



# HESSISCHER LANDTAG

28. 03. 2018

## **Abschlussbericht**

### **der Enquetekommission "Kein Kind zurücklassen - Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen"**



---

<b>Vorwort des Präsidenten des Hessischen Landtags</b>	<b>8</b>
<b>Vorwort der Vorsitzenden und des Berichterstatters der Enquetekommission</b>	<b>9</b>
<b>1. Auftrag, Konstituierung, Verlauf der Beratungen</b>	<b>10</b>
1.1 Mitglieder und stellvertretende Mitglieder der Enquetekommission	10
1.2 Sachverständige	10
1.3 Ständige Teilnehmer	11
1.4 Beratungsverlauf	12
<b>Themenfeld 2: Demografischer Wandel</b>	<b>20</b>
2.1 Problemaufriss	20
2.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (26. September 2014)	20
2.2.1 Ausmaß und Ursachen des demografischen Wandels in Hessen	20
2.2.2 Auswirkungen auf die Entwicklung von Arbeitsmarkt und Berufsausbildung	21
2.2.3 Regionale Auswirkungen des demografischen Wandels	22
2.2.4 Auswirkungen auf die Schulgrößen	22
2.2.5 Anpassungsszenarien	23
2.2.6 Steuerung der Schulentwicklung	23
2.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	24
2.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	25
<b>Themenfeld 3: Bildungserfolg und Schulversagen</b>	<b>28</b>
3.1 Problemaufriss	28
3.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (28. November 2014)	28
3.2.1 Definition von Bildungsgerechtigkeit und Bewertung von Deutschland im internationalen Vergleich	28
3.2.2 Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozioökonomischem Status bzw. Migrationshintergrund	29
3.2.3 Faktoren für Bildungserfolg – Phänomen der Bildungsverlierer	30
3.2.4 Erkenntnisse der Hattie-Studie über den Bildungserfolg	31
3.2.5 Übergang Grundschule/weiterführende Schule – trotz einer oder gegen eine Empfehlung	31
3.2.6 Mögliche Maßnahmen und Wirkungen	32
3.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen:	33
3.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	33
<b>Themenfeld 4.1: Verändertes Umfeld und neue Funktionen von Schule</b>	<b>36</b>
4.1.1 Problemaufriss	36
4.1.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (19. Dezember 2014)	36
4.1.2.1 Verändertes Umfeld für Kinder und Jugendliche	36
4.1.2.2 Risikokinder	37

---

4.1.2.3 Sozialer Wandel und Schlussfolgerungen für das Schulwesen	37
4.1.2.4 Möglichkeiten und Grenzen der Übernahme von Erziehungsaufgaben durch die Schule	38
4.1.2.5 Verhältnis Ganztagsbetreuung zu elterlicher Erziehung	38
4.1.2.6 Verhältnis Schule zu außerschulischen Akteuren und Jugendhilfe	38
4.1.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	39
4.1.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	40
<b>Themenfeld 4.2: Frühkindliche Bildung und Erziehung, Sprachförderung</b>	<b>42</b>
4.2.1 Problemaufriss	42
4.2.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (6. März 2015)	42
4.2.2.1 Spracherwerb	42
4.2.2.2 Bedeutung der Familie	43
4.2.2.3 Bedeutung institutionalisierter Frühförderung	43
4.2.2.4 Zusammenarbeit von Familie und institutionalisierter Frühförderung	44
4.2.2.5 Frühförderung bei besonderem Förderbedarf	44
4.2.2.6 Frühförderung und Qualitätsstandards	45
4.2.2.7 Personelle Aspekte frühkindlicher Fördereinrichtungen	45
4.2.2.8 Der Hessische BEP: Status quo	46
4.2.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	47
4.2.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	48
<b>Themenfeld 5: Übergang Schule-Beruf – Anforderungen der Berufsqualifizierung und Integration ins Erwerbsleben</b>	<b>51</b>
5.1 Problemaufriss	51
5.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (27. März 2015)	51
5.2.1 Wandel der Arbeitswelt und Konsequenzen für die berufliche Qualifizierung von Schulabgängern	51
5.2.2 Berufsbildende versus akademische Qualifizierung	53
5.2.3 Duale Ausbildung versus vollschulische Ausbildung	54
5.2.4 Änderungsbedarf in der dualen Ausbildung	54
5.2.5 Förderung der Berufsbildungsreife	54
5.2.6 Das Übergangssystem	55
5.2.7 Berufsorientierung in der allgemeinbildenden Schule	55
5.2.8 Hochschulzugang im Anschluss an eine berufliche Bildung	57
5.2.9 Elterninformation und Verantwortung der Lehrkräfte	57
5.2.10 Flüchtlingskinder	58
5.2.11 Lehrer an beruflichen Schulen	58
5.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	58
5.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	59

---

<b>Themenfeld 6: Partizipation und Demokratie – Selbstbestimmung und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler</b>	<b>62</b>
6.1 Problemaufriss	62
6.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (26. Juni 2015)	62
6.2.1 Ableitung der Erziehungsziele Selbstbestimmung und Mitbestimmung aus der Hessischen Verfassung und der UN-Kinderrechtskonvention	62
6.2.2 Mitbestimmung im Unterricht und Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler in den Schulen	63
6.2.3 Einbeziehung außerschulischer Institutionen und Personen bei der Förderung von Selbstbestimmung und Mitwirkung	64
6.2.4 Schulorganisatorische und curriculare Anpassungen	64
6.2.5 Partizipation der Schülerinnen und Schüler	65
6.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	66
6.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	66
<b>Themenfeld 7: Nachmittagsbetreuung und Ganztagsunterricht</b>	<b>69</b>
7.1 Problemaufriss	69
7.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (24. Juli 2015)	70
7.2.1 Schulen mit Ganztagsangeboten in Hessen: Formen, Verbreitung, Nutzung und Bedarf	70
7.2.2 Qualität, Steuerung und Wirkungen	71
7.2.3 Neuverortung der Schule und reformpädagogische Konzepte	72
7.2.4 Frage der Rhythmisierung des Unterrichts im Ganztag	73
7.2.5 Wirkungen auf Schüler mit bildungsfernem Hintergrund und/oder Migrationshintergrund	73
7.2.6 Kooperationen mit außerschulischen Partnern	74
7.2.7 Kosten-Nutzen-Relation von Ganztagschulen	75
7.2.8 Fachkräfte und ihre Qualifizierung	75
7.2.9 Von Europa lernen?	76
7.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	76
7.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	78
<b>Themenfeld 8: Heterogenität und individuelle Förderung</b>	<b>81</b>
8.1 Problemaufriss	81
8.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (27. November 2015)	81
8.2.1 Bedingungen für einen stärker individualisierten Unterricht	81
8.2.2 Effekte der Individualisierung des Lernens	82
8.2.3 Förderung sozio-ökonomisch benachteiligter Kinder	83
8.2.4 Effektivität von innerer Differenzierung heterogener Gruppen gegenüber äußerer Fachleistungsdifferenzierung in homogenen Gruppen	83
8.2.5 Mehrwert erweiterter Leistungsrückmeldung	84
8.2.6 Handlungsbedarf bzgl. des benötigten Fachwissens in der hessischen Lehrerschaft	84
8.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	85
8.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	85

---

<b>Themenfeld 9: Inklusion</b>	<b>89</b>
9.1 Problemaufriss	89
9.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (18. Dezember 2015)	89
9.2.1 Schul- und unterrichtsorganisatorische Gestaltungsspielräume nach der UN-Behindertenrechtskonvention	89
9.2.2 Verhältnis des Inklusionsanspruchs der Konvention zur herkömmlichen Integrations-/Förderpraxis	90
9.2.3 Beurteilung deutscher Förderschulen nach der UN-Konvention	90
9.2.4 Vor- und Nachteile im Bereich kognitive Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung	91
9.2.5 Beurteilung inklusiver versus sonderpädagogischer Beschulung in der empirischen Bildungsforschung	91
9.2.6 Unterrichtsorganisation für Schüler mit Beeinträchtigungen und für nicht oder weniger beeinträchtigte Lernende	92
9.2.7 Rahmenbedingungen für inklusive Bildung in Hessen	93
9.2.8 Qualifizierung und Unterstützung der Lehrkräfte	93
9.2.9 Wohlbefinden und Sichtweisen von Kindern mit hohem Förderbedarf auf inklusive Bildung	94
9.2.10 Umgang anderer UN-Mitgliedsländer mit der Konvention	94
9.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	95
9.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	96
9.5 Anhang: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen	100
<b>Themenfeld 10: Lehrerausbildung</b>	<b>102</b>
10.1 Problemaufriss	102
10.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (11. März 2016)	102
10.2.1. Wie kann die Eignung von Bewerbern und Studierenden für das Lehramt festgestellt werden?	102
10.2.2. Besteht Reformbedarf bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Ausbildung angesichts immer neuer zusätzlicher Aufgaben für Lehrkräfte, etwa der Inklusion oder der zunehmenden Heterogenität?	103
10.2.3. Inwiefern muss die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams auch in der Lehrerbildung vermittelt werden?	103
10.2.4. Welchen Stellenwert soll die fortschreitende Digitalisierung in der Lehrerbildung einnehmen?	104
10.2.5. Besteht Reformbedarf bei der formalen Ausgestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte?	104
10.2.6. Wie kann die Koordination der Lehrerbildungsaufgaben an den Hochschulen am effizientesten gewährleistet werden?	105
10.2.7. Welchen Raum sollen Praktika in der ersten Phase einnehmen?	105
10.2.8. Muss die zweite Phase des Lehrerstudiums mit der ersten Phase (Universität) besser verzahnt werden, um Brüche in der Ausbildung zu vermeiden? Welche Dauer soll die zweite Phase haben?	106
10.2.9. Fortbildung als dritte Phase der Ausbildung?	106
10.2.10. Wird die Gewichtung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften der Aufgabe der Professionalisierung gerecht?	106
10.2.11. Besteht Reformbedarf bei der Qualifizierung der Lehrerbildner?	107
10.3. Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	107
10.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	108

---

<b>Themenfeld 11: Lehrerfort- und Weiterbildung</b>	<b>111</b>
11.1 Problemaufriss	111
11.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (22. April 2016)	111
11.2.1 Quantität und Qualität, Inanspruchnahme und Beurteilung der Fortbildungsangebote	111
11.2.2 Reformbedarf beim Zusammenspiel der Hessischen Lehrkräfteakademie mit den regionalen Staatlichen Schulämtern	112
11.2.3 Bedeutung universitärer Weiterbildungsangebote	112
11.2.4 Feststellung des Bedarfs nach Fort- und Weiterbildung	112
11.2.5 Fortbildungsangebote schul- und praxisnah	113
11.2.6 Qualifizierung der Schulleitungen	113
11.2.7 Pflicht zur Fortbildung für Lehrkräfte	113
11.2.8 Erforderliche Qualifikation der Fortbildner	113
11.2.9 Reformbedarf bei der Auswahl von Fortbildungsanbietern	114
11.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	114
11.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	115
<b>Themenfeld 12: Bildungsverwaltung</b>	<b>117</b>
12.1 Problemaufriss	117
12.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (24. Juni 2016)	117
12.2.1 Besteht Verbesserungsbedarf bezüglich der Struktur der Schulaufsicht?	117
12.2.2 Besteht Änderungsbedarf an der Gliederung der Schulaufsicht in drei Stufen?	118
12.2.3 Welche Wirkungen haben „Neue Steuerung“ und „Selbstständige Schule“ in Bezug auf die Schulaufsicht und die Befugnisse der Schule?	118
12.2.4 Welche Erfahrungen gibt es bezüglich der Mitwirkung der Kommunen bei der Schulentwicklung?	119
12.2.5 Besteht Änderungsbedarf bei der Trennung von Personal- und Sachmittelverwaltung?	119
12.2.6 Welchen Beitrag kann die Schulverwaltung zu Qualitätssicherung und Evaluation leisten?	119
12.2.7 Welchen Beitrag zur Lehrerbildung kann die Schulverwaltung leisten?	120
12.2.8 Wie kann die Schulverwaltung auf aktuelle Entwicklungen reagieren oder in die Unterrichtswirklichkeit der Schulen eingreifen?	120
12.2.9 Ist eine ministerielle Verknüpfung von Schul- und Hochschulbildung anzustreben?	120
12.2.10 Wo und wie kann der Bund bei der Bildungsverwaltung mitwirken?	120
12.2.11 Welche Qualifikationsanforderungen müssen an das Personal der Schulverwaltung gestellt werden?	120
12.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	121
12.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen	121
<b>Themenfeld 13: Schutz von Kindern vor Gewalt und sexuellem Missbrauch</b>	<b>124</b>
13.1 Problemaufriss	124
13.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (15. Juli 2016)	124
13.2.1 Datenlage und Forschungsstand zum sexuellen Missbrauch an Kindern in Deutschland	124

---

13.2.2	<i>Gibt es strukturelle Gründe für Missbrauchsfälle in pädagogisch „dichten“ Settings (Kirche, Reformschulen)? Lassen sich als Konsequenz Handlungsempfehlungen formulieren?</i>	125
13.2.3	<i>Inwieweit kann die schulische Sexualerziehung zur Prävention beitragen?</i>	126
13.2.4	<i>Wie kann Schule bei Schülern, Lehrern und Eltern ein Sensorium für Missbrauch und Misshandlung entwickeln?</i>	126
13.2.5	<i>Welche Präventions-, Diagnose- und Eingreifmechanismen müssen innerhalb der Schule entwickelt sein?</i>	127
13.2.6	<i>Welche Kooperationsbeziehungen sind zu entwickeln, um die notwendige systemische Zusammenarbeit mit den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe, zu gewährleisten?</i>	128
13.2.7	<i>Ergänzungen in der Lehrer-Aus-, -Fort- und -Weiterbildung</i>	129
13.2.8	<i>Empfehlungen des Runden Tisches Sexueller Kindesmissbrauch in privaten und öffentlichen Einrichtungen. Wo besteht noch Handlungsbedarf in Hessen?</i>	129
13.3	<i>Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen</i>	130
13.4	<i>Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen</i>	131

## **Themenfeld 14: Digitalisierung** **132**

14.1	<i>Problemaufriss</i>	132
14.2.	<i>Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (14. Oktober 2016)</i>	132
14.2.1.	<i>Was bedeutet Digitalisierung im Hinblick auf den Unterricht?</i>	132
14.2.2.	<i>Wo und mit welchen Befunden werden digitale Medien im Unterricht eingesetzt?</i>	133
14.2.3.	<i>Welche Bildungsziele können mit Hilfe digitaler Medien erreicht werden, und welche Auswirkungen haben diese Medien auf Bildungseinrichtungen und Bildungsprozesse?</i>	133
14.2.4.	<i>Rolle außerschulischer und privater Anbieter bei der digitalen Bildung in der Schule</i>	134
14.2.5.	<i>Unterrichtung von Medienkompetenz, Einsatz digitaler Medien im Unterricht und damit verbundene Risiken</i>	135
14.2.6.	<i>Vorbereitung der Lehrkräfte und der Schulen auf den Einsatz digitaler Medien</i>	135
14.2.7.	<i>Kann die Schule die digitale Spaltung der Gesellschaft überwinden helfen?</i>	136
14.3.	<i>Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen</i>	136
14.4.	<i>Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen</i>	137

## **Themenfeld 15: Beschulung von Flüchtlingen** **141**

15.1	<i>Problemaufriss</i>	141
15.2	<i>Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (25. November 2016)</i>	142
15.2.1	<i>Wie wirkt sich die im Integrationsgesetz getroffene Unterscheidung von Geflüchteten „mit und ohne Bleibeperspektive“ auf deren Kinder bzw. auf das kommunale Integrationsmanagement aus?</i>	142
15.2.2	<i>Wie viele Flüchtlinge in Deutschland bzw. in Hessen müssen von den verschiedenen Segmenten des Bildungssystems erreicht werden?</i>	142
15.2.3	<i>Welche schulische (Vor-) Qualifikationen besitzen die schulpflichtigen Flüchtlinge?</i>	143
15.2.4	<i>Ist vorgängige Sprachförderung der Schlüssel für die Lösung der Probleme?</i>	143
15.2.5	<i>Zu welchem Zeitpunkt und in welchem Umfang werden Flüchtlinge über europäische soziale Normen instruiert?</i>	144
15.2.6	<i>Welche Ressourcen sind zur Bewältigung der Aufgaben notwendig? Wie kann Personal rekrutiert werden, das wirkungsvoll arbeiten kann?</i>	144

---

<i>15.2.7 Wie können kurzfristig Lehrer im Fach DaZ / DaF qualifiziert werden?</i>	145
<i>15.2.8 Soll die Beschulung von Flüchtlingen separiert (in Hessen Intensivklassen überwiegend in weiterführenden Schulen) oder integriert (in Hessen überwiegend durch Intensivkurse in Grundschulen) stattfinden?</i>	145
<i>15.2.9 Wie sollte die Verteilung der Flüchtlinge auf verschiedene Schulformen gestaltet sein?</i>	146
<i>15.2.10 Bis zu welchem Alter sollte das Schulbesuchsrecht für Flüchtlinge gehen, um die Möglichkeit zu eröffnen, unterbrochene Bildungsbiographien zu kompensieren?</i>	147
<i>15.2.11 Im Herbst 2015 war seitens der Wirtschaft viel davon die Rede, dass mit jungen Flüchtlingen der Fachkräftemangel ausgeglichen werden könne. In welchem Umfang waren deutsche Firmen in dieser Hinsicht aktiv?</i>	147
<i>15.2.12 Wie fügen sich die Bildungsmaßnahmen für Flüchtlinge in die Aufgabe ein, die enge Kopplung von Herkunft und Bildungserfolg zu lockern?</i>	148
<i>15.2.13 Wie kann das Bildungs- und Erziehungssystem auf neue Zuwanderungsbewegungen vorbereitet werden?</i>	148
<i>15.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen</i>	149
<i>15.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen</i>	150

---

## **Vorwort des Präsidenten des Hessischen Landtags**

Sehr geehrte Damen und Herren,

unser parlamentarischer Alltag ist geprägt von meist unterschiedlichen Auffassungen in den verschiedenen Politikfeldern. Die Fähigkeit und die Bereitschaft, politische Kontroversen fair und konstruktiv auszutragen sind tragende Bestandteile unserer demokratisch verfassten Grundordnung. Vor diesem Hintergrund gilt es, die Bildung unserer Kinder, die allen politischen Akteuren maximal am Herzen liegt und eines der wichtigsten Politikfelder für den Landesgesetzgeber ist, mit vollem Einsatz und Engagement zu begleiten und um die besten Wege zu ringen.

Das parlamentarische Instrument einer Enquetekommission hat der Hessische Landtag im Jahr 2014 eingesetzt, um sich mit dem Thema der Bildung in unserem Land in einer gewissen Distanz zu den politischen Tagesereignissen intensiver zu befassen. Dass die Zukunft unseres Landes in hohem Maße von der Bildung der Menschen abhängig ist, ist wohl nicht zu bestreiten. Daher ist es auch äußerst sinnvoll, den Diskurs über die Bildungspolitik auch in großer Breite und über die parteipolitischen Grenzen hinaus zu führen. Bildungspolitik ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess und die inhaltliche Entwicklung dieses Prozesses mündet letztlich in der Umsetzung durch die Politik, je nach Mehrheiten und damit mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

In dem nun vorliegenden Bericht dieser hessischen Enquetekommission Bildung haben sich die Fraktionen intensiv mit dem Thema Bildung auseinandergesetzt. Mit hoher Intensität und Fachlichkeit haben sich die Fachleute aus Politik und Wissenschaft als Mitglieder der Enquetekommission viel Arbeit zu den wichtigsten bildungspolitischen Themen gemacht, um zum Wohle unserer Kinder der Politik wichtige und sinnvolle Wege aufzuzeigen und Anstöße zu geben. Das Ergebnis kann sich sehen lassen und bietet der Landespolitik vielerlei Handlungsoptionen an. Dass die Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen aus den Anhörungen und Diskussionen in der Enquetekommission inhaltlich zum Teil unterschiedlich ausfielen, liegt in der Natur der Sache: in einer pluralen Gesellschaft gibt es kein einheitliches Meinungsbild.

Das Parlament bedankt sich ganz herzlich bei Ihnen für die investierte Arbeit zum Wohle unserer Schülerinnen und Schüler, die die Zukunft unseres Landes sind. Mein Dank gilt neben allen Beteiligten auch den Vorsitzenden, Frau Abg. Sabine Bächle-Scholz, und dem Vorgänger, Herrn Abg. Marcus Bocklet, sowie dem Berichterstatter, Herrn Abg. Armin Schwarz, der diese Funktion seit November 2017 als Nachfolger unserer in den Bundestag gewählten ehemaligen Kollegin, Frau Abg. Bettina Wiesmann, inne hat.

**Norbert Kartmann**  
Präsident des Hessischen Landtags

---

## **Vorwort der Vorsitzenden und des Berichterstatters der Enquetekommission „Bildung“ in der 19. Wahlperiode**

Das zur Kernkompetenz des Landesgesetzgebers gehörende Thema Schule befindet sich seit vielen Jahren im Fokus der interessierten Öffentlichkeit. Dass dieses Thema oft streitig diskutiert wird, gerade zwischen den politischen Akteuren, hat in Hessen eine lange Tradition und mündete zu Beginn der Wahlperiode in der Überlegung, eine der Idee nach eher konsensorientierte parlamentarische Kommission (Enquetekommission) mit den drängendsten Fragen zu dieser Thematik zu befassen.

Aus diesem Grund hat der Hessische Landtag in seiner 19. Legislaturperiode die Enquetekommission „Bildung“ eingerichtet. Ziel war es, durch Anhörungen von Sachverständigen, die in Praxis und Wissenschaft tätig sind und waren, den Status quo der Hessischen Schulverwaltung festzustellen, Schlussfolgerungen zu ziehen und daraus entsprechende Handlungsempfehlungen an die Landesregierung zu adressieren.

Den Anhörungen zu den unterschiedlichen Bereichen, die sich ausweislich des beigegeführten Beratungsverlaufs ergeben haben, folgten Auswertungssitzungen des Redaktionsteams, dem sowohl die Obleute, die ständigen von den Fraktionen benannten Sachverständigen sowie die Fraktions- und Kanzleimitarbeiter/innen angehörten. Als Ergebnis kann nun eine umfassende Übersicht über die Situation der hessischen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer an unseren Schulen vorgelegt werden.

Der vorliegende Bericht liefert viele Informationen aus dem gesamten Spektrum der Schulverwaltung und -politik, wie sie von der Enquetekommission herausgearbeitet wurden und gibt der Exekutive wertvolle Hinweise für Ihr künftiges Handeln und bei wichtigen Entscheidungen.

Positiv anzumerken ist die konstruktive und auf Konsens angelegte Arbeit der im Hessischen Landtag vertretenen Fraktionen, die jeweils am Ende eigene ergänzende Handlungsempfehlungen zu Protokoll gegeben haben, was aufgrund der unterschiedlichen Standpunkte nicht anders zu erwarten war.

Unsere Hoffnung ist, dass durch die Arbeit der Enquetekommission die schulpolitische Debatte versachlicht und in ein ruhigeres, von fundierten Entscheidungen geprägtes „Fahrwasser“ gerät. Dies sind wir unseren Schülern, aber auch deren Eltern und nicht zuletzt unseren Lehrerinnen und Lehrern schuldig, die sich in den vergangenen Jahren zum Teil immer neuen Situationen stellen mussten.

Wir danken allen Sachverständigen, die uns mit Ihrem Expertenwissen mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Fraktionen und der Landtagskanzlei, die maßgeblich bei der Erstellung des Berichts mitgewirkt haben.

Berichterstatter:  
**Armin Schwarz**

Vorsitzende der Enquetekommission:  
**Sabine Bächle-Scholz**

---

## 1. Auftrag, Konstituierung, Verlauf der Beratungen

### 1.1 Mitglieder und stellvertretende Mitglieder der Enquetekommission

In Ihrer ersten Sitzung am 06.05.2014 wählten die Mitglieder

- Zum **Vorsitzenden**: Marcus Bocklet (Nachfolgerin: Sabine Bächle-Scholz),
- zur **stellvertretenden Vorsitzenden**: Kerstin Geis,
- zur **Berichterstatterin**: Bettina Wiesmann (Nachfolger: Armin Schwarz)

Sabine Bächle-Scholz (CDU) übt seit 13. 01. 2016 die Funktion der Vorsitzenden aus. Armin Schwarz hat am 01.11.2017 die Aufgabe des Berichterstatters übernommen.

Die Fraktionen benannten folgende **Obleute**:

Bettina Wiesmann bis 31.10.2017, danach Armin Schwarz jeweils für die Fraktion der CDU, Gerhard Merz für die Fraktion der SPD, Daniel May für die Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Barbara Cardenas bis 31.10.2016, danach Gabriele Faulhaber jeweils für die Fraktion DIE LINKE und Wolfgang Greilich für die Fraktion der FDP.

Als **Mitglieder** fungieren aktuell für die

- CDU-Fraktion: Sabine Bächle-Scholz, Hugo Klein, Petra Müller-Klepper, Bodo Pfaff-Greiffenhagen, Armin Schwarz, Ismail Tipi,
- SPD-Fraktion: Christoph Degen, Karin Hartmann, Gerhard Merz, Kerstin Geis
- Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN: Daniel May,
- Fraktion DIE LINKE: Gabriele Faulhaber,
- FDP-Fraktion: Wolfgang Greilich.

Als **stellvertretende Mitglieder** benannte die

- CDU-Fraktion: Judith Lannert, Claudia Ravensburg, Tobias Utter, Joachim Veyhelmann, Hans-Jürgen Irmer (ausgeschieden)
- SPD-Fraktion: Heike Habermann, Brigitte Hofmeyer, Lothar Quanz, Turgut Yüksel,
- Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN: Mathias Wagner
- Fraktion DIE LINKE: Willy van Ooyen (ausgeschieden)
- FDP-Fraktion: Nicola Beer (ausgeschieden)

### 1.2 Sachverständige

Als Sachverständige, die mit beratender Stimme der Enquetekommission angehörten, benannte die

- Fraktion der CDU: Josef Kraus
- Fraktion der SPD: Prof. Dr. Wolfgang Boettcher
- Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN: Dr. Katharina Gerarts
- Fraktion DIE LINKE: Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
- Fraktion der FDP: Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

---

### **1.3 Ständige Teilnehmer**

Die Mitglieder der Enquetekommission haben sich darauf verständigt, ständige Vertreterinnen und Vertreter

- der kommunalen Spitzenverbände
- des Hessischen Statistischen Landesamtes
- der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- des Hessischen Philologenverbandes
- der Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Hessen (agah)
- des Landeselternbeirates von Hessen
- der Landeschülervertretung Hessen
- des Verbandes Bildung und Erziehung Landesverband Hessen
- des Gesamtverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e.V.
- des Hauptpersonalrats der Lehrerinnen und Lehrer beim HKM und
- des Verbandes der Lehrer an Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Gesamtschulen

zur regelmäßigen Teilnahme an den öffentlichen Sitzungen mit beratender Stimme einzuladen. Ihnen wurde die Möglichkeit eingeräumt, in den Anhörungen ihre jeweiligen Positionen vorzutragen.

---

## 1.4 Beratungsverlauf

### Antrag, Zusammensetzung, Verfahren

Auf den Dringlichen Antrag der Fraktion SPD betreffend Einsetzung einer Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“, Drucksache 19/191 hat der Hessische Landtag in seiner 6. Plenarsitzung am 12. März 2014 die Einsetzung einer Enquetekommission nach § 55 der Geschäftsordnung beschlossen.

Der Hessische Landtag beauftragt die Enquetekommission, entlang der im Folgenden genannten Punkte eine umfassende Bestandsaufnahme der Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern in Hessen vorzunehmen, deren Rahmenbedingungen zu beleuchten und mögliche Perspektiven ihrer Weiterentwicklung zu skizzieren sowie Vorschläge für die hessische Bildungspolitik zu erarbeiten. Dabei sind folgende Fragestellungen zu untersuchen:

Aufgabe der Enquetekommission ist es, die gestiegenen und weiter steigenden Anforderungen an frühkindlicher, schulischer und beruflicher Bildung aller Kinder und Jugendlichen zur individuellen Lebensbewältigung, zur Existenzsicherung, zur Verwirklichung von Chancengleichheit und zur Erziehung mündiger Bürger im Sinne von Grundgesetz und Hessischer Verfassung zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Unverzichtbares Ziel ist es, die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozio-ökonomischen Lage und der kulturell-ethnischen Herkunft der Eltern nachhaltig zu lösen und an den Begabungen und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen zu orientieren.

Die Enquetekommission soll insbesondere:

Als Grundlage für die Diskussion und inhaltliche Bewertung aller folgenden Punkte (Themenfelder 2ff) sich der Daten des Statistischen Landesamtes sowie anderer verfügbarer Daten (Themenfeld 1, siehe 1.) bedienen.

1. Das vielfältige, differenzierte und gegliederte hessische Schulsystem auf seine Überschaubarkeit und Effizienz in Hinblick auf die verschiedenen Funktionen von Schule als auch auf seine Konformität mit dem Elternwillen bewerten. Hierzu wird mithilfe einer Auswertung der Daten des aktuellen Mikrozensus durch das Statistische Landesamt sowie anderer verfügbarer Daten der Ministerien, Landesbehörden, Kommunen und wissenschaftlichen Forschungsinstitute die hessische Schulpolitik auf ihre Wirkungen und Ergebnisse evaluiert.

2. Die Auswirkungen des demografischen Wandels auf das flächendeckende Angebot frühkindlicher, schulischer und beruflicher Bildung, insbesondere in den ländlichen Regionen Hessens, untersuchen und Lösungen entwickeln, wie überall in Hessen gleichwertige Bildungschancen gesichert werden können. Hierbei sind auch die jeweiligen Möglichkeiten der lokalen Infrastruktur zu berücksichtigen (u.a. ÖPNV), um die angemessene Erreichbarkeit von Bildungsangeboten zu untersuchen.

3. Die Funktionsfähigkeit des gegenwärtigen differenzierten und gegliederten Schulsystems sowohl im Hinblick auf seine Durchlässigkeit, seine Anschlussfähigkeit und seinen Beitrag zur Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit als auch auf seine Fähigkeit, allen individuellen Begabungen und Leistungspotentialen gerecht zu werden, hin überprüfen. Es gilt zu untersuchen, ob und in welchem Ausmaße Zusammenhänge zwischen sozial-kultureller und sozio-ökonomischer Herkunft und dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen bestehen. Ferner bedarf es einer genauen Analyse von Ursachen für Schulverweigerung, Schulversagen und Schulabbruch. Auch sollen wissenschaftliche Untersuchungen zu Leistungsniveau und Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Schulformen analysiert werden und die jeweilige Eignung der Schulformen im Hinblick auf die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den weiteren Berufsweg in Studium und Berufsausbildung und die daraus resultierenden Bildungschancen geprüft werden. Dabei sind auch Studienabbrecherquoten zu untersuchen.

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, den Schutz der Kinder und Jugendlichen vor Gewalt und sexuellem Missbrauch, 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.

Die Aktivitäten und Konzepte der an Bildung und Erziehung beteiligten Personen und Institutionen im frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsbereich auf Möglichkeiten einer stärkeren Verknüpfung und Vernetzung analysieren, um hieraus Ansätze zur Erhöhung der Wirksamkeit ableiten zu können. Bei dieser Erhebung sind auch solche Aktivitäten und Konzepte einzubeziehen, die auf die besondere Unterstützung von Kindern mit schwierigen Umfeld- und Lernbedingungen ausgerichtet sind. Ein besonderes Augenmerk muss diesbezüglich auf die frühkindliche Sprachförderung gerichtet werden.

5. Die zukünftigen Anforderungen im Hinblick auf eine erfolgreiche Integration in das Erwerbs- und Berufsleben analysieren und daraus Schlussfolgerungen für die schulisch und außerschulisch zu erwerbenden berufsqualifizierenden Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ziehen. Diese Anforderungen sind in Bezug zu setzen zu den zu erwartenden Schulabgängern der verschiedenen Bildungsgänge. Es sollen auch Vorschläge entwickelt werden, wie Berufspraxis und -orientierung an Schulen weiter gestärkt werden können. Dabei sind auch die Bedeutung und Leistungsfähigkeit des beruflichen Schulsystems für das Erreichen höherwertiger Abschlüsse (Meister oder Hochschulzugangsberechtigung/Studium) und mit Blick auf die Integration von jungen Menschen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und die Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit zu untersuchen. In diesen Zusammenhang sollten auch die beruflichen Schulen nach Möglichkeiten, Chancen und größtmöglichen Reformen der beruflichen Bildung untersucht werden.

6. Der Frage nachgehen, wie Schülerinnen und Schüler in verstärktem Maße zur Selbstbestimmung sowie zur gesellschaftlichen und politischen Mitbestimmung im Sinne des Art. 56 Abs. 4 der Hessischen Verfassung befähigt werden können. Dabei sollen auch Möglichkeiten der verstärkten Einbeziehung außerschulischer Lern- und Handlungsfelder und -orte untersucht werden.

7. Die derzeitige Situation im Bereich der Nachmittagsbetreuung und des Unterrichts am Nachmittag von Schülerinnen und Schülern einer kritischen Bewertung unterziehen und die pädagogischen und tatsächlichen Bedingungen für eine Verbindung von verläSSLicher Betreuung, kindgerechtem Rhythmus schulischen Lernens und Einbeziehung von zusätzlichen Lernangeboten, insbesondere auch sozialpädagogisch strukturierten oder am Gemeinwesen orientierten Angeboten, im Rahmen eines umfassenden Ganztagssschulkonzepts analysieren und Vorschläge für eine Priorisierung von Maßnahmen entwickeln. Dabei sollen auch die unterschiedlichen Anforderungen von Familien mit Kindern in Hessen und der sich daraus ableitende Bedarf für die Ausgestaltung von Ganztagsformen erhoben werden. In diesem Zusammenhang ist auch der Frage nach dem Effekt von Ganztagschulen auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler nachzugehen.

8. Vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität der Schülerschaft insgesamt und der einzelnen Lerngruppen Möglichkeiten der verstärkten Individualisierung des Unterrichts und der individuellen Förderung im Unterricht und außerhalb des Unterrichts ermitteln. Darüber hinaus das Spannungsverhältnis zwischen dieser Individualisierung des unterrichtlichen Angebots und den daraus resultierenden Veränderungen von Unterricht (stärkere Projektorientierung) untersuchen. Außerdem ist zu prüfen, wie eine aussagekräftige Leistungsmessung und Leistungsdokumentation, die den individuellen Lernprozessen und Lernbiografien gerecht wird und deshalb eine wirksame Rückmeldung für alle Schülerinnen und Schüler darstellt, realisiert werden kann.

9. Den Begriff Inklusion im Hinblick auf seine unterschiedlichen rechtlichen Bewertungen, Definitionen und Dimensionen beleuchten und ein Verständnis für die Notwendigkeit, die Möglichkeit und für die Voraussetzungen und Bedingungen inklusiver Pädagogik in allen Schulformen, Schulstufen und Bildungsgängen entwickeln. Vordringlich ist eine konsistente und das gesamte Schulwesen umfassende Strategie für die Verwirklichung der Vorgaben der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu entwickeln.

10. Im Bereich Lehrerbildung untersuchen, welche Schlussfolgerungen aus den vorher beschriebenen veränderten Anforderungen und Reformnotwendigkeiten für die Auswahl von Lehramtsstudierenden, für

---

das Verhältnis von fachlich-stofflichen und allgemein-pädagogischen Anteilen der Ausbildung sowie für das Verhältnis von theoretisch-wissenschaftlichem und praktischem pädagogisch-gesellschaftlichem Lernen zu ziehen sind. Dabei sind die jeweiligen fachlichen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer zu bestimmen und klar definierte Standards festzulegen. Darüber hinaus sind die Attraktivität des Lehrerberufs im Hinblick auf Arbeitsbedingungen und Anreizsysteme im bundesweiten Vergleich zu analysieren und Vorschläge zu entwickeln, um den Bedarf an kompetenten und geeigneten Persönlichkeiten in diesem Bereich langfristig zu sichern.

11. Im Bereich der Lehrerfort- und Weiterbildung überprüfen, welche Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule etwa auf der Grundlage von verbindlichen Standards und einer ergebnisorientierten Evaluation sowie zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung sowie auf die Entwicklung von Zusammenarbeit, Teambildung und Austausch innerhalb der Schulen, erforderlich sind.

12. Im Bereich der Bildungsverwaltung überprüfen, wie die Aufgaben Qualitätsentwicklung, Fort- und Weiterbildung, Beratung und Unterstützung der Schulen (staatliche Aufsicht) effektiv gestärkt werden können. Dabei sind auch die Aufgabenverflechtung und Ressourcenverteilung zwischen Bund, Land, Kommunen, Trägern und Eltern zu untersuchen. Dazu zählt auch die Frage, wie ein gemeinsames Budget von Schulträgern und Land und tatsächliche Lernmittelfreiheit ermöglicht werden können.

Die Mitglieder der Enquetekommission haben sich darauf verständigt, die beiden Absätze der Ziffer 4 in zwei separaten Anhörungen zu untersuchen (siehe Themenfelder 4.1: „Verändertes Umfeld und neue Funktionen von Schule“ und 4.2: „Früh-kindliche Bildung und Erziehung, Sprachförderung“).

Außerdem kamen die Mitglieder der Enquetekommission überein, den Untersuchungsauftrag aufgrund der Bedeutung für die Schulpolitik um im Ursprungsantrag nicht enthaltene Themenfelder zu erweitern (siehe Themenfeld 13: „Schutz von Kindern vor Gewalt und sexuellem Missbrauch“, Themenfeld 14: „Digitalisierung“ und Themenfeld 15: „Beschulung von Flüchtlingen“).

---

**Die Enquetekommission führte 15 Anhörungen zu folgenden Themen durch und hörte dabei die aufgeführten Sachverständigen an:**

**Themenfeld 2: Demografischer Wandel (26. September 2014)**

- Jens Weichelt (JW), Landesvorsitzender des Sächsischen Lehrerverbandes, SV der CDU-Fraktion
- Prof. i. R. Dr. Horst Weishaupt (HW), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt, ehem. Leiter der Arbeitseinheit „Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“, SV der Fraktionen Bündnis 90/Grüne, SPD und FDP
- Günther Bachmann M.A. (GB), Wissenschaftsstadt Darmstadt, Leiter der Abteilung Statistik und Stadtforschung, SV der Fraktion DIE LINKE

**Themenfeld 3: Bildungserfolg und Schulversagen (28. November 2014)**

- Prof. Dr. Rainer Dollase i.R. (RD), Universität Bielefeld, Lehrstuhl für Psychologie, SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Nils Berkemeyer (NB), Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl Schulpädagogik und Schulentwicklung, SV der SPD-Fraktion
- Prof. Dr. Karin Bräu (KB), Universität Mainz, Lehrstuhl Schulpädagogik, SV der Fraktion DIE LINKE

**Themenfeld 4.1: Verändertes Umfeld und neue Funktionen von Schule (19. Dezember 2014)**

- Prof. Dr. Tilman Allert (A), Goethe-Universität Frankfurt, SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Ivo Züchner (Z), Universität Marburg, SV der SPD-Fraktion
- Simona Lison (L), Projektleiterin beim bsj in Marburg, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Prof. Dr. Albert Scherr (S), Pädagogische Hochschule Freiburg, SV der Fraktion DIE LINKE

**Themenfeld 4.2: Frühkindliche Bildung und Erziehung, Sprachförderung (6. März 2015)**

- Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll (BS), Staatsinstitut f. Frühpädagogik München, SV der CDU-Fraktion
- Dr. Nina Hoglebe (H), Westfälische Wilhelms-Universität Münster, SV der SPD-Fraktion
- Prof. Wassilios E. Fthenakis (F), Freie Universität Bozen, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Prof. Dr. Christiane Thompson (T), Goethe-Universität Frankfurt, SV der Fraktion DIE LINKE
- Prof. Dr. Bernhard Kalicki (K), Deutsches Jugendinstitut München, SV der FDP-Fraktion

---

**Themenfeld 5: Übergang Schule-Beruf - Anforderungen der  
Berufsqualifizierung und Integration ins Erwerbsleben  
(27. März 2015)**

- Wolfgang Lambl (WL), HPR f. Berufliche Schulen im Bayrischen Kultusministerium, SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Ute Clement (UC), Universität Kassel, SV der SPD-Fraktion
- Dirk Werner (DW), Institut der dt. Wirtschaft Köln, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Prof. Dr. Walter Hanesch (WH), Hochschule Darmstadt, SV der Fraktion DIE LINKE
- Klaus Weber (KW), Bundesinstitut für Berufsausbildung, SV der FDP-Fraktion

**Themenfeld 6: Partizipation und Demokratie – Selbstbestimmung und  
Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler  
(26. Juni 2015)**

- Prof. Dr. Dr. Werner Wiater (W), Universität Augsburg, Ordinarius (em.) für Schulpädagogik, SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Wolfgang Sander (S), Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung und Didaktik, SV der SPD-Fraktion
- Jasmine Gebhard (G) und Schulleiterin Busch mit einer Gruppe von Kindern aus der Albert-Schweitzer Schule in Langen, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Gottfried Köbler (K), Pädagogisches Zentrum des Fitz Bauer Instituts, SV der Fraktion DIE LINKE

**Themenfeld 7: Nachmittagsbetreuung und Ganztagsunterricht  
(24. Juli 2015)**

- Prof. Dr. Peter J. Brenner (B), Gründungsgeschäftsführer der TU München School of Education a. D., SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Ludwig Stecher (S), Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen, SV der Fraktionen von SPD und FDP
- Maren Wichmann (W), Leiterin des Bundes-Ganztagsschulprogramms, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Prof. Dr. Kerstin Rabenstein (R), Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen, SV der Fraktion DIE LINKE

**Themenfeld 8: Heterogenität und individuelle Förderung  
(27. November 2015)**

- Prof. Dr. Rainer Dollase (D), Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie, SV der CDU-Fraktion

- 
- Prof. Dr. Christian Fischer (F), Universität Münster, FB Begabungsforschung/Individuelle Förderung, SV der Fraktionen SPD und FDP
  - Prof. Dr. Ilonca Hardy (H), Goethe-Universität Frankfurt, FB Erziehungswissenschaften, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
  - Prof. Dr. Till-Sebastian Idel (I), Universität Bremen, FB Erziehungs- und Bildungswissenschaften, SV der Fraktion DIE LINKE

#### **Themenfeld 9: Inklusion (18. Dezember 2015)**

- Prof. Dr. Bernd Ahrbeck (A), Humboldt-Universität Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Dieter Katzenbach (K), Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Inklusive Pädagogik und Didaktik bei kognitiven Beeinträchtigungen, SV der SPD-Fraktion
- Prof. Dr. Annedore Prengel (P), Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, SV Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Dr. Dorothea Terpitz (T), Netzwerk Inklusion Offenbach, SV Fraktion DIE LINKE
- Prof. Dr. Elke Wild (W), Universität Bielefeld, Abt. für pädagogische Psychologie, SV der FDP-Fraktion

#### **Themenfeld 10: Lehrerausbildung (11. März 2016)**

- Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing (L), Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik, SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Dorit Bosse (B), Universität Kassel, FB Humanwissenschaften, SV der SPD-Fraktion und der FDP-Fraktion
- Prof. Dr. Holger Horz (Ho), Goethe-Universität Frankfurt, Direktor Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Prof. Dr. Uwe Hericks (He), Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik, SV der Fraktion DIE LINKE

#### **Themenfeld 11: Lehrefort- und Weiterbildung (22. April 2016)**

- Prof. Dr. Klaus Zierer (Z), Ordinarius für Schulpädagogik, Universität Augsburg, SV der CDU-Fraktion
- Eric Woitalla (W), Schulleiter, Helene-Lange-Schule (IGS) Wiesbaden, SV der SPD-Fraktion
- Heike Lümann (Lü), Lehrerin, Goethe-Gymnasium Kassel, Mitglied im Referat Aus- und Fortbildung im GEW-Landesvorstand, SV der Fraktion DIE LINKE
- Prof. Dr. Frank Lipowsky (Li), Universität Kassel, Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, SV der FDP-Fraktion

---

### **Themenfeld 12: Bildungsverwaltung (24.Juni 2016)**

- Josef Erhard (E), Ministerialdirektor im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus a. D., SV der CDU-Fraktion
- Volker Blum (Bl), Leiter der Staatlichen Schulämter für den Kreis Groß-Gerau und den Main-Taunus-Kreis a. D., SV der SPD-Fraktion
- Prof. Dr. Thomas Brüsemeister (Br), Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Soziologie, SV der Fraktion DIE LINKE
- Ulrich Dempwolf (D), Präsident der Niedersächsischen Landesschulbehörde, SV der FDP-Fraktion

### **Themenfeld 13: Schutz von Kindern vor Gewalt und sexuellen Missbrauch (15. Juli 2016)**

- Johannes-Wilhelm Rörig (R), Unabhängiger Beauftragter der Bundesregierung für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, SV der CDU-Fraktion
- Sylvia Löffler (L), Deutscher Kinderschutzbund, Orts- und Kreisverband Gießen, SV der SPD-Fraktion
- Dr. Milena Noll (N), Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Julia von Weiler (W), Vorstand Innocence in Danger, deutsche Sektion, SV der Fraktion DIE LINKE

### **Themenfeld 14: Digitalisierung (14. Oktober 2016)**

- Prof. Dr. Ralf Lankau (L), Grafikwerkstatt der Hochschule Offenburg, SV der CDU-Fraktion
- Peter Holnick (H), Institut für Medienpädagogik und Kommunikation/Landesfilmdienst Hessen e. V., SV der SPD-Fraktion
- Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer (S), Universität Ulm, Psychiatrische Universitätsklinik & Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Dr. Matthias Burchardt (B), Universität zu Köln, Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne, SV der Fraktion DIE LINKE
- Dr. Alexander Tillmann (T), Goethe-Universität Frankfurt am Main, studiumdigitale/Zentrale eLearning-Einrichtung, SV der FDP-Fraktion

### **Themenfeld 15: Beschulung von Flüchtlingen (25. November 2016)**

- Dr. phil. habil. Stefan Luft (L), Mitglied der Forschungsgruppe MIGREMUS der Universität Bremen, SV der CDU-Fraktion

- 
- Prof. Dr. Kai Maaz (Mz), Direktor der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin, SV der SPD-Fraktion
  - Prof. Dr. Birgit Becker (B), Abteilung Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und Bildung, Institut für Soziologie Goethe-Universität Frankfurt, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
  - Mona Massumi (M), Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, SV der Fraktion DIE LINKE
  - Annette Greilich (G), Schulleiterin der Wirtschaftsschule am Oswaldgarten, Gießen, SV der FDP-Fraktion

---

## Themenfeld 2: Demografischer Wandel

### 2.1 Problemaufriss

Einsetzungsbeschluss: *„Die Auswirkungen des demografischen Wandels auf das flächendeckende Angebot frühkindlicher, schulischer und beruflicher Bildung, insbesondere in den ländlichen Regionen Hessens, untersuchen und Lösungen entwickeln, wie überall in Hessen gleichwertige Bildungschancen gesichert werden können. Hierbei sind auch die jeweiligen Möglichkeiten der lokalen Infrastruktur zu berücksichtigen (u. a. ÖPNV), um die angemessene Erreichbarkeit von Bildungsangeboten zu untersuchen.“*

Der sich im vergangenen Jahrzehnt verstärkende demografische Wandel hat zu unterschiedlichen Auswirkungen in den hessischen Regionen geführt: Der ländliche Raum ist gekennzeichnet von Bevölkerungsrückgang und relativer ethnischer Homogenität, der städtische Raum, insbesondere die Region Frankfurt-Wiesbaden-Darmstadt-Hanau, ist geprägt von einem sich zum Teil beschleunigenden Bevölkerungswachstum bei gleichzeitig zunehmender ethnischer Diversifizierung. Diese Entwicklung hat sich zwischenzeitlich - nach der Behandlung des Themas in der Enquête-Kommission - weiter verändert: Der Bevölkerungsrückgang im ländlichen Bereich hat sich verlangsamt oder ist zum Erliegen gekommen. Die Problemlagen sind davon jedoch nicht berührt, da die Binnenmigration vom ländlichen in den städtischen Raum unvermindert anhält.

Die Kommission hat sich in der Anhörung der Sachverständigen und in der Auswertung der Anhörung vor allem auf die folgenden Problembereiche konzentriert:

- Wie sieht die Datenlage zum demografischen Wandel und zur Schülerentwicklung aus?
- Welche Faktoren gefährden Schulstandorte im ländlichen Raum?
- Welche Aspekte erfordern einen Erhalt ländlicher Schulstandorte?
- Was bedeutet der demografische Wandel für die Entwicklung des Schulsystems?
- Welche Steuerungsmöglichkeiten stehen zur Verfügung oder müssen entwickelt werden?

Der aus diesen Erwägungen entwickelte Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Angehört wurden dazu als Sachverständige:

- Jens Weichelt (JW), Landesvorsitzender des Sächsischen Lehrerverbandes; SV der CDU-Fraktion
- Prof. i. R. Dr. Horst Weishaupt (HW), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt; ehem. Leiter der Arbeitseinheit „Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“; SV der Fraktionen Bündnis 90/Grüne, SPD und FDP
- Günther Bachmann M.A. (GB), Wissenschaftsstadt Darmstadt, Leiter der Abteilung Statistik und Stadtforschung; SV der Fraktion DIE LINKE.

### 2.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (26. September 2014)

#### 2.2.1 Ausmaß und Ursachen des demografischen Wandels in Hessen

SV Weishaupt stellte zunächst fest, dass der Geburtenrückgang der vergangenen 20 Jahre weniger dramatisch sei als der Einbruch infolge des „Pillenkicks“, durch den die Geburtenzahl und in der Folge auch die Schülerzahl innerhalb von 10 Jahren um 45% abgenommen hat. Dagegen sanken die Geburten zwischen 1993 und 2012 nur um 20%. Aktuell dramatisch für Hessen seien aber die regionalen Unterschiede. So betrage der Rückgang in Odenwaldkreis und Vogelsbergkreis etwa ein Drittel der Schülerzahlen innerhalb der letzten Jahre. Auf der anderen Seite aber gebe es Großstädte wie Frankfurt, Darmstadt, Wiesbaden, auch Offenbach, mit Zuwächsen bis fast 20%.<sup>1</sup>

SV Bachmann ergänzte am Beispiel Darmstadt, dass der Bevölkerungszuwachs an der Attraktivität des lokalen Arbeitsmarktes liege, mit einem hohen Anteil an modernsten Unternehmen im Bereich Dienstleis-

---

<sup>1</sup> HW (5)

---

tungen, an den drei Hochschulen/Universitäten und der Vielzahl an Forschungseinrichtungen von europäischer bzw. internationaler Bedeutung. Darmstadt sei eine sogenannte „Schwarmstadt“ – mit einem Anteil der 20- bis 35-Jährigen, der mehr als 30 Prozent über dem Bundesdurchschnitt liege. Wissensintensive Industrien und modernste Dienstleistungen seien Treiber des Strukturwandels, die junge hochqualifizierte Familien anzögen und zu Bevölkerungswachstum und einer höheren Geburtenrate beitrügen.<sup>2</sup>

Der Sachverständige Weishaupt hob hervor, dass seines Erachtens neben der rein quantitativen Betrachtung der Zahlen auch die Veränderung der Schülerzusammensetzung betrachtet werden müsse.<sup>3</sup> Zum demografischen Wandel in Hessen gehöre auch die Betrachtung von Bewohnern mit Migrationshintergrund, obgleich aufgrund von Merkmalserhebungen eine systematische Untererfassung dieser Schülerinnen und Schüler vorliege, so dass nur statistisch begrenzte Darstellungen zur Verfügung stünden. Er führte aus, dass die Migranten „eine deutlich niedrigere Sozialstruktur haben als die eigentliche deutsche Bevölkerung“.<sup>4</sup> Wenn Bevölkerungsgruppen, die insgesamt ein niedriges Bildungsniveau, einen niedrigen Sozialstatus, ein niedriges Einkommen hätten, in der jungen Generation so dominant würden, könne dies zu einer „Unterschichtung“ führen. Das bedeute auch, dass die nachwachsende Generation nicht mehr das Bildungsniveau erreiche, das die ältere Generation hatte. Andererseits sei die Bildungsmotivation bei den insgesamt sehr heterogenen Immigranten vergleichsweise hoch.<sup>5</sup> Zudem gebe es massive regionale Disparitäten im Bevölkerungsanteil der Migranten. Nach Recherchen von SV Weishaupt haben in Hessen lediglich 8% der Kinder unter zehn Jahren einen Ausländerstatus, insgesamt 45% der Kinder aber einen Migrationshintergrund. Letztere bilden in Frankfurt 70% der Unter-18-Jährigen, in Offenbach, Darmstadt und Wiesbaden fast 60%, im Werra-Meißner-Kreis nur 20%.<sup>6</sup>

### 2.2.2 Auswirkungen auf die Entwicklung von Arbeitsmarkt und Berufsausbildung

Es sei noch schwer erkennbar, was der demografische Wandel gesamtgesellschaftlich bewirken werde, gab SV Weishaupt zu bedenken. Sicher sei, dass sich die Angebots-Nachfrage-Konstellationen am Arbeitsmarkt dramatisch verändern würden. In Hessen müssten in zehn Jahren aus Alterskohorten, die halb so groß sind wie diejenigen, die aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden, ebenso gut qualifizierte Personen rekrutiert werden wie bisher, selbst wenn das Beschäftigungssystem konstant bliebe. Zudem würden ein steigender Bedarf an Hochschulabsolventen und ein sinkender Bedarf an Personen ohne Berufsabschluss prognostiziert. Der Sockel von Unqualifizierten sei insgesamt das große Problem am Arbeitsmarkt. Es müsse gelingen, den Überhang an Unqualifizierten abzubauen, was ohne entsprechende Bildungsanstrengungen nicht möglich sein werde. Leistungsschwache müssten eine zweite Chance erhalten, und der gesamte Bereich beruflicher Qualifizierung und Weiterbildung solle verstärkt werden.<sup>7</sup> Auch eine Erhöhung der Frauenerwerbsquote, der Erwerbsquote von Migranten und des Anteils vollzeitbeschäftigter Frauen stünden arbeitsmarktpolitisch auf der Agenda. Alle diese Maßnahmen seien bildungsabhängig. Die Erwerbsquote und die Erwerbsdauer stiegen mit höherer Bildung. Die Frauenerwerbsquote sei höher, wenn die Frauen eine akademische Bildung oder zumindest eine abgeschlossene Berufsausbildung hätten.<sup>8</sup>

Insbesondere in den Bereichen Pflege und Hauswirtschaft werde es aufgrund des demografischen Wandels in den kommenden Jahren an ausgebildetem Personal fehlen, ergänzte SV Bachmann. Im MINT-Bereich werde es insbesondere in Südhessen eine verstärkte Nachfrage nach qualifizierten Schulabgängern geben.<sup>9</sup>

In den neuen Bundesländern habe man wegen des demografischen Wandels 30% der beruflichen Schulen geschlossen. SV Weishaupt warnte davor, dass dies auch in Hessen angesichts des Schülerrückgangs in den ländlichen Regionen passieren könnte. Die beruflichen Schulen hätten aber eine wichtige strukturelle Funktion. Das System der Bezirks- und Landesfachklassen solle durch Mischklassen oder fächerübergreifende Angebote angepasst werden, damit sich die Situation nicht verschärfe.<sup>10</sup>

Bestimmte Ausbildungsberufe würden nur noch wenig in den Berufsschulen nachgefragt, meinte SV Weichert; besonders im gewerblich-handwerklichen und im sozial-pflegerischen Bereich gebe es einen Mangel an Bewerbern. In bestimmten Berufen werde der Fachkräftebedarf überdurchschnittlich steigen.

---

<sup>2</sup> GB (St 3)

<sup>3</sup> HW (5)

<sup>4</sup> HW (6)

<sup>5</sup> HW (6+7)

<sup>6</sup> HW 6

<sup>7</sup> HW (7+8)

<sup>8</sup> HW (14)

<sup>9</sup> GB (St 8)

<sup>10</sup> HW (10)

---

Wenn die Arbeitsbedingungen zudem für junge Menschen attraktiv seien, würden Ausbildungsplätze stärker nachgefragt. Darauf würden auch die beruflichen Schulen reagieren. Gut qualifizierte Fachkräfte bilde man am besten mit gut qualifizierten Lehrkräften aus. Angesichts von Berufswahlfreiheit und weitgehender Autonomie der Hochschulen gebe es nur begrenzte Einflussmöglichkeiten des Staates, junge Menschen in Ausbildungsberufe oder Studienrichtungen zu lenken, in denen Fachkräftemangel herrsche. Wenn freie Ausbildungsplätze oder offene Stellen für junge Menschen nicht attraktiv genug erschienen, sei es vor allem Aufgabe der Unternehmen, die Attraktivität zu erhöhen.<sup>11</sup>

### 2.2.3 Regionale Auswirkungen des demografischen Wandels

Wenn der Schülerrückgang zu Schulschließungen führe, folge daraus insbesondere in ländlichen Regionen eine Zunahme der Schülerbeförderung, skizziert SV Weichelt am Beispiel Sachsens, wo der Schülerrückgang wie im gesamten sog. Beitrittsgebiet nach dem Einbruch der Geburtenzahlen ab 1990 noch viel früher einsetzte als im Westen der Republik. Damit könnten auf die Träger der Schülerbeförderung (ggf. auch auf Eltern) zusätzliche finanzielle Belastungen zukommen. Die Schülerbeförderung müsse so organisiert sein, dass Schülerinnen und Schülern keine zusätzlichen Nachteile für ihren Lernerfolg entstünden. Das betreffe beispielsweise die Teilnahme an Nachmittagsangeboten wie z. B. Ganztagesangebote, Schulchor usw. Im Interesse der Schülerinnen und Schüler sollten Warte- und Fahrzeiten minimiert werden, um ihnen die Freizeit und Zeit zur Erledigung ihrer Hausaufgaben nicht unangemessen zu beschneiden. Längere Schulwege der Schüler, insbesondere bei der Inanspruchnahme der Schülerbeförderung, erschwerten die Teilnahme an Ganztagesangeboten. Der Schülerverkehr müsse so organisiert werden, dass Schüler auch noch nach der Teilnahme am Ganztagesangebot nach Hause fahren könnten.<sup>12</sup>

Andererseits müssten Schulschließungen vermieden werden, empfahl SV Weichelt. Kleinstädte und Gemeinden würden vom Bevölkerungsrückgang noch stärker betroffen sein, wenn sie keine Schule in ihrem Gebiet hätten. Das sei ein Standortnachteil, der den Zuzug junger Menschen und Familien erschwere. Das Vorhandensein einer Schule fördere Zuwanderung und mindere Abwanderung, insbesondere von jungen Menschen und Familien. Es ergäbe sich Entwicklungsketten, die zum Sterben von Dörfern und ländlichen Gemeinden führen könnten: Das Weggehen junger Menschen führe zu Fachkräftemangel und erschwere die Ansiedlung von Unternehmen. Zugleich blieben damit Geburten aus, was den langfristigen Trend des Bevölkerungsrückgangs in der Region verfestige. Mit der veränderten Altersstruktur am Ort verändere sich auch das soziale Leben, es werde vermehrt auf die Interessen der „alteingesessenen“ älteren Bevölkerung fokussiert. Ein Bevölkerungsrückgang in den jüngeren Altersgruppen gefährde auch die Existenz von Vereinen, die neben Schule und Kirchengemeinde den sozialen Zusammenhalt einer Gemeinde stabilisierten. Schulen trügen zudem maßgeblich zum kulturellen Leben in einer Gemeinde bei.<sup>13</sup> Es sei auch festgestellt worden, dass Kindern, die als einzige ihrer Peergroup in einem Dorf aufwüchsen, Freunde und Spielpartner fehlten, was zu Defiziten bei Sozialkompetenzen führen könne.<sup>14</sup>

SV Weishaupt empfahl eine bessere Erforschung der Folgen von Schulschließungen für Gemeinden.<sup>15</sup>

### 2.2.4 Auswirkungen auf die Schulgrößen

In den wachsenden Städten wie Darmstadt sei kein Schulstandort durch die Demografie gefährdet, konstatierte SV Bachmann. Im Gegenteil: Durch die wachsende Zahl junger Eltern und steigender Kinderzahlen würden derzeit Schulerweiterungsbauten und die Neugründung einer Grundschule in die Planung aufgenommen. Besondere Zuwächse seien in den Gebieten der „Soziale Stadt“-Projekte, bei der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund und bei sozial benachteiligten Stadtquartieren zu erwarten.<sup>16</sup>

SV Weishaupt sah bei kleineren Grundschulen im ländlichen Raum kein Problem. Sie seien ein international erprobtes Schulmodell, auch in der Reformpädagogik praktiziert und kein Defizitmodell der Schulentwicklung.<sup>17</sup>

---

<sup>11</sup> JW (St 6)

<sup>12</sup> JW (St 2+3)

<sup>13</sup> JW (St 4)

<sup>14</sup> JW (36, St3)

<sup>15</sup> HW (4)

<sup>16</sup> GB (St 5)

<sup>17</sup> HW (9)

---

### 2.2.5 Anpassungsszenarien

In Städten wie Darmstadt erwarteten hochqualifizierte Eltern den Ausbau von Schule, z.B. durch Ganztagsangebote, meinte SV Bachmann.<sup>18</sup>

Anders stellt sich die Perspektive in Regionen mit sinkender Bevölkerung dar. Nach SV Weishaupt solle man durchaus erwägen, Schulen mit einer kleinen Sekundarstufe I zu schließen, sofern diese bestimmte Qualitätsstandards nicht erfüllen. Sonst drohe eine implizite Benachteiligung der Kinder, die diese Sekundarstufe besuchten.<sup>19</sup>

SV Weichert empfahl dagegen die Einrichtung von Schulverbänden bzw. Verbundschulen als bessere Alternative zur Schließung von Schulstandorten im ländlichen Raum. Sie müssten die gleiche Bildungsqualität gewährleisten wie selbstständige Einrichtungen und erforderten eine vergleichsweise höhere Personalausstattung.<sup>20</sup>

Als weitere Alternative wurde die Möglichkeit jahrgangsübergreifenden Unterrichts diskutiert. SV Weichert wies darauf hin, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht nicht zu Qualitätsverlusten und Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihres weiteren Bildungsweges führen dürfe. Er bedeute eine Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer könne aber eine Option für von Schließung bedrohte Schulen sein. Abstriche an der Unterrichtsqualität drohten aufgrund der nicht nur sozial, sondern auch altersmäßig heterogenen Schülerstruktur sowie bei Klassengrößen, die nahe der Obergrenze lägen. Zusätzliche Personalressourcen seien erforderlich, um den Schülern eine hohe Unterrichtsqualität und Lernerfolge zu ermöglichen. In den für den Übergang zur Sek. I ausschlaggebenden Fächern müsse eine Gruppenbildung zur besseren Förderung ermöglicht werden. Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen brauchten zudem substantielle Fortbildungen, da dieses Modell nicht Lehrstoff gewesen sei.<sup>21</sup>

SV Weishaupt erwartete von jahrgangsübergreifenden Klassen einen wichtigen sozialen Lerneffekt und verwies beispielhaft auf die niederländischen Erfahrungen, wo es sehr viele Schulen mit parallelen, jahrgangsübergreifenden Klassen gebe. Dort sage man, dass die Kinder in den ersten drei Jahren Grundschule vom Novizen zum Experten würden und im nächsten Jahr auf der nächsten Stufe wieder der Novize sein sollten. Die sozialen Rollen, die darüber gelernt würden, seien neben dem Erlernen kognitiver Inhalte sehr wichtig. Diese Ansätze stellten jedoch besondere Anforderung an die Lehrerqualifizierung. Z. B. könnten Lehrkräfte an bestimmten Lehrerbildungsstandorten für das Unterrichten an kleinen Schulen und für bindendifferenzierenden Unterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen qualifiziert werden.<sup>22</sup>

Darüber hinaus thematisierte der SV die Frage, inwieweit die Entwicklung hin zur Inklusion ein Instrument der Standortsicherung für den ländlichen Raum sein könnte, weil dann mehr Schüler die entsprechenden Schulen besuchen. 5 bis 8% der Schüler hätten sonderpädagogischen Förderbedarf; sie kämen dann in den allgemeinen Schulen hinzu. Er hob jedoch hervor, dass in diesen Fällen die Fachlichkeit der inklusiven Settings gesichert sein und Lehrerangebotskonzepte entwickelt werden müssten, um auch im ländlichen Raum bei dispers verteilten Schülern sicherzustellen, dass diese eine angemessene Betreuung bekämen.<sup>23</sup>

Eine gesonderte Problematik stellten nach Einschätzung des SV Weishaupt die Berufsschulen dar. So müssten verschiedene Maßnahmen zur Standortsicherung und zum Erhalt von wohnortnahen Angeboten ergriffen werden. Seiner Einschätzung nach müsse man das System der Bezirks- und Landesfachklassen überprüfen und sehen, ob man nicht verstärkt Mischklassen oder jedenfalls fächerübergreifende Angebote schaffen könnte.<sup>24</sup>

### 2.2.6 Steuerung der Schulentwicklung

Nach Auffassung des SV Weishaupt bestehe die Notwendigkeit, die Folgen von Schulschließungen für Gemeinden, die bisher nicht erforscht sind, zu untersuchen. Erfahrungen, die in den neuen Bundesländern vornehmlich in den 90er Jahren gemacht wurden, könnten dazu herangezogen werden. Bisher gebe es viele Vermutungen, aber keine belastbaren Befunde.<sup>25</sup>

---

<sup>18</sup> GB (St 6)

<sup>19</sup> HW (10)

<sup>20</sup> JW (St 5)

<sup>21</sup> JW (St 5)

<sup>22</sup> HW (9)

<sup>23</sup> HW (10)

<sup>24</sup> HW (12 ff.)

<sup>25</sup> HW (9)

---

SV Weichert empfahl, die freien Träger in die Schulentwicklungsplanung einzubeziehen, damit eine verlässliche Planung mit anderen Maßnahmen wie flexiblen Schulbezirken, Ausnahmen bei Mindestschülerzahlen und Schulschließungsmoratorien erwogen werden könne, bevor man eine Schule schließe.<sup>26</sup> Wenn die Rahmenbedingungen gleich blieben, könnten sinkende Schülerzahlen zu niedrigeren Bildungsausgaben führen. Es sei sicherzustellen, dass diese finanziellen Mittel im Bildungssystem verblieben, um die Folgen des demografischen Wandels zu mildern. Der Erhalt von Schulstandorten erhalte zugleich die Attraktivität dieser Regionen für Familien mit Kindern. Die Abwanderung in Ballungsräume werde gemindert und der Zuzug gefördert. Neben einem flächendeckenden Netz an Grundschulen müsse auch die Vielfalt weiterführender Bildungsangebote (Bildungsgänge, Schulformen) sichergestellt sein. Gerade strukturschwache Regionen, in denen Tagespendler wohnten, die in anderen Orten ihrer Erwerbstätigkeit nachgingen, müssten eine darauf abgestimmte Kinderbetreuung vorhalten. Das betreffe den Bereich der Kindertagesstätten mit entsprechenden Kapazitäten und Öffnungszeiten sowie die Nachmittagsbetreuung an Schulen.<sup>27</sup>

SV Weishaupt empfahl den Ausbau wenigstens teilgebundener Ganztagsgrundschulen, besonders in Regionen mit einem hohen Anteil an Migrant\*innen.<sup>28</sup> SV Bachmann stellte im Zusammenhang mit dem von ihm befürworteten Ausbau von Ganztagsangeboten an Kindergärten und Schulen fest: Hoch qualifizierte Frauen erhielten dadurch, dass die städtische Kindertagesbetreuung mit sehr viel kommunalem Geld aufgebaut wurde, die Möglichkeit, im Beruf zu bleiben oder in den Beruf zurückzukehren. Solche Maßnahmen führten dazu, dass sie nicht im Umland wohnen wollten, sondern in der Stadt selbst - ein „Trend zurück in die Stadt“.<sup>29</sup> Wünschenswert sei für die südhessische Region zudem eine engere Zusammenarbeit bei der Schulplanung mit Unterstützung des Landes über die Gebietsgrenzen der einzelnen Gebietskörperschaften hinweg, um die teils gegensätzlichen demografischen Entwicklungen im Schulbereich bezüglich der Schulkinderzahlen besser zu steuern.<sup>30</sup>

Es müsse verhindert werden, dass Schulträger Millionen in die Sanierung von Bildungseinrichtungen investierten, deren Bestand eine unsichere Prognose hätte, empfahl SV Weichert.<sup>31</sup>

SV Weishaupt empfahl, die Bildungsbemühungen auf das untere Ende des Qualifikationsspektrums zu konzentrieren, einerseits zur Integration ausbildungsferner Jugendlicher, andererseits zum Ausbau der beruflichen Weiterbildung. Dies seien die Voraussetzungen, damit die Wirtschaft ihren Qualifikationsbedarf überhaupt in wirksame Nachfrage umsetzen könne.<sup>32</sup> Denken könne man an Gesundheitsberufe oder Assistenzberufe, auch in Verbindung mit der lokalen Wirtschaft und Betrieben. Dieses Schulberufssystem könne als strukturpolitische Maßnahme gerade in ländlichen Berufsschulen entwickelt werden.<sup>33</sup>

Auch solle die Politik anstreben, die beruflichen Gymnasien und Fachoberschulen gerade im ländlichen Raum zu erhalten: als Weg zu einer Hochschulzugangsberechtigung. Das entspreche dem spezifischen Profil dieser Klientel, und die auf diese Weise dort erworbenen Qualifikationen könnten vielleicht auch in der Region verwertbar sein. Eine weitere Aufgabe sah er darin, angesichts der Arbeitsmarkterfordernisse Nachqualifizierungsmöglichkeiten auszubauen.<sup>34</sup>

## 2.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen

### Verbesserung der Datenlage

Die Fraktionen des hessischen Landtags sprechen sich für eine verbesserte Erhebung und Zugänglichmachung von aktuellen Daten zur Bevölkerungsentwicklung, auch unter Berücksichtigung der Migration, und zum erwarteten Bedarf an Schulplätzen bis auf die Ebene der jeweiligen Schulbezirke bzw. Schuleinzugsgebiete aus. Es ist eine Kernaufgabe der Bildungsstatistik, die Bevölkerungsentwicklung regelmäßig zu dokumentieren und die Schulträger bei der Schulentwicklungsplanung zu beraten.

---

<sup>26</sup> JW (35)

<sup>27</sup> JW (St 3+4)

<sup>28</sup> HW (15)

<sup>29</sup> GB (47)

<sup>30</sup> GB (St 7)

<sup>31</sup> JW (St 7)

<sup>32</sup> HW (8)

<sup>33</sup> HW (11)

<sup>34</sup> HW (13+14)

---

### **Differenzierung der Rahmenbedingungen**

Unübersehbar bezüglich der demografischen Entwicklung der letzten Jahre ist das Auseinanderdriften zwischen den Großstadtreionen und dem ländlichen Raum. Die städtisch geprägten Ballungsräume sind geprägt vom Zuzug aus der Binnenmigration vom Land in die Stadt und vom Zuzug von Migranten aus anderen Herkunftsländern. Die Fraktionen sind sich einig, dass diese doppelte Entwicklung besondere Herausforderungen für die Schulentwicklung bedeutet.

Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund sollen besonders unterstützt werden.

### **Erhalt der bestehenden Schulstruktur im ländlichen Raum**

Die Fraktionen sind sich weiter einig, Schulschließungen im ländlichen Raum möglichst zu vermeiden, um so wohnortnahe Schulen und deren Erreichbarkeit in einer altersangemessenen, zumutbaren Entfernung zu gewährleisten. Dabei müssen aber Mindestgrößen erfüllt werden, um an den Schulen ein Mindestmaß an Qualitätsentwicklung zu ermöglichen. Um den Erhalt der Schulstandorte zu sichern, sollen verschiedene Modelle auf ihre Wirkung in Bezug auf die Unterrichtsqualität hin weiter untersucht werden, beispielsweise die Erfahrungen mit Verbundschulen, Kombiklassen, flexiblem Schulanfang und die Einführung von jahrgangsübergreifendem Unterricht. Spiegelbildlich soll sichergestellt werden, dass neu zu errichtende Schulen im Ballungsraum ausreichend Ressourcen erhalten und den dort gehäuft auftretenden sozialen und zuzugsbedingten Herausforderungen Rechnung getragen wird.

### **Einführung eines ergänzenden Instruments zur regionalen Schulentwicklungsplanung**

Ein Ansatz zur Sicherung der regionalen Schulversorgung ist die Entwicklung eines Instrumentariums zu einer ergänzenden regionalen, d.h. schulträgerübergreifenden Schulentwicklungsplanung. Aus den im Bereich Darmstadt/Darmstadt-Dieburg gewonnenen Erfahrungen sollten Impulse für regionale Bildungsplanung hessenweit gewonnen werden. Insbesondere das Berufsschulnetz sollte schulträgerübergreifend weiterentwickelt werden.

### **Erhalt und Anpassung des Berufsausbildungssystems**

Die Berufsschulen sind von strukturpolitischer Bedeutung für den ländlichen Raum und sollen deshalb in ihrer Funktion innerhalb der Ausbildungen geprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Es soll geprüft werden, ob Fachklassenbildung und in einzelnen Ausbildungsgängen eine vollzeitschulische Ausbildung zum Erhalt des Ausbildungssystems in ländlichen Regionen beitragen können. Ferner ist zu überlegen, inwieweit berufliche Schulen mit ihrem Knowhow zur Stärkung der lokalen Standorte als Anbieter in die betriebliche Weiterbildung eingebunden werden können.

### **„Demografische Rendite“ nutzen**

Die Fraktionen sind sich einig, eventuell durch rückläufige Schülerzahlen freiwerdende Ressourcen im System zu halten.

### **Verbesserte Steuerung des Lehrerbedarfs**

Die Fraktionen sind sich einig, die fachliche Lehrerbedarfsplanung zu verbessern und die Beratung von Studieninteressierten zu intensivieren.

## **2.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion**

Privatschulen sollen als integraler Bestandteil der Bildungsregionen in die regionale Schulentwicklungsplanung einbezogen werden.

---

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion**

Dazu gehört auch, dass hinsichtlich der Integration von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund alle Schulformen unterschiedlich gefordert sind und sich nicht einzelne Schulformen heraushalten können. Zudem werden „schulscharfe“ Daten zur Komposition der Schülerschaft benötigt, um zu ermitteln, wohin welche Ressourcen fließen müssen.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Ein wichtiger und auszubauender Bereich der Bildungspolitik ist die Nachqualifizierung von Geringqualifizierten. Sowohl die Integration bildungsferner Jugendlicher soll gefördert werden als auch der Ausbau der beruflichen Weiterbildung. Auf diese Weise kann dem drohenden Fachkräftemangel begegnet werden.

Schwerpunkt der Ganztagschulentwicklung sollen die Grundschulen sein. Dies verbessere die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und ermögliche es Eltern, schneller zurück in den Beruf zurückzukehren.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

Wie unter 2.1 erwähnt wurde, hat sich die demographische Entwicklung inzwischen verändert – in unserer Stellungnahme im Oktober 2014 haben wir bereits auf die Prognoseunsicherheit hingewiesen und vor einer reduktionistischen Betrachtungsweise der Demographieentwicklung gewarnt. So sind Migration – wie sich inzwischen deutlich gezeigt hat – und Arbeitsmarktdynamiken ebenso schwer vorhersagbare wie gewichtige Faktoren. Übereilte Handlungen infolge von Dramatisierungen sollten genauso vermieden werden, wie Untätigkeit aufgrund von Verharmlosung.

Die sich regional so unterschiedlich gestaltenden Bevölkerungsentwicklungen sind teils hausgemacht: Der Wettbewerb zwischen Kommunen um zahlungskräftige Gemeindemitglieder und Wirtschaftsansiedlungen im Sinne einer ›unternehmerischen Stadt‹ hat viele Kommunen sprichwörtlich ruiniert. Kreisgrenzenübergreifende Kooperationen, Förderung von Dorfzentren und lokaler Infrastruktur, Nahversorgung und (Vereins-)Kultur sind dringend angesagt, wenn Menschen in den Regionen gehalten werden sollen. Der ÖPNV im ländlichen, insbesondere strukturschwachen Raum darf nicht weiter ausgedünnt werden. Er muss ausgebaut werden. Zu den Schulen und ganz besonders zu den Schulzentren muss es einen Schülerverkehr geben und die Warte- und Fahrzeiten im Schülerverkehr sollten attraktiv gestaltet sein. So könnten auch Gemeindeteile ohne Schule für Familien attraktiv bleiben (so auch SPD ab „Der ÖPNV...“).

Bisher ist nicht belegt, wie sich Schulschließungen auf die Lebensqualität in den betroffenen Kommunen auswirken – wissenschaftliche Untersuchungen sind diesbezüglich anzustreben. Vorerst sollten Schulschließungen – schon alleine wegen der erwähnten Prognoseunsicherheiten und der großen Anstrengungen bei einer Wiedereröffnung – wenn möglich vermieden werden. Es darf keine Wettbewerbe zwischen Landgemeinden um die erhaltenswerte Schule geben (SPD trägt diesen Absatz mit).

Probleme in Schrumpfsregionen können nicht mit Privatschulen kompensiert werden. Bildung bleibt auch hier eine staatliche Aufgabe. Um das lokale Schulsystem an die demographische Entwicklung in schrumpfenden wie wachsenden Regionen anzupassen, müssen in öffentlichen Schulen vielmehr neue pädagogische Konzepte (bspw. echter Ganztag, Berufsorientierung/Produktionsschulen, jahrgangsübergreifende Klassen, Anerkennung und Berücksichtigung nichtdeutscher Muttersprachen) und organisatorische Maßnahmen (bspw. Ganztagesangebote, zusätzliche Förderung von Schulen mit benachteiligtem Klientel) ausprobiert und umgesetzt werden.

Die Ausgaben für Bildung müssen spürbar erhöht werden. Die „demographische Rendite“ – sofern es diese denn noch überhaupt geben wird – wird auch bei vollem Verbleib im Bildungsbereich nicht ausreichen, wenn die parallel anstehenden, neuen Aufgaben berücksichtigt werden, die in ihrer Komplexität mit den Stichworten „Migration“, „Inklusion“ und „Ganztagschule“ ansatzweise umschrieben werden können.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der FDP-Fraktion**

Die Herausforderungen und Möglichkeiten heterogener Schulklassen bzw. -Gruppenzusammensetzungen sollen weitergehend wissenschaftlich erforscht werden. Handlungsansätze und Methoden sollen auf Wirksamkeit und Anwendbarkeit überprüft und gegebenenfalls bei Feststellung eines Desiderates (weiterentwickelt) werden. Den unterschiedlichen Formen wie vertikale und horizontale Heterogenität aber auch

---

z.B. die altersbedingte Heterogenität, die im jahrgangsübergreifenden Unterricht von Bedeutung ist, ist insbesondere auch mit Blick auf die internationalen Erfahrungen und Forschungsergebnisse Rechnung zu tragen (SPD trägt diesen Absatz mit).

Zur Hebung der Berufstätigkeit und zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf sollten die Betreuungs- und ggf. auch Hortplätze entsprechend der regionalen und familiären Bedürfnisse ausgebaut und angepasst werden. Gleichzeitig gilt es, den Ausbau der Ganztagsangebote fortzuführen.

Kleine Schulstandorte sollten geschlossen werden können, wenn die Unterrichtsqualität nicht mehr gewährleistet und das Angebot nicht mehr die notwendige Fachlichkeit des Unterrichts in dem notwendigen Maße nicht mehr sichergestellt werden kann, so dass daraus Benachteiligungen für Schülerinnen und Schüler entstehen. Hier bedarf es eines Abwägungsprozesses auch hinsichtlich der Kennzahlen für die Mindestanforderungen an die Aufrechterhaltung bzw. Ermöglichung eines Schulstandortes.

Die Erweiterung der Berufsschulpflicht gilt es zu prüfen, um auch hier eine Form der sonderpädagogischen Förderung zu ermöglichen, so dass mehr Jugendliche qualifiziert werden können (SPD trägt diesen Absatz ab „Die Erweiterung...“ mit).

Die demografische Rendite sollte im Bildungssystem verbleiben. Je nach Anforderungen und Schwerpunktsetzungen müssen zusätzliche Bildungsinvestitionen getätigt werden.

---

## Themenfeld 3: Bildungserfolg und Schulversagen

### 3.1 Problemaufriss

Einsetzungsbeschluss: *„Die Funktionsfähigkeit des gegenwärtigen differenzierten und gegliederten Schulsystems sowohl im Hinblick auf seine Durchlässigkeit, seine Anschlussfähigkeit und seinen Beitrag zur Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit als auch auf seine Fähigkeit, allen individuellen Begabungen und Leistungspotentialen gerecht zu werden, hin überprüfen. Es gilt zu untersuchen, ob und in welchem Ausmaße Zusammenhänge zwischen sozial-kultureller und sozio-ökonomischer Herkunft und dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen bestehen. Ferner bedarf es einer genauen Analyse von Ursachen für Schulverweigerung, Schulversagen und Schulabbruch. Auch sollen wissenschaftliche Untersuchungen zu Leistungsniveau und Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Schulformen analysiert werden und die jeweilige Eignung der Schulformen im Hinblick auf die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den weiteren Berufsweg in Studium und Berufsausbildung und die daraus resultierenden Bildungschancen geprüft werden. Dabei sind auch Studienabbrecherquoten zu untersuchen.“*

Die Kommission befasste sich in der Anhörung der Sachverständigen zum einen mit Fragen der Definition von Bildungsgerechtigkeit und der empirischen Bestandsaufnahme; zum anderen wurden Wege erörtert, wie sich Bildungserfolg und sozioökonomische Herkunft entkoppeln lassen. Die Fragen an die Sachverständigen konzentrierten sich entsprechend auf die folgenden Themenbereiche:

- Wie ist Bildungsgerechtigkeit zu definieren?
- Welche Faktoren beeinflussen den Bildungserfolg?
- Wie ist das Verhältnis von sozioökonomischen Faktoren und Interventionsmöglichkeiten durch das Bildungssystem?
- Durch welche Maßnahmen kann Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden?
- Wie hoch ist das Ausmaß an Bildungsverweigerung, Schulversagen und Schulabbruch, und welche Maßnahmen können diese Entwicklung minimieren?

Der aus diesen Erwägungen entwickelte Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Angehört wurden:

- Prof. Dr. Rainer Dollase i.R. (RD), Universität Bielefeld, Lehrstuhl für Psychologie; SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Nils Berkemeyer (NB), Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl Schulpädagogik und Schulentwicklung; SV der SPD-Fraktion
- Prof. Dr. Karin Bräu (KB), Universität Mainz, Lehrstuhl Schulpädagogik, SV der Fraktion Die Linke
- Dr. Sarah Rühle; Universität Köln, Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen (kurzfristige Absage).

### 3.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (28. November 2014)

#### 3.2.1 Definition von Bildungsgerechtigkeit und Bewertung von Deutschland im internationalen Vergleich

SV Berkemeyer wies einleitend darauf hin, dass er sich bei seiner Analyse insbesondere auf die Ergebnisse des Schulsystemmonitorings stützt, das im Rahmen der Veröffentlichung des Chancenspiegels genutzt wird. Vor diesem Hintergrund empfahl er, einen differenzierten Gerechtigkeitsbegriff dem Begriff der Chancengleichheit vorzuziehen, den er als irreleitend und verdeckend bezeichnete.<sup>35</sup> Dabei stellte er insbesondere zwei Leitthesen heraus, nämlich dass erstens in einer gerechten Gesellschaft sich die Institutionen immer am jeweils schlechtesten Gestellten in der Gesellschaft orientieren müsse und dass zweitens auch die

---

<sup>35</sup> NB (5+6)

---

Bessergestellten von der Institution profitieren müssten. In dieser Perspektive gehe es also um Verteilungsgerechtigkeit und diese Version könne tatsächlich konsensual sein, weil sie es schwierig mache zu begründen, besondere Investitionen ausschließlich auf die Benachteiligten zu fokussieren, aber es gleichzeitig als notwendig erscheinen lässt, dort besonders zu investieren, also im Sinne einer positiven Diskriminierung in diesem Falle Bildungspolitik zu gestalten.

Unter „Chancengerechtigkeit“ sei die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft zu verstehen, die auch gewährleistet werde durch eine gerechte Institution Schule, in der Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erführen, durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen. Ein solches Verständnis von Chancengerechtigkeit beziehe sich sowohl auf die Überwindung von Nachteilen als auch auf die Förderung von Potenzialen.<sup>36</sup> Förderstrategien und Interventionsmaßnahmen dürften demnach nicht nur auf das untere Segment der Leistungsfähigkeit setzen.<sup>37</sup>

Auch SV Bräu betonte, dass ihrer Auffassung nach ein Unterschied zwischen „Gleichheit“ und „Gerechtigkeit“ bestehe.<sup>38</sup> Bildungsgerechtigkeit sei dann erreicht, wenn alle die gleichen Chancen im Bildungswesen hätten, und Chancengleichheit bestehe dann, wenn Bildungserfolge unabhängig von leistungsfremden Merkmalen seien. In Hessen, in Deutschland und in der ganzen Welt bestehe Chancenungleichheit, und Bildungsgerechtigkeit werde wohl niemals vollständig erreicht werden. Da aber in Deutschland – im internationalen Vergleich der Bildungserfolg – besonders stark an den sozioökonomischen Status und an einen Migrationshintergrund gekoppelt sei, solle man sich mit den Ursachen von Chancenungleichheit intensiv befassen, um dagegen steuern zu können.<sup>39</sup>

SV Dollase entgegnete, dass seiner Einschätzung nach Deutschland bei der Betrachtung der empirischen Fakten aus OECD-Statistiken im internationalen Vergleich keinesfalls besonders „ungleich“ oder „ungerecht“ im Bildungserfolg sei. Es befinde sich in einer Gruppe mit durchschnittlicher Variation im sozioökonomischen Status der Schülerschaft. Der „soziale Gradient“ sei zwar leicht erhöht, aber in der gleichen Gruppe befänden sich unter anderem England, Schweden, Neuseeland, Singapur, Australien und Frankreich. Deutschland sei somit in guter Gesellschaft und keinesfalls der „negative Spitzenreiter“.<sup>40</sup>

### **3.2.2 Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozioökonomischem Status bzw. Migrationshintergrund**

SV Berkemeyer konstatierte, dass sich in Deutschland nach wie vor eine enge Koppelung von Herkunft und Bildungserfolg feststellen lasse.<sup>41</sup>

SV Bräu verwies darauf, dass der sozioökonomischen Status eine wesentlich höhere Benachteiligungswirkung als der Migrationshintergrund habe. Es sei nicht so sehr die Kultur oder die Ethnie oder die Religion, welchen Einfluss auf den Bildungserfolg habe, sondern v. a. der sozioökonomische Status. Dies zeige sich bei der Bildungsbeteiligung, bei den Übergängen innerhalb des Schulsystems, bei Kompetenzmessungen, Abschlüssen sowie beim Übergang in Ausbildung, Studium und Beruf. Detailanalysen ergäben: Den größten Einfluss habe der sozioökonomische Status, weil Familien mit Migrationshintergrund überproportional häufig einem niedrigen sozioökonomischen Status angehörten.<sup>42</sup>

SV Dollase kritisierte die angenommene Kausalität zwischen den empirisch erhobenen Bildungsbiografien und Statusaspekten, da nicht hinreichend geklärt sei, ob z. B. zwischen materieller Armut und einer fehlenden Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten des Nachwuchses eine direkte Beziehung bestehe. Bereits in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts seien etwa als Ursachen für schlechte Schulleistungen bzw. für Schulversagen mangelnde Fähigkeiten, mangelnde Fürsorge der Eltern, Stress der Eltern aufgrund ihrer sozialen Situation und eventueller Arbeitslosigkeit, "broken homes", fehlende richtige Einstellung zum Lernen in der Schule, die durch die Eltern nicht an die Kinder vermittelt werde, mangelnde Disziplin der Eltern und Kinder sowie mangelnde Anstrengungsbereitschaft aufgeführt worden. Alles was schlecht sei, finde man auch in Untersuchungen zu Schulversagen als Ursachen. Es sei aber fatal, wenn Defizite der Eltern zu Lasten der Schulkarriere des Kindes auch noch durch die Schule selbst verstärkt

---

<sup>36</sup> NB (St 1)

<sup>37</sup> NB (6)

<sup>38</sup> KB (56)

<sup>39</sup> KB (St 2)

<sup>40</sup> RD (St 3)

<sup>41</sup> NB (St 1)

<sup>42</sup> NB (22)

---

werden würden.<sup>43</sup> SV Dollase bestätigte den Befund, dass eine Benachteiligung soziokultureller Gruppen kaum von ihrer Nationalität oder Religion, aber sehr stark von dem jeweiligen Bildungsstand und der Bereitschaft, sich an die vom deutschen Staat gesetzten, schulischen Normen anzupassen, abhängt. Menschen mit Zuwanderungshintergrund an Gymnasien und Universitäten erfahren wesentlich weniger Ablehnung als zugewanderte Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern ohne Schulbildung.<sup>44</sup>

### 3.2.3 Faktoren für Bildungserfolg – Phänomen der Bildungsverlierer

SV Bräu verwies auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte sowie Effekte durch die Lehrer bei der Übergangsempfehlung der Grundschule. Die *primären Herkunftseffekte* bezögen sich auf die Unterstützungs- und Förderaktivitäten und -möglichkeiten sowie das Anregungspotenzial der Familie. So nutzten etwa Sechsjährige mit einem hohen sozioökonomischen Status Angebote der musikalischen (Früh-)Erziehung etwa fünfmal so häufig und andere Angebote (z. B. Sprachen lernen, Sportangebote) zwischen doppelt und anderthalbmal so häufig wie Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status. Je besser Schüler die Sprache beherrschten, die in der Schule erwartet werde, umso größer sei ihr Bildungserfolg. Dies betreffe auch Kinder aus bildungsfernen Milieus, da man zwischen der Alltagssprache und der Bildungssprache unterscheiden müsse, die nicht explizit gelehrt werde.<sup>45</sup> Bis zum dritten Geburtstag hätten Kinder je nach Schichtzugehörigkeit unter Umständen 30 Millionen Wörter weniger gehört als andere Kinder.<sup>46</sup>

Hinsichtlich der Effekte der Übergangsempfehlungen führte SV Bräu aus, dass Lehrer den Kindern aus bildungsnahen Familien bei mittleren Leistungen eine Gymnasialeignung sehr viel eher zutrauten als Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Selbst bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und gleicher Leseleistung hätten Kinder von Eltern mit hohem sozioökonomischen Status eine mehr als zweieinhalb Mal so große Chance, von ihren Lehrern eine Gymnasialpräferenz zu erhalten als Kinder mit mittlerem sozioökonomischem Status (Facharbeiter und leitende Angestellte). Den Lehrern dürfe man gute Absichten unterstellen.<sup>47</sup> Faktisch wirke es aber diskriminierend, weil sie andere Leistungen erbringen müssten, um dieselbe Schulform wie andere schaffen zu können.<sup>48</sup> Die sekundären Herkunftseffekte bezögen sich auf die Schulentscheidungen der Eltern, die sozial selektiv wirkten. Selbst wenn die Schule eine Gymnasialeignung ausspreche, entschieden sich Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status eher für eine andere Schulform. Hingegen würden viele bildungsorientierte Eltern ihre Kinder auch ohne Gymnasialempfehlung am Gymnasium anmelden.<sup>49</sup>

SV Berkemeyer beschrieb die Varianzen zwischen den Regionen in Hessen. Regionale Disparitäten seien im Ländervergleich zwar durchschnittlich ausgeprägt, dennoch gebe es deutliche Unterschiede innerhalb des Landes wie z. B. eine hohe Anzahl von Abwärtswechselln im Landkreis Fulda<sup>50</sup>. Beim Übergang auf eine Schule mit Hochschulreifeoption gebe es zwischen den Landkreisen eine Differenz von 45%. In einigen Landkreisen wechselten 83,6% eines Jahrgangs auf eine Schule mit Hochschulreifeoption, im Landkreis mit der niedrigsten Quote seien es 39%. Dahinter stehe die Frage, ob ein Teil der Varianz im Bereich Zertifikatsvergabe, durch regionale Angebotsstrukturen so moderiert werde, dass spezifische Landkreise oder Städte allein dadurch eine höhere Abschlussquote aufwiesen, weil sie eine andere Organisationsstruktur für ihr lokales Schulsystem aufgebaut hätten? Es werde bislang nicht berücksichtigt, dass es einen institutionellen Effekt gebe, der die Abschlussquoten moderiere. Das sei aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive eher schwierig. Somit trete neben der bekannten Variablen, dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern, eine zweite Variable auf, die Region. Diese Erkenntnis sei sehr unangenehm für die Politik, und die Bundesländer in Deutschland verweigerten allesamt die Verantwortung, diese Differenzen zu bearbeiten.<sup>51</sup>

SV Dollase war der Meinung, dass eine Wettbewerbs- und Leistungsgesellschaft immer Versager schaffe. Wer Standards setze, müsse damit rechnen, dass einige diese nicht erreichten („Bestenauswahl“). Das Schulsystem habe weltweit eine Selektions- und Integrationsfunktion. Die Intelligenz einer Gesellschaft hänge z. B. eng mit dem wirtschaftlichen Erfolg zusammen, wenn man die Zahlen im Weltmaßstab vergleiche.

---

<sup>43</sup> RD (St 2+3)

<sup>44</sup> RD (St 3+4)

<sup>45</sup> KB (St 6+7)

<sup>46</sup> KB (23)

<sup>47</sup> KB (St 6+7)

<sup>48</sup> KB (25)

<sup>49</sup> KB (St 6+7)

<sup>50</sup> NB (St 3)

<sup>51</sup> NB (7)

---

PISA-Werte korrelierten sehr hoch, fast perfekt, mit Intelligenzmessungen. Eine moderne Gesellschaft ohne Scheitern an der Schule gebe es nicht. Wissenschaftliche Untersuchungen belegten den genetischen Einfluss auf kognitive Grundfähigkeiten, Temperament und Persönlichkeitseigenschaften, die für die Bewältigung des Schulsystems wichtig seien. Den einen falle es leicht, diese Anforderungen zu bewältigen, anderen sei es fast unmöglich und sie reagierten mit Schulverweigerung und Schulversagen.<sup>52</sup> Auch bei günstigen Trainings blieben interindividuelle Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit.<sup>53</sup> Schüler, sozioökonomisches Milieu und Schule trügen alle zum Lernerfolg bei. Es gebe Studien, nach denen der Einfluss der schulischen Bildung nur ein Drittel ausmache.<sup>54</sup>

Vor diesem Hintergrund sei seines Erachtens festzustellen, dass die Vorgabe eines einheitlichen Bildungsziels für alle Bildungsverlierer produziere. Interessant sei, dass gerade in Bayern mit seinem stark gegliederten Schulsystem die Korrelation zwischen sozialökonomischem Status und Schulerfolg am geringsten in ganz Deutschland sei. Durch das Einheits-Bildungsziel würden aber viele Komponenten, die für das Funktionieren einer Gesellschaft notwendig seien, nicht in dem Maße gewürdigt, wie das notwendig sei. Die Anforderungen und Optimalkriterien einer Leistungsgesellschaft führten zu einer Korrelation zwischen sozioökonomischem Status und Bildungserfolg und bei vielen jungen Menschen zu Schulversagen, Schulverweigerung und Schulmüdigkeit. In Dänemark wurden deshalb schon in den achtziger Jahren sogenannte „Produktionsschulen“ aus den Gesamtschulen ausgegliedert, in denen schulmüde Kinder stärker praktisch herausgefordert würden. Die Verbreiterung von Erfolgfeldern verringere den Zusammenhang zwischen Schicht und Bildungserfolg. „Kein Kind zurücklassen“ könne auch bedeuten, nicht als typisch schulisch geltende Fähigkeiten stärker zu respektieren und anzuerkennen. Ähnlich könne ein Portfoliozeugnis wirken, das nicht nur aus schulischen, sondern auch aus außerschulischen Zertifikaten bestehe.<sup>55</sup>

Der SV Dollase problematisierte jedoch auch den Zeitpunkt der Einschulung und verwies darauf, dass seines Erachtens die Forschungsergebnisse dagegen sprächen, Kinder frühestmöglich einzuschulen.<sup>56</sup>

### 3.2.4 Erkenntnisse der Hattie-Studie über den Bildungserfolg

Nach SV Dollase seien die Ergebnisse von Hattie banal: Der Lernerfolg hänge sehr stark vom Schüler und weniger von den Eltern ab; man lerne vor allem von kompetenten Anderen; alles, was mit Gruppen zu tun habe – gemeinsam am Tisch sitzen, gemeinsam lernen –, sei mit motivatorischen und organisatorischen Schwierigkeiten verbunden und von der Lehrperson überhaupt nicht zu kontrollieren.<sup>57</sup> Deshalb sei die vom Lehrer ausgeführte aktive und geführte Instruktion sehr viel erfolgreicher als ungeführtes, ‚fazilitatives‘ Lernen.<sup>58</sup> Insgesamt werde ein lehrergeleiteter Unterricht gegenüber Selbst-Lernen, Gruppenlernen und einem „Lehrer als Moderator selbstgesteuerter Lernprozesse“ favorisiert.<sup>59</sup>

Nach SV Bräu habe Hattie nicht nach Bildungserfolg, sondern nach Lernzuwachs gefragt. Die wichtigsten Faktoren bei Hattie könne man im Bereich des guten Unterrichts und guten Lehrerhandelns ansiedeln. Hierzu brauche es z. B. eine Feedback-Kultur – sowohl gegenüber der Lehrperson als auch gegenüber den Lernenden –, und diese sei von einer fehlerfreundlichen Atmosphäre abhängig. Andere Faktoren seien ein gutes Classroom-Management, eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, eine hohe Leistungserwartung, kognitiv aktivierender und gut strukturierter Unterricht.<sup>60</sup>

### 3.2.5 Übergang Grundschule/weiterführende Schule – trotz einer oder gegen eine Empfehlung

Von denjenigen Schülern, denen die Realschule empfohlen worden sei, gingen 29% aufs Gymnasium, und von denen, die eine Hauptschulempfehlung bekommen hätten, gingen 13% aufs Gymnasium und ca. 10% auf Gesamtschulen, berichtete SV Bräu. Ohne einen direkten Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status herzustellen, schienen die Entscheidungen von Eltern – die tatsächlich gewählte Schulform – sehr stark sozial abhängig zu sein.<sup>61</sup> SV Bräu ergänzte, dass die freie Elternentscheidung die soziale Differenz

---

<sup>52</sup> RD (4+5)

<sup>53</sup> RD (34)

<sup>54</sup> RD (37+38)

<sup>55</sup> RD (St 16)

<sup>56</sup> RD (34 ff.)

<sup>57</sup> RD (37)

<sup>58</sup> RD (38)

<sup>59</sup> RD (St 11)

<sup>60</sup> KB (St 7)

<sup>61</sup> KB (24)

---

verstärke; denn die Eltern, die ihre Kinder aufs Gymnasium schicken möchten, täten dies auch. Sie wäre aber vorsichtig, deshalb die Wahlfreiheit der Eltern einzuschränken.<sup>62</sup>

SV Dollase verwies auf eine neue Studie, nach der die frühe Aufteilung auf unterschiedliche Schulformen zwar in der Jugendzeit zu Disparitäten führe, dass sich diese aber später im dritten und vierten Lebensjahrzehnt, völlig ausgleichen und auch umkehren könnten. Dafür würden auch die hohen Quoten von Studierenden sprechen, die nicht direkt vom Gymnasium auf die Hochschulen gekommen seien.<sup>63</sup>

### 3.2.6 Mögliche Maßnahmen und Wirkungen

Nach Auffassung von SV Bräu müssten die Voraussetzungen für Bildungserfolg innerhalb der Schule geschaffen werden, damit diejenigen, die sie nicht vom Elternhaus mitbrächten, die Chance hätten, sie nachzuholen. Auch der Sprachförderung und der Sprachbildung komme eine besondere Bedeutung zu. Neben spezifischen Fördermaßnahmen solle eine durchgängige Sprachbildung in allen Schularten, -stufen und Fächern etabliert werden. Erzieher und Lehrer müssten zur Bedeutung von Bildungssprache und des sprachförderlichen Fachunterrichts ausgebildet werden. In Hessen sei KiSS (Kindersprachscreening) in Kindergärten/ Kindertagesstätten für mehrsprachige und „auffällige“ 4- bis 4½-Jährige eingeführt worden. Das Instrument schneide bei einer Vergleichsuntersuchung der in Deutschland eingesetzten Sprachdiagnoseinstrumente im Vorschulalter gut ab.<sup>64</sup> Um die Effekte der Grundschulempfehlungen abzufedern, solle die Entscheidung für einen Bildungsgang nach hinten verlegt werden, um die individuellen Prognosen für den erreichbaren Schulabschluss auf solidere Beine zu stellen. Um die sekundären Herkunftseffekte abzufedern, gelte ebenfalls: Wenn nicht frühzeitig eine Entscheidung getroffen werden müsse, würden auch die sekundären Herkunftseffekte weniger wirksam.<sup>65</sup>

SV Dollase benannte fünf Maßnahmen, die aus seiner Sicht die Bildungsgerechtigkeit steigern könnten: 1.) Eine früh beginnende institutionelle Vorschulerziehung, aber keine Vorschulpflicht, da man die individuellen Vorteile für jede einzelne Familie nur eingeschränkt garantieren könne. 2.) Eine kompensatorische Erziehung, die die Ausgangsunterschiede zwischen Schülern ausgleiche. 3.) Multiprofessionelle Teams und der Einsatz von pädagogisch psychologischem Zusatzpersonal an Schulen. 4.) Ent-wicklung strukturierter Förderprogramme für Kinder aus benachteiligten Elternhäusern. 5.) Die Verbesserung des Lehrerverhaltens im Unterricht, so weise eine neuere Studie nach, dass gute Lehrer tatsächlich in der Lage seien, Bildungs-chancennachteile von Kindern auszugleichen.<sup>66</sup> Grundsätzlich vertrat SV Dollase die Auffassung, dass eine Gesellschaft nicht nur die Intelligenzentwicklung fördern, sondern auch berufliche Angebote bereitstellen sollte, die von Personen mit unterschiedlichem Niveau kognitiver Kompetenz genutzt werden könnten. Auch bei günstigen Trainings- und Schulungsmaßnahmen blieben interindividuelle Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit in der Regel bestehen. Man könne Unterschiede nicht wegfördern.<sup>67</sup>

SV Berkemeyer empfahl eine größere Verantwortung für „Schools at Risk“. Bei Schulen, die z. B. deutlich höhere Abbrecherquoten erzeugten, solle der Staat in Form von Unterstützung intervenieren. Die etablierten Monitoringstrukturen seien zwar flächendeckend tätig, würden die Daten aber weder zusammenführen noch auf Intervention hin auswerten. Es sei dringend geboten, Taskforces auf der Ebene der Staatlichen Schulämter einzurichten, die tatsächlich an den Schulen selbst die Probleme bearbeiten. Die Daten seien vorhanden. Man wolle es jedoch nicht, und das verstehe er auch. Damit würden Gewerkschaften und Politiker Probleme haben. Unterstützungsteams sollten über eine längere Zeit mit den Schulen arbeiten und nicht nur eine formale Organisationsberatung vornehmen. Es gehe konkret um Unterricht, Elterngespräche, Beratungssituationen, Strukturabläufe, das Curriculum und auch darum, eine Teilverantwortung zu übernehmen. Die Vorstellung, alle Schulen in der Breite gleichmäßig zu entwickeln und voranzubringen, sei illusorisch. Eine Mitsprache der regionalen Ebene bei der kommunalen Schulentwicklungsplanung sei wünschenswert<sup>68</sup>.

---

<sup>62</sup> KB (58)

<sup>63</sup> RD (St 12)

<sup>64</sup> KB (St 8)

<sup>65</sup> KB (St 8+9)

<sup>66</sup> RD (St 7-11)

<sup>67</sup> RD (St 6+7)

<sup>68</sup> NB (8+9)

---

### **3.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen:**

#### **Kooperation zwischen kommunaler Jugendhilfe und Schule**

Von politischer Seite sollten Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Kooperation zwischen Schule und kommunaler Jugendhilfe verstetigen und bestehende Hürden abbauen. Dazu gehört auch, dass die gesellschaftliche und politische Verantwortung für die Aufgabe, „kein Kind zurückzulassen“, aus dem alleinigen Zuständigkeitsbereich der Bildungspolitik herausgeholt und die gemeinsame Verantwortung und Kooperation zwischen den verschiedenen Fachressorts gestärkt werden müsse.

#### **Bildung multiprofessioneller Teams und Netzwerke**

Die Entwicklung multiprofessioneller Teams und der Einsatz von pädagogisch-psychologischen Fachkräften in einem Netzwerk an und um Schulen herum versprechen hohe Wirksamkeit und sollten deshalb verstärkt eingesetzt und eingerichtet werden. Dementsprechend sollen Fachlehrerinnen und -lehrer beispielsweise von Sozialpädagogen, Schulpsychologen und administrativen Kräften in ihren Tätigkeiten unterstützt werden, um Kapazitäten für die eigentliche Lehrtätigkeit und Arbeit mit der Schülerschaft zu erhalten.

#### **Eröffnung beruflicher Chancen für Schülerinnen und Schüler mit schlechten Schulleistungen**

Die Heterogenität der Schülerschaft muss mit differenzierten Abschlussmöglichkeiten in einem vielfältig differenzierten Unterrichts- und Schulsystem beantwortet werden.

Gerade Schülerinnen und Schüler, die nicht akademisch ausgerichtet sind, können von nichtgymnasialen Schulangeboten profitieren, insbesondere wenn diese ihnen Gelegenheit geben, ihre Interessen weiterzuentwickeln und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Die unter anderem in den SchuB-Klassen angelegten Ansätze der Praxisorientierung gilt es auszubauen und fortzuentwickeln.

In allen Schulformen sollte die Frage der Berufsorientierung verpflichtend einen größeren Stellenwert erhalten.

#### **Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte**

Die Lehreraus- und -fortbildung sollte im Hinblick auf den Praxisbezug und mögliche modifizierte Bildungsziele überprüft bzw. angepasst werden. Auch die Einführung von Eignungsprüfungen oder -beratung vor Studienaufnahme sollte geprüft werden. Die (Weiter-)Entwicklung des Lehrerverhaltens im Unterricht, insbesondere die Fähigkeit Schülerinnen und Schüler zu motivieren und für das Lernen zu begeistern, muss im Rahmen der Aus-, Weiter- und Fortbildung gefördert werden.

#### **Rolle der Schulaufsicht**

Die Schulaufsicht muss die Verantwortung dafür übernehmen, dass diejenigen Schulen, die unterdurchschnittlich erfolgreich sind, Unterstützung bekommen. Die Bildung von Taskforces auf der Ebene der Staatlichen Schulämter, die tatsächlich an den Schulen selbst die Probleme bearbeiten, wäre dafür eine Möglichkeit.

### **3.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

#### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion**

Allgemeinbildende Bildungsziele sollen um praxisbezogene Bildungsziele erweitert werden, so dass weniger akademisch orientierte junge Menschen nicht als Bildungsverlierer, sondern im Gegenteil als für gesellschaftlich notwendige Tätigkeiten erfolgreich Ausgebildete das Bildungssystem absolvieren. Damit verbunden ist eine Stärkung des mit der Bildung von SchuB-Klassen und Mittelstufenschulen eingeschlagenen Weges.

---

In keinem anderen europäischen Land haben junge Menschen mit allen ihren unterschiedlichen Talenten und Begabungen bessere berufliche Perspektiven und Karriereaussichten als in Deutschland. Die Arbeitslosenquote bei Jugendlichen ist nicht nur seit Jahren die mit Abstand niedrigste aller Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, sondern konnte im Jahr 2017 erneut auf einen Tiefstwert von 6,6 Prozent gesenkt werden. Dass junge Menschen in Lohn und Brot gebracht werden und dadurch Auszubildende wie Studierende gleichermaßen ausgezeichnete Zukunftschancen genießen, ist die unmittelbare Folge des leistungsfähigen und erfolgreichen deutschen Schulsystems mit einem hohen Maß an begabungsgerechter Differenzierung und Durchlässigkeit. In Ländern wie Frankreich mit historisch gewachsenen und einheitlichen Ganztagschulsystemen und hohen Akademikerquoten liegt die Jugendarbeitslosenquote dagegen bei 22 Prozent. Um eine solche am Ergebnis orientierte Bildungsgerechtigkeit aufrechtzuerhalten und die Zukunftschancen junger Menschen gleich welcher Begabung zu stärken, bedarf es auch weiterhin starker und zukunftsfähiger Schulformen jenseits des Gymnasiums.

Im Bereich der Schüler ohne Abschluss gilt es zudem das hessische Erfolgsmodell fortzusetzen. Die Caritas-Bildungsstudie 2017 hat für das Land Hessen die bundesweit niedrigste Schulabbrecherquote konstatiert: Während die bundesweite Quote der Schulabbrecher demnach von 5,7 auf 5,9 gestiegen sei, habe Hessen dem Trend trotzen und einen erfreulichen Rückgang von 4,9 auf 4,2 Prozent verzeichnen können. Damit liegt Hessen nicht nur bundesweit an der Spitze, sondern weist zusammen mit Brandenburg auch den stärksten Rückgang aller Bundesländer auf. Ursächlich für diesen Erfolg sind dabei insbesondere die SchuB-Klassen („Schule und Beruf“), deren Einführung dazu beigetragen hat, dass die Praxis- und Berufsorientierung nachhaltig gestärkt und der Anteil der Schüler ohne Abschluss deutlich reduziert werden konnte. Auch das Nachfolgeprogramm PuSch hat sich in kürzester Zeit als Erfolgsmodell bewährt: So lag die Abschlussquote der 2000 Jugendlichen im ersten PuSch-Jahrgang 2015/16 bei 85 Prozent an den allgemeinbildenden („PuSch A“) und bei 61 Prozent an den beruflichen Schulen („PuSch B).

Beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule gilt es die Eignung sowie besondere Begabungen des Kindes und den Elternwillen in Einklang zu bringen. Es sollte untersucht werden, welche Merkmale von Grundschulern (z.B. Noten in Deutsch und Mathematik) die höchste prognostische Validität für die Eignung einer weiterführenden Schule für ein Kind bzw. dessen späteren Bildungserfolg haben. Darüber hinaus sollte die Beratung von Eltern beim Übergang ihrer Kinder von der Grundschule zu einer weiterführenden Schule intensiviert werden. Bei Informationsveranstaltungen dazu sollten nicht nur Vertreter der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen, sondern auch Experten aus dem berufsbildenden Bereich (berufliche Schulen, Kammern) einbezogen werden. Es sollte schließlich geprüft werden, inwieweit das Stützen der Empfehlung auf die Grundschulnoten in den Hauptfächern und eine Zweitberatung durch die aufnehmende Schule – unter Beibehaltung der Letztentscheidung durch die Eltern – vermittelbar sind.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion**

Der Bildungserfolg eines Kindes hängt in Deutschland noch immer viel zu stark von der Herkunft und vom Einkommen der Eltern ab.

Um mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu schaffen, erachtet die SPD-Fraktion es als notwendig mehr echte Ganztagschulen zu schaffen, die Schulsozialarbeit an allen unseren Schulen zu verankern, längeres gemeinsames Lernen zu fördern und die individuelle Förderung des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt stellen. Durch mehr individuelle Förderung soll der Verzicht auf „Zwangsabstiege“ angestrebt werden.

Zur Stärkung des Elternwahlrechts erscheint es sinnvoll, dass jede aufnehmende Schule die Schülerinnen und Schüler zu einem Schulabschluss führt, die sie aufgenommen hat. Schulformempfehlungen sollten durch aussagekräftigere Abschlusszeugnisse ersetzt werden, in denen Kompetenzen beschrieben werden.

Daten, die Ungleichheiten belegen, sollten systematisch gesammelt werden. Ursachen für das Zustandekommen solcher Ungleichheiten sollten dann unmittelbar analysiert und erläutert werden. Ein solches Projekt muss mit der empirischen Bildungsforschung abgesprochen und kann möglicherweise in Kooperation mit anderen Bundesländern im Rahmen der KMK erarbeitet werden.

Darüber hinaus sollte der Auftrag zur Prüfung vergeben werden, wie ein Kerncurriculum aussehen könnte, das das Risiko des Scheiterns absenkt, ohne den Standard einer anspruchsvollen Grundbildung aufzugeben.

Das Thema sozial bedingter Leistungen (Koppelung von Herkunft und Erfolg) muss ein theoretisches wie praktisches Kernthema der Aus- und Fortbildung werden.

---

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Vorhandene Daten betreffend der Untersuchung der Qualität der Schulen sollen an die kommunalen Schulträger weitergeleitet werden, soweit davon der Datenschutz nicht betroffen ist.

Darüber hinaus sollte in der Lehrerbildung auch ein Verständnis für die Datenlage und für die Problematiken von Bildungsungleichheit vermittelt werden. Damit ist für die Ausbildung von Lehrkräften nicht nur die fachliche Ausbildung entscheidend, sondern auch das pädagogische Handlungsvermögen, um der Diversität der Schülerschaft gerecht zu werden (SPD trägt die gesamte Empfehlung mit).

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

Ein gerechtes Bildungssystem ist notwendig und es sollten folgende Fragen geklärt werden: Ist der Schüler oder die Schülerin für ihren eigenen Bildungserfolg verantwortlich (Selbstselektion)? Oder sind die Bildungsinstitutionen mit ihren Handlungsrouninen und mit mittelschichtsorientierten Bildungsanforderungen für die Schullaufbahnen der Schüler\_innen verantwortlich (Fremdselektion)? Oder ist es eine Kombination aus beidem? Je nachdem müssen individuelle Förderung oder strukturelle Reformen im Vordergrund stehen. Selbstverständlich obliegt den Individuen immer auch ein Teil der Verantwortung für den Bildungserfolg. Deswegen ausschließlich auf individuelle Förderung zu setzen, wäre jedoch verfehlt. Vielmehr sind gegenwärtige Ungerechtigkeiten zu einem großen Teil Folgen schulischer Selektionspraktiken und Schulangebotsstrukturen.

In den Anhörungen wurden große lokale und regionale Unterschiede innerhalb Hessens in Bezug auf Bildungserfolge festgestellt. Dies lässt sich kaum damit erklären, dass in Regionen mit geringeren Bildungserfolgen mehr ›dumme‹ Schulpflichtige leben. Überzeugender erscheint eher, dass der Schulerfolg von strukturellen Problemen herrührt: Welche Schulformen sind bspw. per ÖPNV überhaupt erreichbar? Welchen Einfluss hat also das Gefüge unterschiedlicher Schulformen, welchen Effekt die regionale Konstellation des Schulangebots? Eine Analyse und entsprechende Veränderung der lokalen Schulstrukturangebote als Teil der Schulentwicklungsplanung sind daher essentiell bei der Verringerung von Ungerechtigkeiten im Bildungssystem.

Problematisch sind auch die Grundschulempfehlungen, die oft für eine verfrühte Festlegung auf einen Bildungsgang verantwortlich gemacht werden können. Um eine zu frühe oder falsche Empfehlung abzufedern, wäre die ›Schule für ALLE‹ konsequent, in der Schüler\_innen gemeinsam bis zur zehnten Klasse unterrichtet werden. Eine solche Schule könnte nicht nur die Selbst-, sondern auch die Fremdselektion positiv wenden und zu mehr Gerechtigkeit führen: Beim gemeinsamen Lernen bis zur zehnten Klasse stünden Lehrkräfte nicht mehr vor dem derzeitigen Dilemma, potenziell ›guten‹ Schüler\_innen den Zugang zur gymnasialen Bildung zu verwehren. Sie tun das oft mit dem Wissen, dass bspw. reine Gymnasien für diese Gruppe unzureichende Sprachförderung bieten oder Eltern die notwendige und vorausgesetzte Unterstützung bei Hausaufgaben etc. nicht aufbringen können.

Ebenso muss die Realität der Mehrsprachigkeit ihre Entsprechung im Angebot der Schulen finden. Das kann etwa, wie auch der Landesausländerbeirat anregt, durch neue Unterrichtsfächer wie »Deutsch als Fremdsprache« bis zur zwölften Klasse geschehen, oder dadurch, weitere Sprachen als zweite und dritte Fremdsprachen anzuerkennen, anstatt deren Förderung auf Vorlauf- und Zusatzkurse zu reduzieren.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der FDP-Fraktion**

Ganztagsschulen können einen Beitrag zu größerer Chancengerechtigkeit leisten. Es sollte geprüft werden, in welcher Form sie zum Nachteilsausgleich dienen können, ohne sie für alle Schüler verbindlich zu machen.

Es gilt zu untersuchen, wie sich die erheblichen Varianzen innerhalb von Hessen (wie auch anderer Bundesländer), z.B. bei den Übergängen auf Schulen mit Hochschulreifeoption und bei der Anzahl der Schulabbrecher erklären lassen und welche Handlungsoptionen und Maßnahmen sich daraus ableiten lassen, wenn die regionale Verortung neben sozioökonomischem Status und Bildung der Eltern einen hohen Varianzanteil darstellt (SPD trägt Absatz ab „Es gilt...“ mit).

---

## Themenfeld 4.1: Verändertes Umfeld und neue Funktionen von Schule

### 4.1.1 Problemaufriss

Einsetzungsbeschluss: „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.“

Die Fragestellung des Themenfelds wurde von den Fraktionen gegenüber dem Einsetzungsbeschluss leicht modifiziert. Ausgeklammert wurde zunächst die schulische Aufgabe „Schutz der Kinder und Jugendlichen vor Gewalt und sexuellem Missbrauch“ aus dem Einsetzungsbeschluss. Dieser Problembereich wurde in einer gesonderten Anhörung am 15. Juli 2016 als Themenfeld 13 untersucht.

Die Arbeit der Kommission konzentrierte sich auf die folgenden Fragestellungen:

- Veränderungen im familiären und sozialen Umfeld von Kindern und Jugendlichen und ihre Auswirkungen auf das Sozial- und Lernverhalten der Heranwachsenden sowie auf schulische Prozesse.
- Welche Kinder können als „Risikokinder“ bezeichnet werden?
- Wie ist das Verhältnis elterliche Erziehung – Erziehungsauftrag der Schulen zu bewerten? Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang Ganztagschulen?
- Wie ist das Verhältnis von Schule und außerschulischen Bildungseinrichtungen zu bewerten?
- Wie ist das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe zu bewerten?

Der aus diesen Erwägungen entwickelte Fragenkatalog wurde den Sachverständigen (SV) vor der Anhörung übermittelt. Angehört wurden dazu als Sachverständige:

- Prof. Dr. Tilman Allert (A); J. W. Goethe-Universität Frankfurt; SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Ivo Züchner (Z); Universität Marburg; SV der SPD-Fraktion
- Simona Lison (L); Projektleiterin beim bsj in Marburg; SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Prof. Dr. Albert Scherr (S); Pädagogische Hochschule Freiburg; SV der Fraktion DIE LINKE

### 4.1.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (19. Dezember 2014)

#### 4.1.2.1 Verändertes Umfeld für Kinder und Jugendliche

Die Sachverständigen benannten verschiedene Faktoren, die sich gegenüber früheren Generationen von Kindern und Jugendlichen auf deren Sozial- und Lernverhalten besonders stark bzw. stärker als zuvor auswirken: die zunehmende Vollberufstätigkeit der Eltern<sup>69</sup>, eine im Verhältnis zu den 70er und 80er Jahren zunehmende Zahl von Kindern und Jugendlichen „im Risiko“, d.h. Kindern und Jugendlichen aus schwierigen sozialstrukturellen und/oder familiären Verhältnissen eine zunehmende Einbindung von Kindern und Jugendlichen in vor- und außerschulische institutionelle Zusammenhänge<sup>70</sup> sowie schichtübergreifend steigende Bildungsaspirationen<sup>71</sup>, die z.T. mit entsprechenden Anforderungen von Ausbildungsstätten des tertiären Bereichs korrespondieren. Zugleich wurde festgestellt, dass die Familie weiterhin den wesentlichen Einfluss auf das Bildungs- und Sozialverhalten der Kinder habe.<sup>72</sup>

---

<sup>69</sup> A (20)

<sup>70</sup> A (20), Z (St 1)

<sup>71</sup> S (St 2)

<sup>72</sup> Z (St 1)

---

Einen mehr und mehr prägenden Einfluss auf das Sozial-, Kommunikations- und Lernverhalten junger Menschen hat das mediale Umfeld. Insbesondere wurde auf die wachsende Bedeutung von Online-Medien und -Netzwerken für Sozialisation und Alltagspraxen von Jugendlichen hingewiesen. Dies kann vor allem dann problematisch werden, wenn es – wie andere Aktivitäten – Zeit für (konzentriertes) Lernen/Vorbereitung einschränkt. Soziale Netzwerke – als Raum jugendlichen Selbstdarstellung und Alltagsorganisation – sind nur begrenzt pädagogisch steuerbar oder nutzbar.

Problematische Auswirkungen hat die nach Art des Mediums immer stärker diversifizierte und an zeitlichem Umfang zunehmende Mediennutzung vor allem auf die sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. SV Allert stellte hier als Folge ungebremsten Medienkonsums eine Verminderung der Sprechfähigkeit fest.<sup>73</sup>

Die zunehmende Bedeutung dieses Themenkomplexes sowie die Auswirkungen auf die Kinder werden gesondert in der Auswertung der Sitzung vom 14. Oktober 2016 erörtert.

#### 4.1.2.2 Risikokinder

SV Züchner konnte über die vergangenen 15 Jahre hinweg keinen Anstieg des Anteils der sog. „Risikokinder“ feststellen, also von Kindern in sozialstrukturellen und/oder familiären Risikolagen und mit Perspektive „Bildungsverlierer“, bei denen abzusehen sei, dass sie in der sozialen Integration, im Schulerfolg und im beruflichen Übergang erhebliche Schwierigkeiten haben werden. Ihr Anteil an der Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen mache etwa 17 bis 20% aus<sup>74</sup>; in der Risikogruppe sind überproportional viele Hauptschüler/innen (+ Förderschüler/innen), deutlich erhöhter Anteil Migrant/innen (meist resultierend aus der sozialen Stellung), überproportional vertreten sind auch Jungen.<sup>75</sup>

Zudem habe die Zahl Jugendlichen im Übergangssystem (z. B. BGJ, BVJ) in den letzten Jahren deutlich abgenommen.<sup>76</sup> Demographischer Wandel und Arbeitsmarktentwicklung bieten derzeit günstige Rahmenbedingungen für Übergänge im Bildungssystem, bei allerdings nach wie vor deutlichen herkunftsbedingten Unterschieden.

SV Allert bezeichnete dagegen unter den gegebenen Voraussetzungen allumfassender gesellschaftlicher Veränderungen jedes Kind als risikobehaftet, mit der Folge, dass alle Pädagogen entsprechend ausgebildet sein müssten.<sup>77</sup> SV Scherr bezweifelte, dass vorschulische oder außerschulische Angebote die ungleichen Effekte der Herkunftsmilieus kompensieren könnten.<sup>78</sup>

Kinder aus Scheidungsfamilien („Broken-home-Situationen“) sind vor allem dann belastet, wenn sie den Trennungsprozess konflikthaft erleben.<sup>79</sup> Als weiterer Aspekt wird die Veränderung der Lebenswelten der Kinder vornehmlich durch Wohnortwechsel sowie die Veränderung des Sozialraums angeführt.<sup>80</sup>

#### 4.1.2.3 Sozialer Wandel und Schlussfolgerungen für das Schulwesen

Nach Auffassung des Sachverständigen Scherr hat die Zunahme von sozialen Ungleichheiten und soziokultureller Heterogenität zur Folge, dass Schulen mit erhöhten Anforderungen bei der Einlösung ihres Erziehungs-, Qualifizierungs- und Bildungsauftrags konfrontiert sind. Zugleich aber werde von ihnen erwartet, ihre Erziehungs-, Qualifizierungs- und Bildungsleistungen zu optimieren und dies in einer Weise zu tun, die mit einem Abbau sozialer Selektivität und einem inklusiven Umgang mit Heterogenität einhergehe.<sup>81</sup>

Der Sachverständige Züchner wies darauf hin, dass die soziale Herkunft, der Migrationshintergrund und das Geschlecht zentrale personengebundene Einflussgrößen in Bezug auf Bildungsungleichheit seien. Auf die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler bezogen seien Stadt-Land-Unterschiede von wachsender Bedeutung.<sup>82</sup> Die Schulpolitik versuche, die neuen Herausforderungen mit dem Ausbau von Ganztagsangebo-

---

<sup>73</sup> A (22)

<sup>74</sup> Z (28, St 1)

<sup>75</sup> Z (F 1)

<sup>76</sup> Z (St. 1)

<sup>77</sup> A (22)

<sup>78</sup> S (4+St 3)

<sup>79</sup> Z (St 2)

<sup>80</sup> L (44)

<sup>81</sup> S (1)

<sup>82</sup> Z (F 1)

---

ten und -schulen zu beantworten, so SV Züchner (vgl. dazu die Anhörung zu TF 7 vom 24.7.2015). Er stellte zudem eine Zunahme von institutionellen Settings bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung durch die Schüler fest sowie einen Ausbau von Sprachunterstützungsmaßnahmen und der Schulsozialarbeit.<sup>83</sup>

SV Allert warnte vor einer Überinstitutionalisierung der Bildung. Vor allem frühkindliche Einrichtungen dürften nicht der Vorverlegung schulischer Curricula dienen, sondern müssten Elementarformen menschlicher Geselligkeit und Kommunikation üben.<sup>84</sup>

SV Scherr empfahl die Heraufsetzung der Schulpflicht auf 12 Jahre. Er schlägt eine berufliche Oberstufe als regulären Weg neben der allgemeinbildenden Schule vor. Zugleich solle Schule zu Bildung motivieren und ungleiche Bildungsfähigkeiten ausgleichen.<sup>85</sup>

Beide Forscher waren sich einig, dass Veränderungen durch die Schule mit einer weiteren Professionalisierung der Lehrkräfte einhergehen müssen.<sup>86</sup>

#### **4.1.2.4 Möglichkeiten und Grenzen der Übernahme von Erziehungsaufgaben durch die Schule**

SV Allert und SV Züchner sahen ein Forschungsdesiderat im Verhältnis elterliche Erziehung vs. Übernahme von erzieherischen Aufgaben durch die Schule. Auch die mögliche Kompensation von familiären Krisensituationen oder Erziehungsdefiziten sei in der Forschung noch nicht nachgewiesen.<sup>87</sup>

Elternbildung mit Blick auf Erziehungskompetenz ist nach Auffassung von SV Züchner noch unterentwickelt, obwohl hier gerade für das Zusammenwirken von Lehrkräften und Eltern aus benachteiligten Familien bei der erzieherischen Einflussnahme gute Möglichkeiten bestünden.<sup>88</sup> Erfolgreicher ist das Zusammenwirken z.B. bei der Einbeziehung „schulferner“ Eltern in konkrete Projekte: Sie können über Feiern und situatives Engagement einbezogen werden, stärker noch über Netzwerkprojekte, bei denen die Schule ein Kooperationspartner ist.<sup>89</sup>

#### **4.1.2.5 Verhältnis Ganztagsbetreuung zu elterlicher Erziehung**

Uneinigkeit bestand zwischen den Sachverständigen in der Frage, in welchem Maße die verbindliche Ganztagschule den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu lockern vermag. Vor allem auf das Sozialverhalten wirkt sich ein Ganztagsschulbesuch positiv aus, gab SV Züchner den Forschungsstand wieder. Zugleich schienen Eltern von Ganztagschüler/innen, so die Vermutung Züchners, besser in das Schulleben eingebunden, auch Eltern mit Migrationshintergrund.<sup>90</sup> (Vgl. dazu die Anhörung zu TF 7 vom 24.07.2015, in der dies nicht durchgängig bestätigt wurde.)

Der SV Allert hingegen betonte, dass eine Ausdehnung des schulischen Alltags die Balance zwischen Familie, Schule und Verein in eine Schiefelage bringen könnte und schulische Erziehung nicht ausgeweitet werden sollte.<sup>91</sup> In diesem Zusammenhang bezeichnete er den Artikel 6 des Grundgesetzes („Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“) als nach wie vor zeitgemäß.<sup>92</sup>

#### **4.1.2.6 Verhältnis Schule zu außerschulischen Akteuren und Jugendhilfe**

SV Allert benannte als Gefahr, dass eine Ausdehnung der Schultätigkeit zu Lasten der Vereine gehen und damit deren zivilisatorische Bedeutung schmälern könnte.<sup>93</sup> Umgekehrt forderte SV Scherr gerade für die Schule zusätzlich die Menschenrechtsbildung als Klammer für gesellschaftliche und ethische Bildung.<sup>94</sup>

---

<sup>83</sup> Z (St 2)

<sup>84</sup> A (21+24+26)

<sup>85</sup> S (St 3)

<sup>86</sup> A (22), S (St 4)

<sup>87</sup> A (24), Z (St 2)

<sup>88</sup> Z (St 3)

<sup>89</sup> Z (St 3)

<sup>90</sup> Z (St 3)

<sup>91</sup> A (20+21)

<sup>92</sup> A (21)

<sup>93</sup> A (22)

---

Die Jugendhilfe kann gerade beim Verbleib verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher in der Schule unterstützen, führte SV Lison aus.<sup>95</sup> SV Zücher ergänzte, dass die Abstimmung zwischen Schule und Jugendhilfe verbessert werden sollte. Kooperationen seien dann erfolgreich, wenn sie zugleich Schulentwicklungsprozesse seien und gemeinsames Handeln der der Institutionen entstehe, das den bisher eher üblichen Dienstleistungscharakter ablöse.<sup>96</sup>

### **4.1.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

#### **Gesteigerte Anforderungen an Schule**

Schule ist heute mit neuen und wachsenden Herausforderungen konfrontiert. Vor allem die zunehmende Berufstätigkeit der Eltern, der Wandel der Familienstrukturen insgesamt und der veränderte Medienkonsum junger Leute verändern den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Dies betrifft sowohl die Unterrichtsgegenstände und -methoden als auch die verstärkte Wahrnehmung des Erziehungsauftrags durch multiprofessionelle Teams im Rahmen von Schule.

Das Schulsystem wird außerdem mit einer veränderten Nachfrage an beruflicher Qualifikation konfrontiert, die sich vor allem aus der Entwicklung von Technologie, Wirtschaft und Gesellschaft ergibt.

Auch erhält die Schule stärker als früher eine gesellschaftliche Klammerfunktion angesichts der gesteigerten kulturellen, sozialen und ethnischen Heterogenität gesellschaftlicher Gruppen, zu der die Aufgabe, die Vorgaben inklusiver Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Rahmen von Kindeswohl und Elternwillen umzusetzen, noch hinzutritt. (Siehe dazu auch TF 9 und die Anhörung zur Inklusion vom 18.12.2015.) Der Auftrag, Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen, wird vor diesem Hintergrund einerseits drängender, andererseits schwieriger zu erfüllen.

Schließlich entsteht eine Spannung zwischen Grundbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen nach Freiräumen und selbstgesteuerter Freizeit einerseits und den wachsenden Anteilen institutioneller Prägung ihrer Entwicklung durch Betreuungs- und Bildungseinrichtungen andererseits.

#### **Kooperation Schule – Eltern intensivieren**

Eltern prägen auch weiterhin die Sozialisation ihrer Kinder bis hin zu deren Berufswahl. Sie sind ein unverzichtbarer Faktor einer erfolgreichen Bildungsbiografie im Zusammenwirken mit Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen. Eine Kompensation von familiären Krisensituationen oder Erziehungsdefiziten ausschließlich durch die Schule konnte in der Forschung bislang nicht nachgewiesen werden. Entsprechend sollte die Kooperation von Eltern und Schule intensiviert werden, sowohl durch Senkung von Zugangshürden für Eltern zu Lehrpersonen und dem schulischen Umfeld als auch durch ihre aktive Einbeziehung in die schulische Entwicklung ihrer Kinder. Eltern, die mit diesen Anforderungen überfordert sind, brauchen kompetente Unterstützung.

#### **Ganztagsschule muss Freiräume lassen**

Ganztagsschulen sind eine mögliche Antwort auf die sich durch ausgeprägte Berufstätigkeit ergebenden Veränderungen in elterlicher Präsenz und Erziehung. Jedoch waren sich die Fraktionen einig darin, dass Ganztagsschulen, selbst wenn sie verbindliche Kursteilnahme vorsehen, so offen gestaltet sein müssen, dass sie den Kindern und Jugendlichen Freiräume für selbstbestimmte Freizeit gewähren.

Hinsichtlich der erwartbaren Kompensation sozialer oder migrationsbedingter Benachteiligungen waren sich die Fraktionen nur im Bereich sozialer Kompetenz einig: Ganztägig arbeitende Schulen haben bessere Voraussetzungen, Schülerinnen und Schüler sozial zu integrieren, und sie weisen geringere Hürden in der Kommunikation zwischen Eltern und Schule auf. Ob und inwiefern Ganztagsschulen Chancen- und Leistungsunterschiede eher abbauen könnten, darüber bestand keine Einigkeit, zumal sich bisher keine Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen feststellen lassen. (Vgl. dazu die Anhörung zu TF 7 vom 24.7.2015.)

---

<sup>94</sup> S (4+5)

<sup>95</sup> L (F. 7)

<sup>96</sup> Z (St 4)

---

## **Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe bedarfsgerecht ausbauen**

Vor allem zur sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen mit problematischem Hintergrund sollten Jugendhilfe und Schulen intensiver und systematischer kooperieren. Durch die gerade in diesen Bereichen gestiegenen Herausforderungen an Schule und Lehrkräfte sind Beratung und Austausch mit Einrichtungen der Jugendhilfe unabdingbar.

Die Öffnung der Schule und die Zusammenarbeit von Schulen mit den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe müssen deutlich verbessert und durchlässiger gestaltet werden, um zusätzliche Handlungsoptionen für individuelle und gruppenbezogene Aktivitäten zu schaffen.

Wie Kinder aus Broken-home-Situationen und anderen schwierigen Familienverhältnissen angemessen unterstützt werden können, sollte näher untersucht werden.

Bildung als eine der entscheidenden gesellschaftlichen Zukunftsherausforderungen muss stärker auch als politisches Querschnittsthema verstanden werden. Auch auf Landesebene bedarf es einer verstärkten institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen den Kultus-, Sozial-, Familien-, Jugend-, Frauen- und Integrationsressorts.

### **4.1.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

#### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion**

Kinder aus besonders risikobehafteten familiären Zusammenhängen brauchen neben der sozialen Integration Bildungsangebote mit ausgeprägter vertikaler Durchlässigkeit; sie brauchen ferner Lehrkräfte, die ihnen Halt geben. Entscheidend für den Erfolg der Schüler ist eine gute Beziehung der Pädagogen zu den Kindern/Jugendlichen.

Es sollte auch geprüft werden, inwieweit das seit 2002 laufende und durch mehrere Kooperationsvereinbarungen des Hessischen Kultusministeriums mit dem Landeselternbeirat fortgeführte „elan“- Programm („Eltern schulen aktive Eltern“) ausgebaut werden kann.

Im Bereich der Ganztagsbeschulung müssen angesichts der Heterogenität der Schülerschaft und der je nach sozialem Milieu und familiärer Herkunft unterschiedlichen Herausforderungen entsprechend vielfältige, flexible und individuelle Formen der Halb- und Ganztagsbeschulung angeboten werden. Eine landesweit verordnete gebundene Ganztagschule würde diesen Anforderungen hingegen nicht gerecht.

Die Eltern tragen nach wie vor in ganz wesentlichem Maße zur Bildung und Erziehung ihrer Kinder bei. Die Unterstützung der Familie und durch die Familie ist daher eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn der Kinder, ohne dabei die Gesellschaft aus ihrer Verantwortung zu entlassen. Im Sinne des Grundwerts der Solidarität sind die Eltern entsprechend vor Ort zu unterstützen, um der Verantwortung für ihre Kinder gerecht werden zu können (SPD trägt den Absatz ab „Die Eltern...“ mit).

Auch mit dem Einsatz und der stetigen Anpassung von Steuerungsinstrumenten wie dem 2013 eingeführten Sozialindex, der anhand spezifischer Indikatoren die

unterschiedlichen Ausgangslagen bei der Stellenzuweisung berücksichtigt, wird den Veränderungen der gesellschaftlichen und familiären Voraussetzungen für pädagogisches Handeln in der Schule Rechnung getragen. Dieser Ansatz ist beizubehalten und nach einer bestimmten Laufzeit auf seine Effektivität hin zu analysieren und ggf. anzupassen.

#### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion**

Um das Scheitern von Risikokindern zu vermeiden, sollte geprüft werden, ob ein Kerncurriculum entwickelt werden kann, das gleichwohl den Standard einer anspruchsvollen Grundbildung nicht aufgibt.

Bildungsgerechtigkeit verlangt nach einem Schulsystem, in dem möglichst alle Bildungsgänge möglichst lange offen gehalten werden.

Die Tatsache, dass in manchen Gebietskörperschaften bzw. Schulträgerbezirken die Übergangsraten von Schülerinnen und Schülern in höhere Bildungsgänge z.T. deutlich unterdurchschnittlich sind, sollte zum Anlass für eine detailliertere Überprüfung der Ursachen und Wirkungszusammenhänge genommen wer-

---

den. Etwa einzuleitende Maßnahmen sollten interdisziplinäre und im Zusammenwirken mit den betreffenden Kommunen diskutiert werden.

Um den Bedarf nach Schulsozialarbeit zu decken ist aus Sicht der SPD-Fraktion ein flächendeckender Ausbau erforderlich. An jeder hessischen Schule sollte es Schulsozialarbeit geben, die sich an den örtlichen Rahmenbedingungen orientiert.

Ziel der SPD-Fraktion ist das Erreichen einer gemeinsamen Finanzierung zwischen Land, Schulträgern und Kommunen. Hierzu erscheint eine Förderpauschale sinnvoll, mit der sich das Land zu einem Drittel an den Kosten der Schulsozialarbeit könnte, um so die Träger der Maßnahme zu unterstützen.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Bildung muss als gesamtbioграфischer Prozess verstanden werden. Dafür ist das Zusammenwirken von Schule, Familie und außerschulischer Bildung unerlässlich. Dies gilt für alle Kinder, gleich welcher Herkunft oder welchen Hintergrunds. Die Ganztagschule kann ein Ort sein, an dem diese unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder zusammen kommen. Damit die Ganztagschule als Schnittstelle von Schule, Familie und außerschulischem Lernen fungieren kann, müssen entsprechende Angebote geschaffen und institutionalisiert werden, die eine hohe Qualität für erfolgreiche Bildungsprozesse bereit halten (SPD trägt die gesamte Empfehlung mit).

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

Die allgemeine Schulpflicht sollte auf 12 Jahre ausgedehnt werden und neben den allgemeinbildenden Schulen sollte eine berufliche Oberstufe etabliert werden.

Gebundene Ganztagschulen eröffnen Kindern aus Familien, die ihre Kinder nicht ausreichend fördern können, Chancen und Möglichkeiten. Dabei geht es nicht nur um die oben genannte soziale Entwicklung der Kinder. Es geht auch darum, dass vielfältige Angebote die Neigungen und Begabungen unabhängig vom Bildungsstand und Einkommen der Eltern fördern und entwickeln können.

Die Aufgabenverteilung zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Sozial- und Jugendarbeit sollte präzisiert werden. Externe Träger, die z. B. im Rahmen der Nachmittagsbetreuung Aufgaben an Schulen übernehmen, müssen entsprechend §45 SGB VIII eine Betriebserlaubnis haben. Dazu gehören: eine Konzeption zur Tätigkeit, Angaben zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, sowie der Nachweis der Eignung des eingesetzten Personals und die Einholung von Führungszeugnissen.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion FDP**

Ganztagschulen und -angebote sollten bedarfsgerecht ausgebaut werden und dazu beitragen, Nachteile auszugleichen. Dazu bedarf es pädagogischer und didaktischer Konzepte sowie curricularer Überlegungen, die die individuelle Förderung, die Stärkung der Bildungsmotivation und den Umgang mit Heterogenität stärker berücksichtigen und die Umsetzung ermöglichen.

---

## Themenfeld 4.2: Frühkindliche Bildung und Erziehung, Sprachförderung

### 4.2.1 Problemaufriss

Einsetzungsbeschluss: „Die Aktivitäten und Konzepte der an Bildung und Erziehung beteiligten Personen und Institutionen im frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsbereich auf Möglichkeiten einer stärkeren Verknüpfung und Vernetzung analysieren, um hieraus Ansätze zur Erhöhung der Wirksamkeit ableiten zu können. Bei dieser Erhebung sind auch solche Aktivitäten und Konzepte einzubeziehen, die auf die besondere Unterstützung von Kindern mit schwierigen Umfeld- und Lernbedingungen ausgerichtet sind. Ein besonderes Augenmerk muss diesbezüglich auf die frühkindliche Sprachförderung gerichtet werden.“

Ausgehend von der dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren (nachfolgend: BEP) zugrunde liegenden Prämisse, dass die frühkindliche Entwicklung von entscheidender Bedeutung für den späteren Schulerfolg ist, hat die Kommission sich auf folgende Fragestellungen konzentriert:

- Welchen Einfluss haben frühkindliche Erziehung und Bildung auf die spätere Bildungsbiografie von Kindern?
- Welche Bedeutung hat die familiäre Umgebung für die Bildungsbiografie, und wie können außerfamiliäre Bildungseinrichtungen mit der elterlichen Erziehung optimal zusammenwirken?
- Soll und kann die Sprachentwicklung eines Kindes institutionell gefördert werden?
- Wie soll das Zusammenwirken von vorschulischen Einrichtungen und Schule verstärkt werden? Wie kann der Übergang in die Schule gestaltet werden, damit ein Kind den für seine Persönlichkeit optimalen Bildungsverlauf erfährt?
- Welche Faktoren machen die Qualität der Einrichtungen aus? Müssen zur Verbesserung der Qualität strukturelle Änderungen vorgenommen werden? Wie kann die Qualifikation des Fachpersonals gestärkt bzw. verbessert werden?

Der aus diesen Erwägungen entwickelte Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Angehört wurden dazu als Sachverständige:

- Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll (BS); Staatsinstitut f. Frühpädagogik München; SV der CDU-Fraktion
- Dr. Nina Hoguebe (H); Westfälische Wilhelms-Universität Münster; SV der SPD-Fraktion
- Prof. Wassilios E. Fthenakis (F); Freie Universität Bozen; SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Prof. Dr. Christiane Thompson (T); J. W. Goethe-Universität Frankfurt; SV der Fraktion DIE LINKE
- Prof. Dr. Bernhard Kalicki (K); Deutsches Jugendinstitut München; SV der FDP-Fraktion

### 4.2.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (6. März 2015)

#### 4.2.2.1 Spracherwerb

Entwicklungspsychologische und neurobiologische Forschungen bestätigen die Bedeutung früher Lern- und Bildungsprozesse als Grundlage für die weitere Entwicklung von Kindern. Die Neurobiologie zeigt, dass sich neuronale Netzwerke, die die kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen regeln, bereits in einer sehr frühen Lebensphase herausbilden. Zwar lassen sich neuronale Strukturen prinzipiell über die ganze Lebensspanne formen und verändern, doch sind viele Nervenbahnen gerade in sensiblen Phasen während der frühen Reifungsprozesse von ausgeprägter Plastizität.<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> H (53+F 4)

---

Von besonderer Bedeutung für die kognitive Entwicklung ist der Spracherwerb, der sowohl für die Erst- als auch für die Zweitsprache im frühen Kindesalter relativ einfach ist, in höherem Alter aber weitaus größere Anstrengungen erfordert. Die Sprachentwicklung ist mit der Lese- und Schreibkompetenz gekoppelt, daher ist Sprache *der* Schlüssel für Bildung.<sup>98</sup> Festzuhalten ist, dass sich Unterschiede z. B. im Bereich sprachlicher Kompetenzen von Kindern schon in jungen Jahren nachweisen lassen.<sup>99</sup> Im Hinblick auf die Sprachentwicklung ist das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Umgebung kein Manko, sondern eher ein Vorteil, wenn die individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes berücksichtigt werden.<sup>100</sup>

Zur Sprachförderung führte SV Becker-Stoll aus, dass nur Kitas mit sehr guter Qualität einen Ausgleich für fehlende elterliche Sprachpraxis böten. Schon bei mittelmäßiger Qualität der Einrichtung gelinge dies nicht mehr.<sup>101</sup> Eine ganzheitlich orientierte alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita, evtl. plus gezielter Förderung, scheinen SV Hogrebe und Kalicki erfolversprechender als separierend-additive Sprachförderprogramme.<sup>102</sup>

#### 4.2.2.2 Bedeutung der Familie

Bzgl. des Einflusses der Sozialisationsinstanzen waren sich die Sachverständigen einig, dass die Familie der erste, wichtigste und nachhaltigste Bildungsort ist.<sup>103</sup> Disparitäten von Kindern können deshalb zu einem Großteil durch sozialstrukturell und/oder familiäre Umstände erklärt werden.<sup>104</sup> Gleichzeitig ist die Familie ein Lernort für Werteorientierung, z. B. für die Entstehung von Leistungsmotivation und Bildungsfreude.<sup>105</sup> Erst später werden hier Tagespflege, Krippe, Kindergarten und Grundschule wirksam. Daher betonte SV Fthenakis, dass die Familie als erster und wichtigster Bildungsort gestärkt werden müsse: Um die kindliche Bildungsbiographie zu optimieren, solle man dort ansetzen, wo das Wichtigste passiere, und das sei nicht der Kindergarten, sondern die Familie.<sup>106</sup>

Hinsichtlich der Frage, welche Rolle die Bindungs- und Beziehungsqualität inner- und außerhalb der Familie für die Entwicklung eines Kindes hat, zeigen die Erkenntnisse moderner Säuglingsforschung, dass Kinder von Geburt an eine grundsätzliche Neigung und Bereitschaft zum Lernen und zur Exploration haben und dies in der Kommunikation und Interaktion mit festen, vor allem familiären Bezugspersonen geschieht. Konzepte der Frühpädagogik beschreiben, wie diese Interaktion zu gestalten ist, etwa zur Förderung von Feinfühligkeit und Bindungssicherheit das Konzept des Scaffolding (von engl. "scaffolding" = Gerüst), mit dem Kinder beim Spielen Anstöße und Hilfen bekommen, die sukzessive zurückgenommen werden. Solche Konzepte von dialogischer Interaktion und Kommunikation haben ihren Platz im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan.<sup>107</sup>

#### 4.2.2.3 Bedeutung institutionalisierter Frühförderung

Zum Ausbau der außerfamiliären Bildungs- und Betreuungsangebote wurde festgestellt, dass sich die Betreuungsquote der Unter-Dreijährigen (U3) in Hessen von 14,2% im Jahre 2008 auf 28,8% im Jahre 2014 verdoppelt hat und der Ausbau dort, wo es regionale Fehlbedarfe gebe, noch fortgesetzt werden muss. Diese Betreuungsquote (29,7% in 2016<sup>108</sup>) kann sich im Vergleich der westdeutschen Flächenländer gut sehen lassen, kann aber für die Zukunft nicht als bedarfsdeckend angesehen werden. Allerdings partizipieren insbesondere Kinder aus bildungsaffineren Familien bzw. aus Familien mit einem höheren sozialen Status am Ausbau der U3-Betreuung.<sup>109</sup> Das wiederum wirft nach SV Kalicki die Frage auf, ob durch die Einführung des Rechtsanspruchs wirklich alle Familien gleichermaßen erreicht werden.<sup>110</sup>

---

<sup>98</sup> BS (28)

<sup>99</sup> H (53 + St 4)

<sup>100</sup> K 15

<sup>101</sup> BS (29)

<sup>102</sup> H (F 17), K 21)

<sup>103</sup> BS (28), H (St 5), F (9)

<sup>104</sup> H (54)

<sup>105</sup> BS (28)

<sup>106</sup> F (9)

<sup>107</sup> K (19)

<sup>108</sup> Stand 1.3. 2016, Statistisches Bundesamt, Zahlen und Fakten, Soziales. Durchschnitt der westdeutschen Bundesländer 28,1%.

<sup>109</sup> H (St 14): 17% der U3-Kinder mit Migrationshintergrund vs. 31% ohne Migrationshintergrund, Stand 1.3.2013. Für 2015 gilt: 22% der U3-Kinder mit Migrationshintergrund vs. 34% der Kinder ohne Migrationshintergrund. Statistisches Bundesamt: Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund (Zahlen und Fakten, Soziales).

<sup>110</sup> K (20)

---

SV Hoglebe ergänzte, dass Interventionen für benachteiligte Kinder nur wirkungsvoll seien, wenn sie als Gesamtstrategie mit aufeinander abgestimmten Bestandteilen gedacht würden. Entwicklungsförderliche Verbindungen zwischen den Lebensbereichen Familie und Kita entstünden nicht nur durch Kenntnisse über den jeweils anderen Lebensbereich oder Kommunikation, sondern seien erfolgreicher, wenn sie sich gegenseitig unterstützten.<sup>111</sup>

Ähnlich empfahl SV Fthenakis, dass Kitas die Familien mehr in ihre Arbeit einbeziehen sollten. Eine nicht abgestimmte theoretische Fundierung aufeinander folgender Bildungsstufen und die Nichtkommunikation und Nichtkooperation bewirkten ein hohes Maß an Bildungsineffizienz, zumal bei fehlender Konsistenz und diskontinuierlicher Definition von Bildungszielen. Ziel müsse sein, den Bildungsplan für Kinder und einen weiteren für Jugendliche auf dieselbe Grundlage zu stellen. Erst auf der Basis einer bildungstheoretischen Begründung, einer sinnvollen Organisation der Bildungsprozesse und eindeutiger Bildungsziele könnten bestehende Ungerechtigkeiten reduziert werden.<sup>112</sup>

Auch die SV Hoglebe plädierte dafür, aufeinander abgestimmte Maßnahmen zu entwickeln, die im frühen Kindesalter beginnen und eine Fortsetzung über die Schulstufen enthalten. Erfolgreiche schulische Interventionen setzten am familiären Umfeld an. Sog. „Home School Resource Teacher“ unterstützten in den USA Eltern durch Hausbesuche darin, ihre Kinder gezielt zu fördern. Als eine Art Sozialarbeiter böten sie Unterstützungs- und Beratungsleistungen an und vermittelten zwischen Elternhaus und Schule.<sup>113</sup>

#### 4.2.2.4 Zusammenarbeit von Familie und institutionalisierter Frühförderung

Bezüglich der Frage, wie Eltern in der Erziehung und Bildung ihrer Kinder unterstützt werden können, plädierte SV Becker-Stoll dafür, Elternberatung überall anzubieten, nicht nur in „Problemvierteln“. Ziel sei es, Eltern in ihren Familienkompetenzen zu stärken, niedrigschwellige Angebotsstrukturen einzurichten und damit möglichst früh einzusetzen.<sup>114</sup>

Die Zukunft der Kindertageseinrichtungen sah SV Becker-Stoll in der Entwicklung vom klassischen Kindergarten hin zu „sozialraumorientierten Familienzentren“ (Beispiel KITZ in München). Auch das Programm „Parents as Teachers“ verbessere nachweislich die Bildungschancen. Es sehe Hausbesuchsprogramme durch Fachkräfte vor und baue ab der Schwangerschaft eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Elternbegleitern und Familie auf.<sup>115</sup> SV Fthenakis empfahl ebenfalls, Bildungsressourcen in den Familien zu stärken und Familien durch Bildungspartnerschaften mit den Institutionen zu verbinden.<sup>116</sup>

SV Hoglebe empfahl, die familienzentrierte Betrachtung als Ansatzpunkt für Interventionen mit Bildungsprogrammen in außerfamiliären Einrichtungen zu kombinieren.<sup>117</sup> Auch SV Kalicki sah die frühe Bildung als eine gesellschaftliche Aufgabe; hier gebe es eine öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern, um herkunftsbedingte Benachteiligungen zu korrigieren.<sup>118</sup>

#### 4.2.2.5 Frühförderung bei besonderem Förderbedarf

Zum Stand der Inklusion in Kindertagesstätten empfahl SV Fthenakis, den BEP bezüglich Inklusion zu präzisieren, da bisher nur eine unzureichende Konzeptualisierung und fehlende systemimmanente Voraussetzungen zur Erfüllung der Forderungen nach Inklusion festzustellen seien. Grundsätzlich biete aber der BEP beste Voraussetzungen zur Implementation des Konzepts der Inklusion.<sup>119</sup>

Einrichtungen in benachteiligten Wohngebieten sollten nach SV Hoglebe eine „positive Diskriminierung“ praktizieren: Benachteiligte Kinder sollten grundsätzlich innerhalb universeller frühkindlicher Bildungsangebote gefördert werden und darüber hinaus zusätzliche Fördermaßnahmen erhalten. Ausschließlich differenzierende institutionelle Maßnahmen könnten Exklusionsprozesse zur Folge haben.<sup>120</sup> Sinnvoll ist in je-

---

<sup>111</sup> H (St 5)

<sup>112</sup> F (15)

<sup>113</sup> H (St 6)

<sup>114</sup> BS (34)

<sup>115</sup> BS (35)

<sup>116</sup> F (9)

<sup>117</sup> H (F 6)

<sup>118</sup> K (18)

<sup>119</sup> F (8)

<sup>120</sup> H (F 17)

---

dem Fall eine zielgerichtete, nicht sozialraumorientierte Mittelverteilung.<sup>121</sup> Ähnlich empfahl SV Kalicki, soziale Benachteiligungen der Kinder bei der Ressourcenvergabe für die Kita zu berücksichtigen, gleichzeitig seien aber auch sinnvolle pädagogische Handlungskonzepte weiter zu entwickeln.<sup>122</sup> SV Becker-Stoll wies in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Qualität der Einrichtungen hin; insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund profitierten in ihrer sozioemotionalen Entwicklung und beim Erwerb der deutschen Sprache ausschließlich von exzellenten Kitas, selbst Einrichtungen mittlerer Qualität würden eher schaden.<sup>123</sup>

#### 4.2.2.6 Frühförderung und Qualitätsstandards

Zur Frage nach Möglichkeiten der Verbesserung der Qualität in der frühkindlichen Bildung führte SV Becker-Stoll aus, dass der Bedarf des Kindes an guter Bildung, Betreuung und Erziehung im Mittelpunkt stehen müsse und „das Ganze“ grundsätzlich aus Kinderperspektive und eben nicht aus institutioneller Perspektive zu betrachten sei.<sup>124</sup> Pädagogische Qualität in Kitas setze voraus, dass die physischen und psychischen Grundbedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt gestellt und dass die pädagogische Arbeit und Interaktion danach ausgerichtet würde. Dieser Mindeststandard sei bundesweit nicht überall gegeben. So wies etwa die NUBBEK-Studie (NUBBEK = Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit; Hessen war daran nicht beteiligt) nach, dass häufig nicht einmal die körperlichen Grundbedürfnisse der Kinder adäquat erfüllt würden.<sup>125</sup> Pädagogische Arbeit sei komplex: Es gebe Orientierungsqualität, Strukturqualität und auch Prozessqualität. Und letztere sei der Hebel, an dem man am ehesten ansetzen könne.<sup>126</sup> Wichtiger als die Strukturqualität sei die Prozessqualität, vor allem die Qualität der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern. Eine hohe Interaktionsqualität, die seelische und körperliche Grundbedürfnisse der Kinder befriedige, sei die Voraussetzung dafür, dass diese sich gut entwickeln könnten. Studien zeigten, dass Kinder, die positive Bildungs- und Interaktionserfahrungen in Kindertageseinrichtungen gemacht hätten, eine bessere Arbeitslernbereitschaft und auch Kompetenz zeigten, mit schulischen Herausforderungen umzugehen.<sup>127</sup> Auch SV Högrefe betonte die Bedeutung der Prozessqualität: Empathische Zuwendung, emotionale Wärme, vielfältige Anregungen sowie das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse des Kindes seien entscheidend für die Realisierung von Effekten.<sup>128</sup>

Altersgemischte Gruppen hielt SV Becker-Stoll für problematisch, da die dann sehr unterschiedlichen Entwicklungsstände und Grundbedürfnisse der Kinder eine immense Herausforderung an die Qualifizierung des Personals stellten.<sup>129</sup>

Als vorbildlich bezeichnete SV Becker-Stoll das „Berliner Modell“ zur Qualitätsentwicklung, das eine kontinuierliche Evaluation und Qualitätsentwicklung in den Kitas vorsehe.<sup>130</sup> Auch SV Fthenakis sah in Evaluationen einen Ansatzpunkt zur Qualitätsverbesserung: Man investiere hier zu wenig in die Untersuchung und Erfassung der Effekte.<sup>131</sup> Auch SV Kalicki betonte die Notwendigkeit von Qualitätsentwicklung, damit keine Kita mehr unzureichende Qualität aufweise.<sup>132</sup> SV Thompson forderte eine stärkere Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis sowie deren erziehungswissenschaftliche Reflexion.<sup>133</sup>

#### 4.2.2.7 Personelle Aspekte frühkindlicher Fördereinrichtungen

Hinsichtlich der Qualifikation der betreuenden und erziehenden Personen wies SV Becker-Stoll auf die Notwendigkeit der Ausstattung der Kindertageseinrichtungen mit multiprofessionellen Teams aus Sozialpädagogen, Heilpädagogen und Fachdiensten hin. Jedoch müsse dies nach Bedarf und nicht nach dem Gieß-

---

<sup>121</sup> H (F 20)

<sup>122</sup> K (22)

<sup>123</sup> BS (33)

<sup>124</sup> BS (29)

<sup>125</sup> BS (32)

<sup>126</sup> BS (30)

<sup>127</sup> BS (31)

<sup>128</sup> H (F 12)

<sup>129</sup> BS (37)

<sup>130</sup> BS (34)

<sup>131</sup> F (15)

<sup>132</sup> K (21)

<sup>133</sup> T (F 13)

---

kannprinzip erfolgen.<sup>134</sup> Aufgrund der immer höheren Kompetenzanforderungen sah auch SV Kalicki die Notwendigkeit, die Qualifikation der Fachkräfte zu heben. Allerdings sei Hessen im Vergleich mit anderen Bundesländern gut aufgestellt, da es auf niedrigqualifizierte Assistenzberufe verzichte. Es gebe aber zu wenig Aufstiegschancen. Hier bedürfe es anderer Vergütungen und gewisser Leistungsanreize.<sup>135</sup> SV Hogrebe bestätigte, dass die Qualifikation des Personals in Hessen im Vergleich zum restlichen Deutschland gut sei: Lt. Ländermonitor verfügten 8,7% des Kita-Personals 2013 über einen Hochschulabschluss, gegenüber 4,9% im bundesdeutschen Vergleich. 46,1% der Einrichtungen hätten zumindest einen Hochschulabsolventen, gegenüber 28,5% im bundesdeutschen Durchschnitt. SV Hogrebe ergänzte mit der EP-PSE-Studie: Nicht jede Fachkraft müsse über einen akademischen Abschluss verfügen, denn das gesamte Team in einer Kita profitiere, wenn selbst nur eine Fachkraft mit akademischem Abschluss vorhanden sei. Es sei aber zu prüfen, ob unterschiedliche Qualifikationsprofile in der Kita nicht Spannungen und neue Hierarchien hervorriefen.<sup>136</sup>

Zum Umgang des Personals mit den neuen Herausforderungen durch die Transformation des Arbeitsfeldes sah SV Thompson voraus, dass Fachkräfte in der Aneignung und Anwendung neuer pädagogischer Konzepte mangels gleichermaßen wissenschaftlich fundierter und handlungsorientierter Anleitung auf sich selbst zurückgeworfen würden und es eine „fortgesetzte Delegitimierung“ gebe.<sup>137</sup> Ähnliches machte SV Hogrebe für Fachkräfte im Umgang mit benachteiligten Kindern geltend.<sup>138</sup> SV Thompson erwartete, dass die „Responsibilisierung“ an die Adresse der Fachkräfte zu mehr Burnout bei diesen führen werde und dass man mehr Schwierigkeiten aufgrund dieser Überforderung der Fachkräfte sowie der Konfliktlagen zwischen privater und öffentlicher Erziehung bekommen werde.<sup>139</sup> Die „Entgrenzung der pädagogischen Tätigkeit“ und die Vervielfältigung der Aufgabenbereiche finde keine Entsprechung in der Berufsbezeichnung und werde gesellschaftlich nicht wahrgenommen oder anerkannt.<sup>140</sup>

#### 4.2.2.8 Der Hessische BEP: Status quo

SV Fthenakis machte deutlich, dass der Hessische BEP bereits Konsequenzen gezogen und systemimmanente Veränderungen eingeleitet habe, um den Bildungsverlauf vom Kindergarten bis zur Grundschule kohärent zu gestalten. Durch diese Kontinuität Sorge der BEP auch dafür, dass Bildungsziele nicht zusammenbrächen, wenn Kinder vom Kindergarten auf die Grundschule wechselten.<sup>141</sup> Durch die Zusammenarbeit von Kita und Grundschule, mit Hilfe der Tandems, habe man den Übergang Kita-Grundschule weiterentwickelt. Beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule bestehe noch Handlungsbedarf.<sup>142</sup> Die SV bewerteten das Konzept der flexiblen Schuleingangsphase mit dem individuellen Einschulungsalter, durch das Kinder in der ersten und zweiten Klasse entweder zwei oder drei Jahre verweilen, positiv.<sup>143</sup> Entscheidend sei nicht das Alter des Kindes, sondern eine entwicklungsangemessene Entscheidung aus Sicht der Eltern und der Betreuungspersonen in der Kita, die das Kind kennengelernt haben.<sup>144</sup>

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan stellt einen Paradigmenwechsel dar und gilt als bundesweit erster institutionenübergreifender Bildungsplan. Er setzt neben der reinen Wissensvermittlung auch auf die Stärkung der kindlichen Entwicklung und Kompetenzen. Die Lernorientierung des BEP trägt Erkenntnissen Rechnung, wonach Faktoren außerhalb der Bildungsinstitutionen den größten Anteil an der Varianz kindlicher Entwicklung haben.<sup>145</sup> Nach der Auffassung von SV Fthenakis ermöglicht der BEP Chancengerechtigkeit, weil er für alle gleichermaßen gelte.<sup>146</sup>

Neben der schon erwähnten Erweiterung auf Jugendliche wurden weitere Vorschläge zur Weiterentwicklung des BEP vorgebracht. SV Thompson bemängelte, dass der BEP nicht bis zur curricularen Ebene vor-

---

<sup>134</sup> BS (39)

<sup>135</sup> K (25+26)

<sup>136</sup> H (57+St 9)

<sup>137</sup> T (48+44+St 3)

<sup>138</sup> H (23)

<sup>139</sup> T (52)

<sup>140</sup> T (St 4)

<sup>141</sup> F (5)

<sup>142</sup> F (13)

<sup>143</sup> K (25)

<sup>144</sup> BS (39)

<sup>145</sup> F (5), K (18), T (51)

<sup>146</sup> F (6 ff.)

---

stoße, sondern sich auf die konzeptionelle Ebene beschränke.<sup>147</sup> SV Kalicki und Fthenakis empfahlen, aktuelle Entwicklungen, wie z. B. Inklusion, digitale Medien und die Bildungserfordernisse von Flüchtlingskindern einzubeziehen.<sup>148</sup>

### **4.2.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

#### **Die Familie als primäre Bildungs- und Sozialisationsinstanz stärken**

Die Fraktionen des Hessischen Landtags stimmen darin überein, dass die Familie der erste und wichtigste Bildungsort ist; er hat einen dominanten Einfluss auf die kindliche Entwicklung sowie den Bildungsverlauf des Kindes hat. Die Familie ist die primäre Bildungs- und Sozialisationsinstanz, die frühzeitig gestärkt und als entscheidender Faktor der frühkindlichen Entwicklung stärker als bisher in die Strukturen und Prozesse der institutionalisierten frühkindlichen Bildung eingebunden werden sollte.

Eine entsprechende Stärkung der Elternkompetenz, etwa durch eine engere Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Elternhäusern in Form von Bildungspartnerschaften, kann die kindliche Entwicklung fördern.

Ein Baustein effektiver Familienförderung besteht darin, Kindergärten zu sozialraumbezogenen Familienzentren auszubauen, die eine Vielzahl niedrigschwelliger Unterstützungsangebote für Eltern mit geringen Ressourcen bereithalten und diese Unterstützung gemeinsam mit Jugendhilfe und Sozialdiensten an diese Familien herantragen.

Als erfolgversprechend wird etwa ein Programm wie „Parents as Teachers“ angesehen, bei dem Kita-Fachkräfte im Rahmen von Hausbesuchen eine Vertrauensbeziehung zu den Familien etablieren und Eltern untereinander vernetzen. Insbesondere bei Familien mit Migrationshintergrund hat „Parents as Teachers“ in der Praxis gute Ergebnisse gezeigt.

#### **Den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan 0-10 weiterentwickeln**

Übereinstimmung besteht darin, den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) weiterzuentwickeln, um zusätzliche oder sich neu ergebende Fragestellungen aufzugreifen. Dies gilt insbesondere für den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Auch die gestiegenen Anforderungen durch inklusive Betreuung, Erziehung und Bildung und die wachsende Bedeutung von Medienerziehung sollten in die Weiterentwicklung des BEP einfließen.

#### **Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Erziehung weiterentwickeln**

##### **Spracherwerb**

Kindertageseinrichtungen und Tagespflege besitzen ein besonderes Potenzial zur Förderung kindlicher Sprachentwicklung. Dieses sollte gezielt genutzt werden. Insbesondere der Spracherwerb funktioniert über die Face-to-face-Interaktion. Kitas müssen daher besonders gut sein, soll die Förderung benachteiligter Kinder über ihr familiäres Sprachniveau hinaus gelingen. Es sollten vorrangig alltagsintegrierte, differenzierende und inkludierende Konzepte eingesetzt werden.

##### **Qualitätssicherung**

Im Hinblick auf die Qualität der Kinderbetreuung betont die Kommission insbesondere für den Bereich der Kleinkinderbetreuung die Notwendigkeit beziehungsorientierter Pflege, die jede Befriedigung eines elementaren Bedürfnisses für persönliche Ansprache und Austausch sowie liebevolle Zuwendung nutzt. Entsprechend ist eine gute Strukturqualität (Betreuungsschlüssel, Gruppengröße, räumliche und sächliche Ausstattung) die Voraussetzung für die in diesem Sinne entscheidende Verbesserung der Prozess- und Interaktionsqualität. Mit einer Verbesserung der Prozess- und Interaktionsqualität können sowohl Kinder aus benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund, als auch Kinder mit besonderen Begabungen vom Kita-Besuch optimal profitieren.

---

<sup>147</sup> T (51)

<sup>148</sup> K (19), F (9)

---

Die Verbesserung der Prozessqualität darf jedoch nicht dazu führen, die Strukturqualität zu vernachlässigen.

Wichtig für die pädagogische Organisation von Einrichtungen ist es, wie sie auf die sozio-strukturelle Herkunft der Kinder eingeht. Eine heterogene Zusammensetzung der Gruppen ist im Hinblick auf Integrations- und Sozialisationsfunktionen von Einrichtungen von Vorteil. Als problematisch wird jedoch eine zu starke Altersmischung innerhalb der Gruppen angesehen.

Weiterhin besteht Einigkeit darin, die Evaluation im Bereich der frühkindlichen Bildung, insbesondere auch der Wirksamkeit der Sprachförderkonzepte, zu verbessern und weiterzuentwickeln. Dafür sollte eine möglichst einheitliche, transparente Evaluationssystematik entwickelt werden.

### **Qualifizierung des Personals/Qualität der Arbeit**

Der Erfolg frühkindlicher Bildung und Erziehung außerhalb der Familie hängt vor allem an der Interaktionsqualität der Fachkräfte. Insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund bildet diese eine Grundlage für deren Entwicklung. Sie sollte einen Schwerpunkt in der Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte darstellen.

Mit dem Ausbau der Professionalisierung der Fachkräfte in den frühkindlichen Bildungsinstitutionen und der Steigerung des Gewichts der frühkindlichen Bildung insgesamt sollte eine bessere finanzielle Ausstattung des Personals einhergehen, einerseits wegen gesteigerter Qualifikationen, andererseits zur Hebung der Attraktivität dieses Praxisfelds.

Auch für die Arbeit in der frühkindlichen Bildung ist das Zusammenwirken von Pädagogen mit z. B. Kinderärzten, Jugendämtern, Psychologen, Einrichtungen der Frühförderung, Erziehungsberatungsstellen, Grundschulen etc. in festen Kooperationsbeziehungen im Sinne multiprofessioneller Teams von zunehmender Bedeutung.

Entscheidend für die Qualität der Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals ist weniger das Attribut "akademisch" als vielmehr eine stärkere Vermittlung der entwicklungspsychologischen Grundlagen der frühen Kindheit in Verbindung mit psychologisch-didaktischen Handlungsmöglichkeiten. Ebenfalls gilt es, die Ausdifferenzierung des pädagogischen Tätigkeitsprofils einzubeziehen und diese in der Personalzusammensetzung (insbesondere auch mit Blick auf Leitungsstellen) zu berücksichtigen.

### **Weiterentwicklung BEP**

Auch bei der Weiterentwicklung des BEP sollte eine stärkere Einbeziehung des wichtigsten Bildungsorts Familie angestrebt werden und der Spracherwerbsprozess im Kontext kultureller und sprachlicher Vielfalt in den Blick genommen werden.

## **4.2.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion**

An der Nahtstelle Kindergarten/Schule, spätestens im Jahr vor der Einschulung, sollte eine intensive Beratung der Eltern durch Kindergartenerzieherinnen und Grundschullehrkräfte stattfinden. Basis dafür sollte ggf. ein Sprachstandtest sein.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion**

Für die Qualität der Einrichtungen ist die Stärkung der Leitungsfunktion ein entscheidender Faktor. Dafür und für die mittelbare pädagogische Arbeit (Elternarbeit, Zusammenwirken mit anderen Institutionen, Trägern etc.) sowie für eine bedarfsgerechte Regelung bei Ausfallzeiten sind zusätzliche Ressourcen notwendig.

Insgesamt ist das derzeitige System der Personalbemessung, einschließlich seiner verschiedenen Sonderpauschalen, und der darauf fußenden Finanzierung durch das Land im Anschluss an den Evaluationsbericht zum KiföG gründlich zu überprüfen und neu zu bewerten. Eine Rückkehr zur gruppenbezogenen Betrachtungsweise erscheint sowohl aus pädagogischen als auch aus Gründen der Vereinfachung der Be- und Abrechnungsverfahren ratsam.

---

Im Bereich der U-3-Betreuung gibt es derzeit eine Tendenz zur Verstärkung der Bildungsungleichheit, weil die Inanspruchnahme der U-3-Plätze sozial ungleich verteilt ist. Es sollten Wege gefunden werden, insbesondere diesen Bereich noch weiter für bildungsferne Schichten zu öffnen. Die vollständige Gebührenfreiheit der frühkindlichen Bildung wäre dafür ein bedeutender Schritt.

Eine Neuregelung der Finanzierung der frühkindlichen Bildung, insbesondere eine stärkere, dynamische und verlässliche Beteiligung des Landes, ist für all diese Verbesserungen unerlässliche Voraussetzung.

Darüber hinaus wäre die Einführung bundeseinheitlicher Qualitäts-Standards zugleich ein Hebel, um eine gesamtstaatliche Finanzierung der frühkindlichen Bildung mit einer fairen Verteilung zwischen Bund, Ländern und Kommunen in Gang zu bringen.

Evaluationen sollten weniger betriebswirtschaftlich und mehr pädagogisch orientiert werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Kinder mit schwierigen Umfeld- und Lernbedingungen sollen mit Verweis auf die „soziale Vererbung von Bildungschancen“ eine besondere Unterstützung erfahren. Die Verteilung von Mitteln sollte nicht nach dem „Gießkannenprinzip“, sondern in Form einer gezielten Förderung benachteiligter Kinder erfolgen.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan enthält zu vage formulierte Zielsetzungen und verbirgt inhärente Interessengegensätze und Konflikte.

Anstatt notwendige Strukturreformen in Angriff zu nehmen, konzentrieren sich alle Anstrengungen auf das Personal. An die Fachkräfte in den Kitas und die Grundschullehrer innen werden immer weitergehende Anforderungen gestellt, die sie mit ihrer derzeitigen Ausbildung und unter den derzeitigen Arbeitsbedingungen nicht bewältigen können. Die Arbeitsbelastung wird erdrückend, wenn für zusätzlich übertragene Aufgaben keine Entlastung an anderer Stelle gewährt wird. Dies alles folgt aus dem Unwillen der Landesregierung zu strukturellen Reformen, aber auch der Weigerung die Entlohnung gleich und angemessen zu gestalten und aus dem Rückgang gesellschaftlicher Anerkennung.

Gegen den allgegenwärtigen Optimierungsdruck in den pädagogischen Einrichtungen muss mit mehr Personal, mehr Ressourcen, besserer Bezahlung und Strukturreformen vorgegangen werden.

Evaluationen müssen nicht allein die Arbeit der Fachkräfte in den Blick nehmen, sondern auch Rahmenbedingungen wie Strukturen und Ressourcen berücksichtigen. Zur Debatte steht schließlich, ob unter den gegebenen Umständen (Ausbildung, Finanzierung, Ausstattung) eine ‚angemessene Dienstleistung‘ durch die Fachkräfte überhaupt zu erbringen ist. Die (Wahl von) Standards bei Evaluationsuntersuchungen müssen transparent gemacht und begründet werden.

Die Übergangsschwellen von Kindergarten in die Grundschule und von dort in weiterführende Schulen und damit einhergehenden Segregation auf Einrichtungs- und Stadtteil-/Gemeindeebene können nur durch tiefer gehende (Struktur-)Reformen behoben werden. Konzepte hierfür sind vorhanden. Einrichtungen mit hohem Förderbedarf brauchen mehr Geld, z. B. durch eine zielgerichtete und bedarfsgerechte Mittelverteilung, die es der Einrichtung ermöglicht, ihren Förderauftrag zu erfüllen.

Um Eltern mit Migrationshintergrund zu einem frühen Zeitpunkt einbeziehen zu können, müssen die Erziehungskompetenz und das Wissen über das hessische Bildungssystem auch in den Herkunftssprachen vermittelt werden. Förderprogramme sollten in der jeweiligen Herkunftssprache aufgelegt werden und es muss Möglichkeiten geben, sich mit seiner eigenen Kultur am Schulleben zu beteiligen. Zugleich sollten parallel mit passenden sozialarbeiterischen Angeboten Sprachkurse an den Schulen für Eltern angeboten werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der FDP-Fraktion**

Zukünftig wird eine Vorstellung von Bildungsqualität benötigt, bei der auch soziale und vor allem familiäre Räume der Kinder mit einbezogen werden. Handlungsbedarfe bestehen hinsichtlich der Analyse bzw. Veränderung des Verhältnisses von Prozess- und Strukturqualität sowie der Betreuung von 3-6-Jährigen. Die Anwendung und Berechnung des Betreuungsschlüssels muss ggf. überprüft und angepasst werden (SPD trägt Absatz mit).

---

Neben der Weiterentwicklung und Fortschreibung des Erziehungs- und Bildungsplans über die ersten zehn Lebensjahre hinweg sollte der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule auf Grundlage des positiv evaluierten Modellversuchs „Qualifizierte Schulvorbereitung (QSV)“ im BEP berücksichtigt und in allen Einrichtungen angeboten werden. Diese sollten darüber hinaus darin unterstützt werden, ihre bisherigen „Vorschulprogramme“ einzubetten oder anzupassen.

---

## **Themenfeld 5: Übergang Schule-Beruf – Anforderungen der Berufsqualifizierung und Integration ins Erwerbsleben**

### **5.1 Problemaufriss**

Einsetzungsbeschluss: *„Die zukünftigen Anforderungen im Hinblick auf eine erfolgreiche Integration in das Erwerbs- und Berufsleben analysieren und daraus Schlussfolgerungen für die schulisch und außerschulisch zu erwerbenden berufsqualifizierenden Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ziehen. Diese Anforderungen sind in Bezug zu setzen zu den zu erwartenden Schulabgängern der verschiedenen Bildungsgänge. Es sollen auch Vorschläge entwickelt werden, wie Berufspraxis und -orientierung an Schulen weiter gestärkt werden können. Dabei sind auch die Bedeutung und Leistungsfähigkeit des beruflichen Schulsystems für das Erreichen höherwertiger Abschlüsse (Meister oder Hochschulzugangsberechtigung/ Studium) und mit Blick auf die Integration von jungen Menschen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und die Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit zu untersuchen. In diesen Zusammenhang sollten auch die beruflichen Schulen nach Möglichkeiten, Chancen und größtmöglichen Reformen der beruflichen Bildung untersucht werden.“*

Berufliche Bildung unterliegt noch stärker und direkter als Allgemeinbildung dem strukturellen Wandel in der Arbeitswelt. Neben dem sich ständig beschleunigenden technologischen Wandel, insbesondere unter den Vorzeichen der zunehmend allgegenwärtigen Digitalisierung, der voranschreitenden Globalisierung aller Wirtschaftsbeziehungen, auch und gerade auf dem Arbeitsmarkt, und den anhaltenden Verschiebungen innerhalb der verschiedenen Wirtschaftssektoren hin zum Dienstleistungssektor wirken sich hier maßgeblich demografische Veränderungen, aber auch Migrationsbewegungen und zunehmend individualisierte Lebensentwürfe aus. Dabei hat sich das Wesen von beruflicher und akademischer Bildung sowie ihr zahlenmäßiges Verhältnis zueinander verändert. Fachkräftemangel droht jedoch in allen Bereichen, wenngleich ein größerer Engpass bei den beruflich Qualifizierten vorliegt. In Hessen wird für das Jahr 2018 ein Defizit von 100.000 Arbeitskräften, davon 70.000 mit Berufsausbildung, 11.000 mit akademischer Ausbildung und 18.000 ohne Berufsausbildung prognostiziert. Der Arbeitskräftemangel betrifft dabei sektoral alle zehn größten Berufsgruppen in Hessen. (vgl. für alle Zahlenangaben UC, Folienpräsentation)

Die Arbeit der Kommission konzentrierte sich entsprechend auf die folgenden Fragestellungen:

- Welche Auswirkungen haben die künftig zu erwartenden Veränderungen der Arbeitswelt auf die Qualifizierung von Schul- und Hochschulabgängern?
- Welche Bedeutung haben in Zukunft die betriebliche Ausbildung und das duale Ausbildungssystem?
- Gibt es Verbesserungsbedarf im beruflichen Ausbildungssystem?
- Kann Berufsorientierung schon in der Schule den Weg zu einer passenden weiteren Ausbildung optimieren, und wie kann dies organisatorisch eingerichtet werden?
- Welche Qualitäten sollten Schulabsolventen bei Beginn einer Ausbildung aufweisen, und wie kann dies erreicht werden?

Der aus diesen Erwägungen entwickelte Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Anhört wurden dazu als Sachverständige:

- Wolfgang Lambl (WL), HPR f. Berufliche Schulen im Bayrischen Kultusministerium, SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Ute Clement (UC), Universität Kassel, SV der SPD-Fraktion
- Dirk Werner (DW), Institut der dt. Wirtschaft Köln, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Prof. Dr. Walter Hanesch (WH), Hochschule Darmstadt, SV der Fraktion DIE LINKE
- Klaus Weber (KW), Bundesinstitut für Berufsbildung, SV der FDP-Fraktion.

### **5.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (27. März 2015)**

#### **5.2.1 Wandel der Arbeitswelt und Konsequenzen für die berufliche Qualifizierung von Schulabgängern**

Zur Frage der künftigen Herausforderungen an die Qualifikation der Schulabgänger hoben SV Lambl und SV Clement hervor, dass sich die Anforderungen laufend änderten und es deshalb auf Kompetenzen und

---

Haltungen ankomme, die in einer globalisierten Arbeitswelt notwendig seien, z. B. eine offene Persönlichkeit, eine schnelle Auffassungsgabe und vor allem die Bereitschaft, auch bei unregelmäßigen Arbeitszeiten und an wechselnden Orten hohe Leistung zu bringen. Zudem würden informelle Lernformen immer wichtiger, vor allem in der Weiterbildung.<sup>149</sup>

SV Werner wies darauf hin, dass Fachkräfte immer knapper und älter würden. 500.000 bis 600.000 junge Menschen pro Jahr fehlten aus heutiger Sicht, wenn sie die heute 45–54-Jährigen 1:1 ersetzen sollten.<sup>150</sup> Die internationale Konkurrenz gefährde vor allem die gering Qualifizierten bzw. die einfachen Arbeitsplätze. Die Digitalisierung halte auch im Facharbeiterbereich Einzug. Ein erheblich größerer Fachkräftebedarf werde sich zudem bei Sozialen Dienstleistungen ergeben. Darüber hinaus seien es zunehmend individualisierte Lebensentwürfe, die im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in der Zukunft Auswirkungen auf die Arbeitsmarktchancen von Menschen bzw. – aus Perspektive des Arbeitsmarktes – auf die Verfügbarkeit von Fachkräftepotentialen hätten.<sup>151</sup>

Nach SV Clement basieren unser Wirtschaftsmodell und unsere Wachstumsstrategie darauf, dass wir hohe Qualität, hohe Preise und hohe Löhne haben.<sup>152</sup>

Die Globalisierung und der technische Fortschritt führen nach Auffassung von SV Hanesch zu einem steigenden Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften und einem immer geringeren Bedarf an minderqualifizierten.<sup>153</sup> In der Folge gebe es einen wachsenden Anteil von prekären Beschäftigungen und damit eine wachsende Zahl der sogenannten „Working Poor“. Armut sei in ganz besonderer Weise das Risiko von Kindern. Sie träten somit schon unter erschwerten familiären Bedingungen in das Bildungssystem ein.<sup>154</sup>

SV Hanesch bemerkte einen Strukturwandel im Beschäftigungssystem: Einerseits gebe es wachsende Beschäftigungszahlen und ein kontinuierlich wachsendes Sozialprodukt, andererseits Strategien der Unternehmen, durch verschiedene Elemente Rationalisierungen und Modernisierungen durchzuführen.<sup>155</sup> Teil des beschriebenen Strukturwandels sei die Ausgliederung von Randbelegschaften in prekäre Beschäftigungsverhältnisse. Folglich konzentrierten Betriebe anspruchsvolle Qualifizierung auf einen immer kleineren Teil der Angestellten und ein wachsender Teil von Jugendlichen bleibe unverschuldet ohne sichere Ausbildung.<sup>156</sup>

Von den 1,3 Mio. Menschen unter 25 Jahren ohne Berufsabschluss (entspricht 13% eines Jahrgangs) haben nach Angaben von SV Werner 85% nicht einmal einen Schulabschluss und mithin keine Voraussetzung für eine Berufsbildung. Deshalb sei es notwendig, dass von Beginn an Grundlagen geschaffen und Bildungsangebote bereitgestellt werden.<sup>157</sup>

Menschen ohne Schulabschluss seien zudem häufig funktionelle Analphabeten. Dagegen gebe es auch in Hessen (Bildungswerk) ein sinnvolles Programm der Teilqualifikationen, um die Betroffenen schrittweise weiter zu qualifizieren.<sup>158</sup>

SV Clement empfahl jungen Menschen: „Lern etwas Anständiges, lern etwas, was keiner kann. Lern etwas, das schwer ist, denn damit wirst du Geld verdienen können.“ Erwachsene müssten gemeinsam „Kante zeigen“ bei der Beratung für die Berufswahl und auch einmal unangenehme Wahrheiten aussprechen.<sup>159</sup>

SV Werner nannte als wichtig Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen, Auslandserfahrungen, Interesse an Technik und eine höhere Selbstkompetenz, aber auch eine größere Wertschätzung für soziale Berufe durch die Gesellschaft.<sup>160</sup>

---

<sup>149</sup> WL (53+54); UC (64)

<sup>150</sup> DW (F 5)

<sup>151</sup> DW (6+F 7)

<sup>152</sup> UC (63)

<sup>153</sup> WH (45 ff.)

<sup>154</sup> WH (42+50)

<sup>155</sup> WH (50)

<sup>156</sup> WH (43)

<sup>157</sup> DW (7)

<sup>158</sup> DW (25)

<sup>159</sup> UC (75)

<sup>160</sup> DW (7+8)

---

### 5.2.2 Berufsbildende versus akademische Qualifizierung

Nach Angaben von SV Werner gibt es bundesweit mehr als 500.000 Studienanfänger, 530.000 Anfänger in dualer Ausbildung und 230.000 Anfänger in beruflichen Vollzeitschulen.<sup>161</sup> Die Arbeitslosigkeit betrage bei Akademikern 2,5%, bei Berufsausbildeten 5% und bei Ausbildungslosen 19%.<sup>162</sup> Selbst über 90% der Studienabbrecher erreichten später doch einen Berufsabschluss.<sup>163</sup>

SV Clement stellte fest, dass die duale Bildung an zwei Stellen erodiere: Einerseits würden Betriebe immer weniger ausbilden; mittels Outsourcing der Ausbildung sähen Betriebe keine Veranlassung, selbst in Ausbildung zu investieren. Zum anderen wählten Jugendliche seltener eine duale Ausbildung, weil sie die Art der „ritualisierten Unterwerfung“ dort nicht mehr mitmachen wollten.<sup>164</sup>

Auch wurde betont, dass die Jugendlichen die vermeintlichen Image- und monetären Nachteile des Ausbildungsweges in der beruflichen Karriere scheuten, während die Alternative des Studiums seit den 90er deutlich präsenter sei.

Beachtenswert sei, so SV Werner, dass Berufsausbildete in MINT-Berufen das gleiche Einkommen wie viele Akademiker erzielten und über Fortbildungen attraktive Karriereaussichten besäßen. Leider wüssten das viele Eltern nicht.<sup>165</sup> Nach Auffassung von SV Weber ist ein Schüler, der vom Gymnasium auf ein berufliches Gymnasium oder eine andere allgemeine Schulform wechselt, kein Bildungsabsteiger (wie es die OECD bewerte), sondern ein Bildungsumsteiger.<sup>166</sup>

SV Lambl bedauerte, dass die Bildungsdebatte einseitig auf das Gymnasium fixiert sei: „Alles in allem brauchen wir ein Bildungswesen, das in allen Sparten dazu befähigt, lebensbegleitend zu lernen.“<sup>167</sup> Laut SV Lambl haben sich die Verhältnisse mehr in Richtung akademische Bildung verschoben, allerdings in den verschiedenen Sparten unterschiedlich: Je komplexer Produkte und Dienstleistungen, desto komplexer seien die Produktionsabläufe. Die Ausbildung müsse so gestaltet werden, dass sie passgenau zu den Qualifikationsanforderungen sei. Betriebe müssten zudem Raum für Fortbildungen zur Verfügung stellen, Berufsschulen sollten rechtlich, personell und ausstattungsmäßig in die Lage versetzt werden, neben der Ausbildung auch Weiterbildung anzubieten.<sup>168</sup>

Der SV Hanesch vertrat mit Blick auf die Zukunft die Auffassung, dass der Strukturwandel einen Bedeutungsgewinn derjenigen Sektoren umfasse, die eher eine akademische Ausbildung bedürften.<sup>169</sup> Wenn man sich diesem Trend nicht mit gezielten Maßnahmen entgegenstelle, sei ein quantitativer Ausbau der dualen Ausbildung entsprechend fraglich und alternative Ausbildungsmöglichkeiten müssten geschaffen werden.<sup>170</sup> SV Hanesch mahnte dazu eine stärkere Koordinierung der verschiedenen Akteure an. Den Kommunen und der kommunalen Jugendhilfen komme eine wichtige Koordinierungs- und Steuerungsfunktion zu.<sup>171</sup>

SV Werner hielt die Schulstruktur für nicht so entscheidend für die Förderung der Schülerinnen und Schüler wie die Art des Unterrichts. Praxisnahe Lernangebote sollten in den Schulcurricula verankert werden.<sup>172</sup> In Ergänzung zu den guten hessischen Bildungsstandards sei hier eine Profilbildung der Schulen zu empfehlen.<sup>173</sup>

SV Clement plädierte für eine barrierefreie Schule, die vor allem das Technik-Interesse der Kinder wecken könne.<sup>174</sup> Auf die Frage, ob die Qualifizierung an beruflichen Schulen noch besser organisiert und strukturiert werden könnte, empfahl SV Clement, feste Gruppen in beruflichen Schulen einzurichten. Neu aufgenommene Schüler würden einer Stammgruppe zugeordnet, die mit einem bestimmten Ziel versehen sei.<sup>175/176</sup>

---

<sup>161</sup> DW (F.9)

<sup>162</sup> DW (F 10)

<sup>163</sup> DW (25)

<sup>164</sup> UC (63+66)

<sup>165</sup> DW (8)

<sup>166</sup> KW (40)

<sup>167</sup> WL (56)

<sup>168</sup> WL (54+55)

<sup>169</sup> WH (51)

<sup>170</sup> WH (46)

<sup>171</sup> WH (46)

<sup>172</sup> DW(9, F 14)

<sup>173</sup> DW (10)

<sup>174</sup> UC (64)

<sup>175</sup> UC (74)

<sup>176</sup> WH (46)

---

SV Werner legte eine Übersicht vor, die zeigt, welchen Schulabschluss Unternehmen für ihre Ausbildungsplätze bevorzugen (jeweils sehr häufig + regelmäßig): 1. mittlerer Schulabschluss (65%), 2. Fach-/Hochschulreife (53%), 3. Abgänger beruflicher Schulen (41%), 4. Hauptschulabschluss (32%); Berufsvorbereitungs-Absolventen (25%), Hochschulabbrecher (12%), Bachelors (10%), ohne Schulabschluss (4%).<sup>177</sup> Unternehmen seien an leistungsstarken Bewerbern für die duale Ausbildung und das duale Studium interessiert. Zudem könnten qualifikationsgerechte Aufnahmetests besser sein als reine Abschlussnoten.<sup>178</sup>

### 5.2.3 Duale Ausbildung versus vollschulische Ausbildung

Das Verhältnis von vollschulischer zu dualer beruflicher Bildung hängt nach SV Lambl jeweils von der entsprechenden Branche ab.<sup>179</sup> SV Werner nannte als zentrale Weichenstellung den Primat der dualen Berufsausbildung, in Verbindung mit dem Primat der dualen oder betrieblichen Berufsvorbereitung. Höhere Berufsfachschulen sollten nur als Ersatz für duale Ausbildung bzw. bei regionalem Arbeitsmarktbedarf dienen.<sup>180</sup>

Nach SV Hanesch spielt die schulische Vollzeitausbildung traditionell nur eine ganz geringe Rolle. Der schulische Zweig des Berufsbildungssystems habe seine Rolle nicht wesentlich erweitert, zumindest die Vollzeitausbildung betreffend. Das duale Ausbildungssystem sei funktional, um Teile der lohnkostenintensiven Branchenbetriebe zu subventionieren. Zugleich werde die exportorientierte Industrie in Ergänzung zu den eigenen Ausbildungsabsolventen mit angelernten Fachkräften versorgt. Der duale Bereich werde weiter den Kern der Berufsausbildung in Deutschland darstellen, auch wenn er weiter etwas schrumpfen werde. Generell spiele die Berufsschule in diesem System nur eine sehr randständige Rolle.<sup>181</sup>

### 5.2.4 Änderungsbedarf in der dualen Ausbildung

SV Werner sah keine Notwendigkeit einer Änderung der dualen Ausbildung.<sup>182</sup> Dagegen empfahl SV Clement, an der Schwelle von der Schule zum Beruf Diskriminierung ab- und Transparenz aufzubauen. Es müsse für Attraktivität und Nachhaltigkeit gesorgt werden. Sie halte wenig von Potenzialanalysen, aber umso mehr von einer verlässlichen Allgemeinbildung. Wichtig sei es, Technik-Interesse zu wecken, Anstrengungsbereitschaft anzuregen und die Bedeutung einer guten Ausbildung zu betonen. Für die Berufsschulen regte sie an: Vormittags in Kerngruppen Allgemeinbildung, anschließend unterschiedlich gestufte Module, die jeweils anrechenbar wären für berufliche Bildung, in die ganz unterschiedliche Menschen hineingehen könnten. Auch die Einrichtung von Jugend-Berufsagenturen könne sinnvoll sein. Ganz dringend aber brauchten betriebliche Ausbilder systematische Unterstützung im Umgang mit leistungs- oder motivationsschwachen Jugendlichen.<sup>183</sup>

SV Hanesch stellte angesichts des Rückgangs der Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze die Frage, ob die schulische Berufsausbildung und die außerbetriebliche Berufsausbildung diese Lücke im dualen System füllen könnten. Das hänge von der zukünftigen Gestaltung berufsbildender Schulen als Ausbildungsträger ab. Die Wirtschaft werde als Ausbildungsträger zurücktreten, die duale Ausbildung werde aber weiterhin existieren. Volkswirtschaftliche Sektoren gewännen an Bedeutung, in denen die duale Ausbildung keine Rolle spiele, zum Beispiel die Informationstechnologie, weil dort ganz andere Qualifikationen abgerufen würden, die eher aus dem akademischen Sektor kämen.<sup>184</sup>

### 5.2.5 Förderung der Berufsbildungsreife

Zur Frage, in welchen Bereichen es Auszubildenden an Berufsbildungsreife mangle, stellte SV Lambl fest, die Unternehmen vermissten bei den fachlichen Kompetenzen sprachliches Ausdrucksvermögen und mathematische Kenntnisse, bei den Soft Skills Leistungsbereitschaft, Disziplin und Belastbarkeit. Abhilfe könne durch Sprachförderung, Förderung der sozialen Fähigkeiten und Förderung bzw. Festigung der

---

<sup>177</sup> DW (F 15)

<sup>178</sup> DW (10+22)

<sup>179</sup> WL (58)

<sup>180</sup> DW (13)

<sup>181</sup> WH (43+46)

<sup>182</sup> DW (13)

<sup>183</sup> UC (67-70)

<sup>184</sup> WH (44+46+51)

---

elementaren Rechenfähigkeiten geschaffen werden. Generell müssten Potenziale entdeckt und Stärken gefördert werden.<sup>185</sup>

Zur Frage von organisatorischen Anpassungen im Schulsystem empfahl SV Lambl eine stärkere Kooperation von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Ein Fach „Arbeitslehre“ o. ä. sei hier sinnvoll. Vor allem aber solle Schülern bewusst werden, dass Anstrengung in allen Berufen notwendig sei und zu einer Gesamtzufriedenheit beitrage.<sup>186</sup>

SV Clement diagnostizierte mangelnde Ausdrucksfähigkeit und mangelnde Rechenfähigkeit bei den Auszubildenden, auch ein Interesse an Technik könne sicherlich geweckt werden.<sup>187</sup>

SV Weber ergänzte, im Handwerk sei man der Meinung, dass die Vorbereitung auf das Berufsleben ungenügend sei.<sup>188</sup>

### 5.2.6 Das Übergangssystem

Zum Übergangsbereich Schule/Beruf führte SV Lambl aus, dass unabhängig von den verschiedenen Formen des Übergangs für die ausbildungsfähigen und -willigen Jugendlichen ein Ausbildungssystem vorgehalten werden müsse, das den zügigen Ausbildungsbeginn vorsehe.<sup>189</sup>

Ähnlich stellte SV Clement fest, dass das Übergangssystem bei vielen Jugendlichen das Gegenteil der ursprünglichen Absicht bewirkt habe, nämlich das Bewusstsein: „Es gibt eine Alternative zur Ausbildung, die bedeutet: Ich bekomme weiter Kindergeld. Ich muss mich nicht entscheiden. Ich kann erst mal weiter zur Schule gehen; das kenne ich schon, da fühle ich mich auch relativ sicher.“<sup>190</sup>

SV Werner attestierte Hessen, gut aufgestellt zu sein. Schüler hätten die Sicherheit, entweder einen Schulabschluss zu erlangen oder zu einer Ausbildung geführt zu werden. Schule und Berufsschule sollten zu einem Angebot zusammengeführt werden, dabei gelte das Primat der betrieblichen Berufsvorbereitung.<sup>191</sup> Assistierte Ausbildungen und ausbildungsbegleitende Hilfen als Regelangebote könnten einen neuen Akzent setzen, wenn sie in die vorhandenen Programme vernünftig integriert würden. Die Förderprogramme, die schon vor der Ausbildung ansetzten oder auch eine Einstiegsqualifizierung begleiteten, hätten den größten Erfolg. Junge Leute schrittweise über bestimmte Module weiter zu qualifizieren, sei ein guter Weg.<sup>192</sup>

SV Hanesch empfahl darauf hinzuwirken, dass das Übergangssystem künftig weitgehend entfallen könne. Das problematische Ersatzsystem funktioniere sehr schlecht, sei ineffektiv und kostspielig und sollte nicht als anstrebenswerter Zielbereich definiert werden.<sup>193</sup> Ein Scheitern im Übergang von Schule zu Beruf sei stark bestimmt durch die Probleme beim Einstieg in das Bildungssystem und in der gesamten Schullaufbahn. In diesem Zusammenhang auf das Übergangssystem zu setzen und zu sagen: „Da fangen wir das duale System auf“, wäre insofern ein Fehlschluss.<sup>194</sup> Ein Teil könne sicher verlagert werden in eine systematische Berufsvorbereitung, die schon in der SEK-I-Phase des allgemeinbildenden Schulsystems stattfindet. Zu überlegen sei, ob man nicht eine Ausbildungsgarantie für jeden Jugendlichen einführen könne, die man etwa von den skandinavischen Ländern her kenne.<sup>195</sup>

### 5.2.7 Berufsorientierung in der allgemeinbildenden Schule

SV Clement empfahl, den Bereich Arbeitslehre/Berufsorientierung in der Lehrerbildung zu stützen. Ein Teil der Berufsorientierung könne im Betrieb durchgeführt werden, so dass ein Klebeeffekt entstehe und die Jugendlichen ggf. dort nach dem Schulabschluss blieben.<sup>196</sup>

---

<sup>185</sup> WL (57)

<sup>186</sup> WL (55)

<sup>187</sup> UC (63+64)

<sup>188</sup> KW (27)

<sup>189</sup> WL (57)

<sup>190</sup> UC (66)

<sup>191</sup> DW (13)

<sup>192</sup> DW (22+25)

<sup>193</sup> WH (47)

<sup>194</sup> WH (42+45+46)

<sup>195</sup> WH (52)

<sup>196</sup> UC (65+77)

---

SV Werner betrachtete Berufsorientierung als durchgängiges pädagogisches Prinzip, das nicht auf einzelne Fächer oder Lehrpersonen reduziert werden dürfe und in den schulischen Zusammenhang eingebettet sein müsse. Ankerfächer sollten dabei die Fächer Politik und Arbeitslehre sein. Dabei sollten Studium und duale Ausbildung als gleichrangig verankert und durch Potenzialanalysen ergänzt werden. Berufsschulen sollten außerdem eine zentrale Anlaufstelle für Eltern und Betriebe einrichten.<sup>197</sup> Sinnvoll seien auch Schülerfirmen.<sup>198</sup> Grundsätzlich gelte es, abgestimmte Qualitätsstandards zu verankern und die einzelnen Elemente miteinander zu verbinden.<sup>199</sup>

SV Hanesch stellte ergänzend das Projekt der „Produktionsschulen“ vor, in denen in ganzheitlicher Lehrform theorie- und praxisorientiert nicht nur eine Simulation von Realität stattfindet, sondern in eigens eingerichteten Kleinbetrieben gelernt werde.<sup>200</sup>

SV Weber empfahl eine Potenzialanalyse in Klasse 7, Werkstatttage in Klasse 8 (Berufe aus drei Berufsfeldern kennenlernen) sowie für bestimmte Jugendliche eine Begleitung des Berufseinstiegs in den letzten beiden Schuljahren und im ersten Jahr der Ausbildung. Von Bedeutung sei zudem ein Lernortwechsel, der die Berufsorientierung aus dem schulischen Alltag herauslöse und andere Akzentuierungen setze.<sup>201</sup> Insgesamt sei Hessen mit dem Bündnis für Ausbildung, mit der Verankerung der Berufsorientierung in Schulprogrammen und der Kooperation mit externen Partnern rund um die Schule gut aufgestellt. Die Qualitätsmaßstäbe hierfür sollten einheitlich festgeschrieben und es sollten die Arbeitsagentur und Betriebe eingebunden werden.<sup>202</sup>

Zur Frage der Berufsorientierung an den Gymnasien und des Hochschulzugangs nach dem Besuch von beruflichen Schulen konstatierte SV Lambl, wer sich informieren wolle, der finde auch die Informationen. In der Oberstufe der Gymnasien wäre es sinnvoll, ein halbjähriges Pflichtseminar zur Berufs- und Studienorientierung zu etablieren, wie dies an Gymnasien in Bayern Pflicht sei (Seminar „BUS“ = Berufs- und Studienorientierung). Hierzu gehörten Schnuppertage an Hochschulen, in Betrieben oder in Berufsinformationszentren. Dadurch könnte die hohe Quote an Studienplatzwechslern und Studienabbrechern sinken.<sup>203</sup>

Auch SV Weber sprach sich dafür aus, an den Gymnasien sowohl eine Berufs- als auch eine Studienorientierung einzurichten. Das Berufseinführungsprogramm sei zum 1. Januar 2015 auch für Gymnasien geöffnet worden.<sup>204</sup>

Schulpraktika zur Förderung der Berufsorientierung wurden von den Sachverständigen für sinnvoll erachtet: In fast allen Bundesländern bestehe die Möglichkeit, dass Haupt- und Mittelschüler tage- oder wochenweise in die beruflichen Schulen kommen und in den Werkstätten Einblick in verschiedene Berufsfelder gewinnen.<sup>205</sup> SV Weber empfahl Potenzialanalysen für die Werkstatttage und vorbereitende Gespräche mit Hilfestellungen, aber auch der Vermittlung der Bedeutung dieser Praktika für die eigene Weiterentwicklung.<sup>206</sup>

SV Weber benannte Best-Practice-Beispiele: Im baden-württembergischen Europa-Park Rust gebe es die Science Days, die Handwerkskammer München veranstalte Ferienwerkstätten, Osnabrück habe ein Patenmodell entwickelt.<sup>207</sup>

Einig waren sich die SV in der Auffassung, dass eine gezielte Berufsorientierung an den Schulen den jungen Leuten Irrwege (Wechsel der Ausbildung, Abbruch der Ausbildung) ersparen könne. Einen möglichen Ausbildungsabbruch präventiv anzugehen, nicht erst, wenn der Abbruch drohe, empfahl SV Werner. Förderprogramme seien vor dem Ausbildungsbeginn bzw. während der Einstiegsqualifizierung am erfolgreichsten.<sup>208</sup>

In der Statistik aufgelöster Ausbildungsverträge liegt Hessen zwar im Bundesvergleich auf einem sehr guten dritten Platz, wie SV Weber feststellte. Bestimmte Branchen seien allerdings überall sehr betroffen:

---

<sup>197</sup> DW (11-13+23)

<sup>198</sup> DW (18)

<sup>199</sup> DW (11)

<sup>200</sup> WH (48)

<sup>201</sup> KW (27+F 3)

<sup>202</sup> KW (29)

<sup>203</sup> WL (56)

<sup>204</sup> KW (35)

<sup>205</sup> WL (59)

<sup>206</sup> KW (37+39)

<sup>207</sup> KW (31)

<sup>208</sup> DW (22)

---

Gebäudereiniger und Servicekräfte mit mehr als 50%. Die Gründe lägen allerdings nicht nur bei den Azubis, sondern oft auch im Betrieb.<sup>209</sup> Je mehr Betriebe in Berufspraktika einbezogen würden, desto höher die spätere Rate an Ausbildungsplätzen der Schulabgänger. Ebenso sollten die Berufspraktika nicht nach Bequemlichkeit, sondern nach Eignung ausgewählt werden.<sup>210</sup> Es sollten einheitliche Qualitätsstandards gelten, die extern evaluiert werden.<sup>211</sup>

SV Clement empfahl, anstelle von Potenzialanalysen besser ein positives Interesse an Technik zu wecken und die vorhandenen Kapazitäten an Lehrkräften für Arbeitslehre besser zu nutzen, dabei auch die Schulpflicht auf 12 Jahre auszudehnen.<sup>212</sup>

### 5.2.8 Hochschulzugang im Anschluss an eine berufliche Bildung

SV Lambl betonte, Übergänge von der Beruflichen Schule zur Hochschule seien in reichem Maße gegeben, zum Beispiel über die Fach- und Berufsoberschule in Teilzeit oder über die Berufsschule plus duales Studium. Berufliche Inhalte sollten aber auf Studieninhalte angerechnet werden können. Die Quote der Studierberechtigten, die keinen Gymnasialabschluss hätten, liege in allen deutschen Ländern zwischen 40% und 50%.<sup>213</sup>

SV Werner beobachtete einen deutlichen Anstieg der Studierenden ohne Abitur, allerdings sei der Anteil insgesamt gering, und es gebe bei ihnen viele Abbrecher. Er empfahl, mehr Doppelqualifikationen für Auszubildende durch den parallelen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) zu ermöglichen und den Hochschulzugang für Berufspraktiker zu öffnen. Mehrjährige Berufserfahrung oder die Fachbindung der HZB der beruflich Qualifizierten seien dabei überflüssig. Das Anrechnungsverfahren für bereits erworbene Kompetenzen solle ausgebaut und die Kooperation zwischen beruflicher und akademischer Bildung gestärkt werden. Er ging dabei von einer starken Selbstselektion der potenziellen Teilnehmer aus.<sup>214</sup> „Eigentlich müsste jedem Auszubildenden, der die Mittlere Reife mitbringt, ein solches Angebot an der Berufsschule gemacht werden können. Dann wird der Hochschulzugang schon im Rahmen der beruflichen Qualifizierung viel besser vorbereitet, und wir müssten an den Hochschulen viel weniger nacharbeiten.“<sup>215</sup> Eine Studienberatung und ein Patensystem könnten sehr gut helfen, die Hürde der ersten ein oder zwei Semester zu schaffen; Studierende, die über die berufliche Schiene gekommen seien, würden viel stringenter und mit überdurchschnittlichem Erfolg studieren.<sup>216</sup>

SV Clement warnte davor, die Hochschulzugänge immer weiter zu öffnen für Menschen, die nach einer Ausbildung unmittelbar an die Hochschulen gehen könnten. Dadurch würden die Schulen entwertet, vor allem das Gymnasium, wenn ein 11-jähriger Schulbesuch ebenfalls zur Aufnahme eines Studiums berechtige. In der Folge würden sich dann die Hochschulen genötigt sehen, Aufnahmeprüfungen einzuführen, wie das auch in anderen Staaten geschehe.<sup>217</sup>

### 5.2.9 Elterninformation und Verantwortung der Lehrkräfte

Eine frühzeitige Information der Eltern über die Chancen beruflicher Bildung wurde von mehreren Sachverständigen empfohlen. SV Weber empfahl, die Eltern mehr in die Berufsorientierung einzubeziehen und eigens dafür Informationstage anzubieten.<sup>218</sup> Bei Elternabenden der Grundschule zum Übertritt an eine weiterführende Schule sollten Vertreter von beruflichen Schulen, von Kammern und von Betrieben zu Wort kommen, empfahl SV Lambl.<sup>219</sup> SV Werner riet, schon bei den Grundschullehrkräften den Gedanken „Ihr seid mitverantwortlich dafür, wie es danach weitergehen kann und wie letztlich die berufliche Perspektive aussieht“ zu verankern.<sup>220</sup>

---

<sup>209</sup> KW (F 10+11)

<sup>210</sup> KW (37+39)

<sup>211</sup> KW (29+31)

<sup>212</sup> UC (64 ff.)

<sup>213</sup> WL (56)

<sup>214</sup> DW (12+16+F 23)

<sup>215</sup> DW (17)

<sup>216</sup> DW (24)

<sup>217</sup> UC (66)

<sup>218</sup> KW (38)

<sup>219</sup> WL (57)

<sup>220</sup> DW (24 ff.)

---

### **5.2.10 Flüchtlingskinder**

Zur Beschulung von Flüchtlingskindern innerhalb der Berufsschulen wurde empfohlen: zusätzliches Personal, vor allem Lehrkräfte, Sozialpädagogen und Schulpsychologen; Sprachförderung vor Beginn der Berufsbildung sowie ein einheitliches Konzept; Unterstützung durch eine zentrale Einrichtung zum gezielteren Umgang mit Flüchtlingen in beruflichen Schulen.<sup>221</sup>

Ansonsten wird an dieser Stelle auf die Anhörung zum Themenblock 15 „Beschulung von Flüchtlingen“ (Anhörung am 25.11.2016) verwiesen.

### **5.2.11 Lehrer an beruflichen Schulen**

Zur Personalausstattung der beruflichen Schulen in Hessen stellten die Sachverständigen keine wesentlichen Mängel fest.<sup>222</sup> SV Lambl sah in nahezu allen deutschen Ländern in den Berufsfeldern Metall- und Elektrotechnik einen Lehrermangel, der nur mit Sondermaßnahmen wie attraktiven Arbeitsbedingungen, Gehaltsanreizen und verbesserter gesellschaftlicher Reputation behoben werden könne.<sup>223</sup> Ähnlich sprach sich SV Hanesch für eine Aufwertung der berufsbildenden Schulen aus. Dies sei aber nicht allein mit Geld und Personal möglich, sondern es gehe um pädagogische Konzepte und Qualifikationen.<sup>224</sup>

## **5.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Stärkung der dualen Ausbildung**

Einig sind sich die Fraktionen des Hessischen Landtags darin, die duale Berufsausbildung weiter zu stärken. Sie ist erfolgreich, und es gibt Bedarf an beruflich qualifizierten Arbeitskräften.

Eine besonders wichtige Maßnahme, um diese Stärkung zu erreichen, besteht in einer besseren Information von Schülern und Eltern in der Primar- und Sekundarstufe des allgemeinen Schulsystems über die Chancen und Inhalte dualer Ausbildung sowie die weitreichenden Anschlussmöglichkeiten im Rahmen des Bildungssystems.

### **Förderung der schulischen Allgemeinbildung**

Um die Ausbildungs- und Berufsreife der jungen Menschen zu heben, empfehlen alle Fraktionen eine stärkere Förderung der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung in den Schulen. Dazu gehört die besondere Förderung der Grundkompetenzen in deutscher Sprache, Rechnen und Sozialverhalten.

### **Berufsorientierung und -vorbereitung:**

Alle Fraktionen begrüßen, dass die Berufsorientierung an allen allgemeinbildenden Schulen ausgebaut werden soll. Studium und duale Ausbildung sollen im Rahmen der Berufsorientierung an allen Schulformen gleichrangig und interessenneutral behandelt werden, die Berufs- und Studienorientierung in der gymnasialen Oberstufe gestärkt werden. Über die Ausgestaltung dieser Berufsorientierung haben die Fraktionen jeweils eigene Vorstellungen formuliert.

### **Integration von Flüchtlingskindern**

Zum Problemkomplex Flüchtlinge und Migranten in der schulischen Bildung wird auf die Auswertung der Fraktionen nach der Anhörung zu Themenblock 15 „Beschulung von Flüchtlingen“ verwiesen.

---

<sup>221</sup> WL (58), DW (21), UC (69)

<sup>222</sup> DW (14)

<sup>223</sup> WL (58)

<sup>224</sup> WH (48)

---

## 5.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen

### Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion

Die CDU verweist auf die in der Arbeitsgruppe 4 des Bildungsgipfels („Schule als Vorbereitung für die Arbeits- und Lebenswelt“) unter breitester Zustimmung aller Beteiligten festgehaltenen Auffassungen und Handlungsempfehlungen in diesem Bereich.

Der in der Enquete-Kommission nochmals bekräftigten Zielsetzung einer verstärkten Wahrnehmung der Arbeitswelt- und Berufsorientierung als Querschnittsaufgabe aller allgemeinbildenden Schulformen dient unter anderem der 2015 in Kraft gesetzte Erlass zur Ausgestaltung der Berufs- und Studienorientierung, der die bisherigen Regelungen zur Berufsorientierung für alle Schulformen und Bildungsgänge zusammenführt und erstmals auch den gymnasialen Bildungsgang einbezieht. Infolgedessen sind alle allgemeinbildenden Schulen zur Erstellung eines fächerübergreifenden Curriculums zur Berufs- und Studienorientierung verpflichtet. Auch die Kooperation mit der Berufsberatung und außerschulischen Partnern, das Ableisten von Betriebspraktika oder der Einsatz des Berufswahlpasses sind darin als verbindliche Anforderungen definiert.

Bestehende Initiativen zur Intensivierung der Berufsorientierung wie die Benennung von Ansprechpersonen für Berufs- und Studienorientierung an den Staatlichen Schulämtern sowie von Koordinatoren an den Schulen, die Einführung einer diagnosegestützten Eignungsberatung an den Schulen im Bildungsgang Haupt- und Realschule, die erfolgreiche Implementierung des Gütesiegels zur Berufs- und Studienorientierung in Hessen oder die Verankerung der Berufsorientierung als fester Bestandteil in der Lehramtsausbildung sind wichtige Elemente im Sinne der von den Sachverständigen geforderten Stärkung der Berufsorientierung und sollten daher weiter ausgebaut und optimiert werden.

Die CDU-Fraktion empfiehlt eine systematische Förderung von Fremdsprachenkenntnissen und die Ausrichtung der Ausbildungsordnung auf die „Industrie 4.0“.

Zur Berufs- bzw. Studienorientierung soll fachübergreifend ein verbindlicher curricularer Baustein eingeführt werden: an nicht-gymnasialen Schulformen ab Jahrgangsstufe 7, an Gymnasien zu Beginn der Oberstufe.

Zur Berufsorientierung soll ein verbindlicher curricularer Baustein ab Jahrgangsstufe 7 eingeführt werden: Potentialanalyse, Lernortwechsel, Werkstatttage, Querschnittsaufgabe in verschiedenen Fächern oder im Rahmen des Faches Arbeitslehre (SPD trägt Absatz ab „Zur Berufsorientierung...“ mit).

Um die Ausbildungsreife zu stärken und dem von den Betrieben vielfach beklagten Fehlen einer soliden Allgemeinbildung entgegenzuwirken, ist ein verstärktes Augenmerk auf Kernfächer wie Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften zu legen. Auch darf bei der Bewertung von schulischen Leistungen keine Nivellierung der Standards oder Vernachlässigung der Defizite von Schülern angestrebt werden, da fehlende Qualifikationen und eine Inflation von guten und sehr guten Zensuren letztlich über formale Bescheinigungen hinaus nicht zu einer tatsächlichen Verbesserung der Vorbereitung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes führen.

Im Rahmen der Lehrerfortbildung soll ein Modul zu Fragen der Berufsorientierung angeboten werden.

In den Projektklassen der zum Schuljahr 2004/05 in Hessen eingeführten Initiative „Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“ (SchuB) und dem seit dem Schuljahr 2013/14 unter dem Projektnamen ‚Praxis und Schule‘ (PuSch A) firmierenden Nachfolgeprojekt werden Schüler im Hauptschulbildungsgang unter qualifizierter Begleitung sozialpädagogischer Fachkräfte durch einen Unterricht mit besonders ausgeprägten Praxisanteilen nachhaltig gefördert. Kernelemente sind dabei vor allem kleine Lerngruppen, projektorientierten Unterricht, Praxistage in Betrieben und die sozialpädagogische Begleitung. Im Schuljahr 2015/16 haben 2.000 Jugendliche an dem Programm teilgenommen, verteilt auf 61 Klassen in 45 allgemeinbildenden Schulen (PuSch A) sowie auf 77 Klassen in 46 beruflichen Schulen (PuSch B). Die Abschlussquote PuSch A lag bei 85 Prozent, in PuSch B bei 61 Prozent. Viele Jugendliche konnten direkt im Anschluss in eine Ausbildung oder in Arbeit vermittelt werden. Aufgrund dieses außerordentlichen Erfolges von PuSch A + B soll das Programm in Übereinstimmung mit der Forderung der Sachverständigen nach einer möglichst praxisnahen Berufsorientierung flächendeckend ausgebaut werden.

### Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion

Die SPD-Fraktion erwartet eine bessere allgemeine schulische Bildung und Berufsorientierung durch längeres gemeinsames Lernen mittels echter Ganztagschulen.

---

Das Fach Arbeitslehre als Instrument der Orientierungshilfe soll auch im gymnasialen Bildungsgang ausgebaut werden.

Das System der schulischen Betriebspraktika soll reformiert werden, an den Schulen eine bessere Vor- und Nachbereitung der Praktika erfolgen.

Gerade bei Jugendlichen mit schlechteren Startchancen sind dringend Unterstützungsmaßnahmen geboten, um die Problemerkonzentration zu vermindern. Diejenigen, die keine Berufsausbildung abschließen, haben in übergroßer Zahl auch keinen Schulabschluss erworben. Schulsozialarbeit ist hier ein wesentliches Element pädagogischer Hilfestellung und muss deshalb durch Bereitstellung der notwendigen Ressourcen gestärkt werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Die Grünen plädieren für eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. Das „Entweder-Oder“ zwischen beruflicher und akademischer Bildung muss in diesem Zuge aufgelöst werden. Der neue Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte, der momentan in einem Modellversuch erprobt wird, sollte ausgebaut werden. Um den Einstieg in das Studium für beruflich Qualifizierte zu erleichtern, müssen Angebote wie Brückenkurse oder Programme wie ein Studium in unterschiedlichen Geschwindigkeiten ausgebaut werden.

Technische Entwicklungen, Digitalisierung und Globalisierung verändern die Arbeitswelt; deshalb werden gut ausgebildete Fachkräfte immer wichtiger, sowohl im beruflichen als auch im akademischen Bereich. Daher müssen Studium und duale Ausbildung in der Berufsorientierung in allen Schulformen gleichrangig und interessenneutral behandelt werden; die Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe muss deshalb gestärkt werden und noch viel stärker die Möglichkeiten der beruflichen Ausbildung betonen. Berufsorientierung muss daher in *allen* Schulformen ein Querschnittsthema werden. Unabdinglich ist deshalb, dass die Berufsorientierung bei der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen ein hohes Gewicht erhält (SPD trägt Absatz ab „Technische Entwicklung...“ mit).

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

Akademische und betriebsbezogene Ausbildung sollten in ein Gleichgewicht gebracht werden. Öffentlich finanzierte Schulen und Hochschulen sollten bei verlängerter Schulpflicht weiter für die Allgemeinbildung, d. h. auch der Herausbildung eines souveränen und selbstdenkenden Subjekts, stehen. Diese Fokussierung ist angesichts der sich stetig wandelnden Arbeitswelt (Strukturreformen hin zu Dienstleistungsgesellschaft, Digitalisierung, ...) nötig, da (Hoch-)Schulbildung ohnehin nicht schnell genug auf aktuelle globale und wirtschaftliche, sozialpolitische sowie strukturpolitische Anforderungen reagieren kann.

Die berufliche Qualifikation kann dahingegen besser und zielgenauer in den Betrieben hergestellt werden. Mittelständische und kleine Unternehmen sollten nicht die Hauptlast tragen müssen. Der Entwicklung gerade bei großen Unternehmen, ihren Teil der Berufsausbildung in öffentlich finanzierte Schulausbildung und an Hochschulen (Stichwort: Bachelor) auszugliedern, ist entgegenzuwirken. Ebenso müssen global agierende Unternehmen zur Ausbildung verpflichtet werden.

Der wachsende Bedarf an Arbeitskräften im sozialen und pflegerischen Bereich erfordert einen Ausbau der Ausbildungskapazitäten aber auch eine höhere gesellschaftliche Anerkennung dieser Berufe – vermittelt über qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung und höhere Löhne (SPD trägt Absatz ab „Der wachsende Bedarf...“ mit).

In allen Schulformen – u. a. im Gymnasium – muss spätestens in der Sekundarstufe 1 das Fach Arbeitslehre unterrichtet werden. Lehrkräfte müssen entsprechend ausgebildet bzw. unter Handwerkern und Handwerkerinnen und Fachkräften aus der Region rekrutiert werden. Das Fach Arbeitslehre sollte Teil der Allgemeinbildung sein. Das heißt, dass Aufgaben der betrieblichen Ausbildung nicht schulisch ersetzt oder als Benimmunterricht konzipiert sein sollten, sondern dass neben (informations-) technischen Grundlagen auch arbeitsrechtliche und sozialpolitische Fragen behandelt werden. Denn: Die Industrie und das Handwerk selbst verlangen nach Auszubildenden, die umfänglich gebildet sind. Zudem profitieren die Auszubildenden, da sie sich mit besserer Grundlage einfacher fortbilden und wenn nötig, schneller umschulen (lassen) können.

Besonders die Berufsschulen – aber auch die allgemeinbildenden Schulen – brauchen Unterstützung um inklusiv und berufsorientiert zu arbeiten. Das Geld aus dem teuren und ineffektiven Übergangssystem –

---

vorwiegend also Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – kann mit besserer Konzeption ersetzt zu mehr Erfolg führen.

Die Hochschulzugangsmöglichkeiten im Anschluss an eine berufliche Ausbildung sollten gestärkt werden. An den Hochschulen müssen Beratungs- und Einführungsangebote ausgebaut werden, die an die Lebensrealitäten – Studium ggf. neben Beruf und Familie, Duales Studium, Finanzierung der Zweitausbildung – der neuen (potentiellen) Studierenden angepasst sind.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der FDP-Fraktion**

Im Hochschulbereich soll die Dualisierung weiter ausgebaut, die Hochschulen für Berufspraktiker zur Höherqualifizierung weiter geöffnet werden. Damit verbunden sind die Möglichkeiten der Anrechnungsverfahren für bereits erworbene Kompetenzen und praktische Erfahrungen anzupassen, um dem notwendigen Zusammenspiel von beruflicher und akademischer Bildung Rechnung zu tragen. Die Anschlussfähigkeit und Öffnung darf jedoch nicht zur Senkung von Qualitätsstandards in der akademischen Ausbildung führen. Sie muss jedoch in den Einstiegsmöglichkeiten in die Höherqualifizierung den Qualifikationsmix des Einzelnen bzw. der Einzelnen berücksichtigen können und Schranken abbauen. Gerade auch mit Blick auf die Globalisierung des Arbeits- und Ausbildungsmarktes sollten zudem Anerkennungsverfahren angepasst und ggf. beschleunigt werden.

An den Gymnasien soll die Berufs- und Studienorientierung gestärkt und mit Maßnahmen zur Berufsfelderkundung verknüpft werden.

In den Schulcurricula sollen mehr praxisnahe Lernangebote verankert werden, z.B. durch Kooperation mit Beruflichen Schulen, Schülerfirmen, Werkstatttagen oder Lehrwerkstätten. Hilfreich sind zudem Potentialanalysen. Praktika sollten stärker unterstützt, ggf. zeitlich und inhaltlich angepasst und durch längerfristige praktische Erfahrungen, die in ein Gesamtkonzept integriert sind, ergänzt werden.

Maßnahmen der Berufsorientierung sollten durch eine externe Begleitforschung flankiert werden, um insbesondere die Gelingensbedingungen zu untersuchen und anzupassen. Darüber hinaus erscheint es zwingend notwendig, die Vernetzung und Abstimmung von Projekten, Programmen und Informationsangeboten sowie die Entwicklung von einheitlichen Standards voranzutreiben (SPD trägt die letzten beiden Absätze ab „In den Schulcurricula...“ mit).

Die Neuausrichtung des Übergangssystems soll fortgeführt und die Zahl der Jugendlichen in diesem System weiter reduziert werden, sowie Maßnahmen zur frühzeitigen Vermittlung in die duale Ausbildung tatsächlich greifen und die benötigten Ausbildungsplätze auch für diese Schülerklientel zur Verfügung stehen. Maßgeblich ist auch hier eine frühzeitige Berufsorientierung, die den Jugendlichen die Optionen der dualen Ausbildung aufzeigt und sie davon abhält, das Übergangssystem ausschließlich zur Schulbesuchsverlängerung zu nutzen. Diese Entwicklung widerspricht dem eigentlichen Ansinnen und der Zielsetzung des Übergangssystems.

---

## **Themenfeld 6: Partizipation und Demokratie – Selbstbestimmung und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler**

### **6.1 Problemaufriss**

Einsetzungsbeschluss: *„Der Frage nachgehen, wie Schülerinnen und Schüler in verstärktem Maße zur Selbstbestimmung sowie zur gesellschaftlichen und politischen Mitbestimmung im Sinne des Art. 56 Abs. 4 der Hessischen Verfassung befähigt werden können. Dabei sollen auch Möglichkeiten der verstärkten Einbeziehung außerschulischer Lern- und Handlungsfelder und -orte untersucht werden.“*

Der aktuell gültige Art. 56 Abs. 4 der Verfassung des Landes Hessen lautet: „Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.“

Bei der Bearbeitung des Themenfelds konzentrierte sich die Kommission auf die Fragestellung, in welcher Weise und wie hessische Schülerinnen und Schüler in der Schule erfolgreich auf eine politische Teilhabe am gesellschaftlichen Geschehen vorbereitet werden.

Dazu wurden die folgenden Problembereiche untersucht:

- Wie können die Erziehungsziele Selbstbestimmung und Mitbestimmung im Sinne der Hessischen Verfassung abgeleitet werden?
- Wie können Mitbestimmung im Unterricht und Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler in den Schulen gefördert werden?
- Wie können außerschulische Institutionen und Personen bei der Förderung von Selbstbestimmung und Mitwirkung einbezogen werden?
- Sind schulorganisatorische und curriculare Anpassungen im Hinblick auf die Entwicklung von Selbstbestimmung und Mitbestimmung erforderlich?
- Wie können Schüler am Schulgeschehen partizipieren?

Der aus diesen Erwägungen entwickelte Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Angehört wurden dazu als Sachverständige:

- Prof. Dr. Dr. Werner Wiater (W), Universität Augsburg, Ordinarius (em.) für Schulpädagogik, SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Wolfgang Sander (S), Justus-Liebig Universität-Gießen, Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung und Didaktik, SV der SPD-Fraktion
- Jasmine Gebhard (G) und Schulleiterin Busch mit einer Gruppe von Kindern aus der Albert - Schweitzer Schule in Langen, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Gottfried Köbler (K), Pädagogisches Zentrum des Fitz Bauer Instituts, SV der Fraktion DIE LINKE.

### **6.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (26. Juni 2015)**

#### **6.2.1 Ableitung der Erziehungsziele Selbstbestimmung und Mitbestimmung aus der Hessischen Verfassung und der UN-Kinderrechtskonvention**

Die Sachverständigen waren sich darin einig, dass sich aus dem Geist der Hessischen Verfassung ein Auftrag zur politischen Bildung der Schüler ableiten lässt. SV Sander interpretierte diesen Auftrag dahingehend, dass Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen orientiert sei; der Begriff der politischen Verantwortung weise zudem darauf hin, dass die politische Bildung im Erziehungsverständnis der Verfassung eine zentrale Stellung einnehme.<sup>225</sup> Politische Bildung werde zum notwendigen Zwischenglied zwischen der Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung und der Förderung von Partizipation und politischer Handlungsfähigkeit.<sup>226</sup>

SV Gebhard verwies in diesem Zusammenhang auf die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, in der Selbstbestimmung und Mitbestimmung der Kinder Grundprinzipien sind. Mitwirkung in und durch die

---

<sup>225</sup> S (22)

<sup>226</sup> S (St 1)

---

Schule gehe mithin über einen moralischen Appell hinaus und solle als Konsequenz der Kinder- und der Menschenrechte gelehrt werden.<sup>227</sup> SV Köbler erinnerte an die Programme „Demokratie leben und lernen“ der Bund-Länder-Kommission bzw. die hessische Fortführung „Gewaltprävention und Demokratie lernen“, die auf eine demokratisch-partizipative Schulkultur verwiesen.<sup>228</sup>

### 6.2.2 Mitbestimmung im Unterricht und Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler in den Schulen

SV Wiater sah es als für unsere demokratische Gesellschaft zwingend an, dass in der Schule Selbstbestimmung und Mitbestimmung praktiziert würden: „Die Formel heißt hier: Demokratie lernen durch Grundlagenwissen und durch demokratische Praxis.“<sup>229</sup> Die Heranwachsenden würden damit für die Demokratie als Wert, als Haltung, als Handlungsweise und als Lebensform sensibilisiert. Dafür gebe es zahlreiche Beispiele, von Lernwerkstätten und Schülerfirmen über Projektarbeit bis zu Streitschlichterbüros.<sup>230</sup> Da die moralische und soziale Reife nicht im Piagetschen Sinne quasi natürlicherweise entstehe, sondern als Ko-Konstruktion auf Basis eigener Erfahrungen, sollten Prinzipien wie Selbstbestimmung in das pädagogische Handeln an allen Schulen einfließen.<sup>231</sup>

Ähnlich empfahl SV Gebhard die Anwendung des Bildungsbegriffs auf drei Ebenen: Bildung über Menschenrechte, durch Menschenrechte und für Menschenrechte.<sup>232</sup> So würden etwa die Schulen des „Kinderrechte-Schulnetzwerks Hessen“ die Kinderrechte sowohl im Leitbild verankern als auch in Mitwirkungsgremien und in Teilen der Unterrichtsgestaltung praktizieren.<sup>233</sup>

SV Wiater betonte, dass der Demokratiebegriff von Art. 20 GG nicht für Subsysteme wie die Schule gelte. Auch wenn es dort binnendemokratische Strukturen gebe, hätten diese keinen Verfassungsrang. Denn Schulen seien keine sich selbst verwaltenden autonome Systeme, sie hätten sich übergeordneten Regeln zu unterwerfen. Bei vielen Fragestellungen gebe es zudem nicht die Möglichkeit von Mehrheitsbeschlüssen, sondern nur ein Richtig oder Falsch. Auch müsse verhindert werden, dass sich rhetorisch geschickte Schüler Mehrheitsbeschlüsse für ihre Partikularinteressen verschafften.<sup>234</sup>

Es bleibe ein Einüben in Umgangsformen, die als Propädeutik für demokratische Entscheidungsprozesse gelten könnten und altersbedingt wüchsen: Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler bei der Festlegung von Ausflugszielen, in Schülerparlamenten, bei der Festlegung von Regeln des Umgangs in der Schule, darauf verwies SV Gebhard.<sup>235</sup>

Auch hier warnte SV Wiater vor falschen Annahmen: Zwar seien durch die Abnahme verpflichtender Lernziele die Möglichkeiten der Schüler gestiegen, ihre Vorstellungen, Ideen und Interessen curricular einzubringen. Zugleich aber dürfe die Schule nicht von ihrem gesellschaftlichen Auftrag abweichen: verbindliche Ziele für den Kompetenzaufbau vorzugeben. So könne es nicht ausschließlich offene Unterrichtsformen und Projekte geben, lehrergesteuerter Unterricht mit direkter Instruktion sei in vielen Bereichen nicht nur effizienter, sondern auch mit größten Leistungszuwächsen und besseren individuellen Lernzuwächsen verbunden.<sup>236</sup>

SV Sander vermisste bei den meisten innerschulischen Mitwirkungsformen eine Verknüpfung mit politischer Bildung und damit mit dem verfassungsmäßigen Bildungsziel.<sup>237</sup> Die Effekte schulischer Partizipationserfahrungen für Demokratieverstehen und politische Urteilsfähigkeit und damit für die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung seien als ambivalent einzuschätzen. Auf der einen Seite trügen solche Erfahrungen und Praktiken als Formen sozialen Lernens sehr deutlich zur Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen und zu einem kooperativen Schulklima bei. Auf der anderen Seite sei die Vorstellung nicht haltbar, in Modellen schulischer Partizipation ließe sich erfahrungsnah und durch Transfer „im Kleinen“ lernen, wie Politik „im Großen“ funktioniert, da die Funktionslogiken demokratischer politischer Prozesse und Systeme sich deutlich von denen schulischer Partizipationsmöglichkeiten unterschieden. (vgl. WS, Thesenpapier, S. 2)

---

<sup>227</sup> G (5+6)

<sup>228</sup> K (St 2)

<sup>229</sup> W (St 2)

<sup>230</sup> W (St 2)

<sup>231</sup> W (St 3)

<sup>232</sup> G (St 5)

<sup>233</sup> G (7+9+10)

<sup>234</sup> W (40+41)

<sup>235</sup> G (6+9+10)

<sup>236</sup> W (St 3)

<sup>237</sup> S (26)

---

SV Köbler vertrat die Auffassung, es gebe institutionsinhärente Machtstrukturen in scheinbar demokratischen Schulkulturen; diese sollten als Anlass für Reflexion und als Anschauungsbeispiel im Rahmen der politischen Bildung genutzt werden.<sup>238</sup>

### 6.2.3 Einbeziehung außerschulischer Institutionen und Personen bei der Förderung von Selbstbestimmung und Mitwirkung

Alle SV sahen es als sehr förderlich an, außerschulische Institutionen zur Förderung von Selbstbewusstsein und Mitbestimmung in das Lerngeschehen einzubeziehen. SV Köbler formulierte die Notwendigkeit, außerschulische Institutionen und Orte in den Prozess zur Entwicklung demokratischer Haltungen einzubeziehen, weil die Erfahrungen mit Schule als Ort demokratischer Partizipation ambivalent und bspw. durch hierarchisches Schülerinnen/Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis oder Professionsverständnis der Lehrkräfte auch begrenzt seien.<sup>239</sup> In außerschulischen Settings ergeben sich andere Lernatmosphären: So seien längere Lerneinheiten mit prozessorientierten Arbeitsformen abseits vom Standardschulunterricht realisierbar. Es gehe dann nicht darum, sich bestimmte Fakten anzueignen, um sie in einer bestimmten Weise zu reproduzieren; vielmehr werde eine Auseinandersetzung darüber möglich, wie Geschichte erzählt werde.<sup>240</sup> Schülerinnen und Schüler berichten zudem von positiven Erfahrungen der wertschätzenden Haltung der pädagogischen Fachkräfte.<sup>241</sup>

Außerschulische Einrichtungen der politischen Jugendbildung, aber auch andere Einrichtungen und Betriebe wurden von allen SV genannt, etwa die im Rahmen des Netzes „Gewaltprävention und Demokratielernten“ tätigen Bildungseinrichtungen wie MaKista (Macht Kinder stark) oder die Gedenkstätten.<sup>242</sup> Letztere verknüpften auch geschichtliche mit politischen Themen und förderten die Reflexion über demokratische Rechte, Menschenrechte und Konfliktlösungen.<sup>243</sup>

Auch empfahlen die SV, dass die Schulen oder die Schulverwaltung die Verbindung zu den außerschulischen Trägern verfestigen sollten. SV Köbler forderte die Einführung von Kontaktpersonen zwischen Schulen und Gedenkstätten sowie Museen. Ebenso könnten (Teil-)Abordnungen von Lehrkräften an lokale Gedenkstätten die Kooperationen vertiefen.<sup>244</sup> Hierfür müssten allerdings förderrechtliche Hürden beseitigt werden, wenn die außerschulischen Träger Programme anbieten, die als schulische Aufgabe gelten.<sup>245</sup>

SV Wiater und SV Gebhard empfahlen, auch die Eltern in den Selbst- und Mitbestimmungsprozess an der Schule einzubeziehen. Eltern würden dadurch nicht nur ihre Rolle als „Bildungsakteure“ erkennen, sondern den Schülern mit ihrer Mitwirkung am Schulgeschehen einen positiven Impetus geben.<sup>246</sup>

### 6.2.4 Schulorganisatorische und curriculare Anpassungen

SV Wiater konstatierte: Um demokratisch handlungsfähig zu werden, müssten Schülerinnen und Schüler Demokratie erlernen und erleben. Dafür sei eine demokratische Schulkultur eine wichtige Voraussetzung. Schülerinnen und Schüler würden sich dann später aktiv an der repräsentativen Demokratie als Gesellschaftsmodell beteiligen.<sup>247</sup> SV Gebhard meinte, dass Schülerinnen und Schüler mehr Selbstbewusstsein entwickeln, wenn sie die Erfahrung machten, dass ihre Meinungen wahrgenommen und berücksichtigt würden.<sup>248</sup>

Skeptisch wandte SV Sander ein, dass Partizipationserfahrungen nicht als demokratiefördernd angesehen werden könnten. Sie seien gute Formen sozialen Lernens, aber sie seien kein politisches Lernen. Denn die Effekte schulischer Partizipationserfahrungen für Demokratieverständnis und politische Urteilsfähigkeit und damit für die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung seien als ambivalent einzuschätzen. Deshalb sei eine inhaltliche Verknüpfung schulischer Partizipationsmodelle mit der Politischen Bildung unbedingt

---

<sup>238</sup> K (49)

<sup>239</sup> K (49+56)

<sup>240</sup> K (53)

<sup>241</sup> K (47)

<sup>242</sup> G (5+7); K (St 3+4); W (St 4)

<sup>243</sup> K (St 3+4); W (St 5+6)

<sup>244</sup> K (St 3)

<sup>245</sup> S (St 1+2)

<sup>246</sup> W (St 4); G (8)

<sup>247</sup> W (St 4+5)

<sup>248</sup> G (5)

---

notwendig.<sup>249</sup> Auch SV Köbler sah einen Erfolg durch außerschulische politische Bildung dann, wenn sie in einen schulischen Kontext eingebunden sei.<sup>250</sup>

Entsprechend waren sich die SV einig, dass die Einbindung der Politischen Bildung in den Unterrichtsprozess eine curriculare Angelegenheit sein müsse. Vor allem eine Verbindung der Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde sei dringend notwendig, forderte SV Sander.<sup>251</sup> SV Gebhard sah die Notwendigkeit, Kinderrechte in Leitlinien, Qualitätsstandards, Bildungsplänen und Curricula zu verankern.<sup>252</sup> SV Wiater empfahl, schulspezifische Curricula zu vereinbaren, um eine Ausgewogenheit zwischen verbindlichen Lernzielen, Lerninhalten und den Freiräumen der Einzelschule zu erzielen.<sup>253</sup>

SV Köbler ergänzte, dass die Selbstreflexion der Lehrkräfte die Grundlage der Schule als Lernort für Demokratie sei. Von der ersten Phase der Ausbildung an müssten Lehrkräfte befähigt werden, ihr professionelles Handeln unter dem Gesichtspunkt demokratischer Normen zu reflektieren. Ohne die Schaffung von Strukturen und die Bereitstellung von Ressourcen, die Zeit und Ort für eine solche Reflexion böten, sei diese wichtige Arbeit aber nicht möglich.<sup>254</sup>

### 6.2.5 Partizipation der Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler kommen aus unterschiedlichen Zusammenhängen und mit unterschiedlichen Prägungen, stellte SV Wiater fest. Ihre Einstellungen zum Lernen und zur Schule, zu Lehrern/ Lehrerinnen, zu sozialem und unsozialem Verhalten, zu Regeln und Ritualen, zum Verhalten in Gruppen und gegenüber Einzelnen seien heterogen. Daher müsse demokratisch-partizipatives Verhalten gerade an der Schule eingeübt werden: durch Vereinbarungen, Verträge, Arbeiten in offenen Unterrichtsformen, kooperatives Lernen, Mitbestimmung und Selbststeuerung.<sup>255</sup>

Über die längerfristigen Auswirkungen der Partizipation von Kindern äußerten sich die SV skeptisch. Weder gebe es darüber belastbare Studienergebnisse, so SV Wiater, noch könnte erwartet werden, dass partizipative Aspekte in Unterricht und Schule zu echtem Demokratielernen führten, sondern allenfalls zum Erlernen der Funktionsweise sozialer Beziehungen, führte SV Sander aus.<sup>256</sup> SV Sander verdeutlichte, dass Mitbestimmungsstrukturen für Schülerinnen und Schüler nicht als Äquivalent für echte Demokratie ausgegeben werden dürfen.<sup>257</sup> SV Köbler sprach in diesem Zusammenhang von Erfahrungen der »Machtlosigkeit« der engagierten Schülerinnen und Schüler, die zugleich aber auch als Lerngelegenheit in Sachen Machtstrukturen genutzt werden könne.<sup>258</sup> Den Wirkungszusammenhang zwischen Themen externer politischer Bildung und ihrer Anwendung im Alltag oder auf komplexere Fragestellungen hielt SV Köbler hingegen für begrenzt.<sup>259</sup>

Allerdings hat Partizipation in der Schule für die Wahrnehmung der Kinder eine überwiegend positive Bedeutung. So bewerten sie die Schule insgesamt wesentlich positiver, wenn sie an der Gestaltung von Abläufen beteiligt werden.<sup>260</sup>

Unabhängig von der Bedeutung für die politische Bildung sind altersangemessene Partizipationsmöglichkeiten im Sinne realer Einflussmöglichkeiten und insgesamt demokratischere und transparentere Entscheidungsstrukturen im Rahmen der jeweiligen schulischen Gegebenheiten (Stärkung kollektiver und kollegialer Entscheidungsstrukturen) konstitutiv für eine demokratische Schule in einer demokratischen Gesellschaft.

---

<sup>249</sup> S (26, St 2)

<sup>250</sup> K (53)

<sup>251</sup> S (St 2)

<sup>252</sup> G (6)

<sup>253</sup> W (St 5)

<sup>254</sup> K (St 4)

<sup>255</sup> W (St 5)

<sup>256</sup> W (St 5+6); S (26+33)

<sup>257</sup> S (26)

<sup>258</sup> K (49)

<sup>259</sup> K (55)

<sup>260</sup> G (5); W (St 6)

---

## **6.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Partizipation als Baustein politischer Bildung**

Die Fraktionen sind sich darin einig, dass die Partizipation von Schülerinnen und Schülern am Schulgeschehen ein Baustein politischer Bildung sein kann, jedoch allein nicht ausreichend, um ein adäquates Demokratieverständnis zu erzeugen. Altersangemessene Partizipationsmöglichkeiten und verbindliche Mitbestimmungsformen aller Beteiligten im Rahmen der schulischen Gegebenheiten sind ein Wert an sich und eine Notwendigkeit für eine Schule in einer demokratischen Gesellschaft.

Deshalb sollen partizipative Elemente im Schulgeschehen installiert sein. Dadurch können Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit verschiedenen Formen von Beteiligung und Mitwirkung sammeln. Dabei gilt es allerdings auch die Einschränkungen bei der Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die übergeordneten gesellschaftlichen Aufgaben von Schule zu beachten.

### **Politische Bildung als Querschnittsauftrag mehrerer Fächer**

Einigkeit besteht weiterhin, dass vor allem die Fächer Politik und Wirtschaft, Geschichte und Erdkunde einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung leisten. Politische Bildung ist implizit aber auch verankert in den Fächern Religion/Ethik (Wertefragen usw.), im Fach Deutsch (entsprechende Lektüreauswahl usw.) und in den Fremdsprachen (Landeskunde, politische Systeme in anderen Ländern). Hier sollte sichergestellt werden, dass politisch relevante Sachthemen in diesen Fächern synchronisiert, d.h. aufeinander bezogen und im zeitlichen Zusammenhang unterrichtet werden bzw. dass diese Bezüge immer transparent und damit für die jeweils aktuelle Lernsituation nutzbar gemacht werden. Darüber hinaus ist das alltägliche Unterrichtsgeschehen implizit politische Bildung, weil es auf wechselseitige Toleranz und Mitspracherechte der Beteiligten angelegt ist.

Es ist zu prüfen, wie der interdisziplinäre Zusammenhang zwischen den genannten drei Kernfächern in der Unterrichtsgestaltung, aber auch in der weiteren Entwicklung z. B. von Kerncurricula stärker in den Fokus genommen werden kann.

### **Einbeziehung außerschulischer Lernorte als Kooperationspartner politischer Bildung**

Auch die Notwendigkeit, die Angebote außerschulischer Kooperationspartner stärker mit dem Unterricht zu verknüpfen, sehen sämtliche Fraktionen und plädieren dafür, die Ausgestaltung dieser Verknüpfung einem offenen Entscheidungsprozess zu überlassen. Die Vorschläge reichen von der konkreten Ausgestaltung bestimmter Bereiche politischer Bildung innerhalb der Sekundarstufe 1 über die Listung geeigneter Partner bis zur Aufgabe, die konkrete Kooperation mit geeigneten Anbietern politischer Bildung zu erleichtern. Abordnungen von Lehrkräften an außerschulische Lernorte der politischen Bildung sollten erleichtert werden.

Hierzu gehört auch die Begegnung von Schülern mit Mandatsträgern auf den Ebenen Kommune, Land, Bund und Europa.

### **Politische Bildung in der Lehrerbildung und Fortbildung stärken**

Politische Bildung sollte in der Lehrerbildung und Fortbildung konzeptionell so verankert werden, dass die Studierenden Elemente der Partizipation mit politischer Bildung in Beziehung bringen können.

## **6.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion**

Das Bewusstmachen und Einüben von Partizipation ist Teil der Erziehung zur politischen Mündigkeit. Auf der Wissensseite spielen hier die im Sinne politischer Bildung relevanten Fächer eine wichtige Rolle. Auf der Handlungsebene geht es um ein altersgerechtes erstes Erfahren demokratisch-partizipativer Prinzipien: Wahl von Klassen- und Schülersprechern sowie Streitschlichtern; Anhörungs- und Mitwirkungsrechte von gewählten Schülerrepräsentanten; Mitwirkung von Schülern/Klassen bei der Gestaltung des Unterrichts und außerschulischer Veranstaltungen; Durchführung von entsprechenden Projekten, wie Schülerparla-

---

ment, Schülerzeitung. Ihre Grenzen findet Partizipation dort, wo die unterrichtliche und/oder pädagogische Professionalität der Lehrerschaft in Frage gestellt wird und wo Schülerrepräsentanten (wie in anderen deutschen Ländern) in drittel- oder viertelparitätisch besetzten Schulgremien über Dinge mitentscheiden, die quasi hoheitlichen Charakter (z. B. Schulprofil) haben und/oder in Kollision mit Persönlichkeitsrechten geraten (z. B. Mitwirkung bei der Entscheidung über Schullaufbahnen oder bei der Besetzung von Funktionsstellen).

Grundlagenwissen der politischen Bildung ist jedoch weder durch Selbstbestimmung noch durch Mitbestimmung allein zu erlangen. Es bedarf neben offenen, selbst- und mitbestimmenden Unterrichtsformen verstärkt auch lehrergesteuerter Formen von Unterricht, insbesondere wenn es um den Erwerb intelligenten Wissens geht. Der lehrergesteuerte Unterricht ist dabei nicht mit traditionellem Frontalunterricht zu verwechseln, sondern entspricht einer Form der Instruktion, die vom Lehrer schüleradaptiv, handlungsorientiert und methodenvariant mit fachdidaktischer Professionalität und hoher Flexibilität vorgeplant wird. Wird im Unterricht lehrergesteuert vorgegangen, dann hat diese „direkte Instruktion“ – wie empirische Untersuchungen belegen – die größten Leistungszuwächse; direkte Instruktion hat im Gegensatz zu partizipativen Sozialformen des Unterrichts im Bereich sogenannten „intelligenten Wissens“ (gerade auch bei schwächeren Schülern) bessere Ergebnisse aufzuweisen.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Bestehende Evaluations- und Planungsinstrumente, wie z. B. die Schulprogrammentwicklung, sollten um kinderrechtsrelevante Perspektiven ergänzt werden; vor allem die Möglichkeiten zur Beteiligung von Schülerinnen und Schülern am schulischen Leben muss dabei überprüft werden.

Die Kinderrechte sollten integraler Bestandteil des Kerncurriculums werden. Kinder, die sich ihrer Rechte und Pflichten bewusst sind, sind schneller bereit Verantwortung für die Gemeinschaft und demokratische Verhaltensweisen zu übernehmen.

Die Ausgestaltung der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern am Schulgeschehen – zum Beispiel über das Instrument der Schülerversammlung – muss als eigenständiger Baustein politischer Bildung gelehrt und umgesetzt werden. Die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern muss dazu einen substantziellen eigenen Wirkungskreis haben, sodass die Wirkung von Mitbestimmung für Schülerinnen und Schüler in ihren realen Lebenswelten spürbar und erfahrbar wird (SPD trägt die gesamte Empfehlung mit).

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

Kooperationen mit außerschulischen Akteuren müssen ausgebaut, aber auch entsprechend finanziert (Abordnung, Ressourcenaufstockung, Stunden-Entlastung) und koordiniert (flächendeckende Etablierung von Ansprechpersonen für Kooperationen in den Schulen) werden.

Die Ausstattung der Schülerversammlungen muss verbessert und ihre Arbeit – inhaltlich und finanziell – mehr gewürdigt werden (SPD trägt diesen Satz mit).

Die Grenzen von demokratischer Schulstruktur sollen transparent gemacht und reflektiert werden.

Die Rechte der Kinder sollen ins Grundgesetz aufgenommen werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der FDP-Fraktion**

Zur Verbesserung der Erfolgsaussichten politischer Bildung in der Schule ist die Einbettung in das curriculare Gesamtgefüge von besonderer Bedeutung. Dazu bedarf es insbesondere einer inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung mit anderen Schulfächern und insbesondere mit den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen.

Eine Förderung des Konzepts politischer Bildung als Unterrichtsprinzip anderer Fächer erfordert entsprechende Lernangebote in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Die Wirksamkeit des Konzepts sollte allerdings auch in empirisch begleiteten Modellversuchen überprüft werden.

Bezug nehmend auf die Einbeziehung von außerschulischen Lernorten und Kooperationspartnern ist es unerlässlich, die Verzahnung von schulischem Angebot und die Integration in den schulischen Kontext sowie die Vor- und Nachbereitung von Angeboten, Projekten und Programmen zu gewährleisten. Zudem bedarf es einer genauen Zielanalyse und des Abgleichs von Erwartungshaltungen, um beispielsweise unrealisti-

---

sche oder auch teilweise überhöhte Ansprüche frühzeitig zu erkennen und zu verändern. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die sich mit der Wirksamkeit und den Gelingensbedingungen diesbezüglicher Angebote auseinandersetzen, sollten sowohl in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte aber auch im Rahmen der finanziellen Unterstützung durch das Land Hessen stärker Beachtung finden und sind ggf. anzupassen (SPD trägt die gesamte Empfehlung mit).

---

## Themenfeld 7: Nachmittagsbetreuung und Ganztagsunterricht

### 7.1 Problemaufriss

Einsetzungsbeschluss: *„Die derzeitige Situation im Bereich der Nachmittagsbetreuung und des Unterrichts am Nachmittag von Schülerinnen und Schülern einer kritischen Bewertung unterziehen und die pädagogischen und tatsächlichen Bedingungen für eine Verbindung von verlässlicher Betreuung, kindgerechtem Rhythmus schulischen Lernens und Einbeziehung von zusätzlichen Lernangeboten, insbesondere auch sozialpädagogisch strukturierten oder am Gemeinwesen orientierten Angeboten, im Rahmen eines umfassenden Ganztagschulkonzepts analysieren und Vorschläge für eine Priorisierung von Maßnahmen entwickeln. Dabei sollen auch die unterschiedlichen Anforderungen von Familien mit Kindern in Hessen und der sich daraus ableitende Bedarf für die Ausgestaltung von Ganztagsformen erhoben werden. In diesem Zusammenhang ist auch der Frage nach dem Effekt von Ganztagschulen auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler nachzugehen.“*

In Hessen stellt mehr als die Hälfte aller Schulen eine Nachmittagsbetreuung oder ein Ganztagschulangebot bereit. Die konkrete Ausgestaltung obliegt dabei den einzelnen Schulen im Einvernehmen mit dem jeweiligen Schulträger. Das Land unterstützt die Ganztagsangebote mit Rahmenvorgaben sowie durch maßgebliche Sachmittel und Personalstellen. Bei Schulen des Profils 1 ist mindestens an drei Tagen ein 7-stündiges Angebot vorzuhalten, bei Schulen des Profils 2 an fünf Tagen ein mindestens 8 1/2-stündiges Angebot, das bei Schulen des Profils 3 für alle oder einen definierten Teil der Schülerschaft verpflichtend ist. Für den Bereich der Grundschulen sieht der 2015 gestartete „Pakt für den Nachmittag“ ein Zusammenwirken von Schulträger und externen Anbietern von Betreuungs- und Bildungsangeboten, darunter Jugendhilfe, Vereine und außerschulische Bildungseinrichtungen, vor. Für alle Schulen mit Ganztagsangeboten verpflichtend sind: das Angebot eines warmen Mittagessens, Hausaufgabenbetreuung, Ruhe- und Aufenthaltsräume, Bewegungsangebote, Förderunterricht sowie Angebote vor und nach dem Pflichtunterricht.

Die Enquête-Kommission hat eine Bestandsaufnahme durchgeführt und diskutiert, inwiefern bestimmte Ansätze sinnvoll und ggf. in Hessen bereits realisiert sind. Dazu wurden die folgenden Problembereiche untersucht:

- Wie sehen Verbreitung und Bedarf, Nutzung und Nichtnutzung von Schulen mit Ganztagsbetrieb aus?
- Wie werden Qualität, Steuerung, Leistungsergebnisse gemessen?
- Worin liegt die Bedeutung reformpädagogischer Konzepte?
- Profitieren Schüler mit bildungsfernem Hintergrund?
- Wie sind Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen entwickelt?
- Welche Kosten entstehen?
- Welches sind die Auswirkungen auf Personalorganisation und -entwicklung?
- Lohnt ein Vergleich mit anderen Staaten?

Der aus diesen Erwägungen entwickelte Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Angehört wurden:

- Prof. Dr. Peter J. Brenner (B), Gründungsgeschäftsführer der TU München School of Education a. D., SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Ludwig Stecher (S), Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen, SV der Fraktionen von SPD und FDP
- Maren Wichmann (W), Leiterin des Bundes-Ganztagschulprogramms, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Prof. Dr. Kerstin Rabenstein (R), Arbeitsbereich Schulpädagogik/ Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen, SV der Fraktion DIE LINKE.

---

## 7.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (24. Juli 2015)

### 7.2.1 Schulen mit Ganztagsangeboten in Hessen: Formen, Verbreitung, Nutzung und Bedarf

Zum Stand der Anhörung waren mit knapp 1.000 Schulen rd. 50% der hessischen Schulen zu ganztägig arbeitenden Schulen umgerüstet worden.<sup>261</sup> Die meisten dieser Schulen (rd. 85%) waren Profil-1-Schulen, 6% Profil-2-Schulen und 9% Profil-3-Schulen.<sup>262</sup> Seit Jahren habe sich diese Verteilung nicht verändert, führte SV Stecher aus, der Anteil der P3-Schulen stagniere bei rd. 10%. P1- und P2-Schulen entwickelten sich demnach nicht zwangsläufig zu P3-Schulen, was auch dem bundesweiten Trend entspreche.<sup>263</sup> Es hänge von den regionalen Gegebenheiten und den Kooperationspartnern der Schule ab, ob sie sich über Profil 1 und Profil 2 zu Profil-3-Schulen entwickelten oder ob sie gleich zu Profil-3-Schulen werden könnten. In der Praxis führe die Entwicklung in der Regel über die Profile 1 und 2 zu Profil 3. Eine Schule werde in der Regel keine Stufe überspringen, denn man müsse die Strukturen erst aufbauen.<sup>264</sup>

SV Wichmann ergänzte, dass 42% der Kinder und Jugendlichen an Ganztagsangeboten teilnahmen. Es sei eine hessische Besonderheit, dass über alle drei Profile hinweg ein sehr großer Teil der Schülerinnen und Schüler nur an einem Tag pro Woche am Ganztagsbetrieb oder an ganztägigen Angeboten teilnahmen.<sup>265</sup> Der Bedarf sei demnach gar nicht so hoch wie gedacht, resümierte SV Brenner; Eltern nähmen, obwohl berufstätig, das Ganztagsangebot nur in geringem Maße wahr.<sup>266</sup> Die Ergebnisse der hessischen Ganztagsstudie HeGS-Intensiv 2010-2014 zeigten, dass nur 29% der Eltern und 51% der Lehrkräfte sich die Ganztagschule als verpflichtend für alle wünschten und 45% der Eltern gegenüber 40% der Lehrkräfte der Ansicht seien, durch die Ganztagschule gehe der Familie gemeinsame Zeit verloren. Gleichwohl vermuteten 80% der Eltern und 85% der Lehrkräfte die Ganztagschule als Schule der Zukunft („voll und ganz“ oder „eher“), stellte SV Stecher fest.<sup>267</sup>

Die Beteiligung der Schüler sei weit gespreizt. In der Primarstufe liege diese bei den Profil-1-Schulen bei etwa 72%, führte SV Stecher aus. Etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler wolle nicht an den Angeboten teilnehmen. Bei den Profil-2-Schulen liege die Teilnahmequote bei bis zu 80%. Fast 50% der Schüler nähmen an einem Tag und 20% an drei Tagen in der Woche teil.<sup>268</sup> Allerdings sei der Anteil der Schüler, die an fünf Tagen an den Angeboten teilnehmen, innerhalb von wenigen Jahren von 25% auf 10% gesunken.<sup>269</sup>

In der Sekundarstufe 1 sei eine ähnliche Teilnahmequote zu erkennen (50% bei Profil 1 und 2, 75% bei Profil 3). Eine relativ große Gruppe an Schülern nehme an den Angeboten nicht teil und wolle das auch nicht: 50% bei Profil 1 und 2, 20% bei Profil 3.<sup>270</sup> Unter den Gründen für ihre Nichtteilnahme nannten die Jugendlichen, sie wollten lieber allein sein, sie bräuchten keine Betreuung, oder sie wollten sich lieber mit Freunden treffen.<sup>271</sup>

Um der mit zunehmendem Alter der Schüler abnehmenden Teilnahmequote (76% bei Klasse 5, 34% bei Klasse 10) zu begegnen, empfahl SV Wichmann eine stärkere Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Programmgestaltung der Ganztagsangebote.<sup>272</sup> Auch wünschten sich Jugendliche Orte und Zeitfenster, in denen sie ohne Pädagogen und Pädagoginnen nur mit ihren Peers zusammen sein könnten.<sup>273</sup> Diesen Befund bestätigte auch SV Rabenstein: Je älter die Kinder würden, wollten sie vor allem pädagogisch nicht gestaltete, pädagogisch nicht beaufsichtigte Zeit.<sup>274</sup>

Der SV Stecher stellte die Teilnahmegründe am Ganztagsangebot aus Sicht der Eltern dar. An allererster Stelle stehe demzufolge der Wunsch des Kindes, so dass sich Eltern in der Regel nicht gegen den Wunsch

---

<sup>261</sup> B (26), W (40)

<sup>262</sup> S (5), S (F 10)

<sup>263</sup> S (22)

<sup>264</sup> S (22)

<sup>265</sup> W (40)

<sup>266</sup> B (29)

<sup>267</sup> S (F 33)

<sup>268</sup> S (F 24+25), S (8)

<sup>269</sup> S (9)

<sup>270</sup> S (9, F 24-27)

<sup>271</sup> S (18)

<sup>272</sup> W (43, F 21)

<sup>273</sup> W (F 20)

<sup>274</sup> R (57)

---

des Kindes entscheiden. Das sei seiner Auffassung nach ein spannender Aspekt, da angesichts der modernen Familienstrukturen vielleicht anderes erwartet werden könne. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass über den beim Kind geweckten Wunsch Bedarf erzeugt werden könne und dementsprechend die Attraktivität des Programms bei den Kindern ein ganz wichtiger Aspekt sei.<sup>275</sup>

Als Motive wurden am häufigsten bessere Kontakte, bessere Förderungsmöglichkeiten und die Förderung der Selbstständigkeit benannt. Das hieße, dass neben dem Wunsch des Kindes für die Eltern vor allen Dingen Förderaspekte im weitesten Sinne – also nicht immer nur curricular bezogen – im Vordergrund stehen. Ferner wird die berufliche Tätigkeit von etwa 50% der Eltern als Teilnahmegrund angegeben. Die empirischen Daten der vom SV Stecher vorgestellten Studien zeigten zudem, dass die Bedeutung der verlässlichen Betreuung etwas steige. 78% der Eltern gäben dies als einen Grund für die Teilnahme an. Dementsprechend sei neben dem Wunsch des Kindes die Qualität der Angebote mit Blick auf Förderaspekte entscheidend, wobei der Betreuungsaspekt keinesfalls zu vernachlässigen sei, da er für viele Familien eine wichtige zusätzliche Rolle spiele.<sup>276</sup>

### 7.2.2 Qualität, Steuerung und Wirkungen

Zur Frage der Qualitätsmessung der Ganztagsprogramme führte SV Stecher aus, dass sich das Land Hessen nicht nur an den bundesweiten Studien zur Erforschung der Ganztagsschulentwicklung beteilige, sondern eine eigene, auf Hessen abgestellte Studie in Auftrag gegeben habe, deren Leiter er sei, und auch an mehreren Studien zur Qualitätsmessung teilnehme.<sup>277</sup> Qualität zeige sich z. B. in der zunehmenden Institutionalisierung des Ganztagskonzepts als eigenständiger Teil der Programmarbeit an den Schulen.<sup>278</sup> Zur Steuerung von Schule über ein Schulprogramm mit Ganztagsbezug ergab die hessische Ganztagsschulstudie nach SV Stecher, dass 40% der P1-Schulen, 29% der P2-Schulen und 24% der P3-Schulen ein eigenes Ganztagskonzept entwickelt hätten; ein in das Schulprogramm integriertes Ganztagskonzept besäßen dagegen 59% der P1-Schulen, 71% der P2-Schulen und 79% der P3-Schulen.<sup>279</sup> Dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler angebe, Spaß an den Angeboten zu haben, sei ein weiterer, einzelner Indikator für Qualität.<sup>280</sup>

Zur Frage von Leistungsverbesserungen durch die Teilnahme an einer Schule mit Ganztagsangebot stellte SV Brenner fest, dass die in den ersten beiden Erhebungswellen der bundesweiten Studie noch leicht positiven Effekte auf die Entwicklung der Noten in Deutsch und Mathematik nicht mehr feststellbar und damit nicht nachhaltig seien. Leistungsverbesserungen in den Schulen mit Ganztagsangebot könnten anhand der bisherigen empirischen Studien nicht in einem nennenswerten Umfang festgestellt werden.<sup>281</sup> Ein Vergleich mit Halbtagschulen sei nicht möglich, da es für die StEG-Studie klare politische Vorgaben gebe, um vergleichende Aussagen über die jeweilige Leistungsfähigkeit von Schulen mit Ganztagsangebot und Halbtagschulen zu vermeiden.<sup>282</sup>

SV Stecher wandte ein, es sei davon auszugehen, dass erst eine gewisse Dauerhaftigkeit und eine gewisse Intensität des Besuchs einer Schule mit Ganztagsangebot die gewünschte pädagogische Wirkung erzeugten.<sup>283</sup> In Bezug auf die Versetzungen könne gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler an Schulen mit Ganztagsangebot ein geringeres Risiko hätten, ein Schuljahr wiederholen zu müssen als an anderen Schulen. Bei PISA und IGLU hätten keine Leistungsunterschiede festgestellt werden können, weil dort bisher nicht die Teilnahmeintensität berücksichtigt wurde.<sup>284</sup> Bei langer, sehr häufiger Teilnahme und hoher Qualität könnten aber durchaus auch einige positive Effekte auf Lernleistungen festgestellt werden.<sup>285</sup>

Auch SV Wichmann relativierte die Erfolgsmessung: Es existiere ein Bündel extrem hoher Erwartungen, die die einzelnen Schulen unter großen Druck setzten, ihnen gerecht zu werden. Die Effekte des seit elf Jahren laufenden Umbaus könnten erst in einigen Jahren gemessen werden. Sie verwies auf die Schulpreis-Schulen, die größtenteils ganztägig arbeiteten. Ihnen gelinge es, den Bildungserfolg ihrer Kinder und Ju-

---

<sup>275</sup> S (10)

<sup>276</sup> S (11)

<sup>277</sup> S (4)

<sup>278</sup> S (6)

<sup>279</sup> S (6+F 13)

<sup>280</sup> S (13)

<sup>281</sup> B (27)

<sup>282</sup> B (28+32)

<sup>283</sup> S (10)

<sup>284</sup> S (18)

<sup>285</sup> S 17

---

gendlichen zu verbessern, indem sie die Zahl der Wiederholer minimierten oder es sogar überhaupt keine Wiederholer mehr gebe. Die Lernkultur an Ganztagschulen fuße auf einem Bildungs- und Leistungsverständnis, das sich deutlich von dem in der herkömmlichen Halbtagsschule unterscheide.<sup>286</sup> Ein Ergebnis der einzigen SV Wichmann bekannten Studie zu Vergleichen zwischen Schulen mit Ganztagsangebot und Halbtagsschulen zeige, dass das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Klasse an Ganztagschulen stärker entwickelt sei als an Halbtagsschulen.<sup>287</sup> Alles, was für die ganztägig arbeitende Schule relevant sei, sei auch für eine gute Halbtagsschule relevant, etwa Teamarbeit oder Kooperation mit anderen Partnern.<sup>288</sup>

SV Rabenstein betonte, die in Ganztagschulen zunehmenden informellen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern seien ambivalent und bergen die Gefahr der Entgleisung (unangemessene Nähebeziehungen bis hin zu übergriffigen Handlungen auf körperlicher Ebene). Solche seien in der pädagogischen Praxis in Deutschland zu beobachten. Um Übergriffe zu verhindern, müsse auf differenzierte Zuständigkeiten gesetzt und diese in den Arbeitsbündnissen zwischen Lehrkräften und Sozialpädagogen im weitesten Sinne gestärkt werden. Wichtig sei zudem, Ganztagschulen nicht mit zu vielen Erwartungen aufzuladen. Der Druck aufgrund des »Labels« Ganztagschule besser als andere (Halbtags-)Schulen sein zu müssen, verhindere, derlei Problematiken offen anzusprechen und zu bearbeiten. Die Fiktion einer Allzuständigkeit der Ganztagschule im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen müsse entsprechend aufgeben und gegenüber Personal und Eltern Erfordernisse und Notwendigkeiten (z. B. den Unterrichtsbetrieb zu verlängern, weil es mehr zu tun und zu lernen gebe und weil mehr Pausen notwendig seien) in den Vordergrund gestellt werden.<sup>289</sup>

### 7.2.3 Neuverortung der Schule und reformpädagogische Konzepte

SV Wichmann verwies auf die Veränderungen in der Gesellschaft seit den 70er Jahren: Kinder wüchsen inzwischen ohne oder nur mit einem Geschwisterteil auf, zum Spielen auf der Straße komme es nicht mehr, wohlstandsferne Kinder bewegten sich wenig, hätten weniger Freizeitaktivität und seien weniger in Vereinen aktiv. Daraus ergebe sich bereits der Bedarf vor allem für die ganztägige Grundschule. Schule sei deshalb nicht nur Lernort, sondern auch Lebensort.<sup>290</sup> Darüber hinaus vertrat SV Wichmann die Auffassung, es gehe in Sachen ganztägige Schule nicht allein ums Lernen, sondern um Persönlichkeitsentwicklung, andere Lernformen, Feedbackkultur sowie Rhythmisierung des Unterrichts.<sup>291</sup>

Ergänzend meinte SV Stecher, den Familien gehe in der Regel keine qualitative Zeit verloren. Es gebe außerdem keine Veränderungen in der Einschätzung der Qualität der Beziehungen zu den Eltern.<sup>292</sup>

Dagegen betonte SV Rabenstein, dass die Einführung der Ganztagschule in Deutschland in starkem Maße von reformpädagogischen Vorstellungen einer besseren, weil anderen und auch weniger „schulischen“ Schule, legitimiert werde.<sup>293</sup> Es komme zur Übernahme familiärer Sozialisationsaufgaben durch und in Schulen. Das Verhältnis zwischen der modernen Schule und Familie sei von jeher als spannungsreich zu betrachten.<sup>294</sup> Denn Familie und Schule würden gerade dadurch ihren Wert gewinnen, dass sie unterschiedliche Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben innehätten. Erziehe Schule im Sinne eines Leistungsuniversalismus, sei es die Familie, in der die Sorge füreinander gelernt werden solle. Mit starken Defizitkonstruktionen familiärer Erziehung werde nun die Einführung von Ganztagschulen legitimiert: Familien erfüllten ihren Sozialisationsauftrag nicht, weil sie nicht ausreichend emotionalen Halt, nicht ausreichend Fürsorge gäben oder weil sie zu wenig Anregung fürs Lernen auch in der Freizeit, am Nachmittag vorrätig hätten. Beiden Konstruktionen sei gemeinsam, dass der Auftrag der ganztägig arbeitenden Schule in den Defiziten der familiären Sozialisation begründet werde. Das Arbeitsbündnis zwischen Familie und Schule werde durch diese Defizitkonstruktion der Familien destabilisiert, auf der dann die Entwicklung hin zur ganztägig arbeitenden Schule beruhe.

Schülerinnen und Schüler verbrächten im Ganztagsschulbetrieb mehr Zeit am Tag mit Lehrkräften, fügte SV Rabenstein hinzu. Mehr gemeinsame Zeit bedeute auch, dass sie anderes miteinander täten als zu leh-

---

<sup>286</sup> W (39-41)

<sup>287</sup> W (44)

<sup>288</sup> W (50)

<sup>289</sup> R (55+60)

<sup>290</sup> W (41+42)

<sup>291</sup> W (41)

<sup>292</sup> S (16+17)

<sup>293</sup> R (53)

<sup>294</sup> R (53)

---

ren und lernen. Sie verbrächten nicht nur Unterrichtszeit, sondern auch Pausenzeit, Essenszeit, Spielzeit, Lernzeit und Freizeit miteinander. Damit gehe die Spezifität in der Lehrer-Schüler-Beziehung, also die Priorität der Bearbeitung sachbezogener Aufgaben, verloren.

Schule verleihe sich also mit der Ganztagschule zunehmend die familiären Sozialisationsaufgaben ein.<sup>295</sup> Sie warnte, Lehrer gerieten bei diesen Entwicklungen in die Rolle des allzuständigen Lebensberaters sowie in die Gefahr eines zu engen Verhältnisses zu Schülern und übergriffigen Handelns.<sup>296</sup>

SV Brenner warnte davor, allzu euphorische Hoffnungen in diese Umstrukturierung von Schule zu setzen. Das Schlagwort dafür sei „Entschulung der Schule“: Schule solle weniger Schule und mehr Lebenswelt sein, kindgerechter, ohne zu stark verpflichtende scholarische Institutionsformen. Zugleich komme es zur „Verschulung der Freizeit“: Freizeit und Familienzeit würden in die Schule gepackt, in staatlich organisierte Freizeitgestaltung.<sup>297</sup>

#### 7.2.4 Frage der Rhythmisierung des Unterrichts im Ganztag

Zum Begriff „Rhythmisierung“ führte SV Brenner aus, dieser beziehe sich auf die Lerneinteilungsformen des Unterrichts. Es gehe nicht nur um den Rhythmus zwischen Entspannung und leistungsorientiertem Unterricht, sondern darum, dass Kinder grundsätzlich neue Umgangsformen mit der Zeit lernen sollten, insbesondere ihre Zeit selbst zu planen.<sup>298</sup> SV Wichmann betonte, es sei schwierig, den Schulalltag zu rhythmisieren, wenn Schülerinnen und Schüler nur an einem Tag in der Woche am Ganztagsbetrieb teilnehmen würden. Rhythmisierung sei ein zentrales Thema für Schulen des Profils 3, sei aber für alle Schulen wünschenswert.<sup>299</sup>

SV Rabenstein empfahl, auf den ihrer Meinung nach biologistischen Begriff der Rhythmisierung zu verzichten, da es keinen natürlichen Rhythmus des Lernens gebe, und stattdessen von „Zeitstrukturierungsmodellen“ zu sprechen. Es sei eine einzelschulspezifische Entwicklungsaufgabe, die sich an den Erfordernissen des Unterrichts und des Lehr- und Schulmodells sowie der unterschiedlichen Schülerschaften orientiere, wie die Zeitrhythmen zu gestalten seien.<sup>300</sup>

Entstrukturierter Unterricht mit Rhythmisierungsangeboten verlange Leistungen, die diejenigen besser erbringen könnten, die ein starkes, bildungsnahes Elternhaus hätten und mit den offenen Strukturen des Schulsystems besser umgehen könnten, betonte SV Brenner.<sup>301</sup> SV Rabenstein ergänzte, das Verhältnis Lehrer-Schüler werde entfachlicht: Gespräche zwischen Lehrer und Schüler seien zunehmend organisatorischer Natur und nicht sachbezogen.<sup>302</sup> Der auf sich selbst verwiesene Schüler, welcher individualisierten Settings unterworfen sei, brauche aber weiterhin vom Lehrer geleitete Vermittlungs- und Gruppengespräche. Vielleicht könne die Ganztagschule durch den erweiterten Zeitrahmen ein geeigneter Ort dafür sein. Es gehe dabei nicht nur um Freizeitangebote, Pausen und Projektlernen, sondern auch um Formate, in denen die Kommunikation über die Sache im Vordergrund stehe.<sup>303</sup>

Umgekehrt empfahl SV Wichmann, statt der Hausaufgaben Lernzeiten einzuräumen, die allerdings nicht am Nachmittag einfach angehängt werden dürften; letzteres sei nicht das, was unter einer Veränderung der Lernkultur oder unter Lernzeiten zu verstehen sei.<sup>304</sup>

#### 7.2.5 Wirkungen auf Schüler mit bildungsfernem Hintergrund und/oder Migrationshintergrund

Zunächst stellte SV Stecher fest, dass die Quote der Teilnahme an Ganztagschulen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund etwa gleich hoch sei. Auch in Bezug auf den sozioökonomischen Status sei die Teilnahme gleich verteilt.<sup>305</sup>

---

<sup>295</sup> R (54+55)

<sup>296</sup> R (60+55)

<sup>297</sup> B (29+30)

<sup>298</sup> B (37)

<sup>299</sup> W (41)

<sup>300</sup> R (57)

<sup>301</sup> B (30)

<sup>302</sup> R (56)

<sup>303</sup> R (61)

<sup>304</sup> W (42+50)

<sup>305</sup> S (13)

---

SV Brenner verwies auf die StEG-Studie, aus der hervorgehe, dass sich für Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten und solche mit Migrationshintergrund über vier Jahre hinweg kein Effekt des reinen Besuchs einer Schule mit Ganztagsangebot auf ihre Schulleistungen nachweisen lasse. Es liege in dieser Hinsicht also kein kompensatorischer Effekt für bildungsbenachteiligte Schülergruppen vor.<sup>306</sup> Eine entschulte und entstrukturierte Schule, wie sie durch das Ganztagsschulkonzept angestrebt werde, sei für leistungsstarke Schüler und solche von bildungsnahen Eltern eher von Vorteil, nicht für leistungsschwache. Diese würden zurückgelassen.<sup>307</sup> Wollte man gezielt diese Kinder fördern, seien die Mittel besser anders einzusetzen, als wahllos Ganztagsschulen einzurichten, „die mal gut und mal weniger gut sind und von denen man oft gar nicht weiß, ob sie das eine oder das andere sind“.<sup>308</sup>

Auch SV Rabenstein betonte, Schülerinnen und Schüler, die nicht selbständig arbeiten könnten, würden benachteiligt. Diese gerieten in die Position, die schulischen Erwartungen nicht zu erfüllen.<sup>309</sup>

Nach SV Stecher betonten aber sozioökonomisch schlechter gestellte Eltern, dass die ganztägig arbeitende Schule sie z.B. von der Hilfe bei den Hausaufgaben entlaste.<sup>310</sup> Kinder mit Migrationshintergrund profitierten von Inhalten bzw. Fertigkeiten in Angeboten, die im Unterricht nicht gelernt würden, aber hülften, gute Noten zu schreiben.<sup>311</sup>

SV Wichmann beschrieb den sozialen Hintergrund: Kinder aus Familien mit niedrigem familiären Wohlstand bewegten sich weniger, hätten weniger vielfältige Freizeitaktivitäten, seien seltener Mitglied in einem Verein, mit ihrer Freizeit weniger zufrieden und hätten geringere Erwartungen an ihre Selbstwirksamkeit.<sup>312</sup>

SV Brenner bestätigte, Ganztagschüler erreichten größere soziale Kompetenzen. Genau dies sei die Erwartung, wenn die Kinder den ganzen Tag in die Schule entlassen werden: dass sie am Ende bessere und keine schlechteren sozialen Kompetenzen hätten.<sup>313</sup>

SV Stecher unterstrich dies auch für die Bundesebene; dort seien positive Effekte erkennbar, z. B. bei der sozialen Kompetenz und auch beim Lernen.<sup>314</sup> Die Hessische Ganztagsschulstudie verdeutliche aber auch, dass pädagogische Wirkungen auf die sozialen Kompetenzen und auf das Lernen nur bei Intensivnutzern zu erwarten seien.<sup>315</sup>

Für die Eltern stünden bei der Betreuung vor allem Förderaspekte im weitesten Sinne im Vordergrund, ergänzte SV Stecher. Die berufliche Tätigkeit werde dazu von etwa 50% der Eltern als Teilnahmegrund angegeben. Die Bedeutung der verlässlichen Betreuung, die damit in der Regel korrespondiere, steige etwas. 78% der Eltern gäben dies als einen Grund für die Teilnahme an.<sup>316</sup>

SV Brenner gab außerdem zu bedenken, dass innerhalb der Schulen die bildungsnahen Eltern den Ton angingen, sie seien am stärksten in den Gremien vertreten und würden am deutlichsten ihre Interessen durchsetzen.<sup>317</sup>

## 7.2.6 Kooperationen mit außerschulischen Partnern

SV Stecher stellte zunächst fest, dass sich das Freizeitbudget von Schülern und Schülerinnen nicht eklatant verändere, die Zeiten hierfür verschöben sich nur. Die Kinder und Jugendlichen liefen den Vereinen daher nicht in der Breite weg. Die Skepsis der Vereine sei deshalb nicht begründet, sie sei aber auch noch nicht vollständig ausgeräumt.<sup>318</sup>

---

<sup>306</sup> B (28)

<sup>307</sup> B (39)

<sup>308</sup> B (33)

<sup>309</sup> R (56+57)

<sup>310</sup> S (16)

<sup>311</sup> S (17)

<sup>312</sup> W (F 1)

<sup>313</sup> B (28+29)

<sup>314</sup> S (23)

<sup>315</sup> S (17)

<sup>316</sup> S (11)

<sup>317</sup> B (30)

<sup>318</sup> S (22)

---

SV Stecher fuhr fort, die Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Kooperationspartnern hätten zugenommen, vor allem bei Profil 2- und Profil 3-Schulen.<sup>319</sup> Die häufigsten Kooperationspartner seien Sportvereine und – was sich im bundesweiten Querschnitt so nicht zeige – die Fördervereine an den Schulen. Bundesweit seien die Jugendämter der wichtigste Kooperationspartner für die Schulen mit Ganztagsangebot.<sup>320</sup> SV Rabenstein ergänzte, die Aufteilung der Fragen von Betreuung und Bildung zwischen verschiedenen Instanzen sei historisch gewachsen und habe lange verhindert, was jetzt in der ganztägig arbeitenden Schule Thema sei, etwa die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.<sup>321</sup>

Das Thema Kooperation ist nach Ansicht von SV Wichmann eine der zentralen Fragen von ganztägig arbeitenden Schulen. Wie es der Schule gelinge, sich nach außen zu öffnen und sowohl mit Partnern innerhalb als auch außerhalb der Schule zu Kooperationen zu kommen, sei ein wichtiger Erfolgsmaßstab für ganztägig arbeitende Schulen.<sup>322</sup>

### 7.2.7 Kosten-Nutzen-Relation von Ganztagsschulen

Hessen gab nach SV Brenner 2014/15 über 80 Mio. Euro für die verschiedenen Ganztagsschulangebote aus. Er hielt dieses Geld für besser investiert, wenn dieses Geld gemäß dem Vorschlag von Ewald Terhart den 10% besonders leistungsschwachen Schülern zu Gute käme.<sup>323</sup>

SV Stecher hielt dem entgegen, die Rendite lasse sich nicht ökonomisch messen, sondern anhand des Leistungs-Outcome, und der sei besser als bei Halbtagschulen: Weniger Schüler müssten ein Schuljahr wiederholen, 80% der teilnehmenden Schüler seien zufrieden.<sup>324</sup>

### 7.2.8 Fachkräfte und ihre Qualifizierung

SV Stecher wies weiter darauf hin, dass die Heterogenität des Personals, das an den Schulen eingesetzt werde, enorm hoch sei. Das „weitere pädagogisch tätige Personal“ sei zwar pädagogisch tätig, müsse aber keine pädagogische Ausbildung haben.<sup>325</sup> SV Wichmann empfahl deshalb sowohl eine Veränderung der Lehrkräfteausbildung als auch eine Veränderung der Ausbildung aller anderen Professionen, die an Schulen tätig seien. In einem Modellprojekt der Universität Bremen könnten sich angehende Lehramtsstudierende und angehende Sozialpädagogen in zwei Semestern auf die Ganztagschule und auf deren veränderte Bedingungen vorbereiten.<sup>326</sup>

SV Rabenstein riet, an die Ausbildung von Lehrkräften nicht die Erwartung der Befähigung einer allumfassenden Zuständigkeit für alle möglichen pädagogischen Aufgaben zu legen. Schulen mit Ganztagsangebot könnten im Gegenteil die unterschiedlichen Professionalitäten nutzen, um Lehrkräfte in der Expertise von Vermittlung zu stärken.<sup>327</sup> Die Lehrerkompetenzen sollten als Vermittlungskompetenzen in der Ganztagschulentwicklung gestärkt werden. Differenzierte Zuständigkeiten in den Arbeitsbündnissen zwischen Lehrkräften und Sozialpädagogen sollten angestrebt werden. Dagegen sollte das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie auch zwischen Lehrkräften und anderem pädagogischem Personal wie Sozialpädagogen so gestaltet werden, dass für die emotionalen persönlichen Belange der Schülerinnen und Schüler nicht die Lehrkräfte, sondern andere pädagogische Fachleute zuständig seien.<sup>328</sup>

SV Wichmann verwies auf Bundesländer, die systematisch Fortbildung und Qualifizierung für pädagogische Mitarbeiter anbieten, in der diesen in Grundmodulen vermittelt werde, wie sie z. B. mit Konflikten umgehen sollen oder wie Schule strukturiert sei. Ein Schlüssel sei die Einbindung der pädagogischen Mitarbeiter in das Schulleben.<sup>329</sup>

---

<sup>319</sup> S (7+F 19)

<sup>320</sup> S (7+24)

<sup>321</sup> R (53)

<sup>322</sup> W (40)

<sup>323</sup> B (25+30+33)

<sup>324</sup> S (23)

<sup>325</sup> S (24)

<sup>326</sup> W (50)

<sup>327</sup> R (58)

<sup>328</sup> R (60)

<sup>329</sup> W (46)

---

### 7.2.9 Von Europa lernen?

Die Sachverständigen waren sich einig, dass die Schulsysteme anderer Staaten nicht als Vorbild für die deutsche oder hessische Ganztagschulentwicklung dienen könnten, da diese völlig anders angelegt seien.<sup>330</sup> So erläuterte SV Brenner, das französische Schulsystem sei stark unterrichtsorientiert und sehe z. B. Hausaufgaben vor; und die französische Schule besitze eine seit 135 Jahren akzeptierte Erziehungsfunktion. Auch erreichten 25% der Abgänger keinen Abschluss, darunter vor allem Schüler mit Migrationshintergrund.<sup>331</sup>

Zu Korea, das in PISA-Studien hervorragend abschneide und seit 1999 über ein Ganztagschulsystem verfüge, bemerkte SV Stecher, dass etwa die koreanischen Schüler nach dem Besuch der (Ganztags-)Schule noch zur privaten Nachhilfeschool gingen.<sup>332</sup> Er ergänzte, dass z. B. italienische Schüler sehr viel mehr Schulunterricht bekämen als finnische. Dennoch würden die italienischen Schüler bei PISA deutlich schlechtere Ergebnisse erzielen als finnische. Wenn es wirklich darauf ankäme, wie viel Zeit die Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen, müsste eigentlich eine gegenläufige Entwicklung festzustellen sein.<sup>333</sup>

SV Rabenstein beschrieb anhand eigener Untersuchungen zu den Verhältnissen in Frankreich und England, es könne dort eine „erhöhte Spezifität in den Ansprachen der Lehrkräfte an die Schüler und Schülerinnen“ beobachtet werden. Sie entschuldigten sich dort weniger dafür, von den Schülern und Schülerinnen etwas zu fordern; sie gingen auch weniger auf deren persönliche Belange ein. Selbst in englischen Brennpunkt-Schulen würden Lehrkräfte unter Umständen einem Schüler sagen, sein/ihr Problem gehöre jetzt nicht in den Unterricht, es sei sein Problem, mit der er später zu einem anderen Berater gehen könne; die Lehrkraft sei nicht für das Trösten zuständig. Dies würde in Deutschland als Zurückweisung durch Lehrkräfte verstanden. Denn in Deutschland hätten wir es mit einer bestimmten Bearbeitung von reformpädagogischen Diskursen zu tun, womit auch bestimmte Heilserwartungen an die Pädagogik und Fragen von Allzuständigkeit einhergingen. Das sei etwas Umfassenderes, das im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs insgesamt zu bearbeiten wäre.<sup>334</sup>

SV Wichmann erwartete aus dem skandinavischen Raum viele Inspirationen in Bezug auf Schulen und individualisiertes Lernen, auf die Gestaltung von Räumen und zur Entwicklung von Teilhabe.<sup>335</sup>

## 7.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen

### Definition von Ganztagsschulprofilen klarer fassen

Es sollte eine klarere Definition der Ganztagsschulprofile geschaffen und kommuniziert werden, damit für alle Beteiligten bzw. Akteure der Schullandschaft Eindeutigkeit besteht.

### Erwartungen an Ganztagsschulen und Ganztagsangebote realistischer formulieren

Die Ziele eines Ganztagsschulbetriebs sollen realistischer formuliert und Anstrengungen, sie zu erreichen, gezielter unternommen werden. Dazu gehört z. B. die Frage, wie Kinder aus benachteiligten Verhältnissen stärker von der Teilnahme an Ganztagsprogrammen profitieren können.

### Forschung über Ganztagschule ausbauen

Trotz der zahlreichen Studien zur Entwicklung der Ganztagsschulen fehlen wichtige Forschungen und evidenzbasierte Aussagen über ihre Wirkungen, insbesondere vergleichende bzw. kontrollgruppengestützte Studien. Die derzeitigen Kenntnisse reichen nicht aus, um Fehlleitungen bzw. Fehlentscheidungen bei Errichtung und Betrieb von Ganztagsschulen zu vermeiden bzw. zu korrigieren, um die Gelingensbedingungen zu verbessern und realistische Zielsetzungen zu verwirklichen.

---

<sup>330</sup> B (38), S (25)

<sup>331</sup> B (38)

<sup>332</sup> S (24+25)

<sup>333</sup> S (25)

<sup>334</sup> R (60)

<sup>335</sup> W (43)

---

Es gibt bisher kaum belastbare – und z. B. Halbtags- und Ganztagsbetrieb vergleichenden – Studien im Hinblick auf leistungsbezogene Ergebnisse und Wirkungszusammenhänge. Auch liegt in Bezug auf das Thema „Bildungsgerechtigkeit“ bisher kein Nachweis zugunsten der Ganztagschule vor. Es ist in diesem Zusammenhang jedoch auch zu hinterfragen, inwieweit tatsächliche Effekte im Rahmen der wissenschaftlichen Studien nachgewiesen und welche Möglichkeiten der empirischen Bildungs- und Sozialforschung angewendet werden können.

Kaum Forschung gibt es darüber hinaus zur Zeitökonomie des Lernens, die auch ungelöste Probleme bei der Hausaufgabenbetreuung und -vergabe umfasst.

Diese Datenlage ist noch zu schmal. Die Absprache innerhalb der KMK, keine vergleichenden Untersuchungen zuzulassen oder zu veröffentlichen, soll beendet werden, damit für die Praxis brauchbare Studien erstellt werden können.

Darüber hinaus sind auch die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler grundlegend in die Forschung über Ganztagschulen einzubeziehen.

### **Multiprofessionelle Teams und Netzwerke an Schulen bilden**

Die Einrichtung und Organisation multiprofessioneller Teams und schulbezogener Netzwerke ist nach Ansicht der Fraktionen notwendig, auch damit die Lehrkräfte nicht überfordert werden. Ein zu enges außerschulisches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern soll vermieden werden. Darüber hinaus müssen Kinderschutzstandards systematisch in die Ganztagschulkonzepte aufgenommen werden.

Die Zuständigkeiten für die Lehrkräfte sind entsprechend zu regeln; die Lehrkräfte sind weder für alle pädagogischen Bedarfe zuständig (zumal bestimmte Aufgaben durch Sozialpädagogen und Psychologen besser abgedeckt werden können) noch für Fragen der Schulorganisation. Die hierfür erforderlichen Expertisen sollten im Rahmen multiprofessioneller Teams und Netzwerke sowie durch verbesserte Schulung in Teamarbeit in die schulische Arbeit einfließen. Den Lehrkräften bleiben so ihre Kapazitäten für die inhaltliche und koordinierende Unterweisung der Schülerinnen und Schüler erhalten; dafür, dass diese Arbeitsteilung gelingt, ist die Vorbereitung des Personals durch Fortbildungen und Schulungen von großer Bedeutung. Jedoch bedarf es eines intensiveren Informations- und Abstimmungsprozesses, der alle Kooperationspartner einbezieht und beispielsweise detaillierte Aufgabenverteilungen vornimmt.

### **Bewegungseinheiten für Schüler ausbauen**

Schule sollte die im außerschulischen Bereich bei vielen Kindern verlorengegangene körperliche Bewegung kompensieren. Bewegungsmodule sind daher stärker in der Schule zu verankern. Auch vormittags sollte „Aktivierung durch Bewegung“ mehr Raum erhalten.

### **Zeitstrukturierung des Unterrichts verbessern**

Schulen sollten auf die vorhandenen Möglichkeiten hingewiesen werden, die Unterrichtsorganisation nach ihren Bedürfnissen zu gestalten und dabei auf Wunsch auch vom herkömmlichen Schema der 45-Minuten-Unterrichtseinheiten abzuweichen. Bestehende Erfahrungen mit alternativen Zeitmodellen sollen gezielt ausgewertet und die Erfahrungen den hessischen Schulgemeinden zur Verfügung gestellt werden. Diese Empfehlung betrifft ganztägig und halbtags arbeitende Schulen gleichermaßen.

### **Bedarf exakter ermitteln**

Der tatsächliche Bedarf an unterschiedlichen Typen und Profilen ganztägig arbeitender Schulen ist nach dem jetzigen Stand der Erhebungen zu wenig klar umrissen. Er sollte detailliert und wissenschaftlich fundiert, bezogen auf Elternwünsche und tatsächliche Nutzung, erhoben werden, damit die Planungen stärker am tatsächlichen Bedarf orientiert erfolgen können. Dabei ist das vordringliche Ziel, die Bedarfe der Eltern mit einem Angebot zu decken, welches die Vereinbarkeit von Familie und Beruf steigert. Die Einrichtung eines Ganztagsbetriebes darf nicht von der Schulform der betreffenden Schule abhängen, allerdings muss das Ganztagsangebot zu Schulform und Profil der betreffenden Schule passen. Die familiären Belange sollen mit Blick auf das Kindeswohl Berücksichtigung finden.

---

## 7.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen

### Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion

Die Erziehungsvorstellungen der Eltern dürfen nicht durch die Ganztagschule eingeschränkt werden, ihr Besuch muss freiwillig bleiben. Die Balance Elternhaus/Familie vs. Schule/Lehrkräfte darf nicht zerstört, familiäre Aufgaben dürfen nicht beschnitten werden. Ein Umbau des Systems dahingehend, dass die Ganztagschule für viele oder alle verpflichtend ist und fast Dreiviertel aller Familien und vor allem ihre Kinder ab einem Alter von sechs Jahren in ein arbeitnehmerähnliches 40-Stunden-Korsett zwingt, ist nicht erstrebenswert.

Hinsichtlich verpflichtender Lernzeiten am Nachmittag gilt: Was für einige Kinder sinnvoll erscheint, sollte deshalb nicht für alle verpflichtend sein. So brauchen manche Kinder an einem Teil des Tages ein anderes Umfeld, bspw. in der Familie, wo sie besser aufgehoben sind. Mit für alle verpflichtenden Unterrichtseinheiten am Nachmittag ist deshalb sehr behutsam vorzugehen.

Zudem schafft die vielfach angestrebte, vermeintlich kindgerechtere neue Rhythmisierung und stärkere Individualisierung des Unterrichts erst den erhöhten Zeitbedarf, der dann häufig mit der ganztägig arbeitenden Schule beantwortet wird. Dabei entstehen durch übermäßige Individualisierung des Unterrichts die Besprechungs- und Anleitungserfordernisse durch die Lehrkraft, die dann zusätzlichen Zeitbedarf begründen. Diese Form der Unterrichtsverlängerung sollte sehr zurückhaltend und mit hinreichender Flexibilität praktiziert werden, zumal weniger leicht lernende und von ihrem Hintergrund her eher benachteiligte Kinder von dem geringeren Strukturierungsgrad einer solchen Organisationsform am wenigsten profitieren.

Das Zeitsystem der Schule muss so gestaltet werden, dass die verschiedenen Erfordernisse und Ansprüche auf Kindesseite – Lernen im sozialen Kontext sowie allein zuhause, freie Zeitgestaltung nach individuellen Bedürfnissen und Neigungen, zeitlicher Spielraum fürs Familienleben – mit den Bedürfnissen der Eltern nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf möglichst in Einklang gebracht werden können. Mit Blick auf eine gute individuelle kindliche Entwicklung dürfen erstere nicht automatisch letzteren untergeordnet werden, sondern müssen andere familienpolitische Maßnahmen (z.B. Gestaltung der Arbeitswelt, materielle Unterstützung von Familien) herangezogen werden.

Es soll keinen Komplettumbau aller Schulen zu verpflichtenden Ganztagschulen geben. Entscheidend ist die möglichst flächendeckende Vorhaltung von Angeboten aller vier Profile (halbtags, Ganztags-1, Ganztags-2, Ganztags-3), so dass Wahlfreiheit bestmöglich erreicht wird. Entscheidend ist die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme.

### Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion

Viele sozial-, familien-, frauen- und wirtschaftspolitische Gründe sprechen für eine stabile und umfassende Ganztagsbetreuung auch für Schulkinder. Es besteht ein erheblicher Betreuungsbedarf, der zum gegenwärtigen Zeitpunkt durch die bestehenden Horteinrichtungen und die Betreuungsangebote an Schulen einschl. der Angebote im Rahmen des sog. „Pakts für den Nachmittag“ quantitativ und qualitativ nicht ausreichend abgedeckt wird. Ein erheblicher Ausbau und die Bereitstellung zusätzlicher Mittel des Landes sind daher unabdingbar.

Es liegt in der Natur der Sache, dass ein Betreuungsangebot in Bildungseinrichtungen nicht unabhängig vom Bildungsauftrag der Einrichtungen gedacht und konstruiert werden kann. Das gilt für alle Stufen des Bildungssystems. Für die Schule stellen sich hier insofern besondere Herausforderungen, als Betreuung als solche bisher nicht zu den schulischen Aufgaben gehörte und weil bildungspolitisch mehr Zeit für pädagogische Prozesse im institutionellen Kontext erforderlich ist, um zusätzliche Ziele erreichen und bereits verfolgte Ziele intensiver verfolgen zu können. Dringend erforderlich ist zusätzliche Zeit auch für eine innovative Gestaltung der „traditionellen“ schulischen Unterrichtsprozesse. Eine Zusammenführung dieser Aspekte dürfte erst im Modell einer gebundenen rhythmisierten Ganztagschule möglich sein, in der schul- und sozialpädagogische Prozesse – begleitet von multiprofessionellen Teams – in einem einheitlichen Lehr- und Lernprozess organisiert werden.

Das derzeitige Nutzungsverhalten bei Betreuungsangeboten hängt vom sozialen und ökonomischen Status der Eltern ab. Der Schwerpunkt liegt bei der Mittelschicht, die einerseits die Angebote gerne in Anspruch nimmt, andererseits aber sehr deutlich Ansprüche an die Flexibilität der Angebote formuliert, was unmittelbar zu Lasten der Stabilität und Qualität der Angebote geht. Bei der Gestaltung von Nachmittagsbetreuungsangeboten muss auf dieses Spannungsverhältnis stärker als bisher geachtet werden.

---

Kostenpflichtige - und häufig kostspielige - Angebote erreichen die benachteiligten Gruppen nicht. Gebührenfreiheit – nicht nur im Rahmen von Ganztagschule – muss zukünftig die Regel für alle Angebote sein.

Der Ausbau der Ganztagschulen und der Ganztagsangebote muss auf politischer Ebene strategisch gesteuert werden und muss klar strukturierten Konzepten folgen, damit die weit gesteckten und breit gefächerten politischen Zielsetzungen auch tatsächlich überprüfbar erreicht werden können. Quantitative Zielmarken und qualitative Wirkungserwartungen sollten evaluierbar formuliert werden. Dann lassen sich Ressourcen ermitteln und Maßnahmen beschreiben, die für die Umsetzung von Ganztagschulen durch die Praktiker erforderlich sind.

Die SPD-Fraktion empfiehlt ein Recht auf den Besuch einer Ganztagsklasse im Schulgesetz zu verankern und entsprechende Angebote für alle Schülerinnen und Schüler in erreichbarer Nähe sicherstellen.

Schulen, die ihr Ganztagsangebot erweitern wollen, dürfen nicht an fehlenden baulichen Voraussetzungen scheitern.

Um dem tatsächlichen Ganztagsangebot, das sich an der Anzahl der Nachmittagslerngruppen bemisst, gerecht zu werden, muss eine entsprechende bedarfsorientierte Personalausstattung auch am Nachmittag zur Verfügung gestellt werden.

Damit nicht schon aufgrund des gedeckelten Stellenbudgets, das die Schulträger vom Land zum Ausbau ihrer Ganztagsangebote zur Verfügung gestellt bekommen, Anträge auf Ganztags schon beim Schulträger zurückgewiesen werden müssen, sollten die Stellen für den Ganztagsausbau kontinuierlich gesteigert werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen:**

Die Akzeptanz ist ein wichtiger Schlüssel im Hinblick auf die Ganztagschule. Schule ist als Lebensort zu verstehen (SPD trägt diesen Satz mit).

Schulen müssen die Möglichkeit haben, Ganztagsangebote selbständig auszugestalten, die bisherige Ausgestaltung wird durchaus positiv bewertet. Einige positive Wirkungen der ganztägig arbeitenden Schulen sind bereits gemessen worden und in der Kommission vorgetragen worden, etwa die Reduzierung von Klassenwiederholungen oder die Stärkung der sozialen Kompetenzen.

Bei Schulkultur, Lernkultur und Aufgabenkultur soll auch die Möglichkeit der Partizipation gegeben sein; es geht hier um Veränderung der Lernprozesse und Lernkultur, die unter der Betrachtung aller am Prozess beteiligten Akteure umgesetzt wird. Eine kindgerechte Schule soll nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensort betrachtet werden. Deshalb ist die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Familien und Kinder- und Jugendhilfe deutlich voranzubringen

Wichtig ist der Zusammenhang von schulischer und familiärer Bildung. Entscheidend für die Weiterentwicklung der Ganztagschule in Hessen muss deren qualitatives Angebot sein (SPD trägt beide Absätze ab „Bei Schulkultur...“ mit).

An dieser Stelle soll auf die Ergebnisse einer Befragung von Kindern hingewiesen werden, nach der Kinder mit geringeren soziökonomischen Status häufiger die Ganztagschule besuchen also solche mit einem höheren soziökonomischen Status. Gleichzeitig stellt die Studie fest, dass die Kinder mit niedrigerem soziökonomischen Status deutlich unzufriedener mit dem Angebot der Ganztagschule sind als Kinder mit höherem soziökonomischen Status. In der Studie wird festgehalten: „Die Gruppe der Kinder, die zu einem besonders hohen Anteil diese Schulart [Ganztagschule] besucht, ist zugleich diejenige, die am wenigsten Gefallen am Ganztagsbetrieb findet“ (World Vision 2013, S. 122). Bildungspolitisch ist dies ein wichtiger Wegweiser für die stetige Weiterentwicklung der Qualität der Ganztagschulen in Hessen.

Die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung setzt sich nicht allein aus fachlichen Komponenten zusammen – pädagogische Anteile in dieser Beziehung waren und sind wesentliche Bausteine des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern; in unserer modernen Gesellschaft, in der Schülerinnen und Schüler mehr Zeit in den Schulen verbringen als zuvor, müssen Lehrerinnen und Lehrer explizit auch auf diese Aufgabenbereiche vorbereitet werden, ebenso wie Kinderschutz in den Schulkonzepten eine wesentliche Rolle spielen und systematisiert werden muss (SPD trägt Absatz ab „Die LehrerIn-SchülerIn...“ mit).

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE:**

Aus Sicht der Fraktion DIE LINKE gibt es bisher noch viel zu wenige pädagogisch anspruchsvolle Ganztagschulen (Profil 3) und selbst die wenigen P3-Schulen nutzen zu 24% Ganztagsangebote noch immer

---

additiv zum Halbtagskonzept. Parallel zum Ausbau dieser Form der Ganztagschulen müssen Attraktivität und somit Nachfrage von Ganztagschulen noch weiter erhöht werden: Die Qualität – wie an jeder anderen Schule auch – muss stimmen, individuell nutzbare Freiräume geschaffen werden, die Betreuung verlässlich sein und der Spaß an Angeboten (auch durch stärkere Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Programmgestaltung) darf nicht zu kurz kommen.

Realistischere Einschätzungen müssen den zu hohen Erwartungen an die Ganztagschulen entgegengesetzt werden, um den Druck auf die einzelnen Schulen zu reduzieren. Der ›Performanzdruck‹ der Schulen kann sich sonst auf Lehrkräfte und Schülerschaft übertragen und könnte institutionell zu einer Nicht-Bearbeitung von Problemen führen.

Zwar schließt sich die Fraktion DIE LINKE der Forderung nach dem Ausbau der Forschung über Ganztagschulen an. Die Messung pädagogischen Handelns ist allerdings grundlegend als fragwürdig zu betrachten und nur eingeschränkt möglich – Wirkungen könnten ggf. nachträglich rekonstruiert werden; von der Vorstellung einer zwecks Legitimation geforderten messbaren Leistungssteigerung muss man sich freilich verabschieden.

Zu untersuchen wäre indes, warum sich überwiegend echte gebundene Ganztagschulen unter den Schulpreisschulen befinden und welche Bedingungen hierfür förderlich sind.

Ganztagschulen sollten eine bessere Verknüpfung von außerunterrichtlichen und unterrichtlichen Beschäftigungen entwickeln. Diese ermöglichen soziale Kontakte über Statusgrenzen sowie die bessere Einbindung in die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Hausaufgaben und Übungen sollten in der Schule stattfinden. So könnte der familiäre Hintergrund kompensiert und das Familienklima positiv beeinflusst werden (SPD trägt die letzten beiden Absätze ab „Zu untersuchen...“ mit).

Die Menge der in Hessen angebotenen Schulformen sollte reduziert werden. Durch die große Vielfalt der Auswahlmöglichkeiten führt die Entscheidungsfreiheit der Eltern zu Entscheidungszwang. Es kommt zu einer (scheinbaren) Verantwortungsübertragung des Schulerfolgs der Kinder (und Institutionen) auf die Eltern.

Schulerfolge erreicht man nicht mit vielen unterschiedlichen Schulformen. Schulerfolge werden dann möglich, wenn Schulen Interessen und Neigungen wecken und fördern.

Ganztagschulen können zwar nicht alleine, aber im Verbund mit weiteren Maßnahmen für ein Mehr an Bildungsgerechtigkeit sorgen. So sollten Schulen einheitlich bis zur 10. Klasse als ganztägig arbeitend und mit optionalen Oberstufengymnasien konzipiert werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der FDP-Fraktion**

Die FDP konstatiert, dass gerade die Entlastung der berufstätigen Eltern und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wichtige politische Ziele sind. Bereits vorhandene Ganztagschulen sollten frequentiert werden. Der Ausbau muss sich dementsprechend am Bedarf orientieren und die Begebenheiten vor Ort mit einbeziehen.

Es besteht vordringlich die Notwendigkeit eines abgestimmten Bildungs- und Betreuungskonzepts, welches unter Einbeziehung von multiprofessionellen Teams und interdisziplinären Ansätzen verwirklicht werden sollte und sich an den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler orientiert. Eine enge Abstimmung, eine horizontale als auch vertikale Kommunikation zwischen den Lehrkräften, dem sonstigen pädagogischen Fachpersonal sowie außerschulischen Partnern und den Eltern ist unerlässlich und sollte von Beginn an gewährleistet werden.

Im Rahmen der empirischen Forschung ist es erforderlich, dass bei der Betrachtung der Wirkungsweise des Ausbaus von Ganztagschulen, der Zielsetzungen und Wirkungsweise auch Modellversuche mit Kontrollgruppen durchgeführt werden, um möglichst belastbare und vergleichbare Daten zu erhalten und eine Wirkungsanalyse vornehmen zu können (SPD trägt Absatz ab „Im Rahmen...“ mit).

Auch die Weiterentwicklung und Vertiefung der Selbständigkeit von Schulen ist notwendig um sich auf jeden einzelnen Schüler konzentrieren zu können und den Schulen mehr Freiheit im Rahmen der Unterrichtsorganisation und -entwicklung zu geben und die Öffnung gegenüber Kooperationspartnern zu ermöglichen bzw. zu erleichtern. Selbständige Schulen können jeden einzelnen Schüler und die Bedarfe besser in den Fokus nehmen.

Einige positive Wirkungen sind bisher messbar, wie etwa die Reduzierung von Klassenwiederholungen oder die Stärkung der sozialen Kompetenzen. Es sollte näher untersucht werden, inwieweit die Ergebnisse z.B. nur bei verbindlicher Teilnahme erzielt werden können und welche Rahmenbedingungen sich positiv auf die Entwicklung auswirken.

---

## Themenfeld 8: Heterogenität und individuelle Förderung

### 8.1 Problemaufriss

Einsetzungsbeschluss: „Vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität der Schülerschaft insgesamt und der einzelnen Lerngruppen Möglichkeiten der verstärkten Individualisierung des Unterrichts und der individuellen Förderung im Unterricht und außerhalb des Unterrichts ermitteln. Darüber hinaus das Spannungsverhältnis zwischen dieser Individualisierung des unterrichtlichen Angebots und den daraus resultierenden Veränderungen von Unterricht (stärkere Projektorientierung) untersuchen. Außerdem ist zu prüfen, wie eine aussagekräftige Leistungsmessung und Leistungsdokumentation, die den individuellen Lernprozessen und Lernbiografien gerecht wird und deshalb eine wirksame Rückmeldung für alle Schülerinnen und Schüler darstellt, realisiert werden kann.“

Die Kommission konzentrierte sich in zwei teils kontrovers verlaufenden Sitzungen zu diesem Themenfeld auf Fragestellungen zur Einkreisung der Thematik und zum Umgang mit zunehmend heterogenen Schülergruppen in allen Unterrichtsbereichen. Der Auftrag laut Einsetzungsbeschluss, Möglichkeiten individualisierten Unterrichts zu erörtern, wurde im Verlauf der Diskussion teilweise in Frage gestellt.

Die Bearbeitung des Themenfelds nahm folgende Problembereiche in den Blick:

- Was sind die Bedingungen für einen stärker individualisierten Unterricht?
- Welche Effekte hat ein stärker individualisierter Unterricht?
- Nutzt individuelle Förderung sozio-ökonomisch benachteiligten Kindern?
- Binnendifferenzierung (heterogene Gruppen) vs. Fachleistungsdifferenzierung (homogenere Gruppen): Welcher Unterricht ist effektiver?
- Bieten erweiterte Leistungsrückmeldungen einen Mehrwert?
- Welche Ausbildung und Ausstattung der Lehrkräfte sind erforderlich?
- Wie sehen Kinder und Beteiligte individualisiertes und selbstreguliertes Lernen? Hierzu machten die Sachverständigen jedoch keine Aussagen.

Der aus diesen Erwägungen entwickelte Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Angehört wurden dazu als Sachverständige:

- Prof. Dr. Rainer Dollase (D), Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie; SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Christian Fischer (F), Universität Münster, FB Begabungsforschung/ Individuelle Förderung; SV der Fraktionen SPD und FDP
- Prof. Dr. Ilonca Hardy (H), Goethe-Universität Frankfurt, FB Erziehungswissenschaften; SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Prof. Dr. Till-Sebastian Idel (I), Universität Bremen, FB Erziehungs- und Bildungswissenschaften; SV der Fraktion DIE LINKE.

### 8.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (27. November 2015)

#### 8.2.1 Bedingungen für einen stärker individualisierten Unterricht

Die Sachverständigen empfahlen vor allem eine deutliche Vergrößerung des pädagogisch-psychologischen Personals an den Schulen.

Nach SV Dollase erfordert eine Individualisierung der Lernprozesse ein Mehr an Investitionen in das Schulsystem. Es brauche zusätzliches, multiprofessionelles Personal, kleinere Klassen und die Möglichkeit zur Gruppenteilung der Klassen bei Doppelbesetzung der Teamkräfte.<sup>336</sup> Die zusätzlichen Kräfte dürften nicht auf die Stellenzuweisungen für Lehrkräfte angerechnet werden.<sup>337</sup>

---

<sup>336</sup> D (St 7)

<sup>337</sup> D (3)

---

Auch SV Hardy empfahl den Ausbau multiprofessioneller Teams, zu denen bei entsprechender Schülerstruktur auch Sonderpädagogen und -pädagoginnen gehörten. Eine Lehrkraft allein könne nicht alles.<sup>338</sup>

SV Fischer bestätigte, dass die Klassengröße nach der Hattie-Studie zwar wenig relevant für den Lernerfolg sei, ergänzte aber, dass kleinere Lerngruppen für Lernarchitekturen, die eine individuelle Förderung erfordern, ganz andere Möglichkeiten böten. Insofern setze man sich dafür ein, an möglichst vielen Stellen das Doppellehrer-Prinzip zu realisieren und Praxisphasenformate wie Teamarbeit zu nutzen.<sup>339</sup> Im internationalen Vergleich besitze Deutschland einzigartig ausdifferenzierte Diversitätsdimensionen im Hinblick auf sonderpädagogischen Förderbedarf; problematisch sei eine immer weitere Spezialisierung, die die Lehrkräfte mehr und mehr davon abhalte, als Regelschulpädagogen Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler zu übernehmen.<sup>340</sup>

### 8.2.2 Effekte der Individualisierung des Lernens

Die Hattie-Studie, führte SV Fischer aus, gebe als relevant für schulischen Lernerfolg an: evaluative Vorgehensweisen zur Diagnose persönlicher Lernpotenziale sowie aktivierende Lernstrategien zur Förderung individueller Lernprozesse. Überdies würden deutliche Effekte bei gemeinsamen Lernformaten und separierten Pull-Out-Programmen sichtbar. Zentral sei die Lehrerrolle als aktiver Unterrichtsgestalter verbunden mit einer aktiven Schülerrolle sowie einer Balance aus direkter Instruktion und schülerorientierten Lernprozessen mit Feedback und formativer Evaluation. In erfolgreichem Unterricht würden Lehrpersonen das Lernen mit den Augen der Schülerinnen und Schüler und Schüler sich selbst als ihre eigenen Lehrer betrachten. Fischer führte weiter aus, dass leistungsschwächere Kinder in ihrer Leistungsentwicklung von leistungsheterogenen Lerngruppen profitierten, leistungsstärkere Kinder dagegen weniger. Bei der sozialen Entwicklung profitierten hingegen beide Gruppen vom Abbau von Leistungsschwierigkeiten und dem Ausbau von Leistungsstärken. Für einen potenzialorientierten Umgang mit Vielfalt schein eine Kombination gemeinsamer und separierter Lernformen zur individuellen Förderung von Schülern sinnvoll zu sein.<sup>341</sup>

Auch SV Hardy empfahl lernbegleitende Diagnostik, weil sie für das Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen förderlich sei und Kindern mit sprachlichen Defiziten deutlichere Lernerfolge ermögliche. Mit dem „curriculum-embedded formative assessment“ als Variante adaptiven Unterrichts würden regelmäßig und systematisch diagnostische Aufgaben zur Erfassung der individuellen Lernstände mit einer anschließenden lernförderlichen Rückmeldung verbunden. Lernförderliche Rückmeldung liefere dem Schüler Informationen zum aktuellen Lernstand, zum Lernziel und dazu, mit welchen nächsten Schritten das Lernziel erreicht werden könne.<sup>342</sup> Lernbegleitung und konstruktive Unterstützung innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung sei prädiktiv für die motivationale Entwicklung und den Lernerfolg.<sup>343</sup>

Kritisch sahen die beiden anderen SV den Effekt individualisierten Unterrichts. SV Dollase konnte keine positiven Aspekte durch die individualisierte Instruktion erkennen. Nur in einem Unterricht mit der gesamten Klasse seien alle Erklärungen des Lehrers und alle Schülerprobleme und Schülerantworten für alle erfahrbar. Im individualisierten, binnendifferenzierten Unterricht erführen dagegen alle Schüler nur Partielles oder Individualisiertes.<sup>344</sup> Binnendifferenzierung sei nur eine Problembeschreibung und keine Lösung. Sie berge aus seiner Sicht Gefahren der Inaktivität, der Diskriminierung und von unvollständigen Lernprozessen.<sup>345</sup>

SV Idel kritisierte die Individualisierung des Unterrichts als Ausweitung von Selbstökonomisierungsprozessen. Individualisierender Unterricht könne durch seine hohen Anforderungen an Selbstführung und Performanz mit sozial differenzierten Erfolgschancen verbunden sein.<sup>346</sup> Schüler seien einem ständigen Aktivierungs- und Optimierungssappell ausgesetzt und würden selbstverantwortlich für ihre Lernprozesse, als Unternehmer ihrer selbst.<sup>347</sup>

---

<sup>338</sup> H (31)

<sup>339</sup> F (21)

<sup>340</sup> F (33)

<sup>341</sup> F (St 2)

<sup>342</sup> H (St 2)

<sup>343</sup> H (5+6)

<sup>344</sup> D (St 8)

<sup>345</sup> D (41)

<sup>346</sup> I (St 2)

<sup>347</sup> I (49)

---

### 8.2.3 Förderung sozio-ökonomisch benachteiligter Kinder

Nach SV Fischer folge die gezielte Adaptation des schulischen Lernangebotes an die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler der Idee, das Lernpotenzial aller Kinder auszuschöpfen und den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen.<sup>348</sup> Nützlich seien Lernumgebungen, in denen Kinder mit besonderem Förderbedarf oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwierigkeiten bewältigen könnten. Im Sinne eines formativen Prozesses fungiere die Diagnose somit nicht nur zur Beurteilung der Förderbedürfnisse, sondern auch zur Feststellung der Fördereffekte.<sup>349</sup>

SV Hardy verwies auf Studien, die belegten, dass vor allem leistungsschwächere Kinder durch kognitiv strukturierende Instruktionen und eine gute Klassenführung profitieren könnten. Auch tutorielles Lernen nütze Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Status oder der Zugehörigkeit zu einer Minderheit.<sup>350</sup>

SV Dollase verwies darauf, dass durch die Zusammenlegung von Schulen des gegliederten Schulsystems in Gemeinschaftsschulen eine politisch verursachte Steigerung der Heterogenität bewirkt worden sei. Zugleich sei die Differenzierung der Schülerschaft in die einzelnen Klassen hinein verlagert worden; dies berge die Gefahr einer Diskriminierung lernschwacher Schüler.<sup>351</sup> Eine politische Unterstützung der sozio-ökonomisch Benachteiligten müsste die typischen Bildungsinteressen dieser Schichten curricular unterstützen, indem z.B. mündliche Mitarbeit und „Kompetenzen“ weniger wichtig als verstandenes und präsentenes Wissen sowie Schulfächer und Unterrichtsformen weniger an den Interessen der Bildungsschicht ausgerichtet würden.<sup>352</sup> Parallel zu der Einrichtung von Gemeinschaftsschulen, die als rationale und humane Ziele Bildungsgerechtigkeit, gemeinsames Lernen und Individualisierung des Lernens verfolge, würden etwa Prozesse ablaufen, die Bildungsdünkel und Überheblichkeit der höheren akademischen Bildung fördern.<sup>353</sup> Insofern gebe es eine Korrelation zwischen sozioökonomischem Status und Bildungserfolg.<sup>354</sup>

Idel warnte vor einer zunehmenden Individualisierung des Unterrichts, die eher eine Meritokratisierung von Schule als eine Ausweitung der Teilhabechancen an Bildung befördere, zumal die habituellen Voraussetzungen einer erfolgreichen Teilnahme auf Schülerseite sozial ungleich verteilt seien und die Unterrichtsinteraktion soziale Unterschiede durch Differenzierung nach Leistung hervorbringe.<sup>355</sup>

### 8.2.4 Effektivität von innerer Differenzierung heterogener Gruppen gegenüber äußerer Fachleistungsdifferenzierung in homogenen Gruppen

SV Fischer verwies auf kanadische Versuche, gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern durch Pull-out-Programme zu ergänzen, um den speziellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Leistungshomogene Gruppen förderten die Leistungsentwicklung, während leistungsheterogene Gruppen die soziale Entwicklung positiv beeinflussen könnten.<sup>356</sup> Bezogen auf die Leistungsentwicklung sei es auch wichtig, einmal homogene Settings zu bilden. Das gelte für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ebenso wie für Kinder mit besonderen Begabungen.<sup>357</sup>

SV Dollase betonte mit Hattie, dass vom Lehrer ausgeführte aktive und geführte Instruktion sehr viel erfolgreicher sei als ungeführtes, „facilitatives“ Lernen, unter dem „der Lehrer als Moderator selbstgesteuerter Lernprozesse“ zu verstehen sei.<sup>358</sup> Es gehe um „direkte Instruktion“, also um stark strukturierten lehrerzentrierten Unterricht, in dem möglichst viele Schüler erfolgreich seien und der Schritt für Schritt vorschreite. Durch regelmäßiges Feedback von ihrem Lehrer wüssten die Schüler genau, wie weit sie im Lernen schon fortgeschritten seien. Auch bei der direkten Instruktion solle man die Schüler in kleine, homogene Gruppen zusammenfassen.<sup>359</sup> Dieses Verfahren weise der Lehrkraft eine aktivierende Rolle zu, mit einem klaren Unterrichtsprozess, klaren Unterrichtsinhalten und klaren Unterrichtszielen. Der Unterricht stelle hohe Anforderungen an die Vorbereitung, der Zufall würde eingeschränkt und diese Unter-

---

<sup>348</sup> F (St 1)

<sup>349</sup> F (St 1+2)

<sup>350</sup> H (St 2+8)

<sup>351</sup> D (St 2)

<sup>352</sup> D (44+45; F 42+43)

<sup>353</sup> D (St 13+14)

<sup>354</sup> D (St 17)

<sup>355</sup> I (49+50)

<sup>356</sup> F (11)

<sup>357</sup> F (22+23)

<sup>358</sup> D (St 17)

<sup>359</sup> D (St 19)

---

richtsmethodik sei erfolgreicher als weiche Methoden der Selbststeuerung und für „schwache Lerner“ geeignet<sup>360</sup>. Zu große Heterogenität sei ein Problem,<sup>361</sup> „gemeinsam lernen“ dagegen ein romantisches Schlagwort, das die Probleme der Gruppendynamik und der Heterogenität innerhalb einer Schulklasse überdecke. Viele Bildungsreformen seien „problemproduzierende Problemlösungen“.<sup>362</sup>

### 8.2.5 Mehrwert erweiterter Leistungsrückmeldung

SV Dollase empfahl, mehrere Urteilsquellen zur realitätsgerechten Beurteilung von Schülern heranzuziehen, etwa Tests, Klausuren, Klassenarbeiten, mündliche Einzelprüfungen, Hausarbeiten, Heftführung, mündliche Leistungen, Referate, Selbstaussagen und Aussagen anderer Personen (z. B. Peers). Ein Zeugnis nach diesen mehrperspektivischen, konstruktivistischen Prinzipien sei leicht zu erstellen. Der Vorteil von Kopfnoten sei es, die Vermengung von kommunikativem Verhalten mit allen möglichen Fachleistungen zu beenden. Eine zusammenfassende Bewertung der Leistungsfähigkeit eines Schülers sei dagegen eine Reduktion der Informationsfülle und damit Quelle wesentlicher Beurteilungsfehler und beschädige damit die Mitteilungsfunktion des Zeugnisses an zukünftige Arbeitgeber oder aufnehmende weiterführende Schulen. Niemals sei ein zusammengefasstes Zeugnis aussagekräftiger als eines, das die mehrperspektivischen Informationen gleichberechtigt nebeneinandersetze.<sup>363</sup> Die zusammenfassende Note mache die Schulnote korrumpierbar.<sup>364</sup> Der Schüler wisse, dass er selbst viele Möglichkeiten habe, sein Portfolio anzureichern - er könne dem sozialen Vergleich in Gesamtnoten oder einzelnen Zeugnisnoten durch Spezialisierung ausweichen.<sup>365</sup>

Auch SV Fischer war der Auffassung, dass alternative Formen der Leistungsbewertung hilfreich sein könnten, um eine gewisse Ausbalancierung zu erreichen. Das gelte auch für das Spannungsfeld zwischen der individuellen Bezugsnorm und der curricularen Bezugsnorm.<sup>366</sup> Zwar würden Schulnoten individuelle Entwicklungen ansatzweise abbilden können, doch empfehle er, alternative Verfahren stärker in den Blick zu nehmen, die eine Kopplung von Diagnose und Förderung umsetzten und schulisch gut realisierbar seien: Lerntagebücher, Portfolios, Kompetenzraster, Lernlandkarten. Auch das seien Aspekte, die gerade im Hinblick auf die individuelle Bezugsnorm gut geeignet sein könnten, um Lernfortschritte zu skizzieren.<sup>367</sup>

### 8.2.6 Handlungsbedarf bzgl. des benötigten Fachwissens in der hessischen Lehrerschaft

Der kompetente Umgang mit Diversität in adaptiven Lernformaten erfordere professionelle Kompetenzen der Lehrpersonen, um Begabungen oder Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren bei Schülern zu erkennen und entsprechende Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen, so SV Fischer. Bedeutsam sei die adaptive Lehrkompetenz, die die Planung und Durchführung des Unterrichts so auf die individuellen Lernvoraussetzungen ausrichte, dass für möglichst viele Schülerinnen und Schüler bestmögliche Bedingungen für das Erreichen der Lernziele bestünden. Als zentrale Komponenten adaptiver Lehrkompetenz nannte er Sachkompetenzen sowie diagnostische, didaktische und Klassenführungskompetenzen, für den adaptiven Umgang mit Heterogenität zusätzlich Beratungs- und Kooperationskompetenz. Weiter bestimme die professionelle pädagogische Haltung den potenzialorientierten Einsatz von diagnostischen Instrumenten, didaktischen Konzepten und kommunikativen Ansätzen bei der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. SV Fischer plädierte entsprechend dafür, intensiven Theorie-Praxis-Transfer mit adäquaten Anwendungsmöglichkeiten und entsprechenden Reflexionsgelegenheiten in der Lehrerbildung zu etablieren.<sup>368</sup> Insbesondere die pädagogische Diagnostik würde in der Lehrerbildung enorme Bedeutung gewinnen und müsse daher verstärkt berücksichtigt werden. Lehrkräfte sollten so qualifiziert werden, dass sie als Lernbegleiter, Moderator und Mentor fungieren könnten.<sup>369</sup>

SV Hardy wies darauf hin, dass nach aktuellen Studien bei Klassen mit geringen Leistungsvoraussetzungen der Effekt des fachdidaktischen Wissens der Lehrkräfte auf die Unterrichtsqualität besonders groß sei.

---

<sup>360</sup> D (St 20)

<sup>361</sup> D (37)

<sup>362</sup> D (40)

<sup>363</sup> D(St 23 +24)

<sup>364</sup> D (55)

<sup>365</sup> D (St 26)

<sup>366</sup> F (11)

<sup>367</sup> F (12)

<sup>368</sup> F (St 2+3)

<sup>369</sup> F (12)

---

Kernelemente fortlaufender Diagnostik, Rückmeldung und Anpassung der Lernumgebung fänden sich auch in der anglo-amerikanischen Forschung zum Konzept des Scaffolding, bei dem Lehrkräfte unterstützende Lernarrangements gestalteten und die Hilfestellungen schrittweise ausblendeten, bis die Schülerinnen und Schüler die Lernziele selbstständig erreichen könnten.<sup>370</sup> Die zusätzlich zum fachlichen und fachdidaktischen und pädagogischen Wissen erforderliche diagnostische Kompetenz und konstruktive Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität ließen sich nur durch ausreichende Lerngelegenheiten mit fundierter theoretischer und angeleiteter Praxisorientierung aufbauen, bzw. bei ausgebildeten Lehrkräften langfristig angelegte Fortbildungsmaßnahmen.<sup>371</sup> Es brauche ausgereifte Lerngelegenheiten. Das reiche bis zum Arbeiten in multiprofessionellen Teams, ebenfalls mit Reflexion der eigenen Professionalität. Dies könne jedoch nicht kurzfristig bewerkstelligt werden.<sup>372</sup>

### **8.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

#### **Weitere Forschung**

Es sollen qualitative Studien in Auftrag gegeben werden, die die praktizierten Ansätze von individueller Förderung sowie die Einsetzbarkeit individualisierten Unterrichts innerhalb des bestehenden Systems untersuchen sowie Folgerungen und Empfehlungen für die pädagogische Arbeit an Schulen ableiten und Best-Practice-Beispiele aus Hessen und anderen Ländern dokumentieren.

Die Untersuchungen sollten auch auf folgende Fragen eingehen: Welche Gruppen von Schülerinnen und Schülern bedürfen in besonderem Maße der individualisierten Förderung? Wie können sozio-ökonomisch und sozio-kulturell benachteiligte, wie hochbegabte und/oder Schülerinnen und Schüler mit besonderen (z. B. musischen, sportlichen) Begabungen besonders gefördert werden? Wie werden Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger einbezogen? Wie ist das Verhältnis von „inklusive Bildung“ und „individueller Förderung“?

#### **Aufbau multiprofessioneller Teams und Netzwerke an Schulen**

Damit Lehrerinnen und Lehrer sich auf die Kernaufgaben, insbesondere die des Unterrichtens, konzentrieren können, sollen sie durch Fachkräfte anderer Professionen unterstützt werden, z.B. Psychologen und Sozialpädagogen, die an den Schulen selbst oder im Rahmen von schulbezogenen Netzwerken (Jugendämter, Kinderärzte, spezialisierte Beratungsstellen usw.) tätig sind.

#### **Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte**

Individuelles Lernen und individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen sollten verstärkt Gegenstand der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung sein. Hierzu gehört die Stärkung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte, die bereits in der Lehrerbildung eng mit der Vermittlung adaptiver Lehrmethoden verknüpft sein muss. Angehende Lehrkräfte sollen bereits frühzeitig in die Lage versetzt werden, individuelle Förderbedarfe zu erkennen und die Unterrichts- und Lehrmethoden abzustimmen. Zudem zeigt sich die Notwendigkeit, nicht nur Methoden und Instrumentarien zu vermitteln, sondern auch auf die Haltung gegenüber der Anwendung und Notwendigkeit von individuellen Settings und unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen, Methoden und Konzepten einzugehen und diese in den zu verstärkenden Praxisphasen zu erproben. Es zeigt sich, dass das theoretische Fachwissen allein unzureichend ist für die praktische Anwendung. Erforderlich ist auch eine reflexive Haltung zur eigenen pädagogischen Profession.

### **8.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

#### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion**

Innere Differenzierung als Unterrichtsmethode in hochgradig heterogenen Klassen ist bislang den Beweis schuldig geblieben, einem Unterricht in begrenzt heterogenen Klassen auf Basis äußerer Leistungs differen-

---

<sup>370</sup> H (St 2)

<sup>371</sup> H (St 3)

<sup>372</sup> H (9)

---

zierung überlegen oder auch nur gleichrangig zu sein. Die Schulform Gesamtschule oder Gemeinschaftsschule, die innere Differenzierung als genuines Unterrichtsmerkmal für sich reklamiert, hat in allen innerdeutschen Leistungsstudien (PISA-E, BIJU) trotz erheblich günstigerer Personalausstattung schlechter abgeschnitten.

Die nicht zuletzt durch die Hattie-Studie erwiesene Überlegenheit eines lehrerzentrierten Unterrichtes („nur hier erfahren alle alles“) gegenüber ungeführtem, kleinteilig-„facilitativem“ Lernen gilt es im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften künftig wieder verstärkt zu berücksichtigen.

Der Erwerb von Kompetenzen setzt eine solide Basis an Wissen, auch an Faktenwissen, voraus. Die heute zu beobachtende Überbetonung von Präsentationskompetenz und von mündlichen Leistungen, sowie der Vorrang von bloßen Kompetenznachweisen vor Wissensnachweisen bevorteilen Kinder aus bildungsaffinen Elternhäusern, Kinder aus bildungsfernen Familien werden damit aber eher in ihren Herkunftsmilieus festgehalten. Dieses curriculare Ungleichgewicht sollte im Interesse von Bildungsgerechtigkeit korrigiert werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion**

Aus Sicht der SPD-Fraktion ergeben sich folgende Forderungen an die Politik:

Klärung des Konzept der „Individuellen Förderung“: Ein allgemeines Verständnis der Notwendigkeiten und Möglichkeiten „individualisierten Unterrichts“ unter Berücksichtigung der je spezifischen Bedingungen in den verschiedenen Schulformen und -stufen muss in Federführung des Kultusministeriums unter Einbeziehung von Wissenschaftlern und Fachleuten aus der Praxis entwickelt und den Schulen in Form von Richtlinien und Handreichungen zur Verfügung gestellt werden. Schwerpunkte der „Individuellen Förderung“ müssen verbindlich bestimmt werden. „Individuelle Förderung“ ist einerseits ein allgemeines Prinzip des Unterrichts und des pädagogischen Handelns an Schulen allgemein (das ja weit über das Unterrichtsgeschehen hinausgeht), andererseits bedarf es aus theoretischen wie praktischen Erwägungen heraus der Schwerpunktsetzung.

Definition von Mindeststandards (neue allgemeine Grundbildung): Vor dem Hintergrund der o.a. Empfehlungen sind die zu erreichenden Mindeststandards der allgemeinen Grundbildung und der zu erwerbenden Kompetenzen neu zu definieren. Das primäre Ziel der individuellen Förderung sollte sein, dass alle den (gut begründeten) Anforderungen einer Grundbildung genügen.

Analyse notwendiger Ressourcen (z. B. Zeit, Geld, Kompetenz, Material): Die allgemein an den und für die Schulen zur Verfügung zu stellenden Ressourcen sind zu definieren. Insbesondere im Hinblick auf personelle Ressourcen in multiprofessionellen Teams ist zu beschreiben, welche Ressourcen notwendigerweise jederzeit an jeder Schule zur Verfügung stehen sollen und welche in schulübergreifenden Organisationsformen zur Verfügung gestellt werden können.

Insbesondere ist die Wirksamkeit der sozialpädagogischen Angebote an Schulen und ihres Zusammenwirkens mit dem Unterrichtsgeschehen zu evaluieren. Das sozialpädagogische Angebot ist durch ein Angebot originärer, professioneller Schulsozialarbeit zu ergänzen.

Die Ganztagsbetreuungsangebote an Schulen incl. der Angebote des Pakts für den Nachmittag sind im Hinblick auf die Notwendigkeiten und Schwerpunkte des Prinzips der „individuellen Förderung“ hin zu überprüfen und ggf. zu restrukturieren.

Die verschiedenen Programme für Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, Leistungs- oder Teilleistungsstörungen sowie besonderen Begabungen und Beeinträchtigungen sollten gemeinsam mit der sonderpädagogischen Ressource zu einem Unterstützungssystem der besonderen Förderung verzahnt werden.

Um verstärkt auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen eingehen zu können, sollte die flexible Eingangsstufe ausgebaut und eine modularisierte Oberstufe eingeführt werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Im Sinne einer den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin in den Mittelpunkt stellenden Schule hebt die GRÜNEN-Fraktion hervor, dass die individuelle Förderung einer heterogenen Schülerschaft besonders zu pflügen und zu unterstützen ist. Sozialen Diskriminierungen aufgrund von Migrationshinter-

---

gründen, einem prekären soziökonomischen Status usw. soll entgegengewirkt werden, die Möglichkeiten für längeres gemeinsames Lernen an den Integrierten Gesamtschulen soll gestärkt und ausgebaut werden.

Die Binnendifferenzierung im Unterricht hat für die GRÜNEN-Fraktion einen hohen Stellenwert. Wie durch die Anhörung der Sachverständigen deutlich wurde, ist durch die individuelle Förderung und das gemeinsame Unterrichten in heterogenen SchülerInnengruppen eine Stärkung des sozialen Miteinanders zu erwarten. Dies gilt für alle bestehenden Schulformen. Um auch das Leistungspotenzial einer heterogenen SchülerInnenschaft ideal zu entwickeln, spricht sich die GRÜNEN-Fraktion deutlich für die Förderung der Kombination von gemeinsamem Lernen und Pull-out-Angeboten aus; dabei werden je nach individuellem Bedarf zeitweise kleine SchülerInnengruppen mit besonderen Bedarfen gebildet, ansonsten aber gemeinsam gelernt. In diesem Sinne sollte auch das Prinzip des Scaffolding gefördert und ausgebaut werden; dabei wird den Schülerinnen und Schülern sowohl Rückmeldung zum Erreichten gegeben als auch Schritt für Schritt die Verantwortlichkeit für die Lernprozesse an den Schüler und die Schülerin übertragen. Hierbei ist besonders löblich, dass die aktive Stellung der Schülerinnen und Schüler im Lern- und Bildungsprozess gewertschätzt und gefördert wird.

Für wesentlich hält die GRÜNEN-Fraktion darüber hinaus die Äußerungen der geladenen Sachverständigen zu der Benotung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Aus Sicht der GRÜNEN-Fraktion ist eine ganzheitliche Leistungsbewertung für Schülerinnen und Schüler anzustreben, da diese dadurch deutlich leichter die Beurteilungen der erbrachten Leistungen verstehen und nachvollziehen können. Dafür sollte nicht gänzlich auf die Vergabe von Noten verzichtet werden, allerdings sollte die Leistungsbeurteilung durch schriftliche Detail-Bewertungen ergänzt werden. Diese mehrperspektivische Notenvergabe hätte deutliche Vorteile für alle Beteiligten, also Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern und potenzielle Arbeitgeber (SPD trägt die gesamte Empfehlung mit).

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

DIE LINKE hält an dem Ziel fest, mit den Mitteln der individuellen Förderung und der Binnendifferenzierung im Unterricht zu mehr Chancengleichheit beizutragen.

Angesichts des Ziels der vollständigen Inklusion in einer ›Schule für ALLE‹ wird die Heterogenität in den Klassenräumen unabhängig von der jeweiligen Schulform weiter zunehmen. Ein binnendifferenzierter Unterricht, der auf die in einer Klasse aus organisatorischen Gründen zusammengefassten Schüler innen fördernd eingeht, ist daher unverzichtbar – angesprochene Probleme der praktischen Umsetzung jedoch gilt es zu erkennen und zu minimieren: Es kommt darauf an, Lösungen für die Probleme eines individualisierten Unterrichts zu finden – auf praktischer (Lehrkräfte für binnendifferenzierte Arbeit aus- und fortbilden, multiprofessionelle Teams an den Schulen, ...) wie theoretischer Ebene (Umgang mit der Ausweitung von Selbstökonomisierungsprozessen, ...).

So soll die Aufgabe der individuellen Förderung als Frage der Bildungsgerechtigkeit und nicht nur des PISA-Abschneidens behandelt werden. Alle Kinder sollen nach ihren Fähigkeiten optimal gebildet und gefördert werden. Es müssen geeignete Strategien gefunden und die materiellen und personellen Grundvoraussetzungen für ihre Umsetzung geschaffen werden.

Statt arbeitsteiliger Spezialisierungen sollten professionelle Pädagog\_innen, die alle Schüler\_innen pädagogisch im Blick haben, durch bessere Betreuungsschlüssel und multiprofessionelle Teams entlastet werden. Eine vielversprechende Methode für die individuelle Förderung scheint u. a. das »Doppellehrerprinzip« zu sein: Unter der Voraussetzung, dass eine Lerngruppe (auch räumlich, d. h. »Je Lehrperson ein Raum«) geteilt werden kann, bieten sich erfolgsversprechende Alternativen für besonderes Lernen sowie soziales Lernen. Möglichkeiten für Auszeiten bei bspw. emotionaler Überforderung brauchen räumliche und personelle Ressourcen. Ebenso sollten kollegiale Hospitationen personell und organisatorisch ermöglicht werden (SPD trägt Absätze ab „So soll die Aufgabe...“ mit).

Benotung hat schwerwiegende (soziale) Folgen. Entsprechend gilt es, sich kritisch damit zu befassen: Einerseits beinhaltet ›klassische‹ Notenvergabe die zwangsläufige Separation in ›Gut‹ und ›Schlecht‹ und trägt so zu lernhinderlichem Konkurrenzdenken bei; zudem steht bei der Leistungsmessung nicht das Verstehen des Stoffes im Vordergrund, sondern der vermeintlich objektive Vergleich – ungeachtet der individuellen und institutionellen Ausgangslage (sozioökonomischer Status, Habitus, Lernsituation zu Hause, Ausstattung der Schule, etc.). Andererseits birgt das Ausweichen auf Peer-Beurteilungen bzw. Tutorien-Systeme die Gefahr einer Konfusion von Lehrer- und Schüler-Rolle. Außerdem erhöht sich bei einer ›ganzheitlichen‹ Leistungsmessung die Gefahr, Lernende wegen des permanenten Performanzdrucks unter Dauerstress zu setzen, während Lerninhalte und Verstehen gegenüber ›klassischer‹ Benotung nicht zwangsläufig mehr Gewicht erhalten. Es scheint dennoch durchaus sinnvoll mehrere Quellen zur Lernerfolgsmes-

---

sung heranzuziehen. Hier muss vorsichtig abgewogen und vor allem dafür gesorgt werden, dass durch Messkriterien Lernende nicht (indirekt) aufgrund ihrer sozialen Herkunft bevorteilt oder benachteiligt und so Ungleichheiten reproduziert werden. Insgesamt muss das Verstehen und Lernen wieder in den Vordergrund gerückt werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der FDP-Fraktion**

Eine Pädagogik, die weitestgehend an den Lernstand und andere unterrichts- und erziehungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers angepasst ist, sollte im Sinne eines Optimierungsgebots als Leitvorstellung aller Akteure des Schulsystems dienen. Dabei ist klar, dass diese Idealvorstellung im schulischen Alltag immer wieder an praktische Grenzen – nicht nur aufgrund zeitlicher, organisatorischer und personeller Ressourcen – stoßen wird. Außer Frage steht, dass der Umgang mit Heterogenität die Lehrkräfte zunächst vor große Herausforderungen stellt. Insofern spricht auch nichts gegen den Ansatz des gegliederten Schulsystems, homogenere Lerngruppen zu bilden, um die gesamte Breite des Leistungsspektrums eines Schülerjahrgangs gezielter zu fördern.

Binnendifferenzierung und individuelle Förderung sind zunächst vor allem eine Zielvorstellung für den erfolgreichen Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen und damit eben auch guten Unterricht schlechthin. Die Kenntnis entsprechender pädagogischer Methoden und die Fähigkeit, diese im Schulalltag auch umzusetzen, sind Voraussetzung dafür, aus dieser Zielvorstellung ein handlungsleitendes Konzept für konkretes pädagogisches Handeln zu machen

Es zeigt sich, dass sich individualisierter Unterricht nicht darauf beschränken kann, Schülerinnen und Schüler sich weitgehend selbst zu überlassen. Unterschiedliche Leistungsniveaus der Schüler gehen mit unterschiedlichen Bedürfnissen einher. Gerade lernschwächere Schüler brauchen auch in offenen Lernsettings unbedingt orientierende Strukturen. Unabdingbar ist die Förderung sowohl lernschwacher wie auch besonders begabter Kinder und Jugendlicher. Die Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher mit besonderem Unterstützungs- und/oder Förderbedarf darf nicht zu Lasten anderer Schülerinnen und Schüler gehen (SPD trägt Absatz ab „Es zeigt sich...“ mit).

Politisch sind hinsichtlich der Ausgestaltung des Unterrichts und der Methodenanwendung keine Vorgaben angebracht, außer dass die Methoden nicht im Widerspruch zu dem Stand der empirischen Bildungswissenschaften stehen sollten. Vor diesem Hintergrund wäre die Stärkung der Selbstständigen Schule mit mehr Freiheit in Unterrichtsorganisation und bei der Unterrichtsgestaltung im Interesse der Schulen und der Schülerinnen und Schüler. Für alle im Sinne empirischer Befunde angemessenen Unterrichtskonzepte sollte es politisch und administrativ weder Hindernisse noch Vorgaben für bestimmte Unterrichtsgestaltungen geben; innovative Konzepte sollen im Rahmen von Modellversuchen mit Kontrollgruppen erprobt werden.

---

## Themenfeld 9: Inklusion

### 9.1 Problemaufriss

Einsetzungsbeschluss: „Den Begriff ‚Inklusion‘ im Hinblick auf seine unterschiedlichen rechtlichen Bewertungen, Definitionen und Dimensionen beleuchten und ein Verständnis für die Notwendigkeit, die Möglichkeit und Bedingungen inklusiver Pädagogik in allen Schulformen, Schulstufen und Bildungsgängen entwickeln. Vordringlich ist eine konsistente und das gesamte Schulwesen umfassende Strategie für die Verwirklichung der Vorgaben der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu entwickeln.“

Die Kommission konzentrierte ihre Diskussion auf die Umsetzung des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die durch Gesetz vom 21.12.2008 für die Bundesrepublik Deutschland rechtsverbindlich geworden ist. Auf Art. 5, 7 und 24 des Übereinkommens wurde in den Diskussionen mehrfach Bezug genommen; sie werden deshalb diesem Kapitel hintangestellt<sup>373</sup>. Wichtige Themenbereiche in den Diskussionen der Kommission waren:

- Welche Bedeutung hat die Konvention für die Einführung inklusiven Unterrichts?
- Entspricht die Praxis des Förderunterrichts den Vorgaben der Konvention?
- Welche positiven und negativen Wirkungen des Unterrichts in Inklusionsklassen an allgemeinbildenden Schulen können im Vergleich mit dem Unterricht an Förderschulen festgestellt werden?
- Welche Rahmenbedingungen sind für die Einführung inklusiven Unterrichts erforderlich?
- Welche Voraussetzungen für inklusiven Unterricht sind für das Lehrpersonal erforderlich, und wie kann eine Entlastung erreicht werden?

Der aus diesen Erwägungen entwickelte Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Angehört wurden als Sachverständige:

- Prof. Dr. Bernd Ahrbeck (A), Humboldt-Universität Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften; SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Dieter Katzenbach (K), Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Inklusive Pädagogik und Didaktik bei kognitiven Beeinträchtigungen; SV der SPD-Fraktion
- Prof. Dr. Annedore Prengel (P), Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften; SV Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Dr. Dorothea Terpitz (T), Netzwerk Inklusion Offenbach; SV Fraktion DIE LINKE
- Prof. Dr. Elke Wild (W), Universität Bielefeld, Abt. für pädagogische Psychologie; SV der FDP-Fraktion

### 9.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (18. Dezember 2015)

#### 9.2.1 Schul- und unterrichtsorganisatorische Gestaltungsspielräume nach der UN-Behindertenrechtskonvention

Über die Auslegung der UN-Behindertenrechtskonvention („Konvention“) bezüglich schul- und unterrichtsorganisatorischer Gestaltungsspielräume bestand zwischen den SV keine Einigkeit. SV Terpitz verstand die Konvention als klaren gesetzlichen und völkerrechtlich verbindlichen Auftrag zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems auf allen Ebenen und zur Akzeptanz von Heterogenität und Vielfalt und vertrat die Auffassung, dass der Förderschule durch die Ratifizierung der Konvention die rechtliche Legitimation fehle.<sup>374</sup>

SV Ahrbeck verwies auf andere Interpretationen, nach denen der Auftrag zur Etablierung eines inklusiven Bildungssystems im Sinne der UN-Konvention und der Begrifflichkeit der UNESCO keinesfalls die Auflösung der Förderschulen und die Aufnahme aller Schüler mit Behinderung in die allgemeine Schule bedeute, sondern durch die Erfüllung der Bedürfnisse aller Lernenden erfüllt werde.<sup>375</sup> So verlange die Konvention

---

<sup>373</sup> S. unter 9.5

<sup>374</sup> T (54+51)

<sup>375</sup> A (58)

---

nicht, dass es keine Differenzierung im Schulsystem mehr geben dürfe. Gleiche Auffassungen verträten nach Ansicht der Sachverständigen auch die KMK und würden sich in den Empfehlungen des Europarates widerspiegeln. Deutlich sei zwar der Vorrang der gemeinsamen Beschulung, so dass spezielle Einrichtungen jetzt einer besonderen Begründung bedürften, nicht aber quasi automatisch abzuschaffen seien.<sup>376</sup> Die einfache Gegenüberstellung: Gemeinsame Beschulung = Inklusion, spezifische Beschulung = Exklusion sei aus seiner Sicht falsch.<sup>377</sup>

SV Katzenbach betonte, dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Kindern/Jugendlichen mit einer bestimmten Beeinträchtigung allein nicht ausreiche, um die dauerhafte Unterrichtung in spezialisierten Lerngruppen oder spezialisierten Einrichtung zu legitimieren. Eine zeitweilige und vorübergehende Förderung mittels zielgruppenspezifischer Lernarrangements könne jedoch zielführend sein, wenn Stigmatisierungen vermieden würden und das Verhältnis zwischen Regel (Unterricht im Klassenverband) und Ausnahme (zielgruppenspezifische Förderung in Kleingruppen) gewahrt bleibe.<sup>378</sup>

### 9.2.2 Verhältnis des Inklusionsanspruchs der Konvention zur herkömmlichen Integrations-/Förderpraxis

SV Prengel vertrat die Auffassung, die inklusive Pädagogik stelle die individuelle Leistungsförderung jedes Kindes in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Sie sei deshalb die leistungsförderlichste Pädagogik überhaupt, indem sie darauf verzichte, schnell Lernende zu bremsen und langsam Lernende zu entmutigen. Inklusion erkenne Leistungsunterschiede zwischen Schülern und entsprechende Zertifizierungen beim Übergang in die Berufsausbildung bewusst an. Darüber hinaus erkenne Inklusion jedem Jugendlichen die universelle Menschenwürde und Mitgliedschaft in der Schulgemeinde zu. Die sog. Selektions- bzw. Allokationsfunktion von Schule werde dadurch eingedämmt, während die Sozialisations- und die Qualifikationsfunktion der Schule betont würden.<sup>379</sup>

SV Katzenbach betonte, dass sich im internationalen Diskurs die Auffassung längst durchgesetzt habe, dass die Programmatik der Inklusion nicht auf Menschen mit Behinderung beschränkt bleiben dürfe. Inklusive Bildung ziele darauf, die Einordnung von Kindern in bestimmte Gruppen zu vermeiden und stattdessen die Individualität jedes einzelnen Lernalters zu berücksichtigen. Er konzidierte, dass diese mit „De-Kategorisierung“ bezeichnete Strategie nicht widerspruchsfrei durchzuhalten sein werde, es solle aber auf die Sortierung von Kindern aufgrund äußerer Merkmale verzichtet werden. Der SV geht von einem in der Konvention formulierten Rechtsanspruch aus, der die Teilhabe behinderter Kinder an Bildung „in der Gemeinschaft, in der sie leben“ beinhalte und daher alle Schulen angehe. Konsequenz zu Ende gedacht, schließe dies die Einrichtung von integrativen Schwerpunktschulen ebenso aus, wie die Zusammenfassung aller Schüler mit Förderbedarf in einer Integrationsklasse.<sup>380</sup> Das Spannungsverhältnis zwischen dem Ideal der egalitären Differenz – mit der vorbehaltlosen Anerkennung und Wertschätzung eines Jeden ungeachtet seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten – und dem meritokratischen Prinzip sei nicht aufhebbar.<sup>381</sup>

SV Ahrbeck betonte, dass Bildungsstandards eine wichtige kulturelle Errungenschaft darstellten. Sie entsprächen dem zentralen gesellschaftlichen Auftrag an das Schulwesen, Kinder nach gesellschaftlich vereinbarten Maßstäben auf das nachschulische Leben und den beruflichen Übergang vorzubereiten. Schule müsse sich auch im Sinne vergleichender Maßstäbe an diesen Bildungsstandards ausrichten; dabei entstehe ein unvermeidliches Spannungsverhältnis zwischen intra- und interindividueller Leistungsbewertung. Er teile nicht die These, man solle, um Kränkungen zu vermeiden und ihnen so einen vermeintlich guten Weg in die Gesellschaft zu weisen, Kinder von Vergleichen untereinander fernhalten. Als Psychoanalytiker und Psychologe habe er persönlich häufig daraus resultierende Selbstwertprobleme und narzisstische Problematiken im Lebenslauf beobachtet.<sup>382</sup>

### 9.2.3 Beurteilung deutscher Förderschulen nach der UN-Konvention

Die Verpflichtung zu einer alle Kinder umfassende „Einheitsschule“ lasse sich aus der Behindertenrechtskonvention nicht herleiten, konstatierte SV Ahrbeck. Spezielle Einrichtungen hätten nach wie vor eine Be-

---

<sup>376</sup> A (59)

<sup>377</sup> A (58)

<sup>378</sup> K (St 1)

<sup>379</sup> P (8+St 3)

<sup>380</sup> K (St 6)

<sup>381</sup> K (St 6)

---

rechting: Sie müssten pädagogisch ausgewiesen sein und den Interessen der Betroffenen entsprechen. Wahlmöglichkeiten für Eltern zwischen inklusiver und spezialisierter Beschulung im Sinne des Kindeswohls seien zu erhalten, Grundlage dafür seien gute Bedingungen in den Einrichtungen.<sup>383</sup> Er halte es für eine Fehlinterpretation der Konvention, aus menschenrechtlichen Gründen dürfe eine spezialisierte Beschulung nicht mehr stattfinden, selbst wenn sie Menschen nachdrücklich helfe.<sup>384</sup> Spezielle Einrichtungen für Lernbehinderungen seien „relativ schlecht legitimiert“. Die zeitliche Begrenzung des Besuchs der Einrichtungen der Förderkategorie „emotional-sozialer Förderbedarf“, die in Berlin gilt, hält der SV für zweckmäßig.<sup>385</sup>

Nach Auffassung des SV Katzenbach schließe die Konvention den Betrieb von Förderschulen nicht explizit aus. Allerdings müsse Inklusion der Regel- und die Förderschule der Ausnahmefall sein.<sup>386</sup> Der hessische Zuweisungserlass sehe dagegen eine Regelfinanzierung der nach der Konvention eher als Ausnahmefall zulässigen Förderschulen vor, während Ressourcen für inklusive Bildung gedeckelt würden. Dieser Steuerungsimpuls hemme die Weiterentwicklung inklusiver Schulstrukturen.<sup>387</sup>

SV Terpitz verwies auf den UN-Monitoringausschuss, der sich besorgt darüber geäußert habe, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen separate Förderschulen besuche. Deutschland sei nach ihrer Auffassung demnach empfohlen worden, in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herzustellen und das separate Förderschulwesen zurückzubauen. So lange es die Förderschule gebe, werde sie auch in Anspruch genommen.<sup>388</sup>

#### 9.2.4 Vor- und Nachteile im Bereich kognitive Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung

Nach SV Katzenbach gebe es einen Zusammenhang zwischen den Schulleistungen und dem sozialen Status von Schülern in ihrer Lerngruppe. Die leistungsstärkeren seien auch die beliebteren Schüler und vice versa. Dieser Befund spiegele sich auch in der Literatur zum Sozialstatus von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wider. Andere Studien würden hingegen keine Abhängigkeit von der Art der Beschulung für die Dimensionen „Soziale Integration“ und „Emotionale Integration“ des Selbstkonzeptes von Schülern mit dem Förderbedarf Lernen feststellen.<sup>389</sup>

SV Wild verwies auf ihre in NRW durchgeführten Untersuchungen bei Kindern mit dem Förderbedarf Lernen, nach denen sich Leistungsvorteile nur in Teilbereichen zeigten. In der dritten bis zur fünften Klasse gebe es keine statistisch oder praktisch bedeutsamen Unterschiede in der psychosozialen Entwicklung. Weitere Differenzierungen seien bislang wenig untersucht.<sup>390</sup>

SV Prengel erinnerte daran, dass Gleichaltrige ermutigende oder verletzendende Haltungen der Lehrer ihren Mitschülern gegenüber übernehmen würden. Eine Kultivierung der Peerbeziehungen mit wechselseitiger Anerkennung müsse durch die Lehrkräfte ganz bewusst angeleitet werden.<sup>391</sup> Sonderpädagogische Kategorien seien unverzichtbar, da sie dazu beitragen könnten, hilfreiches Wissen zu sammeln und für die Realisierung von Inklusionskonzepten anzuwenden.<sup>392</sup>

#### 9.2.5 Beurteilung inklusiver versus sonderpädagogischer Beschulung in der empirischen Bildungsforschung

SV Ahrbeck berichtete über uneinheitliche Ergebnisse der Forschung. Eine gemeinsame Beschulung weise nicht nur Vorteile auf. Differentielle Indikationen im Hinblick auf unterschiedliche pädagogische Settings etwa seien kaum untersucht.<sup>393</sup> Wenn man Inklusion nur verkürzt als Menschenrecht und spezielle Beschulung als Menschenrechtsverletzung auffasse, erübrigten sich alle empirischen Fragen in dem System, so-

---

<sup>383</sup> A (62)

<sup>384</sup> A (71)

<sup>385</sup> A (60)

<sup>386</sup> K (St 7)

<sup>387</sup> K (St 3)

<sup>388</sup> T (St 5+6)

<sup>389</sup> A (St 1+2)

<sup>390</sup> W (St 4+5)

<sup>391</sup> P (5+6)

<sup>392</sup> P (7)

<sup>393</sup> A (St 1)

---

bald sie dieses in Frage stellen könnten. Dies halte er für verfehlt. Vielmehr müsse man fragen, welche Wirkungsnachweise es eigentlich in unterschiedlichen pädagogischen Settings gebe. Die Behauptung in Frage 2 des Fragenkatalogs der Kommission, viele Kinder mit Lernbeeinträchtigung würden inklusiv besser beschult, sei nicht eindeutig durch die Forschung abgesichert. Der große Hamburger Schulversuch liefere diesbezüglich Gegenbefunde. Insgesamt sei die Forschungslage sehr differenziert und führe nicht zu einer einheitlichen Aussage, der inklusive Weg sei stets der bessere.<sup>394</sup>

SV Wild führte aus, die in diesem Zusammenhang vorliegende wissenschaftliche Befundlage sei schmal. Aktuelle und z.T. noch laufende Längsschnittstudien deuteten jedoch darauf hin, dass Entwicklungsunterschiede innerhalb verschiedener Settings oftmals größer seien als zwischen diesen.<sup>395</sup> Eine pauschale Absage an einzelne (inklusive oder exklusive) Modelle sonderpädagogischer Förderung sei aufgrund des rudimentären Forschungsstandes schwer zu begründen und ihrer Meinung nach gerade in einer Phase der Neuausrichtung inklusiver Bildung kontraproduktiv.<sup>396</sup>

SV Katzenbach vertrat die Ansicht, dass die überwiegende Mehrzahl der Untersuchungen bessere Schulleistungen von Schülern mit Förderbedarf in inklusiven Settings gegenüber der Unterrichtung in Sondereinrichtungen (einschließlich Sonderklassen in Regelschulen) feststelle. Für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf werde in aller Regel ein Patt berichtet. Weder führe die inklusive Beschulung zu einer Minderung der Schulleistung, noch werde eine spektakuläre Leistungssteigerung beobachtet. Diese Befunde müssten aufgrund der komplexen methodischen Anforderungen allerdings mit Vorsicht interpretiert werden.<sup>397</sup>

SV Terpitz berichtete, bereits in den 1990er Jahren sei wissenschaftlich nachgewiesen worden, dass die Form der Sonderschule keinerlei Vorteile für den einzelnen Schüler bringe. Die Lernhilfeschule habe sich zu einer Schule für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche entwickelt; das Intelligenzspektrum innerhalb einer Klasse in der Lernhilfeschule unterscheide sich nicht von dem der Grundschule. Die Förderschule für Lernhilfe scheine daher ein Auffangbecken für diejenigen zu sein, die aufgrund anderer Ursachen in der Regelschule scheiterten und damit Verlierer des jetzigen Systems seien.<sup>398</sup>

SV Wild führte aus, dass sich auch in NRW große Leistungsunterschiede zwischen inklusiv und exklusiv beschulten Kindern zeigten, und zwar zu Gunsten der inklusiv beschulten Kinder. Kinder in Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung (KsF), die nur beraten bzw. gecoacht würden, erzielten die beste Leistungsentwicklung, starteten aber mit den höchsten Eingangswerten. Dann folgten die Kinder im gemeinsamen Unterricht. Die Kinder in Förderschulen hätten von Anfang an ein sehr viel niedrigeres Leistungsausgangsniveau und entwickelten sich dann langsamer.<sup>399</sup> Auch im Rahmen inklusiver Bildung werde es kaum gelingen, Unterschiede in der Kompetenzentwicklung und im Bildungserfolg von Kindern mit und ohne Förderbedarf vollständig auszugleichen. Vielmehr sei es als Erfolg zu werten, wenn die Kompetenzschere im Verlauf der Schulzeit möglichst wenig auseinandergehe und dadurch letztlich auch der Anteil von Heranwachsenden ohne Schulabschluss verringert werden könne.<sup>400</sup>

### **9.2.6 Unterrichtsorganisation für Schüler mit Beeinträchtigungen und für nicht oder weniger beeinträchtigte Lernende**

Alle ihm bekannten Überblicksarbeiten bestätigten laut SV Katzenbach seit vielen Jahren den Befund, dass es unter integrativen Bedingungen weder zu einer Beeinträchtigung der Lernentwicklung der Schüler ohne Förderbedarf komme, noch dass die Schüler mit Förderbedarf im Vergleich zur Beschulung in Förderschulen geringere Lernfortschritte machten. Dies sei auf die in inklusiven Klassen praktizierten Unterrichtsmethoden zurückzuführen, die auf Individualisierung, vermehrte Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess setzten. Durch diese Organisation des Unterrichts würden die Lehrer Zeit für die individuelle Unterstützung derjenigen Schüler gewinnen, die diese Unterstützung auch wirklich benötigten.<sup>401</sup>

---

<sup>394</sup> A (60)

<sup>395</sup> W (St 2)

<sup>396</sup> W (St 3)

<sup>397</sup> K (St 7)

<sup>398</sup> T (51)

<sup>399</sup> W (23)

<sup>400</sup> W (St 5)

<sup>401</sup> K (St 2)

---

SV Prengel führte aus, dass Inklusion Teamarbeit bedeute: kontinuierliche multiprofessionelle Planung im Team, verbunden mit Intervention und Supervision. Für die sonder- und sozialpädagogische Fachkompetenz in der Inklusion bräuchten Schulen und andere Bildungseinrichtungen eine feste Grundausstattung und die Hinzuziehung externer Experten bei Einzelfällen, die das Team vor Ort coachen könnten.<sup>402</sup> Auf der didaktischen Ebene stütze sich Inklusion auf zwei Säulen: ein obligatorisches Kerncurriculum mit Bildungsstandards, für heterogene Lerngruppen modifiziert durch gestufte Zugänge für jeden. Dazu dienten Kompetenzraster und Lernmaterialien. Die zweite Säule bildeten Freiräume beim Lernen nach Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen.<sup>403</sup>

### 9.2.7 Rahmenbedingungen für inklusive Bildung in Hessen

Unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Inklusion sei eine ausreichende materielle und personelle Ausstattung der Schulen, betonte SV Ahrbeck.<sup>404</sup> Inklusion werde teurer als eine einfache Umwidmung von Mitteln, die bisher für spezielle Einrichtungen reserviert waren.<sup>405</sup> Einen gleichen Befund lieferte SV Katzenbach, der ergänzte, dass der Transformationsprozess mehr Ressourcen verlange als die Wahrung des Status-Quo. Zur Ressourcensteuerung habe sich international eine Mischung aus Input- und Throughput-Finanzierung durchgesetzt.<sup>406</sup> Das in der UN-Konvention festgehaltene Recht auf einen „hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ sowie auf „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“ beschreibe einen Qualitätsanspruch. Aus der UN-Konvention lasse sich allenfalls ableiten, dass die aufgewendeten Mittel für die inklusive Beschulung in der Summe nicht geringer ausfallen dürften als die Mittel, die für eine Sonderbeschulung aufgebracht würden. Dies markiere gleichsam eine Untergrenze der finanziellen Aufwendungen für inklusive Bildung.<sup>407</sup> Belastbare Vollkostenberechnungen zur Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf lägen nicht vor. Vorliegende Modellrechnungen würden sehr stark differieren und wirkten eher willkürlich oder gar interessegeleitet.<sup>408</sup>

SV Terpitz sah die bisherigen Mittel als prinzipiell ausreichend an, denn durch die Überführung der Förderschulressource könne die personelle Unterstützung durch qualifizierte Förderlehrer bedarfsgerecht an den allgemeinen Schulen verankert werden.<sup>409</sup> In der Praxis der Umgestaltung zeige sich jedoch ihrer Auffassung nach, dass es bei gleichbleibenden Ressourcen keinen Spielraum für eine Parallelstruktur von inklusiven Schulen und „Lernhilfesschulen“ gebe.<sup>410</sup>

### 9.2.8 Qualifizierung und Unterstützung der Lehrkräfte

SV Wild empfahl für die anfängliche Implementierungsphase eine gute personelle Ausstattung der Schulen sowie Weiterbildungen zu inklusiven Unterrichtskonzepten, multiprofessioneller Teamarbeit, schulischer Elternarbeit und intersektionaler Kooperation.<sup>411</sup>

Auch SV Prengel empfahl die Bildung fester multiprofessioneller Teams in jeder Schule und jeder Kita sowie eine gute materielle Ausstattung, die die derzeit in getrennten Systemen gebundenen Ressourcen im Zuge der Inklusion zusammenführe. Weiter empfahl sie eine Verbesserung externer didaktischer, sonderpädagogischer und schulpädagogischer Beratung.<sup>412</sup> SV Katzenbach hielt ein Programm für fachlich geboten, das in einem Zeitraum von 10 bis 15 Jahren das Auslaufen von Förderschulen und einen vollständigen Umbau des Systems angehe.<sup>413</sup>

SV Ahrbeck betonte, es bedürfe auch weiterhin einer hochqualifizierten und fachlich differenzierten Sonderpädagogenausbildung.<sup>414</sup> Die gegenwärtige Entwicklung einer Dekategorisierung der Disziplin an den

---

<sup>402</sup> P (5)

<sup>403</sup> P (6)

<sup>404</sup> A (St 2)

<sup>405</sup> A (69)

<sup>406</sup> K (40)

<sup>407</sup> K (St 4)

<sup>408</sup> K (St 5)

<sup>409</sup> T (6 + 7)

<sup>410</sup> T (52 ff.)

<sup>411</sup> W (St 5)

<sup>412</sup> P (9)

<sup>413</sup> K (47)

<sup>414</sup> A (St 2)

---

Universitäten hin zu einer allgemeinen Inklusionspädagogik führe in den Schulen vor Ort zu Zumutungen, denen die Lehrer nicht gewachsen seien, denn sie brauchten sonderpädagogische und diagnostische Unterstützung<sup>415</sup>. Auch SV Katzenbach warnte vor einer Vernachlässigung der sonderpädagogischen Expertise. Sinnvoll sei ein Modell integrierter Sonderpädagogik anstelle eines zweiten Fachs Sonderpädagogik. Die hessische Lehramtsausbildung in Sonderpädagogik entspreche diesem Modell integrierter Sonderpädagogik, das in anderen Bundesländern erst hätte erfunden werden müssen. Man nenne es „Lehramt an Förderschulen“. In diese Ausbildung müsse nur der Stufenbezug eingebaut werden. Die Studienplatzkapazitäten müssten allerdings deutlich ausgebaut werden.<sup>416</sup> Darüber hinaus sei ein strukturiertes Fortbildungsprogramm in den Schulen anzuraten, um zu vermeiden, dass sich Überforderung zu Widerstand gegen die Inklusion verfestige.<sup>417</sup>

SV Prengel ergänzte, die Interventionsmöglichkeiten bei professionellem Fehlverhalten von Lehrkräften sollten verbessert werden. Es sei eine politische Aufgabe, für die Menschen, die für diesen Beruf ungeeignet seien, Wege in andere Berufe zu eröffnen.<sup>418</sup>

### 9.2.9 Wohlbefinden und Sichtweisen von Kindern mit hohem Förderbedarf auf inklusive Bildung

SV Terpitz betonte, der Wechsel auf eine Förderschule stigmatisiere selbst jüngere Kinder. Sie bekämen das Gefühl, es nicht geschafft zu haben, nicht so gut zu sein wie die anderen, versagt zu haben.<sup>419</sup>

SV Wild verwies auf eine ihrer Studien, die die Entwicklung von Kindern von der dritten bis zur fünften Klasse verfolgt habe. Für diese Zeitspanne habe man überhaupt keine Unterschiede im Allgemeinen und schulischen Wohlbefinden finden können, weder im Mittel noch in der Entwicklung der Kinder, die inklusiv oder exklusiv beschult werden. Alle Kinder beschrieben sich als sehr akzeptiert, hätten ein hohes Wohlbefinden und ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept. Die höchste Selbstwirksamkeit hätten die Förderschulkinder, die am wenigsten leistungsfähig seien. SV Wild gab aber zu bedenken, dass die Schere im Wohlbefinden möglicherweise auseinandergehe, wenn diese Kinder in ihrer geistigen Entwicklung weiter fortgeschritten seien und in der Sekundarstufe zumindest im inklusiven Setting mit ganz anderen sozialen Vergleichen konfrontiert würden.<sup>420</sup>

SV Katzenbach ergänzte, bei diesen Gruppen von Schülern müsse individuell geklärt werden, was Teilhabe für sie tatsächlich bedeuten könne. Einzelfallstudien zu Kindern mit Schwerstmehrfachbehinderung zeigten, dass ihre Integration gelingen könne, allerdings einen hohen personellen und häufig auch baulichen Aufwand voraussetzten. Rückzugsmöglichkeiten und auch die zur Pflege notwendigen Einrichtungen müssten vorgehalten werden, wengleich möglicherweise nicht in jeder Regelschule, bspw. könnte auch die Einrichtung von Schwerpunktschulen eine Option darstellen.<sup>421</sup>

SV Ahrbeck führte aus, dass Kinder mit schweren Verhaltensstörungen oft Kinder mit veritablen psychischen Erkrankungen seien, schwer beeinträchtigte Menschen, die einer intensiven Hilfe und Unterstützung bedürften. Sie gerieten in inklusiven Kontexten oder in Grundschulen häufig in Außenseiterpositionen, würden gemobbt und abgelehnt; es gehe ihnen in der „Gemeinsamkeit der Vielen“ denkbar schlecht. Dies geschehe, bevor die Förderungskategorie „emotional-sozialer Förderbedarf“ überhaupt formuliert werde. Für viele dieser Kinder sei es aus seiner Sicht unumgänglich, dass sie zeitweise in speziellen pädagogischen Settings unterrichtet würden.<sup>422</sup>

### 9.2.10 Umgang anderer UN-Mitgliedsländer mit der Konvention

Deutschland stehe nach einhelliger Auffassung, aufgrund seiner historisch gewachsenen, im internationalen Vergleich außergewöhnlich differenzierten Schulstruktur, bei der Umsetzung von Inklusion vor deutlich größeren organisationalen und schulkulturellen Herausforderungen als die meisten anderen Länder der west-

---

<sup>415</sup> A (61)

<sup>416</sup> K (37 + 38)

<sup>417</sup> K (38)

<sup>418</sup> P (9 + 10)

<sup>419</sup> T (St 3)

<sup>420</sup> W (26)

<sup>421</sup> K (St 4)

<sup>422</sup> A (60)

---

lichen Welt, in denen sich spätestens in den 1960/70er Jahren Gesamtschulsysteme durchgesetzt hätten, so SV Katzenbach.<sup>423</sup>

Dagegen wies SV Ahrbeck darauf hin, dass es kein Land gebe, das auf spezielle Einrichtungen für betroffene Kinder verzichte, und zwar gleichgültig, ob es inklusiv, integrativ oder anders differenziert organisiert sei.<sup>424</sup> Es gebe in Deutschland eine Tradition spezieller Schulen. In den skandinavischen Ländern gebe es ebenso eine Tradition spezieller Klassen. Finnland habe 1,2% der Kinder in klassischen Sonderschulen und 2,6% in speziellen getrennten Klassen. Das seien 3,8%. In Deutschland seien 4,5% Kinder in Sonderschulen. Das sei nicht so weit entfernt, wie es manchmal erscheine.<sup>425</sup>

### **9.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

#### **Gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen als Ziel**

Die gesellschaftliche Teilhabe auch von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen und die möglichst optimale Förderung behinderter und beeinträchtigter Kinder sind ein wichtiges, gemeinschaftlich getragenes Ziel. Die inklusive Beschulung kann eine Regelform sein, spezialisierte Förderschulen sollen möglichst dort weiter zum Einsatz kommen, wo die spezialisierte Förderung den Bedürfnissen eines Kindes besser entspricht als die Förderung in der inklusiven Schule.

#### **Grenzen der Inklusion anerkennen**

Ihre Grenzen findet Inklusion dort, wo ein Kind in einer spezialisierten Einrichtung besser gefördert werden kann und dort, wo andere Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesundheit gefährdet oder in ihrem Lernen unverhältnismäßig beeinträchtigt werden. Letzteres gilt auch für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen. Vorrang muss in jedem Einzelfall das im Einvernehmen mit den Eltern möglichst konkret zu ermittelnde Kindeswohl haben. Es sollte geprüft werden, Förderschulen möglichst räumlich an Regelschulen anzubinden. Erfolgreiche Inklusion setzt voraus, dass die personellen, sächlichen und räumlichen Ressourcen bereitgestellt und die fachliche Kompetenz sichergestellt werden können.

#### **Diskriminierung verhindern**

Kinder nehmen individuelle Unterschiede und die ihrer Umgebung wahr. Dies gilt für alle Schulformen. Auch bei Aufgabe der äußeren Differenzierung kann es weiter eine implizite Diskriminierung geben, und es besteht ein Risiko, dass Kinder mit Beeinträchtigungen von den Schulkameraden etikettiert oder diffamiert werden. Die Lehrkräfte müssen daher künftig noch stärker sensibilisiert werden, Ausgrenzungen und Diskriminierungen zu erkennen und diesen in einem toleranten und offenen Schulklima entgegenzuwirken. Es bedarf hierbei nicht nur der Vermittlung von Methoden und Erarbeitung von Konzepten, sondern einer Reflexion der individuellen Einstellung bei den Lehrkräften und sonstigem Fachpersonal, die Einbeziehung von allen an Schule Beteiligten und einer offenen Auseinandersetzung bzw. Thematisierung des Umgangs mit Heterogenität im schulischen Alltag.

Im Sinne des Grundsatzes „Prävention vor Feststellung“ kann in Form von vorbeugenden Maßnahmen – ohne dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird – eine diskriminierungsfreie Förderung erfolgen, die dazu führt, dass diejenigen Kinder an der allgemeinen Schule bleiben können.

#### **Aus-, Fort und Weiterbildung stärken**

Die Herausforderungen der inklusiven Beschulung machen eine Qualifizierung des Personals in der Aus-, Fort- und Weiterbildung notwendig. Die Lehrkräfte müssen in Diagnostik, Didaktik, Methodik, pädagogischer Psychologie und Beratungskompetenz entsprechend geschult werden. In dieser Hinsicht soll die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte überarbeitet werden. Inklusive Grundkompetenzen müssen künftig Bestandteil jedweder Lehrerausbildung sein. Ein spezifisches sonderpädagogischen Lehramt ist jedoch weiterhin notwendig.

---

<sup>423</sup> K (St 8)

<sup>424</sup> A (60)

<sup>425</sup> A (66)

---

## **Multiprofessionelle Teams und Netzwerke bilden**

Es sollen verstärkt multiprofessionelle Teams und Netzwerke an Schulen gebildet werden, damit die Lehrkräfte mit den Handlungsanforderungen an eine inklusive Pädagogik nicht überfordert werden. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit anderen spezialisierten Berufsgruppen an und im Umfeld der Schule muss ausgebaut werden.

## **Elternwahlrecht definieren**

Der Elternwille muss dort seine Grenzen erfahren, wo das Kindeswohl nicht im Mittelpunkt der Entscheidung steht. Diesbezüglich ist festzulegen, in welchen Fällen dem Wunsch der Eltern zum Wohle des Kindes nicht entsprochen werden darf und wie sich dies zum „Recht auf inklusive Beschulung“ als Recht des Kindes gemäß der UN-BRK verhält. Die frühzeitige Beratung und Einbeziehung der Eltern im Beratungs- und Entscheidungsprozess ist zu erleichtern, um die richtige Entscheidung für ihr Kind zu treffen und sie auch bei der Realisierung des Weges zu begleiten.

## **9.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion**

Die CDU betont, dass die UN-Konvention keineswegs die Auflösung der Förder-/Sonderschulen einfordert. Dies ergibt sich aus folgenden Artikeln der Konvention:

- Artikel 5 (4): „Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens.“
- Artikel 7 (2): „Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

Aus der UN-BRK lässt sich folglich kein absoluter Anspruch auf eine inklusive Beschulung im Regelunterricht, sondern im Gegenteil eine ausdrückliche Legitimation der Förderschulen ableiten. Da weltweit 98 Prozent der Menschen mit Behinderungen keinen Zugang zu Bildungseinrichtungen jedweder Art haben, nimmt die Konvention die Unterzeichnerstaaten vielmehr in die Pflicht, Menschen mit Behinderung über die generelle Teilhabe an Bildung auch eine Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. In ebendiesem Sinne stellen Förderschulen einen Bestandteil jenes „inclusive education system“ nach Artikel 24 dar, das Menschen mit Behinderungen die grundsätzliche Teilhabe an Bildung – nicht dagegen an einer bestimmten Schulform – ermöglicht. Der Übereinklang der Existenz und der Zuweisung von Schülern an Förderschulen mit der UN-BRK wurde in diesem Sinne auch mehrfach richterlich bestätigt, u.a. durch den VGH Kassel am 12.11.2009, das OVG Lüneburg am 16.09.2010 und das LSG Bayern am 07.09.2011.

Zu unterscheiden ist zudem zwischen Inklusion als Ziel und Inklusion als Weg dorthin. Als Ziel ist Inklusion unumstritten; als Weg dorthin kann Inklusion falsch sein. Sofern Beeinträchtigungen/Behinderungen technisch (Sehhilfen, Hörhilfen, Aufzüge/Treppenlifte usw.) kompensierbar sind, steht einer inklusiven Beschulung nichts im Wege. Bei anderen Formen der Behinderung oder Beeinträchtigung muss zwischen pauschaler Teilhabe und spezialisierter individueller Förderung abgewogen werden.

Die sonderpädagogische Förderung ist im Hessischen Schulgesetz nach acht Förderschwerpunkten gegliedert. Als Förderschwerpunkte mit einer der allgemeinen Schule entsprechenden Zielsetzung gelten dabei Sprachheilförderung, emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören und kranke Schüler. Als Förderschwerpunkte mit einer von der allgemeinen Schule abweichenden Zielsetzung werden Lernen und geistige Entwicklung definiert. Eine sorgfältige Differenzierung bei der Frage nach der Beschulung von Kindern mit Behinderungen ist daher unumgänglich.

Grenzen der Inklusion – über die unter 9.3. beschriebenen hinaus – bestehen auch bei Kindern, die aufgrund einer schweren geistigen Behinderung nicht gemäß der Lern- und Bildungsziele einer weiterführenden Regelschule unterrichtet werden können oder durch schwerste Verhaltensauffälligkeiten die Durchführung des Regelunterrichtes unzumutbar erschweren. Aufgrund entsprechend negativer Erfahrungen bei einer inklusiven Beschulung ihrer Kinder gelangen überdies auch betroffene Eltern bisweilen zu der Auf-

---

fassung, dass die Anforderungen und Herausforderungen in der Wirklichkeit des Regelunterrichtes der Entwicklung ihrer Kinder nicht unbedingt zum Vorteil gereichen und besondere Schon- und Rückzugsräume sowie lebenspraktische Lern- und Bildungsziele erforderlich sind, welche nur eine Förderschule bieten kann.

Eine unterschiedslose Totalinklusion, die besondere Erfordernisse als Folge einer Behinderung negiert und die Kategorien von Anderssein im Zeichen einer unangemessenen Gleichheitsrhetorik auflöst, lässt sich spätestens beim Umgang mit misshandelten oder mehrfach schwerstbehinderten Kindern im Rahmen einer gemeinsamen Beschulung ohne besondere Schonräume und Rücksichtnahme auf die individuellen Bedürfnisse nicht verantworten.

Im Mittelpunkt muss immer das Wohl des Kindes stehen, pauschale Vereinfachungen schaden ihm unter Umständen. Je nach Art der Beeinträchtigung/Behinderung müssen schulische Differenzierungen – temporär oder dauerhaft – möglich sein. Das setzt eine vorausgehende individuelle Differenzialdiagnose und wohnortnahe Förderangebote voraus.

Kinder mit inklusiver Beschulung bleiben in ihrer Leistungsentwicklung oft deutlich hinter den Gleichaltrigen ohne Förderbedarf zurück. Es sollen Lösungen entwickelt werden, die diesem Umstand Rechnung tragen. Insbesondere ist das Wahlrecht der Eltern sicherzustellen, ihrem Kind auf Wunsch auch den Besuch einer spezialisierten Förderschule zu ermöglichen. Die über Jahrzehnte erfolgreiche Beschulung an hessischen Förderschulen soll behutsam weiterentwickelt, aber keinesfalls aufgegeben werden. Eine am einzelnen Kind orientierte Zusammenarbeit von Förder- und inklusiv arbeitenden Regelschulen soll möglichst flächendeckend etabliert werden.

Ein behindertes oder beeinträchtigtes Kind hat das selbstverständliche Recht, sich in der Gemeinschaft einzuordnen. Das Schulwesen soll sowohl die bestmögliche individuelle Förderung ermöglichen als auch den Auftrag der Gesellschaft erfüllen, möglichst alle Kinder für das Leben nach der Schule zu befähigen und dafür Standards zu setzen. Eine Auflösung jeglicher Leistungsermittlungen ist deshalb abzulehnen.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion**

Inklusion bedeutet Wohnortnähe und steht somit mit dem Modell der Schwerpunktschulen im Widerspruch.

Temporäre Lerngruppen und vielfältige Neigungsgruppen in der inklusiven Schule sind zu ermöglichen. Inklusiv Schule bedeutet somit nicht, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse immer zur gleichen Zeit am gleichen Thema arbeiten müssen.

Aus dem Nutzen temporärer Lerngruppen für Kinder mit vergleichbaren Erfahrungen, z. B. wenn Kinder – vor allem in der Pubertät – mit anderen zusammen sein wollen, die eine ähnliche Behinderung haben wie sie selbst, ergibt sich, dass Inklusiv Schule dieser Anforderung entsprechen sollte und Neigungsgruppen schulübergreifend als freiwilliges Angebot im Rahmen des schulischen Alltags oder im Anschluss daran als Maßnahme der Jugendhilfe etabliert werden.

Aus der Einsicht, dass sich jedes Kind subjektiv sinnvoll verhalte und auf seiner Stufe kompetent sei, folge eine individuell flexible Vergabe der Abschlüsse je nach erreichtem Leistungsstand in der Sek. 1. Für die Inklusion müsste sich der Lehrplan von den Schuljahren lösen, so dass praktisch in jedem Schuljahr jedes Kind auf seiner Stufe einsteigen könne.

Das auf der didaktischen Ebene obligatorische Kerncurriculum mit Bildungsstandards soll für heterogene Lerngruppen modifiziert werden, indem gestufte Zugänge für jeden geschaffen werden. Hierzu müssen neue Kompetenzraster und Lernmaterialien entwickelt werden, die auf der einen Seite Unterricht zunehmend individualisieren und gleichzeitig Standards und objektive Leistungsbewertungen bewahren.

Für die empfohlenen Freiräume beim Lernen für Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen kann der Ausbau der Schulen zu echten Ganztagschulen hilfreich sein.

Die aktuelle hessische Situation, dass der Besuch von Förderschulen und Sonderklassen die Regel ist und die inklusive Beschulung die Ausnahme, ist mit der UN-Konvention nicht vereinbar. Politische Zielsetzung muss mindestens eine Umkehrung dieses Verhältnisses sein. Zeitlich begrenzte „Pullout“-Programme, welche die Wiedereingliederung in das Regelschulsystem zum Ziel haben, stehen nicht im Widerspruch zur UN-Konvention.

---

Um den schulischen Akteuren Klarheit über den weiteren Weg zu verschaffen und Unsicherheiten zu beseitigen, sollte die Landesregierung klären, wie sie für sich ein inklusives Schulsystem definiert und welche weiteren Schritte sie die nächsten Jahre auf dem Weg dort vorsieht.

Darüber hinaus können Grenzen durch unzureichende Unterstützungssysteme an Regelschulen entstehen, sofern nicht die angemessenen Vorkehrungen durch ausreichende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Die Frage, welcher zusätzliche Arbeitsaufwand auf Regelschulen durch die inklusive Beschulung auf Regelschulen zukommt, darf nicht außer Acht gelassen werden. Hier muss neben der Lehrerversorgung der Funktionsstellenbedarf einer inklusiven Schule noch genauer betrachtet und angepasst werden.

Eine unabhängige Beratungsstelle mindestens in jedem Schulamtsbezirk muss sichergestellt werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Schon bei der Debatte um die „individuelle Förderung“ wurde die Wichtigkeit einer positiven Lehrkräfte-Kind-Beziehung deutlich. Kinder müssen in ihrer Vielfältigkeit und Individualität anerkannt und wertgeschätzt werden. Angehende und bereits berufliche tätige Lehrkräfte müssen dementsprechend für die Belange von Kindern mit und ohne Behinderungen geschult und ausgebildet werden. Auch eine Verbesserung der Interventionsmöglichkeiten bei professionellem Fehlverhalten von Lehrkräften muss erfolgen.

Darüber hinaus ist auch die Frage nach der zu einer inklusiven Pädagogik passenden Weiterentwicklung der Kerncurricula zu stellen. Damit Kinder mit verschiedenen Hintergründen und Ausstattungen miteinander lernen können, müssen die Schulcurricula entsprechend angepasst werden. Dafür kann das Instrument der Binnendifferenzierung bzw. die schon in der 15. Sitzung der Enquete-Kommission benannte Kopplung von gemeinsamem Unterricht mit zeitweisen auf die individuellen Bedarfe zugeschnittenen Pull-out-Angeboten entscheidend zum Erfolg der inklusiven Bildung beitragen.

Bei der inklusiven Beschulung sollte stets das Wohlbefinden des Kindes im Mittelpunkt stehen; ganz praktisch bedeutet dies, dass eine den Bedarfen des Kindes entsprechende Bildungsstätte wohnortnah vorhanden sein sollte, um lange Fahrtwege zu vermeiden. Förder- und Regelschulen sollten inhaltlich möglichst eng zusammen arbeiten. Nur so kann eine vollständige Inklusion, also eine ganzheitliche Einbindung von *allen* Kindern, in die Gesellschaft gelingen (SPD trägt die gesamte Empfehlung mit).

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

DIE LINKE hält am Ziel der Inklusion fest. Die bisherige Praxis in Hessen muss sich jedoch radikal ändern, damit sich diesem Ziel angenähert werden kann.

Um Inklusion wirksam im Bildungssystem zu verankern, bedarf es eines flächendeckenden und verbindlichen Konzepts. Ziel muss die bestmögliche Förderung des Kindes sein – d. h. die Beschulung soll dem Förderbedarf des Kindes entsprechend erfolgen. Diskriminierung und Entmutigung soll vermieden werden.

Vor allem dürfen die notwendigen Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion an den Schulen nicht unter Ressourcenvorbehalt stehen: Es ist bspw. nicht akzeptabel, dass ein Kind in der Inklusion erheblich weniger Förderung erhält als das beim früher praktizierten ›Gemeinsamen Unterricht‹ war. Ferner kann es nicht sein, dass Förderschulen als ›Angebotsschulen‹ gelten und nachgefragt werden, aber zugleich Schüler\_innenzahlen reduzieren sollen (SPD trägt Absätze ab „Um Inklusion...“ mit).

Die Ressourcenverteilung spielt auch in Bezug auf das Wahlrecht eine gewichtige Rolle: Sofern inklusive Schulen und spezialisierte Einrichtungen parallel bestehen, muss das Wahlrecht prinzipiell erhalten bleiben und darf nicht über Strukturentscheidungen (bspw. gedeckelte Kontingente, ungleiche Mittelvergabe) gelenkt werden – gute Bedingungen müssen an allen Schulformen gewährleistet werden. Um das Wahlrecht auch darüber hinaus zu stärken, sollten unabhängige Beratungsstellen für Menschen mit Behinderung und deren Angehörige in jedem Schulbezirk geschaffen werden.

Inklusion ist nicht allein dadurch gegeben, dass alle Kinder in einer Klasse unterrichtet werden. Förderbedarfe müssen mit ausreichend Lehrkräften und flankierenden Professionen erfüllt werden: Multiprofessionelle Teams sind für Inklusion unabdingbar; die Lehrerausstattung und die Zahl der doppelt besetzten Stunden müssen erhöht werden.

Mit umfassenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten müssen neben den Lehrkräften auch andere Professionen (Sozialarbeiter\_innen, Sozialpädagog\_innen, Pflegekräfte usw.) auf die Veränderungen in der

---

Schule vorbereitet und in ihrer Arbeit begleitet werden. Lehrkräfte dürfen zudem nicht überlastet werden: Für allgemein ausgebildete Lehrkräfte, ist ein Erreichen des Qualifikationsstandards einer spezifischen sonderpädagogischen Lehramtsausbildung im Studium oder in Fort- und Weiterbildungen kaum möglich und angesichts der überbordenden Kompetenzansinnen zudem schwerlich zumutbar. Ein spezifisches sonderpädagogisches Lehramt ist daher keineswegs obsolet, vielmehr müssen die Studienplatzkapazitäten ausgebaut werden.

Wie inklusive Beschulung konkret auszusehen hat, hängt von vielen Faktoren ab: z. B. von der lokalen Struktur, dem sozialen Umfeld, von der bereits bestehenden Erfahrung der Schulen mit gemeinsamem Unterricht.

Inklusive Beschulung muss gegebenenfalls Bedarfen angepasst werden. In Fällen hohen und/oder speziellen Förderbedarfs kann bspw. eine Beschulung außerhalb der Regelschulen angemessen sein. Besonders wichtig ist dann, Übergänge zu einem eigenständigen Leben bzw. in die Arbeitswelt zu schaffen und professionell zu begleiten.

Für Hessen sollte ein zeitlich strukturierter Aktionsplan vorgelegt werden. Weitere Experimentierphasen und Modellregionen sind der falsche Ansatz. Bei der konkreten Umwandlung der Regelschulen zu inklusiv arbeitenden Schulen hat sich eine einjährige Vorbereitungszeit als machbar erwiesen. Für den gesamten Transformationsprozess sind 10 Jahre ein realistischer und für alle praktikabler Zeitraum (SPD trägt Absatz ab „Für Hessen...“ mit).

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der FDP-Fraktion**

Die Einbeziehung und Beschulung von Kindern jeglicher Begabungen, Beeinträchtigungen und Behinderungen unter dem Aspekt des Kindeswohls bedeutet nichts anderes als die logische Erweiterung von individueller Förderung, und zwar von der Schwerstbehinderung bis zur Hochbegabung. Auch vor diesem Hintergrund muss die Einrichtung spezieller Lerngruppen für bestimmte Förderbedarfe in Regelschulen administrativ, räumlich und personell durchführbar sein, um eine differenzierte Förderung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedarfe und Ansprüche zu ermöglichen. Die Entscheidung über die Einrichtung solcher Gruppen darf nur aufgrund der Fachkompetenz der entsprechenden Lehrkräfte im besten Interesse der Entwicklung der betroffenen Kinder erfolgen. Es sollten Settings stärker berücksichtigt und angewendet werden, die ein überschaubares Lernumfeld und intensivere Betreuung bieten. Um Diskriminierungen aufgrund von Segregation entgegen zu wirken sollten solche Einrichtungen nach und nach „unter einem Dach“ mit Regelschulen eingerichtet bzw. dorthin verlegt werden.

Die Fachspezialisierung der Förderpädagogen sollte beibehalten werden, da nach Auffassung von Experten eine Zusammenlegung bei gleich langer Ausbildung zwangsläufig einen Kompetenzverlust zur Folge haben wird. Jedoch müssen darüber hinaus hinreichend Kompetenzen und Fachwissen über die Spezifikationen hinaus wie psychologische Grundlagen, pädagogisch-didaktische und (lernbegleitende) diagnostische Fähigkeiten vermittelt werden, um die Arbeit in multiprofessionellen Teams erfolgreich zu verwirklichen. Gegenläufige Tendenzen in anderen Ländern sollten in Hessen nicht aufgegriffen werden.

Leistungsbewertungen auf der Basis von Bildungsstandards dürfen grundsätzlich nicht entfallen. Sie bedürfen der besonderen Berücksichtigung und der Ausarbeitung von klar definierten und nachvollziehbaren Kriterien. Es steht ansonsten zu befürchten, dass die Schule keine pädagogisch verantworteten Leistungsbewertungen vornimmt und dass dann diese zwangsläufig von anderen Institutionen mit z.T. unerwünschten Folgen für schulische Bildungsprozesse übernommen werden. Dies würde dem eigentlichen Anliegen, den bestmöglichen Bildungsweg zu ermöglichen, widersprechen.

Viele, auch grundlegende Fragen zur Gestaltung von Inklusion sind wissenschaftlich nicht hinreichend geklärt. Es sind daher kurzfristig anwendungsorientierte Forschungsprogramme mit klaren Zielvorgaben zu entwickeln und zu finanzieren, in deren Verlauf die offenen Fragen empirisch beantwortet werden, um die Rahmenbedingungen an diese Ergebnisse anzupassen und den Anforderungen zur erfolgreichen Realisierung von Inklusion gerecht zu werden.

---

## **9.5 Anhang: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen**

(in der Fassung des am 21.12.2008 verkündeten Gesetzes der Bundesrepublik Deutschland)

### **Artikel 5**

(...)

(4): „Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens.“

### **Artikel 7**

(...)

(2): „Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

### **Artikel 24**

#### **Bildung**

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
- e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

- a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;
- b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;
- c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung

---

in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit Anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.“

---

## Themenfeld 10: Lehrerausbildung

### 10.1 Problemaufriss

Einsetzungsbeschluss: „Im Bereich Lehrerausbildung untersuchen, welche Schlussfolgerungen aus den vorher beschriebenen veränderten Anforderungen und Reformnotwendigkeiten für die Auswahl von Lehramtsstudierenden, für das Verhältnis von fachlich-stofflichen und allgemein-pädagogischen Anteilen der Ausbildung sowie für das Verhältnis von theoretisch-wissenschaftlichem und praktischem pädagogisch-gesellschaftlichem Lernen zu ziehen sind. Dabei sind die jeweiligen fachlichen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer zu bestimmen und klar definierte Standards festzulegen. Darüber hinaus sind die Attraktivität des Lehrerberufs im Hinblick auf Arbeitsbedingungen und Anreizsysteme im bundesweiten Vergleich zu analysieren und Vorschläge zu entwickeln, um den Bedarf an kompetenten und geeigneten Persönlichkeiten in diesem Bereich langfristig zu sichern.“

Die Kommission hat zur Bearbeitung des Problembereichs als Themenfeld einen Fragenkatalog entwickelt, der sich auf folgende Problembereiche mit Teilfragen konzentrierte:

- Wie kann und wann sollte die Eignung zum Lehrerberuf festgestellt werden?
- Besteht Reformbedarf bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Ausbildung angesichts immer neuer zusätzlicher Aufgaben für Lehrkräfte?
- Besteht Reformbedarf bei der formalen Ausgestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte?
- Besteht Reformbedarf bei der Qualifizierung der Lehrerbildner?

Der Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Als Sachverständige nahmen an der Anhörung teil:

- Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing (L), Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik; SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Dorit Bosse (B), Universität Kassel, FB Humanwissenschaften; SV der SPD-Fraktion und der FDP-Fraktion
- Prof. Dr. Holger Horz (Ho), Goethe-Universität Frankfurt, Direktor Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung; SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Prof. Dr. Uwe Hericks (He), Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik; SV der Fraktion DIE LINKE.

### 10.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (11. März 2016)

#### 10.2.1. Wie kann die Eignung von Bewerbern und Studierenden für das Lehramt festgestellt werden?

Die Sachverständigen waren sich darüber einig, dass eine Studieneingangsprüfung nicht zielführend sei. SV Lin-Klitzing betonte, dass es keine brauchbaren Kriterien gebe, die die Eignung eines Kandidaten für sein gesamtes Berufsleben diagnostizieren könne. Eine Eignungsberatung vor Studienaufnahme halte sie aber für sinnvoll.<sup>426</sup> SV Bosse ergänzte, die Studierfähigkeit könne bei Studienbeginn zwar getestet werden, nicht aber die Berufsfähigkeit. Über bestimmte Eigenschaften sollten Bewerber jedoch verfügen, etwa über deutliche Stärken im sozial-kommunikativen Bereich sowie über Durchsetzungsvermögen und die Fähigkeit zur Selbstbehauptung.<sup>427</sup> SV Horz regte die Entwicklung früh ansetzender Assessments an.<sup>428</sup> SV Hericks gab zu bedenken, dass in ebenjenen Assessments und Eignungsprüfungen in einer frühen Phase falsche Eigenschaften abgeprüft werden könnten, sich zum Beispiel selbstdarstellerische gegenüber nachdenklicheren Studienanwärtern durchsetzen könnten. Assessments könnten zudem die Veränderlichkeit von

---

<sup>426</sup> L (St 14)

<sup>427</sup> B (St 4)

<sup>428</sup> Ho (St 3)

---

Persönlichkeitseigenschaften nicht einbeziehen, ohne die ein Professionalisierungsprozess im Studium aber gar nicht denkbar sei.<sup>429</sup>

### **10.2.2. Besteht Reformbedarf bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Ausbildung angesichts immer neuer zusätzlicher Aufgaben für Lehrkräfte, etwa der Inklusion oder der zunehmenden Heterogenität?**

SV Lin-Klitzing empfahl, in der Lehrerbildung sollten für neue Ausbildungsthemen ein Modul oder bestimmte Leitfragen implementiert werden, so dass zukünftige Lehrkräfte entsprechend vorgebildet werden könnten. Unterricht sei das Kerngeschäft, aber der Umgang mit Leistungsheterogenität und weitere Maßnahmen seien in der Schule notwendig, damit für alle Schülerinnen und Schüler Qualifizierung, Berufsvorbereitung, Integration und Verwurzelung in unserem Rechtsstaat erreicht werden könnten. Für die Arbeit mit weiteren Formen von Heterogenität seien multiprofessionelle Teams geeignet; diese zusätzlichen Fachkräfte dürften nicht auf den Lehrerschlüssel angerechnet werden.<sup>430</sup>

SV Bosse empfahl hochschuldidaktische Lernsettings, die die Möglichkeit böten, in Kooperation mit Schulen und Studienseminaren z.B. die Anforderungen an einen inklusiven Unterricht theoriebasiert zu analysieren und erste eigene Unterrichtserfahrungen zu sammeln. Wirksam seien auch Lernszenarien, in denen Unterricht videobasiert untersucht werde. Sie empfahl darüber hinaus, den Studiengang für das Grundschullehramt zu verlängern und an den bundesweiten Trend anzupassen.<sup>431</sup> Innerhalb der Hochschulen würden Kooperationen und Forschungsverbünde zwischen den Gebieten Schulpädagogik, Psychologie, Förderpädagogik und Soziale Arbeit die Lehramtsausbildung bezüglich dieser Aufgaben verbessern können.<sup>432</sup>

SV Horz konstatierte, dass angesichts des Trends, das Gymnasium zur Regelschule werden zu lassen, Lehrkräfte darauf vorbereitet werden müssten, dass nicht jeder, der ans Gymnasium komme, in derselben Art und Weise schon vorher qualifiziert sei.<sup>433</sup> Wenn sich an der Grundstruktur der Lehramtsausbildung nichts ändere, sehe er für zusätzliche Ausbildungsinhalte den Raum nur in zertifizierten Weiterbildungseinheiten. Denn ein Verzicht auf bestehende Ausbildungsinhalte komme nicht in Frage.<sup>434</sup> Auch SV Hericks empfahl die Bearbeitung neuer Ausbildungsinhalte in Lehrerfortbildungen, zumal diese bedarfsgerechter, flexibler und kerngeschäftsnaher auf aktuelle Herausforderungen reagieren könnten.<sup>435</sup>

Zur Frage der Ausbildungsuntergliederung nach Schulform oder Stufe hatten die SV keine einheitliche Auffassung. SV Bosse plädierte für den Stufenbezug, da sich Kinder einer Altersgruppe ähnlicher seien als innerhalb einer Schulform, mithin das Unterrichten für die Lehrkraft einfacher sei.<sup>436</sup> Auch SV Horz sprach sich für einen Stufenbezug der Ausbildung aus.<sup>437</sup> SV Lin-Klitzing sprach sich eindeutig für eine schulformbezogene Ausbildung entsprechend den Schulabschlüssen aus. Die bei heterogenen, nicht schulformdifferenzierten Klassen erforderliche stärkere Binnendifferenzierung würde weder oft eingesetzt, noch sei sie erfolgreich.<sup>438</sup>

### **10.2.3. Inwiefern muss die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams auch in der Lehrerbildung vermittelt werden?**

Aus der Sicht von SV Lin-Klitzing würden idealtypischerweise multiprofessionelle Teams die Lehrkräfte bei bestimmten Aufgaben unterstützen. Das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studium bestehe aus vier Feldern: Pädagogik, Philosophie, Soziologie und Psychologie. Daher könne der gemeinsame Blick des Pädagogen und des Psychologen – wie er auch jetzt schon in Lehrveranstaltungen stattfindet – auf ADHS, Legasthenie und ähnliche Probleme an Universitäten vorbereitend für Lehramtsstudierende praktiziert werden.<sup>439</sup>

---

<sup>429</sup> H (11 ff.)

<sup>430</sup> L (20+St 7)

<sup>431</sup> B (St 1+2)

<sup>432</sup> B (St 1)

<sup>433</sup> Ho (37+38)

<sup>434</sup> Ho (St 1)

<sup>435</sup> He (6+St 3)

<sup>436</sup> B (St 3)

<sup>437</sup> Ho (43+St 5)

<sup>438</sup> L (St 4)

<sup>439</sup> L (25+31)

---

SV Horz bestätigte, die Bildungswissenschaften stellten aus Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie und Politologie einen interdisziplinären wissenschaftlichen Verbund in der Lehrerbildung dar, der mehr und mehr auch tatsächlich interdisziplinäre Lehre und Forschung erbringe, was eine vereinfachte Vermittlung von Kompetenzen für Lehramtsstudierende erlaube. Dadurch sei auch eine Stärkung der lehrerbezogenen Forschung in multiprofessionellen Teams entstanden.<sup>440</sup>

#### **10.2.4. Welchen Stellenwert soll die fortschreitende Digitalisierung in der Lehrerbildung einnehmen?**<sup>441</sup>

Nach SV Horz liege in der Digitalisierung die Möglichkeit, zu einer informierteren Gesellschaft zu kommen. In der Medienpsychologie gebe es aber den Satz: „Kluge Menschen werden durch Medien klüger, dumme Menschen dümmer.“ Daran müsse Schule arbeiten. Dass der Haupterwerb der Medienkompetenz oder ähnlicher Konstrukte im privaten Bereich stattfinde und nur ein niedriger Anteil in der Schule, sei bedenklich. Deshalb seien Ausbildungskompetenzen zum umfassenden Erwerb einer ICT-Literacy (Informations-/Computer-Technology) zwingend.<sup>442</sup>

SV Lin-Klitzing fokussierte auf die Digitalisierung im Rahmen der Lehrerbildung: Quer durch alle Phasen und Institutionen müsse es einen adäquaten Anteil der Medienbildung in der Lehrerbildung geben. In Modulen zur Didaktik oder zur Fachdidaktik – also zum Unterricht – müssten moderne Medien eine relevante Rolle als Instrumente spielen, die aber einen Zusatznutzen aufweisen müssten, wenn es darum gehe, möglichst gut bestimmte unterrichtsrelevante Ziele zu erreichen. Die Lehrenden sollten aber auch Stellung beziehen, inwieweit soziale Netzwerke tatsächlich dem Lernen oder nur der eigenen Organisation, der Kommunikation und dem Austausch dienen. Jeder Erstlehrende, der an die Universität komme, solle eine Unterstützungsmaßnahme, etwa eine Hilfskraft mit Abschluss, für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen erhalten. Die Infrastruktur an allen lehrerbildenden Institutionen müsse enthalten: WLAN in Campus und Schule, BYOD (Bring your own device) und „Ersatzgeräte“, „Medienscouts“, „digitale Hausmeister“.<sup>443</sup>

#### **10.2.5. Besteht Reformbedarf bei der formalen Ausgestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte?**

Die SV waren in der Frage der Umstrukturierung der Lehrerausbildung in Bachelor- und Masterstudiengänge uneinig.

SV Lin-Klitzing warnte vor einem Bachelor/Master-System für das Lehramtsstudium, da der Bachelor bereits ein berufsqualifizierender Abschluss sei, und das sei eine viel zu frühe Möglichkeit, in den Beruf einzusteigen.<sup>444</sup>

Auch SV Bosse stellte fest, dass sich der Anspruch an polyvalent angelegte BA-Studiengänge nicht mit den Interessen und Selbstwahrnehmungen der allermeisten Lehramtsstudierenden decke. Polyvalent ausgerichtete Studiengänge erforderten meist eine frühe Festlegung auf den Lehrerberuf.<sup>445</sup>

Im Lehramt sollten fachwissenschaftliche Inhalte und deren Vermittlung zum Aufbau der gewünschten Zielkompetenzen zeitnah gemeinsam vermittelt werden, konstatierte SV Horz. Lernpsychologisch sei wichtig, dass ein konsekutiver Aufbau kognitiver Makrostrukturen (Grundlagen lernen) hin zu vertiefenden Mikrostrukturen (Detailwissen, spezifisches Fachwissen) erfolgreicher sei als nicht-konsekutives „freies Studieren“ beliebiger Fachinhalte.<sup>446</sup>

Weiter empfahl SV Horz, das Staatsexamen durch hochschulinterne BA-/MA-Prüfungen zu ersetzen, weil diese den Studiengangsinhalten als Modulprüfungen angepasst werden und zugleich den administrativen Aufwand senken könnten.<sup>447</sup>

Dem hielt SV Lin-Klitzing entgegen, das Lehramtsstudium solle mit dem Staatsexamen abgeschlossen werden; der Staat sei der Arbeitgeber und müsse seinen inhaltlichen und formalen Einflussbereich sichern.

---

<sup>440</sup> Ho (St 6)

<sup>441</sup> Siehe hierzu ausführlicher Themenfeld 14

<sup>442</sup> Ho (49 hier auch Zitat + St 6)

<sup>443</sup> L (19 + 24 + 28 + St 19)

<sup>444</sup> L (21)

<sup>445</sup> B (St 2)

<sup>446</sup> Ho (St 2)

<sup>447</sup> Ho (46 + St 2 + 3)

---

Zudem würden die Abschlüsse bundesweit untereinander anerkannt, was allein für die Lehramtsstudierenden relevant sei.<sup>448</sup>

### **10.2.6. Wie kann die Koordination der Lehrerbildungsaufgaben an den Hochschulen am effizientesten gewährleistet werden?**

SV Horz stellte fest, dass Zentren für Lehrerbildung wenig durchsetzungsstark seien. Schools of Education dagegen ähnelten Fachbereichen und seien deshalb besser zur Synchronisation geeignet. Das Problem sei, dass sich die Fachwissenschaften zu stark gegen „Nur-Lehramt-Studierende“ abschotteten.<sup>449</sup> SV Bosse empfahl ein starkes Management mit viel Einfluss und Entscheidungsbefugnissen, das in enger Abstimmung mit dem Präsidium und den an der Lehrerbildung beteiligten Fachgebieten und außeruniversitären Institutionen zusammenarbeite.<sup>450</sup>

SV Lin-Klitzing verwies darauf, dass es noch keinen empirischen Befund gebe, inwieweit Schools of Education in Bezug auf die Lernwirksamkeit der Studierenden gegenüber den Zentren für Lehrerbildung – die mittlerweile an jeder Universität existierten – erfolgreicher sein werden. Sie empfahl darüber hinaus den Absolventen eine verpflichtende Fortbildung in den ersten drei bis fünf Berufsjahren.<sup>451</sup>

### **10.2.7. Welchen Raum sollen Praktika in der ersten Phase einnehmen?**

SV Lin-Klitzing warnte vor einem längeren Praktikum im Hauptstudium, etwa einem Praxissemester, denn das bedeute den Verlust von Fachlichkeit und Fachdidaktik. Ein gut begleitetes Praktikum reiche aus.<sup>452</sup>

SV Hericks und SV Bosse verwiesen auf den Nutzen von Einzelbetreuungen von Schülern durch Studierende im Rahmen von Praxiseinsätzen.<sup>453</sup> SV Bosse verwies zudem darauf, dass an manchen Hochschulen die Lehrkräfte die Schulpraktiker betreuten und in die Schulen gingen, was zugleich den Lehrenden vermittele, was eigentlich in den Schulen gerade passiere. Insgesamt stelle die Qualität der Betreuung einen wesentlichen Einflussfaktor für den Lernerfolg in Schulpraktika dar.<sup>454</sup>

SV Horz erklärte, er könne sich auch ein langes Praktikum in der Eingangsphase vorstellen. Er halte aber die Assessment-Funktionen nicht für so dringend geboten, dass sie ein ganzes Semester erforderten. Aus lernpsychologischer Sicht sei ein hoher Praxisanteil erst in späteren Studienphasen zum Erlernen der zentralen Kompetenzen wichtiger. Erst müsse deklaratives Wissen aufgebaut werden („Theorie“), um automatisiertes prozedurales Wissen (praktisches Handlungswissen) zielgerichtet und verständnisorientiert zu erlernen. Aktuell werde von der Forschung empfohlen, das Eignungs-Assessment vom Praktikum zu entkoppeln. Die Assessments müssten wissenschaftlich weiterentwickelt werden, um ihre prognostische Validität zu erhöhen. Für die Zukunft werde empfohlen: Zur ersten Eindrucksbildung eignen sich mehrwöchige Vorbereitungspraktika von vier bis sechs Wochen. Dann werde ein Praxissemester im 2./3. Semester eines Masterstudiums angeraten.<sup>455</sup>

Auch SV Hericks betonte, für den Erfolg eines Praktikums sei entscheidend, wie es vorbereitet, begleitet und nachbereitet sowie mit dem übrigen Lehrangebot verknüpft werde. Anzahl, Dauer und Gestalt der Schulpraktika seien für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern weit weniger entscheidend. Ein Praxissemester sollte im fünften Semester oder später liegen. Man könne erst dann von Praxisphasen profitieren, wenn Reflexionskompetenzen im Studium erworben worden seien.<sup>456</sup>

---

<sup>448</sup> L (21)

<sup>449</sup> Ho (St 4)

<sup>450</sup> B (St 4)

<sup>451</sup> L (19+St 18)

<sup>452</sup> L (26)

<sup>453</sup> B (43), He (13)

<sup>454</sup> B (55+St 2)

<sup>455</sup> Ho (46+St 12)

<sup>456</sup> He (8+12, St 5)

---

### 10.2.8. Muss die zweite Phase des Lehrstudiums mit der ersten Phase (Universität) besser verzahnt werden, um Brüche in der Ausbildung zu vermeiden? Welche Dauer soll die zweite Phase haben?

SV Lin-Klitzing empfahl gemeinsame „Professionalisierungswerkstätten“ und eine bessere, gelebte Verknüpfung der 1. und 2. Phase, was durch zeitweise Abordnungen des Personals möglich sei.<sup>457</sup> SV Bosse empfahl, das bisher in Hessen angewandte Verfahren beizubehalten, nach dem ein Praxissemester auf vorgeschaltete Praktika folge; der Modellversuch eines frühen Praxissemesters sei eher als problematisch einzuschätzen.<sup>458</sup> SV Horz und SV Hericks sahen deutliche Optimierungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Studienseminaren und Universitäten.<sup>459</sup>

Angesichts zunehmender Aufgaben und der realitätsnahen Vorbereitung im Referendariat empfahl SV Lin-Klitzing ein 24-monatiges Referendariat. Es dürfe auch keine Ausweitung der 1. auf Kosten der 2. Phase geben. Hessen sei mit dem aktuell 21-monatigen Referendariat gut aufgestellt. Nur Bayern habe ein längeres Referendariat.<sup>460</sup> Ähnlich hielt SV Horz eine Verdichtung des Vorbereitungsdienstes auf 18 Monate nur dann für möglich, wenn die Mentoren entsprechend professionalisiert würden.<sup>461</sup>

### 10.2.9. Fortbildung als dritte Phase der Ausbildung?462

SV Lin-Klitzing referierte, die Lehrerfortbildungsforschung ergebe, dass sich wiederholende Angebote – Angebote, die auf Dauer angelegt seien und sich nicht nur über einen Vormittag, einen Nachmittag oder über einen Wochenendtag erstreckten – wirksamer seien und dass die Evaluation, die es zu Lehrerfortbildung gebe, noch nicht sehr umfangreich sei, so dass es weiterer Forschung bedürfe. Lehrerfortbildung müsse in ihren Angeboten die individuelle, die kollektive/schulische und die Systemebene sowie die verschiedenen Lebens-/Berufsalter der Lehrkräfte berücksichtigen.<sup>463</sup>

SV Horz empfahl ergänzend eine höhere Relevanz von Fortbildungen (z.B. für die Karriere), ein strukturiertes Angebot jenseits von Einzelveranstaltungen hin zum Erwerb relevanter Zertifikate sowie postgraduierte Angebote, z.B. ergänzende Masterausbildungen für das Lehramt, wie „International teacher“, „Inklusionsmaster“, „Schulorganisation und Führung“ sowie eine wissenschaftliche Weiterbildung („PhD of Education“).<sup>464</sup>

SV Hericks wies darauf hin, dass Veranstaltungen der dritten Phase kerngeschäftsnäher organisiert werden und schneller auf aktuelle Entwicklungen reagieren könnten als universitäre Lehrprogramme. Insofern sei die dritte Phase für die erste Phase wichtig.<sup>465</sup>

### 10.2.10. Wird die Gewichtung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften der Aufgabe der Professionalisierung gerecht?

SV Hericks konstatierte, Bildungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern anzuregen und begleiten zu können, setze ein inhaltlich anspruchsvolles und herausforderndes fachliches Angebot durch die Lehrkräfte voraus. Die Fähigkeit zur Reflexion der Fachinhalte und der methodischen Zugänge im Hinblick auf Vermitelbarkeit und Aneignung gehöre mithin zum Kernbereich der Professionalität der Lehrkräfte. Die Bildungswissenschaften sollten ein Professionswissen zur Reflexion fachlicher und überfachlicher Lernprozesse und der pädagogischen Gestaltung von Unterricht und Schule bereitstellen. Die Differenz zwischen Fachwissenschaft und Alltagswissen berühre z.B. das Thema Heterogenität. Wichtig sei es, die angehenden Lehrkräfte als Studierende mit eigenen professionellen Ansprüchen anzuerkennen, anstatt sie lediglich als „halbe“ oder verhinderte Fachwissenschaftler zu verstehen. Ein solches, erweitertes Verständnis von Fachdidaktik setze in allen lehrerbildenden Fachbereichen eigenständig forschende Fachdidaktiken mit ent-

---

<sup>457</sup> L (St 17)

<sup>458</sup> B (St 2+3)

<sup>459</sup> Ho (St 3+4), He (13)

<sup>460</sup> L (22+St 16)

<sup>461</sup> Ho (St 5)

<sup>462</sup> Hierzu ausführlich die Anhörung zum Themenfeld 11

<sup>463</sup> L (23+St 18)

<sup>464</sup> Ho (St 4)

<sup>465</sup> He (15)

---

sprechenden Ausstattungen voraus. Alles komme aber auf die Bereitschaft zum kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf an.<sup>466</sup>

Ähnlich meinte SV Lin-Klitzing, das Rekrutieren guter Lehrerinnen und Lehrer, aber auch ihr Überleben im Beruf resultiere aus einer soliden fachlichen, fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Ausbildung im Referendariat. In Bezug auf Fachlichkeit und Fachdidaktik an der Universität gebe es an den hessischen Universitäten zu wenige fachdidaktische Professuren.<sup>467</sup>

SV Horz verwies auf Daten aus anderen Bundesländern, nach denen unabhängig von der Art der Lehramtsausbildung (L1-L4, anders bei L5) eine relativ gleichgewichtige Studiendauer der drei Anteile sinnvoll sei. Für L1 und L2 komme die fachwissenschaftliche Ausbildung derzeit zu kurz.<sup>468</sup>

### **10.2.11. Besteht Reformbedarf bei der Qualifizierung der Lehrerbildner?**

SV Lin-Klitzing empfahl, die Lehrerbildner der zweiten Phase durch ein Aufbaustudium zu qualifizieren. Nach mehreren Jahren schulischer Lehrerfahrung sollte dieses Aufbaustudium Pädagogik, Psychologie und Bildungs-Management umfassen und vor oder parallel zur Aufnahme der Fachleitertätigkeit erfolgen. Dies sei in Hessen bisher nicht der Fall. Für schulpädagogische und fachdidaktische Professuren sollte die Professionalität durch konkrete Erfahrung im Feld abgesichert werden: Drei Jahre Schulpraxis und schul-/unterrichtsnahe Forschung. Dies sei in Hessen für Schulpädagogen in der Regel aber der Fall.<sup>469</sup>

SV Horz ergänzte bezüglich der 2. Phase, es bedürfe einer in anderen Berufsbildern längst etablierten Professionalisierung der Mentoren. Sie sollten dauerhaft (wie z.B. Schulleiter) in der Schule verankert werden. Dazu gebe den Mentoren eine systematische berufsbegleitende Weiterbildung (mit Zertifizierung) die nötigen Handlungskompetenzen für eine professionelle Ausübung ihrer Rolle.<sup>470</sup>

## **10.3. Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Studienbegleitende Assessments anstatt Eignungsprüfungen als Zulassungsvoraussetzung**

Eignungsprüfungen im Sinne von Zulassungsprüfungen vor Aufnahme des Studiums werden als nicht sinnvoll bewertet. An ihrer Stelle sollen studienbegleitend Assessments und Beratungen durchgeführt werden.

### **Stärkere Integration von Praxisphasen in das Studium**

Praxisphasen (Kurz-Praktika und/oder Praxissemester) sollen intensiv vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden. Empirische Befunde aus anderen Ländern und die Ergebnisse der Evaluation des hessischen Praxissemesters können dazu beitragen, geeignete Modelle und Konzepte zu entwickeln bzw. anzupassen, um dem Anspruch nach mehr Praxisbezogenheit und rechtzeitiger Verbindung von Theorie und Praxis gerecht zu werden. Eine Beeinträchtigung der fachwissenschaftlichen Qualität des Studiums ist dabei zu vermeiden.

### **Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit anderen Professionen**

Schulen werden zunehmend multiprofessionelle Teams einrichten, bei denen die Lehrkräfte vor allem von Sozialpädagogen und Schulpsychologen unterstützt werden. Diese Zusammenarbeit soll auch weiterhin im Lehramtsstudium, aber auch in entsprechenden sozialpädagogischen und psychologischen Studiengängen durch bedarfsorientierte Anpassungen der Lehrinhalte vorbereitet werden.

### **Die drei Ausbildungsphasen stärker verzahnen**

Universitäres Studium, Vorbereitungsdienst und die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung sollen stärker verzahnt werden. Dies kann gelingen durch personelle und strukturelle Verbindungen, durch die etwa Rückmeldungen aus der Unterrichtspraxis in die Studieninhalte sowie stärkere Beteiligungen der Universitäten an Fortbildungsprogrammen erfolgen.

---

<sup>466</sup> He (7+8+St 4+5)

<sup>467</sup> L (22+St 17)

<sup>468</sup> Ho (St 4)

<sup>469</sup> L (21+St 13)

<sup>470</sup> Ho (51+St 6)

---

## **Weiterentwicklung der Qualifikation der Lehrerbildner**

Lehrerbildner und Mentoren werden bereits heute durch Schulungen und Fortbildungsangebote auf ihre Aufgabe vorbereitet; die hierfür erforderlichen Qualifikationskriterien sollen – wissenschaftlich begleitet – weiterentwickelt werden und die Vorbereitung entsprechend angepasst werden.

## **Umgang mit neuen Herausforderungen**

Neue Entwicklungen wie die zunehmende Digitalisierung oder soziale Veränderungen der Schülerschaft, dürfen nicht lediglich in die Lehrinhalte der Lehrerbildung aufgenommen werden, sondern auch die Fort- und Weiterbildungsprogramme für die aktiven Lehrkräfte müssen weiterhin kontinuierlich an gesellschaftliche und technische Entwicklungen angepasst werden.

Hierzu auch die Empfehlungen aus Themenfeld 14.

## **10.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion**

Um den unterschiedlichen Lernniveaus und Förderbedarfen sowie den vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen im schulischen Alltag gerecht werden zu können, ist die Aufrechterhaltung der schulformbezogenen und fachspezifischen Lehrerbildung unerlässlich. Eine schulformbezogene, zweiphasige Lehrerbildung entspricht den Realitäten des Schulwesens. Sie ist zudem pädagogisch geboten, weil nur schulformbezogen ausgebildete Lehrkräfte den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler in der jeweiligen Schulform und im jeweiligen Unterrichtsfach gerecht werden können. Die spezifischen Angebote und Studiengänge für Lehramtsstudierende an Grundschulen, Haupt- und Realschulen, Förderschulen, beruflichen Schulen und Gymnasien sowie eine möglichst exzellente fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung, ergänzt durch Referendariat und Staatsexamen, sind insofern unerlässliche Bestandteile einer qualitativ hochwertigen Lehrerbildung.

Mit der Einführung des Praxissemesters zum Wintersemester 2015/16 werden Studenten in Hessen zu einer kriteriengeleiteten Selbstreflexion im Hinblick auf ihre Eignung für den Beruf des Lehrers befähigt. Das Praxissemester trägt dazu bei, die möglicherweise falschen Vorstellungen von den hohen und vielseitigen Ansprüchen des Lehrerberufes rechtzeitig zu korrigieren und Unzufriedenheit, Frustration oder Enttäuschung im Berufsalltag vorzubeugen.

Zusätzlich sollten Studierwillige ermutigt werden, vor Studienbeginn ein eignungsdiagnostisches Feststellungsverfahren zum Zweck einer freiwilligen Selbstüberprüfung der beabsichtigten Studien- und Berufswahl zu durchlaufen.

Bildungswissenschaftliche und schulpraktische Anteile in der ersten Phase der Lehrerbildung sind zu stärken, sie dürfen aber nicht zu Lasten der fachlichen Ausbildung gehen.

Lehrerfortbildung ist Pflicht für alle Lehrkräfte in allen Phasen ihrer beruflichen Vita.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion**

Das Lehramtsstudium der hessischen Lehrerbildung bereitet aus Sicht der SPD-Fraktion auf viele Praxisanforderungen bisher nur unzureichend vor. Um zukünftige Lehrkräfte auf die gestiegenen Anforderungen ihres Berufs besser vorzubereiten, befürwortet die SPD-Fraktion die universitäre Phase aller Lehramter auf zehn Semester anzuheben. Damit verbunden sein soll eine verstärkte Vorbereitung aller Lehrkräfte auf inklusiven Unterricht, auf Gruppen mit unterschiedlicher Lerngeschwindigkeit, auf Berufsorientierung, den Umgang mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache, sprachsensiblen Fachunterricht, den praxisnahen und anwendungsbezogenen Einsatz von digitalen Medien im Unterricht sowie den Jugendmedienschutz.

Eine schulformspezifische Lehrerbildung widerspricht den pädagogischen Anforderungen an den Lehrerberuf und den Funktionen der Schule, deshalb soll die Lehrerbildung am Stufenbezug orientiert werden.

Die Ausbildung zum Lehramt an Grundschulen sollte verlängert und an den bundesdeutschen Standard angepasst werden.

---

Es soll geprüft werden, ob das zweite Studienfach alternativ zur Phase 1 auch als Weiterbildung in Phase 3 angeboten und studiert werden kann.

Die derzeitige Einstellung von Seiten- und Quereinsteigern darf aus Sicht der SPD-Fraktion die geltenden Standards für die Qualifikation von Lehrkräften nicht aushebeln.

Falls die Einstellung von Seiten- und Quereinsteigern unabdinglich ist, muss dies verbindlich mit Maßnahmen verknüpft werden, die die Professionalität aller als Lehrkräfte tätigen Personen sicherstellt.

Zur Deckung des künftigen Einstellungsbedarfs erscheint es geboten, die Zahl der Lehramtsstudienplätze sowie die Anzahl der Studienplätze für Sozialpädagogik in Absprache mit den Universitäten weiter zu erhöhen.

### **Ergänzende Handlungsempfehlung der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Die sich ändernden gesellschaftlichen Anforderungen an die Schulen insgesamt, welche unter anderem die Ganztagschulentwicklung, Migration, Inklusion, Individualisierung, Multiprofessionalität und Digitalisierung betreffen, müssen sich auch in der Lehrerbildung wiederfinden. Nur wenn wir die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und deren Fortbildung diesbezüglich stetig anpassen, können sie den sich ändernden Bedingungen auf Dauer gerecht werden.

Die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie der Wissenstransfer neuer Erkenntnisse aus den Hochschulen und Studienseminaren in die Schulen ist eines der wichtigsten Instrumente zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wir wollen daher die in der Lehrerbildung tätigen Institutionen enger vernetzen (SPD trägt die gesamte Empfehlung mit)..

### **Ergänzende Handlungsempfehlung der Fraktion DIE LINKE**

Die drei Phasen der Lehramtsausbildung sind (1) universitäres Studium, (2) Referendariat und (3) Fort- und Weiterbildung mit wissenschaftlich angeleiteter Reflexion eigener Erfahrungen. Die Anordnung dieser Phasen zielt auf einen aufbauenden Professionalisierungsprozess. Die Herausbildung einer qualitativ hochwertigen Profession ist umso notwendiger, als die Anforderungen an Lehrkräfte gewachsen sind und die Komplexität dichter geworden ist.

Eine Vermischung der Phasen führt dabei eher zu Überlastung und kaum zu besseren Ergebnissen. Die Einführung eines Praxissemesters an früher Stelle ebenso wie Eignungsprüfungen (Assessments) wiederholen erstens eine statische Vorstellung von ›Begabung‹, der ein dynamisches Verständnis entgegenzusetzen wäre. Professionalisierung muss auf die Herstellung von Eignung – im Sinne von ‚geeignet machen‘ – als Prozess aufgebaut werden.

Zweitens wird auf die Ermöglichung von Praxisreflexion gehofft, die ohne eine geeignete theoretische Vorbereitung leer laufen muss. Stattdessen sind in den ersten Phasen, wie von den Sachverständigen gefordert, Praktika zu ermöglichen, die fokussiert auf spezifische Fragestellungen und gut vorbereitet sind.

Um den Lehramtsstudierenden Umdenken, Umlernen und Umorientierung, aber auch Üben und Habitualisieren zu ermöglichen, müssen die Studiums- und Referendariatsphasen ausreichend lange dauern. Dabei ist nicht vorrangig, in welchem Verhältnis die Dauer der Phasen zueinander stehen.

Eindeutig hingegen ist: Eine Bachelor-Lösung macht in der Lehramtsausbildung keinen Sinn – nach sechs Semestern ist keine Berufsfähigkeit gegeben. Vielmehr ist das Staatsexamen beizubehalten. Man könnte über eine (universitäre) Zwischenprüfung nachdenken, die Rückmeldung für das weitere Studium geben könnte.

DIE LINKE spricht sich für eine Schule für ALLE aus. Insofern macht für uns politisch – hinsichtlich der transformatorischen Wirkung auch jetzt schon – lediglich die stufenbezogene Ausbildung der Lehrämter Sinn.

### **Ergänzende Handlungsempfehlung der FDP-Fraktion**

Die Lehrerbildung muss die drei Bereiche Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken umfassen und neue Inhalte wie Inklusion, pädagogische Diagnostik und Digitalisierung stärker integrieren. Deshalb sollten angehende Lehrkräfte im Rahmen ihres Studiums neben entwicklungspsychologischen und Kenntnissen der pädagogischen Psychologie, den Kenntnissen für die Fachwissenschaft der Pädagogik, Didaktik und Methodik fundierte fachwissenschaftliche Kenntnisse erwerben. Letztere Lehrinhalte

---

te sind jedoch lehramtsspezifischer zu gestalten, um eine Verknüpfung zwischen theoretischen Grundlagen, wissenschaftlicher Arbeit und der praktischen Anwendung schon im Rahmen des Studiums herzustellen (SPD trägt diesen Absatz mit).

Die zunehmende Heterogenität der Klassen-, Gruppen- und Schulzusammensetzung erfordert die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen. Die Vermittlung von Grundlagenkenntnissen und die Kooperation mit anderen Fachbereichen gilt es bereits im Studium zu fördern, so dass der interdisziplinäre Ansatz bereits in der Ausbildung zum Tragen kommt.

Der Bildungsgang für das Lehramt an Berufsschulen soll gestärkt und näher an das Lehramt für Gymnasien (Sek. II) herangeführt werden, um der in der Realität immer deutlicheren Verzahnung des Oberstufenbereichs Rechnung zu tragen.

Vor Studienaufnahme sollen Studierwillige ein Selbst-Assessment durchführen. Darüber hinaus bedarf es der Unterstützung und Begleitung insbesondere in den ersten Semestern, um die kritische Selbstreflexion, die auch die Frage der persönlichen Eignung betrachtet, und die Möglichkeit eines konstruktiven Feedbacks zu fördern.

Lehrerfort- und Weiterbildung muss auch in Zukunft eine zentrale Rolle spielen. Es gibt eine Verpflichtung der Lehrkräfte zur Fortbildung und diese muss auch in der Praxis umgesetzt werden. Jedoch besteht die Notwendigkeit, die Angebote zu überprüfen und zu strukturieren. Insbesondere gilt dies mit Blick auf veränderte Aufgaben und Herausforderungen für Lehrkräfte, aber auch mit dem Ziel einer besseren Anpassung für angehende Lehrerinnen und Lehrer sowie für Kollegien.

Eine Weiterführung der Reform der Lehrerbildung bezogen auf alle drei Phasen ist deshalb dringend erforderlich (SPD trägt Absätze ab „Lehrerfort- und Weiterbildung...“ mit).

---

## Themenfeld 11: Lehrerfort- und Weiterbildung

### 11.1 Problemaufriss

Einsetzungsbeschluss: *„Im Bereich der Lehrerfort- und Weiterbildung überprüfen, welche Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule etwa auf der Grundlage von verbindlichen Standards und einer ergebnisorientierten Evaluation sowie zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung sowie auf die Entwicklung von Zusammenarbeit, Teambildung und Austausch innerhalb der Schulen, erforderlich sind.“*

Fort- und Weiterbildung gelten als dritte Phase der Ausbildung von Lehrkräften. Bei der Bearbeitung des Themenfeldes 10 „Lehrerausbildung“ wurden entsprechend in mehreren Teilfragen auch die Fort- und Weiterbildung betreffende Aussagen getroffen. Sie sind dort zwar dokumentiert, jedoch diente das Themenfeld 11 der weiteren ausführlichen Bearbeitung der Thematik.

Die Kommission hat zur Bearbeitung des Themenfeldes einen Fragenkatalog entwickelt, der sich auf folgende Teilfragestellungen konzentrierte:

- Wie ist der Zustand der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften?
- Besteht Reformbedarf bei der Ermittlung und Entwicklung von Fortbildungsangeboten?
- Besteht Reformbedarf bei der Zusammenarbeit mit den Universitäten – in der Ausbildung und in der Weiterbildung?
- Besteht Reformbedarf bei der Qualifizierung der Fortbildner?

Der Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Als Sachverständige nahmen an der Anhörung teil:

Prof. Dr. Klaus Zierer (Z), Ordinarius für Schulpädagogik, Universität Augsburg, SV der CDU-Fraktion

Eric Woitalla (W), Schulleiter, Helene-Lange-Schule (IGS) Wiesbaden, SV der SPD-Fraktion

Heike Lühmann (Lü), Lehrerin, Goethe-Gymnasium Kassel, Mitglied im Referat Aus- und Fortbildung im GEW-Landesvorstand, SV der Fraktion DIE LINKE

Prof. Dr. Frank Lipowsky (Li), Universität Kassel, Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, SV der FDP-Fraktion.

### 11.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (22. April 2016)

#### 11.2.1 Quantität und Qualität, Inanspruchnahme und Beurteilung der Fortbildungsangebote

SV Zierer empfahl, die qualitative Wirkung der Fortbildungen stärker in den Fokus zu nehmen: Eine gute Fortbildung bewirke Veränderungen bei den Teilnehmern, von denen dann Schülerinnen und Schüler profitierten.<sup>471</sup> Zudem hielt er es für sinnhaft, Fragen der Normativität und der Empirie miteinander in Beziehung zu setzen.<sup>472</sup> Er sprach sich dafür aus, das derzeitige Fort- und Weiterbildungsangebot mit Blick auf Evidenzen und qualitative Veränderungen zu überprüfen.<sup>473</sup>

SV Woitalla hielt es für notwendig, die Beratung der Schulen in Sachen Fortbildung auf regionaler Ebene zu intensivieren. Hierfür seien die Schulämter gut geeignet. Sie müssten die regionale Steuerung sowie die regionale Planung und Konzeptionierung übernehmen und die regionale Umsetzung und Vernetzung mit den Schulen organisieren.<sup>474</sup>

Auch SV Lühmann betonte den Bedarf regionaler Beratung und regionaler Fortbildungsangebote, wollte diese aber nicht an der Schulaufsicht, sondern bei den Regionalabteilungen der Fortbildungsakademie –

---

<sup>471</sup> Z (9+10)

<sup>472</sup> Z (4)

<sup>473</sup> Z (9)

<sup>474</sup> W (34+36+37, passim)

---

ähnlich den früheren Regionalstellen – angesiedelt sehen. Hier könne auch regional der Bedarf erhoben werden.<sup>475</sup> Insgesamt vermisse sie Angebote zu allgemeinpädagogischen Themen, zu didaktisch-methodischen Fragen sowie zu bildungspolitischen und gesellschaftlichen Fragen, die auf die Schulen einwirkten.<sup>476</sup>

SV Lipowsky verwies auf Forschungen, nach denen Fortbildungen – wenn auch nicht alle – durchaus Effekte auf das Unterrichtsgeschehen haben könnten. Die in Hessen vorliegenden Evaluationsdaten lieferten jedoch keine aussagekräftigen Informationen über Nachhaltigkeit und Qualität der Fortbildungen, sondern konzentrierten sich vielmehr auf Aspekte der Akzeptanz und der Zufriedenheit.<sup>477</sup>

### **11.2.2 Reformbedarf beim Zusammenspiel der Hessischen Lehrkräfteakademie mit den regionalen Staatlichen Schulämtern**

SV Woitalla stellte ein Steuerungsmodell vor, nach dem innerhalb des Ministeriums die Koordination der Arbeit, die Priorisierung der Themen und die vertragliche Ausgestaltung angesiedelt sein solle. Auf der Ebene der Lehrkräfteakademie solle die Schulberatung, die Führungskräfteentwicklung und die Erhebung des Unterstützungsbedarfs der Schulen sowie weiter die Konzepterstellung, Ausschreibung und schließlich Abwicklung der Angebote erfolgen. Regional sollten die Schulämter und Studienseminare die Unterstützungsangebote gestalten und zentrale Programme vor Ort umsetzen.<sup>478</sup> SV Lühmann ergänzte, die Staatlichen Schulämter hätten aktuell jedoch nicht die Kapazitäten, diese Aufgaben angemessen zu erfüllen.<sup>479</sup>

### **11.2.3 Bedeutung universitärer Weiterbildungsangebote<sup>480</sup>**

SV Lipowsky verwies auf die Qualitätsoffensive Lehrerbildung an den Universitäten, die die Lehrerfortbildung an allen hessischen Universitäten und in allen Qualitätsoffensive-Projekten verankere. Er gehe davon aus, dass die Universitäten ein großes Interesse hätten, sich an der Lehrerfortbildung zu beteiligen.

Auch SV Lühmann sprach sich für eine intensivere Mitwirkung der Universitäten an Fortbildungen aus, etwa zu aktuellen Problemen wie dem durch den Anstieg der Flüchtlingszahlen geforderten Bedarf an Fachkräften mit DaZ-Qualifikation. Sie verwies außerdem auf die Zusammenarbeit mit der Universität Kassel.<sup>481</sup>

SV Zierer betonte die Notwendigkeit, die drei Ausbildungsphasen stärker zu verknüpfen; nur dann würde auch der Sinn von Fortbildungen klar: die Lehrkraft bei dem lebenslangen Prozess des Lehrerberufs zu begleiten und zu unterstützen. Dieser Prozess beginne schon im ersten Studiensemester.<sup>482</sup>

### **11.2.4 Feststellung des Bedarfs nach Fort- und Weiterbildung**

SV Zierer betonte, dass es zum Selbstverständnis der Lehrkräfte gehören müsse, sich insbesondere in der Verknüpfung der Fachkompetenz mit Didaktik und Pädagogik laufend weiterzuentwickeln.<sup>483</sup>

SV Woitalla konstatierte, die Schulen seien die erste Ebene zur Feststellung eines Fortbildungsbedarfs; sie wüssten, was sie brauchten, und sollten entsprechend in die Ermittlung eines Fortbildungsprogramms einbezogen werden. Eine Verknüpfung könne auch über die Schulentwicklungsberater entstehen, die unmittelbar mit den Schulen zusammenwirkten. Für die Bedarfserhebung gebe es unterschiedliche Quellen, von wissenschaftlichen Erkenntnissen bis zu Bedarfsmeldungen der Schulen und Ergebnissen von Evaluationen. Die Zuständigkeit für die Priorisierung von Themen müsse aber im Ministerium liegen.<sup>484</sup>

SV Lipowsky unterstrich die Bedeutung internationaler Forschungen, in denen die Relevanz bestimmter Fortbildungsinhalte und -techniken nachgewiesen werde. Ein großes Fortbildungsgebiet seien fachspezi-

---

<sup>475</sup> Lü (44-46+48+49+54)

<sup>476</sup> Lü (45+48)

<sup>477</sup> Li (20+F 4)

<sup>478</sup> W (St 2+3, vollständig: F 9–11)

<sup>479</sup> Lü (45)

<sup>480</sup> Siehe hierzu auch die Ausführungen unter 10.2.8 und 10.2.9

<sup>481</sup> Lü (47+53)

<sup>482</sup> Z (13+16)

<sup>483</sup> Z (8)

<sup>484</sup> W (37, ausführlicher auf F 12+13)

---

fisch ausgerichtete Veranstaltungen; in beiden Fällen sei es notwendig, dass die Fortbildungsplaner Kenntnisse über den Forschungsstand wie auch forschungsmethodisches Wissen besitzen, um diese Studienergebnisse beurteilen zu können. Schließlich empfahl er, Fortbildungen mit einem integrierten Anwendungsmodul zu ergänzen.<sup>485</sup> SV Lühmann ergänzte anhand anderer Bundesländer, wie wichtig befugte Ansprechpartner für die Schulen seien, die den konkreten Fortbildungsbedarf in einer Schule oder einem Fachbereich befriedigten.<sup>486</sup>

### 11.2.5 Fortbildungsangebote schul- und praxisnah

SV Weitalla empfahl eine direkte Kontaktmöglichkeit der Schulleitung zu den Ansprechpartnern im Staatlichen Schulamt, die den konkreten Unterstützungsbedarf der Schule mit anderen Bedarfen und den regionalen und zentralen Angeboten abgleichen könne. Entsprechend würden Schulentwicklungsberater benötigt. Die Konkretisierung bildungspolitischer Ziele auf Unterrichtsebene sei eher schulformspezifisch durchzuführen.<sup>487</sup> Auch SV Lipowsky empfahl eine Beratung der Schulleitungen, solange diese keine selbstverständliche Qualifizierung zur Erhebung des schulspezifischen Fortbildungsbedarfs besäßen. Eintägige Fortbildungsveranstaltungen hätten kaum nachhaltige Wirkung.<sup>488</sup>

SV Zierer sprach sich für praxisnahe Fortbildungen aus; mit Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsvideos und Micro-Teaching etwa könnten Ergebnisse unmittelbar angewandt und ihre Anwendung beurteilt werden. Er verwies auf die Notwendigkeit der Kooperationsphasen, in denen Feedback die Selbstregulation und die Selbstreflexion fördern, die unbedingt notwendig seien. Interessant sei, dass je nach Fortbildungsinhalt gemischte Lerngruppen – etwa schulartgemischt, mit Nachbarschulen oder in Kooperation mit anderen Institutionen – besonders wirksam seien, weil der gegenseitige Blick von außen die Reflexion der Teilnehmer zusätzlich herausfordere.<sup>489</sup> Darüber hinaus hielt er es für notwendig, dass sich Lehrerfort- und Weiterbildung auf die Entwicklung der drei Kompetenzen: pädagogisch, didaktisch und fachlich konzentrieren statt die ausschließliche Befassung mit einer Kompetenz in den Vordergrund zu stellen.<sup>490</sup>

### 11.2.6 Qualifizierung der Schulleitungen

SV Lühmann und SV Lipowsky verwiesen auf die Führungsakademie, die Fortbildungen und Coaching für Schulleitungen anbietet. Neu bestellte Schulleitungen erhielten über Gutscheine Anspruch auf Kurse und Coaching.<sup>491</sup>

### 11.2.7 Pflicht zur Fortbildung für Lehrkräfte

SV Zierer warnte vor einer unbegründeten formalen Pflicht zur Fortbildung, sofern diese nicht von den Lehrkräften selbst gewollt werde. Erfolgreicher für die Teilnahme an Fortbildungen sei eine Grundhaltung der Lehrkräfte, die sie sich bereits während der ersten und zweiten Ausbildungsphasen zu eigen machen sollten: Fortbildung solle zum Selbstverständnis der Lehrpersonen gehören, und diese sollten von Anfang an dazu motiviert werden.<sup>492</sup>

SV Weitalla und SV Lühmann unterstrichen diese Auffassung: Qualität und Bedarfsgerechtigkeit der Angebote würden zu freiwilliger Teilnahme mit nachhaltiger Wirkung motivieren, während eine Teilnahme-pflicht ohne entsprechende Angebote geringe Bildungseffekte zeitige.<sup>493</sup>

### 11.2.8 Erforderliche Qualifikation der Fortbildner

Auch hier warnte SV Zierer vor einfachen Kriterien, etwa der Erfahrung, gemessen an Dienstjahren. Er empfahl dagegen, nur Personen mit reflektierter Erfahrung, positiver Haltung und Zusatzkompetenzen wie

---

<sup>485</sup> Li (22+23+29)

<sup>486</sup> Lü (47+48)

<sup>487</sup> W (38+40)

<sup>488</sup> Li (22+23)

<sup>489</sup> Z (3+5+6)

<sup>490</sup> Z (7)

<sup>491</sup> Lü (51+56); Li (29+32)

<sup>492</sup> Z (10+18+19)

<sup>493</sup> W (40), Lü (50)

---

Personalführung und pädagogischer Expertise als Fortbildner einzusetzen und geeignete Personen entsprechend zu schulen.<sup>494</sup> SV Lipowsky ergänzte, Fortbildner brauchten fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen sowie Fähigkeiten in der Erwachsenenbildung und in der Fortbildungsdidaktik; weiter müssten sie einen Bezug zwischen Situationen in der Praxis und Befunden der Forschung herstellen können. Generell würden in Deutschland Fortbildner kaum auf diese Anforderungen vorbereitet.<sup>495</sup>

### **11.2.9 Reformbedarf bei der Auswahl von Fortbildungsanbietern**

Die SV waren sich einig, dass externe Fortbildungsangebote unabdingbar seien. SV Weitalla und SV Lühmann empfahlen, auf jeden Fall die Mischung aus staatlichen und externen/privaten Anbietern beizubehalten, da ohne externe Angebote viele Themen nicht bearbeitet werden könnten. Auch SV Zierer sprach sich für ein breites Spektrum an Anbietern aus, betonte aber, aus Verantwortung für die Lehrkräfte solle die Schulverwaltung ggf. über die Zulassung externer Angebote entscheiden.<sup>496</sup>

## **11.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Auf Ermutigung und Motivation anstatt Pflichtvorgaben zur Fortbildung setzen**

Die abstrakte Verpflichtung zur Fortbildung muss nicht in Stunden- oder Tagesvorgaben übersetzt werden. Geeignete Angebote – inhaltlich wie räumlich – fördern die freiwillige Teilnahme. Bereits in der ersten Ausbildungsphase soll die Haltung der Studenten, sich regelmäßig auch im späteren Berufsleben fortzubilden, entwickelt und gefördert werden.

### **Bedarfe auf unterschiedlichen Ebenen schulformspezifisch und schulformübergreifend ermitteln**

Primär sind die Schulen für die Ermittlung des Bedarfs zuständig. Jedoch sind bei vielen Themenbereichen kompetente Beratung und Vorgaben erforderlich, so dass aus diesen Bedarfsquellen ein umfassendes Fortbildungsprogramm zusammengeführt werden sollte. Schulformspezifische Fortbildungsangebote sind durch schulformübergreifende zu ergänzen.

### **Unterrichtsbezogene Fortbildungen auch vor Ort und nach modernen Trainingsmethoden anbieten**

Dazu gehört nicht nur „Micro-Teaching“, sondern auch die Bereitschaft, ganze Kollegien, einen kompletten Fachbereich oder Gruppen aus mehreren Schulen in speziellen fachlichen oder fachdidaktischen Fortbildungen zu schulen.

### **Fortbildungen evaluieren und weiterentwickeln**

Die Wirksamkeit von Fortbildungen misst sich nicht nach einer Zufriedenheitsumfrage, sondern nach der Fähigkeit der Teilnehmer, das Angeeignete im Unterricht anzuwenden. Fortbildungen mit nachgelagerten Auffrischungs- und Vertiefungskursen oder mit zeitlich gestreckten Trainings und Erprobungsphasen sind effektiver als Eintagsveranstaltungen.

### **Die qualitative Forschung zur Lehrerfort- und Weiterbildung ausbauen**

Um die Effektivität von Trainings – und damit die Unterrichtsqualität – zu erhöhen, sollen regelmäßige Begleitforschungen gefördert werden.

---

<sup>494</sup> Z (8 + 10)

<sup>495</sup> Li (24)

<sup>496</sup> W (39); Lü (54 + Z 18)

---

## **Die inhaltlich-strukturelle Verknüpfung der Ausbildungsphasen intensivieren**

Dazu gehört die Einübung der Selbstverständlichkeit von Fortbildungen schon im Studium, auch als Selbstreflexion und Motivation für die Aneignung neuer Unterrichtsmethoden.

Geprüft werden soll dabei auch, ob Weiterbildungen in der dritten Phase die Stundenpläne der ersten Phase entlasten können. Hier ist vor allem die Kooperation mit den ausbildenden Universitäten weiterzuentwickeln.

## **Fortbildner systematisch qualifizieren**

Die Qualifikation der Fortbildner entscheidet mit über den Erfolg von Fortbildungen und Trainings. Die Schulverwaltung sollte sicherstellen, dass Fortbildner nicht allein nach Dienstalter, sondern mit dem Nachweis spezifischer Qualifikationen eingesetzt werden.

## **11.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion**

Die Verpflichtung zur Fortbildung sollte durch Zielvereinbarungen im Rahmen selbstverständlicher Jahresgespräche konkretisiert werden.

Im Hinblick auf die Umsetzung passgenauer Angebote zur Qualitätsentwicklung für die einzelnen Schulen hat das Hessische Kultusministerium zu Beginn des Jahres 2017 wichtige Veränderungen bei der Lehrerfortbildung vorgenommen. So orientieren sich die unterschiedlichen Fortbildungsangebote der hessischen Kultusbehörden seither vor allem an der konkreten Nachfrage nach gezielten Veranstaltungen und Inhalten einerseits sowie an landesweit einheitlichen Qualitätsstandards andererseits. Um auf den konkreten Bedarf der Schulen und die Anliegen und Fragestellungen der teilnehmenden Lehrkräfte einzugehen, wurden bei der Konzeptentwicklung von Anfang an Lehrkräfte und Schulleitungen verschiedener Schulformen einbezogen. Das Angebot konzentriert sich auf prozessbegleitende Unterstützungsformate, die sowohl im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte als auch für die systematische Schulentwicklung wirksam sind, indem Beratungs- und Unterstützungsangebote sich nicht nur an die einzelnen Lehrer richtet, sondern ganze Kollegien und Schulgemeinden richtet. Es wird zudem verstärkt Wert auf den Austausch von gelungenen Praxisbeispielen aus Schulen gelegt, vor allem durch die Förderung schulischer Netzwerkarbeit in der Region. Dieser Weg sollte konsequent weiter beschritten werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion**

Um die dringend erforderliche Transparenz des Weiterbildungsangebots zu verbessern, ist es nötig, den „Markt“ der Weiterbildung besser zu dokumentieren und an klaren Kriterien orientiert qualitativ zu beschreiben. Kriterien wären z.B.: Welche Angebote existieren überhaupt, welche Ziele verfolgen sie, sind Nachweise ihrer Wirksamkeit erbracht worden und über welche Qualifikationen verfügen die Weiterbildner?

Für Personen, die außerhalb der üblichen Ausbildung als „Quereinsteiger“ in den Beruf kommen, müssen allgemeine und spezifische berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahmen verpflichtend gemacht werden.

Die Befunde der Schulinspektion sollen mit dem Ziel ausgewertet werden, ob es an den inspizierten Schulen bestimmte Häufungen von Defiziten gibt, denen dann systematisch mit schulbezogenen Maßnahmen der Weiterbildung begegnet werden kann. Die Erkenntnisse der Schulinspektion sollten aber auch herangezogen werden, um allgemeine Fort- und Weiterbildungsbedarfe systematischer zu erfassen.

Es muss geprüft werden, inwieweit die pädagogischen Führungskräfte auf die Komplexität ihrer Aufgaben in den Bereichen Personalmanagement (Personalrekrutierung und Personalentwicklung), Organisations- und Unterrichtsentwicklung vorbereitet wurden (Analyse) und vorbereitet werden müssen (Prognose).

### **Ergänzende Handlungsempfehlung der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sollte weiter ausgebaut werden und sich an den Bedürfnissen der Schulen (beispielsweise Medienbildung, Inklusion, Ganztagschule und Anderes) orientieren. Sie sollte einen festen zeitlichen Standort im Fortbildungskonzept einer Schule haben.

---

Die Fortbildungspflicht von Lehrerinnen und Lehrern sollte transparenter umgesetzt werden, beispielsweise durch die Einführung eines Portfolios. Dieses könnte einen Überblick über die Anzahl und Themen der geleisteten Fortbildungen einzelner Lehrkräfte bereithalten. Die Schulleitung behält so den Überblick über den Fortbildungsstand des Kollegiums und kann bei Bedarf regulierend wirken.

Der Berufseinstieg ist als eine besondere Phase der Lehrkräftebildung anzusehen, in der entscheidende Weichen für die weitere professionelle Entwicklung gestellt werden. Es sollte geprüft werden, inwiefern spezielle Coachings für Berufsanfänger und -anfängerinnen beim Einstieg in den Berufsalltag unterstützend wirken können (SPD trägt die gesamte Empfehlung mit).

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

Fort- und Weiterbildung mit wissenschaftlich angeleiteter Reflexion eigener Erfahrungen sollten das gesamte Berufsleben begleiten – sie sind als dritte Phase des Professionalisierungsprozesses ebenso wichtig wie die vorangehenden.

Lehrkräfte sollen Aufgaben (Sprachförderung, Diagnostik, interkulturelle Kompetenz, Inklusion, Digitalisierung, usw. – weitere, zusätzliche ›Kompetenzansinnen‹ kommen laufend hinzu) bewältigen und verantworten, auf die sie nicht ausreichend vorbereitet werden: Im universitären Studium können nicht alle relevanten Themen untergebracht werden. Wenn jedoch in den ersten beiden Phasen entsprechende Grundlagen gelegt sind, können Fort- und Weiterbildungsangebote wirksam werden – insbesondere wenn sie praktische Erfahrungen mit wissenschaftlicher Erkenntnis verbinden.

Mit Fort- und Weiterbildungen können auf struktureller Ebene bildungspolitische und pädagogische Antworten auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen schneller eingeführt werden. Auf individueller Ebene bieten Fortbildungen für die Lehrkräfte u. a. Reflexionsräume für ihr eigenes Handeln und Hilfestellungen in der Arbeitsalltagsbewältigung.

Aufgrund dieses hohen Stellenwertes sollten Fort- und Weiterbildungen nicht auf einem privaten, nicht-staatlichen ‚Bildungsmarkt‘ angeboten werden. Solange es diese nicht-staatlichen Angebote gibt, bedürfen sie einer Qualitätsüberprüfung durch das Kultusministerium.

Eine Fortbildungspflicht, die sinnigerweise auch von allen anderen Fraktionen abgelehnt wird, käme einer De-Professionalisierung (vgl. TF 10) gleich: Statt Lehrkräfte in ihrer Rolle als Professionelle mit Eigenverantwortung und Verantwortungsbewusstsein zu bestärken, würde ein fatales Selbstverständnis als passive Dienstleister\_innen befeuert. Dabei bremst institutionalisierter Zwang die eigenmotivierte Auseinandersetzung mit neuen Themen und wird so kaum ›bessere‹ Lehrkräfte hervorbringen können.

DIE LINKE spricht sich für eine Schule für ALLE aus. Insofern macht für uns politisch – hinsichtlich der transformatorischen Wirkung auch jetzt schon – lediglich die stufenbezogene *Fort- und Weiterbildung* der Lehrämter Sinn.

### **Ergänzende Handlungsempfehlung der FDP-Fraktion:**

Die allgemeine Pflicht zur Fortbildung der Lehrkräfte sollte weiterbestehen, jedoch durch konkrete Angebote erfüllbar sein. Es müssen Möglichkeiten gefunden werden, um einerseits die Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten insbesondere auch außerhalb der Unterrichtszeit zu honorieren und diese auch bei Auswahlentscheidungen mit noch höherem Gewicht zu versehen. Andererseits muss es auch Möglichkeiten geben, die Nichterfüllung dieser Verpflichtung zu sanktionieren. Die Kontrolle der Erfüllung soll der Schulleitung obliegen. Diese muss dann aber auch in die Lage versetzt werden, entsprechende Bedarfe zu erkennen und ggf. die Teilnahme an Fortbildungen zu empfehlen bzw. anzuordnen. Nur so kann der hohe pädagogische Standard auf dem Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse gehalten werden.

Wenn die Verantwortung für die Lehrerfortbildung nicht nur bei den Lehrkräften selbst, sondern auch bei den Schulleitungen liegt, dann müssen diese entsprechend qualifiziert sein bzw. qualifiziert werden. Dies bedeutet, dass neben der Qualifizierung für die administrativen Aufgaben sind auch der Erwerb von Kompetenzen pädagogischer Führung erforderlich ist.

---

## Themenfeld 12: Bildungsverwaltung

### 12.1 Problemaufriss

Einsetzungsbeschluss: *„Im Bereich der Bildungsverwaltung überprüfen, wie die Aufgaben Qualitätsentwicklung, Fort- und Weiterbildung, Beratung und Unterstützung der Schulen (staatliche Aufsicht) effektiv gestärkt werden können. Dabei sind auch die Aufgabenverflechtung und Ressourcenverteilung zwischen Bund, Land, Kommunen, Trägern und Eltern zu untersuchen. Dazu zählt auch die Frage, wie ein gemeinsames Budget von Schulträgern und Land und tatsächliche Lernmittelfreiheit ermöglicht werden können.“*

Die Bearbeitung des Themenfelds nahm folgende Fragestellungen in den Blick:

- Besteht Verbesserungsbedarf bezüglich der Struktur der Schulaufsicht in Hessen?
- Besteht Änderungsbedarf an der Gliederung der Schulaufsicht in drei Stufen?
- Welche Wirkungen haben „Neue Steuerung“ und „Selbstständige Schule“ in Bezug auf die Schulaufsicht und die Befugnisse der Schule?
- Welche Erfahrungen gibt es bezüglich der Mitwirkung der Kommunen bei der Schulentwicklung?
- Besteht Änderungsbedarf bei der Trennung von Personal- und Sachmittelverwaltung?
- Welchen Beitrag kann die Schulverwaltung zu Qualitätssicherung und Evaluation leisten?
- Welchen Beitrag zur Lehrerbildung kann die Schulverwaltung leisten?
- Wie kann die Schulverwaltung auf aktuelle Entwicklungen reagieren?
- Ist eine ministerielle Verknüpfung von Schul- und Hochschulbildung anzustreben?
- Wo und wie kann der Bund bei der Bildungsverwaltung mitwirken?
- Welche Qualifikationsanforderungen müssen an das Personal der Schulverwaltung gestellt werden?

Der aus diesen Erwägungen entwickelte Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Angehört wurden dazu als Sachverständige:

- Josef Erhard (E), Ministerialdirektor im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus a. D., SV der CDU-Fraktion
- Volker Blum (Bl), Leiter der Staatlichen Schulämter für den Kreis Groß-Gerau und den Main-Taunus-Kreis a. D., SV der SPD-Fraktion
- Prof. Dr. Thomas Brüsemeister (Br), Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Soziologie, SV der Fraktion DIE LINKE
- Ulrich Dempwolf (D), Präsident der Niedersächsischen Landesschulbehörde, SV der FDP-Fraktion.

### 12.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (24. Juni 2016)

#### 12.2.1 Besteht Verbesserungsbedarf bezüglich der Struktur der Schulaufsicht?

SV Dempwolf und SV Erhard betonten, die moderne Schulaufsicht sei überwiegend beratend und unterstützend tätig und müsse sich entsprechend verhalten.<sup>497</sup> Auch SV Brüsemeister unterstrich den unterstützenden Charakter der Schulaufsicht, der eher der gemeinsamen Organisationsentwicklung diene und auch als schulisches Dienstleistungsmanagement bezeichnet werden könne.<sup>498</sup>

---

<sup>497</sup> D (35), E (6+St 2)

<sup>498</sup> Br (55+F 2)

---

SV Blum plädierte für eine schulformübergreifende Schulverwaltung, wovon vor allem die Schulübergänge profitierten und die Kooperation der Schulen innerhalb einer Bildungsregion erleichtert würde.<sup>499</sup>

SV Blum und SV Brüsemeister mahnten eine höhere fachliche Personalausstattung der Schulaufsicht an, damit die Aufgaben angemessen bewältigt werden könnten.<sup>500</sup>

SV Erhard warnte vor einem kompletten Umbau der Behörde und empfahl, gewünschte Einsparungen durch interne Umgliederungen und Neuordnungen der bestehenden Verwaltung zu erzielen.<sup>501</sup>

### 12.2.2 Besteht Änderungsbedarf an der Gliederung der Schulaufsicht in drei Stufen?

SV Blum bezeichnete die Schulaufsicht als zweistufig: Ministerium und Schulämter, diese sei durch die Auflösung des Landesschulamts wieder erreicht. Er sprach sich für eine schlanke und kostenbewusste Verwaltung aus und plädierte dafür, den Umfang der Direktiven von oben auf das notwendige Maß und Eingriffe in das operative Geschäft zu beschränken.<sup>502</sup> Dagegen bezeichnete SV Erhard auch die Ebene der Schulleitungen als eine Stufe der Schulaufsicht, die damit dreistufig sei. Die Schulleitung habe eine hohe Verwaltungsaufgabe und gehöre damit zur Schulverwaltung und -aufsicht.<sup>503</sup> Auch SV Dempwolf, der die niedersächsische Bildungsverwaltung vorstellte, wies der Schulleitung eine Aufsichtsfunktion zu.<sup>504</sup>

### 12.2.3 Welche Wirkungen haben „Neue Steuerung“ und „Selbstständige Schule“ in Bezug auf die Schulaufsicht und die Befugnisse der Schule?

SV Erhard zufolge kommt der Schulaufsicht heute eine wichtige beratende Funktion zu. Mithilfe von Zielvereinbarungen und der Verlagerung von Entscheidungen nach unten würden die verschiedenen Akteure in die Entwicklung und Implementierung neuer Ansätze einbezogen und erhielten eine wichtige Rolle in der Vernetzung und Zusammenarbeit der verschiedenen Entscheidungsebenen. Dies erfordere, gerade in der Bildungsverwaltung, neue Formen der Kontrolle und Beteiligung und setze freiwillige Selbsteinschätzung voraus.

Auf der Ebene der Schule könne die Schulleitung bei Defiziten selbst eingreifen und über Zielvereinbarungen, Leistungszulagen oder Bereitstellung von Fachberatern mit Personalverantwortung bestimmte Ziele durchsetzen.<sup>505</sup> SV Erhard vertrat außerdem die Auffassung, ein etabliertes Qualitätsmanagementsystem, das interne Evaluationen auf Schulebene umfasse, könne externe Evaluationen weitgehend reduzieren.<sup>506</sup>

SV Blum betonte die Motivationswirkung größerer Eigenverantwortung auf einzelne Schulen. Sie würden ergebnisorientiert arbeiten, sich als lernende Organisation verstehen, ihre Qualität und Organisation im Team weiterentwickeln und die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter fördern. Gleiches gelte auch für die Weiterentwicklung der Staatlichen Schulämter und des Aufsichtspersonals. Er empfahl außerdem, ein für alle Schulen verbindliches Qualitätsmanagementsystem und verlässliche Budgetzuweisungen einzuführen.<sup>507</sup>

SV Brüsemeister stellte dagegen eine deutliche Zunahme an Verwaltungstätigkeiten fest, ohne dass die Kapazitäten der Schulen vergrößert worden seien. Erst dann könne von Bildungsmanagement statt Bildungsverwaltung gesprochen werden. Auch fehlten Anreize für die Steuergruppen, mit den Schulen Zielvereinbarungen zu schließen.<sup>508</sup>

Auch SV Dempwolf wies auf den erheblichen Verwaltungsaufwand der Schulen hin und empfahl eine Steuerung von Aufgaben wie z. B. Ressourcenzuweisung und Krisen-/ Beschwerdemanagement durch die mittlere Ebene, damit die eigenverantwortliche Schule interne Steuerung und Qualitätsmanagement einführen könne. Zugleich steige mit der Eigenverantwortung auch die Pflicht zur Rechenschaftslegung.<sup>509</sup>

---

<sup>499</sup> BI (22)

<sup>500</sup> BI (22), Br (F 2+3)

<sup>501</sup> E (8+St 4)

<sup>502</sup> BI (24)

<sup>503</sup> E (8)

<sup>504</sup> D (36)

<sup>505</sup> E (6+14+15)

<sup>506</sup> E (14)

<sup>507</sup> BI (22+23+25)

<sup>508</sup> Br (52+54+F 3)

<sup>509</sup> D (34+36+40+F 6+F 8)

---

#### 12.2.4 Welche Erfahrungen gibt es bezüglich der Mitwirkung der Kommunen bei der Schulentwicklung?

Die Sachverständigen waren sich einig, dass eine Mitwirkung der Kommunen nicht den gesetzlich definierten Rahmen überschreiten dürfe, etwa bei der Personalplanung und den Schulangelegenheiten im engeren Sinne. Doch profitierten Schulen und Schulaufsicht von der Mitwirkung der Kommunen bei der Bedarfsplanung und vor allem durch Kontakte zu Bildungspartnern.<sup>510</sup>

Vor allem die Schulbedarfsplanung könne bei einer Mitwirkung eines breiten Spektrums von Einrichtungen innerhalb einer Bildungsregion doppelt profitieren: Es entstehe eine Planung auf breiter Informationsbasis, und die letztlich getroffenen Entscheidungen würden eher allgemein akzeptiert, erklärte SV Erhard anhand einer bayerischen Bildungsregion.<sup>511</sup> Ähnlich positive Erfahrungen stellte SV Brüsemeister aus dem Projekt „Lernen vor Ort“ vor.<sup>512</sup>

Auch SV Dempwolf betonte den Vorteil, sogenannte Bildungsregionen einzurichten, anhand eines Beispiels in Niedersachsen, bei dem fast jedem Schulabgänger zu einem Ausbildungsplatz verholfen werden konnte.<sup>513</sup>

#### 12.2.5 Besteht Änderungsbedarf bei der Trennung von Personal- und Sachmittelverwaltung?

SV Erhard sprach sich dafür aus, die Trennung grundsätzlich beizubehalten. Lehrpersonal solle von der zentralen Schulverwaltung zugewiesen werden, jedoch solle den Schulen ein Teilbudget für Personalbesetzungen entsprechend den spezifischen Ausrichtungen und Bedarfen der Schule zustehen. Sachmittel sollten dagegen überwiegend als zugewiesenes Budget von den Schulen selbst verwaltet werden. Eine wechselseitige Deckungsfähigkeit hielt er für haushaltsrechtlich problematisch.<sup>514</sup>

#### 12.2.6 Welchen Beitrag kann die Schulverwaltung zu Qualitätssicherung und Evaluation leisten?

Evaluationen als Instrumente der Qualitätssicherung wurden von allen SV als wichtig bezeichnet. SV Erhard sprach sich für regelmäßige verpflichtende interne Evaluationen aus, so dass die üblichen externen Evaluationen reduziert werden könnten. Er plädierte dafür, dass Evaluationsteams von der Schulverwaltung und Schulaufsicht unabhängig sein und an eine unabhängige Institution angebunden werden sollten. In Bayern würden dementsprechend an den externen Evaluationen, die von der Qualitätsagentur durchgeführt würden, neben Vertretern der Schulaufsicht auch solche der Eltern und meist der Wirtschaft teilnehmen. Im Ergebnis entwickle die Schulaufsicht aus der Evaluation Zielvereinbarungen mit der Schulleitung, deren Umsetzung sie wiederum unterstütze.<sup>515</sup>

Auch SV Blum sprach sich für primär interne Evaluationen aus, die aber – wie auch externe – anlassbezogen durchgeführt werden sollten. Dies kann auf Wunsch der Schule aber in begründeten Fällen auch auf Anweisung der Schulaufsicht erfolgen. Mittels Metaevaluation könne die Qualität der Schulevaluationen geprüft und auf externe Evaluationen verzichtet werden.<sup>516</sup> SV Brüsemeister ergänzte, dass Kapazitäten fehlten, die Inspektionsergebnisse systematisch auszuwerten.<sup>517</sup>

SV Dempwolf stellte das in Niedersachsen etablierte Modell der Qualitätssicherung mit Instrumenten des Total Quality Managements oder des daraus abgeleiteten Modells der EFQM dar, das vor allem in berufsbildenden Schulen eingesetzt werde. Inspektionen durch die Schulaufsicht seien immer anlassbezogen und mit Zielvereinbarungen verknüpft.<sup>518</sup>

---

<sup>510</sup> E (19); BI (24+25); Br (53+F 7)

<sup>511</sup> E (8–13+St 4)

<sup>512</sup> Br (53+55). Unter „Governance“ sind hier nichtstaatliche Stakeholder zu verstehen.

<sup>513</sup> D (48)

<sup>514</sup> E (9+St 4)

<sup>515</sup> E (13+16+St 5)

<sup>516</sup> BI (25)

<sup>517</sup> Br (54)

<sup>518</sup> D (47). Die European Foundation of Quality Management (EFQM) entwickelte ein Modell der Selbstevaluation

---

### **12.2.7 Welchen Beitrag zur Lehrerbildung kann die Schulverwaltung leisten?519**

SV Blum plädierte für eine direkte Zuständigkeit des Kultusministeriums bei der Steuerung der Fortbildungsprogramme.<sup>520</sup>

SV Erhard empfahl, in einer Lehrkräfteakademie die Führungskräfte aus- und fortzubilden. Ansonsten sollten Fortbildungen dezentral durchgeführt werden; die Schulleitung habe die Verantwortung für die Anforderungen entsprechend dem Bedarf der Lehrkräfte.<sup>521</sup>

SV Dempwolf informierte, dass in Niedersachsen Fortbildungen an neun Kompetenzzentren erfolgten, die an Hochschulen angebunden seien.<sup>522</sup>

### **12.2.8 Wie kann die Schulverwaltung auf aktuelle Entwicklungen reagieren oder in die Unterrichtswirklichkeit der Schulen eingreifen?**

SV Dempwolf sah eine Eingriffsmöglichkeit der Schulaufsicht gegenüber eigenverantwortlichen Schulen nur bei Verstößen gegen normative Regelungen.<sup>523</sup> SV Erhard sah die mittlere Ebene, also die Schulämter, als eingreifende Instanz, die auch regionale Gegebenheiten bearbeiten sollte und dafür ein entsprechendes Budget brauche, etwa zur Krisenintervention. SV Blum sah die Zuständigkeit ebenfalls bei der mittleren Ebene und illustrierte dies mit dem Beispiel Beschulung von Flüchtlingskindern.<sup>524</sup>

### **12.2.9 Ist eine ministerielle Verknüpfung von Schul- und Hochschulbildung anzustreben?**

SV Erhard und SV Brüsemeister sprachen sich für getrennte Ministerien aus.<sup>525</sup>

### **12.2.10 Wo und wie kann der Bund bei der Bildungsverwaltung mitwirken?**

SV Brüsemeister stellte fest, der Bildungsföderalismus habe weitreichende Befugnisse und auch Ressourcen, um bestimmte Dinge voranbringen zu können, ohne dass die Gesetzeslage geändert werden müsse.<sup>526</sup>

SV Erhard beschrieb die Festlegung durch die Föderalismusreform und empfahl, finanzielle Mittel des Bundes als zweckgebundene Zuweisungen einzusetzen.<sup>527</sup>

### **12.2.11 Welche Qualifikationsanforderungen müssen an das Personal der Schulverwaltung gestellt werden?**

Bewerber um Positionen in der Schulaufsicht müssten sich nach Auffassung von SV Erhard selbst kritisch prüfen und auch daraufhin prüfen lassen, ob sie Führungsqualität, Durchsetzungswillen und Einfühlungsvermögen hätten. Hierfür gebe es auch Assessmentprogramme. Vor der Übernahme einer Position in der Leitung einer Schule – oder einer höher qualifizierten Position – und in den zwei Jahren danach sei ein Mindestmaß an Schulung erforderlich: Es sollte sofort eine Einführung in die Aufgaben der Verwaltung erfolgen, nach zwei Jahren Tätigkeit müssten weitere Fortbildungen angeboten werden.<sup>528</sup>

---

<sup>519</sup> Hierzu ausführlich die Anhörung und Auswertung zu Themenfeld 11

<sup>520</sup> Bl (23)

<sup>521</sup> E (7 + 16)

<sup>522</sup> D (40)

<sup>523</sup> D (35)

<sup>524</sup> E (7 + St 3); Bl (24)

<sup>525</sup> E (St 5); Br (54)

<sup>526</sup> Br (55 + F 13)

<sup>527</sup> E (St 6)

<sup>528</sup> E (10)

---

## **12.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Struktur der Schulverwaltung**

Die drei Ebenen Ministerium – regionale Schulaufsicht – Schulleitung stellen derzeit die Schulverwaltung sicher. Ob und ggf. welche Veränderungen im Bereich der Schulverwaltungsstrukturen vor dem Hintergrund der Aufgabenveränderungen und den Anforderungen der Schulen notwendig sind, ist fortlaufend zu überprüfen.

### **Zuständigkeiten der Verwaltungsebenen**

Strategische Aufgaben, die Personalverwaltung und die Entwicklung und Sicherung von Standards liegen beim Ministerium. Die Eingriffe ins operative Geschehen sind auf das notwendige Mindestmaß zu beschränken. Die konkrete Beratung und Unterstützung der Schulen sowie die Bündelung von Bedarfen sind bei der Regionalen Schulaufsicht anzusiedeln. Die Zusammenarbeit mit den Schulen und den Schulleitungen sollte stets unter Achtung der jeweiligen Verantwortung und im Sinne der Qualitätsentwicklung bzw. -verantwortung erfolgen.

Fortbildungen für Führungskräfte sollen zentral erfolgen, ebenso die Organisation von Fortbildungen zu Themen von überregionaler Bedeutung. Alle übrigen Fortbildungen werden von der regionalen Schulaufsicht bzw. den einzelnen Schulen verantwortet.

### **Qualitätsmanagement festigen**

Für das Bildungssystem geeignete Evaluationen bleiben Teil eines umfassenderen Qualitätsmanagements der Schulen. Ein weiterer Bestandteil dieses Qualitätsmanagements sollten Zielvereinbarungen sein, die die regionale Schulaufsicht mit Schulleitungen und Schulleiter mit den Lehrkräften und sonstigen Schulverantwortlichen an ihrer Schule abschließen und nachhalten.

### **Einrichtung von Bildungsregionen prüfen**

Zur erfolgreichen Vernetzung der Schulen – z. B. eines Schulträgerbezirks – sollen unter Beteiligung der umgebenden Körperschaften, bildungsrelevanten Institutionen und weiteren im Bildungswesen involvierten Akteure Bildungsregionen gebildet werden können.

Externe Beteiligte sollen freiwillig, aber verbindlich an den Projekten der Bildungsregion teilnehmen können.

### **Qualifizierung des Personals der Schulaufsicht voranbringen**

Verantwortliches Personal der Schulaufsicht soll durch Fort- und Weiterbildungen Zusatzqualifikationen vorweisen, vor allem Führungserfahrung bzw. die Qualifikation zur Schulleitung und Beratungsqualifikationen.

## **12.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion**

Es gibt nicht DAS Idealmodell für die Schulverwaltung. Vielmehr gilt es, das Verhältnis zentraler Steuerung und dezentraler Ausgestaltung des Schulsystems ausgewogen zu gestalten. Der Vorteil zentraler Schulverwaltung liegt in der Sicherung einheitlicher Qualitätsstandards und einheitlicher schulischer Rahmenbedingungen, mithin einheitlicher gleicher Chancen für die Kinder. Innerhalb dieses Rahmens sollen die Kommunen bzw. die Schulträger die Möglichkeit haben, z.B. bei der Schulentwicklung lokale Umstände zu berücksichtigen, wie es in Hessen heute geltendes Recht ist. Entsprechend besteht kein Handlungsbedarf, den Kommunen zusätzliche Kompetenzen für die Schulentwicklungsplanung einzuräumen. Überdies sichert die von der CDU-Fraktion im Hessischen Landtag stets verfochtene Eigenständigkeit der

---

15 Staatlichen Schulämter deren Funktion als regionale Service- und Beratungsstellen mit profunder Kenntnis der örtlichen Bedürfnisse, Strukturen und Ansprechpartner.

Personalverwaltung und Personalzuweisung sollten bei der oberen (Landes)Ebene liegen, um die Gleichwertigkeit des Unterrichtsangebots in allen Landesregionen zu gewährleisten. Jedoch sollte ein Teilbudget für zusätzliches Personal und vor allem für das Sachmittelbudget direkt von der Schulleitung verwaltet werden können. Wichtig ist, dass diese Budgets eine verlässliche Größe haben und im Falle der Grundschulen den Schulleitungen angemessene Leitungszeiten zubilligen. Die Selbstständige Schule agiert nicht außerhalb von Schulaufsicht und Verpflichtungen, sie ist nicht autonom, sondern im Gegenteil verantwortlich für die Einhaltung der Regeln und Qualitätsvorgaben sowie für die Umsetzung von Zielvereinbarungen. Diese Steuerungsaufgaben sollten noch konsequenter als bisher wahrgenommen werden.

Ein wichtiger Schritt zur Qualitätssicherung war die Neuausrichtung der Schulevaluation durch das Hessische Kultusministerium im Frühjahr 2017. Anstelle der vormals turnusgemäßen Regelinспекtionen werden nun im Rahmen der externen Evaluation qualifizierte schulformbezogene Experten auf Anfrage der Schulaufsicht, der Schulleitung oder der Schulkonferenz stärker anlassbezogen entsandt, um an den Schulen Handlungsbedarfe zu erkennen und Lösungen zu erarbeiten. Darüber hinaus werden auch die schulinterne Evaluation und Maßnahmen zur eigenverantwortlichen Qualitätsentwicklung durch die Bereitstellung entsprechender Beratungs- und Unterstützungsangebote gestärkt.

Die hessische Schulaufsicht soll weiterhin schulartbezogen bleiben, so dass fachliche und schulartspezifische Kompetenz in der Beratung erhalten bleiben.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion**

Schulinspektionen sollen anlassbezogen, und zwar auf Nachfrage der Schule oder aus dem Bedarf der Schulaufsicht durchgeführt werden. Es sollte geprüft werden, ob eine eigene Institution erforderlich ist.

Die Finanzierung der Schulen soll sich stärker an den spezifischen Aufgaben der einzelnen Schulen orientieren.

Die Schulaufsicht soll stärker wissenschaftlich erforscht werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Jenseits der Frage, ob man Bildungsregionen wie in Bayern einführen will, ist eine engmaschigere Verzahnung der vielfältigen Bildungsakteure auf Schulrägerebene unerlässlich: Von der frühkindlichen bis zur schulischen, von der außerschulischen bis zur Erwachsenenbildung müssen alle Akteure und Träger zusammengebracht werden. Dabei spielen vor allem die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen (bspw. Kita-Grundschule) eine entscheidende Rolle. Diese enge Zusammenarbeit der unterschiedlichen Player in der Bildungslandschaft einer Region ist notwendig, um Ressourcen zu bündeln (SPD trägt die gesamte Empfehlung mit).

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

Kindergärten und Schulen folgen einer eigenen pädagogischen Rationalität und Normativität. Sie sind keine Unternehmen, die nach Kosten-Nutzen-Kalkül geführt werden, und sie sollten nicht als solche behandelt werden. Derzeitige Formen der Evaluierung erfassen oftmals die Komplexität von Bildungsprozessen nicht umfänglich. Daraus resultieren falsche Empfehlungen für die Schulorganisation (Systemsteuerung) bzw. den Unterricht (technische Ebene). Künftige Evaluations- und Interventionsstrategien müssen den besonderen Umständen pädagogischer Einrichtungen – also dem Fehlen eines eindeutigen Kausalzusammenhangs von Ursache und Wirkung in der Erziehung (sog. „Technologiedefizit“) – Rechnung tragen.

Ein Top-Down-Modell der Schulaufsicht ist nicht mehr zeitgemäß. Schulaufsicht und Schulleitungen sollten dafür sorgen, dass Schulen ihrem Kernauftrag – dem Unterrichten – nachkommen können, statt sie mit mehr Bürokratie lahmzulegen. Damit stehen Beratung und Unterstützung vor allem in folgenden Bereichen an erster Stelle: Schulentwicklung, Teambildung, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, Qualität des Unterrichts, außerschulische Kooperationen, Kommunikation, Fort- und Weiterbildung usw. Verwaltungsaufgaben, Budgetaufgaben und eher betriebswirtschaftliche Aufgaben müssen dagegen qualifiziertem Personal übertragen werden. Die vielmals ausufernden Berichtsansforderungen des Kultusministeriums und auch die zunehmende „Testeritis“ sind auf das pädagogisch notwendige Minimum zu reduzieren. Verant-

---

wortungszuwachs bzw. -delegation muss mit entsprechenden Ressourcen bzw. Entlastungen an anderer Stelle kompensiert werden.

Aus Sicht der Fraktion DIE LINKE sollten die verschiedenen Modelle des lokalen Bildungs- und Integrationsmanagements ausgebaut und durch eine Veränderung der Kompetenzverteilung zwischen Kommunen und dem Land untermauert werden. Auch hier gilt: Die Delegation von Kompetenzen auf die kommunale Ebene darf keinesfalls mit einer Reduzierung oder Stagnation von Mitteln einhergehen.

Schließlich darf es bei allem regionalen Bezug nicht dazu kommen, dass inkompatible Standards geschaffen werden (und so die Mobilität innerhalb Hessens von Schülerinnen und Schülern wie Lehrkräften bspw. beim Wohnortwechsel behindert wird) und – Stichworte „Neue Steuerung“ und „Verantwortungsdelegation“ – einzelne Schulen unter Druck gesetzt werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der FDP-Fraktion**

Grundlegend sollte auf eine klare Abgrenzung in Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zwischen der politischen, der strategischen und der Ministerialebene einerseits und der operativen Ebene geachtet werden. Zudem sollten eine Bündelung von Aufgaben und die Festsetzung von landesweiten Standards erfolgen, um die Schulen und die Verwaltungsebenen zu entlasten und mehr Freiraum für Beratung und Unterstützung zu schaffen. Vor diesem Hintergrund kann der Dienstleistungsgedanke gegenüber den Schulen und die symmetrische Kommunikation in den Vordergrund gestellt werden.

Mit Blick auf die Qualitätsentwicklung und die zunehmende Selbstständigkeit von Schulen ist die interne Evaluation unabdingbar. Diese muss bei Bedarf durch eine externe Evaluation ergänzt werden. In diesem Zusammenhang ist die Zusammensetzung und Qualifizierung der Evaluatoren zu überprüfen. Sowohl die Einbeziehung von unabhängigen externen Sachverständigen und Bildungswissenschaftlern bei der Evaluation als auch bei der Auswertung kann sich als zweckdienlich erweisen und sollte ausgebaut werden.

Im Bereich der Fort- und Weiterbildung besteht unter bestimmten Umständen die Notwendigkeit für dezentrale Fort- und Weiterbildungen, nämlich wenn sie schulspezifisch durchgeführt werden müssen. Darüber hinaus sollte ein zentral organisiertes Fortbildungsangebot bereitgestellt werden, soweit es sich nicht um sehr schulspezifische Themen handelt. Hier gilt es, verstärkt auch die Qualifikation von Schulleitungen in den Blick zu nehmen.

Kooperationen mit Universitäten können gewährleisten, dass die Inhalte der Fortbildung jeweils dem aktuellen Stand der Bildungswissenschaften entsprechen. Hier gilt es die Zusammenarbeit zu intensivieren und in die Angebots- und Bedarfsplanung einzubeziehen. Grundlegend ist die Sicherstellung der Finanzierung des anerkannten Fort- und Weiterbildungsbedarfs.

Die Elementarpädagogik soll zumindest inhaltlich dem Kultusministerium zugeordnet werden, da eine trennscharfe Teilung der Bildungsbereiche sich als nicht zweckdienlich erwiesen hat und auch die Gestaltung der Übergänge besser gestaltet werden können, wenn die Verantwortung in einer Hand liegt.

---

## Themenfeld 13: Schutz von Kindern vor Gewalt und sexuellem Missbrauch

### 13.1 Problemaufriss

Im Dezember 2014 wurde vereinbart, für den Problembereich „*Schutz von Kindern vor Gewalt und sexuellem Missbrauch*“, der im Einsetzungsbeschluss der Enquête-Kommission innerhalb des Themenfelds 4 aufgeführt worden war, wegen der Bedeutung des Sachverhalts eine zusätzliche Anhörung und Auswertung durchzuführen.

Für das Themenfeld 13 lautet der entsprechend modifizierte Auszug des Einsetzungsbeschlusses: *„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 (...) den Schutz von Kindern vor Gewalt und sexuellem Missbrauch (...) 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.“*

Die Kommission hat zur Bearbeitung des Problembereichs als Themenfeld einen Fragenkatalog entwickelt, der sich auf folgende Fragestellungen konzentrierte:

- Wie viele Kinder und Jugendliche sind von sexuellem Missbrauch betroffen? Wie ist der Forschungsstand zum Problem?
- Welche Sensorien, Prävention und Eingriffsmechanismen an den Schulen sollten entwickelt werden, die auch außerschulische Bereiche mit einbeziehen?
- Besteht bezüglich der Umsetzung der Empfehlungen des Runden Tisches „Sexueller Kindesmissbrauch“ der Bundesregierung von 2011 durch das Land Hessen weiterer Handlungsbedarf?
- Können strukturelle Gründe für die Missbrauchsfälle an reformpädagogischen und kirchlichen Internatsschulen identifiziert werden?
- Wie können diesbezügliche Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe ausgestaltet werden?
- Wie kann das Lehrpersonal im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung auf den Umgang mit sexuellem Missbrauch innerhalb und außerhalb der Schule vorbereitet werden?
- Besteht eine Vernetzung der Arbeit freier Einrichtungen mit staatlichen bzw. schulischen Maßnahmen im Zusammenhang mit sexuellem Missbrauch?

Der Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Als Sachverständige nahmen an der Anhörung teil:

- Johannes-Wilhelm Rörig (R), Unabhängiger Beauftragter der Bundesregierung für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, SV der CDU-Fraktion
- Sylvia Löffler (L), Deutscher Kinderschutzbund, Orts- und Kreisverband Gießen, SV der SPD-Fraktion
- Dr. Milena Noll (N), Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Julia von Weiler (W), Vorstand Innocence in Danger, deutsche Sektion, SV der Fraktion Die Linke.

### 13.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (15. Juli 2016)

#### 13.2.1 Datenlage und Forschungsstand zum sexuellen Missbrauch an Kindern in Deutschland

Die Hellfeldzahlen der Polizeilichen Kriminalstatistik belegen nach SV Rörig die ungebrochen große Dimension der sexuellen Gewalt gegen Minderjährige in Deutschland: So wurden 2015 bundesweit 11.808 Ermitt-

---

lungs- und Strafverfahren wegen sexuellen Kindesmissbrauchs verzeichnet. Hinzu kämen 1.103 angezeigte Fälle des Missbrauchs von Jugendlichen und 416 angezeigte Fälle sexuellen Missbrauchs von Schutzbefohlenen. Für Hessen weise die Statistik für das gleiche Jahr 604 angezeigte Fälle von sexuellem Kindesmissbrauch aus, mit dem Missbrauch von Schutzbefohlenen und Jugendlichen seien dies insgesamt 684 angezeigte Fälle. Das Dunkelfeld sei jedoch weitaus größer. So haben in Deutschland laut einer repräsentativen Untersuchung aus 2011 etwa 12,6 % der Befragten sexuellen Missbrauch erlebt.<sup>529</sup> Insgesamt lebten in Deutschland nach Schätzungen der Weltgesundheitsorganisation rund eine Million Minderjährige, die Opfer unterschiedlichster sexueller Übergriffe durch verbale und körperliche Grenzverletzungen geworden seien.<sup>530</sup>

SV Noll ergänzte, etwa die Hälfte bis zwei Drittel der Fälle von sexuellem Missbrauch würden entweder erst im Erwachsenenalter oder überhaupt nicht aufgedeckt. Als Gründe nannte sie u.a. das Problem des Sich-Anvertrauens von Kindern, aber auch die Angst vor möglichen Konsequenzen und negativen Reaktionen.<sup>531</sup>

Zu den Täterprofilen führte SV Löffler aus: Sexualisierte Gewalt werde hauptsächlich von Männern verübt. Jedoch liege die Frauenquote mittlerweile bei über 10 %. Der überwiegende Teil der Täter sei zwischen 19 und 50 Jahren alt, ein Drittel sei selbst Jugendlicher oder noch Kind. Nationale und internationale Dunkelfeldstudien (Befragungen zu nicht angezeigten Delikten) berichteten, dass 15-30% aller Mädchen und 5-15% der Jungen in ihrer Kindheit Opfer von sexuellem Missbrauch werden. Der sexuelle Missbrauch komme in allen Gesellschaftsschichten vor. Über 90 Prozent der Täter gehörten zum familiären Nahraum. Mädchen würden häufiger durch Familienangehörige, Jungen dagegen eher von Personen des außerfamiliären Nahraums missbraucht.<sup>532</sup>

SV v. Weiler ergänzte, nach der MiKADO-Studie des Bundesfamilienministeriums würden ein Viertel der missbrauchten Jungen und 16% der missbrauchten Mädchen von mindestens einem Übergriff durch eine Frau berichten. Das Thema „Frauen als Täterin“ würde unterschätzt und zugleich tabuisiert, was es Betroffenen schwermache, sich jemandem anzuvertrauen. Die MiKADO-Studie habe außerdem ergeben, dass rund 20% der Erwachsenen (14 Millionen) sexuelle Onlinekontakte unterhielten, von diesen wiederum 5% zu Kindern. Dies ergebe 728.000 sexuelle Onlinekontakte mit Kindern. Weiter habe die MiKADO-Studie herausgefunden: Wenn ein sexueller Onlinekontakt zwischen einem Erwachsenen und einem Kind in einem realen Treffen münde, komme es in 100% dieser realen Treffen zu einem physischen sexuellen Missbrauch.<sup>533</sup>

Auch SV Rörig betonte, dass noch viel zu wenig über die spezifischen Gefahren des Internets gesprochen werde: nach der ARAG-Studie (ARAG Digital Risks Survey), die am 31. Mai 2016 vorgestellt worden sei, informierten nur 16% der Schulen ausreichend über digitale Gefahren.<sup>534</sup>

### **13.2.2 Gibt es strukturelle Gründe für Missbrauchsfälle in pädagogisch „dichten“ Settings (Kirche, Reformschulen)? Lassen sich als Konsequenz Handlungsempfehlungen formulieren?**

Streng hierarchische Einrichtungen, denen partizipative Elemente fehlen, trügen nach SV Rörig ein hohes Risiko, zum Ort sexueller Gewalt zu werden, weil sie unkontrollierte Machträume und starke Hierarchisierungen bergen würden. Es bestehe nicht nur die Gefahr, dass Erwachsene ihre Macht zu sexualisierter Gewalt nutzten, sondern auch, dass übergriffige Mitarbeitende nicht gemeldet würden, wenn die Leitung als autoritär und nicht unterstützend erlebt werde. Aber auch die scheinbar gegenteiligen „hierarchie- und regelfreien“ Einrichtungen würden die gleichen Gefahren bergen: Wo jeder alles dürfe, wo Regeln als Einschränkung und Zumutung erlebt würden, gebe es keine Grenzen und keine Möglichkeit sich zu beschweren. Tatsächlich hätten diese Einrichtungen informelle Hierarchien, aber die seien noch gefährlicher, weil sie nicht verfasst und damit nicht hinterfragbar seien.<sup>535</sup>

SV v. Weiler ergänzte, problematisch seien ideologisch überfrachtete Institutionen. Deswegen komme man immer wieder auf die Odenwaldschule und die katholische Kirche zu sprechen. Diese Strukturen erleichterten es Täterinnen und Tätern zu missbrauchen, weil das Umfeld dabei mithelfe, den Missbrauch zu verschweigen, weil die Ideologie so viel wichtiger sei. Wenn es um einen Missbrauch innerhalb einer Gruppe

---

<sup>529</sup> R (St 2)

<sup>530</sup> R (St 2)

<sup>531</sup> N (F 5)

<sup>532</sup> L (F 2-4)

<sup>533</sup> W (33)

<sup>534</sup> R (5)

<sup>535</sup> R (St 10)

---

gehe – und das gelte nicht nur für Institutionen –, würde es plötzlich für alle wichtiger, diese Gruppe zu beschützen als das Individuum.<sup>536</sup> Deshalb müssten Schulen aller Träger zu einem Schutz- und Handlungskonzept gegen Missbrauch und zu seiner Einhaltung verpflichtet werden, was auch kontrolliert werden sollte.<sup>537</sup>

### 13.2.3 Inwieweit kann die schulische Sexualerziehung zur Prävention beitragen?

SV Rörig betonte, die grenzachtende Sexualpädagogik sei für die Prävention von sexueller Gewalt von großer Bedeutung. Sexualpädagogik müsse mit den Grenzen von Intimität und Scham von Schülern besonders sensibel umgehen. Dieser Leitgedanke sollte seiner Meinung nach für alle verwendeten Methoden gelten: Wann entfalte Sexualpädagogik positive präventive Wirkung und wann würden unverantwortlich Grenzen überschritten? Grenzachtende Sexualpädagogik mache Kinder und Jugendliche zu sexuellen Themen sprachfähig, nehme ihnen Peinlichkeit und falsche Scham. Das sei laut Rörig eine sehr wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Kinder bei sexuellen Übergriffen überhaupt anvertrauen und Hilfe holen könnten. Mädchen und Jungen bräuchten das Wissen über Sexualität aber auch, um nicht in ihrer Ahnungslosigkeit von Tätern und Täterinnen perfide ausgenutzt zu werden. Er empfahl die Einbeziehung sexualpädagogischer Fachkräfte in die schulische Sexualerziehung. Von dieser Kooperation würden auch die Lehrkräfte selbst profitieren. Mit der „Handreichung zur Sexualerziehung an Schulen in Hessen“ sei Hessen einen guten Weg gegangen, um der Sexualpädagogik einen angemessenen Stellenwert in Schulen zu geben.<sup>538</sup>

SV v. Weiler ergänzte, Sexualaufklärung müsse auch in Schulen der Tatsache gerecht werden, dass Kinder und Jugendliche vor allem mittels digitaler Medien mit Pornografie in Berührung kämen und damit „andere Fragen“ hätten. Sexualaufklärung müsse Antworten auf diese Fragen finden. Gleichzeitig müsse diese Sexualaufklärung jedoch auch Grenzen wahren, altersentsprechend und entwicklungsfördernd stattfinden.<sup>539</sup>

### 13.2.4 Wie kann Schule bei Schülern, Lehrern und Eltern ein Sensorium für Missbrauch und Miss-handlung entwickeln?

Da nur in den Schulen alle Mädchen und Jungen erreicht werden könnten und dort zugleich wichtige pädagogische und fachliche Kompetenzen für die Verbesserung von Schutz und Hilfe lägen, bezeichnete SV Rörig Schulen als Aktionsfeld Nr. 1 der Prävention.<sup>540</sup>

SV Noll ergänzte, dass sich in 52,5% der Verdachtsfälle in Schulen die betroffenen Kinder an die Schulleitung gewandt hätten, 62% hätten sich an eine Lehrkraft oder Fachkraft gewandt. Es gebe also ein aktives Zugehen von Kindern auf Erwachsene, die Lehrkräfte und Fachkräfte. Bei einem Verdachtsfall auf sexuellen Missbrauch außerhalb der Schule hätten sich betroffene Kinder in der Schule an die Klassenlehrkraft, an eine Vertrauens- oder eine andere Lehrkraft gewandt. Dies verdeutliche, dass Lehrer als Ansprechpersonen wahrgenommen würden. Problematisch sei jedoch, dass die Lehrkräfte zumeist keine frühzeitigen Signale und Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern erkannt hätten.<sup>541</sup> Wirksam wäre, wenn sich Mitarbeiter von Beratungsstellen jährlich in allen Klassen vorstellen und Fragen beantworten würden. Man könne aber auch Filme zur Thematisierung einsetzen.<sup>542</sup>

SV Rörig betonte, dass nur eine verbesserte und auf Dauer angelegte Prävention und Aufklärung zu einem deutlichen Rückgang der Fallzahlen sexueller Gewalt gegen Mädchen und Jungen führe. So seien etwa nach einer konsequenten Verstärkung der Präventionsmaßnahmen die Fallzahlen in den Vereinigten Staaten zwischen 1993 und 2010 um 60% zurückgegangen. Die Stärkung der institutionellen Prävention müsse Priorität haben: also in allen Schulen, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, in Sportvereinen und Kirchengemeinden, in Kliniken und Arztpraxen und auch in Flüchtlingsunterkünften.<sup>543</sup> Schulen müssten hilfreiche Kompetenz- und Schutzorte werden, an denen Schülerinnen und Schüler vertrauensvolle und fachkundige Ansprechpersonen fänden, wenn sie Missbrauch zum Beispiel in ihrer Familie, im sozialen Umfeld, durch Gleichaltrige oder durch digitale Medien erlitten. Leider verfügten nur wenige Schulen über

---

<sup>536</sup> W (31)

<sup>537</sup> W (St 7)

<sup>538</sup> R (St 9)

<sup>539</sup> W (St 3)

<sup>540</sup> R (St 5)

<sup>541</sup> N (45)

<sup>542</sup> N (47)

<sup>543</sup> R (3+4)

---

umfassende Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt. Die Bereitschaft, solche Konzepte zu entwickeln, entstehe oft erst dann, wenn ein Fall in einer Schule bekannt werde.<sup>544</sup>

SV v. Weiler ergänzte, das Leitbild der Institution solle explizit eine klare Grundhaltung gegen sexuelle Gewalt formulieren. Damit werde dokumentiert, dass die Problematik ernst genommen werde und die Bereitschaft bestehe, diese klare Haltung innerhalb der institutionellen Strukturen und Arbeitskonzepte zu integrieren. Werde das Leitbild mit allen beteiligten Gruppierungen (Leitung, Träger, Mitarbeiter, ggf. Kinder/Jugendliche, ggf. Eltern) erarbeitet, sei die Wahrscheinlichkeit höher, dass es auch „gelebt“ werde. Zudem seien Institutionen mit klaren Führungsstrukturen und einem demokratischen Führungsstil eher in der Lage, ein Umfeld zu schaffen, in dem sexuelle Gewalt bis hin zum sexuellen Missbrauch verhindert bzw. frühzeitig gestoppt werden könne. In einem partizipatorischen Gesamtkonzept würden auf den Ebenen der Kinder, der Mitarbeiter, der Angehörigen und des Trägers stärkende und schützende Strukturen eingeführt.<sup>545</sup> Innerhalb des Unterrichts könne sexualisierte Gewalt in vielen Fächern thematisiert werden, etwa über einen Roman im Deutsch-, Englisch- oder Französischunterricht. Im Ethikunterricht und im Religionsunterricht könne man es ohnehin thematisieren, wenn es um den Missbrauch von Ideologien gehe. Grundsätzlich sollten aber alle Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiteten, zumindest eine basale Fort- und Ausbildung zu diesem Thema absolviert haben.<sup>546</sup>

### **13.2.5 Welche Präventions-, Diagnose- und Eingreifmechanismen müssen innerhalb der Schule entwickelt sein?**

SV Löffler stellte das Schutzkonzept der Jugendhilfe in Gießen vor. Dort seien alle freien Träger verpflichtet, beim Vorliegen von Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung eine Gefährdungseinschätzung vornehmen zu lassen. Darauf gebe es zwar einen Rechtsanspruch, aber nicht jeder nehme sie gern in Anspruch oder sei darüber informiert. Es gebe ein flächendeckendes Angebot für alle Fachkräfte im Schul- und Gesundheitsbereich, eine Gefährdungseinschätzung durch eine erfahrene Fachkraft vornehmen zu lassen.<sup>547</sup> Wichtig sei die gerichtsverwertbare Dokumentation, um sicherzustellen, dass ein Täter rechtskräftig verurteilt werden könne, wenn ein Kind einen Missbrauch offengelegt habe. Diesbezüglich seien in Gießen die Beratungsstellen Schulungsanbieter: der Deutsche Kinderschutzbund, die Caritas und Wildwasser, das Staatliche Schulamt, das Schulverwaltungsamt und das Jugendamt.<sup>548</sup> SV Löffler stellte den von den Schulungsanbietern in Gießen gemeinsam entwickelten Interventionsplan vor, der zur Handlungsfähigkeit betroffener Einrichtungen und Personen beitrage.<sup>549</sup>

SV v. Weiler forderte, dass in den Schulen ausreichend Ansprechpersonen mit der Thematik sexualisierter Gewalt vertraut und für die Kinder bzw. Jugendliche als solche bekannt und anerkannt sein müssten. Umso leichter falle es Kindern und Jugendlichen, ihre belastenden Geheimnisse zu offenbaren. Eine Vielzahl von pädagogischen Materialien hülfe, ins Gespräch zu kommen. Bevor zu schnell interveniert werde, sollten sich Erwachsene selbst Hilfe holen. So gebe ein Gespräch in einer Beratungsstelle Raum, alle Eindrücke zu sortieren und Handlungsschritte zu planen, um den Missbrauch zu stoppen. Auch die Nachsorge bei den Opfern dürfe nicht außer Acht gelassen werden, dabei solle auf jeden Fall eine Opferberatungsstelle hinzugezogen werden.<sup>550</sup>

Weiter empfahl SV v. Weiler eine Aufklärung der Kinder und Jugendlichen. Diese sollten altersangemessen über sexuellen Missbrauch informiert werden. Es gebe mittlerweile für jede Altersgruppe geeignetes Präventionsmaterial. Außerdem könnten Selbstbehauptungskurse oder Theaterstücke unterstützend wirken. Wichtig sei, dass es sich dabei nicht um eine einmalige Veranstaltung handle. Kinder lernten über Wiederholung – nicht nur kognitiv, sondern vor allem auch über das emotionale Erleben. Neben den Inhalten sollten die Stärkung der Persönlichkeit und die Benennung von Handlungsmöglichkeiten und Anlaufstellen im Mittelpunkt stehen. Prävention, die Angst mache, sei jedoch nicht zielführend. Ebenso seien die Erwachsenen im Umfeld mittels einer umfassenden Strategie aufzuklären.<sup>551</sup>

Eine zentrale Rolle obliegt nach Auffassung von SV Rörig den jeweiligen Schulleitungen sowie den Träger- bzw. Aufsichtsstrukturen. Nur wenn „ganz oben“ erkannt würde, dass ein Konzept zum Schutz vor sexuel-

---

<sup>544</sup> R (St 5)

<sup>545</sup> W (St 1+2)

<sup>546</sup> W (42)

<sup>547</sup> L (23)

<sup>548</sup> L (24)

<sup>549</sup> L (F 16-20)

<sup>550</sup> W (St 3)

<sup>551</sup> W (St 3+4)

---

ler Gewalt gegen Kinder und Jugendliche ein wichtiges Qualitätsmerkmal einer Schule sei, könnten die Weichen so gestellt werden, dass Prävention, Intervention und Hilfe auch zum gelebten pädagogischen Alltag einer Schule würden. Eltern sollten in ihrer besonderen Rolle beim Schutz vor sexualisierter Gewalt angesprochen werden, etwa zur Erziehungshaltung, aber auch zu Gefährdungen durch digitale Medien. Dabei sollten die Schulen mit Fachleuten aus Beratungsstellen zusammenarbeiten. Eine gute Beteiligungskultur an der Schule und Präventivangebote sensibilisiere die Schüler. SV Rörig warnte aber auch: Kinder und Jugendliche stärken heiße nicht, dass sie sich selbst vor sexualisierter Gewalt schützen könnten. Hierfür trügen ausschließlich die Erwachsenen die Verantwortung.<sup>552</sup>

Nach Auffassung von SV v. Weiler gründe sich die Prävention von sexuellem Missbrauch auf die Säulen Erziehungshaltung, Themen und Wissensvermittlung. Bei der Erziehungshaltung sei entscheidend, die Kinder und Jugendlichen in ihrer jeweiligen Eigenheit, ihren Stärken und Schwächen, ihren Bedürfnissen und Willensbekundungen wertzuschätzen. Kinder seien dann in der Lage, bereits kleine Grenzüberschreitungen wahrzunehmen. Wenn Kinder lernten, dass sie sich auch Erwachsenen gegenüber zur Wehr setzen dürften, hätten sie weit bessere Chancen, einem vermeintlichen Täter zu entgehen. Denn Täterinnen und Täter suchten sich lieber „leichte“ Opfer. Themen wie Sexualaufklärung, Den-Gefühlen-Vertrauen, Nein-Sagen-Dürfen, der Unterschied zwischen guten und schlechten Geheimnissen könnten anhand alltäglicher Situationen besprochen und eingeübt werden. Spiele, Bücher, Lieder und (interaktive) Theaterstücke böten die Möglichkeit, mit Kindern und Jugendlichen altersangemessen ins Gespräch zu kommen und sie nicht nur kognitiv zu erreichen. Zu einer sinnvollen Prävention gehörten auch altersangemessene Informationen darüber, was sexueller Missbrauch sei, ferner einfache und klare Regeln dafür, welche Berührungen in Ordnung seien und welche nicht sowie das Wissen, dass sie sich wehren und Hilfe holen dürften. Die Erwachsenen, die Lehrkräfte und Mitarbeiter einer Schule, müssten ihre Verantwortung für den Schutz der Kinder ernst- und annehmen<sup>553</sup>. Ein ganz wesentlicher Baustein sei auch das Einstellungsverfahren. Neben der Vorlage des erweiterten Führungszeugnisses solle beispielsweise durchaus nach konkreten Reaktionsweisen in heiklen Situationen gefragt werden. Auch eine Sanktionierung (sexueller) Gewalt im Dienstvertrag habe eine abschreckende Wirkung auf potentielle Täter und damit auch präventiven Charakter. Auch sollten Mitarbeitern Verfahrensregeln über den Umgang mit Fehlverhalten in der Schule ausgehändigt werden. In der Institution sollte Klarheit darüber bestehen, was als Übergriff verstanden werde. Sowohl Kindern und Jugendlichen als auch dem Kollegium sollten interne und externe Ansprechpartner genannt werden, an die sie sich in schwierigen Situationen wenden könnten. Eine interne Beschwerdestelle sollte aus der institutionellen Hierarchie ausgegliedert sein und bei notwendiger Intervention in enger Kooperation mit einer externen Beratungsstelle die Koordination übernehmen. Die Aufgaben und Befugnisse der Ombudsperson müssten klar festgelegt und transparent sein.<sup>554</sup> Auch sollten die Empfehlungen und Analysen in verpflichtende Handlungen umgewandelt werden.<sup>555</sup>

SV Löffler empfahl ein schlüssiges Gesamtkonzept mit Verfahrensregeln zur Abwendung von Machtmissbrauch und sexualisierter Gewalt, mit beispielhaften Handlungsweisen bei Verdacht, Vermutung, bestätigtem Machtmissbrauch und sexualisierter Gewalt sowie ein ausreichendes Beratungs- und Therapieangebot für Opfer von sexualisierter Gewalt.<sup>556</sup>

SV Noll wies darauf hin, dass in ländlichen Gebieten Beratungsangebote noch ausgebaut werden müssten. Ihr Standort, der Ansatz und die Zielgruppe der Beratungsstellen müssten bekannt gemacht werden. Auch sollten die Öffnungszeiten erweitert werden, damit sie auch am Wochenende erreichbar seien.<sup>557</sup>

### **13.2.6 Welche Kooperationsbeziehungen sind zu entwickeln, um die notwendige systemische Zusammenarbeit mit den öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe, zu gewährleisten?**

SV v. Weiler und SV Rörig empfahlen regionale und verlässliche Kooperationen zwischen Schulen und Beratungsstellen. Bei Verdacht solle unbedingt der Fachberatungsdienst hinzugezogen werden. Bestehe eine eingespielte Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendamt bzw. Jugendhilfe, werde die Schule schnell unterstützt werden können.<sup>558</sup>

---

<sup>552</sup> R (St 6+7)

<sup>553</sup> W (St 5+6)

<sup>554</sup> W (St 7+8)

<sup>555</sup> W (35)

<sup>556</sup> L (26)

<sup>557</sup> N (48)

<sup>558</sup> R (St 8), W (St 4)

---

### 13.2.7 Ergänzungen in der Lehrer-Aus-, -Fort- und -Weiterbildung

Zum aktuellen Kenntnisstand pädagogischer Mitarbeiter zur sexualisierten Gewalt verwies SV Noll auf Daten, die im Rahmen einer bundesweiten Fortbildungsinitiative erhoben worden seien; danach hätten sich 34% gut informiert gefühlt, 44% der Befragten hätten nur einmal eine Fortbildung zu diesem Thema besucht; 22% hielten ihren Kenntnisstand für veraltet. Das Thema sexualisierte Gewalt solle ein fester Bestandteil in allen Ausbildungsgängen der in diesem Arbeitsfeld Tätigen werden.<sup>559</sup> Darüber hinaus bräuchte man adäquate Angebote speziell auch für Menschen mit niedrigeren Sprachkompetenzen, die beispielsweise spät sprechen gelernt hätten. Ferner sei die interkulturelle Kompetenz ein weiteres bedeutendes Thema in Fortbildungen.<sup>560</sup>

Auch SV Rörig empfahl Lehrkräften, Basiswissen zu sexuellem Missbrauch, insbesondere zur Dimension, zu Täterstrategien und zu möglichen Anzeichen bei betroffenen Kindern und Jugendlichen zu erwerben. In der Regel werde dieses Wissen durch einschlägige Fortbildungen erworben, die allerdings bei Weitem nicht alle Lehrkräfte erreichten. Daher plädierte er dafür, das Thema Kinderschutz und das Thema sexualisierte Gewalt stärker in der Erstausbildung von Lehrkräften zu verankern.<sup>561</sup>

SV Löffler ergänzte, ihr Rahmenkonzept für Kitas und Grundschulen sehe Fortbildungen bzw. Qualifizierungen vor, die 20 Stunden Arbeit mit dem Kollegium und zusätzlich ca. 10 Stunden mit der Leitung umfasse. Elternvertretung, Träger, Schulkonferenz und Jugendämter sollten einbezogen werden. Auch die Elternarbeit werde auf diese Weise konzeptionell verankert.<sup>562</sup> Wichtig sei zudem, die Kinderrechte schon in den Kindertagesstätten bei den vierjährigen Kindern zu vermitteln, damit diese in ihrem Bewusstsein verankert würden.<sup>563</sup>

SV v. Weiler benannte Sachverhalte, die Lehrkräfte in ihrem Studium über Gewalt und sexualisierte Gewalt lernen müssten: Strategien der Täter/Täterinnen, Dynamik der Opfer und des Umfeldes, Herausforderungen und sicherer Umgang mit den digitalen Medien und Umgang mit betroffenen Kindern und Jugendlichen. Weitere Themen seien zudem Kinderrechte, Partizipation, geschlechtsspezifische Erziehung sowie Prävention. Eine sichere Einrichtung brauche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die über Grundlagenkenntnis zum Thema „sexueller Missbrauch“ verfügten. Darüber hinaus sollten mindestens zwei Ansprechpersonen fundierte Kenntnisse u. a. über Gesprächsführung und sexualisierte Gewalt mittels digitaler Medien haben. Weiter könne bei externer Supervision in geschützter Atmosphäre über Themen wie „Distanz und Nähe“, Befürchtungen und eigene Grenzen im Umgang mit dem Thema gesprochen werden. Unabdingbar sei die externe Supervision, wenn es zu Übergriffen durch einen Kollegen gekommen sei.<sup>564</sup>

### 13.2.8 Empfehlungen des Runden Tisches Sexueller Kindesmissbrauch in privaten und öffentlichen Einrichtungen. Wo besteht noch Handlungsbedarf in Hessen?

Laut SV Rörig gehe Hessen mit der Unterstützung von „Schule gegen sexuelle Gewalt“ bei der institutionellen Prävention im schulischen Bereich einen richtigen und erfreulichen Weg. Bereits im Jahr 2014 sei die Präventionsinitiative „Trau dich!“ umgesetzt worden, mit der viele Schüler zwischen acht und zwölf Jahren an ausgewählten Schulen über ihre Rechte aufgeklärt würden und Informationen erhielten, wo sie im Falle eines Übergriffs Hilfe fänden. Auf sexuellen Missbrauch spezialisierte Fachberatungsstellen seien zudem wichtige Kompetenzzentren: Sowohl für die Begleitung Betroffener und ihrer Angehörigen als auch für Beratungen von Fachkräften zu einzelnen Verdachtsfällen und für die Entwicklung von Präventionskonzepten in Einrichtungen wie Schulen. Die Expertise zur länderspezifischen Situation der Fachberatungsstellen komme für Hessen zu dem Ergebnis, dass die meisten Beratungsstellen durch Landes- und kommunale Mittel finanziert seien, allerdings müsse dieses Budget durch Spenden und Eigenmittel ergänzt werden, um die Existenz zu sichern. Nur etwa jede vierte an der Expertise teilnehmende Fachberatungsstelle habe ihr Personal in den letzten Jahren aufstocken können. Diesen Befund teilte auch SV Noll.<sup>565</sup>

SV Rörig ergänzte, es sollten bundesweit Landesmissbrauchsbeauftragte bestellt werden, die bei den Staats- und Senatskanzleien angesiedelt seien und nicht der Weisungsbefugnis des jeweiligen Ministers unterlägen.<sup>566</sup>

---

<sup>559</sup> N (F 31+48)

<sup>560</sup> N (51)

<sup>561</sup> R (St 6)

<sup>562</sup> L (F 12)

<sup>563</sup> L (23+24)

<sup>564</sup> W (St 5)

<sup>565</sup> R (St 11+12), N (F 25)

<sup>566</sup> R (18)

---

### **13.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

#### **Beratungsstellen finanziell angemessen ausstatten**

Die bestehenden Beratungsstellen und Initiativen sollten finanziell abgesichert sein, damit sie sich auf ihre Aufgaben konzentrieren, langfristig planen und Betroffene an ausgebildete Therapeutinnen und Therapeuten weiterleiten können.

#### **Eine/n Landesbeauftragte/n benennen**

Es wird die Einrichtung einer Stelle „Landesbeauftragte/r sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen“ empfohlen, um eine zügige Umsetzung der ressortübergreifenden Maßnahmen sicherzustellen.

#### **Präventionsarbeit in Schulen verankern**

Schulen sind ein geeigneter Ort der Information und Aufklärung, der Intervention und Prävention in Bezug auf sexuellen Missbrauch. Schulen sind zu Kompetenz- und Schutzorten zu entwickeln. Nur hier können alle Kinder erreicht werden und über sie auch die Eltern. Zur Prävention gehört, dass Kinder wissen müssen, an wen sie sich im Fall eines tatsächlichen oder drohenden Missbrauchs wenden können, und sie müssen sich darauf verlassen können, dass ihnen auch geholfen wird.

#### **Schutzkonzepte flächendeckend einführen**

Schulen sollen verbindlich Schutzkonzepte entwickeln, damit Missbrauch in den eigenen Mauern und aus den eigenen Reihen nicht stattfindet. Diese Konzepte sollen regelmäßig von unabhängigen Stellen evaluiert werden. Schulen sollen Präventions- und Interventionskonzepte entwickeln, die sie in die Lage versetzen, sexuellen Missbrauch an den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen rechtzeitig zu erkennen, damit diesem durch qualifiziertes Eingreifen ein Ende gesetzt werden kann. Eine Verpflichtung der Schulen zu solchen Konzepten sollte analog zur Jugendhilfe festgeschrieben werden. Die in Hessen bestehenden Handlungsempfehlungen sollen verpflichtend gemacht werden.

#### **Gießener Schutzkonzept auf Eignung für ganz Hessen prüfen**

Es soll geprüft werden, wie das in Stadt und Landkreis Gießen für Kindertagesstätten und Grundschulen eingeführte Präventions- und Interventionskonzept landesweit – in jeweils angepasster Form – Anwendung finden kann.

#### **Das Thema sexueller Missbrauch in den Unterricht integrieren**

Das Thema sexueller Missbrauch soll als Querschnittsthema altersgerecht in den Unterricht einbezogen werden. Grenzachtende Sexualpädagogik soll Kinder nicht nur sprachfähig machen, sondern sie auch befähigen, Gewalt von Spiel zu unterscheiden. Besonders jüngere Kinder sollten über ihre Rechte aufgeklärt werden und Mittel an die Hand bekommen, sich zu äußern. Dies kann im Rahmen des neuen Lehrplans zur Sexualerziehung der Hessischen Landesregierung geschehen. Auch im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan soll das Thema „Sexueller Missbrauch an Kindern“ verankert werden, damit schon vor der Schule Kinder ihrem Alter entsprechend für ihre Rechte sensibilisiert werden.

#### **Das Thema Gewalt und sexueller Missbrauch in die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte integrieren**

Pädagogisches Personal, Lehrkräfte und Schulleitungen benötigen ein fachliches Wissen (biologisch-medizinisch, sozialwissenschaftlich-psychologisch und rechtlich) zum Thema sexuelle Gewalt und Kindeswohlgefährdung. Die Vermittlung sollte im Rahmen der Ausbildung, aber auch in Fort- und Weiterbildung erfolgen. Entscheidend ist, dass Lehrerinnen und Lehrer dann mit diesem Wissen professionell und kompetent umzugehen wissen.

---

## **Schulaufsicht und Missbrauchsbeauftragte(r) zur Prävention und Intervention**

Es ist zu prüfen, ob eine Kompetenz der Schulaufsicht zur Prüfung einer strukturellen Transparenz von Schulen erforderlich ist. Eine periodisch wiederkehrende Befassung des Kollegiums mit der Thematik im Rahmen schulinterner Fortbildung mit Hilfe externer Fachleute oder die Wahl eines schulischen Missbrauchsbeauftragten durch Schüler und Eltern können sinnvolle Formen sein, das Bewusstsein an Schulen für die Gefahren sexueller Gewalt zu schärfen und geeignete Vorgehensweisen in der alltäglichen Praxis zu verankern.

## **Risiken und Gefahren digitaler Medien begegnen**

Prävention und Intervention bei sexuellem Missbrauch müssen auch im Rahmen der Vermittlung von Medienkompetenz erfolgen, wobei die bestehenden Konzepte und Informationsmaterialien oft die Adressaten (Lehrkräfte, Eltern und Kinder bzw. Jugendliche) nicht erreichen. Entsprechende Inhalte sollten obligatorischer Bestandteil der curricularen Vorgaben zur Medienerziehung sein. Zusätzlich ist die Industrie gefordert, ihre Verantwortung anzunehmen und Schutzmaßnahmen zu installieren; dabei obliegt es der Politik, für geeignete Vorgaben und Regularien zu sorgen.

Kinder müssen einen sicheren Umgang mit den digitalen Medien lernen und die Gefahren der sexualisierten Gewalt im Internet kennen. Sie müssen im Unterricht lernen, an wen sie sich im Zweifels- oder tatsächlichen Missbrauchsfall wenden können, auch wie sie via Internet Hilfe finden können. Dabei muss auch nach Wegen gesucht werden, wie Eltern und Lehrer ihre pädagogische und erzieherische Autorität, Handlungsfähigkeit und Handlungssicherheit in diesem Feld stärken können.

## **Kinderschutz für Kinder mit Fluchterfahrung**

Ganz aktuell muss der Kinderschutz für Kinder mit Fluchterfahrung ein hohes Gewicht erfahren. Kinder, die teils traumatisierende Erfahrungen durchlebt haben, dürfen nicht kinderrechtsverletzenden Umständen und Rahmenbedingungen ausgesetzt sein. Dies gilt vor allem, aber nicht nur, für die Unterkunftssituationen der neu angekommenen Kinder. Haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen dem Kinderschutz verpflichtet werden.

## **Kinderrechte stärken**

Es ist wichtig, auch auf der gesetzgeberischen Ebene noch einmal darüber nachzudenken, die Kinderrechte sowohl im Hessischen Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch als auch im Hessischen Schulgesetz stärker zu verankern. In diesem Kontext soll auch die Verankerung der Kinderrechte in der Hessischen Verfassung noch einmal thematisiert werden.

## **13.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

Die Forschung zu sexuellem Missbrauch und seinen diversen Facetten muss ausgebaut werden. Insbesondere das sogenannte ›Dunkelfeld‹ (Fälle sexuellen Missbrauchs ohne Anzeigen) muss genauer untersucht werden. Neue Studien hierzu können helfen, Präventionsmaßnahmen und die Opferhilfe zu verbessern.

Digitale Medien und Soziale Netzwerke spielen in Fällen von Kindesmissbrauch zunehmend eine Rolle. Um in der Lage zu sein, dagegen präventiv vorzugehen, müssen neben Kindern auch Erwachsene zumindest basales Wissen über die neuen Technologien – seien es Snapchat, Younow oder Remote Administration Tools – erlangen. Es sollten Informations- und Beratungsangebote für die verschiedenen Personengruppen – Pädagog\_innen, Mitarbeiter der Strafverfolgungsbehörden, Eltern, Kindern, usw. – geschaffen werden (SPD trägt Absätze ab „Die Forschung...“ mit).

Vor allem jedoch müssen die Unternehmen im Bereich der digitalen Medien in die Verantwortung genommen werden: Die in den gemeinsamen Handlungsempfehlungen erwähnten Vorgaben und Regularien gilt es im Zweifel mit angemessen-empfindlichen Geldstrafenandrohung durchzusetzen. Diese Zahlungen könnten dann bspw. für (unabhängige)Aufklärungsprojekte verwendet werden.

---

## Themenfeld 14: Digitalisierung

### 14.1 Problemaufriss

Die Einschätzung zum Thema Umgang mit Computern und digitalen Geräten besonders im Bildungssystem unterliegt einer großen Ambivalenz. Die „digitale Zukunft“ wird auch von Bildungsforschern und Pädagogen kontrovers diskutiert, da schwer abzuschätzen ist, welche einschneidenden Veränderungen von Bildungsprozessen bewirkt werden können. Ferner kann die Entwicklung weder ausgeblendet noch aufgehalten werden.

Digitale Systeme prägen zunehmend die Alltags- und Arbeitswelt. Kinder und Jugendliche besitzen praktische Fähigkeiten im Umgang mit ihnen, die viele Eltern und Lehrkräfte nicht erreichen. Als Institution, die Kinder zu mündigen jungen Erwachsenen heranbilden soll, ist die Schule gefordert, sich mit dieser Entwicklung auseinanderzusetzen und den Umgang mit diesen Systemen einzubeziehen. Wie sich die Schulen als Bildungsorte zu dieser Entwicklung verhalten sollen, ist Thema des zusätzlich aufgenommenen Problemfelds der Enquête-Kommission.

Die Kommission hat zur Bearbeitung dieses Themenfelds einen Fragenkatalog entwickelt, der sich auf folgende Fragestellungen konzentrierte:

- Was bedeutet Digitalisierung für den Unterricht, und gibt es dazu pädagogische Konzepte?
- In welchem Umfang und mit welchen Befunden werden digitale Medien im Unterricht eingesetzt?
- Welche Auswirkungen hat digitaler Unterricht auf Bildungsziele und Bildungseinrichtungen?
- Welche Rolle können und sollen außerschulische bzw. private Anbieter bei der digitalen Bildung in der Schule spielen?
- Wie können digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden?
- Wie kann das Lehrpersonal auf Unterricht mit digitalen Medien vorbereitet werden?
- Inwieweit kann Schule helfen, die digitale Spaltung der Gesellschaft, u. a. durch unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten, Ausstattungen und Nutzungskompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien, zu überwinden?

Der Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Als Sachverständige nahmen an der Anhörung teil:

- Prof. Dr. Ralf Lankau (L), Grafikwerkstatt der Hochschule Offenburg, SV der CDU-Fraktion
- Peter Holnick (H), Institut für Medienpädagogik und Kommunikation/ Landesfilmdienst Hessen e.V., SV der SPD-Fraktion
- Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer (S), Universität Ulm, Psychiatrische Universitätsklinik & Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Dr. Matthias Burchardt (B), Universität zu Köln, Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne, SV der Fraktion DIE LINKE
- Dr. Alexander Tillmann (T), Goethe-Universität Frankfurt, studiumdigitale/Zentrale eLearning-Einrichtung, SV der FDP-Fraktion.

### 14.2. Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (14. Oktober 2016)

#### 14.2.1. Was bedeutet Digitalisierung im Hinblick auf den Unterricht?

SV Burchardt beschrieb die Bedeutungskerne digitaler Unterrichtsformen: 1. die Ausrüstung von Schulen und Schülern mit digitalen Systemen wie WLAN, Smartboards, Tablets etc.; 2. die Übertragung von Lehr-tätigkeit an Lernsoftware auf diesen Geräten; 3. die Eingewöhnung der Schüler an selbstgesteuerte Lernformen, die an die Vorgaben der digitalen Lernumgebung angepasst sind; 4. den Prozess einer Hinführung zu einem Menschentyp, der zur Industrie 4.0 kompatibel ist und ihre Anforderungen erfüllen kann. Er re-

---

sümierte, schon digitale Lernsoftware unterminiere die pädagogische und fachliche Autorität der Lehrpersonen und entmündige die Lernenden.<sup>567</sup> Zweifel am Lehrerfolg digitalen Unterrichts meldete SV Lankau an, der negative Folgen für das soziale und psychische Verhalten bis hin zu Verhaltensstörungen der so Ausgebildeten erwartete, weil der menschliche Kontakt zum Lehrenden fehle.<sup>568</sup> SV Spitzer forderte den Nachweis, dass der Einsatz digitaler Endgeräte den Lernerfolg im Unterricht verbesserten, bevor sie flächendeckend eingeführt würden.<sup>569</sup> Auch deutsche Untersuchungen wie beispielsweise das Hamburger Notebook-Projekt oder „1000x1000 Notebooks im Schulranzen“ hätten hierzu keinen Anhaltspunkt geliefert.<sup>570</sup>

Umgekehrt verwies SV Holnick auf die Notwendigkeit der angeleiteten Auseinandersetzung mit elektronischen Medien, da sie nun einmal da seien. Die Erlebniswelt würde erweitert, die Technik dafür müsse aber beherrscht werden.<sup>571</sup> SV Tillmann bezog sich auf den Einsatz digitaler Medien als Instrumente innerhalb eines gegebenen Unterrichtsziels. Innerhalb dieser Ziele eingesetzt, würden digitale Medien nicht zu einer Erweiterung des Entdeckungshorizonts, sondern auch gerade durch die Selbststeuerung zu gesteigerter Motivation der Schüler führen. Gesteigerte Medienkompetenz steigere auch die gesellschaftliche Teilhabe der Schüler.<sup>572</sup>

#### 14.2.2. Wo und mit welchen Befunden werden digitale Medien im Unterricht eingesetzt?

Die SV waren sich einig, dass es kaum verlässliche Erfassungen vom tatsächlichen Einsatz der an nahezu allen Schulen vorhandenen digitalen Systeme gibt.<sup>573</sup> SV Holnick und SV Tillmann kamen zu der Einschätzung, dass viele Geräte, die in den Schulen verfügbar kaum oder nicht in vollem Nutzungsumfang in Gebrauch seien. Programme zur Anschaffung von digitalen Geräten ohne erkennbare Nutzungskonzepte seien aber nicht zu verantworten, da mögliche Potenziale so gar nicht genutzt werden könnten.<sup>574</sup> Der SV Tillmann vertrat die Auffassung, dass auch wenn die Geräte an sich für einen schülerzentrierten Einsatz geeignet seien, diese in den tatsächlichen Nutzungen durch die Lehrenden oftmals hinter den Möglichkeiten zurückblieben. Daher falle momentan auch der erwartete Nutzen häufig niedriger aus als der tatsächlich zu realisierende Mehrwert. Dementsprechend werde nicht von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, neue Unterrichtsformen zu erproben und tatsächlich einen stärker schülerzentrierten Unterricht durchzuführen, sondern oftmals würden tradierte Lehrformen fortgesetzt und die Geräte als Ersatz für andere technische Ausstattungen wie z. B. PCs genutzt.<sup>575</sup>

In Bezug auf empirische Befunde über Einsatz und Wirkungsweisen von digitalen Medien in Schule und Unterricht äußerten sich die SV teils konträr. SV Lankau zitierte aus einer Studie von Wilfried Bos, nach der keine nennenswerten Leistungssteigerungen bei Schülern in Staaten mit gut ausgestatteten Schulen festgestellt werden konnten.<sup>576</sup> Auch SV Spitzer verwies auf amerikanische Studien, nach denen der Einsatz von digitalen Medien dazu führe, dass Inhalte schlechter erlernt und schneller vergessen würden. Des Weiteren berichtete er von Erkenntnissen über zunehmende Aufmerksamkeitsstörungen durch Smartphone-Nutzung und gestiegene Depressivität bei Intensivnutzern so genannter sozialer Medien.<sup>577</sup> SV Tillmann berichtete dagegen von den Erfahrungen aus den von ihm evaluierten und begleiteten Schulprojekten, die keinesfalls eine Ersetzung von Primärerfahrungen der Kinder durch Tablet-Computer, sondern eine Bereicherung ihres Horizonts durch den Mehrwert der Geräte ergäben.<sup>578</sup>

#### 14.2.3. Welche Bildungsziele können mit Hilfe digitaler Medien erreicht werden, und welche Auswirkungen haben diese Medien auf Bildungseinrichtungen und Bildungsprozesse?

---

<sup>567</sup> B (St 3)

<sup>568</sup> L (St. 10+11)

<sup>569</sup> S (48)

<sup>570</sup> Ebd.

<sup>571</sup> H (25+St 6)

<sup>572</sup> T (65+St. 4)

<sup>573</sup> L (St 8+9); S (St 2)

<sup>574</sup> H (St 2)

<sup>575</sup> T (St 3)

<sup>576</sup> L (St 4+5), Verweis auf die Telekom-Studie „Schule digital. Der Länderindikator 2015“

<sup>577</sup> S (44+45)

<sup>578</sup> T (72)

---

Die SV Lankau, Spitzer und Burchardt waren sich einig, dass es keine Bildungsziele im Zusammenhang mit digitalen Medien gebe, die nicht auch auf analogem Wege erreicht werden könnten. SV Burchardt befürchtete eher eine Schwächung der humanistischen und emanzipatorischen Ziele von Bildung durch digitale Mediennutzung, auch wenn diese vordergründig ein wenig mehr soziale Gerechtigkeit und Emanzipation verspreche; dieses Versprechen werde aber nicht eingelöst.<sup>579</sup> Kritik und Gestaltungsfähigkeit würden nicht durch neue Methoden, Geräte oder Zugriffe auf das Menschenbild gefördert, sondern durch eine fachübergreifende Thematisierung der Digitalisierung mit Aspekten wie Technikfolgenabschätzung über Netzpolitik und Künstlicher Intelligenz bis hin zu Big Data.<sup>580</sup>

Auch SV Holnick forderte eine stärkere Medienbildung in der Schule, um den selbstbewussten, kreativen und kritischen Umgang der Schüler mit diesen Medien zu fördern. Hilfreich sei dabei vor allem die Kenntnis elektronischer Kommunikationswege, um das eigene Verhalten im Web kritisch zu überprüfen. Ergänzend sei die Unterrichtung älterer Schüler in Medienrecht notwendig: Anders als SV Burchardt sieht er die beispielhafte Anwendung der Medien in realitätsnahen Produktionen als förderlich an.<sup>581</sup> Auch SV Tillmann beschrieb die Rolle der Schule als zentral für die Schaffung medienkompetenter junger Menschen, die nicht nur diese Medien kritisch hinterfragen, sondern sie konstruktiv nutzen könnten.<sup>582</sup>

SV Lankau befürchtete dagegen als Folge eines breiten Einsatzes digitaler Medien eine Wandlung der Schulen zu so genannten „digitalen Lernfabriken“, in denen ein oberflächlicher Drill am Bildschirm die eigentlichen Bildungsprozesse verdränge und Lehrkräfte nur mehr als Begleiter und Coaches fungierten.<sup>583</sup> SV Spitzer äußerte die Auffassung, dass digitale Systeme Lernverhinderungsmaschinen seien, da sie geistige Arbeit abnähmen.<sup>584</sup> SV Burchardt vertrat die Auffassung, dass die neuen Lernumgebungen ohne die schützende und fordernde Hand der Lehrperson zwar dem Anschein nach inklusiv, in Wahrheit aber selektiv wirkten. Kinder ohne familiären kritischen Horizont würden weiterhin benachteiligt im Umgang mit Sachthemen und schulischen Anforderungen.<sup>585</sup>

#### 14.2.4. Rolle außerschulischer und privater Anbieter bei der digitalen Bildung in der Schule

SV Lankau vertrat die Auffassung, es gehe nicht um eine digitale, sondern um eine demokratisch-humane Zukunft im Allgemeinen. Schule müsse ein sozialer Ort mit Begegnung, Austausch und Diskursen bleiben. Solange die Digitaltechniken in Händen nichtdemokratischer Entscheider lägen, die sich der Kontrolle durch nationales Recht entzögen, sollte nicht auf sie gesetzt werden.<sup>586</sup> SV Burchardt ergänzte, dass eine reaktive Anpassung an alternativlos erscheinende Gegebenheiten nicht die Aufgabe von Schule in einem aufgeklärten Gemeinwesen sein könne. Insofern sei politische Bildung in öffentlichen Schulen absolut erforderlich und könne nicht Privatunternehmen übertragen werden.<sup>587</sup>

SV Lankau warnte ebenfalls vor dem Einsatz externer Server für schulische Lernprozesse. Die Daten der Kinder seien damit externem Zugriff ausgesetzt.<sup>588</sup> SV Burchardt ergänzte, dass seines Erachtens die Zurverfügungstellung kostenloser Lernsoftware durch externe Unternehmen zwar verführerisch sei, es müsse jedoch auf sie verzichtet werden, solange die staatliche Aufsicht nicht sichergestellt werden könne.<sup>589</sup> Die SV Lankau und Burchardt warnten auch vor steigendem Einfluss privater Stiftungen auf nationale Bildungssysteme, der auf schulischer Ebene nicht zu mehr Chancengleichheit, sondern im Gegenteil zu mehr Ungerechtigkeit führe bzw. führen könne.<sup>590</sup>

Als Gefahr sah SV Lankau, dass personalisiertes Lernen mit Online-Systemen eine lebenslange Zuordnung der schulischen Leistungen zu Individuen durch externe Privatunternehmen mit Sitz im Ausland ermöglichen.<sup>591</sup> SV Burchardt empfahl deshalb, so wenig Daten wie möglich zu erzeugen, Daten nach der Nutzung sofort zu löschen, so viel wie möglich auf schulinternen Servern abzuwickeln und die Kommuni-

---

<sup>579</sup> L (St 3); S (St 4); B (56+St 3+4)

<sup>580</sup> B (St 5 ff.)

<sup>581</sup> H (24+St 6)

<sup>582</sup> T (St 2)

<sup>583</sup> L (St 34+35)

<sup>584</sup> S (41)

<sup>585</sup> B (St 11+12)

<sup>586</sup> L (St 18)

<sup>587</sup> B (St 5)

<sup>588</sup> L (St 20)

<sup>589</sup> B (St 6)

<sup>590</sup> L (St 32+33); S (St 10); B (St 10)

<sup>591</sup> L (St 4), L (St 33+34)

---

kation mit externen Partnern nur über getrennte Systeme zu praktizieren.<sup>592</sup> SV Lankau forderte, ähnlich wie in den USA eine „Children’s Online Privacy Protection“ einzuführen, nach der Daten von Kindern weder getracked noch ausgewertet werden dürften. Bis dieser rechtliche Schutz gewährleistet sei, müssten seiner Argumentation entsprechend „die Schulen vom Netz“.<sup>593</sup>

#### **14.2.5. Unterrichtung von Medienkompetenz, Einsatz digitaler Medien im Unterricht und damit verbundene Risiken**

SV Holnick empfahl einen fächerübergreifenden Unterricht in Medienbildung, der zudem wegen der praktischen Überlegenheit der Schüler auf Augenhöhe erfolgen solle. Kritische Medienbildung müsse im Kindergarten beginnen, unter Einbeziehung von Eltern und pädagogischem Personal. Jede Schule solle für sich Medienstatuten entwickeln.<sup>594</sup> SV Tillmann empfahl eine Einbindung des Medienunterrichts in die Unterrichtsplanung gemäß Lehrplan und Schulcurriculum. Die Nutzung der Computer solle immer unter Anregung und Begleitung der Lehrkräfte erfolgen; bei der Verfolgung ihrer Projekte erweiterten die Schüler laufend ihre Kompetenz im Umgang mit den Geräten, ohne auf klassisches Lernmaterial verzichten zu müssen.<sup>595</sup> SV Burchardt betonte, ohne vorausgehende analoge Bildung sei ein verantwortlicher Umgang mit digitalen Medien nicht möglich. Im Unterricht solle Medienkompetenz als Querschnittsfach unterrichtet werden, der Umgang mit digitalen Medien aber erst in der Sekundarstufe.<sup>596</sup>

Der Einsatz von Lernspielen wurde von den SV nahezu einhellig abgelehnt. Davon losgelöst sah SV Tillmann in der Nutzung von Lernprogrammen den Vorteil, dass bei der Nutzung von Tablets als Lernmittel zur Einübung grundlegender Kulturtechniken ein direktes Feedback ermöglicht würde. Er sieht eine Chance für Kinder aus bildungsfernen Schichten, da sich der Lernprozess unabhängig vom Elternhaus gestalte.<sup>597</sup>

Als Risiken identifizierte SV Lankau die Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen von den Geräten und die Gewöhnung des Denkens und Handelns an eine „Binärlogik“ von Ja/Nein, Schwarz-Weiß und 0/1. Diese Schwarz-Weiß-Logik sei Gift für kindliche Phantasie.<sup>598</sup> SV Spitzer verwies auf psychische und physische Folgen – Sucht, Depression, Bewegungsmangel – des nach seinen Angaben doppelt so langen Medienkonsums im Vergleich zur Dauer des Schulunterrichts pro Woche.<sup>599</sup> Dagegen betonte SV Tillmann, dass bei seinen Forschungsprojekten der Einstieg der Grundschüler im geschützten Raum eines Schulervers erfolge anstelle unkontrolliert zuhause; außerdem würden die Eltern einbezogen.<sup>600</sup>

Regeln zum Schutz der heranwachsenden Kinder empfahlen mehrere SV. SV Lankau betonte die elterliche und die schulische Fürsorgepflicht. Schulen müssten klare Regeln zur Nutzung der Geräte aufstellen. Zu diesen gehören seines Erachtens vor allem Nutzungsverbote in Pausen.<sup>601</sup> SV Spitzer verwies auf eine englische Studie, nach der ein generelles Handyverbot an Schulen zu signifikanten Leistungsverbesserungen seitens der Schüler geführt habe.<sup>602</sup> SV Burchardt empfahl, die Überlassung digitaler Medien an Kinder so lange wie möglich hinauszuzögern und die Nutzung sozialer Netzwerke nur Volljährigen zu gestatten.<sup>603</sup>

#### **14.2.6. Vorbereitung der Lehrkräfte und der Schulen auf den Einsatz digitaler Medien**

Vor allem im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien im Zusammenspiel mit Lehrplänen und Curricula bestehe deutlicher Nachholbedarf, stellte SV Holnick fest. Dabei würden kompetente Lehrkräfte von den Schülern leichter als Vorbild anerkannt, auch im Hinblick auf den kritischen Umgang mit den Medien.<sup>604</sup>

---

<sup>592</sup> B (St 10+11)

<sup>593</sup> L (7)

<sup>594</sup> H (St 6), H (22+23+30)

<sup>595</sup> T (St 5)

<sup>596</sup> B (St 4+5), B (62+63)

<sup>597</sup> T (St 5+6)

<sup>598</sup> L (St 27)

<sup>599</sup> S (St 7+8)

<sup>600</sup> T (75)

<sup>601</sup> L (St 29)

<sup>602</sup> S (St 8)

<sup>603</sup> B (St 9)

<sup>604</sup> H (St 5+6), H (26)

---

SV Burchardt beharrte darauf, dass die Qualität der Lehrerbildung – die auf Fachlichkeit, Didaktik, pädagogische Handlungs- und Urteilsbefähigung sowie Persönlichkeitsbildung ausgerichtet sein müsse – wesentlich wichtiger als die Ausstattung mit personellen und technischen Ressourcen sei.<sup>605</sup>

Alternative Unterrichtsformen wie Onlinekurse seien nach Auffassung der SV Lankau und SV Spitzer vernachlässigbar, da sie von den Anbietern inzwischen wieder eingestellt würden.<sup>606</sup>

Laut SV Tillmann wünschten sich die an den von ihm begleiteten/evaluierten Projekten beteiligten Lehrkräfte pro Schulraum zentrale Projektoren, WLAN, Tablets in Klassenstärke und einfachen Datenaustausch. Learning Management Systeme könnten die Lehrkräfte unterstützen, Kinder würden frühzeitig an das Arbeiten in vernetzten Systemen herangeführt und erhielten die Möglichkeit, ein eigenes E-Portfolio zu führen und ihre Lernergebnisse zu präsentieren.<sup>607</sup>

Dagegen verwies SV Lankau darauf, dass die Wellen der Ausstattung von Schulen mit technischen Medien alle gescheitert seien, etwa Funkkolleg, Telekolleg, Sprachlabor oder PC-Poolräume. Alle seien kaum genutzt worden, sie seien ein Kostenfaktor und erforderten technisches Fachpersonal. Grundschulen sollten seiner Auffassung nach grundsätzlich digitalfrei bleiben, in der Sekundarstufe I solle Digitaltechnik als Informatik unterrichtet werden und erst in der Oberstufe könnten Medienprojekte realisiert werden.<sup>608</sup>

#### **14.2.7. Kann die Schule die digitale Spaltung der Gesellschaft überwinden helfen?**

SV Lankau verwies auf die Tatsache, dass gerade bildungsferne Schichten besonders umfangreich mit digitalen Medien ausgestattet seien und ihre Kinder mehr unkontrollierte Zeit mit den digitalen Medien verbrächten als andere. Bildungschancen zu verbessern, erfordere mehr Lehrkräfte, nicht mehr Geräte.<sup>609</sup> Diese Auffassung teilten auch die SV Spitzer und Burchardt.<sup>610</sup>

Die sogenannte „Digitale Bildungsrevolution“ wurde von allen SV mit Ausnahme von SV Tillmann in einen ökonomischen Kontext gesetzt und vor diesem Hintergrund als ungeeignet für die schulischen Aufgaben bezeichnet.<sup>611</sup> SV Holnick empfahl, private Konzerne keine Angebote zur Medienbildung an Schulen machen zu lassen.<sup>612</sup>

### **14.3. Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

#### **Schule soll allen Kindern Medienmündigkeit vermitteln**

Die Digitalisierung zunehmender Lebensbereiche lässt sich nicht zurückschrauben. Kinder und Jugendliche sollen deshalb zu einem verantwortungsvollen Umgang mit dieser Technologie erzogen und befähigt werden. Schule muss einen Teil dieser Aufgabe übernehmen und die Medienmündigkeit aller Schülerinnen und Schülern zum Ziel haben.

Erziehung zur Medienmündigkeit impliziert auch schulische Maßnahmen zur Prävention eines immer häufiger diagnostizierten Suchtverhaltens in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien und zum Schutz vor Cybermobbing etc.

#### **Schülern die Funktionsweise digitaler Systeme erklären, kritisches Verständnis fördern**

Unterricht mit und über digitale Systeme sollte das Verstehen der inneren Logik und Funktionsweise dieser Systeme und den reflektierten Gebrauch von Geräten und Software als zusätzliche Arbeitsmittel fördern. Darüber hinaus sollte er als Querschnittsaufgabe verstanden werden und fächerübergreifend erfolgen.

---

<sup>605</sup> B (St 7)

<sup>606</sup> L (St 23); S (St 5+6)

<sup>607</sup> T (St 6)

<sup>608</sup> L (St 24)

<sup>609</sup> L (St 15+16)

<sup>610</sup> S (St 4), S (52+53); B (St 4)

<sup>611</sup> L (St 31); H (St 5); S (St 10), S (46); B (59+St 9+10)

<sup>612</sup> H (St 6)

---

Die kritische Betrachtung von Chancen und Gefahren digitaler Systeme soll darüber hinaus ebenfalls in verschiedenen Fächern, aber schwerpunktmäßig im Fach Politik und Wirtschaft verankert werden.

### **Das Primat der Lehrkraft aufrechterhalten, digitale Systeme unterrichtsbezogen einsetzen**

Unterricht ohne Lehrer ist keine Option. Unterricht lebt von der direkten Auseinandersetzung in sozialen Gruppen und der face-to-face-Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler. Daher ist der Gebrauch von automatisierten Lernprogrammen im schulischen Unterricht als Ergänzung, nicht als Ersatz für den Unterricht, der von einer Lehrkraft durchgeführt wird, anzusehen.

Die Lehrkraft ist nicht Begleiter, sondern Urheber guten Unterrichts. Deshalb muss sie über den Einsatz von digitalen Geräten und Lernsoftware im Rahmen und jeweils im Dienste einer konkreten Unterrichtseinheit entscheiden.

### **Keine Anschaffung von Computern ohne Konzept**

Mit Programmen, welche sich ausschließlich auf die Anschaffung von Computer-Hard- und Software konzentrieren, ist niemandem geholfen. Im Hinblick auf die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen muss klar erkennbar sein, welche Zielsetzungen verfolgt werden und welcher wissenschaftlich belegbare Nutzen für den Unterricht und die Schulorganisation durch den Einsatz entsprechender Technik erreicht werden kann. Diese Zielsetzungen müssen in die Curricula und Unterrichtskonzepte und Schulprogramme eingebunden werden. Des Weiteren müssen die Folgekosten berücksichtigt werden, insbesondere für die laufende Wartung und Aktualisierung der Ausstattung.

### **Mediendidaktik in die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte aufnehmen**

Lehrkräfte müssen vor dem Einsatz der Systeme mediendidaktische Kompetenz erwerben. Deshalb soll der Umgang und die Unterrichtung von Schülern mit digitalen Systemen in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte einen entsprechenden Stellenwert erhalten.

### **Kinder altersgerecht an digitale Systeme heranzuführen, ohne das analoge Lernen zu behindern**

Der Einsatz digitaler Systeme/Endgeräte muss altersgerecht – unter Berücksichtigung der geistigen Entwicklungsprozesse und der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, pädagogischen Psychologie und Medienpädagogik – erfolgen und bedarf einer inhaltlichen Verankerung sowie klarer Zielsetzungen. Darüber hinaus sollte er auch möglichst zum Abbau von herkunftsbedingten Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen beitragen.

### **Die Privatsphäre der Kinder schützen**

Beim Einsatz von Lernsoftware mit Online-Anbindung müssen die datenschutzrechtlichen Voraussetzungen eingehalten werden, um einen Missbrauch dieser Daten auszuschließen. Die rechtlichen Regelungen gilt es ggf. anzupassen, um die Privatsphäre zu schützen und einen Datenmissbrauch zu unterbinden.

Gesicherte Bildungsserver und die Bereitstellung von Bildungsclouds, die den Anforderungen Rechnung tragen, sollen bereitgestellt und von den Schulen genutzt werden können.

## **14.4. Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Ergänzende Handlungsempfehlung der CDU-Fraktion**

Medienmündigkeit der Heranwachsenden gehört zu den zentralen Bildungszielen der Schule im digitalen Zeitalter. Darüber hinaus sind Investitionen in die Digitalisierung des Unterrichts nur sinnvoll, wenn die nationale und internationale Wirkungsforschung ihr einen didaktischen und pädagogischen Mehrwert bestätigt. Diese Forschung muss noch intensiver ausgewertet bzw. in Deutschland forciert werden. Vorhandene Pilotprojekte müssen auf ihren Nutzen und auf mögliche Kollateralschäden hin wissenschaftlich evaluiert werden.

---

Der Einsatz digitaler Systeme in Berufsschulen sollte gesondert festgelegt werden, da in nahezu allen Berufen der Umgang mit digitalen Systemen unabdingbare Voraussetzung für einen guten Schulabschluss und für den späteren beruflichen Erfolg darstellt.

Entsprechend der geistigen Entwicklung von Kindern sollen Kinder in Kindergärten und Grundschule möglichst ohne den Einsatz digitaler Geräte unterrichtet werden. Schwerpunkt in dieser Entwicklungsphase soll die analoge – also direkte und natürliche – Auseinandersetzung mit der Umwelt sein. In der Grundschule darf es nur ausnahmsweise eine sachbezogene Einübung in Medientechniken geben. In der Sekundarstufe I sollte IT-Unterricht zur Funktionsweise der Geräte und zum Medienrecht, in der Sekundarstufe II dann Medienproduktion, komplexere Anwendungen und Netzwerke behandelt werden

Die Hoheit der Schulverwaltung sichern:

Die Verfügungsgewalt über Hard- und vor allem Software muss bei der Schulverwaltung liegen. Insbesondere muss sichergestellt sein, dass Programm-Updates nur nach Prüfung und Freigabe der Schulverwaltung aufgespielt werden dürfen.

Unabhängige Grundlagenforschung fördern:

Zur Versachlichung der Diskussion um den Einsatz digitaler Systeme soll die Grundlagenforschung verbessert werden, vor allem unabhängige Studien fehlen.

### **Ergänzende Handlungsempfehlung der SPD-Fraktion**

Regeln für den Einsatz und den Umgang mit Computern in der Schule sollten zentral von der Schulverwaltung vorgegeben werden und nicht Verhandlungsgegenstand in den einzelnen Schulen sein.

Den Auswirkungen von Digitalisierung und Medienentwicklung auf Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Schulen insgesamt wurde in Hessen bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Schulen sollen zu einem zentralen Baustein für den reflektierten Umgang von Jugendlichen mit der Digitalisierung entwickelt werden. Fast jedes Kind hat heute ungehindert Zugang zu jugendgefährdenden Inhalten. Gruppen in sozialen Netzwerken definieren Mobbing völlig neu. Gleichzeitig stecken in der Digitalisierung und Medienentwicklung vielfältige Chancen. Die Vermittlung von digitaler Medienkompetenz ist zur Pflichtaufgabe für jede Schule zu machen. Schülerinnen und Schüler sollen neue Medien selbstbewusst und kreativ nutzen, aber auch mit Risiken, etwa in Bezug auf Suchtverhalten, Mobbing, sexistische und gewaltverherrlichende Inhalte, Datenschutz usw. verantwortlich umgehen lernen. Gleichzeitig sollen die Chancen der neuen Medien konsequent zur Gestaltung innovativer Lehr- und Lernprozesse (individuelle Förderung) herangezogen werden. Digitale Medien können dabei keine Lehrkraft ersetzen. Dazu benötigen die Schulen Ausbau, Wartung und Administration der technischen Infrastruktur, entsprechend qualifizierte Lehrkräfte sowie die Versorgung mit schnellem Internet.

Das veränderte Medienangebot und die veränderte Nutzung von Medien erfordert eine stärkere Verankerung von kritischer Medienkompetenz im Erziehungs- und Bildungssystem. Sowohl im vorschulischen Bereich, als auch in der Schule und Hochschule sowie in der Jugend- und vor allem in der Erwachsenenbildung sind passende Lehr- und Lernangebote für die Vermittlung von Medienkompetenz und Digitale Alphabetisierung (digital literacy) zu schaffen. Medienbildung ist ein wichtiger Bestandteil einer selbstbestimmten und souveränen Handhabung von Medien.

### **Ergänzende Handlungsempfehlung der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Wie in der Sitzung der Enquete-Kommission zum sexuellen Missbrauch von Kindern deutlich wurde, birgt in diesem Bereich gerade das Internet große Gefahren. Kinder müssen altersgerecht auch auf dieses Thema vorbereitet und darüber informiert werden, damit der Kinderschutz an dieser Stelle gewährleistet ist.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

Die Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt ist kein Naturphänomen. Die Digitalisierung ist die Folge menschlicher Entscheidungen und unterliegt damit politischen Gestaltungsmöglichkeiten. Wie sich die Digitalisierung auf die verschiedenen Lebensbereiche auswirken wird, darf nicht allein von wirtschaftlichen Interessen gesteuert werden. Dies gilt im besonderen Maße für die Bereiche Bildung und Erziehung. Bil-

---

dung ist aus Sicht der Fraktion DIE LINKE ein öffentliches Gut, das nicht mutwillig oder naiv Verwertungsinteressen von Konzernen und Investoren ausgeliefert werden darf.

Digitale Endgeräte als Medium der Erziehung einzusetzen, birgt viele Gefahren: Die digitale Infrastruktur ist angriffs- und stör anfällig, Datenschutzfragen sind bislang ungeklärt. Die mit dem Einsatz von Lehr-Lern-Maschinen gegebene Möglichkeit des Data-Mining schon bei Schüler\_innen muss um ein Tracking-Verbot ergänzt werden, das Betreibern wie Behörden zum Schutz der persönlichen Integrität und Autonomie den Gebrauch der anfallenden Daten verbietet. Entsprechende Bestimmungen sollten in das Hessische Schulgesetz aufgenommen werden (SPD trägt Absatz ab „Digitale Endgeräte...“ mit).

Solange nicht auf quelloffene Systeme zurückgegriffen wird, wird das Bildungssystem sehenden Auges an einen bestimmten Geräte- oder Softwarehersteller mit all den einhergehenden Einschränkungen und Kosten ausgeliefert. Schließlich aber geht es auch um die grundlegende Frage, ob der demokratisch legitimierte Staat die politische Hoheit über das Bildungssystem und das dort unterlegte Menschenbild behaupten kann. Das kybernetische Lernmodell sieht strukturell eine Abarbeitung von Lernmaterial vor, ggf. unterstützt mit Anreizen/Belohnung/Bewertung. Das Handeln und der Verstehens-Horizont von Schüler\_innen muss sich dem programmierten Schema anpassen: Aufgaben müssen erledigt werden – der Weg dorthin ist genauso irrelevant, wie die Frage, warum die Aufgabe erledigt werden soll. Eine solche Zurichtung der Schüler\_innen passt zu totalitären, auf Formierung ausgerichteten Gesellschaftsentwürfen, nicht jedoch zu einem auf Mitbestimmung, Bildung und Urteilsvermögen angewiesenen Gesellschaftskonzept.

Anstatt also naiv digitale Endgeräte im Unterricht als Motivationshilfe einzusetzen, muss angesichts der zunehmenden Digitalisierung nahezu aller Lebensbereiche Medienmündigkeit (statt bloße Medienkompetenz) Ziel von Schule sein. Entsprechend gilt, dass der Umgang mit den ›neuen Medien‹ nicht weiterhin der Sozialisation und dem Einfluss der Anbieter überlassen werden kann: auch er will gelernt, d. h. durch Erziehung begleitet sein. Damit also nicht die Kommunikations- und Unterhaltungsindustrie weiter (große) Teile der Medienbildung selbst übernehmen, sind die diesbezüglichen Landeseinrichtungen strukturell und personell zu stärken.

Konkret kommt hierbei dem Landesmedienzentrum eine entscheidende Rolle zu. Dieses kann die Schulen konkret dabei unterstützen, pädagogische Konzepte sowie Fort- und Weiterbildungsprogramme zur Medienbildung und Digitalisierung zu entwickeln und implementieren.

Den berechtigten Bedenken in Sachen Digitalisierung in Bildungsinstitutionen Rechnung zu tragen, bedeutet, dass elektronische Geräte in Vor- und Grundschule nichts zu suchen haben, Medienbildung aber durchaus (›analog‹) stattfinden soll. In der Sekundarstufe sollte ein reflektierter Umgang mit digitalen Medien zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Er sollte als fächerübergreifender Lehrinhalt implementiert werden. Die Themen reichen von Big Data über Netzpolitik bis hin zu Digitalisierung der Lebenswelt und sozialer Ungleichheit. Operativ ginge es darum, Wissen über die Funktionsweise der Medienkonzerne und ihrer Angebote zu vermitteln. Ziel sollte ein kritischer Umgang mit Medien sein, die Fähigkeit zur Beurteilung der Suchtgefahren und Manipulationsmöglichkeiten. Die Fähigkeit, gesellschaftliche Prozesse im Zusammenhang mit Digitalisierung zu beurteilen und ggf. gestalten zu können, soll gefördert werden. Dazu muss man verstehen, was man (und was das Gerät) tut, wenn man elektronische Medien nutzt. Im Übergang von der Schule in den Beruf sind IT-Techniken fachlich zu analysieren und die gewollten und ungewollten sozialen, ökonomischen und politischen Folgen der technisch-kommerziell angetriebenen Veränderungen der Arbeitswelt zum Gegenstand zu machen.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der FDP-Fraktion**

Bereits heute bestehen vielfältige Möglichkeiten, digitale Medien im Unterricht zu nutzen und die Digitalisierung des Bildungsbereiches als Chance zu begreifen. Vor diesem Hintergrund ist der Einsatz digitaler Systeme nahezu allen Altersstufen verantwortbar und sollte nicht Primärerfahrungen ersetzen. Ein solcher Einsatz wird überwiegend punktuell sein, analog der Verwendung von Büchern und Arbeitsblättern im Unterricht.

Kinder sollen entsprechend ihrer Entwicklung und unter Berücksichtigung der fachwissenschaftlichen Erkenntnisse an den Gebrauch von digitalen Geräten herangeführt werden, um einerseits den verantwortungsvollen Umgang zu lernen und die notwendigen Kompetenzen im Bereich der Medienbildung und –nutzung zu erwerben.

Digitale Bildungsangebote und anwendungsorientierte E-Learning-Programme müssen fester Bestandteil der Lehrerbildung sein, so dass die Lehrkräfte im Umgang mit und zum Einsatz von neuen digitalen Medien befähigt und darin unterstützt werden. Unabdingbare Voraussetzung ist die sachgerechte psycholo-

---

gisch-didaktische und fachdidaktische Aus- bzw. Weiterbildung der Lehrkräfte für den Einsatz digitaler Medien.

Bezogen auf den Bereich der Verwaltung und Organisation und der Lernmittel besteht ebenfalls ein deutlicher Handlungsbedarf, da einerseits sowohl die Erforschung und Entwicklung von digitalen Lerninhalten und -materialien sowie Bildungsapps gestärkt und andererseits neue Formen der Qualitätssicherung geschaffen werden müssen, um Transparenz und fortlaufend beste Qualität sicherzustellen. Es gilt zudem, Programme und Bildungscloids zu entwickeln, um die digitale Vernetzung der Schulen zur Unterstützung von Bildungs- und Verwaltungsaufgaben zu ermöglichen (SPD trägt Absätze ab „Kinder sollen...“ mit).

---

## Themenfeld 15: Beschulung von Flüchtlingen

### 15.1 Problemaufriss

Die Immigrationsbewegungen des Jahres 2015/16 haben auch in Hessen zur Aufnahme von mehreren zehntausend Zuwanderern, darunter Familien und unbegleitete Minderjährige im schulpflichtigen Alter geführt. Die Landesregierung hat daraufhin Programme zur schulischen Integration und umfassenden Sprachförderung der Kinder und Jugendlichen aufgelegt, um die Schülerinnen und Schüler schnellstmöglich an den Regelunterricht heranzuführen bzw. in Ausbildung zu bringen. Es bestehen allerdings Befürchtungen, dass Minderjährige und Heranwachsende, deren Status noch ungeklärt ist, von der Beschulung und von sprachfördernden Maßnahmen nur eingeschränkt erreicht werden. Die Enquête-Kommission hat deshalb das Thema Beschulung von Flüchtlingen als zusätzliches Themenfeld in die Agenda aufgenommen.

Zur Bearbeitung des Problembereichs als Themenfeld wurde ein Fragenkatalog entwickelt, der sich auf folgende Fragestellungen konzentrierte:

- Welche Auswirkungen hat die Bleibeperspektive auf das kommunale Integrationsmanagement?
- Welche Qualifikationen besitzen schulpflichtige Flüchtlinge, und auf welche besonderen Hilfen bestimmter Segmente des Bildungssystems sind sie angewiesen?
- Welche Bedeutung hat die Sprachförderung?
- Welche besonderen Inhalte müssen Flüchtlingen vermittelt werden, z.B. europäische soziale Normen oder die Verarbeitung der eigenen Flucht?
- Welche spezifischen Ressourcen sind zur Beschulung von Flüchtlingen erforderlich?
- Wie können entsprechende Lehrkräfte qualifiziert werden?
- Wie kann der zusätzliche Unterrichtsbedarf (Intensivklassen, Intensivkurse) in das bestehende Schulsystem integriert werden?
- Soll das Höchstalter für das Schulbesuchsrecht angepasst werden?
- Kann der Fachkräftemangel durch die zugewanderten Flüchtlinge behoben werden?
- Wie können Bildungsmaßnahmen für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende dem Anspruch integrierender Bildung gerecht werden?
- Wie kann das Erziehungs- und Bildungssystem auf neue Zuwanderungsbewegungen vorbereitet werden?

Der Fragenkatalog wurde den Sachverständigen vor der Anhörung übermittelt. Als Sachverständige wurden zur Anhörung eingeladen:

- Dr. phil. habil. Stefan Luft (L), Mitglied der Forschungsgruppe MIGREMUS der Universität Bremen, SV der CDU-Fraktion
- Prof. Dr. Kai Maaz (Mz), Direktor der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin, SV der SPD-Fraktion
- Prof. Dr. Birgit Becker (B), Abteilung Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und Bildung, Institut für Soziologie, Goethe-Universität Frankfurt, SV der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
- Mona Massumi (M), Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, SV der Fraktion DIE LINKE
- Annette Greilich (G), Schulleiterin der Wirtschaftsschule am Oswaldgarten, Gießen, SV der FDP-Fraktion.

Die Sachverständigen Luft und Maaz konnten an der Anhörung nicht teilnehmen; ihre schriftlichen Stellungnahmen wurden in die Auswertung einbezogen.

---

## 15.2 Ergebnisse der Anhörung der Sachverständigen (25. November 2016)

### 15.2.1 Wie wirkt sich die im Integrationsgesetz getroffene Unterscheidung von Geflüchteten „mit und ohne Bleibeperspektive“ auf deren Kinder bzw. auf das kommunale Integrationsmanagement aus?

SV Luft führte aus, dass die Bleibeperspektive für den Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten rechtlich „keine ausschlaggebende Rolle“ spiele. Kinder mit „gewöhnlichem Aufenthalt in Deutschland“ hätten zwischen dem ersten Lebensjahr und dem Schuleintritt einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Tageseinrichtung. Hürden für den Zugang seien seiner Auffassung nach mangelnde Platzkapazitäten, Fristen zur Voranmeldung und unzureichende Kenntnis des Angebots bei den Eltern.<sup>613</sup>

SV Massumi bewertete dagegen den unterschiedlichen Status als problematisch, der bezüglich der Bleibeperspektive auf einer Prognose beruhe. Bis über die Bleibeperspektive entschieden werde, könne viel Zeit vergehen. Auch Zuwanderer aus sicheren Herkunftsstaaten könnten unter Umständen in Deutschland bleiben. Es sei fatal, wenn man diese Kinder und Jugendlichen so lange vom Bildungssystem ausschliesse.<sup>614</sup> Aus ihrer Arbeit kenne sie Kinder, die seit zweieinhalb Jahren „da“ seien, ohne Entscheidung. Was ein Zeitraum von zweieinhalb Jahren für ein zehnjähriges Kind mit Fluchterfahrung bedeute, solle unbedingt bedacht werden. Wenn das Kind dann eine Zuweisung bekomme oder eine aufenthaltsbeendende Maßnahme erfolge, bedeute das: Das Kind sei im Alter von elf oder zwölf Jahren womöglich noch kein einziges Jahr lang zur Schule gegangen. Dies folge aus dem System und den Landesvorgaben.<sup>615</sup>

SV Becker verwies auf Erkenntnisse der Arbeitsmigrationsforschung, dass eine Bleibeabsicht positive Effekte auf den Erwerb der Landessprache habe. Diese Migranten seien motivierter und hätten einen Anreiz, die Sprache zu lernen. Demgegenüber seien mit einem prekären Aufenthaltsstatus eine sehr starke Unsicherheit und ein negatives Wohlbefinden verbunden. Zudem solle man nicht vergessen, dass Arbeitgeber ein weniger großes Interesse hätten, in die Qualifizierung und Ausbildung von Personen zu investieren, solange unklar sei, ob sie in einem halben Jahr überhaupt noch da seien.<sup>616</sup>

### 15.2.2 Wie viele Flüchtlinge in Deutschland bzw. in Hessen müssen von den verschiedenen Segmenten des Bildungssystems erreicht werden?

Laut SV Luft sind rund 30 Prozent der Asyl- und Schutzsuchenden, die im Jahr 2015 und bis April 2016 Anträge gestellt hätten, jünger als 18 Jahre, weitere 25 Prozent seien zwischen 18 und 25 Jahren alt. Für die Integration der Mehrheit von ihnen werde die vorschulische, schulische und berufliche Bildung eine zentrale Rolle spielen. Etwa 15 Prozent der Flüchtlinge seien im schulpflichtigen Alter, weitere 10 Prozent im Vorschulalter gewesen. Diese könnten in Deutschland zur Schule gehen und würden damit relativ gute Chancen haben, sich gut zu qualifizieren. Ein Viertel der Flüchtlinge ab 18 Jahre dagegen habe keine Schule oder nur eine Grundschule besucht. Weitere hätten die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen. Bei diesen Gruppen werde es erheblicher Anstrengungen bedürfen – seitens der Betroffenen wie der Bildungseinrichtungen. Sie müssten schulische Abschlüsse erwerben, damit sie eine Chance auf einen Ausbildungsplatz erhielten.

2015 seien etwa 120.000 Unter-6-Jährige nach Deutschland gekommen. Mehr als ein Drittel stamme aus Staaten, die seit 2014 zu „sicheren Herkunftsstaaten“ erklärt worden seien, über 40 Prozent stammten aus Syrien, Afghanistan, Iran und Irak. Da noch rund 250.000 Personen, die sich in Deutschland aufhielten, keinen Asylantrag stellen konnten, handele es sich bei den Zahlenangaben um Größenordnungen. Über die Hälfte der Asylantragsteller des Jahres 2015 seien zwischen 16 und 35 Jahre alt gewesen, überwiegend unter 30 Jahre. Damit kämen zwischen 400.000 und 500.000 Personen für eine Ausbildung in Frage. Der größte Teil werde Plätze im Berufsausbildungssystem benötigen, für einen kleineren Teil würden Studienplätze benötigt.<sup>617</sup>

SV Becker ergänzte, die Jugendlichen und Heranwachsenden seien überwiegend männliche Personen. Den Anteil der unter-6-jährigen Kinder gab sie mit 14% an.<sup>618</sup> SV Massumi führte aus, bereits für das Jahr 2014 habe man einen starken Anstieg bei den Zahlen für die die Fragestellung betreffende Gruppe erken-

---

<sup>613</sup> L (St 2)

<sup>614</sup> M (13 + 14)

<sup>615</sup> M (14 + 15)

<sup>616</sup> B (24 + F 13)

<sup>617</sup> L (St 2 + 3)

<sup>618</sup> B (21 + F 6)

---

nen können. 2014 machten die neu Zugewanderten einen Anteil von 1,02% an der Gruppe der Sechs- bis 18-Jährigen aus. Das seien in absoluten Zahlen knapp 100.000 Kinder und Jugendliche. Dieser Wert habe sich im Jahr 2015 verdoppelt. Man sei jetzt bei einem Bundesdurchschnitt von 2,03%. In absoluten Zahlen seien das mehr als 200.000 Kinder und Jugendliche. In Hessen seien 2015 16.394 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zwischen sechs und 18 Jahren zu verzeichnen gewesen. Unterschiede beständen zwischen Stadt und Land, aber auch innerhalb von Städten. Dazu würden auch schulformspezifische Unterschiede deutlich.<sup>619</sup> Für 2015 sei für etwas mehr als 97.000 Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 18 Jahren ein Asylersantrag gestellt worden und in der ersten Hälfte des Jahres 2016 sei der Wert für das gesamte Jahr 2015 überschritten worden.<sup>620</sup>

SV Maaz gab den Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Jahr 2013 mit 21 % an. Die Zuwanderung erfolge insbesondere aus EU-Mitgliedstaaten. Der Anteil der Kinder unter zehn Jahren mit Migrationshintergrund läge dagegen bei einem Drittel der altersgleichen Bevölkerung. Hieran sehe man die demografische Verschiebung, die insbesondere für das Bildungswesen relevant sei. In einzelnen Ballungszentren – z. B. Frankfurt – liege dieser Anteil bei mehr als 50%.<sup>621</sup>

### 15.2.3 Welche schulische (Vor-) Qualifikationen besitzen die schulpflichtigen Flüchtlinge?

SV Luft verwies auf Zahlen des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung. Demnach gebe es eine kleine Gruppe mit abgeschlossener Berufs- und Hochschulbildung, einen relativ hohen Anteil von Flüchtlingen mit höherer Schulbildung, einen geringen Anteil mit mittlerer Schulbildung und einen hohen Anteil mit niedriger Schulbildung, außerdem ein Bildungsgefälle zwischen Männern und Frauen. Die jüngeren Flüchtlinge zwischen 18 und 34 Jahren seien besser qualifiziert als diejenigen in der Altersgruppe über 35 Jahre.<sup>622</sup>

SV Becker bezog sich bei ihren Ausführungen auf eine Auswertung der Bildungsvoraussetzungen erwachsener Personen ab 18 Jahren. Danach hätten 37% in ihren Herkunftsländern eine weiterführende Schule besucht; etwa ein Drittel hätte einen Abschluss, also eine Art Hochschulreife vorzuweisen. Etwa 10% der Befragten hätten keine Schule besucht, und weitere 10% seien nur auf eine Grundschule gegangen. Wenig überraschend sei, dass sehr viele den Schulbesuch in ihren Herkunftsländern abgebrochen hätten. Bezogen auf die berufliche Bildung könne man sagen, dass die jungen Erwachsenen zu einem großen Teil keine berufliche Ausbildung hätten. In dieser Studie seien es 70%, während etwa 20% eine Universität oder ähnliche Institutionen in ihren Heimatländern besucht hätten. 13% hätten einen Universitätsabschluss. Man habe also eine Gruppe mit sehr unterschiedlichen Qualifikationen. Aufgrund der Altersstruktur bestehe ein besonders großer Bedarf bei der Ausbildungsvorbereitung und beim Nachholen von Bildungsabschlüssen.<sup>623</sup>

Schwierig sei es, den Lernstand zu erfassen. Oft werde lediglich in einer Dreiviertelstunde ein Screening vorgenommen, also eine ganz grobe Klassifizierung, die beispielsweise ergebe, ob ein Kind überhaupt alphabetisiert sei. Für eine weiterreichende Lernstandsbestimmung fehle es an grundlegenden Messinstrumenten, auch bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Hier sei noch keine wirklich gute Lösung in Sicht.<sup>624</sup>

SV Greulich ergänzte, vor der Aufnahme in die Schule müsse der Status des Schülers bzw. der Schülerin geklärt werden: Stimmt überhaupt die Papiere, die dieser junge Mensch vorweise? Seien Zeugnisse vorhanden? Problematisch sei zudem die Übersetzung und Anerkennung der Abschlüsse und Zeugnisse. Diesbezüglich sieht sie einen Handlungsbedarf, um die Voraussetzungen für einen Schulbesuch zu klären. Dazu gehöre auch die Klärung inwieweit ein sonderpädagogischer Förderbedarf bestehen könne.<sup>625</sup>

### 15.2.4 Ist vorgängige Sprachförderung der Schlüssel für die Lösung der Probleme?

SV Massumi konstatierte, der Erwerb der deutschen Sprache sei der Schlüssel zum Bildungssystem. Zumindest solange man das im Bildungssystem so verankert habe, müsse der Spracherwerb Priorität haben.<sup>626</sup>

---

<sup>619</sup> M (4)

<sup>620</sup> M (5)

<sup>621</sup> Mz (45)

<sup>622</sup> L (St 3)

<sup>623</sup> B (22)

<sup>624</sup> B (29)

<sup>625</sup> G (35)

<sup>626</sup> M (18)

---

Nach SV Becker ist das Erlernen der deutschen Sprache eine wichtige Bedingung für Bildungserfolg, das sich auf andere Lebensbereiche auswirke: So würden bspw. interethnische Kontakte erst dann ermöglicht, wenn man ein bestimmtes sprachliches Niveau erreicht habe. Dies sei z. B. sehr wichtig bei der Integration in den Arbeitsmarkt. An Sprache hänge viel mehr als nur die fachliche Schulkompetenz.<sup>627</sup> Die Sprachförderung sei somit ein wichtiges Thema. Die explizite und implizite Förderung solle verknüpft werden; dauerhafte segregative Strukturen seien zu vermeiden; man brauche adäquate Ressourcen und qualifiziertes Personal. Auch die Elternarbeit sei ein sehr wichtiges Thema. Insbesondere im Bereich der frühen Bildung halte sie den Ausbau von Familienzentren für eine sinnvolle Maßnahme. Auch an den Schulen sollten die Eltern aktiver mit einbezogen werden.<sup>628</sup>

Auch SV Luft bezeichnete das Erlernen der deutschen Sprache als zentrale Voraussetzung für die Integration, vor allem für die erfolgreiche Eingliederung in Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Mindestens ebenso wichtig wie Sprachförderung seien Gelegenheitsstrukturen zum Sprechen: Nur wenn Deutsch auch im Alltag gesprochen und zur Verständigung benötigt werde, entstehe die nötige Motivation, die Sprache zu erlernen. Kleinkinder erlernten Sprachen „spielerisch“. Sie hätten auch sehr viel mehr Zeit dafür. „Seiteneinsteiger“, die im Herkunftsland einen Teil ihrer Sozialisation erfahren hätten, seien deshalb oft benachteiligt. Je früher ein Zuwanderer mit dem Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes beginne, desto größer seien seine Erfolgchancen.<sup>629</sup>

Auch SV Greilich bestätigte, Sprache sei der beste Weg zur Integration. Eine möglichst schnelle Integration der Schüler in Regelklassen müsse das Ziel sein. Gemeinsame Projekte, so die Erfahrungen an ihrer Schule, seien ein guter Einstieg, um langsam in das Regelsystem überzugehen.<sup>630</sup>

### **15.2.5 Zu welchem Zeitpunkt und in welchem Umfang werden Flüchtlinge über europäische soziale Normen instruiert?**

SV Greilich empfahl, parallel zu den ersten Deutschstunden eine Einführung in das Zusammenleben der Menschen in Deutschland zu geben und neben Deutsch auch Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften, Politikwissenschaften und Ethik zu vermitteln.<sup>631</sup> Es sei wichtig, dass die Geflüchteten von Anfang an lernen, wie man in Deutschland miteinander lebe und wie bei uns der Umgang von Männern und Frauen untereinander sei. So seien selbstverständlich auch Frauen in Führungspositionen. Das sei für manche ungewohnt, aber auch dies müssten sie lernen.<sup>632</sup>

### **15.2.6 Welche Ressourcen sind zur Bewältigung der Aufgaben notwendig? Wie kann Personal rekrutiert werden, das wirkungsvoll arbeiten kann?**

Nach SV Massumi deuten Untersuchungen darauf hin, dass sich Lehrkräfte auf die Arbeit mit neu zugewanderten Schülern unzureichend vorbereitet fühlten. Aus diesem Grund sei es wichtig, das gesamte Personal weiterzubilden, etwa in Grundkenntnissen der Sprachförderung – für sprachensible Förderung und Unterstützung, die nicht nur neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zugutekomme. Auch solle bei allen Pädagogen eine migrationsensible Haltung aufgebaut werden. Ausgewählte Lehrkräfte sollten eine spezifische Qualifikation in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Diagnostik, Alphabetisierung oder auch Traumaarbeit erwerben. Seitens der Schulleitungen müsse eine ressourcenorientierte Gesamtkonzeption entwickelt und die Verantwortung in der Schule auf unterschiedliche Schultern verteilt werden, das erhöhe die Verantwortung im Gesamtkollegium. Zusätzlich sei eine multiprofessionelle Zusammenarbeit notwendig: zum einen von Lehrkräften, Sozialpädagogen und Schulpsychologen; zum anderen in über die einzelne Einrichtung hinausgehenden Netzwerken, die die Pädagogen erheblich unterstützen könnten<sup>633</sup>. SV Greilich bestätigte, dass man große Bedarfe in der sozialpädagogischen und in der psychologischen Betreuung sehe.<sup>634</sup>

---

<sup>627</sup> B (24+F 12)

<sup>628</sup> B (27+28)

<sup>629</sup> L (St 4)

<sup>630</sup> G (33+34)

<sup>631</sup> G (F 5)

<sup>632</sup> G (36)

<sup>633</sup> M (8; St 2+3)

<sup>634</sup> G (36)

---

SV Becker ging auf Änderungen bei der Lehrerausbildung ein: Die Integrationsaufgaben erforderten sehr hohe diagnostische und didaktisch-methodische Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte, für die dauerhafte Konzepte in der Lehrerausbildung nötig seien.<sup>635</sup>

SV Maaz konstatierte einen substanziellen Personal- und Finanzbedarf für die Integration Schutz- und Asylsuchender: Jährlich 2,2 bis 3 Mrd. EUR seien aus seiner Sicht für frühkindliche Bildung, Schule und Ausbildung zusätzlich erforderlich.<sup>636</sup>

SV Greilich wies auf ein weiteres Problem hin: Man nehme die Geflüchteten flexibel unterjährig auf, und man könne sie auch flexibel unterjährig abgeben. Aber sie müssten bei diesen Übergängen begleitet werden. Das heiße, man brauche mehr sozialpädagogische Betreuung, die die jungen Menschen in die Ausbildung und in weitere Maßnahmen begleite. Des Weiteren brauche es insgesamt mehr sozialpädagogische und vor allem mehr psychologische Betreuung, um mit den Traumata fertig zu werden.<sup>637</sup>

### **15.2.7 Wie können kurzfristig Lehrer im Fach DaZ/DaF qualifiziert werden?**

Nach Auffassung von SV Massumi würden z.Zt. viele Rekrutierungsmaßnahmen ergriffen. Die Lehrerinnen und Lehrer ausbildenden Hochschulen böten Weiterbildungsmodule an. In NRW sei das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ für Lehramtsstudierende obligatorisch. Die Lehrkräfte kämen, auch wenn das noch einige Jahre dauere. Doch das reiche bei Weitem nicht, wenn es um die Sprachförderung in diesem spezifischen Feld gehe: Man habe die Deutschlehrkräfte, man habe die DaZ-Lehrkräfte, und man habe die DaF-Lehrkräfte. Das seien drei völlig unterschiedliche Felder. Es gebe sogar noch ein viertes Feld. Man spreche zwar von „Deutsch als Zweitsprache“. Faktisch gehe es aber oft nicht um Deutsch als Zweitsprache, sondern um Alphabetisierung, und dafür würden ganz andere diagnostische Fähigkeiten benötigt. Im Moment versuchten alle, selbst zurechtzukommen und sehr individuell etwas zu generieren.<sup>638</sup> Eine Fortbildung für alle Deutschlehrkräfte komme allenfalls kurzfristig in Frage. Aber dadurch schaffe man keine adäquate Förderung, die die Kinder und Jugendlichen auf Grund der Anforderungen im System benötigten. Umschulungen von Deutschlehrkräften seien ebenfalls problematisch: Sie selbst habe autodidaktisch tätig werden müssen, trotz Ausbildung in Deutsch und Deutsch als Fremdsprache. So gehe es vielen Lehrkräften und sie kenne die Schwierigkeiten, die die Lehrkräfte gerade hätten.<sup>639</sup>

Ähnlich führte SV Greilich aus, dass die Lehrkräfte Kenntnisse in Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache brauchten. Die notwendige Erfahrung sammelten sie derzeit über Learning by doing. An den hessischen Universitäten fehlten Bildungsgänge, in denen man diese Fähigkeiten grundständig für allgemeinbildende und für berufliche Schulen erlernen könne. Aus ihrer Sicht könnten auch Fremdsprachenlehrkräfte helfen, die die Didaktik kennen, wie man eine Fremdsprache vermittele. Auch Mathematik- oder Naturwissenschaftslehrer könnten nebenher eine DaZ-Kompetenz erwerben, damit sie diese Fächer sprachsensibel unterrichten könnten.<sup>640</sup>

### **15.2.8 Soll die Beschulung von Flüchtlingen separiert (in Hessen Intensivklassen überwiegend in weiterführenden Schulen) oder integriert (in Hessen überwiegend durch Intensivkurse in Grundschulen) stattfinden?**

SV Massumi erläuterte, dass Hessen mit der Einrichtung von Intensivklassen und -kursen parallele und teilintegrative Modelle der Schulorganisation verfolge. In diesen spezifischen Angeboten stehe die Förderung der deutschen Sprache im Mittelpunkt. Werde eine Intensivklasse oder ein Intensivkurs für neu zugewanderte Schüler eingerichtet, müsse aber auch der Übergang in eine Regelklasse bzw. die Vorbereitung auf einen Schulabschluss von Anfang an in der Konzeption berücksichtigt und in der Umsetzung begleitet werden. Vorbereitende Maßnahmen dürften sich daher nicht auf die Förderung in der deutschen Sprache und Schrift beschränken. Die schulischen Akteure sollten auf die spezifischen Bedingungen vor Ort Rücksicht nehmen und ihr Konzept an den Ressourcen, Schülerzahlen sowie Besonderheiten der Schüler ausrichten. Darüber hinaus sollten die Schulen Planung und Durchführung der Maßnahmen an einem Orien-

---

<sup>635</sup> B (26)

<sup>636</sup> M (F 25)

<sup>637</sup> G (37+38)

<sup>638</sup> M (9+10)

<sup>639</sup> M (10)

<sup>640</sup> G (36)

---

tierungsrahmen ausrichten. Hierfür sollten auf Landesebene Mindestanforderungen an die Förderung formuliert werden, damit alle Kinder und Jugendlichen in ihrem Spracherwerb des Deutschen und den übrigen für den schulischen Erfolg in Deutschland notwendigen Kompetenzen gefördert würden. Um dies zu erreichen, müssten den Schulen entsprechende personelle und finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden.<sup>641</sup>

SV Becker verwies auf die sogenannten „Ausländerklassen“, in denen Kinder mit wenig Deutschkenntnissen separat beschult würden. Dies sei in der Literatur sehr deutlich als eine Form von institutioneller Diskriminierung identifiziert worden, weil dies nur in bestimmten Schulformen angeboten worden sei. Wenn Kinder in der Grundschule keine ausreichenden Deutschkenntnisse hätten, müssten sie danach zwangsweise auf eine Hauptschule, weil die Vermittlung von Sprache z. B. in Gymnasien gar nicht angeboten würde. Hierdurch werde aus ihrer Sicht strukturell der Zugang zu höherer Bildung verhindert. Auch verhindere dies interethnische Kontakte und informelle Sprachgelegenheiten. Insofern habe sich klar gezeigt, dass das dauerhaft kein guter Weg sei. Man wisse, dass die Leistungen von Schülern auch von den Mitschülern abhängen. Das Leistungsniveau der Mitschüler habe ebenfalls Effekte auf die individuelle Schulleistung. Das andere seien Lehrererwartungseffekte: Wenn Lehrkräfte in Klassen seien, in denen sie von vornherein nur sehr niedrige Erwartungen hätten, dann beeinflusse das sehr wahrscheinlich die Art des Unterrichtens und führe zu „self-fulfilling prophecies“. Sie plädiere deshalb dafür, eine gesonderte Beschulung so kurz wie möglich zu halten. Sie sage aber nicht, dass man das gar nicht machen solle<sup>642</sup>. Es sei bisher auch nicht klar, was empirisch besser sei, was besser funktioniere. Nach dem Stand der bisherigen Forschung sei zu vermuten, dass dies durchaus altersabhängig sei, etwa weil sich junge Kinder beim Erlernen von Sprachen wesentlich leichter täten. Es gebe das Modell, die Kinder ins kalte Wasser, in das „Sprachbad“ hineinzuworfen, sie ohne Sprachkenntnisse sofort am Regelunterricht teilhaben zu lassen, in dem sie am Anfang erst einmal nichts verstünden, was zwar frustrierend sei. Aber sie knüpften dabei interethnische Kontakte und lernten dadurch die Sprache sehr schnell. Dies als alleinigen Weg gerade bei älteren Sprachlernern anzusehen, sei schwierig; gerade in dieser Gruppe sei auch die explizite Komponente für den Sprachlernerfolg wichtig. Deswegen sei es anzuraten, den Deutschunterricht individuell anzupassen. Wenn man sich für ein Modell entscheiden müsse, könne gelten: Man differenziere nach dem Alter und gehe rein pragmatisch unterschiedliche Wege.<sup>643</sup>

SV Greulich hält die Alphabetisierung für eine Aufgabe, die mehr Beachtung finden müsse. Sie hielt die Vorgabe von einer Alphabetisierungsklasse pro vier Regelklassen InteA (an beruflichen Schulen) für problematisch, weil nicht nur die Zahl der in der lateinischen Schrift zu Alphabetisierenden, sondern auch derjenigen, die grundsätzlich alphabetisiert werden müssten, stark wachse.<sup>644</sup> In diesem Zusammenhang plädierte sie dafür, dass man an den tatsächlichen Bedarf angepasste Alphabetisierungsklassen einrichte. Man brauche realistische Zahlen, damit man kompetent arbeiten könne. Die Jugendlichen bräuchten insgesamt mehr Zeit zum Spracherwerb, sie schätze fünf bis sechs Jahre. Manche würden es vielleicht schneller schaffen. Aber man müsse jedem Menschen die Chance geben, weiterzukommen.<sup>645</sup>

Auf die Bedeutung außerschulischer Sprachsettings wies SV Becker hin. Es gehe darum, Sprachgelegenheiten zu schaffen, wo immer dies gehe, und zwar zusätzlich zu dem expliziten Sprachunterricht. Daher seien alle Initiativen begrüßenswert, die Kooperationen und das lokale Angebot – im Bereich der Ausbildung, mit lokalen Vereinen oder anderen Partnern vor Ort – miteinander vernetzten. Dafür seien Sozialarbeiter und Ähnliches wichtig, damit das Ganze auch professionell begleitet werde.<sup>646</sup>

### 15.2.9 Wie sollte die Verteilung der Flüchtlinge auf verschiedene Schulformen gestaltet sein?

SV Becker warnte, dass mit den Zuweisungen zu bestimmten Schulformen gewisse Pfadabhängigkeiten geschaffen würden. Deswegen seien wahrscheinlich integrierte Gesamtschulen prinzipiell ein guter Ort, um Mobilität nach oben sicherzustellen. Grundsätzlich sei sie aber der Ansicht, dass auch an Gymnasien Sprachfördermaßnahmen vorhanden sein sollten, um überhaupt die Möglichkeit bieten zu können, dorthin

---

<sup>641</sup> M (St 2)

<sup>642</sup> B (24 + 25)

<sup>643</sup> B (31)

<sup>644</sup> G (35)

<sup>645</sup> G (37)

<sup>646</sup> B (30)

---

zu wechseln.<sup>647</sup> Aus diesem Grund sei die Gesamtschule durchaus ein Weg, der den größtmöglichen Nutzen stiftet.<sup>648</sup>

### **15.2.10 Bis zu welchem Alter sollte das Schulbesuchsrecht für Flüchtlinge gehen, um die Möglichkeit zu eröffnen, unterbrochene Bildungsbiographien zu kompensieren?**

SV Massumi erläuterte, dass in Hessen die Schulpflicht für deutsche Staatsangehörige, Personen mit einer Aufenthaltserlaubnis in Deutschland oder ab der Zuweisung in eine Gebietskörperschaft gelte (vgl. §46 Abs.1 VO zur Gestaltung des Schulverhältnisses). Vorher existiere in Hessen lediglich das Recht auf Schulbildung (§1 des Hessischen Schulgesetzes), so dass Kinder und Jugendliche ohne Aufenthaltspapiere sowie in der Zeitspanne von der Ankunft in Deutschland bis zur Zuweisung in eine Gebietskörperschaft faktisch vom Schulzugang ausgeschlossen blieben. Dieser Umstand widerspreche dem bestehenden Recht auf schulische Bildung. Die Vollzeitschulpflicht in Hessen gelte maximal bis zum 18. Lebensjahr (§59 und §62 Abs. 3 des Hessischen Schulgesetzes). Die Berufsschulpflicht beginne mit dem Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis (§62 Abs.1). Die Verlängerung der Schulpflicht nach bayrischem Vorbild sei angesichts der hohen Zahlen der nach Deutschland Zugezogenen ab 16 Jahren zu empfehlen. Auch die Ausweitung berufsvorbereitender Maßnahmen und die Schaffung von Möglichkeiten, Schulabschlüsse in allen Schulformen nachzuholen, seien ein Beitrag zur gesellschaftlichen Einbindung und Partizipation von Menschen, die nach Deutschland migrierten.<sup>649</sup>

Auch SV Becker empfahl, die bisherige Regelung, bis zu welchem Alter eine Schulbesuchspflicht bzw. ein Schulbesuchsrecht gelten sollte, zu überdenken. Denn viele der 18- bis 20-Jährigen Flüchtlinge hätten bisher keine berufliche Ausbildung und keinen Schulabschluss.<sup>650</sup>

SV Greilich warb für eine flexible Handhabung der Altersgrenzen und für eine Erweiterung des Schulbesuchsrechts. Es gehe ihrer Auffassung nach gar nicht um eine Pflicht, sondern um das Recht, weiter die Schule besuchen zu können. Sie wolle keine Schulpflichtausweitung, sondern dass die jungen Menschen das Recht hätten, in die Schule zu gehen. Ob 21, 23, 25 oder 27 Jahre – jeder Schritt über 18 Jahre hinaus sei ein wichtiger Schritt, um die jungen Menschen vernünftig in Deutschland zu integrieren. Ganz wichtig sei, dass die schulischen Bildungsgänge für InteA-Absolventen über 18 Jahre geöffnet würden. Dabei beziehe sie sich auf Bildungsgänge an beruflichen Schulen; denn dort könne man sehr viel besser auf die jungen Menschen eingehen. Man brauche flexiblere Lösungen, um die Geflüchteten zu Abschlüssen zu bringen. Im Moment müssten sie, obwohl sie Schüler seien, an Nichtschülerprüfungen teilnehmen. Das sei ein Widerspruch in sich. Entscheidend sei aber, dass bei diesen Nichtschülerprüfungen die Vorleistungen, die die jungen Menschen in der Schule erbracht hätten, nicht bewertet und nicht mit in die Prüfung einbezogen würden. Deshalb plädiere sie dafür, dass es auch Prüfungen im Rahmen der Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung geben müsse. Man müsse insgesamt mehr Übergangsmöglichkeiten schaffen und das Ganze sehr viel flexibler anlegen.<sup>651</sup>

### **15.2.11 Im Herbst 2015 war seitens der Wirtschaft viel davon die Rede, dass mit jungen Flüchtlingen der Fachkräftemangel ausgeglichen werden könne. In welchem Umfang waren deutsche Firmen in dieser Hinsicht aktiv?**

SV Luft konstatierte, unrealistische Erwartungen bezogen auf den Arbeitsmarkt seien auch von Seiten der Arbeitgeber gefördert worden. Die 30 größten Unternehmen im Deutschen Aktienindex hätten im Juni 2016 gerade einmal 54 Flüchtlinge beschäftigt (davon 50 bei der Deutschen Post) und 500 Praktikumsplätze besetzt. Bis 2018 sollten rund 10.000 Flüchtlinge eine Ausbildung absolvieren – dem stünden rund 400.000 potentielle Kandidaten gegenüber.<sup>652</sup>

SV Greilich plädierte dafür, dass man bei der Wirtschaft dafür werben müsse, dass sie junge Menschen auch ohne Abschluss in eine Ausbildung nähmen. Das Problem sei aber, dass die Wirtschaft, im Besonde-

---

<sup>647</sup> B (28)

<sup>648</sup> B (32)

<sup>649</sup> M (St 2)

<sup>650</sup> B (22)

<sup>651</sup> G (37)

<sup>652</sup> L (St 5+6)

---

ren das Handwerk, gerne einen Zettel haben möchte, auf dem „Hauptschulabschluss“ stehe, weil damit nachgewiesen werde, dass Bewerber wenigstens einigermaßen schreiben, lesen und rechnen könnten.<sup>653</sup>

#### **15.2.12 Wie fügen sich die Bildungsmaßnahmen für Flüchtlinge in die Aufgabe ein, die enge Koppelung von Herkunft und Bildungserfolg zu lockern?**

SV Luft konstatierte, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wiesen strukturell ein niedrigeres Bildungsniveau als Einheimische auf.<sup>654</sup> Allerdings habe in den zurückliegenden Jahren die „Bildungsgleichheit“ aus seiner Sicht insgesamt eher abgenommen. Dabei gebe es jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen. Die Bildungsanstrengungen für Flüchtlinge seien eine besondere Herausforderung. Er halte aber einen Einfluss auf den unabhängig davon vorhandenen starken Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland für unwahrscheinlich.<sup>655</sup>

SV Becker verwies auf die Möglichkeit, hier kompensatorisch tätig zu sein. Zum Thema Sprache wies sie auf das Ergebnis einer Studie hin, nach der es einen ganz klaren Zusammenhang zwischen den deutschen Sprachkenntnissen und den fachlichen bzw. schulischen Leistungen gebe.<sup>656</sup>

#### **15.2.13 Wie kann das Bildungs- und Erziehungssystem auf neue Zuwanderungsbewegungen vorbereitet werden?**

SV Massumi empfahl, dass die Schulen passgenaue Konzepte entwickeln müssten, die landesspezifische Vorgaben erfüllten. Es müssten aber auch die spezifischen Bedingungen vor Ort berücksichtigt werden. Schulen in ländlichen Regionen z. B. arbeiteten unter anderen Bedingungen als Schulen in Ballungsgebieten. Gleichzeitig müssten bestimmte Mindestanforderungen zur Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher erfüllt werden. Dafür benötige man ein Gesamtkonzept im Rahmen einer diversitätsbewussten Schul- und Unterrichtsentwicklung. Es gehe nicht darum, ein Konzept für ein separiertes Anhängsel zu entwickeln, sondern darum, die Situation der Kinder im gesamten System zu berücksichtigen. Man könne dabei die Verantwortung nicht auf die Schulen abschieben. Es liege nach ihrer Auffassung in der Verantwortung jeder Landesregierung, den Schulen einen Orientierungsrahmen zu geben, gerade wenn Schulen erstmalig neu zugewanderte Kinder und Jugendliche aufnehmen. Es gehe also nicht darum, kurzfristig und reaktiv einzelne Maßnahmen aus dem Boden zu stampfen, sondern darum, langfristig geeignete Strukturen zu verankern.<sup>657</sup>

Dagegen wies SV Luft darauf hin, dass potenzielle Zielländer nicht Kapazitäten in den verschiedenen Funktionssystemen vorhalten könnten, falls es doch wieder zu Zugängen in der Größenordnung der zurückliegenden zwei Jahre komme. Im Übrigen seien die Migrationsbewegungen der zurückliegenden Jahrzehnte hinsichtlich Größenordnung, Sozial- und Qualifikationsstruktur der Migranten äußerst unterschiedlich gewesen, so dass für die Aufnahmegesellschaft sehr unterschiedliche organisatorische und institutionelle Konsequenzen zu ziehen waren.<sup>658</sup>

SV Maaz wies auf die besondere Bedeutung der Gestaltung von Schnittstellen individueller Bildungsverläufe hin, insbesondere zwischen dem erstem allgemeinbildenden (Haupt-) Schulabschluss, der Berufsvorbereitung im Übergangssystem und der Berufsausbildung. Er plädierte für einen weiteren Ausbau vorschulischer Bildungs- und Betreuungsangebote und eine möglichst frühe Diagnose sowie Förderung von Entwicklungsrückständen und auf den Kompetenzerwerb bezogene Defizite. Darüber hinaus sei für alle jungen Menschen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, eine durchgängige sprachliche Förderung in allen Schulfächern und in der Berufsbildung eine integrative Sprachförderung wünschenswert.<sup>659</sup>

SV Greilich empfahl, bei der Beschulung von Flüchtlingen möglichst flexibel vorzugehen und besonders im Bereich Berufsbildung unterstützend tätig zu werden, etwa über begleitete Übergänge und Mitwirkung der Wirtschaft.<sup>660</sup> Weiter betonte sie, dass man die Geflüchteten und die deutschen Schüler gleich behandeln müsse. Innerhalb des Schulsystems solle alles ausgewogen bleiben, sonst komme es zu Konflikten.

---

<sup>653</sup> G (41)

<sup>654</sup> L (St 1)

<sup>655</sup> L (St 2)

<sup>656</sup> B (23, F 10+11)

<sup>657</sup> M (7)

<sup>658</sup> L (St 1)

<sup>659</sup> Mz (F 26+27)

<sup>660</sup> G (F 6+7)

---

Man müsse darauf achten, dass nicht manche Gruppen in Deutschland das Gefühl hätten, verloren zu gehen.<sup>661</sup>

### **15.3 Übereinstimmende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

#### **Information der Eltern über Möglichkeiten der frühkindlichen Bildung und Sprachförderung für ihre Kinder verbessern**

Die Unter-Sechsjährigen der Flüchtlingskinder haben denselben Anspruch auf frühkindliche Bildung und sprachliche Förderung im Rahmen des Rechtsanspruchs auf Kinderbetreuung wie einheimische Kinder. Damit sie diese große Chance auf Integration und Teilhabe an der deutschen Gesellschaft ergreifen können, sollten ihre Eltern über diese Angebote mit Nachdruck informiert werden.

#### **Vorbereitende Betreuung bzw. Erstbeschulung in den Aufnahmeeinrichtungen einführen**

Damit die in einigen Fällen viele Monate dauernden Zuweisungsverfahren nicht zu Lasten der Bildungschancen der Flüchtlingskinder gehen, sollen auch weiterhin flexible, auf die Anforderungen der Regelschule vorbereitende Betreuungs- oder Bildungsangebote in den Aufnahmeeinrichtungen ermöglicht und geeignete dahingehende Initiativen ggf. genutzt werden.

#### **Schulen mehr Flexibilität bei der Beschulung ihrer Flüchtlinge einräumen**

Der Erfolg der Beschulung von jungen Flüchtlingen hängt entscheidend davon ab, inwieweit das ganze System der Beschulung und weiteren Ausbildung flexibilisiert werden kann.

Die Schulen sollten weitgehende Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung und -organisation erhalten, um auf die individuellen Bedürfnisse und Kenntnisse der neu Zugewanderten einzugehen, z. B. in Form einer flexibleren Unterrichtung in parallelen Sprachintensivklassen und in Regelklassen. Auch in Intensivklassen sollte die Verknüpfung mit Alltagssituationen und im zunehmenden Maße mit Inhalten des Fachunterrichts hergestellt werden. Unabhängig davon sollte die Sprachförderung im Regelunterricht aller Fächer beibehalten werden. In Berufsschulen bzw. Berufsvorbereitungskursen sollte der fachspezifische Sprachunterricht intensiviert werden. Die Einrichtung von Alphabetisierungsklassen und -kursen sowie von Sprachkursen sollte bedarfsgerecht und flexibel in Abstimmung mit den Schulen erfolgen. Die Altersgrenzen sind ebenfalls zu flexibilisieren, um den verschiedenen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen.

Gesonderte Angebote für Kinder und Jugendliche, die noch gar kein Deutsch sprechen, sind als erster Schritt oder als besondere Förderungsmaßnahme wichtig. Sie sollten so schnell wie möglich zum Erfolg geführt werden. Ein Übergang in den Regelunterricht muss durch eine besondere Deutschförderung hinreichend vorbereitet und darüber hinaus flankiert werden.

#### **Übergänge im Bildungssystem erleichtern**

Übergänge im Bildungssystem sollten erleichtert werden. Ein wichtiger Punkt ist dabei die Abstimmung und fachliche Begleitung der jungen Menschen bei den Übergängen von einem Ausbildungsschritt zum nächsten. Zudem muss auch eine Flexibilisierung herbeigeführt werden, um mehr Übergangsmöglichkeiten zu schaffen, so dass beispielsweise auch unterjährig Wechsel ermöglicht werden.

#### **Lehrkräfte für spezifische Sprachförderung und Sprachvermittlung ausbilden**

Die prioritäre Vermittlung der deutschen Sprache ist bei der äußerst inhomogenen Gruppe von geflüchteten Kindern und Jugendlichen sehr schwierig und erfordert spezifische Kompetenzen der Lehrkräfte, die deutlich über die Fachkenntnisse des Fremdsprachenunterrichts und die in der Ausbildung von DaZ oder DaF vermittelten hinausgehen. Deshalb sollten ausgebildete junge Lehrkräfte für Zusatzqualifikationen gewon-

---

<sup>661</sup> G (40)

---

nen werden, die nicht nur Deutsch als Zweitsprache, sondern auch Deutsch als Fremdsprache und Alphabetisierung einbeziehen.

Gerade im Zusammenhang mit der Sprachvermittlung wird deutlich, dass Expertennetzwerke fortgeführt und weiterentwickelt werden sollten, um gelingende Ansätze und Konzepte rasch zu kommunizieren und weiterzuentwickeln. Zudem können diese als Ansprechpartner für Lehrkräfte dienen, so dass Problemlagen frühzeitig erkannt und entsprechend Maßnahmen in die Wege geleitet werden können.

### **Multiprofessionelle Teams erweitern**

Bildung soll auch in Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungsangeboten betrachtet werden, da die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sich nicht ausschließlich auf die Schule begrenzen lassen. Multiprofessionelle Teams sollen dabei das Lehrpersonal entlasten. Ob der Bedarf an Dolmetschern, Sozialpädagogen und Psychotherapeuten gedeckt ist, sollte regelmäßig geprüft werden.

Für die sozialpädagogische und psychologische Betreuung und Begleitung der jungen Menschen besteht ein großer Handlungsbedarf, da traumatische Erlebnisse das Risiko für psychische Erkrankungen steigert. Dementsprechend sollten Angebote frühzeitig und in Abstimmung mit Schulen, Jugendhilfeträgern und ggf. Flüchtlingseinrichtungen erfolgen und die Betreuungsmöglichkeiten ausgebaut werden.

## **15.4 Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktionen**

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der CDU-Fraktion**

Die Integration der Flüchtlinge in das Regelschulwesen setzt voraus, dass jeder die individuell passende Schulform bzw. den passenden Ausbildungsweg findet. Um diese Passung zu erreichen, bedarf es individueller Potenzialanalysen und Beratung vor allem beim Übergang in die weiterführende Schule und die Oberstufe/Ausbildung. In die Beratung sollten soweit wie möglich auch die Eltern einbezogen werden, die schon im Kleinkindalter ihrer Kinder z. B. über Familienzentren erreicht werden können.

Für Schüler mit besonderen Startnachteilen bedarf es zusätzlichen Förderunterrichts, um sie zum Erreichen der Bildungsziele zu führen. Eine generelle Absenkung schulischer Ansprüche hingegen wäre nicht zielführend: Damit würden sowohl für die Stammschüler als auch für die heranwachsenden Flüchtlinge die späteren Chancen zum Übergang in weiterführende Bildungsgänge und zum sozialen Aufstieg reduziert. Ein Wechsel in die Regelklasse kann demnach nur erfolgen, wenn ausreichende Deutschkenntnisse vorhanden sind, um dem Unterricht folgen zu können.

Bei allen Maßnahmen zur Integration junger Flüchtlinge qua Bildung ist zu berücksichtigen, dass diese jungen Leute auch in ihren Herkunftsländern gebraucht werden. Es sollte bei der Bildungs- und Ausbildungsberatung dieser jungen Menschen nicht nur bedacht werden, welche Qualifikation sie für die Integration in den deutschen Arbeitsmarkt, sondern auch, mit welchen Fähigkeiten sie zum Wiederaufbau ihres Heimatlandes beitragen können. Mittelfristig sind zudem durch eine entsprechende Ausrichtung der Entwicklungshilfe Pläne zu entwickeln, wie sich Maßnahmen zur Qualifizierung der jungen Flüchtlinge nach deren Rückkehr in ihre - befriedeten - Herkunftsländer dort fort- und einsetzen lassen.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der SPD-Fraktion**

Zu Beginn jeder Eingliederungsmaßnahme in das Bildungssystem sollte eine umfassende Bestandsaufnahme der kognitiven und psychosozialen Situation des Kindes/des Jugendlichen oder Heranwachsenden und seiner/ihrer spezifischen Kompetenzen und formellen wie informellen Bildungsvoraussetzungen erfolgen. Nach Möglichkeit soll auch der Sprachstand in der Herkunftssprache ermittelt werden.

Die Schulen sollen passgenaue Konzepte entwickeln und die spezifischen Bedingungen vor Ort berücksichtigen. Schulen in ländlichen Regionen z. B. arbeiten unter anderen Bedingungen als Schulen in Ballungsgebieten. Gleichzeitig müssen bestimmte Mindestanforderungen zur Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher erfüllt werden. Dafür benötigt man ein Gesamtkonzept im Rahmen einer diversitätsbewussten Schul- und Unterrichtsentwicklung. Es geht also nicht darum, ein Konzept zu entwickeln, das sozusagen ein separiertes Anhängsel vorsieht, sondern darum, die Situation der Kinder im gesamten System zu berücksichtigen; denn es ist schließlich das Ziel, die Kinder in das Gesamtsystem einzubinden.

---

Bei der Zuweisung von Kinder und Jugendlichen zu Bildungsgängen muss stärker als bisher die individuelle Perspektive des Kindes in den Blick genommen werden. Die Übergänge zu höheren Bildungsabschlüssen müssen erleichtert werden. Der Übergang ins Gymnasium oder in einen gymnasialen Bildungsgang darf nicht die Ausnahme bleiben.

Sprach- und Kulturmittler müssen in stärkerem Maße als bisher sowohl in den Unterricht als auch insbesondere in die Zusammenarbeit mit Eltern, Erziehungsberechtigten und Behörden einbezogen werden. Ob und inwieweit hier auch Flüchtlinge selbst ehren- oder nebenamtlich einbezogen werden können, sollte erprobt werden.

Wir müssen fragen, welche seelischen Voraussetzungen und Belastungen die Kinder mitbringen, nicht nur, aber auch im Hinblick auf sich entwickelnde schwere psychische bis psychotische Störungen, weil das zu den Voraussetzungen für eine vernünftige unterrichtliche Förderung gehört und weil es eine Voraussetzung zur Verminderung menschlichen Leids ist; das gehört eigentlich an die erste Stelle. Daher ist das Trauma-screening nach wie vor etwas, was bei der Betreuung und Versorgung von Flüchtlingskindern und Jugendlichen stehen muss.

Insbesondere im Hinblick auf die Situation jugendlicher oder heranwachsender oder junger volljährige Flüchtlinge sollte die Altersgrenze für das Recht auf Schulbesuch auf 27 Jahre angehoben werden.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen**

Für die Zeit vor der Zuweisung in die Gebietskörperschaften sollte für geflüchtete Kinder ein niedrigschwelliges Bildungsangebot vergleichbar mit dem Pilotprojekt „Barfußschule“ eingerichtet werden, das dafür sorgt, dass auch in dieser Zeit eine Beschulung und Betreuung stattfindet.

Nach Zuweisung in die jeweiligen Städte und Gemeinden steht zunächst der Spracherwerb in Deutsch im Mittelpunkt. Hervorgehoben muss jedoch, dass auch nach dem Übergang aus der intensiven Sprachförderung in die Regelschule an den jeweiligen Schulen ein besonderer Ressourcenbedarf, beispielsweise durch sozialindizierte Lehrerzuweisung oder auch Sozialarbeit entsteht (SPD trägt die gesamte Empfehlung mit).

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der Fraktion DIE LINKE**

Um auf die Herausforderungen nicht jeweils nur mit improvisierten ad-hoc Maßnahmen zu reagieren, braucht es proaktiv aufgebaute, »atmende« Strukturen, die flexibel auf Schwankungen der Zuwanderung reagieren können. Nur so kann man den unterschiedlichen Bedürfnissen der heterogenen Zielgruppe der Migrant\_innen gerecht werden. Erfolgreiche Integrationskonzepte im schulischen Bereich sollten nicht als Ad-hoc-Maßnahme verstanden werden, sondern in eine dauerhafte Strategie von Schule konzeptionell verankert werden.

Bund und Land müssen die Kommunen zudem fiskalisch durch Zusatzmittel nachhaltig unterstützen. Spracherwerb, Schulerfolg und Integration in die Arbeitswelt können nicht durch Ehrenamt und mit Überstunden bewältigt werden. Hier ist auch die Wirtschaft gefordert: Sie muss durch gezielte Fördermaßnahmen in der dualen oder überbetrieblichen Ausbildung einen spürbaren Beitrag leisten.

Ob mit oder ohne „Bleibeperspektive“, Kinder und Jugendliche haben einen Anspruch auf Erziehung und Bildung, der nicht erst – wie es derzeit in Hessen der Fall ist – mit der Zuweisung zu einer Gebietskörperschaft beginnt. Aus Hamburg wurde von »ambulanten Schulen« berichtet, die vor Ort in den Erstaufnahmeeinrichtungen mit den Kindern und Jugendlichen schulisch und sozialpädagogisch arbeiten und den Übergang in eine Regelschule vorbereiten. Es ist sinnvoll, so früh wie möglich die Bestimmungen des Lernstandes vorzunehmen, um eine Zuweisung auf die »richtige« Schulform und -stufe vornehmen zu können.

Die allgemein anerkannte Priorität des gezielten Deutschlernens darf nicht dazu führen, dass andere schulische Aktivitäten dahinter zurücktreten. Es gibt keinen Grund – weder in den Erstaufnahmeeinrichtungen, noch in den Intensivklassen – auf Fachunterricht (Mathematik, Naturwissenschaften/Technik, Gesellschaftslehre, Musik, Sport etc.) zu verzichten – in welcher Sprache auch immer! Auch dafür muss geeignetes Personal mit entsprechenden Sprachkenntnissen rekrutiert werden.

Damit Beschulung im Kontext von Fluchtmigration wirksam werden kann, muss die Schul- bzw. Berufsschulpflicht über die Volljährigkeit hinaus verlängert werden. Denn durch die langjährige Fluchtsituationen geht Kindern und Jugendlichen Beschulungszeiten verloren, die sie nachholen können müssen. Dazu müssen in Hessen auch die Altersgrenzen und die Schul- und Berufsschulpflicht nach bayrischem Vorbild er-

---

weitert werden, damit die Jugendlichen nicht automatisch in die Erwachsenenbildung abgedrängt werden. Auch bei älteren Jugendlichen darf die unbedingt notwendige Sprachförderung nicht wie ein hemmender Korken wirken, der allen anderen Aktivitäten/Angeboten vorausgehen muss und diese weiter aufschiebt.

Die Integration von Zuwanderern mit atypischer Bildungsbiographie in den Arbeitsmarkt muss fester Bestandteil von Qualifizierungsprogrammen sein. Angesichts der großen Bedeutung von Handwerk und Industrie beim Integrationsprozess wären Programme zur Motivierung, vor allem aber entsprechende (pädagogische) Vorbereitung der betrieblichen Mitarbeiter\_innen und die Herabsetzung von Formalien dringend erforderlich.

### **Ergänzende Handlungsempfehlungen der FDP-Fraktion**

Um eine erfolgreiche und bestmögliche Beschulung von jungen Flüchtlingen zu realisieren, ist es unerlässlich, dass den Schulen mehr Flexibilität und Entscheidungsfreiräume eingeräumt wird. Deshalb ist es wichtig, dass zeitliche und formale Einschränkungen reduziert, flexibilisiert und ggf. abgeschafft werden, wenn sie der Zielsetzung zuwiderlaufen. Durch die politischen Entscheidungsträger sind die Rahmenbedingungen zu schaffen und zu starre Regelungen abzumildern.

Bezüglich der Öffnung der InteA-Klassen für junge Menschen über 18 Jahre und der Ausdehnung des Schulbesuchsrechts sollte die Aufnahme der Schüler direkt über die Schulen erfolgen und nicht nur über die Zuteilung durch die Staatlichen Schulämter möglich sein. Darüber hinaus wird es für notwendig erachtet, die Alphabetisierungsklassen dem tatsächlichen Bedarf anzupassen, den betreffenden Kindern und Jugendlichen genügend Zeit für den Spracherwerb einzuräumen und flexible Lösungsansätze zu unterstützen, die dazu beitragen, dass der oder die Einzelne einen Bildungsabschluss erlangen können. Dazu zählen auch sprachensible Abschlussprüfungen.

Die Beschulung von Seiteneinsteigern und Kindern sowie Jugendlichen mit Fluchterfahrungen stellt auch die Lehrkräfte und sonstigen pädagogischen Fachkräfte vor veränderte Aufgaben. Um diesen gerecht werden zu können, müssen die Aus- und Weiterbildungsangebote ausgeweitet und ggf. angepasst werden. Zudem ist es unerlässlich, dass die Bewältigung der Aufgaben z.B. in der Berechnung der Leitungszeit berücksichtigt wird.

Die Einbeziehung von muttersprachlichem Fachpersonal insbesondere bei Erstgesprächen und -maßnahmen ermöglicht einen frühzeitigen Zugang und sollte dementsprechend verstärkt werden (SPD trägt Absätze ab „Bezüglich der Öffnung...“ mit).