



BAND 17

## **Bildung im Sozialraum**

Wie aus Risiken Chancen werden können

Von Sybille Volkholz und Michael Voges

Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung



# **BILDUNG IM SOZIALRAUM**



**HEINRICH BÖLL STIFTUNG  
SCHRIFTEN ZU KULTUR UND BILDUNG  
BAND 17**

# **Bildung im Sozialraum**

Wie aus Risiken Chancen werden können

**Von Sybille Volkholz und Michael Voges**

**(mit Heidemarie Rose, Alena Billon, Alexander Busenbender und Hartmut Sturm)**

**Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung**



Diese Publikation wird unter den Bedingungen einer Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de> Eine elektronische Fassung kann heruntergeladen werden. Sie dürfen das Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen. Es gelten folgende Bedingungen: Namensnennung: Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders. Nicht kommerziell: Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen. Keine Bearbeitungen: Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen, dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

## Bildung im Sozialraum

Wie aus Risiken Chancen werden können

Von Sybille Volkholz und Michael Voges

(mit Heidemarie Rose, Alena Billon, Alexander Busenbender und Hartmut Sturm)

Konzeption und Redaktion: Philipp Antony

Band 17 der Schriftenreihe Bildung und Kultur

Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung, September 2022

Gestaltung: feinkost Designnetzwerk, S. Langer (basierend auf Entwürfen von State Design)

Druck: ARNOLD group, Großbeeren

Titelbild: © IMAGO/Panthermedia

ISBN 978-3-86928-247-3

Bestelladresse: Heinrich-Böll-Stiftung, Schumannstr. 8, 10117 Berlin

T +49 30 28534-0 F +49 30 28534-109 E [buchversand@boell.de](mailto:buchversand@boell.de) W [www.boell.de](http://www.boell.de)

# INHALT

Vorwort	7
Einleitung	9
<b>1 Problemaufriss: Ungleichheiten bestimmen die Bildungsbiografien – «Risikogruppe» mit Potenzialen</b>	<b>11</b>
1.1 Was kennzeichnet die «Risikogruppe»?	12
1.2 Was sind wesentliche Risiken für Kinder und Jugendliche?	15
1.3 Werden Benachteiligungen durch Bildungseinrichtungen strukturell verstärkt?	16
1.4 Sozialbiografische Beispiele	19
1.5 Übergang Schule – Beruf	20
1.6 Beschreibung der «Risikogruppe» mit ihren Potenzialen	21
<b>2 Bildungsphasen im Lebenslauf</b>	<b>23</b>
2.1 Frühe Kindheit (von Heidemarie Rose)	23
2.2 Schulzeit (von Sybille Volkholz)	43
2.3 Übergang Schule – Beruf (von Alena Billon, Alexander Busenbender, Hartmut Sturm)	88
<b>3 Ausblick und Diskussion</b>	<b>100</b>
Literatur	103
Anhang	106
Liste der Gesprächspartner/innen	110
Die Autorinnen und Autoren	112





# VORWORT

Es lohnt sich sehr, diese Publikation zu lesen! Das ist unsere feste Überzeugung, und wir wollen in diesem Vorwort, das ja sonst eine eher überblätterte Textsorte ist, kurz erläutern, warum es den zeitlichen Aufwand der Lektüre lohnt und warum wir uns als Heinrich-Böll-Stiftung dem Thema «Bildungschancen im Sozialraum» in dieser Form und erneut angenommen haben.

Es geht in diesem Band um Bildungsarmut, also um junge Menschen, die zu wenig lernen und denen es nicht gelingt, sich genug Kompetenzen anzueignen, um ein selbstbestimmtes Leben mit Beruf und sozialer Teilhabe führen zu können. Positiv gewendet geht es um Bildungschancen, die wir als Gesellschaft noch nicht für alle gleichermaßen anbieten oder ausschöpfen. Diese Problemlage ist leider nicht neu. Sie ist in zahlreichen Studien, Erhebungen und Publikationen beschrieben und umfangreich analysiert worden. Auch die Heinrich-Böll-Stiftung hat bereits in unterschiedlichen Formaten zu dem Thema gearbeitet, zuletzt in der Fachgesprächsreihe und der dazugehörigen Publikation «Neue Lernkultur für alle Schulen!» sowie im Themenschwerpunkt «Wege aus der Bildungsarmut».

Wenn also das Problem der Bildungsarmut und verpasster Bildungschancen bekannt ist – warum fehlt es dann an Erfolgen? Die Antwort mutet simpel an: Weil wir gemeinsam die Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen und die gelebte Praxis in frühkindlicher Bildung, allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zwar beeinflussen und gestalten können, aber dies nur unzureichend und ineffizient tun. Es hat sich, wie Autorin und Autor anmerken, in den letzten Jahren zwar viel getan; dennoch scheinen die in den vergangenen drei Dekaden verfolgten Konzepte und Maßnahmen nur unzureichend zu fruchten: Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die ihre Bildungsbiografie mit unzureichenden Kompetenzen, vielfach ohne Abschluss und mit wenig Chancen in Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt beenden, stagniert auf hohem Niveau. Damit können wir uns als Gesellschaft, damit kann sich die Politik nicht zufriedengeben. Wir sind vielmehr dazu aufgerufen, unsere Bemühungen zu verstärken und nach neuen bzw. noch wenig beschrittenen Wegen Ausschau zu halten und sie zu verbreitern.

Genau das haben die Autor/innen dieses Bandes gemacht, indem sie nicht nur eine Vielzahl an Daten und Literatur gesichtet und aufbereitet, sondern zugleich zahlreiche Interviews mit Menschen aus unterschiedlichsten Praxisfeldern geführt haben, um ein besseres Gespür dafür zu bekommen, was die tatsächlichen Gründe dafür sind, dass noch immer so viele Bildungsbiografien erfolglos verlaufen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen leiten sie für die zentralen Bereiche – Kita, Schule und den Übergang in den Beruf – jeweils Handlungsempfehlungen ab, die sich gleichsam an alle Verantwortlichen in Politik, Administration, Wissenschaft und Praxis in den

Bereichen Bildung und Soziales richten und auch für konkrete Politikberatung verwendet werden können. Dieser Band versteht sich in diesem Sinne als Impuls für eine gemeinschaftliche Kraftanstrengung aller an Bildungsprozessen beteiligten oder sie prägenden Akteure, um zusammen bessere Bildungschancen und mehr Teilhabe zu ermöglichen.

Wir danken vor allem Sybille Volkholz, die diese Publikation angeregt und konzeptionell geprägt und mit viel Energie, Fachkenntnis und Klugheit begleitet und auf die Zielgerade geführt hat. Sie hat den Großteil des Textes verfasst und ihn im Austausch mit Michael Voges inhaltlich geformt. Ohne ihren Enthusiasmus, ihre Inspiration und ihre Beharrlichkeit wäre diese Publikation nicht zu dem geworden, was sie ist. Unser besonderer Dank gilt darüber hinaus Heidemarie Rose für das Kapitel zur frühen Kindheit und Alena Billon, Alexander Busenbender und Hartmut Sturm für das Kapitel Übergang Schule – Beruf. Dank ihrer Erfahrung und ihren profunden Kenntnissen konnte die Publikation um Ausführungen und Handlungsempfehlungen zu diesen beiden wichtigen Bildungsphasen ergänzt werden, die sonst möglicherweise unterbelichtet oder unvollständig geblieben wären.

Allen Akteurinnen und Akteuren im Bereich Bildung und Soziales sowie allen darüber hinaus Interessierten wünschen wir eine interessante und anregende Lektüre. Bleiben Sie beharrlich, mischen Sie sich ein, sehen Sie, was Sie in ihrem Umfeld bewirken können, und gehen Sie es an – allein und zusammen mit anderen!

Berlin, September 2022

Jan Philipp Albrecht  
*Vorstand der Heinrich-Böll-Stiftung*

Philipp Antony  
*Referent Bildung und Wissenschaft*

# EINLEITUNG

Die Heinrich-Böll-Stiftung hat sich bereits seit dem Jahr 2000 in vielfältigen Projekten, Veranstaltungen und Publikationen mit der Frage befasst, wie Bildungsbenachteiligungen abgebaut und Bildungschancen vergrößert werden können.<sup>1</sup> Der folgende Text schließt an diese Arbeiten an, wichtige Ergebnisse werden zusammengefasst, aktualisiert und um Handlungsempfehlungen ergänzt.

Im Zentrum stehen dabei die Kinder und Jugendlichen, die ihre Bildungschancen bislang nur unzureichend nutzen oder nutzen können. Die Gründe dafür sind vielfältig, und ebenso vielfältig ist diese Zielgruppe, die seit PISA vereinfachend «Risikogruppe» genannt wird. Dabei soll es nicht um Systemanalysen oder um Vorschläge für größere Strukturänderungen gehen; davon gibt es bereits genug. Beispielfhaft seien hier nur der Artikel «Bildungsarmut» von Jutta Allmendinger und Stephan Leibfried<sup>2</sup> genannt, das Handbuch «Bildungsarmut»<sup>3</sup>, der Vortrag «Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung» von Elmar Tenorth<sup>4</sup> und der prägnante Überblick «Bildungsgerechtigkeit in Deutschland» von Jürgen Baumert.<sup>5</sup>

Worum es in der hier vorliegenden Publikation vor allem gehen soll, sind gezielte, praktisch umsetzbare und nachgewiesen wirksame Konzepte und Maßnahmen für die «Risikogruppe» zu entwickeln. Bei näherem Hinsehen zeigt sich nämlich, dass es sehr unterschiedliche Gruppen und Problemlagen sind, die in dieser zumeist ausschließlich defizitär, eben über unzureichende kognitive Lernleistungen konstruierten Zielgruppe zusammengefasst werden. Wer im Bildungssystem neue Zugänge öffnen und Chancen wirksam und nachhaltig verbessern will, muss zuallererst die realen Lebenswelten dieser Kinder, Jugendlichen und Familien und damit auch die Potenziale und Hindernisse für gelingende Bildungsprozesse in den Blick nehmen.

---

1 Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Selbstständig lernen, Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission, Weinheim 2004; Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf, Empfehlung der Schulkommission, Berlin 2008; Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Kommunale Bildungslandschaften, Berlin 2011; Volkholz, Sybille: Prävention durch Kooperation, Böll.Brief, Berlin 2016; Trageser, Hannelore; Volkholz, Sybille: Viel fordern, viel zutrauen, Böll.Brief, Berlin 2019; Wrase, Michael; Allmendinger, Jutta: Bildungschancen verbessern. Gesetzliche Regelungsmöglichkeiten des Bundes für eine Förderung von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern, im Auftrag und herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2021.

2 *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21-22, Bonn 2003, S. 12-18.

3 Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut, Wiesbaden 2019.

4 Gehalten am 27.11.2008 auf dem Symposium «Allgemeinbildung am Ende» an der Universität Duisburg/Essen.

5 Baumert, Jürgen: Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. In: «Die Suche nach der richtigen Ordnung», hrsg. vom Königsteiner Forum, Frankfurt/M. 2016.

Dabei ist es wichtig, die sozialen Lagen nicht allein anhand von Daten und Zahlen zu beschreiben, sondern auch andere Formate wie strukturierte Interviews oder Reportagen einzubeziehen. Die differenzierten Milieus und Problemlagen entziehen sich einer schematischen Darstellung (z.B. «Migrationshintergrund»), gerade auch hier kann und will diese Publikation Neuland betreten.

Die Gliederung orientiert sich grundsätzlich an den Bildungsetappen. Für jede Etappe – die frühe Kindheit, die schulische Bildung und den Übergang von der Schule in den Beruf – gibt es eine kurze Bestandsaufnahme bisheriger Maßnahmen, und es werden Handlungsbedarfe identifiziert. Es folgen Vorschläge, die von der bildungs- bzw. sozialpolitischen Initiative bis zu zivilgesellschaftlichen Aktivitäten reichen. Das zentrale Ziel dieser Publikation ist die erfolgreiche Förderung der Teilhabe an Bildung, Beruf und damit auch die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Wenn wir konkrete Veränderungen anstoßen wollen, die an der diversen gesellschaftlichen Wirklichkeit ansetzen und in der Praxis funktionieren, dann braucht es nicht nur eine, sondern viele «Räuberleiter» (so Robert Habeck in einem internen Papier). Das setzt soziale Neugierde voraus, den Mut, die realen Probleme zur Kenntnis zu nehmen, und Offenheit dafür, auch unkonventionelle Wege zu gehen

Zuletzt hat Aladin El-Mafaalani in seinem Buch «Mythos Bildung» auf das scheinbare Paradox hingewiesen, dass zwar die Anteile höherer Bildungsabschlüsse in den jeweiligen Jahrgängen der Bevölkerung immer größer werden, die Bildungsbenachteiligung aber wächst. Gerade weil aber immer mehr Menschen immer höhere Abschlüsse erwerben, werden in vielen Berufen die Anforderungen angehoben, mit der Folge, dass diejenigen ohne oder mit niedrigen Abschlüssen weniger Chancen haben als je zuvor.<sup>6</sup> Nicht zuletzt darum ist es notwendig, einen neuen Fokus auf diese Gruppe zu lenken, mit dem Ziel, Maßnahmen zu initiieren, die die Lernerfolge und damit auch die Teilhabechancen dieser Kinder und Jugendlichen deutlich verbessern können.

Nach zwei Jahren Corona-Pandemie mag es verwundern, dass dies nicht besonders berücksichtigt ist. Die Probleme, die hier bearbeitet werden, gab es jedoch bereits vorher. Sie sind vor allem in den Auswirkungen auf die «Risikogruppe» in den zwei Jahren nochmal verschärft worden und werden weiterbestehen, wenn nicht zügig gehandelt wird.

Sybille Volkholz und Michael Voges

---

6 El-Mafaalani, Aladin: Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft, Köln 2021.

# 1 Problemaufriss: Ungleichheiten bestimmen die Bildungsbiografien – «Risikogruppe» mit Potenzialen

Seit den internationalen Schülerleistungsvergleichen ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg erneut in das bildungspolitische Blickfeld geraten. Er war bereits in den 1920er- und dann wieder in den 1960/70er-Jahren unter dem Stichwort der «kompensatorischen Erziehung» und der Kritik an der «Mittelschichtsschule» Gegenstand reformpädagogischer Vorschläge. In ihrem Sozialatlas kommt die Heinrich-Böll-Stiftung mit Blick auf Bildungsteilhabe zu folgendem Schluss: «Die Chancen von Kindern aus Akademikerfamilien auf einen Gymnasialbesuch sind fast viermal so hoch wie für die Kinder von Facharbeitern – und fast sechsmal so hoch wie die für Kinder ungelernter Beschäftigter. Die letzte PISA-Studie von 2018 zeigt, dass in Deutschland der Leistungsunterschied von 15-Jährigen aus den einkommensschwächsten Familien im Vergleich zu denjenigen aus wohlhabenden Familien bis zu dreieinhalb Schuljahre beträgt.»<sup>7</sup>

Die Tatsache, dass dieser Zusammenhang in Deutschland besonders stark ausgeprägt ist, gab ebenso wie die Tatsache, dass die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die nicht über die Mindestkompetenzen in Deutsch und Mathe verfügen, hierzulande besonders groß ist, immer wieder Anlass für einschlägige Untersuchungen der Bildungsforschung sowie für bildungspolitische Maßnahmen. Auch die zentralen Handlungsfelder der KMK nach den ersten PISA-Befunden 2002 verfolgten das Ziel, die Schülerleistungen stärker von der sozialen Herkunft zu entkoppeln. Laut Bildungstrend 2018 hat sich jedoch der soziale Gradient, also der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schülerleistung, nicht wesentlich verändert. Zwar gab es in einigen Ländern Veränderungen, bundesweit blieb er aber stabil.<sup>8</sup>

Die Kinder und Jugendlichen, die die nach den Kompetenzstufen der PISA-Studien definierten Mindeststandards nicht erreichen, werden in der Bildungsforschung als «Risikogruppe» bezeichnet. Diesen Ausdruck werden wir in dieser Publikation auch verwenden. Der Begriff bedeutet übrigens nicht, dass diese Gruppe ein besonderes Risiko darstellt, sondern dass die Kinder unter Risiken aufwachsen und deshalb besondere Aufmerksamkeit verdienen. Elmar Tenorth bringt dies auf den Punkt:

7 Heinrich-Böll-Stiftung: Sozialatlas 2022, Berlin 2022, S. 29.

8 Stanat, Petra et al.: IQB-Bildungstrend 2018, S. 272 ff.

«Die Benachteiligung dieser Gruppe [...] besteht darin, dass sie systematisch von «Bildungsarmut» bedroht [ist], und zwar in einem dreifachen Sinne: als Kompetenzarmut, als Zertifikatsarmut und als Armut der Möglichkeiten am Arbeitsmarkt.»<sup>9</sup>

Die zentrale Frage dieser Publikation ist, warum die «Risikogruppe» trotz vieler bildungspolitischer Maßnahmen in den letzten Jahrzehnten nicht relevant kleiner geworden bzw. warum es nicht gelungen ist, mehr Kinder und Jugendliche zu besseren Kompetenzen zu befähigen.

## 1.1 Was kennzeichnet die «Risikogruppe»?

Mit Blick auf die Bedeutung der frühkindlichen Bildung (Elementarbereich, 0-6 Jahre) kann, wenn von Bildungsbiografien gesprochen wird, bezogen auf Bildungserfolge im frühen Kindheitsalter, ebenfalls von «Risikogruppen» gesprochen werden. Auch wenn für diese Altersgruppe keine normierten Leistungsvergleiche wie im Schulalter genutzt werden können, gibt es viele Anhaltspunkte aus internationalen und nationalen Studien, dass für Kinder aus den «Risikogruppen» ein deutlicher Zusammenhang zwischen ihren kognitiven Fähigkeiten und ihrer Herkunft besteht, mit einem benachteiligenden Einfluss auf ihre schulische Bildungsbiografie. Wenn in diesem Alter von sogenannten Vorläuferkompetenzen für Lesen, Schreiben und Mathematik gesprochen wird, kann auch beschrieben werden, mit welchen unterschiedlichen Voraussetzungen Kinder ihre Schullaufbahn beginnen. Bei einer inzwischen erreichten Beteiligungsquote von über 90 Prozent der 3- bis 6-jährigen Kindern in der frühkindlichen Bildungsinstitution Kindertageseinrichtung (Kita), wird der Auftrag, jungen Kindern aus «Risikogruppen» kompensatorisch bessere Startchancen durch mehr und effektivere Bildung zu vermitteln, bedeutsam. Auch hier gilt es, die Kinder mit ihren bestehenden Potenzialen zu fördern.

Die Langzeitstudie der interdisziplinären Forschergruppe BiKS an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg zeigt auf, dass sich unterschiedliche Bildungserfolge nicht erst im Jugendalter zeigen.<sup>10</sup> Bereits bei Kindern im Alter von drei Jahren wurden Kompetenzunterschiede in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund festgestellt. Dreijährige Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern kennen beispielsweise bereits etwa doppelt so viele Wörter wie Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien. Diese feststellbaren Unterschiede können den weiteren Bildungsweg der Kinder gravierend beeinflussen: Die Ergebnisse der Studie, so die Autorinnen und Autoren, zeigen z.B., dass die Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich (z.B. Kenntnis von

<sup>9</sup> Tenorth, Heinz-Elmar: Die Rede von Bildung, Berlin 2020, S. 449.

<sup>10</sup> Es wurden zwei Längsschnittuntersuchungen durchgeführt. Die Erhebungen des ersten Längsschnitts (BiKS-3-10) fanden sowohl in den Familien als auch in Kindergärten und Schulen in den Bundesländern Bayern und Hessen statt und begannen im Herbst 2005. Die Erhebungen des zweiten Längsschnitts (BiKS-8-14) fanden in Grundschulen und Sekundarschulen in den Bundesländern Bayern und Hessen statt und begannen im Frühjahr 2006 in der dritten Klasse in 155 Grundschulen: Bildungsprozesse. Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS-3-10) (Version 6), Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, [http://doi.org/10.5159/IQB\\_BIKS\\_3\\_10\\_v6](http://doi.org/10.5159/IQB_BIKS_3_10_v6).

Buchstaben, Erkennen von Reimen), die vor der Einschulung erlangt wurden, mit der Lesegeschwindigkeit in der 2. Klasse in Beziehung stehen. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse der BiKS-Studie darauf hin, dass die Qualität des Kindergartens nicht nur mit den frühen mathematischen Kompetenzen im Kindergartenalter (z.B. Zählen, Zahlen und Erkennen von Mengen), sondern auch mit den fortgeschrittenen mathematischen Kompetenzen im Grundschulalter (Addieren und Subtrahieren) in Beziehung steht. Vereinfacht könnte man sagen, wer schon früh viel weiß und kann, kann später leichter dazulernen. So können sich aus kleinen Vorsprüngen große Bildungsunterschiede entwickeln. Der Umkehrschluss gilt dann ebenso: Wer früh wenig weiß, lernt später schwerer dazu. Die Autorengruppe definiert drei Risikolagen, die sich in der Regel auf die Kompetenzentwicklung von Kindern auswirken: gering qualifizierte Eltern (*bildungsbezogene* Risikolage), Erwerbslosigkeit der Eltern (*soziale* Risikolage) sowie ein Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze (*finanzielle* Risikolage). Über ein Viertel der Kinder in Deutschland ist von mindestens einer Risikolage betroffen, wobei das Kinder mit Migrationshintergrund etwa doppelt so oft betrifft als Kinder ohne Migrationshintergrund. Aktuelle Untersuchungen gehen davon aus, dass jedes fünfte Kind in Deutschland in Armut aufwächst, dass die Entwicklung in den letzten Jahren stagniert und dass zu befürchten ist, dass die Zahl in Folge der Corona-Pandemie wieder steigen wird.<sup>11</sup>

Mit Blick auf kompensatorische Konzepte für eine gestärkte frühkindliche Entwicklung in der beginnenden Bildungsbiografie ist die Unterscheidung von drei Risikolagen – bildungsbezogen, sozial, finanziell – hilfreich, weil sie als Vermittlungsfaktoren zugleich verschiedene Handlungsfelder berühren.

In Bezug auf die schulische Bildungsetappe werden Kinder und Jugendliche zur «Risikogruppe» gerechnet, die nicht über die Mindestkompetenzen in Deutsch und Mathematik verfügen. Laut Bildungstrend 2018 des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) beträgt deutschlandweit der Anteil derer, die im 9. Jahrgang nicht die Mindeststandards in Mathematik erreichen, 24,3 Prozent, in Sachsen sind es 14,0 Prozent, in Bremen sogar 40,6 Prozent.<sup>12</sup> Im Bildungstrend 2018 werden die Anteile dieser Gruppe in den Jahren 2012 und 2018 verglichen. Demzufolge sind in fast allen Ländern und auch insgesamt keine positiven Trends in Mathematik zu verzeichnen.<sup>13</sup> Bei den Leseleistungen war zwar in den Jahren 2006 bis 2012 der Anteil derer, die die Mindeststandards nicht erreichen, zunächst um 5 Punkte gesunken, das war sogar mehr als der OECD-Durchschnitt. Allerdings ist der Anteil dann aber 2018 wieder auf 20,7 Prozent gestiegen, der Erfolg war also nur von kurzer Dauer.<sup>14</sup> Insgesamt ist im Beobachtungszeitraum keine relevante Verringerung der «Risikogruppe» in Deutschland erkennbar. Auch ist sie immer noch signifikant größer als in vielen anderen PISA-Ländern.

Zur «Risikogruppe» werden außerdem auch diejenigen Jugendlichen gerechnet, die keinen Hauptschulabschluss erreichen. Dies waren laut Statistischem Bundesamt

**11** Bertelsmann Stiftung: Factsheet Kinderarmut in Deutschland, Gütersloh 2020, S. 1-18.

**12** Siehe Abb. A im Anhang.

**13** Siehe Abb. B im Anhang.

**14** Siehe Abb. C im Anhang.

2019 deutschlandweit 7 Prozent.<sup>15</sup> Hierbei ist interessant, dass in fast allen Ländern (bis auf Thüringen) vielfach auch Schülerinnen und Schüler einen Hauptschulabschluss erwerben, die zuvor die Mindeststandards nicht erreicht haben.<sup>16</sup>

Ca. 50 Prozent der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss stammen aus Förderschulen. «Die Durchschnittswerte der acht Länder, die – bezogen auf 2018 – Daten dazu liefern, zeigen: Insgesamt verlassen mit 67,8 Prozent etwa zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf die Schulen ohne einen Hauptschulabschluss. Bei den Förderschulen liegt dieser Wert mit 72,3 Prozent deutlich höher als in den allgemeinen Schulen mit 46,6 Prozent.»<sup>17</sup> Für die einzelnen Förderschwerpunkte wird dieser Sachverhalt in der folgenden Tabelle deutlich.

**Tab. 1: Jugendliche ohne Schulabschluss nach Lernorten und Förderschwerpunkten, 2018 (in %)\***

Förderschwerpunkt	Insgesamt	Förderschulen	Allgemeine Schulen
Lernen	73,1	75,3	64,6
Sehen	36,8	44,0	7,1
Hören	25,7	29,7	5,9
Sprache	17,0	17,4	16,2
Körperlich-motorische Entwicklung	61,6	69,7	10,4
Geistige Entwicklung	99,8	100,0	92,9
Emotionale und soziale Entwicklung	36,8	42,3	20,7
Übergreifend	77,8	80,2	0,0
Ohne Zuordnung	27,6	47,5	10,6
<b>Insgesamt</b>	<b>67,8</b>	<b>72,3</b>	<b>46,6</b>

\*Werte aus Bremen, Hamburg, Hessen, NRW, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Thüringen - für die anderen Bundesländer lagen keine Daten vor.

Quelle: Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland, Weinheim 2021, S. 67.

Die Tabelle lässt deutliche Unterschiede nach Schulform und Förderschwerpunkt erkennen. Gleichwohl darf keine automatische Korrelation zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und kognitiver Leistungsfähigkeit unterstellt werden. Daher soll im Kapitel zur Schulzeit (2.2) u.a. der Frage nachgegangen werden, warum z.B.

<sup>15</sup> Siehe: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Nachhaltigkeitsindikatoren/Publikationen/Downloads-Nachhaltigkeit/indikatoren-5850013219004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Nachhaltigkeitsindikatoren/Publikationen/Downloads-Nachhaltigkeit/indikatoren-5850013219004.pdf?__blob=publicationFile)

<sup>16</sup> Siehe Abb. D im Anhang.

<sup>17</sup> Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland, Weinheim 2021, S. 67.



bei Seh- oder Hörbehinderung, körperlich-motorischer Beeinträchtigung oder Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung ein derart hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern keinen Schulabschluss erhält.

## 1.2 Was sind wesentliche Risiken für Kinder und Jugendliche?

Eine Gruppe vor allem über (kognitive) Defizite und fehlende Schulabschlüsse zu definieren, also Bildungsarmut als Kompetenzarmut festzustellen, ist zwar nicht hinreichend, aber doch notwendig, wenn dies Ausgangspunkt für die besondere Förderung der Zielgruppe sein soll. Ebenso notwendig ist es aber, nach speziellen Herkunftsbedingungen und weiteren Besonderheiten dieser Gruppe zu fragen. «Risikogruppe» bedeutet, dass diese Kinder und Jugendlichen unter besonderen Risiken aufwachsen, nicht aber, dass sie selbst ein Risiko sind. Die Gruppe selbst, das wird sich zeigen, ist vielfältig zusammengesetzt, so dass nur differenzierende Beschreibungen, Konzepte und Interventionen weiterhelfen. Allerdings ist die sozioökonomisch prekäre Herkunft der dominierende Prädiktor für mangelnden Schulerfolg.

Die Quinoa-Schule im Berliner Wedding hat in ihrem «Wirkungsbericht»<sup>18</sup> die wichtigsten Risikolagen, die zu nachteiligen Startbedingungen eines Kindes führen – gerade wenn sie in Kombination auftreten –, prägnant zusammengefasst: «1. Geringqualifizierung der Eltern, 2. Erwerbslosigkeit beider Eltern, 3. ein Familieneinkommen unter 60 Prozent des nationalen Durchschnittseinkommens, 4. alleinerziehende Elternteile, 5. drei oder mehr Kinder und 6. ein Migrationshintergrund.»

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung nennt, wie schon erwähnt, drei strukturelle Merkmale – den Bildungsstand der Eltern, den sozioökonomischen Status der Familie sowie den Status der elterlichen Erwerbsbeteiligung – aus denen sich drei Arten von Risikolagen für den Bildungserfolg eines Kindes ableiten lassen. Demnach war in Deutschland 2018 mehr als jeder oder jede Vierte unter 18 Jahren von einer dieser Risikolagen betroffen, nämlich 29 Prozent. Auf 4 Prozent der Kinder und Jugendlichen trafen alle drei Risikolagen zu.<sup>19</sup> Die Armutsgefährdungsquote nach Sozialleistungen betrug 2019 für unter 18-jährige 14,8 Prozent.<sup>20</sup>

Bei einer Betrachtung der Abgänge ohne Schulabschluss nach Staatsangehörigkeit zeigt sich einerseits eine seit 2015 stetig zunehmende Zahl von Jugendlichen mit einer nichtdeutschen Staatsangehörigkeit (+4.436). Andererseits ist auch für Jugendliche mit deutscher Staatsangehörigkeit ein Zuwachs von etwa 1.700 zu verzeichnen.<sup>21</sup>

**18** Quinoa, Wirkungsbericht 2020, <https://www.quinoa-bildung.de/wirkungsbericht2020-quinoa-bildung>, S. 5.

**19** Siehe Abb. E im Anhang.

**20** Siehe: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Lebensbedingungen-Armutsgefaehrung/Tabellen/armutsschwelle-gefaehrung-silc.html>

**21** Bildungsbericht 2020, S. 143-145, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1590/umfrage/schulabgaenger-ohne-hauptschulabschluss-in-deutschland-nach-schularten/>

## 1.3 Werden Benachteiligungen durch Bildungseinrichtungen strukturell verstärkt?

Wie eingangs gezeigt, ist in Deutschland der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg besonders hoch. Demzufolge werden mit Recht bildungspolitische Forderungen erhoben, dass Kitas und Schulen helfen sollen, die Wirkung dieses Zusammenhangs zu verringern. Martin Spiewak hat kürzlich verdeutlicht, wie groß die Unterschiede der Kompetenzentwicklung von Kindern bereits von Geburt an sind und wie sich die Schere bis zum Schuleintritt noch einmal vergrößert.<sup>22</sup> Doch braucht es realistische Einschätzungen, was die Einrichtungen der formalen Bildung tatsächlich leisten können, um diese Unterschiede auszugleichen. «Viele meinen, die Schule müsse eine Schicksalskorrekturanstalt sein, und alle Kinder müssen gleich viel lernen. Doch das ist ähnlich naiv wie die Forderung, Arme und Reiche müssten gleich gesund sein.»<sup>23</sup> Klar haben die Bildungsinstitutionen eine sozial kompensatorische Funktion, aber sie ist begrenzt und für ihren Erfolg bedarf es zusätzlicher Maßnahmen, insbesondere in den ersten Lebensjahren. Gerade die Kita hat dabei eine Aufgabe, die heute noch vielfach unterschätzt wird. Die Familie als erster Bildungsort bedarf, insbesondere in den ersten Lebensjahren, darüber hinaus einer spezifischen Wertschätzung und Aufmerksamkeit. Auch dies wird in Kapitel 2 bearbeitet.

### 1.3.1 Kita: Rahmenbedingungen und Strukturen

Die strukturellen Rahmenbedingen für Kitas unterscheiden sich von denen der Schule. Im Unterschied zur Schule gibt es keine Pflicht zur Teilnahme, sondern ein Recht auf einen Platz (seit 1996 über 3 Jahre und seit 2013 unter 3 Jahre). Ordnungspolitisch ist der Bereich der Jugendhilfe zugeordnet und hat eine eindeutige sozialstaatliche und «fürsorgerische» Entstehungsgeschichte. Es besteht immer noch eine Dominanz der freien Träger und zivilgesellschaftlichen Initiativen beim Betrieb der Einrichtungen (Subsidiaritätsprinzip). Der öffentliche Träger (Kommune) ist häufiger aktiv in Stadtteilen mit belasteten Familien («Risikogruppe»). Da eine Kita einen sehr starken Bezug zum unmittelbaren Sozialraum, zur Nachbarschaft, zum Kiez hat (wohnnah für die Familien), spiegelt sich die strukturelle Benachteiligung eines Stadtteils in einer strukturellen Benachteiligung der betreffenden Kita – so haben z.B. bis zu 70 Prozent der Kinder eine andere Herkunftssprache als Deutsch, jedes dritte bis vierte Kind (zum sogar Teil auch mehr) gehören zur Armutspopulation. Auch hier kann bezogen auf die Bildungsziele der Kita, z.B. auf die Sprachbildung, durch die Homogenität der Gruppen von wenig förderlichen, kumulativen Effekten gesprochen werden. So wenig wie verbindliche bildungspolitische Vorgaben zu den sozialstaatlichen Prinzipien in der Bereitstellung von Ressourcen für die Betreuung und Erziehung von jungen Kindern gehörte, so wenig wird die Bildungspolitik zur Sozialpolitik

<sup>22</sup> Siehe Abb. F im Anhang.

<sup>23</sup> Spiewak, Martin: Ungerecht von Anfang. In «Die Zeit» (10. Juni 2021).

gerechnet. Kitas haben immer noch die Tendenz, sich vom Schulbetrieb funktional und in der Wertigkeit abzugrenzen.

Auch wenn inzwischen alle Bundesländer in Folge der Beschlüsse der Jugend- und Kultusministerkonferenzen Bildungspläne für Kitas und Krippen und Kindertagespflege entwickelt haben,<sup>24</sup> kann man nicht davon ausgehen, dass durch die Rahmenpläne und den damit verbundenen Bildungsbegriff eine übergreifende Programmatik, Methodik und Didaktik in der Kita entwickelt worden ist; noch weniger ist davon auszugehen, dass die Zielsetzung einer kompensatorischen Bildungsarbeit für «Risikogruppe»n besteht. Sich dies vorzunehmen gehört immer noch in das Ermessen der Träger und ihres Profils.

### 1.3.2 Schule: Rahmenbedingungen und Strukturen

Die strukturellen Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems mit seiner starken Gewichtung der Erstausbildung und seiner Vielgliedrigkeit sind sicherlich nicht hilfreich, um soziale Disparitäten zu verringern. In einer früheren Publikation der Heinrich-Böll-Stiftung wurde dieser Sachverhalt folgendermaßen zusammengefasst: «Die jeweilige Schulstruktur beeinflusst die Entwicklung von Schulqualität insofern, als sie wenig förderliche Kumulationseffekte von Problemlagen der Schüler/innen erzeugen kann. Deshalb sollte bei Reformen der Schulstruktur darauf geachtet werden, dass solche Effekte vermieden oder verringert werden. Die internationalen Studien über Leistungsvergleiche von Schüler/innen lassen zwar keinen eindeutigen Schluss über förderliche Schulstrukturen zu, allerdings gibt es genügend Hinweise darauf, dass heterogen zusammengesetzte Lerngruppen das Lernen aller befördern können. «Restschulen» für diejenigen, denen Lernerfolge am schwersten fallen, sollten und können durch Schulstrukturentscheidungen vermieden werden.»<sup>25</sup> Auf die verstärkenden Effekte der Schülerzusammensetzung in Bezug auf die Leistungsentwicklung hatten bereits Jürgen Baumert und Petra Stanat in einer vertiefenden Analyse der PISA-Daten hingewiesen.<sup>26</sup> Nicht zu unterschätzen sind auch regionale Segregations-effekte, die auch bei der nicht gegliederten Grundschule durch die unterschiedliche soziale Struktur der Einzugsbereiche entstehen können.

**24** Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Der gemeinsame Rahmen stellt eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar, der durch die Bildungspläne auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird. Innerhalb des gemeinsamen Rahmens gehen alle Länder eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung und Umsetzung. Es wird eine allgemeine Beschreibung der Ziele im Hinblick auf Bildung im Elementarbereich und eine differenzierte Beschreibung der Bildungsarbeit in Kitas gegeben. Weitere Punkte sind die Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele sowie die Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich.

**25** Trageser, Hannelore; Volkholz, Sybille: Viel fordern, viel zutrauen: Schulqualität entwickeln und Lernfortschritte in den Mittelpunkt stellen, böll.brief Teilhabegesellschaft #9, April 2019, S. 5.

**26** Baumert, Jürgen; Stanat, Petra (Hrsg): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen, Wiesbaden 2006.

### 1.3.3 Bildungsbegriff und Rahmenpläne

«Der bürgerliche Bildungsbegriff grenzt aus. Das gymnasiale Bildungskonzept, der Bildungskanon und die Vorstellung einer zweckfreien «Bildung um ihrer selbst willen» ist für Lernschwächere nur begrenzt hilfreich, vor allem weil sie mit einem sehr mittelschichtorientierten Bildungskonzept arbeitet. Die Aufladung des Bildungsbegriffs in der deutschen Debatte hat sehr viel mehr mit dem Bedürfnis nach Differenz und Abgrenzung zu tun als mit Integration. Sie knüpft nahtlos an die Tradition eines Bildungsbürgertums des 19. Jahrhunderts an, das Bildung ausschließlich als zweckfrei und fern jeden Nützlichkeitsstrebens definiert.»<sup>27</sup> Diese zugegebenermaßen holzschnittartige Formulierung wird den jetzigen Regelungen über Curricula nicht mehr gerecht, beschreibt aber ein Problem, das für die «Risikogruppe» relevant ist. Zwar beinhalten die Rahmenpläne nach PISA überwiegend die zu erreichenden Kompetenzen, aber die Umsetzung in die schulischen Curricula dürfte dem nur teilweise gefolgt sein.

Wenn die Bildungspläne zu wenig an der Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen orientiert sind, und wenn es ihnen an erkennbarem Nutzen fehlt, dann ist es gerade für «bildungsferne» Kinder und Jugendliche schwierig, die notwendige Motivation zur Bewältigung der Aufgaben aufzubringen. «Soll ein Jungmann mit Migrationsgeschichte und bildungsferner Herkunft, der noch nie das Meer gesehen hat, die gleichen Aspirationen besitzen wie die Tochter eines zu Geld gekommenen Getränkegroßhändlers mit rein deutscher Abstammung, die ihr Herz ans Theater verloren hat? Am Ende geht es bei der Frage der Bildung immer auch um unterschiedliche Auffassungen darüber, was im Leben wirklich zählt.»<sup>28</sup> Gerade dieser Aspekt des Nutzens wurde bildungspolitisch unter dem Verdikt der «Ökonomisierung von Bildung» heiß umkämpft bzw. abgewehrt. Wie wichtig die inhaltliche Gestaltung schulischer Lernprozesse gerade für die «Risikogruppe» ist, wird in einer früheren Publikation der Heinrich-Böll-Stiftung hervorgehoben: «Für die «Risikogruppe» erscheint die Schulzeit als belastete Lebenszeit. Dies hat gewichtige Folgen für die Motivation des Lernens. Die Gegenwart schulischen Lernens wird nicht als sinnvolle Lernzeit erlebt. Absentismus breitet sich immer weiter aus, da die schulische Lernzeit nicht als verbindliche Rhythmisierung des Alltags anerkannt wird.»<sup>29</sup>

### 1.3.4 Haltungen von Lehrkräften und Eltern

Zu den schlechteren Voraussetzungen, die Kinder aus sozial schwierigen Verhältnissen mitbringen, gehören auch die häufig geringeren Erwartungen, die Eltern an die Schulerfolge ihrer Kinder haben. Mit Bezug auf die Kita haben Eltern aus dieser Zielgruppe in der Regel sehr wenig Erwartungen an die dort zu leistende Bildungsarbeit. Auch wenn es keine spezifischen Untersuchungen zu Erwartungseffekten seitens der Eltern und pädagogischen Fachkräfte in der Kita gibt, ist doch anzunehmen, dass

<sup>27</sup> Volkholz, Sybille: Kommentar im *Tagesspiegel* vom 18.01.2010.

<sup>28</sup> Bude, Heinz: *Bildungsparadoxie*, München 2011, S. 80-81.

<sup>29</sup> *Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf*, eine Empfehlung der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2008.

diese auch in der Bildungsarbeit in der Kita wirken, insbesondere auch weil die Bildungsinhalte für die kindliche Entwicklung nicht gleichermaßen wertgeschätzt werden wie z.B. soziale Integration, allgemeines Wohlergehen, Schutzraum.

Im Hinblick auf die Schule rezipiert Wulf Hopf Forschungen aus den USA folgendermaßen: «Damit entwickelten Eltern aus unteren Schichten niedrigere Erfolgserwartungen, als es den faktisch gleichen Leistungsgewinnen während der Schulzeit entsprach. Ohne es zu wissen, ‹bremsten› Eltern aus unteren Schichten hier ihre Kinder durch ihre reduzierten Erwartungen.»<sup>30</sup> Die Erwartungen der Eltern können durch die Erwartungshaltungen von Lehrkräften auch noch negativ verstärkt werden. «Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass verzerrte Leistungserwartungen von Lehrkräften offenbar beeinflussen, wie sich die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Verlauf des ersten Schuljahrs entwickeln. [...] Entsprechend sind die Lernzuwächse im Lesen systematisch geringer, wenn die Lehrererwartungen bezüglich der Leistungen im Fach Deutsch negativ verzerrt sind.»<sup>31</sup> So stellt auch Janet Ward Schofield fest: «LehrerInnen erwarten von Schülerinnen aus unteren sozialen Schichten, aus eingewanderten Familien oder ethnischen Minderheiten häufig weniger. Gleichzeitig scheinen diese SchülerInnen – ebenso wie jüngere SchülerInnen und Neulinge in einer Klasse – besonders empfindlich auf Lehrererwartungen zu reagieren. Aus diesem Grund ist es sehr wahrscheinlich, dass Erwartungseffekte zu den unterschiedlichen Bildungschancen von mehr und weniger privilegierten SchülerInnen beitragen.»<sup>32</sup>

## 1.4 Sozialbiografische Beispiele

Die Charakteristik der «Risikogruppe» kann auch anhand besonderer Lebensläufe beschrieben werden. Was ist schief gelaufen, wo hätten Chancen ergriffen werden können, wo wurden sie genutzt, oder wo und warum ist es gerade nicht dazu gekommen?

Es gibt mittlerweile eine Vielfalt an Literatur, die solche Lebensläufe beschreibt oder Autobiografien von Betroffenen. Immer wieder tauchen darin Demütigungs- und Ausgrenzungserfahrungen auf, sowohl durch Mitschüler/innen als auch durch Lehrkräfte.<sup>33</sup> Dies können eine negative Darstellung der Herkunftsländer, die Diskriminierung von ethnischer Herkunft oder negative kulturelle Zuschreibungen sein. Kinder erleben solche Zuschreibungen als «Fremde» häufig als traumatisierend. «Vor allem wurde mir deutlich, dass sich der Status meiner Eltern als ‹Gast-›arbeiter auch auf mich erstreckte, mich körperlich einnahm. [...] Das Gefühl, etwas verpasst zu

<sup>30</sup> Hopf, Wulf: Freiheit-Leistung-Ungleichheit, München 2010, S. 97.

<sup>31</sup> Vielfalt im Klassenzimmer – Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-3, S. 35.

<sup>32</sup> Schofield, Janet Ward: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg, AKI Forschungsbilanz 5, WZB, 2006.

<sup>33</sup> Rosenberg, Petra; Sinteza, Gürcan Kökgiran: Fremdheit in der Schule, in: Bitis, S.; Borst, N. (Hrsg.), UN\_MÖGLICHE BILDUNG, UNRAST-Verlag, Münster 2013, S. 49.

haben, gescheitert zu sein, hinterherzurennen, einen ständigen Kampf um Anerkennung verschleppt zu haben, eine bis in die Grundschule zurückreichende Verunsicherung, wenn ich heute vor Menschen sprechen muss.»<sup>34</sup> Als prägend wird auch das mangelnde Zutrauen erlebt oder etwa die Empfehlung, zur Hauptschule und nicht auf ein Gymnasium zu gehen.

Die genannten Biografien machen deutlich, dass neben strukturellen Nachteilen für die Kinder der «Risikogruppe» auch verdeckte oder offene Diskriminierungen, unterfordernde Erwartungshaltungen, Beschämungen und häufige Misserfolgserlebnisse die Schule zu einem Ort machen, der nur mit großen Schwierigkeiten zu bewältigen ist oder besser gemieden werden sollte. Die Haltungen und Einstellungen von Pädagog/innen haben in diesen Biografien fast immer ein großes Gewicht, daher dürfen diese bei der Suche nach Gelingenbedingungen für bessere Chancen der «Risikogruppe» nicht unterschätzt werden.

## 1.5 Übergang Schule – Beruf

Ist der Werdegang der Kinder und Jugendlichen der «Risikogruppe» von der Kita über die Schule schon schwierig genug, treffen sie die Probleme des Übergangs von der Schule in die Ausbildung mehrfach. Vor einigen Jahren war die Unterversorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsmöglichkeiten ein zentrales Problem: «Der nationale Bildungsbericht 2008 macht unabweisbar deutlich, dass das deutsche Bildungssystem an den Schnittstellen zwischen allgemeinbildendem Schul- sowie Hochschulsystem und den Institutionen der Berufsbildung schwerwiegende «Passungsprobleme» aufweist, die mit starker sozialer Selektion verbunden sind und zugleich die Sicherstellung und Weiterentwicklung des zukünftigen Arbeitskräftepotenzials gefährden. [...] Den auffälligsten Ausdruck finden die Passungsprobleme beim Übergang in die Berufsausbildung nach der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schule. Das sogenannte Übergangssystem hat sich im letzten Jahrzehnt ausgeweitet. 40 Prozent der Jugendlichen, die eine Berufsausbildung anstreben, nehmen [...] Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen auf, die zu keinem qualifizierten Ausbildungsabschluss führen, sondern die individuellen Voraussetzungen von Schulabgängern zur Aufnahme einer Berufsausbildung verbessern sollen. Aus den verfügbaren Daten lassen sich drei zentrale Mängelkomplexe der Übergänge erkennen: die starke soziale Benachteiligung von bestimmten Gruppen von Jugendlichen, der wenig produktive Umgang mit der Zeit und die begrenzte Effektivität des Übergangssystems.»<sup>35</sup>

Auf die nach wie vor unzureichende Leistung des Übergangssystems weisen auch Protsch und Solga hin: «Die Maßnahmen des Übergangssystems führen nicht zu einem anerkannten Berufsabschluss und unterliegen keiner systematischen Steuerung [...] (und) es ist schließlich hervorzuheben, dass im Jahr 2014 letztlich knapp

<sup>34</sup> Ebd., S. 51.

<sup>35</sup> Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf, a.a.O., S. 25f.

zwei Mio. der jungen Menschen im Alter von 20 bis 34 Jahren ausbildungslos waren. Das entspricht über 13 Prozent dieser Bevölkerungsgruppe.»<sup>36</sup>

Mittlerweile haben sich die quantitativen Verhältnisse verschoben. Immer weniger Jugendliche suchen einen Ausbildungsplatz. Das hat aber offensichtlich das «Passungsproblem» nicht verringert. «Ende September 2020 standen den 59.900 unbesetzten Ausbildungsstellen (+12,8 Prozent) 29.300 gänzlich unversorgte Bewerberinnen und Bewerber (+19,7 Prozent) gegenüber. So ist sowohl der Anteil der unbesetzten Stellen am betrieblichen Angebot als auch der Anteil der noch suchenden Bewerberinnen und Bewerber an der Nachfrage im Vergleich zum Vorjahr gestiegen. Dabei zeigen sich weiterhin regionale sowie berufsbezogene Unterschiede.»<sup>37</sup>

Auf notwendige Reformen des Übergangssystems wird in Kapitel 2.3 am Beispiel Hamburgs näher eingegangen.

## 1.6 Beschreibung der «Risikogruppe» mit ihren Potenzialen

Bislang wird die «Risikogruppe» vor allem über ihre Defizite im Hinblick auf die formalen Anforderungen des Bildungssystems beschrieben. Wenn aus Risiken Chancen werden sollen, müssen auch die Potenziale dieser Gruppe ins Auge gefasst werden. Was sind die Logiken, denen die Kinder und Jugendlichen in ihrem Handeln und in ihren Einstellungen folgen? Heinz Bude beschreibt dies anschaulich im Bild von Löwen und Füchsen. Löwen sind diejenigen, die auf den angepassten Wegen des Bildungssystems nach oben kommen, Füchse diejenigen, die auf unorthodoxe Weise zu vergleichbaren Machtpositionen kommen wollen. Letztere träumen eher von einem «anderen Ich mit Geschäftsmachten, Handeltreiben und Geldverdienen», auch schon im Schulalter. Der Unterschied von legalen und illegalen Geschäften kann dabei fließend sein. Es lohnt sich schlaue zu sein, wenn der Zusammenhang zwischen eigenem Tun und Erfolg unmittelbar erkennbar ist.<sup>38</sup> «Kurzeitorientierung, Nutzenorientierung, Funktionslogik und Risikovermeidung stellen typische Aspekte des Managements des Mangels dar. Unter diesen Rahmenbedingungen sind Kreativität und Innovation möglich, und zwar in enormem Maße, aber immer innerhalb dieser Planken.»<sup>39</sup> Auch Aladin El-Mafaalani sieht also darin weniger ein Defizit, sondern die besonderen Fähigkeiten der «Risikogruppe».

Diese Problematik müssen Kitas in ihren pädagogischen Ansätzen und Schulen in ihren Curricula, aber auch in Hinblick auf den unterschiedlichen Habitus von Kindern, Jugendlichen und Eltern reflektieren und aus diesen vermeintlichen Risiken Chancen werden lassen.

Hilfreich könnte es dabei sein, ein Bildungsminimum («Grundbildung») zu definieren, ohne das kein Jugendlicher die Schule verlassen darf. «Als Grundbildung gilt dabei jene Form der Bildung, [...] die alle anschließenden Lernmöglichkeiten und

<sup>36</sup> Protsch, Paula; Solga, Heike: Das berufliche Bildungssystem in Deutschland, in: Das Bildungswesen in Deutschland, Koeller u.a. (Hrsg.), Wien, Köln, Weimar 2019, S. 570.

<sup>37</sup> Berufsbildungsbericht 2021, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), S. 8.

<sup>38</sup> Bude, Heinz, a.a.O., S. 88.

<sup>39</sup> El-Mafaalani, Aladin: Mythos Bildung, a.a.O., S.135.

Lebensformen schon autonom eröffnet. Grundbildung betrifft dann, sachlich und in den Kompetenzen, die kulturell notwendigen und unentbehrlichen Basiskompetenzen, solche also, die unser Lernen im Bildungssystem genauso wie unser Verhalten in der Welt fundieren und ermöglichen.»<sup>40</sup>

---

**40** Tenorth, Heinz-Elmar: Die Rede von Bildung, Berlin 2020, S. 446.



# 2 Bildungsphasen im Lebenslauf

Die Problemlage ist – wie beschrieben – komplex, und Lösungsmöglichkeiten sind gefragt. Auf den folgenden Seiten soll entlang der Stufen des Lebensalters Folgendes gefragt und beantwortet werden: Was ist an Reformen passiert? Wo gibt es Handlungsbedarf? Was sollte geschehen? Wie können aus Risiken Chancen für Kinder und Jugendliche werden?

## 2.1 Frühe Kindheit (von Heidemarie Rose)

Der frühen Kindheit kommt mit Blick auf menschliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse eine zentrale Rolle zu. Welche Bedeutung eine gute frühkindliche Förderung insbesondere für die «Risikogruppe» und deren Start- und Lebenschancen hat, soll zunächst nachgezeichnet werden.

### 2.1.1 Bestandsaufnahme: Frühkindliche Entwicklung stärken

Mit der Geburt eines Kindes ist ein hoffnungsvoller Zukunftsblick verbunden, zwar nicht ohne Sorgen, aber alles soll gut werden und alle wollen nur das Beste – doch leider geht das nicht für alle so aus. «Ungerecht von Anfang an» ist die Überschrift zu einem Artikel zum Thema Bildungsgerechtigkeit von Martin Spiewak in der Wochenzeitung «Die Zeit» vom 10. Juni 2021. Er spricht von einer «brutalen» Eindeutigkeit der Datenlagen, mit der deutlich werde, dass die familiäre Herkunft eines Kindes seine schulischen Leistungen bestimmt, dies von Anfang an und mit anscheinend wenig Einfluss durch die nachfolgende Schule. Der Wissenschaftsjournalist bezieht sich in seiner These der gesellschaftlichen Spaltung durch Bildungsungerechtigkeit auf die Arbeit von Jan Skopek.<sup>41</sup>

Die zu Grunde liegende These ist, dass schon in den frühen Kindheitsjahren, also ab Geburt des Kindes (für mache auch schon vorgeburtlich) Voraussetzungen geschaffen werden für den kognitiven und sozio-emotionalen Kompetenzerwerb, der dann in der Schule die Bildungsbiografie des Kindes maßgeblich mit gesellschaftlich wirksamen Zuweisungsabschlüssen bestimmt.

Die Aussage, dass für Kinder ein deutlicher Zusammenhang zwischen ihren kognitiven Fähigkeiten (sprachliche und mathematische Kompetenzen) und ihrer Herkunft besteht, ist gut belegt. Bildungsforscher und Soziologen zeigen diese

---

41 Skopek, Jan; Passaretta, Giampiero: Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany, «Social Forces», 2020, <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>.

Zusammenhänge für Deutschland seit gut 50 Jahren auf. Ähnlich lange haben uns Expertinnen und Experten aus Entwicklungspsychologie, Pädagogik und Erziehungswissenschaft Zusammenhänge, Wissen und Erkenntnisse aufgezeigt, z.B. über die relevanten Vorläuferfertigkeiten der Lese-, Rechtschreib- und mathematischen Kompetenzen im Vorschulalter.

Einigkeit besteht auch darüber, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Startchancen in die formalen Systeme von Bildung und Ausbildung kommen. Es wird dann von Kindern in Risikolagen gesprochen, die auf ein System treffen, dass ihnen ein Aufwachsen in Wohlergehen erschwert und nicht selten zu Ausschluss und verringerten Teilhabemöglichkeiten führt. Diese Feststellung trifft dann auch schon für die Zeit vor der Schule zu.

Die politische Forderung, schon vor dem Schulalter durch gleiche Startchancen von Kindern mehr Gerechtigkeit zu schaffen, findet Antworten im sozialstaatlichen Handeln (programmatisch und ordnungspolitisch), jedoch weniger mit einer bildungspolitischen Perspektive, als das für Kinder im Schulalter der Fall ist. Bildungspolitische Fachkonzepte einer kompensatorischen Bildung und Erziehung sind in Deutschland für das Vorschulalter wenig ausgeformt. Erste Langzeitstudien sind jedoch dabei, die Effekte frühkindlicher Förder- und Bildungsansätze in Deutschland zu untersuchen, und dürften bald stärkeren Eingang finden in die Fachdebatten zur Gestaltung einer gerechteren Bildungsarbeit (BiKS, BRISE, NUBBEK).<sup>42</sup>

Unmittelbar mit dem Handlungsfeld der frühen Kindheit sind der präventive Kinderschutz, die Kindeswohlsicherung, das staatliche Wächteramt<sup>43</sup> verbunden. In den vergangenen Jahren hatten die in Deutschland aufgetretenen spektakulären Kinderschutzfälle Brisanz und Entwicklungsdynamik in das Thema und die entsprechende Aufgabenstellung gebracht. Dies führte im Ergebnis zur Weiter- und auch Neuentwicklung von kooperativen Leistungen aus dem Gesundheits- und Jugendhilfebereich, zu frühen Hilfen und zu neuer Gesetzgebung.<sup>44</sup>

Seit 30 Jahren hat der Komplex «Vereinbarkeit von Beruf und Familie» die Entwicklung des Handlungsfeldes frühe Kindheit durch den Ausbau der Kindertagesbetreuungseinrichtungen dominant vorangetrieben. Der inzwischen durchgesetzte

---

**42** BiKS: Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter; BRISE: Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung; NUBBEK: Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.

**43** Der Begriff «Wächteramt» bezieht sich auf die Aufgabe und Pflicht des Staates zur Kontrolle der Wahrnehmung des Elternrechtes. Bei Gefährdung des Kindeswohls sind zuständige staatliche Stellen zum Tätigwerden verpflichtet. Das kann eine normierte Eingriffsbefugnis des Familiengerichts in die Elternrechte zur Folge haben, wenn z.B. die Gefahrenschwelle bei einer Gefährdung des Kindeswohls überschritten ist.

**44** Ordnungspolitischer Ausdruck für den Kinderschutzauftrag ist das Bundeskinderschutzgesetz und Frühwarnsystem (2012). Auch mit einem neuen Spektrum an Angeboten für Familien mit ihren kleinen Kindern (0-3 Jahren). Hier wird ein staatliches Wächteramt (SGB VIII) wahrgenommen, verbunden mit staatlichen Kontrollmechanismen zur Verhinderung einer Kindeswohlgefährdung und mit Angeboten der Beratung, Unterstützung und Bildung für sog. «Risikogruppe»n(siehe u.a. die zahlreichen Veröffentlichungen vom National-Zentrum für Frühe Hilfen, NZFH, unter: <https://www.fruehehilfen.de>).

individuelle Rechtsanspruch auf Betreuung eines Kindes (seit 1996 über drei Jahre und seit 2013 unter drei Jahre) vor Eintritt in die Schule führte mit einer immensen Kraftanstrengung der Kommunen, der Länder und des Bundes zur Schaffung der notwendigen baulichen und personellen Kapazitäten.

Der für diesen Text wesentliche Faktor im Politikfeld «frühe Kindheit» ist der Komplex Armut in der Lebenslaufperspektive von Kindern und ihren Eltern. Mit den öffentlichen Debatten zur Armutsfolgenbekämpfung haben auch die jungen Kinder als von Armut Betroffene Aufmerksamkeit durch zwei Zielsetzungen bekommen:

- Bei Kindern aus armen Familien kann das Kindeswohl durch den Mangel an Ressourcen bzgl. Ernährung, Wohnverhältnissen etc. eher gefährdet sein – hier soll der Staat als Kindeschützer ausgleichend agieren.
- Als sozial staatliche Intervention zur Bekämpfung von Armut und zur Abmilderung von Armutsfolgen gilt die Gewährung von Geldleistungen, in der Bereitstellung von sozialen Sach- und Dienstleistungen und in der Regulierung von Märkten – z.B. beitragsfreie oder nach Einkommen gestaffelte Kita- und Krippenangebote, kostenfreies Mittagessen an Ganztagschulen, Bildungs- und Teilhabepaket (BuT), individuell geförderte Ferienprogramme, subventionierte Mitgliedschaft in Vereinen, niedrighschwellige, subventionierte Programmangebote zur Stärkung der Elternkompetenzen.

Das Wissen, dass Kinder aus Familien mit ausreichenden finanziellen Ressourcen größere kulturelle Investitionen erhalten und auch besseren Unterricht (mehr Gelegenheit zum Lernen, «opportunities to learn»), stimmt auch schon für die jungen Jahre; ein Ausgleich durch staatliche Subventionen für Bildungsaktivitäten der armen Kinder ist folgerichtig. Auf einen möglichen Ausstieg aus der Armut durch kompensatorische Bildungs- und Erziehungsprogramme für Kind und Eltern wird gesetzt; Bildung, auch die frühe Bildung, wird als Aktivposten in der Bekämpfung von Familienarmut gesehen.

Dazu gehören die Einführung der Kindergrundsicherung, eine 14-tägige Partnerschaftsfreistellung nach der Geburt, verbesserte Qualitätsstandards in der Kindertagesbetreuung, höheres Elterngeld und ein neues ESF-Plus-Programm<sup>45</sup> zur Unterstützung von Eltern. Programmatisch werden hier die verschiedenen Risikolagen von Familien angesprochen: bildungsbezogene Risikolage durch gering qualifizierte Eltern, soziale Risikolage durch die Erwerbslosigkeit der Eltern sowie finanzielle Risikolage durch ein Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze. Das alles sind Faktoren, die die Startchancen von Kindern schon zu Beginn ihres Lebenslaufs mit negativen Vorzeichen formen können.<sup>46</sup>

<sup>45</sup> Der Europäische Sozialfonds (ESF) ist Europas wichtigstes Instrument zur Förderung der Beschäftigung und der sozialen Integration in Europa. Siehe: [www.esf.de](http://www.esf.de)

<sup>46</sup> Siehe: Paus, Lisa: «Kinderarmut ist eine Schande, mit der wir uns nicht abfinden dürfen», <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/lisa-paus-kinderarmut-ist-eine-schande-mit-der-wir-uns-nicht-abfinden-duerfen--197210>

Für die frühe Kindheit können drei Handlungsfelder unterschieden werden: das Kind in der Familie (home-based); das Kind in Gruppen in einer Einrichtung zur Betreuung, Bildung und Erziehung (center-based); das Kind und die Familie im Sozialraum (Nachbarschaft, Lebensumwelt).

Programmatische (Inhalte und Konzepte), Kapazität (Angebot und Nachfrage) und Qualität des Personals (Personalentwicklung) werden jeweils als wichtige Variable in diesem Geschehen wahrgenommen. Ein weiterer Gestaltungsfaktor des gesamten Handlungsfelds sind die ordnungspolitischen Steuerungsebenen des Bundes, der Länder und der Kommunen.

Deutlich ist, dass viele Akteure und Institutionen in Aktion treten: zunächst das Kind selbst mit seiner Familie, die Profis aus dem Gesundheitswesen, aus der Jugend-, Familien- und Sozialhilfe, aus den Kinderbetreuungseinrichtungen, aus der Grundschule und Akteure aus dem Sozialraum (z.B. Wohnungsbaugesellschaften, Sportvereine, Religionsgemeinschaften, öffentliche Flächen wie Spielplätze und Parks). Alle sind verbunden mit Reaktionen und Antworten, die das Wohlergehen des jungen Kindes und seiner Eltern begünstigen sollen, aus ihrer jeweiligen Perspektive und einer damit verbundenen Zielsetzung. Wir treffen auf eine funktional hoch differenzierte Angebotsstruktur, deren einzelne Elemente bzw. Bereiche einer jeweils eigenen Logik unterliegen.

### **a. Programme und Maßnahmen in der Familie**

Eltern und familiäre Bezugspersonen übernehmen bei der Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder eine zentrale Rolle: Sie gestalten die Lernumwelten und die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder, und sie geben Schutz. Dabei sind die zur Verfügung stehenden familiären Ressourcen entscheidend. Die sind bekanntermaßen unterschiedlich verteilt. Hier setzen die «Home-based-Programme» mit dem Ziel an, die Eltern zu stärken, damit sie ihre Schutz-, Erziehungs- und Bildungsfunktion besser wahrnehmen können, und auch um sie von manchen der bedrückenden Lebensumstände zu entlasten.

Die Konzepte und Programme, die als «home-based» bezeichnet werden, bestehen häufig aus Hausbesuchen in den Familien durch professionelle Fachkräfte aus dem Gesundheitsbereich wie Familienhebammen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen aus der Jugendhilfe sowie durch semi-professionelle oder auch ehrenamtliche Besucherinnen und Besucher, die nach einer ausgearbeiteten Programmatische Familien mit einem neugeborenen Kind über einen bestimmten Zeitraum begleiten. Ergänzend werden auch Treffen mit anderen (in der Regel Müttern) durchgeführt, die dem Austausch und der Anleitung dienen. Häufig gelten diese Angebote mit einem Präventionsauftrag dem Schutz der Kinder und der Stärkung der Eltern. Für alle der angeführten Programme sind mehrfach belastete Familien die Zielgruppe.

Eines der ältesten dieser Programme, mit einer langen wissenschaftlichen Begleitung und Forschung über Effekte und Effizienz ist das «Nurse-Family Partnership Program» aus den USA, das im deutschsprachigen Raum mit dem Namen «Pro Kind» Anwendung findet. Basierend auf dem «Nurse-Family Partnership Program» hat

sich «Pro Kind», als ein wichtiger Prototyp der frühen Hilfen für Familien entwickelt, die mit ihrem neugeborenen Kind unter vergleichsweise schwierigen Bedingungen leben.<sup>47</sup>

Frauen, die ihr erstes Baby erwarten und sich in einer besonderen oder herausfordernden Lebenssituation befinden, werden von der Schwangerschaft bis zum zweiten Geburtstag ihres Kindes durch «Pro Kind» von Familien-Hebammen begleitet, die Familien alle zwei Wochen zu Hause besuchen. «Pro Kind» hat eine hohe Interventionsdichte, verfügt über ein sehr elaboriertes Curriculum und über ausgearbeitete, erprobte Materialien.<sup>48</sup>

Mit einer geringeren Interventionsdichte als bei «Pro Kind» gibt es in den Kommunen andere Programmansätze, die die Stärkung der Familie rund um die Geburt und vorrangig im ersten Lebensjahr des Kindes als Präventionsansatz verfolgen und auch Hausbesuche durchführen. Hier können Babylotsen an Geburtskliniken genannt werden oder das Angebot «Wellcome-Online. Das ist Hilfe im ersten Lebensjahr», das sich als praktische Hilfe nach der Geburt an alle richtet, die im ersten Lebensjahr ihres Kindes praktische und unbürokratische Hilfe suchen.<sup>49</sup>

Das Konzept der Hausbesuche mit dem Fokus auf die Eltern-Kind-Interaktion findet sich auch wieder in einigen Eltern- bzw. Familienbildungsprogrammen mit der Intention, die Eltern in ihrer Funktion als Förderer ihrer Kinder durch ein Modell, anregende Materialien und Unterstützung zu begleiten. In diesem Zusammenhang können auch Programme genannt werden wie das niederländische Opstapje, HIPPY oder e:du, die z.T. auf internationaler wissenschaftlicher Arbeit aufbauen (Niederlande, Israel, USA, Deutschland).<sup>50</sup>

Ein Variationsbeispiel zur oben beschriebenen Programmatik, in der Eltern durch Hausbesuche und Materialien angeleitet werden, ihre Kinder zu bilden, ist das

**47** Das US-amerikanische Ursprungsprogramm «Nurse-Family Partnership» wird seit über 40 Jahren wissenschaftlich begleitet und reklamiert große Erfolge bei den teilnehmenden Familien. Ein in der Fachzeitschrift *Pediatrics* (Kliem, S.; Sandner, M.: Prenatal and Infancy Home Visiting in Germany: 7-Year Outcomes of a Randomized Trial. *Pediatrics* 148(2)) veröffentlichter Artikel zeigt die langfristigen Wirkungen des «Pro Kind»-Programms bis ins Grundschulalter in Deutschland. Neben positiven Effekten auf die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden der Mütter wurde insbesondere nachgewiesen, dass die «Pro Kind»-Begleitung zu einer Reduzierung von misshandelndem Elternverhalten und Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern führt.

**48** Siehe: <https://www.fruehehilfen.de/service/arbeitshilfen-fuer-die-praxis/nest-material-fuer-fruehe-hilfen/> und <https://www.stiftung-pro-kind.de/nano.cms/feliks>

**49** Siehe: <https://www.wellcome-online.de/hilfe-nach-der-geburt/>

**50** Siehe: Website zur Programmentwicklung, <https://impuls-familienbildung.de>. «Wir, der IMPULS Deutschland Stiftung e. V., verfolgen mit unseren Programmen das Ziel, allen Kindern – unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem sozialen Hintergrund – gleichberechtigte Bildungschancen zu ermöglichen. Wir unterstützen Familien in der Entwicklung ihrer Kinder und begleiten sie von der Geburt bis in die Schulzeit. Denn Eltern sind die ersten und wichtigsten Lehrer ihrer Kinder. Deshalb machen wir Eltern stark, damit sie neben Kita und Schule ihre Kinder aktiv fördern können. Unsere Programme werden von Trägern vor Ort deutschlandweit in Kitas, Familienzentren, Grundschulen und zuhause angeboten. Geschulte Mütter besuchen Familien zuhause und leiten Eltern mit anschaulichen Materialien an, ihre Kinder altersgerecht zu fördern.»

Programm «Rucksack», ein Programm der alltagsintegrierten Familien- und Sprachbildung. Das Programm richtet sich an Eltern und ihre Kinder (4-6 Jahre), die eine oder mehrere nichtdeutsche Familiensprache(-n) sprechen. Das Rucksack-Programm dauert 36 Wochen, und die Teilnahme ist kostenlos. Eine Gruppe von Eltern trifft sich einmal in der Woche in der Kita, um sich auszutauschen. Dabei steht ihnen eine qualifizierte zweisprachige Elternbegleitung zur Seite. Der «Rucksack» unterstützt die Mehrsprachigkeit von Kindern. Die Materialien gibt es in albanischer, arabischer, deutscher, französischer, griechischer, italienischer, englischer, polnischer, russischer, serbischer, kroatischer, spanischer und türkischer Sprache.

Das Ziel von Programmen, die häufig unter der Überschrift Elternbildung/Familienbildung zusammengefasst werden, ist die Stärkung der Eltern im Sinne ihrer Kinder. Es geht darum, die Eltern trotz der Erschwernisse, auf die sie treffen, darin zu bestärken, gute Eltern zu sein, um ihren Kindern gute Startchancen z.B. für eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung zu ermöglichen. Im ESF-Bundesprogramm «Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen» (2015–2021) des Bundesfamilienministeriums wurden deutschlandweit (früh-)pädagogische Fachkräfte zu Elternbegleiter/innen qualifiziert. Sie sollen Familien bei Fragen kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse unterstützen und die elterliche Erziehungs- und Bildungskompetenz stärken; sie beraten Eltern bei Fragen zu Bildungsübergängen und setzen insbesondere niedrigschwellige Angebote für Familien um. Im Jahr 2022 wird dieser Arbeitsansatz fortgesetzt mit dem Modellprojekt im ESF-Plus-Bundesprogramm «ElternChanceN – mit Elternbegleitung Familien stärken». Um Familien in besonderen Lebenslagen zu unterstützen, sollen mit dem Programm passgenaue, am Bedarf der Familien orientierte Bildungsangebote – von niedrigschwelligen bis hin zu formalisierten Formen – realisiert werden. Das Modellprojekt ergänzt den Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren, der mit der Stärkung des Bildungsauftrags in den Kindertageseinrichtungen verbunden ist, sowie die frühen Hilfen zur Förderung des kindlichen Wohlergehens und als präventive Maßnahme des Kinderschutzes. Hier wird versucht, mehrere Zielsetzungen zusammenzubringen: präventiver Kinderschutz und frühkindliche Bildung für Kinder in Risikolagen.

Ein weiteres Beispiel für die Stärkung von Bildung in der Familie ist ein Programm von Ruhrfutur: die sogenannten Bildungsbegleiter/innen. Angesprochen wird hier mit Sinti- und Roma-Familien eine spezielle Zielgruppe.

Zu den Aufgaben der Bildungsbegleiter/innen zählen das Brückenbauen zwischen Sinti- und Roma-Familien und Einrichtungen der frühkindlichen Bildung sowie die Unterstützung von Eltern bei der Übergangsbegleitung ihrer Kinder in Kindertagespflege, Kita oder Schule. Sie können in Stadtteilbüros, Bildungsbüros, Kitas und Schulen eingesetzt werden.

Gemeinsam haben die obengenannten Ansätze neben der Beratung, Anregung, Unterstützung und Entlastung der Eltern den Fokus auf die Qualität der Interaktion zwischen den Kindern und den unmittelbaren Bezugspersonen, vorrangig aus entwicklungspsychologischer Sicht. Außerdem gibt es herausragende Arbeiten aus den letzten 40 Jahren, in denen Bedeutsamkeit und Wirkung für die Aneignungs- und

Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit beschrieben und nachgewiesen werden.<sup>51</sup>

## **b. Programme und Maßnahmen in den Betreuungs- und Bildungseinrichtungen (Kita)**

In öffentlicher Verantwortung findet Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern vorrangig in den Kindertageseinrichtungen (Kita) statt. Dieser sozialstaatliche Leistungsbereich befindet sich seit Jahren anhaltend auf dem Weg, Platz zu schaffen, um individuellen Rechtsansprüchen nachzukommen. Allein durch die Ausweitung des Angebotes erhalten mehr Kinder Zugang zu Bildungsangeboten und können davon profitieren. Damit wird mehr Kindern mit ausreichenden Betreuungsplätzen Gelegenheit zum Lernen geboten («opportunities to learn» – otl), und man kann annehmen, dass sich dadurch ihre Startchancen verbessern (siehe dazu «Das Gute-Kita-Gesetz»).

### *Programmatik und Konzepte*

Die konzeptionellen Anforderungen auf qualitativ hochwertige Bildungsangebote, die nachweisbar für unterschiedliche Gruppen von Kindern Wirkung auf ihre Bildungsbiografie erzielen sollen, steigen gleichzeitig zur Platzausweitung. Die Erwartung ist gestiegen, vorzeigbare und nachweisbare Leistungsstände der Kinder zu dokumentieren, sich Ziele zu setzen und insbesondere Kinder, die zur «Risikogruppe» gehören, gezielt und systematisch zu fördern. Der Kompetenzbegriff aus der Schule hat auch in Folge der internationalen und nationalen Leistungsvergleiche und Studien (PISA, TIMMS, VERA) in die frühkindliche Bildung und Pädagogik Eingang gefunden, z.B. werden Untersuchungen zu Kompetenzständen von 4-jährigen Kindern im Bereich Sprachentwicklung mit dafür entwickelten Verfahren regelhaft durchgeführt und Ergebnisse verglichen.

Funktionell bewegen sich die vorschulischen Kindertageseinrichtungen im Spannungsbogen eines protektiven Auftrags (Kinderschutz und Wohlergehen), einer persönlichen Dienstleistung für berufstätige Eltern, eines Auftrags allgemeiner Bildungsförderung aller Kinder und einer systematischen mit Hinblick auf die späteren formalen schulischen Anforderungen kompensatorischen Förderung und Bildung.

In den 2000er-Jahren hat das Konzept von Bildungsplänen für Kitas – analog zum Charakter von schulischen Lehrplänen – in vielen Ländern Entwicklungsarbeit ausgelöst, mit zum Teil unterschiedlichen Überschriften und auch unterschiedlichem Grad an Konkretion (Orientierungsrahmen für Bildung und Erziehung, Bildungs- und Erziehungsempfehlungen, Bildungsplan, Bildungsprogramm, Bildungsgrundsätze, Bildungskonzept, Leitlinien zum Bildungsauftrag). Im Jahr 2004 beschloss die Jugend-/Kultusministerkonferenz den «Gemeinsame[n] Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (JFMK und KMK 2004). Analog zu

**51** Siehe auch die Ausführungen über die Bedeutung der Interaktionsqualität in der frühen Entwicklung in einem Beitrag des Center on the Developing Child, Harvard University, <https://developingchild.harvard.edu/resources/building-babies-brains-through-play-mini-parenting-master-class/>

schulischen Lehrplänen wurden Bildungsbereiche benannt wie z.B. Sprache, Schrift und Kommunikation, Mathematik, Naturwissenschaften und (Informations)-Technik, musische Bildung, Natur und kulturelle Umwelten, personale und soziale Entwicklung. Laut Textor und Bostelmann<sup>52</sup> lassen sich im Grundsatz unterscheiden:

1. Bildungspläne der ersten Generation, bei denen es um die Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Kindertageseinrichtungen geht – mit dem Ziel, eine höhere Bildungsqualität zu erreichen und bisher vernachlässigte Bildungsbereiche zu beleben (z.B. mathematisch-naturwissenschaftliche und technische Bildung, Sprachförderung).
2. Bildungspläne der zweiten Generation, bei denen eine größere Altersspanne (z.B. 0 bis 10 Jahre) und die in diesem Zeitraum bedeutsamen Übergänge beachtet werden und in denen nicht mehr auf die Kindertageseinrichtungen fokussiert wird, sondern alle Lernorte Berücksichtigung finden (Familie, Kindertagespflege, Schule, Medien, Peergroup usw.).

Im Fokus auf den Elementarbereich Kita und die Bildungspläne kann man feststellen, dass dabei ein Entwicklungsschwerpunkt im Bereich der Sprachentwicklungsförderung und «literacy» gelegt wurde. Die Dimension der Bemühungen, hier mehr Qualität und Systematik zu entwickeln, wird deutlich im Projekt «Bildung durch Sprache und Schrift» (BISS). Auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der KMK wurden Antworten auf die Frage nach innovativen Konzepten und Maßnahmen gesucht, die Sprachbildung an Kitas und Schulen verbessern.<sup>53</sup> Bemerkenswert ist, dass in der Folge ein sogenanntes Transferprojekt durch ein Forschungsnetzwerk BiSS-Transfer aufgelegt wurde, in dem Gelingensbedingungen vom Transfer sprachlicher Bildung erforscht und dann auch praxisrelevant implementiert werden (wiederum Förderung durch das BMBF und die KMK). Beteiligt sind das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) und das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).

Für den Bereich Mathematik und Naturwissenschaften oder auch frühe MINT-Bildung gibt es einige inhaltliche Konzepte und Erneuerungen z.B. durch das «Haus der Kleinen Forscher». Diese gemeinnützige Stiftung engagiert sich seit 2006 für eine bessere Bildung von Mädchen und Jungen im Kindertagesstätten- und Grundschulalter in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik, Technik und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Für andere Bildungsbereiche der Bildungspläne lässt sich kein vergleichbarer Forschungs-, Begleit- und Implementationsprozess dieser Größenordnung benennen. Das heißt aber nicht, dass das Thema «Mehr Bildung» für junge Kinder von der Praxis nicht aufgegriffen wird, z.B. bei RuhrFutur mit *illustrativ: Handbuch*

<sup>52</sup> Das Kita-Handbuch, hrsg. von Martin R. Textor und Antje Bostelmann, <https://www.kindergartenpaedagogik.de/>.

<sup>53</sup> Siehe: Projektatlas BiSS-Entwicklungsprojekte, Ergebnisse und Empfehlungen, 2019.



*Rechenschwierigkeiten vorbeugen:* Mit dem hier beschriebenen Arbeitsansatz will man die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas unterstützen und befähigen, Rechenschwierigkeiten bei Kindern schon vor der Schule zu erkennen, zu diagnostizieren und darauf aufbauend mathematisches Verständnis der Kinder zu fördern. Die Regionale Schulberatung der Stadt Essen und die Universität Duisburg-Essen haben ihre Expertisen zum erfolgreichen Umgang mit Rechenschwierigkeiten zusammengeführt, eine Fortbildungsreihe für pädagogische Fachkräfte aus Grundschulen sowie Kitas konzipiert und erprobt.

Weitere Beispiele, die Forderung «Mehr Bildung in der Kita» fachdidaktisch und methodisch zu unterfüttern, sind im *Praxishandbuch Kindergarten – Entwicklung von Kindern verstehen und fördern*<sup>54</sup> zu finden. Hier werden aus entwicklungspsychologischer Perspektive für verschiedene Bildungsbereiche wie z.B. Mathematik, sprachliche Bildung, Naturwissenschaften und sozial-emotionale Kompetenzen anwendungsorientierte pädagogische Didaktik- und Methodik-Konzepte vorgestellt.

Ein Beispiel für eine in der Praxis evaluierten pädagogischen Konzeptentwicklung und Umsetzung in einer Kita ist das Early-Excellence-Konzept.<sup>55</sup> Bei Early Excellence wird die Idee der «integrativen Familienarbeit in Kindertagesstätten» in Praxis umgesetzt. Dazu gehört vor allem die Zusammenarbeit mit Eltern, die ermutigt werden, die Bildungsprozesse ihrer Kinder zu begleiten. Den Eltern wird darüber hinaus ermöglicht, sich bei Bedarf weiterzubilden und ihre eigenen sozialen Netzwerke aufzubauen. Mit Early Excellence sollen in Kindergärten Grundlagen dafür geschaffen werden, dass auch Kinder aus schwachen Verhältnissen gleiche Bildungschancen erhalten.

### *Gestaltung von Übergängen*

Aufgabenstellungen, die von Bedeutung für einen kompensatorischen Bildungsansatz sein können, sind Projekte für den Einstieg in die Kita und für den Übergang von Kita zur Grundschule. Das Bundesprogramm «Kita-Einstieg: Brücken bauen in die frühe Bildung» des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) wurde 2017 gestartet. Mit dem Programm werden niedrigschwellige Angebote gefördert, die den Zugang zur Kindertagesbetreuung vorbereiten und unterstützend begleiten. Im Fokus stehen Kinder und Familien, die bisher nicht oder nur unzureichend von der institutionellen Kindertagesbetreuung erreicht wurden.

Für den Übergang von Kita zur Grundschule steht beispielhaft das Projekt «Trans-KiGs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs». Das Projekt entwickelte und erprobte Instrumente und Strategien zur Implementierung, Evaluation und Weiterentwicklung

---

54 Praxishandbuch Kindergarten, hrsg. von Franz Petermann und Sylvia Wiedebusch, Göttingen 2017.

55 Vgl.: Bildungsprozesse im Übergang von der Kita in die Grundschule. Eine Evaluationsstudie zum Early-Excellence-Ansatz in Deutschland von Anja Günther, Rita Marx und Kerstin Palloks. Mehr Informationen zu weiteren wissenschaftlichen Arbeiten zum Early-Excellence-Ansatz: <https://www.heinzundheideduerrstiftung.de/publikationen>.

von Bildungskonzepten und Bildungsplänen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

In einigen Kommunen haben sich zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich Verbundprojekte zwischen Kitas und Grundschule für gemeinsame Übergangsjahre (häufig im letzten Kindergartenjahr vor der Schule) gebildet, die den Kindern aber auch den pädagogischen Fachkräften der Kita und den Lehrenden die jeweiligen Anforderungen und Möglichkeiten vertrauter machen sollen. (Fragen, die bearbeitet wurden: Kennt die Grundschule die kommenden Erstklässler rechtzeitig vor Schulbeginn und deren Eltern? Kennen die Kinder die zukünftigen Lehrkräfte? Gibt es schon Kommunikation zwischen Eltern und Schule über die pädagogischen Vorhaben und Fördermöglichkeiten und Absprachen und über die jeweilige Rollenverteilung? Ist der spezifische Förderbedarf einzelner Kinder der Schule rechtzeitig bekannt?)

Inwieweit die bei TransKiGs erprobten Konzepte und Instrumente aktuell noch Bestand haben und kommunal verankert sind, lässt sich im Rahmen dieses Beitrages nicht feststellen. Vor dem Hintergrund der vielen auch neu hinzugekommenen Anforderungen und anekdotischer Berichterstattung kann man jedoch vermuten, dass, auch wegen des hohen Organisationsaufwandes, viele der Projekte nur noch rudimentär oder auch gar nicht aktiv weiterverfolgt werden. Gleichwohl bleibt die Aufgabe der Übergangsgestaltung aus der Familie in den vorschulischen Bereich und aus der Kita in die Schule insbesondere für Kinder aus bildungsfernen und sozio-ökonomisch belasteten Familien wichtig; sie sind bedeutsam für das Gelingen eines guten Starts im Bildungssystem.

#### *Personalentwicklung in Kitas (Qualitätssicherung)*

Auch in Folge der PISA-Ergebnisse und der daraus entstandenen Schlussfolgerungen für den vorschulischen Bereich haben sich verschiedene Initiativen und Projekte aufgemacht, die Personalentwicklung der Fachkräfte als Maßnahme der Qualitätssicherung in den Kitas voranzutreiben. Die Vorhaben sind sehr mit der Zielsetzung verbunden, mehr Bildungsqualität in den Einrichtungen der Tagesbetreuung zu verankern. Zum einen wurde eine Akademisierung mit neuen Abschlüssen (Hochschule, Universität) angegangen, zum anderen eine qualitative Verbesserung der Fort- und Weiterbildung, z.B. mit «wiff» vom Deutschen Jugendinstitut. Im Folgenden zwei Beispiele.

#### **Beispiel: Akademisierung «Kindheitspädagogen»**

Aus Empfehlungen des Deutschen Vereins für eine qualifizierte Berufseinmündung in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung und die Eröffnung von Karrierewegen DV 36/20 vom 23.3.2022:

«Die Entstehung dieser Studiengänge ist im Kontext der gestiegenen Anforderungen im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung, internationaler Bildungs- und Vergleichsstudien sowie Fachdiskursen zur Qualität frühkindlicher Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote zu sehen und der damit ver-

bundenen Forderung nach einer stärker wissenschaftlichen Fundierung der pädagogischen Arbeit. Das primäre Ziel der ab 2004 beginnenden Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge war, durch eine Teil-Akademisierung des Berufsfeldes notwendige Professionalisierungs- und wissenschaftsbasierte Qualitätsentwicklungsprozesse in den Arbeitsfeldern der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern voranzutreiben.»<sup>56</sup>

Inzwischen versuchen Absolvent/innen der Studiengänge in allen möglichen Funktionen in Kitas Fuß zu fassen, bei nicht mehr als 6 Prozent der Fachkräfte. Mit einem solchen Abschluss kann man jedoch noch nicht über reale Wirkungen durch den Einsatz dieser Fachkräfte auf die Qualität der Bildungsarbeit rechnen.

### **Beispiel: Fort- und Weiterbildung**

Die in Bremen 2019 gestartete Qualifizierungsinitiative «Frühkindliche Bildung» (inzwischen auch in Teilen evaluiert) zeichnet sich dadurch aus, dass die Fortbildung mit der Entwicklung des Bildungsplans 0–10, der die Zukunft der pädagogischen Arbeit in Bremen maßgeblich bestimmen wird, nicht nur vereinbar ist, sondern diese Entwicklung möglichst auch unterstützt, damit gut evaluierte Bildungsprogramme mit dem Ziel der kompensatorischen Bildung und Erziehung eingebaut und an schon existierende Ansätze angeknüpft werden. Das geschieht auch mit dem Anspruch, Kinder in den für den Übertritt in die Grundschule zentralen Kompetenzen zu schulen.<sup>57</sup>

## **c. Programme und Maßnahmen im Sozialraum mit Fokus auf Familie in ihrer unmittelbaren Lebensumwelt**

Mit unterschiedlichen Namen, aber sehr vergleichbaren Ansätzen sind Einrichtungen wie Familienzentrum, Haus der Familie, Familientreff, Mütterzentrum, Mehrgenerationenhaus, Quartierszentrum häufig mit der Tradition eines Gemeinwesenansatzes aktiv (Community Center).

Ein Beispiel dafür sind die Mütter- und Familienzentren Bayern: So steht der «Familientreffpunkt Sanderau» allen Familien mit Kindern offen, Eltern sollen unterstützt und Kinder gefördert werden, für die ganze Familie soll er Anlaufpunkt sein, wenn es um Aktionen und Fragen rund um das Familienleben geht.

Die bayrischen Mütter- und Familienzentren sind Orte für Familien und wollen für alle da sein: für Mütter, Väter, Kinder, Omas, Opas und alle weiteren

<sup>56</sup> Siehe: [https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2022/dv-35-20\\_karrierewege-kindertagesbetreuung.pdf](https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2022/dv-35-20_karrierewege-kindertagesbetreuung.pdf), S. 10.

<sup>57</sup> Eine ausführliche Beschreibung dieser Initiative von Gisela Kammermeyer und Sabine Pregitzer ist in folgender Publikation zu lesen: Schütte, K.; Rose, H.; Köller, O. (Hrsg.): Frühkindliche Entwicklung stärken. Eine Zukunftsallianz aus Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft, 2022, <https://doi.org/10.31244/9783830995678>.

Familieninteressierten. Hier können sie sich mit anderen Familien vernetzen und finden Angebote, die sie gerade brauchen: Beratung, flexible Kinderbetreuung, Angebote der Familienbildung, Vorträge und kulturelle Angebote. So gibt es zum Beispiel einen Elterntreff mit Spielstube, eine Hebammensprechstunde, Erziehungsberatung für Eltern, Lerntreffs für Grundschul Kinder, Angebote zur Intensivierung einzelner Schulfächer.

### **Beispiel: Berliner Familienzentren**

Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, einige Berliner Bezirke und verschiedene freie Träger fördern berlinweit Familienzentren, in denen jede Familienform und jede Herkunft willkommen sind. Die Familienzentren begleiten vor allem werdende Eltern und Familien mit jüngeren Kindern in den Lebensphasen der Schwangerschaft, der Geburt, des Kita-Eintritts und des Übergangs von Kita zur Schule. Dazu bieten sie Begegnungs-, Beratungs- und Bildungsangebote an.

Beispiele für Angebote in den Berliner Familienzentren sind: Familienfrühstück/Elterncafé, Erziehungs-, Schuldner-, Gesundheits-, Ernährungsberatung, Hebammensprechstunde, PEKiP, FuN-Baby, Krabbel- und Spielgruppen, Bewegungsangebote wie Eltern-Kind-Turnen, Gesprächsgruppen zu verschiedenen Themen, Erste-Hilfe-Kurse am Kind, Eltern-Kind-Kochen.

### **Beispiel Kinder- und Familienzentren (Kita)**

Ausgewählte Einrichtungen, oft in einem belasteten Lebensumfeld von Familien, sollen dabei die elterliche Erziehungskompetenz und die Selbsthilfepotenziale von Eltern sowie anderen an der Erziehung der Kinder beteiligten Personen durch eine erweiterte Elternzusammenarbeit und die Aktivierung sozialer Netzwerke stärken. Ziel ist die Verbesserung der Entwicklungs- und Teilhabechancen von Kindern in herausfordernden Lebenslagen.

## **d. System der Steuerung des Handlungsfelds frühe Kindheit – übergreifender Blick**

Anders als in der Schule, wo der Unterricht als konstitutives Element der Bildung von Kindern betrachtet werden kann und Qualitätsentwicklung in den Strukturen, Inhalten und Methoden darauf abzielen, bessere Bildungserfolge für mehr Schülerinnen und Schüler durch qualitativen Unterricht zu erzielen, nehmen in der frühen Kindheit (0-6 Jahre) mindestens die drei genannten Settings einen wichtigen Raum für öffentliches Handeln ein: das Kind in der Familie (home-based), das Kind in einer Einrichtung mit anderen Kindern (center-based) und das Kind mit der Familie im Sozialraum.

In den letzten 15 Jahren haben sich auf der kommunalen Ebene mit Unterstützung des Landes und des Bundes mehr Arbeitsansätze für kohärente, integrierte Leistungssysteme entwickelt, die mit ihren Einzelteilen auf einander Bezug nehmen und

kooperativ Verantwortung für die frühe Bildungs- und Förderphasen eines Kindes übernehmen.

### **Beispiel: Laatzen, Profil für Bildung und Betreuung**

In der folgenden Selbstbeschreibung der Kommune Laatzen in Niedersachsen werden der Arbeitsansatz und die Zielsetzung einer integrierten Leistungsorganisation und Steuerung deutlich. Laatzen ist eine von 21 Gemeinden in Niedersachsen, die im Projekt «Präventionsketten Niedersachsen: Gesund aufwachsen für alle Kinder!» ehrgeizige Ziele zur Stärkung kindlicher Entwicklung verfolgen. Im Projekt werden für und von allen Gemeinden Wirkungszusammenhänge und Zielerreichung analysiert und bewertet.

«Laatzen ist besonders von Kinderarmut betroffen. In den verschiedenen Vergleichskategorien sozialer Belastungsfaktoren in der Region Hannover befindet sich Laatzen meist in einer der ungünstigsten Positionen. So leben rund 25 Prozent der Kinder unter 15 Jahren in Familien, die auf Transferleistungen angewiesen sind. Dem steht eine angespannte Haushaltslage gegenüber, die kaum Spielraum für Maßnahmen im Bereich sogenannter freiwilliger Leistungen zulässt. Laatzen ist sogenannte Bedarfskommune. Außerdem zeichnet sich Laatzen durch einen vergleichsweise hohen Anteil an Bewohner/innen mit Migrationshintergrund aus. Ziele: Zurzeit sind die Angebote der verschiedenen Akteure in der Kinder- und Jugendarbeit wenig aufeinander abgestimmt. Es gibt zum Teil Doppelstrukturen und auch mangelnde Ressourcen. Teils sind die Angebote wenig zielgruppenspezifisch. Ziel ist die Bestandsaufnahme, Bewertung und ggf. Neuausrichtung bestehender bzw. Schaffung neuer Angebote. Beteiligte Akteur/innen: Netzwerk Frühe Hilfen, Netzwerk Sprachförderung, AG Ganztagsbetreuung, Runder Tisch gegen Kinderarmut, Stadt Laatzen. Besonderheiten: Seit einigen Jahren arbeitet die Stadt Laatzen auf Grundlage des Laatzen Profils für Bildung und Betreuung. Das Laatzen Profil für Bildung und Betreuung hat folgende Ziele: Garantie einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen Bildung und Betreuung; Einbeziehung der Eltern in den Bildungsprozess der Kinder; Schaffung von integrativen Angeboten mit individuellen Betreuungszeiten; Aufbau von Beratungs-, Unterstützungs- und Informationsangeboten für Familien; Ausbau der Erwachsenenbildungsangebote und arbeitsmarktbezogenen Fortbildungen; Erhöhung der Anzahl regelmäßiger praxisorientierter Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte und Kooperation mit Institutionen vor und nach dem Kindergarten wie Hort, Schule, Gesundheits- und Beratungszentren.»

Zum Thema Koordination und Steuerung von integrierten sektoral übergreifenden Leistungen ist aktuell erschienen: Präventionsketten konkret! Ein kompetenzorientiertes Handbuch zur Koordination von integrierten kommunalen Strategien (Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V. Landeskoordinierungsstelle «Präventionsketten Niedersachsen»).

### **Beispiel: Kommunale Gesamtstrategie «Frühe Kindheit» in Bremen**

Die Bremer Modellprojekte «Erziehungshilfe, Soziale Prävention und Quartiersentwicklung» (ESPQ) und «Jugendamt Weiterentwickeln» (JuWe) haben mit der sozialräumlichen Ausrichtung an den Lebenswelten von Familien angesetzt. Mit der «Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung» (BRISE) wird über die jeweils spezifischen Lebensphasen von Kindern vor Eintritt in das allgemeinbildende Schulsystem eine verstärkte Vernetzung hin zu einer abgestimmten und integrierten Förderkette erprobt. BRISE wie auch ESPQ bilden damit die Ausgangsbedingungen und geben zugleich den Anstoß für die Entwicklung der kommunalen Gesamtstrategie «Frühe Kindheit» in Bremen. Statt eines Mehr an Einzel- oder Verbundmaßnahmen ist zur Umsetzung von Chancengerechtigkeit für alle Kinder aus Sicht der Kommune ein qualitativ hochwertiges und zugleich ganzheitliches System vonnöten. Dies erfordert ein ressortübergreifendes Vorgehen, das innerhalb der bestehenden Strukturen gemeinsam getragene Verantwortlichkeit und ein daraus abgeleitetes gemeinsames Handeln schafft.

### **Beispiel einer Region: RuhrFutur**

«RuhrFutur» ist eine Bildungsinitiative, die von der Stiftung Mercator, dem Land Nordrhein-Westfalen, sechs Städten und einem Kreis, sieben Hochschulen sowie dem Regionalverband Ruhr getragen wird. Im Handlungsfeld «Frühkindliche Bildung» beschäftigt sich RuhrFutur mit Fragestellungen der vorschulischen Bildung sowie mit dem Übergang in die Grundschule. «RuhrFutur» unterstützt Kindertagesstätten, Kindertagespflegestellen und Familien dabei, Kinder individuell, ihrem Alter und ihrem Entwicklungstempo entsprechend zu fördern.

### **Beispiel: Land**

Gesamtstrategie für ein gelingendes Aufwachsen in Nordrhein-Westfalen mit «kinderstark – NRW schafft Chancen»: «Nordrhein-Westfalen blickt auf etwa 20 Jahre Erfahrungen einer bereichsübergreifenden Unterstützung für Kinder, Jugendliche und Familien zurück. Die Entwicklung ging ursprünglich von einzelnen Kommunen aus, die entweder in bestimmten Sozialräumen oder auf bestimmte Altersgruppen bezogenes Unterstützungsnetzwerk für Kinder, Jugendliche und Eltern aufbauten. Bundesweite Bekanntheit erlangten z. B. das Dormagener Modell oder «Monheim für Kinder» (MoKi). Das Landesjugendamt Rheinland griff zunächst die Idee fachbereichsübergreifender Netzwerke für Familien mit dem Modellprojekt Netzwerke gegen Kinderarmut in 39 Kommunen auf. Im Jahr 2012 folgte das Land Nordrhein-Westfalen mit dem Modellvorhaben «Kein Kind zurücklassen». Nach durchgeführten Evaluationen (zuletzt 2018 durch die Ramboll-Gruppe) wurde Anfang 2020 das Landesprogramm «kinderstark – NRW schafft Chancen» gestartet. Das Programm ist fachlich dem Bereich der Primärprävention zuzuordnen, ähnlich wie die «Frühen Hilfen»: Das gelingende Aufwachsen von Kindern soll unterstützt und gefördert werden, indem Familien

mit besonderen Unterstützungsbedarfen frühzeitig erkannt und passgenaue Unterstützungsangebote durchgeführt werden. Besondere Unterstützungsbedarfe bestehen vor allem dort, wo Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen aufwachsen, wie insbesondere Armut. Daher ist das Programm auf die Bekämpfung der negativen Folgen von Kinderarmut ausgerichtet.»

Viele dieser Initiativen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene wurden und werden unterstützt von zivilgesellschaftlichen Akteuren: u.a. Auridis, Stiftung Mercator, JacobsFoundation, Karl-Kübel-Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Heinz und Heide Dürr Stiftung, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung u.a.

### 2.1.2 Zusammenfassung und Handlungsbedarf

Für einen Ausblick auf Entwicklungsbedarfe im Handlungsfeld frühe Kindheit, hier insbesondere bezogen auf die Gruppe der Kinder mit Risikomerkmale, kann man festhalten, dass in den zurückliegenden 30 Jahren immense Anstrengungen unternommen wurden, mehr Kindern und auch Eltern Zugang zu frühkindlichen Betreuungs- und Bildungsangeboten zu schaffen. Bei einem wertschätzenden Rückblick auf diese Zeit sollten auch die Anstrengungen bei der gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Kita (Inklusion und Integration von Kindern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in die frühkindlichen «Regelangebote») als Fortschritt und auch als Erfolg benannt werden.

Da Zugangsbarrieren und Hürden zu Hilfe-, Förder- und Bildungsangeboten vor allem Kinder aus Familien getroffen haben, die über weniger, vergleichsweise geringere Ressourcen verfügen, profitieren diese Familien von den Angebotsausweitungen und höheren Platzkapazitäten. Das ist gut.

Ein Fortschritt ist auch deutlich erkennbar bei dem Vorhaben, Leistungen und Angebote aus verschiedenen Bereichen auf das Kind und seine Familie bezogene Leistung zu konzentrieren. Dafür bietet der Aufbau der «Frühen Hilfen für eine kooperative Verantwortungsübernahme in den Bereichen Gesundheitsförderung, Jugend- und Sozialhilfe und Elternbildung» gute Beispiele.<sup>58</sup>

In einer großer werdenden Zahl von Ansätzen werden klassische Bildungsziele mit protektiven Zielen für Kinder in Risikolagen verknüpft. Das ist erfreulich.<sup>59</sup>

Ein weiteres Indiz für eine positive Entwicklung einer mehr kooperativen übergreifenden Gesamtstrategie, insbesondere für Kinder aus belasteten Familien, ist die Arbeit an der Etablierung von Kinder- und Familienzentren in verschiedenen Bundesländern wie Sachsen, Thüringen, NRW, Bremen, Hamburg oder Mütter- und Familienzentren in Bayern und Familienzentren in Berlin. Dabei ist der entsprechende

**58** Siehe die Präventionsketten in Niedersachsen und die «Bremer Initiative zur Stärkung der Frühkindlichen Entwicklung», BRISE.

**59** Siehe hier beispielsweise «RuhrFutur», auf Landesebene in NRW «kinderstark - NRW schafft Chancen» und auch die «Kommunale Gesamtstrategie Frühe Kindheit in Bremen».

Prozess keinesfalls als abgeschlossen zu betrachten, verschiedene Evaluationsverfahren (z.B. durch Ramboll Management Consulting) zeigen Weiterentwicklungsbedarfe auf.

Gut ist auch, dass es im Rahmen von Langzeitstudien einen systematischen Blick auf die Effekte und Entwicklungen im institutionellen vorschulischen Bereich gibt wie die interdisziplinäre Forschungsgruppe an der Universität Bamberg BiKS (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter), die sich folgende Fragen stellt: Wann lernen Kinder was? Welche Rolle spielen dabei Kindergarten, Schule und Elternhaus? Auf welcher Grundlage werden Entscheidungen über den Schuleintritt und die Wahl der weiterführenden Schule gefällt?

Ziel der Arbeit ist es, Prozesse des Kompetenzerwerbs und der Entscheidungsbildung im Vorschul- und Schulalter genauer zu untersuchen. Zum einen sollen die Kompetenzentwicklung in ihrer Abhängigkeit von strukturellen, einstellungsbezogenen sowie prozessualen Aspekten der Förderung in Familie, Kindergarten und Schule sowie die Formation von Schuleingangsentscheidungen analysiert werden (Längsschnitt BiKS-3-10). Zum anderen geht es um die Herausbildung von Entscheidungen beim Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich I in Abhängigkeit vom Kompetenzstand der Kinder sowie von strukturellen und einstellungsbezogenen Einflüssen (Längsschnitt BiKS-8-14).<sup>60</sup>

Kritisch anzumerken ist, dass die große Kluft zwischen wissenschaftlichem Erkenntnisstand und praktischer Umsetzung von Befunden, insbesondere dort, wo der Bildungsanspruch auf die Praxis und den Alltag der Betreuungseinrichtungen trifft, unter den bestehenden Rahmenbedingungen (Personalmangel, Unverbindlichkeit von Zielsetzung und Standards) nur schwer zu schließen ist.

Der Anspruch auf mehr Bildung in den vorschulischen Einrichtungen, um eine größere Startchancengerechtigkeit für Kinder zu ermöglichen, trifft auf eine solche Vielzahl von Aktionen und Programmen, dass am Ende nicht mehr erkennbar ist, was wirkt oder auch eher nicht. Ohne Wirkungszusammenhänge erkennen zu können, ist es schwierig, nach Effektivität und Effizienz zu steuern. Es ist zu hoffen, dass die fortschreitenden Erkenntnisse aus den Langzeitstudien (BiKS, BRISE, NUBBEK) mehr belastbare Ergebnisse über Effekte einer kompensatorischen und/oder systematischen Förderung und Bildung sozioökonomisch und kulturell benachteiligter Kinder im vorschulischen Bereich ergeben.

### 2.1.3 Empfehlungen

Ein halbes Jahrhundert Programm-Evaluierungsforschung hat wiederholt gezeigt, dass wirksame frühkindliche Programme, Angebote und Dienste widrige Lebensumstände von Kindern verbessern und somit wichtige Vorteile für die Kinder und für die Gesellschaft bringen. Politische Entscheidungsträger/innen und Praktiker/innen berufen sich häufig auf diese Evidenzbasis, um bestehende Programme zu unterstützen, aber

<sup>60</sup> Siehe: <https://www.uni-bamberg.de/biks/>.



das durchschnittliche Ausmaß der Interventionseffekte hat sich in den letzten 50 Jahren nicht wesentlich erhöht, während die Herausforderungen, auf die die meisten aktuellen Programme ursprünglich ausgerichtet waren, noch komplexer geworden sind. Im gleichen Zeitraum hat sich das wissenschaftliche Verständnis der frühen Ursprünge lebenslanger Gesundheit und Entwicklung rasant weiterentwickelt. Diese Ergebnisse bieten an sich eine gute Gelegenheit, neue und kreative Ansätze für Probleme zu entwickeln, die mit den bestehenden Diensten und Angeboten anscheinend bislang nicht gelöst werden können. Dies ist von der Überzeugung geleitet, dass die Erziehung und Bildung von Kleinkindern, die mit Widrigkeiten konfrontiert sind, einen kreativeren Investitionsansatz erfordern, der zu neuen Ideen einlädt, eine verantwortungsvolle Risikobereitschaft unterstützt, strengere Messungen und Evaluierungen verlangt und aus Fehlschlägen lernt. Die jahrzehntelange Forschung in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Neurobiologie und Implementierungswissenschaft bietet dafür eine reichhaltige Wissensbasis.

Bei allem Respekt vor den Leistungen des Kitasystems muss man feststellen, dass das Ziel einer kompensatorischen Bildung und Erziehung heute von vielen Einrichtungen nicht eingelöst wird. Die Hoffnung auf mehr Startchancengerechtigkeit durch mehr Bildung in der frühen Kindheit wird noch nicht hinreichend erfüllt, und für viele Kitas, insbesondere für Kitas mit einer hohen Zahl von benachteiligten Kindern, scheint Bildung eine Leerformel zu bleiben. Die plausible Forderung, Bildungspolitik und Sozialpolitik stärker zu verschränken, um Wege aus der Bildungsarmut zu ebnen, bedeutet für das Handlungsfeld frühe Kindheit, mehr Platz in den Köpfen und in den Prozessen für Bildung zu schaffen – nicht durch eine Verdrängung der Sozialpolitik, aber mit einer stärkeren Gewichtung und Ausgestaltung von Bildungszielen und Inhalten für alle, eben auch und insbesondere für Kinder aus sogenannten «bildungsfernen», armen Familien. Manche derzeit bewährte Praktiken auf den verschiedenen Ebenen können als Ausgangspunkt betrachtet werden, aber eher nicht als abgeschlossene Programmentwicklung.

Die folgenden Empfehlungen für eine Weiterentwicklung der kompensatorischen Bildung im vorschulischen Bereich benennen verschiedene Handlungsfelder und Akteure, können aber keinen schlüssigen und umfassenden «Aktionsplan» abbilden.

#### *Handlungsfeld Pädagogische Praxis und ihre strukturellen Ausgangsbedingungen*

Welche Pädagogik eignet sich am besten für die kleinsten Lernenden? Die Antwort auf diese Frage ist von zentraler Bedeutung für die Aufgabenstellung der kompensatorischen Bildung. Es muss bei den Antworten zunächst aber um die Inhalte gehen, also um das Curriculum, und dann um das wie, um die Lernarrangements, also die Interaktionsprozesse Kind, Gegenstand und Pädagog/in bzw. Lehrer/in.

Eine Voraussetzung dafür ist, dass Bildungspläne eine höhere Konkretion und Schärfung der Ziele erhalten. Wichtig ist es, die Bildungsinhalte zu präzisieren und zu strukturieren, die in diesen Interaktionen der gemeinsame Gegenstand sind, insbesondere für Kinder, die in anregungsarmen Verhältnissen aufwachsen. In Folge können dann auch die Erwartungen der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte aus den Einrichtungen an die Kompetenzaneignung der Kinder wachsen. Das funktioniert

aber nur, wenn Sicherheit und Kenntnis über die Bildungsinhalte bestehen und sie «lehrbar» (auch durch direkte Instruktion) sind.

Die Lehr- oder Bildungspläne für die frühkindliche Bildung und Erziehung stehen oft im Gegensatz zu den Lehrplänen für die Grundschule, was zum Teil daran liegt, dass letztere sich eher auf die zu vermittelnden Inhalte konzentrieren, während sich der Vorschulbereich in der Regel auf psychologische und pädagogische Theorien stützt, die der pädagogischen Praxis zugrunde liegen, d. h. darauf, wie zu lehren ist, und nicht darauf, was zu lehren ist. Während Pädagogik etwas ist, das in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Kindern stattfindet, kann die Politik das pädagogische Umfeld gestalten, beispielsweise durch die Gestaltung des Lehrplans, durch die Aus- und Weiterbildung des Personals und durch die Arbeitsorganisation. Damit Bildung in der Kita keine Leerformel bleibt, müssen den Fachkräften der Kitas vorstrukturierte und erprobte Programme für die Umsetzung von Bildungszielen in Sprachbildung und Early Literacy, Mathematik und Naturwissenschaften zur Verfügung stehen. Qualifizierung und Training der Fachkräfte zum Einsatz der Programme gehören verbindlich zur Transformationsstrategie.

Die an einen solchen Prozess geknüpfte Erwartung ist, dass am Ende verbindliche Bildungsstandards für vorschulische Einrichtungen entwickelt sind. Adressat für die Forderung nach Entwicklung und Etablierung von verbindlichen Bildungsstandards ist die Jugend- und Finanzministerkonferenz (JFMK) und die Kultusministerkonferenz (KMK).

Ohne diese Mühe wird es keine Überprüfbarkeit der Praxis geben und keine oder nur geringe Möglichkeiten der Anpassung, Veränderung oder auch Korrektur. Ein damit verbundener Entwicklungsbedarf liegt in der Bereitstellung von geeigneten Instrumenten für Pädagog/innen, die sie ihr Handeln, bezogen auf eine Zielerreichung, überprüfen lässt. Es braucht für die Ausgestaltung konkreter Bildungsprozesse in den für das kompensatorische Bildungsziel wichtigen Bereichen Sprache, Schrift, Lesen und Mathematik neue Instrumente. Eine kleinteilige Diagnostik über Aneignungsverläufe von Kindern und daraus resultierenden methodisch-didaktischen Anpassungen ist eher nicht geeignet für die alltägliche Praxisgestaltung. Wichtig an dieser Betrachtung und Erkenntnis ist, dass ein stärkerer Fokus auf die Interaktionsqualität der pädagogischen Fachkraft und dem Kind, bezogen auf einen gemeinsamen Gegenstand, gelegt wird. Das setzt Wissen über die Komplexität des Gegenstandes (Sachstrukturanalyse) voraus. Am Beispiel der Mathematik in der Kita wird schnell deutlich, was alles «schief gehen» kann, wenn allein Alltagswissen z.B. über Zahlen und Mengen zur Anwendung in der pädagogischen Interaktion kommt.<sup>61</sup> Hier ist Wissenschaft gefordert, anwendungsfähige Förderkonzepte, Methoden und Verfahren zu entwickeln, die den Fachkräften in der Kita ermöglichen, geeignete Bildungsangebote anzuwenden und festzustellen, wie sich ein Kind in der Auseinandersetzung mit den Inhalten entwickelt und welche Anpassungen und Veränderungen notwendig

**61** Für eine genauere Betrachtung lohnt die Lektüre des Fachbeitrages von Kristin Krajewski und Nicola Desiree Klotz: «Förderung mathematischer Bildung», Praxishandbuch Kindergarten, Entwicklung von Kindern verstehen und fördern, hrsg. von Franz Petermann und Sylvia Wiedebusch, Göttingen 2017.

erscheinen. Damit ist das Aufgabenheft für die Entwicklung einer erfolgreichen kompensatorischen Bildung in der frühen, vorschulischen Bildungsphase prall gefüllt. Die Aufgaben betreffen Zielsetzungen und Curricula des vorschulischen Bildungsgeschehens, die pädagogische Grundhaltung, methodisch-didaktische Herangehensweise und unmittelbar praxistaugliche Rückmeldeverfahren über erreichte Kompetenzen.<sup>62</sup>

Häufig wird unterschieden zwischen kindzentriertem Unterricht oder auch Beschäftigung (Aktivitäten werden von den Kindern initiiert, die Kinder beschäftigen sich mit Problemlösungen und forschendem Lernen) und didaktischem Unterricht (von den Lehrkräften angeleitete, geplante Aufgaben, die sich auf den Erwerb und das Einüben akademischer Fähigkeiten konzentrieren). Die beiden Ansätze als vermeintliches Gegensatzpaar zu verstehen, wo sich zwei widersprüchliche Konzepte verhaken, kann nicht produktiv aufgelöst werden, indem man sich für das eine oder das andere Konzept entscheidet. Beide Ansätze können die Fähigkeiten der Kinder fördern, und pädagogische Fach- und Lehrkräfte können je nach Zielsetzung verschiedene Ansätze miteinander kombinieren. Es gibt keinen Gegensatz zu «spielerischem Lernen», es gibt jedoch Anhaltspunkte dafür, dass es wichtig ist, bereits im frühesten Alter kindzentriert («let the child take the lead»), kombiniert mit didaktischen und methodisch orientierten Ansätzen, zu implementieren. Die Forschung zeigt, dass akademische, von den Lehrkräften initiierte Praktiken und Ansätze eher geeignet sind, die akademischen Ergebnisse der Kinder zu verbessern, einschließlich der IQ-Werte, der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten und des spezifischen Fachwissens, während kindzentrierte Praktiken eher geeignet sind, die sozio-emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder zu verbessern.<sup>63</sup>

Will sagen, dass weitere Qualifizierungsinitiativen in der kompensatorischen Bildungsarbeit für und mit den pädagogischen Fachkräften aus der Kita dann sinnvoll und wirksam sein können, wenn die Bildungsinhalte mit dem konkreten Kompetenzerwerb der Kinder verknüpft sind. Die Entwicklungsarbeit dafür ist sehr fordernd und kann nur über einen längeren Zeitraum kooperativ mit anhaltendem Ehrgeiz von Praxis und Wissenschaft getragen werden. Das häufig überforderte System Kita verdient einen auf längere Zeiträume angelegten Prozess, der nicht nur Abwehr gegenüber Erneuerungen provoziert.

#### *Handlungsfeld Wissenschaft, Forschung und Entwicklung*

Best Practise und Leuchtturmmodelle können ein Ausgangspunkt für Forschung und Entwicklung sein, sind aber nicht der Ziel- und Endpunkt der Transformationsstrategien.

Die Empfehlung ist, einen Prozess einzuleiten, in dem ermöglicht wird, dass interdisziplinäre Wissenschaftsgruppen und Einrichtungsträger gemeinsam eine Anzahl von Modelleinrichtungen betreiben, in denen systematische Programme

**62** Siehe auch: Lohaus, Arnold; Glüer, Michael: «Das High/Scope Vorschul Curriculum», in: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Weinheim/Basel 2000, S. 154-169.

**63** Siehe: Diskussion zu den verschiedenen Ansätzen in Anders, Y.: Literature Review on Pedagogy, Literature Review for the OECD, OECD, Paris 2014.

einer kompensatorischen Bildung und Erziehung entwickelt und umgesetzt werden können. Man kann diese Einrichtungen als Entwicklungslabore begreifen, in denen mit einem hohen Einsatz Arbeitsansätze zur Verbesserung der Bildungsqualität für die «Risikogruppe» erprobt werden (analog den Prozessen bei der Head-Start-Entwicklung (z.B. High Scope) in den USA oder auch Sure Start in Großbritannien). Dazu braucht es eine aktive Kombination von Wissen und Erfahrung aus den Perspektiven von Wissenschaft, Praxis und Politik. Wenn diese Rollen in Teams und Umgebungen zusammenkommen, die über eine gemeinsame Einstellung verfügen und Fähigkeiten, Führung und flexible Finanzierung zur Entwicklung und Erprobung neuer Strategien einbringen können, sind die Voraussetzungen für umfassende Erfolge gegeben. Schritt für Schritt sollten die Ergebnisse der noch laufenden oder auch schon teilweise abgeschlossenen Langzeitstudien zur frühkindlichen Entwicklung und Bildung in einem Konsortium oder auch in einer Forschungs- und Entwicklungs-Task-Force zusammengeführt werden. Es gibt ausreichend gute Versatzstücke aus Praxis und Forschung, die, zusammengeführt, zu umfassenden Transformationsstrategien im Handlungsfeld der frühen Kindheit führen können – insbesondere mit dem Ziel durch Bildung eine größere Startchancen-Gerechtigkeit zu erreichen. Wichtig wird sein, sich der System- und Strukturfrage zu stellen und sich nicht auf die Wirkung von Leuchtturmprojekten zu verlassen.<sup>64</sup>

#### *Handlungsfeld Eltern und Familie*

Wertschätzung der Eltern für die Bildungsentwicklung ihrer Kinder ist wichtig und bedeutsam. Dazu existieren viele Projekte der Elternbegleitung und Unterstützung. Wichtig ist, immer wieder zu überprüfen, ob die Zielgruppe der Eltern in Risikolagen diese Angebote sinnvoll für sich nutzen können und «dabeibleiben». Die Erfahrungen in den Lockdown-Phasen der Corona-Pandemie mit alternativen Formen der Begegnung, sei es digital, telefonisch, in Gesprächen auf dem Spielplatz oder auf einem Spaziergang, gilt es auszuwerten und in das Repertoire der Elternbegleitung einzu beziehen (siehe auch den oben geschilderten Ansatz «Early Excellence»). Weiterzuentwickeln ist die Kombination von «home-based» und «center-based» bei Ansätzen der frühkindlichen Bildungsarbeit mit Eltern. Gerade in den Einstiegsphasen von sehr jungen Kindern in eine außerfamiliäre Betreuung ist die Einbeziehung von Eltern von großer Bedeutung und bietet Chancen, Eltern als «Bildungsaktivisten» für ihre Kinder zu gewinnen. Das können z.B. kultursensible Gruppenangebote für Eltern und Kinder sein, in denen Peers anleiten und modellhaft interagieren. Gefordert sind hier die Fachkräfte aus der Eltern-/Familienbildung, dazu auch die Fachkräfte aus der Gesundheitsförderung und aus den Eltern-Kind-Zentren. Ausgearbeitete Inhalte dazu, auch zu frühkindlichen Bildungszielen, sind inzwischen entwickelt; gearbeitet werden muss an den Formen der Vermittlung und Begegnung.

<sup>64</sup> Siehe auch: Schleicher, A.: Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris 2019, <https://doi.org/10.1787/9789264313873-en>.

## *Handlungsfeld Kommunale Steuerung*

In den letzten 15 Jahren haben sich auf der kommunalen Ebene mit Unterstützung einiger Länder und des Bundes mehr Ansätze für kohärente, integrierte Leistungs- und Steuerungssysteme entwickelt, die sich mit ihren zum Teil unterschiedlichen Arbeitsansätzen und Schwerpunkten auf einander beziehen und kooperativ Verantwortung für die frühen Bildungs- und Förderphasen eines Kindes übernehmen (Überwindung der sogenannten «Versäulung» von Leistungen). Diese Ansätze gilt es zu stärken, um eine größere Effizienz und Effektivität des getroffenen Einsatzes zu ermöglichen. Das Projekt Kommune 360° (eine Initiative der Auridis Stiftung, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der gemeinnützigen PHINEO AG) knüpft ein bundesweites Netzwerk von Akteur/innen aus kommunaler Verwaltung, Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Das Ziel: dass Kommunen die Potenziale integrierter Planung und Steuerung besser nutzen können, um Kindern ein gutes Aufwachsen zu ermöglichen. Dafür will das Projekt die Kommunen stärken und mit ihnen kooperative, beteiligungs- und wirkungsorientierte Planungsansätze weiterentwickeln. Gefordert sind Konzepte und Arbeitsweisen, die Konsistenz, Kontinuität und Kohärenz ermöglichen. Politik und Verwaltung brauchen ein besseres Verständnis dafür, wie existierende Richtlinien, Regelungen und Praxisstrukturen mit dieser Zielsetzung verändert und transformiert werden können – und das über eine Legislaturperiode hinaus.<sup>65</sup>

Könnte es weiterführend sein, die oben genannten Zielsetzungen in den Nationalen Aktionsplan «Neue Chancen für Kinder in Deutschland» zu integrieren? Im Rahmen dieses Aktionsplans will die Bundesregierung mit vielen Akteuren Kinderarmut bekämpfen, frühkindliche Bildung und Betreuung verbessern und Eltern stärken. Kita-Entwicklungslabore für eine kompensatorische Bildungsarbeit hätten hier einen guten Platz.

## **2.2 Schulzeit (von Sybille Volkholz)**

### **2.2.1 Bestandsaufnahme**

Die Debatte um Ungleichheiten im Bildungssystem, um herkunftsbedingte Nachteile oder auch solche, die in den Institutionen selbst erzeugt werden, ist über hundert Jahre alt. Sie hat schon Pädagoginnen und Pädagogen in der Weimarer Zeit beschäftigt. Die Gesamtschuldiskussion der 1960er- und 1970er-Jahre knüpfte – verbunden mit den Ansätzen zu kompensatorischer Erziehung – an solche Konzepte an und auch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats 1970 befassten sich damit. Das «katholische Arbeitermädchen vom Lande» galt als die klassische Konstruktion der Benachteiligten. In den 1970er-Jahren konzentrierte sich die Diskussion stark von Reformen der Schulstruktur hin zu einem stärker integrativen System. Diese Debatte bekam neuen Schwung, als die Ergebnisse der PISA-Studien 2001 veröffentlicht

---

**65** Gemäß dem Motto des Center on the Developing Child der Harvard University, «From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families», 2016, [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu).

wurden und Deutschland nicht nur relativ schwache Schülerleistungen bescheinigte, sondern auch im internationalen Vergleich eine der höchsten Korrelationen zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb: «In keinem der Testländer war der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und den von ihnen erworbenen Kompetenzen so eng wie in Deutschland.»<sup>66</sup>

In der folgenden Bestandsaufnahme wird exemplarisch beschrieben, welche Programme und Maßnahmen zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen in den letzten beiden Jahrzehnten auf Bundes- und Landesebene angestoßen, wie sie vor Ort umgesetzt und ob bzw. wie sie evaluiert worden sind.

## a. Länderübergreifende Programme und Maßnahmen

*Die Handlungsfelder der KMK von 2002*

Unter den 2002 von der Kultusministerkonferenz in Reaktion auf die mittelmäßigen deutschen PISA-Ergebnisse beschlossenen Handlungsfeldern waren:

- «Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund;
- Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation;
- Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung;
- Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.»<sup>67</sup>

Die frühkindliche Bildung ist seitdem stark ausgebaut worden (siehe Kapitel 2.1). Es hat Empfehlungen und gesetzliche Veränderungen zur Lehrkräftebildung gegeben, die auch den Umgang mit Heterogenität und inklusiver Bildung stärken sollten. Es wurden Kompetenzstandards entwickelt, die in regelmäßigen Leistungsvergleichen national wie international überprüft werden sollten. Vor allem die letzten Maßnahmen erforderten in den Schulen ein radikales Umdenken und begegneten großen Schwierigkeiten bei Akzeptanz und Implementation.

Im März 2010 beschloss die KMK dann eine «Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler». Die Länder sollten Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts, für mehr Lernzeit für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler,

<sup>66</sup> Baumert, Jürgen et al.: Pisa 2000, Opladen 2001, S. 391

<sup>67</sup> KMK: PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern (Stand: 07.10.2002), [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_10\\_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf)

praxisnäheren Unterricht sowie Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entwickeln. Weiterhin vereinbarte man mehr Ganztagsangebote, eine verstärkte Berufsorientierung und eine Verbesserung der Lehrkräfteaus- und -fortbildung und der Evaluation.<sup>68</sup>

Im September 2017 wurden im «Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler»<sup>69</sup> umfangreich die Bemühungen der Länder dargelegt, die Gruppe der Schülerinnen und Schüler zu verringern, die die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreichen. Dazu gehören: «Aktivitäten der Länder zur Umsetzung der Förderstrategie, im Unterricht individuell fördern und Bildungsstandards sichern, mehr Lernzeit ermöglichen und gezielt unterstützen, Unterricht praxisnah gestalten, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stärker fördern, Chancen der Vielfalt nutzen, Hauptschulabschlüsse für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglichen, geeignete Ganztagsangebote entwickeln und Bildungspartnerschaften stärken, Berufsorientierung professionalisieren sowie Übergänge gestalten und sichern, Lehrerbildung qualitativ weiterentwickeln, Ergebnisse evaluieren und Erfolgsmodelle verbreiten.»<sup>70</sup>

Ein weiterer Bericht über den Umsetzungsstand wurde im Mai 2020 vorgelegt. Das Ziel, die Quoten der Jugendlichen, die mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen, zu erhöhen, wurde wiederum verfehlt. Erklärt wird dies u.a. mit der veränderten Zusammensetzung der Schülerschaft, z.B. mit dem vermehrten Zuzug von Geflüchteten.<sup>71</sup> Wenig überraschend werden in diesem Bericht viele Maßnahmen erneut gelistet, die schon aus den früheren Berichten bekannt waren. In einem Schlusskapitel zur Evaluation werden jeweils die Verfahren aufgeführt, mit denen in den Ländern die Wirkung der Programme und Maßnahmen geprüft werden sollen; welche Ergebnisse diese Überprüfungen hatten, wird dagegen nicht erkennbar.<sup>72</sup>

Ein länderübergreifender Bericht über die Ergebnisse der Evaluationen ist nicht geplant. Es erscheint problematisch, dass über einen Zeitraum von nunmehr 12 Jahren sehr aufwändige Programme aufgeführt werden, deren Effekte zum großen Teil nicht überprüft sind. Hier sollte zeitnah von Seiten der KMK oder von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) Evaluationsergebnisse eingefordert werden.

---

**68** KMK: Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010, [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_03\\_04-Foerderstrategie-Leistungsschwachere.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwachere.pdf).

**69** Siehe: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_09\\_14-Umsetzung-Foerderstrategie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_09_14-Umsetzung-Foerderstrategie.pdf)

**70** Ebd. S.2

**71** Siehe: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Individuelle\\_Foerderung/2020-05-14-Bericht\\_Foerderstrategie-Leistungsschwache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Individuelle_Foerderung/2020-05-14-Bericht_Foerderstrategie-Leistungsschwache.pdf), S.13

**72** Siehe: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Individuelle\\_Foerderung/2020-05-14-Bericht\\_Foerderstrategie-Leistungsschwache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Individuelle_Foerderung/2020-05-14-Bericht_Foerderstrategie-Leistungsschwache.pdf)

## *Ganztagsschulprogramme*

Die Entwicklung der Ganztagschulen – vor allem der Ganztagsgrundschulen – wurde nach 2000 auch mit Verweis auf die PISA-Ergebnisse erheblich vorangebracht. Stand früher mehr das sozialpolitische Argument der Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Vordergrund, wurde nunmehr auch die bildungspolitische Bedeutung – vor allem der Beitrag zur Chancengleichheit – hervorgehoben. Ab dem Jahr 2003 legte die rot-grüne Bundesregierung das Investitionsprogramm «Zukunft Bildung und Betreuung» (IZBB) auf, mit einem Volumen von insgesamt 4 Milliarden Euro. Der lange geforderte Rechtsanspruch auf einen Ganztagschulplatz wurde 2021 abgesichert, er soll ab 2026 aufwachsend für alle Grundschul Kinder bis zur 4. Klasse gelten, für 8 Stunden an 5 Tagen in der Woche. Der Bund unterstützt den Ausbau mit Investitionsmitteln in Höhe von 3,5 Milliarden Euro und beteiligt sich auch an den Betriebskosten.

Allerdings zeigt die bisherige Umsetzung deutliche Schwächen. Abgesehen von der quantitativen Unterversorgung ist die Qualität des Angebots noch nicht so gestaltet, dass das eigentlich angestrebte Ziel erreicht würde, Bildungsbenachteiligungen entscheidend abzubauen. Die StEG-Untersuchung des DIPF hat über 10 Jahre die Wirkungsweise der Ganztagschulen untersucht und dabei nur sehr begrenzte Effekte in Hinblick auf den Bildungserfolg festgestellt: «Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) bietet einen umfassenden Einblick in die Erkenntnisse über Ganztage im deutschen Kontext. StEG hat über drei Phasen unterschiedliche Schwerpunkte verfolgt. Hinsichtlich der Erkenntnisse lässt sich zeigen, dass eine positive Wirkung von Ganztage nicht per se eintritt, sondern von spezifischen Ganztagsangeboten und ihrer qualitativen Umsetzung abhängt. Außerdem wirkt sich der Besuch von Ganztagsangeboten nicht auf (mittels standardisierter Tests erfasste) fachbezogene Leistungen aus. Gleichwohl entwickeln sich bei einer hohen Qualität der Angebote die Selbstwahrnehmung sowie das Sozialverhalten positiv. Auch die fachlichen Kompetenzen verbessern sich durch Ganztagsangebote, wenn das Angebot (in diesem Fall außerschulisch) zielgerichtet auf Leistungsverbesserung ausgerichtet ist.»<sup>73</sup>

Als Beispiel einer solchen fachspezifischen Förderung gilt ein Projekt zur Leseförderung, das durch die Begleitforschung selbst initiiert wurde. Gerade weil die Ganztagschulen als wichtiges Instrument zur Förderung besserer Chancen gefordert und auch ausgebaut werden, ist es umso dringender, dass vor Ort sehr genau die Bedingungen geprüft werden, unter denen sie diesen Erwartungen wirklich gerecht werden können. Daher wird bei den Empfehlungen (siehe Kapitel 2.2.2) berücksichtigt, wie die Ganztagschule besser zu Lernerfolgen beitragen kann.

## *Inklusion*

Die Inklusion und die UN-Behindertenrechtskonvention haben ihre Begründung vor allem in dem Rechtsanspruch auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Sie sollte aber auch unter dem Aspekt der besseren

**73** Kielblock, Stephan (DIPF): «Wege aus der Bildungsarmut – Bildungs- und Sozialpolitik zusammenbringen», 22. April 2021, Heinrich-Böll-Stiftung (Digital-Konferenz), Dokumentation des Werkstattgesprächs, aufgezeichnet von Franz Koranyi, <https://www.boell.de/de/2021/06/18/dokumentation-werkstattgesprach-wege-aus-der-bildungsarmut-bildungs-und-sozialpolitik>



Lernförderung der «Risikogruppe» betrachtet werden. Wie im Problemaufriss (Kapitel 1) beschrieben, kommen 50 Prozent der Jugendlichen ohne Schulabschluss aus Förderschulen. Sowohl bei den Abschlüssen und den Leistungen haben Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf größere Chancen, wenn sie Regelschulen besuchen. Deshalb wird bei den Empfehlungen (siehe Kapitel 2.2.2) genauer darauf eingegangen, wie der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen erhöht und wie insbesondere deren Lernförderung verbessert werden kann.

*Programme zur Schul- und Unterrichtsentwicklung: «Lernen vor Ort», «SINUS», «Schule macht stark», «Bildung in Sprache und Schrift»*

Auf Bundesebene wurde für die Jahre 2009 bis 2014 das Programm **«Lernen vor Ort»** aufgelegt, das Bildungslandschaften rund um Schulen in Kooperation mit Jugendhilfe oder anderen Trägern initiieren bzw. stärken sollte. An diesem Programm haben sich zahlreiche Kommunen beteiligt und Bildungsbüros eingerichtet, die die Kooperation der verschiedenen Akteure vor Ort zu «Verantwortungsgemeinschaften» gestalten sollten. In Frankfurt erfolgte eine wissenschaftliche Begleitung durch die dortige Goethe-Universität. Die zentrale Frage dabei war, ob die Jugendlichen sich beim Übergang von der Schule in die Ausbildung oder den Beruf durch das Programm unterstützt fühlten. Nach 2014 wurde das Programm in Transferagenturen übergeführt. Die beteiligten Kommunen haben mit deren Unterstützung ein Bildungsmonitoring und Bildungsmanagement eingeführt. Die wissenschaftliche Begleitung hierzu lag beim Forschungsinstitut für betriebliche Bildung (f-bb). Die Fragestellungen bezogen sich auf die Nachhaltigkeit der Kooperation und darauf, ob das Bildungsmonitoring Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen war. Untersuchungen, wie weit Erfolge bei der Steigerung von Schulabschlüssen und Ausbildungsverträgen zu verzeichnen waren, liegen nicht vor. Im Dossier über Kommunale Bildungslandschaften der Heinrich-Böll-Stiftung wurden 2011 einige Einrichtungen, darunter Bildungsbüros, die im Programm «Lernen vor Ort» entstanden sind, nach ihren Erfahrungen befragt. Der damalige Zeitpunkt war sicher zu früh, um Lernerfolge feststellen zu können. Evaluationen auch des anschließenden Transferprojekts dürften noch ausstehen.<sup>74</sup> «Lernen vor Ort» kam der zentralen Forderung nach, dass alle Einrichtungen, die am Aufwachsen von Jugendlichen beteiligt sind, besser kooperieren. Allerdings sichert die Kooperation allein offensichtlich noch nicht bessere Schulabschlüsse oder Lernerfolge. In jedem Falle bedürfen Programme dieser Art wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation. Hierauf wird in den Empfehlungen (Kapitel 2.2.2) näher eingegangen werden.

Schon als Reaktion auf die schlechten Ergebnisse der TIMSS-Studien (1995ff.) war von Bund und Ländern das Programm **«SINUS»** zur Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts auf den Weg gebracht worden. Des- sen Ziel war es, eine größere Heterogenität im Leistungsspektrum und eine größere

<sup>74</sup> Siehe: [https://www.boell.de/sites/default/files/2012-02-Kommunale\\_Bildungslandschaften.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/2012-02-Kommunale_Bildungslandschaften.pdf)

Anwendungsorientierung unterrichtlicher Aufgabenstellungen zu erreichen. Damit sollte auch der Zugang für lernschwächere Kinder und Jugendliche erleichtert werden. Die Verbesserung naturwissenschaftlicher Leistungen, die sich bei den dritten PISA-Studien 2006 zeigten, wurde von Manfred Prenzel auch als möglicher Erfolg dieses Programms gewertet.<sup>75</sup>

Ebenfalls gemeinsam von Bund und Ländern wurde 2019 das Programm **«Schule macht stark»** aufgelegt, das sich an Schulen in kritischer Lage bzw. in schwierigen Sozialräumen richtet: «Lehrkräfte und Schulleitungen von 200 Schulen arbeiten in der Initiative mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus 13 Forschungseinrichtungen und Universitäten zusammen. Gemeinsam entwickeln Schulen und Wissenschaft Strategien und Ansätze für den Unterricht und für den Schulalltag, ausgerichtet auf die Bedürfnisse vor Ort. Die Praxiserfahrung der Lehrkräfte fließt direkt in die gemeinsamen Konzepte ein. Diese werden sofort in der Praxis erprobt und – wenn nötig – angepasst und weiterentwickelt. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler binden aktuellste Ergebnisse und Erfahrungen aus dem internationalen und nationalen Forschungskontext in den Entwicklungsprozess ein. Die Schulen sollen darin unterstützt werden, ihre Angebote so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler sich das Wissen aneignen und die Fähigkeiten entwickeln können, die sie brauchen, um trotz ihrer herausfordernden Ausgangsbedingungen ihren eigenen Weg ins Leben zu finden. Sie sollen durch Vernetzung im Sozialraum außerdem dabei unterstützt werden, die Unterstützungsangebote zu finden und zu nutzen, die ihre soziale Situation verbessern können.»<sup>76</sup> Es ist zu hoffen, dass die enge Verzahnung von Praxis vor Ort und Wissenschaftler/innen mit enger evaluativer Begleitung verwertbare Ergebnisse zeitigen wird.<sup>77</sup>

Im Rahmen des gemeinsam von Bund und Ländern aufgelegten Programms **«Bildung in Sprache und Schrift»** (BiSS), das im Jahr 2013 startete, wurden Konzepte zur Sprachförderung, -diagnostik und Leseförderung systematisch entwickelt und erfolgreich implementiert, die insbesondere auch auf die bessere Förderung von lernschwächeren Kindern und Jugendlichen zielen. Anfang 2020 schloss sich eine zweite Programmphase mit BiSS-Transfer an. So kommt z.B. eine Evaluation aus der Primarstufe in Hamburg zu dem Ergebnis: «Die bisherigen Auswertungen des Lesequotienten scheinen aber auch darauf hinzudeuten, dass junge benachteiligte Lerngruppen zwar erfolgreich gefördert werden können, sich jedoch nur schwer zu überdurchschnittlichen oder gar (sehr) guten Leserinnen und Lesern entwickeln können. Ferner konnte im Rahmen der individuellen Datenauswertungen auf Schul- und Klassenebene die enorme Wirkmächtigkeit der unterrichtenden Lehrkräfte festgestellt werden. So zeigte sich, dass bei allem Erfolg des Projekts eben auch das – zuweilen zunehmende wie nachlassende – Engagement einzelner Lehrkräfte, ein Lehrkräftewechsel in Klassen ohne den notwendigen Informationsaustausch sowie längerfristige krankheitsbedingte Ausfälle zu Leistungssteigerungen oder eben auch zu starken

75 PISA Konsortium Deutschland: PISA 2006, Münster/New York 2007, S. 101.

76 Siehe: [https://www.schule-macht-stark.de/de/home/home\\_node.html](https://www.schule-macht-stark.de/de/home/home_node.html)

77 Seit 2021 wird durch das BMBF die Forschungslinie «Abbau von Bildungsbarrieren» gefördert. Hier ist es noch zu früh, Aussagen über die Wirkungsweise zu treffen.

Leistungsrückschritten der Schülerinnen und Schüler zwischen zwei Testzeitpunkten führen. Im Mittel betrachtet profitieren aber alle Schulen und die beteiligten Kinder von der Förderung wie auch die Lehrkräfte von den Fortbildungen: Bereits stärker fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler verbessern ihr Lesen sofort mit Einsetzen der Förderung merklich, wohingegen Mädchen und Jungen mit besonderer sprachlicher und sozialer Belastung die gesamte Laufzeit von 36 Monaten benötigen, um zu den Werten der anderen Schulen (nahezu) aufzuschließen zu können.»<sup>78</sup>

Zur Evaluation in einigen Städten aus NRW (Duisburg, Essen, Oberhausen, Gelsenkirchen) heißt es: «Zur Förderung der Leseflüssigkeit wurde das Lese-Tandem an allen Projektschulen erprobt und implementiert. Insgesamt liegen Ergebnisse aus 46 Klassen vor. Die beteiligten Lehrkräfte griffen zum großen Teil auf die Material- und Textsammlung des Verbunds zurück und führten das Training 6 bis 8 Wochen in der Klasse durch. Die zweiten Klassen (7 Klassen) konnten ihre Lesegeschwindigkeit um durchschnittlich 10 Wörter pro Minute verbessern, die dritten Klassen (20 Klassen) und vierten Klassen (18 Klassen) sogar um durchschnittlich 15 Wörter. [...] Es zeigte sich [...], dass sich sowohl die leseschwächeren (Lesesportlerinnen und Lesesportler) als auch die lesestärkeren Schülerinnen und Schüler (Lesetrainerinnen und Lesetrainer) verbessern konnten. Über Feedbackbögen konnte festgestellt werden, dass sich das Training positiv auf die Lesemotivation auswirkt. Die Befragung der Lehrkräfte zeigte ebenfalls, dass die Methode positiv bewertet wird.»<sup>79</sup>

Es deutet einiges darauf hin, dass Programme, die mit veränderter Didaktik direkt auf die Unterrichtsqualität zielen, bisher die besten Ergebnisse in der Förderung auch der lernschwachen Kinder und Jugendlichen erreichen.<sup>80</sup>

## b. Programme und Maßnahmen auf Länderebene

In den KMK-Berichten zur Umsetzung der «Förderstrategie für Leistungsschwächere» werden weitere Programme und Maßnahmen aufgeführt, die auf der Ebene einzelner Länder durchgeführt wurden. Sofern möglich, soll auch hier nach Effekten gefragt werden.

### *Programme für Schulen in schwieriger Lage*

In Berlin gibt es z.B. das «**Bonusprogramm**» und neuerdings auch das Programm «**Berlin-Challenge**». Durch beide sollen Schulen mit einer sozial besonders benachteiligten Schülerschaft (Anteil der Lernmittelbefreiten bzw. BuT-Empfänger/innen ist größer als 40 Prozent) unterstützt werden. Der Schwerpunkt des

<sup>78</sup> Siehe: [https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2021/12/BiSS\\_PA\\_WissBegleitung-1121\\_web.pdf](https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2021/12/BiSS_PA_WissBegleitung-1121_web.pdf), S. 40.

<sup>79</sup> Ebd., S. 53.

<sup>80</sup> Auf eine Unterrichtsentwicklung, die insbesondere auch lernschwächeren Kindern und Jugendlichen zu Gute kommt, zielen ebenfalls Programme wie FörMig (<https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/blk-expertise-heft107.pdf>), Leseflüssigkeitstraining (<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lautlesetraining-startpaket-saph>) und neuerdings «Mathe sicher Können» (<https://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/>).

Challenge-Programms liegt auf der Unterrichtsentwicklung. Insgesamt ist die Teilnahme von fünf Grundschulen und 15 weiterführenden Schulen geplant. Dabei werden Schulen berücksichtigt, bei denen sich nachweislich (datenbasiert) bereits positive Schulentwicklungstrends ausmachen lassen. Die Mittel für das Programm Berlin-Challenge betragen für 2020 und für 2021 jeweils 5 Millionen Euro.<sup>81</sup> Das «Bonusprogramm» in Berlin wurde vom DIPF wissenschaftlich begleitet. Das Institut kam zu einer insgesamt positiven Einschätzung hinsichtlich der zusätzlichen Mittel, die u.a. zur besseren Umsetzung von Schulprogrammen eingesetzt wurden: «Vergleichsweise starke Verbesserungen nahmen die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Lehrkräfte in den Bereichen des Schulklimas, des Schülerverhaltens, der Außenwirkung der Schulen, der Motivation und Innovationsbereitschaft des Kollegiums, in den Möglichkeiten zum Umgang mit der sozialen und leistungsbezogenen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und zur individuellen Förderung, zum Sprachförderbedarf sowie der generellen Ausstattung der Schulen wahr.»<sup>82</sup> Hinsichtlich der Verbesserung der Lernerfolge sind die Einschätzungen dagegen bescheidener. «Lediglich 6 Prozent der Lehrkräfte äußerten sich stark zustimmend (41 Prozent leicht zustimmend) dahingehend, dass sich durch das Bonus-Programm die Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler verbessert haben.»<sup>83</sup> Das DIPF erklärt dies damit, dass solche Effekte erst in einem längeren Zeitraum eintreten könnten. Die Verbesserung der Lernerfolge, die Entkoppelung des Bildungserfolgs von der Herkunft war allerdings das eigentliche Ziel des Bonusprogramms. Insofern sind hier Fragen durchaus angebracht, warum dies nicht in einem kürzeren Zeitraum zu erreichen ist.

Der Besuch einer integrierten Sekundarschule in Neukölln, die sowohl durch das «Bonus-» wie auch durch das «Challenge»-Programm erhebliche Mittel erhalten hatte, machte deutlich, warum die Wirkung der Mittel weitgehend verpufft. Die gezielte Verbesserung des Unterrichts und die Steigerung des Lernerfolgs waren nämlich in den vergangenen Jahren von der Schule gar nicht mit diesen Programmen verbunden worden. Die Bindung der Mittel war offensichtlich nicht ausreichend mit den Schulen kommuniziert worden und wurde auch nicht entsprechend kontrolliert.

Von 2013 bis 2017 wurde in Berlin mit 10 Projektschulen das Projekt «**School Turnaround – Berliner Schulen starten durch**» in Kooperation zwischen der Senatsbildungsverwaltung und der Robert Bosch Stiftung durchgeführt. Zielsetzung war die Erprobung von Maßnahmen zur Steigerung der Schulqualität für Schulen in sozialen Brennpunkten, die den besonderen Herausforderungen ihrer bildungsfernen Schülerschaft nicht ausreichend gerecht wurden (gemessen an hohen Abbrecherquoten, längerfristig unterdurchschnittlichen Schülerleistungen, geringer Nachfrage nach Schülerplätzen etc.). Erst in der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit wurde die Verbesserung der Schülerleistungen über zielgerichtete Unterrichtsentwicklung zu einem verpflichtenden Arbeitsfeld für die Projektschulen; sichtbare Erfolge waren in dem kurzen Zeitraum bis Projektende in diesem Punkt daher noch nicht zu erwarten. Die

<sup>81</sup> Pressemitteilung des Senats vom 19.5.2020.

<sup>82</sup> Bonus Sept. 2018, Zentrale Ergebnisse, S. 9.

<sup>83</sup> Ebd., S. 12.

wissenschaftliche Begleitung kam aber in ihrer Evaluation zu der klaren Feststellung, dass Unterrichtsentwicklung der Schwerpunkt der Schulentwicklungsarbeit sein muss. Wesentliche Gelingensbedingungen für die Verbesserung von Schülerleistungen sind die Akzeptanz von Heterogenität, klare Strukturen, hohe Erwartungen an das Lernvermögen der Schüler/innen, positive Verstärkungen und zeitnahes Feedback zu Schülerleistungen und zum Verhalten sowie das Erkennen von Lernbarrieren und die Bereitstellung geeigneter Unterstützungsmaßnahmen.<sup>84</sup>

Das **Projekt 23+ Starke Schulen** in Hamburg unterstützt seit Mai 2013 elf Grundschulen, neun Stadtteilschulen und drei Gymnasien in schwierigen sozialen Lagen Hamburgs dabei, für ihre Schülerschaft Unterricht so zu gestalten, dass die besonderen Ausgangslagen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen gezielt berücksichtigt werden und dass dies zu einer deutlichen Steigerung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen führt. Zur Umsetzung dieses komplexen Vorhabens wurde den Schulen ein Paket aus 13 Maßnahmen zur Verfügung gestellt. Insgesamt belaufen sich die Mittel, die für diese Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt werden, auf ca. 10 Millionen Euro.<sup>85</sup> Das Projekt wurde zum 1. August 2017 auf 35 Schulen (16 Grundschulen, 16 Stadtteilschulen, 3 Gymnasien) ausgeweitet. Als zusätzliche Maßnahme wurde die Einführung von Lernzeiten zum Üben, Wiederholen und Vertiefen im Ganzttag aufgenommen, mit Anknüpfungen an den Regelunterricht, durchgeführt von Lehrkräften und Sozialpädagoginnen der Ganztags-Kooperationspartner. In der zweiten Projektphase liegt mit der Beteiligung an der systematischen Leseförderung in der Grundschule und an «Mathe sicher können» in der Sekundarstufe 1 ein Schwerpunkt auf der Förderung der Basiskompetenzen. Zum 1. August 2018 haben eine Grundschule und eine Stadtteilschule das Projekt erfolgreich verlassen.<sup>86</sup>

Mithilfe der in Hamburg regelmäßig durchgeführten Lernstandserhebungen (sogenannte «KERMIT-Untersuchung») können über die Jahre keine besseren Leistungsergebnisse oder erhöhte Kompetenzzuwächse an den beteiligten Schulen festgestellt werden, auch nicht im Verhältnis zu Vergleichsschulen mit ähnlicher Schülerschaft. Vielmehr gibt es Hinweise, dass die Lernergebnisse der Programmschulen teilweise sogar schlechter abgeschnitten haben. Dieses unerwartete Ergebnis hängt vermutlich mit einer unzureichenden Implementation des Programms zusammen. Es muss jeweils mit den Beteiligten sehr genau geklärt werden, welche Zielsetzung sie verfolgen und welche Maßnahmen dazu passen. Veränderte Unterrichtsmethoden können nur dann wirksam werden, wenn sie einheitlich, verbindlich und kohärent die unterrichtliche Praxis verändern. Die begleitende Beratung sollte deshalb darauf ausgerichtet sein, eine solche veränderte Praxis zu etablieren.

Die genannten Programme sind aufwändig, erreichen aber dennoch ihre Ziele nicht oder nur teilweise. Es stellt sich daher die Frage, wie Instrumente und Ressourcen so ausgerichtet werden können, dass das Ziel, «Steigerung der Lernerfolge»,

---

**84** Robert Bosch Stiftung (Hrsg): Pilotprojekt «School Turnaround – Berliner Schulen starten durch». Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie, Stuttgart 2017, S. 38ff.

**85** Siehe: <http://www.hamburg.de/23plus>

**86** Aus: KMK.org: «Umsetzung der Förderstrategie... vom 14.5.2020, S. 26.

besser erreicht wird. Es besteht also ein dringender Handlungsbedarf. Hier werden die Empfehlungen ansetzen müssen (siehe Kapitel 2.2.2).

Ein Vorläuferprogramm hatte es bereits 2004 in Bremen gegeben: «Das Bundesland Bremen hat im Jahr 2004 das erste Schulentwicklungsprojekt für Schulen «in schwieriger Lage» in Deutschland initiiert. Das lag nahe: Die PISA-Befunde erschreckten das Land tief, meinte es doch, seit Jahrzehnten eine sozial gerechte Bildungspolitik zu betreiben. Die Ergebnisse zeigten das Gegenteil bei zusätzlich sehr schwachen Lernleistungen. Das daraufhin entwickelte Projekt «Schule macht sich stark» (SMS) konzentrierte sich auf wenige Ziele und stellte den Unterricht in den Mittelpunkt der notwendigen Veränderung. Es war auf fünf Jahre angelegt und setzte auf systematische Fortbildung der Kollegien, Hospitationsreisen, Unterstützung der Schulen mit praxistauglichen Schulentwicklungsinstrumenten sowie die Beratung und Beteiligung der Schulleitungen. Begleitend wurden auf Wunsch der Schulen Strukturmaßnahmen umgesetzt (Ganztagschule, Umwandlung in Gesamtschulen etc.). Schulaufsicht, Landesinstitut und Behörde waren systemisch einbezogen. Die wissenschaftliche Evaluation des Projekts bezog empirisch die Veränderung von Schülerleistungen mit ein. Das war für Bremen damals ganz neu. Eine formative Evaluation untersuchte die im Prozess gewonnenen professionellen Erfahrungen der Lehrkräfte sowie die neu entwickelten Team- und Schulentwicklungsstrukturen innerhalb der Schulen.

Im Ergebnis haben sich die Schülerleistungen nach fünf Jahren deutlich verbessert, insbesondere in Mathematik: So hatten die zwölf schwächsten Schulen Bremens zu den durchschnittlichen Leistungsergebnissen aller Bremer Schulen aufgeschlossen. Die Zahl der Schüler ohne Abschluss war von 10 auf 1 Prozent gesunken. Transferprodukte aus der Unterrichts- und Schulentwicklung entstanden sowohl für andere Schulen in Bremen als auch für die Fortbildungsarbeit des Landesinstituts.»<sup>87</sup> In den Folgejahren ist dieses Projekt in Bremen nicht konsequent fortgeführt worden, so dass keine nachhaltige Wirkung auf die Schülerleistungen verzeichnet werden kann.

#### *Ressourcenzuweisung nach Sozialindex*

Die bildungspolitische Forderung, Ungleiches ungleich zu behandeln, gilt seit längerem auch für den Ausgleich unterschiedlicher Chancen. Hamburg und Berlin haben damit bereits früh mit sozialindexbasierten Ressourcenzuweisungen angefangen, mittlerweile gibt es sie auch in Bremen und Nordrhein-Westfalen.<sup>88</sup>

In Hamburg gibt es einen eigenen Sozialindex (KESS-Faktor), der bei der Zuweisung von Ressourcen berücksichtigt wird, bereits seit 1996.<sup>89</sup> In Berlin erfolgt die Zumessung von Lehrkräftestunden teilweise nach dem Anteil der Kinder, deren Eltern von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind, bzw. dem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH). Ob die erwarteten Effekte einer verstärkten Unterstützung von Schulstandorten in sozial schwierigen Lagen tatsächlich eintreten,

<sup>87</sup> von Ilseman, Cornelia: Schulen in kritischer Lage, *SCHULE inklusiv*, Heft 7, 2020, S. 5f.

<sup>88</sup> Groos, Thomas: Sozialindex für Schulen – Herausforderungen und Lösungsansätze, Papier zur Fachkonferenz «Feuerwerk statt Brennpunkt» des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2019.

<sup>89</sup> Siehe: Drucksache 22/4019 der Hamburgischen Bürgerschaft.

ist allerdings weitgehend unbekannt. So folgerte das Deutsche Jugendinstitut 2019: «Um zu prüfen, ob die Auswahl der Schulen geeignet ist, bzw. um zu kontrollieren, ob die Maßnahmen an den ausgewählten Schulen erfolgreich sind, sind Studien und Evaluationen unerlässlich. Da aktuell solche Untersuchungen jedoch weitestgehend fehlen, bleibt die Frage, ob Sozialindizes und die daraus resultierenden Maßnahmen Defizite ausgleichen können, noch unbeantwortet. Den aufgezeigten Programmen kann jedoch durchaus eine positive Wirkung entsprechender Maßnahmen entnommen werden. Dafür sind jedoch bestimmte Grundbedingungen, wie klare Zielsetzungen, unerlässlich.»<sup>90</sup>

Eine regelhafte Evaluation der sozialindizierten Ressourcenzuweisung gibt es also bis heute nicht. Das bedeutet auch, dass bei einer so zentralen Maßnahme zum Chancenausgleich genauer gefragt werden muss, wie die Bedingungen gestaltet sein müssen, damit dieses Ziel auch erreicht wird (siehe dazu Kapitel 2.2.2).

### *Verringerung der Klassengröße*

Zur Steigerung der Bildungschancen in sozial schwierigen Gebieten (meist aber auch generell) wird häufig die Forderung nach kleineren Klassen erhoben. Für eine solche Wirksamkeit kleiner Lerngruppen gibt es wenig bildungswissenschaftliche Evidenz. Das PISA-Konsortium stellte in fast allen Erhebungen fest, dass es keine Korrelation zwischen Klassengrößen und Schülerleistungen gibt. John Hattie hat in seiner umfangreichen Metastudie «Visible Learning» ebenfalls keine nennenswerten Effekte bei Senkung von Klassenfrequenzen registriert: «Auf der Grundlage einer detaillierteren Analyse der empirischen Belege zur Klassengröße, basierend auf Meta-Analysen und anderen Studien, komme ich zu dem Schluss, dass die Belege auf insgesamt vergleichsweise kleine Effekte hinweisen.» Das gilt auch für die Reduzierung der Klassengrößen von 25 auf 15 Lernende.<sup>91</sup>

Der französische Präsident Macron hat 2017 den «Brennpunktschulen» eine Senkung der Klassenfrequenzen auf 15 Lernende ermöglicht, die jedoch vom Deutschlandfunk in ihrer Wirkung kritisch eingeschätzt wird: «Die kleinen Klassen sind seit ihrer Einführung unter der Lupe eines wissenschaftlichen Begleiteams. Zweimal, zu Beginn und zu Ende des Schuljahres, wurden 15.000 Kinder zu Wissensstand und Selbstwertgefühl getestet. Dieselben Tests bekam eine gleich große Vergleichsgruppe vorgelegt: Gleichaltrige, ebenso sozial benachteiligt, aber aus Klassen mit 25 Kindern. Die ersten Ergebnisse allerdings sind magerer als erhofft und von der Regierung dargestellt.»<sup>92</sup>

Im Gegensatz zu den Aussagen von Hattie wird die Wirksamkeit von kleinen Klassen im «Tennessee Star Project» als positiv nachgewiesen. Kleinere Klassen wurden 1985 in der ersten Phase und 1989 in der zweiten Phase mit 13 bis 17 Kindern erprobt und mit Kontrollklassen von 25er-Frequenzen verglichen. Hier wurden positive

**90** Beierle, Sarah; Hoch, Carolin; Reißig, Birgit: Schulen in benachteiligten sozialen Lagen, Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen, Deutsches Jugendinstitut, 2019.

**91** Hattie, John: lernen sichtbar machen, Hohengehren 2013, S. 102.

**92** Deutschlandfunk (Archiv): Brennpunktschulen in Frankreich, Politik der kleinen Klassen, vom 12.2.2019.

Effekte bei den Lernergebnissen auch über längere Zeiträume bei den Schülerinnen und Schülern festgestellt, auch wenn sie später in Regelklassen mit größeren Frequenzen unterrichtet wurden.<sup>93</sup>

Der offensichtliche Widerspruch zwischen den Aussagen über die Effekte von Klassengrößen und den sehr teuren Folgen der Einführung kleiner Klassen in solchen Größenordnungen erfordert weiterreichende und gründliche Forschung, um bessere empirische Grundlagen für bildungspolitische Entscheidungen zu erhalten. Darauf wird in den Empfehlungen (Kapitel 2.2.2) zurückzukommen sein.

### *Schulsozialarbeit*

In nahezu allen Maßnahmen zur Förderung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler, die die Länder gegenüber der KMK auflisten, befinden sich solche zur besseren Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe.

«Im Jahr 2006 wurde das Landesprogramm «Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen» von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie initiiert. Gestartet mit 20 Hauptschulen, umfasst das Programm mittlerweile über 280 Schulen aller Schularten. Insgesamt 77 Träger der freien Jugendhilfe setzen das Programm aktuell an zahlreichen Grundschulen, Integrierten Sekundarschulen, an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, Gymnasien und beruflichen Schulen sowie an allen Inklusiven Schwerpunktschulen um. Im Rahmen des geplanten Programmausbaus sollen in den nächsten zwei Jahren insgesamt 300 zusätzliche Stellen gewährleistet, dass an jeder Schule mindestens eine sozialpädagogische Fachkraft vertreten ist. Kern des Programms ist das «Tandem-Prinzip» in allen Bereichen: eine intensive und systematische Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Sinne einer gemeinsamen

---

93 «Wishing to obtain data on the effectiveness of reduced class size before committing additional funds, the Tennessee legislature authorized this four-year study in which results obtained in kindergarten, first, second, and third grade classrooms of 13 to 17 pupils were compared with those obtained in classrooms of 22 to 25 pupils and in classrooms of this larger size where the teacher was assisted by a paid aide. Both standardized and curriculum-based tests were used to assess and compare the performance of some 6,500 pupils in about 330 classrooms at approximately 80 schools in the areas of reading, mathematics, and basic study skills. After four years, it was clear that smaller classes did produce substantial improvement in early learning and cognitive studies and that the effect of small class size on the achievement of minority children was initially about double that observed for majority children, but in later years, it was about the same. The second phase of the project, called the Lasting Benefits Study, was begun in 1989 to determine whether these perceived benefits persisted. Observations made as a part of this phase confirmed that the children who were originally enrolled in smaller classes continued to perform better than their grade-mates (whose school experience had begun in larger classes) when they were returned to regular-sized classes in later grades. Under the third phase, Project Challenge, the 17 economically poorest school districts were given small classes in kindergarten, first, second, and third grades. These districts improved their end-of-year standing in rank among the 139 districts from well below average to above average in reading and mathematics» (<https://www.jstor.org/stable/1602360>).



Verantwortung für die Entwicklung und den Schulerfolg der Schüler.»<sup>94</sup> «Im Jahr 2019 waren im Landesprogramm insgesamt 536 sozialpädagogische Fachkräfte tätig.»<sup>95</sup>

Das Programm hat viele positive Wirkungen, zu besseren Lernerfolgen der «Risikogruppe» trägt es allerdings (noch) nicht bei. Die wissenschaftliche Begleitung des Berliner Programms zur Schulsozialarbeit (2016 – 2017) beschreibt dessen Wirkung nach Einschätzung der beteiligten Personen wie folgt: «Die Jugendsozialarbeit an Schulen fördert unter anderem die Selbstwirksamkeit und das Selbstbewusstsein dieser SchülerInnen sowie deren Strategien der Lebensführung und Lebensbewältigung. Besonders für benachteiligte SchülerInnen wird diese Begleitung und Unterstützung als notwendig und hilfreich eingeschätzt.»<sup>96</sup> Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird verbessert, die Gewaltvorkommnisse in den Schulen gehen zurück: «Über die unmittelbare Arbeit mit den SchülerInnen hinaus erbringt die Jugendsozialarbeit an Schulen im Land Berlin offenbar einen Nutzen für die Verbesserung des allgemeinen Schulklimas. Gruppendiskussionsteilnehmende berichten beispielsweise, dass die Jugendsozialarbeit an Schulen dazu beigetragen habe, das Klima in der Schule (z.B. Lehrkräfte-SchülerInnen-Verhältnis) und die Schulfreude der Kinder und Jugendlichen (Commitment mit der Schule) zu fördern.»<sup>97</sup>

Als besonderer Effekt wird vermerkt, dass die Jugendhilfe die Bedeutung von Lernerfolgen und Abschlüssen auch als Ziel ihrer eigenen Arbeit erkennt. Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe wird verbessert, die Jugendhilfe kommt aus dem negativen Image heraus und wird als Unterstützung wahrgenommen. «Klärungsbedürftig erscheint vor diesem Hintergrund – aus Sicht des Untersuchungsteams – anhand welcher Dimensionen bzw. Indikatoren die Zielerreichung im Landesprogramm festgemacht wird und wie ein zielbasierter Wirksamkeitsdialog etabliert werden kann. [...] Die Ergebnisse zum Bildungsindikator Erhöhung von Schulabschlüssen (operationalisiert über den Anteil von SchülerInnen, die mind. einen MSA-Abschluss erreichen) weisen auf eine deutlich positive Wirkung des Landesprogramms hin: So entwickeln sich die Programmschulen in diesem Merkmal signifikant positiver als die Nicht-Programmschulen.»<sup>98</sup> Hinsichtlich der Schulabbrüche und der Gewaltvorfälle sind gegenüber den Schulen, die nicht im Programm waren, allerdings keine signifikanten Unterschiede festzustellen.

Es sind offensichtlich positive Wirkungen durch die Kooperation mit der Jugendsozialarbeit zu erzielen. Die «Risikogruppe», die besonders von Schulabbrüchen betroffen ist, kann von dieser Kooperation offenbar weniger profitieren. Auch hier gibt es Handlungsbedarf, damit die Lernerfolge stärker als bisher in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt werden.

---

**94** Siehe: Stärken erkennen, Chancen nutzen. Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen: Aufgaben, Vielfalt und Wirkung, [https://www.spi-programmagentur.de/fileadmin/user\\_upload/Programmagentur/Dokumente/jugendsozialarbeit\\_an\\_berliner\\_schulen\\_10-2019\\_web.pdf](https://www.spi-programmagentur.de/fileadmin/user_upload/Programmagentur/Dokumente/jugendsozialarbeit_an_berliner_schulen_10-2019_web.pdf)

**95** Siehe: <https://www.parlament-berlin.de/adosservice/18/Haupt/vorgang/h18-3000-v.pdf>

**96** Speck, Carsten: Abschlussbericht zur Evaluation des Landesprogramms Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen, Mai 2018, S. 75.

**97** Ebd., S. 77.

**98** Ebd., S. 95 und 105.

## Schulbeispiele

Die folgenden Schulen wurden für diese Publikation gezielt für strukturierte Interviews ausgewählt, weil sie unter schwierigen Bedingungen gute Lernerfolge für ihre Schülerinnen und Schüler erreichen. Diese Beispiele sind keinesfalls repräsentativ für die vielen Schulen in der Bundesrepublik, für die dies ganz sicher auch gilt. Aber sie vermitteln Einsichten und Erkenntnisse, die Grundlage für weitere Empfehlungen sein können. Auch wenn es sich um Beispiele aus Berlin handelt, werden hier doch spezifische Gelingensbedingungen und Handlungserfordernisse aufgezeigt, die auch für andere Länder und Regionen gelten.

### **Beispiel: Die Erika-Mann-Grundschule in Berlin-Wedding**

Die Erika-Mann-Grundschule wurde ausgewählt, weil sie in einem sozialen Brennpunkt liegt und bis zum vergangenen Jahr im Verhältnis zu anderen Schulen mit ähnlicher sozialer Lage überdurchschnittlich gute Ergebnisse bei VERA 3 erzielte. Nach eigenen Angaben trägt dazu wesentlich die gemeinsame Arbeit unterschiedlicher Professionen bei. Die Schule ist eine staatliche Grundschule mit rd. 590 Schülerinnen und Schülern, davon 51 Prozent nicht-deutscher Herkunftssprache; 2016 hatte dieser Anteil noch bei 80 Prozent gelegen. Sie bietet als theaterbetonte Schule wöchentlich zwei Stunden Theaterspiel an, war für den deutschen Schulpreis nominiert und hat etliche andere Preise gewonnen. Die Schule hat lange Erfahrung mit Inklusion und ein sehr differenziertes Netzwerk von Lehrkräften, Sonderpädagog/innen, Fachzieher/innen, Heilpädagog/innen und Therapeut/innen aufgebaut, um lernschwächere Kinder frühzeitig zu diagnostizieren und individuelle Förderpläne aufzustellen, die Lernentwicklung der Kinder wird eng begleitet.

#### **Auszüge aus einem Gespräch in der Schule am 20. Dezember 2021**

*Stellv. Schulleiterin:* «Es gibt Kinder, die zusätzliche Förderung brauchen, bei Testungen einen niedrigen IQ aufweisen, ggf. eine Lernbehinderung haben und trotzdem ausreichende Leistungen erbringen. Diese Kinder werden zu Hause gefördert, ihre Bedarfe werden wahrgenommen. Die Eltern gehen z. B. nachmittags mit ihnen zur Ergotherapie oder nutzen andere Fördermöglichkeiten. Die Kinder, deren Eltern dies nicht leisten können, denen fehlt das. Deswegen ist für mich ganz klar: Wir müssen all dies elternunabhängiger in der Schule verorten. Wir haben z. B. eine Ergotherapeutin, die zweimal in der Woche Therapie anbietet. Das ist wirklich wunderbar! Aber das ist eigenes Engagement, dass sie statt in ihrer Praxis hier in der Schule arbeitet – unter nicht so tollen Bedingungen... Lerntherapien müssten ebenfalls hier stattfinden, und zwar von qualifiziertem Personal. Wir arbeiten mit einem Nachhilfeinstitut zusammen. Das sind Studenten, die dort angestellt werden und fördern. Das ist sicherlich hilfreich. Aber es ist ein Unterschied, ob man eine Lerntherapie bei einem ausgebildeten Lerntherapeuten macht.»

*Schulleiterin:* «Das zeigt uns, wie wichtig für die Kinder die Strukturen sind, die sie hier in der Schule zum Lernen finden. Das würde bestätigen, dass das ganze Setting insbesondere für Kinder, deren Eltern sich nicht um die Förderung kümmern können, hier stattfinden muss. Dazu muss sich aber Schule verändern. Wir versuchen das ja schon im Kleinen, über Bildung den ganzen Tag mit professionsübergreifender Betreuung, mit gutem Austausch. Wir hatten auch lange eine Logopädin, die hier vor dem Lockdown gearbeitet hat, ebenfalls auf eigene Initiative. Wenn man das ganze Schulsetting, also die ganze Schulstruktur so verändern würde, dass wirklich ein multiprofessionelles Team an und mit diesen Kindern arbeiten könnte, dann hätten wir auch eine Verlässlichkeit.»

*Stellv. Schulleiterin:* «Zum Beispiel ein Kind, das aus meiner Sicht eine Lerntherapie Mathematik braucht: Ich könnte auch mit ihm zweimal in der Woche Einzelförderung machen. Ich fühle mich kompetent genug, das zu tun. Das heißt, es wäre auch eine Möglichkeit, die Menschen, die sowieso schon um das Kind herum sind, ihre Arbeit tun zu lassen. Mit einer Unterrichtsverpflichtung von 28 Stunden in Vollzeitstelle ist das unmöglich zu leisten. Wir haben bei uns wirklich ein hervorragendes Netz. Wir bieten zahlreiche Angebote für die Kinder an, halten gut zusammen und gucken immer wieder: Wo können wir noch etwas tun für diese Kinder hier, mit den verschiedenen Professionen, die da sind. Wir stoßen an unsere Grenzen in Form von Zeit für die Kinder, in Form von Räumen – für bestimmte Dinge braucht man besondere Räume. Diese Bedarfe ließen sich über Geld regeln.»

*Schulleiterin:* «Wir sind eine Schule im sozialen Brennpunkt. Wir fangen jedes Jahr mit 25 Kindern in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (JÜL) an. JÜL sehr bewusst wegen des kooperativen Lernens und der heterogenen Zusammensetzung der Gruppe. Diese Klassen sind normalerweise von einem Team betreut. Das Team besteht aus Klassenleitung, dem Teampartner plus ErzieherIn, plus eventuell Sonderpädagogin. Das ist das kleinste Klassenteam. Wenn dieses Team konstant da ist und aus erfahrenen Kolleginnen und Kollegen besteht und das über mehrere Jahre, bemerken wir ein stabiles soziales Gefüge und deutliche Lernerfolge – auch für die schwächeren Kinder.»

*Stellv. Schulleiterin:* «Aber ich glaube, dass wir mit unseren Ressourcen eigentlich viel weiter kämen, wenn sie verlässlich wären und wenn wir besser ausgestattet wären. Man kann viele der Grundstrukturen beibehalten, aber man sollte über Veränderungen nachdenken, wie zum Beispiel die Stundentafel. Wir haben im Wechselunterricht gesehen, wie viel besser wir die Kinder fördern können, wenn nur 12 Kinder anwesend sind. Ich brauchte keine zweite Lehrkraft im Unterricht, sondern habe durch die Mischung von leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Kindern die Möglichkeit, mich in dem Moment, wo einige Kinder selbständig arbeiten, die Kinder individuell zu fördern, die Schwierigkeiten haben. Das habe ich, wenn ich 25 Kinder in der Klasse habe, in der Regel nicht.»

Das Beispiel macht deutlich, wie eine Schule im Brennpunkt mit guten Kooperationsstrukturen vielfältiger Professionen Kinder deutlich fördern kann. Mehr Flexibilität in der Verwendung der Ressourcen würde noch mehr Möglichkeiten eröffnen. Mit den Wünschen nach kleineren Klassen und immer besserer Ausstattung werden wir uns auseinandersetzen müssen. Auch sollte der theaterpädagogische Schwerpunkt auf seine Wirkung hin, vor allem mit Blick auf Sprachförderung und Persönlichkeitsentwicklung, untersucht werden.

### **Beispiel: Die Quinoa-Schule in Berlin-Wedding**

Die Quinoa-Schule in Berlin-Mitte (Wedding) ist mit 166 Schülerinnen und Schülern eine kleine Sekundarschule in freier Trägerschaft. Sie wurde ausgewählt, weil sie sich ausdrücklich zum Ziel gesetzt hat, Jugendliche, die an den staatlichen Regelschulen wenig Aussicht auf einen Schulabschluss haben, zu erfolgreichen Abschlüssen zu bringen – und darin ist sie sehr erfolgreich. Die Schule arbeitet seit 2014. Rund 60 Prozent ihrer Finanzierung erfolgt durch staatliche Zuschüsse, der Rest über Spendengelder. 2021 erreichten 94 Prozent ihrer Schüler/innen einen Schulabschluss, davon 50 Prozent den MSA mit Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe (GO) und 22 Prozent den MSA gegenüber 92 Prozent in den übrigen vergleichbaren Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Berlin-Mitte, davon 41 Prozent MSA GO und 23 Prozent MSA. Die Kernelemente der Arbeit an der Quinoa-Schule sind: eine positive Haltung zu den Jugendlichen, eine enge und kontinuierliche persönliche Begleitung der Jugendlichen – sogar über die Schulzeit hinaus – und zugleich auch klare fachliche Anforderungen.

#### **Auszüge aus einem Gespräch in der Schule am 14. Februar 2022 mit einem Mitglied der Schulleitung, einer Lehrkraft für das Fach «Zukunft», einem Sozialarbeiter und einer Fachfrau für die Wirkungsmessung**

«Eine ganz wichtige Säule unserer Arbeit ist die Beziehungsarbeit. Jedes Kind hat ab der 7. Klasse eine/n Tutor/in, eine Art Vertrauenslehrer/in, den/die sich das Kind selber wählen kann. Dieser Tutor, diese Tutorin kann das Kind über die vier Jahre betreuen, es kann aber auch Wechsel geben, wenn z. B. die Chemie nicht stimmt. Dadurch entsteht ein ziemlich enges Verhältnis zu den jeweiligen Kindern.

Wichtig ist auch, dass die Kinder Verbindlichkeiten und Strukturen erlernen sowie Regeln einzuhalten und auch die Konsequenzen dessen zu tragen. Wir bereiten die Jugendlichen schulisch soweit vor, dass sie den höchstmöglichen Abschluss schaffen, das ist der MSA mit gymnasialer Oberstufenempfehlung. Wir haben damit sehr große Erfolge und können das auch mit Zahlen untermauern. Das erreichen wir u.a. durch guten Unterricht, eine engmaschige Betreuung, relevante AGs, Förderangebote und andere interne als auch externe Angebote, die wir vermitteln. [...]

Die Berufsorientierung ist ebenfalls eine große Säule. Wir begleiten die Jugendlichen sehr engmaschig, gerade im letzten Schuljahr. Dabei werden wir von einer Jugendberufsberaterin unterstützt. Sie kommt alle zwei Wochen, bietet eine persönliche Sprechstunde an, und wir tauschen uns aus.

Durch diese Maßnahmen sowie den Zukunftsunterricht und die Einbettung der Praktika mit Bewerbungstrainings bekommen die Jugendlichen die bestmögliche Berufsvorbereitung. In diesem Zusammenhang ist die Beziehungsarbeit wieder ein wichtiger Aspekt, dass die Schüler/innen zu einer Person Vertrauen haben, die sie aus dem Schulalltag kennen. Diese Person ist zuverlässig, diese Person interessiert sich für sie. Sie kennt die Schüler/innen und ihre Entwicklung. Diese enge, kontinuierliche Begleitung ist für die Jugendlichen sehr hilfreich. [...] Das lässt die Schule zum Gelingensort werden. Wir sind für die Jugendlichen sozusagen ein Kompetenzzentrum, da wir die Angebote in die Schule holen. [...]

Unsere Schüler/innen haben viele negative Erfahrungen gemacht, auch in Bezug auf Rassismus. Dafür braucht es viel Unterstützung intern sowie durch Kooperationspartner. Wir haben z.B. seit einiger Zeit eine Lerntherapeutin. Das erspart den Jugendlichen den Gang zur Schulpsychologie, sie können sich die Unterstützung direkt an der Schule holen. [...]

Sicherheit ist für unsere Schüler/innen ebenfalls sehr wichtig. Sie fühlen sich häufig unsicher, haben Schwierigkeiten mit der Sprache und ernten schiefe Blicke. Unsere Lehrkräfte bringen die Bereitschaft, die Haltung und die Leidenschaft für ihre Fächer mit und bringen das rüber, sie motivieren Schüler/innen, die schon aufgegeben hatten. [...] Bei Bedarf gibt es fachspezifische AGs mit Hilfen für Hausaufgaben oder Nachhilfe, die teilweise verpflichtend sind.

Die Kooperation mit Eltern und Erziehungsberechtigten ist außerdem sehr wichtig, dies wird schon bei der Aufnahme der Schüler/innen deutlich gemacht. Einige unserer Lehrkräfte sprechen die Muttersprache der Eltern, das erleichtert die Kommunikation. Wir wollen vor allen Dingen auch positive Botschaften vermitteln. Wir fangen in der 7. Klasse mit Lob-Anrufen an und teilen den Eltern mit, was ihr Kind gut gemacht hat. Die meisten Eltern haben vorher vor allem negative Rückmeldungen aus den Schulen bekommen. Wir erreichen Erfolge damit, dass wir den Kindern und den Eltern Rückmeldung geben, um ein positives Bild zu entwickeln.»

Die Schule ist ein Beispiel dafür, dass mit Kindern und Jugendlichen der «Risiko-Gruppe» Bildungserfolge erreicht werden können. Dazu braucht es: eine klare Haltung der Beteiligten, die an die Lernfähigkeit der Jugendlichen glauben, konstante Beziehungsarbeit, verbunden mit inhaltlichen Anforderungen, intensive Förderung und kontinuierliche Begleitung bis zur Einmündung in die Ausbildung oder weitere Maßnahmen. Ein Erfolgsfaktor kann auch die konstruktive Herangehensweise bei der Elternarbeit sein mit dem Ziel, deren Haltung zur Schule positiv zu beeinflussen.

## Duales Lernen als Prinzip

Gezielte Angebote zur Förderung der «Risikogruppe» machen auch Schulen, die mit Konzepten dualer Bildung arbeiten, in denen also schulisches Lernen ergänzt wird durch praktische Arbeit in Betrieben, sei es in Praxisklassen oder in «produktiven» Lernarrangements.

### Beispiel: Institut für Produktives Lernen (IPLE)

Hier soll als Beispiel das «Produktive Lernen» vorgestellt werden, das durch das Institut für Produktives Lernen (IPLE) begleitet wird: «Das IPLE wurde 1991 durch Dipl.-Päd. Ingrid Böhm und Prof. Dr. Jens Schneider als An-Institut der Alice-Salomon-Hochschule Berlin gegründet. [...] Ein besonderes Bildungsangebot ist das Produktive Lernen. In Kooperation mit den Bildungs- bzw. Kultusministerien hat das IPLE in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt überwiegend ESF-geförderte Schul- und Modellversuche an etwa 100 Schulen zum Produktiven Lernen vorbereitet, durchgeführt und evaluiert.»<sup>99</sup>

#### **Auszüge aus einem Gespräch im Institut am 12. November 2021 mit der Leiterin des Instituts, Heike Borkenhagen, einem Mitarbeiter, Holger Mirow, einem Lehrer aus Berlin, Rainer Finke, und Hans Hauser, Lehrer für Produktives Lernen (PL) aus Sachsen**

*Heike Borkenhagen:* «Seit 91, also seit dreißig Jahren, entwickeln wir Konzepte, die vor allem die Individualisierung von Lernprozessen in den Blick nehmen, Praxisbezug ermöglichen und dabei praktische Erfahrung und schulisches Lernen systematisch miteinander verzahnen. Der Kern unserer Konzeptentwicklung ist das sogenannte «Produktive Lernen». [...] Insgesamt, überschlagen, sind bundesweit ungefähr 15.000 Schüler durch das «Produktive Lernen» durchgegangen – schon eine ziemlich große Anzahl von Jugendlichen...»

*Rainer Finke,* Lehrer für «Produktives Lernen» an der Gemeinschaftsschule Friedenau in Berlin: «9 von den 12 Schülern haben einen Berlin-Pass. Das heißt, sie sind von Hartz IV oder anderen Zuwendungen abhängig. 8 Schüler sind klassisch ndH [nichtdeutscher Herkunft], wobei 2 Geflüchtete sind, 3 sprechen sehr, sehr schlecht Deutsch. Das ist eine große Schwierigkeit. Ein Schüler ist delinquent, 4 Schüler, 3 davon Mädchen, sind in psychotherapeutischer Behandlung, ein Mädchen krisenhaft [...]. Fast 70 bis 80 Prozent meiner Schüler haben verschärfte Mobbing Erfahrungen. In einer Kleinklasse von 12, 13 Schülern kommt das praktisch nicht mehr vor [...]. Dieses mangelnde Selbstwertgefühl ist das Haupthindernis. Hinzu kommt, dass auch ihre Eltern, teilweise sogar die Großeltern, genau

<sup>99</sup> Siehe: [www.iple.de](http://www.iple.de)

das gleiche Gefühl entwickelt haben, das sozusagen in der Bildungs-DNA der Familie liegt. Die Schüler haben Misserfolgsbiografien hinter sich.

Bei uns können sie aufatmen, stellen fest: Hier ist es nicht so schlecht. Hier kann ich sein. Hier werde ich gesehen. Hier ist es nicht so laut. Häufig haben sie es auch mit guten Mentoren zu tun, die ein neuer Beziehungspartner sind, Schüler ein bisschen unter die Fittiche nehmen und den Anspruch haben: Den baue ich auf. Das führt dazu, dass die Schüler sich auch dort ernstgenommen, wahrgenommen fühlen. Durch die Arbeit – ich sage bewusst ‚Arbeit‘ – in kleinen Teams in Betrieben entsteht das Gefühl, Teil eines Teams von Erwachsenen zu sein und sich selbstwirksam fühlen zu können.»

*Hans Hauser*, Lehrer für ‚Produktives Lernen‘ an der Oberschule Hoyerswerda: «Produktives Lernen macht was mit den Kindern. Es macht stark. Es verändert. Es macht aber auch etwas mit den Eltern, das ist ganz wichtig. Eltern kriegen wieder ein neues Verhältnis zur Schule. In Hoyerswerda haben die Schüler/innen häufig über eine Stunde Fahrzeit für einen Weg. Nehmen ihn in Kauf, weil sie ihre Chancen sehen. Zur Verzahnung von schulischem und praktischem Lernen: Die gehen nur zwei Tage in die Schule. Das heißt aber nicht, dass sie an den anderen drei Tagen mit Schule nichts zu tun haben. Neben den Erfahrungen im Arbeitsprozess kriegen sie auch Trimester-Hefte mit, in die sie bei uns Woche für Woche Aufgaben erledigen müssen für Deutsch, für Mathe, für Englisch – angelehnt an die Praxis und nicht an irgendein Lehrbuch. Unsere Schüler haben gar kein Lehrbuch. Alle Aufgaben, die wir mit den Schülern machen, kommen aus der Praxis, oder wir stellen sie anderweitig zusammen. Wir befragen die Jugendlichen auch ca. acht Monate nach Verlassen des ‚Produktiven Lernens‘. Diejenigen in Ausbildung werden z. B. gefragt: Wie kommt ihr zurecht? Und das ist wirklich interessant: Mit wenigen Ausnahmen kommen sie genauso gut in ihrer Wahrnehmung zurecht wie die anderen Berufsschüler. Für mich ist der Schulabschluss gar nicht das Interessante. Für mich ist eigentlich der Übergang von der Schule in die Erwachsenenwelt, in den Beruf, interessant. Diese Perspektive finde ich immer viel bedeutsamer. Mit Blick auf die Anschlussperspektiven, den Übergang in eine – in der Regel duale – Berufsausbildung und mit Blick auf die Nachhaltigkeit der getroffenen Ausbildungswahl sind wir im ‚Produktiven Lernen‘ sehr erfolgreich. In Sachsen machen durchschnittlich 60 Prozent der Jugendlichen aus dem PL ihre Ausbildung in einem ihrer Praxisbetriebe. Wir hatten dieses Jahr 80 Prozent durch diese sehr enge Bindung in der Pandemie-Zeit. In Schleswig-Holstein hatten wir aktuell fast 54 Prozent. In Berlin gibt es aktuell dazu leider keine Zahlen.»

Für seine Berliner Maßnahmen resümiert IPLE selbst: «Seit Einführung haben mehr als 6.000 Schülerinnen und Schüler am ‚Produktiven Lernen‘ teilgenommen; die Mehrzahl der ehemals oft abschlussgefährdeten Schülerinnen und Schüler mit Erfolg, wie die Bilanzen zeigen:

- etwa zwei Drittel der Schüler/innen erreichten Schulabschlüsse;
- in den letzten Jahren erreichten im 10. Jahrgang regelmäßig etwa 25 Prozent einen Mittleren Schulabschluss;
- 30-45 Prozent der Abgänger/innen aus der Klassenstufe 10 nahmen unmittelbar nach Abschluss des «Produktiven Lernens» eine Ausbildung auf; in nicht wenigen Fällen an ehemaligen Praxislernorten.»<sup>100</sup>

Die aktuellen Daten und Verbleibstudien des Projekts bestätigen vergleichbare Ergebnisse für andere Bundesländer.

Fazit: Offensichtlich ist eine gute Kombination von praktischem und theoretischem Lernen eine erfolversprechende Maßnahme für Jugendliche, die abschlussgefährdet sind bzw. der «Risikogruppe» angehören. Zusätzlich sind eine enge Beziehung sowie die zuverlässige Begleitung der Lernprozesse über die Schulzeit hinaus von großer Bedeutung. Die Stärkung des Selbstwertgefühls, die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen und Selbstwirksamkeitserfahrungen sind zentral – nicht nur für diese Gruppe.

### **c. Projekte von Jugendhilfeträgern für Schüler/innen mit hohem Unterstützungsbedarf**

Die folgenden Projekte wurden für Kinder und Jugendliche mit hohem emotional-sozialen Förderbedarf eingerichtet. Dies ist zwar nur ein kleiner Anteil der «Risikogruppe», gleichwohl kann an ihnen gut gezeigt werden, welche Bedingungen gegeben sein sollten, um die Lernerfolge zu verbessern.

#### **Beispiel: Familienanlauf**

Der Träger der freien Jugendhilfe «Familienanlauf» bietet in Kooperation mit dem Bezirk Berlin-Lichtenberg verschiedene Angebote für Familien an, differenziert jeweils nach dem Hilfebedarf der Kinder.<sup>101</sup> Hier soll vor allem das Angebot für Grundschulkinder einbezogen werden in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht. Es handelt sich um Kinder mit emotional-sozialem Förderbedarf. Es gibt sogenannte «Familienklassen», die an Schulen angesiedelt sind und die Kinder an einem Tag in der Woche gemeinsam mit einem Elternteil besuchen. Die durchschnittliche Verweildauer von Kindern und Eltern in der Familienklasse ist zwölf Wochen. Für Kinder mit besonders hohem Unterstützungsbedarf gibt es die Familienschule.

<sup>100</sup> Siehe: <https://www.iple.de/PL-Standorte/PL-Berlin.htm>

<sup>101</sup> Siehe: <https://familienanlauf.de/>



**Auszug aus einem Gespräch bei «Familienanlauf» am 8. November 2021**

*Cornelia Adolf*, Geschäftsführerin des Trägers FAN FamilienANlauf e.V.: «Unser Ausgangspunkt einer Problemdefinition ist immer der, dass ein Problem im Kontext entsteht. Kinder und Eltern verhalten sich aus ihrer jeweiligen Perspektive gesehen sinnvoll. Den Außensystemen fällt das mitunter als problematisches Verhalten auf oder wird so ‚gelabelt‘ und dann auch so behandelt. Dieses eigentlich sinnvolle Verhalten der Kinder führt oft dazu, dass sie nicht an den Strukturen teilhaben können, die eigentlich nützlich für sie sind: Schule, Kita usw. Deswegen ist es aus systemischer Sicht nützlich, an den Strukturen innerhalb einer Familie so zu arbeiten, dass die sich so verändern können, dass dieses für sie ‚sinnvolle‘ Verhalten sich verändern kann. Wir arbeiten auf mehreren Ebenen. Die Multi-Familiientherapie, die wir bei [dem Kinder- und Familienpsychiater] Eia Asen kennenlernen durften, geht davon aus, dass man für die Arbeit immer den Kontext herstellt, in dem ein Verhalten als problematisch definiert wird. Deswegen haben wir verstanden, dass wir mit Kindern, die nicht an Schule teilhaben können, in einem Schulkontext arbeiten müssen. Da wir Familientherapeut/innen sind, haben wir gemerkt: Es ist sehr hilfreich, die Arbeit so zu gestalten, wie Eia Asen das schon gemacht hat, dass die Eltern mit in die Schule gehen; innerhalb des Schulkontextes wird dann daran gearbeitet, dass die Eltern mit ihren Kindern so umgehen, dass die Kinder besser den Anforderungen von Schule gerecht werden können. Das ist die Idee.»

Die Kinder und ihre Eltern kommen in die Familienschule auf nachdrückliche Empfehlung des Jugendamtes in die Einrichtung. Ihnen droht sonst ggf. eine schärfere Sanktion. Die Schule findet an vier Tagen in der Woche statt, mittwochs gehen die Kinder in ihre Stammschule. Dies kann reduziert und auch erweitert werden. Es ist ein Gradmesser, in wie weit die Kinder in der Lage sind, am Regelunterricht teilzunehmen oder ob die Schule ausreichend in der Lage ist, die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder zu akzeptieren. Durchschnittlich bleiben die Kinder und ihre Eltern 1,5 Jahre in der Familienschule.

Die Arbeit von «Familienanlauf» gründet ausdrücklich auf einer positiven Einschätzung von Eltern und Kindern.

**Auszug aus einem Gespräch bei «Familienanlauf» am 8. November 2021**

*Sylvia Beuth*, zuständig für die Familienschule: «Alle Eltern wollen gute Eltern sein. Kinder folgen einer eigenen Logik, die sich aus ihrer familiären Situation ergibt. Diese passt dann oft nicht zu den erwarteten Normen in der Schule. Eltern sind verantwortlich für ihre Kinder, deshalb werden sie in der Familienschule darin bestärkt, voneinander zu lernen. Sie sollen erfahren, dass sie in der Beratung für andere Eltern wichtig sind. Erhöhung der Selbstwirksamkeit. Sie selbst

müssen herausfinden, wie ihre Kinder gestärkt werden können, Erwartungen der Schule zu erfüllen. Alle Beteiligten müssen mit klaren Rollenverteilungen arbeiten. Lehrkräfte arbeiten als Lehrkräfte, Eltern als Eltern, Kinder als Kinder, Familientherapeut/innen als Familientherapeut/innen.»

Nach Gelingensbedingungen gefragt, nennen die Eltern: die feste und verlässliche Struktur der Familienschule, die Kontinuität der Beziehungen in der Gruppe, die gegenseitige Unterstützung sowie Konsequenz, Disziplin und Durchhaltevermögen. Sie lernen hier, ihre Kinder zu verstehen und bessere Beziehungen aufzubauen. Bei dem Besuch dieser Einrichtung wurde sehr deutlich, wie sich die Beziehung von Eltern und Kind verändert und auch die Lernmotivation dadurch gesteigert wurde. Gescheiterten Bildungskarrieren ist häufig gemeinsam, dass Schülerinnen und Schüler von klein auf in hohem Maße negative Rückmeldungen erleben und jedes Zutrauen zu sich selbst verlieren. «Familienanlauf» setzt mit ihren Therapeuten genau hier an und versucht, durch positive Verstärkung Selbstvertrauen herzustellen. Dabei werden durchaus Erfolge erzielt. So kann die Schuldistanz erheblich reduziert werden, beim größten Teil der Schülerinnen und Schüler gelingt auch die Wiedereingliederung in die Regelschule. Eine Evaluation hat der Einrichtung eine Erfolgsquote von 86 Prozent bescheinigt. Allerdings könnte der Unterricht selbst noch stärker kognitiv aktivierend – angepasst an die besonderen Herausforderungen – gestaltet werden. Die beteiligten Professionen sollten neben den Verhaltenszielen die Bildungszuwächse deutlich stärker gewichten. Wichtig wäre auch, dass die weiteren Bildungsverläufe systematisch verfolgt werden. Die positive Perspektive auf die Potenziale sowohl der Eltern wie der Kinder und die klare Rollenabgrenzung der beteiligten Personen machen diese Einrichtung zu einem guten Beispiel für eine erfolgreiche Arbeit mit der «Risikogruppe». Auffallend ist, dass – entgegen landläufigen Annahmen, die Mitarbeit der Eltern an therapeutischen Maßnahmen müsse auf Freiwilligkeit beruhen – das Jugendamt in dieser Maßnahme mit harten Konsequenzen droht, wenn die Mitarbeit verweigert wird.

### **Beispiel: Handlungsleitfaden im Bezirk Berlin Mitte – ein Dach für Kooperationsprojekte**

Das Jugendamt des Bezirks Berlin-Mitte wurde ausgewählt, weil es einen sehr präzisen Handlungsleitfaden entwickelt hat, der die Kooperation von Schule und Jugend mit dem vorrangigen Ziel verbindlich regelt, die Schuldistanz zu verringern und sozial besonders belastete Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern. «Wir alle – die unterschiedlichen Professionen in den Schulen, in der Schulaufsicht und im Jugendamt – tragen gemeinsam die Verantwortung für das gelingende Aufwachsen und die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in unserem Bezirk. Dafür ist es sehr wichtig, frühzeitig, gemeinsam und abgestimmt auf die Familie zuzugehen und geeignete Unterstützung anzubieten. Nur so kann es gelingen, dass Gespräche

und Hilfsangebote präventiv und zur Abwendung von Gefährdungssituationen wirken» (Handlungsleitfaden für die Zusammenarbeit zwischen den regionalen sozialen Diensten des Jugendamts und den Schulen im Bezirk Mitte). Es werden Koordinator/innen und Lots/innen benannt, die bei Bedarf Lehrkräften Hilfestellung leisten, die richtigen Wege zu finden. Es gibt feste Kooperationsbeziehungen zwischen einzelnen Schulen und freien Trägern, die Jugendliche aufnehmen – vorwiegend aus der Sekundarstufe 1, teilweise aber auch schon in der Grundschule (eine Privatschule). Wenn Schulen nicht zeitnah die Fehlzeiten von Jugendlichen melden, soll die Schulaufsicht eingreifen. Allerdings fehlt eine Übersicht, inwieweit diese Regelungen wirklich eingehalten werden. Die durchschnittliche Dauer des Aufenthalts von Jugendlichen in entsprechenden Projekten beträgt zwei Jahre, und die meisten kehren danach nicht in ihre Stammschulen zurück. Es fehlt an Informationen darüber, wie viele der Jugendlichen einen Schulabschluss erhalten bzw. wo sie im Anschluss an die Maßnahme verbleiben. Der Handlungsleitfaden wird konkret umgesetzt im Rahmen von «Lernen in Moabit», in dem die beteiligten Schulen und die Projekte der freien Träger aufgelistet sind.

**Auszüge aus einem Gespräch im Jugendamt Berlin-Mitte, 5. Januar 2022, mit Heike Schlizio-Jahnke, der Leiterin des Sozialpädagogischen Dienstes Wedding, und einem Mitarbeiter des Jugendamtes, Herrn Gris**

«Ich wollte noch unseren schönen Handlungsleitfaden zeigen. Der sieht nicht nur schön aus, der ist auch schön. Er ist untergliedert in: Schuldistanz, die untergliedert ist in: 1. und 7. Klasse und 8. und 9. Klasse. Dann die Zusammenarbeit beim Meldeverfahren. Den hat jede Kollegin in ihrem Büro zu stehen. Wenn dann zum Beispiel erst zum Schuljahresende die Schulversäumnisanzeigen kommen, zitiere ich immer die Seite: «Wir haben uns verpflichtet, dass sie nicht am letzten Schultag ...», weil dann nichts mehr wegen der Ferien passiert. Was wir zunehmend bemerken: Die betroffenen Jugendlichen werden immer jünger. Wir haben jetzt den Trend, dass Schuldistanz schon in der 7. Klasse ein Thema ist, auch schon beim Übergang Grundschule – Oberschule. Einige unserer Träger oder Kooperationspartner sind dabei, ihre Konzepte entsprechend anzupassen. Die Kooperationsprojekte sind so angelegt, dass die Jugendlichen fünfmal die Woche [...] außerhalb der Schule, meistens in angemieteten Wohnungen, unterrichtet werden. Das Ambiente ist halt auch ganz anders. Man kommt rein. Da liegt ein Teppich. Da ist eine Tapete an der Wand. Man hat mehrere kleine Zimmer, eine Küche zum Frühstückmachen, gemeinsames Mittagessen. Das ist dann schon der rote Faden bei den Projekten.»

Die Betreuung in den Projekten der freien Träger erfolgt in der Regel für zwei Jahre und viele kehren danach auch nicht in die Stammschule zurück. Fazit: Durch die gute und intensive Kooperation zwischen Jugendamt und Schule werden viele Kinder erreicht. Die Kinder entwickeln wieder Bindungen an erwachsene Bezugspersonen,

über die Lernerfolge und Abschlüssen lässt sich nichts sagen, da keine Daten vorliegen. Inwieweit diese guten Ansätze weiterentwickelt werden könnten, um auch bessere Lernerfolge zu erzielen, wird in dem Kapitel mit den Empfehlungen (2.2.2) aufgegriffen.

### **Beispiel: Projekt Phoenix**

Eines der Projekte in dem Kooperationsverbund «Lernen in Moabit» ist «Phoenix» in der Trägerschaft des SOS-Kinderdorfs. Das Projekt arbeitet ohne Kooperationschule, die Jugendlichen sind von der Schulpflicht befreit, und es zielt nicht auf einen Schulabschluss. Das Projekt verfügt über 17 Plätze, von denen derzeit 12 belegt sind. Die Jugendlichen sind (laut Homepage des Projekts): «Schüler/innen der 8. bis 10. Klasse, die trotz der schulischen vielfältigen Angebote zur Prävention und Intervention (u.a. Schulsozialarbeit, Elterngespräche, Praxisklassen, produktives Lernen etc.) nicht erreicht werden konnten und eine passive oder aktive Schuldistanz ausgeprägt haben; Schüler/innen, die aufgrund ihrer hohen Fehlzeiten und/oder Leistungsdefiziten voraussichtlich kaum bis keine Aussicht auf einen Schulabschluss haben (i.d.R. mind. temporär von der Schulpflicht befreit); Schüler/innen, die psychische Beeinträchtigungen haben, mit der Option eines Übergangs in ein rehaspezifisches Angebot (Kooperation mit der Reha-Berufsberatung der Arbeitsagentur und dem Jugendamt). Der Unterricht findet an 5 Tagen in der Woche zwischen 8.30 und 14.00 Uhr statt. Ziel ist es, Regeln einzuüben und Strukturen in den Alltag zu bekommen. Es wird mit den Jugendlichen gefrühstückt und Mittag gegessen. Der Unterricht enthält neben den Hauptfächern viel Praxisanteile, z.B. Gartenarbeit, Hauswirtschaft und Handwerk und ein für sie gestaltetes Curriculum. Das Ziel, einen Schulabschluss zu erreichen, ist ausdrücklich aufgegeben. Wie arbeiten wir? Nach individuellen Wochenplänen mit einer verlässlichen Tagesstruktur, in einem multiprofessionellen Team bestehend aus SozialpädagogInnen, PraxisanleiterInnen und Lehrkräften, im Bezugsbetreuersystem, in Kooperation mit den Eltern und anderen im Familiensystem wichtigen Personen und Institutionen, Kombination aus Lernförderung und praxisorientierten Lernformen in Kleingruppen, systemisch, ressourcen- und handlungsorientiert, integrativ.»<sup>102</sup> Nach Auskunft der Projektleiterin finden 67 Prozent der Jugendlichen eine Anschlussperspektive in einer weiteren Maßnahme. Durch die Pandemie verbleiben einige Jugendliche länger bei Phoenix, als vorgesehen war. Die Projektleiterin äußert selbst, dass sie zur Verbesserung der Arbeit noch ein besseres Qualitätsmanagement wünscht.

Auf Aspekte, mit denen Lernförderung noch verbessert werden könnte, wird in den Empfehlungen (siehe Kapitel 2.2.2) noch eingegangen. Als Fazit kann jedoch hier schon festgehalten werden, dass das Projekt durch sein anwendungsorientiertes Curriculum mit vielen praktischen Anteilen den Jugendlichen sehr entgegenkommt. Es

<sup>102</sup> Siehe: <https://www.sos-kinderdorf.de/kinderdorf-berlin/angebote/angebote-rund-um-schule/sos-phoenix>

könnte allerdings hilfreich sein, wenn die Orientierung am Schulabschluss nicht völlig aufgegeben würde.

### **Beispiel: Hedwig-Dohm-Schule in Berlin Moabit**

Die Hedwig-Dohm-Schule ist ebenfalls Teil des Kooperationsverbunds «Lernen in Moabit». Sie ist eine staatliche Integrierte Sekundarschule mit derzeit 469 Schülerinnen und Schülern und kooperiert bereits seit 10 Jahren im Rahmen von «Lernen in Moabit» mit dem freien Träger Evangelisches Klubheim e.V. Die Schule selbst bietet vielfältige Möglichkeiten, mit kleinen Gruppen zu arbeiten. Es gibt temporäre Lerngruppen innerhalb der Schule, aber auch Gruppen, die Unterricht bei dem Träger erhalten. Die Gruppengröße beträgt drei bis vier Schüler/innen. Sie werden bei der Stammschule geführt, und Ziel ist auch, dass sie an die Stammschule zurückkommen. Rund 80 Prozent dieser Jugendlichen erreichen einen Abschluss, allerdings gelingt es bei 20 Prozent auch nicht, sie zu einem regelmäßigen Schulbesuch zu motivieren. Die Schule wertet es insgesamt als Erfolg, dass nur 14 Prozent ihrer Jugendlichen keinen Abschluss erreichen und dass – obwohl keine der Schüler/innen der 7. Klasse über eine Gymnasialempfehlung verfügt – nach der 10. Klasse 30 Prozent den MSA+, d.h. die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, erreichen.

#### **Auszüge aus einem Gespräch in der Hedwig-Dohm-Schule in Berlin-Mitte mit der Schulleiterin und der koordinierenden Sozialarbeiterin am 1. Februar 2022**

Die Sozialarbeiterin berichtet aus den Anfängen der Entstehung des Kooperationsverbundes in Mitte, dessen Konzept sie mitentwickelt hat: «Die Jugendlichen wurden zunächst in Räumen der Schule, später in separaten Räumen außerhalb der Schule betreut und unterrichtet. Von Anfang an waren im Konzept die Verzahnung von Unterrichtsangeboten und intensiver sozialpädagogischer Betreuung und Begleitung vorgesehen. In der Anfangszeit wurden verschiedene Methoden des offenen Unterrichts in größerer Gruppe erprobt. In Rückkopplung mit den Wünschen der Schülerinnen und Schüler ergab sich jedoch eine Wochenstruktur, die an zwei Tagen in der Woche einen in 35 Minuten-Einheiten getakteten Unterricht in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Kunst und WAT (Wirtschaft, Arbeit, Technik) beinhaltet. An den anderen Tagen wurde projektorientiert unterrichtet, um den Fächerkanon abzudecken. Somit ist es am Ende des Schuljahres möglich, ein regelhaftes Zeugnis mit Zensuren für alle in der Stundentafel aufgeführten Fächern auszustellen und am Ende der Schulzeit alle möglichen Schulabschlüsse zu erreichen. Wir haben erst mit Klasse sieben und acht angefangen mit Gruppen von drei bis vier Schüler/innen. Wichtig für die Jugendlichen ist, dass sie auch handwerklich arbeiten können.

Wir hatten auch immer eine Gruppe dabei, die sich um das Kochen gekümmert hat. Das kam immer sehr, sehr gut an. Es gab unterschiedlichste Ansätze,

damals mit dem ersten Träger waren es auch Angebote im Gartenbereich. Wir hatten einen Mediengestalter da, da sind tolle Filme entstanden. Die Gruppengröße ermöglicht, dass ich mich komplett auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einlassen kann. Ich habe teilweise dort im Unterricht, in einer halben Stunde Unterricht, mehr vermitteln können, als ich das hier in der großen Gruppe in einer Woche geschafft habe. Deswegen kann man auch mit weniger Stunden Mathematik trotzdem einen Schulabschluss erreichen, weil ganz individuell, am individuellen Fortschritt gearbeitet werden konnte. Die Gruppe der Jugendlichen, die keinen Abschluss erreichen, kommt überwiegend aus den Regelklassen. Diejenigen, die in einer Förderung sind und das durchhalten, erreichen auch Anschlüsse oder Abschlüsse. [...] Also, ich würde sagen, da ist die Chance größer, dass sie zum Schulabschluss kommen. Und der überwiegende Teil derjenigen ohne Abschluss sind die, die wir da gar nicht reinkriegen oder die nicht da ankommen in den Projekten.»

Die Schule versucht mit einem vielfältigen Angebot von Lerngruppen, eine möglichst individuelle Förderung zu erreichen. Einen Teil der Jugendlichen, vor allem diejenigen, bei denen das Jugendamt keine Möglichkeiten und keine Maßnahmen mehr vorsieht, kann auch sie nicht erreichen. Die Fallbeispiele zeigen die große Spannweite von Problemkonstellationen, warum Schüler/innen mit den Bedingungen unseres Schulsystems nicht klarkommen. Bei vielen ist nach Aussage der beteiligten Pädagog/innen der Schulabschluss ein nicht erreichbares Ziel.

Das Fazit hier ist ein zwiespältiges: Auf der einen Seite erreicht die Schule durch ihr Angebot mehr Abschlüsse mit der Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe, auf der anderen Seite erreicht mit 14 Prozent ein ziemlich großer Anteil der Jugendlichen keinen Abschluss. Darunter ist aber ein Teil, von denen die Schule zumindest glaubt, ihnen geholfen zu haben, ein selbstständiges Leben führen zu können. Was sagen also die Abschlüsse über die Kompetenzen aus, die man braucht, um das eigene Leben gestalten zu können? Darauf wird im Empfehlungsteil (siehe Kapitel 2.2.2) zurückzukommen sein.

### **Beispiel: Der Tannenhof Berlin-Brandenburg e.V.**

Der Tannenhof bietet im Rahmen der Hilfen zur Erziehung Kindertagesgruppen, aber auch Kinderwohngruppen an. Die Tagessgruppe Feuerwache im Bezirk Tempelhof/Schöneberg arbeitet mit 14 Kindern im Grundschulalter. Diese Einrichtung wurde ausgewählt, weil sie auf einer Fachtagung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie als beispielhaft für gute Arbeit vorgestellt worden war.

**Auszüge aus einem Gespräch im Tannenhof mit Desiree Thürmann, Teamleiterin, und Tamara Schönnebeck, Familientherapeutin, am 22. Februar 2022**

«Der Tannenhof war eine der ersten Einrichtungen, die vor über 40 Jahren Kinder während der Suchtrehabilitation aufgenommen haben. Inzwischen haben wir vier Schulklassen à fünf Kinder in Tagesgruppen und zwei Schulklassen à fünf Kinder in den Wohngruppen. [...] Und unser Baby ist das Schulkooperationsangebot, in dem wir mit den bestehenden Schulen hier kooperieren. Die Schulen schicken Lehrer, und die unterrichten die Kinder. Wir flankieren das sozialpädagogisch. Wir können Konflikte regulieren, mal eine Einzelförderung machen oder bei Eskalationssituationen die Kinder rausnehmen. Es ist ein wunderbares Projektangebot. Unsere wichtigste Aufgabe ist es, die Kinder besonders im schulischen Bereich zu fördern, mit Kleinstgruppenbeschulung. Wir arbeiten in Tagesgruppen ganz intensiv mit den Kindern, Förderung der Gruppenfähigkeit, Konfliktförderung, Frustrationstraining. Was Kinder besonders brauchen, um wieder in die Schule zurückgeführt werden zu können. Eine entscheidende Säule ist die intensive Arbeit mit den Eltern. Wir haben festgestellt, dass wir nur was bewirken können, wenn die Eltern das mit wollen. Wir sind ein tolles Angebot, aber das stimmt nicht für jede Familie. Das Konzept ist auf die intensive Mitwirkung und den Veränderungswillen der Eltern ausgerichtet. Das wollen nicht alle. Und uns ist es auch wichtig, dass die Eltern unser Angebot prüfen und sich ggfs. auch dagegen entscheiden. Unsere Kinder, das sind die, die den Unterricht stören, diese typischen Unterrichtsstörer, die Rausrenner, die Verweigerer, die unter dem Tisch-Sitzer, die andere Kinder angreifen. Wir sind ein temporäres Angebot, die Tagesgruppenmaßnahme ist auf zwei Jahre ausgerichtet. Wir versuchen, dass die Kinder nach anderthalb Jahren reintegriert sind, nach 14 Monaten fangen die Reintegrationsmaßnahmen an.

Es geht vor allem um Beziehungen. Die Kinder hier lernen nicht, weil sie irgendwie später einen Schulabschluss brauchen oder einen Beruf, sondern die lernen der Lehrerin zuliebe. Die Kinder hatten so viel Erlebnisse des Scheiterns, so viele Misserfolge, dass sie die Lust an allem verloren haben. Die zentrale Frage ist, schaffen wir es, sie durch Lernerfolge wieder zu motivieren, dass sie sich etwas zutrauen. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf Verhaltensmodifizierung, zuhören können, Anstrengungsbereitschaft, Erlernen von Selbsteinschätzung. Wir haben eine sehr respektvolle, wertschätzende Sicht auf die Familien, wir sind einladend, wir holen auch die Eltern dort ab, wo sie sind.»

Fazit: 80 Prozent der Kinder werden erfolgreich in die Schule reintegriert. Das wird offensichtlich durch ein breites therapeutisches Unterstützungsangebot für die Kinder erreicht, eine gute Kooperation und enge Beziehungsarbeit. Alle Maßnahmen sind gut dokumentiert, und es gibt eine gute Datenlage. Von den Eltern wird Mitarbeit erwartet, diese ist eine notwendige Bedingung für die Aufnahme der Kinder.

## Beispiel: Temporärer Einzelunterricht koordiniert durch das SIBUZ Neukölln

Das Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ) Neukölln koordiniert mit einem Teil der vom Bezirk für den «Hausunterricht» (nach § 15 SopädVO) zur Verfügung gestellten Stunden temporären Einzelunterricht für Schülerinnen und Schüler mit hohem Unterstützungsbedarf (meist auf der Basis einer psychischen Erkrankung), mit erheblichen Zeiträumen von Schuldistanz und vor allem für solche, die auf einen Platz in einem Schulersatzprojekt bei einem freien Träger warten müssen. Häufig landen in dieser Maßnahme auch Kinder und Jugendliche, deren Eltern die Auflagen zur Mitarbeit im Rahmen eines Projekts eines anderen Trägers nicht erfüllen können oder wollen. Der Unterricht soll maximal ein Jahr in Anspruch genommen werden können. Zu den Schülerinnen und Schülern sowie der Arbeit äußern sich die Mitarbeiterinnen wie folgt:

### **Auszüge aus einem Gespräch im SIBUZ Neukölln mit der Leiterin, der Koordinatorin des Einzelunterrichts, der Leiterin des Fachbereichs Inklusionspädagogik und einer Sozialarbeiterin am 16. Februar 2022**

«Das sind Kinder und Jugendliche mit einer Einschränkung der Teilhabefähigkeit aufgrund von starken emotional-sozialen Entwicklungsdefiziten oder aufgrund von Schuldistanz, Schülerinnen und Schüler, die als unbeschulbar gelten, und Schülerinnen und Schüler, die eine Überbrückung vor oder nach dem Klinikaufenthalt benötigen. In der Regel ist es so, dass die Eltern einen Antrag bei der Schulaufsicht stellen. Entweder hat dann schon an der Schule eine Schulhilfekonferenz stattgefunden, zu der wir im optimalen Fall auch eingeladen werden, oder die findet dann im Laufe der Aufnahme statt. Zum anderen ist es auch wichtig, ganz klar zu machen, dass die Schule weiterhin zuständig auch für dieses Kind ist. [...] Wir haben natürlich auch Schüler, die keine Schule haben. Wir hatten auch schon Schüler, die auf der Straße gelebt haben... Die Schülerinnen und Schüler erhalten sechs Wochenstunden Unterricht, in der Regel verteilt auf drei Tage à 90 Minuten. Und wir haben aber auch Schüler, die aufgrund sehr langer Schuldistanz und großer Schwierigkeiten [...] nur mit vier Stunden starten und dann aufgestockt werden. Wir hatten auch schon einen Fall, wo wir mit einer Stunde begonnen haben. In der Regel werden sie nur in den Hauptfächern unterrichtet, also Deutsch, Mathe und Englisch, die Grundschul Kinder in der Regel in Deutsch, Mathe und Sachkunde [...] Gelingensbedingungen sind aus unserer Sicht bei der Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen der sehr, sehr hohe sozialpädagogische Anteil. Entweder durch Kooperation der Kollegen, oder wir haben ihn bei einer erfahrenen Kollegin auch schon so ein bisschen in Personalunion. Der Vorteil des SIBUZ ist einerseits, die Vielfalt von Professionen zu haben und auch die gute Kenntnis über Bedingungen zur Reintegration in Schulen. Ziel des Einzelunterrichts muss immer sein, die Stabilität der Persönlichkeit zu fördern, dass sie vor Lernanforderungen nicht nein sagen, sondern



dass sie akzeptieren, überhaupt einen Bildungszuwachs zu kriegen. Also, der Schulabschluss ist nicht das Maß aller Dinge.»

Fazit: Das Angebot ist praktisch Hausunterricht, allerdings in den Räumen einer Schule und mit einer sehr engen Begleitung in Form von Entwicklungsgesprächen. Es wird hier noch einmal deutlich, wie schwierig es ist, Lernerfolge und Verhaltensziele zusammenzubringen. Das Beispiel zeigt zudem, dass es immer noch Lücken im Angebot für Kinder und Jugendliche mit hohem Unterstützungsbedarf gibt. Die Vorbedingung, eng mit den Eltern zu kooperieren, schließt Kinder aus, deren Eltern nicht dazu bereit sind. Bei den Empfehlungen (siehe Kapitel 2.2.2) ist dieser Faktor ebenso zu berücksichtigen wie die Relativierung des Schulabschlusses als Ziel für einige Jugendliche.

#### **d. Fellows und Ehrenamtsinitiativen zur Unterstützung**

Viele Schulen, besonders solche in sozial schwieriger Lage, setzen zur Unterstützung ihrer Schülerschaft Mentoren, Fellows oder Paten ein, die mit einzelnen Kindern oder Gruppen gezielt arbeiten, um ihre Lernerfolge zu verbessern. Das können Ehrenamtliche Unterstützer/innen sein, Studierende, aber auch Buddys aus der eigenen Schule. Hier sind nur zwei Beispiele ausgewählt, die exemplarisch für viele stehen.

#### **Beispiel: Teach First**

«Teach First Deutschland wurde 2007 als Verein in Berlin gegründet. Das Projekt wurde aus den USA übertragen. Erfolgreiche Bachelor-Absolvent/innen gehen für zwei Jahre in Schulen in «Brennpunktvierteln» und assistieren in Unterricht und Schule. [...] Während die Gehälter der Fellows von Ländern und Kommunen gezahlt werden, werden die Kosten der Organisation für Recruiting, Auswahl und Begleitung über Fundraising bei Stiftungen und privaten Spendern gedeckt.»<sup>103</sup> Mittlerweile arbeitet die Initiative in acht Bundesländern. Teach First Deutschland (TFD) zeigt, dass Jugendliche in sozialen Brennpunkten erfolgreich sein können. Dafür arbeiten Hochschulabsolventinnen und -absolventen verschiedener Studienrichtungen als Fellows bundesweit an Brennpunktschulen. Als zusätzliche Lehrkräfte in Unterricht und Ganztag unterstützen sie Schülerinnen und Schüler besonders dort, wo diese häufig scheitern: an Übergängen im Bildungssystem. Fellows werden in einem mehrstufigen Verfahren ausgewählt, üblicherweise drei Monate auf den zweijährigen Schuleinsatz vorbereitet und im Rahmen des Leadership-Programms von Teach First Deutschland begleitet und fortgebildet. Im Herbst und Winter 2021/22 setzt Teach First Deutschland aufgrund der besonderen Bedarfe Fellows ein, deren Einsatz keine volle zwei Jahre dauert und deren vorbereitende Qualifizierung den Gegebenheiten

<sup>103</sup> Siehe: [https://de.wikipedia.org/wiki/Teach\\_First\\_Deutschland](https://de.wikipedia.org/wiki/Teach_First_Deutschland).

eines flexiblen Einstiegs entsprechend zeitlich angepasst und zu großen Teilen parallel zum Schuleinsatz durchgeführt wird. Der Einsatz für Teach First Deutschland prägt eine Generation von Verantwortungsträgern, die sich anschließend mit dem Alumni-Netzwerk für bessere Bildungschancen stark macht. Gemeinsam mit über 60 weiteren unabhängigen Länderorganisationen gehört Teach First Deutschland zum internationalen Netzwerk «Teach For All».<sup>104</sup> Daten zur Arbeit von Teach First finden sich im Tätigkeitsbericht 2020.<sup>105</sup> Eine vorliegende Evaluation aus dem Jahr 2011 ist durchweg positiv zum Einsatz der Fellows, hat die Frage von Lernzuwächsen der Schüler/innen aber nicht zum Gegenstand.<sup>106</sup>

### **Beispiel: Mentoren, Lern- und Lesepaten**

In angelsächsischen Schulen gehörte es schon immer zur Tradition, dass Volunteers in Schulen helfen, im Schulbüro, in der Bibliothek und auch einzelne Kinder in ihrem schulischen Werdegang unterstützen. In kanadischen Grundschulen war es üblich, dass bis zu 50 ehrenamtlich Tätige in der Schule aktiv waren. In Deutschland hat sich diese Unterstützung erst deutlich später etabliert. Mittlerweile gibt es aber Mentoren oder Lese- und Lernpaten in fast allen größeren Städten. In Hamburg hat z.B. Mentor Hamburg e.V. derzeit 680 Mentoren an 125 Schulen. Ein Evaluationsbericht findet sich auf der Website.<sup>107</sup> In Berlin wurde, nachdem es schon einige kleine Projekte gegeben hatte, 2005 das Bürgernetzwerk Bildung (heute: Lesepaten Berlin) durch den Verein Berliner Kaufleute und Industrieller (VBKI) gegründet. «Es ist das größte Berliner Ehrenamtsprojekt im Bildungsbereich. Jede Woche gehen über 2000 Lesepatinnen und Lesepaten mehrere Stunden in (320) Berliner Schulen und Kitas. Mit ihrer freiwilligen Arbeit stärken sie die individuelle Lese- und Lernkompetenz von wöchentlich über 12.000 Kindern und Jugendlichen – und machen sie zugleich fit für die Zukunft.»<sup>108</sup> Ziel ist es, Kitas und Schulen in schwieriger Lage, d.h. natürlich die Kinder in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Deshalb arbeitet dieses Projekt nur an Einrichtungen mit mehr als 40 Prozent Transferempfängern. Der größte Teil der Lesepaten geht ein- oder zweimal in der Woche in die Kita oder die Schule und liest mit einzelnen Kindern oder sehr kleinen Gruppen. Bei Schulkindern steht das sinnverstehende Lesen im Vordergrund. Eine wissenschaftlich valide Evaluation hat es bisher nicht gegeben, da die Voraussetzung nicht geschaffen werden konnte, Klassen mit Lesepaten und Vergleichsklassen ohne Lesepaten für eine Erfolgskontrolle zu gewinnen. Man hat aber eine kleine Pilotstudie an 10 Schulen durchgeführt und die Kinder befragt, ob sie nach ihrer eigenen Einschätzung durch die Arbeit der Lesepaten besser oder auch lieber lesen. Diese Ergebnisse zeigten hohe positive Wert, und auch

<sup>104</sup> Siehe: [www.teachfirst.de](http://www.teachfirst.de)

<sup>105</sup> Siehe: [https://www.teachfirst.de/wp-content/uploads/2021/09/2020\\_TFD\\_Jahresbericht.pdf](https://www.teachfirst.de/wp-content/uploads/2021/09/2020_TFD_Jahresbericht.pdf)

<sup>106</sup> Dollase, Rainer: Evaluation des Einsatzes der Teach First Deutschland Fellows, Bielefeld und Steinhagen 2011.

<sup>107</sup> Siehe: <https://www.mentor-hamburg.de/wir-ueber-uns/evaluation/>

<sup>108</sup> Siehe: [www.Lesepaten.berlin](http://www.Lesepaten.berlin)

Lehrkräfte sehen in der Unterstützung sowohl motivationale und auch Leistungseffekte bei den Kindern.

Als Fazit muss festgehalten werden, dass die Wirkung solcher Projekte subjektiv als sehr hilfreich einzuschätzen ist; flächendeckend hat sie aber noch nicht zu einer wirkungsvollen Verkleinerung der «Risikogruppe» geführt. Deshalb wird hierauf in den Empfehlungen (siehe Kapitel 2.2.2) noch eingegangen werden müssen.

## e. Fazit

Die Bestandsaufnahme hat sicher nur selektiv und exemplarisch Programme und Maßnahmen in den Blick nehmen können. Sie geben aber gleichwohl wichtige Hinweise und Erkenntnisse dazu, wie die Kinder und Jugendlichen der «Risikogruppe» in Schulen und Projekten künftig besser gefördert werden können.

Auffällig ist vor allem, dass es für die meisten Maßnahmen und Programme sowohl auf Bundes- wie auf Landesebene keine **Evaluation** gibt. Häufig wird allein nach der Zufriedenheit der Beteiligten gefragt. Diese ist sicher wichtig, aber doch nicht ausreichend, um die Wirksamkeit der Maßnahmen zu belegen. Auch mangelt es erkennbar an deren **Fokussierung auf die Verbesserung der Lernerfolge** der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler. Deren Steigerung bzw. Überprüfung wird in Zielsetzung, Struktur und Evaluation der Programme nicht genügend berücksichtigt. Auch bei den wissenschaftlichen Begleitungen oder Evaluationen wird nicht immer nach dem Lernerfolg gefragt.

Beim Ausbau der **Ganztagschulen** war neben der sozialpolitischen Begründung vor allem die Verbesserung der Chancengleichheit ein wesentliches Ziel, aber bei der Umsetzung zeigte sich in der begleitenden Untersuchung (StEG), dass die Ganztagschule nicht per se zu Leistungssteigerungen der Schülerinnen und Schüler führt. Das kann an einer mangelnden Abstimmung von Unterrichts- und Betreuungsangeboten oder auch an Defiziten in der Struktur des Ganztagsangebots liegen. Damit wird jedoch ein wesentliches Ziel der Ganztagschule bis heute nicht erreicht.

Auch die **Programme für Schulen in schwieriger Lage**, mit denen zusätzliche Ressourcen, sei es als Geld oder als Lehrkräftestunden, in die Schulen gegeben werden, sind bislang nicht ausreichend evaluiert worden oder zeigen kaum oder wenige zielgerichtete Effekte. Das gilt ebenso für die vielfach geforderte Zuteilung von Ressourcen nach **Sozialindizes**; auch hier fehlen genaue Zielvorgaben wie auch eine Evaluation. Das soll das Instrument der unterschiedlichen Ressourcenzuteilung nicht in Frage stellen, aber es bedarf des genauen Hinsehens, wie die Mittel verwendet werden.

Bei **Jugendhilfe-Projekten** scheint häufig die Haltequalität des Trägers größer zu sein als die der Stammschule. Zudem stehen bei der Arbeit mit Jugendlichen mit hohem emotional-sozialen Förderbedarf oder mit Schuldistanz die Verhaltensziele so sehr im Vordergrund, dass die Lernerfolge im kognitiven Bereich aus dem Blick geraten. Gerade die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendämter haben häufig vor allem Teilhabefähigkeit, Verhaltensziele, soziale Lernprozesse und die Stärkung der Persönlichkeit im Blick. Das sind sicher wichtige und notwendige Ziele in der Arbeit

mit Kindern und Jugendlichen. Allerdings darf die Förderung der kognitiven Prozesse dabei nicht vergessen werden. Eine gemeinsame Zielsetzung von Schule und Jugendhilfe ist hier unbedingt erforderlich. Vor allem bei Projekten mit besonders schwierigen Jugendlichen geben einige der beteiligten Akteure den Schulabschluss als Ziel schon frühzeitig auf. Dies ist als grundsätzliche Haltung in Frage zu stellen, auch wenn es in besonderen Situationen nachvollziehbar ist. Kinder und Jugendliche sollten immer für bildungsfähig gehalten und wenn irgend möglich zu einem schulischen Abschluss gebracht werden. Allerdings brauchen wir dringend eine Diskussion über Schulabschlüsse und die Anforderungen für ein «Bildungsminimum», das eine eigenständige Lebensführung ermöglicht. Offensichtlich ist das nicht gleichbedeutend und vor allem die Frage, was zu einem Bildungsminimum gehört, bedarf einer bildungswissenschaftlichen und -politischen Klärung. Die Datenlage über den weiteren Bildungsverlauf der Jugendlichen ist im übrigen häufig so dürftig, dass über nachhaltige Erfolge von Projekten, z.B. die langfristig erfolgreiche Ermöglichung einer Teilhabe am sozialen, kulturellen Leben, kaum Auskunft gegeben werden kann.

Die **Kooperation mit den Eltern** ist gerade bei der Arbeit mit den Kindern der «Risikogruppe» zwingend notwendig. Offensichtlich kann dabei auch der Druck von Jugendämtern zur Beteiligung durchaus motivierend wirken. Wichtig sind allerdings vor allem gute familientherapeutische Konzepte, die Eltern in ihrer Erziehungsfunktion stärken.

Von allen Programmen, die die Chancen der «Risikogruppe» zum Ziel haben, scheinen die am wirksamsten zu sein, die auf eine verbesserte **Qualität des Unterrichts** durch eine Weiterentwicklung der Didaktik zielen und deren Implementierung mit einer Fortbildungsstrategie für die Lehrkräfte verbunden ist.

Wesentlicher Handlungsbedarf ergibt sich auch bei den **Haltungen der Pädagoginnen und Pädagogen** sowie anderen Fachkräften im Umgang mit der «Risikogruppe». Angefangen mit geringen Erwartungen an deren Leistungsfähigkeit fällt auch die Häufung von Misserfolgsereignissen und Diskriminierungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen auf. Ihnen kann ein nicht zu unterschätzender Anteil an den mangelnden Bildungserfolgen zugeschrieben werden.

Ein Problem nahezu aller Maßnahmen und Programme ist deren **zeitliche Begrenzung** und der fehlende oder misslingende **Transfer** ins Regelsystem. Häufig werden zusätzliche Programmstrukturen aufgebaut, die dann von den Ländern oder Kommunen nicht dauerhaft übernommen werden. Der Transfer scheitert nicht selten auch daran, dass Programmziele und -strukturen nicht hinreichend an die vorhandenen Verwaltungsstrukturen andocken und von den Verantwortlichen in den Regelsystemen dann nicht akzeptiert und in ihr eigenes Aufgabenverständnis übernommen werden. Oder daran, dass der Transfer gar nicht oder viel zu spät als Aufgabe jedes dieser Programme mitgedacht und geplant wird.

Zusammengefasst: Die Bestandsaufnahme hat gezeigt, dass die auf eine bessere Förderung der «Risikogruppe» gerichteten Maßnahmen und Programme deutlich stärker als bisher auf diese Zielsetzung ausgerichtet und kontinuierlich in Hinblick auf die Zielerreichung überprüft und ggf. adjustiert werden müssen. Es braucht konsequente

Evaluationen, die zeigen, ob die Maßnahmen angemessen sind und die Ziele für die jeweiligen Gruppen erreicht werden. Die Verbesserung der Selbstwirksamkeit der Akteure (Empowerment) muss dabei ein wesentlicher Fokus sein. Soziale Kompetenzen und Verhaltensziele dürfen aber nicht als Gegensatz zu Lernerfolgen gedacht werden. Lernerfolge sollten im Mittelpunkt des Handelns aller Akteure stehen. Das bedeutet keineswegs automatisch mehr direkte Instruktion, sondern vor allem bessere, intensiver genutzte und motivierende Lerngelegenheiten. Die Haltungen der Akteure sind dabei ganz wesentlich für deren Erfolg: Wie hartnäckig arbeiten sie an den Erfolgen der «Risikogruppe»?

## 2.2.2 Empfehlungen

Die Heinrich-Böll-Stiftung hat seit vielen Jahren zu diesem Thema gearbeitet. An diese Arbeiten und Empfehlungen soll hier angeknüpft werden.<sup>109</sup> Die Empfehlungen der letzten Jahre richteten sich vor allem auf eine bessere Verbindung von Sozial- und Bildungspolitik. Wenn dies nachhaltig zu einer besseren Förderung von Lernerfolgen und Bildungskarrieren beitragen soll, müssen künftig wirksamere und stärker zielgerichtete Maßnahmen auf den Weg gebracht werden.

### a. Bildungs- und Sozialpolitik besser koordinieren

#### ■ Verbesserung der Lernförderung durch den Rechtsanspruch auf Ganzttag

Mit dem Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in der Grundschule ist eine gute Voraussetzung geschaffen, um auch die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern auch der «Risikogruppe» zu verbessern. Dies wird aber nur gelingen, wenn im Rahmen des Ganztags gezielt Angebote für diese Gruppe gemacht werden. Damit aus sozialpädagogischer Unterstützung Lernförderung wird, braucht es qualifiziertes Personal, das kontinuierlich und in enger Kooperation mit den Lehrkräften den ganzen Tag gestaltet. Ganztagsförderung für die «Risikogruppe» bedarf eines Gesamtkonzepts, das gleichermaßen auf Lernerfolge und die Stärkung der Persönlichkeit zielt. Es braucht vielfältige Förderangebote, die sowohl die kognitiven als auch die musischen und sportlich-motorischen Kompetenzen

<sup>109</sup> Zunächst in der Bildungskommission von 2000 bis 2004 wurden auch einer der Schwerpunkte auf unterschiedliche Chancen gelegt und Empfehlungen erarbeitet, [https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download\\_de/bildungskultur/BildungskommissionSelbststaendigLernen.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/bildungskultur/BildungskommissionSelbststaendigLernen.pdf). Die bessere und präventive Nutzung von Ressourcen wurden in einem Expertenpapier von Dieter Dohmen und in einer Fachtagung 2015 fortgesetzt, in der zahlreiche Projekte vorgestellt wurden, die in Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe die Situation der «Risikogruppe» verbessern wollten, [https://www.boell.de/sites/default/files/dieter\\_dohmen\\_-\\_finanzbudgets\\_lokaler\\_bildungslandschaften\\_-\\_20151026.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/dieter_dohmen_-_finanzbudgets_lokaler_bildungslandschaften_-_20151026.pdf). Eine Publikation, die die weitere Arbeit dokumentiert: [https://www.boell.de/de/2017/04/10/bildungsnachteile-ausgleichen-gemeinsam-die-«Risikogruppe»-im-blick?dimension1=ds\\_bildung\\_sozialraum](https://www.boell.de/de/2017/04/10/bildungsnachteile-ausgleichen-gemeinsam-die-«Risikogruppe»-im-blick?dimension1=ds_bildung_sozialraum). Mit dem Werkstattgespräch 2021 «Bildung im Sozialraum» wurde hieran angeknüpft; vorhandene Einsichten sollen hier weiterentwickelt und vertieft werden, <https://www.boell.de/de/2021/06/18/dokumentation-werkstattgesprach-wege-aus-der-bildungsarmut-bildungs-und-sozialpolitik>.

entwickeln. Zielgruppenspezifische Angebote müssen sich stärker als bisher an den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen orientieren. Hier können Kinder auch Fähigkeiten zeigen, zu denen sie sonst im Unterricht kaum Gelegenheit haben, z.B. Verantwortung für kleine Geschwister übernehmen in Buddy-Projekten. Aber natürlich ist auch die Förderung in den fachlichen Bereichen wichtig. Dabei muss es nicht unbedingt der zusätzliche Unterricht in Mathematik oder Deutsch sein, es kann auch ein Unterricht in der Erstsprache vieler Kinder sein, der ihnen die Anerkennung ihrer Herkunft vermitteln kann. In einem großen Teil der Ganztagsangebote geschieht dies heute schon, aber um nachhaltig eine bessere Förderung zu erreichen, ist es wichtig, dass es in regelmäßigen Abständen zwischen Lehrkräften und denen, die das weitere Angebot machen, einen Austausch über die Entwicklung der einzelnen Kinder und Jugendlichen gibt. Wird das Kind/der Jugendliche in seinem Selbstvertrauen gestärkt, in seiner Selbstwirksamkeitsüberzeugung? Werden auch Lernfortschritte erzielt?

Die Kooperation im Ganztag braucht einen klaren Fokus, nämlich Stärkung und Steigerung der Bildungserfolge der Kinder, auch wenn diese nicht eng gefasst sein dürfen. Kooperation braucht klare Abstimmungen und Vergewisserungen der Beteiligten über die Wirkung ihrer Arbeit. Das beinhaltet eine Evaluationskultur vor Ort mit Dokumentation der individuellen Entwicklungen.

In den nächsten Jahren sollte zudem der Rechtsanspruch auf weitere Jahrgänge ausgeweitet werden.

## ■ Verbesserung der Lernförderung durch eine Neufassung des Bildungs- und Teilhabepakets

Das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) hat bisher keine relevante Verbesserung der Bildungschancen der Anspruchsberechtigten bewirkt. Die vorliegenden Evaluationen zum BuT befassen sich vor allem mit der Inanspruchnahme bzw. Nichtinanspruchnahme von Leistungen, nicht jedoch mit der Wirksamkeit der Lernförderung.<sup>110</sup> Kurzgefasst: Die Mittel sind zu gering, die Antragshürden zu hoch, und die Umsetzung ist häufig nicht so gestaltet, dass relevante Lernerfolge bei den Kindern und Jugendlichen erreicht worden wären, die dies besonders nötig haben. Deswegen hat die Heinrich-Böll-Stiftung im Jahr 2020/21 ein Rechtsgutachten in Auftrag gegeben, wie die Zielsetzung des BuT besser erreicht werden kann.<sup>111</sup> Das Gutachten wurde in einem Werkstattgespräch 2021 zur Diskussion

<sup>110</sup> Siehe: Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe, SOFI, Göttingen, IAB Nürnberg 2016, Projektleitung Dr. Peter Bartelheimer.

<sup>111</sup> Siehe: Wrase, Michael; Allmendinger, Jutta: Bildungschancen verbessern. Gesetzliche Regelungsmöglichkeiten des Bundes für eine Förderung von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern, Rechtsgutachten im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung, April 2021, <https://www.boell.de/de/2021/04/07/bildungschancen-verbessern>.

gestellt, in dem auch Schulen und Träger über gute Beispiele und Gelingensbedingungen referierten. Die Kosten einer Neuregelung wurden ebenfalls gutachterlich untersucht.<sup>112</sup>

Kern des Vorschlages ist ein eigenes BuT-Gesetz, das für möglichst alle förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler eine wirksamere Lernförderung ermöglicht. Mit ihm sollen die Fördersätze erhöht und an die aktuellen Bedarfe angepasst und die Antragsverfahren so gestaltet werden, dass es künftig eine Bringschuld der Schulen gibt, die dann selbst Anträge auf Lernförderung stellen können. Zudem sollen die Personen, die die Maßnahmen anbieten, so qualifiziert sein, dass sie pädagogisch wirksame Förderangebote machen können. Schulen, die über 20 Prozent anspruchsberechtigte Kinder haben, sollen die Unterstützungsmaßnahmen als systemische Förderung anbieten. Das Prinzip gilt hier wie bei der Gestaltung des Ganztags – das Geld wirkt nur, wenn der Einsatz regelmäßig geprüft wird und der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler das entscheidende Kriterium ist.

Empfehlung ist ein eigenständiges BuT-Gesetz: «Kern des Gesetzgebungsvorschlags ist die rechtskreisübergreifende Zusammenfassung und Ausgestaltung der BuT-Leistung in einem eigenen Gesetz. Dabei bleibt die zentrale Aufgabe der Leistungen weiter die Sicherstellung der existenzsichernden Bedarfe im Bereich von Bildung und Teilhabe nach Maßgabe der verfassungsgerichtlichen Rechtsprechung. Dieser Auftrag wird aber im Sinne der bereits ursprünglich angedachten Konzeption erweitert, indem ausdrücklich das Ziel des Abbaus von Benachteiligungen (vgl. § 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII) und der Sicherstellung einer materiellen Grundlage für Chancengleichheit aufgenommen wird.»<sup>113</sup>

### ■ Hilfen zur Erziehung (HzE) zur Lernförderung nutzen und Frühförderung verbessern

Zu den Maßnahmen, die eine bessere Koordinierung von Sozial- und Bildungspolitik liefern könnten, gehört ein abgestimmter Einsatz der Mittel für Hilfen zur Erziehung. Die Budgets für diese Hilfen steigen seit vielen Jahren stetig an, die Ausgaben für schulische Bildung ebenfalls. «Gelänge es, mehr Ressourcen für den «eigentlichen Bildungsprozess» und ihn unterstützende Leistungen bereitzustellen, dann könnten in nachfolgenden bzw. nachsorgenden Bereichen – wie

<sup>112</sup> Siehe: <https://www.boell.de/de/2021/11/17/ein-neues-bildungs-und-teilhabegesetz-fuer-deutschland>

<sup>113</sup> Siehe: Wrase, Michael; Allmendinger, Jutta, a.a.O., S. 20.

etwa der Kinder- und Jugendhilfe – geringere Mittel erforderlich werden.»<sup>114</sup> Seit der damaligen Empfehlung der Heinrich-Böll-Stiftung<sup>115</sup> ist an den rechtlichen Grundlagen einiges in diesem Sinne verändert worden. Die Änderungen im SGB VIII im Jahr 2021 erlauben schon erheblich mehr an Kooperationen und gemeinsamer Nutzung als bisher: «(3) Hilfe zur Erziehung umfasst insbesondere die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen. Bei Bedarf soll sie Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen im Sinne des § 13 Absatz 2 einschließen und kann mit anderen Leistungen nach diesem Buch kombiniert werden. Die in der Schule oder Hochschule wegen des erzieherischen Bedarfs erforderliche Anleitung und Begleitung können als Gruppenangebote an Kinder oder Jugendliche gemeinsam erbracht werden, soweit dies dem Bedarf des Kindes oder Jugendlichen im Einzelfall entspricht.»

Die letzte Änderung des SGB VIII (Oktober 2021) bietet Möglichkeiten für eine erheblich bessere und niedrigschwelligere Nutzung: «Neu ist weiter eine eigene Regelung zur Schulsozialarbeit in § 13a SGB VIII nF mit einer Pflicht zur Zusammenarbeit der Träger der Schulsozialarbeit mit den Schulen sowie eine Ergänzung von § 16 Abs. 1 SGB VIII nF um typische Kompetenzbereiche der Erziehung und die Klarstellung der Möglichkeit der Kombination unterschiedlicher Hilfearten in § 27 Abs. 2 SGB VIII nF bei entsprechendem Hilfebedarf, welche aufgrund der bisher uneinheitlichen Praxis eine deutliche Verbesserung beinhaltet.»<sup>116</sup>

Es könnte viel erreicht werden, wenn alle Mittel für Bildung, Schule und Jugend sozialräumlich gedacht und genutzt würden. Dazu bedarf es keiner geänderten Budgetierung, aber die Leitungsebenen von Bund, Ländern, Kreisen und Kommunen sollten Ziele vereinbaren, die gute Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen im Blick haben und vor allem die «Risikogruppe» in den Blick nähmen. Dazu eignen sich Verträge mit klaren Rechenschaftsverpflichtungen, gemeinsamen Kontrollgremien, die überprüfen, ob Lernerfolge dieser Gruppe erreicht werden. Alle beteiligten Akteure müssen bei den genannten Vorschlägen als Verantwortungsgemeinschaften agieren, die Lernerfolge nicht nur als Aufgabe den Lehrkräften zuordnen, sondern sie als grundlegendes gemeinsames Ziel für die Chancen der Jugendlichen ansehen.

Eine wesentliche Funktion der besseren Nutzung der Hilfen zur Erziehung sollte die Prävention sein. Christian Böhm, zuständig für Gewaltprävention in der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg, fasst das treffend zusammen: «Ich glaube, wir brauchen auch eine Umkehrung der Ressourcenverteilung. Wir

---

**114** «Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Bildungsausgaben im Land Berlin, dann entfallen rund € 2,4 Mrd. auf den allgemein- und berufsbildenden Schulbereich (Angaben für das Jahr 2011) und weitere knapp € 1,4 Mrd. (2012) auf den Kinder- und Jugendhilfebereich. Siehe: Dohmen, Dieter: Finanzbudgets lokaler Bildungslandschaften, Gutachten für die Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2015, S. 10 und 12.

**115** Volkholz, Sybille: Prävention durch Kooperation, Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2016.

**116** Beckmann, Janna; Lohse, Katharina: SGB VIII-Reform: Überblick über das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz, DIJuF, 2021, S. 10.



haben viel Geld, das wir investieren in Haft, in auswärtige Unterbringung. Da sind Tagessätze von 300,- bis 500,- bis zu 1.000,- Euro pro Tag und Kind zu zahlen. Was setzen wir denn ein für einen ambulanten Betreuer im Alter von 5 oder 6 Jahren? Da haben wir eine Fachleistungsstunde von 45,- Euro pro Kind. Verglichen mit den Tagessätzen von 500,- und 1.000,- Euro für Institutionen der stationären Unterbringung wäre das eine positive Perspektive. Wenn man die Ressourcenverteilung vom Kind denken und je früher, desto besser, einsetzen würde, könnte zielgenau diagnoseorientiert gearbeitet werden.»

Eine Verbesserung der Arbeit von Familieninterventionsteams sollte dadurch erreicht werden, dass sie multiprofessionell zusammengesetzt sind. Vom Jugendamt sollten nicht nur Sozialpädagog/innen oder Sozialarbeiter/innen geschickt werden, sondern Psycholog/innen und Therapeut/innen.

Konkret empfiehlt Böhm «Unterrichts- und Beratungsangebote: Am Nachmittag können sich die Fachkräfte im Schwerpunkt um die Perspektive der Schülerinnen und Schüler kümmern: Elternberatung, Fachgespräche, Fallbesprechungen mit den Fachkräften der beteiligten Institutionen. Die temporäre Lerngruppe wird nicht als kontinuierliches Gruppenangebot konzipiert, sondern basiert auf einem höchst individualisierten Format: Die aufgenommenen Schülerinnen und Schüler werden zunächst in Einzelbetreuung aufgefangen; es kommt zu Beginn (ein bis drei Wochen) zu keinem regelhaften Zusammentreffen aller Einzelfälle am Standort zu festen Zeiten. Zu einem späteren Zeitpunkt können individualisierte Betreuungsformate um Zweiergruppen oder Kleingruppensettings ergänzt werden.» Dies Angebot soll demnächst in Hamburg realisiert werden; es lohnt, diese Entwicklung weiter zu verfolgen.

Kern dieser Empfehlungen ist eine klare Zielorientierung aller Beteiligten im Hinblick auf die angestrebten Verhaltensänderungen, die Teilhabefähigkeit der Kinder und Jugendlichen, aber ebenso die Lernerfolge in fachlichen Kompetenzen. Es braucht mehr Rollenklarheit und Abgrenzung zwischen Schule und Jugendhilfe. Beim Träger «Familienanlauf» wurde dies sehr klar formuliert. Psycholog/innen, Sozialpädagog/innen, Therapeut/innen und Lehrkräfte haben unterschiedliche Kompetenzen, die klar gegeneinander abgegrenzt und in der Arbeit abgestimmt werden müssen. Mehr Prävention durch Kooperation und feste Verabredungen – am besten durch Verträge. Und Lehrkräfte müssen einen guten Unterricht machen, der didaktisch anregt und Motivation für die Fächer erreicht. Gerade das letzte kann nicht genug betont werden, da gerade dieser Aspekt bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten häufig unterbewertet wird.

### ■ Verbesserung der Inklusion

Die Chancen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf einen Schulabschluss sind in Regelschulen größer als in Förderschulen. Die

UN-Behindertenrechtskonvention sollte daher in den Ländern konsequent umgesetzt werden. Die lernförderliche Wirkung der Inklusion könnte zudem durch Verbesserungen der Eingliederungshilfe erhöht werden. Wie im Problemaufriss (siehe Kapitel 1) beschrieben, kommen ca. 50 Prozent der Jugendlichen ohne Abschluss aus Förderschulen. Ein Teil der sonderpädagogischen Förderbedarfe korreliert in hohem Maße mit der sozio-ökonomischen Situation der Familien. Deshalb ist es angebracht, auch hier nach Möglichkeiten zu suchen, wie mit geeigneten Unterstützungsmaßnahmen die Lernerfolge verbessert werden können (siehe die obige Empfehlung zu einem BuT-Gesetz). Aber es gibt offensichtlich auch einen großen Bedarf – und zwar sowohl in Förderschulen wie im inklusiven Unterricht –, die kognitiven Lernziele stärker zu beachten.

In den Regelschulen haben Kinder und Jugendliche bei bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarfen nach § 35 SGB VIII und § 90ff SGB IX Anspruch auf Eingliederungshilfe. Diese hat bisher wenig mit Lernerfolgen zu tun, sondern soll überhaupt eine Teilnahme am Unterricht ermöglichen. Schon die Aufspaltung in verschiedene rechtliche Vorgaben macht die Inanspruchnahme kompliziert und schreckt häufig ab. In einigen Bundesländern ist das Verfahren daher so geändert worden, dass Schulen die «Schul- oder Integrationshelfer/innen» beantragen und auch gruppenbezogen einsetzen können. Hier wird gerade eine Änderung geplant: «Die Bundesregierung strebt gegenwärtig an, mit der anstehenden Novellierung des SGB VIII im Rahmen eines Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) eine Gesamtzuständigkeit der Jugendhilfeträger für die Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche zu schaffen, allerdings erst mit Wirkung zum 1. Januar 2028 und unter der Bedingung, dass vorher ein konkretisierendes Leistungsgesetz verabschiedet wird.»<sup>117</sup>

Die Bemühungen mehrerer Länder, die Eingliederungshilfe zu einer systemischen Schulassistenz zu entwickeln, würde die Chancen verbessern, gruppenbezogen arbeiten und auch ein breiteres Spektrum an Tätigkeiten abdecken zu können. Mike Menke vom Kinderschutzbund, der für die Eingliederungshilfe an der Wedding-Grundschule zuständig ist, formuliert die neuen Möglichkeiten so: «Dennoch kann das Gesamtbudget flexibel auf die Bedarfe der Schule ausgerichtet, die Schulbegleitung auf Klassen und auch auf Ferienzeiten verteilt werden. Außerdem wird darauf geachtet, dass Schulbegleiter/innen Zeiten für monatliche Inputs, wöchentliche Feedbackrunden und Austausch im Klassenteam zur Verfügung stehen. Es bedarf zudem einer Aufklärung über die Arbeitsschwerpunkte von Schulbegleitung.»<sup>118</sup>

**117** Siehe: Wrase, Michael; Allmendinger, Jutta, a.a.O., S. 53.

**118** Dokumentation des Werkstattgesprächs der Böll-Stiftung, <https://www.boell.de/de/2016/11/14/bildungslandschaften-bedingungen-gelinger-kooperation>

Im Mittelpunkt dieser Empfehlung stehen die Möglichkeit des lerngruppenbezogenen Einsatzes der Schulassistenten, die Qualifizierung der eingesetzten Personen und die verbindliche Abstimmung mit dem unterrichtlichen Angebot. Und auch hier muss permanent dafür Sorge getragen werden, dass dies zu besseren Lernerfolgen führt.

## **b. Verbesserungen in der Ressourcenzuweisung**

### **■ Ressourcenzuweisung nach Sozialindex**

In der Bestandsaufnahme wurde bereits auf die fehlende Evaluation der sozialindizierten Ressourcenzuweisung hingewiesen. Das heißt nicht, dass dieses Instrument in Frage gestellt wird. Im Gegenteil, es soll ausdrücklich beibehalten werden.

Ungleiches sollte ungleich behandelt werden. Aber: Das Instrument sollte mit genauen Zielvorgaben verbunden werden. Finanzielle Mittel und Personal sollten mit Auflagen zugewiesen werden, zu denen die ständige Überprüfung gehört, ob Schulen in schwieriger Lage und die «Risikogruppe» bessere Bildungserfolge erreichen. Eine bessere Ressourcenausstattung setzt Rechenschaftslegung zwingend voraus. Die zusätzlichen Mittel müssen nachweisbar zur Förderung der Kinder und Jugendlichen verwendet werden. Sie können aber auch Lehrkräfte und andere Fachkräfte bei ihrer deutlich schwierigeren Arbeit unterstützen. So sollte ein Teil der Arbeitszeit z.B. für Supervision vorgesehen werden, die es ermöglicht, Kraft für die kontinuierliche Motivation zu erhalten.

### **■ Verringerung der Klassengröße**

In der empirischen Bildungsforschung gibt es bis auf das Tennessee-Projekt keine Hinweise auf Effekte der Klassengröße auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (siehe Kapitel 2.2.1). Trotzdem hält sich kaum eine Forderung so hartnäckig bei Lehrkräften, Eltern und Schüler/innen, wenn es um die Verbesserung von Schülerleistungen geht. Die Erfahrungen mit dem Wechselunterricht während der Corona-Pandemie hat die Forderung von Lehrkräften nach kleinen Klassen noch verstärkt. Hier stehen Forderungen aus der praktischen Erfahrung gegen Erkenntnisse der Bildungsforschung. Die Studien haben jedoch auch gezeigt, dass Lehrkräfte in kleinen Klassen offenbar keine anderen Methoden anwenden als in großen und vor allem deshalb keine nennenswerte Steigerung der Lerneffekte zu verzeichnen sind.

Diese gegensätzlichen Sichtweisen bedürfen einer Auflösung. Kurzfristig können schon wegen des gegenwärtigen Lehrkräftemangels keine größeren Experimente mit Kleinklassen durchgeführt werden. Empfohlen wird daher, ab dem Schuljahr 2024/25 (bzw. 2025/26) in Grundschulen mit besonders niedrigem Sozialindex (ca. 10 Prozent einer Region) Klassen regelhaft mit einer Frequenz von 15 Schülerinnen und Schülern einzurichten. Schon jetzt sollten Schulen die Möglichkeit erhalten, ihre Personal- und Raumkapazitäten möglichst flexibel zu nutzen, sei es zu Doppelsteckungen oder zu Teilungen der Lerngruppen. Angesichts des Lehrkräftemangels sollte den Schulen zudem ermöglicht werden, Personalmittel in begrenztem Umfang auch für die Einstellung anderer Fachkräfte einzusetzen, dies allerdings immer verbunden mit Auflagen zur Rechenschaftspflicht.

### **c. Verbesserung von Lernkultur und Unterricht**

Hier geht es darum, wie die Schule selbst durch ihren Unterricht fachlich und methodisch die «Risikogruppe» besser fördern kann. Durch neue Bildungsinhalte und Lernangebote; lebensweltliche Orientierung; ein vielfältiges Angebot in der Schule, das auch schwachen Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse vermitteln und motivieren kann; Ansätze «produktiven Lernens» wie den Wechsel von theoretischer Reflexion und praktischer Anwendung, Bedeutung handwerklicher Tätigkeit, Lernen mit Kopf, Herz und Hand; durch eine gesteigerte Sensibilität für milieubedingte Verhaltensweisen; durch neue Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften, die zu einer Verbesserung der Selbstwirksamkeitserwartung führen; durch Orientierung an Standards und Leistungsorientierung, verbunden mit lernfreundlichem Klima und lernfördernden Instrumenten.

#### **■ Bedeutung des Schulklimas**

Die im Problemaufriss dargestellten Biografien, aber auch die Besuche von Projekten für Kinder und Jugendliche mit hohem emotional-sozialen Förderbedarf, den «Schuldistanzierten», zeigen, dass diese Kinder oft lange Jahre mit Misserfolgserlebnissen hinter sich haben. In den Herkunftsfamilien, aber auch in den Kitas und Schulen erhalten sie vielfach negative Rückmeldungen. Vor allem die Kinder aus der «Risikogruppe» brauchen sichere Lernräume. Hierzu können die Schulsozialarbeit wie auch die Lehrkräfte hinsichtlich des Feedbacks, das an den Stärken der Kinder ansetzt, beitragen: «In Schulleben und Unterricht ist es daneben besonders bedeutsam, Schüler/-innen Sicherheit zu vermitteln und ein positives Lernklima zu gestalten, das eine bedrohungsfreie oder -arme Atmosphäre

vermittelt. [...] Leistungsrückmeldungen nach sozialem Bewertungsmaßstab, die Vergleiche implizieren, sind zu vermeiden.»<sup>119</sup>

Weiterhin helfen hier schulische Kinderschutzkonzepte, die besondere Aufmerksamkeit für Mobbing und die Thematisierung von Schulangst im Unterricht. Hilfreich ist es auch, speziell fortgebildete Lehrkräfte für emotional-sozialen Entwicklungsbedarf in der Schule zu haben, z.B. in Entwicklungstherapie und Entwicklungspädagogik (ETEP). Diese können als Multiplikator/innen zu einem Schulklima beitragen, das grundsätzlich an den Stärken der Kinder ansetzt, diese fördert und damit Schwächen bearbeitbar macht. Diese Ansätze basieren auf individueller Diagnostik und fallbezogener Kooperation der pädagogischen Fachkräfte.

Dies heißt nicht, Leistungsmaßstäbe zu reduzieren, sondern hohe Anforderungen mit Zutrauen und Förderung zu verbinden. «Eine leistungsfördernde Schulkultur verbindet Leistung nicht mit Druck, Konkurrenz, Sanktionen und Versagensängsten, sondern mit einem lernfreundlichen Klima und dem Zutrauen an die Schüler/innen, die Leistungen auch zu schaffen. Hohe Leistungsanforderungen an alle können nur im Zusammenhang mit der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit von Schüler/innen erfüllt werden. Sie bedürfen zu ihrer Erfüllung guter Beziehungsarbeit und persönlichkeitsstärkender Unterstützung durch die Schule. Eine protektionistische Pädagogik, die aus Angst vor Überforderung viele Schüler/innen unterfordert, ist ein Hindernis für die Entwicklung zu mehr Chancengerechtigkeit.»<sup>120</sup>

Das Schulklima kann auch durch Unterstützungssysteme gefördert werden, in denen Lernstarke den Lernschwächeren helfen. Das zeigt eine Studie, in der Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsniveaus nebeneinander gesetzt hatten: «Damit sind unsere Ergebnisse gleichzeitig ermutigend und ernüchternd. Lehrer können in Schulklassen auf simple Art und Weise eingreifen und so ein diverseres Freundschaftsnetzwerk schaffen, von dem gerade benachteiligte Schüler profitieren könnten.» So Julia Rohrer von der Universität Leipzig.<sup>121</sup>

---

**119** Ricking, Heinrich; Speck, Karsten: Definition von Schulangst, in: *Schulverwaltung spezial*, Zeitschrift für Schulgestaltung, 3.2020, 22. Jg, S. 103.

**120** Trageser, Hannelore; Volkholz, Sybille: Viel fordern – viel zutrauen, Schulqualität entwickeln und Lernfortschritte in den Mittelpunkt stellen, boell.brief, April 2019, S. 9.

**121** Siehe: <https://www.lw.uni-leipzig.de/fakultaet/aktuelles/detail-nachrichten/artikel/sitzordnung-im-klassenzimmer-beeinflusst-freundschaften-von-schuelern-2021-08-12>

Ein gutes Beispiel für ein förderliches Schulkonzept ist die Quinoa-Schule (siehe Kapitel 2.2.1). Sie sei auch hier zur Nachahmung empfohlen, da sie mit einer positiven, wertschätzenden Haltung mit den Jugendlichen arbeitet, kontinuierliche Beziehungen aufbaut und auch mit den Verbleibsstudien die Wirkungen ihrer Arbeit weiterverfolgt. Dadurch gibt es kontinuierlich einen selbstinduzierten Lernprozess für das Kollegium mit guten Effekten für die Jugendlichen. Sie erreichen damit überdurchschnittlich viele Schulabschlüsse im Vergleich zu denen anderer Schulen.

## ■ Verbesserung des Unterrichts

In der Bestandsaufnahme waren es insbesondere die Programme, die auf die Unterrichtsdidaktik zielen, die deutlichen Erfolge bei den Lerneffekten versprechen. Die «Köller-Kommission» hat für Berlin empfohlen, einen klaren Fokus auf die Förderung sprachlicher und mathematischer Kompetenzen zu legen. Für die Förderung der Leseflüssigkeit eignen sich Lautleseverfahren, wie sie Rosebrock et al. beschreiben.<sup>122</sup> Für die Förderung von Lesestrategien eignen sich Programme wie «Wir werden Textdetektive» von Gold et al.,<sup>123</sup> weitere Informationen auf der Homepage.<sup>124</sup> Für die gemeinsame Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten eignet sich das in Schleswig-Holstein entwickelte Programm «Lesen macht stark – Grundschule».<sup>125</sup> Eine kommentierte Übersicht über geeignete Förderkonzepte und -materialien und ihre jeweilige Forschungsbasierung bietet die Tooldokumentation von BiSS-Transfer.<sup>126</sup> Für Mathematik wird das Programm «Mathe sicher können» empfohlen.<sup>127</sup> Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Empfehlungen nicht nur für Berlin gelten sollten, sondern insgesamt als Strategie zur Förderung der «Risikogruppe» umgesetzt werden kann.

Die Programme zur Förderung der Fachdidaktik für Lernschwächere haben auch deshalb gute Ansätze, weil sie die größere Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigen. Sie setzen meist an der Verstehensproblematik an. Das ist wichtig, da Schülerinnen und Schüler häufig die Lust an einem oder mehreren Fächern verlieren, wenn sie grundlegende Sachverhalte nicht verstanden haben. Das ist vor allem wichtig in Fächern, deren Curricula aufeinander aufbauen. Sie berücksichtigen aber nicht den motivationalen Effekt, der Schülerinnen und Schüler die Einsicht vermittelt, dass sie die jeweilige Fachkompetenz zur Bewältigung ihres

**122** Rosebrock, Cornelia et al.: Leseflüssigkeit fördern, Hannover 2011.

**123** Gold, Andreas et al.: Wir werden Textdetektive, Göttingen 2004.

**124** Siehe: <http://www.textdetektive.de>

**125** Siehe: <https://nzl.lernnetz.de/index.php/lesen-grundschule.html>

**126** Siehe: <https://biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/>

**127** Köller, Olaf et al.: Abschlussbericht der Expertenkommission, Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin, Oktober 2020., [https://schulforum-berlin.de/wp-content/uploads/2021/02/2021.02.08\\_Empfehlungen-zur-Steigerung-der-Qualitaet-von-Unterricht\\_Website.pdf](https://schulforum-berlin.de/wp-content/uploads/2021/02/2021.02.08_Empfehlungen-zur-Steigerung-der-Qualitaet-von-Unterricht_Website.pdf)

Lebens brauchen. Dazu braucht es Aufgabenstellungen, die an der Lebensrealität der Kinder anknüpfen und ihnen erkennbar einen baldigen Nutzen versprechen – ein Gedanke, der vielen Curricula fremd ist, aber heute auch in der Bildungsforschung größere Beachtung findet: «Ein weiterer Anreiz bezieht sich darauf, welchen *Nutzen* die Lerninhalte für die Schüler/-innen haben. [...] Der Anreiz des Nutzens hat, anders als Interesse und Freude, keinen unmittelbaren Bezug zum Lernprozess selbst, sondern verweist auf günstige Wirkungen im Anschluss an das erfolgreiche Lernen. Für diese Motivierungsstrategie ist es entscheidend, dass die Lehrperson verdeutlicht, warum bestimmte Lerninhalte für die Schüler/-innen relevant sind und dass sie Beispiele gibt, in welchen Lebenssituationen bestimmte Kenntnisse oder Kompetenzen benötigt werden.»<sup>128</sup>

Hierhin gehören auch Konzepte dualen Lernens, mit denen schon früh gearbeitet werden kann. Mit Kopf, Herz und Hand, handwerkliche Anteile werden mit theoretischen verknüpft, praktische Anwendungen mit reflektierenden Bearbeitungsphasen verbunden. Stark ausgeprägt ist dieses Konzept im Programm des «produktiven Lernen», das durch das gleichnamige Institut (IPLE) durchgeführt wird und gute Erfolge gerade bei Schülerinnen und Schülern mit schlechten Abschlusserwartungen erzielt (siehe Kapitel 2.2.1). Nach ähnlichem Prinzip arbeiten die «Praxislerngruppen» in Berlin – allerdings ohne Begleitung durch ein Institut. Die positive Wirkung dieser Maßnahmen entsteht vor allem daraus, dass Jugendliche in den Betrieben und Werkstätten tatsächlich Verantwortung übernehmen müssen und damit Folgen ihres Handelns real erfahren können. Der Wechsel von Schultagen mit Tagen in der betrieblichen Praxis muss allerdings auch curricular miteinander verknüpft werden, wenn sinnvolle Bildungsprozesse zustande kommen sollen.

Auf ähnlichen Grundsätzen basiert schon das von Hartmut von Hentig entwickelte Konzept «Bewährung, von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein».<sup>129</sup> Dies bezieht sich vor allem auf die Arbeit mit Jugendlichen in der Pubertät. Positives Beispiel dafür ist das Projekt Schlänitzsee, das die Montessori-Schule in Potsdam betreibt. Dazu sagt die Schulleiterin Ulrike Kegler: «Konkret geht es darum, Schülerinnen und Schülern in der Pubertät einen Raum zu geben, in dem sie sich entfalten können und der es ihnen gleichzeitig ermöglicht, die Verbindung des Menschen mit der Natur praktisch zu erfahren. [...] Über einen Zeitraum von zwei Jahren halten sich die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7/8 jeweils zwei Wochen im Monat dort auf. [...] Täglich sind zwischen 8:30 und 16:00 Uhr etwa 30 bis 35 Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit zwei Lehrkräften und zwei Experten aus der Landwirtschaft vor Ort. Daneben gibt es theoretische Lerneinheiten, zum Beispiel zur Nahrungssituation in Deutschland und weltweit. Ein anderes Thema sind die historischen und praktischen Grundlagen

---

**128** Gärtner, Holger; Thiel, Felicitas: Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsfeedback – Erste Entwicklungsschritte eines Beobachtungsbogens für Schulleitungen, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung* (2021) 11:529–547, S. 535.

**129** von Hentig, Hartmut: *Bewährung, von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*, München/Wien 2006.

der Drei-Felder-Wirtschaft.» «Früher haben wir gesagt: Obwohl unsere Schülerinnen und Schüler sich viel außerhalb der Schule aufhalten, machen sie gute Abschlüsse. Heute sagen wir: Weil sie so oft draußen sind, machen sie gute oder sehr gute Abschlüsse.»<sup>130</sup>

Schulen arbeiten mit musikalischem Profil, Theaterpädagogik und vielfältigen Varianten von Unterricht an außerschulischen Lernorten, Waldklassen u.a. Diese sind zweifelsohne förderlich für die Kompetenzentwicklung von Kindern, aber fast immer fehlt eine wirklich valide Evaluation hinsichtlich der Effekte auf die kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Das heißt nicht, dass der Unterricht für Kinder und Jugendliche nur aus Deutsch und Mathematik bestehen sollte. Für einen gewissen Zeitraum ist dies aber durchaus denkbar. Unabhängig davon bedarf es aber dringend einer entwickelten Evaluationskultur aller Maßnahmen, Programme und didaktischer Modelle hinsichtlich ihrer Effekte.

Der Unterricht muss durch eine geeignete Methodik und Didaktik die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen erreichen, muss an den Lebenswelten anknüpfen und fachliche Motivation durch Sinnstiftung für die Lebensbewältigung schaffen. Nicht nur für die «Risikogruppe» aber für diese besonders ist eine duale Konstruktion von Lernarrangements hilfreich, in denen theoretische Erarbeitung mit praktischer Anwendung verbunden wird. Hohe Anforderungen müssen mit großem Zutrauen und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit verbunden sein.

### ■ Selbstverpflichtung der Schule

«Accountability» hat für kanadische Schulen – die bei PISA immer in den vorderen Rängen liegen – höchste Priorität, verstanden als Verantwortung von Schulleitungen und Lehrkräften für die Ergebnisse, mit denen Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen. Dies könnte auch einer der Gründe sein, warum Kanada bei den internationalen Vergleichsstudien kontinuierlich gut abschneidet. Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung hatte in ihrer 2. Empfehlung, Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz, vorgeschlagen: «Der Abschluss der Sekundarstufe I soll Jugendlichen die **Sicherheit** geben, dass ihnen die Schule die gesellschaftlich notwendigen Kompetenzen wenigstens auf dem Niveau von Minimalstandards tatsächlich vermittelt hat – auch dies ist ein Element von Chancengleichheit. Kein Schüler soll die Schule ohne den niedrigsten Level dieses Abschlusses verlassen.»<sup>131</sup> Das heißt, die Schule ist verantwortlich dafür, dass die Schülerinnen und Schüler Abschlüsse erhalten.

**130** Kegler, Ulrike (Schulleiterin), <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/jugendschule-am-schlaenitzsee-selbstbewusstsein-erwerben-und-persoenlichkeit-entwickeln-durch-arbeit-in-landwirtschaft-und-natur/>

**131** Selbstständig lernen, Sechs Empfehlungen der Bildungskommission, Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Weinheim 2004, S. 57.



Das Bundesverfassungsgericht hat mit Beschluss vom 19. November 2021, 1 BvR 971/21, 1 BvR 1069/21 «erstmals ein Recht der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem Staat auf schulische Bildung anerkannt». In einem FAZ-Gespräch<sup>132</sup> äußert sich Elmar Tenorth dazu wie folgt: «Die erste Aufgabe wäre für mich, dass Kultusverwaltungen, Minister und Lehrerverbände, auch die Fachverbände eingestehen, dass ein dringender Handlungsbedarf besteht: Unverzichtbare Mindeststandards für die Schulbildung sind zu klären und zu gewährleisten. [...] Es müsste als Erstes untersucht werden, wer nicht mehr erreicht wird, also diejenigen, die früher als «Risikogruppe» bezeichnet wurden. Das sind keineswegs nur Migrant\*innen, sondern es betrifft über alle Schulstufen hinweg etwa ein Viertel der Schülerschaft, die vom Unterricht nicht so erreicht wird, dass es den Kriterien des Bundesverfassungsgerichts entspräche. Es gilt dann darüber nachzudenken, wer für die Leistungserbringung verantwortlich ist. Das ist die Einzelschule, die wirklich die Qualität von Schule ermöglichen kann.»

Es braucht also eine Verpflichtung auf allen Ebenen, der politischen Ebene, bei der Schulaufsicht und bei der Einzelschule. Die Schule kann mittels Verträgen verpflichtet werden, die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler festzuhalten und für die «Risikogruppe» die Mindeststandards zu garantieren – mit entsprechender Unterstützung. Dafür muss sie die Daten, die sie erhält, nutzen, regelmäßig auswerten und Schlussfolgerungen für ihre eigene Arbeit ziehen. Es reicht nicht aus, wenn z.B. unterrichtsdidaktische Programme übernommen werden, wenn nicht zugleich sichergestellt ist, dass ihre Anwendung regelmäßig überprüft und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich diagnostiziert wird. Die nun mehrfach eingeforderte Kultur der Evaluation muss auch innerschulisch zu einer selbstverständlichen Tradition werden, wenn die Chancen der «Risikogruppe» nachhaltig verbessert werden sollen.

#### **d. Arbeit mit Fellows und Mentoren bzw. Paten**

Für das Aufwachsen von Kindern sind viele Menschen verantwortlich. Dabei hilft neben den oben erwähnten vielfältigen Kooperationen im Sozialraum auch der verbesserte Einsatz von Ehrenamtlichen, Fellows, aber auch Mentor\*innen, Lese- und Lernpat\*innen. Diese sind ausgesprochen hilfreich, können sie doch gerade lernschwächeren Kindern Aufmerksamkeit schenken und Zutrauen zeigen. Sie sind häufig die Erwachsenen, die an das Kind glauben; das braucht jedes Kind, gerade die «Riskogruppe» erfährt es jedoch häufig zu wenig. Es sollte hier darauf geachtet werden, dass gerade lernschwächere Kinder über einen längeren Zeitraum betreut und ihre Lernerfolge beobachtet werden. Dies ist nicht immer einfach, da sich Menschen,

---

<sup>132</sup> FAZ vom 3.2.2022.

die ehrenamtlich arbeiten, häufig ungerne schulischen Zielen unterwerfen. Zur Etablierung einer lernförderlichen Kultur in der Schule gehört es aber, genau dies einzufordern.

## **e. Fazit**

Aus allen geführten Gesprächen und besuchten Projekten und aus der verarbeiteten Literatur ergibt sich zusammenfassend die zentrale Erkenntnis: Damit aus der «Risiko-Gruppe» eine Gruppe mit Chancen wird, bedarf es einer Fokussierung aller Maßnahmen auf Lernerfolge und ein positives Verhältnis zu Leistung. Leistung sollte nicht mit Druck und Ausgrenzung verbunden sein, sondern mit Zutrauen, dass alle Kinder und Jugendlichen lernfähig sind und darin einer optimalen Unterstützung bedürfen.

Dabei ist die Kooperation mit Eltern zwingend, sollte aber auf guten familientherapeutischen Konzepten beruhen, die auf das Empowerment abzielen und Eltern in ihrer Erziehungsfunktion stärken. Die unterschiedlichen Professionen müssen diese Ziele teilen und deren Erreichung kontinuierlich überprüfen.

Es bedarf einer Konzentration auf einen förderlichen Unterricht, der die besondere Motivationslage vor allem der «Risikogruppe» in den Blick nimmt und ihnen durch duale Strukturen der Lernangebote entgegenkommt.

Schulabschlüsse und Bildungsminimum müssen neu definiert werden. Jugendliche, die mit Kompetenzen für eine selbstständige Lebensführung die Schule verlassen, dürfen nicht als «Schulversager» abgestempelt werden.

Es bedarf einer Evaluationskultur, die von der obersten Steuerungsebene bis hinein in die Schule reicht. Rechenschaftspflicht und Evaluation müssen selbstverständliche Instrumente sein, um die Erfolge der pädagogischen Arbeit zu überprüfen und ständig zu verbessern. Schulen müssen sich selbst verpflichten, für die pädagogischen Erfolge bei ihren Schülerinnen und Schülern Verantwortung zu übernehmen. Bei allen Sonderprogrammen muss der Transfer von Anfang an eingeplant werden, damit ihr Ertrag verbreitert und auf Dauer gesichert wird.

## **2.3 Übergang Schule – Beruf (von Alena Billon, Alexander Busenbender, Hartmut Sturm)**

### **Die Zukunft sichern: Ausbildung, Beschäftigung und Teilhabe – Die Hamburger Jugendberufsagentur als Ort und System**

Arbeit und Beruf sind von zentraler Bedeutung für die gesellschaftliche Integration und Teilhabe junger Menschen. Umso wichtiger ist ein reibungsloser Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung oder ein Studium. Mit dem Anspruch, niemanden auf dem Weg in Ausbildung, Arbeit und Beruf zu verlieren, wurde in Hamburg bereits 2012, ein Jahr bevor dieser Grundgedanke in den Koalitionsvertrag der

Bundesregierung einging, die Jugendberufsagentur (JBA) geschaffen.<sup>133</sup> Im Folgenden soll verdeutlicht werden, dass es nicht nur um eine Bündelung von Leistungen unterschiedlicher Rechtskreise (SGB II, SGB III, SGB VIII und Schule) geht, sondern neben politischem Willen auch konzeptionelle Reformen und ein pädagogisches Konzept erforderlich sind, um die Zukunftsaufgabe am Übergang von Schule zu Beruf zu lösen. Skizziert werden der zugrundeliegende Ansatz des Hamburger One-Stop-Shop-Konzepts und aktuelle Befunde.

### **Integration und Teilhabe ermöglichen – das System vom Jugendlichen her denken**

Wachsende Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt führen dazu, dass nicht alle Jugendlichen direkt im Anschluss an ihre Schulzeit einen Ausbildungsplatz finden. In Hamburg stellte sich für einen Großteil der Jugendlichen im Jahr 2010 der Übergang Schule – Beruf äußerst besorgniserregend dar: Gerade mal 21 Prozent der Jugendlichen gelang es, direkt nach der Schule eine Ausbildung zu beginnen. Die Grundüberzeugung, «dass Arbeit etwas mit der Würde von Menschen zu tun hat und lebenswichtig ist und deswegen [...] jungen Menschen dringend eine Perspektive geboten werden muss»,<sup>134</sup> war treibend bei der Reform des Übergangs Schule – Beruf<sup>135</sup> und bei der Gründung der JBA. Ziel war es, Warteschleifen ab- und eine frühzeitige, fundierte Berufs- und Studienorientierung aufzubauen sowie ein wirksames Übergangsmanagement umzusetzen. Leitgedanke dabei war, das System von den Jugendlichen her zu denken. Das bedeutet im Einzelnen:

- In Hamburg gilt eine 11-jährige Schulpflicht; vgl. Hamburgisches Schulgesetz § 37 (3).
- Bei der Planung eines Angebots- und Fördersystems ist das Grundbedürfnis aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen anzuerkennen, sich solide Möglichkeiten zur lebenslangen gesellschaftlichen Teilhabe zu eröffnen und zu realisieren.
- Die Voraussetzungen der Jugendlichen, ihre Werte, Interessen und Fähigkeiten sowie ihr Informationsstand, aber auch ihr persönliches Vermögen, sich auf neue Situationen einzulassen, sind zu erfassen, um eine jeweils darauf abgestimmte Unterstützung anzubieten.<sup>136</sup>
- Alle professionellen Begleiter/innen der Jugendlichen bringen große Bereitschaft und Kompetenz zur Gestaltung individueller Beratungs- sowie Lehr- und Lernsituationen mit.

<sup>133</sup> Siehe: [www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/36787/einrichtungeiner-jugendberufsagentur-in-hamburg.pdf](http://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/36787/einrichtungeiner-jugendberufsagentur-in-hamburg.pdf)

<sup>134</sup> Rabe, Ties: Arbeit hat etwas mit der Würde des Menschen zu tun! in: Sturm, H. (Hrsg.) Die Zukunft sichern: Jugend, Ausbildung, Teilhabe, Hamburg 2014, S. 18.

<sup>135</sup> Siehe: [www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/31987/ma%c3%9fnahmen-zurumsetzung-der-reform-der-beruflichen-bildung-in-hamburg.pdf](http://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/31987/ma%c3%9fnahmen-zurumsetzung-der-reform-der-beruflichen-bildung-in-hamburg.pdf)

<sup>136</sup> Vgl. Kracke, B.: Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht, in: BWP 43 (2014) 1, S. 19.

## Stolpersteine beim Übergang in die Ausbildung

Vielen jungen Menschen gelingt der Übergang in die Ausbildung oder Studium direkt im Anschluss an die Schule. Was kennzeichnet die Gruppe, der das nicht gelingt? Eine Statistik<sup>137</sup> der Bundesagentur für Arbeit weist folgende Merkmale unter den Unversorgten als besonders häufig aus:

Junge Menschen in dieser Gruppe:

- verfügen häufig über einen Hauptschulabschluss oder Abitur
- sind schon über 20 Jahre alt oder
- haben schon mehrfach erfolglos eine Ausbildung gesucht oder
- haben einen Fluchthintergrund.

Hamburg verfügt seit 2012 über vollständige Verbleibsdaten der Schulabgänger/innen nach Klasse 10 und nach der Ausbildungsvorbereitung AvDual. Seit Jahren verbessern sich die Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung, jedoch bleiben immer noch zu viele junge Leute einer Alterskohorte jährlich ohne unmittelbaren Anschluss in Ausbildung. Aus dieser Gruppe rekrutieren in den letzten Jahren durchschnittlich 65-70 Prozent der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber. Somit handelt es sich hier um eine Gruppe, deren Potentiale bisher nicht ausreichend ausgeschöpft werden konnten.

Überraschend ist jedoch der Befund, dass auch junge Menschen mit Abitur in dieser Gruppe sind. In Hamburg macht dies je nach Jahrgang zwischen 30 und 35 Prozent an jungen Erwachsenen aus, die trotz einer Hochschulzugangsberechtigung unversorgt geblieben sind. Diese Häufung korreliert damit, dass Hamburg einen der bundesweit höchsten Anteile von Schulabgänger/innen mit Hochschulzugangsberechtigung mit über 50 Prozent an einem Jahrgang hat.<sup>138</sup>

Gemäß dem Motto «Keiner und keine soll verloren gehen» ist es der Auftrag der Jugendberufsagentur Hamburg, strukturelle Antworten auf diesen Befund für beide oben genannten Zielgruppen zu geben.

### *Die Jugendberufsagentur (JBA) Hamburg*

Seit 2012 haben Jugendliche und junge Erwachsene in allen sieben Hamburger Bezirken jeweils eine zentrale Anlaufstelle für individuelle Unterstützungsangebote rund um die berufliche Zukunft. Damit war Hamburg das erste Bundesland mit einer

<sup>137</sup> Statistik der Bundesagentur für Arbeit Berichte: Arbeitsmarkt kompakt – Situation am Ausbildungsmarkt, Nürnberg, Oktober 2020, [https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Fachstatistiken/Ausbildungsmarkt/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Situation-Ausbildungsmarkt20-21.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Fachstatistiken/Ausbildungsmarkt/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Situation-Ausbildungsmarkt20-21.pdf?__blob=publicationFile&v=2).

<sup>138</sup> 56,7 Prozent der Schulentlassenen aus allgemeinbildenden Schulen des Schuljahres 2020/2021 erreichten die Allgemeine Hochschulreife, siehe: Freie Hansestadt Hamburg (Hrsg.): Hamburger Schulstatistik, Schuljahr 2021/22. Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schüler in Hamburg, 2022, S. 21, <https://www.hamburg.de/contentblob/15856638/9c471745ec59cd-d6894191ef3b85d398/data/broschuere2021-22.pdf#page=23>.

flächendeckend eingerichteten Jugendberufsagentur. Die Partner der JBA sind: die Agentur für Arbeit Hamburg (AA), Jobcenter team.arbeit.hamburg (JC t.a.h.), die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) mit dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB), die Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration (Sozialbehörde) sowie die sieben Hamburger Bezirksämter.

#### *Die JBA-HH bietet Beratung und Vermittlung*

Die Jugendlichen können sich mit ihren Fragen oder Problemen an den jeweiligen Standort in dem Bezirk wenden, in dem sie wohnen. Kurze Wege vor Ort und die gebündelte Unterstützung aller Partner unter einem Dach stellen sicher, dass sie die für sie passende Betreuung erhalten und bei Bedarf auch über einen längeren Zeitraum hinweg auf ihrem Weg begleitet werden können.

Die Mitarbeiter/innen der Partner der JBA arbeiten gleichberechtigt unter einem Dach zusammen. Durch diese rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit erhalten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen alle Hilfe aus einer Hand.

Ziel ist es, Wege zu verkürzen und Wartezeiten zu verringern und dabei gleichzeitig einen niedrighschwelligigen Zugang zu den Dienstleistungen der JBA-Hamburg sicherzustellen.

Die Vertreter/innen der Jugendhilfe halten Angebote für besonders hilfebedürftige junge Erwachsene vor, die Agentur für Arbeit hat den Fokus Berufsberatung und Vermittlung in Ausbildung, das Jobcenter die Sicherung des Lebensunterhalts und das HIBB die Klärung aller Fragen rund um das Thema Schulbildung und schulische Anschlüsse. Nach einer kurzen Vorklärung in der JBA gelangen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen direkt an die richtige Ansprechpartnerin bzw. den richtigen Ansprechpartner. Die jeweils fallführenden Mitarbeiter/innen setzen sich mit der individuellen Fragestellung der Jugendlichen auseinander und beraten und begleiten sie bei Bedarf über einen längeren Zeitraum. Damit die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit reibungslos klappt, finden Fallbesprechungen statt. Im Sinne einer aktiven, auf die jungen Menschen zugehenden Arbeitsweise sind überdies sozialräumlich niedrighschwellige Beratungs- und Unterstützungsangebote, z. B. in Häusern der Jugend, geschaffen worden. Diese sind über die Bezirksmitarbeiter/innen mit den lokalen Dienststellen verzahnt. Ziel ist, die Jugendlichen wieder zu den Angeboten des Regelsystems zurückzuführen und Perspektiven aufzuzeigen. Auf Problemlagen sogenannter NEETs<sup>139</sup> kann die JBA so durch eine weitreichende Vernetzung der Beratungsfachkräfte mit den lokalen Hilfsangeboten in den Quartieren Hamburgs reagieren.

#### *Die JBA-HH hat eine schulische Basis*

Für einen gelingenden Übergang von der Schule zu Ausbildung oder Studium ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler schon rechtzeitig während der Schulzeit klare

---

**139** NEET ist ein Akronym des Begriffs *Not in Education, Employment or Training*, nicht in Ausbildung, Arbeit oder Schulung, und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden.

Vorstellungen von ihren beruflichen Zielen und Möglichkeiten entwickeln. Deswegen ist die schulische Ebene ein unverzichtbarer Bestandteil in der Arbeit der Jugendberufsagentur. Ziel ist es, die Jugendlichen an keiner Stelle zu verlieren und mit ihnen kontinuierlich im Kontakt zu sein. Ausgangspunkt ist deshalb die Schule. Dem System Schule sind alle Jugendlichen einer Alterskohorte bekannt.

*Die Schulpflichtüberwachung in Hamburg garantiert einen lückenlosen Datenbestand. Wenn es also gelingt, maximal viele Anschlüsse direkt nach der Schule sicherzustellen, sinkt die Gefahr, «verloren» zu gehen, erheblich.*

Stadtteilschulen, Gymnasien und Berufsschulen unterstützen und begleiten daher gemeinsam mit der JBA den Übergang der Jugendlichen in berufliche Bildung oder Studium. «Passt der gewählte Weg zu meinen individuellen Stärken und Schwächen? Wie und wo finde ich geeignete Ausbildungsangebote? Wie kann ich meine beruflichen Ziele erreichen?»

Bis zum Ende der Klassenstufe 10 sollen deshalb alle Jugendlichen ihre beruflichen Neigungen, Fähigkeiten und Interessen kennen, ihren weiteren Weg in Ausbildung oder Schule geklärt und diesen gezielt vorbereitet haben. Damit dies verlässlich gelingt, hat Hamburg die Berufsorientierung an den Stadtteilschulen in den Klassenstufen 8 bis 10 intensiviert. Es ist verbindlich vorgesehen, dass alle Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 ihre berufsbezogenen Interessen und Fähigkeiten klären, Bewerbungsverfahren und Berufsfelder kennenlernen. In Klasse 9 sammeln sie dann in Block- oder Langzeitpraktika Erfahrungen in der Berufs- und Arbeitswelt und vertiefen diese im Unterricht. Die Klasse 10 bereitet gezielt auf den Übergang in Ausbildung oder die gymnasiale Oberstufe und weitere Angebote der Sekundarstufe II vor. Berufsschullehrkräfte unterstützen, beraten und begleiten an den Stadtteilschulen die Schülerinnen und Schüler bei der Berufs- und Studienorientierung und in den betrieblichen Praktika. Die Zusammenarbeit der jeweiligen Stadtteilschule, Berufsschule und Jugendberufsagentur wird in sogenannten Berufsorientierungs-Teams koordiniert. Seit 2020 werden in Hamburg im Jahrgang 10 der Stadtteilschulen sogenannte Praxisklassen eingerichtet. In Praxisklassen können sich Jugendliche in einem dualisierten Konzept (Lernort Schule und Betrieb) über praktische Erfahrungen einen betrieblichen Ausbildungsplatz erarbeiten. Jugendliche mit Unterstützungsbedarfen auf diesem Weg werden durch Berufseinstiegsbegleitung unterstützt.<sup>140</sup>

#### *Die JBA erhebt Verbleibsdaten*

Die Netzwerkstelle der Jugendberufsagentur am Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) überprüft und hält beleghaft die Anschlüsse der Schulabgängerinnen und Abgänger nach Klasse 10 fest. Auf dieser Basis macht die JBA allen Schulabgängern ohne verlässlichen Anschluss beispielsweise in Ausbildung oder eine weiterführende Schule ein verlässliches Beratungsangebot. Ziel ist es, diesen jungen Menschen geeignete berufsvorbereitende Maßnahmen anzubieten und sie so in Ausbildung zu vermitteln.

<sup>140</sup> Bildungsketten-Vereinbarung Hamburg 2021 bis 2026, S. 28-29, [www.bildungsketten.de](http://www.bildungsketten.de)

### *Die JBA organisiert rechtskreisübergreifend die Maßnahmeplanung*

Die rechtskreisübergreifende Abstimmung aller Maßnahmen und Angebote für unter 25-Jährige unter Berücksichtigung der jeweiligen Finanzierungsmöglichkeiten aus Bundes- oder Landesmitteln findet im Planungsteam statt. Hier werden u. a. die Anzahl angebotener Plätze und Berufsfelder in den Förderangeboten im Hinblick auf die Zielgruppen abgestimmt, um ein kohärentes Fördersystem zu gewährleisten. Werden Förderlücken identifiziert, wird die Schaffung neuer, flexiblierter Angebote beschlossen. Die Kooperation der verschiedenen Rechtskreise im Kontext der Förder- und Maßnahmenplanung ist unerlässlich, um eine Gesamtsicht auf die Problemlagen der Jugendlichen zu erhalten und gemeinsame Lösungswege zu konzipieren.

Als Bedingungen für die Schaffung eines kohärenten Fördersystem haben sich erwiesen:

- die formale Einbindung der Ausbildungsstellenvermittlung in die JBA,
- ein rechtskreisübergreifendes gemeinsames Management aller Förderangebote,
- die systematische Nutzung von Förderinstrumenten des Bundes über die Bund-Länder-Vereinbarung zur Initiative Bildungsketten sowie
- die BO-Servicestelle, die alle Instrumente in der Berufs- und Studienorientierung managt.

### *Die Aufgaben und Herausforderungen der JBA*

«Keiner und keine soll verloren gehen» – und doch gibt es auch in Hamburg die sogenannte «unversorgten» Bewerberinnen und Bewerber. Der Irrglaube ist verbreitet, dass solche «Unversorgten» ausschließlich schwächere Schulabschlüsse und die Schule bereits vor mehreren Jahren verlassen haben. Durchschnittlich ist eine unversorgte Person in Hamburg 21 Jahre alt und hat maximal MSA. Diese Durchschnittsbetrachtung trägt aber und gibt die großen Unterschiede innerhalb dieser Gruppe aktuell nicht wieder. Die jüngste unversorgte Person ist 2018/2019 im Alter von 16 Jahren gewesen und die älteste über 40 Jahre alt. Rund 40 Prozent sind in einem schulnahen Alter unter 20, weitere 40 Prozent sind unter 25 Jahren.<sup>141</sup>

Erfahrungsgemäß hat ein Anteil von über 25 Prozent schon eine Ausbildung bzw. Studium abgebrochen und ein kleiner Anteil schon Ausbildung oder Studium erfolgreich abgeschlossen.<sup>142</sup> Unter den Unversorgten finden sich je nach Jahrgang zwischen 30 bis 35 Prozent an jungen Erwachsenen mit Hochschulzugangs-

---

**141** Siehe: [https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201909/iiia5/ausb-ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt/ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt-02-0-201909-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201909/iiia5/ausb-ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt/ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt-02-0-201909-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=1).

**142** Zu den unversorgten Bewerbern rechnen laut BA-Statistik alle Bewerber und Bewerberinnen, «für die weder die Einmündung in eine Berufsausbildung, noch ein weiterer Schulbesuch, eine Teilnahme an einer Fördermaßnahme oder eine andere Alternative zum 30.09. bekannt ist und für die Vermittlungsbemühungen laufen». Die Statistik umfasst damit auch Personen, die eine Ausbildung oder Studium erfolgreich abgeschlossen haben und z.B. erfolglos nach einer Zweitausbildung suchten.

berechtigung. Hamburg hat den bundesweit höchsten Anteil von Schulabgänger/innen mit Hochschulzugangsberechtigung mit über 55 Prozent an einem Jahrgang.<sup>143</sup> Fokussierung vorrangig aufs Studium, teils stark verengte Berufswahl oder aufgeschobene Entscheidungsprozesse sind beispielhaft deren Hemmnisse am Übergang. Unversorgte mit mittlerem Schulabschluss und höher (647) kommen deutlich häufiger vor als die Gruppe mit/ohne ESA (386).<sup>144</sup> Damit ist das schulische Niveau erheblich besser als oft unterstellt.

Haupt«Risikogruppe» unter den Unversorgten sind vorrangig andere. Aus der Pisa-Studie 2018 leitet sich ab, dass ca. 15 bis 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Mindeststandards schulischer Bildung nicht erreichen. Es besteht eine Wechselwirkung aus Bildungsabschluss und persönlichen Rahmenbedingungen – wie Einkommen der Familie, Migrationshintergrund und Sprachbeherrschung – auf die Übergangschancen.

Eine erfolgreiche Berufsorientierung fördert die Berufswahlkompetenz und kompensiert nicht offene Fachkräftebedarfe. Hohe Berufswahlkompetenz hilft jedoch nur in Verbindung mit einem qualitativ und quantitativ ausreichenden Ausbildungsplatzangebot, denn Schüler/innen mit erstem Bildungsabschluss erleben zum Teil schon während ihrer Schulzeit die Grenzen ihrer Selbstwirksamkeit, wenn sie ihre Leistungen mit den Anforderungen der Arbeitgeber abgleichen. Die eingeschränkte Berufsauswahl zum Abgangszeitpunkt wird häufig als demotivierend erlebt. In der Folge verabschieden sich möglicherweise zu viele junge Leute von der Perspektive Ausbildung.

---

**143** 56,7 Prozent der Schulentlassenen aus allgemeinbildenden Schulen des Schuljahres 2020/2021 erreichten die Allgemeine Hochschulreife, siehe: Freie Hansestadt Hamburg (Hrsg.): Hamburger Schulstatistik- Schuljahr 2021/22. Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schüler in Hamburg, 2022, S. 21, <https://www.hamburg.de/contentblob/15856638/9c471745ec59cd-d6894191ef3b85d398/data/broschuere2021-22.pdf#page=23>.

**144** Siehe: [https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201909/iiia5/ausb-ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt/ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt-02-0-201909-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201909/iiia5/ausb-ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt/ausbildungsstellenmarkt-mit-zkt-02-0-201909-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=1).



**Tab. 2: Verbleib der Schulabgänger/innen einer Stadtteilschule**

<b>Verbleib der Schulabgänger/innen Stadtteilschule</b>	<b>2019</b>		<b>2020</b>		<b>2021</b>	
<b>Ausbildung gesamt:</b>	1698	40,4%	1635	38,2%	1692	41,0%
- betriebliche Ausbildung	1172	27,9%	1048	24,5%	1119	27,1%
- außerbetriebliche Ausbildung	10	0,2%	8	0,2%	2	0,1%
- schulische Berufsausbildung	448	10,7%	475	11,1%	473	11,4%
- Berufsqualifizierung	68	1,6%	104	2,4%	98	2,4%
<b>Ausbildungsvorbereitung</b>	1835	43,8%	2099	49,0%	1897	46,0%
<b>Gesicherte und geklärte Verbleibe gesamt:</b>	654	15,6%	534	12,4%	521	12,6%
- gesicherte Anschlüsse (BV-Maßnahmen, FSJ, FOJ, BuFD, FWD, nicht mehr Schulpflichtige in JBA-Beratung, Auslandsaufenthalt)	654	15,6%	534	12,4%	521	12,6%
- teilqualifizierende Berufsfachschule	nicht mehr angeboten					
<b>Ungesicherter Verbleib (schulpflichtig, Absentismusverfahren eingeleitet)</b>	7	0,2%	18	0,4%	18	0,4%
<b>Gesamtergebnis Schulabgänger/innen</b>	<b>4194</b>	<b>100%</b>	<b>4286</b>	<b>100%</b>	<b>4128</b>	<b>100%</b>

Seit über zehn Jahren konnten die direkten Übergänge in Ausbildung kontinuierlich gesteigert werden. Durch die kontinuierliche Arbeit der Jugendberufsagentur unter dem Gesichtspunkt «Keiner soll verloren gehen» und «Jede und jeder wird gebraucht» ist die Existenz und Größe dieser Gruppe in Hamburg transparent geworden. Lagen die Übergänge in Ausbildung 2012 noch bei 25,2 Prozent<sup>145</sup> so zeigen die Daten für 2020 und 2021, dass selbst die Corona-Pandemie nur eine Delle im Übergangmanagement hinterlassen hat. Die Tabelle 2<sup>146</sup> zeigt die Übergänge der Schulabgänger/innen der staatlichen Stadtteilschulen Hamburgs. Es wird deutlich, dass 2021 das Vor-Corona-Niveau wieder erreicht wurde und die Anzahl der ungesicherten Verbleibe weiter deutlich unter einem Prozent liegt.

<sup>145</sup> Siehe: 0113\_BO-Ausbildungsreport\_2021\_WEB.pdf (hamburg.de). S. 28

<sup>146</sup> Quelle: PowerPoint-Präsentation (hamburg.de)

**Tab. 3: Verbleib der AvDual-Abgänger/innen**

Verbleib der AvDual-Abgänger/innen	Schuljahr 2018/2019		Schuljahr 2019/2020		Schuljahr 2020/2021		
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Zusammenfassung
Ausbildung (Betriebliche Ausbildung)	879	41,5%	851	41,0%	989	44,1%	zus. 54,8%
Beschäftigung	192	9,1%	166	8,0%	172	7,7%	
Weiterführende schulische Bildung	76	3,6%	81	3,9%	68	3,0%	
Berufsvorbereitung	261	12,3%	235	11,4%	290	12,9%	
Beratungsangebot der JBA in Anspruch genommen	521	24,6%	515	24,8%	540	24,1%	
Beratungsangebot der JBA nicht in Anspruch genommen	191	9,0%	227	10,9%	183	8,2%	
<b>Gesamtanzahl</b>	<b>2120</b>	<b>100%</b>	<b>2075</b>	<b>100%</b>	<b>2242</b>	<b>100%</b>	

Mit AvDual<sup>147</sup> und den Produktionsschulen<sup>148</sup> gibt es in Hamburg für Schulpflichtige im elften Schulbesuchsjahr zwei Angebote zur Ausbildungsvorbereitung mit sich ergänzenden pädagogischen Konzepten. Ziel ist es, den Jugendlichen durch praktische betriebliche Arbeitsphasen und die Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren die Möglichkeit zu geben, sich beruflich zu orientieren und den Weg in eine Ausbildung vorzubereiten.

Aus AvDual heraus gelang 2022 fast 50 Prozent der Jugendlichen der Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung. Allen nicht vermittelten jungen Erwachsenen werden nach Beendigung der Schulpflicht gezielte arbeitsmarktpolitische Förderangebote gemacht.

*Die «Risikogruppe»*

Bleiben jedoch Abgänger/innen aus AvDual und Produktionsschulen und zusätzlich Ausbildungsabbrecher/innen weiterhin ohne direkten Anschluss (Beratungsangebote in Anspruch oder nicht in Anspruch genommen: 2022 32,3 Prozent), laufen sie Gefahr, zur «Risikogruppe» zu werden. Für diese «Risikogruppe» einer langjährigen Anschlusslosigkeit braucht es gerade jetzt innovative Ansätze. Der Blick auf Lösungsquoten und Ausbildungsabbrüche unter den Unversorgten zeigt deutlich den Handlungsbedarf: Erfahrungen zeigen, dass jede vierte Person schon eine Ausbildung bzw. Studium abgebrochen hat sowie etwa ein Drittel über längere Phasen der Zusammenarbeit nicht mitwirkte. Treiber für die biographischen Lücken und Brüche oder

<sup>147</sup> Quelle: Dualisierte Ausbildungsvorbereitung (hamburg.de)

<sup>148</sup> Siehe: Produktionsschulen (hamburg.de)

Motivationslosigkeit sind frühere Rückschläge, Wohnungslosigkeit bzw. Couch Surfing und diverse weitere personenbezogene Rahmenbedingungen über die allgemeinen Passungserfordernisse hinaus.

#### *Neue Wege gehen – Potentiale heben*

Für die Fachkräftesicherung hat das Potential dieser Gruppe eine hohe Bedeutung. In Hamburg steigen die Schülerzahlen noch, können aber den Rückgang mit Blick auf Norddeutschland nicht kompensieren. Von den Anfänger/innen in dualer Ausbildung macht diese Gruppe der Nicht-Schüler/innen ohne Studienberechtigung derzeit schon gut 45 Prozent aus. Das kann und muss noch gesteigert werden, um aus Betriebssicht Fachkräfte zu gewinnen und den jungen Erwachsenen eine Teilhabe zu ermöglichen.

So wurden im Rahmen der Corona-Pandemie die Zugangsmöglichkeiten zur Berufsqualifizierung im Rahmen der Hamburger Ausbildungsgarantie auf die Zielgruppe U25 ausgeweitet: «Als Brücke in den Ausbildungsmarkt wurde die Berufsqualifizierung (BQ) an den berufsbildenden Schulen auf 600 Plätze erhöht, das Spektrum der Ausbildungsberufe in der BQ vergrößert und auf die Zielgruppe der 18- bis 25-Jährigen erweitert. Nach dem erfolgreichen Abschluss des BQ-Jahres erhalten die Auszubildenden eine Ausbildungsgarantie und können ihre Ausbildung entweder betrieblich oder trägergestützt im Programm BQ-Anschluss fortsetzen. Das erweiterte BQ-Angebot wird auch im kommenden Schuljahr 2021/2022 zur Verfügung stehen.»<sup>149</sup> Es zeigte sich, dass dieses Angebot insbesondere für die Gruppe U21 unter die bis dahin unversorgten Bewerber/innen zielgenau war und gute Übergangszahlen in Ausbildung erreicht wurden. Für das zweite und dritte Ausbildungsjahr konnte für die Betriebe ein attraktives Förderangebot zur Übernahme in die betriebliche Ausbildung gemacht werden.<sup>150</sup>

Die erfolgreichen Lösungsstrategien in der Corona Pandemie werfen Fragen auf:

Wie kann ein entsprechendes Angebot (U25 oder U21) dauerhaft etabliert werden? Welche Akteure sollten in so einem rechtskreisübergreifenden Angebot beteiligt werden? Welche Unterstützungsmaßnahmen wären auf Arbeitgeberseite wirksam?

#### *Steigerung der Ausbildungsqualität*

Eine Steigerung der Ausbildungsqualität in der dualen Ausbildung an allen Lernorten kann auch schulfernen Jugendlichen den Einstieg ermöglichen, sie stabilisieren und signifikante Fortschritte ermöglichen (Selbstwirksamkeit).

In Rückmeldungen der Arbeitgeber zeigte sich oft, dass eine Förderung der Grundkompetenzen nötig ist. Diese Prozesse brauchen mehr Zeit als für die bisherige «Standardgruppe» und eine entsprechende Freistellung für Unterstützungsangebote. Das lohnt sich erfahrungsgemäß: Das Beispiel Geflüchteten in AV-M Dual oder WAA

<sup>149</sup> Siehe: Angebote für Ausbildungssuchende ohne Ausbildungsplatz, 22/3947 SKA, [www.buerger-schaft-hh.de](http://www.buerger-schaft-hh.de), S. 1.

<sup>150</sup> Siehe: IFB Hamburg: Brücken in Ausbildung, [www.ifbhh.de](http://www.ifbhh.de).

in Hamburg zeigt, wie die Kombination dualisierter Angebote mit integrierter und additiver Sprachförderung die Übergangschancen deutlich steigert.

Alle Unterstützungsangebote dafür sollten systematisch miteinander verzahnt werden und ineinandergreifen – inhaltlich und räumlich. Separative, ergänzende Angebote mit verstreuten Dienstleistungen bzw. Lernorten sind erfahrungsgemäß nicht erfolgreich.

#### *Gemeinsam Lösungen schaffen*

Förderung aus einem Guss durch Verzahnung von Bundes- und Landesmitteln als Aufgabe der Regelsysteme, ergänzt durch partnerschaftliche Abstimmung unter der Koordination der JBA, könnte Wirkungen erzielen. Beispiele wären:

- eine assistierte Ausbildung wie die Hamburger AsA flex,<sup>151</sup> die die ausbildungsbegleitenden Hilfen «alter Art» um einen fachtheoretischen Schwerpunkt und um eine Ausbildungsbegleitung erweitert, verbunden mit einem konsequenten Vor-Ort-Ansatz direkt in den Berufsschulen;
- noch niedrigschwelliger und integriert wäre ein Mentoring in der dualen Ausbildung – nach dem Vorbild und Muster des Erfolgsmodells Av-Dual;
- gezielte, integrierte und additive Sprachförderangebote und Grundkompetenzförderung als Standard im berufsschulischen Angebot, verzahnt mit den betrieblichen Erfordernissen, insbesondere auch für die migrantische Zielgruppe, sollten strukturell und konzeptionell entwickelt und erprobt werden.

#### *Ausblick*

Letztlich wäre zu prüfen, ob es Wege gibt, die Jugendberufsagentur aus einer kooperativen in eine institutionelle Struktur zu überführen und dies auch gesetzlich abzusichern. Aus der Evaluation<sup>152</sup> der JBA Hamburg und der Drucksache «Sechs Jahre Jugendberufsagentur Bestandsaufnahme, Evaluation und Weiterentwicklung»<sup>153</sup> ergeben sich Hinweise, dass weitere Synergieeffekte möglich wären.

### **Fazit (S. Volkholz)**

Die Jugendberufsagentur Hamburg war das Vorbild für die mittlerweile in allen Bundesländern eingerichteten JBAs. Deshalb wird sie hier beispielhaft dargestellt. Die Grundidee, die auch schon im Kita- und Schulteil entwickelt wurde, dass die Koordinierung der verschiedenen Stellen verbessert werden muss und es einer gemeinsamen Zielsetzung bedarf, wird hier überzeugend umgesetzt. Die Fördermöglichkeiten

<sup>151</sup> Informationen zur Assistierten Ausbildung auf: [arbeitsagentur.de](http://arbeitsagentur.de) (zuletzt aufgerufen am 10.05.2022)

<sup>152</sup> Siehe: [abschlussbericht\\_evaluation\\_hamburgerjugendberufsagentur.pdf](https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/67542bericht_des_ausschusses_fuer_soziales_arbeit_und_integration_ueber_die_drucksache_21_15570_sechs_jahre_jugendberufsagentur_bestandsaufnahme_evaluation.pdf) (jba-hamburg.de)

<sup>153</sup> Siehe: [https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/67542bericht\\_des\\_ausschusses\\_fuer\\_soziales\\_arbeit\\_und\\_integration\\_ueber\\_die\\_drucksache\\_21\\_15570\\_sechs\\_jahre\\_jugendberufsagentur\\_bestandsaufnahme\\_evaluation.pdf](https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/67542bericht_des_ausschusses_fuer_soziales_arbeit_und_integration_ueber_die_drucksache_21_15570_sechs_jahre_jugendberufsagentur_bestandsaufnahme_evaluation.pdf)

gemäß SGB II, SGB III und SGB VIII werden gebündelt, und durch eine gute Datenlage ist auch der Erfolg der Arbeit transparent ersichtlich; vor allem kann nachverfolgt werden, welche Jugendlichen noch aufgesucht und intensiv begleitet werden müssen. All das ist hier gut gelöst.

Ob die Agenturen auch in den anderen Bundesländern so gut arbeiten, kann und soll hier nicht beurteilt werden. Der Besuch eines Standortes der JBA Berlin zeigt allerdings ein Problem, das auch bei guter Arbeit noch zu lösen ist. Auch in Berlin gibt es eine angemessene finanzielle Ausstattung, um den Jugendlichen eine angemessene Förderung zuteil werden zu lassen. Die hoch engagierten Mitarbeiter/innen haben gute Standortbedingungen, die die Kooperation und auch die gezielte Unterstützung der Jugendlichen durch die unterschiedlichen Akteure erleichtern. Anders als in Hamburg endet die allgemeine Schulpflicht jedoch mit dem 10. Schulbesuchsjahr. Ob nur diese fehlende schulgesetzliche Grundlage oder auch eine natürliche Datenabstimmigkeit dafür ursächlich ist – die Datenlage in Berlin ist ebenso unzureichend wie das Berichtswesen. Damit kann der Erfolg der eigenen Arbeit nur teilweise gemessen und dokumentiert werden.

Jugendberufsagenturen sind eine gute Lösung für das im Problemaufriss beschriebene Passungsproblem zwischen Schule und Ausbildung bzw. Beruf. Gelingensbedingungen sind die personelle, räumliche und finanzielle Ausstattung, die die Kooperation mit klarer Zielsetzung und adäquaten Fördermöglichkeiten für die Jugendlichen verbinden. Wichtig ist aber auch eine gute Datengrundlage, um Rechenschaft jeweils über die Arbeit geben zu können. Wenn dazu eine gesetzliche Verlängerung der Schulpflicht nötig ist, sollte diese vorgenommen werden.

# 3 Ausblick und Diskussion

Es gibt für ca. 20 bis 25 Prozent der Kinder und Jugendlichen im Lebenslauf Risiken und Probleme von der frühen Kindheit über die Schule bis zum Übergang in die Ausbildung oder einen Beruf. Obwohl seit mehr als 20 Jahren umfangreiche Programme installiert wurden, um die Situation dieser Gruppe zu verbessern, hat sich im Großen und Ganzen wenig geändert. Der Handlungsbedarf ist nach wie vor groß. Um hier Verbesserungen zu erreichen, bedarf es grundlegender Änderungen vor allem in den Haltungen vieler Akteure auf allen Ebenen. Das ist eine der allerschwersten Aufgaben. Wie kann dies gelingen?

Der vermeintliche Gegensatz von Persönlichkeitsentwicklung und Lernerfolg oder Leistung muss aufgehoben werden. Er durchzieht alle Bildungseinrichtungen von der frühen Kindheit bis zu späten Bildungsgängen. Er erschwert auch die vielfach geforderte Kooperation in multiprofessionellen Teams und zwischen Einrichtungen, die gerade bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen der «Risikogruppe» mit gemeinsamen Zielen agieren müssen. Häufig wird gefordert, dass Sozial- und Bildungspolitik besser verzahnt werden müssen. Eine höhere Wirksamkeit wird aber nur dann erreicht, wenn sich beide auch an den gleichen Zielsetzungen orientieren. Das erfordert, dass kognitive Lernerfolge und Leistungen von allen Akteuren positiv bewertet und als Ziele akzeptiert werden.

Die Konzeption von mehr dualen Bildungsgängen könnte ein Hebel sein, um solche Änderungen zu erreichen. Der Wechsel von theoretischer Reflexion und praktischer Anwendung kann dabei helfen, die Lernenden als ganze Person im Blick zu behalten. Lernen mit Kopf, Herz und Hand war schon immer ein guter Grundsatz. Ein solches duales Prinzip trüge auch der Motivationslage von Kindern und Jugendlichen der «Risikogruppe» besser Rechnung und verschaffte Erfolgserlebnisse, die bei ausschließlich kognitiv angelegten Lernsituationen häufig ausbleiben.

Für die Einrichtungen der frühen Kindheit bedeutet dieses Prinzip, dass der Bildungsaspekt ein größeres Gewicht bekommen muss. Wenn die Kinder der «Risikogruppe» bessere Chancen erhalten sollen, brauchen sie in sehr jungen Jahren mehr kognitive und vor allem auch sprachliche Förderung. Dabei könnte auch noch mehr von anderen Ländern gelernt werden, in denen dies besser gelingt.

Die schulische Bildungsetappe ist in Deutschland noch immer stark von einer geisteswissenschaftlichen pädagogischen Tradition geprägt, die «empirische Wende» in der Bildungswissenschaft ist noch längst nicht auf allen Ebenen angekommen. Während die Bildungspolitik in den letzten Jahren Entscheidungen stärker als früher auf der Grundlage empirischer Evidenz trifft, kann man das von den Schulen nur bedingt sagen. Bis heute hat die empirische Wende nur zögerlich Eingang in die Praxis der Lehrkräfte vor Ort und deren professionellen Habitus gefunden. Das zeigt sich

vor allem in der fehlenden Evaluationskultur. Lehrkräfte, die regelmäßig die Lernfortschritte überprüfen und die von ihnen angewandte Didaktik und Methodik auf deren Wirksamkeit hin befragen, sind eher eine Seltenheit. Hamburg kann in diesem Bereich sicher als Vorreiter gelten. Eine solche Kultur ist jedoch unerlässlich, wenn die Kinder und Jugendlichen der «Risikogruppe» besser gefördert werden sollen.

Dass wesentliche bildungspolitische Ziele nicht oder nur unzureichend erreicht wurden, hat überdies mit einem politischen System zu tun, in dem neu auftauchende Probleme reflexhaft mit dem Zuwachs finanzieller Ressourcen bearbeitet wurden, ganz egal, ob das jeweilige Problem damit auch wirklich gelöst werden kann. Erfolgreiche Politik bemisst sich bis heute überwiegend daran, wie groß die Haushaltszuwächse sind, die ein Ressort verzeichnen kann. Auch die Akteure vor Ort haben gelernt, vor allem nach mehr Geld und Personal zu rufen, ebenfalls ohne genau hinzusehen, ob die Probleme mit mehr Geld überhaupt gelöst werden können. Die defizitäre Evaluationskultur ist hier sowohl Ursache wie auch Folge. Der Zuwachs an Geld lässt sich leicht messen, die Wirkungsweise der verschiedenen anderen Instrumente und vor allem die Effekte bei Kindern und Jugendlichen erfordern andere, aufwändigere Messinstrumente. Davon sind zwar mittlerweile viele entwickelt, sie werden aber nur unzureichend akzeptiert und angewandt.

Es sei hier zugegeben, dass exakte Ursache- und Wirkungsanalysen außerordentlich schwierig sind. Genaugenommen müssten jeweils die geförderten Lerngruppen mit Kontrollgruppen verglichen werden, die von Förderprogrammen nicht profitieren. Dies ist aber weder pädagogisch noch ethisch zu vertreten. Trotzdem müssen Lernerfolge kontinuierlich beobachtet werden, auch wenn sie nicht punktgenau als Effekte bestimmten Instrumenten zugeordnet werden können. Es geht auch um Wahrscheinlichkeiten und Plausibilitäten.

Die ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) hat kürzlich ein Impulspapier zur «Entwicklung von Leitlinien für das Monitoring und die Evaluation von Förderprogrammen im Bildungsbereich» vorgelegt und damit den Finger in die Wunde gelegt, die auch hier als ein wesentlicher Handlungsbedarf dargestellt wurde.

Eine solche Kultur der Evaluation, des Überprüfens und Messens der Erfolge der eigenen Arbeit lässt sich nur entwickeln, wenn es eine klare Verteilung und Zuschreibung von Verantwortlichkeiten gibt. «Wir sind verantwortlich, wie die Kinder von der Kita in die Schule übergehen und dass sie sprachlich dem Unterricht folgen können», sagte eine Kitaleiterin in Stockholm 2002 bei dem Besuch einer grünen Delegation. «Wir sind verantwortlich dafür, wie unsere Kinder die Schule verlassen», war ein Standardspruch kanadischer Schulleiter/innen bei einem Besuch der Autorin in kanadischen Schulen 2004. Zu dieser «Accountability» gehört, dass die Schulen sich verpflichten, dafür zu sorgen, dass kein Jugendlicher ohne ein Bildungsminimum, ohne über die Mindeststandards zu verfügen, die Schule verlässt.

Es wird eine Herausforderung für die Kultusministerkonferenz sein, neben den jetzt vorhandenen Mindeststandards und Schulabschlüssen ein Bildungsminimum zu definieren. Es ist eine Überlegung wert, dass auch Fähigkeiten zur Lebensbewältigung berücksichtigt werden – Fähigkeiten, den Alltag zu strukturieren und verantwortlich

gestalten zu können. Gerade die Jugendlichen der «Risikogruppe» verfügen häufig über Kompetenzen, die in den bisherigen Zeugnissen keinen Niederschlag finden. Ein Zertifikat über solche Fähigkeiten am Ende der Schulzeit könnte für diese Jugendlichen bedeuten, dass sie nicht völlig als Verlierer dastehen.

Für den Übergang von der Schule in die Ausbildung oder den Beruf sind für die «Risikogruppe» klare Strukturen wichtig, aber mindestens ebenso sehr verlässliche Personen, die diese Jugendlichen verbindlich begleiten. Auch hier ist eine vernünftige Datengrundlage unersetzlich, mit Hilfe derer überprüft werden kann, ob die betreffenden Jugendlichen auch erreicht werden. Dafür sind die gesetzlichen Grundlagen zu schaffen. Wenn es dafür eine Schulpflicht bis zum 11. Schuljahr geben muss, dann sollte die beschlossen werden.

Der vorliegende Text hat zur Verbesserung der Lage der «Risikogruppe» weder die großen Strukturreformen vorgeschlagen noch die Revolution ausgerufen. Es handelt sich um pragmatische Lösungsvorschläge, die in kleinen Schritten, aber dafür umso schneller umgesetzt werden sollten.



# LITERATUR

- Allmendinger, Jutta; Leibfried, Stefan: Bildungsarmut, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21-22, Bonn 2003.
- Anders, Yvonne: Literature Review on Pedagogy, Literature Review for the OECD, OECD, Paris 2014.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildungsbericht 2022, wbv, Bielefeld 2022.
- Bartelheimer, Peter: Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe, SOFI, Göttingen, IAB Nürnberg 2016.
- Baumert, Jürgen: Bildungsgerechtigkeit in Deutschland, in: «Die Suche nach der richtigen Ordnung», hrsg. vom Königsteiner Forum, Frankfurt/M. 2016.
- Baumert, Jürgen et al.: Pisa 2000, Opladen 2001.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen, Wiesbaden 2006.
- Beckmann, Janna; Lohse, Katharina: SGB VIII-Reform: Überblick über das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz, DIJuF, 2021.
- Beierle, Sarah; Hoch, Carolin; Reißig, Birgit: Schulen in benachteiligten sozialen Lagen, Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen, Deutsches Jugendinstitut, 2019.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (Hrsg.): Vielfalt im Klassenzimmer, Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-3.
- Bertelsmann Stiftung: Factsheet Kinderarmut in Deutschland, Gütersloh 2020.
- Bildungsketten-Vereinbarung Hamburg 2021 bis 2026, [www.bildungsketten.de](http://www.bildungsketten.de).
- BiSS-Projektatlas BiSS-Entwicklungsprojekte, Ergebnisse und Empfehlungen, 2019, <https://biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2019/11/biss-projektatlas-entwicklungsprojekte.pdf>.
- Bundesagentur für Arbeit: Berichte: Arbeitsmarkt kompakt – Situation am Ausbildungsmarkt, Nürnberg, Oktober 2020, <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Fachstatistiken/Ausbildungsmarkt/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Situation-Ausbildungsmarkt20-21.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2021.
- Center on the Developing Child der Harvard University: From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families, 2016, [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu).
- Deutschlandfunk (Archiv): Brennpunktschulen in Frankreich, Politik der kleinen Klassen, 12.2.2019.
- DIPF: BONUS-Studie: Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie zum Bonus-Programm für die Presse 2018, [https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/bonus\\_september-2018\\_zentrale-ergebnisse](https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/bonus_september-2018_zentrale-ergebnisse).
- Dollase, Rainer: Evaluation des Einsatzes der Teach First Deutschland Fellows, Bielefeld 2011.
- El-Mafaalani, Aladin: Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft, Köln 2021.
- Freie Hansestadt Hamburg (Hrsg.): Hamburger Schulstatistik, Schuljahr 2021/22. Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schüler in Hamburg, 2022, <https://www.hamburg.de/content-blob/15856638/9c471745ec59cdd6894191ef3b85d398/data/broschuere2021-22.pdf#page=23>.
- Gärtner, Holger; Thiel, Felicitas: Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsfeedback – Erste Entwicklungsschritte eines Beobachtungsbogens für Schulleitungen, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung* (2021) 11:529-547.
- Gold, Andreas et al.: Wir werden Textdetektive, Göttingen 2004, <http://www.textdetektive.de>.
- Groos, Thomas: Sozialindex für Schulen – Herausforderungen und Lösungsansätze, Papier zur Fachkonferenz «Feuerwerk statt Brennpunkt» der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2019.

- Günther, Anja; Marx, Rita; Palloks, Kerstin: Bildungsprozesse im Übergang von der Kita in die Grundschule. Eine Evaluationsstudie zum Early-Excellence-Ansatz in Deutschland, <https://www.heinzundheideduerrstiftung.de/publikationen>.
- Hamburgische Bürgerschaft: [www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/36787/einrichtung-einer-jugendberufsagentur-in-hamburg.pdf](http://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/36787/einrichtung-einer-jugendberufsagentur-in-hamburg.pdf).
- Hamburgische Bürgerschaft: Drucksache 22/4019, <https://www.hamburg.de/contentblob/15055478/08aee2c81486292f648c564242bec3d6/data/pdf-hh-sozialindex-drucksache-22-4019.pdf>
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen, Hohengehren 2013.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Selbstständig lernen, Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungscommission, Weinheim 2004.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf, Empfehlung der Schulkommission, Berlin 2008.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Kommunale Bildungslandschaften, Berlin 2011.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Finanzbudgets lokaler Bildungslandschaften, Berlin 2015.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Dokumentation des Werkstattgesprächs der Böll-Stiftung, <https://www.boell.de/de/2016/11/14/bildungslandschaften-bedingungen-gelingender-kooperation>.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Prävention durch Kooperation, Berlin 2016.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Viel fordern, viel zutrauen, Berlin 2019.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Dokumentation des Werkstattgesprächs «Wege aus der Bildungsarmut – Bildungs- und Sozialpolitik zusammenbringen», Digital-Konferenz am 22. April 2021, aufgezeichnet von Franz Koranyi, <https://www.boell.de/de/2021/06/18/dokumentation-werkstattgesprach-wege-aus-der-bildungsarmut-bildungs-und-sozialpolitik>.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Neue Lernkultur für alle Schulen! Impulse für ein zukunftsfähiges Bildungswesen, Berlin 2021, <https://www.boell.de/de/2021/08/18/neue-lernkultur-fuer-alle-schulen>
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Sozialatlas 2022, Berlin 2022.
- Hopf, Wulf: Freiheit – Leistung – Ungleichheit, München 2010.
- IFB Hamburg: Brücken in Ausbildung, [www.ifbhh.de](http://www.ifbhh.de).
- International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris 2019, <https://doi.org/10.1787/9789264313873-en>.
- Jugendberufsagentur Hamburg: Abschlussbericht der Evaluation der Hamburger Jugendberufsagentur, <https://www.jba-hamburg.de/Ueber-uns/Evaluation-555>
- Kammermeyer, Gisela; Pregitzer, Sabine: Frühkindliche Entwicklung stärken. Eine Zukunftsallianz aus Fachpraxis, Wissenschaft, Verwaltung, Politik und Zivilgesellschaft, in: Schütte, K.; Rose, H.; Köller, O. (Hrsg.), 2022, <https://doi.org/10.31244/9783830995678>.
- Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland, Weinheim 2021.
- Kliem, S.; Sandner, M.: Prenatal and Infancy Home Visiting in Germany: 7-Year Outcomes of a Randomized Trial, in *Pediatrics* 148(2).
- KMK: PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_10\\_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf).
- KMK: Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010, [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_03\\_04-Foerderstrategie-Leistungsschwachere.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwachere.pdf).
- KMK: Förderstrategie 2017, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_09\\_14-Umsetzung-Foerderstrategie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_09_14-Umsetzung-Foerderstrategie.pdf).
- KMK: Förderstrategie 2020, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Individuelle\\_Foerderung/2020-05-14-Bericht\\_Foerderstrategie-Leistungsschwache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Individuelle_Foerderung/2020-05-14-Bericht_Foerderstrategie-Leistungsschwache.pdf)
- Köller, Olaf et al.: Abschlussbericht der Expertenkommission, Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin, Oktober 2020, [https://schulforum-berlin.de/wp-content/uploads/2021/02/2021.02.08\\_Empfehlungen-zur-Steigerung-der-Qualitaet-von-Unterricht\\_Website.pdf](https://schulforum-berlin.de/wp-content/uploads/2021/02/2021.02.08_Empfehlungen-zur-Steigerung-der-Qualitaet-von-Unterricht_Website.pdf).

- Kracke, B.: Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht, in: BWP 43 (2014) 1.
- Krajewski, Kristin; Klotz, Nicola Desiree: Förderung mathematischer Bildung, in: Praxishandbuch Kindergarten, Entwicklung von Kindern verstehen und fördern, hrsg. von Franz Petermann und Sylvia Wiedebusch, Göttingen 2017.
- Lesepaten, www.Lesepaten.berlin.
- Lohaus, Arnold; Glüer, Michael: «Das High/Scope Vorschul Curriuculum», in: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Weinheim/Basel 2000.
- Paus, Lisa: «Kinderarmut ist eine Schande, mit der wir uns nicht abfinden dürfen», <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/lisa-paus-kinderarmut-ist-eine-schande-mit-der-wir-uns-nicht-abfinden-duerfen—197210>.
- Petermann, Franz; Wiedebusch, Sylvia (Hrsg.): Praxishandbuch Kindergarten, Göttingen 2017.
- PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006, Münster/New York 2007.
- Protsch, Paula; Solga, Heike: Das berufliche Bildungssystem in Deutschland, in: Das Bildungswesen in Deutschland, Köller, Olaf et al. (Hrsg.), Wien/Köln/Weimar 2019.
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut, Wiesbaden 2019.
- Quinoa: Wirkungsbericht 2020, <https://www.quinoa-bildung.de/wirkungsbericht2020-quinoa-bildung>.
- Rabe, Ties: Arbeit hat etwas mit der Würde des Menschen zu tun! in: Sturm, Hartmut (Hrsg.): Die Zukunft sichern: Jugend, Ausbildung, Teilhabe, Hamburg 2014.
- Ricking, Heinrich; Speck, Karsten: Definition von Schulangst, in: *Schulverwaltung spezial, Zeitschrift für Schulgestaltung*, 3-2020, 22. Jg.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg): Pilotprojekt «School Turnaround – Berliner Schulen starten durch». Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie, Stuttgart 2017.
- Rosebrock, Cornelia et al.: Leseflüssigkeit fördern, Hannover 2011.
- Rosenberg, Petra; Sinteza, Gürcan Kökgiran: Fremdheit in der Schule, in: Bitis, S.; Borst, N. (Hrsg.), UN\_MÖGLICHE BILDUNG, UNRAST-Verlag, Münster 2013.
- Schofield, Janet Ward: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg, AKI Forschungsbilanz 5, WZB, 2006.
- Skopek, Jan; Passaretta, Giampiero: Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany, 2020, <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>.
- Speck, Carsten: Abschlussbericht zur Evaluation des Landesprogramms Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen, Mai 2018.
- Spiewak, Martin: Ungerecht von Anfang an, in: *Die Zeit*, 10. Juni 2021.
- Stanat, Petra et al.: IQB-Bildungstrend 2018, Münster/New York 2019.
- Stiftung SPI: Stärken erkennen, Chancen nutzen. Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen: Aufgaben, Vielfalt und Wirkung, [https://www.spi-programmagentur.de/fileadmin/user\\_upload/Programmagentur/Dokumente/jugendsozialarbeit\\_an\\_berliner\\_schulen\\_10-2019\\_web.pdf](https://www.spi-programmagentur.de/fileadmin/user_upload/Programmagentur/Dokumente/jugendsozialarbeit_an_berliner_schulen_10-2019_web.pdf).
- Tennessee Stat project, <https://www.jstor.org/stable/1602360>.
- Tenorth, Elmar: Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung, Vortrag gehalten am 27.11.2008 auf dem Symposium «Allgemeinbildung am Ende», Universität Duisburg/Essen.
- Tenorth, Elmar: Die Rede von Bildung, Berlin 2020.
- Textor, Martin R.; Bostelmann, Antje (Hrsg.): Das Kita-Handbuch, <https://www.kindergartenpaedagogik.de/>.
- Volkholz, Sybille: Kommentar im *Tagesspiegel* vom 18.01.2010.
- von Hentig, Hartmut: Bewährung: Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein, München/Wien 2006.
- von Ilse, Cornelia: Schulen in kritischer Lage, *SCHULE inklusiv*, Heft 7, 2020.
- Wrase, Michael; Allmendinger, Jutta: Bildungschancen verbessern. Gesetzliche Regelungsmöglichkeiten des Bundes für eine Förderung von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern, Rechtsgutachten im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), April 2021, S. 20, <https://www.boell.de/de/2021/04/07/bildungschancen-verbessern>.

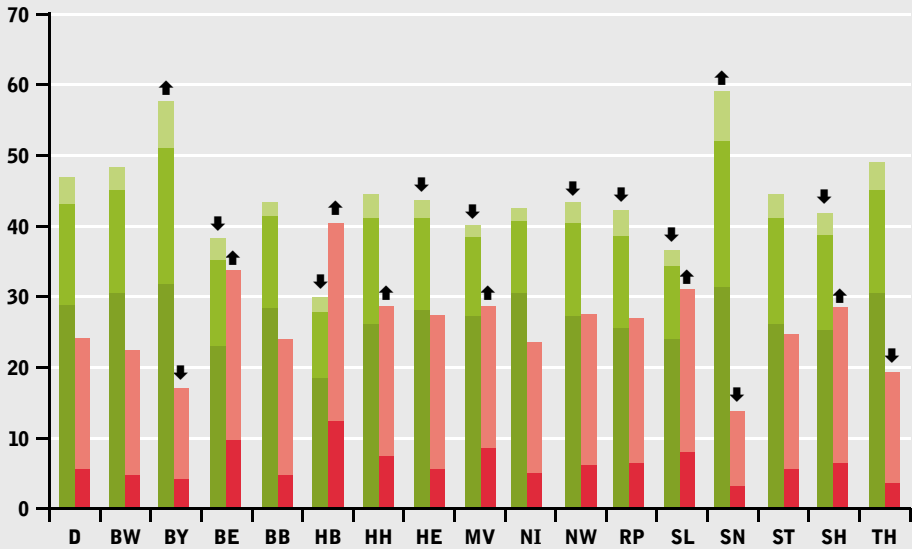
# ANHANG

**Tab. A: Prozentuale Anteile der Schüler/innen der 9. Jahrgangsstufe, die im Fach Mathematik (Globalskala) den Regelstandard (Mittlerer Schulabschluss = MSA) erreichen oder übertreffen bzw. den Mindeststandard (MSA) nicht erreichen.**

Bundesland	Regelstandard (MSA) erreicht		Mindeststandard (MSA) nicht erreicht	
	%	Standardfehler	%	Standardfehler
Sachsen	56,7	(1,6)	14,0	(1,5)
Bayern	55,3	(1,7)	17,2	(1,6)
Thüringen	46,8	(2,1)	19,5	(1,8)
Baden-Württemberg	46,4	(1,4)	22,5	(1,4)
<b>Deutschland</b>	<b>44,8</b>	<b>(0,5)</b>	<b>24,3</b>	<b>(0,6)</b>
Sachsen-Anhalt	42,8	(1,7)	24,9	(1,9)
Hamburg	42,7	(1,5)	28,8	(1,3)
Hessen	41,9	(1,4)	27,5	(1,6)
Brandenburg	41,6	(1,6)	24,2	(1,8)
Nordrhein-Westfalen	41,6	(1,5)	27,7	(1,7)
Niedersachsen	40,9	(2,1)	23,5	(2,1)
Rheinland-Pfalz	40,5	(1,6)	27,2	(1,6)
Schleswig-Holstein	40,1	(1,7)	28,5	(1,8)
Berlin	38,5	(1,8)	33,9	(1,7)
Mecklenburg-Vorpommern	38,5	(1,8)	29,0	(1,7)
Saarland	36,8	(1,9)	31,2	(1,8)
Bremen	28,6	(1,9)	40,6	(2,2)

Quelle: IQB-Bildungstrend 2018

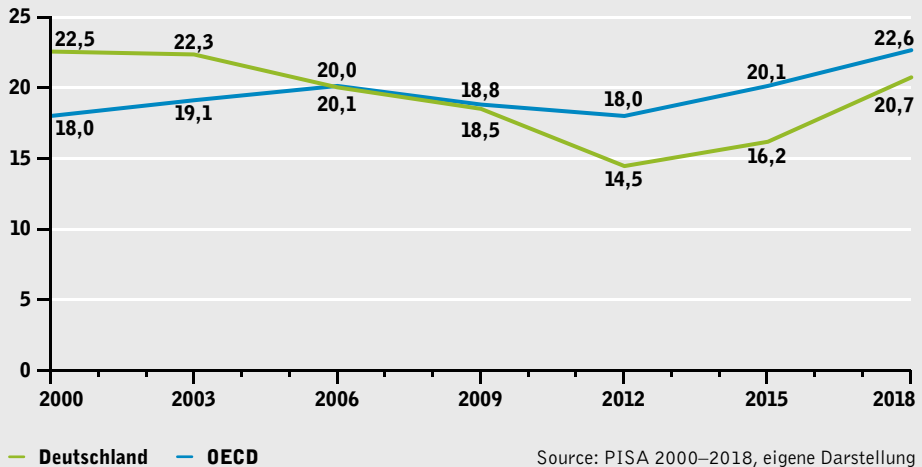
**Abb. A: Prozentuale Anteile der Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe, die im Fach Mathematik (Globalskala) den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen bzw. den Mindeststandard (MSA) nicht erreichen.**



Kompetenzstufen: III IV V I.a I.b  
 ↑ Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert.  
 ↓ Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert.

Quelle: IQB-Bildungstrend 2018

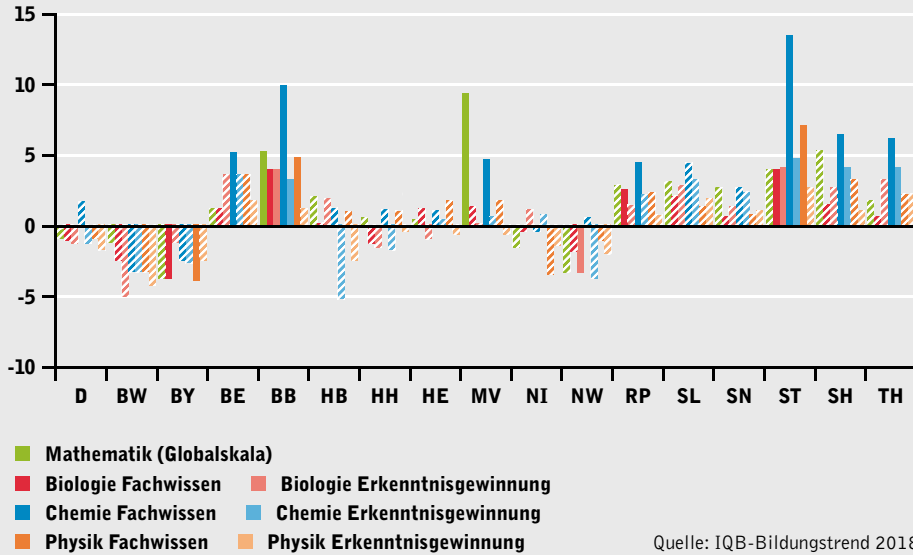
**Abb. B: Leseschwäche bei Schüler/innen im Alter von 15 Jahren, 2000 bis 2018 (PISA) (in %)**



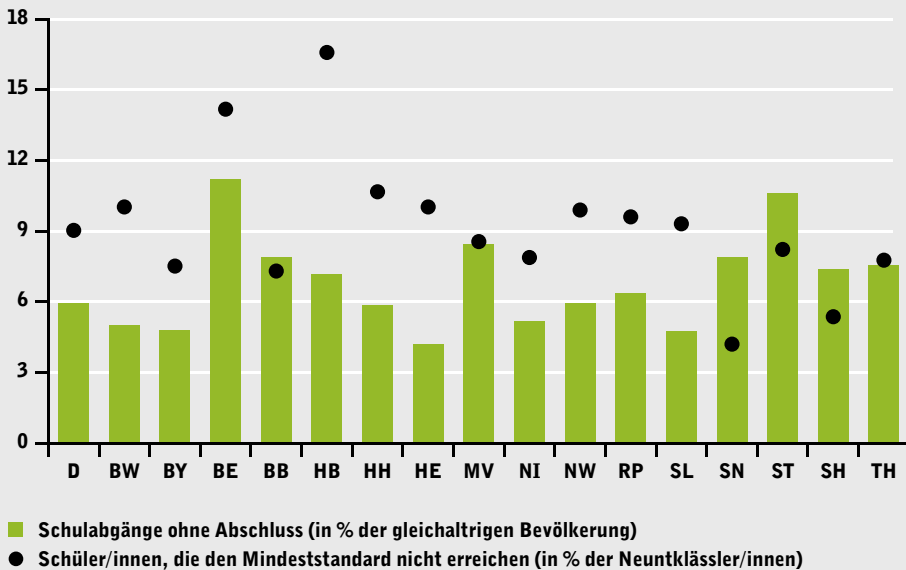
Source: PISA 2000–2018, eigene Darstellung

**Abb. C: Veränderungen in den Anteilen der Neuntklässler/innen, die den Mindeststandard für den MSA nicht erreichen, zwischen den Jahren 2012–2018 (in %)**

Anmerkung: Im Fach Mathematik beziehen sich die Ergebnisse auf alle Neuntklässler/innen, die auf Basis der Bildungsstandards unterrichtet werden, unabhängig vom angestrebten Abschluss. In den naturwissenschaftlichen Fächern werden ausschließlich Schüler/innen einbezogen, die den MSA anstreben. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.



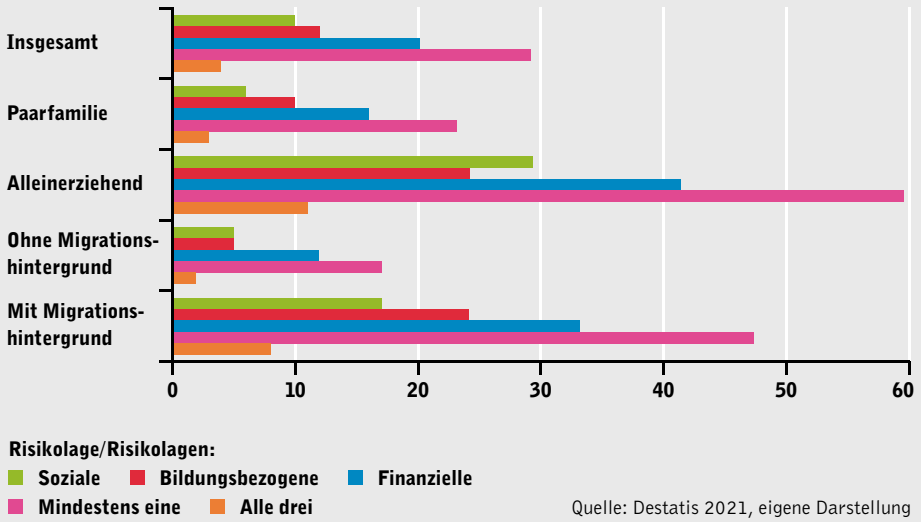
**Abb. D: Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss 2015 und Schüleranteil, der in Jahrgangsstufe 9 den Mindeststandard\* für den Hauptschulabschluss nicht erreicht, 2015, nach Bundesländern (in %)**



\* Schüler/innen, deren Leseleistungen bei der Überprüfung des Erreichens der KMK-Bildungsstandards unterhalb Kompetenzstufe Ib liegen.

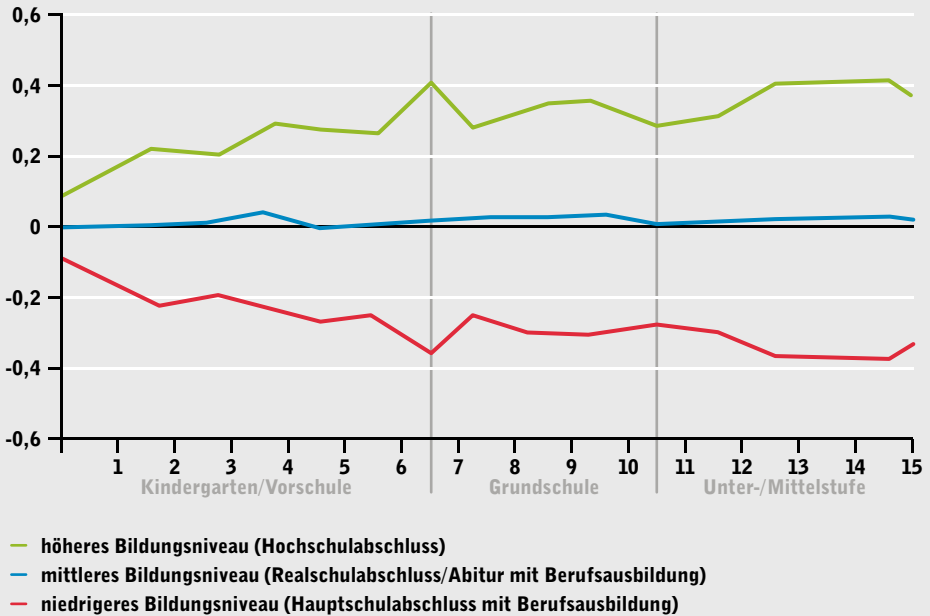
Quelle: Bildungsbericht 2018, Autorengruppe Bildungsberichterstattung

**Abb. E: Risikolagen der unter 18-Jährigen (in %)**



**Abb. F: Bildungsniveau der Eltern**

Der Bildungsindex (Y-Achse) drifft mit zunehmendem Alter (X-Achse) abhängig vom Bildungsniveau der Eltern immer mehr auseinander



Source: International Monetary Fund (IMF)

# LISTE DER GESPRÄCHSPARTNER/INNEN

Die Ausführungen dieses Bandes basieren zum Teil auf Interviews, die im Zeitraum Winter 2021 bis Frühjahr 2022 mit ausgewählten Personen und Einrichtungen geführt wurden, die mit Kindern und Jugendlichen der «Risikogruppe» arbeiten oder Erfahrungen haben. Die Autor/innen danken den vielen Expert/innen für die Zeit, die sie sich genommen haben, um ihre Sicht auf das Themenfeld «Bildungschancen im Sozialraum» zu teilen und den Band mit ihren Erfahrungen, Fakten und Perspektiven aus der Praxis zu bereichern.

- Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg, Beratungsstelle Gewaltprävention, Dr. Christian Böhm
- Institut für Berufliche Bildung / Jugendberufsagentur Hamburg, Hartmut Sturm, Alena Billon, Alexander Busenbender
- Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg, Projekt 23+ Starke Schulen in sozial herausfordernden Stadtgebieten, Julia Vaccaro
- Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg, Regionale Bildungs- und Beratungszentren, Michaela Peponis
- Erika-Mann-Grundschule, Berlin-Wedding, Birgit Habermann (Schulleiterin), Sandra Schlesinger (stellv. Schulleiterin)
- FAN-FamilienANlauf e.V., Berlin, Projekt Familienschule, Cornelia Adolf (Leiterin), Sylvia Beuth (zuständig für die Familienschule)
- Hedwig-Dohm-Schule, Lernen in Moabit, Berlin-Mitte, Anke Uhlmann (Schulleiterin), Bärbel Künstner (Sozialarbeiterin)
- Institut für Produktives Lernen (IPLE), Berlin, Heike Borkenhagen (Leiterin des Instituts), Holger Mirow (Mitarbeiter), Rainer Finke (Lehrer aus Berlin), Hans Hauser (Lehrer für Produktives Lernen (PL) aus Sachsen)
- Integrationsbeauftragte, Bezirksamt Berlin-Neukölln, Güner Balci
- Jugendberufsagentur Berlin, Standort Neukölln, Marcel Biebach (Teamleiter) und weitere Mitarbeitenden
- Jugendamt Berlin-Mitte, Bildungsverbund in Mitte, Heike Schlizio-Jahnke (Leiterin des Sozialpädagogischen Dienstes Wedding) und Hr. Gris (Mitarbeiter des Jugendamtes)
- Otto-Hahn-Oberschule, Berlin-Neukölln, André Koglin (Schulleiter)
- Quinoa-Schule, Berlin-Wedding, Fenna Eilers (Mitglied der Schulleitung), Diane Trapp (Leitung und Lehrkraft Fb Zukunft), Pascal Shalabi (Sozialpädagoge), Undine Seineke (Wirkungsmanagerin)
- Projekt Phoenix, SOS Kinderdorf, Lernen in Moabit, Berlin-Moabit, Susanne Lange (Leiterin des Projektes) und weitere Mitarbeiterinnen



- Schulpsychologisches und Inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ) Charlottenburg-Wilmersdorf, Berlin, Patrick Lang (Leiter des SIBUZ), Jörg Figura (Leiter Abt. Schulpsychologie)
- Schulpsychologisches und Inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ) Neukölln, Berlin, Marion Seidel (Leiterin des SIBUZ) und weitere Mitarbeiterinnen
- TALI-Schulprojekt, Tannenhof Berlin-Brandenburg e.V., Annedore-Leber-Grundschule, Berlin, Tamara Schoennebeck (Fachteamleitung), Desiree Thürmann (Teamleitung)

## DIE AUTORINNEN UND AUTOREN

**Sybille Volkholz** ist Co-Sprecherin der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung. Von 1972 bis 1989 war sie Lehrerin an einer Hauptschule bzw. Berufsfachschule für Erzieher/innen. Von 1979 bis 1989 Stellvertretende Vorsitzende der GEW Berlin. In den Jahren 1989/1990 Senatorin für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin. Von 1991 bis 1999 Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses. Von 2005 bis 2015 Leiterin des «Bürger Netzwerk Bildung» des VBKI (heute «Lesepatzen Berlin»).

**Dr. Michael Voges** stieg nach Tätigkeiten als wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Kiel und Tübingen 1992 in die Hamburger Landesverwaltung ein. Von 2006 bis 2016 war er Staatsrat in Hamburg, zunächst in der Behörde für Bildung und Sport, dann in der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, in der Finanzbehörde und schließlich wieder in der Behörde für Schule und Berufsbildung. Er ist Mitglied der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung.

**Dr. Heidemarie Rose** war bis 2021 im Auftrag der Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport in der Freien Hansestadt Bremen Projektkoordinatorin für die Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung (BRISE) und dort bis 2018 Leiterin der Abteilung Junge Menschen und Familie (Oberste Landesjugendbehörde).

**Hartmut Sturm** ist Leiter des Geschäftsbereiches «Übergang Schule-Beruf» im Hamburger Institut für berufliche Bildung.

**Alexander Busenbender** ist Bereichsleiter Berufsberatung vor dem Erwerbsleben in der Agentur für Arbeit Hamburg.

**Alena Billon** ist Koordinatorin der Jugendberufsagentur in Hamburg.



## **Bildung im Sozialraum**

### Wie aus Risiken Chancen werden können

In Deutschland gelten rund 2,2 Millionen Schülerinnen und Schüler als «bildungsarm», denn sie verfügen zum Beispiel nicht über die Mindestkompetenzen in Deutsch und Mathematik. Die Gründe dafür sind vielfältig, und ebenso vielfältig ist diese Zielgruppe, die seit PISA vereinfachend «Risikogruppe» genannt wird. Meist handelt es sich um Kinder und Jugendliche, die in ökonomisch prekären Verhältnissen aufwachsen, sowie Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen.

Wer für die «Risikogruppe» neue Zugänge im Bildungssystem öffnen und ihre Bildungschancen verbessern will, muss die realen Lebenswelten dieser Kinder, Jugendlichen und Familien genau in den Blick nehmen. Denn um wirksam zu werden, müssen sich die Interventionsstrategien auf die jeweiligen Problemlagen beziehen.

Die Autorinnen und Autoren der Publikation «Bildung im Sozialraum» haben das mittels Interviews getan. Und sie geben dezidierte Empfehlungen, wie aus Risiken Chancen erwachsen können.

ISBN 978-3-86928-247-3