

Zwischenbilanz zur Zusammenarbeit von AGJ und KMK im Themenbereich Kooperation von Jugendhilfe und Schule

*Karl-Heinz Held, Vorsitzender des Schulausschusses der Ständigen Konferenz
der Kultusminister der Länder*

Norbert Struck, Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ

Die Bedingungen des Aufwachsens in unserer Gesellschaft unterliegen vielerlei Veränderungsprozessen. Dabei bringt die Ausdifferenzierung, Individualisierung und Pluralisierung von Biografieverläufen, Rollenbildern und Formen des Zusammenlebens für junge Menschen erweiterte Chancen und Freiheiten bei der Entwicklung eigener Lebensentwürfe mit sich. Gleichzeitig erhöht sich mit der Erosion traditionell vorgeprägter Biografiekonzepte und Werterahmen die Verantwortung des Individuums für den eigenen Werdegang. Im Zuge der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse verändert sich auch die Rolle der Familie, die, vielfach selbst steigenden Belastungen ausgesetzt, ihrer traditionellen Funktion als zentrale Unterstützungsressource für Kinder und Jugendliche nicht mehr in dem Maß gerecht werden kann, wie das früher der Fall war. Stärker als zuvor sind die individuellen biografischen Kompetenzen Heranwachsender gefordert, wenn es darum geht, ein Bild von sich selbst und seinem Platz in der Welt zu gewinnen und die Verwirklichung dieser Vision in Angriff zu nehmen.

Öffentlich verantwortete Bildung, Erziehung und Betreuung muss dem beschriebenen Wandel Rechnung tragen. Sie muss den Rückgang der Orientierung gebenden gesellschaftlichen Kohärenz und den Anstieg von Unsicherheiten kompensieren und jungen Menschen angesichts der an sie gerichteten, komplexer werdenden Entwicklungsaufgaben in verstärkter Weise Unterstützung auf ihrem Weg in ein selbstverantwortetes Leben bieten. Ein zielführender Weg führt über die Erkenntnis, dass die an Bildung und Erziehung Beteiligten ihre Verantwortung für das gelingende Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen als eine stärker gemeinsam anzugehende Herausforderung begreifen sollten. Wenn die Akteure der verschiedenen Systeme ihr Handeln in stärkerem Maße aufeinander beziehen, kann es gelingen, den gesellschaftlichen Inkohärenzen wirksamer entgegenzutreten.

Bereits im Jahr 1998 unternahmen die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder und die Arbeitsgemeinschaft für Ju-

gendhilfe gemeinsame Beratungen, welche in die Erstellung eines Berichtes unter dem Titel „Jugendhilfe und Schule“ mündeten. Seinerzeit wurden Grundsätze, Aufgabebereiche und Formen der institutionellen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe beschrieben. Im Jahr 2004 haben KMK und Jugendministerkonferenz mit ihren gemeinsamen Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe „zur Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ einen Meilenstein für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule gesetzt. Mit ihren Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule leistete die AGJ im Jahr 2006 einen weiteren wichtigen Beitrag zum Fachdiskurs über eine Annäherung der Systeme Schule und Jugendhilfe. Vielerorts haben sich in der Praxis mittlerweile Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe auf den Weg gemacht, das bislang vorherrschende Nebeneinander zu einem Miteinander umzugestalten.

Wie lässt sich die Entwicklung zu einem konsistenten Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung in Deutschland weiter vorantreiben? Unter dieser zentralen Fragestellung haben der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz und der Geschäftsführende Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ im Frühjahr 2007 erneut Beratungen aufgenommen. Als Ziel der gemeinsamen Befassung wurde das Anliegen formuliert, die unter vielfältigen Bedingungen im Aufbau befindlichen Kooperationsstrukturen zwischen Schule und Jugendhilfe zu unterstützen, indem Entstehungsbedingungen guter Kooperationspraxis analysiert und für die Öffentlichkeit aufbereitet werden. Hiermit sollte vor allem auch ein Beitrag dazu geleistet werden, diejenigen Akteure der Systeme Jugendhilfe und Schule, die eine Zusammenarbeit bislang nicht ins Auge gefasst hatten, zu eben diesem Schritt zu ermutigen und zugleich die Qualität bestehender Kooperationen zu erhöhen. AGJ und KMK richteten eine gemeinsame Arbeitsgruppe ein, der von KMK-Seite Mitarbei-

tende verschiedener Landes Kultusbehörden angehörten, von AGJ-Seite wirkte eine Reihe von Mitgliedern des thematisch zuständigen AGJ-Fachausschusses „Jugend, Bildung, Beruf“ mit. Weiterhin wurde die ausgewiesene Expertise zweier Mitarbeitender des Deutschen Jugendinstituts hinzugezogen.

Um sich bei der Bearbeitung des Themas auf Fakten stützen zu können, wurden im Herbst 2007 die Kultusbehörden der Länder sowie die Mitgliedsstrukturen der AGJ im Rahmen einer schriftlichen Umfrage gebeten, Informationen über Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen, die in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich das Kooperationsfeld Jugendhilfe – Schule abstecken. Zudem wurden konkrete Erfahrungen aus diesem Feld abgefragt, dazu zählten u. a. Angaben über

- bedeutsame Aspekte einer erfolgreichen Kooperation von Jugendhilfe mit Schule,
- strukturell bedingte Probleme in der Zusammenarbeit,
- verallgemeinerbare Vorschläge und fachliche Hinweise in Bezug auf die Weiterentwicklung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

An dieser Stelle sei allen Institutionen und Organisationen, die unsere Umfrage unterstützt haben, ein herzlicher Dank ausgesprochen! Die zahlreichen Antworten lieferten uns wertvolle Hinweise und Impulse, um unser gemeinsames Anliegen, die Unterstützung der Kooperationspraxis, zu befördern.

Zur Auswertung der eingegangenen Antworten traf sich die Arbeitsgruppe im Zeitraum Oktober 2007 bis April 2008 insgesamt drei Mal. Auf Grundlage der Umfrageergebnisse hat die AGJ-KMK-Arbeitsgruppe folgende thematische Schwerpunkte einer systembezogenen Kooperation von Schule und Jugendhilfe als den beiden wichtigsten, öffentlich verantworteten Institutionen im Bereich von Bildung, Erziehung und Betreuung erarbeitet:

- Beobachten, Auswerten und Gestalten von Bildungsbiografien: Brüche bei Übergängen vermeiden, herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen abbauen!
- Integration von Bildungs- und Erziehungskompetenz
- Heterogenisierung von Lerngruppen
- Weiterentwicklung gemeinsamer pädagogischer Konzepte im Ganztag

Als erstes Produkt der AGJ-KMK-Zusammenarbeit entstand die Zusammenführung des ersten Abschnitts der jeweiligen Umfrageantworten in Form eines internetbasierten Kompendiums zu landesrechtlichen Vorgaben der Kooperation von Jugendhilfe und Schule.¹

Im Zuge der Auswertungsarbeit entstand darüber hinaus die Idee, den 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag (DJHT) in Essen als Plattform für eine fachliche Bereicherung der Kooperationsdebatte zu nutzen. So wurden aus der Fülle an Einsendun-

gen sieben Beispiele guter Kooperationspraxis ausgewählt, die sich im Rahmen einer eigens hierfür organisierten Sonderausstellung auf dem Markt der Kinder- und Jugendhilfe des 13. DJHT mit einem je eigenen Messestand präsentieren durften. Weiterhin wurde ein Fachforum veranstaltet, das sich mit zentralen, aus der Umfrage gewonnenen Erkenntnissen befasste.

In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse der auswertenden Diskussion der AGJ-KMK-Arbeitsgruppe durch Herrn Dr. Heinz-Jürgen Stolz vom Deutschen Jugendinstitut in enger Abstimmung mit den übrigen Arbeitsgruppenmitgliedern in einem Papier unter dem Titel „Zukunftsfelder der Kooperation Schule – Jugendhilfe“ gebündelt. Die Erstellung eines von AGJ und KMK gemeinsam verantworteten Papiers stand hierbei bewusst nicht auf unserer Agenda. Ziel war es vielmehr, die Diskussion über eine weitere fachliche Profilierung des Feldes anzuregen. Die Notwendigkeit eines politisch getragenen Konsenses würde aus unserer Sicht zum jetzigen Zeitpunkt diesen gemeinsamen Prozess eher behindern als fördern. In diesem Sinne zeigt das Papier wichtige inhaltliche Perspektiven auf, welche nunmehr auf breiterer fachpolitischer Ebene zu erörtern sein

werden. Als strukturelle Gelingensbedingungen zur Realisierung der in den oben aufgeführten thematischen Schwerpunktfeldern genannten Ziele und Perspektiven nahm die AG im Rahmen der Papiererstellung folgende Aspekte in den Blick:

- die Gestaltung integrierter lokaler Bildungslandschaften,
- eine verlässlich planbare und aufgabenadäquate Ressourcenausstattung,
- eine gemeinsame Fortbildung von Lehr- und Fachkräften zu kooperationsrelevanten Fragestellungen.

Der Beitrag „Zukunftsfelder der Kooperation Schule – Jugendhilfe“ befindet sich im Anschluss an diesen Artikel.

Mit dem Wort „Zwischenbilanz“ im Titel unseres Artikels wird es bereits angedeutet: Die ertragreichen Ergebnisse der aktuellen gemeinsamen Befassungen von AGJ und KMK ermutigen uns, in Bezug auf das Thema „Kooperation Jugendhilfe – Schule“ weiterhin eng zusammenzuarbeiten, um weitere zukunftsweisende Impulse für eine nachhaltige Weiterentwicklung der Bildung und Erziehung in unserem Land zu setzen.

¹ URL: <http://www.agj.de/Fokus5>

Zukunftsfelder der Kooperation Schule – Jugendhilfe

Dr. Heinz-Jürgen Stolz, Deutsches Jugendinstitut

0. Einleitung

Wo sich zwei strukturell verschiedene Systeme wie Jugendhilfe und Schule mit ihren je eigenen fachlichen Herangehensweisen zusammenschließen, da gilt es, in der „rauen See der Kooperationspraxis diverse Klippen zu umschiffen“. Dies gelingt mal mit mehr, mal mit weniger Erfolg. KMK und AGJ haben sich das Ziel gesetzt, die Bedingungen für gelingende Kooperationsbeziehungen zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule unter die Lupe zu nehmen und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Feldes zu leisten (siehe vorangegangener Beitrag von Karl-Heinz Held und Norbert Struck). Im Rahmen des hier vorliegenden Artikels werden Erkenntnisse und Erfahrungen eines Diskussionsprozesses

von AGJ und KMK bewertet und interpretiert, hierbei handelt es sich ausdrücklich nicht um abgestimmte Positionen von AGJ und KMK.

I. Thematische Schwerpunkte

Betrachtet man die folgenden vier ausgewählten thematischen Schwerpunkte im Zusammenhang, so drängt sich der Oberbegriff der Integration auf. Als Spiegelbild struktureller Versäulungen und Parzellierungen des bundesdeutschen Bildungssystems scheinen sich auch schul- und sozialpädagogische Sinnprovinzen herausgebildet zu haben, die der bildungsbiografischen Lebenswirklichkeit von Kindern und

Jugendlichen nicht immer gerecht werden. Die hierzulande endemischen Übergangsprobleme zwischen den einzelnen institutionellen Bildungsbereichen (Kita, Grundschule, weiterführende Schule, Ausbildung und Beruf) passen ebenso in dieses Bild wie das professionalistische Auseinandertreten von Bildungs- und Erziehungskompetenz. Diese Tendenz zur Fehlspezialisierung zeigt sich auch in dem Versuch zur Bildung leistungs- (Schule) bzw. problemhomogener (Jugendhilfe) Lerngruppen sowie in einer derzeit noch zumeist additiven Arbeitsteilung im Ganztag. Im Folgenden werden in den genannten thematischen Schwerpunktfeldern Ansätze und Leitlinien einer dieser pädagogischen Fehlspezialisierung entgegenstehenden fachpolitischen und pädagogischen Gesamtperspektive skizziert.

1. Beobachten, Auswerten und Gestalten von Bildungsbiografien: Brüche bei Übergängen vermeiden, herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen abbauen!

1.1 Kita/Grundschule

Bereits die gemeinsame Erklärung von Kultus- und Jugendministerkonferenz aus dem Jahr 2004 hatte den Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule unter bildungsbezogenen Gesichtspunkten als wichtiges Gestaltungsfeld in den Blick genommen. In einer synoptischen Aufbereitung der entsprechenden Kita-Bildungspläne der Länder¹ zeigte sich in der Folge, dass zum Oktober 2007 in nahezu allen Ländern die Kooperation mit Eltern und Schulen bereits als explizit behandeltes Thema des jeweiligen Bildungsplans firmierte; in der Hälfte der Länder war darüber hinaus zu diesem Zeitpunkt auch die Beobachtung und Dokumentation individueller Bildungsprozesse aufgeführt, die u. a. eine wesentliche fachliche Grundlage für die Kooperation von pädagogischen Fach- und Lehrkräften

beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule darstellen kann.

Die Kita-Bildungspläne zeigen länderübergreifend eine recht weitgehende Übereinstimmung in den Bildungsbereichen Sprache und Kommunikation, mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung, ästhetisch-kulturelle Bildung sowie Sport und Bewegungserziehung; in vielen Ländern kommen die Bereiche soziales Lernen und (religiöse) Werteerziehung hinzu, etwas seltener werden interkulturelles Lernen, Umweltbildung und die Förderung der emotionalen Ausdrucksfähigkeit genannt. Damit wurden wichtige konzeptionelle Grundlagen für eine verstärkte frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen gelegt. Sie sind in einer Weise zu konkretisieren, die einerseits die durch die neuere Hirnforschung belegte enorme Aufnahme- und Lernfähigkeit von Kindern im Kindergartenalter aufnimmt und die andererseits auch weiterhin die umfassende Persönlichkeitsentwicklung sowie die Förderung der sozialen Kooperationsfähigkeit von Kindern in den Mittelpunkt stellt. Nur im Kontext dieses umfassenden, in der Kinder- und Jugendhilfe verankerten Bildungsverständnisses finden dann auch Ziele wie die kognitive Wissensvermittlung und die Herstellung von Schul-

fähigkeit ihren Platz. Eine entsprechende nachhaltige Verbesserung der frühen Bildung wird zudem nicht ohne eine deutliche Anhebung von Ausbildungsniveau und Vergütung der eingesetzten pädagogischen Fachkräfte gelingen.

Eine wesentliche Entwicklungsdimension der vergangenen Jahre war und ist die sozialräumliche Vernetzung von Kindertagesstätten bis hin zur Integration in Eltern-Kind-Zentren und Mehrgenerationenhäuser. Diese strukturellen Innovationen geben insbesondere der Kooperation mit den Eltern eine neue und erweiterte Basis. Darüber hinaus bleibt die in der gemeinsamen Erklärung der Jugend- und Kultusministerkonferenz der Länder aus dem Jahr 2004 bereits benannte Weiterentwicklung der speziellen Förderung von Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsverzögerungen im Kontext integrativer Angebote auf der fachpolitischen Agenda.

Im Hinblick auf den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule geht es nach wie vor um die Schaffung individualisierter Bildungsangebote auf der Basis von im Kindergarten erarbeiteten Bildungsdokumentationen sowie um die Schaffung von Übergängen, die den besonderen individuel-

¹ URL: http://www.mbj.s.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf



Foto: BilderBox.com

len Lernausgangsbedingungen und Lern-dispositionen der Kinder entsprechen. Das fachpolitische Ziel einer durchschnittlich deutlich früheren Einschulung wurde in der Zwischenzeit hingegen bereits weitgehend erreicht, wie der zweite nationale Bildungsbericht zeigt; in einigen Bundesländern wurde zudem in den letzten Jahren das Einschulungsalter vorverlegt.

1.2 Grundschule/weiterführende Schule

Eines der Kernprobleme des deutschen Schul- und Bildungssystems besteht in der hohen sozialen Selektivität beim Übergang von der Grundschule in die gegliederte Sekundarstufe I. Die herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung zeigt sich insbesondere im Hinblick auf die einander verstärkenden Faktoren Sozialstatus und Migrationshintergrund. In der 9. Jahrgangsstufe besucht, dem zweiten nationalen Bildungsbericht zufolge, nur jedes zehnte Kind mit niedrigem Sozialstatus und mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil ein Gymnasium (Hauptschule: 48 %), wohingegen 59 % der Kinder aus Familien mit in Deutschland geborenen Eltern und hohem Sozialstatus diese Schulform besuchen (Hauptschule: 8 %). Alle Schulleistungsvergleichsstudien zeigen, dass die Richtung dieses Zusammenhangs von Herkunft und Bildungsbeteiligung auch bei der Kontrolle des Kompetenzniveaus der Kinder signifikant bleibt, was auf Probleme der diagnostischen Qualität der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit hindeutet. Da aber die soziale Selektivität des Übergangs beim Befolgen des Elternwunsches noch ausgeprägter ist, liegt es nahe, diese wichtige Übergangsentscheidung in Kooperation von Lehrkräften, Eltern und der gerade auch im Umgang mit bildungsfernen Familien erfahrenen Kinder- und Jugendhilfe zu gestalten. Eine Determination der Entscheidung durch Abschlussnoten verkennt die nach wie vor hohe Bedeutung der bildungsbezogenen häuslichen Unterstützung und kann – insoweit keine adäquaten (ganztägigen) Unterstützungsangebote in der Sekundarstufe entwickelt werden – dort zu Rückstufungen und den sie begleitenden Frustrationen bei Kindern und Eltern führen. Angesichts dieser Konstellation ist es erstaunlich, dass der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule bislang kein Gestaltungsfeld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule darstellt.

Unter der Leitperspektive der Sicherung bruchloser bildungsbiografischer Verläufe ist dann aber auch die Seite der aufneh-

menden Sek.1-Schulen in den Blick zu nehmen. Hier fehlt es häufig an konzeptionell-pädagogischen Anschlüssen an die zu-meist vergleichsweise stärker individualisierenden Lehr- und Lernformen des Grundschulbereichs (Partner- bzw. Partnerinnen- und Stammgruppenarbeit, Werkstattunterricht, Wochenplanarbeit, klassenstufenübergreifende, altersheterogene Lerngruppen), z. B. im Schulverbund abgebender und aufnehmender Schulen. Kinder mit guten Grundschulleistungen, aber ohne ausreichende häusliche Unterstützung bei bildungsbezogenen schulischen Anforderungen, sollten hier spezielle Förderung erfahren, wobei neben einer pädagogisch qualifizierten und mit gutem Personalschlüssel versehenen Hausaufgabenbetreuung (z. B. auch durch die Kinder- und Jugendhilfe) ggf. auch an den Einsatz pädagogischer Fach- als Zweitkräfte im Unterricht zu denken wäre.

1.3 Übergang Schule/Beruf

Der Übergang Schule/Beruf bildet schon seit Langem eines der wichtigsten Gestaltungsfelder der Kooperation von Schule mit den entsprechenden Fachdiensten der Kinder- und Jugendhilfe. Im Mittelpunkt steht hierbei zum einen der präventive Ansatz der Schullaufbahnsicherung, etwa durch Schulsozialarbeit und durch spezielle Projekte zur Prävention von Schulmüdigkeit, zum anderen existiert eine Fülle von Aktivitäten und Schulkooperationen im Bereich der Berufsfindung. Der zweite nationale Bildungsbericht zeigt dabei, dass Benachteiligungen im Übergang von der allgemeinbildenden Schule zu Ausbildung und Beruf insbesondere Hauptschülerinnen und -schüler sowie Hauptschulabbrechende, männliche Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund betreffen. Des Weiteren wird in diesem Berichtswerk die Effektivität des mit erheblichem gesellschaftlichen Ressourceneinsatz betriebenen „Übergangssystems“ jenseits regulärer vollzeitschulischer und dualer Ausbildungsgänge angezweifelt, da durch diese „Warteschleifen“ nur für die Hälfte der Jugendlichen eine Ausbildungsperspektive eröffnet wird. Die Verbesserung des Übergangsmanagements Schule/Beruf ist eine Aufgabe, die weit über die Institutionen Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe hinausreicht, diese aber auch mit umfasst. Hier fehlt es derzeit noch weitestgehend an einem infrastrukturell tragfähigen Ansatz zur Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen im Hauptschulbereich, einschließlich einer zielgenauen berufsbezogenen Weiterqualifizierung.

2. Integration von Bildungs- und Erziehungskompetenz

Bis zum Einsetzen des viel zitierten „PISA-Schocks“ wurden im Fachdiskurs um die Kooperation von Jugendhilfe und Schule vor allem Perspektiven diskutiert, die auf die Stärkung der Erziehungskompetenz von Schule durch die sozialräumliche Vernetzung der Helfersysteme sowie auf die Schullaufbahnsicherung zentriert waren; die Bildungsdimension wurde über viele Jahre hinweg eher nachrangig behandelt und oft auf die Schnittstellen zwischen kultureller und politischer Jugendbildung mit Schulen (vorzugsweise Gymnasien) eingeschränkt.

Diese Situation hat sich in der Zwischenzeit nicht nur im Hinblick auf die öffentliche Aufmerksamkeit, sondern auch konzeptionell deutlich verändert, wobei man von einer Tendenz zur Integration der Konzepte von Bildung und Erziehung sprechen kann. So wurden in den späten 90er-Jahren vielerorts schulische Beratungsteams unter Beteiligung der Lehrkräfte, des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD), von Erziehungsberatungsstellen (EB), Schulsozialarbeit und anderen Fachdiensten, wie etwa dem Schulpsychologischen Dienst, installiert. Diese multiprofessionellen Teams sollten eine frühzeitige Abstimmung der Helfersysteme in der Einzelfallarbeit gewährleisten und nach Möglichkeit auf der Basis von Zielvereinbarungen eng mit den Eltern und dem betroffenen Kind zusammenarbeiten. Unter Bildungsgesichtspunkten bieten diese Beratungsteams an Einzelschulen einen institutionellen Anknüpfungspunkt zur Konzipierung individueller Bildungspläne, wie sie dann allerdings im Sinne einer intensivierten individuellen Förderung perspektivisch für alle Schülerinnen und Schüler zu entwickeln wären.

Das Pendant zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Schule ist in der Stärkung der Bildungskompetenz der Kinder- und Jugendhilfe zu sehen. In diesem Zusammenhang besteht ein doppeltes Problem: Zum einen fehlt es im Bereich der non-formalen Bildung an geeigneten Instrumenten zur Erfassung konkreter Bildungserträge einzelner Maßnahmen in einer Weise, die diesen Bildungsbereich nicht ihrerseits wieder ‚verschult‘ und ihm damit seine genuinen Stärken nimmt. Hier wird zum Teil mit Portfolio-Ansätzen und summativen Evaluationen gearbeitet, die im Wesentlichen auf der Selbst- und Fremdeinschätzung des Gelernten basieren. Zum anderen geht es um die bildungsbezogene Qualitätsentwicklung

von Angeboten, d. h. nicht nur um die bessere evaluative Erfassung des Gelernten, sondern auch um eine reale Steigerung der so beschriebenen Bildungserträge. In beiden Problemdimensionen ist derzeit hoher Forschungsbedarf indiziert.

Einen weiteren Anknüpfungspunkt zur Integration von Erziehungs- und Bildungsfunktionen in Kooperation von Jugendhilfe und Schule bietet die in vielen Bundesländern in Angriff genommene sukzessive Umwandlung von Förderschulen in sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren, mit dem Ziel, Schüler und Schülerinnen durch eine gezielte sonderpädagogische Unterstützung in ihren Regelschulen und -klassen zu halten. Die an den Regelschulen tätigen sonderpädagogischen Fachkräfte übernehmen dabei zum Teil auch die Funktion der schulbezogenen Vernetzung nahräumlich präsenter Helfersysteme und tragen damit ebenfalls zu einer verstärkten multiprofessionellen Zusammenarbeit in und mit Schule bei. Mit ihrer sonderpädagogischen Kompetenz arbeiten sie zudem auch unmittelbar bildungsbezogen und werden durchaus auch als pädagogische Zweitkräfte im Unterricht eingesetzt.

3. Heterogenisierung von Lerngruppen

Kinder lernen viel am Vorbild anderer, nicht zuletzt durch die Mitglieder ihrer Lerngruppen und Cliques („peer-learning“). Diese wichtige Ressource kann nur in Settings voll genutzt werden, deren Teilnehmendenfeld möglichst heterogen – vor allem altersheterogen und sozial durchmischt – strukturiert ist. Ein gemeinsames Kernproblem der bundesdeutschen Schul- und Sozialpädagogik besteht aber gerade in der tradierten Tendenz zur Schaffung möglichst homogener (Lern-)Gruppen – zum einen möglichst leistungshomogener Gruppen durch die Differenzierung in Grund- und Förderschulen einerseits, einem früh selektierenden gegliederten Sekundarstufensystem andererseits, zum anderen möglichst problemhomogener Gruppen, vor allem in der Jugendsozialarbeit (Soziale Gruppenarbeit; Schulverweigerndenprojekte) und bei den Hilfen zur Erziehung (Tagesgruppen). Pädagogisch nicht intendierte – zum Teil aber fachlich unzureichend reflektierte – soziale Entmischungstendenzen zeigen sich darüber hinaus in der zudem oft (selbst-)ethnisierten Nutzung vieler Jugendfreizeiteinrichtungen sowie in immer noch häufig auf eine gymnasiale Klientel abgestimmten Angeboten der kulturellen und politischen Ju-

gendbildung sowie der Jugendverbandsarbeit. Diese – durch unzureichend auf heterogene Lernausgangsbedingungen eingestellten Schulstrukturen, wie auch durch non-formale Angebote und Maßnahmen mit beförderten – Entmischungstendenzen führen zu einer gleichsinnigen sozialen Selektivität der wichtigsten institutionellen Bildungsangebote in Deutschland: Sie alle funktionieren nach dem Matthäus-Prinzip, d. h. gut gebildete und mit viel kulturellem familiärem Kapital ausgestattete Kinder und Jugendliche profitieren von diesen Angeboten stärker als Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Sozialmilieus. Hier muss die bundesdeutsche Pädagogik umdenken und sich nicht zuletzt auch stärker an internationale Entwicklungen anschließen.

Nach den Gründungen von integrierten Gesamtschulen der 1970er-Jahre werden erst in den letzten zehn Jahren die stigmatisierenden und zur sozialen Entmischung beitragenden Effekte dieses überkommenen pädagogischen Prinzips dann auch wieder deutlicher wahrgenommen und es werden in größerem Umfang innovative Ansätze zur Erhöhung der Systemkapazität im Umgang mit unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen von Kindern und Jugendlichen entwickelt. Als Beispiel genannt wurde diesbezüglich bereits die sukzessive Umwandlung von Förderschulen in sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren, ein weiterer Bereich betrifft die Etablierung altersgemischter, klassenstufenübergreifender Lerngruppen in vielen Grundschulen. Bereits in der gemeinsamen Erklärung von Kultus- und Jugendministerkonferenz von 2004 wurde „die Weiterentwicklung der speziellen Förderung von Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsverzögerungen im Kontext integrativer Angebote“ betont. Neuere Forschungen zeigen, dass die im Primarbereich mittlerweile recht breit verankerten innovativen und integrativen Ansätze dann bereits in der vierten Jahrgangsstufe häufig im Schatten der bevorstehenden Übergangsentscheidung in das weiterführende Schulsystem bei allen Beteiligten an Akzeptanz verlieren.

Soll diese – scharfe sozial-selektive, Dynamiken freisetzende – Übertrittsentscheidung für alle Kinder künftig bruchlos erfolgen, so wird ein verstärktes Aufgreifen reformpädagogischer Ansätze in den weiterführenden Schulen (vor allem in der 5. und 6. Jahrgangsstufe) unabdingbar. Auch dort muss man lernen, mit heterogenen Lernausgangsbedingungen zurechtzukommen –

und auch dort sind altersangemessene Ansätze von Stammgruppen- und Partnerarbeit, Werkstatt- und Wochenplanunterricht und das Unterrichten in klassenstufenübergreifenden, altersheterogenen Gruppen zu entwickeln und umzusetzen. Gerade im Ganztags können zudem die pädagogischen Fachkräfte der außerschulischen Bildungspartner dazu beitragen, der mangelnden häuslichen Unterstützung von Kindern aus bildungsfernen Familien kompensatorisch entgegenzuwirken; neben einer Intensivierung der Hausaufgabenbetreuung ist hier auch an den Einsatz pädagogischer Fachkräfte mit der Aufgabe einer verstärkten individuellen Förderung von Kindern in Schwierigkeiten zu denken.

4. Weiterentwicklung gemeinsamer pädagogischer Konzepte im Ganztags

Auf den infrastrukturellen Ausbau von Angeboten ganztägiger Bildung, Erziehung und Betreuung richtet sich eine Vielzahl von Hoffnungen im Hinblick auf eine verbesserte individuelle Förderung in einer veränderten Lehr- und Lernkultur mit größeren Partizipationsspielräumen und erweiterten Möglichkeiten zum sozialen Lernen. Viel gefordert, aber derzeit noch zu wenig praktiziert, wird dabei die Verkopplung von Unterricht und non-formalen Bildungsangeboten im Ganztags in einem gemeinsamen pädagogischen Konzept. Um hier weiterzukommen, bedarf es neben einer veränderten Unterrichtsgestaltung (z. B. in Form von fachübergreifendem Projektunterricht) mit mehr Anschlüssen an non-formale Bildungsangebote (z. B. in Form einer Vertiefung des im Unterricht Gelernten im Wahlpflichtfach) vor allem auch ausreichender Arbeitszeitkontingente für die konzeptionelle Vor- und Nachbereitung integrierter Bildungsettings durch Lehr- und Fachkräfte. Diesen Unterrichtsinnovationen müssen aber auch Änderungen im Bereich der non-formalen Angebote entsprechen, wobei dort insbesondere eine deutlicher akzentuierte Bildungsfunktion sowie die verbesserte Erfassung entsprechender Bildungserträge zu fokussieren sind. Dabei muss diese bildungsbezogene Angebotsentwicklung aus der eigenen Fachlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe wie auch der Vereine und Verbände erwachsen und es sollte beispielsweise zu keiner Examinierung des (freiwillig) Gelernten in einer unterrichtsnahen Form kommen; auch Kompetenzmessungen im Rahmen der psychologischen Testtheorie dürften hier beim derzeitigen Forschungsstand (z. B. zur Erfassung personaler und sozialer



Foto: BilderBox.com

Kompetenzen) nur von begrenztem Nutzen sein. Vielversprechender wäre es, Unterricht und darauf bezogene Angebote in einem gemeinsamen Wirksamkeitsdialog/Qualitätszirkel von Lehr- und pädagogischen Fachkräften weiterzuentwickeln.

Die individuelle Förderung im Ganzttag erfordert den Einsatz eines breiten Spektrums qualitativ hochwertiger Angebote. Derzeit wird die Breite des Angebotsspektrums aber noch zumeist dadurch limitiert, dass jede Schule isoliert für ihre Schüler und Schülerinnen ein Gesamtangebot entwickelt und vorhält. In dem Maße, wie benachbarte Schulen ihre Angebote füreinander öffnen, werden erhebliche Synergieeffekte nutzbar. Schulen können dann das von ihnen jeweils entwickelte Angebotssegment beispielsweise an ihrem Schulprogramm spezialisiert orientieren und dadurch qualitativ höherwertige Angebote generieren und zugleich die anders spezialisierten Angebote benachbarter Schulen mit nutzen. Auf diese Weise kann vor allem in urbanen Räumen sowie in Schulzentren ein insgesamt breiteres Angebotsspektrum vorgehalten werden. Zudem sind so beispielsweise Nischenangebote, für die sich an jeder einzelnen der involvierten Schulen nicht genügend Teilnehmende fin-

den würden, realisierbar. Insofern das Netz der solchermaßen kooperierenden Schulen gerade in der Sekundarstufe I unterschiedliche Schulformen umfasst, werden darüber hinaus erhebliche Effekte im Bereich des sozialen Lernens erreichbar: Es gibt beispielsweise eine Reihe von Angebotssegmenten, an denen ohne Weiteres Lernende von Hauptschulen und Lernende von Gymnasien gemeinsam teilnehmen können, ohne dass erstere von vornherein geringere Fertigkeiten und Fähigkeiten mitbringen. Solche heterogen genutzten Bildungssettings können erheblich zur Neugestaltung sozialer Anerkennungsverhältnisse durch „peer-learning“ beitragen. Auch die Öffnung der Angebote für Kinder aus der Nachbarschaft, die keine der kooperierenden Schulen besuchen, ist – analog zu Horten, wo dies zum Teil ebenfalls möglich ist oder war – eine Option zur Vergrößerung der Heterogenität in der Angebotsnutzung.

II. Strukturelle Gelingenbedingungen

Um die im Vorangegangenen entwickelten integrativen Perspektiven zur Korrektur der

Fehlspezialisierungen im bundesdeutschen Bildungssystem erfolgreich umsetzen zu können, bedarf es einer strukturellen Konkretisierung dessen, was in der gemeinsamen Erklärung von Kultus- und Jugendministerkonferenz der Länder aus dem Jahr 2004 als „Gesamtzusammenhang von Bildung, Erziehung und Betreuung“ konturiert wurde. Dabei kann es als fachpolitischer Konsens gelten, dass die planerisch und operativ wichtigste Gestaltungsebene der lokale Raum ist. Um der Agenda einer genuin lokalen Bildungspolitik Raum verschaffen zu können, bedarf es einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft, da die Planungshoheit über die sogenannten inneren Schulangelegenheiten bei den Bundesländern liegt. Insofern kann es im strengen Sinne zwar keine kommunale, sehr wohl aber eine lokale oder regionale Bildungslandschaft geben, da den Kommunen nur in wenigen Ausnahmefällen auch die innere Schulaufsicht obliegt. Die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften erfordert dann aber eine übergreifende, vom Bund und den Ländern sichergestellte Ressourcenausstattung. Das politisch konsensuell proklamierte Ziel einer verstärkten öffentlichen Investition in Bildung kontrastiert dabei auffällig mit dem im zweiten na-

tionalen Bildungsbericht fokussierten Befund, wonach der Anteil der Bildungsaufwendungen am Bruttoinlandsprodukt zwischen 1995 und 2005 hierzulande von 6,9 auf 6,3 % gefallen ist. Pro Bildungsteilnehmer und unter Berücksichtigung der Preisentwicklung standen 2005 gerade einmal 0,6 % mehr Mittel für Bildung zur Verfügung als zehn Jahre zuvor.

Neben der lokalen Vernetzung und dem Erfordernis einer nachhaltig verstärkten Investition in Bildung erfordert die Umsetzung einer integrierten, öffentlich verantworteten Bildungs- und Erziehungsperspektive auch eine flächendeckende Veränderung der pädagogischen Aus- und Fortbildungsinhalte; letztendlich kann nur so der diagnostizierten Fehlspezialisierung der einzelnen Bildungsbereiche begegnet werden.

1. Gestaltung integrierter lokaler Bildungslandschaften

Eine lokale Bildungslandschaft ist mehr als nur ein Netzwerk institutioneller Bildungsanbieter. Um Bildung lokal gestalten zu können, bedarf es darüber hinaus einer auf valider Datenbasis gegründeten integrierten Fachplanung sowie der Schaffung einer Beteiligungs- und Aushandlungskultur („local governance“) auf den unterschiedlichen Akteursebenen.

1.1 Lokale Bildungsplanung

In den letzten Jahren ist auch hierzulande das Bewusstsein dafür gewachsen, dass Bildung nur in materiell anregend gestalteten Lern- und Lebensumgebungen umfassend stattfinden kann. Dem widerspricht die überkommene Trennung in ‚innere‘ und ‚äußere‘ Schulangelegenheiten mit unterschiedlichen institutionellen Planungszuständigkeiten ebenso wie die Trennung von Schulplanungsprozessen von anderen bildungsrelevanten, in kommunaler Verantwortung betriebenen Planungen, wie etwa Jugendhilfe-, Sozial- und Stadtentwicklungsplanung. Eine bildungsbezogene integrierte lokale Fachplanung muss die unterschiedlichen Planungskompetenzen und -bereiche zusammenführen, was vor allem angesichts parzellierter Zuständigkeiten in der Schulträgerschaft und Schulaufsicht schwierig ist; aber auch aufseiten der Jugendhilfe ist die lokale Fachplanung insbesondere in Landkreisen nur schwer realisierbar, da man es hier zumeist mit einer Vielzahl zu koordinierender kommunaler Jugendhilfeträger und einer nicht immer klar durchde-

klinierten Rahmenverantwortung des Kreisjugendamtes zu tun hat.

Neben der Koordinierung einer Vielzahl von auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelten Einzelplanungsprozessen und der ihnen jeweils zugrunde liegenden Datenbasis benötigt eine integrierte lokale Fachplanung aber auch Daten, die eben nicht durch diese Trennung von Zuständigkeiten definiert sind. Benötigt wird daher ein „Bildungsmonitoring“ im Sinne einer indikatorengestützten lokalen Bildungsberichterstattung, wie sie einzelne Kommunen bereits entwickelt haben. Ein solches Monitoring besteht aus einem – schon aus Kostengründen sparsam definierten – Satz von periodisch zu berichtenden Kernindikatoren (z. B. zu Dropout-, Übergangs- und Schulabsentismusquoten oder zur sozialmilieuspezifischen Beteiligung am Ganztags) und aktuell für die lokalen Entscheidungsträger wichtigen Schwerpunktthemen, die nicht in längeren Zeitreihen berichtet werden müssen. Während einige dieser Indikatoren amtlichen Datenquellen entnommen werden können, erfordern andere – z. B. die pädagogisch gehaltvolle Messung von Schulabsentismus jenseits des aus fachlicher Sicht unzureichenden Indikators ‚unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht‘ oder die Erfassung von Bildungserträgen non-formaler Angebote im Ganztags – schul- und organisationsentwicklerische Anstrengungen bis hin zur Etablierung von Qualitätszirkeln und lokalen Wirksamkeitsdialogen. In diesen zuletzt genannten Feldern kann eine valide Datenbasis nur bei aktiver Partizipation der Lehr- und Fachkräfte sowie der Schulen und Einrichtungen im Rahmen einer lokalen Aushandlungs- und Beteiligungskultur erarbeitet werden. Prozesse der Datengewinnung sind dabei eng mit Selbstevaluations- und Qualitätsentwicklungsprozessen der beteiligten institutionellen Akteure verknüpft.

Ein aktuell wichtiges Gestaltungsfeld der integrierten lokalen Bildungsplanung betrifft die Koordination einzelschulisch verantworteter Ganztagsangebote. Es wurde bereits weiter oben darauf hingewiesen, wie wichtig eine solche – auch schulformübergreifende – Angebotsgestaltung im Hinblick auf die Ausschöpfung von „peer-learning“-Potenzialen sowie zur Steigerung von Angebotsvielfalt und -qualität ist. Soll dies realisiert werden, so bedarf es einer Reihe von sinnvollerweise lokal zu gestaltenden Rahmenvereinbarungen (z. B. zur Dienst- und Fachaufsicht und zu versicherungsrechtlichen Fragen) sowie logistischer Vorkehrungen (z. B. im Hinblick auf den Transport von Schülerinnen

und Schülern und auf Entgeltregelungen zwischen den Schulen). Hier lassen sich eine Fülle von Arbeitserleichterungen schaffen, ohne die die ohnehin administrativ stark belasteten Schulen solche Anstrengungen kaum schultern können.

1.2 Lokales Bildungsbüro

Um lokale Bildungslandschaften zu gestalten, bedarf es einer zwischen den beteiligten Institutionen, Einrichtungen und Professionen vermittelnden, sogenannten intermedialen Instanz, welche die übergreifende öffentliche Verantwortung für das Gelingen von Bildung, Erziehung und Betreuung wahrnimmt. Dieser Querschnittsaufgabe entspricht eine Stabsfunktion bei der kommunalen Spitze (OB, Landrat) am besten. Aufgabe des Bildungsbüros ist neben der Pflege des lokalen Bildungsnetzwerkes vor allem auch die Gestaltung von (gemeinsamen) Fortbildungen der Lehr- und Fachkräfte sowie die Durchführung von Bürgerbeteiligungsverfahren zur Gestaltung der Bildungslandschaft. Um dies zu leisten, bedarf es auch bereits in Kommunen mittlerer Größe der Einrichtung einer hauptamtlich besetzten Stelle ohne andere Aufgabenbereiche sowie der Einrichtung eines regionalen Entwicklungsfonds für die Erfüllung der genannten Querschnittsaufgaben. Neuere Entwicklungen zeigen, dass die öffentliche Kontrolle der Aktivitäten des Bildungsbüros eine wichtige und teilweise auch kritische Funktion darstellt, da hier in der Regel mit Mischfinanzierungen aus (verschiedenen) kommunalen Kostenstellen und Landesmitteln gearbeitet werden muss. Dabei muss transparent bleiben, welche demokratisch gewählte Instanz (Land, Kommune, Landkreis) für welche Aktivitäten hauptverantwortlich zeichnet – die Rede von der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft darf nicht zu einem Defizit an öffentlicher Kontrolle führen.

1.3 Staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft

Lokale Bildungsbüros haben operative Aufgaben und orientieren sich an politischen und planerischen Vorgaben. Um diese im Hinblick auf den lokalen Raum verantwortungsvoll und transparent gestalten zu können, bedarf es von Land (Landesministerien; Bezirksregierung; Staatliches Schulamt) und Kommune (soweit gegeben: in ihrer Doppelleigenschaft als Schul- und Jugendhilfeträger) paritätisch besetzter Steuerungsgremien, die konsensuell über den Einsatz öffentlicher Mittel zur Gestaltung der lokalen Bildungslandschaft entschei-

den. Nur auf diese Weise kann eine lokal integrierte Gestaltung der Bildungslandschaft trotz unterschiedlicher Zuständigkeiten und der Vielzahl zu beteiligender Entscheidungsebenen gelingen.

1.4 Einrichtung von Koordinationsstellen in den Schulen

Damit Schulen sich nachhaltig zu Kristallisationskernen lokal vernetzter Bildungsmaßnahmen entwickeln können, bedürfen sie jeweils einer eigenen, durch personelle Ressourcen sichergestellten Koordinationsstelle, die für eine Verankerung der außerschulischen Partner innerhalb der Schule Sorge trägt. Aufgrund der fachlichen Nähe sowohl zum schulischen als auch zum außerschulischen Kontext, insbesondere zur Kinder- und Jugendhilfe, bietet es sich an, das Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit um die Funktion dieses Vernetzungsmanagements zu erweitern. Dieses setzt voraus, dass die Etablierung der Schulsozialarbeit an allen Schulen weiter vorangetrieben wird.

1.5 Schaffung verbindlicher Beteiligungsstrukturen

Eine gut strukturierte Bildungslandschaft mit Bildungsbüro, regionalem Entwicklungsfonds und staatlich-kommunal besetzten Steuerungsgremien kann in Anbetracht der komplexen Zuständigkeitsstrukturen nur gelingen, wenn alle beteiligten Akteure eben nicht in Zuständigkeits-, sondern in Verantwortlichkeitskategorien denken und handeln. Hierfür bedarf es zum einen der Entwicklung einer Aushandlungskultur zwischen staatlicher Schulaufsicht und Kommune (einschl. einer engen Kooperation der entsprechenden kommunalen Ämter/Dienste und Ausschüsse) und zum anderen einer breiten Öffnung von Planungs-, Entscheidungs- und Implementierungsprozessen für die betroffenen Bürger, insbesondere für Eltern sowie für Kinder und Jugendliche. Der Begriff ‚Aushandlungs- und Beteiligungskultur‘ kennzeichnet eine wesentliche strukturelle Gelingensbedingung der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften, da ein Denken in Verantwortlichkeiten schon aus Steuerungsgesichtspunkten heraus nicht ohne Einbezug der Betroffenen gelingen kann.

1.6 Öffnung von Schule zum sozialen Nahraum und zur Kommune

In einer lokalen Bildungslandschaft sind Schulen nicht nur öffentliche, sondern – im Sinne von „Community Education“ – offene Einrichtungen. Schulen übernehmen hier

Vernetzungsfunktionen im sozialen Nahraum, stellen ihre Räumlichkeiten und Facilitäten (z. B. am Abend) auch für andere lokale Akteure zur Verfügung und kooperieren mit anderen Netzwerkstrukturen wie etwa Mehrgenerationenhäusern und Eltern-Kind-Zentren oder beteiligen sich an der Gestaltung von Bildungshäusern mit multifunktionalem Profil. In einer lokalen Bildungslandschaft wird diese Öffnung von Schule mit einem quartiersübergreifenden Planungsansatz verknüpft, der zu mehr sozialer Durchmischung bei der Nutzung entsprechender Angebote beitragen soll. Schule beteiligt sich an diesem Ansatz beispielsweise durch die bereits angesprochene Öffnung ihrer Ganztagsangebote für Nichtschülerinnen bzw. Nichtschüler mit dem Ziel einer Heterogenisierung der Nutzung des entsprechenden Bildungssettings.

2. Verlässlich planbare und aufgabenadäquate Ressourcenausstattung

Die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften kann nur im Rahmen einer verlässlichen und ausreichenden Ressourcenausstattung durch Bund und Land gelingen. Insbesondere die Personalressourcen im Ganztags werden diesbezüglich aber von den Akteuren noch vielfach als disparität wahrgenommen. Eine integrierte Gestaltung von Unterricht und Angeboten gelingt, so die ersten empirischen Befunde, in mehrjährigen, personal stabilen Kooperationsbeziehungen am besten und erfordert zudem die bereits angesprochenen bezahlten Verfügungszeiten zur Vor- und Nachbereitung. Dieser Ansatz der qualitativen Weiterentwicklung des Ganztags kann daher allein mit Ehrenamtlichen, Honorarkräften und Arbeitskräften aus dem Niedriglohnbereich nicht aussichtsreich verfolgt werden, da hier weder die personelle Kontinuität noch die gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Settings durch Lehrkraft und Kooperationspartner sichergestellt werden kann. Hier bedarf es vielmehr Vereinbarungen zur einheitlichen Refinanzierung und sozialrechtlichen Absicherung von Trägerangeboten im Ganztags. Auch im Primarbereich, wo es noch sehr stark auf die Beziehungssicherung zwischen pädagogischer Lehr- oder Fachkraft und dem Kind ankommt, ist der Einsatz von häufig wechselndem Personal nicht indiziert. Bei Angeboten, die einen klaren, temporär begrenzten Dienstleistungscharakter haben (etwa im Sport), können Arbeitskräfte aus dem Niedriglohnbereich und Ehrenamtliche hingegen häufig sinnvoll eingesetzt werden.

Die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften verlangt nach landesweiten Regelungen zur (Re-)Finanzierung von Maßnahmen und infrastrukturellen Anstrengungen. Eine Situation, in der finanzschwache Kommunen mit häufig sozial besonders belasteter Bevölkerungsstruktur die am schlechtesten ausgestattete Bildungslandschaft haben, muss vermieden werden. Im Gegenteil: Es müssen kompensatorische Finanzierungsmodalitäten entwickelt werden, die es beispielsweise auch sozial besonders stark belasteten Schulen erlauben, vergleichsweise mehr Personalressourcen einsetzen zu können als weniger belastete Schulen. Die Gewährleistung hinreichender Overhead- und Planungskapazitäten bei Schulleitungen und Lehrkräften durch die Länder stellt auch eine weitere wichtige Herausforderung dar. Die entsprechende ordnungspolitische Diskussion hat derzeit noch kaum begonnen, wird aber mit der Weiterentwicklung lokaler Bildungspolitik immer dringlicher.

Unter dem Aspekt der Gestaltung einer lokalen Beteiligungskultur ist die weitere Verbesserung und Vereinheitlichung der Rahmenbedingungen des freiwilligen Engagements („Ehrenamt“) ein wichtiges Gestaltungsfeld, gerade auch mit Blick auf den Ganztags.

3. Gemeinsame Aus- und Fortbildung von Lehr- und Fachkräften zu kooperationsrelevanten Fragestellungen

Der weiter oben bereits angesprochenen institutionellen wie auch professionsbezogenen Fehlspezialisierung im Bereich öffentlich verantworteter Bildung, Erziehung und Betreuung in Deutschland kann auf der Professionsseite dieser Medaille auf Dauer nur durch eine nachhaltige Veränderung (bis hin zur partiellen Integration) der pädagogischen Ausbildungsgänge sinnvoll begegnet werden. So sollten im Lehramtsstudium vertiefte Kenntnisse des Systems der Kinder- und Jugendhilfe sowie grundlegender sozialpädagogischer Arbeitsansätze vermittelt werden, während das Studium der Sozialpädagogik entsprechende institutionelle wie auch schulpädagogische Ansätze vermitteln muss. Sinnvoll wären auch studienbegleitende wechselseitige Hospitationen und Praktika im jeweils anderen Feld. Denkt man die Gestaltung von Studiengängen konsequent vom Anforderungsprofil der späteren Berufstätigkeit her, so müsste die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext eines breiter gefassten „pädagogischen Arbeitsbogens“ (Helsper) eigentlich einen wichtigen, wenn nicht zentralen Ausbildungsinhalt markieren.