

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT



Bloß der Unstudierten wegen merke ich an, dass man es mit dem Verpacken von Begriffen hält wie mit dem Verpacken von Waren: Wenn alles in der Kiste ist, was eigentlich hineingehört, und es schlottert noch, so steckt man etwas anderes dazu.

Georg Christoph Lichtenberg
(1795)

Bildungsmonitor für die Jugendsozialarbeit

Nummer 3
Juni 2012

Herausgeber

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit
Chausseestraße 128/129 • D-10115 Berlin
Tel. 030-288 78 95-38 • Fax 030-288 78 95-5
E-Mail: [Kooperationsverbund](mailto:Kooperationsverbund@kjs.de)

Fachlich verantwortliche Organisation: AWO
Autor: Prof. Dr. Gerhard Christe
Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ)

Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Inhalt

Editorial	4
1. Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitoring	5
1.1 Integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE)	5
1.2 Aktuelle Schnellmeldung der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE)	5
1.3 Indikatoren zur Beteiligung an beruflicher Bildung	5
1.4 Zur Aussagekraft und Steuerungsrelevanz alternativer Indikatoren der Bildungsfinanzstatistik	6
1.5 Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes 2011	6
1.6 Berufsbildungsbericht 2012	7
1.7 Datenreport 2012	7
1.8 Aktueller Bildungsbericht der EU	7
1.9 Bremer Bildungsbericht	8
2. Neuere bildungspolitische Entwicklungen in Bund und Bundesländern	9
2.1 Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung	9
2.2 Elternrecht auf Inklusion?	10
2.3 Inklusion an weiterführenden Schulen	11
2.4 Pädagogische Folgerungen aus dem Rechtsanspruch auf inklusive Bildung	12
2.5 Inklusion in Mecklenburg-Vorpommern	13
2.6 Modellvorhaben „Eine Schule für alle bis Klasse 13“ in Nordrhein-Westfalen	14
2.7 Zweigliedriges Schulsystem – Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen im Vergleich	16
2.8 Zwergschul-Konzept in Nordrhein-Westfalen	18
2.9 Entzug von Sorgerecht für Eltern von Schulschwänzern in Niedersachsen	19
2.10 Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg	19
2.11 Schulen in Sachsen-Anhalt gegen Rechtsextremismus	19
2.12 Bildung / Schulen / Rechtsextremismus	20
2.13 Bildungspolitische Ziele der KMK für 2012	23
2.14 Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen	24
3. Ergebnisse neuerer bildungspolitischer Studien	26
3.1 Studie zu den Kosten eines inklusiven Schulsystems	26
3.2 Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit	27
3.3 Studie zur Bildungsrendite	27
3.4 Bertelsmann-Studie zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme	28
3.5 Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma	29
3.6 Vodafone-Studie zur Situation an deutschen Schulen	30
3.7 Bildungsaufstieg in Deutschland besonders schwer	31
3.8 Expertise des DRK - „Bildung vielfältig gestalten“	32
3.9 Bertelsmann-Studie zu Kinderarmut	32
3.10 Expertise zur Bildungsförderung armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf	33
3.11 Wege aus dem Bildungsdilemma	34
3.12 Jugendsozialarbeit und Bildung – Grundlagen für ein Bildungsmonitoring	35
3.13 Studie zur Unterwanderung von Schulen und anderen gesellschaftlichen Bereichen durch Rechtsextreme in Mecklenburg-Vorpommern	35
3.14 Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen	36
3.15 Qualifizierungspanel des BIBB	36
3.16 DGB-Expertise zur „Ausbildungsreife“ von Betrieben	37
3.17 Mangelnde Ausbildungsreife als Hemmnis bei der Lehrstellensuche?	37
3.18 Literaturhinweise	38

4.	Laufende bildungspolitische Studien	42
4.1	Pilotprojekt „Elektronisches Klassenbuch“ (<i>Land Berlin</i>)	42
4.2	Lernkonzept „Entscheidung im Unterricht“ (<i>Bundeszentrale für Politische Bildung</i>)	42
5.	Neue Programme des Bundes und der Länder	43
5.1	Forschungsagenda für demografischen Wandel (<i>BMBF</i>)	43
5.2	Begabungslotse (<i>BMBF</i>)	43
5.3	Informationsoffensive „Berufliche Bildung – Praktisch unschlagbar“ (<i>BMBF</i>)	43
5.4	„Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung“ (<i>BMBF</i>)	44
6.	Zahlenspiegel	45
6.1	Daten zur aktuellen Ausbildungsplatzsituation	45
6.2	Daten zur Entwicklung der Ausbildungsanfänger	45
6.3	Daten zur aktuellen Entwicklung der Schülerzahlen	46
6.4	Daten zur aktuellen Entwicklung der Schulabsolventen mit Hochschulreife	46
7.	Aktuelle Stellungnahmen aus Politik und Verbänden	47
7.1	Stellungnahme des DGB zum Bildungspakt	47
7.2	Antrag der Partei Die Linke „Bildung für alle“	47
7.3	Feature des Deutschlandfunks zum Kooperationsverbot zwischen Bund und Bundesländern	47
7.4	Stellungnahme der Arbeitsgruppe „Bildung und Forschung“ der SPD-Bundestagsfraktion zum so genannten Kooperationsverbot	48
7.5	Stellungnahme des DGB zur Aufhebung des Kooperationsverbots	48
7.6	Kritik der EU-Kommission am geplanten Betreuungsgeld	48
7.7	Kritik an mangelnder Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland	48
7.8	Grundlagenpapier des Deutschen Kolpingwerks zum Thema „Bildung“	49
7.9	Bildungspolitische Position des Deutschen Caritasverbands	49
7.10	Stellungnahme der taz zur Verantwortung für Schulerfolg	50
7.11	DGfE-Bildungskongress – „Schule muss Demokratie lehren und leben“	50

Editorial

Es ist wieder soweit: Wir freuen uns, Ihnen den neuen Bildungsmonitor für die Jugendsozialarbeit in seiner dritten Ausgabe vorstellen zu können!

Dieses Mal ist er besonders umfangreich geworden – es hat sich eben viel Spannendes und Interessantes in der Bildungs-Welt getan. Sei es die Veröffentlichung des Berufsbildungsberichtes 2012 (1.6) – zu dem in Kürze eine Stellungnahme des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit erscheint – oder sei es der aktuelle Chancenspiegel der Bertelsmann Stiftung zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, der wichtige Fragen stellt, die für die Bildungschancen junger Menschen in Deutschland entscheidend sind (3.3). Zur Veranschaulichung werden umfangreiche Daten und Tendenzen zur weiteren Analyse bereitgestellt – etwa zur Feststellung, dass die deutschen Schulsysteme Schüler weiterhin zu wenig integrieren, bezogen auf ihre Teilnahme am Regelschulsystem und an Ganztagschulen.

Schwerpunktmäßig widmet sich der Bildungsmonitor in den Kapiteln 2.1 bis 2.5 der Inklusion sowie dem Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Hier wird die UN Behindertenrechtskonvention zu einer harten Bewährungsprobe für ein inklusives Schulsystem werden, was auch die hiervon betroffenen Kinder und Jugendliche und deren Eltern nicht unberührt lassen wird. Der Bildungsforscher Klaus Klemm hat in seiner aktuellen Studie aufgezeigt (3.1), welche finanziellen Konsequenzen dies für ein inklusives Schulsystem mit sich bringen wird.

Einen zweiten Schwerpunkt legt der Bildungsmonitor auf das Thema Rechtsextremismus und den Umgang damit an unseren Schulen (2.12). Neben den vielen außerschulischen Initiativen muss auch die Schule ihrer Verantwortung nachkommen.

Darüber hinaus bietet die neue Ausgabe des Bildungsmonitors wieder viele Neuigkeiten aus dem weiten Feld bildungspolitischer Studien und Programme und liefert den schnellen Zugang zu den aktuellsten bildungspolitisch relevanten Daten und Fakten.

Wir wünschen Ihnen als interessierte Leserin und Leser viele Anregungen und Einsichten, die Sie für Ihre Zwecke nutzen können.

Mit freundlichen Grüßen

Walter Würfel

Sprecher des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit

(1)**Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitoring**

Die vorliegende Ausgabe 3 greift zum einen die neuesten Veröffentlichungen der Integrierten Bildungsberichterstattung (iABE) sowie eine aktuelle Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf, die sich beide mit der Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt befassen. Außerdem wird der aktuelle Berufsbildungsbericht einschließlich Datenreport sowie der neueste Europäische Bildungsbericht „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2012“ vorgestellt. Nicht zuletzt wird ebenfalls aus europäischer Perspektive auf einen Kommentar der EU-Kommission zum geplanten Betreuungsgeld in Deutschland verwiesen sowie eine kritische Position zur bislang in Deutschland noch immer nicht umgesetzten UN-Kinderrechtskonvention vorgestellt.

1.1 Integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE)

Mit der im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) und den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder seit 2009 entwickelten integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) liegt inzwischen ein bundesweiter systematischer Überblick über die Nutzung der Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote durch junge Menschen vor. Die Datengrundlage für bildungspolitische Entscheidungen wurde durch die iABE deutlich verbessert. Der Projektbeirat hat nunmehr zu den bisherigen Ergebnissen und zusätzlichen Potenzialen der integrierten Ausbildungsberichterstattung Stellung genommen und Empfehlungen zur deren Weiterentwicklung formuliert.

Eine ausführliche Fassung der Empfehlungen kann heruntergeladen werden unter:
http://indikatorik.bibb.de/dokumente/pdf/iABE-Empfehlungen_Dezember_2011.pdf

1.2 Aktuelle Schnellmeldung der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE)

Die neue Schnellmeldung der Integrierten Ausbildungsberichterstattung ist im März 2012 erschienen. Sie enthält die Ergebnisse der iABE zu Anfängerinnen und Anfänger, Frauenanteil sowie Entwicklung im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern.

Die aktuelle Schnellmeldung vom März 2012 kann heruntergeladen werden unter:
<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungAusbildungsberichterstattung.html>

1.3 Indikatoren zur Beteiligung an beruflicher Bildung

Schier, Friedel; Dionisius, Regina; Lissek, Nicole (Hg.): Beteiligung an beruflicher Bildung- Indikatoren und Quoten im Überblick. BIBB, Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft-Nr. 133, Bonn.

Die Berufsbildungsberichterstattung kennt verschiedene Indikatoren, Quoten und Orientierungsgrößen, um Entwicklungen und Problemlagen in der beruflichen Bildung zu beschreiben. Die Konstruktion dieser Indikatoren und ihr Aussagegehalt unterscheiden sich jedoch zum Teil erheblich, auch dann, wenn sie sich auf ähnliche Sachverhalte beziehen.

Die vorliegende Veröffentlichung versucht hier Transparenz herzustellen. In verschiedenen Beiträgen erfolgt eine systematische Beschreibung der wichtigsten Indikatoren zur Berufs(aus)bildung. Gleichzeitig wird die Berechnungsmethode der einzelnen Indikatoren erläutert sowie ihre Reichweite und Erklärungskraft dokumentiert. Beabsichtigt ist damit, die Anwendung der verschiedenen Indikatoren zu erleichtern. Im Fokus der Indikatoren stehen dabei die Übergänge aus dem allgemeinen Bildungs- in das Ausbildungssystem (1. Schwelle).

Die Veröffentlichung kann heruntergeladen werden unter:
<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6830>

1.4 Zur Aussagekraft und Steuerungsrelevanz alternativer Indikatoren der Bildungsfinanzstatistik

Die von Cornelia Heintze im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung erstellte Studie „Bildungsrepublik“ oder „Bildungsmarktstaat“ untersucht die Aussagekraft verschiedener Bildungsfinanzindikatoren. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass die herkömmliche Art der Berechnung einer Pro-Kopf-Finanzierung statt einer Institutionenfinanzierung die dahinter steckende soziale Ungleichheit verschleiern. Die Darstellung der Pro-Kopf-Ausgaben bediene zudem das Interesse an einer weiteren Privatisierung von Bildungsausgaben.

Auch die Höhe der Bildungsausgaben für sich genommen sei nicht aussagekräftig. Es gelte genauer zu differenzieren: In „Bildungsstaaten“ (z.B. Dänemark, Island) werde in alle Bildungsbereiche und deren Institutionen investiert. Dies garantiere eine größere Chancengleichheit. Dagegen läge in „Bildungsmarktstaaten“ (Chile, Korea, USA) die institutionelle Förderung vor allem in der Primar- und Sekundarbildung. Ansonsten sei Bildung in diesen Staaten stark kommerzialisiert. Öffentliche Investitionen würden häufig genutzt, um Nachteile für ein einzelnes Individuum bei einem eventuellen Marktversagen zu kompensieren.

Von Seiten der Politik und Wirtschaft werde behauptet, das deutsche Bildungssystem sei nicht unterfinanziert, sondern „untererfasst“. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie widerlegen diese Annahme: Es besteht eine tatsächliche Unterfinanzierung als Folge zu geringer öffentlicher Bildungsausgaben.

Die Studie kann heruntergeladen werden unter:

http://www.gew.de/Binaries/Binary88321/Heintze-Studie_zu_Bildungsfinanzierung_Februar_2012.pdf

1.5 Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes 2011

Joachim Gerd Ulrich, Simone Flemming, Ralf-Olaf Granath, Elisabeth M. Krekel: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2011. Verbesserte Ausbildungschancen für Jugendliche, zunehmende Rekrutierungsprobleme für Betriebe. Hrsg. BIBB, Bonn, 15.12.2011.

In ihrer Analyse des Ausbildungsstellenmarktes, die auf Grundlage der Daten aus der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September 2011 in Verbindung mit den Daten aus der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit erstellt wurde, kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass sich im Vergleich zum Vorjahreszeitraum die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt für die Jugendlichen insgesamt gesehen verbessert hat.

Gleichzeitig weisen die Autoren darauf hin, dass trotz insgesamt günstigerer Ausbildungsmarktverhältnisse Lehrstellenbewerber dennoch in größerer Zahl bei ihrer Suche erfolglos bleiben können. Um dies zu vermeiden, sei ein Abbau der Ungleichgewichte auf den Ausbildungsmärkten unerlässlich. Problematisch seien auch das von den Jugendlichen vermutete schlechte gesellschaftliche Image einzelner Berufe sowie ungünstige Ausbildungsbedingungen. Nachteilig könnten sich auch einseitige geschlechtsspezifische Vorlieben auf Seiten der Jugendlichen auswirken. Denn wenn Berufe ausschließlich von Mädchen oder von Jungen nachgefragt würden, hieße dies für die betroffenen Betriebe zugleich, dass sie von vornherein auf rund die Hälfte der potenziellen Bewerber verzichten müssten.

Insgesamt gesehen stehe aufgrund des Rückgangs der nichtstudienberechtigten Schulabsolventen wie auch der studienberechtigten Absolventen bis zum Jahr 2025 der Ausbildungsstellenmarkt künftig vor gewaltigen Herausforderungen. Eine Linderung des im Kern nicht mehr zu verhindernden Mangels an Fachkräftenachwuchs könne nur durch verstärkte Aktivierung von Jugendlichen gelingen, die bisher nicht oder nur unter Schwierigkeiten und mit Zeitverzug in eine Berufsausbildung eingemündet sind.

Die BIBB-Erhebung kann heruntergeladen werden unter:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/internetbeitrag_ausbildungsmarkt_2011_15_12_2011.pdf

1.6 Berufsbildungsbericht 2012

Der im Mai 2012 erschienene Berufsbildungsbericht 2012 stellt die berufsbildungspolitischen Prioritäten der Bundesregierung dar (Kap. 1), berichtet über die Entwicklung am Ausbildungsmarkt (Kap. 2), informiert über zentrale Maßnahmen und Programme (Kap.3) und beschreibt Stand und Perspektive der beruflichen Bildung in der internationalen Zusammenarbeit (Kap. 4). Seitens des Kooperationsverbunds Jugendsozialarbeit ist eine Stellungnahme in Vorbereitung; sie wird in Kürze veröffentlicht.

Zusammengefasst kommt der Berufsbildungsbericht 2012 zu dem Ergebnis, dass sich die Ausbildungsmarktsituation für junge Menschen in Deutschland weiter verbessert hat. Es wurden mehr Ausbildungsverträge als im Vorjahr abgeschlossen. Allerdings zeigen sich auch die Auswirkungen der demografischen Entwicklung immer deutlicher. Betriebe haben zunehmend Schwierigkeiten, ihre angebotenen Ausbildungsstellen zu besetzen. Gleichzeitig gibt es aber noch eine große Zahl von Bewerberinnen und Bewerbern, denen der Übergang von der Schule in die Ausbildung nicht sofort gelingt.

Die wichtigsten Befunde in Kürze:

- Mehr Ausbildungsverträge als im Vorjahr: Deutlicher Anstieg bei den betrieblichen Ausbildungsverträgen
- Weniger Frauen mit Ausbildungsverträgen und halb so viel wie andere vergleichbare Jugendliche schlossen Jugendliche mit Migrationshintergrund einen Ausbildungsvertrag
- Mehr unbesetzte Berufsausbildungsstellen als unversorgte Bewerber
- Weniger Bewerber mit Alternative zum 30. September und weiterem Vermittlungswunsch
- Weniger Altbewerber und Altbewerberinnen
- Weniger Anfänger und Anfängerinnen im Übergangsbereich – aber immerhin noch nahezu 300.000
- Weniger Beteiligung der Betriebe und des öffentlichen Dienstes an der Ausbildung
- Mehr Vertragsauflösungen
- Eineinhalb Millionen Menschen bis 29 Jahren ohne Berufsabschluss

Der Berufsbildungsbericht 2012 kann heruntergeladen werden unter:

http://www.bmbf.de/pub/bbb_2011.pdf

1.7 Datenreport 2012

Der seit 2009 vom BIBB herausgegebene Datenreport ergänzt den jährlichen Berufsbildungsbericht der Bundesregierung um einen indikatorengestützten Datenteil. Das mehr als 400 Seiten umfassende Standardwerk liefert – unterlegt mit zahlreichen Tabellen, Schaubildern und Grafiken – aktuelle Daten, Fakten und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland.

Eine Vorabversion steht im Internet zur Verfügung. Die endgültige Fassung des BIBB-Datenreports 2012 wird voraussichtlich im Juli als Print-Publikation zur Verfügung stehen.

Herunterzuladen unter:

www.bibb.de/datenreport

1.8 Aktueller Bildungsbericht der EU

Der Bericht „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2012“ wurde den EU-Bildungsministern auf ihrer Tagung im März 2012 in Brüssel vorgelegt. Aus dem Bericht geht hervor, dass die Zahl von Hochschulabsolventen für das Lehramt zurückgeht, während gleichzeitig viele der jetzigen Lehrkräfte das Rentenalter erreichen. Daher könnte es in einigen Mitgliedstaaten, darunter Deutschland, das Vereinigte Königreich, Italien, die Niederlande, Österreich und Belgien, in Zukunft zu einem erheblichen Mangel an Lehrkräften kommen.

Der Bericht weist jedoch auch auf positive Zeichen hin: In den meisten Mitgliedstaaten ist die Mittelausstattung des Bildungsbereichs stabil. Außerdem stelle ein Hochschulabschluss nach wie vor die beste Absicherung gegen Arbeitslosigkeit dar. Für Hochschulab-

solventen ist die Chance, schnell einen Arbeitsplatz zu finden, höher als für Nicht-Akademiker.

Der gemeinsam vom Netzwerk Eurydice und von Eurostat ausgearbeitete Bericht skizziert die wichtigsten Entwicklungen der europäischen Bildungssysteme in den letzten zehn Jahren und liefert statistische Daten und qualitative Informationen zur Organisation, Verwaltung und Funktionsweise von 37 europäischen Bildungssystemen, von der Vorschulerziehung bis hin zur Hochschulbildung.

Nach Auffassung der EU-Kommissarin für Bildung, Kultur, Mehrsprachigkeit und Jugend, Androulla Vassiliou, ist dieser Bericht ein wertvolles Instrument für politische Verantwortungsträger. Er liefert nützliche Anhaltspunkte für künftige Entscheidungen. Insbesondere die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte sei ein Schlüsselfaktor für eine hochwertige Ausbildung der Schülerinnen und Schüler. Das neue Programm für allgemeine und berufliche Bildung und Jugend Programm „Erasmus für alle“ ziele deshalb darauf ab, die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte zu stärken und gleichzeitig die Bildungssysteme zu modernisieren.

Dem Bericht zufolge sind gezielte Schulungsmaßnahmen für Lehrer wie Mentoring, Anleitung bei der Bewertung und Beobachtung der Klassenführung in Europa nun stärker verbreitet. Gleichwohl reichten diese Maßnahmen nicht aus, um den Lehrerberuf attraktiver zu machen. Im Rahmen des Programms „Erasmus für alle“ beabsichtigt die Kommission daher, zur Attraktivität und Qualität des Lehrerberufs beizutragen und einer Million Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, Unterrichtserfahrung in einem anderen europäischen Land zu sammeln.

Dem Bericht zufolge ist der Anteil der Hochschulabsolventen gestiegen, diese finden doppelt so schnell einen Arbeitsplatz wie Geringerqualifizierte (innerhalb von 5 Monaten gegenüber 9,8 Monaten). Das Ziel der Europäischen Union, den Anteil der Hochschulabsolventen bis zum Jahr 2020 auf 40% zu erhöhen, erscheine realistisch. Allerdings seien Hochschulabsolventen auch zunehmend für die von ihnen ausgeübte Tätigkeit überqualifiziert, bestimmte Berufe seien mit besseren Beschäftigungschancen verbunden als andere. Der Wahl des Studiengangs komme somit wachsende Bedeutung zu.

Die Veröffentlichung greift die Prioritäten für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung und die europäische Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum auf. Die 95 Indikatoren im Bericht betreffen u.a. folgende Bereiche: demografischer Kontext, Bildungsstrukturen, Beteiligung, Ressourcen, Lehrkräfte und Verwaltungspersonal, Bildungsprozesse, Qualifikationsniveaus und Übergang zur Beschäftigung.

Das Eurydice-Netz stellt Informationen und Analysen zu den europäischen Bildungssystemen und -strategien bereit. Es besteht aus 37 nationalen Eurydice-Stellen mit Sitz in allen 33 Ländern, die am EU-Programm für lebenslanges Lernen teilnehmen (EU-Mitgliedstaaten, EFTA-Länder, Kroatien und die Türkei). Es wird von der EU-Exekutivagentur „Bildung, Audiovisuelles und Kultur“ in Brüssel koordiniert und verwaltet.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82429/eu-kommission-warnt-vor-lehrermangel/>

1.9 Bremer Bildungsbericht

Der seit langem avisierte Bremer Bildungsbericht ist nunmehr unter dem Titel „Bildungsberichterstattung für das Land Bremen, Band 1“ erschienen. Vorgelegt wird eine kritische Bestandsaufnahme über die Situation des Bildungssystems im Land Bremen und seinen beiden Kommunen Bremen und Bremerhaven aus der Perspektive „Migration und soziale Lage“. Der Bericht soll eine Grundlage für die Erarbeitung des Entwicklungsplans Migration und Bildung sein. Besonders interessant sind die Analysen für das Land Bremen im Vergleich zu anderen Bundesländern, insbesondere den beiden Stadtstaaten Hamburg und Berlin.

Der Bericht kann heruntergeladen werden unter:

http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bildungsbericht_Bremen_2012_komplett.pdf

(2)**Neuere bildungspolitische Entwicklungen in den Bundesländern**

Im Mittelpunkt der Betrachtung aktueller bildungspolitischer Entwicklungen in den Bundesländern stehen vor allem die Themen Inklusion sowie Rechtsextremismus und Bildung. Außerdem wird auf Veränderungen der Schulstrukturen sowie die bildungspolitischen Ziele der KMK eingegangen.

2.1 Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung

Bundestag und Bundesrat haben im Dezember 2008 das Gesetz zur Ratifikation des „Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ verabschiedet. Seit dem 26. März 2009 ist damit die UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland verbindlich. Im Folgenden wird Artikel 24 dieses Gesetzes, der die Bestimmungen zur Bildung enthält, vollständig dokumentiert.

**Artikel 24
Bildung**

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
- e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

- a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;
- b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;
- c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Quelle:

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008

Herunterzuladen unter:

<http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>

2.2 Elternrecht auf Inklusion?

In Österreich wurde bereits 1993 das Wahlrecht für Eltern von Kindern mit Behinderungen eingeführt. Nicht die Fachleute, sondern die Eltern sollten für ihr Kind entscheiden, ob es eine allgemeine oder eine Förderschule besuchen sollte. Im Nationalen Bildungsbericht (2009) ist die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Österreich insgesamt und in den einzelnen Bundesländern untersucht worden. Nach Auffassung der Bildungsjournalistin Brigitte Schumann, die sich in ihrer Dissertation *„Ich schäme mich ja so!“ - Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“* (Bad Heilbrunn 2007) intensiv mit dieser Problematik auseinandergesetzt hat, sollte dieses Modell, das nun auch von deutschen Bildungspolitikern offeriert wird, skeptisch stimmen. Sie hält es für die Steuerung einer inklusiven Entwicklung völlig ungeeignet.

Der Nationale Bildungsbericht für Österreich stellt fest, dass sich die Integrationsquote seit dem Jahr 2000/2001 bundesweit bei ca. 50% eingependelt hat und seitdem stagniert. Gleichzeitig legt er offen, dass es erstaunliche regionale Disparitäten in der Entwicklung der gemeinsamen und getrennten Förderung von Kindern mit Behinderungen gibt. Während in der Steiermark die Integrationsquote von Kindern mit Behinderungen bei 83% liegt, beträgt sie in Niederösterreich nur 32%. Auch Vorarlberg und Tirol sind Bundesländer mit hohen Segregationsquoten und einer deutlichen Sonderschulorientierung, demgegenüber fallen die entsprechenden Quoten in der Steiermark, dem Burgenland und in Oberösterreich eher gering aus.

Sehr deutlich tritt der Bildungsbericht der Auffassung entgegen, dass sich in den unterschiedlichen Entwicklungen ein unterschiedlicher Elternwunsch ausdrückt. Er führt die Unterschiede zurück „auf lokale und regionale Traditionen sowie den diesen zugrunde liegenden Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen der Professionellen, insbesondere von den Schulbehördenvertreter/innen“. Der Bericht hält als Ergebnis fest: „Das Ausmaß getrennter bzw. gemeinsamer Erziehung und Bildung scheint beliebig zu sein und weniger vom Elternwunsch als den Einstellungen und Haltungen der Professionellen und dem vorhandenen Angebot abzuhängen.“ Für Prof. Feyerer, Leiter des Instituts für Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Linz, steht fest: Die Verankerung des Elternwahlrechts anstelle eines Rechtsanspruchs, wie es die UN-Konvention heute unmissverständlich vorsieht, hat zu einer „Alles ist möglich, aber nichts ist fix“-Politik geführt. In manchen Regionen kam es zu vorbildlichen Entwicklungen, in manchen Regionen zu einem heute höheren Segregationsquotienten als 1993. Insgesamt kam es zu einer Doppelgleisigkeit und damit zur sicherlich teuersten Variante, der Aufrechterhaltung beider Systeme. Will man flächendeckende und leistbare Inklusion erreichen, ist das Elternwahlrecht kein Weg.

Jahrzehntelang haben Eltern von Kindern mit Behinderungen in Deutschland vergeblich von der Politik das Recht eingefordert, zwischen Förderschule und Regelschule wählen zu können. Just zu dem Zeitpunkt, wo die UN-Konvention dem einzelnen Kind mit Behinderung einen individuellen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung garantiert und die progressive Realisierung eines inklusiven Schulsystems fordert, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) die Vorzüge des Elternwahlrechts entdeckt. Zum Zwecke des Elterwahlrechts muss

zwingend das Förderschulsystem aufrechterhalten werden. Wie man den Elternwillen in die gewünschte politische Richtung lenken kann, haben die Juristen der KMK ebenfalls aufgezeigt: Mit dem Argument des Kindeswohls kann der Staat seine Interventionsrechte nutzen und Elternwünsche korrigieren.

In der Begründung zum „Gesetz zur Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen“ hat der Gesetzgeber die Methode peinlich genau beschrieben, wie der Elternwille gesteuert und letztendlich ausgehebelt werden kann. „Unterstützt werden die Erziehungsberechtigten von Kindern mit Behinderungen bei ihrer Entscheidung durch die Ergebnisse und Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung. Damit eine weitgehende Berücksichtigung des Kindeswohls möglich ist, soll das Verfahren mit Empfehlungen schließen, ... an welcher Schulform das Kind bestmöglich gefördert werden kann.“ Und weiter heißt es: „Wenn aber Elternentscheidungen zu einer Über- oder Unterforderung der Kinder durch falsche Schulformwahl führen, dann müssen Kinder vor Scheitern, folgender Unlust oder gar völligem Schulversagen geschützt werden. Daher ist es notwendig, dass eine Schulwahlentscheidung der Erziehungsberechtigten im Interesse des Kindeswohls korrigiert werden kann.“

Was sich wie eine plausible und nachvollziehbare Argumentation im Interesse des Kindes anhört, hat aber im Kern nichts mit dem Recht auf inklusive Bildung zu tun. Dieses erfordert ja gerade, dass die Institution sich dem einzelnen Kind anpassen muss, während hier von dem alten Schulmodell ausgegangen wird, wonach das Kind zur Institution zu passen hat.

Steuern lässt sich der Elternwille auch über die ungleichwertige Ausstattung in den Förderschulen und allgemeinen Schulen. Genau diese Situation haben wir derzeit in allen Bundesländern. Deshalb gibt es Eltern, die zwar die gemeinsame Unterrichtung in der allgemeinen Schule wollen, aber dann doch die Förderschule wählen müssen, weil die Bedingungen einer umfassenden Versorgung für Kinder mit schwerwiegenderen Beeinträchtigungen dort besser sind.

Statt den Konflikt von Eltern wahrzunehmen und Qualitätsverbesserungen in der Ausstattung der allgemeinen Schulen vorzunehmen, wird die geringere Nachfrage nach gemeinsamer Unterrichtung bei Eltern von Kindern mit schwerwiegenderen Beeinträchtigungen als Ausdruck des originären Elternwillens interpretiert und festgeschrieben, wenn es in der Begründung zum niedersächsischen Gesetzentwurf lapidar heißt: Es ist „davon auszugehen, dass die Eltern dieser Kinder in erheblichem Umfang weiterhin exklusive Beschulung wünschen“. So also kann man das Elternwahlrecht auch zur Rechtfertigung der eigenen politischen Untätigkeit missbrauchen.

Nichts ist so gut von wissenschaftlicher Seite untersucht worden wie die Sonderschule für Lernbehinderte, die aus der ehemaligen Hilfsschule hervorgegangen und heute zur Förderschule Lernen avanciert ist. Auch Forschungsergebnisse aus jüngster Zeit bestätigen die aus früheren Untersuchungen längst bekannten negativen, ja schädlichen Effekte dieser Schulart bezogen auf die Lernentwicklung, den Lernerfolg, das Selbstkonzept und die Aussichten auf eine berufliche Ausbildung und eine gelingende gesellschaftliche Integration. Sie bestätigen ebenfalls, dass die Förderschule bis heute eine Schule für Arme ist. Das hat die Bildungsforscher Klemm und Preuss-Lausitz in ihrem Gutachten für das NRW-Schulministerium zu der Empfehlung veranlasst, die Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache generell auslaufen zu lassen, um „die schulische Absonderung von Armutskindern zu vermeiden, die sich zudem sowohl kognitiv als auch für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung nachteilig auswirkt“.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82951/mit-dem-elternwahlrecht-zur-inklusion/>

2.3 Inklusion an weiterführenden Schulen

Der Bildungsforscher Klaus Klemm sieht bei der Inklusion vor allem großen Nachholbedarf an den weiterführenden Schulen. Während die Grundschulen mit dem inklusiven Unterricht schon relativ weit fortgeschritten seien, komme es bei den weiterführenden Schulen in allen Bundesländern dann zu einem Bruch. „In der Sekundarstufe I fallen wir deutlich zurück, so dass zwei von drei Kindern, die aus einer inklusiven Grundschule

kommen, plötzlich die Erfahrung machen, doch nicht mehr dazugehören und in eine Spezialeinrichtung wechseln zu müssen.“ Als Riesenproblem zeichne sich zudem der Trend ab, überwiegend den Hauptschulen die Inklusionsarbeit aufzubürden. Die Kinder, die nach der Grundschule in der Inklusion bleiben können, wechseln zu zwei Dritteln auf die Hauptschulen, gefolgt von der Gesamtschule und dann kommt ganz lange nichts. Kinder mit einem erheblich höheren Förderbedarf kommen in die schrumpfenden Hauptschulen, wo eine Population unterrichtet wird, die auch mit großen Lernschwierigkeiten zu kämpfen hat. Die Schultradition in Deutschland, nach Leistung zu trennen und in homogenen Gruppen zu unterrichten, erweise sich nun als Hemmschuh.

International wird zu 85 Prozent inklusiv unterrichtet, in Deutschland sind es nur 20 Prozent. Dabei ist Deutschland mit der seit 2009 geltenden UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet, allen behinderten Kindern – auf Wunsch der Eltern – einen gemeinsamen Unterricht in einer Regelschule zu ermöglichen. Davon sei Deutschland aber noch weit entfernt. In den 1950er und 1960er Jahren galt es als fortschrittlich, für behinderte Kinder möglichst viele Sonderschulen zu errichten. Seit ein paar Jahren weiß man auch in Deutschland, dass das eine Sackgasse ist.

Vorbehalte gegen inklusiven Unterricht gebe es vor allem bei den Gymnasien: „Sie haben“, so Klemm, „den Auftrag, Begabte zu fördern. Für den normalen Gymnasiallehrer ist es daher erst mal ein Widerspruch in sich, lernschwierige Kinder aufzunehmen. Bei Eltern nicht behinderter Schüler gelten die Ängste vor allem dem gemeinsamen Unterricht mit geistig behinderten und emotional-sozial gestörten Kindern.“ All diese Sorgen müsse man ernst nehmen. Erstaunlich sei jedoch, dass dort, wo Inklusion gemacht wird, die Vorbehalte verschwinden. Gleichwohl könne man aber nicht naiv-blauäugig sagen, wenn man einfach alle Kinder zusammen brächte, würde alles gut. Notwendig sei, die pädagogischen Konzepte zu ändern und Überzeugungsarbeit zu leisten.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82436/kaum-inklusion-nach-grundschule/>

2.4 Pädagogische Folgerungen aus dem Rechtsanspruch auf inklusive Bildung

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention stellt die Schule vor erhebliche Herausforderungen. Im Folgenden wird anhand eines Interviews mit Prof. Dr. Saskia Schuppener, Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogik der Universität Leipzig (der Fragesteller ist namentlich leider nicht genannt; GC), der Frage nachgegangen, wie es drei Jahre nach Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention mit der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf inklusive Bildung in Deutschland aussieht und welche Weichen noch gestellt werden müssen.

Frau Schuppener, was bedeutet die inklusive Schule für die Lehrer?

Schuppener: Hoffentlich nach dem Grundgedanken: Unterstützung und Hilfe für die Bewältigung oder für die konstruktive Arbeit mit einer heterogenen Schülerschaft. Es soll kein Mehr sein, kein Zusatz, kein „das kommt jetzt auch noch auf Schule, auf Lehrkräfte zu“, sondern vom Grundansatz her eigentlich eine Unterstützung, eine offenere Haltung auch gegenüber der Schülerschaft, die ja ohnehin schon sehr heterogen ist und der man sich jetzt stellt.

Also gar nicht so viel Neues für die Lehrkräfte, für die Schulen?

Schuppener: Es leben ja alle Schulformen, auch das Gymnasium, momentan schon mit einer Schülerschaft, die nicht einheitlich zu behandeln ist. Jeder Schüler steht für sich, jeder Schüler hat seine Schwächen, seine Neigungen, seine Interessen, seine Potenziale, die es alle einzubinden gilt. Nichtsdestotrotz hängen wir noch an diesem homodoxen Grundgesetz fest und schütten gern über alle Schüler das Gleiche aus. Aber viele Lehrer haben sich - auch unabhängig von Integration und Inklusion - schon auf den Weg gemacht, ihren Unterricht so zu strukturieren, dass alle Kinder davon profitieren. Das heißt, ein Unterricht, der sich im Prinzip sukzessive öffnen und methodisch auch verändern muss, um die Potenziale der Kinder stärker einbinden und sie auf ihrem Lernniveau besser erreichen zu können.

Brauchen wir gar keine Sonderpädagogen mehr?

Schuppener: Doch. Sonderpädagogen brauchen wir auf jeden Fall. Es gibt natürlich die Haltung, dass wir keine Sonderschulen mehr brauchen. Wir brauchen keine Extra-Institutionen mehr für Kinder, die in unterschiedlichen Formen förderbedürftig sind. Aber wir brauchen sonderpädagogisches Grundwissen, wir brauchen auch Sonderpädagogik in ihrer Spezifik. Und die haben wir in Deutschland in hoher Potenz. Eigentlich geht es darum, diese Sonderpädagogik mitzunehmen in die allgemeine Schule. Und ganz konkret zu versuchen, die sonderpädagogische Qualität, die wir im Moment haben und die wir in kleinen einzelnen Einrichtungen sozusagen gefangen halten, allen zugänglich zu machen: den Grundschulen, den weiterführenden Schulen, den Berufsschulen, auch den Gymnasien. Die Sonderpädagogen brauchen wir ganz elementar.

Auf Sonderschulen können wir aber verzichten?

Schuppener: Meines Erachtens hätten wir die Option, auf die Sonderschule als Institution, als Schulzweig gänzlich zu verzichten. Es wird eventuell Schwerpunktschulen geben müssen für Kinder mit Sinnesbeeinträchtigungen, aber wir hätten vom Schulhausbudget die Möglichkeit, Schulen barrierefrei umzugestalten. Wir können also alle Kinder in die allgemeine Schule mitnehmen. Das heißt aber nicht, dass jede Schule auf alles vorbereitet sein muss. Wenn wir alle Kinder mitnehmen würden und wirklich einen Systemwandel von heute auf morgen vollziehen würden - was kein Land getan hat, und wir auch nicht tun werden - dann käme pro Klasse etwa ein Schüler mit Förderbedarf hinzu. Das ist eine überschaubare Anzahl. Kinder mit Sinnesbeeinträchtigungen, mit schweren Beeinträchtigungen, mit intensivem Unterstützungsbedarf sind vergleichsweise selten und demzufolge müsste sich nicht jede Schule auf alles einstellen, sondern könnte Schwerpunkte setzen.

Inklusion ist also machbar?

Schuppener: Wir haben im Durchschnitt eine Quote von 5 Prozent aller Kinder, die Förderbedarf attestiert bekommen haben. Die größte Gruppe besteht aus Kindern, die überhaupt erst schulisch ein Förderbedarfsetikett bekommen, nämlich das Förderbedarfsetikett Lernen und demzufolge ist es eine ganz falsche Diskussion über die Masse an Kindern mit Förderbedarf. Das sind pro Schule je nach Schulgröße vielleicht ein bis drei Kinder maximal.

Das ganze Interview findet sich als knapp fünfminütiges Video unter:

<http://bildungsklick.de/a/83183/auf-die-sonderschule-als-institution-verzichten/>

2.5 Inklusion in Mecklenburg-Vorpommern

Kinder mit Behinderung, Lernschwierigkeiten oder auffälligem Verhalten sollen in Mecklenburg-Vorpommern (MV) in ganz normalen Schulklassen unterrichtet werden. Der Versuch, diese Forderung der Vereinten Nationen in MV umzusetzen, scheiterte 2011 an mangelhafter Vorbereitung. Lehrer fühlten sich überfordert, Eltern protestierten.

Eine am 16. Januar 2012 eingesetzte Expertenkommission soll jetzt die Lage analysieren und ein Konzept erarbeiten, wie die Inklusion bis 2020 im Nordosten erreicht werden kann. Das Problem: In Mecklenburg-Vorpommern werden zu viele Kinder auf Förderschulen abgeschoben. Dort schaffen sie in der Regel nicht einmal den Hauptschulabschluss. Nirgendwo in Deutschland ist der Anteil dieser Jugendlichen so hoch wie in MV.

Der Kommission gehören Wissenschaftler aus Rostock, Berlin und Italien ebenso an wie der ehemalige Landtags-Vizepräsident der Linken, Andreas Bluhm, und Schulleiter aus MV. Geleitet wird sie von der Rostocker Wissenschaftlerin Katja Koch, deren Spezialgebiet die frühe sonderpädagogische Entwicklungsförderung ist.

„Wir werden jetzt zügig eine Bestandsaufnahme vornehmen und die Frage beantworten, wie viel und welche Inklusion unter den gegebenen Voraussetzungen nötig und möglich ist und welche Schritte [...] bis 2020 gegangen werden sollten“, sagte Koch. Lehrer müssten weitergebildet, Förderungen entwickelt werden.

Das Bildungsministerium kündigte Fachkongresse an, um eine breite Öffentlichkeit an der Diskussion zu beteiligen. Gewerkschaften und Verbände, Eltern- und Schülervertretungen sollen die Expertenkommission in einer eigenen Gruppe kritisch begleiten, betonte Bildungsminister Mathias Brodkorb (SPD). Auf Grundlage des Berichts der Expertenkommission

sion wolle die Landesregierung im kommenden Jahr einen Vorschlag zur Umsetzung der Inklusion vorlegen. Schon seit zwei Jahren werden in Mecklenburg-Vorpommern lernschwache Erstklässler nicht mehr in Förderschulen eingeschult – allerdings ohne große Vorbereitung der Grundschulen.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82158/schwerin-kommission-fuer-neues-schulsystem/>

2.6 Modellvorhaben „Eine Schule für alle bis Klasse 13“ in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen sind einige Grundschulen dabei, eine Schule für alle für die Klassen 1 bis 10 bzw. 1 bis 13 einzuführen. Während die Bildungspolitik aus Angst vor dem Widerstand mächtiger Wählerschichten die Übernahme von Verantwortung für eine menschenrechtlich ausgerichtete, demokratische Schulreform ablehnt, gibt es Bewegung „von unten“. Schulen wollen ausbrechen aus den verordneten strukturellen und institutionellen Zwängen und Pädagogik in den Mittelpunkt stellen.

Das 6. Schulrechtsänderungsgesetz, das einvernehmlich von SPD und Grünen mit der CDU im Oktober 2011 verabschiedet wurde, sieht vor, dass „auf Antrag des Schulträgers und nach Anhörung der Schulen an bis zu 15 Schulen beginnend mit dem Schuljahr 2013/2014 oder dem Schuljahr 2014/2015“ erprobt werden soll, ob durch den Zusammenschluss von Primarstufe und Sekundarstufe zu einer Schule „die Chancengerechtigkeit und die Leistungsfähigkeit des Schulwesens erhöht werden und die Schülerinnen und Schüler zu besseren Abschlüssen geführt werden können“.

Dieser Probelauf ist eigentlich von der Sache her nicht notwendig, denn seit Jahrzehnten gibt es die Laborschule Bielefeld, die als Versuchsschule des Landes NRW 1974 zusammen mit dem Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld gegründet worden ist. Sie hat praktisch und wissenschaftlich den Nachweis erbracht, dass pädagogische Qualität sich mit Chancengleichheit verbindet, wenn man gemeinsames Lernen für alle in leistungsgemischten Gruppen ohne Selektionsbrüche, ohne Klassenwiederholungen, ohne Abschlüsse, ohne Notenzeugnisse ermöglicht. Politik und Bildungsverwaltung haben sich der in Bielefeld gewonnenen Erkenntnisse jedoch bislang nicht bedient und sie eher verschwiegen, da sie nicht ins politische Kalkül gepasst haben.

Reformorientierte Grundschulen in NRW wollen jetzt die Gunst der Stunde nutzen und sich an dem Modellvorhaben des Schulministeriums beteiligen. Sie wollen sich nicht länger auf die Rolle des bloßen „Zubringers“ zu den weiterführenden Schulen reduzieren lassen. Durch ihre gute pädagogische Arbeit haben sie professionelles Selbstbewusstsein und Zutrauen in die eigenen Kräfte entwickelt. Ermutigt und bestätigt sehen sie sich auch durch eine wachsende Nachfrage nach längerem gemeinsamem Lernen und nicht zuletzt durch die menschenrechtliche Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention nach sozialer Inklusion und gleichberechtigter Teilhabe für alle.

Allerdings verfolgen die einzelnen Grundschulen durchaus unterschiedliche Varianten bei der Umsetzung des Modellvorhabens. Welche diese sind, wird im Folgenden anhand einiger Beispiele exemplarisch beschrieben:

Die Cornelia-Funke-Schule, eine dreizügige Grundschule in Minden, will sich mit der in unmittelbarer Nähe gelegenen dreizügigen Dependence der Kurt-Tucholsky-Gesamtschule zu einer Schule von 1-10 zusammenschließen. Die Wartburg-Grundschule in Münster will dagegen aus sich heraus eine Schule von 1 bis 10 aufbauen, während die Grundschulen Pannesheide in Herzogenrath und Berg Fidel in Münster sich mit ambitionierten Konzepten auch noch eine eigene Schulabschlussstufe bis zum Abitur zutrauen.

Die evangelische Wartburg-Grundschule im Stadtteil Gievenbeck wird vorwiegend von Kindern der Mittelschicht besucht. Eltern können wählen zwischen einem Ganztagszug und einem Ganztagszug mit integrativem Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderungen. Mit dem Selbstverständnis einer lernenden Organisation hat sich die Schule konzeptionell seit dem Ende der 1960er Jahre kontinuierlich weiterentwickelt. Diese erfolgreiche Entwicklungsarbeit wurde 2008 mit dem Hauptpreis des Deutschen Schulpreises belohnt und machte die Schule über NRW hinaus bundesweit bekannt.

Im Mai 2010 hat die Wartburg-Grundschule ein umfassendes Konzept zur Umwandlung vorgelegt. Darin heißt es: „Unsere Erfahrungen der letzten Jahre und nicht zuletzt der Schulpreis ermutigen uns, das Konzept der Wartburg-Schule in seinen wesentlichen Grundzügen auch in den Bereich der Sekundarstufe I zu übertragen und weiterzuentwickeln. Initiatoren sind die Kinder des Schulparlaments des Schuljahres 2008/2009, die in der Sitzung am 18. Februar 2009 die Idee der Wartburg-Schule von Jahrgang 1 bis 10 ins Leben riefen.“

Die Wartburg-Grundschule will als inklusive Ganztagschule in gebundener Form auch in der Sekundarstufe I Unterricht jahrgangsübergreifend in Doppeljahrgängen (5/6, 7/8, 9/10) organisieren, das Lernen „entfächern“ und thematische „Gesamtlernsituationen“ schaffen. Anstelle der Notenzeugnisse sollen Schülerinnen und Schüler ein individuelles Leistungsportfolio bis zum Ende der Schulzeit führen.

Die Zustimmung von Schulverwaltung, Schulaufsicht und Kommunalpolitik für das Projekt der Wartburg-Grundschule und damit für die Beteiligung am Modellversuch ist grundsätzlich vorhanden. Es muss jedoch noch eine Lösung gefunden werden für die bauliche Erweiterung der Schule.

Im Gegensatz zur Wartburg-Schule liegt die Grundschule Berg Fidel mitten in einem sozialen Brennpunkt von Münster. 60% der Kinder stammen aus anderen Ländern. Hier wird seit Jahren jedes Kind der näheren Umgebung - ob behindert oder nichtbehindert - gleichwertig willkommen geheißen und lernt in altersgemischten Klassen von 1-4. Derzeit werden dort 50 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gefördert. Das inklusive Konzept findet deutschlandweit Anerkennung.

Die Schulkonferenz dieser Schule hat Anfang 2010 eine Weiterführung bis zum Abitur beschlossen und den Schulträger, die Schulaufsicht und die Öffentlichkeit darüber informiert. Dies ist auf großes Interesse gestoßen und in den Schulentwicklungsplan aufgenommen worden. Allerdings fehlt für die Beteiligung am Modellversuch bislang die politische Zusage seitens des Schulträgers.

Das vorgelegte inklusive Konzept der Grundschule Berg Fidel für eine Schule von 1-13 orientiert sich in wesentlichen Elementen an der Winterhuder Reformschule und an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum. Als inklusive Pilotschule will sie nach der Kindertagesstätte und der Grundstufe (1-4) die Eingangsstufe (5-6) und die Stufe der vielen Lernorte (7-9) anschließen. Danach soll die Schulabschlussstufe (10-13) folgen. Sie ist allen Schülerinnen und Schülern zugänglich und ermöglicht alle Abschlüsse. Gelernt wird wie in den vorangehenden Stufen in altersgemischten Klassen der Jahrgänge 10 bis 13.

Die Abschlussstufe will mit ihrem besonderen Ausbildungsschwerpunkt die Vorbereitung auf pädagogische Berufe eröffnen. In Kooperation mit der Universität könnten Schülerinnen und Schüler als Juniorstudierende bereits vor dem Abitur entsprechende Seminare an der Uni belegen, während andere Teilqualifikationen für den Beruf der Erzieherin/des Erziehers erwerben.

In Köln sind Universität und Schulträger gemeinsam in der Vorbereitung für die Gründung einer neuen Universitätsschule unter dem Projekttitel „School is open“. Die Initiative geht von den Studierenden aus, die die Schule als Bildungsraum für die Erprobung neuer Lernformen emanzipatorischer und inklusiver Bildung im Rahmen des Praxissemesters nutzen wollen.

Nach der Universität zu Köln bildet die Westfälische Wilhelms- Universität in Münster die meisten Lehramtsstudierenden in NRW aus. Hier gibt es zwei unterschiedliche Schulen mit gewachsenen Strukturen und einer bewährten und anerkannten pädagogischen Praxis. Mit Zustimmung und Unterstützung von Eltern wollen sie sich jeweils pädagogisch weiterentwickeln und damit auch zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern einen Praxis- und Forschungsraum in der Zusammenarbeit mit dem Lehrerbildungszentrum anbieten.

Zwei Schulen als Modellschulen sind allerdings nicht allzu viel, wenn angehende Lehrerinnen und Lehrer aller Lehrämter die Chance haben sollen, inklusiven Unterricht, den sie in ihrer eigenen Schulzeit in der Regel nicht kennengelernt haben, praktisch zu erleben und zu reflektieren.

Die Universität Münster ist mit dem angegliederten Landeskompetenzzentrum für individuelle Förderung NRW (lif) und dem Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF) für eine Kooperation mit beiden Schulen hervorragend geeignet. Während das

Landeskompetenzzentrum u.a. die Aufgabe hat, Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten der individuellen Förderung wissenschaftlich zu begleiten, erforscht das ICBF die Entwicklungsbedingungen und die Förderung für die Begabungen aller Kinder.

Um den Blick des Schulträgers bildungspolitisch auf die hohe Zahl der „Schulverlierer“ in Münster zu lenken, haben die Grünen im Rat der Stadt Münster einen Antrag gestellt, das Projekt der Brennpunktschule zu prüfen und eine Ratsentscheidung bis zum Sommer vorzubereiten. Sie begründen dies damit, dass es fatal wäre, die beiden völlig unterschiedlichen Modelle Wartburg-Schule und Berg Fidel gegeneinander auszuspielen. Aufgrund der spezifischen sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft sei eine Beteiligung der Berg Fidel Schule unverzichtbar, wenn wissenschaftliche überprüft werden solle, ob durch längeres gemeinsames Lernen „die Chancengerechtigkeit und die Leistungsfähigkeit des Schulwesens erhöht werden und die Schülerinnen und Schüler zu besseren Abschlüssen geführt werden können“.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82716/grundschulen-ergreifen-die-initiative/>

Siehe dazu auch:

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 „ Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“

Herunterzuladen unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

2.7 Zweigliedriges Schulsystem – Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen im Vergleich

Der jahrzehntelange politische Streit über die Schulstrukturen und das gegliederte Schulsystem scheint in Deutschland - zumindest auf den ersten Blick - auf einen Konsens hinauszulaufen: die Zweigliedrigkeit. Auf den zweiten Blick allerdings wird deutlich, dass diese Zweigliedrigkeit in den Bundesländern durchaus unterschiedlich interpretiert und umgesetzt wird. Im Folgenden werden von der nordrhein-westfälische Schulministerin Sylvia Löhrmann und dem niedersächsischen Kultusminister Bernd Althusmann die Besonderheiten ihres Schulsystems und die Unterschiede zu dem jeweils anderen Bundesland dargestellt.

Nordrhein-Westfalen

Kernaussage der nordrhein-westfälischen Schulministerin Sylvia Löhrmann: „Die Sekundarschule ist eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens.“

Wie wird die Zweigliedrigkeit in Nordrhein-Westfalen umgesetzt – was sind die Besonderheiten der Sekundarschule?

Löhrmann: Es gibt in Nordrhein-Westfalen keine von oben verordnete Zweigliedrigkeit. Wir haben mit Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Sekundarschulen ein vielfältiges Schulsystem, das der Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen gerecht wird. Über das konkrete weiterführende Schulangebot wird bei uns vor Ort entschieden. Das Land gibt mit dem Schulgesetz den Rahmen vor, in dem sich die Kommunen bei der Schulentwicklungsplanung bewegen können.

Die nordrhein-westfälische Schullandschaft befindet sich im Wandel. Zwei Entwicklungen treiben diesen Wandel voran. Zunächst die demografische Entwicklung. Der Schülerrückgang führt dazu, dass vor allem in den ländlichen Regionen Schulstandorte von der Schließung bedroht sind. Hinzu kommt das veränderte Schulwahlverhalten der Eltern. Sie wollen die Schicksalsentscheidung nach Klasse vier nicht mehr und die Bildungswege ihrer Kinder länger offen halten. Der Schulkonsens vom Sommer 2011 und das im Oktober 2011 von den Fraktionen von CDU, SPD und Bündnis 90/Die Grünen verabschiedete neue Schulgesetz ist die Antwort auf diese beiden Entwicklungen. Dieser Schulkonsens hat den Weg freigemacht weg von ideologischen hin zu pragmatischen Entscheidungen. Kernelement ist die Schaffung der neuen Schulform Sekundarschule und die erleichterte Gründung von Gesamtschulen. Sie entsteht in der Regel aus der Zusammenführung ver-

schiedener Schulformen und bietet den Kommunen die Möglichkeit, ein wohnortnahes, attraktives, umfassendes Schulangebot zu erhalten bzw. zu schaffen.

Die Sekundarschule ist eine Schule der Sekundarstufe I. Sie umfasst die Jahrgänge fünf bis zehn und ist in der Regel eine Ganztagschule. Die Sekundarschule ist eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens. Mindestens in den Klassen fünf und sechs lernen alle Kinder gemeinsam, danach wird vor Ort entschieden, ob weiter integriert, teilintegriert oder in mindestens zwei getrennten Bildungsgängen (kooperativ) gelernt wird. Mit der Sekundarschule und der Gesamtschule gibt es in Nordrhein-Westfalen jetzt zwei Schulformen des längeren gemeinsamen Lernens.

Bis Ende des Jahres 2011 sind bei den Bezirksregierungen insgesamt 51 Anträge für die Errichtung einer Sekundarschule eingegangen. Darüber hinaus liegen 21 Anträge auf Errichtung einer neuen Gesamtschule vor. Alle wollen zum Schuljahr 2012/13 an den Start gehen. Das ist ein sehr gutes Ergebnis und zeigt, wie überfällig der Schulkonsens war.

Welche Abschlüsse können Schüler in der Sekundarschule machen?

Löhrmann: Die Sekundarschule führt zu allen Abschlüssen der Sekundarschule I und ermöglicht durch mindestens eine verbindliche Kooperation mit einem Gymnasium, einer Gesamtschule oder einem Berufskolleg den Anschluss an die gymnasiale Oberstufe. Eltern wissen also bereits bei der Anmeldung, an welcher Schule ihre Kinder bei guter Leistungsentwicklung den Weg zum Abitur fortsetzen können.

Das Abitur ist also über anschließende externe Wege möglich. Bereiten alle Sekundarschulen ihre Schüler auf diese Wege vor?

Löhrmann: Ja, alle Sekundarschulen bieten ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich sowohl auf die berufliche Ausbildung als auch auf die Hochschulreife vorzubereiten. Alle Sekundarschulen bieten von Anfang an auch gymnasiale Standards. Dazu gehört unter anderem auch, dass ab Klasse sechs eine zweite Fremdsprache gewählt werden kann. Wie im Gymnasium und in der Gesamtschule gibt es dann ab Klasse acht ein weiteres Fremdsprachenangebot.

Warum bietet die Sekundarschule nicht von vornherein alle Abschlüsse an?

Löhrmann: Weil sie auch aufgrund der Größe über keine eigene Oberstufe verfügt. Das Abitur wird aber – wie schon gesagt – durch die verbindliche Kooperation mit der Oberstufe einer anderen Schule ermöglicht. Wenn es in einer Kommune den Bedarf für eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens mit eigener Oberstufe gibt, dann kann der Schulträger eine Gesamtschule gründen. Wir haben mit dem Schulkonsens die Errichtung von Gesamtschulen erleichtert und die notwendige Mindestschülerzahl von 112 auf 100 Schülerinnen und Schüler abgesenkt. Dass dieses Angebot angenommen wird, zeigen die 21 Anträge auf Errichtung einer neuen Gesamtschule zum nächsten Schuljahr. Zum Vergleich: 1970 gab es in Nordrhein-Westfalen neun Gesamtschulen, 1978 waren es 30. Das macht 21 Gesamtschulgründungen im Verlauf von acht Jahren. Diese Zahl erreichen wir jetzt in nur einem Jahr. Das zeigt: Die Menschen wollen das längere gemeinsame Lernen.

Was unterscheidet das nordrhein-westfälische vom niedersächsischen Schulsystem?

Löhrmann: Die Unterschiede sind klein aber fein. Beide Bundesländer haben ein vielfältiges Schulsystem. Beide Bundesländer stehen mit dem demografischen Wandel und dem veränderten Elternwahlverhalten vor ähnlichen Herausforderungen. Und beide Bundesländer haben darauf mit der Einführung einer neuen Schulform reagiert. In Niedersachsen ist es die Oberschule, in Nordrhein-Westfalen die Sekundarschule. Doch während in der Oberschule früher oder später doch wieder differenziert wird, kann in der Sekundarschule – wenn es vor Ort gewünscht wird – bis Klasse zehn gemeinsam gelernt werden. Wir legen großen Wert auf die gymnasialen Standards. Durch das längere gemeinsame Lernen wollen wir mehr Schülerinnen und Schüler zu besseren Abschlüssen führen. Eines unserer Hauptprobleme ist doch, dass der Bildungserfolg in Deutschland immer noch zu stark von der sozialen Herkunft abhängt. Anders als in Niedersachsen legen wir den Gesamtschulen keine Steine in den Weg, sondern unterstützen sie, jetzt sogar gemeinsam mit der CDU.

Niedersachsen

Kernaussage des niedersächsischen Kultusminister Bernd Althusmann: „Die Oberschule ist Teil des differenzierten Schulsystems.“

Wie wird die Zweigliedrigkeit in Niedersachsen umgesetzt – was sind die Besonderheiten der Oberschule?

Althusmann: Die Oberschule wird meiner Einschätzung nach zur festen zweiten Säule neben dem Gymnasium werden. Sie bietet gerade eher beruflich orientierten Jugendlichen eine echte Chance auf einen qualitativen Bildungsabschluss nach Klasse 10 und eröffnet zusätzlich entweder über einen gymnasialen Zweig den Weg zum Gymnasium oder zum beruflichen Gymnasium und damit zum Abitur nach 13 Jahren. Persönlich hoffe ich, dass damit die Weichen in den nächsten zehn Jahren auf ein zweigliedriges Schulsystem gestellt werden. Die Oberschule ist auch in der Frage gemeinsamen Unterrichts die flexibelste Schulform in Niedersachsen.

Welche Abschlüsse können Schüler in der Oberschule machen?

Althusmann: Schüler können an der Oberschule am Ende des 10. Schuljahrgangs folgende Abschlüsse erwerben: Den erweiternden Sekundarabschluss I, der zum Besuch der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe des allgemeinbildenden Gymnasiums (10. Schuljahrgang) sowie eines beruflichen Gymnasiums (11. Schuljahrgang) berechtigt, den Realschul- sowie den Hauptschulabschluss (der auch schon am Ende des 9. Schuljahrgangs erworben werden kann).

Das Abitur ist also über anschließende externe Wege möglich. Bereiten alle Oberschulen ihre Schüler auf diese Wege vor?

Althusmann: Unsere Oberschulen bereiten Schülerinnen und Schüler auf die bevorstehenden Herausforderungen vor. Die schulischen Anschlussmöglichkeiten sind umfassend und vom jeweils an der Oberschule erworbenen Abschluss abhängig. Schülerinnen und Schüler sind je nach Abschluss berechtigt, in eine berufsbildende Schule (z. B. Fachoberschule, berufliches Gymnasium) oder in eine gymnasiale Oberstufe des allgemeinbildenden Gymnasiums bzw. der Gesamtschule zu wechseln.

Warum bietet die Oberschule nicht von vornherein alle Abschlüsse an?

Althusmann: Es werden alle Abschlussoptionen ermöglicht – außer der Hochschulreife. Für mich sind zwei Dinge entscheidend: Schülerinnen und Schüler sollen möglichst lange eine Option auf einen höchstmöglichen Abschluss erhalten, das entspricht auch dem Wunsch vieler Eltern. Gleichzeitig ist ein berufsorientierter Schwerpunkt wichtig. Insofern ist die Oberschule für viele genau der richtige Weg.

Was unterscheidet das niedersächsische vom nordrhein-westfälischen Schulsystem?

Althusmann: Es gibt natürlich deutliche Unterschiede. Die Oberschule ist Teil des differenzierten Schulsystems und fördert insbesondere in den beiden letzten Jahrgängen 9 und 10 die beruflichen Profile der Schülerinnen und Schüler vor dem begabungsgerechten Abschluss. Grundsätzlich: Bei uns hat die Oberschule mehr inhaltliche Freiheiten, über die nicht wie in NRW der Schulträger bestimmt. Darüber hinaus muss eine Oberschule nur mindestens zweizügig sein, während eine Sekundarschule mindestens dreizügig ist. Dies ist gerade angesichts des demografischen Wandels in einem großen Flächenland ein wichtiges Signal zum Erhalt von Schulstandorten in der Fläche Niedersachsens.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82290/zweigliedrigkeit-ist-immer-drin-was-draufsteht/>

2.8 Zwergschul-Konzept in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen soll trotz stark sinkender Schülerzahlen jede Kommune mindestens eine Grundschule behalten. Die Schulen sollen deshalb deutlich kleiner werden dürfen als heute. Auch Minischulen mit nur 46 Kindern will die Landesregierung erlauben.

Nach den Neuregelungen – sie sollen ab 2013/2014 schrittweise kommen – kann eine Grundschule einzügig geführt werden, also mit nur noch einer Klasse pro Jahrgangsstufe. Statt der bisherigen Mindestzahl von 144 Schülern würden dann 92 Kinder für eine eigenständige Grundschule ausreichen. Bei mindestens 46 Jungen und Mädchen kann die

Schule als Teilstandort erhalten bleiben. Ist sie die einzige am Ort, könne sie sogar als eigenständige Einrichtung in dann zwei jahrgangsübergreifenden Klassen weitermachen.

Die Klassengrößen sollen bis 2015/2016 auf einen Richtwert von 22,5 Kindern sinken (aktuell 24 Schüler). Bis 2015/2016 sollen 1700 Lehrer zusätzlich eingestellt werden.

Mit der CDU ist die rot-grüne Landesregierung weitgehend einig. Im Rahmen des Schulkonsenses der drei Fraktionen vom vergangenen Sommer war auch der Erhalt kleiner Grundschulstandorte verabredet worden. Auch die CDU „will die Schule im Dorf lassen“ und die FDP erklärte „grundsätzliche Übereinstimmung mit dem Konzept“.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82242/viel-zustimmung-fuer-zwergschul-konzept/>

2.9 Entzug von Sorgerecht für Eltern von Schulschwänzern in Niedersachsen

In Niedersachsen droht Eltern von Kindern, die die Schule schwänzen, der Entzug des Sorgerechts. Seit Dezember 2011 entzieht das Amtsgericht Hannover in besonders schweren Fällen das Sorgerecht in Schulangelegenheiten. Den Jugendlichen wird ein Betreuer zur Seite gestellt, der für Bildungsangelegenheiten verantwortlich ist. Hat das permanente Fehlen psychische Ursachen, ist auch ein Entzug des Sorgerechts in Gesundheitsdingen möglich. Im Jahr 2011 verhängte die Stadt Hannover in 1119 Fällen Bußgelder gegen Schulschwänzer, im Jahr 2010 waren es noch 937 Fälle.

Quelle:

Welt Kompakt vom 23. Januar 2012, S. 17

2.10 Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg

Die baden-württembergische Kultusministerin hat Ende März 2012 den Gesetzentwurf für die Gemeinschaftsschule eingebracht. In diesen Gemeinschaftsschulen sollen Kinder, die von ihren Grundschullehrern Empfehlungen für das Gymnasium, Real- oder Hauptschule erhalten, nach der vierten Klasse nicht getrennt, sondern weiter gemeinsam unterrichtet werden. Damit ist intendiert, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzulösen. Im kommenden Schuljahr sollen 39 Schulen in Baden-Württemberg damit beginnen.

Quelle:

Süddeutsche Zeitung Nr. 76 vom 30. März 2012, S. 6

2.11 Schulen in Sachsen-Anhalt gegen Rechtsextremismus

Im Kampf gegen Rassismus sind die Schulen in Sachsen-Anhalt besonders aktiv. Im bundesweiten Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, das 1995 als Reaktion auf rassistische Morde in Mölln, Solingen und andernorts gegründet wurde, gehören die Schulen in Sachsen-Anhalt zur Spitze. Pro 100 000 Einwohner gibt es in Sachsen-Anhalt zwölf Schulen, die diesen Titel tragen. Damit liegt das Land nach Bremen mit 13 solcher Schulen auf Platz zwei. Im Januar 2012 wurde das Domgymnasium Naumburg als 1000. Schule in das Netzwerk aufgenommen. Aus Sachsen-Anhalt gehören damit 67 Schulen diesem Netzwerk an.

Rund 750 000 Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und andere Pädagogen besuchen bundesweit eine Schule, die sich freiwillig verpflichtet hat, aktiv gegen Rassismus sowie jede Form von Diskriminierung und Mobbing vorzugehen. Für eine Bewerbung müssen wesentliche Kriterien erfüllt werden: 70 Prozent der Schüler, Lehrer und anderen Beschäftigten einer Schule müssen unterschreiben, dass sie sich gegen Rassismus und Fremdenhass einsetzen. Die Bundeskoordinatorin und Vorstandsvorsitzende des Trägervereins „Aktion Courage e.V.“ betont in diesem Zusammenhang: „Ganz wichtig ist die Kultur des Hinschauens, also dass sich die Schüler und Lehrer verpflichten einzuschreiten, wenn Diskriminierungen in ihren Umfeld erkannt werden. Außerdem muss die Schule einmal im Jahr ein Projekt auf die Beine stellen.“

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82054/braune-oeko-siedler-wollen-schulen-unterwandern/>

2.12 Bildung / Schulen / Rechtsextremismus

Bildungsexperten und Sozialwissenschaftler sehen mit Sorge gravierende Defizite des Staates im präventiven Kampf gegen Rechtsextremismus und mahnen strukturelle Reformen an. Sie kritisieren eine mangelnde Thematisierung des aktuellen Rechtsextremismus und Rassismus sowie auch der Menschenrechte an deutschen Schulen.

Zudem vermissen sie eine verlässliche Finanzierung von Initiativen gegen Rechts. Dem Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Thomas Krüger, zufolge, muss man systematisch wichtige Projekte der Prävention identifizieren und sie nachhaltig finanzieren. Die Vorsitzende der sozialdemokratischen Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB), Eva-Maria Stange, fordert, dass die Kultusministerkonferenz das Thema auf die Tagesordnung setzt. Die Minister müssten überprüfen, ob in den einzelnen Ländern die Lehrer ausreichend darauf vorbereitet seien, sich mit Schülern über Rechtsextremismus auseinandersetzen. Kurz nach Aufdeckung der Zwickauer Neonazi-Zelle hatte bereits der Deutsche Philologenverband gefordert, die Schulen müssten sich intensiver mit aktuellem neonazistischem Gedankengut befassen.

Dem Politikwissenschaftler Hans-Gerd Jaschke von der Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin zufolge ist die Bildung an Schulen sehr stark fixiert auf das Thema Drittes Reich und Nationalsozialismus. Dagegen kämen Kompetenzen im Umgang mit dem Fremden und der multikulturellen Gesellschaft zu kurz. Man könne aus der Beschäftigung mit der NS-Zeit nicht unmittelbar Verhaltensfolgen für die Gegenwart ableiten, jedenfalls nicht für Kinder und Jugendliche, deshalb sei es wichtig, praktische Verhaltensformen in multikulturellen Trainings einzuüben.

Laut Eva-Maria Stange sind die Lehrer in ihrer Ausbildung zu wenig mit dem Thema Rechtsextremismus befasst, wenn sie nicht unmittelbar Gemeinschaftskunde unterrichten. „Aber auch andere Lehrer sind damit konfrontiert. Wenn Schüler Hakenkreuze auf die Tische schmieren, dann findet das ja nicht im Gemeinschaftskundeunterricht statt.“ Stange plädiert für schulinterne Fortbildungen, in der die Lehrkräfte zumindest Grundkenntnisse erhalten, zum Beispiel über rechtsextremistische Symbole, Organisationsstrukturen oder die Frage, was rechtlich relevant ist. Sie fordert zudem mehr Schulsozialarbeiter. Diese seien „Seismografen“, denn sie arbeiteten vernetzt mit anderen Einrichtungen der Jugendhilfe zusammen und könnten erkennen, wo rechte Jugendgruppen außerhalb der Schule entstünden und dies an die Schulen zurückmelden.

Eltern und Lehrer oft hilflos

Auch nach Einschätzung des Politikwissenschaftlers Jaschke sind die meist auf ihr Fach konzentrierten Lehrer in Sachen Rechtsextremismus unzureichend ausgebildet. Es sei allgemein bekannt, dass es die Schulhof-CDs der NPD und rechtsextreme Agitatoren im Umfeld von Schulen und Berufsschulen gibt. Zugleich bestehe aber eine große Hilflosigkeit der Eltern und Lehrer gegenüber den notwendigen Gegenmaßnahmen. Auch die Bundeszentrale für politische Bildung sieht hier Handlungsbedarf. Sie unterstützt deshalb das Projekt „Online-Beratung gegen Rechtsextremismus“ als Anlaufstelle für Lehrer und Eltern.

Dem Soziologen Albert Scherr (PH Freiburg) zufolge hat sich die Zuständigkeit für die Problematik in den vergangenen 20 Jahren weitgehend in den außerschulischen Bereich verschoben. Ihm zufolge ist es einerseits ein Vorteil, dass sich ein breites Spektrum spezifischer Initiativen gebildet hat und viel entstanden ist an Handlungsmethoden, Arbeitsmaterial, Konzepten. Die Kehrseite der Entwicklung sei aber, dass der gesamte Kernbereich von Schule sich weitgehend aus der Verantwortung für die Bearbeitung des Problems gezogen habe.

Die Schulen müssten dazu verpflichtet werden, in ihren Kernbereich mehr Menschenrechts- und antirassistische Bildung einzubauen und dies nicht an einzelne Projekte wie „Schule ohne Rassismus“ oder den außerschulischen Bereich zu delegieren. „Die Menschenrechte sind das normative Fundament, von dem man aus eine klare Gegenposition gegen Rechtsextremismus beziehen kann“, betont Scherr. Doch eine Wissensvermittlung über Menschenrechte sei in der Lehrerausbildung nicht vorgesehen. Scherr sieht deshalb die Kultusminister gefordert.

Da die Schule der Ort, durch den alle Schüler hindurch müssen, wäre sie für Stange auch der Ort, an dem man sich mit dem Thema Rechtsextremismus auseinandersetzen muss.

Jaschke sieht aber auch die Mehrheit der demokratisch orientierten Eltern und Schüler gefordert. Sie müssten darauf bestehen, dass Toleranz gegenüber den Andersdenkenden und -farbigen wichtig sei.

Keine Studie über Vorurteile von Lehrkräften

Scherr weist darüber hinaus auf eine Lücke in der Forschung hin. Zwar gebe es etliche bundesweite repräsentative Befragungen über Vorurteile in der Mitte der Gesellschaft. „Aber wir wissen gar nichts über die typischen Einstellungen von Lehrkräften zu dieser Frage. Werden möglicherweise sogar nationalistische Inhalte in der Schule durch Lehrer und Lehrerinnen transportiert? Das ist völlig unerforscht. Man weiß nicht, wie stark oder schwach Vorurteile unter Lehrkräften verbreitet sind.“ Auch wisse man nichts über die Einstellungen der Studierenden und über ein mögliches Eindringen Rechtsextremer in pädagogische Berufe.

Der Marsch der Rechtsextremen in die Mitte der Gesellschaft erfolgt nach Beobachtung von Jaschke bislang eher über Vereine, wie freiwillige Feuerwehren oder Fußballvereine der unteren Amateurlagen. Hier gelingt es Jaschke zufolge rechtsextremen Funktionären häufiger, als Trainer, Betreuer von Jugendmannschaften bis hin zu Vereinsvorständen Positionen zu erobern. Auch nutzen diese Gruppen den Rückzug des Staates und der Kommunen aus den freiwilligen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe und machen ihrerseits Freizeit- und Hilfsangebote.

„Die gesamte Finanzierung der außerschulischen Jugendarbeit ist in den vergangenen fünf, sechs Jahren um gut 20 Prozent zurückgefahren worden“, sagt Scherr. „Die Stärke der rechten Szene ist die Schwäche einer demokratischen, staatlich verantworteten Jugendarbeit.“ Und Stange beschrieb dies so: „Dann stoßen die Rechten in die Lücke hinein und übernehmen das Jugendhaus und schließen diese Lücke mit ihren Aktivitäten.“ Diese Entwicklung sei bundesweit zu beobachten.

Auch der Deutsche Bundesjugendring (DBJR) schlug kürzlich Alarm. „Rechtsextremisten werden dort stärker, wo Jugendverbände ihre Arbeit kaum aufrecht erhalten können, beispielsweise weil die Förderung und die politische Unterstützung wegbricht“, hieß es auf Basis von Beobachtungen der Landesjugendringe in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen. „Hier ist die Politik sehr fahrlässig, sie spielt Nazis und Rassisten in die Hände“, warnte die stellvertretende DBJR-Vorsitzende Julia Böhnke in einer Mitteilung von Anfang Dezember 2011.

Stabile Strukturen notwendig

Die zivilgesellschaftlichen Initiativen gegen Rechtsextremismus und Rassismus leben meist quasi von der Hand in den Mund, weil sie oft nur für einen Zeitraum von zwölf Monaten unterstützt werden, so in Sachsen die Programme „Demokratie für Courage“ oder „Weltoffenes Sachsen“. Von Jahr zu Jahr befristete Projekte reichten, so Stange, nicht aus. Notwendig seien stabile Strukturen. Bund und Länder müssten eine dauerhafte Finanzierung von positiv evaluierten Programmen bundesweit sicherstellen.

Die Initiativen dürften, so Scherr, auch nicht von den alle paar Jahren wechselnden Programmen der Bundesregierung abhängig sein. Er schlug eine Bundesstiftung vor, um auch unabhängig von Regierungs- und Ministerwechseln eine verlässliche Förderstruktur aufzubauen. „Diese Anlaufstelle sollte stabil und langfristig Projekte in dem Bereich unterstützen, beraten und evaluieren.“

Projekte gegen Rechtsextremismus sind zudem vom allgemeinen Rückgang der staatlichen Fördermittel betroffen. Der Zugang zur spezifischen Förderung der Projekte gegen Rechts sei, so Scherr, schwieriger geworden und gefährde Projekte. So müsse die Sächsische Landjugend, die viel auf dem flachen Land gegen Rechtsextreme gemacht habe, jetzt ihre Arbeit einstellen. Stange weist auf die Folgen hin, wenn – wie derzeit – Bund und Länder gleichzeitig kürzten. „Das macht gute Projekte kaputt und macht auch engagierte Menschen kaputt.“

Ähnlich wie bei der Repression mit den Aufgaben von Polizei, Kriminalämtern und Verfassungsschutz mangelt es offensichtlich auch bei der Prävention an einer effektiven Zusammenarbeit von Bund und Ländern. Krüger zufolge müssten Bund und Länder stärker kooperieren und ihre Programme inhaltlich und finanziell mehr abstimmen. Auch die Kommunalverwaltungen und Initiativen vor Ort müssten besser zusammenarbeiten.

Wissen über Internet-Agitation ist „non plus ultra“

Die Bundeszentrale für politische Bildung, die bislang pro Jahr rund 2,3 Millionen Euro für Aktivitäten gegen Rechts ausgegeben hat, stellt sich unterdessen auf weitere Kürzungen ein. Bereits 2011 musste sie im Bereich der Träger der politischen Bildung 500 000 Euro einsparen, im neuen Jahr werden es nach Angaben ihres Präsidenten 1,15 Millionen Euro sein. Die Aktivitäten gegen Rechts seien davon aber nicht betroffen. Krüger bedauerte auch den Ausdünnungsprozess in etlichen Ländern. So habe Niedersachsen gar keine Landeszentrale für politische Bildung mehr, im Saarland oder Schleswig-Holstein sei sie relativ klein geworden. Krüger: „Damit fehlt uns ein handlungsfähiger Partner, der auch logistisch etwas einbringen kann.“

Der Bund sollte zumindest für zentrale, infrastrukturelevante Projekte eine feste Finanzierung ermöglichen. Dazu zählten auch von der Bundeszentrale unterstützte Initiativen, wie die Online-Beratung für Eltern und Lehrer, die Initiative „Schule ohne Rassismus“ oder die Beobachtung rechtsextremistischer Aktivitäten im Internet durch das gemeinnützige Unternehmen jugendschutz.net. „Wir können es uns nicht leisten, diese Expertise kaputt gehen zu lassen“, mahnte der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung mit Blick auf die grundsätzlich unsichere Finanzierung der Projekte. Für 2012 seien sie aber dank der Unterstützung seitens des Bundesinnen- und des Bundesfamilienministeriums gesichert.

„Zu wissen wie die Rechtsextremen im Internet agieren, ist für alle, die sich mit dem Thema beschäftigen, das non plus ultra. Das Wissen muss man haben, um professionell zu agieren und reagieren“, sagte Krüger. So seien rechtsextremistische Organisationen in den vergangenen zwei Jahren sehr stark von den klassischen Plattformen auf die sozialen Netzwerke umgestiegen sind und versuchten dort, neuen Nachwuchs anzuwerben und ihre Ideen zu multiplizieren. Auffällig sei, dass sie sich dabei einer eher linkskonnotierten Ästhetik bedienen und damit zunächst für viele Leute nicht so leicht zu erkennen seien.

Das Monitoring war den Angaben zufolge zunächst ein Modellprojekt des Bundesfamilienministeriums, das dann wegen einer Programmänderung in eine Finanzierungslücke fiel. Die Bundeszentrale sprang daraufhin ein. Auch die Initiative „Schule ohne Rassismus“, bei der inzwischen rund 1000 Schulen mitmachen, arbeitet auf finanziell ungesichertem Boden. Derzeit werde unter anderem mit dem Bundesinnenministerium über eine nachhaltige Lösung für die Zeit nach 2012 verhandelt, sagte Krüger.

Große Schwierigkeiten bereitet nach Schilderung der Fachleute auch die von Bundesfamilienministerin Kristina Schröder (CDU) 2010 eingeführte „Extremismusklausel“. Danach müssen die Initiativen, bevor sie Fördergelder erhalten, explizit erklären, dass sie und ihre Kooperationspartner keine extremistischen Bestrebungen haben. Sachsen verlangt laut Scherr eine entsprechende Unterschrift selbst von Referenten. Diese geforderte „Demokratieerklärung“ wirke auf die gegen Rechts engagierten oft jungen Menschen wie eine staatliche Misstrauenserklärung, hieß es übereinstimmend.

Initiativen und Verbände wie der Bundesjugendring laufen derzeit Sturm gegen einen solchen „Generalverdacht“ und dringen auf eine Rücknahme der Klausel. So weist der Bundesjugendring darauf hin, dass das Bekenntnis zu freiheitlich demokratischen Grundwerten und der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland bereits bei seiner Gründung im Jahr 1949 in der Präambel zur Satzung verankert und wiederholt bekräftigt worden sei.

Weitere wichtige Informationen siehe unter:

<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/>

<http://www.schule-ohne-rassismus.org/>

<http://www.jugendschutz.net/materialien/klickts.html>

<http://www.dbjr.de/>

<http://www.online-beratung-gegen-rechtsextremismus.de/>

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/81882/defizite-in-staatlicher-gegenwehr-zu-rechtsextremismus/>

2.13 Bildungspolitische Ziele der KMK für 2012

Mit Beginn des Jahres 2012 hat der Hamburger Bildungssenator Ties Rabe (SPD) die Präsidentschaft der Kultusministerkonferenz (KMK) übernommen. Er nimmt im Folgenden dazu Stellung (der Fragesteller ist namentlich leider nicht genannt), welche bildungspolitischen Hürden die KMK im Jahr 2012 nehmen will.

Herr Rabe, Sie wollen den Übergang von der Schule in den Beruf zum Schwerpunktthema Ihrer Amtszeit als KMK-Präsident machen. Wo liegen denn dort gegenwärtig die größten Probleme und wie sollten sie angegangen werden?

Rabe: Ein Problem dieses Themas ist, dass es niemand in seiner Bedeutung so richtig ernst nimmt. Wir diskutieren mit großem Temperament darüber, ob die Rechtschreibleistung der 15jährigen Schülerinnen und Schüler angemessen ist, aber da, wo sich wirklich das Lebensglück entscheidet, nämlich beim Übergang von der Schule in den Beruf, ist die öffentliche Konzentration sehr gering. Das muss sich ändern. Einerseits brauchen wir für die leistungsstarken Auszubildenden dringend attraktivere Angebote, dazu zählt beispielsweise die Möglichkeit, das Abitur während der beruflichen Ausbildung nachzumachen. Das ist keine neue Idee, aber sie muss umgesetzt werden.

Und dann geht es um die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler. Hier müssen wir dringend das Durcheinander der verschiedenen Überbrückungsmaßnahmen zugunsten weniger dann auch funktionierender Maßnahmen umschichten. Es hat dabei wenig Sinn, die Schülerinnen und Schüler, die es schon in der Schule schwer gehabt haben, weiterhin in schulische Maßnahmen zu bringen. Viel besser ist es, wenn diese Anschlussmaßnahmen einen klaren Praxisbezug haben. Denn dann werden häufig solche Schülerinnen und Schüler „wachgeküsst“, die im schulischen Teil der Ausbildung ihre Schwierigkeiten haben, aber in der Praxis der Betriebe plötzlich merken: „Ich bin hier anders gefordert, ich kann neu anfangen.“ Diese Praxisorientierung müssen wir durchsetzen.

Eine Reaktion auf die ersten PISA-Ergebnisse war die Sprachförderung für Kindergartenkinder. Eine Vielzahl unterschiedlicher Programme sollte vorhandene Defizite ausgleichen - doch die ersten Evaluationen zeigen enttäuschende Ergebnisse. Was wird die KMK zur Verbesserung beitragen?

Rabe: Das Ziel ist klar: Wir wollen dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler mit guten Deutsch-Kenntnissen in die Schule kommen. Wir haben deshalb viel Geld in die Hand genommen, wir haben Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt, um den Sprachstand der Kinder vor dem Eintritt in die Schule zu verbessern. Und das klappt recht gut, aber es ist nicht nachhaltig. Und wir kennen die Wirkmechanismen schlecht. Das heißt, dass wir uns mit diesem Thema jetzt noch intensiver beschäftigen müssen. Die Bundesregierung hat versprochen, dies zu unterstützen. Ich warne allerdings davor, einfach so weiterzumachen. Vielmehr muss man jetzt sorgfältig prüfen, welche Maßnahmen auch die entsprechenden Fortschritte bringen. Das müssen wir in den nächsten Monaten hinkriegen.

Zum Thema Inklusion hat die KMK die Empfehlungen verabschiedet. Diese wurde allerdings von Gewerkschaften, Verbänden und Behindertenorganisationen als unverbindlich und zu unklar kritisiert. Außerdem, so hieß es, stehe sie teilweise sogar im Widerspruch zur UN-Konvention. Wird die KMK das Thema als noch einmal auf die Tagesordnung setzen?

Rabe: Das Thema wird uns die nächsten Jahre kontinuierlich begleiten. Hier wünschen sich viele von der KMK klare Aussagen. Aber: Jeder wünscht sich etwas anderes. Und wenn die KMK vor diesem Hintergrund eine etwas weichere Formulierung findet, um einen Weg zu kennzeichnen, aber noch nicht sagt, wo die nächste Ampel steht und wo man den nächsten Zebrastreifen findet, dann sind alle auf Anhieb erst einmal erbost, weil das ja nicht so genau ist.

Aber auch die Öffentlichkeit und die Bildungsinteressierten sind nicht in der Lage, hier einen Konsens zu finden. Denn es gibt so unterschiedliche Voraussetzungen in den verschiedenen Bundesländern, dass man eigentlich nur beschreiben kann, wohin man will. Wir haben Bundesländer, die auf dem Weg zur Inklusion schon sehr, sehr weit sind, die beispielsweise in den ersten Schulklassen gar keine exklusive Beschulung mehr haben. Wir haben andere Bundesländer, in denen sehr viele Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs exklusiv in Sonder- oder Förderschulen geschult werden. Deswegen: Es ist

richtig, ein Ziel zu formulieren, aber den Ländern ihr eigenes Tempo und ihre eigene Ausformung des Weges zuzugestehen. Das Ziel heißt eindeutig Inklusion.

Mit dem „Europäischen Qualifikationsrahmen“ (EQR) will die EU die Bildungsabschlüsse in den Mitgliedstaaten vergleichbar machen. In Deutschland gibt es aber noch ein Problem: Die Kultusminister wollen im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) das Abitur auf Stufe 5 und damit in der Regel höher einstufen als eine Berufsausbildung. Kammern, Verbände und Gewerkschaften hingegen plädieren vehement für eine Gleichstufung. Das für Dezember geplante Gespräch zwischen diesen Partnern hat nicht stattgefunden. Sehen Sie überhaupt noch einen möglichen Konsens und wie könnte der aussehen?

Rabe: Ich hatte gehofft, dass eine Lösung vor meiner Amtsperiode gefunden ist. Kultusminister und Wirtschaftsvertreter sind darin einig, dass die schulische und die berufliche Ausbildung einander entsprechen und auf gleichen Stufen verortet sein sollten. Wir als Kultusminister haben die schulische Bildung auf den Stufen 5, 4, 3 verortet, und hatten dies auch so für die berufliche Bildung vorgeschlagen. Das würde bedeuten, dass man die dreijährigen Berufsausbildungen differenziert. Einige kommen auf Stufe 4 und entsprechen damit der Fachhochschulreife, andere kommen auf Stufe 5 und entsprechen damit dem Abitur. Diese Differenzierung der verschiedenen Berufe ist von den Wirtschaftsverbänden komplett abgelehnt worden. Sie sagen, es ist, egal ob jemand Bäckereifachverkäufer oder Bankkaufmann wird, die Qualität der Bildung ist in beiden Berufsbildern gleich. Darüber kann man lange streiten, ob das richtig oder falsch ist, aber es ist die Position der Partner. Wir müssen jetzt versuchen, einen Kompromiss zu finden.

Ich darf übrigens sagen: Hier ist nicht nur die Kultusministerkonferenz in einer schwierigen Lage, alle europäischen Länder merken, dass dieses Achtstufen-System, das vom Bildungssystem in Großbritannien geprägt ist, auf viele Länder schlicht nicht richtig passt und es die schwierigsten und missverständlichsten Auswüchse hat. Es gibt viele Länder, die noch gar nichts vorgelegt haben und es gibt Länder, die mit ihrem Vorschlag gescheitert sind, wie die Niederlande beispielsweise, die genau das gleiche Problem hatten und von der EU-Kommission dann das Angebot bekommen haben, die Stufe 4+ zu erfinden. Oder Frankreich, das in diesem ganzen Dilemma gesagt hat, wir nehmen die schulische Bildung komplett raus.

Diese Schwierigkeiten betreffen eigentlich alle europäischen Länder. Das ist eine typische EU-Idee. Gut gemeint, gut erfunden, aber sie scheitert an der Wirklichkeit und wir müssen jetzt gucken, wie wir das Beste daraus machen. Schulabschlüsse überall in Deutschland auf dem gleichen Leistungsniveau

Welche weiteren Aufgaben wird die KMK im kommenden Jahr anpacken müssen?

Rabe: Viele haben den Verdacht, man lerne in einem Bundesland weniger als in einem anderen. Diesen Verdacht müssen wir ausräumen und uns darum kümmern, dass Schülerinnen und Schüler, die die Mittlere Reife, den Hauptschulabschluss oder das Abitur machen, wirklich überall auch auf dem gleichen Leistungsniveau stehen. Da sind wir in den letzten drei Jahren einen großen Schritt weitergekommen, weil wir insbesondere für den ersten Bildungsabschluss und für den Realschulabschluss klare Qualitätsstandards vereinbart haben.

Jetzt kommt der eigentlich spannende Punkt, das gleiche nämlich für das Abitur zu machen. Wir müssen gewährleisten, dass, egal ob man jetzt in München oder in Dortmund oder in Hamburg das Abitur macht, die Schülerinnen und Schüler überall das gleiche Leistungsniveau erreichen. Mit dieser Frage werden wir uns in diesem Jahr ernsthaft beschäftigen.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82146/beim-uebergang-in-den-beruf-entscheidet-sich-das-lebensglueck/>

2.14 Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen

Junge Menschen mit ausländischen Wurzeln sollen beim Einstieg ins Berufsleben künftig besser gefördert werden. Die „Stiftung: Bildung! Egitim“ will dazu unter anderem ein bundesweites Mentoren-Programm ins Leben rufen. „Bildung ist der Schlüssel für bessere Integration“, sagte die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Maria Böhmer (CDU). Es sei die erste Stiftung ihrer Art.

Um die Startbedingungen junger Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern, plant die Stiftung zudem Seminare zur Förderung des interkulturellen Dialogs. Durch engen Kontakt mit Führungskräften aus Wirtschaft und Politik sollen Vorbilder geschaffen werden. „Wir dürfen aber auch nicht nur auf Akademiker schauen, sondern müssen alle jungen Menschen im Blick behalten“, betonte Aygül Özkan, niedersächsische Sozialministerin (CDU) und Mitglied des Gründungskuratoriums. Darin haben sich Politiker, Unternehmer und Wissenschaftler, die selbst ausländische Wurzeln haben, mit Migrantenverbänden und Integrationsbeauftragten zusammengeschlossen.

Heute haben laut Kultusministerkonferenz 35 Prozent der in Deutschland geborenen Kinder einen Migrationshintergrund. „Unsere Gesellschaft kann es sich nicht leisten, diese Kinder (...) von der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Teilhabe auszuschließen“, so Stiftungspräsident Kemal Sahin. Böhmer erinnerte an das Gesetz zur Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse, das am 1. April in Kraft getreten ist. „Es geht um die Anerkennung und Wertschätzung der Menschen.“

Mit einem Internetportal und einer Telefon-Hotline will das Bildungsministerium Zuwanderer über ihre neuen Rechte bei der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse informieren. Seit dem 1. April haben Migranten einen Rechtsanspruch darauf, dass ihr Berufsabschluss aus dem Heimatland innerhalb von drei Monaten überprüft wird. Stimmt die Qualifikation mit den deutschen Anforderungen nicht überein, müssen zumindest die im Ausland erworbenen Kenntnisse bescheinigt werden.

Das so genannte Anerkennungsgesetz gilt für Berufe, für die der Abschluss in Deutschland bundesstaatlich geregelt ist – beispielsweise Ärzte, Rechtsanwälte und Ausbildungsberufe. Nach Angaben der Bundesregierung könnten bis zu 300 000 Menschen von dem neuen Gesetz profitieren. Mittels Internetportal und Telefon-Hotline können sie sich darüber informieren, an wen sie sich wenden und welche Dokumente sie mitbringen müssen. Kern des neuen Portals www.erkennung-in-deutschland.de sei ein „Anerkennungs-Finder“, der die Anerkennungssuchenden und die Berater an die für den entsprechenden Berufsabschluss zuständige Stelle leite, erläuterte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Basis sei eine Datenbank, die derzeit Informationen zu mehr als 500 Berufen umfasse. Sie wurde vom BIBB in Kooperation mit der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) und der Bundesagentur für Arbeit (BA) erstellt.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/83170/bildung-ist-schluessel-fuer-integration/>

(3)**Ergebnisse neuer bildungspolitischer Studien****3.1 Studie zu den Kosten eines inklusiven Schulsystems**

Klaus Klemm: Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2012.

Nach einer aktuellen Studie von Klaus Klemm brauchen Deutschlands Schulen fast 10.000 Lehrer mehr als heute, wenn die Schulsysteme aller Bundesländer innerhalb des kommenden Jahrzehnts auf Inklusion umgestellt werden sollen. Dadurch könnten die meisten Förderschulen geschlossen und Gelder und Stellen frei werden; dennoch ergibt sich unter dem Strich ein zusätzlicher Finanzbedarf von rund 660 Millionen Euro pro Jahr.

Deutschland hat sich verpflichtet, Kinder mit und ohne Förderbedarf künftig gemeinsam zu unterrichten. Die Abkehr vom derzeitigen Sonderschulsystem schreibt eine am 26. März 2009 in Kraft getretene UN-Konvention vor. Besonderen Förderbedarf haben in Deutschland rund eine halbe Million verhaltensauffällige, lern- oder körperbehinderte Schüler. Ihr Anteil an der gesamten Schülerschaft nimmt seit mehr als zehn Jahren ständig zu. Im Schuljahr 2010/2011 betrug die Förderquote 6,4%, im Vorjahr noch 6,2%.

Bundesweit besucht nicht einmal jeder vierte „Förderschüler“ eine Regelschule. Allerdings gibt es zunehmenden Trend: Im Schuljahr 2010/2011 stieg der Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die nicht auf eine separate Sonderschule gehen, gegenüber dem Vorjahr von 20,1 auf 22,3%. Spitzenreiter bei der Inklusion ist Schleswig-Holstein. Hier besucht die Hälfte aller lern- oder körperbehinderten Schüler eine reguläre Schule. Auch Berlin und Bremen weisen bereits heute einen Inklusionsanteil von mehr als 40% auf. Schlusslicht ist Niedersachsen, wo lediglich 8,5% der Förderschüler inklusiv unterrichtet werden.

Eine besonders hohe Dynamik verzeichnet Hamburg. Innerhalb eines Schuljahres ist dort der Inklusionsanteil um gut die Hälfte gestiegen, von 16,2 auf 24,4%. Auch Bayern ging im Schuljahr 2010/2011 ein Fünftel der „Förderschüler“ auf eine Regelschule; ein Jahr zuvor lag der Inklusionsanteil noch bei knapp 16%. Jörg Dräger, Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung zufolge wird „Inklusion wird mittelfristig zur Normalität an deutschen Schulen. Das stellt die Schulen vor riesige Herausforderungen, die sie nur mit genügend gut ausgebildetem Personal bewältigen können.“

Begrüßenswert sei der Grundgedanke der Inklusion auch, weil auf einer Förderschule die Aussichten auf einen Schulabschluss nur gering sind. 75% der „Förderschüler“, die separat unterrichtet werden, erlangen nicht den Hauptschulabschluss. Der vermeintliche Schutzraum, so Dräger, habe sich für viele als Isolationsfalle entpuppt. Wenn das Ziel erreicht werden sollte, die Zahl der Hauptschulabbrecher in Deutschland zu halbieren, führe der Weg nur über eine Reform des Sonderschulsystems.

Mit der neuen Studie liegt nun erstmals eine Berechnung des konkreten Bedarfs an personeller Ausstattung von inklusiven Schulen vor, der nötig ist, um alle Kinder angemessen zu fördern Bundesweit werden in den kommenden zehn Jahren 9.300 zusätzliche Lehrkräfte gebraucht, sofern jeder „Förderschüler“ mit dem Förderschwerpunkt Lernen, soziale und emotionale Entwicklung und Sprache sowie die Hälfte aller anderen „Förderschüler“ an Regelschulen unterrichtet werden sollen. Umgerechnet bedeutet das im Vergleich zum Schuljahr 2009/2010 zusätzliche Kosten von jährlich rund 660 Millionen Euro, die in voller Höhe ab dem Schuljahr 2020/21 anfallen.

Diese Summe entspricht etwas weniger als zwei Prozent der heutigen Gesamtkosten von Schule. „Inklusion ist notwendig und bezahlbar. Aber sie wird dort scheitern, wo Länder sie als Sparmodell betrachten“, sagte Dräger. Das Geld und die Stellen, die an bisherigen Förderschulen frei werden, seien nicht ausreichend, sofern der Umfang der Förderung nicht reduziert werden soll. Eine hinreichende Personalausstattung der Schulen mit Lehrern, Sonderpädagogen, Psychologen und Therapeuten sei – neben dem durchgängigen pädagogischen Prinzip der individuellen Förderung – die wichtigste Voraussetzung für den Erfolg und die Akzeptanz von Inklusion. Umfragen der Bertelsmann Stiftung in jüngerer Zeit hatten gezeigt, dass bei Lehrern und Eltern die Skepsis gegenüber Inklusion nach

wie vor groß ist. „Nur wenn alle Schüler vom gemeinsamen Lernen profitieren, wird inklusiver Unterricht den nötigen Rückhalt erfahren“, sagte Dräger.

In seiner Berechnung geht Klaus Klemm davon aus, dass die bisherige Förderung der behinderten und verhaltensauffälligen Kinder vom Umfang her künftig auch in Regelschulen geleistet wird. Für die einzelnen Bundesländer wird der Umbau ihrer Schulsysteme auf inklusiven Unterricht unterschiedlich teuer. Abhängig sind die Kosten von der jeweiligen demographischen Entwicklung. Während in den westlichen Bundesländern im kommenden Jahrzehnt die Schülerzahlen zurückgehen, steigen sie in den meisten östlichen Bundesländern und Stadtstaaten. Vor allem Länder wie Berlin, Hamburg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen, die mehr Schüler als heute erwarten, müssen vergleichsweise große Anstrengungen unternehmen, um genügend Lehrkräfte für das gemeinsame Lernen bereit zu stellen.

So werden in Sachsen 1.607 zusätzliche Lehrkräfte benötigt (jährliche Mehrkosten von 114 Millionen Euro), in Berlin 864 Lehrkräfte (61,3 Mio.), in Mecklenburg-Vorpommern 636 Lehrkräfte (45,2 Mio.), in Brandenburg 626 Lehrkräfte (44,4 Mio.) und in Hamburg 488 Lehrkräfte (34,6 Mio.). Länder mit sinkenden Schülerzahlen sehen in Relation dazu geringeren Mehrkosten entgegen: In Nordrhein-Westfalen werden 1.339 zusätzliche Lehrer benötigt (95,1 Mio.), in Bayern 990 Lehrkräfte (70,3 Mio.), in Sachsen-Anhalt 804 Lehrkräfte (57 Mio.), in Thüringen 636 Lehrkräfte (45,2 Mio.), in Hessen 380 Lehrkräfte (27 Mio.), in Baden-Württemberg 310 Lehrkräfte (22 Mio.), in Niedersachsen 215 Lehrkräfte (15,3 Mio.), in Rheinland-Pfalz 197 Lehrkräfte (14 Mio.), in Schleswig-Holstein 88 Lehrkräfte (6,2 Mio.), in Bremen 66 Lehrkräfte (4,7 Mio.) und im Saarland 43 Lehrkräfte (3 Mio.).

Die komplette Studie kann heruntergeladen werden unter:

http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_35784_35785_2.pdf

Auch die Berichte für die einzelnen Bundesländer können heruntergeladen werden unter:

http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-9D04C15B-5E6F05F1/bst/hs.xml/nachrichten_111873.htm

3.2 Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit

Deutsches Rotes Kreuz. Generalsekretariat. Team Kinder- Jugend- und Familienhilfe (Hg.): „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“. Handreichung. Berlin 2012

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat die Aufgabe des Bildungs- und Schulsystems der Bundesrepublik Deutschland, eine Praxis der Inklusion umzusetzen und nachhaltig zu implementieren, eine zusätzliche Aktualität und eine rechtlich verpflichtende Grundlage bekommen.

Im Mittelpunkt des fachpolitischen Diskurses stehen dabei derzeit vor allem Fragen nach der Bereitstellung der notwendigen Rahmenbedingungen, nach personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen sowie nach entsprechenden unterrichtsbezogenen und sozialpädagogischen Konzepten.

Mit der vorliegenden Handreichung, möchte sich das DRK in den aktuellen Diskurs einbringen und Grundlinien, Grundsätze und Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule formulieren. Dabei werden grundlegende Begriffe und Konzepte von Inklusion sowie Instrumente und Ansätze und deren praktische Umsetzung dargestellt sowie der Frage nachgegangen, welche Erfordernisse, Standards und Rahmenbedingungen sich aus dem politischen und fachlichen Anspruch ergeben. Ein Beispiel guter Praxis verdeutlicht darüber hinaus, wie inklusive Konzepte umgesetzt und nachhaltig implementiert werden können.

Die Handreichung kann heruntergeladen werden unter:

http://www.jugendsozialarbeit.de/inklusive_schule

3.3 Studie zur Bildungsrendite

Concetta Mendolicchio und Thomas Rhein: Ländervergleich in Westeuropa. Wo sich Bildung für Frauen mehr lohnt als für Männer. IAB-Kurzbericht 5/2012.

Einer Studie des IAB zufolge führt jedes Jahr, das jemand zusätzlich in Schule, Ausbildung oder Studium investiert, zur Erhöhung des späteren Einkommens um durchschnitt-

lich fünf Prozent. Im Durchschnitt haben die deutschen Beschäftigten knapp 14 Jahre im Bildungssystem (Schule, Berufsausbildung oder Studium) verbracht. Ein Beschäftigter, der 16 Jahre in seine Bildung investiert hat, hat also über das ganze Erwerbsleben hinweg im Durchschnitt ein um 25% höheres Einkommen zu erwarten als jemand, der das Bildungssystem nach elf Jahren verlassen hat. Dabei handelt es sich natürlich nur um rechnerische Durchschnittswerte: Wer nach drei Jahren sein Studium ohne Abschluss abbricht, profitiert weniger als jemand, der seinen Abschluss macht. Bummelstudenten verdienen nicht mehr als die anderen Studierenden, Sitzenbleiber nicht mehr als diejenigen, die ohne Wiederholung das Schulsystem durchlaufen.

Der Studie zufolge erzielen Frauen und Männer in Deutschland in etwa die gleiche Bildungsrendite, während es in anderen Ländern häufig geschlechtsspezifische Unterschiede gibt und Frauen meist noch stärker als Männer von mehr Bildung profitieren.

Die Berechnungen des IAB beziehen sich auf das Einkommen während des gesamten Erwerbslebens. Sie berücksichtigen nicht nur die Brutto-Löhne, sondern auch das Steuer- und Abgabensystem, die durchschnittliche Erwerbsbeteiligung im Lebensverlauf unter Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit und Familienpausen sowie staatliche Leistungen wie Arbeitslosenunterstützung und Elterngeld.

Herunterzuladen unter:

<http://doku.iab.de/kurzber/2012/kb0512.pdf>

3.4 Bertelsmann-Studie zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme

Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung IFS (Hg.): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh 2012.

In einer gemeinsam mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund hat die Bertelsmann Stiftung die Schulsysteme aller Bundesländer auf Chancengerechtigkeit untersucht. Zusammengefasst kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass die Bildungschancen in Deutschland weiterhin höchst ungleich verteilt sind und von Chancengleichheit noch lange keine Rede sein kann.

In einem so genannten Chancenspiegel wird erstmals versucht, für Deutschland Chancengerechtigkeit zu erfassen und vergleichbar zu machen. Analysiert wurde für jedes Bundesland anhand von vier Dimensionen – Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe –, wie integrativ Schulsysteme sind, ob sie soziale Nachteile wettmachen, Klassenwiederholungen und Schulabstiege vermeiden, welche Lesekompetenzen sie vermitteln, wie viele Schüler sie zur Hochschulreife führen oder wie erfolgreich insbesondere Schulabgänger ohne oder nur mit Hauptschulabschluss sind, einen Ausbildungsplatz zu finden. Auf dieser Grundlage wurden Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schulsysteme bewertet.

Für das Ausmaß der Unterschiede werden einige Beispiele genannt: In Sachsen-Anhalt ist der Anteil der Kinder, die auf einer separaten Förderschule unterrichtet werden und keinen Zugang zur Regelschule haben, nahezu drei Mal höher als in Schleswig-Holstein. Und in Sachsen besuchen drei von vier Schülern eine Ganztagschule, in Bayern nicht einmal jeder zehnte.

Ein regionales Gefälle zeigt sich demnach auch im Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz, der in Bremen fast doppelt so hoch ist wie in Brandenburg. Eine Hochschulzugangsberechtigung erreichen in Nordrhein-Westfalen, Hamburg, im Saarland und in Baden-Württemberg jeweils mehr als die Hälfte der Schüler – in Mecklenburg-Vorpommern nicht einmal 36%.

In Sachsen etwa ist das Schulsystem vergleichsweise durchlässig: Die Chancen für Kinder aus unteren Sozialschichten auf einen Gymnasialbesuch sind relativ gut, nur wenige Schüler bleiben sitzen. Sachsen überzeugt aber nicht nur in dieser Gerechtigkeitsfrage, sondern auch bei der Kompetenzförderung. Sowohl die leistungsstärksten als auch die leistungsschwächsten Schüler gehören deutschlandweit zu den Besten ihrer jeweiligen Vergleichsgruppe.

Der Chancenspiegel nimmt Bezug auf die in der deutschen Bildungsdebatte der letzten Jahrzehnte geltende Auffassung, Bildungsgerechtigkeit und Leistungsfähigkeit seien ein

unüberbrückbarer Gegensatz. Er versucht beide Perspektiven in den Blick zu nehmen und fokussiert dabei bewusst auf das Schulsystem.

Der Chancenspiegel versteht sich als ein ergänzendes Instrument der Bildungsberichterstattung, das die (fach)öffentliche Debatte anregen will und sich auf die Frage nach den Chancen von Kindern und Jugendlichen im Schulsystem konzentriert. Er ist eine Bestandsaufnahme und basiert auf Zahlen, die bis Ende September 2011 in den amtlichen Statistiken verfügbar waren.

Zu jeder der vier Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe nimmt der Chancenspiegel unter Rückgriff auf verfügbare quantitative Daten der amtlichen Statistiken aus Bund und Ländern sowie aus Studien der empirischen Bildungsforschung besonders aussagekräftige Indikatoren in den Blick. Innerhalb jedes Indikators wiederum werden drei Ländergruppen gebildet.

Die obere Gruppe umfasst die Länder, die in Bezug auf den berichteten Indikator zu den oberen 25% aller Bundesländer gehören. Diese Gruppe umfasst also im Blick auf die jeweilige Bildungschance der Kinder und Jugendlichen die „erfolgreicheren“ Bundesländer. Die mittlere Ländergruppe bündelt die mittleren 50% der Bundesländer, die untere Ländergruppe schließlich beinhaltet die unteren 25% bzw. das letzte Viertel der Bundesländer. Für den Ländervergleich wurden die entsprechenden Erkenntnisse zusammengefasst. Er zeigt, in welchen Dimensionen die einzelnen Bundesländer im innerdeutschen Vergleich ihre relativen Stärken und Entwicklungsbedarfe haben.

Der Chancenspiegel will die Aufmerksamkeit auf diejenigen Befunde und Herausforderungen im Schulsystem fokussieren, die für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen entscheidend sind:

- Wie steht es um die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, gemeinsam zu lernen?
- Welche Aussichten haben Schüler, eine Ganztagschule zu besuchen?
- Wie hoch sind die Chancen von benachteiligten Kindern, ein Gymnasium zu besuchen? Wie ausgeprägt sind die Risiken, in eine niedrigere Schulform wechseln oder sitzenbleiben zu müssen?
- Welche Aussichten haben Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen auf einen Übergang in die Berufsausbildung?
- Wie sind ihre Chancen, Kompetenzen in der zentralen Kulturtechnik des Lesens zu entfalten?
- Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, die Hochschulreife zu erlangen?
- Wie hoch das Risiko, die Schule ohne Abschluss verlassen zu müssen?

Die Studie fordert, dass die Bildungsverantwortlichen in den Ländern diesen Fragen sich stellen. Sie will zudem Hinweise geben, wie erfolgreichere Bundesländer weniger erfolgreichen Bundesländern Hinweise zur Lösung ihrer Bildungsprobleme geben können.

Die Studie kann heruntergeladen werden unter:

http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_35692_35693_2.pdf

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82865/noch-weit-entfernt-von-chancengleichheit/>

3.5 Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma

Daniel Strauß (Hg.) (2011): Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Verlag: I-Verb.de, Marburg und RomnoKher, Marburg. 107 Seiten. ISBN 978-3-939762-10-5.

Die Studie wurde von RomnoKher (Haus für Kultur, Bildung und Antiziganismusforschung) in Marburg mit Unterstützung der Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft und weiterer Förderer veröffentlicht. Sie basiert auf einer Befragung von 275 Sinti und Roma zu ihrer Bildungsbiografie. Seit 1982 ist dies die erste umfassende Erhebung zu diesem ansonsten vernachlässigten Thema. Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass die Bildungssituation deutscher Sinti und Roma nach wie vor „desaströs“ ist.

Die wichtigsten Ergebnisse der Studie:

- 81% der Befragten haben persönliche Diskriminierungserfahrungen.
-

- 54% fühlen sich bei Behördenbesuchen von „eingeschüchtert“, „schlecht behandelt“ bis „diskriminiert“.
- Nur 19% der Befragten haben eine berufliche Ausbildung absolviert; in der Mehrheitsbevölkerung in der jüngeren Altersgruppe sind es 83%.
- 11% der Befragten besuchten eine Förderschule; in der Mehrheitsbevölkerung sind es 5% aller Schüler.
- 13% der Befragten besuchten keinerlei Schule; in der Mehrheitsbevölkerung sind es unter 1%. Mindestens 44% der Befragten haben keinerlei Schulabschluss.
- Nur 12% besuchten die Realschule; in der Mehrheitsbevölkerung haben über 30% in der Altersgruppe der 14- bis 25-Jährigen einen mittleren Bildungsabschluss.
- Nur 6 von 261 Befragten (2,3%) besuchten ein Gymnasium; in der Mehrheitsbevölkerung haben insgesamt 24% Hochschulreife, in der Altersgruppe der 20- bis 25-Jährigen über 40%.
- 46% der Befragten können/konnten keine Hilfen in der Familie bei den Hausaufgaben erhalten.

Bildungspolitische Empfehlungen der Studie:

1. Gestaltung einer zukunftsweisenden Minderheitenpolitik im Einklang mit europäischen Standards zur Förderung von Sinti und Roma in Deutschland, die ihren tatsächlichen Lebenssituationen gerecht wird.
2. Gesellschaftliche Verankerung von nachhaltigen Anerkennungs- und Teilhabestrukturen für Sinti und Roma, um gelingende Bildungsprozesse in der Frühförderung, Bildung, Ausbildung und der Erwachsenenbildung initiieren und entfalten zu können.
3. Erstellung eines nationalen Aktionsplans für eine Generationen übergreifende Bildungsförderung für Sinti und Roma.

Die Studie kann heruntergeladen werden unter:

http://www.stiftung-evz.de/w/files/roma/2011_strauss_studie_sinti_bildung.pdf

3.6 Vodafone-Studie zur Situation an deutschen Schulen

Im Auftrag der Vodafone Stiftung hat das Institut für Demoskopie Allensbach eine Untersuchung zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland durchgeführt. Die Studie mit dem Titel „Lehre(r) in Zeiten der Bildungsangst“ kommt zu dem Ergebnis, dass Unterrichten deutlich schwieriger geworden und das Verhalten der Schüler spürbar schlechter geworden sei. Weitere Ergebnisse sind: Fast 40% der Lehrer fordern „Erschwernis-Zulage“ an Brennpunkt-Schulen / Zu große Klassen und Lehrermangel an weiterführenden Schulen sind größte Herausforderungen / Deutsches Schulsystem zu undurchlässig / Lehramt-Studium bereitet nicht ausreichend auf berufliche Praxis vor / 54% der Lehrer kritisieren Bildungspolitik der Länder.

Dass das Unterrichten in den letzten Jahren schwieriger geworden sei, führen Lehrer zu insgesamt 42% auf das Verhalten ihrer Schüler zurück und kritisieren damit fehlende Disziplin, Respektlosigkeit und die Missachtung von Regeln ebenso wie ein geringes Konzentrationsvermögen, fehlende Motivation oder allgemeine Erziehungsdefizite. Besonders oft wird dies von Haupt- und Realschullehrern betont (55%), deutlich seltener hingegen von Gymnasiallehrern (34%).

Darüber hinaus zeigt die Studie, dass von jenen Lehrern, die ihren Beruf grundsätzlich für weniger attraktiv halten, mehr als jeder Vierte (27%) einen zunehmend schwierigen Umgang mit den Schülern dafür verantwortlich macht. Weitere ausschlaggebende Gründe für diese Einschätzung sind neben einer allgemein hohen psychischen Belastung im Beruf (33%) die Tatsache, dass Lehrer immer häufiger Aufgaben übernehmen müssten, die eigentlich Sache des Elternhauses sind (31%), sowie ein zunehmend schwieriger Umgang mit den Eltern der Schüler (28%). Eine zu geringe Bezahlung oder fehlende berufliche Perspektiven sind hingegen nur von nachrangiger Bedeutung (jeweils 9%).

Die Studie kann heruntergeladen werden unter:

<http://vodafone-stiftung.de/scripts/getdata.php?DOWNLOAD=YES&id=16559>

3.7 Bildungsaufstieg in Deutschland besonders schwer

Nur zwei Prozent der Studenten in Deutschland kommen aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungshintergrund. Dagegen haben mehr als zwei Drittel der Studierenden einen Vater oder eine Mutter mit akademischem Abschluss. Dies belegt die jetzt vorgelegte deutsche Auswertung des vierten Eurostudent-Reports durch das Hochschulinformationssystem (HIS).

Unterschichtskindern fällt der Bildungsaufstieg in Deutschland besonders schwer. Im Vergleich von 25 europäischen Staaten bildet die Bundesrepublik bei der sozialen Förderung das Schlusslicht – zusammen mit Kroatien, Polen, Lettland und der Slowakei. Von den Eurostudent-Staaten schaffen es dagegen Portugal und die Türkei am besten, Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern an ihre Hochschulen zu bringen: In beiden Staaten macht ihr Anteil mit 45% fast die Hälfte der Studenten aus.

Umgekehrt zählt Deutschland zu den Staaten, in denen es nahezu als selbstverständlich gilt, dass Kinder aus akademischen Elternhäusern selbst wiederum den Weg ins Studium finden. Insgesamt haben 69% der Studierenden Eltern mit Hochschulabschluss. Lediglich in Dänemark ist mit 79% dieser Anteil der Studierenden noch höher.

Als „niedriger Bildungshintergrund“ gilt laut der in der Eurostudent-Studie verwendeten „International Standard Classification of Education“ (ISCED 97) die Stufen 0 bis 2 – also bis zum Sekundarabschluss I. Nach den in der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) verwendeten Kriterien haben 15% der Studierenden in Deutschland eine „niedrige soziale Herkunft“. Dabei wird nicht nur nach dem Schulabschluss, sondern auch nach dem ausgeübten Beruf gefragt.

In fast allen Staaten gehen Studierende mit hohem Bildungshintergrund deutlich häufiger als jene aus bildungsfernen Elternhäusern für einen Studienabschnitt ins Ausland. Besonders ausgeprägt ist dies beispielsweise in Dänemark, Spanien oder Italien.

Deutschland und Schweden stellen hier eine Ausnahme dar: Die Beteiligung der beiden Gruppen am Auslandsstudium unterscheidet sich nur geringfügig. Deutsche Studierende mit BAföG-Anspruch können ihre Förderung von Studienstart an mit ins europäische Ausland (einschließlich Schweiz) nehmen. Allerdings: In Deutschland gibt es eine relativ große Gruppe von Studierenden mit mittlerem Bildungshintergrund (fast 30%), die deutlich seltener für Studienphasen ins Ausland gehen als ihre Kommilitonen mit hohem Bildungsabschluss der Eltern.

Als ein großes Hindernis für ein Auslandsstudium sehen europaweit die Studierenden befürchtete finanzielle Mehrbelastungen. In Deutschland sagen dies zwei Drittel aller Studenten, die sich bislang gegen eine Studienphase im Ausland entschieden. Ein erwarteter Zeitverlust im Studium bildet in der Bundesrepublik den zweitgrößten Bremsfaktor. „Im EUROSTUDENT-Vergleich gibt es kein Land, in dem ein höherer Anteil von Studierenden (47%) diesen Aspekt als (großes) Hindernis für ein Auslandsstudium betrachtet“, schreiben die HIS-Autoren. Beide Hürden werden von Studierenden mit niedrigem Bildungshintergrund höher eingeschätzt als von ihren Studienkollegen aus gebildeten Elternhäusern.

Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern meist älter

In den meisten Ländern, darunter auch Deutschland, ist für Studierende aus bildungsfernen Familien, die nicht im Elternhaus wohnen, das Erwerbseinkommen die bedeutendste Einnahmequelle. Auch wegen des eigenen Broterwerbs sind diese Studenten im Durchschnitt deutlich älter als ihre Kommilitonen: 28 Jahre im Vergleich zu 24 Jahren bei mittlerem und 23 Jahren bei hohem Bildungshintergrund.

Dabei bleibt allen Bachelor-Studenten nur relativ wenig Zeit fürs Geldverdienen. Für das Studium bringen deutsche Bachelor-Studenten etwa 37 Stunden pro Woche auf – das ist das fünfthöchste Zeitbudget im Eurostudent-Vergleich.

In einigen Ländern wie Polen, Spanien oder der Türkei können Studierende aus bildungsfernen Familien, die nicht im Elternhaus wohnen, vor allem auf die finanzielle Unterstützung der Familie oder des Partners bauen. In einer dritten Ländergruppe – Malta, Frankreich, England/Wales, die Niederlande, Schweden und Dänemark – stellt die staatliche Förderung den Hauptanteil. Staatliche Förderung besteht aus Zuschüssen, Stipendien und Darlehen, wobei einige Länder nur einzelne der drei Förderelemente vergeben.

In den skandinavischen Staaten, England/Wales und den Niederlanden wird ein hoher Anteil aller Studenten gefördert – bis zu 91% in Dänemark. Dort macht zugleich dieser Betrag mit 70% den Löwenanteil der Gesamteinnahmen der Geförderten aus. Auch in

Deutschland liegt dieser Wert mit 52% deutlich über dem Mittel der Eurostudent-Länder. Allerdings werden hierzulande mit 30% aller Studierenden nur unterdurchschnittlich viele gefördert; von den Studenten mit niedrigem Bildungshintergrund sind es 41%.

Große Unterschiede auch bei staatlichen Förderstrukturen

Bei einem weitergehenden Ländervergleich sind darüber hinaus die staatlichen Förderstrukturen zu berücksichtigen. In Norwegen wird die Unterstützung als verzinslicher Kredit vergeben und zwar mit einem höheren als der normale Zinssatz. In den nordischen Ländern werden die Studierenden als Erwachsene gesehen und daher unabhängig von den Elterneinkommen gefördert. Dagegen werden Studenten in Deutschland, Spanien oder der Tschechischen Republik als von ihren Eltern abhängige Personen gesehen.

Auch mit Blick auf das politische Ziel „Lebenslanges Lernen“ gibt der Eurostudent-Bericht Hinweise auf Defizite. So unterscheidet sich das Altersprofil der Studierenden zwischen den Ländern zum Teil deutlich. In Deutschland beträgt das Durchschnittsalter der Studenten 24 Jahre. Nur 7% der Männer und Frauen sind älter als 30 Jahre, was im internationalen Vergleich relativ wenig ist. In Norwegen, England/Wales, Portugal, Österreich und Dänemark stellen die über 30-Jährigen zwischen 20% und fast einem Drittel der Studentenschaft.

„Diese Länder sind anscheinend in der Lage, Bildungsteilnehmer(innen) über alternative Wege zu einem späteren (Wieder-)Eintritt ins Bildungssystem zu bewegen und/oder Studierende nach dem Bachelor-Abschluss zur späteren Einschreibung in Master-Programme zu ermutigen“, heißt es in dem vom Bundesbildungsministerium geförderten Bericht „Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums. Deutschland im europäischen Vergleich“ (Dezember 2011).

Für diese Fassung hatten die HIS-Autoren Christoph Gwośc, Nicolai Netz, Dominic Orr, Elke Middendorff und Wolfgang Isserstedt ergänzend die 19. DSW-Sozialerhebung ausgewertet. Der internationale Bericht „Social and Economic Conditions of Student Life in Europe“ enthält diese Sonderauswertung nicht. Für den Eurostudent-Report waren zwischen 2008 und 2010 mehr als 200 000 einheimische Studierende in 25 Ländern auf Basis eines übereinstimmenden Fragebogens befragt worden.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82018/bildungsaufstieg-in-deutschland-besonders-schwer/>

3.8 Expertise des DRK - „Bildung vielfältig gestalten“

Im Auftrag des Deutschen Roten Kreuzes (DRK) hat das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) e.V. eine Expertise zum Thema „Bildung vielfältig gestalten – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ erstellt, in deren Mittelpunkt die Frage steht, wie Jugendsozialarbeit und Schule innerhalb ihrer Kooperation dazu beitragen können, chancengerechte Zugänge zu Gesellschaft und Arbeitswelt zu fördern, Vielfalt als Ressource zu begreifen und Benachteiligungen abzubauen. Die Expertise möchte zur fachlich-konzeptionellen Weiterentwicklung anregen und zielt darüber hinaus auf eine wirksame Interessenvertretung bei gemeinsamen und bundeszentralen Anliegen.

Die Expertise kann heruntergeladen werden unter:

http://www.jugendsozialarbeit.de/vielfalt_in_schule

3.9 Bertelsmann-Studie zu Kinderarmut

Kinderarmut bei unter Dreijährigen: Große regionale Unterschiede – Thüringen hat im Ostvergleich niedrigste Armutsquote Bertelsmann Stiftung zeigt Kinderarmut für alle Kreise und kreisfreien Städte – Erstmals auch Differenzierung nach Stadtvierteln möglich.

Die Kinderarmut in Deutschland entwickelt sich zwar insgesamt rückläufig, doch innerhalb der Bundesländer, Landkreise und Städte klaffen die Armutsquoten weit auseinander. Dies geht aus einer aktuellen Studie der Bertelsmann Stiftung hervor, die erstmals die Armutsquoten für die Altersgruppe der unter Dreijährigen für alle 412 Kreise und kreisfreien Städte in Deutschland veröffentlicht hat. Die Studie zeigt auch, dass die unter Dreijährigen das höchste Armutsrisiko aller Kinder tragen.

Innerhalb von Thüringen unterscheiden sich die Armutsquoten der Regionen zum Teil sehr stark. So wuchsen nach den aktuellsten vorliegenden Regionaldaten im Jahr 2009 im Landkreis Eichsfeld 14,9% der unter Dreijährigen in Armut auf, im Landkreis Kyffhäuserkreis war der Anteil mit 36,4% mehr als doppelt so hoch. Auch in den kreisfreien Städten ist Kinderarmut unterschiedlich stark ausgeprägt: In Jena betrug die Armutsquote 18%, in Gera ist mehr als jedes dritte Kind unter drei Jahren von Armut betroffen (38,3%).

Erstmals weist die Bertelsmann Stiftung exemplarisch nach, dass das Armutsgefälle innerhalb ein und derselben Stadt sogar noch erheblich höher sein kann als zwischen den Regionen. Dies zeigt sich an den Städten Heilbronn (Baden-Württemberg) und Jena (Thüringen), die den neu entwickelten Sozialraumatlas KECK zur Betrachtung einzelner Stadtviertel nutzen. Das Ergebnis offenbart eklatante Unterschiede in den Lebensbedingungen der heranwachsenden Generation: In manchen Stadtteilen liegt die Armutsquote von Kindern unter drei Jahren nur bei etwas über einem Prozent, in anderen bei über 50%. Die Auswertung des Sozialraumatlas soll in beiden Städten in ein Konzept münden, wie durch gezielte Angebote benachteiligte Stadtviertel gefördert werden können. Dabei wird Armut als einer von mehreren Faktoren betrachtet, die die Entwicklungschancen von Kindern stark beeinflussen.

Jörg Dräger, Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung, plädiert als Konsequenz aus den Armutszahlen für eine andere Verteilung der staatlichen Gelder: „Armut darf nicht in Chancenlosigkeit münden. Wo die Probleme größer sind, muss auch mehr Geld für gute Kitas und gezielte Förderung in Brennpunkten investiert werden. Gerade die frühkindliche Phase ist entscheidend für die Entwicklung eines Kindes.“

Thüringen ist das Bundesland mit der niedrigsten Armutsquote in Ostdeutschland. Im Jahr 2010 lebten dort 13.277 unter Dreijährige in Armut, dies sind 25,5% aller Kinder dieser Altersgruppe. Damit liegt Thüringen deutlich unter dem Durchschnitt der ostdeutschen Bundesländer von 28,1%. Gegenüber 2008 ist die Armutsquote in Thüringen um 5,5 Prozentpunkte gesunken, 2.450 Kinder weniger sind auf staatliche Grundsicherung angewiesen. Das Land, in dem prozentual die wenigsten unter Dreijährigen von Armut betroffen sind, ist weiterhin Bayern (10,1%). Am höchsten ist der Anteil armer Kinder unter drei Jahren in Berlin (36,3%). Wie alle Bundesländer verzeichnet jedoch auch Berlin einen Positivtrend: Zwei Jahre zuvor hatte die Armutsquote dort noch bei 39,9% gelegen.

Die Bertelsmann Stiftung liefert in ihrem KECK-Atlas die relevanten Daten zur Lebenswelt von Kindern, gebündelt und grafisch aufbereitet. Im Internet ist abrufbar, welche Entwicklungschancen Kinder in den kreisfreien Städten und Kreisen haben. Der KECK-Atlas auf Sozialraumebene bietet allen Kommunen ab sofort die Möglichkeit, kostenlos ihre eigene kleinräumige Sozialberichterstattung aufzubauen.

Grafiken als Download und eine Tabelle mit den aktuellen Daten zu allen Kreisen und kreisfreien Städten sowie weitere Informationen finden sich unter:

www.bertelsmann-stiftung.de und www.keck-atlas.de.

3.10 Expertise zur Bildungsförderung armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf

Heiner Brülle/Gerhard Christe/Ragna Melzer/Lutz Wende: „Schulbezogene Unterstützungsnetzwerke - Gestaltungsansätze der Jugendhilfe zur Bildungsförderung armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf“. Wiesbaden September 2011.

Die vorliegende Expertise wurde im Rahmen der AWO-ISS- Armutsstudie „Kinder- und Jugendarmut IV“ erstellt. Ausgehend von den Ausgrenzungsrisiken herkunftsbenachteiligter, insbesondere armer junger Menschen in der Sekundarstufe I und im Übergang Schule – Beruf, entwickelt die Expertise konkrete Gestaltungsansätze, die eine kompensatorische Förderung dieser jungen Menschen ermöglichen und auf den Abbau institutionell bedingter Ausgrenzungsrisiken zielen.

Die Expertise beginnt mit einer Zusammenfassung jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben und dem Stellenwert von Bildungsteilhabe für deren erfolgreiche Bewältigung. Anschließend werden wesentliche Forschungsergebnisse und Daten zur Bildungsungleichheit und den zugrunde liegenden Ausgrenzungsmustern und -mechanismen referiert. Da je-

doch nur wenige spezifische Erkenntnisse für den Personenkreis junger Menschen vorliegen, die in Armutslagen leben, wurde hier auf schichtspezifische und herkunftsspezifische Indikatoren zurückgegriffen. Weitergehend wird der kompensatorische Handlungsbedarf in Bezug auf herkunftsspezifische Bildungsbenachteiligungen beschrieben. Dabei ist den Autoren bewusst, dass Armut und Benachteiligung nicht deckungsgleich sind. Grundsätzlich sind junge Menschen, die in Armut aufwachsen, immer benachteiligt, allerdings können auch andere Lebensumstände der jungen Menschen zu einer Benachteiligung führen. Die wesentlichen kompensatorischen Angebote der Jugend(berufs)hilfe werden benannt und mit Beispielen ‚guter Praxis‘ unterlegt.

Im Weiteren werden auf der Basis des Konzepts „Produktionsnetzwerk“ strukturelle und prozessuale Gestaltungsanforderungen und Implementierungsvorschläge für schulbezogene Unterstützungsnetzwerke im Übergang Schule – Beruf zur Bildungsförderung armer Jugendlicher entwickelt. Hier wird bewusst der konkrete, schulbezogene Ansatz in den Focus gerückt, während die darüber hinaus anzustrebende lokale oder regionale Netzwerkbildung auf der strategischen Ebene nur am Rande thematisiert wird.

Abschließend wird anhand der Analyse verfügbarer und anschlussfähiger Förderprogramme, leistungsgesetzlicher Regelungen und aktueller programmatischer Diskurse gezeigt, dass der hier entwickelte Gestaltungsansatz schulbezogener Unterstützungsnetzwerke derzeit echte Realisierungschancen bietet.

So verfügen die Kommunen insbesondere mit den im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets bereitgestellten Bundesmitteln für Schulsozialarbeit über zielgerichtet einsetzbare Ressourcen. Auch auf der programmatisch-strategischen Ebene sind die schulbezogenen Unterstützungsnetzwerke durchaus anschlussfähig an aktuelle Diskurse zur Reform des Übergangs Schule – Beruf.

Die Expertise kann heruntergeladen werden unter:

[http://www.awo-informationsservice.org/index.php?id=497&tx_ttnews\[tt_news\]=590&cHash=c56fa425f0595ae0f14a97dc6c999db5](http://www.awo-informationsservice.org/index.php?id=497&tx_ttnews[tt_news]=590&cHash=c56fa425f0595ae0f14a97dc6c999db5)

3.11 Wege aus dem Bildungsdilemma

Die Fachzeitschrift „Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit“ widmet sich in ihrer neuesten Ausgabe (2/2012) dem Thema „Bildung“. Untersucht werden die strukturellen Voraussetzungen erfolgreicher Bildung im frühkindlichen und Schulbereich. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen das föderale System im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und Inklusion hat. Ausgehend von dieser Frage werden Zuständigkeiten, Steuerung und Finanzierung im deutschen Bildungssystem analysiert und anhand praktischer Erfahrungen Perspektiven aufgezeigt, um Hindernisse auf dem Weg zu einer erfolgreichen Bildung für Kinder und Jugendliche zu überwinden.

Die Zeitschrift enthält folgende Beiträge:

- Konservative Wohlfahrtstraditionen und föderale Kleinstaaterei: strukturelle Hindernisse auf dem Weg zur „Bildungsrepublik Deutschland“ (Klaus Hurrelmann)
- Wer finanziert die „Bildungsrepublik“? Kosten und Erträge von Bildungsinvestitionen im Föderalismus (Dieter Dohmen)
- Bildungsföderalismus und die ungleiche Verteilung von Bildungschancen (Marcel Helbig)
- Das Bildungs- und Teilhabepaket des Bundes und die Umsetzung in Ländern und Kommunen (Christian Armbrorst)
- Das Recht auf frühkindliche Bildung und seine ungerechte Umsetzung in den Bundesländern (Martin R. Textor)
- Ganztagschulentwicklung in Deutschland - Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe (Stephan Maykus)
- Bildung gemeinsam verantworten: Strukturelemente kommunaler Steuerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule am Beispiel Leipzig (Jana Voigt)
- Partizipative Strukturen als Kennzeichen erfolgreicher Schulen (Yvonne Vockerodt/Andreas Meiser)
- Die Umsetzung inklusiver Bildung in Nordrhein-Westfalen (Werner van den Hövel)
- Das Bildungssystem in der Schweiz (Walter Schmid)

- Die Struktur der Kindertagesinstitutionen und Volksschulen in Dänemark (Niels Rosendal Jensen)
- Trends und Perspektiven im deutschen Bildungswesen (Jürgen Oelkers)

Umfang 112 Seiten; Preis 14,50 Euro; für Mitglieder des Deutschen Vereins 10,70 Euro.

Zu bestellen online unter: www.verlag.deutscher-verein.de oder beim Lambertus-Verlag.

3.12 Jugendsozialarbeit und Bildung — Grundlagen für ein Bildungsmonitoring

Gerhard Christe: Jugendsozialarbeit und Bildung — Grundlagen für ein Bildungsmonitoring. Expertise im Auftrag des AWO-Bundesverbandes. Berlin, April 2012

Jugendsozialarbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Zur weiteren Professionalisierung der Jugendsozialarbeit will der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit im Rahmen eines Bildungsmonitorings aktuelle Entwicklungen und Aktivitäten im Bildungsbereich systematisch beobachten.

Hierzu wurde die vorliegende Expertise als Grundlage erstellt, sie dient als Basis für die weitere konzeptionelle Entwicklung der Jugendsozialarbeit. Die Expertise untersucht das Bildungsverständnis von Jugendsozialarbeit und klärt, auf welcher fachlichen Grundlage ein Bildungsmonitoring zu entwickeln ist.

Auf dieser Grundlage wurde der Newsletter „Bildungsmonitor für die Jugendsozialarbeit“ entwickelt, der in regelmäßigen Abständen über wichtige, für die Jugendsozialarbeit relevante Entwicklungen und Veränderungen im Bereich der Bildung auf allen gesellschaftlich-politischen Ebenen informiert.

Die Expertise kann heruntergeladen werden unter:

[http://www.awo-informationsdienste.org/index.php?id=497&tx_ttnews\[tt_news\]=1101&cHash=4064c63625a60f14bd16f0a3a29bbd51](http://www.awo-informationsdienste.org/index.php?id=497&tx_ttnews[tt_news]=1101&cHash=4064c63625a60f14bd16f0a3a29bbd51)

3.13 Studie zur Unterwanderung von Schulen und anderen gesellschaftlichen Bereichen durch Rechtsextreme in Mecklenburg-Vorpommern

Braune Ökologen. Strukturen und Hintergründe am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns. Herausgeber: Heinrich-Böll-Stiftung und Heinrich-Böll-Stiftung MV; in Kooperation mit der Evangelischen Akademie MV und der Arbeitsstelle Politische Bildung der Universität Rostock. Berlin, Januar 2012.

Angesichts der vielfältigen Aktivitäten von Rechtsextremen beklagen Bildungsexperten und Sozialwissenschaftler Defizite des Staates im präventiven Kampf gegen Rechts. Sie fordern, dass der aktuelle Rechtsextremismus und Rassismus stärker an den Schulen thematisiert wird. Auch müssten die Lehrer besser dafür ausgebildet sein, sich mit Schülern über Rechtsextremismus auseinanderzusetzen.

Wie notwendig dies ist, zeigt eine aktuelle Studie der Heinrich-Böll-Stiftung. Danach ist Mecklenburg-Vorpommern ein Zentrum brauner Öko-Siedler. Sie kaufen Land und Bauernhäuser, betreiben Bio-Landwirtschaft und versuchen, Gemeinden, Vereine, Schulen und Kindergärten in ihrem Sinne zu unterwandern.

Allein im Raum Güstrow/Teterow sollen inzwischen 60 Erwachsene der Szene mit teils zahlreichen Kindern leben. Die Zahl dieser Siedler, die eine „germanische“ und „artgerechte“ Form des Lebens aufbauen wollten, nehme ständig zu. „Sie kommen ganz gezielt hierher, weil sie genau wissen, dass es sich hinsichtlich ökonomischer, kultureller und sozialer Strukturen um einen leeren Raum handelt.“ Auch gibt es historische Anknüpfungspunkte. In Koppelow nahe Krakow am See unterhielt die völkisch-nationale Siedlungsbewegung der Artamanen in den 1920er Jahren ihr deutschlandweit größtes Siedlungsprojekt. Zu den Artamanen gehörten spätere NS-Größen wie Heinrich Himmler oder der Auschwitz-Kommandant Rudolf Höß.

„Doch braune Ökologen beschränken sich nicht auf eine Region, sie sind bundesweit unterwegs“, betonen die Herausgeber der Publikation. Zunächst träten sie zurückhaltend auf. Auch seien sie nicht unmittelbar zu identifizieren, da die meisten nicht in der NPD

seien oder sich nicht dazu bekennen würden. Wer sich ihnen entgegenstelle, müsse jedoch mit massiven Anfeindungen rechnen.

Die Politikwissenschaftlerin Gudrun Heinrich von der Universität Rostock räumt ein, dass die Forschung zu Rechtsextremen in der Umweltbewegung noch am Anfang stehe. Die vorliegende Broschüre sei eine erste Zusammenfassung des gegenwärtig Bekannten und nicht Ergebnis eines Forschungsprojekts.

Die Studie kann heruntergeladen werden unter:

http://www.boell.de/data/suche/index-results.html?cref=http%3A%2F%2Fwww.boell.de%2Fdata%2Fsuche%2Fcontext.xml&cof=FORID%3A11&cx=003768645546743059322%3A6ubs-j_ygli&hl=de&ie=utf-8&q=%C3%B6ko-siedler&sa.x=0&sa.y=0&siteurl=www.boell.de%2Ffoekologie%2Ffoekologie.aspx&ref=www.boell.de%2Fbildungkultur%2Fbildung-kultur.html

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82054/braune-oeko-siedler-wollen-schulen-unterwandern/>

3.14 Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen

Marc Calmbach u.a.: *Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Sinus-Studie. 368 Seiten, ISBN 978-3-7761-0278-9.

In der Sinus-Jugendstudie werden junge Menschen im Alter von 14 bis 17 Jahren in den Blick genommen. Die Studie zeigt, welche jugendlichen Lebenswelten es in Deutschland gibt und wie Jugendliche in diesen verschiedenen Welten ihren Alltag (er)leben.

Das Sinus-Institut legt hier eine weitere qualitative Grundlagenstudie vor, die Jugendliche selbst zu Wort kommen lässt: nicht nur über ihre eigenen Worte, sondern auch über schriftliche Selbstzeugnisse, künstlerische Collagen, Auszüge aus „Hausarbeiten“ und nicht zuletzt durch Fotos ihrer Zimmer.

Die Besonderheit dieser Jugendstudie ist ihre soziale und kulturelle Tiefenschärfe. Sie kapituliert nicht vor der Vielfalt jugendlicher Lebenswelten, sondern sie nimmt sie in vollen Zügen auf, geht ihr nach und verdichtet sie modellhaft. Sie zeigt die große soziokulturelle Unterschiedlichkeit von Jugend, die für hoch entwickelte Gesellschaften typisch geworden ist.

Das Wissenschaftlerteam um Marc Calmbach setzt die Philosophie um, dass man junge Menschen in ihrer Alltagswelt abholen und ihre soziokulturellen Logiken kennen muss, um sie verstehen zu können. Das Ergebnis spricht für sich: Es wird deutlich, wie aktiv alle jungen Leute in Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt stehen und in welcher unterschiedlicher Weise sie ihren Alltag bewältigen und gestalten. Die Studie zeigt, wo und wie Jugendliche heute überall Sinn suchen und finden.

Die hier vorliegende Studie zeigt anschaulich und differenziert wie keine zweite, wie Jugendliche diese Aufgabe lösen und welche vielfältigen Wege sie einschlagen, um persönliche Einzigartigkeit mit gesellschaftlicher Eingliederung zu versöhnen. Sie ist deshalb als Handbuch für die Praxis so wichtig, für Pädagogik ebenso wie für politische Bildung, Theologie, Ausbildung und Politik; letztlich für alle, die kommunikative Zugänge zu Jugendlichen suchen.

Quelle:

KJS Newsletter Ausgabe Nr.426 / 02.04. 2012

3.15 Qualifizierungspanel des BIBB

Das „BIBB-Qualifizierungspanel“ ist eine jährliche Befragung zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wird und mit repräsentativen Daten zum Qualifizierungsgeschehen von Betrieben in Deutschland erhoben werden. Bei der ersten Erhebungswelle im Frühjahr 2011 nahmen mehr als 2.000 Betriebe teil. Die Auswahl erfolgte anhand einer Zufallsstichprobe aus der Grundgesamtheit aller Betriebe mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten.

Bundesweit hat im Jahr 2010 etwa jeder dritte Betrieb entweder keine oder nicht genügend Bewerberinnen oder Bewerber gefunden, um offene Arbeitsstellen zu besetzen. Besonders häufig betroffen sind dabei Betriebe im produzierenden und verarbeitenden Ge-

werbe sowie bei unternehmensnahen Dienstleistungen. Hier fehlen vor allem betrieblich qualifizierte Fachkräfte.

Auch die Schwierigkeiten, alternativ zur Einstellung externer Fachkräfte Jugendliche für die eigene Ausbildung zu gewinnen, sind inzwischen immens. Hier berichtet ebenfalls jedes dritte Unternehmen (35%) über eine fehlende Nachfrage nach seinen Ausbildungsangeboten. Vor allem Betriebe mit personenbezogenen und anderen Dienstleistungen klagen über fehlenden Fachkräftenachwuchs.

Dies sind Ergebnisse einer repräsentativen Betriebsbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Arbeitsmarkt- und Ausbildungsmarktsituation in Deutschland. Im Rahmen des so genannten „BIBB-Qualifizierungspanels“ wurden im vergangenen Jahr mehr als 2.000 Betriebsinhaber, Personalverantwortliche und Geschäftsführer zur Aus- und Weiterbildung im eigenen Unternehmen befragt.

Welchen hohen Nutzen Betriebe mit der Ausbildung eigener Fachkräfte verbinden, zeigen die Angaben der befragten Betriebe zur Produktivität ihrer Auszubildenden. Schon im ersten Ausbildungsjahr können sie im Durchschnitt zu 50% ihrer Zeit produktiv eingesetzt werden und somit den betrieblichen Qualifizierungs- und Fachkräftebedarf decken helfen. Ausbildung geht somit über die Rekrutierungsfunktion hinaus und dient den Betrieben als Instrument zur Fachkräftesicherung. Problematisch ist jedoch, dass eine Mehrheit der befragten Betriebe (58%) davon ausgeht, dass sich die Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsstellenmarkt bei der Suche nach geeigneten Jugendlichen in den nächsten Jahren aufgrund der demografischen Entwicklung weiter verschärfen werden. Etwa 12% der Betriebe beabsichtigen auch deshalb, die Zahl ihrer derzeitigen Ausbildungsplatzangebote zu reduzieren oder die betriebliche Ausbildung einzustellen.

Weitere Informationen unter www.qualifizierungspanel.de

Quelle:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/betriebsbericht_bibb_qualifizierungspanel.pdf

3.16 DGB-Expertise zur „Ausbildungsreife“ von Betrieben

Matthias Anbuhl, Thomas Gießler: Hohe Abbrecherquoten, geringe Vergütung, schlechte Prüfungsergebnisse. – Viele Betriebe sind nicht ausbildungsreif. DGB-Expertise zu den Schwierigkeiten der Betriebe bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen. Abteilung Bildungspolitik und Bildungsarbeit, Berlin 25.04.2012

Anlass für die vorliegende Expertise ist die Tatsache, dass die Spitzenverbände der Wirtschaft wieder über Bewerbermangel klagen. Die beiden Autoren haben deshalb die Ausbildungsberufe mit einem hohen Anteil unbesetzter Plätze untersucht. Sie kommen zu dem Ergebnis: In diesen Berufen gibt es hohe Abbrecherquoten, geringe Ausbildungsvergütungen sowie hohe Misserfolgsquoten bei den Prüfungen. Außerdem schneiden die Berufe in der Bewertung der Auszubildenden (Ausbildungsreport 2011 der DGB-Jugend) schlecht ab. Kurzum: Viele Betriebe in diesen Bereichen sind nicht ausbildungsreif. Sie müssen deshalb ihre Ausbildung besser und attraktiver gestalten.

Die Expertise kann heruntergeladen werden unter:

http://www.wir-gestalten-berufsbildung.de/fileadmin/user_upload/NL_wissenaktuell/Hintergrundpapier_Berufsbildungsbericht_2012.pdf

3.17 Mangelnde Ausbildungsreife als Hemmnis bei der Lehrstellensuche?

Während immer mehr Unternehmen freie Lehrstellen nicht besetzen können, wird es für Jugendliche, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder gar ohne einen Schulabschluss verlassen, immer schwieriger, einen Ausbildungsplatz zu finden. Mehr als die Hälfte dieser Jugendlichen landet in berufsvorbereitenden Maßnahmen (Übergangssystem). Als Erklärung für dieses Paradox wird von Medien, Unternehmen und der Politik häufig angeführt, einer zunehmenden Zahl dieser Jugendlichen fehle die erforderliche Ausbildungsreife, so dass sie den Anforderungen einer beruflichen Ausbildung (noch) nicht gerecht würden.

Heike Solga, Meike Baas und Bettina Kohlrausch vom Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) haben diese Erklärung mit Blick auf eine der leistungsschwächsten Schülergruppen untersucht. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die schulischen Kenntnisse dieser

Jugendlichen von den Betrieben als zu gering oder nicht ausreichend für anspruchsvolle Ausbildungen eingeschätzt werden. Von zentraler Bedeutung für die Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden, seien für diese Jugendlichen Lernmotivation, Sozialkompetenzen und Arbeitstugenden sowie eine Anbindung an einen Betrieb, der ihre individuellen Fähigkeiten und ihre Motivation wahrnehmen kann.

Aus ihren Untersuchungsbefunden leiten sie für die (Aus-)Bildungspolitik ab:

- „Ausbildungsreife“ ist weder ein klar definiertes Bündel von Kompetenzen und Fähigkeiten noch eine notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung.
- Zentral sind die sozialen und motivationalen Voraussetzungen. Daneben zählen Unterstützung durchs Elternhaus und eine längerfristige betriebliche Anbindung bereits während der Schulzeit.
- Für Jugendliche, die eine solche Betriebsanbindung während der Schulzeit nicht hatten und die in berufsvorbereitenden Maßnahmen landen, sollten betriebliche Praxistage spätestens dann als Teil des Schulalltags etabliert werden.
- Das Nachholen eines Hauptschulabschlusses – wie es politisch gefordert wird und durch berufsvorbereitende Maßnahmen gefördert werden soll – ist weniger wirksam, da potenzielle Ausbilder ohnehin keine hohen Erwartungen bezüglich des Abschlussniveaus haben.
- Wichtig ist schließlich, dass die Betriebe ihre Rekrutierungsverfahren so umstrukturieren, dass sie nicht nur die Schwächen, sondern auch die Stärken der Jugendlichen erkennen. Gleichwohl ist angesichts der geringen Schulleistungen dieser Jugendlichen das Feld an möglichen Berufen sehr eingeschränkt.
- Da der Anteil der Berufe, die höhere Anforderungen stellen, in Zukunft weiter zunehmen wird, ist schulpolitisch mehr dafür zu tun, dass Jugendliche in der Schule mehr lernen.
- Längerfristig sollte daher der Mittlere Schulabschluss als Regelschulabschluss etabliert werden. Damit dieses Ziel von vielen erreicht wird, wären die individuelle Förderung sowie die Flexibilisierung von Lernzeiten in der Schule zu erhöhen.

Die Studie kann heruntergeladen werden unter:

<http://www.wzb.eu/de/publikationen/wzbrief-bildung>

3.18 Literaturhinweise

Drücke-Noe/Möller/Pallack/S. Schmidt/U. Schmidt/ Sommer/Wynands: Basiskompetenzen Mathematik – für Alltag und Berufseinstieg am Ende der allgemeinen Schulpflicht. ISBN 978-3-06-001187-2. Cornelsen Verlag, 40 Seiten kartoniert mit CD-ROM.

Viele Lehrkräfte, aber auch Auszubildende in Betrieben äußern häufig ihre Sorge über den großen Anteil Jugendlicher, die am Ende ihrer Schulzeit nicht über notwendige Basiskompetenzen in Mathematik verfügen. Ihre Einschätzung wird durch Arbeiten der empirischen Bildungsforschung bestätigt. Doch welche mathematischen Kompetenzen brauchen Schulabgänger, um erfolgreich ins Berufsleben starten zu können? Diese Frage blieb bisher offen – trotz der Bildungsstandards für die unterschiedlichen Schulabschlüsse in den Kernfächern, die die Kultusministerkonferenz in den vergangenen Jahren verabschiedet hat.

Für das Fach Mathematik schließt diese Lücke die vorliegende didaktische Fachpublikation. Die sieben Autoren sind überwiegend erfahrene Mathematik-Didaktiker, die zunächst die nach ihrer Ansicht wichtigsten Kompetenzen definiert haben. Danach wurden mit Unterstützung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) Ausbildungsunternehmen befragt. So ist eine Übersicht entstanden, die als Grundlage und Richtschnur für den Mathematikunterricht in der Schule ausgesprochen wichtig, jedoch auch für die Ausbildungsbetriebe interessant ist.

Klaus Metzger und Erich Weigl (Hg.): Inklusion – praxisorientiert. 119 Seiten; ISBN 978-3-589-05199-1. Cornelsen Verlag 2012.

Jedes Kind hat das uneingeschränkte Recht auf Zugang zu einer Regelschule. So legt es die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen fest, die in Deutschland 2009 in Kraft getreten ist. Inzwischen machen sich alle Bundesländer auf den Weg, um die Vorgaben umzusetzen: Inklusion ist gerade an Grundschulen ein brennendes Thema, insbesondere auf organisatorischer und pädagogischer Ebene. Denn wie kann der veränderte Schulalltag konkret aussehen – und wie der Unterricht? Diese Frage müssen Schulleitungen und Lehrer/innen an jeder Schule je nach Ausgangssituation neu beantworten. Umso hilfreicher ist es, auf bereits erprobte Modelle, didaktisch-methodische Anregungen und Erfahrungsberichte von Praktikern zurückzugreifen, wie sie nun der neue Band *Inklusion – praxisorientiert* (Lehrerbücherei Grundschule/Cornelsen) versammelt.

Was macht "guten" inklusiven Unterricht aus? Wie gehe ich mit der Vielfalt der Kinder um? Und welche Formen der Zusammenarbeit helfen bei den neuen Aufgaben? *Inklusion – praxisorientiert* öffnet den Blick für die gesamtgesellschaftliche Bedeutung einer Schule für alle und berücksichtigt Forschungsergebnisse. Vor allem jedoch präsentiert der Band Handwerkszeug und konkrete Beispiele für die alltägliche Arbeit der Pädagog/innen. Hilfe zur Selbsthilfe bietet etwa ein pädagogischer "Werkzeugkoffer", der Lehrkräfte in ihren Beziehungs- und Erziehungskompetenzen stärkt und dabei unterstützt, "besondere Kinder" zu verstehen.

Anschaulich vorgestellt werden darüber hinaus Wege für den inklusiven Mathematikunterricht, den Schriftspracherwerb und die intensive Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche, jeweils unter Berücksichtigung geeigneter Materialien. Eine wichtige Rolle an einer inklusiven Schule spielen außerdem Teams: Der neue Band zeigt daher, wie Lehrer/innen erfolgreich zusammenarbeiten und die Belastung für den Einzelnen reduzieren können. Alle Beiträge laden zur Reflexion und Weiterentwicklung ein, denn jede Lehrkraft steht angesichts der Neuerungen zunächst vor einer zentralen Herausforderung: Inklusion beginnt im Kopf.

Lisa Pfahl: Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehindertendiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld 2011: Transcript Verlag.

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Frage nach der Berechtigung des deutschen Sonderschulsystems in das Zentrum der bildungspolitischen Auseinandersetzung gerückt. Insbesondere geht es um die Zukunft der ehemaligen Sonderschule für Lernbehinderte, die mittlerweile in fast allen Bundesländern rhetorisch zur Förderschule (mit dem Schwerpunkt „Lernen“) avanciert ist. Sie stellt die größte Sonderschulart in Deutschland dar und steht schon seit den 1970er Jahren in der Kritik wissenschaftlicher Untersuchungen.

In der aktuellen Studie von Lisa Pfahl über „Techniken der Behinderung“ wird sie nicht nur als Sonder-Institution in Frage gestellt. Auch die sonderpädagogisch vermittelte Klassifizierung der „Lernbehinderung“ wird von der Wissenschaftlerin hinterfragt und als „Technik der Behinderung“ kenntlich gemacht. Pfahl kann auf gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen, wenn sie feststellt, dass mit der Klassifizierung „lernbehindert“ die Betroffenen immer schon beschädigt wurden. Vor dem Hintergrund der gestiegenen Erwartungen und Anforderungen an junge Auszubildende sind sie als bildungsarme und gering qualifizierte Sonderschulabgänger nach Einschätzung der Wissenschaftlerin heute jedoch einer erheblich größeren Stigmatisierungsgefahr ausgesetzt als früher. In ihrer eigenen Analyse von Befragungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die die Sonderschule abgeschlossen haben, geht Pfahl der Frage nach, wie sich das Identitätsangebot der Sonderpädagogik für die als „lernbehindert“ Klassifizierten auf die Selbstwahrnehmung und auf die (berufliche) Handlungsfähigkeit auswirkt. In den Mittelpunkt stellt sie veranschaulichend die sozialwissenschaftliche Auswertung von vier Fallstudien.

Lernbehinderung“ im Diskurs der Sonderpädagogik

Dazu stellt Pfahl in ihrer Diskursanalyse fest, dass sich die Zuschreibungen der Sonderpädagogik hinsichtlich ihrer Klientel im Zeitverlauf zwar begrifflich verändert haben. Die-

se Veränderungen markieren jedoch aufgrund gleichbleibender Schlussfolgerungen lediglich einen „rhetorischen Wandel“. Eine eindeutige inhaltliche Definition von „Lernbehinderung“ lag und liegt dabei nicht vor, aufgrund einer letztlich fehlenden klinisch-wissenschaftlichen Begründbarkeit einer solchen sozialen Kategorie. „Lernbehinderung“ wird ausschließlich relational als negative Abweichung von den Durchschnittsleistungen der Kinder der betreffenden Klasse, Schule oder im betreffenden Altersjahrgang bestimmt. Sie wird immer mit individuellen Defiziten begründet.

Mit der Individualisierung der Schulprobleme von „Lernbehinderten“ werden sowohl die Probleme des Systems Schule als auch die gesellschaftlich bedingten Armutsprobleme der Betroffenen unsichtbar gemacht, kritisiert die Wissenschaftlerin. „Lernbehinderte“ können sich im „Schonraum“ der Sonderschule nicht als arm und sozial benachteiligt erfahren und reflektieren. Sie sind Objekte reduzierter Erwartungen, die in einem geschützten Territorium außerhalb der Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft mit eingeschränkten Bildungsangeboten gefördert werden. Bis heute werden sie wegen ihrer „Leistungsschwäche“ auf ihre „Hilfsbedürftigkeit“ festgelegt und reduziert.

„Lernbehinderung“ im bildungsbiografischen Vollzug

In der Biografienanalyse stellt Pfahl fest, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sich die sonderpädagogische Zuschreibung auf unterschiedliche Weise zu Eigen gemacht haben. Die Fallbeschreibungen verdeutlichen, dass die Befragten ihre Schulerfahrungen als individuelle Schwierigkeiten begreifen. Pfahl kann zeigen, dass die Verinnerlichung der sonderpädagogischen Ideologie zu „Selbsttechniken der Behinderung“ führt. Diese gehen sowohl mit reduzierten Selbstansprüchen als auch mit einer Einschränkung der (beruflichen) Handlungsfähigkeit einher. Selbst wenn die Betroffenen in beruflichen Zusammenhängen erfolgreich sind, haben sie Selbstzweifel, die sie wiederum in inferiore Rollen zwingt. Sie schreiben sich selbst die „Lernbehinderung“ lebenslang zu und fordern eine darauf abgestellte Sonderbehandlung ein. Ihrer psychologischen Konditionierung als „lern- und leistungsschwach“ im „Schonraum“ der Sonderschule wird im Rahmen des beruflichen Übergangssystems heute mit der Folge entsprochen, dass sich ihre abhängigen und hilfebedürftigen Subjektrollen auch nach der Schulzeit weiter verfestigen.

In der Zusammenführung der diskursanalytischen und biografienanalytischen Ergebnisse verdeutlicht Pfahl, wie im Prozess der sonderpädagogisch vermittelten Fremd- und Selbstzuschreibung soziale Ungleichheit reproduziert wird. Zusammenfassend lautet ihr Ergebnis: „Techniken der Behinderung fungieren als Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit, die den eigentlichen Schulbesuch weit überdauern und die biografische Arbeit am eigenen Selbst und seine gesellschaftlichen Chancen maßgeblich strukturieren. Die Kategorie Lernbehinderung wird am sozialen Ort Schule konstruiert, an dem sie festgestellt, aufgeschrieben und im wechselseitigen Handeln inszeniert wird.“

Forderungen an die Bildungspolitik

Lisa Pfahl begründet mit ihrer Studie die Notwendigkeit, die Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ aufzulösen und die behinderungsspezifische Etikettierung und Klassifizierung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der individuellen Feststellungsdiagnostik zu beenden, als unausweichlich für eine verantwortungsvolle Bildungspolitik.

Diese Position wird auch in den Gutachten von Klemm/Preuss-Lausitz für die Bundesländer Bremen und NRW argumentativ untermauert und zur Grundlage für die strategische Umsetzung der UN-BRK erhoben. Die Bildungsforscher verbinden die Auflösung der Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ und der ihr verwandten Sonderschularten mit den Förderschwerpunkten „emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“ mit der Einführung der systemischen sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung und plädieren dezidiert für den Verzicht der herkömmlichen individuellen Feststellungsdiagnostik. Diagnostische Verfahren sollen aus ihrer Sicht ausschließlich der Lernprozessförderung dienen. Die Gutachter lehnen nachdrücklich das Elternwahlrecht für diese Förderschwerpunkte ab.

Pfahls Untersuchung legt ebenso eindringlich nahe, dass die Sonderpädagogik mit dieser ideologischen Ausrichtung als wissenschaftliche Disziplin keine Zukunft haben darf. Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern muss aus Sicht der Wissenschaftlerin generell gelten, dass sie sich an dem Recht auf Inklusion orientiert und damit an einer gemeinsamen und gleichberechtigten Bildung für alle.

Mit Blick auf die KMK- Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ vom 20.11.2011 und die konkrete bildungspolitische Umsetzung der UN-Konvention in den Bundesländern ist uneinsichtiges Festhalten an der Existenz der Sonderschulen und deren Schonraum-Ideologie seitens der Verantwortlichen festzustellen. Die Diskrepanz zwischen dem bildungspolitisch Notwendigen und dem tatsächlichen bildungspolitischen Handeln könnte nicht größer sein.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/81977/eine-unhaltbare-sonderpaedagogische-konstruktion-mit-nachweislich-schaedlichen-folgen/>

Uwe Findeisen: Lernwiderstände, Leistungslernen und Schulreform. In: Schule, 17. Jg., Ausgabe 5/2007, S.55-64.

Der Lerner, mit dem Kinder am Anfang die Schule besuchen, ändert sich im Laufe der Zeit zum Negativen. Furtner-Kallmünzer u.a. (2001) bestätigen, dass das Interesse an den meisten Schulfächern im Verlauf der Schulzeit generell, also auch bei „besseren“ Schülerinnen und Schülern, sinkt. Schüler/innen entwickeln Zurückhaltung im Unterricht, beteiligen sich weniger, lernen punktuell für einen Test, schmieren häufiger ins Heft und vergessen Hausaufgaben. Manche spiegeln in ihrem Verhalten Interesse vor, stellen Scheinfragen, „schleimen sich an“, schreiben die Hausaufgaben ab und pfuschen bei Arbeiten. Sie sitzen unkonzentriert an ihren Tischen und denken an andere Dinge, schauen abwesend aus dem Fenster, schwätzen lieber, stören andere Kinder oder gehen achtlos mit ihren Schulsachen um. Sie betrachten die Schule als Belastung und freuen sich über jeden Unterrichtsausfall. Die Kritische Psychologie (K. Holzkamp 1991) nennt ein solches Verhalten lernwiderständig und sieht wie die Kritische Pädagogik (F. Huisken 1998) darin einen taktischen und opportunistischen Umgang mit dem Lernen.

(4)**Hinweise auf laufende bildungspolitische Studien**

Im Folgenden werden einige laufende bildungspolitische Studien und Forschungsprojekte vorgestellt, die von Bedeutung sind für die Jugendsozialarbeit.

4.1 Pilotprojekt „Elektronisches Klassenbuch“

Mit dem Pilotprojekt „Elektronisches Klassenbuch“ will das Bundesland Berlin neue Wege ausprobieren, um das Problem des Schulschwänzens besser bekämpfen zu können. Eltern sollen schon am ersten Tag per SMS darüber informiert werden, wenn ihre Kinder nicht zum Unterricht erscheinen, so Bildungssenatorin Sandra Scheeres (SPD). Das elektronische Klassenbuch soll zunächst an zehn Schulen eingeführt werden. Seit dem 1. Februar 2012 gilt in der Berlin die neue Regelung, dass Eltern bereits am ersten Tag darüber informiert werden, wenn ihre Kinder die Schule schwänzen.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82985/gegen-schulschwaenzen-elektronisches-klassenbuch/>

4.2 Lernkonzept „Entscheidung im Unterricht“

„Entscheidung im Unterricht“ ist ein integriertes Lernkonzept, das von der Bundeszentrale für Politische Bildung für das Fernsehen (WDR und andere ARD-Anstalten) und für den Einsatz im Politikunterricht an der Schule konzipiert worden ist. Anhand eines Filmbeispiels, welches das Problem eines realen Jugendlichen abbildet, sollen die Schüler zur Diskussion angeregt werden. Sie sollen lernen, Situationen nachzuvollziehen, Position zu beziehen und eine eigene Entscheidung zu fällen.

Das Lernkonzept „Entscheidung im Unterricht“ richtet sich an Haupt- und Berufsschüler zwischen 16 und 23 Jahren. Diskutiert werden Fragen, die die Jugendlichen aus ihrer eigenen Lebenswirklichkeit kennen, die sie selbst berühren und betreffen – und denen gleichzeitig eine politische und gesellschaftliche Dimension zu Grunde liegt.

In den Unterrichtseinheiten werden die Schüler zu aktiven Teilnehmern einer Klassendiskussion. Sie müssen zuhören und analysieren, ihre eigene Meinung mit Argumenten belegen und die Meinung anderer akzeptieren. Der Lehrer schlüpft in die Rolle des Diskussionsleiters. Er führt in das Thema ein, verdichtet und fordert die Schüler auf, in der Diskussion Stellung zu beziehen und ihre Meinung zu begründen. Die Filme und vorliegenden Materialien unterstützen den Lehrer bei seiner Arbeit. „Entscheidung im Unterricht“ greift Themen unmittelbar aus dem Leben der Jugendlichen auf. Es geht um Freundschaft und Konflikte, um Gewalt und Drogen, Lehrstellensuche und Schulden – kurz: Probleme, die die Jugendlichen tatsächlich zu lösen haben.

Für den Unterricht ist das Konzept von großem Nutzen: Es soll helfen, die politische Dimension der Themen anschaulich darzustellen. Die Schüler lernen, dass ihre Probleme eine politische Relevanz besitzen und eng mit gesellschaftlichen Fragestellungen verbunden sind. Ziel ist es, den Schülern Entscheidungsprozesse an Beispielen nachvollziehbar zu machen, geeignete Lösungen zu finden und ihnen so zu ermöglichen, langfristige Verantwortung für sich selbst zu übernehmen.

Das Unterrichtsmaterial besteht aus fünf Filmen, Hintergrundinformationen und Arbeitsblättern. Für den Lehrer ergibt sich durch den Einsatz des Unterrichtspaketes keine Mehrarbeit. Im Gegenteil: Das umfassende Arbeitsmaterial zur Gestaltung der Unterrichtseinheiten ist direkt einsetzbar. Die Filme und das Unterrichtsmaterial sind aufeinander abgestimmt und ermöglichen es, den Unterricht „aus einem Guss“ zu gestalten.

Weitere Informationen unter:

<http://www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/75661/respekt-eine-frage-der-ehre>

(5)

Neue Programme des Bundes und der Länder

Seit Erscheinen von Bildungsmonitor 2 sind im Bund und in den Ländern keine nennenswerten neuen Programme aufgelegt worden. Für die Jugendsozialarbeit gleichwohl interessant sind einige Initiativen des BMBF, auf die im Folgenden hingewiesen wird.

5.1 Forschungsagenda für demografischen Wandel

Das Bundeskabinett hat die „Forschungsagenda der Bundesregierung für den demografischen Wandel: Das Alter hat Zukunft“ beschlossen. Es ist das erste ressortübergreifende Forschungskonzept zu diesem Thema. Mit der Agenda richtet die Bundesregierung die Forschungsprogramme der Bundesministerien konsequent auf Herausforderungen und Chancen des demografischen Wandels aus. Dadurch sollen zum Wohle aller Generationen bislang verborgene Schätze einer Gesellschaft des längeren Lebens gehoben werden.

Näheres unter:

http://www.bmbf.de/de/4657.php?piwik_campaign=TagCloud&piwik_kwd=Demografischer%20Wandel

5.2 Begabungslotse

Das vom BMBF eingerichtete Online-Portal „Bildung & Begabung“ soll Orientierung, erstmals auch länderübergreifend, bieten und die bisherige Unüberschaubarkeit von Angeboten beseitigen.

Der Begabungslotse bündelt vielfältige Informationen rund um das Thema Begabungsförderung. Unterschiedliche Zugangswege lotsen Eltern, Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler durch das Angebot. Hier finden sie Informationen zu Talenterkennung, Talententwicklung und Talentförderung. Bildung & Begabung ist das Zentrum für Begabungsförderung in Deutschland. Es fördert, informiert und verbindet. Partner und Förderer sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die Kultusministerkonferenz.

Welche Formen von Begabung gibt es und wie werden die Talente junger Menschen gefördert? Wo erhalten Schülerinnen und Schüler Stipendien? Und wo kann man sich beraten lassen?

Näheres unter:

<http://www.bmbf.de/de/18113.php>

5.3 Informationsoffensive „Berufliche Bildung - Praktisch unschlagbar“

Ziel der von BMBF und BMWi im November 2011 gestarteten Informationsoffensive „Berufliche Bildung - Praktisch unschlagbar“ ist es, die hohe Attraktivität der dualen Ausbildung und die vielfältigen Chancen beruflicher Weiterbildung einer breiteren Öffentlichkeit deutlich zu machen. Zu den Maßnahmen der Offensive gehört unter anderem die Einrichtung der Webseite <http://www.praktisch-unschlagbar.de/>, mit der BMBF und BMWi die Vorteile der beruflichen Aus- und Weiterbildung unterstreichen und Jugendliche, Schulen, Eltern, Arbeitnehmer und Arbeitgeber informieren möchte. Weitere Elemente der Offensive sind eine bundesweite Plakat- und Anzeigenwerbung, Publikationen und Fachveranstaltungen zur beruflichen Bildung und die gezielte Nutzung sozialer Medien. Darüber hinaus sollen Infomobile durch Deutschland fahren, um Interessierten direkt vor Ort Antworten auf ihre Fragen zum Thema berufliche Aus- und Weiterbildung zu geben. Die Informationsoffensive läuft bis 2013.

Näheres unter:

<http://www.bmbf.de/de/544.php>

5.4 „Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung“

Unter dem Titel „Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung“ hat das BMBF eine neue Förderrichtlinie veröffentlicht, die sich unter anderem an bundesweit tätige Verbände und Initiativen richtet.

Das BMBF will außerschulische Bildungsmaßnahmen, insbesondere auf dem Gebiet der kulturellen Bildung, fördern und so bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützen. Diese Bildungsmaßnahmen sollen von zivilgesellschaftlichen Akteuren, d.h. Vereinen, Verbänden und Initiativen erbracht werden, die sich vor Ort in Bündnissen für Bildung zusammenschließen. Neben der konkreten Unterstützung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher ist ein weiteres Ziel dieser Förderung die Entwicklung tragfähiger bürgerschaftlicher Netzwerke, in denen unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen ergänzend zur Arbeit der Schulen Verantwortung für die Bildung der jungen Generation übernehmen. Ein lokales Bündnis für Bildung soll aus wenigstens drei Kooperationspartnern bestehen, die sich aus unterschiedlicher Perspektive um junge Menschen kümmern. Dies können beispielsweise Volkshochschulen, Bibliotheken, Chöre, Musik- und Theatergruppen oder auch andere Vereine sein.

Die Förderung beginnt 2013 und erstreckt sich über einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren. 2013 stellt das BMBF dafür 30 Millionen Euro zur Verfügung. Für die Folgejahre ist eine Steigerung auf bis zu 50 Millionen Euro geplant. Die Förderung der lokalen Bündnisse für Bildung erfolgt über bundesweite Verbände und Initiativen, die sich bis zum 31. Juli mit Konzepten um eine Beteiligung an dem Förderprogramm bewerben können.

Das BMBF will damit einen weiteren wirksamen Beitrag dazu leisten, dass der in Deutschland ausgeprägte Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg abgeschwächt wird.

Weitere Informationen unter:

www.buendnisse-fuer-bildung.de

Siehe auch:

<http://www.bmbf.de/pubRD/Infopapier.pdf>

(6)**Zahlenspiegel****6.1 Daten zur aktuellen Ausbildungsplatzsituation**

Nach Berechnungen des Statistischen Bundesamtes (Destatis) haben im Jahr 2011 in Deutschland rund 565 900 Jugendliche einen neuen Ausbildungsvertrag im Rahmen des dualen Systems abgeschlossen. Das waren 6.900 Verträge oder 1,2% mehr als 2010.

Überdurchschnittlich stark war der Anstieg der Vertragsabschlüsse mit +2,8% (+13.000) im früheren Bundesgebiet. Dies ist unter anderem durch doppelte Abiturjahrgänge in Bayern und Niedersachsen begründet. In den neuen Ländern (einschließlich Berlin) sank die Zahl der Neuabschlüsse gegenüber 2010 um 6,9% (-6.200). Mögliche Gründe für den erneuten Rückgang in den neuen Ländern sind die demografische Entwicklung in der für die duale Ausbildung typischen Altersgruppe sowie eine höhere Studierneigung bei den Schulabsolventen mit Hochschulreife.

Im größten Ausbildungsbereich Industrie und Handel, zu dem auch die Ausbildungsberufe von Banken und Versicherungen gehören, wurden im Jahr 2011 insgesamt 3,1% oder 10.400 mehr Ausbildungsverträge abgeschlossen als im Vorjahr. Im Handwerk, dem zweitgrößten Ausbildungsbereich, sank die Zahl der neuen Ausbildungsverträge um 1,3% (-2.100).

Insgesamt befanden sich am 31. Dezember 2011 nach vorläufigen Ergebnissen rund 1,461 Millionen Jugendliche in einer Ausbildung im dualen System. Das waren 3,1% (-46.900) weniger als im Vorjahr 2010. Auch hier verlief die Entwicklung in den neuen Ländern und im früheren Bundesgebiet unterschiedlich. Während die Zahl der Auszubildenden 2011 im früheren Bundesgebiet um 1,4% (-18.000) sank, gab es in den neuen Ländern 11,3% (-28.900) weniger Auszubildende als 2010.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/pm/83186/12-mehr-neue-ausbildungsvertraege-im-jahr-2011/>

6.2 Daten zur Entwicklung der Ausbildungsanfänger

Im Jahr 2011 haben 742 100 Personen eine duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung an beruflichen Schulen begonnen. Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) mitteilt, waren das nach ersten vorläufigen Ergebnissen 1,7% mehr als im Vorjahr.

Während sich die Zahl der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger im dualen System um 2,9% erhöhte, nahm sie in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens mit +0,3% nur leicht zu. In der übrigen vollzeitschulischen Berufsausbildung ging die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger um 4,8% zurück.

Im Jahr 2011 begannen zusätzlich 294 300 junge Menschen ein Bildungsprogramm im Übergangsbereich, um durch das Nachholen eines Haupt- oder Realschulabschlusses oder durch den Erwerb beruflicher Grundkenntnisse ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern. Das waren 8% weniger als 2010.

Auch die Zahl der Anfänger in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, die zur Studienberechtigung führen, ging 2011 zurück; gegenüber 2010 um 9,1% auf 504.300. Das lag insbesondere daran, dass 2010 aufgrund der Umstellung auf die achtjährige Gymnasialzeit in Nordrhein-Westfalen noch ein Doppeljahrgang in die Sekundarstufe II eingetreten war. Im Jahr 2011 gab es bundesweit keine neuen Doppeljahrgänge mehr.

Die Zahl der Studienanfänger nahm 2011 gegenüber 2010 um 15,8% auf 519.300 zu. Ursache hierfür waren die doppelten Abiturientenjahrgänge, die 2011 in Bayern und Niedersachsen in Folge der Einführung der achtjährigen Gymnasialzeit die Schulen verließen. Hinzu kam die bundesweite Aussetzung von Wehrpflicht und Zivildienst, die den nahtlosen Übergang junger Männer von der Schule an die Universität ermöglichte.

Eine zusätzliche Tabelle findet sich unter www.destatis.de.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/pm/82825/mehr-jugendliche-in-der-dualen-ausbildung/>

6.3 Daten zur aktuellen Entwicklung der Schülerzahlen

11,4 Millionen Schülerinnen und Schüler werden im Schuljahr 2011/12 an Schulen in Deutschland unterrichtet. Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) nach vorläufigen Angaben mitteilt, ist das ein Rückgang von 1,7% im Vergleich zum vorhergehenden Schuljahr.

8,7 Millionen Schülerinnen und Schüler besuchen im laufenden Schuljahr allgemeinbildende Schulen und 2,6 Millionen berufliche Schulen. Damit ging die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden um 1,3% und an beruflichen Schulen um 2,8% im Vergleich zum Vorjahr zurück. An Schulen des Gesundheitswesens hingegen stieg sie im Vergleich zum Vorjahr um 1,5% auf 134 000 Schülerinnen und Schüler an.

Die Entwicklung der Schülerzahlen verläuft in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich: Während an allgemeinbildenden Schulen in den neuen Bundesländern (einschließlich Berlin) die Zahl der Schülerinnen und Schüler um 1,8% zugenommen hat, sank sie im früheren Bundesgebiet um 1,9%. In Bayern (-3,8%) und Niedersachsen (-3,1%) ging die Schülerschaft allgemein bildender Schulen besonders stark zurück, da es dort ab dem laufenden Schuljahr nur noch achtjährige Gymnasien gibt und damit eine Klassenstufe weggefallen ist.

Bei den beruflichen Schulen liegt die Schülerzahl im früheren Bundesgebiet um 1,8%, in den neuen Bundesländern (einschließlich Berlin) um 8,3% unter dem Stand des Vorjahres. In Ostdeutschland wirkte sich hier der Geburtenrückgang von Anfang der 1990er Jahre in besonderem Maße aus. Am stärksten betroffen waren berufliche Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (-11,1%), Brandenburg (-10,7%), und Thüringen (-10,5%).

Quelle:

<http://bildungsklick.de/pm/83028/17-weniger-schuelerinnen-und-schueler-im-schuljahr-2011-12/>

6.4 Daten zur aktuellen Entwicklung der Schulabsolventen mit Hochschulreife

Im Jahr 2011 haben rund 506 000 Schülerinnen und Schüler in Deutschland die Hochschul- oder Fachhochschulreife erworben. Dem Statistischen Bundesamt (Destatis) zufolge waren das nach vorläufigen Ergebnissen 10,3% mehr als im Vorjahr.

Aufgrund der Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre (G8) erwarben in Bayern und Niedersachsen im Jahr 2011 zwei Schuljahrgänge die Hochschulreife. Dies führte zu einer starken Zunahme der Anzahl der Studienberechtigten um 55,2% in Bayern und um 42,6% in Niedersachsen. In Hamburg hingegen waren bereits im Jahr 2010 zwei Schuljahrgänge aus den Gymnasien entlassen worden. Dort gab es 2011 deshalb 33,5% weniger Studienberechtigte als im Vorjahr.

In den Ländern, die keine doppelten Entlassungsjahrgänge in den Jahren 2010 oder 2011 hatten, verlief die Entwicklung unterschiedlich: Im früheren Bundesgebiet stieg 2011 die Zahl der Absolventen mit Hochschul- oder Fachhochschulreife in fast allen Ländern. In Hessen war der Zuwachs mit +5,6% am höchsten. In den neuen Ländern einschließlich Berlin sank die Zahl der Studienberechtigten, und zwar um 13,3%. Von der negativen Entwicklung waren Brandenburg mit 26,3% weniger Studienberechtigten und Thüringen mit einem Rückgang von 19,6% am stärksten betroffen. Ursache hierfür ist die demografische Entwicklung in Ostdeutschland. Dort ging 2011 die Anzahl der Jugendlichen im Alter von 18 bis unter 21 Jahren im Vergleich zum Vorjahr um 16,8% zurück.

Der größte Teil der Studienberechtigten (71,2%) erwarb 2011 die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (360 260). 145 770 Absolventen und Absolventinnen erlangten die Fachhochschulreife. Von den Studienberechtigten des Jahres 2011 waren 52,8% Frauen und 47,2% Männer. Bei den Absolventen mit Fachhochschulreife betrug der Männeranteil 52,5%, bei denen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife jedoch nur 45,1%.

Weitere Ergebnisse finden sich im Internet unter www.destatis.de --> Publikationen.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/pm/82687/103-mehr-studienberechtigte-im-jahr-2011/>

(7)**Aktuelle Stellungnahmen aus Politik und Verbänden****7.1 Stellungnahme des DGB zum Bildungspakt**

In seiner derzeitigen Form weist das „Bildungspaket“ nach Auffassung des DGB ein schlechtes Kosten-Nutzen-Verhältnis auf. Zudem sei aufgrund der verwaltungsaufwändigen Struktur der Nettoeffekt gering und es bestünden Fehlanreize zur Substitution bestehender Leistungsangebote. Der (finanz-)politisch motivierte Ansatz der Bundesregierung, höhere Regelsätze gegen Bildungsleistungen auszuspielen, sei schon im Grundsatz verfehlt. Bildung und soziale Teilhabe – so der DGB – sind Teil des sozio-kulturellen Existenzminimums, aber kein Substitut.

Die gesamte Analyse des Bildungs- und Teilhabepakets kann heruntergeladen werden unter:
<http://www.dgb.de/-/qtZ>

7.2 Antrag der Partei Die Linke „Bildung für alle“

Zu einer zukunftsfähigen Gesellschaft gehört nach Ansicht der Linken „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Jeder müsse die Möglichkeiten erhalten, aktiv an einer nachhaltigen, gerechten und solidarischen Gesellschaft mitzuwirken. In ihrem Antrag „Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglichen – Gleiche Bildungsteilhabe sichern“ (Bundestagsdrucksache 17/9395) fordert die Linke „ein ganzheitliches Bildungskonzept“. Darunter versteht die Linke, „Bildung für alle“ zu verwirklichen. Die Lösung von globalen Menschheitsproblemen erfordere Einsichten in Entwicklungsprozesse, die für zukunftsfähige Gesellschaften und eine nachhaltige Entwicklung erforderlich seien. Es sei nicht hinnehmbar, dass in einem hoch modernisierten Land wie Deutschland nicht alle den gleichen Zugang zu Bildung hätten.

In einem 15-Punkte-Plan fordert die Linke die Bundesregierung daher auf, das öffentliche Bildungssystem ausreichend zu finanzieren. Die Mittel für Bildung in Bund, Ländern und Kommunen müssten auf sieben Prozent des Bruttoinlandsprodukts angehoben werden. Dem Bundestag solle zudem ein Gesetzentwurf zur Aufhebung der Schuldenbremse vorgelegt werden. Sie wirke wie eine „Bildungsbremse“.

Die Linke verlangt zudem die Vorlage eines Gesetzentwurfes, in dem das Kooperationsverbot von Bund und Ländern aufgehoben wird. In der Folge sollten mit den Ländern geeignete Kooperationsinstrumente entwickelt werden.

Ferner tritt die Fraktion für ein „inklusives“ Bildungssystem ein. Die Linke erinnert in ihrem Antrag daran, dass die Bundesregierung sich dazu verpflichtet hat, die Vereinbarungen im Rahmen der UN-Konventionen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zügig umzusetzen. Auch will die Linke, dass die Bundesregierung gemeinsam mit den Ländern darauf hinwirkt, die Zahl der Schulabbrecher und Schulabgänger ohne Abschluss drastisch zu verringern.

Der Antrag „Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglichen – Gleiche Bildungsteilhabe sichern“ kann heruntergeladen werden unter:

<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/093/1709395.pdf>

Quelle:

http://www.bundestag.de/presse/hib/2012_04/2012_209/04.html

7.3 Feature des Deutschlandfunks zum Kooperationsverbot zwischen Bund und Bundesländern

Bund und Länder dürfen in Deutschland per Grundgesetz nur in Ausnahmefällen kooperieren. Kritiker meinen, dass diese Regelung vor allem bei der Bildungspolitik zu absurden Situationen führen kann. Befürworter wollen die Autonomie der Länder sichern.

Ein Feature des Deutschlandfunks hat sich am 29. Mai 2012 ausführlich mit diesem Thema befasst. Bildungspolitiker der einzelnen Parteien kommen hierbei zu Wort und begründen dabei ihre Position jeweils für oder gegen das Kooperationsverbot.

Nachlesen und Nachhören des Features unter:

<http://www.dradio.de/dlf/sendungen/hintergrundpolitik/1769483/>

7.4 Stellungnahme der Arbeitsgruppe „Bildung und Forschung“ der SPD-Bundestagsfraktion zum so genannten Kooperationsverbot

Die SPD-Bundestagsfraktion hat eine neue parlamentarische Initiative zur Überwindung des so genannten Kooperationsverbotes von Bund und Ländern in der Bildung beschlossen. Damit will die SPD ermöglichen, dass Bund und Länder für die Bildung zusammenarbeiten dürfen. Sie schlägt einen neuen Grundgesetzartikel 104c vor, der dauerhafte Finanzhilfen des Bundes für Bildung ermöglicht. Grundlage hierfür sollen Vereinbarungen des Bundes mit allen Ländern sein, wodurch eine Einschränkung der Bildungshoheit oder eine Ungleichbehandlung der Länder verhindert wird. Durch die Zusammenarbeit von Bund und Ländern in der Bildungspolitik soll es z.B. möglich werden, ein neues Ganztagschulprogramm und eine bessere Unterstützung von Schülerinnen und Schülern zu vereinbaren.

Das Papier kann heruntergeladen werden unter:

http://www.spdfraktion.de/cnt/rs/rs_dok/0,,59909,00.pdf

7.5 Stellungnahme des DGB zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 91 b) / Aufhebung des Kooperationsverbotes

Der DGB kritisiert den Gesetzentwurf der Bundesregierung zur Lockerung des Kooperationsverbots von Bund und Ländern bei der Hochschulfinanzierung als nicht weit reichend genug. Die Pläne der Bundesregierung greifen nach Auffassung des DGB in doppelter Hinsicht zu kurz: Zum einen sei es falsch, in der Wissenschaft nur die Förderung von einzelnen exzellenten Einrichtungen zu ermöglichen. Der Bund müsse vielmehr in die Grundfinanzierung der Hochschulen einsteigen. Zum anderen müsse das Kooperationsverbot für das gesamte Bildungssystem und nicht nur für die Wissenschaft fallen, heißt es in der Stellungnahme des DGB zum Beschluss des Bundeskabinetts.

Die Stellungnahme kann heruntergeladen werden unter:

<http://www.dgb.de/themen/++co++89833a26-a965-11e1-4a1f-00188b4dc422>

7.6 Kritik der EU-Kommission am geplanten Betreuungsgeld

Die EU-Kommission rügt die deutschen Pläne zur Einführung eines Betreuungsgeldes und die damit verbundenen Ideen, Frauen zu ermutigen, zu Hause zu bleiben. „Es gibt eine klare Politik und die starke Notwendigkeit, die Teilnahme von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt zu fördern. Einen Anreiz einzuführen, der Eltern das Gefühl vermittelt, sie sollten zu Hause bleiben und einen Zuschuss erhalten, sei kontraproduktiv für die Förderung der Beschäftigung, notwendig sei stattdessen eine Erhöhung der Anzahl der Krippenplätze.“

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82335/eu-kommission-ruegt-deutsches-betreuungsgeld/>

7.7 Kritik an mangelnder Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland

Das Deutsche Institut für Menschenrechte übt schwere Kritik an der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Es sei zwar zu begrüßen, dass Deutschland die bei der Ratifizierung abgegebene Vorbehaltserklärung im Juli 2010 zurückgezogen hat, doch noch immer werde die Konvention von staatlicher Seite nicht umgesetzt. Das Institut stellt fest, dass es keinen Bereich gebe, wo Gesetze so häufig gebrochen würden wie im Falle der Kinderrechte. Deutschland hatte mit seiner Vorbehaltserklärung ursprünglich

ausländerrechtlichen Bestimmungen einen Vorrang vor bestimmten Bereichen der Konvention eingeräumt. Im Mai 2010 hatten Bundestag und Bundesrat dann beschlossen, diese zurückzunehmen.

Gefordert werden vor allem Nachbesserungen für Kinder im deutschen Asyl- und Aufenthaltsrecht. Gemäß der UN-Konvention seien alle Menschen bis zum Erreichen der Volljährigkeit als Kinder anzusehen, auch 16- bis 17-jährige Jugendliche. Doch gerade diese würden von den deutschen Behörden all zu oft wie Erwachsene behandelt.

Besonders gravierend gestalten sich offensichtlich die Probleme bei unbegleiteten Flüchtlingskindern, das heißt Kindern, die ohne ihre Eltern oder andere volljährige Familienmitglieder nach Deutschland kommen. Es stehe im klaren Widerspruch zu Artikel 20 der UN-Konvention, wenn diese in Sammel- und Massenunterkünften untergebracht werden. Gemäß der Konvention seien unbegleitete Kinder prinzipiell in Obhut zu nehmen, in einer Pflegefamilie oder einer anderen kindesgemäßen Unterkunft unterzubringen. Ebenso dürften Kinder nicht an der Grenze zurückgewiesen werden.

Nachholbedarf wird auch in der Rechtsprechung gesehen. Die Urteile zum Umgang mit Flüchtlingskindern fielen immer wieder sehr unterschiedlich aus. Dies zeige, dass es „große Unsicherheiten“ bei den Juristen im Umgang mit den völkerrechtlichen Menschenrechtsverträgen gibt, was auch eine Folge des unzureichenden Stellenwertes der Menschenrechte in der juristischen Ausbildung in Deutschland ist.

Den Einwand der CDU/CSU-Fraktion, bei der Umsetzung der UN-Konvention seien in erster Linie die Bundesländer und Kommunen gefragt und die Änderung von Gesetzen allein bringe keine Verbesserungen. Dieses Argument lässt das Institut nicht gelten. Es gebe zwar durchaus Unterschiede zwischen den Ländern, aber die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Bundes reichten einfach nicht aus. Das Völkerrecht nehme zudem aus gutem Grund keine Rücksicht auf die föderale Ordnung der Bundesrepublik. Auch Länder und Kommunen seien an die völkerrechtlich bindende UN-Kinderrechtskonvention gebunden. Und der Bund habe Sorge zu tragen, dass dies umgesetzt werde.

Seitens der Oppositionsfractionen wird dem entgegengehalten, die Konvention sei „kein Ausdruck des guten Herzens, sondern ein Menschenrechtsvertrag“. Dieser sei nicht vom guten Willen der Bundesländer abhängig.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/pm/82387/kritik-an-mangelnder-umsetzung-der-un-kinderrechtskonvention-in-deutschland/>

7.8 Grundlagenpapier des Deutschen Kolpingwerks zum Thema „Bildung“

In einem Grundlagenpapier zum Thema Bildung hat der Bundeshauptausschuss des Kolpingwerkes Deutschland die Aussagen des Leitbildes des Katholischen Sozialverbandes in diesem Bereich konkretisiert. Das Papier beschreibt in sechs Punkten den Kern des Verständnisses des Kolpingwerkes Deutschland von Bildung. Auf Basis dieses Grundlagenpapiers sollen zukünftig bildungspolitische Forderungen erarbeitet und Stellungnahmen zu bildungspolitischen Fragestellungen abgegeben werden.

Das Papier kann heruntergeladen werden unter:

http://www.bagkjs.de/media/raw/67_Grundlagenpapier_Bildung_05_11_2011.pdf

Quelle:

Newsletter Katholische Jugendsozialarbeit vom 5.12.2011

7.9 Bildungspolitische Position des Deutschen Caritasverbands

Mit seinem bildungspolitischen Positionspapier „Für ein chancengerechtes und inklusives Bildungssystem“ möchte der Deutsche Caritasverband (DCV) dazu beitragen, die Bildungschancen benachteiligter Kinder und Jugendlicher zu verbessern. Der DCV setzt dafür ein, „Chancengerechtigkeit durch mehr Bildungsgerechtigkeit“ zu erreichen. Er verfolgt mit diesem Papier das Ziel, die Aufmerksamkeit der Akteure und Entscheider im politischen Feld auf die berechtigten Interessen und Bedarfslagen von (bildungs-)benachteiligten Kindern und Jugendlichen und ihre Familien zu lenken. Der DCV setzt sich für ein Bildungssystem ein, „das die Heterogenität und die individuellen Bedarfe der Kinder und

Jugendlichen konstruktiv aufgreift“. Wie der DCV betont, brauchen Kinder und Jugendliche ein Bildungssystem, in dessen Rahmen sie Bildungserfahrungen machen können, die sie stärken und ihnen die Gewissheit geben, etwas leisten und bewirken zu können.

Das Papier kann heruntergeladen werden unter:

http://www.bagkjs.de/media/raw/67_Grundlagenpapier_Bildung_05_11_2011.pdf

Quelle:

http://www.bagkjs.de/grundlagenpapier_bildung_kolping

7.10 Stellungnahme der taz zur Verantwortung für Schulerfolg

In einem Artikel vom 25. April 2012 wendet sich die Tageszeitung (taz) unter Berufung auf eine Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach gegen die weit verbreitete Auffassung, dass für den Schulerfolg ihrer Kinder die Eltern mindestens im gleichen Maße verantwortlich seien wie die Schule. Dies sei eine glatte Fehlinterpretation.

Wie sonst sei zu erklären, dass viele Lehrer zwar feststellten, die Herkunft der Schüler habe einen großen Einfluss auf deren Leistungen, ihre eigene Benotungspraxis aber als objektiv einschätzten. Oder dass sie ihren Beruf mehrheitlich attraktiv finden - bis auf die Kleinigkeit, dass die Schüler demotiviert und disziplinos sind.

Zweifel an der Art ihres Unterrichts und ihrem Umgang mit Schülern kommen Lehrern noch zu selten. Dabei ist es in den Schulgesetzen von Baden-Württemberg bis Berlin ganz klar geregelt: die pädagogische Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Schüler tragen die Lehrkräfte. Wer also glaubt, es sei in erster Linie den Eltern zuzuschreiben, wenn Schüler „faul“ und „aufsässig“ sind, habe den Beruf verfehlt.

Natürlich müssten auch die Rahmenbedingungen stimmen. Um gerade die Kinder aus weniger bildungsaffinen Elternhäusern zu erreichen, sei es dringend notwendig, das Lernen - und die Anwesenheitspflicht der Lehrenden - in den Nachmittag zu verlängern.

Doch obwohl sich mittlerweile jede zweite Schule Ganztagschule nennt, nimmt nicht einmal jeder siebte Schüler am gebundenen, also verpflichtenden Ganztagsangebot teil. Mit den 1,2 Milliarden Euro, die das Betreuungsgeld jährlich verschlingen soll, ließe sich locker eine zweite pädagogische Stufe des ausgelaufenen Ganztagschulprogramms zünden. Ein deutliches Signal der Lehrerverbände und der Bundesbildungsministerin vermisst man da sehr.

Quelle:

<http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=me&dig=2012%2F04%2F25%2Fa0082&cHash=b483936268>

7.11 DGfE-Bildungskongress – „Schule muss Demokratie lehren und leben“

Zentrales Thema des 23. Bildungskongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) waren „Grenzgänge zwischen den Bildungs- und Sozialsystemen“. Diese seien aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive unbedingt notwendig, da sie den Kindern und Jugendlichen die Übergänge zwischen unterschiedlichen innerschulischen, aber auch zwischen den nichtschulischen Angeboten erleichterten. Notwendig sei auch eine Stärkung der demokratischen Erziehung, denn es gebe in Zeiten, in denen allerorten von wachsender politischer Apathie gesprochen und sogar die Gefahr einer ‚Postdemokratie‘ an die Wand gemalt werde, keinen Grund, nicht die von Kant, Durkheim und Dewey begründete Tradition einer demokratischen Erziehung noch einmal wiederzubeleben und die öffentlichen Schule als das zentrale Organ der ständigen Selbsterneuerung von Demokratien zu begreifen. Erziehung zur Demokratie bedeute auch Auseinandersetzung mit rassistischen und antisemitischen Positionen. Dies sei keine Aufgabe allein für ein Unterrichtsfach, sondern könne nur realisiert werden, wenn demokratische Gepflogenheiten selbst zu einem genuinen Bestandteil von Schule würden. Dazu bedürfe es aber auch eines hinreichend professionalisierten Personals im Bildungssektor.

Quelle:

<http://bildungsklick.de/a/82893/schule-muss-demokratie-lehren-und-leben/>
