

# BILDUNGSBETEILIGUNG IM SAARLAND

von

Heiko Breit

Saarbrücken 2017

(aktual. Version 2018)

## Inhalt

1. Allgemeine Problemstellung .....	3
2. Deutschland ein reiches Land? .....	7
3. Lebenschancen sind abhängig vom Elternhaus .....	13
3.1 Gemeinschaftsschulen: Ein Schritt in die richtige Richtung? .....	15
3.2 Gemeinschaftsschule oder Gymnasium? Ein zähes Konkurrenzverhältnis .....	18
3.3 Ganztagschulen im Aufwind .....	25
3.4 Zu wenig im Blickpunkt: Das Berufsbildungssystem.....	28
3.5 Das berufliche Übergangssystem: Letzte Chance oder Warteschleife? .....	32
4. Frühkindliche Bildung .....	39
5. Kinder mit Fluchterfahrungen .....	47
6. Neue Bildungschancen, aber auch neue Bildungsrisiken: Die Digitalisierung der Welt.	49
7. Fazit .....	58
8. Literatur .....	66

# 1. ALLGEMEINE PROBLEMSTELLUNG

Der Streit darum, wie gelehrt und gelernt werden soll, ist uralt und von täglicher Aktualität. Moderne Gesellschaften, die sich in ihrem Selbstverständnis als „Wissensgesellschaften“ verstehen, diskutieren das Thema intensiv“, weil sie wie nie zuvor von Qualifikationen und Kompetenzen ihrer Bürger abhängig sind. Grund hierfür ist, dass in modernen Gesellschaften Produktions- und Dienstleistungsprozesse zunehmend an Wissensintensität gewinnen. Theoretisches Wissen wird auf diese Weise zur ersten Produktivkraft für Entwicklung und Forschung, zur Steuerung und Überwachung, zur Regelung der Informationsflüsse und Prozesse. In Verbindung mit einem solchen Anwendungsbezug muss dieses Wissen aber auch praktisch werden. Deshalb werden vor allem in systematische Abläufe gegossene individuelle Kompetenzen notwendig.

Hierbei besteht die Gefahr, dass ein umfassender humanistischer Bildungsbegriff, wie er sich während der Aufklärung ausbildete, auf Spezial- oder Fachwissen reduziert wird. Dieses zielt vor allem auf Beschäftigungsfähigkeit in Wirtschaft und Administration, auf die so genannte „employability“. Demgegenüber enthält ein eher ganzheitlich angelegter Bildungsbegriff den Blick auf die Entwicklung der Person und deren Teilhabe an den Ressourcen und Entscheidungsprozessen einer demokratischen Gesellschaft. Sie versteht die Bildungsteilnahme als ein Menschenrecht und muss darauf achten, dass Bildungschancen gerecht verteilt werden.

Bildung in diesem Sinne fand immer schon zu einem beträchtlichen Teil außerhalb des formalen Bildungssystems statt, ein Prozess, der sich in modernen Gesellschaften verstärkt. So beginnt Bildung vor der eigentlichen Einschulung und reicht über die Schul- und Ausbildungszeiten hinaus. Lernen wird in den Arbeitsprozess und in die Freizeit verlagert und durchdringt viele Lebensbereiche. Auch die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden ist fundamentalen Veränderungen unterworfen. Szenarien gehen davon aus, dass die Rolle des Lernenden sich immer mehr zu der eines eigeninitiativen Forschers wandelt, der sich durch interaktives Lernen aktiv und selbst gesteuert, multimediales neues Wissen aneignet, und zwar in Form „lebenslangen Lernens“ während der gesamten Biografie. Die Lernenden werden zu Moderatoren ihres eigenen Lernprozesses.

Um diesen Veränderungen gerecht zu werden, muss sich das Bildungssystem auf wachsende Aufgaben einstellen. Über die enge Wissensvermittlung hinaus muss es Rahmenbedingungen schaffen, die dem veränderten Wissenserwerb entsprechen. Dies schließt ein, dass sich Bildungsgerechtigkeit nicht allein auf die Gewährung von Gerechtigkeit *im* Bildungssystem richtet, sondern auch dort hergestellt werden muss, wo sie außerhalb des Bildungssys-

tems beispielsweise durch herkunftsbedingte Unterschiede entsteht. Damit würde ausgeschlossen, dass durch systematische Benachteiligung gesellschaftlicher Gruppen strukturelle Auslese- und Selektionsprozesse stattfinden. Die Erfüllung dieser Forderung ist keineswegs nur eine demokratischen Gesellschaften angemessene selbstverständliche ethisch-moralisch Pflicht, sondern sie wird immer mehr auch zu einer funktionalen Notwendigkeit für den wirtschaftlichen Erfolg von Wissensgesellschaften.

Der Fachkräftemangel, der durch den demografischen Wandel droht, macht es nämlich auch aus ökonomischen Gründen rational, sämtliche vorhandenen Talente zu fördern, sämtliche zur Verfügung stehenden Humanressourcen zu heben und eine soziale (Aufwärts-) Mobilität der Gesellschaftsmitglieder zu fördern. So konstatiert die OECD in ihrer Studie „The Sources of Growth“, dass ein schwach ausgeprägtes „Humankapital“ Nachteile für eine innovative Wirtschaft nach sich zieht. Die knappe und sich weiter verknappende Ressource Bildung mache es deshalb erforderlich, *„Bildungssysteme effektiver zu machen und so zu gestalten, dass sie allen offenstehen“* (OECD 2016, S. 3).

Ebenso ist für die politische Stabilität demokratischer Gesellschaften Bildung eine notwendige Voraussetzung. Aktuelle nationale wie internationale politische Trends zeigen, wie leicht weniger Gebildete zu Anhängern vereinfachter Weltbilder und anfällig für sogenannte „populistische“ Thesen werden. Um ökonomische und soziale Kosten zu minimieren, ist es daher äußerst sinnvoll, in Bildung zu *investieren*.

Es wird deutlich belegt (z.B. Stanat/Böhme/Schিপolowski 2015), dass in Deutschland soziale (und ethnische) Herkunft und Bildungserfolg eng miteinander verknüpft sind, wobei Akademikerkinder eine wesentlich höhere Chance haben, ein Gymnasium und die Universität zu besuchen als gleich intelligente Facharbeiterkinder. An dieser Stelle hat sich in den letzten Jahren offenbar nicht viel verändert. Als Ursache für diesen Trend gilt vor allem die deutsche Dreisäuligkeit des Schulsystems, weil mit den verschiedenen Schulformen soziale Unterschiede praktisch institutionalisiert werden. Darüber hinaus halten Expertinnen und Experten eine vierjährige Grundschulzeit mit anschließendem Übergang in den Sekundarbereich I als zu kurz. Auch wenn durch unterschiedliche Einzugsgebiete schon eine Vorselektion vorgenommen wird, lernen in dieser Zeit Kinder quer durch alle Schichten, anders als später, weitgehend gemeinsam.

Auch im Saarland sind Bildungserfolg und soziale Herkunft miteinander verzahnt. Um aufzuklären, wie saarländische Bildungsinstitutionen bezüglich der umfassenden Bildungsbeteiligung aller gesellschaftlichen Schichten aufgestellt sind, ließ die Arbeitskammer im Jahr 2004 die Bildungsbeteiligung von Arbeitnehmerkindern im Saarland wissenschaftlich analysieren. Zu diesem Zeitpunkt waren Veränderungen in der Struktur des saarländischen Schulsystems

mit der Zusammenfassung der zuvor eigenständigen Bildungsgänge Hauptschule und Realschule zur Erweiterten Realschule erfolgt. Ausgeführt wurde die damalige Studie durch das „Institut für praxisorientierte Forschung und Bildung (ifb)“ unter der Leitung von Prof. Dr. Hans Leo Krämer. Es wurden 5000 Haushalte, in denen schulpflichtige oder schulentlassene Kinder und Jugendliche lebten, schriftlich befragt. Die für das Saarland repräsentative Studie kam damals zu dem Schluss, *„dass das Chancengleichheitsgebot des Grundgesetzes in der Wirklichkeit keineswegs erfüllt ist. Denn außer der sozialen Herkunft nehmen das Geschlecht, die ethnische oder nationale Zugehörigkeit und in einer gewissen Weise auch die regionale Herkunft entscheidenden Einfluss auf die Bildungschancen* (Becker et al 2004, S. 8).“ Mit anderen Worten, es war offensichtlich, dass die soziale Herkunft den schulischen Werdegang stark beeinflusste und es dadurch zu einer „sozialen Vererbung“ des Bildungserfolgs kam. Trotz der gegenüber früheren Zeiten zweifellos auch vorhandenen Bildungserfolge konnte man deshalb von einer Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem sprechen. Ursachen hierfür wurden nicht allein in ökonomischen Strukturen, sondern ebenso in einer ungleichen Verteilung des sogenannten „kulturellen Kapitals“ (Bourdieu) erkannt. Die Autoren der Studie folgerten daraus, dass vor allem Kinder aus bildungsferneren Herkunftsfamilien im Saarland einer besonderen Förderung bedurften, um die Anforderungen höherwertiger Bildungsabschlüsse meistern zu können.

An diesen Ergebnissen knüpft die vorliegende Studie an, um nachzuforschen, ob in den vergangenen Jahren etwas in Bewegung geraten ist. Immerhin wurde einiges am Bildungssystem verändert. Aktuelle Zahlen aus den verschiedensten Quellen geben allerdings Anlass daran zu zweifeln, dass sich grundlegend etwas an der Beziehung zwischen Elternhaus und Bildungserfolg verschoben hat. Nach wie vor werden die Variablen für Bildungsprozesse stark durch die soziale Herkunft und Merkmale des familiären Umfelds wie Bildungsniveau, sozioökonomischer Status und Erwerbsbeteiligung bestimmt. Risikolagen entstehen durch „bildungsferne“ Elternhäuser, Migration, nicht erwerbstätige Eltern und finanzielle Notsituationen z.B. durch Alleinerziehung. Aber auch Familien am unteren Ende der Einkommensskala – so genannte „working poor“ – geraten immer mehr in Schieflage, je mehr finanzieller, zeitlicher Aufwand und immaterielles Engagement (z.B. bei den Hausaufgaben) notwendig werden. Außerdem wandeln sich gesellschaftliche Wert- und Normvorstellungen, die sich vor allem auf das intersubjektive Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden und damit auf den Kern des Lernprozesses selbst niederschlagen. Dies kann bei den unterschiedlichen Akteuren des Bildungssystems (Lehrende, Lernende und deren Eltern) zu unterschiedlichen und widersprüchlichen Erwartungen führen, z.B. wenn es um die Übernahme von Eigeninitiative und Selbstverantwortung geht. In diesem Zusammenhang spielen milieuspezifisch unterschiedlich ausgeprägte Wertvorstellungen und Selbstverständnisse eine wichtige Rolle,

z.B. lebensweltlich tief verankerte Einstellungen bezüglich Autoritätsverhältnissen und Rollenstereotypen.

Vor allem die Kombination soziostruktureller und kultureller Risikofaktoren stellt ein zentrales Hindernis für die Verwirklichung von Bildungsintegration dar. Sie vermindert in besonderer Weise die Wahrscheinlichkeit, eine gymnasiale Oberstufe mit erfolgreichem Abschluss zu besuchen.

Woran liegt es, dass dies heute noch so ist? Wurden Empfehlungen nicht befolgt, die sich darauf richteten, strukturelle Erschwernisse der Bildungsbeteiligung von Arbeitnehmerkindern abzubauen, wie sie beispielsweise durch tatsächlich entstehende Kosten auf Seiten der Erziehungsberechtigten und weiteren kulturellen Barrieren entstehen, die vor allem bildungsfernere Schichten erfahren? Sind in der Zwischenzeit neue demografische, ökonomische, politische und soziale Barrieren entstanden, mit denen das Bildungssystem umgehen lernen muss? Und wo lauern neue Gefahren für die Bildungsintegration, etwa durch Migration und die Digitalisierung der Gesellschaft?

Die entsprechenden Strukturen ökonomischer, sozialer und institutioneller Art, Risiken und Chancen, offene Fragestellungen und eingeleitete Maßnahmen im Einzelnen zu recherchieren, zu rekonstruieren und in ihren Wirkungen zu analysieren, ist eine dringend anstehende Aufgabe. Wurden in der saarländischen Bildungspolitik die richtigen Ziele formuliert, wurden sie erreicht, wenn ja, in welchem Maße? Welche wurden verfehlt oder müssen noch definiert werden, welche nicht-intendierten Effekte sind bei Problemlösungen und Maßnahmen aufgetreten? Wurde auch angemessen berücksichtigt, dass mittlerweile die ersten Lebensjahre und die familiären Entwicklungsmöglichkeiten als relevant für die individuelle Regulationsfähigkeit und die zukünftige Bildungsfähigkeit erkannt wurden und frühkindliche Bildung einen wesentlichen Grundstein für die Bildungsintegration bedeutet?

Die Ergebnisse müssen helfen, die Frage zu klären, ob die damals konstatierte Bildungsgleichheit, die mangelhafte Bildungsbeteiligung von Arbeitnehmerkindern bzw. der Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten, nach wie vor ein strukturelles Merkmal der saarländischen Bildungslandschaft darstellt. Es muss aber auch thematisiert werden, wie notwendig neben der Bewältigung neuer Herausforderungen wie der Digitalisierung der Integration und Inklusion von Menschen aus anderen Kulturkreisen sowie von Menschen mit Behinderungen ist. Ausdrücklich wird in der UN-Behindertenrechtskonvention betont, dass jedem Kind unabhängig seiner individuellen Disposition sowie seiner ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft ein gleichberechtigter, diskriminierungsfreier und ungehinderter Zugang zu Bildungsangeboten ermöglicht werden muss.

Detailliert wird diese kleine Studie nicht auf alle diese Aspekte eingehen können. Sie stützt sich aber auf wichtige Erkenntnisse durch Sekundär- und Literaturanalysen, die auch den Blick auf überregionale und regionale statistische Analysen z.B. auf der Grundlage des Mikrozensus werfen, um auf diese Weise Daten zu Schulabschlüssen, Familien- und Haushaltsstrukturen, Armut sowie Arbeits- und Ausbildungsmarkt etc. zu erhalten. Ebenso werden allgemeine Hintergründe und Rahmenbedingungen des Bildungssystems und der Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland und des Saarlands durch die Erarbeitung jüngster Erkenntnisse aus den verschiedensten Berichten rekonstruiert. Verständlich und aussagekräftig werden solche Zahlen letztlich aber erst durch den Kern der Studie: Intensiv geführte qualitative Interviews mit insgesamt 17 Expertinnen und Experten aus dem saarländischen Bildungssystem. Schließlich liefern statistische Daten keine Bewertung der Prozesse und erlauben keinen Einblick in die Ursachen und Hintergründe von Chancen und Risiken. Diese hängen nicht von numerisch erfassbaren Daten ab, sondern von kultur-, milieu- und schichtspezifisch unterschiedlichen Lebenslagen und Mentalitäten, von denen man vor allem durch die praktischen Erfahrungen von handelnden Akteuren Kenntnis erhält.

Durch die angewendeten Methoden können Hinweise entnommen werden, wo und wie an institutionellen Rahmenbedingungen gearbeitet werden muss, damit das Ziel von mehr Chancengleichheit im Bildungssystem unter den aktuellen ökonomischen, politischen und sozialen Vorzeichen verwirklicht werden kann. Ursprünglich geplante statistische Erhebungen und Befragungen, wie sie in der Studie der Arbeitskammer 2004 zum Tragen kamen, konnten nicht durchgeführt werden, weil sich mittlerweile die Datenschutzbestimmungen derart verschärft haben, dass sie mit einem rechtfertigbaren Aufwand und im zeitlich vorgesehenen Rahmen nicht verwirklicht werden konnten. Zudem liegen mittlerweile genügend statistische Daten vor, die den Zusammenhang von Sozialstruktur und Bildungserfolg belegen und diese nicht eigens erneut erhoben werden müssen. So konnte das Gewicht der Studie auf die qualitativen Aussagen in den Expertengesprächen gelegt werden.

## 2. DEUTSCHLAND EIN REICHES LAND?

Deutschland gehört zu den wohlhabendsten Ländern dieser Welt und verfügt über eine tiefgehende stabile demokratische Struktur. Da wiegt es umso schwerer, wenn verschiedenste nationale und internationale Studien immer wieder den im internationalen Vergleich hohen Zusammenhang von Elternhaus und Bildungserfolg aufzeigen. Dieser besagt, wie gering die Chance von Kindern aus „bildungsfernen“ Familien ist, die Hochschulreife zu erlangen. Bildungsferne Herkunft ist nicht notwendigerweise, aber doch zumeist eng gekoppelt mit mate-

rieller Armut. Und dass es Armut in Deutschland gibt, konnte und kann man immer wieder aus den unterschiedlichsten Quellen im öffentlichen Diskurs erfahren.

Zunächst bleibt zu konstatieren, dass nach der Finanz- und Wirtschaftskrise von 2009 in Deutschland der Wohlstand zunimmt, der Arbeitsmarkt robust ist und sich die Arbeitslosigkeit auf einem niedrigen Stand befindet. Löhne, auch die von Geringverdienern entwickelten sich im letzten Jahr nach oben und die Binnennachfrage steigt (5. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2017).

Diese positiven Effekte kommen aber nicht bei allen an. Die „Reformen“ anfangs des Jahrhunderts, bekannt unter dem Stichwort Agenda 2010, also die Lockerung des Kündigungsschutzes, die Liberalisierung der Leiharbeit, die Einführung von Mini- und Midijobs sowie die Erleichterung des Abschlusses von Teilzeit-, Werk- und Honorarverträgen zeigen immer noch Wirkung. Auch wenn diesbezüglich in den letzten Jahren Verbesserungen eingetreten sind, ist die Zahl derjenigen, die von Armut betroffen oder bedroht sind, immer noch hoch. Immer noch existieren ein beträchtlicher Niedriglohnsektor, eine erhebliche Lohnspreizung und eine extreme Schieflage bei der Verteilung des Privatvermögens (Butterwege 2016).

Vor allem unter den 18-Jährigen sind die Unterschiede stark ausgeprägt. Jedes fünfte Kind lebt in einem einkommensarmen Haushalt oder trägt das Risiko, in einem solchen zu leben. Nach einer Studie des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung (WSI) auf der Grundlage von Daten des Mikrozensus waren 2015 mehr als 2,5 Millionen der insgesamt rund 12,9 Millionen Kinder und Jugendlichen von Armut betroffen (Seils & Höhne 2017). Ähnliche Daten verbreiten der Deutsche Kinder- und Jugend(-hilfe) MONITOR 2017 auf der Grundlage einer empirischen Analyse der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfe-Statistik im Forschungsverbund des Deutschen Jugendinstituts und der TU Dortmund, der Bildungsbericht 2016 sowie der 15. Kinder- und Jugendbericht. Die Daten zeigen außerdem, dass jedes dritte Kind einen Migrationshintergrund besitzt. Hinzugekommen sind 2015 und 2016 bis zu 680.000 geflüchtete junge Menschen im Alter von unter 25 Jahren mit einem erheblichen Armutsrisiko.

Weitere Daten besagen folgendes:

- knapp jede/r fünfte der Unter-18-Jährigen lebt bei einem alleinerziehenden Elternteil, überwiegend bei der Mutter.
- 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen wachsen in einem Elternhaus auf, in dem weder der Vater noch die Mutter erwerbstätig sind.
- 11 Prozent wachsen in Familien auf, wo weder Vater noch Mutter eine abgeschlossene Berufsausbildung haben.



- 19 Prozent aller jungen Menschen sind von Armut bedroht.
- Ein Fünftel der 14- bis 19-Jährigen und etwa ein Viertel der 20 bis 24-Jährigen sind von Armut betroffen.
- Haushalte von Alleinerziehenden sind zu über 40 Prozent von Armut bedroht.

Als wichtige Ursache für Kinderarmut wird generell das Zerbrechen von Familien interpretiert. Alleinerziehende und deren Kinder sind besonders armutsgefährdet (Tophoven et al. 2016, S. 18-20). Auch der jüngste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung definiert für 2017 4,7 Prozent der unter 18-Jährigen als „absolut arm“, das sind mehr als 600.000 Kinder. Noch mehr Kinder sind „relativ arm“: Bis zu 2,7 Millionen leben in Haushalten mit weniger als 60 Prozent des mittleren Einkommens, ihr Anteil ist in den vergangenen Jahren gestiegen. Sie alle beziehen Sozialgeld (wie ALGII für Kinder genannt wird). Je nach Lebensalter sind das 236, 291 beziehungsweise 311 Euro pro Monat (plus Miet- und Heizkosten).

Werfen wir einen Blick auf das Saarland. Das Saarland gehört mit einem BIP von 35.103 Euro 2016 zu den ärmeren Bundesländern. Die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ist im Jahr 2015 im Saarland gegenüber dem Vorjahr nur leicht um 1,2 % gewachsen (Westdeutschland 2,2 %). Unter den westlichen Bundesländern ist das die niedrigste Steigerung. Knapp 378.000 Personen waren im Jahresdurchschnitt 2015 im Saarland sozialversicherungspflichtig beschäftigt. Beschäftigungsverluste gab es im Jahr 2015 gegenüber 2014 insbesondere im Produzierenden Gewerbe (-1.500 Arbeitsplätze). Von den Verlusten entfallen allein 800 Arbeitsplätze auf das Verarbeitende Gewerbe (-0,8 %). Im Baugewerbe ist die Beschäftigtenzahl um 2,3 % auf knapp 19.500 gesunken. In Westdeutschland hatten beide Branchen dagegen positive Wachstumswerte. Gesichert werden könnte die Beschäftigung in der saarländischen Baubranche durch höhere Investitionen in die zum Teil zerfallende öffentliche Infrastruktur (Straßen, Brücken, Schulen, öffentliche Gebäude).

Besser sieht es im Dienstleistungssektor aus. Er ist um 6.000 auf 253.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte gewachsen, und das Wachstum ist mit 2,4 % fast so groß wie das in Westdeutschland. Dagegen fällt das Saarland wieder bei der Betrachtung der Leiharbeit ab. Sie, die allerdings an der Gesamtbeschäftigung nur einen kleinen Anteil ausmacht, hat im Jahresdurchschnitt 2015 eine Größe von 10.500 Beschäftigten erreicht, 13,5 % mehr als im Vorjahr. In Westdeutschland ist die Leiharbeit mit 4,9 % längst nicht so stark angestiegen.

Die alleinige Betrachtung der Zahl der Arbeitslosen verstellt allerdings den Blick auf die tatsächliche Lage am Arbeitsmarkt. Realistisch betrachtet fehlen im Saarland mehr Arbeitsplätze. Die Unterbeschäftigung (ohne Kurzarbeit), die neben den ausgewiesenen Arbeitslosen

auch die nicht als arbeitslos gezählten Teilnehmer von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen umfasst, lag nach den vorläufigen Daten der Bundesagentur im Saarland im Jahresschnitt 2015 bei 49.300 Personen. Gegenüber dem Vorjahr (50.500 Personen) zeigt sich hier gleichwohl eine leichte Entspannung, nicht zuletzt auch durch die Optionskommunen, die die Beschäftigungschancen der Bezieher von ALG II erhöhen. In der Regel sind die Beschäftigungschancen dieses Personenkreises wesentlich ungünstiger als die von Arbeitslosen, die im Rahmen des SGB III von den Arbeitsagenturen betreut werden, weil diese dem Arbeitsmarkt näher stehen, meist besser qualifiziert sind und nicht zuletzt auch deshalb weniger lang arbeitslos sind.

Aktuelle Daten der Bundesagentur für Arbeit für Mai 2017 zeichnen insgesamt ein positiveres Bild. Das Saarland profitiert von der allgemein guten Konjunktur in Deutschland. Im Mai 2017 hatte das Saarland laut Statistik der Bundesagentur für Arbeit eine Arbeitslosenquote von 6,5% und eine Arbeitslosenquote von SGBII Empfängern von 4,6%. Zum Vergleich: Die Arbeitslosenquote in Deutschland betrug zum gleichen Zeitpunkt 5,6% und 3,8% der Sozialversicherten erhielten ALGII.

Aus dem Jahr 2015 stammt der erste Armuts- und Reichtumsbericht für das Saarland, der ein differenzierteres Bild liefert. Er beschränkt sich nicht auf die Analyse von Einkommen und Vermögen als monetäre Größen, sondern berücksichtigt Lebenslagen und Lebensbereiche wie Gesundheit, Bildung und Wohnen. Daher werden das Verhältnis von Armut und Bildung und die Teilhabechancen schwächerer sozialer Gruppen besonders beachtet. Aufgrund der traditionell stark verbreiteten industriellen Dichte im Saarland liegt die Lohnquote im Saarland traditionell deutlich höher als im (west-) deutschen Durchschnitt, ist aber dabei, mit der Zeit geringer zu werden. Das liegt daran, dass die durchschnittlichen Bruttolöhne und -gehälter je Erwerbstätigen seit 1991 langsamer gestiegen sind als in Deutschland insgesamt, wobei die Bruttostundenverdienste von Un- und Angelernten im Saarland vergleichsweise hoch sind.

Nach dem Bericht ergeben sich hohe Armutsrisikoquoten - wie anderswo auch - besonders für Erwerbslose, Alleinerziehende, Ausländer, Personen mit Migrationshintergrund, Einpersonenhaushalte, Jugendliche/junge Erwachsene und auch Kinder unter 18 Jahren. Bei ab 65-Jährigen liegt die Quote im Saarland noch eher beim Durchschnitt, weist aber eine deutlich steigende Tendenz auf. Wesentliches geringeres Risiko besteht vergleichsweise bei den kinderreichen Paarhaushalten und bei der Gruppe, die sonst als die mit der höchsten Gefährdung gilt, den Alleinerziehenden.

Auf der anderen Seite jedoch schlägt eine aktuelle Bertelsmann-Studie gerade bei Kinderarmut Alarm und zeigt, dass 2015 diese im Saarland über dem bundesdeutschen Durch-

schnitt liegt (Bertelsmann Stiftung 2016). Während bundesweit der Anteil der auf Grundsicherung angewiesenen unter 18-Jährigen von 14,3 Prozent im Jahr 2011 auf 14,7 Prozent gestiegen ist, erhöhte sich dieser Anteil im Saarland im gleichen Zeitraum von 15 Prozent auf 17,7%. Nur in Bremen fiel der Anstieg noch größer aus.

Deutliche Unterschiede gibt es hierbei zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten. Die meisten Kinder mit Grundsicherungsleistungen leben im Regionalverband Saarbrücken (26,6 Prozent) und im Landkreis Neunkirchen (20,1 Prozent). Am geringsten liegt die Zahl armutsgefährdeter Kinder im Landkreis St. Wendel (8,9 Prozent). Besonders betroffen sind vor allem Kinder in alleinerziehenden Familien, denn dort leben fast 50 Prozent der Kinder von Hartz IV.

Deutschlandweit und im Saarland stammen viele arme Kinder aus Migrantenfamilien und/oder haben Fluchterfahrung. WSI Daten (Seils/Höhne 2017) zeigen, dass fast jedes dritte von Armut betroffene oder bedrohte einheimische Kind einen Migrationshintergrund hat und dass deren Anteil mehr als doppelt so hoch liegt wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Im Saarland verfügen 18,4 Prozent der Bevölkerung über einen solchen Migrationshintergrund (Deutschland 21 Prozent). Dieser Sachverhalt darf aber nicht davon ablenken, dass die meisten der armen und armutsgefährdeten Kinder *in* Deutschland geboren werden, nämlich mehr als 2,2 Millionen von insgesamt 2,63 Millionen und dies trotz der guten Wirtschaftsentwicklung.

Vor dem Hintergrund der Kinderarmut sprach sich im Saarländischen Rundfunk der Vorsitzende der saarländischen Armutskonferenz Wolfgang Edlinger für einen eigenen Anspruch im Hartz IV-Regelsatz für Kinder aus, statt deren Regelsatz aus dem Bedarf der Eltern zu errechnen. Im Besonderen weist er darauf hin, dass sich Gerechtigkeitsfragen nicht ausschließlich materiell lösen lassen, sondern auch Chancengleichheit und die Würde der Kinder berücksichtigt werden müssten. Arme oder von Armut bedrohte Kinder wiesen nämlich unter anderem häufiger psychische Auffälligkeiten auf, machten überdurchschnittlich oft Gewalterfahrungen, trieben weniger Sport, seien häufiger übergewichtig und lebten in risikoreicheren Umwelten als der Durchschnitt ihrer Altersgenossen.

Auch der 5. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung berücksichtigt ausdrücklich das Problem der Kinderarmut. Er bezieht hierbei mehrere Dimensionen wie Besitz, Gesundheit, Wohnen, Gewalterfahrung und vor allem Bildung ein. Doch gibt es auch Kritik. Obwohl das Thema Kinderarmut einen besonderen Stellenwert im Bericht habe und sich die Beschreibung der Kinderarmut nicht allein auf finanzielle Probleme beschränke, werde dennoch die Lage beschönigt, so Christoph Butterwege. Er spricht von einer „*Verharmlosung der Fi-*

*nanznöte vieler Familien*“, weil Kinderarmut lediglich als ein Randphänomen behandelt werde.

Aber was heißt Armut überhaupt und wer ist heute arm? Keineswegs geht es nur um den existentiellen Schutz vor Hunger und Kälte. Nach dem Grundgesetz muss ein „menschenwürdiges Existenzminimum“ gewährleistet werden. Das europäische Statistikamt Eurostat umschreibt Armut mit der *„Unfähigkeit, sich Ausgaben leisten zu können, die von den meisten Menschen als für eine angemessene Lebensführung wünschenswert oder gar notwendig angesehen werden“*. Auszugehen ist deshalb nicht von einem absolutem, sondern von einem relativen Armutsbegriff. Nur in Beziehung zu den anderen Gesellschaftsmitgliedern und den damit verbundenen Teilhabechancen am sozialen Leben kann nachvollzogen werden, was Armut bedeutet. Nach einer Definition des Europäischen Rates von 1984 gelten die Personen als arm, die *„über so geringe (materielle, kulturelle und soziale) Mittel verfügen, dass sie von der Lebensweise ausgeschlossen sind, die in dem Mitgliedstaat, in dem sie leben, als Minimum annehmbar ist“*. Allgemein anerkannt ist die Definition einer Armutsschwelle von 60 Prozent des mittleren bedarfsgewichteten Nettoeinkommens. Definiert wird in Deutschland die Armutsschwelle 2015 mit 942€, bei einem alleinerziehenden Elternteil mit Kind 1225€, bei einem kinderlosen Paar mit 1413€ und einem Paar mit Kind mit 1978€.

Nicht nur Arbeitslosigkeit, sondern auch die seit den 1990er Jahren angestiegene „atypische Beschäftigung“, also befristete Jobs, Teilzeitstellen, Minijobs, Zeitarbeit oder die freie Mitarbeit in einem Betrieb als Selbstständiger, erhöhen das Risiko, arm zu sein oder zu werden, weil das Einkommensniveau niedrig ist und/oder die Wahrscheinlichkeit hoch ist, arbeitslos zu werden. Insbesondere Frauen und Ältere haben eine solche schlecht honorierte Arbeit.

Es handelt sich hier um „working poor“, arbeitende Arme. Nach Daten von Eurostat war 2015 fast jeder zehnte *Beschäftigte* in Deutschland von Armut bedroht, was bedeutet, dass die entsprechende Quote in den vergangenen zehn Jahren von 5,5 Prozent auf 9,7 Prozent gestiegen ist. Das Armutsrisiko für Vollzeitbeschäftigte erhöhte sich, verglichen mit dem Jahr 2006, von 4 auf 7,1 Prozent, bei Teilzeitbeschäftigten von 8,5 auf 14,5 Prozent. Am höchsten fiel allerdings das Risiko für befristet Beschäftigte aus: Fast ein Fünftel – 18,1 Prozent – unterliegen in dieser Gruppe der Gefahr, arm zu werden.

Dazu kommt ein weiterer Befund: Wer arm ist, bleibt arm, es fehlt an sozialer Mobilität. Während es zwischen 1991 und 1995 noch rund 47 Prozent der Armen gelang, in die untere Mitte aufzusteigen, waren dies zwischen 2009 und 2013 nur noch 36 Prozent (Spannagel 2016).

Aber, um es an dieser Stelle noch mal zu betonen, es geht nicht allein um materiellen Wohlstand. Teilhabe an der Gesellschaft bedeutet nicht nur die Beteiligung an materiellem Kapital, sondern ebenso auch an sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital, was sich gerade für Kinder daran erweist, ob sie gute Chancen erhalten, einen zukünftigen Platz in der Gesellschaft einzunehmen.

### 3. LEBENSCHANCEN SIND ABHÄNGIG VOM ELTERNHAUS

Besonders tragisch ist das Fehlen der sozialen Mobilität, dass also Kindern und Jugendlichen, die im Zeichen der Armut aufwachsen, der Ausweg aus ihrer Lebenssituation weitgehend verbaut ist. Denn die Chance, durch Bildung einen gut bezahlten Arbeitsplatz und eine anerkannte Stellung in der Gesellschaft zu erhalten, hängt in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern überdurchschnittlich stark von der sozialen Herkunft ab. Mit anderen Worten, wer aus einem armen Elternhaus stammt, bleibt arm.

Dies hat sich prinzipiell nicht verändert, obwohl sich in den letzten Jahren durchaus einiges im Bildungssystem bundesweit positiv entwickelt hat, wie aus dem Bericht „Bildung in Deutschland 2018“ der Autorengruppe Bildungsberichterstattung hervorgeht:

- Die Bildungsteilhabe der Kinder in Kindergärten ist seit den 90er Jahren auf rund 94 Prozent im Jahr 2017 angestiegen.
- Die Teilhabe der Unter-3-Jährigen an frühkindlicher Förderung in Kitas hat sich in den letzten 10 Jahren in etwa verdoppelt auf 33 Prozent im Jahr 2017.
- Zwischen 2006 und 2016 stieg der Anteil von Jugendlichen mit mittlerem Abschluss an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung von rund 46 auf 54 Prozent, der Anteil derjenigen mit Abitur von rund 30 auf 41 Prozent.
- Zahl und Anteil der Hauptschulabschlüsse gingen dagegen im gleichen Zeitraum von rund 27 auf 21 Prozent zurück.
- Ebenfalls zurückgegangen ist zwischen 2006 und 2016 der Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss von rund 8 auf 6 Prozent, wobei der Rückgang seit 2014 wieder stagniert und in einigen Ländern (Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland) zuletzt wieder leicht angestiegen ist.
- Die Zahl der Studierenden ist zwischen 2006 und 2016 von 344.822 auf 509.760 und die Studienanfängerquote von 35,6 Prozent auf 56,7 Prozent gestiegen.

Dennoch muss konstatiert werden, dass *„28 Prozent aller Unter-18-Jährigen (...) schlechte Start-Chancen haben, weil sie von mindestens einer Risiko-Lage betroffen sind. Das sind immerhin 3,7 Millionen Kinder und Jugendliche“* (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2017, S.5). Die konstatierte fehlende soziale Mobilität ist zugleich ein Hinweis auf fehlende Bildungsgerechtigkeit, arme Kinder bleiben, was die Teilnahme an Bildung betrifft, auf breiter Front zurück. Bereits der Bildungsbericht 2014 stellte fest:

*„Betrachtet man die 12- bis unter 17-Jährigen, die ohne Risikolage aufwachsen, besuchen davon 42% ein Gymnasium, nur halb so viele sind es unter denjenigen mit mindestens einer Risikolage (20%). Die Gymnasialbeteiligung von Schülerinnen und Schülern, die von allen drei Risikolagen betroffen sind, fällt mit 6% besonders gering aus“* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 76).

In Folge ist der Anteil der Kinder in mindestens einer der drei Risikolagen (niedriger oder kein Bildungsabschluss der Eltern, soziale und finanzielle Risikolagen) in den letzten Jahren zwar leicht rückläufig, liegt aber immer noch bei 30 %, wie der aktuelle Bildungsbericht 2018 ausführt. Leicht zugenommen hat hingegen die finanzielle Risikolage, also das Aufwachsen in armutsgefährdeten Haushalten. Insbesondere *„Kinder mit Migrationshintergrund und von Alleinerziehenden wachsen auch weiter überproportional häufig unter der Belastung dieser Risikolagen auf“* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 4f.).

Eine TIMMS Studie (Wendt et al. 2015) zeigt, dass deutschlandweit der Anteil der Förder-schüler/-innen von drei Prozent im Jahr 2007 auf sechs Prozent im Jahr 2015 stieg und der der Einwandererkinder von 29 auf 34 Prozent. Die Flüchtlingskatastrophe der letzten Jahre hat die Situation weiter verschärft. Als Konsequenz steht das Bildungssystem permanent vor gewaltigen Herausforderungen und muss heterogenen Gruppen, wie Arbeitslose, Alleinerziehende, Arme aus der Zone der prekären Beschäftigung und des Niedriglohns, Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrung gerecht werden. Bildungsintegration wird dadurch zu einer mehrdimensionalen Aufgabe und unterscheidet sich fundamental von der in den 60er Jahren thematisierten *„Bildungskatastrophe“*, in deren Mittelpunkt *„das katholische Mädchen vom Lande“* stand. Heute ist es der Migrantenjunge aus der Großstadt, dazwischen gibt es die verschiedensten Schattierungen.

Wie stellt sich die Situation im Saarland dar? Was wird und wurde getan, um die Bildungsintegration zu erhöhen, nicht zuletzt auch wegen der oben genannten zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft. Die Deskription und Erfassung von Armut allein reicht an dieser Stelle nicht, sondern es gilt nachzuforschen, wie tief auch andere sozialstrukturelle Merkmale, die den Erwerb von *„sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital“* (Bourdieu) bestimmen, das Bildungssystem verzerren. Diese Kapitalsorten bestimmen neben materiellen Mög-

lichkeiten massiv die Chance, sozialen Status zu erwerben und auf der Grundlage von „Bildungskapital“ zu einem anerkannten Mitglied der Gesellschaft zu werden.

Die Fakten: Im Schuljahr 2016/17 besuchten laut KMK Daten (Daten der Kultusministerkonferenz) in Deutschland 27,0 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf allgemein bildenden Schulen das Gymnasium. Im Saarland waren es 27,2 Prozent, zum Vergleich: Im benachbarten Rheinland-Pfalz waren es 31 Prozent. Blickt man allein auf die Sekundarstufe I, dann haben sich im Saarland im Schuljahr 2016/17 43,2 Prozent aller Schülerinnen und Schüler auf einem Gymnasium angemeldet, ein leichter Rückgang gegenüber dem Vorjahr um 0,2 Prozent.

Was die Abschlüsse des Jahres 2016 betrifft, so beträgt (bezogen auf den Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung) im Saarland die Quote der Absolventen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit einer Hochschulreife 37,1 Prozent, mit Hoch- oder Fachhochschulreife 62,6 Prozent, mit mittleren Abschluss 35,1 Prozent und die Quote der Absolventen mit Hauptschulabschluss 24,3 Prozent. Zum Vergleich: In Deutschland sind es 41,2 Prozent mit einem Hochschulabschluss, 52,2 Prozent mit Hochschul- oder Fachhochschulabschluss, 54,3 Prozent mit einem mittleren Abschluss und 20,8 Prozent mit maximal einem Hauptschulabschluss. Der Anteil der Abgänger nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht betrug im Jahr 2014 bundesweit 5,8 Prozent und ist 2016 wieder leicht angestiegen auf 6,1 Prozent. Im Saarland fällt der relative Anstieg von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss noch höher aus: Hier betrug im Jahr 2014 die Quote der Abgänger nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht ohne Hauptschulabschluss 4,9 Prozent, im Jahr 2016 waren es dagegen 7,1 Prozent. (KMK 2018).

### **3.1 Gemeinschaftsschulen: Ein Schritt in die richtige Richtung?**

Wie anderswo auch wurden im Saarland Schulreformen eingeleitet, um die Ausgangslage zu verbessern. Eine wesentliche Änderung, die der Erhöhung der Bildungsintegration dienen soll, ist 2012 die Einführung der Gemeinschaftsschule gewesen, die als integrative Sekundarschule allen Schülerinnen und Schülern formal alle allgemeinbildenden Abschlüsse mit jeweiligen Prüfungen ermöglicht. Wie in einigen anderen Ländern (Berlin, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) wurden dadurch Haupt- und Realschulen durch eine integrierte Schule abgelöst, wobei im Saarland auch die bestehenden Gesamtschulen in Gemeinschaftsschulen umgewandelt wurden.

Mit der Einführung der Gemeinschaftsschule wurde gleichzeitig – als politisches Zugeständnis – der Bestand des Gymnasiums durch die Landesverfassung garantiert, wodurch Ideen

der GEW und auch der Arbeitskammer, langfristig „eine Schule für alle“ ins Leben zu rufen, gebremst wurden.

Worin liegt nun der prognostizierte Vorteil der Gemeinschaftsschulen im Hinblick auf eine verbesserte Bildungsintegration und Bildungsgerechtigkeit? Das gemeinsame Lernen über unterschiedliche Leistungsgruppen hinweg soll schichtenspezifisch getrennte Schulen verhindern. Man will unterschiedliche Lernmilieus vermeiden, die sich dann entwickeln, wenn Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Schichten isoliert voneinander aufwachsen. Ein homogenes Umfeld fällt für die sozial schlechter Gestellten ungünstig aus.

Die Idee des gemeinsamen Lernens orientiert sich am Modell der Gesamtschule, wie es Ende der 60er Jahre entwickelt wurde und deren Motto lautete: *alle* Kinder können *alles* lernen, wenn sie *gemeinsam* lernen. Auch die meisten Erziehungswissenschaftler stützen die These, dass gemeinsames Lernen die sozialen Fähigkeiten der Schüler fördert (Maaz/Neumann/Baumert 2014). Dadurch entstehen auch entscheidende Grundlagen auch für entsprechende kognitive Fertigkeiten.

Die soziale Heterogenität anvisierenden Gemeinschaftsschulen bieten die Möglichkeit, alle Bildungsabschlüsse zu erreichen und zielen darauf, die Zahl der Hochschulzugangsberechtigungen insgesamt zu erhöhen und dabei vor allem denjenigen dazu zu verhelfen, die – aus welchen Gründen auch immer – kein Gymnasium besuchen. Das Konzept wurde im Saarland insofern konsequent umgesetzt, als jede Gemeinschaftsschule den Weg bis zum Abitur anbietet, und zwar – anders als die Gymnasien – nicht in acht, sondern in neun Jahren.

Für einen umfassenden Erfolg sind allerdings Oberstufenverbände notwendig, da nicht jede Schule aus demografischen Gründen und wegen der verkehrstechnischen Erreichbarkeit eine Oberstufe gründen kann. Von den 58 öffentlichen Gemeinschaftsschulen im Saarland verfügen deshalb nur zehn Gemeinschaftsschulstandorte über eine eigene Oberstufe. Die restlichen 20 Oberstufenverbände finden sich an Berufsbildungszentren (6) und Gymnasien (4). Inwieweit sich die Oberstufenverbände nun in der Zukunft bewähren, hängt sowohl von der verkehrstechnischen Erreichbarkeit als auch von der personellen und pädagogisch-konzeptionellen Umsetzung der Ziele ab, zu der auch eine *gemeinsame* Schulentwicklung der beteiligten Schulen gehört.

Neben Erhöhung der Hochschulzugangsberechtigungen ist es zentrales Ziel der Gemeinschaftsschulen, für die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Bildungsbeteiligung durch Erreichen eines mittleren Bildungsabschlusses mit dem Ende der 10. Jahrgangsstufe zu erhöhen. Gleichzeitig soll durch gezielte pädagogische Konzepte die Schulabbruchquote reduziert werden. Sie liegt im Saarland bei rund 5 Prozent, wodurch das Saar-



land eine der niedrigsten Schulabbrecherquoten in Deutschland hat. Allerdings ist dieser Wert in den Kreisen des Regionalverbands Saarbrücken, in St. Wendel und Neunkirchen erhöht, wo die Quote knapp 6% erreicht.

In unseren Interviews befürworteten die befragten Expertinnen und Experten fast einstimmig die eingeführte Zweisäuligkeit, auch wenn die Fortführung des Gymnasiums in der Verfassung festgeschrieben wurde. Allerdings sehen sie noch wesentlichen Entwicklungsbedarf bei den Gemeinschaftsschulen. Zwar sei einiges an das Konzept der Gesamtschulen angelehnt, anderes sei aber auch verwässert worden. Die einzelnen Schulen seien nämlich kaum vergleichbar. Zu viel hänge heute noch von ihrer individuellen Geschichte ab, die die heutige Schulkultur und das jeweilige pädagogische Konzept bestimmten. So sei den Schulen deutlich anzumerken, ob sie in der Vergangenheit eher eine erweiterte Realschule oder eine Gesamtschule waren.

Aber konnte mit der Gemeinschaftsschule die Selektivität des Schulsystems, wie sie sich durch die Dreisäuligkeit etabliert hat, abgeschafft werden? So ganz ist die Rechnung nicht aufgegangen, weil schon die Gesamtschulen eine Binnendifferenzierung vorgenommen haben bzw. anhand der Vorgabe der KMK vornehmen mussten. Die Gesamtschulen hatten durch die „Fachleistungsdifferenzierung“ Abstriche am ursprünglichen Modell hinnehmen müssen, damit Abschlüsse auf Bundesebene anerkannt werden konnten. (Es gibt nur einige einzelne Schulen, die hier ausgenommen sind). So werden Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Kursniveaus (z.B. Fortgeschrittenen- und Grundkurs) aufgeteilt, je nachdem wie gut oder schnell einzelne Schülerinnen und Schüler lernen.

Diese Fachleistungsdifferenzierung untergräbt nicht nur das ursprüngliche Modell, sondern es besteht sogar der Verdacht, dass durch sie eine verstärkte Selektion in die Gemeinschaftsschulen drängt. So zeigte eine Auswertung der PISA Ergebnisse des Jahres 2003, dass in der Gesamtschule die Leistungen stärker noch von der sozialen Herkunft abhängen als auf dem Gymnasium (Ehmke et al., 2004).

Pauschale Urteile sind jedoch wie immer schwierig. Denn wie stark sich diese Differenzierung letztlich auswirkt hängt entscheidend von den einzelnen Schulen, Lehrern und Fächern ab. Die Fachleistungsdifferenzierung kann sowohl innerhalb einzelner Klassen als auch durch Auftrennung in verschiedene Klassen erfolgen. So etwas sollte man in Zukunft aber nicht allein dem Zufall überlassen, sondern setzt weitere didaktische Kompetenzen von Lehrern voraus, die in deren Ausbildung berücksichtigt werden müssen. Außerdem helfen die Anwesenheit von Sozialpädagoginnen und -pädagogen und deren professionellen Konzepte bei konkreten Anlässen, Schülerinnen und Schüler wieder in den Schulalltag zu integrieren. Maßgeblichen Einfluss hat hier die jeweilige „Schulkultur“, die wesentlich durch das Selbst-

verständnis der Schulleitung und des pädagogischen Personals bestimmt wird. Sie ist grundlegend für den Erfolg der Bildungsintegration. Sie hängt dazu noch von der jeweiligen Geschichte der Schule ab, die nicht zuletzt das Wahlverhalten der Eltern beeinflusst. Ehemalige Hauptschulen und erweiterte Realschulen, die zu Gemeinschaftsschulen wurden, ohne eine entsprechende Schulentwicklung zu betreiben, sind wenig attraktiv. Deshalb ist es wichtig, dass jede Schule ein eigenes Profil erarbeitet. Das braucht allerdings Zeit.

Die Gemeinschaftsschulen könnten also zu einem Erfolgsmodell werden, ihre Zukunft wird aber davon abhängen, für leistungsstärkere Schüler ein passendes Angebot vorzuhalten. Hier besteht eine starke Konkurrenz zu den Gymnasien.

### **3.2 Gemeinschaftsschule oder Gymnasium? Ein zähes Konkurrenzverhältnis**

Mit 43,2 Prozent der Anmeldungen ist das Gymnasium im Saarland eine äußerst beliebte Schulform. Gemeinschaftsschulen und Gymnasien stehen also fast gleichrangig da. Das liegt daran, dass Eltern das Gymnasium immer noch als Königsweg der Schulbildung ansehen. Wenn ihr Kind „talentiert“ ist, dann soll es die besten Möglichkeiten zur Entwicklung erhalten. Und das ist nach einem Gedanken, der tief in der Gesellschaft verwurzelt bleibt, das Gymnasium. Das Gymnasium steht für die Vorbereitung durch Fachlichkeit, die man im rauen Arbeitsalltag benötigt, vor allem, wenn die Kinder einmal zur „Elite“ gehören sollen oder es ihnen einmal „besser“ gehen soll.

Kritiker des Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulmodells unterbewerten gerne das dort eigens hervorgehobene soziale Lernen als „Kuschelpädagogik“ gegenüber Fachlichkeit, Wissensvermittlung und früher Orientierung an wissenschaftlichem Denken. Der entsprechende „Bildungshabitus“, soziales Kapital, wird bei den Kindern vorausgesetzt, sie stammen ja aus den entsprechenden sozialen Schichten und die Bildungsmotivation ist zumeist tief im Selbstverständnis der Kinder verankert. Oft sind es aber auch keine großen Überlegungen, die hinter der Schulwahl stehen, sondern Kinder aus bestimmten Schichten wechseln eben mit der Peer Group gemeinsam ans Gymnasium.

Die Befürworter des Gymnasiums fürchten vor allem, dass durch seine Abschaffung ein eigenständiger Zweig für Kinder mit besonderen fachlichen und wissenschaftlichen Fähigkeiten beendet würde. Das Bildungssystem käme zu Schaden, weil das gemeinsame Lernen leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bremst und behindert und die entsprechenden Schülerinnen und Schüler dadurch einer ungerechten Behandlung ausgesetzt würden, weil die Förderung nicht ihren Talenten entspräche. Die daraus erfolgende Unterforderung würde

Motivation zerstören und letztlich Lebenschancen einschränken. Wissenschaftliche Untersuchungen bestätigen diese Sorge allerdings nicht, sondern plädieren im Gegenteil dazu, ein frühes Aufteilen von Kindern in verschiedene Schulformen zu vermeiden, weil dies früh die soziale Ungleichheit verstärke (Maaz/Neumann/Baumert 2014). Länder wie Japan und Finnland, die bei Pisa Tests immer ganz oben stehen, zeigen, wie man mindestens bis 15 Jahren gemeinsam lernen kann und alle davon profitieren. Erst wenn beispielsweise in der Mathematik Inhalte wie Differential- und Integralrechnung auftauchen, könnten unterschiedliche Fähigkeiten relevant werden.

Aber unabhängig von der Grundsatzdebatte, ob ein zweigliedriges Schulsystem mit einem Gymnasium sinnvoll ist bzw. eine „Schule für alle“ angestrebt werden sollte, stellt sich die Frage, inwieweit auch die Gymnasien stärker zur „Bildungsintegration“ beitragen können und sollen. Das wäre dann der Fall, wenn sie mehr Kinder mit Behinderungen, Kinder aus Migrantenfamilien und Kinder aus sozial schwachen Familien aufnehmen und zum Abitur bringen würden. In diesem Zusammenhang geht es auch um die Frage, inwieweit die Gymnasien ihre Praxis, Schülerinnen und Schüler abzusuchen, weiter so nachkommen sollen wie bisher. Bislang unterscheidet sich das Gymnasium nämlich von der Gemeinschaftsschule, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen, um auf eine Gemeinschaftsschule überzugehen. Welche Kinder das sozialstrukturell sind, kann man nur vermuten, Daten darüber gibt es keine. Nach Auskunft von Lehrerinnen und Lehrern sind aber die Kinder aus sozial schwächeren Schichten eher betroffen. Die fünfte und sechste Klasse bilden in der Regel keinen Anlass zur Selektion, die kritischen Klassenstufen sind hingegen die Klassen sieben, acht und neun, in denen viele Schülerinnen und Schüler nicht mehr mit den Anforderungen zurechtkommen. Spätestens in der zehnten Klasse gehen dann viele ab, weil sie an einer anderen Schule mit weniger Leistungsdruck bzw. mehr Förderung offenbar besser aufgehoben sind.

In jüngster Zeit gibt es allerdings eine leichte Tendenz im Selbstverständnis der Gymnasien, Schülerinnen und Schüler nicht mehr so schnell wie bislang abzusuchen, sondern sie zu fördern, wenn sie Schwierigkeiten haben. Das Motto lautet *„fördern statt sitzenbleiben“* oder *„es darf kein Schüler verloren gehen.“*

Überhaupt geht der Veränderungsdruck nicht spurlos an den Gymnasien vorüber. Sie müssen sich der Tatsache stellen, dass auch am Gymnasium die Schülerschaft in den letzten Jahren heterogener geworden ist. Das zeigt alleine schon der quantitative Blick auf die gewachsene Zahl der Gymnasiasten. Der Zulauf auf das Gymnasium bedeutet nicht zuletzt einen wachsenden Konkurrenzkampf zwischen Gymnasien und Gemeinschaftsschulen. Hierbei müssen auch die Gymnasien dafür sorgen, etwas für den Erhalt ihrer Schülerschaft

zu tun. Denn in Zeiten sinkender Schülerzahlen aufgrund des demografischen Wandels können sich die wenigsten Schulen nach dem eingeleiteten „Boom“ zurückgehende Schülerzahlen erlauben.

Gleicht sich also das Gymnasium der Gemeinschaftsschule an? Zunächst hatte die Einführung des G8 noch mal das „Elitedenken“ der Gymnasien gestärkt, also zumindest in den Köpfen die Selektivität erhöht: Angestrebt werden instrumentelles Wissen, Wissen als Macht und im Zentrum stehen Auffassungen wie: Talentierte brauchen weniger lang, gehen früher zur Universität, drängen schneller auf den Arbeitsmarkt und erwischen dort die besseren Plätze, Fähigkeiten im Sozialverhalten sind unnötig oder bestenfalls zweitrangig. Nun mehrten sich an dieser einfachen Gleichung immer mehr Zweifel, da auch die „harte Wirtschaftswelt“ deutlich abhängiger von „Softskills“ wird, von Teamfähigkeit und sozialen Kompetenzen. In der Wissensgesellschaft ist fachliches Wissen nämlich heute häufig schnell recherchiert und veraltet, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit bilden hingegen feste Grundlagen einer modernen Produktivitätskultur. Diese beruht weitgehend auf der Fähigkeit zu gegenseitigem Vertrauen und wechselseitiger Anerkennung (Breit 2017). Gerade die angebliche Ausrichtung auf eine moderne Wirtschaftswelt, deren spätere Führungskräfte vermeintlich am Gymnasium die besseren Grundlagen erwerben, erhält also bei nüchterner Betrachtung einen Dämpfer, weil soziale Kompetenzen untrennbar mit Fachlichkeit und Wissenschaftlichkeit verbunden sind. In mehreren Bereichen sind Gymnasien deshalb schlechter als Stadtteilschulen und Grundschulen zu bewerten – beim Unterrichtsbezug zum Alltag, bei der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern oder bei der Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen.

Diese Einsichten, die zunehmende Heterogenität und der Stress durch G8, vermehren das Bedürfnis, das Gymnasium besser an den neuen Herausforderungen auszurichten.

An vorderster Stelle der angestrebten Reformen steht das Bedürfnis nach einer Rückkehr zu G9. Viele Freunde hatte das G8, das aus wirtschaftlichen Gründen mit dazu beitragen sollte, Ausbildungszeiten zu verkürzen, ohnehin nicht. Vor allem Eltern zeigten sich alles andere als begeistert und legten Protest ein. Und bis heute wünschen sich viele Eltern, Schüler/-innen und Lehrer/-innen angesichts des steigenden Zeitdruckes, Lernstress und der gesellschaftlichen Beschleunigung das G9 zurück, zumal die versprochenen Änderungen nicht umgesetzt wurden. Lehrpläne wurden nämlich nicht wirklich entrümpelt, sondern der Lehrstoff verdichtet und muss unter mehr Zeitdruck erarbeitet werden. Auch der gesellschaftliche Sinn der Beschleunigung, Verkürzung der Ausbildungszeiten, ist nicht nachzuvollziehen. Im Gegenteil, die jüngeren Absolventen/-innen erscheinen noch unreif, so dass sich ein eigener Korrekturmodus ausgebildet hat: Abiturienten/-innen beginnen weniger häufiger als früher

direkt ein Studium und nutzen die gewonnene Zeit nach dem Abitur um Erfahrungen zu sammeln durch Arbeiten, ein freiwilliges Jahr, durch Auslandsaufenthalte etc. Sicher ein für die Biographie wichtiger Erfahrungsgewinn, der aber nicht unabhängig vom Geldbeutel der Eltern sein dürfte. Hat das G8 also Bestand? In Niedersachsen soll G8 bald vollständig zurückgenommen werden, in Hessen und Baden-Württemberg und bald in Bayern kann man zwischen unterschiedlich langen Abiturzeiten auf dem Gymnasium wählen. Und auch im Saarland wurde – für die meisten überraschend – während des Wahlkampfes 2017 die Diskussion um G9 wieder eröffnet.

Die Rückkehr zum G9 ohne tiefgehende Reformen wird jedoch die Probleme des Gymnasiums nicht beseitigen. Eine vorschnelle Umsetzung dieses Zieles wäre kaum sinnvoll. Kritische Befürworter/-innen des Gymnasiums sehen G8 nicht als das Hauptproblem an, sondern wollen das Gymnasium tiefgreifender verändern. Aufgabe sei es, die Heterogenität weiter auszubauen, Selektivität durch Öffnung für andere Personenkreise zu überwinden und die Schule für neue Unterrichtsformen durch veränderte Methoden und Didaktiken zu öffnen und dabei die bisherige Praxis zu ändern, schwächere Schüler/-innen abzuschulen statt sie zu fördern. Wie oben angedeutet, ist bezüglich solcher Ziele einiges in Bewegung geraten. „*Das Gymnasium von heute ist nicht mehr vergleichbar mit dem von vor 10, noch weniger mit dem vor 20, 30 Jahren* (Experte).“ Dennoch stehen Lehrerinnen und Lehrer auf dem Gymnasium immer noch stärker als in den Gemeinschaftsschulen unter Druck, den Lehrplan zu erfüllen, gerade unter dem verstärkten Zeitregime des G8. Die zu vermittelnden Inhalte stünden so stark im Vordergrund, so dass immer geäußert würde: „*Wir unterrichten doch keine Inhalte, sondern Kinder.*“ Zudem sind gesellschaftliche Denkweisen insofern im Wandel, als dass der frühere elitäre Charakter des Gymnasiums zwar nicht überall, aber doch weitgehend im Schwinden begriffen ist. Das ändert aber nichts daran, dass es nach wie vor in erster Linie Akademikereltern sind, die ihr Kinder *unbedingt* auf das Gymnasium schicken wollen, auch dann, wenn die Grundschule keine entsprechende Empfehlung ausspricht. Und die immens angewachsene Zahl an Nachhilfe zeigt, wie viel Aufwand und Geld zusätzlich eingesetzt wird, um in Zeiten von G8 das Abitur zu bestehen und eine Abschulung zu vermeiden. An dieser Stelle schlagen sich die unterschiedlichen materiellen und sozialen Möglichkeiten besonders stark nieder, noch genauso wie im Bericht von 2004 beschrieben wurde (Becker/Kihm/Rosenkranz 2004).

Aber falls das Gymnasium die eingeschlagene Richtung fortsetzt und sich besser auf heterogenere Schüler/-innen, auf das Lehren sozialer Fähigkeiten, auf sozialpädagogische Betreuung und am Ende auf die erneute Verlängerung der Schulzeit einstellt, ergibt sich ein neues Problem.

Befürworter der Gemeinschaftsschulen befürchten nämlich, dass dann die Grenzen zwischen Gemeinschaftsschulen und Gymnasien verschwimmen, zum Nachteil der Gemeinschaftsschulen. Denn in diesem Fall wäre deren Alleinstellungsmerkmal bedroht. Eltern leistungsstärkerer Schüler/-innen, die heute aufgrund des pädagogischen Konzeptes und der längeren Schulzeit die Gemeinschaftsschule vorziehen, könnten bei Annäherung der Schulformen am Ende dann doch wieder ihre Kinder aufs Gymnasium schicken. Mit Folgen, denn auf leistungsstärkere Schüler/-innen kann die Gemeinschaftsschule nicht verzichten. Wie ein Gesprächspartner sagte - es sind die, „*die alle nach vorne ziehen.*“ „*Gehen die aufs Gymnasium, dann haben wir das Problem, dass die Gemeinschaftsschule zur Restschule wird.*“ Gerade die Anfang 2017 wieder aufgeflammete Diskussion um die Rückkehr zu G9 verstört daher die meisten befragten Experten/-innen. In dem Moment, in dem die Gemeinschaftsschulen aufgrund ihres pädagogischen Konzepts mit sozialem Lernen, einer durchgehenden sozialpädagogischen Betreuung und der Möglichkeit, neun Jahre bis zum Abitur zu lernen, gegenüber den Gymnasien an Statur und Anziehungskraft gewinnen, werden die im Aufbau befindlichen Strukturen der Oberstufe durch die neu eröffnete Diskussion im Saarland regelrecht torpediert. Dies wiegt umso schwerer, so lange das Gymnasium seine bisherigen Privilegien bezüglich der Ressourcenausstattung und den Lehrergehältern behält.

Trotz bestehender Probleme und kommender Aufgaben ist die Einführung der Gemeinschaftsschule grundsätzlich sinnvoll gewesen. Und dies nicht nur aus pädagogischen Gründen. Gerade in ländlichen Regionen sind angesichts des demografischen Wandels mit dem Rückgang von Schülerzahlen gemeinsame Schulzentren auch aus kommunalpolitischen Gründen effektiv.

Aber die Schulform bzw. Schulstruktur alleine ist nicht entscheidend für die Bildungsintegration. Ohne Schulentwicklung geht es nicht. Bislang scheinen die Schulen noch zu sehr in ihrer bisherigen Schulgeschichte verstrickt zu sein und setzen einfach den gewohnten Weg fort. Demgegenüber müssen neue Konzepte entstehen, die auch an das Gesamtschulmodell anknüpfen, z.B. Unterricht durch jahrgangsbegleitende Teams. Vieles hängt hier von dem Engagement der einzelnen Lehrer/-innen und natürlich von der jeweiligen Leitung ab, deren Ziele und Stil wesentlich die Schulpraxis hinsichtlich Autoritäts- und Anerkennungsformen und der Nutzung von vorhandenen Spielräumen bestimmen (Breit/Huppert 2008).

Die Gemeinschaftsschule, so ein Experte, hat durchaus das Zeug die Vorteile der Gesamtschule fortzusetzen, dafür wird (noch) mehr Sozialpädagogik benötigt und die Lehrerbildung entsprechend bestimmter pädagogischer Konzepte ausgerichtet werden müssen. Noch sei die Lehrerbildung zu sehr an Fachlichkeit orientiert und zu wenig an Wissensvermittlung im Rahmen von non-formalen und informellen Kontexten. Zu thematisieren ist in diesem

Zusammenhang auch die Besoldungsstruktur der Lehrkräfte, die sich stark unterscheidet. Gerade Lehrer und Lehrerinnen an Gemeinschaftsschulen, aber ebenso die an Grundschulen, die gegenüber Gymnasiallehrern und -lehrerinnen schlechter gestellt sind, haben mit der Integration der dort immer noch heterogeneren Schülerschaft und den damit zusammenhängenden Problemen Aufgaben zu verrichten, die durch die Entlohnung nicht ausreichend anerkannt werden.

Vor allem in den städtischen Regionen bewirkt die räumlich nahe Konkurrenz zu den Gymnasien, dass in den Gemeinschaftsschulen Kinder aus sozial schwachen Einkommens- und bildungsfernen Schichten überrepräsentiert sind, vor allem in bestimmten Stadtvierteln. So erhalten nach Auskunft eines befragten Experten in seiner Schule, in deren Umfeld drei soziale Brennpunkte liegen, ca. 50 Prozent der Kinder Unterstützung beim Mittagessen und bei der Schulbuchausleihe. In einzelnen Klasse liegt diese Quote sogar bei 30 – 75 Prozent.

In solchen Fällen schlägt sich selbst in den Gemeinschaftsschulen die interne Selektion deutlich nieder: Der Anteil sozial schwacher Kinder wird aufgrund deren mangelnden Bildungserfolgs spätestens ab der 10. Klasse geringer. Dies bedeutet aber nicht, Engagement für jeden Einzelnen, wie es an den Schulen zweifellos stattfindet, würde sich nicht lohnen. In einer Beispielsklasse sind von 28 Schülerinnen und Schülern sechs vor der 10. Klasse abgegangen. Einer hatte sich um eine Lehrstelle bemüht und auch erhalten, zwei sind auf Berufsfachschulen gewechselt, um dort innerhalb von zwei Jahren den mittleren Abschluss zu erhalten. *„Niemand von denen ist in einem Auffangbecken gelandet, Berufsgrundschuljahr und solche Geschichten.“* Aber es gibt auch Momente der Hilflosigkeit. Immer wieder gibt es Kinder, die trotz aller Bemühungen schon nach der 8. Klasse abgehen. Der Gesprächspartner erläutert dies am Beispiel eines Mädchens, dessen Eltern zwar immer wieder mit Unterbrechungen berufstätig sind, aber in prekären Arbeitsverhältnissen und ohne Konstanz. *„Die Eltern sind bemüht um ihre Tochter, aber hilflos, sie haben keinen Einfluss mehr auf sie.“* Die Familie ist mehrmals umgezogen. Am Ende glitt die betroffene Schülerin in die Kriminalität ab, vollzog Eigentumsdelikte sogar in der Schule. *„Es gibt eine gute Sozialarbeit bei uns, aber alle Beteiligten haben es nicht vermocht das betroffene Mädchen aufzufangen.“*

Keine Frage, dass die Gemeinschaftsschulen bezüglich ihrer Integrationsarbeit angesichts einer sozial schwächeren Schülerschaft stark gefordert werden. Sie müssen Schülerinnen und Schüler als Kinder und Jugendliche mit vielen biografischen Brüchen zum Schulerfolg verhelfen. Betroffene Schülerinnen und Schüler erleben ganz unterschiedliche Phasen, die sie desorientieren. Einige fallen auch wieder aus dem ALG II heraus, z.B. wenn die alleinerziehende Mutter, nachdem sie arbeitslos wurde, wieder einen Arbeitsplatz gefunden hat. Dennoch schlägt sich das ständige auf und ab unweigerlich auf den Schulerfolg nieder.

Es ist deshalb nicht zu erwarten, dass die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems allein alle Probleme erledigt, die mit der Bildungsbeteiligung zusammenhängen. Der Zusammenhang Elternhaus und Bildungserfolg wird sich wohl kaum vollständig auflösen lassen, den gibt es überall. Es geht aber darum, den Zusammenhang, der in Deutschland stärker ist als anderswo, *so weit wie möglich* zu reduzieren. Hierzu gibt es auch bei den bestehenden Veränderungen weitere Optimierungsmöglichkeiten. Unangetastet bleibt ja bislang die frühe Trennung in unterschiedliche Schulbereiche für die Sekundarstufe. Und es gibt vereinzelte Reformbemühen, deren Ergebnisse Hoffnung geben. So gibt es gute Erfahrungen bei Schulversuchen „Reformklassen“ bzw. „Reformklassen Plus“, die ab 2007 an vier Erweiterten Realschulen und zwei Gesamtschulen im Saarland eingeführt wurden. Die Projekte wurden gemeinsam vom saarländischen Bildungsministerium und der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt und richteten sich zunächst an Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss anstrebten. Später, 2011/2012, wurden sie an zwei der sechs beteiligten Modellschulen für alle Schüler/-innen unabhängig vom angestrebten Schulabschluss angeboten. Als Projekt sind sie aber mittlerweile ausgelaufen.

Ziel solcher und ähnlicher Modellversuche ist es, die Individual-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenzen nicht zuletzt durch einen starken Praxisbezug zu verbessern, um gerade Ausbildungs- und Berufschancen zu erhöhen. Eine vertiefte Berufsorientierung erfolgt durch die Kooperation mit Betrieben und Unternehmen. Umgesetzt werden die Ziele durch eigene pädagogische Teams, bestehend aus jeweils zwei Lehrkräften, Sozialcoaches und Praktikern. Auf diese Weise soll ein neues Konzept in den Schulen entstehen, das in der Lage ist, eine intensive Förderung der Schülerinnen und Schüler im Kontext einer veränderten Lernkultur, einer intensiven Kooperationskultur sowie einer vertieften Berufsorientierung vorzunehmen. Sozialen Kompetenzen und einem Gemeinschaftsgefühl werden breiten Raum geboten, Theorie und Praxis aufeinander bezogen und auch der musische, sportliche und erlebnispädagogische Bereich berücksichtigt. Dazu werden u.a. Lehrpläne und Stundentafeln flexibilisiert sowie Bildungs- und Betreuungsangebote am Nachmittag eingerichtet.

Davon profitieren insbesondere Kinder, die eher praktisch begabt sind, viele davon sind in einem weniger akademisch geprägten Elternhaus aufgewachsen. Nachteil solcher Projekte ist es allerdings, dass sie nach einer geplanten Laufzeit wieder eingestellt werden.

Grundsätzlich funktionieren offenbar aber Auffangstrukturen in den Gemeinschaftsschulen, wenn der Bildungserfolg in Gefahr ist. Wesentlich hierfür ist der Ausbau der Schulsozialarbeit, die es anfangs nur an einzelnen Gesamtschulen gab. Laut Jahresbericht 2016 der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms durch iSPO arbeiteten 2016 saarlandweit 94 Schoolworker/innen an insgesamt 186 allgemeinbildenden saarländischen Schulen, ver-



teilt auf 48 Gemeinschaftsschulen, 20 Gymnasien, 15 Förderschulen-L und 103 Grundschulen, einschließlich einer Vollzeitstelle für die Schoolworker-Koordinatorin im Regionalverband Saarbrücken). Seit 2012 hat sich jedoch die Anzahl der geförderten Vollzeitäquivalente von 60 Stellen grundsätzlich nicht mehr verändert. Lediglich befristet sind explizit für die sozialpädagogische Begleitung von Kindern mit Fluchterfahrungen für die Jahre 2016 und 2017 sechs zusätzliche Vollzeitstellen finanziert worden (Vgl. Kremp 2018, S. 369 – 376).

Durch Gebundene Ganztagschulen konnten weitere Sozialarbeiterstellen geschaffen werden, so dass jede gebundene Ganztagsgemeinschaftsschule im Durchschnitt über etwas mehr als eine Vollzeitstelle für Schulsozialarbeiter verfügt. Nach dem Gesetz muss jede Gemeinschaftsschule, die auch gebundene Ganztagschule ist, eine Stelle besetzen, die von den Schulträgern finanziert wird. Besser wäre es, die Finanzierung durch das Bildungsministerium zu leisten. Die derzeitige Praxis bedeutet für die Landkreise eine große Belastung und bildet einen Hemmschuh für die Gründung einer Gebundenen Ganztagschule.

### **3.3 Ganztagschulen im Aufwind**

Betrachten wir nun das Thema Ganztagschulen näher und stellen es in Zusammenhang mit dem zuvor Gesagten. Neben der Einführung eines zweisäuligen Schulsystems bilden Ganztagschulen einen weiteren Weg, Bildungsbenachteiligung abzubauen. Das liegt daran, dass eine ganztägliche Schule lernförderlicher und kooperativer angelegt ist als die gewohnte Halbtagschule, wovon insbesondere Kinder aus bildungsfernen und sozialschwächeren Schichten sowie Kinder mit Migrationshintergrund profitieren. Sie sind es, die außerhalb der Schulzeit zumeist weniger (oder falsche) Anregungen für Lernen erhalten, eher durch Armut- und Gesundheitsrisiken gefährdet sind und deren Eltern weniger finanzielle, soziale und symbolische Möglichkeiten haben, Wissen, Kompetenzen und Motivation ihrer Kinder durch Zusatzleistungen zu erhöhen. Der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen kann weder durch teuren Nachhilfeunterricht „gepowert“ werden, noch geht er mit seinen Eltern auf Kulturreise oder ähnliches.

Ein Trend zu mehr Ganztagschulen ist bundesweit und auch im Saarland deutlich erkennbar. Insgesamt habe sich der Anteil der Schulen mit Ganztagsangebot bundesweit zwischen 2005 und 2015 von 28 auf 60 Prozent mehr als verdoppelt, so die Mercator Stiftung, die eine Ganztagschule befürwortet. Auch das Saarland hat Anschluss gefunden. Während im Schuljahr 2004/2005 nur in Bayern weniger Kinder auf einer Ganztagschule waren als hier, hat das Saarland im Schuljahr 2014/2015 merklich aufgeholt, liegt mit 28,6 Prozent aber immer noch unter dem deutschen Durchschnitt von 37,7 Prozent.

Was wird aber allgemein unter einer Ganztagschule verstanden? Wenn von Ganztagschulen die Rede ist, ist in der Regel eine „freiwillige Nachmittagsbetreuung“ gemeint. Sie dient in erster Linie der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, indem Kinder nachmittags in unterschiedlicher Qualität „betreut“ werden. Ein pädagogisches Konzept, zu dem auch die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler gehört, ist hierbei selten zu erkennen. Dies ist nicht im Sinne der originären bildungs- und sozialpolitischen Ansprüche, die vor über zehn Jahren an das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ geknüpft wurden (Bildungsministerium für Bildung und Forschung 2016). Eine aktuelle Bertelsmannstudie kritisiert daher die unterschiedliche Qualität der Ganztagschulen (Klemm/Zorn 2016). Auch die wissenschaftliche Expertise ist diesbezüglich eindeutig: *„Sollen Ganztagsangebote über eine allgemeine protektive Funktion hinaus spezifische Förderung im Bereich von Leistung, Motivation und sozialem Verhalten bieten, bedarf es zum einen einer systematischeren Qualitätsentwicklung, zum anderen aber auch einer gezielten, durchgängigen und intensiven Nutzung durch die Jugendlichen selbst“* (Klieme/Rauschenbach 2011, S. 345). Entsprechend des umfassenden Ganztagschulkonzeptes geht es selbstverständlich nicht nur um Fachkompetenzen, sondern auch um nicht leistungsbezogene Ergebnisgrößen wie motivationale Haltungen, Selbstregulierungsfähigkeiten, soziale und demokratische Kompetenzen und Selbstwertgefühl.

Aus pädagogischer Sicht können erst durch systematischen Ausbau der *Gebundenen* Ganztagschulen solche lernförderliche Ziele erreicht werden. Als *Gebundene* Ganztagschule werden die Schulen bezeichnet, in denen alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet sind, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen. Hierbei soll es auch eine Mittagspause geben, in der ein Mittagessen angeboten wird. Es fallen nur Schulen des Primarbereichs und der Sekundarstufe I darunter.

Gebundene Ganztagschulen bieten einen entschleunigten Tagesablauf mit einem über den Tag verteilten Rhythmus von An- und Entspannungsphasen im Lern- und Lebensraum Schule, der über den Unterricht hinaus zusätzliche Angebote bietet. Hausaufgaben gibt es nicht, wohl aber Lernübungs- und Vertiefungsphasen sowie Zeit für gemeinsames Arbeiten. Auf diese Weise soll die individuelle Förderung in den Mittelpunkt rücken, so dass die Chance größer wird, die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft zu verringern, weshalb Gebundene Ganztagschulen in besonderer Weise dazu geeignet sind, Kindern und Jugendlichen, die aus benachteiligten Schichten stammen, mehr Unterstützung zu bieten.

Durch den Ganztagsrhythmus werden der vormittägliche und der nachmittägliche Unterricht sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt und schulische und zusätzliche Angebote aufeinander abgestimmt, Dadurch wird es etwa durch die vorhandenen Schulsozialarbeiter leichter, Beziehungen zu gründen und Unterstützungsmaßnahmen anzubieten, die die Bereiche der non-formalen und sozialen Bildung stärken. Hilfreich ist dies nach wissenschaftlichen Studien insbesondere für Söhne geringqualifizierter Väter (Boll/Hoffmann 2017). Sozial benachteiligte Schichten profitieren von einer Gebundenen Ganztagschule auch deshalb, weil diese im Gegensatz zu freiwilligen Ganztagschulen für die Schülerinnen und Schüler kostenlos sind.

Angesichts dieser Vorzüge der Gebundenen Ganztagschulen hat sich auch die saarländische Landesregierung entschlossen, im Rahmen der Schulentwicklungsplanung in den nächsten Jahren verstärkt deren Angebot auszubauen. Waren es im Schuljahr 2011/2012 noch sieben Gebundene Ganztagschulen, sind es 2017 siebzehn. Allerdings fehlen vom Ziel der Landesregierung, binnen von 2012 bis 2017 25 neue gGTS (Grundschulen und weiterführende Schulen) einzurichten, noch acht. Laut Bildungsministerium hat sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler an gGTS seit 2012 fast verdreifacht und lag im Schuljahr 2016/17 bei etwa 4350 Schülerinnen und Schüler. Weitere 1000 besuchen Ganztagsklassen, die es an freiwilligen GTS gibt.

Solange Ganztagschulen nicht für alle verbindlich eingerichtet werden, mangelt es bei Nachfrage natürlich an Plätzen. Auch sind Ganztagschulen von den Ressourcen her anspruchsvoll und belasten die Kassen der Kommunen und des Regionalverbandes bzw. der Landkreise, je nach Schulträger. Es werden sowohl pädagogische, organisatorische und bauliche Konzepte benötigt. Diese müssen ganzheitlich geplant werden, denn man kann hier keine Trennung zwischen pädagogischem Konzept und Gestaltung der Infrastruktur z.B. Baumaßnahmen, Schulhofgestaltung, Schulverpflegung usw. vornehmen. Auch müssen die Grenzen der Schule zum Umfeld durchlässiger werden, um die angestrebten non-formalen und informellen Bildungsangebote leisten zu können, z.B. durch Arbeit mit Vereinen, Künstlern, Handwerkern, Unternehmen, Projekte für Nachhaltigkeit usw. Aber es gibt Möglichkeiten: Im Landkreis Saarlouis wurde hierfür eigens eine Schnittstelle geschaffen, die die Kommunikation und den Erfahrungsaustausch zwischen verschiedenen Institutionen wie Bauamt und Schulträger erleichtert. Hierbei sollen auch die Schulgemeinschaften (Lehrer/-innen und Schüler/-innen) aus allen Klassenstufen an der Planung für die Ganztagsgestaltung beteiligt werden.

Nicht zuletzt müssen die Ganztagschulen aber auch von den Eltern und Schülerinnen und Schülern angenommen werden. Hier bestehen nach wie vor Hemmnisse. Vor dem Hinter-

grund einer „Halbtagsmentalität“ gibt es Vorbehalte gegen einen verbindlichen Nachmittag, die erst überwunden werden müssen. So wählen an einer Grundschule, die sowohl den Strang Gebundene als auch Freiwillige Ganztagschule anbietet Eltern sozial schwächerer Kinder und solche mit Migrationshintergrund eher die Freiwillige Ganztagsform, wohingegen Eltern aus bildungsnäheren Schichten auf die Gebundene Ganztagschule setzen, weil sie vom pädagogischen Konzept überzeugt sind und, falls beide berufstätig sind, ihre Kinder als gut untergebracht sehen.

Gerade bei Eltern, die stärker im traditionellen Denken verankert sind und die noch auf Verwandte und Bekannte zur Betreuung ihrer Kinder zurückgreifen können, hält sich das Bild einer Vormittagsschule. Das ist überwiegend in ländlichen Regionen der Fall, aber auch oftmals unter Migrantinnen und Migranten und den Elternhäusern üblich, in denen mindestens ein Elternteil nicht arbeitet. Und dies, obwohl für die Freiwillige Ganztagschule Kosten anfallen und die Gebundene Ganztagschule kostenfrei besucht werden kann. Wie in einer Stellungnahme der Arbeitskammer im Rahmen der externen Anhörung zum „Entwurf einer Verordnung zur Änderung der Verordnung – Schulordnung – über die Gebundene Ganztagschule (Ganztagschulverordnung)“ (Az.: B 2/ A 4 – Ganztagschulverordnung) festgestellt wird, ist dieser Befund umso bedeutsamer, *„als im Saarland die Elternbeiträge für den freiwilligen Ganztags – je nach gewählter Betreuungszeit und ggf. der Ergänzung durch pädagogische Freizeitangebote und das Kooperationsmodell Jugendhilfe-Schule zuzüglich der Kosten für die Mittagsverpflegung unlängst erhöht worden sind.“*

Aber nicht allein die Eltern müssen mitziehen, auch die Lehrkräfte, von denen längere Anwesenheitszeit verlangt wird und die unter den veränderten Umständen natürlich in der Lage sein müssen, ein Vertrauensverhältnis zu Schülerinnen und Schülern aufzubauen.

Die immer wieder vorgebrachte Kritik an den Ganztagschulen, es seien keine Aktivitäten außerhalb der Schule mehr möglich, z. B. durch die Mitgliedschaft in Vereinen oder durch privaten Musikunterricht, weisen die befragten Experten/-innen zurück. Es ginge ja gerade darum, heißt es, die Schulen mit außerschulischen Organisationen zu verzahnen und Kooperationen anzubahnen, von denen dann alle profitieren. Darüber hinaus sollte auch nach der Schulzeit für solche Aktivitäten noch Zeit sein, denn wenn die Schülerinnen und Schüler nach Hause kommen, müssten sie schließlich keine Hausaufgaben mehr machen.

### **3.4 Zu wenig im Blickpunkt: Das Berufsbildungssystem**

Die Beschäftigung mit dem Thema Bildungsintegration kann nicht ohne Blick auf die Berufsbildung erfolgen. Das Berufsbildungssystem scheint aber in der Diskussion über Gemein-

schaftsschule, Gymnasium und Ganztagschule nicht von sonderlichem Interesse zu sein.<sup>1</sup> Dabei verfügt das deutsche Bildungssystem international über ein hohes Renommee, was als Grund für die wirtschaftliche Stärke Deutschland im internationalen Wettbewerb angesehen wird. Anerkennung erhält die deutsche Berufsausbildung aufgrund ihrer einheitlichen Standards und nicht zuletzt, weil sie vorbildlich Theorie und Praxis integriert. Ein handgreifliches Ergebnis der guten Berufsausbildung dürfte die mit 6,7 Prozent im internationalen Vergleich niedrige Jugendarbeitslosigkeit sein. Im benachbarten Frankreich liegt diese demgegenüber über 23 Prozent.

Im Kontrast dazu steht allerdings die Kritik der OECD, die Deutschland kritisiert, eine im Vergleich mit anderen Nationen zu niedrige Akademikerquote zu haben. Während Länder wie Luxemburg und Großbritannien über eine Akademikerquote von 50 Prozent verfügen, Japan und Kanada sogar von über 60 Prozent, liegt sie in Deutschland bei knapp 30 Prozent. Es gilt allerdings solche Vergleiche zu relativieren, weil sich die Ausbildungssysteme und Zahlen kaum miteinander vergleichen lassen. Die wenigsten anderen Länder verfügen über eine ähnliche berufliche Ausbildung im mittleren Qualifikationsbereich, weshalb manche Berufe dort akademisch sind, die in Deutschland über das Duale System dem gleichen professionellen Stand erhalten.

In jüngster Zeit gibt es Grund zur Sorge, weil immer weniger Unternehmen die Bereitschaft zeigen, beruflich auszubilden. Gleichzeitig erweist sich auch von der Nachfrageseite her die Nachfrage nach einer Dualen Ausbildung als rückläufig. Es bleiben immer mehr Ausbildungsplätze unbesetzt. So kamen 2015 bundesweit auf 100 Ausbildungsplatzsuchende 104,2 Lehrstellen-Angebote. In diesem Jahr ging die Quote von Ausbildungsplätzen (Ausbildungsbetriebsquote) von 23 Prozent im Jahr 2005 auf 19,2 Prozent zurück. Vor allem in ostdeutschen Bundesländern wie Berlin-Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern oder Thüringen lag sie bei nur 11,5 bis 13,5 Prozent. Das Saarland steht vergleichsweise gut da und belegt in Deutschland den Spitzenplatz bei der Ausbildungsbetriebsquote mit 24% (Bertelsmann Stiftung 2015).

Dennoch wurde mit 7.128 neuen Verträgen 2015 im Saarland ein neuer historischer Tiefstand an Ausbildungsplätzen erreicht. Das ist die schlechteste Ausbildungsbilanz seit 20 Jahren. 2016 ist diese Zahl stabil geblieben, sogar leicht um 0,4% angestiegen.

Neben dem verringerten Angebot an Ausbildungsplätzen durch Unternehmen gibt es auch einen Rückgang auf der Nachfrageseite einerseits als Folge des demografischen Wandels,

---

<sup>1</sup> Siehe dagegen den Bericht der Arbeitskammer an die Regierung des Saarlandes 2014: Berufliche Bildung im Saarland – Schlüssel für die Zukunft.

andererseits als Folge der Überbewertung akademischer Ausbildung und der damit zusammenhängenden Entwertung der klassischen Ausbildungsberufe im öffentlichen Bewusstsein. Dabei ist ein attraktives Berufsbildungssystem nicht allein für den Erfolg einer modernen Industrie wichtig, sondern dessen Aufwertung würde auch die Bildungsgerechtigkeit erhöhen. Während nämlich Kinder aus Akademikerfamilien überdurchschnittlich häufig die Hochschulen besuchen, wird traditionell eine duale Ausbildung von Kindern aus nicht-akademischen Elternhäusern angestrebt. Das liegt nicht zuletzt daran, dass diese Kinder weniger einen bildungsbürgerlichen Horizont erhalten, sondern mit ihren Eltern einen industriellen oder handwerklichen Arbeits- und Lebensalltag erleben.

Ohnehin gibt es bezüglich des Berufsbildungssystems Handlungsbedarf. Die fachliche Berufsausbildung steht mit dem Wandel in Weltwirtschaft, Technik, Arbeitsorganisation sowie sozialem und kulturellem Wandel vor drängenden Veränderungen, die es erforderlich machen, die im Dualen System verankerte berufliche Ausbildung quantitativ wie qualitativ zu verbessern und dadurch allgemeine und berufliche Bildung einander anzunähern. Dadurch wird sowohl eine Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse angestrebt, als auch den steigenden Ansprüchen an Qualität, Kooperations- und Teamfähigkeit sowie der Übernahme der immer mehr geforderten individuellen Selbstverantwortung entsprochen.

Gerade das Saarland ist wegen seiner Industriestruktur (Kohle/Stahl/Industrielle Produktion) mit einer Dominanz durch den mittleren Qualifikationssektor ganz besonders auf berufsfachliche Ausbildung angewiesen. 31,6 Prozent der Beschäftigten sind hier im Vergleich zu 27,5 Prozent in Deutschland in Produktionsberufen tätig. Die saarländische Wirtschaft konnte 2015 hierbei auf Beschäftigte zurückgreifen, die zu 65,2 Prozent über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen (Deutschland: 62,0 Prozent). Allerdings sind nur 10,2 Prozent der Beschäftigten mit einem Hoch-/Fachhochschulabschluss ausgestattet (Deutschland: 13,5 Prozent) und der Anteil der Beschäftigten, die über keinen Berufsabschluss verfügen (14,3 Prozent), liegt am höchsten in allen Bundesländern.

Der Ländermonitor Berufliche Bildung 2015 Saarland der Bertelsmann Stiftung bewertet die Lage im Saarland wie folgt:

*„Auf der Angebotsseite findet man eine Polarisierung zwischen einem relativ hohen Anteil (42%) von Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung und einem ebenfalls hohen Anteil mit maximal Hauptschulabschluss. Dazwischen liegt einer der niedrigsten Anteile an Absolventen mit mittlerem Abschluss (34,2%) unter allen Ländern“* (Bertelsmann Stiftung 2015b, S. 2).

Auch neuere Zahlen der Kultusministerkonferenz (KMK) zeigen, dass im Saarland immer noch ein überdurchschnittlicher Anteil junger Menschen existiert, der keinen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss erhält. Während der bundesdeutsche Durchschnitt 20,6 Prozent beträgt, beläuft sich dieser Wert im Saarland auf 24,9 Prozent, eine Quote, die nur von Bayern knapp übertroffen wird (25 Prozent) (Kultusministerkonferenz 2016a).

Bezüglich der Berufsausbildung zieht die Bertelsmannstudie aus dieser Lage den folgenden Schluss: *„Für die Berufsausbildung erscheint diese Bildungsstruktur nicht optimal zu sein, wenn man daran denkt, dass das Hauptreservoir für die Berufsausbildung Schulabsolventen mit mittlerem Abschluss bilden“* (Bertelsmann Stiftung 2015b, S. 2). Dabei sei die kurzfristige Nachwuchsrelation der 15 - bis 24 - Jährigen zu den 25 - bis 34 - Jährigen mit 94 Prozent relativ günstig und zähle mit zu den besten von allen Bundesländern.

Die angemessene Konsequenz zu ziehen, nämlich Bildungs- und Ausbildungsanstrengungen zu erhöhen, so die Studie weiter, würde die Politik aber angesichts der niedrigen Ausgaben des Saarlands für Berufsausbildung vermissen lassen. *„Für die beruflichen Schulen insgesamt tätigt das Saarland mit 3.600 Euro je Schüler deutlich weniger als im Bundesdurchschnitt, und auch bei den Ausgaben für die Teilzeitberufsschulen je Schüler erreicht das Saarland mit 2.400 Euro nicht den Durchschnitt (2.700 Euro), S. 2.“* Besonders problematisch hierbei erscheint das mangelnde Investment in Berufsschulen nicht zuletzt deshalb, weil im Saarland ein Viertel der Jugendlichen im besonders ausbildungsrelevanten Alter einen Migrationshintergrund haben. Deren berufliche Integration bedeute erfahrungsgemäß einen höheren Aufwand.

Eine qualifizierte fachliche Ausbildung können junge Menschen aber nicht allein über den dualen Weg erhalten. Vor allem in Dienstleistungsbereichen wie etwa kaufmännische oder hauswirtschaftliche Berufe, Fremdsprachenberufe, sozialpflegerische Berufe oder Gesundheitsfachberufe ist die Qualifizierung durch eine vollzeitschulische Berufsausbildung an Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens und Fachschulen möglich. Diese Ausbildung hat in den letzten Jahrzehnten innerhalb des Ausbildungssystems kontinuierlich an Gewicht gewonnen. Das Saarland verfügt sogar über einen beachtlichen Anteil von Schülerinnen und Schülern an den Fachoberschulen. Das geht darauf zurück, dass ursprünglich nur im Saarland Fachoberschulen mit den Klassen 11 und 12 eingerichtet wurden, in der Hoffnung die damalige hohe Jugendarbeitslosigkeit zu reduzieren. Nur hier konnte man deshalb direkt nach der mittleren Reife auf die Fachoberschule gehen. Alle anderen Bundesländer kannten nur die ursprüngliche Fachoberschule, die nach abgeschlossener Ausbildung die Klasse 12 anbot, um die Fachhochschulreife zu erhalten. Das ist auch heute noch überwiegend so.

Die Abschlüsse sind mit Ausnahme der bundesrechtlich geregelten Gesundheitsberufe landesrechtlich geregelt und führen zu Berufsabschlüssen außerhalb des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO). Im Saarland wurden 2015 95,6 Prozent der Ausbildungsverträge innerbetrieblich abgeschlossen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016).

Auch 2015 erwarben 44 Prozent der Studienberechtigten im Saarland im Vergleich zu 35 Prozent im Bundesdurchschnitt ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer beruflichen Schule. Allerdings kamen nur 9 Prozent der Abiturientinnen und Abiturienten von dort, im Bundesschnitt sind es dagegen 16 Prozent.

### **3.5 Das berufliche Übergangssystem: Letzte Chance oder Warteschleife?**

Aber was geschieht mit den Schülerinnen und Schülern, die weder einen Ausbildungsplatz haben, noch einen Bildungsabschluss an einer Schule anstreben? Es erhalten trotz einer erhöhten Nachfrage an Auszubildenden nicht alle Suchenden die Möglichkeit, einen Beruf zu erlernen. Als Ursache hierfür gilt „Mismatching“, also ein Passungsproblem. Aus Sicht der Unternehmen sind nicht alle Bewerberinnen und Bewerber „ausbildungsreif“. Auch an dieser Stelle greift ein starkes Selektionskriterium. Wenn sie die Wahl haben, ziehen Unternehmen Abiturientinnen und Abiturienten bei der Ausbildungsplatzvergabe vor. Deren Anteil bei den Ausbildungsstellen stieg deutschlandweit auf knapp 28 Prozent, wogegen nur jeder/jede zweite Hauptschüler/in direkt den Sprung in eine Lehrstelle schaffte. Zwei von drei Angeboten bleiben Hauptschülern/-innen von vornherein verschlossen. Dadurch gibt es erstmals mehr Studienberechtigte als junge Menschen mit Hauptschulabschluss (26,7 Prozent) im Dualen System.

Auch wenn die Zahl derjenigen, die keinen Ausbildungsplatz finden konnten, sich aufgrund der allgemeinen wirtschaftlichen und demografischen Situation im Rücklauf befindet, misslingt demnach einer Anzahl von Jugendlichen aus der Gruppe der Personen mit oder ohne Hauptschul-, manchmal aber sogar selbst mit mittlerem Bildungsabschluss, der Eintritt ins Berufsbildungssystem. Dies ist nicht nur ungerecht, sondern aus ökonomischer Sicht zu Zeiten eines drohenden Fachkräftemangels Ressourcenverschwendung, denn unter denjenigen, die keinen Ausbildungsplatz haben, befindet sich eine Vielzahl, die bei geeigneter Förderung ein bislang verborgenes Potenzial entwickeln können und die bislang nur deshalb gescheitert sind, weil sie aufgrund ihrer Herkunft geringere Chancen hatten, erfolgreich die Schule zu durchlaufen.



Es ist daher sowohl aus Gründen höherer Bildungsgerechtigkeit als auch wegen der so notwendigen Fachkräftesicherung gerade im mittleren Segment ratsam, verstärkt Anstrengungen auf das Angebot niederschwelliger Ausbildungsplätze in Richtung der Integration leistungsschwächerer Schüler/-innen vorzunehmen. Dies wird seit Jahren in der Bildungspolitik durch den so genannten Übergangsbereich versucht. Dort werden leistungsschwächere Jugendliche gefördert, um durch Steigerung ihrer Kompetenzen deren Chance auf den Erhalt einer Lehrstelle zu erhöhen. Auch die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gehört hierzu. Im Saarland wird eine Reihe an Förderangeboten bereitgestellt, die den Übergang von der schulischen in die betriebliche Ausbildung verbessern sollen.

Solche Möglichkeiten bieten

- das Berufsbildungsjahr (BGJ)
- das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)
- die Berufsgrundschule (BGS)
- die Berufsfachschulen (Handelsschule [HS], Gewerbeschule [GS], Sozialpflegeschule [SPfS])
- Modellformen wie die BVJ Werkstattschule und Produktionsschule, das Dualisierte BVJ und BGJ, das Dualisierte BGS und GS

Der Aufbau dieses Übergangsbereichs ist allerdings unübersichtlich und es stellt sich die Frage, inwieweit die angebotenen Möglichkeiten tatsächlich die Chancen, eine fachgerechte Ausbildung und damit langfristig einen qualifizierten Arbeitsplatz zu erhalten erhöhen oder ob letztlich lediglich „Warteschleifen“ gedreht werden, die sowohl für die Schüler/-innen als auch für die Lehrer/-innen frustrierend sind. Intransparent ist die Situation zudem, weil parallel zu diesem Angebot Maßnahmen der Arbeitsagentur existieren, die bisweilen lukrativer sind als der Besuch einer Schule, weil sie wenn auch geringes Entgelt anbieten.

Quantitativ nimmt das Übergangssystem zu. Deutschlandweit ist die Zahl der jungen Menschen, die 2016 ein Programm im so genannten Übergangsbereich begannen, um 12,2 Prozent gestiegen. Hiervon stellen junge Menschen mit Hauptschulabschluss mit 42,6 Prozent den größten Anteil. 25,7 Prozent hatten keinen Hauptschulabschluss. Der Anteil junger Männer ist hierbei überproportional (65,3 Prozent). Ein Grund des hohen Anstiegs im letzten Jahr sei jedoch, Angaben des Statistischen Bundesamtes zufolge, auf Programme zum Erlernen der deutschen Sprache für jugendliche Flüchtlinge und Zugewanderte zurückzuführen.

Aber auch ohne die Berücksichtigung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung ist die Teilnehmerzahl im Übergangssystem relativ hoch. Daten aus dem Saarland von 2015 besagen,

dass 25 Prozent der Jugendlichen, die nach der Sekundarstufe I eine berufliche Schule besuchen, dies im Übergangssystem tun (Kultusministerkonferenz 2016a). D.h. sie haben keinen Ausbildungsplatz und besuchen keine Berufsfachschule oder Fachoberschule oder ähnliches. Und es sind gerade Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss, die die höchste formale Ausbildungsqualifikation für diejenigen bildet, die die zehnte Klasse nicht schaffen, die sehr häufig beim Versuch scheitern, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Dazu kommen diejenigen, die nicht einmal den Hauptschulabschluss erreichen, sondern die Schule vorzeitig abbrechen. Diese betragen im Saarland 4,7 Prozent der gleichaltrigen Wohnbevölkerung. Erfreulicherweise ist dies nach Hessen (4,1 Prozent) die niedrigste Zahl im bundesdeutschen Vergleich (5,9 Prozent), denn die Zahl ist in den letzten 10 Jahren kontinuierlich zurückgegangen und hat sich von 2006 bis 2015 halbiert.

Betrachtet man die Zahlen für das Übergangssystem des Saarlandes, so fällt auf, dass hier von allen Schülerinnen und Schülern, die Berufliche Schule besuchen, sich wesentlich mehr Jugendliche im Berufsgrundbildungsjahr befinden als anderswo, und zwar 3,7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler. Im deutschen Durchschnitt sind dies nur 0,3 Prozent. Dafür sind im Berufsvorbereitungsjahr unterdurchschnittlich viele Berufsschülerinnen und -schüler, im Vergleich zu 4,2 Prozent im bundesdeutschen Durchschnitt (S.13 Statistisches Bundesamt 2017).

Die vom bundesdeutschen Durchschnitt abweichenden Zahlen bzgl. der Teilnehmer/-innen am BVJ und BGJ erklären sich aus der Geschichte des Bildungssystems und den auf Länderebene eingeführten unterschiedlichen Regelungen. Das Saarland hat geringere Teilnehmer/-innen im BVJ, weil nach saarländischer Auffassung dort diejenigen in die Schule gehen, die keine Versetzung in Klasse 9 haben. BVJ war gleichbedeutend mit Versetzung in Klasse 9. In den anderen Bundesländern gilt das BVJ für alle diejenigen, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen. Deshalb lassen sich die unterschiedlichen Zahlen zwischen den verschiedenen Bundesländern auch schwer vergleichen.

Mittlerweile kam es aber auch zu Veränderungen im Übergangssystem. Das Saarland beteiligte sich 2002 an einem bundesweiten mit ESF-Mitteln geförderten Modellversuch. Damals wurde zudem die berufliche Vorbereitung als eigenständiger Punkt ins Berufsbildungsgesetz aufgenommen, nachdem es vorher schon seit über 20 Jahren das Berufsvorbereitungsjahr gab. Dieses sollte die Berufsschulpflicht für junge Menschen ohne Ausbildung auf ein Jahr zusammenfassen, nachdem diese zuvor drei Jahre ohne Ausbildungsvertrag an einem Tag die Woche eine Berufsschule besuchen mussten. Dies lag weder im Interesse der Betroffenen noch in dem der sie beschäftigenden Unternehmen. Durch das BVJ wurde daher die Möglichkeit geschaffen, einen Hauptschulabschluss zu erwerben, und zwar auch für diejeni-

gen Schülerinnen und Schüler, die eine Sonderschule besuchten. Die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachholen zu können, stellte sowohl für die Schüler/-innen als auch für die Lehrer/-innen eine wesentliche Verbesserung dar, denn bislang fehlte ohne die Perspektive, durch das BVJ einen Abschluss zu erhalten, ein wichtiger Motivationsschub.

Wer nimmt nun das Übergangssystem in Anspruch? Keine Frage, dass im Übergangssystem diejenigen landen, die im Bildungssystem auf die Verliererspur geraten sind. *„Man hat im BVJ überwiegend eine Gruppe von Verhaltensauffälligen“* (Experte). Natürlich ist hier der Zusammenhang zwischen schulischen und sozialen Problemen und sozialer Herkunft besonders deutlich. Auch wenn diesbezüglich genauso wenig wie anderenorts statistische Sozialstrukturdaten vorliegen, lässt sich mit Sicherheit annehmen, dass im Übergangssystem der Anteil an Akademikerkindern äußerst gering ist. Deutlich und statistisch dokumentierbar ist lediglich die hohe Zahl an ausländischen Kindern und Jugendlichen. Pauschale Aussagen über die soziale Herkunft der Teilnehmer/-innen könne man allerdings nie vornehmen, so der Experte. Gründe für das Scheitern der Bildungsbiografie lägen am Familieneinkommen, am Migrationshintergrund, an den Familienverhältnissen, am Geschlecht, an individuellen Biografieverläufen, meistens handele es sich um Kombinationen von verschiedenen Risikofaktoren. Auch variieren die Teilnehmer/-innen je nach regionalem Einzugsgebiet, denn es existiert eine Stadt/Land Differenz mit Schwerpunkt auf der Stadt. Ausländische Jugendliche haben einen Anteil von 30 Prozent in beiden Schularten, im BVJ ist es sogar über die Hälfte. Zu unterschätzen seien auch niemals die Motivationslagen der Jugendlichen selbst, die ihren Weg bestimmt haben: *„Die sind in der Pubertät und irgendwie frustriert, bisschen verhaltensauffälliger als die anderen.“*

Umso wichtiger sind daher Maßnahmen, die den sozialen Umgang der Jugendlichen betreffen, vor allem die Unterstützung durch Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen. Es ist enorm wichtig, dass man sich bei diesem Klientel gezielt und professionell um den Erwerb von Sozialkompetenz und Kulturtechniken kümmert und dass die Vermittlung von Wissen und Fachkenntnissen intensiv begleitet wird.

Durch ihre Intervention kann fachlich besser auf die Bedürfnisse und die Schwächen der betroffenen Schülerinnen und Schüler eingegangen werden. Neben der Ermöglichung formaler Schulabschlüsse und dem Erwerb sozialer Kompetenzen geht es vor allem um die Entwicklung praktischer Fähigkeiten vermittelt über schrittweises Lehren von Qualifikationsbausteinen. Experten gehen davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler, die wegen abstrakter und theoretischer Anforderungen in den Schulen Probleme haben, durch handwerkliche Tätigkeiten an Berufe herangeführt werden können. Wenn sie dort ihre Fähigkeiten verbessern, besteht die Hoffnung, dass ihre Chancen steigen, im zweiten Anlauf eine Ausbildungs-

stelle zu erhalten. Nach der Anrechnungsverordnung wird das BGJ als ein Lehrjahr angerechnet. Betriebe, die nach einem Jahr einen Auszubildenden nach dem BGJ einstellen, können die Ausbildungszeit um dieses Jahr verringern und Auszubildende gleich im zweiten Jahr einstellen.

Dennoch ist die Erfolgsquote an Übergängen in qualifizierte Beschäftigung nicht allzu hoch, wobei allerdings berücksichtigt werden sollte, dass auch die Chance, durch den Schulbesuch ein soziales Umfeld zu pflegen als positives Element des Übergangssystems angesehen werden muss.

In den letzten Jahren wurde versucht, den Bereich zu optimieren und Schulversuche durchzuführen, um den spezifischen Bedürfnissen des Klientels gerecht zu werden. So wurde 2002 eine „Produktionsschule“ ins Leben gerufen, die einen eigenen Beitrag zum Erwerb der Ausbildungsreife für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf leistet. Die dahinter stehende Idee ist es, Schülerinnen und Schüler sinnvolle Produkte produzieren zu lassen, solche, die auf dem Markt verkauft werden können. Zum Konzept gehört es, dabei Rücksicht zu nehmen auf jeweilige individuelle Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Aber wie anderswo auch mussten am ursprünglichen Modell Abstriche vorgenommen werden, teils wegen mangelnder Ressourcen, teils wegen mangelnder Veränderungsmöglichkeiten eingewöhnter Denk- und Handlungsschemata, die es nicht gestatteten, individuell differenzierte Ausbildungspakete zu schnüren.

Dennoch konnten die Grundideen bewahrt werden und das in die Produktionsschulen eingebettete BVJ wurde mittlerweile im Saarland landesweit eingeführt. Darüber hinaus gibt es Werkstattschulen, die an vier Standorten im Saarland im Rahmen eines bundesweiten Modellversuchs beteiligt sind und die sich am Vorbild der oben genannten Reformklassen orientieren. Hier gibt es auf der Grundlage von Betriebspraktika Zusammenarbeit mit Betrieben, von denen sich einige auf diese Weise erhoffen, potentielle Bewerber/-innen für einen Ausbildungsplatz im Vorfeld kennen zu lernen und sich die Besseren für eine Ausbildung aussuchen zu können. Zeitweise gab es auch früher schon Kooperationen, z.B. der Berufsschule Dillingen mit den Ford-Werken, die im Elektrobereich Schüler/-innen aus dem BGJ übernommen haben. Für den befragten Experten ist dieser Ansatz nicht unkritisch zu sehen, denn die Anforderungen seien teils überzogen, gerade angesichts der Besonderheiten dieser Schülerschaft. Diese jungen Menschen seien oft noch zu unreif und unerfahren, „*um sie in die Betriebe zu schicken.*“ Vielen würde das weitere Verbleiben in einem geschützten Bereich eher entgegenkommen. Einige Schülerinnen und Schüler könnten aber zweifellos die Chance nutzen, vorausgesetzt es werden Maßnahmen installiert, die sie gegebenenfalls auffangen, sollten sie in den Betrieben scheitern.

Die Vorteile solcher und ähnlicher Projekte liegen auf der Hand. Die Qualifizierung erfolgt „ganzheitlich“ und die Sozialpädagogen/-innen werden den speziellen Bedürfnissen der Schülerschaft gerecht. Sie kümmern sich nicht nur um den Erwerb von sozialen Kompetenzen, sondern ermöglichen zudem, dass Kontakte zum Umfeld hergestellt werden beispielsweise über Hausbesuche oder bei Praktika mit den Betrieben oder geben Unterstützung bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen usw. Es erfolgen zudem Kursangebote und freizeitpädagogische Angebote, die dazu beitragen, dass sich positive Veränderungen im Bereich der Sozialkompetenz, des Lernverhaltens und der Selbstachtung und –motivierung einstellen. Aber allein schon durch regelmäßigen Schulbesuch lernen und erfahren Schülerinnen und Schüler Pünktlichkeit, respektvollen Umgang mit Menschen, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Kritikfähigkeit, Ausdauer und Durchhaltevermögen und eine angemessene Berufswahlkompetenz.

Wie an anderen Stellen im Bildungssystem geht es also darum, flächendeckende Maßnahmen durchzusetzen, um formale, non-formale und informelle Bildungskonzepte aufeinander abzustimmen, damit sie zu individualisierten Konzepten führen, die dem jeweiligem Bedarf einzelner Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Das ist im Übergangsbereich umso wichtiger, weil hier, verbunden mit den entsprechenden Chancen und Risiken, das Spektrum an kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten extrem breit gestreut ist.

Neben den genannten Modellen wurden in den letzten Jahren weitere Konzepte und Ansätze erprobt.

So konnte das Instrument der „Assistierte Ausbildung (AsA)“ gesetzlich geregelt werden und soll in den Folgejahren verstetigt beziehungsweise ausgebaut werden. Neben der Förderung leistungsschwächerer und sozial benachteiligter Jugendlicher werden in dieser Maßnahme die Betriebe unterstützt, die diese jungen Menschen ausbilden. Im Saarland standen hierfür zu Beginn der neuen Maßnahme in 2015 46 Plätze zur Verfügung. Für das Jahr 2016 wird diese Zahl in der ersten Phase auf 104 Plätze und in der 2. Phase auf 133 Plätze aufgestockt.

Ebenfalls umgesetzt wurde eine Gesetzesänderung im SGB III durch die der Personenkreis für ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) ausgedehnt werden konnte. Alle Jugendlichen können künftig „abH“ erhalten, wenn sie diese zur Aufnahme und zum erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung benötigen. Außerdem wurde ein Verfahren zur Nachvermittlung vereinbart und es ist geplant, ein Konzept für ein niederschwelliges Beschwerdemanagement für Auszubildende einzuführen sowie die Perspektiven von Flüchtlingen eingehend zu berücksichtigen (Arbeitskammer des Saarlandes 2016, S. 358f).

Natürlich ist bei allen Maßnahmen die Ressourcenfrage zentral. Und die Ressourcenausstattung ist, wie die Bertelsmannstudie feststellt, im Saarland trotz der genannten positiven Weichenstellungen unterdurchschnittlich. Die unterschiedlichen Maßnahmen müssen zudem besser aufeinander abgestimmt und langfristig in ein gemeinsames Konzept überführt werden. Vieles ist noch unübersichtlich und Modelle enden meist nach einer bestimmten Laufdauer, ohne dass die Ergebnisse nachhaltig institutionalisiert werden.

Vor dem Hintergrund der Einführung der Gemeinschaftsschulen müsste ebenfalls eine bessere Verzahnung der Gemeinschaftsschulen mit den berufsorientierenden Schulen erfolgen, hier besteht noch ein regelrechter Bruch. Die Berufsschulen sind bislang nicht ausreichend in die Diskussion über die Veränderungen des Bildungssystems einbezogen und es herrscht eine unverständliche Konkurrenz zwischen den Bildungssystemen. Hoffnung bereitet allerdings die beginnende Kooperation der Oberstufen von Gemeinschaftsschulen, an denen auch sechs Berufsschulen teilnehmen.

Für eine nachhaltige Verbesserung müssen natürlich auch die Betriebe mitziehen und begreifen, dass sie selbst etwas an der Bildung ihrer Auszubildenden beizutragen haben. Sie müssen sich die gestiegenen Ausbildungsanforderungen z.B. bei der Bewertung der Bewerbung vergegenwärtigen. Der Widerspruch besteht darin, dass 15-16-Jährige gemäß allgemeiner Auffassung bezüglich ihrer Persönlichkeitsentwicklung „unfertig“ sind, sie werden aber aufgrund wachsenden Qualifikationsbedarfes in besonderem Maße gefordert. Die Ausbildungsbetriebe erwarten deshalb an dieser Stelle meistens zu viel und die Tatsache, dass die berufliche Ausbildung gegenüber der akademischen regelrecht entwertet wird, bildet zudem ein Hindernis. *„In der Gesellschaft fängt der Mensch erst an mit dem Abitur. Die Betriebe sagen: ‚Die haben ja kein Interesse mehr!‘ Natürlich haben die kein Interesse mehr, wenn denen am ersten Schultag im ersten Schuljahr gesagt wird: ‚Du musst Abitur machen, sonst wird nichts aus dir!‘ Und jetzt hat er kein Abitur und geht zum Dachdecker und macht eine Ausbildung. Von den gesellschaftlichen Ansprüchen ist das zunächst einmal ein Abstieg“* (Experte).

Bildungsintegration im Beruflichen System, vor allem im Übergangssystem, benötigt deshalb mehr Ressourcen einerseits, aber ebenso einen Mentalitätswandel andererseits. Beides muss parallel verlaufen, weil kaum eine Schulform *„eine so heterogene und teilweise auch problematische Schülerschaft (hat) wie die beruflichen Schulen“* (Arbeitskammer 2016, S. 370). Deshalb wird der Beitrag im Beruflichen System an der gesellschaftlichen Integration leicht übersehen. Dieser Beitrag wird sich durch die Herausforderungen durch die anstehende Integration junger Flüchtlinge in den nächsten Jahren noch verschärfen.

## 4. FRÜHKINDLICHE BILDUNG

So wichtig die Integrationsversuche auch noch des Übergangssystems sind und die Verbesserungen und Anstrengungen gewürdigt werden müssen: Wer im Berufsübergangssystem landet, der hat schon eine nahezu gescheiterte Schulkarriere hinter sich. Aber gewiss, das Bildungssystem steht vor großen Herausforderungen. Die intensive Diskussion mit den Experten verdeutlichte hierbei, wie schwierig Lösungen und wie widerspruchsvoll die verschiedenen Wege sind, welche unerwarteten Motive und Effekte auftreten und wie stark sich Theorie und Praxis voneinander unterscheiden.

Eine Erkenntnis hat sich allerdings in den letzten Jahren durchgesetzt: Wer den Zusammenhang von Elternhaus und Bildungserfolg aufbrechen möchte, kann nicht erst zum Zeitpunkt der Einschulung mit Maßnahmen beginnen. Wie die entwicklungspsychologische Forschung zeigt, legt schon die Interaktion mit Bezugspersonen bei Säuglingen (z.B. über Blickkontakt) und bei Kleinkinder erste Grundlagen für Interesse an der Welt, für sprachliche und soziale Kompetenzen sowie für die Motivation und Selbstdisziplin, die in weiteren Interaktionsprozessen gefestigt werden. Schon in dieser frühen Altersphase unterscheiden sich unterschiedliche soziale Milieus in ihrem Habitus und entscheiden hierbei bereits weitgehend über Lebenschancen. Dennoch muss man bei solchen Aussagen Vorsicht walten lassen, darf keine falschen Schlussfolgerungen ziehen und vor allem keine eindeutigen Prognosen liefern. Es handelt sich nur um Wahrscheinlichkeiten für Entwicklungsmöglichkeiten, keinesfalls ist ein „Schicksal“ durch schlechte Startbedingungen festgelegt. Viele Kinder werden unter sozialstrukturell nachteiligen Bedingungen liebevoller groß als gut betuchte Gleichaltrige. Wie viele Biografien zeigen, gibt es immer wieder Beispiele von Kindern, die durch schlechte Umweltbedingungen geradezu motiviert werden, sich den Umständen entgegen zu stellen. Diese Resilienz als Fähigkeit, Krisen zu bewältigen und sie durch Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen als Anlass für Entwicklungen zu nutzen, entwickeln Menschen auch trotz und manchmal sogar wegen widriger Umweltbedingungen und geraten in die Lage, ihr Leben zu meistern. *„Wo man sich fragt, wo kommt das alles her, sich Freude bei familiären depressiven Strukturen zu bewahren?“* (Expertin).

Natürlich lässt sich der Einfluss des Elternhauses auch niemals vollständig abschaffen, das ist auch gut so. Aber es geht darum, entstehende Nachteile des Zusammenhangs von Elternhaus und Bildungserfolg so weit wie möglich zu kompensieren, gerade weil Deutschland hier einen stärkeren Zusammenhang aufweist als andere Nationen. Ein Weg hierzu ist es, für die große Mehrheit benachteiligter Kinder eine Strategie der Vermeidung von Bildungsungerechtigkeit so früh wie möglich in der Entwicklung bereit zu stellen, also „frühkindlich“. So lassen sich benachteiligte Kindern, die im Elternhaus keine lernförderlichen Anregungsbe-

dingungen erhalten und die in der Regel dadurch Nachteile haben, fördern, wenn in der Entwicklung frühzeitig wichtige Weichenstellungen vorgenommen werden.

Im Aktionsplan „Bildung für alle“ der UNESCO gehört der Ausbau und die Verbesserung frühkindlicher Förderung und Erziehung zu einer von sechs zentralen Bildungszielen und bereits der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung von 2014 stellt fest. *„Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern und Kinder ohne Migrationshintergrund machen vor der Einschulung nicht nur vielfältigere und frühere Erfahrungen nicht-elterlicher Betreuung in Spielgruppen, Kindertagespflege oder Kindertageseinrichtungen, sondern werden auch in der Familie stärker gefördert* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S.6).“ Als Konsequenz wird gefordert, durch Ausbau der Kinderbetreuung die Qualität der frühkindlichen Bildung und Betreuung entscheidend zu verbessern und zwar

- durch einen angemessenen Betreuungsschlüssel,
- durch eine umfassende Sprachförderung für alle Kinder schon vor der Einschulung und
- durch die Gewinnung von gut qualifizierten Erzieherinnen, Erziehern und Tagespflegerinnen, die die anspruchsvolle Arbeit der Förderung von Sprache und Integration vor allem auch von unter dreijährigen Kindern leisten können.

Jüngste Daten belegen, dass deutschlandweit die frühkindliche Bildung breit ausgebaut wird. *„Der positive Trend zum Ausbau der Kinderbetreuungsangebote in Deutschland setzt sich seit 2006 kontinuierlich fort. Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren gingen 2011 zu 93,5 Prozent in den Kindergarten oder in Kindertagespflege, gegenüber 87,1 Prozent 2006. 96 Prozent der Vierjährigen besuchten 2010 eine Vorschule oder eine Kita. Deutschland liegt damit über dem OECD-Durchschnitt (79 Prozent). Auch bei den Dreijährigen liegt Deutschland mit 89 Prozent über dem internationalen Durchschnitt (OECD-Durchschnitt 66 Prozent)* (Armut und Reichtumsbericht 2014).“ Die Betreuungsquote für unter Dreijährige liegt allerdings in Deutschland immer noch unter dem EU-Durchschnitt.

Auch das Saarland ist auf dem Weg, die Kinderbetreuung auszubauen. Seit 2013 konnten Mittel des Bundes in Höhe von 11,7 Millionen Euro zum größten Teil schon verwendet werden. Bis 2020 darf das Saarland weitere 11,5 Millionen Euro durch den Bund erwarten. Daten des statistischen Bundesamtes vom März 2016 zeigen, dass die Kinderbetreuungsquote, also der Anteil der betreuten Kinder von allen Kindern derselben Altersgruppe, für Kinder bis 2 Jahren bei 28,5 Prozent, bei Kindern von 3 bis 5 Jahren bei 95,4 Prozent liegt. Für die jüngere Gruppe entspricht das dem Niveau der westlichen Bundesländer, (der Anteil in den neuen Ländern einschließlich Berlin liegt mit über 50% wesentlich höher). Für den Bereich



der Kinder von 3 bis 5 Jahren ist das einer der höchsten von allen Bundesländern. In den letzten 5 Jahren konnte hierbei die Betreuungsquote von Kindern unter 3 Jahren um mehr als 6% gesteigert werden.

Allerdings fehlen auf der anderen Seite 2017 mehr als 1000 Betreuungsplätze in Kindertageseinrichtungen, wie eine SR-Anfrage bei den Kreisen und eine Vorlage des Jugendhilfeausschusses ergab (Saarländischer Rundfunk 2017). Insbesondere in den Städten sind landesweit Betreuungsplätze in Kinderkrippen und -gärten knapp. Im Regionalverband Saarbrücken fehlen 500 Krippenplätze, und auch in den anderen Landkreisen übersteigt die Nachfrage an Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder das Angebot. Die Kreise seien nach eigener Auskunft allerdings dabei, neue Plätze zu schaffen, um die Bedarfe künftig decken zu können. Ebenso muss der Nachfrage an Plätze für Kinder mit Fluchterfahrung Rechnung getragen werden.

Trotz aller Sonntagsreden über den Stellenwert frühkindlicher Bildung für die nachhaltige Bildungsintegration und Steigerung der Quoten gibt Deutschland aber im internationalen Vergleich verhältnismäßig wenig für diesen Bereich aus. Im Bildungsbericht von 2016 fordern die Autoren deshalb mindestens drei Milliarden Euro zusätzlich für die frühkindliche Bildung zu investieren, Der frühkindliche Bereich steht hierbei in einem relativ starken Kontrast zum tertiären Bereich wie dem der Universitäten, der vergleichsweise sehr viel besser ausgestattet ist. Dies kommt vor allem Kinder aus der Oberschicht zugute, denn während etwa 70 Prozent der Akademikerkinder an die Uni gehen, sind es von den Arbeiterkindern nur 20 Prozent. Zudem werden heute 20 Prozent der Bildungsausgaben privat geleistet – und auch hier überwiegend von den Bessergestellten (Woitas 2016)

Leider werden Angebote aber auch nicht immer von denen angenommen, die am meisten im Sinne einer Kompensation davon profitieren würden. Obwohl es gerade Kinder aus bildungsfernen Elternhäuser nutzen würde, besuchen nach einer statistischen Auswertung der Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (2017) in Deutschland zwar mittlerweile ein Drittel aller Kinder unter drei Jahren eine Kinderkrippe, aber ausgerechnet Kinder aus Einwanderer-Familien oder aus bildungsfernen Elternhäusern sind unterrepräsentiert. Ähnlich zeigt eine Schuleingangsuntersuchung (Groos/Jehles 2015, S. 31), dass im Gegensatz zu 47,6 Prozent der nicht-armen Kinder nur 31 Prozent arme Kinder vor dem vierten Lebensjahr eine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege in Anspruch nahmen.

Auch das Saarland macht hier keine Ausnahme. Der erste Armutsbericht für das Saarland stellt fest, dass die Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen und Tagespflege der unter 3-Jährigen bei Kindern aus bildungsarmen Elternhäusern 2012 bei 13,8 Prozent lag, der Gesamtdurchschnitt dagegen bei 22,1 Prozent. Hat mindestens ein Elternteil einen Hochschul-

abschluss, so sind es 29,4 Prozent. Im Saarland ist die soziale Streuung dieser Quote sogar etwas ausgeprägter als im westdeutschen Durchschnitt (Internationales Institut für Empirische Sozialökonomie, 2015, S.21)

Hürden bei der Inanspruchnahme sind keineswegs (nur) finanzieller Natur. Vor dem Hintergrund traditioneller Wert- und Familienvorstellungen wird der Sinn frühkindlicher Bildung nicht erkannt. Das ist häufig gerade bei Familien mit Migrationshintergrund der Fall, die den Kontakt mit Institutionen als Eindringen in familiäre Entscheidungsbefugnisse interpretieren.

Aber natürlich verbieten sich auch an dieser Stelle einfache Kategorisierungen. Wie Expertinnen und Experten in den Gesprächen immer wieder betonen, sind die einzelnen Familien individuell abhängig von der jeweiligen Familiengeschichte. Vor ihrem Horizont werden sehr verschiedene Ansprüche an Kinder und deren Bildungsweg entwickelt. Ebenso wenig kann man Familien im ALG2 Bezug über einen Kamm scheren.

Den Kindertagesstätten stellen sich sehr heterogene Aufgaben für sehr heterogene Familien und deren Kinder. Die Spanne reicht von Betreuung von Kinder gutsituierter Eltern, die beide arbeiten bis hin zum Versuch kognitive, soziale und emotionale Defizite von Kindern aus Familien zu kompensieren, die ihrer Erziehungsaufgabe nicht oder nur wenig gerecht werden und die nicht in der Lage sind, die notwendigen Anregungen zum Lernen und zur Entwicklung zu geben.

Angesichts dieser Variabilität erscheint befragten Expertinnen dort, wo es notwendig ist, eine breite und bedarfsgerechte Unterstützung des gesamten familiären Kontextes wichtig. Z.B. durch Begleitung auf Ämtern bei finanziellen Notlagen, durch Herstellung von Kontakten zur sozialpädagogischen Familienhilfe, durch Unterstützung bei Erstgesprächen im Jugendamt oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Andere Familien benötigen einen Dolmetscher oder einfach nur die Adresse von einem Kinderarzt.

Hierbei ist es besonders wichtig, eine interdisziplinäre Kooperation verschiedenster Expertinnen und Experten über die unterschiedlichsten Institutionen hinweg leisten zu können. Nur dann kann individuelle Betreuung hinsichtlich konkreter Bedarfskonstellationen stattfinden. Diese Zusammenarbeit muss noch verbessert und systematisiert werden, indem institutionelle Schnittstellen sowie Kommunikationsroutinen geschaffen werden. Heute sind solche notwendigen Kooperationen noch nicht ausreichend organisiert, sondern hängen zu sehr von individuellen Vorerfahrungen und persönlichen Beziehungen der einzelnen Akteure, aber auch von vorhandenen oder nicht vorhandenen Trägerstrukturen ab. Für eine solche Netzwerksarbeit sind daher die Träger in Vorteil, die auf der Einrichtungsebene breit aufgestellt sind und von der Trägerstruktur her in Jugendnetzwerke einbezogen sind.

Je nach Träger können dann mehr oder weniger schnell institutionelle Kooperationen eingeleitet werden, wenn z.B. der Träger zu den Kindertagesstätten über ein sozialpädagogisches Netzwerk im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe verfügt. *„Da hat man natürlich einen schnelleren Draht und man hat Kolleginnen und Kollegen zur Hand, die einem helfen. ... Es ist natürlich etwas ganz anderes, wenn man über Kontakte verfügt, durch die man sich über ganze Familien austauschen kann, weil die die Familien dann auch kennen.“* Und manchmal hilft den Familien einfach nur ein kleiner Schub, um den Alltag besser zu organisieren und für den Kontakt zu Ämtern Hemmschwellen zu überwinden,

Die interdisziplinären Kooperationen müssen nicht zuletzt durch die dazu notwendige Fachlichkeit untermauert werden. Das verändert die Ausrichtung der Ausbildung, da man angesichts der vielfältigen Herausforderungen heute andere Qualifikationen benötigt als in der Vergangenheit Erzieherinnen erwarben. *„Früher sind die Kinder von acht bis 12 dorthin, manche noch mal von zwei bis vier und dann hat die Kita geschlossen. Ganztagsplätze, U3 Betreuungsplätze das gab es ja früher nicht. Heute hat sich der Alltag der Familien in die Kita verlagert. D.h. das Arbeitsgebiet hat sich generell verändert.“*

Die Arbeit ist nicht allein im Hinblick auf sozialschwache Familien umfangreicher geworden, sondern sie schließt auch Probleme von Mittelschichtsfamilien ein, die denken, Kinder ohne Regeln und Grenzen groß ziehen zu können oder weil bei ihnen Bilder im Kopf existieren, wie Kinder zu sein hätten. Solche Bilder sind meist weit von der Realität entfernt und entsprechen nicht dem wirklichen Kind. *„Diese Kinder sind vollständig überfordert. Die wissen nicht mehr ist links oder rechts richtig.“* Auch Eltern sind angesichts der Fülle von Erziehungsratgebern verunsichert. Als Folge des sich immer erweiternden Aufgabenspektrums sind die Erzieher/-innen immer mehr beratend tätig und benötigen Kompetenzen, die bislang in der Erzieherinnenausbildung nicht vermittelt werden. Auch interkulturelle Kompetenzen gehören hierzu. Nach wie vor ist man hier ohne wirklich fachliches Knowhow auf individuelle Erfahrungen und Fähigkeiten sowie auf die Try und Error Methode verwiesen.

Grundsätzlich muss deshalb das **Ausbildungskonzept neu durchdacht** werden. Angesichts des Aufgabenspektrums reicht die bisherige fachschulische Ausbildung mit Praktika für eine ausreichende Qualifikation nicht aus. *„Wir kriegen junge Frauen, die mit einem ganz bestimmten Hintergrund und einer festgelegten Haltung herkommen. Die glauben von vorneherein, sie wüssten wie Kindererziehung geht. Die sind Anfang 20, selbst noch nicht ganz erwachsen ... das ist ein großes Problem.“* Es fehlen auch vom Alter her gemischte Teams. Diese Aussage wird im Laufe des Gesprächs aber relativiert. Es gehe um „erfahrungsgemischte“ Teams, besser noch Teams, in denen bestimmte Grundüberzeugungen vorherrschen, wie Engagement, Offenheit, Kommunikations- und Partizipationsfähigkeit etc., die oft

nicht mit dem Alter zusammenhängen. Ein Manko der bisherigen Ausbildung sei es zudem, dass diese sich hauptsächlich mit der Altersgruppe ab drei Jahren beschäftigt und gar nicht auf den wachsenden U3 Bereich eingestellt ist. Dadurch fehle entwicklungspsychologisches Wissen. Allerdings findet derzeit hier ein Umdenken statt.

Was das Bewusstsein für Integrationsfragen beim tätigen Personal betrifft, so erkennen die befragten Expertinnen positive Veränderungen, insbesondere ein gesteigertes Problembewusstsein für diejenigen, die sozial und finanziell nicht so gut gestellt sind. Allerdings unterschieden sich die unterschiedlichen Kindertagesstätten stark entsprechend des jeweiligen Einzugsgebietes. Ebenso seien nicht alle Kolleginnen gleich sensibel und engagiert und müssten sich innerlich erst einmal darauf einstellen, partizipativ vorzugehen, also gemeinsam mit Eltern an Lösungen zu arbeiten. Bei den heute schon Tätigen fehlt im Alltagsgeschäft jedoch oft die Zeit, sich dieser und ähnlichen Fragen reflexiv zu nähern und Erfahrungen und Positionen auszutauschen. Generell stellt Zeit eine knappe Ressource dar, von der man auch mehr bei der Netzwerkarbeit benötigen würde.

Zeitknappheit hängt natürlich eng zusammen mit Personalressourcen. Zum gewachsenen Aufgabenspektrum gehört daher auch eine angemessene Personalisierung. Personalressourcen werden seit Jahrzehnten gleich berechnet, ohne dass berücksichtigt wird, dass das Anforderungsprofil quantitativ wie qualitativ im Steigen begriffen ist. Die Kindertagesstätten werden diesbezüglich, verglichen mit den Schulen, mit denen sie vermehrt Kooperationen eingehen, eindeutig schlechter gestellt. *„Es wird immer gesagt, frühkindliche Bildung ist so wichtig, aber auf der Ebene der Ressourcen wird nichts getan.“*

Nicht nur die Quantität des Personals spielt eine Rolle, eine offene Flanke bilden zudem die Themen Weiterbildung und Personalentwicklung. Die Kitas und das dortige Personal müssen sensibel auf unterschiedliche Konstellationen in den Familien und auf die Veränderung und Erhöhung des Handlungsbedarfs reagieren können, wozu sie bislang professionell nicht vorbereitet wurden. So sind es die meisten nicht gewohnt, mit Eltern zu arbeiten und in der Kommunikation mit diesen ein gewisses Standing aufzuweisen. Die Träger müssen eigene Einarbeitungskonzepte erstellen, zumal man bei Rekrutierungen keine geeigneten Leiterinnen mehr findet. Der Arbeitsmarkt bietet zumeist nur Personen an, bei denen notwendige Kompetenzen fehlen. Daher sei es durchaus sinnvoll, auf Quereinsteiger zurück zu greifen, auf Menschen, die andere Erfahrungen aufweisen, aber sich, bestimmte pädagogische Fähigkeiten vorausgesetzt, für Leitungsfragen qualifizieren. Diese betreffen ja nicht ausschließlich den Umgang mit Kindern, sondern erfordern weitere wirtschaftliche, fachliche und soziale Kompetenzen. Entsprechend müssten aber die formellen Voraussetzungen für solche Aufgaben durchlässiger gestaltet werden.

Was die Personalentwicklung betrifft, stoßen die Institutionen auch schnell an finanzielle Grenzen. Es fehlen schon bei größeren Trägern die Spielräume, um das gewachsene Aufgabenspektrum entsprechend auszubauen, so dass sich die befragten Expertinnen die Frage stellen, wie man angesichts des Aufgabenspektrums mit privaten Kindergärten überhaupt ein finanzielles Plus erwirtschaften kann.

Ein interessanter Aspekt der Finanzierung betrifft auch die Tatsache, dass immer wieder die Elternbeiträge nicht bezahlt werden, und zwar nicht nur von Eltern, die finanzielle Probleme haben. 25 Prozent der Personalkosten laufen über die Elternbeiträge. Dementsprechend hoch sind die Beträge und dementsprechend hoch werden die Schulden der Familien dann, wenn über mehrere Monate die Beiträge nicht gezahlt werden. Von finanziell schwachen Eltern kann man erst gar nicht erwarten, dass sie diese Beträge begleichen. Dadurch geraten die Träger in eine widersprüchliche Situation. Einerseits hat man ein gewisses Verständnis für finanzielle Notlagen, auf der anderen Seite steht man unter dem Zwang, die eigenen Kosten decken zu müssen. Man kann auch nicht immer beim Elternkontakt die finanzielle Frage ansprechen. Die theoretisch mögliche finanzielle Unterstützung von administrativer Seite hilft hier auch nicht immer weiter, weil es nicht alle betroffenen Eltern gelingt, sich diese Unterstützung zu sichern. Oft scheidet der Antrag nur an Kleinigkeiten, wobei anzumerken ist, dass das Ausfüllen der Formulare für die Betroffenen nicht immer einfach ist. Oft ist es auch Scham, eine Förderung überhaupt zu beantragen, die in finanzielle Notlagen führt. Hilfestellung durch die Einrichtung braucht ihre Zeit, denn es dauert in der Regel eine Weile, bis die Einrichtung versteht, dass Familien finanziell bedürftig sind und an dieser Stelle Unterstützung benötigen. *„Die müssen uns ja keinen Gehaltszettel vorlegen.“* Es müsse erst ein Vertrauensverhältnis zu den Familien entstehen, damit die Familien ihre finanziellen Verhältnisse offen legen. Während man früher ärmere Kinder leichter an ihrem Äußeren erkennen konnte, sei dies heute durch die Discounter schwieriger geworden.

Die Barrieren, die finanziell schwächer ausgestattete Familien daran hindern, Ihnen zustehende Förderung zu beantragen und die Probleme, die bei Nichtzahlung – nicht nur von diesen Familien – den Trägern entstehen, sprechen dafür, Kinderbetreuung grundsätzlich kostenfrei zu gestalten. Ansonsten sind die Einrichtungen des Trägers, bei dem die befragten Expertinnen arbeiten, darauf bedacht, den finanziellen Aufwand für Eltern so gering wie möglich zu gestalten. Aus diesem Grund werden nur kostenlose Bildungsangebote in die Kita geholt, aber keinerlei Angebote von außen angenommen, bei denen Entgelt verlangt wird, z.B. durch eine Musikschule und ein Projekt.

Unterstützungsleistungen wie das Bildungs- und Teilhabepaket werden kritisch gesehen. Zwar stehen Gelder mit einem Volumen von 569,5 Millionen Euro im Jahr 2015 zur Verfü-

gung, durch die Kinder im ALGII Bezug Zuschüsse für Mittagessen, Sportverein, Musikschule, Klassenfahrten oder bei akuter Gefahr des Sitzenbleibens Nachhilfe bis 250 Euro im Jahr erhalten können. Allerdings scheitert ihre Inanspruchnahme zumeist an bürokratischen Hürden. Viele Leistungen werden kaum genutzt, weil die Beantragung zu kompliziert oder die Zuschüsse zu gering sind. Es wäre nach Ansicht der Expertinnen deshalb besser, dieses Geld dem institutionellen System für kostenlose Angebote zur Verfügung zu stellen.

Im Steigen begriffen sind die Fälle, in denen Jugendämter sich wegen Betreuung von Kindern unter drei Jahren bei Trägern melden. Das liegt auch dran, dass die Krippenbetreuung bei den Institutionen an Ansehen gewonnen hat. Häufig handelt es sich bei diesen Fällen um Kinder aus Migrantenfamilien, solchen von sehr jungen Eltern, psychisch kranken Müttern oder Kinder aus Mehrkindfamilien. Allerdings besteht ein grundsätzliche Problem darin, dass für die Kinder, die dringenden Betreuungsbedarf aufweisen, Eltern häufig erst keinen Bedarf anmelden. Manchmal erhalten die Jugendämter Hinweise, z.B. durch Ärzte, wenn die Eltern die notwendigen U-Untersuchungen nicht durchführen lassen. Dann können die Jugendämter darauf hinwirken, dass Kinder Kindertagesstätten besuchen. *„Wer sich weigert, Unterstützungsangeboten anzunehmen, dann fällt das nicht auf. Man kann ein Hilfsangebot nur dann annehmen, wenn es auch gemeinsam getragen wird. Sie können gar nichts machen mit einem Kind, wenn die Eltern nicht dahinter stehen.“* In solchen Fällen müssen in der Entwicklung des Kindes Unterstützungsstrukturen zeitlich später ansetzen.

In der Zusammenarbeit mit den Jugendämtern gibt es gute Erfahrungen, auch weil es gemeinsame Gespräche und einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch gibt. Eine solche Vernetzung ist für eine optimale Förderung äußerst wichtig, weil es gelingt, Informationen über einzelne Kinder zu bündeln und sie auch langfristig im Blick zu halten.

Von einem Träger können Kinder im Hort bis zu einem Alter von 12 Jahren betreut werden, wobei die Hortbetreuung wegen des Ausbaus der freiwilligen Ganztagschulen rückläufig ist. Aus der Perspektive eines Trägers, der Nachmittagsbetreuung anbietet, wird der Ausbau der freiwilligen Ganztagschule deshalb kritisch gesehen, aber nicht nur im Eigeninteresse, sondern auch weil die Qualität der Nachmittagsbetreuung schlechter werde. Bemängelt wird, dass die Kinder den ganzen Tag an einem einzigen Ort, der Schule, verbringen, aber vor allem, dass die freiwillige Ganztagschule an Qualität oft nicht das gleiche Niveau erreicht wie die bisherige Hortbetreuung. Für ein gelungenes Ganztagschulkonzept sehen die befragten Expertinnen nur eine gebundene Ganztagschule als zielfördernd an, weil nur diese in der Lage sei, ein systematisches und mit der gesamten Schulbildung verzahntes Konzept bereitzustellen.

Zusammenfassend lässt sich zum Thema frühkindliche Bildung festhalten, dass sie, soll sie mehr sein als ein Betreuungsplatz für arbeitende und überforderte Eltern, mehr in ihre Qualität investieren muss. Diese basiert auf den Pfeilern professionelle Ausbildung mit entsprechender Entlohnung für eine angemessenen Zahl von Erzieherinnen und Erziehern sowie systematische Kooperation verschiedenster in die Kinderbetreuung involvierter Institutionen. Nur dann kann eine auf das jeweilige Kind zugeschnittene individuelle Bildungsintegration geleistet werden, die vor allem bei Kindern mit besonderem Bedarf, so früh wie möglich ansetzen kann.

## 5. KINDER MIT FLUCHTERFAHRUNGEN

Wie sehr sich Integrationsbemühungen auf Kinder mit Migrationserfahrung richten müssen, geht aus sämtlichen quantitativen und qualitativen Daten hervor. Langsam verbreitet sich daher erfreulicherweise die Auffassung, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Dies schlägt sich – nicht zuletzt angestoßen durch EU-Richtlinien – in rechtlichen Neuerungen und politischen Maßnahmen nieder, wobei nach wie vor Probleme bestehen. Zwar haben sich Grundlagen für die Integration in den letzten Jahren zunächst tendenziell verbessert, sie haben sich aber durch die starke Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden aus Krisengebieten in den letzten Jahren wieder verschlechtert.

Im Jahr 2016 wurden im Saarland 6865 Asylanträge gestellt. Schon seit September 2013 hat die weltpolitische Lage zu einem Zustrom von Flüchtlingen und einen massiven Anstieg von Flüchtlingen aus Eritrea und Syrien geführt, die in der Landesaufnahmestelle Lebach angekommen sind. Die Ankommenden werden schon während ihres Asylverfahrens verschiedenen Kommunen zugewiesen. Darunter sind auch viele Kinder und Jugendliche, die ins Bildungssystem integriert werden müssen. Welche Herausforderungen dadurch auf verschiedenste Institutionen zukommen, soll im Folgenden am Beispiel der Landeshauptstadt und des Regionalverbandes Saarbrücken zumindest angedeutet werden. Sie nehmen nach dem Verteilungsschlüssel mehr als ein Drittel der Asylsuchenden und Flüchtlinge im Saarland auf.

Ab dem Sommer 2016 ging die Zahl ankommender Flüchtlinge signifikant zurück, was aber keinen Rückgang an ankommenden Menschen in der Landeshauptstadt und im Regionalverband bedeutete. Es stieg nämlich der Anteil der Personen, die durch Familienzusammenführung nachziehen sowie der, die im Laufe der Zeit in die Landeshauptstadt umziehen.

Tatsächlich beliefen sich im Jahre 2015 die Neuzugänge in der Stadt Saarbrücken daher auf 5133 Personen. Im Jahr davor waren es 3522 Personen. Eine Folge der Familiennachzüge

betrifft vor allem die Anmeldung in Schulen und Kindertagesstätten, wobei es erheblich schwieriger geworden ist, ausreichende Plätze in Kindertagesstätten, Grundschulen und weiterführenden Schulen zu finden. Die Familien stehen vor folgenden Aufgaben:

- Antrag für Bildung plus Teilhabe beim Jobcenter.
- Antrag auf Übernahme der Kosten der Bücherausleihe beim Amt für Ausbildungsförderung.
- Antrag auf Übernahme der Kosten für Nachmittagsbetreuung (beim Jugendamt).
- Antrag auf Übernahme der Fahrtkosten.
- Bei Kindergartenkindern: Anmeldung beim Jugendamt wegen Übernahme der Kindergartenbeiträge.
- Bei Alleinerziehenden muss beim Jugendamt ein Antrag auf Unterhaltvorschuss gestellt werden.
- Untersuchung der Kinder durch Gesundheitsamt oder Arzt/Anmeldung und Begleitung erforderlich. (Die Anwesenheit eines Dolmetschers/ einer Dolmetscherin ist immer notwendig).

Die Familien können hier nicht allein gelassen werden, sondern benötigen eine intensive Unterstützung durch eine Beratungsstelle.

Ist die Aufnahme in eine Kindertagesstätte oder Schule geklärt, werden die unterstützenden Institutionen mit Integrationsaufgaben konfrontiert. Die allgemeinbildenden Schulen sind kaum mehr bereit, Schüler/innen aufzunehmen. Schulleiter/-innen hoffen, Kinder anderen Schulen zuweisen lassen zu können. 18-Jährige und Ältere fanden zunächst an Berufsbildungszentren Platz, die Platzkapazitäten haben sich jedoch im Zuge der Zeit verschlechtert. Somit entfällt für eine Vielzahl von jungen Menschen die Möglichkeit des Erwerbs des Hauptschulabschlusses auf schulischem Wege. Sie müssen auf vom Jobcenter finanzierte Hauptschulabschlusskurse ausweichen, die im Rahmen des Besuches arbeitsmarktorientierter Maßnahmen einen Hauptschulabschluss ermöglichen. Manchmal gelingt es sogar, junge Menschen in eine handwerkliche Berufsausbildung zu vermitteln.

Neben den Institutionen der frühkindlichen Bildung und den Grundschulen sind es vor allem die Gemeinschaftsschulen, die vor der Aufgabe stehen, Kinder mit Fluchterfahrungen zu integrieren. Gymnasien tun sich mit der Aufnahme von Flüchtlingskindern schwer. Sie halten sich aufgrund ihres Zuschnitts dazu für nicht zuständig, auch – so Beobachter – würden sich die Lehrkräfte in den Gemeinschaftsschulen und Gymnasien entsprechend ihrer Einstellung und Haltung gegenüber den Integrationsaufgaben unterscheiden.



Die Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in den Schulalltag bedeutet organisatorischen Aufwand. Es kann kein Ziel sein, diese in "Flüchtlingsklassen" zu separieren, sondern sie sollten – soweit es geht – in Regelklassen unterrichtet werden. Dies stößt naturgemäß vor allem auf sprachliche Hürden. Es kann aber – bei aller Bedeutung des Spracherwerbs – nicht nur um das Erlernen der Sprache gehen. Dennoch ist es wichtig so weit wie möglich den Deutschunterricht in Regelschulen zu verlegen, schon aus dem Grund, weil er dann im Rahmen der Schulpflicht erfolgt. Wie Erfahrungen zeigen, werden Träger, die nachmittags Sprachangebote anbieten, nicht frequentiert, weil z.B. keine Informationen darüber vorliegen, wie diese erreicht werden können.

Bei Integrationsaufgabe können die Schulen aber nicht auf sich allein gestellt bleiben, so müssen die Eltern durch die verschiedenen Institutionen begleitet werden. Also gilt auch für diesen Bereich, dass vor allem institutionelle Kooperationen zu erleichtern und zu systematisieren sind.

## 6. NEUE BILDUNGSCHANCEN, ABER AUCH NEUE BILDUNGSRISIKEN: DIE DIGITALISIERUNG DER WELT

Neben den vielen sozialen Herausforderungen, sehen sich moderne Gesellschaften derzeit mit einer immensen technischen Herausforderung konfrontiert. Die Rede ist von der anstehenden digitalen Revolution, genannt Industrie 4.0 oder Arbeit 4.0, die auch massiv das Bildungssystem beeinflusst.

Dieses scheint offenbar im europäischen Vergleich Nachholbedarf zu haben. Wieder einmal (wie 2001 beim „PISA-Schock“) bescheinigte 2014 eine internationale Studie Deutschland bestenfalls „Mittelmaß“ hinsichtlich einer digitalen Ausbildung. In der ICILS-Studie, der "Internationalen Computer- und Informations-Kompetenz-Studie", konnte nur ein Viertel der deutschen Schüler/-innen das, wozu die gleichaltrigen tschechischen Schüler/-innen fähig waren (Bos et al., 2014).

Mittlerweile wurde darauf reagiert und die Kultusministerkonferenz beschäftigt sich intensiv mit dem Thema „Bildung in der digitalen Welt“ (Kultusministerkonferenz 2016b) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat ein milliardenschweres Programm zum EDV Ausbau in Schulen angekündigt. Ziel ist es, alle 40.000 Schulen in Deutschland, ganz gleich ob Grundschule, weiterführende Schule oder Berufsschule bis 2021 mit Breitbandanbindung, WLAN und Computer auszustatten. Außerdem gibt es die Bildungsoffensive „Schul-Cloud“, ein zentraler webbasierter Dienst unter anderem für offene Bildungsmaterialien (Open Educational Resources, OER) oder regionale Kompetenzzentren.

Kommunen und Bildungseinrichtungen werden dabei unterstützt, vor Ort Digitalisierungsstrategien für Bildung zu entwickeln, Erfahrungen auszutauschen und gute Praxis in die Breite zu tragen. Geplant sind deutschlandweit bis zu zwanzig dieser Kompetenzzentren. Es existiert eine Informationsstelle für offene Bildungsmaterialien. Der digitale Wandel in der beruflichen Bildung durch Berufsbildung 4.0 wird ebenso gefördert wie die Weiterentwicklung von Studiengängen an den Hochschulen und es wird ein Bundespreis Digitale Bildung vergeben.

Das Saarland ist sogar zum Vorreiter bei der digitalen Bildung an Grundschulen geworden. Es hat dort eine Bildungsoffensive gestartet, in der anfangs in zwei Saarbrücker Grundschulen Mini-Computer (Calliope) fächerübergreifend im Unterricht mit Drittklässlerinnen und Drittklässlern eingesetzt werden.

Im Laufe der Zeit sollen alle Grundschulen im Saarland die Möglichkeit bekommen, Drittklässlerinnen und Drittklässler mit solchen Mini-Computern auszustatten. Ziel ist es, auf diese Weise Kindern spielerisch den Umgang mit den neuen Medien beizubringen und sie in die Grundfunktionen der digitalen Technik einzuführen, damit die jungen Nutzer auch die Funktionsweise der Technik lernen, mitsamt deren Verbindungen und Verknüpfungen. Die Kosten dafür übernimmt das Bundeswirtschaftsministerium. Ab dem Schuljahr 2016/2017 begannen auch sieben Grundschulen mit einem Medienkompass zu arbeiten. Dieses Angebot soll schrittweise ausgeweitet werden.

Außerdem gibt es im Saarland das Projekt „Kompetenzorientiertes Lernen im Arbeitsprozess mit digitalen Medien“ (KOLA), durch das neue Wege beim digitalen Lernen eröffnet werden. Hierfür hat die Handwerkskammer des Saarlandes als Hauptkoordinator zusammen mit Forschungseinrichtungen der TU Kaiserslautern und der TU Darmstadt Fördergelder des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erhalten. Der Plan lautet, zu erforschen, wie sich mobiles Lernen mit Hilfe moderner digitaler Medien in die Duale Berufsausbildung einbinden lässt. Dadurch sollen sich die Lernprozesse der Auszubildenden über die verschiedenen Lernorte hinweg stärker an die für Arbeitsprozesse notwendigen Kompetenzen ausrichten.

Digitalisierung in der Bildung bedeutet aber nicht allein eine notwendige Anpassung an den technischen Fortschritt, sie verspricht das Lernen selbst zu revolutionieren und in völlig neue Dimensionen zu lenken. Stichworte lauten „virtuelles Lernen“, E-Lecture, Webinar, Massive Open Online Course (MOOC). Sie sollen im „Flipped Classroom“ und/oder durch spezielle Learning Apps Anwendung finden.

Aber so weit in die Zukunft muss man gar nicht gehen, wenn man die Auswirkungen der Digitalisierung auf das gesellschaftliche Umfeld betrachten möchte, zumindest nicht, wenn es um die private Verwendung der digitalen Technik geht. Schon länger ist sie nicht aus unse-

rem Alltag und vor allem nicht aus dem von Kindern und Jugendlichen und deren Peers wegzudenken. Digitale Medien spielen neben Sport und Unternehmungen mit Freunden eine zentrale Rolle in der Freizeitbeschäftigung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Ihr Anwendungsfeld ist breit und reicht von der Übertragung von Musik, Bildern, Texten bis hin zur intimsten Kommunikation als Grundlage von sozialen Beziehungen und Freundschaften. „Online sein“ und Kontakt über das Internet gehört zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Die digitalen Medien bilden hierbei nicht nur neutrale Werkzeuge, Instrumente oder Mittel, um Ziele zu erreichen, sondern ihre Anwendung selbst macht in hohem Maße Spaß. Entsprechend werden sie mit einer enormen emotionalen Anziehungskraft symbolisch hoch besetzt. Kein Wunder also, dass mittlerweile die digitalen Medien einen wesentlichen Weg der sozialen Integration bilden. Entgegen der ursprünglich vielfach verbreiteten Auffassung, die Nutzung digitaler Medien isoliere, weil das Bild eines einsamen Spielers vorherrschte, ist heute digitale Teilhabe fast gleichbedeutend mit sozialer Teilhabe. Das ist nicht nur positiv, sondern daraus erwachsen auch die bekannten Risiken sozialer Ausgrenzung z.B. über Cybermobbing.

Mobbing ist aber nicht die einzige Gefährdung, die durch digitale Medien droht. Experten/-innen diskutieren die Bedeutung des Einflusses und der Folgen der neuen Technik kontrovers, denn digitale Medien führen über das Risiko der Ausgrenzung hinaus zu Abhängigkeiten und verdrängen andere zumeist sinnvollere Formen der Freizeitgestaltung, vor allem solche mit körperlicher Betätigung. Besonders kritisch wird es gesehen, Kinder zu früh im Übermaß mit den neuen Medien zu konfrontieren. Der bekannte Hirnforscher Spitzer warnt vor dem zunehmenden Konsum elektronischer Medien durch Kinder und Jugendliche, weil sie zu nur sehr oberflächlicher Beschäftigung mit Informationen führten und zu Lasten des eigenen, aktiv tätigen Lernens gingen (Spitzer 2015). Die digitalen Medien lassen auch zeitliche Strukturierungen und Organisationsfähigkeiten verloren gehen, alles ist zu jeder Zeit zugänglich, man muss für den Fernsehkonsum nicht mehr auf die Uhr achten, Verabredungen können kurzfristig vereinbart und abgesagt werden.

Aber unabhängig von einer positiven oder negativen Bewertung der Digitalisierung: Sie ist längst Fakt. 97% der 14-17 Jährigen sind nach einer repräsentativen Sinus-Studie online (Calmbach et al. 2016) und eine Studie zum Computerverhalten von Kindern bis acht Jahren (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2015) stellt fest, dass schon fast ein Viertel der 3-Jährigen nach Angabe ihrer Eltern einen versierten Umgang mit dem Smartphone zeige. Kinder, die noch nicht lesen oder schreiben können, sind über das Erkennen von Symbolen fähig, eigenständig Internetseiten aufzurufen.

Die zitierte Sinus-Studie konstatiert: „*Online-Sein wird kaum noch als technisch hergestellte Verbindung betrachtet, niemand ‚geht ins Internet‘. Online zu sein gleicht eher einer Situationsbeschreibung, dem Normalzustand. Es ist das quasi-natürliche Zugriffspotenzial auf eine Vielzahl von Daten in Echtzeit und die gleichzeitige Empfangsbereitschaft für eintreffende Daten, die als persönlich relevante Informationen eingeordnet werden* (Calmbach et al. 2016, S.184).“

Es geht also nicht darum, die Ausbreitung der digitalen Welt zu verhindern, sondern sie angemessen zu begleiten und so weit wie möglich zu steuern. Eine interessante, aber weniger thematisierte Frage ist angesichts dieser Lage unser Thema der Bildungsintegration, also die, ob die Digitalisierung des Lernens in der Lage ist, Ungleichheit abzubauen oder solche fördert und was zu tun ist, damit eine chancengerechte Bildungsbeteiligung auch in einer digitalen Welt realisiert werden kann.

Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des prinzipiellen Umgangs mit digitalen Medien scheinen nicht ausgeprägt zu sein. Die Geschlechter unterscheiden sich allerdings deutlich hinsichtlich der Art der Nutzung des Internets. Jungen zwischen 6 und 8 Jahren interessieren sich mehr für Spiele und Action (60%), während Mädchen häufiger das Suchen von Informationen im Internet nutzen (z.B. für die Schule), nämlich 31 Prozent gegenüber 23 Prozent. Und Mädchen trauen sich bezüglich der Technik weniger zu (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, 2014).

Was objektive Teilnahmemöglichkeiten betrifft, so scheinen knappe Ressourcen kein Problem zu sein. Einkommensunterschiede der Eltern haben offenbar keinen oder wenig Einfluss darauf, ob Kinder Spielkonsolen, Smartphones und Computer/Laptops nutzen. Flächendeckende Flatrates halten Kosten im Rahmen. Untersuchungen zeigen, dass ein Internetzugang, der mittlerweile bevorzugt durch das Smartphone stattfindet, in fast allen Haushalten mit 12-19-Jährigen vorhanden ist, dass es also bezüglich des Bildungshintergrunds der Jugendlichen und ihrer Eltern keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich des Besitzes von Multimediatechnik gibt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2016).

Es scheint also noch nie so einfach und relativ kostengünstig gewesen zu sein, an Informationen und Wissen zu gelangen, kein teurer Brockhaus ist mehr notwendig, wenn es um die Erweiterung schulischen Wissens über das von der Schule gelieferte Material hinausgeht.

Bedeutet dies, dass also nahezu Chancengleichheit herrscht? Keineswegs, im Gegenteil, die Gefahr des Entstehens neuer Formen von Disparitäten ist sehr groß. Sie hängt weniger von Besitz und Status ab, sondern vor dem Hintergrund der genannten Risiken von Gebrauch,

von der Nutzungskompetenz bzw. der Nutzungsauswahl, also davon wie, zu welchen Zwecken und wie intensiv Medien verwendet werden.

Hierbei haben Schüler/-innen aus bildungsnahen Familien Vorteile, denn der Digitalisierungsgrad des Elternhauses ist entscheidend für die Entwicklung von Medienkompetenz. Und Medienkompetenz gilt als Schlüsselkompetenz für einen chancengerechten Bildungszugang. Es geht also nicht allein um die reine technische Ausstattung, Funktionsweise und quantitative Nutzung digitaler Medien, sondern es geht auch um Fähigkeiten bei deren *qualitativen* Nutzung, ihrer auf konkrete Ziele gerichteten Anwendung.

So besitzen Jugendliche mit formal höherer Bildung etwas häufiger Computer/Laptop und Digitalkameras, während Jugendliche mit formal niedrigerem Bildungsniveau etwas häufiger über Fernseher, DVD-Player und feste Spielkonsolen verfügen. Studien zeigen außerdem, dass sich formal weniger Gebildete von formal höher Gebildeten durch die Selbsteinschätzung unterscheiden. Formal höher Gebildete im Alter unter 25 Jahren verspüren größeres Selbstvertrauen im Umgang mit dem Internet und sie nutzen es – anders als die formal weniger Gebildeten seltener zu Unterhaltungs- und Kommunikationszwecken, sondern vermehrt als Informationsmedium und Bildungsinstrument. Sie bauen also ihre Kompetenzen im Umgang mit den neuen Medien aus, um sich Wissen selbstorganisiert anzueignen, es anzuwenden und kreative Lösungen für Problemstellungen eigenständig zu entwickeln. Dieser Befund korrespondiere, so die zitierte Studie weiter, mit einem engen bzw. weiter gefassten Bildungsbegriff junger Menschen mit unterschiedlichen formalen Bildungsniveaus. Der enge Bildungsbegriff der formal niedrig Gebildeten begreife Lernen vor allem als curricular, an Schule gebunden und mit messbarem Erfolg in Form von guten Noten, was den Blick auf das Internet als ein Bildungsmedium verstelle (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2014, S. 99ff).

Formal niedriger Gebildete zeigten auch mehr Vertrauen in kommerzielle Anbieter und sorgten sich weniger um Fragen des Datenschutzes. Dementsprechend sei das Vertrauen in Informationen von Verbraucherzentralen, Ämtern und Behörden, in den Rat der Polizei, in Tipps in Nachrichten und Fachzeitschriften sowie in Expertenmeinungen im Internet weniger ausgeprägt.

Unkritisches Verhalten schlägt sich auch auf gesellschaftspolitische Einstellungen nieder. Größere Distanz gegenüber Meinungsmachern findet man dagegen bei den Kindern von bildungsnäheren Eltern. D.h. das Nutzen von Wissen und Kommunikation, das zur Teilhabe an einer demokratischen Zivilgesellschaft gehört, hängt von Fähigkeiten ab, die in unterschiedlichen Milieus in unterschiedlichem Maße erworben werden. Hierzu passen die Ergebnisse von Erhebungen, die zeigen, wie soziale Netzwerke deutlich nach Bildungsniveaus

differenziert werden und dass Kinder und Jugendliche aus bildungsnäheren Familien früher und intensiver Anzeichen von negativen Aspekten der Nutzung digitaler Medien erkennen und daraus sogar einen Statusunterschied ableiten. Sie sind in ihrer Selbsteinschätzung nicht die „doofen Dattler“, sondern in der Lage sich selbst zu disziplinieren (Calmbach et. al. 2016, S. 182).

Wir stoßen bezüglich der Nutzung der digitalen Medien demnach auf deutliche schichtspezifische Merkmale. Ursache hierfür ist, dass Eltern ganz unterschiedlich den Umgang ihrer Kinder mit den digitalen Medien beeinflussen, auch abhängig davon, wie sie selbst im Netz unterwegs sind. Die Nutzungsintensität, also die Dauer der an den verschiedenen Geräten verbrachten Zeit, nimmt mit fortschreitendem Alter der Kinder zwar überall in gleichem Maße zu, aber sie unterscheidet sich deutlich nach dem formalen Bildungsgrad der Eltern. Z.B. sind bei Kindern von bildungsnäheren Eltern Lernspiele deutlich häufiger verbreitet und sie verwenden ein breiteres Spektrum der im Internet gebotenen Möglichkeiten. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass sie eher durch ihre Eltern auf dem Weg in die digitale Welt begleitet werden bzw. Verbote und Warnungen erhalten. Aber Einfluss haben nicht allein die Eltern. Wie ein befragter Sozialpädagoge aus einer Grundschule berichtet, sind es vor allem die älteren Geschwister, die maßgeblich das Interesse an Anwendungen wecken, und das leider alles andere als altersgerecht. Nicht irrelevant ist auch das milieuspezifisch unterschiedliche Angebot von Alternativen und Kompensationsmöglichkeiten. Denn obwohl digitale Medien einen bedeutenden Stellenwert im Alltag von Kindern einnehmen, sind sie nicht unbedingt die wichtigste Aktivität: Freunde treffen und etwas zusammen zu machen bzw. zu spielen wird von 71 Prozent der 6- bis 8-Jährigen Kinder vorgezogen. Auch draußen zu spielen ist mit 58 Prozent deutlich attraktiver als die Nutzung digitaler Medien und rangiert – gemeinsam mit Fernsehen – auf dem zweiten Platz der beliebtesten Freizeitaktivitäten (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2015, S. 61f). Dies bedeutet, dass die Intensität der Nutzung letztlich davon abhängt, wie viel Möglichkeiten und Spielräume, aber auch welche Regeln und Vorbilder Kinder und Jugendliche im Umfeld der neuen digitalen Medien in ihrer Lebenswelt geboten werden.

Da vor allem die *sozio-kulturellen* bzw. die *immateriellen* Ressourcen milieuspezifisch verschieden ausgeprägt sind, ist zu befürchten, dass in Zukunft im Bereich der digitalen Techniken große Risiken drohen. Im Zusammenhang mit der Bedeutung der digitalen Medien könnte sich eine weitere soziale Schere öffnen, die Ungleichheit in der Gesellschaft vorantreibt. Auch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend warnt vor einer Vertiefung sozialer oder geschlechtsspezifischer Ungleichheiten durch die digitale Entwicklung und spricht von einer „digitalen Ungleichheit“ (BMFSFJ 2017).

Um gegenzusteuern, kommen dem Bildungssystem zentrale Aufgaben zu, und es ist von den Schulen zu erwarten, dass sie Schülerinnen und Schülern über Schichtgrenzen hinweg den Umgang mit Internet, Smartphone und Computer vermitteln, um herkunftsbedingte ungleiche Startchancen beim Umgang mit den neuen Medien auszugleichen. Hierbei geht es nicht nur um materielle Schief lagen, sondern es sind ganz besonders ebenso soziokulturelle Disparitäten zu beachten. Schule darf sich deshalb auch nicht damit begnügen, lediglich auf spätere berufliche Tätigkeiten vorzubereiten. Zwar steht außer Frage, dass Medienkompetenz eine unabdingbare Voraussetzung für die spätere Beschäftigungsfähigkeit darstellt, es gilt aber über das Hinführen zur Nutzung der neuen Techniken in der Arbeitswelt hinaus darauf Einfluss zu nehmen, wie sich die Digitalisierung auf die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft auswirkt. Es geht um den Erwerb von Kritik- und Reflexionsfähigkeit im Umgang mit digitalen Medien, die nicht loszulösen sind von demokratischen Kompetenzen in einer modernen demokratischen Gesellschaft.

Eine zu starke Orientierung an einer späteren Beschäftigungsfähigkeit gibt zudem Anlass für weitere kritische Fragen. Welche grundlegende Struktur des digitalen Wissens wird überhaupt vermittelt? Stellenweise besteht eine zu starke Anbindung an die Industrie, Bildung wird in Häppchenwissen zerstückelt, es besteht die Gefahr des Zerfalls der Sprache, während gerade das Lesen gedruckter Worte als grundlegend für die kognitive Entwicklung angesehen wird. Veränderungen hier treffen vor allem sozial schwächere Schüler/-innen stärker. Die Gefahr des Verlustes der Schreibfähigkeit und die Ablenkung vom eigentlichen Lernen sind insbesondere bei diesen Schüler/-innen groß. Zudem bemängeln Kritiker den plötzlich entstehenden „Hype“ um Digitalisierung der Bildung, die zu einem Missverhältnis zwischen Investition in die neue Technik und dem Zerfall der bestehenden Infrastruktur führen würden, was leicht Missstände bei Alltagsfragen wie Schulessen, Toiletten usw. übersehen lässt.

Es ist daher im Zusammenhang mit der Einführung der digitalen Medien ins Bildungssystem unbedingt notwendig, *individuelle Entwicklungschancen*, deren Chancen und Risiken für die kognitive, moralische und emotionale Entwicklung in Augenschein zu nehmen und hierbei Ungleichheiten, die durch die Elternherkunft hervorgerufen werden, zu korrigieren.

Einer der von uns befragten Experten sagt dazu: *„Die digitalen Medien können einem schneller und mehr Welt erschließen als traditionelle Medien und sind dazu geeignet, soziale Netzwerke zu gründen. Aber man muss Zugang zu ihnen haben. Zum einen zur Technik, zum anderen zu den Kompetenzen.“*

Der Zugang ist – wie gesehen – nicht das zentrale Problem, Kosten halten sich im Rahmen, sollten andererseits aber dennoch nicht unterschätzt werden. Die einen haben bessere, die

andere schlechtere Technik, oft müssen Geräte ersetzt werden, weil sie verloren gehen oder zerbrochen werden. Vor allem geht es aber um die Nutzungsziele, hier kann ein wesentlicher Beitrag dadurch geleistet werden, indem die Bildungsinstitutionen Hilfestellung geben und zur richtigen Anwendung anregen.

Dies ist auch dadurch möglich, weil das Lernen selbst sich unter dem Eindruck der neuen Medien verändern soll. Was aber heißt „Lernen lernen“ unter dem Eindruck neuer Medien?

Digitales Lernen kann die Bildungsmotivation steigern, Recherchieren am PC, am Smartphone macht Spaß, ebenso animiertes Lernen, so dass Übungsmotivation und sogar Schreibmotivation entsteht. Es wird möglich, z.B. Rechtschreibung differenziert zu betrachten, so dass Lehrer/-innen individuelle Schwächen analysieren können.

Auch schon jüngere Kinder begeistern sich für den Umgang mit Lernspielen am Computer oder Tablet. Kindern lassen sich mit deren Hilfe schnell und verständlich Zusammenhänge erklären, Bilder zeigen, Fragen beantworten oder auch Malen. Aber natürlich sind mit der Nutzung gerade im jungen Alter wie schon oben erwähnt auch enorme Risiken verbunden (Spitzer 2015). Wenn also deutlich Chancen und Risiken offensichtlich sind und die Nutzung längst Fakt ist, dann müssen die Bildungsinstitutionen offensiv und differenziert mit der digitalen Welt umgehen, selbst den Umgang damit lernen und vergleichbare Bedingungen schaffen. Das gilt sowohl für technische Möglichkeiten – häufig ist heute die Ausstattung veraltet – als auch für die Formulierung von Bildungs- und Lehrplänen. Vor allem sollten Lehrer/-innen, aber auch Sozialpädagogen/-innen und Erzieher/-innen einheitlich für die diesbezüglichen Aufgaben qualifiziert werden. *„Wir haben ein Whiteboard, aber wir benutzen es nicht, weil sich keiner damit auskennt“*, berichtet ein Gymnasiast. Power-Point-Präsentationen werden vorausgesetzt, ohne dass der Umgang gelehrt wird, was bedeutet, dass Kinder, deren Eltern damit Umgang haben und Wissen und Software vermitteln können, im Vorteil sind.

Was das Engagement bezüglich digitaler Bildung angeht, so sind Schulen und Lehrpersonal sehr unterschiedlich engagiert und aktiv. Es gibt Projektschulen, die von Herstellern ausgestattet werden, was andere ablehnen, um hier in keine Einseitigkeiten und Abhängigkeiten zu geraten. Es gibt schließlich auch gute Gründe, nicht blind auf jeden Zug aufzuspringen und der Wettbewerb um eine gute technische Ausstattung benötigt einen skeptischen Blick, hier gibt es schließlich auch etwas zu verdienen. Nicht immer steht das Interesse an guter Bildung im Mittelpunkt. Gerade deshalb kommt es darauf an, fachlich und sachlich, aber ebenso kritisch Diskussionen zu führen und dabei möglichst viele Beteiligte an Bord zu holen.



Der Wandel betrifft jedoch nicht nur einzelne Schulen. Es herrschen regionale Disparitäten: Stadt und Land unterscheiden sich heute noch hinsichtlich einer flächendeckenden, breiten Internetanbindung, die Grundlage, damit überhaupt mit neuen Medien gearbeitet werden kann. Es wird noch seine Zeit dauern, bis überall vergleichbare Zustände herrschen. Und natürlich muss das pädagogische Personal professionell auf das Aufgabenfeld „digitale Bildung“ vorbereitet werden. Gerade um den zukünftig wachsenden Herausforderungen gerecht zu werden, sollte, so die eindeutige Auffassung der befragten Experten/-innen, mediale Bildung einen größeren Raum in der universitären Lehrerbildung einnehmen, die über den Einbau in die Rahmenlehrpläne bis hin zu einer Verpflichtung dahingehend reichen könnte, in der Referatsausbildung eine Lehrprobe mit neuen Medien durchzuführen. Entsprechend sollten die Kollegen/Kolleginnen, die schon im Dienst sind, weitergebildet werden. Vieles hinge heute noch von der individuellen Einstellung der jeweiligen Schulleitungen und Lehrkräfte ab. Eine Spaltung nach Generationen könne man zwar nicht feststellen, aber alle müssten aktiv zum Thema hingeführt werden.

Auf alle Fälle gibt es wesentlichen Entwicklungsbedarf, der über die technische Ausstattung und eine enge Ausbildung des Beherrschens digitaler Medien hinausgeht und der gut geplant und gesteuert werden muss. Denn die Forderung nach der Ermöglichung eines angemessenen Umgangs endet nicht mit der Vermittlung von individuellen Kompetenzen und Fertigkeiten. Die Digitalisierung der Bildung benötigt ihre Einbettung in umfassende pädagogische Konzepte, die zu einer kritischen und reflexiven Anwendung der neuen Medien anleiten. Hierbei sind neue drohende Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zu vermeiden. Bislang sind es nämlich bestimmte Milieus, in denen Kinder eher eine anregende Atmosphäre als Gegenmodell zur digitalen Welt angeboten werden (im Waldkindergarten mit der Matschhose, Sport, Kulturreisen usw.), während in anderen Milieus die digitalen Medien eher unkritisch zur Kinderbetreuung genutzt werden. Aber auch hier verbieten sich pauschale Zuschreibungen, es geht nur um statistische Trends. Gute und schlechte Bildung verteilt sich quer zu allen Milieus.

Ziel von digitaler Bildung muss jedenfalls das Erlernen eines distanzierten und kritischen Umgangs mit den neuen Medien sein. Dies ist enorm wichtig, um die genannten Risiken von Suchtverhalten bis hin zu kognitiven Defiziten zu mindern. Zentral hierfür ist ein selbstbewusster Umgang mit den entsprechenden Angeboten und Informationen einschließlich deren angemessener Bewertung. Dazu gehört es auch, die Gefahren mangelnden Datenschutzes erkennen zu können. Ein solches kritisches Bewusstsein kann nicht ohne Einbezug informeller Erziehungsprozesse erworben werden, die wesentliche Grundlagen für die persönliche Entwicklung und den Erwerb kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenz sowie grund-

sätzliche Kritik- und Reflexionsfähigkeit schaffen. Wichtige Bausteine hierfür sind frühkindliche Bildung und Ganztagschulen, vor allem für Kinder aus bildungsfernen Familien. Hierbei darf der Blick nicht auf das familiäre Umfeld beschränkt bleiben, sondern muss insbesondere in der Adoleszenz das milieuspezifische Umfeld umfassen, das wesentlichen Vorbildcharakter hat. An dieser Stelle kann eine Ganztagschule strukturierend wirken, vor allem wenn eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen im Bildungssystem und zwischen unterschiedlichen Institutionen geschaffen wird.

Aber nicht allein die Schülerinnen und Schüler, sondern nicht zuletzt das gesamte Bildungssystem, allen voran die Schulen, muss den Umgang mit den neuen Medien lernen, z.B. auch wie der Umgang mit den privaten Endgeräten der Schüler/-innen geregelt werden sollte. Bislang werden Smartphones oftmals verboten, ohne eventuell ihren Nutzen im Unterricht und darüber hinaus zu erkennen und aktiv zu lehren. Solche (streng einzuhaltenden) Regeln sollten nicht einfach von oben herab diktiert werden, sondern im Rahmen einer demokratischen Schulkultur gemeinsam diskursiv entwickelt werden.

## 7. FAZIT

Es hat sich in den letzten 15 Jahren einiges auf dem Feld der Bildungsintegration getan, ohne dass der Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft aufgehoben wurde, im Saarland ebenso wenig wie im Rest der Republik. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem setzt sich also weiter fort. Die neuen Entwicklungen im Zusammenhang mit der Digitalisierung der Bildung bzw. der gesamten Gesellschaft geben sogar Anlass zur Befürchtung, dass sich die schon bestehende Ungleichheit durch die neuen Techniken verschärfen wird.

Aber es gibt auch positive Trends. Immerhin wurde im Saarland das dreigliedrige Schulsystem in ein zweigliedriges umgewandelt. Die Dreigliedrigkeit des Schulsystems gilt als eine der Ursachen für die im internationalen Vergleich in Deutschland stärkere Ausprägung des Zusammenhangs von Elternhaus und Bildungserfolg. Aber nicht nur durch die Einführung der Gemeinschaftsschulen, sondern auch durch die Verbesserungen im Bereich frühkindlicher Bildung und des Übergangssystems sowie durch den Ausbau der Gebundenen Ganztagschulen wurden im Saarland wichtige Weichenstellungen vorgenommen, den Zusammenhang von Elternhaus und Bildung, der Kinder aus bildungsfernen Familien benachteiligt, zumindest abzumildern. An der frühen Selektion, also der Schulwahl nach einer kurzen Grundschulzeit, in der die Kinder quer durch alle Schichten gemeinsam lernen, wurde allerdings bislang nicht gerüttelt.

Das Fortbestehen der Problematik trotz eingeführter Maßnahmen zeigt, wie komplex der Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit offenbar ist; einfache Lösungen gibt es nicht. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Benachteiligungen sich nicht auf eindeutige Kausalfaktoren zurückführen lassen, Ziele und Ergebnisse von Maßnahmen strittig und ungewiss sind und gut gemeinte Maßnahmen leicht zu nicht-intendierten Folgen führen. Die von Nachteilen des Bildungssystems Betroffenen sind zudem schwer zu erreichen, teilweise falsch informiert und häufig an der Verbesserung der eigenen Lage gar nicht ernsthaft interessiert. Hinzu kommt, dass Theorie und Praxis der Maßnahmen auseinander klaffen, vor allem weil im Bildungssystem die unterschiedlichsten Interessen aufeinanderprallen sowie tief verwurzelte Überzeugungen und Einstellungen offene Diskurse und innovative Lösungen verhindern. Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, die Politik, die Wirtschaft, die Zivilgesellschaft, sie alle haben ihre eigenen Vorstellungen von Bildung. Von daher müssen bei Lösungsversuchen stets Kompromisse geschlossen werden, wodurch sich in Gang gesetzte Projekte oft himmelweit von ihren Ursprungszielen entfernen und deshalb Umsetzungen enttäuschend verlaufen.

Nehmen wir das Beispiel Gesamtschule, die durch die Fachleistungsdifferenzierung Abstriche am ursprünglichen Konzept hinnehmen musste und die dadurch einem internen Selektionsdruck unterlag. Diese Fachleistungs- und Niveaudifferenzierung setzt sich in der Gemeinschaftsschule fort. Ohnehin unterscheiden sich letztere abhängig von ihrer bisherigen Geschichte stark untereinander, je nachdem ob sie zuvor eine Haupt-, Real- bzw. erweiterte Realschule oder eine Gesamtschule waren und welches Bildungsverständnis und welche Haltung bei Leitung, Lehrerinnen und Lehrern vorherrscht. Eine einfache Umwandlung der Struktur reicht daher nicht, sondern es sind unbedingt Schulentwicklungskonzepte notwendig, die inhaltliche Vorgaben machen.

Ein anderes Beispiel bilden die Ganztagschulen, deren Zahl zwar angewachsen ist, unter denen aber meistens *freiwillige* Ganztagschulen verstanden werden, die vielfach über kein pädagogisches Konzept verfügen und die stark in ihrer Qualität schwanken. Sie kommen häufig kaum über eine Betreuungsfunktion hinaus. Der Grund hierfür ist, dass sich die Idee vom veränderten Rhythmus des Schulalltags als Kernkonzept der Ganztagschulidee solange nicht verwirklichen lässt, solange nicht alle Kinder einbezogen werden. Ebenso zwiespältig ist das Übergangssystem zu bewerten. Es soll eine Chance bieten, den Anschluss nach einer holprigen Bildungsbiografie zu erreichen, fungiert aber allen Bemühungen zum Trotz vielfach doch als Warteschleife, weil am Ende doch nicht alle einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz finden, da die Unternehmen nur die Besseren auswählen.

Es liegt aber nicht alles am Bildungssystem. Bisweilen nehmen diejenigen die Angebote nicht an, die für sie geschaffen werden. So wird eben die letzte Chance im Übergangssystem doch verpasst. Ebenso wenig greifen Eltern unbedingt auf alle Möglichkeiten zurück, die ihren Kindern geboten werden. Das liegt oft an fehlenden oder falschen Informationen, aber auch an mangelnder Sensibilität für bestehende Defizite und Skepsis gegenüber neuen pädagogischen Konzepten. Wie stark eingelebte Überzeugungen sind, zeigt sich schon allein daran, wie stark nach wie vor die Zugkraft des Gymnasium wirkt, weil Eltern dazu neigen, ihre „talentierten“ Kinder fast automatisch dorthin zu schicken. Der Grund ist, dass das Gymnasium im öffentlichen Bewusstsein als die Bildungsinstitution gilt, die die besten Chancen für Kinder vermittelt, auch wenn ein großer Teil der Schulanfänger/-innen dort das Abschlussziel nicht erreicht. Eltern suchen Schulen eben nicht auf der Grundlage des besseren pädagogischen Systems, nach dem Profil einer Schule, sie suchen auf der Grundlage von tief verankerten Vorinformationen, aber auch nach kurzfristigen und pragmatischen Interessen wie kurzer Schulweg, Freundeskreis der Kinder, mögliche Nachmittagsbetreuung usw. Auch die Gebundene Ganztagschule stößt an die tief verwurzelte Überzeugung, Schule sei eine Vormittagsveranstaltung und Kinder sollten den Nachmittag zu Hause verbringen. Die Verlängerung einer gemeinsamen Grundschulzeit steht noch nicht einmal zur Debatte.

Deswegen muss unbedingt auf allen Ebenen die „Bildungskultur“ verändert werden, also die tief verankerten und eingelebten Selbstverständnisse über Schule und Pädagogik. Positiv ist zu vermerken, dass im neuen zweisäuligen Schulsystem Bildung umfassender verstanden wird, nicht allein als Wissensvermittlung, sondern zudem durch die Betonung von sozialem Lernen und Persönlichkeitsbildung erweitert wird. Davon profitieren insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Schichten.

Ganz wichtig für das Erreichen eines umfassenden Bildungskonzepts und der Wandel der Bildungskultur sind die interdisziplinäre Interpretation der Bildungsaufgabe und die Verwirklichung von Prinzipien der Multiprofessionalität. Darunter fällt in erster Linie der Einbezug von Sozialarbeit und Sozialpädagogik, und zwar sowohl innerhalb der Schulen als auch in der Kooperation mit Institutionen wie Jugendämtern und Jugendhilfe. Hier muss freilich noch einiges stärker systematisiert werden, denn eine institutionalisierte interdisziplinäre Arbeitsteilung wird der Bildungsaufgabe erst dann gerecht, wenn sie Schule angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen zu einem Ort der gesellschaftlichen Integration ausbaut. Das würde die Folgen einer „bildungsfernen“ sozialen Herkunft zumindest mildern. Allein der Blick auf spätere Beschäftigungsfähigkeit reicht hierfür nicht, sondern es geht zusätzlich um die Befähigung zur sozialen Teilhabe in einer demokratisch verfassten Gesellschaft, zu der der kritische Umgang mit Wissen und Informationen und ein auf gegenseitiger Wertschätzung

aufbauender Umgang untereinander gehört. Gegenseitige Achtung und Vertrauen liefern Kindern und Jugendlichen die Grundlagen, sich zu behaupten, zurecht zu kommen, aber auch verantwortlich und solidarisch zu handeln.

Natürlich stößt das Bildungssystem bei der Umsetzung solcher Aufgaben an Grenzen, es kann und darf nicht hemmungslos und selbstüberschätzend allzu weit in private Räume eindringen. Aber es ist andererseits nicht zu übersehen, wie massiv die pädagogischen Anforderungen an das Bildungssystem gewachsen sind und sich die verschiedenen sozialen Bereiche überschneiden. Schule ist immer mehr als Lern- und Lebensort zu verstehen. Wissen und Informationen stoßen schon allein über die anwachsende Nutzung sozialer Medien in die privaten Lebenswelten vor, auch negativ in Form von falschem Wissen, Fehlinformationen sowie von produzierten und bestätigten Vorurteilen. Um kritisches Bewusstsein und Reflexion zu fördern, muss der Blick auf Bildung auch familiäre Bedingungen und das diese umgebende Milieu berücksichtigen, was jedoch nicht zuvorderst Aufgabe der Lehrer/-innen, sondern eher die der sozialen Arbeit im Kontext von Schule auf der Grundlage des SGB VIII ist.

Die Balance an dieser Stelle ist schwierig, aber die Professionalisierung der Bildung und das damit verbundene Eindringen in private Welten begleitet die moderne Gesellschaft von Anfang an und ist unablässig im Steigen begriffen. Gerade deshalb wird die Verantwortung der Bildungspolitik immer größer, Chancengleichheit durch Bildungsintegration zu gewähren, mehr noch, auch ungleiche Startbedingungen außerhalb des Bildungssystems auszugleichen.

Hierfür muss die institutionelle und interdisziplinäre Arbeitsteilung ausgeweitet werden und Bestandteil der pädagogischen Konzepte werden. Dies betrifft sowohl die jeweilige Schulkultur mit den einzelnen Rollenverständnissen und -erwartungen des pädagogischen Personals als auch das Bildungsselbstverständnis im Ganzen. Oft würde gefragt: *„Tragen das denn auch die Kollegen?“*, so ein befragter Lehrer im Hinblick auf die anstehenden Veränderungen. Die Antwort ist ernüchternd: *„Das wird schwer, man orientiert sich noch stark am Anderen und den jahrzehntelang gewachsenen Selbstverständnissen.“* Ein erster wichtiger Schritt ist es deshalb, ein umfassendes Bildungskonzept schon in der Ausbildung der verschiedenen pädagogischen Professionen vor zu halten, also ein Selbstverständnis von Multiprofessionalität und Kooperationsfähigkeit in den Grundbausteinen der Qualifizierung zu verankern. Das heißt natürlich nicht, Lehrerinnen und Lehrer seien in Zukunft keine Spezialisten für die Wissensvermittlung mehr. Sie dürfen sich aber nicht auf ein zu enges Konzept von „Fachlichkeit“ stützen, sondern müssen lernen, arbeitsteilig mit weiteren professionellen Gruppen zu kooperieren. Gleichzeitig bedeutet dies, Abstand davon zu nehmen, Einzelkämpfer hinter

der verschlossenen Klassentür zu sein, damit es nicht mehr heißt: *„Manche Kollegen machen einen guten Unterricht, aber dann machen sie die Tür zu und das war es dann.“*

Veränderung der Mentalität ist selbstverständlich für alle am Bildungsprozess beteiligten Professionen angesagt. Durch eine qualifizierte Bildungsarbeit, die schon bei sehr kleinen Kindern beginnt, wird ein näherer Kontakt zu Eltern möglich. Deren Beratungsbedarf wird angesichts der vielen Dimensionen, die heute zur „Bildung“ gehören, größer und die Eltern müssen für die verschiedenen Angebote buchstäblich gewonnen werden. Das ist umso notwendiger aufgrund der Herausforderungen durch Migration, Flucht aber auch durch mittlerweile ausgebildete „Hartz IV Kulturen“, in denen sich Menschen am Rande der Gesellschaft eingerichtet haben und deren Kinder am stärksten von Bildungsbenachteiligung betroffen sind.

Zur Bewältigung der alten und neuen Herausforderungen sind die jeweiligen Strukturen und Regeln sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen grundlegend, sprich Gesetze und finanzielle Mittel. Was letztere betrifft, so ist besonders kritisch zu sehen, dass das reiche Deutschland weniger in Bildung investiert (2015 5,1 Prozent des BIP) als der Durchschnitt der OECD Staaten (2015 6,1 Prozent des BIP). Da hilft es auch nicht, dass sich diese Zahlen relativieren, wenn berücksichtigt wird, dass es in Deutschland immer weniger junge Menschen mit Bildungsbedarf gibt. Auch bei den Bildungsausgaben pro Schüler/-in steht Deutschland hinter Ländern wie USA, Österreich, Schweden, Niederlande und Finnland. Das Saarland macht keine Ausnahme und hat, wie wir gesehen haben, ebenfalls noch gewaltigen Aufholbedarf bezüglich der Finanzierung von Bildung. Da ist es gut, dass in den letzten Jahren die Bildungsausgaben wenigstens steigen.

Zur Bereitstellung von finanziellen Mitteln gehört aber ebenso systematisch zu überdenken, wie zur Verfügung stehende Ressourcen verteilt werden. So übernehmen die Gemeinschaftsschulen einen wesentlich höheren Anteil an der Aufgabe Bildungsintegration als die Gymnasien. Es reicht daher nicht, zusätzliche Mittel nach dem Gießkannenprinzip zu verteilen, sondern sie müssen gezielt eingesetzt werden, z.B. durch eine Personalisierung nach Sozialindikatoren auf der Grundlage der Bewertung des jeweiligen Einzugsgebiets. Hierzu gibt es Modellversuche, z.B. in Hamburg, wo Einzugsgebiete unterschieden werden, je nachdem wie viele ALG I, ALG II Empfänger/-innen und Migranten/-innen dort leben. Das Gesagte gilt ebenso für die Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrungen. Auch hier tragen die Gemeinschaftsschulen die Hauptlast. Gemeinschaftsschulen benötigen deshalb für ihre Integrationsaufgaben, insbesondere wenn es sich um so genannte Brennpunktschulen handelt, mehr sozialpädagogische Kräfte und mehr Lehrer/-innen. Diese müssen sich z.B. durch Doppelbesetzungen in den Klassen um die Schwächeren kümmern können. Angesichts der Vielfalt der Aufgaben wäre zudem eine gemeinsame Besoldungsstruktur für alle Lehrkräfte

angesagt, das gilt ebenso für Grundschullehrer/-innen, die – wie Studien zeigen – eine hervorragende Leistung liefern.

Aber über finanzielle Mittel und rechtliche Regeln hinaus geht es auch darum, vorhandene Freiräume und Möglichkeiten besser zu nutzen, eben eine „gute Bildungskultur“ zu schaffen. Letztlich kommt es darauf an, wie konkrete Inhalte und Handlungen, wie Strukturen gelebt und ob und wie Ressourcen genutzt werden. Dazu braucht es zweifellos individuelles Engagement, denn es sind die in Organisationen aktiven Akteure, die die Qualität des Unterrichts und die Integration von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts und über die Unterrichtszeit hinaus bestimmen.

Persönliches Engagement läuft aber schnell leer, wenn es keine Unterstützung innerhalb der Organisations- und Institutionskultur erfährt, wenn nämlich Aktivitäten an Desinteresse abprallen und wenn Erwartungen enttäuscht werden. Es greift auch zu kurz, wichtige Aufgabe dem Zufall zu überlassen, je nachdem ob die richtigen Persönlichkeiten und Beziehungen vorhanden sind. Ziel muss es sein, die Bildungs- und Schulkultur in der Weise zu verändern, dass günstige informelle Regeln, Teamstrukturen und Routinen entstehen, die dazu führen, dass persönliches Engagement wahrscheinlich und anerkannt wird. Hierfür spielt die jeweilige Leitung mit ihrem Selbstverständnis und ihren Zielen sowie ihrer Fähigkeit, eine Anerkennungs- und Vertrauenskultur zu etablieren, eine wesentliche Rolle (Breit/Huppert 2008). Dabei darf aber nicht unterschätzt werden, dass auch die Leitungen auf ihre gewachsenen Aufgaben systematisch vorbereitet werden müssen.

Tiefgreifend ändern sich Kulturen vor allem dann, wenn sie eine Offenheit im gegenseitigen Umgang miteinander bieten, die die Überlagerung der verschiedenen vorhandenen Perspektiven ermöglicht und konstruktiv ergänzt. Das ist dann der Fall, wenn verschiedene Professionen und Gruppen miteinander interagieren und durch gleichberechtigte Kommunikation mentale Grenzen überschritten werden. Multiprofessionalität kann dann wirksam einen Hebel an bestehenden Strukturen ansetzen, die positive Veränderungen blockieren. Sie ist und soll nicht nur für einzelne Problemlösungen funktional sein. Für eine solche konstruktive Kooperation müssen Räume und Routinen geschaffen werden, die bestehende Praktiken verändern. Lehrer/-innen und Sozialarbeiter/-innen agieren vor dem Hintergrund historisch unterschiedlich ausdifferenzierter Bildungskonzepte. Beide Seiten profitieren davon, wenn sie sich aufeinander einlassen und sich eine gleichberechtigte Kooperation beider Bereiche durchsetzt. Erschwert wird dieser Prozess durch die Aufteilung in unterschiedliche institutionelle Kontexte, die von verschiedenen Geldgebern abhängig sind, von ESF, Bund, Land, Kreis, Schulträgern, Jugendhilfe und unterschiedlichen Ministerien. Es muss deshalb institutionenübergreifend die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungskonzeptes geschaffen werden,

das den einzelnen Schüler / die einzelne Schülerin ins Zentrum stellt und in dessen Rahmen die Vermittlung von Wissen und Sozialarbeit ihre Eigenständigkeit bewahren, aber sich in ihrer Funktion wechselseitig anerkennen und ergänzen.

Eine solche Veränderung der Bildungskultur durch neue Leitbildern unterstützt einen notwendigen Mentalitätswandel, in dessen Zentrum sich die Kernakteure des Bildungsprozesses, Lehrer/-innen, stärker als Lehrkraft reflektieren, sich von starren Unterrichtskonzepten ablösen und vermehrt projektorientierte Unterrichtsphasen und Projektwochen durchführen. Zwar gibt es diesbezüglich bereits gute Ansätze, bislang sind sie aber noch zu punktuell ausgeprägt. Sie benötigen eine feste Institutionalisierung im Schulbetrieb.

Auf der anderen Seite dürfen aber auch die Risiken dieses Prozesses nicht verschwiegen werden. Die Untersuchung moderner Unternehmenskulturen mit einem vergleichbaren forcierten „Empowerment“ der Einzelnen mit der Übernahme von mehr individueller Verantwortung ist besonders anfällig für psychische Gefährdungen (Reindl 2012). An dieser Stelle muss Schulkultur Vorkehrungen treffen, indem entgegenkommende Strukturen geschaffen werden. In den Gesprächen wird immer wieder betont, Lehrerinnen und Lehrer an Gemeinschaftsschulen zeigten ein toleranteres Verhältnis gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. Dies sei darauf zurückzuführen, dass die Schulen andere Ziele verfolgten, indem sie nicht „abschulen“, wie es Praxis an den Gymnasien ist. Es müsse im Selbstverständnis von Schulen und Lehrerschaft, so ein befragter Experte, der Anspruch entstehen: *„Wir lassen keinen zurück, wir nehmen alle mit.“* Viel zu häufig sei demgegenüber die Auffassung verbreitet: *„Wer nicht mitkommt, der geht eben weg.“* Die Folge aus dieser Haltung lautet: *„Dann werde ich viele verlieren.“* Die alternative Einstellung sieht hingegen so aus: *„Ich muss mich einfach bemühen, um jedes Kind. Da muss ich es auch mir mal unbequem machen. Dann muss ich mal zu den Eltern fahren und sagen: 'Da müssen wir etwas tun'.“* Keine Frage, dass Lehrer/-innen bei dieser Auffassung Unterstützung in Form von Ressourcen brauchen. *„Da helfen die Schulsozialarbeiter schon, die mal einen Hausbesuch machen.“* Aber dennoch bleibt am Ende vor allem das individuelle Engagement: *„Ich darf mir aber als Lehrer dafür nicht zu schade sein. Wenn ich die Wahl habe, ich schreibe eine Hausaufgabenüberprüfung und korrigiere sie heute Mittag oder sage, darauf gepfiffen, die korrigieren sie im Unterricht gegenseitig und ich gehe zu Meiers und frage, warum der nicht kommt. Das heißt den Anspruch zu haben, keinen zurück zu lassen, alle mitnehmen.“*

Das kann nicht allein einzelnen Personen überlassen bleiben. Damit sich eine solche Haltung verbreiten kann, muss sich die Tiefenstruktur der Bildungskultur wandeln. Das betrifft schon allein den „Akademikerisierungswahn“, der auf einem tief verankerten elitären Bewusstsein beruht. Er geht auf Kosten der Attraktivität des Dualen Bildungssystems. Dieses



nämlich ermöglicht nicht allein den Weg in praxisnähere Berufe, sondern bietet – bei vorhandenen Möglichkeiten und entsprechender Durchlässigkeit – einen alternativen und erfolgreichen Weg zu einer hochqualifizierten Berufsausbildung mit entsprechender gesellschaftlicher Anerkennung. Das hat nicht allein einen praktischen wirtschaftlichen Nutzen, sondern davon profitiert nicht zuletzt die Bildungsgerechtigkeit, da sich die allgemeine und berufliche Bildung einander annähern, mit dem Ergebnis, dass durch eine solche Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse die Bildungsintegration unterschiedlicher sozialer Milieus vorangetrieben wird.

Wie drängend Veränderungen in eingelebten Einstellungen und Denkgewohnheiten sind, wird sich nicht zuletzt an der Digitalisierung der Gesellschaft beweisen. Sie muss als Herausforderung an das Bildungssystem in den nächsten Jahren zusätzlich gemeistert werden. Hierbei ist besonders darauf zu achten, dass nicht nur alte Disparitäten überwunden, sondern vor allem auch neue vermieden werden. Gerade unter dem Aspekt der Bildungsbeteiligung müssen im Kontext der Digitalisierung sehr unterschiedliche schulübergreifende Dimensionen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Das vorhandene spielerische Element der Digitalisierung bedeutet Chance und Risiko zugleich, spielerischer Kompetenz- und Wissenserwerb auf der einen Seite und Konzentrationsstörung und Ablenkung vom Wesentlichen auf der anderen. Welche Seite sich durchsetzt, hängt von frühen Weichenstellungen in der Biografie, aber auch von einer guten Steuerung während der gesamten Sozialisation ab, so dass sich Interesse für bestimmte Themen, persönlichkeitsfördernde soziale Beziehungen, aber ebenso Fähigkeiten zu Selbstdisziplinierung und Selbstreflexion einstellen.

Digitale Bildung stellt daher große Anforderungen an das Bildungssystem, kann aber nahtlos an andere Konzepte anknüpfen, die in den letzten Jahren mit dem Ziel der Bildungsintegration entwickelt wurden. Überall geht es darum, Lernen und Ziele neu zu definieren und dadurch Grenzen aufzubrechen, sowohl was formales und informelles Lernen betrifft, als auch was interdisziplinäres und kooperatives Arbeiten anbelangt. Zwar spielen in der Wissensgesellschaft selbstverständlich die vermittelten Inhalte nach wie vor eine wichtige Rolle, aber die Rahmenbedingungen ihrer Vermittlung sind wichtiger und umfassender geworden. Sie lassen sich von den hinzugekommenen Anforderungen an soziale und kommunikative Kompetenzen nicht trennen. Gerade die Digitalisierung zwingt die Pädagogen/-innen dazu, sich keineswegs ausschließlich aber stärker als Moderatoren zu verstehen. Sie können nicht mehr den Anschein erwecken, diejenigen zu sein, die das Wissen „besitzen“, sondern müssen in der Lage sein, Interesse zu wecken und zu zeigen, wie diese Interessen befriedigt werden können, wo und wie Wissen zu finden ist und wie übergreifende Fähigkeiten gewonnen werden können. Das kann nur dann erfolgreich geschehen, wenn der enge Rahmen des

bisherigen Bildungssystems mit seinen Selektionen, Rhythmen und Rollenverständnissen aufgebrochen wird.

Bildung wird sich auch dann niemals ganz von der sozialen Herkunft der Kinder lösen, es kommt aber darauf an, dass etwas unternommen wird, um diese Ungleichheit so weit wie möglich auszugleichen und „Risikoschüler“ so gut es geht zu unterstützen, ansonsten werden ungleiche Startbedingungen gesellschaftlich einzementiert, mit hohen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Kosten. Das kann sich eine moderne Wissensgesellschaft nicht leisten, weder aus ethischen noch aus ökonomischen Gründen.

## 8. LITERATUR

4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2017).

5. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2017).

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2017). Deutscher Kinder- und Jugend(-hilfe) MONITOR 2017. Berlin: <https://www.jugendhilfeportal.de/material/deutscher-kinder-und-jugend-hilfe-monitor-2017/>, abgerufen am 19.11.2018.

Arbeitskammer des Saarlandes (2018). Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik im Saarland. Bericht an die Regierung des Saarlandes 2016. Saarbrücken: Arbeitskammer des Saarlandes.

Arbeitskammer des Saarlandes (2016). Arbeiten im Saarland – Für eine aktive Industrie und Dienstleistungspolitik! Bericht an die Regierung des Saarlandes 2016. Saarbrücken: Arbeitskammer des Saarlandes.

Arbeitskammer des Saarlandes (2014). Berufliche Bildung im Saarland – Schlüssel für die Zukunft! Bericht an die Regierung des Saarlandes 2014. Saarbrücken: Arbeitskammer des Saarlandes.

Arbeitskammer des Saarlandes (2015). Stellungnahme der Arbeitskammer des Saarlandes im Rahmen der externen Anhörung zum „Entwurf einer Verordnung zur Änderung der Verordnung – Schulordnung – über die Gebundene Ganztagschule (Ganztagschulverordnung)“ (Az.: B 2/ A 4 – Ganztagschulverordnung).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag .

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Becker, Bettina / Kihm, Stefanie / Rosenkranz, Martha (2004). Die Bildungsbeteiligung im Saarland: Eine empirische Studie über Bildungsungleichheiten. Mit einer Einführung von Prof. Dr. Hans Leo Krämer. AK Beiträge. Saarbrücken: Arbeitskammer des Saarlandes.

Bertelsmann Stiftung (2016). Kinderarmut. Gütersloh. Bertelsmann Stiftung.

Bertelsmann Stiftung (2015a) Ländermonitor berufliche Bildung 2015 – Kurzfassung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bertelsmann Stiftung (2015b) Ländermonitor berufliche Bildung 2015 – Länderbericht Saarland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Boll, Christina / Hoffmann, Malte (2017). Elterliches Erwerbsverhalten und kindlicher Schulerfolg. Hamburg, Hamburgisches WeltWirtschaftsinstitut (HWWI).

Bos, Wilfried et al. (2014). ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann Verlag.

Breit, Heiko (2017). Industrielle Dienstleistungen und die neue Produktivitätskultur. In: Breit, Heiko / Bullinger-Hoffmann, Angelika C. / Cantner, Uwe (2017) (Hrsg.). Produktivität von industriellen Dienstleistungen in der betrieblichen Praxis. Methodik, Dogmatik und Diskurs. Wiesbaden: Springer Gabler.

Breit, Heiko / Huppert, Annette (2008). Demokratie in der Schule. Zwei Fallstudien. In Wiebke Lohfeld (Hrsg.), Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). Berufsbildungsbericht 2016. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). Themenportal „Gute Bildung in Ganztagschulen“: <https://www.bmbf.de/de/gute-bildung-in-ganztagschulen-83.html>, abgerufen am 19.11.2018.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). Digitale Agenda für eine lebenswerte Gesellschaft. Ansätze und Werkzeuge für eine digitale Gesellschaftspolitik. Ostbevern: MKL Druck GmbH & Co.KG.

Butterwege (2016). Armut. Köln: PappyRossaVerlag.

Calmbach, Marc /-Borgstedt, Silke / Borchard, Inga / Thomas, Peter Martin / Flaig, Berthold Bodo (2016). Wie ticken Jugendliche 2016? Wiesbaden: Springer.

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (2015). DIVSI U9-Studie Kinder in der digitalen Welt. Hamburg: Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet.

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (2014). DIVSI U25-Studie Kinder in der digitalen Welt. Hamburg: Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet.

Ehmke et al., 2004. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des 2. internationalen Vergleiches, Münster/NewYork: Waxmann.

Groos, Thomas / Jehles, Nora (2015). Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern – Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung, Arbeitspapier wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“ Werkstattbericht. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.

Internationales Institut für Empirische Sozialökonomie (inifes) (2015). Erster Armuts- und Reichtumsbericht für das Saarland - Kurzfassung -. Stadtbergen: inifes.

Klemm, Klaus / Zorn, Dirk (2016). Die landesseitige Ausstattung Gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klieme, Eckard / Rauschenbach, Thomas (2011). Entwicklung und Wirkung von Ganztagschule. Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie. In: N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa.

Kremp, Matthias (2018): Soziale Arbeit an saarländischen Schulen. In: Arbeitskammer des Saarlandes (2018). Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik im Saarland. Bericht an die Regierung des Saarlandes 2018. Saarbrücken: Arbeitskammer des Saarlandes, Kap. 5.1, S. 369 – 377.

Kultusministerkonferenz (2018). Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen. 2007 bis 2016. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kultusministerkonferenz (2016a). Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen. 2006 bis 2015. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kultusministerkonferenz (2016b). Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ – Zusammenfassung: <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>, abgerufen am 19.11.2018.

Maaz, Kai / Neumann, Marko / Baumert, Jürgen (2014) (Hrsg.). Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2016). JIM 2016. Jugend, Information, (Multi)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK).

Mercator Stiftung (2017). Pressemitteilung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator – Qualität an Ganztagschulen gemeinsam entwickeln. Berlin/Kassel, 14.02.2017: <https://www.stiftung-mercator.de/de/unsere-stiftung/presse/mitteilungen/nachrichten/qualitaet-an-ganztagschulen-gemeinsam-entwickeln>, abgerufen am 19.11.2018.

OECD (2016). Bildung auf einen Blick. OECD-INDIKATOREN. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Saarländischer Rundfunk (2017). 1000 Kita-Plätze fehlen. Nachricht vom 06.02.2017 [http://www.sr.de/sr/home/nachrichten/panorama/fehlende\\_kitaplaetze100.html](http://www.sr.de/sr/home/nachrichten/panorama/fehlende_kitaplaetze100.html)

Seils, Eric / Höhne, Jutta (2017). III. WSI-Kinderarmutsbericht. Kinderarmut & Flüchtlingskrise. [www.wsi.de/verteilungsmonitor](http://www.wsi.de/verteilungsmonitor). Heruntergeladen am 18.04.2017

Spannagel, Dorothee (2016). WSI-Verteilungsbericht 2016. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.

Spitzer, Manfred (2015). Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert. München: Droemer.

Stanat, Petra / Böhme, Katrin / Schipolowski Stefan / Haag, Nicole (2015) (Hrsg.) IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster und New York: Waxmann.

Statistisches Bundesamt (2017). Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen - vorläufige Ergebnisse Schuljahr 2016/17. Statistisches Bundesamt (Destatis).

Tophoven, Silke / Wenzig, Claudia / Lietzmann, Torsten (2017). Kinder in Armutslagen. Konzepte, aktuelle Zahlen und Forschungsstand. IAB-Forschungsbericht, 11/2016, Nürnberg: IAB.

Wendt, Heike / Bos, Wilfried / Selter, Christoph / Köller, Olaf / Schwippert, Knut / Kasper, Daniel (Hrsg.)(2015). TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster / New York. Waxmann.

Woitars, Jan (2016). Kinder aus bildungsfernen Familien bleiben abgehängt. Zeit Online am 08.09.2016.