

1

2014

Schule und Jugendhilfe

Karsten Speck/Sandra Jensen

Kooperation von Jugendhilfe und Schule
im Bildungswesen

Martin Heinrich/Christiane Faller/Nina Thieme

Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen
Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus?

Zur Diskussion

Heinz-Jürgen Stolz

Kommunale Netzwerkkoordinierung im Bereich Bildung

Wolfgang Mack

Bildung in Schule und Jugendhilfe

Bericht

Schwippert/Braun/Prinz/Schaeper/Fickermann/Pfeiffer/Brachem

KomPaed – Tätigkeitsbezogene *Kompetenzen*
in *pädagogischen* Handlungsfeldern

Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge

Lutz R. Reuter

Bildungsforschung aus politik- und rechtswissenschaftlicher
Perspektive

INHALT

EDITORIAL

Martin Heinrich/Hermann Rademacker

**Editorial zum Schwerpunktthema:
Schule und Jugendhilfe**5

SCHULE UND JUGENDHILFE

Karsten Speck/Sandra Jensen

Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen
Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland,
den USA und Schweden9

Martin Heinrich/Christiane Faller/Nina Thieme

**Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen
Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus?**
Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und
schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von
Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit.....30

ZUR DISKUSSION

Heinz-Jürgen Stolz

**Zwischen Gestaltungskraft und Ernüchterung – Kommunale
Netzwerkkoordinierung im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung**50

Wolfgang Mack

Bildung in Schule und Jugendhilfe
Soziale Bedingungen von Bildung als Herausforderung und Chance für
die Kooperation von Schule und Jugendhilfe62

BERICHT

*Knut Schwippert/Edith Braun/Doren Prinz/Hilde Schaeper/
Detlef Fickermann/Juliane Pfeiffer/Julia-Carolin Brachem*

**KomPaed – Tätigkeitsbezogene Kompetenzen
in pädagogischen Handlungsfeldern72**

BILDUNGSFORSCHUNG – DISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

Lutz R. Reuter

Bildungsforschung aus politik- und rechtswissenschaftlicher Perspektive85

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

2

2014

Vorschau

Themenschwerpunkt: Individualisierung – Standardisierung

Individuelle Förderung – als ein im Prinzip zunächst traditionsreicher Topos der reformpädagogisch inspirierten Schulkritik und -programmatis – ist in den letzten Jahren zu einem Reformziel erstens Ranges avanciert, dem von bildungspolitischer und administrativer Seite ein erheblicher Nachdruck verliehen wird. Die Einzelschule ist – angesichts der großen Heterogenität der Schülerschaften, die nicht zuletzt durch Inklusion noch einmal gesteigert wird – dazu aufgerufen, eine stärker auf individuelle Schülerbedürfnisse abgestimmte Förderpraxis zu entwickeln.

Zugleich werden an die Einzelschule bildungspolitisch jedoch auch weitere Reformvorgaben herangetragen, die auf eine zunehmende Standardisierung und zeitliche Verdichtung von Bildungsprozessen ausgerichtet sind: Im Zuge der Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien PISA, IGLU und TIMSS wurde innerhalb der letzten zehn Jahre die Einführung nationaler Bildungsstandards und zentraler Abschlussprüfungen beschlossen und realisiert; auch die Verkürzung der Gymnasialzeit wurde nahezu flächendeckend durchgesetzt.

Die Herausforderungen, die sich in diesem Spannungsfeld von Individualisierungs- und Standardisierungstendenzen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung ergeben, werden im Heft aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Es wird untersucht, welche Prozesse – von welchem Förderverständnis ausgehend – an den Einzelschulen durch die bildungspolitisch eingeschlagene Reformstrategie der individuellen Förderung tatsächlich angestoßen werden können und auf welche Weise sich die Umsetzung dieser Prozesse unter den derzeit aktuellen Rahmenbedingungen des Zentralabiturs, der neueren Strukturreformen (Ganztag, G8/G9) und der Inklusion vollzieht.

Heft 2 erscheint im Mai 2014.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

Martin Heinrich/Hermann Rademacker

Editorial to the Focus Topic:

Schools and Youth Welfare Services.....5

SCHOOLS AND YOUTH WELFARE SERVICES

Karsten Speck/Sandra Jensen

**Cooperation of Youth Welfare Services and Schools
in the Educational System**

A Comparative View Focussing on School Social Work in Germany,
the USA, and Sweden.....9

Martin Heinrich/Christiane Faller/Nina Thieme

**Does the Balancing of Profession Cultural Dissonances in Differential
Learning Environments Induce New Old Educational Inequality?**

The Potential Influence of Structure and Composition Effects and
School Cultural Institution-Environment-Matching on the Interpretations
of Teachers and Social Work Professionals.....30

DISCUSSION

Heinz-Jürgen Stolz

**Between Creativity and Disenchantment – Communal Network
Coordination in the Fields of Education and Care**.....50

Wolfgang Mack

Education at School and at Youth Welfare Services

Social Conditions of Education as Challenge and Chance for the
Cooperation of Schools and Youth Welfare Services.....62

REPORT

*Knut Schwippert/Edith Braun/Doren Prinz/Hilde Schaeper/
Detlef Fickermann/Juliane Pfeiffer/Julia-Carolin Brachem*
**KomPaed – Task-related Competences in Fields
of Educational Activities**72

EDUCATIONAL RESEARCH – DISCIPLINARY APPROACHES

Lutz R. Reuter
**Educational Research from the Perspectives of Social Sciences
and Jurisprudence**.....85

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

2

2014

Preview

Focus Topic: Individualization – Standardization

Individual support of students – in principle and first of all a long-established objective of progressive education and a concern of its school criticism – has risen to the position of a top reform issue during the last years, strongly pushed by educational policy and administration. With respect to the great heterogeneity of student bodies, which is last but not least increasing due to the demand of inclusion, the single schools are requested to develop a support practice that fits more strongly with individual pupils' needs.

At the same time, however, other reform requests are filed with the schools by educational policy, aiming at an increased standardization and a temporal concentration of educational processes: In the course of the results of international student assessments like PISA, IGLU and TIMSS, the implementation of national educational standards and central exit examinations has been ruled and realized during the last ten years; the shortening of the period of general upper secondary education (Gymnasium) has been imposed nearly nationwide.

In this issue, the challenges for school development resulting from the conflict between individualization and standardization will be highlighted from different perspectives. The articles deal, amongst others, with the following questions: What kinds of processes have really been initiated at single schools by the educational policy reform strategy of individual support? Which measures result from different comprehensions of "support"? And how can individualization processes be implemented within the general framework of central exit examinations, actual structural reforms (all-day school, 8 vs. 9 school years at upper secondary education), and inclusion?

Issue 2 will be out in May 2014.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Editorial zum Schwerpunktthema: Schule und Jugendhilfe

Editorial to the Focus Topic: Schools and Youth Welfare Services

In Deutschland hat die historische Entwicklung dazu geführt, dass der gesellschaftliche Bildungsauftrag in der öffentlichen Wahrnehmung primär mit der Institution Schule assoziiert wird. In den letzten Jahren wird allerdings zunehmend deutlich, dass ein auf schulische Bildung begrenztes Bildungsverständnis nicht ausreicht, um allen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an unserer Gesellschaft zu ermöglichen.

Mit der zunehmenden Expansion der Schulsozialarbeit sowie dem Ausbau von Ganztagschulen und den vielfältigen Initiativen zur Verknüpfung von Bildungsangeboten auf der kommunalen Ebene haben sich Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe bereits erheblich ausgeweitet und werden darüber hinaus zunehmend eingefordert.

Dabei kommt es allerdings angesichts der in Deutschland langen Tradition des weitgehend beziehungslosen Nebeneinanders von Jugendhilfe und Schule erwartungsgemäß auch zu Konflikten. Sie finden ihren Ausdruck insbesondere in der verbreiteten Forderung der Jugendhilfe nach ebenbürtiger Partnerschaft mit der Schule, verbunden mit dem Anspruch, einen gleichwertigen Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrzunehmen, wie er für die Schule verfassungsrechtlich verbürgt ist (Art. 7 Abs. 1 GG).

Auch wenn bislang in Deutschland die Bildungsaufgaben von Schule und Jugendhilfe eher arbeitsteilig gedacht werden, so zeigt sich selbst aus verfassungsrechtlicher Sicht, dass dies nicht unbedingt so sein muss. In einer Expertise für die GEW ist der Jurist und Bildungsforscher Hans-Peter Füssel (2013) der Frage nachgegangen, ob sich ein solcher gleichwertiger Bildungs- und Erziehungsauftrag für die Schulsozialarbeit und damit – wenn Schulsozialarbeit eine Leistung der Jugendhilfe ist – für die Jugendhilfe neben dem der Schule rechtlich begründen lässt.

Er kommt zu einem klaren Ergebnis: Ein eigenständiger Bildungs- und Erziehungsauftrag sei für die Jugendhilfe nicht ableitbar (vgl. Füssel 2013, S. 25f.). Es gibt ihn dagegen nach Art. 6 Abs. 2 des Grundgesetzes (GG) für die Eltern. Beide Grund-

rechtsvorschriften, so Füssel, kennen keine Begrenzung und gelten ohne Vorbehalt, sodass mit Konflikten aufgrund unterschiedlicher Erziehungskonzepte zu rechnen ist. Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts begrenzen sich die Erziehungsansprüche beider Grundrechtsträger gegenseitig, was als Grundsatz für die Lösung solcher Konflikte die „Herstellung praktischer Konkordanz“ erforderlich macht (zit. n. Füssel 2013, S. 17). Die Jugendhilfe als öffentlicher Erziehungsträger neben der Schule findet, wie Füssel zeigt, ihre Rechtsgrundlage dagegen im Elternrecht, sodass die Leistungen der Jugendhilfe damit rechtlich als familienergänzend einzuordnen sind. Im Kern würden damit für die Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule aber dieselben Rechtsgrundsätze gelten wie für die zwischen Eltern und Schule. Für den Umgang mit Konflikten ergibt sich daraus die Herausforderung, aufgabenbezogen und situationsangemessen Formen eines „sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirkens“ (zit. n. Füssel 2013, S. 26) zu entwickeln und die Forderung nach gleichwertiger Partnerschaft in einem solchen Zusammenwirken einzulösen. Für den Zusammenhang von Jugendhilfe und schulischem Bildungsauftrag zeigt sich damit zwar nur ein „indirektes Verhältnis“, vermittelt über die Eltern, aber doch ein daraus ableitbarer Bildungsanspruch der Jugendhilfe, der in der unterstützenden Funktion für den umfassenden Bildungsauftrag der Eltern zu sehen ist.

Das Themenheft geht mit Blick auf diese Forderung nach einem „sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken“ von einem weiten Bildungsbegriff aus, der den Beitrag der Jugendhilfe zum Bildungsgeschehen einbezieht und vor diesem Hintergrund auch die Kooperation von Schule und Jugendhilfe thematisiert. Dabei werden unterschiedliche Entwicklungen von Schulsozialarbeit, aber auch das spezifische Verhältnis von Schule und Jugendhilfe in Deutschland im Vergleich zu Institutionalisierungsformen in anderen Ländern einbezogen. Erste Ansätze im Rahmen kommunaler Netzwerkkordinierung und regionaler Bildungslandschaften zeigen, dass sich in Deutschland neue Formen einer Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe entwickeln.

Die Verhältnisbestimmung zwischen Schule und Jugendhilfe lässt sich historisch am deutlichsten an den Expansionsbewegungen der letzten Jahre nachzeichnen, so wie dies *Karsten Speck* und *Sandra Jensen* in ihrem Beitrag „Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen in Deutschland“ zeigen. Um das Spannungsfeld in besonderer Weise als „typisch deutsches Phänomen“ kenntlich zu machen, beziehen der Autor und die Autorin zudem Entwicklungen in den USA und Schweden mit ein. Dieser Ländervergleich – auch wenn er in einem Zeitschriftenbeitrag nur exemplarisch dargestellt werden kann – verdeutlicht für deutsche Leserinnen und Leser, wie *anders* das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe auch gedacht werden kann. Der Beitrag macht dies an der wohl engsten Kooperationsform von Schule und Jugendhilfe sinnenfällig, der Schulsozialarbeit.

Insbesondere der Ausbau der Ganztagschulen hat in Deutschland dazu geführt, dass die Schulsozialarbeit einen deutlich größeren Einfluss auf das schu-

lische Bildungsgeschehen gewonnen hat, als dies in den Jahren zuvor der Fall war. Allerdings ist auch hier zu erwarten, dass eben jene gemeinsame Bearbeitung eines pädagogischen Feldes nicht ohne Irritationen oder zumindest die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungsmustern erfolgen kann. In dem Beitrag von *Martin Heinrich, Christiane Faller* und *Nina Thieme* „Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus?“ geht das Forscherteam der Frage nach, welche Bedeutung die in den PISA-Studien herausgestellten Struktur- und Kompositionseffekte sowie die in der Schulkulturforschung beschriebenen Institutionen-Milieu-Passungen für die Kooperation von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit in Ganztagschulen haben könnten. Bemerkenswert erscheint, dass trotz unterschiedlicher Ausbildungstraditionen und professionsethischer Zielbeschreibungen die divergierenden Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit in Ganztagschulen nicht zu Konflikten führen. Die besonderen schulformspezifischen Passungsverhältnisse wären eine Erklärung dafür, wie es sein kann, dass es trotz dieser unterschiedlichen Ausrichtungen der beiden Professionen dennoch nicht zu größeren Spannungen kommt, sondern zu einem scheinbar recht „unspektakulären Miteinander“. Fraglich ist jedoch angesichts der dadurch bedingten Fortschreibung von Ungleichheitsstrukturen, die sich aus diesen Passungsverhältnissen ergeben, inwieweit hiermit bereits das von Füssel reklamierte „sinnvolle aufeinander bezogene Zusammenwirken“ (s.o.) gegeben ist.

Als zwar noch unübersichtlicher, aber in der Wahrnehmung vieler Akteurinnen und Akteure noch produktiver erscheinen die neuen Formen der institutionellen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Rahmen von Netzwerken und Bildungsregionen. In seinem Beitrag unter der Rubrik „Zur Diskussion“ beschreibt *Heinz-Jürgen Stolz* die gegenwärtige Lage als Situation „Zwischen Gestaltungskraft und Ernüchterung – Kommunale Netzwerkkoordinierung im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung“. Am Beispiel der Gegenüberstellung eines „klassisch-defizitorientierten“ und eines „systemischen und beteiligungsorientierten Präventionsverständnisses“ zeigt er auf, dass Spezialisierung und Individualisierung sowie intersektionale und systemische Perspektiven einander nicht ausschließen, sondern als Perspektiven gedacht werden müssen, die einander ergänzen sollten, um zu dem geforderten produktiven Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe zu gelangen.

Deutlich wird an all diesen Beiträgen, dass die Kooperation von Schule und Jugendhilfe nicht einfach dadurch gelingen wird, dass man die beiden Institutionen nun in einem gemeinsamen Feld agieren lässt, sondern dass es der reflexiven Besinnung auf ein dadurch neu zu denkendes Bildungsverständnis bedarf. Durch die Reflexion der „Sozialen Bedingungen von Bildung als Herausforderung und Chance“ gelangt *Wolfgang Mack* im zweiten Beitrag der Rubrik „Zur Diskussion“ zu einem theoretisch erweiterten Bildungsbegriff, der als sozialwissenschaftliche Aktualisierung des klassischen Bildungsbegriffs eine zeitgemäße Antwort darauf ge-

ben könnte, wie Bildung für Kinder und Jugendliche durch die beiden Institutionen Schule und Jugendhilfe ermöglicht werden könnte, wenn beide Institutionen in ihrem Selbstverständnis einen solchen sozialwissenschaftlich aufgeklärten Bildungsbegriff mit Blick auf die Subjekte integrieren würden. Bildungstheoretisch erscheint dies notwendig und angesichts der (bildungs-)politischen Entwicklungen überfällig – auch wenn die empirischen Befunde der vorangegangenen Beiträge zeigen, dass noch nicht ist, was gemäß dieser bildungstheoretischen Vorstellungen sein sollte.

Das Beispiel der Kooperation unterschiedlicher Professionen im Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe verweist aber auch ohne Blick auf steuerungstheoretische, politische oder rechtliche Kooperationsschwierigkeiten von Schule und Jugendhilfe auf die Notwendigkeit „tätigkeitsbezogener Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern“, wie sie *Knut Schwippert* u.a. in ihrem Bericht über das Hamburger „KomPaed“-Modell“ vorstellen.

Einen Beitrag zur empirischen Aufklärung des Wechselverhältnisses von Theorie und Praxis im pädagogischen Feld könnte die „Bildungsforschung aus politik- und rechtswissenschaftlicher Perspektive“ leisten, wie sie *Lutz Reuter* in seinem Grundlagenbeitrag zur Reihe „Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge“ beschreibt.

Angesichts der Entwicklung der letzten Jahre, die trotz vielfältiger Spannungen und Reibungsverluste, wie sie bei Innovationen immer auch zu erwarten sind, weiter in Richtung einer verstärkten Zusammenarbeit weisen, erscheint uns damit – trotz des bislang schmalen empirischen Wissens zu den Wirkungen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe – die Hoffnung auf ein zunehmend produktives Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe im Sinne eines gemeinsamen Bildungsauftrags zumindest als nicht unberechtigt.

Martin Heinrich/Hermann Rademacker

Literatur

Füssel, Hans-Peter (2013): Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulsozialarbeit. Überlegungen aus (verfassungs-)rechtlicher Sicht. Frankfurt a.M.: GEW. URL: http://gew.de/Binaries/Binary107073/BildungSchulsozialarbeit_A5_Neu.pdf; Zugriffsdatum: 17.01.2014.

Karsten Speck/Sandra Jensen

Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen

Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden

Zusammenfassung

Seit den 1970er-Jahren werden in Deutschland unterschiedliche Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen erprobt. Die sozial- und bildungspolitischen Erwartungen, die mit der Kooperation verknüpft werden, sind bis heute äußerst vielfältig und anspruchsvoll. Im Zuge der bundesweiten Bildungsreformen haben Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule Anfang der 2000er-Jahre nochmals an Bedeutung gewonnen. Ziel dieses Beitrags ist es zum einen, einen Überblick über das strukturelle Spannungsverhältnis von Jugendhilfe und Schule sowie die Entwicklung der Kooperation beider Institutionen in Deutschland zu geben. Zum anderen soll am Beispiel der Schulsozialarbeit – als engster Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule – auf den aktuellen Stand der Kooperation in Deutschland eingegangen werden. Zur Einordnung wird ein heuristischer Vergleich mit der Schulsozialarbeit in den USA und in Schweden vorgenommen.

Schlüsselwörter: Jugendsozialarbeit, Jugendhilfeträger, Bildungsreform, Professionalisierung, Zielgruppe

Cooperation of Youth Welfare Services and Schools in the Educational System

A Comparative View Focussing on School Social Work in Germany, the USA, and Sweden

Abstract

Since the 1970s, different forms of cooperation between youth welfare services and schools have been tested in schools in Germany. The expectations of the social and education-

al policy with regard to the cooperation are extremely varied and demanding. As part of the nationwide education reform, cooperation projects between youth welfare services and schools have gained even more importance in the 2000s. The aim of the following paper is firstly to provide an overview of the structural tensions between youth welfare services and schools and of the development of cooperation between the two institutions in Germany. Secondly, focussing on school social work as the closest form of cooperation between youth welfare services and schools, the article describes the characteristics and current developments of this cooperation. Finally, the school social work in Germany is compared with the situation in the USA and Sweden.

Keywords: social work for youth, youth services, education reform, professionalization, professional development, target groups

1. Funktionen von Jugendhilfe und Schule

Für die Einordnung der heutigen Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen in Deutschland ist ein Blick auf die Funktionen von Jugendhilfe und Schule hilfreich: Die Trennung von Jugendhilfe und Schule lässt sich in Deutschland bis auf das Jahr 1922 zurückdatieren, in dem das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) verabschiedet und damit die Etablierung der Jugendhilfe beschlossen wurde. Die Jugendhilfe hatte in ihrer Gründungsphase zunächst eine stark kontrollierende Funktion, die lange Zeit die Arbeitsvollzüge prägte. Diese Kontrollfunktion zielte auf eine Sozialdisziplinierung junger Menschen im Rahmen eines fürsorglichen Staates ab (vgl. BMJFFG 1990, S. 75). Spätestens seit Anfang der 1990er-Jahre mit der Einführung des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII/KJHG) wird der Jugendhilfe – angesichts gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse und daraus erwachsender, individueller Herausforderungen bei der Lebensbewältigung junger Menschen – in erster Linie eine Integrationsfunktion zugesprochen (vgl. Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012). Die Jugendhilfe soll eine lebenslagenbezogene und lebensweltorientierte Förderung und Hilfe gewährleisten und dabei die individuellen Bedürfnisse, Interessen, Problemlagen und Bewältigungsressourcen ihrer Adressaten berücksichtigen. Zu den Adressaten der Jugendhilfe gehören Kinder und Jugendliche, aber auch Eltern und andere Erziehungsberechtigte. So soll die Jugendhilfe gemäß § 1 Abs. 3 SGB VIII/Kinder- und Jugendgesetz „1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen, 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen, 3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen, 4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“ Neben der Integrationsfunktion übt die Jugendhilfe – wenn auch nachrangig im professionellen Selbstverständnis und den rechtlichen Regelungen verankert – eine Kontrollfunktion aus. Die Kontrollfunktion der Jugendhilfe zielt

oft auf die Förderung von Integrationsbemühungen junger Menschen, den Schutz von Kindern und Jugendlichen sowie die Einhaltung gesellschaftlicher Erwartungen und Normen durch die jungen Menschen sowie ihre Erziehungsberechtigten ab. Die Jugendhilfe erfüllt insofern nicht nur eine Integrationsfunktion, sondern bewegt sich im Spannungsfeld von Integration und Kontrolle (vgl. das klassische Dilemma von Hilfe und Kontrolle in der Jugendgerichtshilfe). Zur Umsetzung der Integrations- und Kontrollfunktion wird bei der Leistungserbringung nicht selten eine Differenzierung in verschiedene Adressatengruppen (z.B. alle jungen Menschen, Benachteiligte, Beeinträchtigte, Risikogruppen) und unterschiedliche Jugendhilfeleistungen vorgenommen (z.B. Jugendarbeit vs. Jugendsozialarbeit, Erziehungsbeistand vs. Sozialpädagogische Familienhilfe vs. Heimerziehung).

Im Fokus der Institution Schule steht – legt man die Schulgesetze der Länder zugrunde – vorrangig eine Bildungs- und Erziehungsfunktion. In der schulischen Praxis zeichnet sich übereinstimmend damit eine Fokussierung auf die Vermittlung fachlicher und wertebezogener Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten ab. Bei genauerer Betrachtung kommen Schulen allerdings sehr verschiedene, gesellschaftsbezogene und individuumsbezogene Funktionen zu. Nach Fend (vgl. 2008, S. 49ff.) haben Schulen unter anderem folgende gesellschaftsbezogene Funktionen: eine Enkulturationsfunktion (= Vermittlung kultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten, Reproduktion von Innovation und Kultur), eine Qualifikationsfunktion (= Vermittlung von berufsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten), eine Allokationsfunktion (= Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Berufslaufbahnen und Berufen) sowie eine Integrations-/Legitimationsfunktion (= hier: Vermittlung herrschender Normen, Werte und Weltansichten). Darüber hinaus erfüllen Schulen auch individuumsbezogene Funktionen, die dazu beitragen sollen, die Handlungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen zu fördern. Zu den individuumsbezogenen Funktionen von Schulen gehören die Förderung der kulturellen Teilhabe und Identität, der Berufsfähigkeit, der Lebensplanung und der sozialen Identität und politischen Teilhabe (vgl. ebd., S. 54).

2. Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Angesichts der unterschiedlichen Funktionen und relativ strikt getrennten Institutionen haben sich bei Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Lehrkräften spezifische Berufskulturen, d.h. typische Wahrnehmungen, Kommunikationsformen und Persönlichkeitsprägungen (vgl. Terhart 1996, S. 452ff.) herausgebildet. Die Berufskultur der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen zeichnet sich demnach durch eine sehr ausgeprägte kollegiale Gesprächs-, Diskussions- und Vernetzungstätigkeit, eine starke Adressatenorientierung, eine Ausblendung schulischer Bezüge sowie eine anwaltschaftliche Funktion für junge

Menschen aus, während die Berufskultur der Lehrkräfte durch eine stark individualisierte Tätigkeit und eine Fokussierung der Tätigkeit auf die Schüler- und Schülerinnen-Rolle und die Vermittlungstätigkeit bei jungen Menschen geprägt ist (vgl. Olk/Speck 2004; Huber/Ahlgrimm 2012; Fußangel/Gräsel 2011; Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006). Die verschiedenen Funktionen, die getrennten Arbeitsvollzüge und die spezifischen Berufskulturen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einerseits und Lehrkräften andererseits haben in der Vergangenheit – wie empirische Untersuchungen zeigen (vgl. Vogel 2006; Olk/Speck 2001) – zu Kooperationsproblemen geführt. Zu diesen Kooperationsproblemen, die sich auf der individuellen, berufskulturellen, organisatorischen, regionalen und überregionalen Ebene nachweisen lassen, zählen vor allem gegenseitige Vorurteile und Feindbildkonstruktionen, gegenseitige Informationsdefizite über berufliche Aufträge und Kompetenzen, kontroverse Erwartungshaltungen, das Fehlen von abgesicherten Strukturen der Zusammenarbeit sowie eine unzureichende Öffnung für die jeweils andere Institution.

Ungeachtet dieser Probleme hat sich die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in den letzten Jahren deutlich ausgeweitet. Nach jahrzehntelangen eher wellenförmigen Entwicklungen gewann die Kooperation in den 2000er-Jahren in Deutschland enorm an Bedeutung. Ausschlaggebend hierfür waren vor allem der wachsende Handlungsdruck auf das Bildungs- und Sozialsystem (z.B. Zunahme von Problemlagen, Wünsche nach einer Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Finanzierungsdruck) sowie größere Bildungs- und Sozialreformprogramme (z.B. Förderung von Chancengerechtigkeit, Abbau von Schulversagen und Schulverweigerung, Um- und Ausbau von Ganztagschulen). Für den Bedeutungszuwachs spricht, dass die Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaktes für mehrere Jahre erheblich durch Bundesmittel ausgeweitet wurde. Dessen ungeachtet wird die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im aktuellen Koalitionsvertrag des Jahres 2013 von CDU, CSU und SPD auf der Bundesebene nur am Rande erwähnt, und zwar bei der Suche nach Finanzierungsmodellen für Unterstützungsangebote in Schnittstellenbereichen (z.B. SGB VIII, SGB XII und Schulträger) und der Förderung des Übergangs Schule – Beruf durch sozialpädagogische Einzelberatung und -begleitung (2. Chance, Kompetenzagenturen) (vgl. CDU/CSU/SPD 2013, S. 70f.). Eine Weiterführung der Schulsozialarbeit über Bundesmittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaktes ist damit unwahrscheinlich geworden.

Der politische Bedeutungszuwachs der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den 2000er-Jahren spiegelt sich jedoch in zahlreichen Bundes-, Landes- und Kommunalprogrammen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, in der Aufnahme von Kooperationsgeboten und -verpflichtungen in die Schulgesetze der Länder sowie in der Implementierung von gemeinsamen Tandemfortbildungen von Lehrkräften sowie Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen wider. Diese Entwicklung ging einher mit einer vertieften fachpolitischen sowie wissenschaftlichen

Auseinandersetzung. Belege hierfür sind die vielen fachpolitischen Stellungnahmen und Positionspapiere zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die zahlreichen Handbücher und Fachartikel zum Thema Jugendhilfe und Schule sowie der Ausbau der empirischen Forschung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule (vgl. Ahmed/Höblich 2010; Speck/Olk 2010; Hartnuß/Maykus 2004; Olk/Bathke/Hartnuß 2000). In der bildungstheoretischen Diskussion gerieten – vor allem aus der Perspektive der Sozialen Arbeit – die Erweiterung des Bildungsbegriffes (z.B. subjektive Aneignung von Bildung, formale, nonformale und informelle Bildung, verschiedene Lernorte), der Bildungsertrag der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. soziale, emotionale, personale und praktische Kompetenzen) sowie kooperative Bildungskonzepte (z.B. Ganztagsbildung, kommunale Bildungslandschaften, sozialräumliche Bildung) in den Fokus des Interesses (vgl. Rauschenbach 2012; Stolz 2011; Speck u.a. 2011; Elnach 2011; Täubig 2009; Berse 2009; Bleckmann/Durdel 2009; Coelen/Otto 2008; Speck 2008; Deutscher Verein 2007; Deutscher Städtetag 2007; BMFSFJ 2005; Otto/Coelen 2004; BJK/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/AGJ 2002; BJK 2001). Zusammenfassend betrachtet laufen die bildungstheoretischen Überlegungen auf eine verstärkte Förderung der Bildungsbiographien aller Kinder und Jugendlichen (z.B. an Übergängen), eine institutionenübergreifende und multiprofessionelle Kooperation, die Anerkennung und Verknüpfung von formalen, nonformalen und informellen Bildungssettings sowie eine stärkere kommunale Verantwortung für Bildung hinaus. Die Notwendigkeit einer engeren Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist inzwischen weitgehend unstrittig (vgl. dazu kritisch Walter/Leschinsky 2008), wobei die Umsetzung durchaus auf Kooperationsprobleme stößt. Einen groben Überblick über den deutlichen Ausbau der schulbezogenen Angebote bietet die Kinder- und Jugendhilfestatistik. Demnach haben sich zwischen 1998 und 2010 alleine im Handlungsfeld schulbezogene Jugendsozialarbeit die Stellen verdreifacht und das Personal sogar vervierfacht (vgl. die folgende Tabelle).

Tab. 1: Personal im Handlungsfeld schulbezogener Jugendsozialarbeit

<i>Jahr</i>	<i>Personal</i>	<i>davon Vollzeitstellen</i>
1998	755	365
2002	1.385	606
2006	1.751	605
2010	3.025	1.036

Quelle: eigene Darstellung nach BMFSFJ 2013, S. 330

Systematische Kooperationsansätze zwischen Jugendhilfe und Schule gibt es inzwischen u.a. a) beim Übergang vom Kindergarten in die Schule, b) bei der Abstimmung zwischen Hort und Schule, c) bei der konzeptionellen Ausgestaltung von Gesamt- und Ganztagschulen, d) bei allgemeinen Projekt- und Freizeitangeboten in Schulen und an außerschulischen Lernorten, e) bei Angeboten zur Berufsorientierung und

zum erzieherischen Kinder- und Jugendschutz, f) bei der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in besonderen Lebens- und Problemlagen (z.B. Schulversagen, Gewalt, Missbrauch, Lernschwächen, Benachteiligungen) und e) bei der Abstimmung von Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung. Die engste und in der Fachdebatte sehr intensiv diskutierte Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule existiert in der Schulsozialarbeit, wo sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich in den Schulen präsent sind und mit Lehrkräften kooperieren.

3. Stand der Schulsozialarbeit in Deutschland

Die Schulsozialarbeit in Deutschland soll nachfolgend hinsichtlich ihrer aktuellen Situation – beispielhaft für andere Felder der Kooperation von Jugendhilfe und Schule – näher betrachtet werden. Unter Schulsozialarbeit wird dabei ein Angebot verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen (vgl. Drilling 2009; Speck 2009; Spies/Pötter 2011). Zu konstatieren ist, dass in Fachpublikationen und Förderprogrammen noch eine Vielzahl anderer Begriffe für das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit existieren (z.B. Jugendsozialarbeit an Schulen, schulbezogene Jugendsozialarbeit, Sozialarbeit an Schulen, Sozialarbeit in Schulen).

Die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland ist seit langem durch konjunkturelle Schwankungen und eine Abhängigkeit von aktuellen, gesellschaftlichen Entwicklungen sowie bildungs- und sozialpolitischen Zielvorstellungen geprägt (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000): Die Initiierung von Schulsozialarbeit begann in Westdeutschland Anfang der 1970er-Jahre mit Modellprojekten im Zuge der Bildungsreformen. In den 1980er-Jahren kam es aufgrund von Kooperationsproblemen und einer Ernüchterung über die erreichten Reformergebnisse zu einer Stagnation beim Ausbau der Schulsozialarbeit. Erst in den 1990er-Jahren fand dann wieder in Ostdeutschland und mit kleiner Verzögerung in den 2000er-Jahren in Westdeutschland ein deutlicher Ausbau der Schulsozialarbeit über Landesprogramme statt. Etwa seit Mitte der 2000er-Jahre ist die Schulsozialarbeit über Parteigrenzen hinweg ein weitgehend anerkannter Bestandteil in den Bildungs- und Sozialdebatten in Deutschland. Inzwischen ist Schulsozialarbeit in allen Bundesländern verankert. Die aktuelle Situation zur Schulsozialarbeit (2013) stellt sich in den Bundesländern – bezogen auf den landesgeförderten Bereich – allerdings sehr unterschiedlich dar:

- In *Baden-Württemberg* wurde 2012 ein Landesprogramm Schulsozialarbeit initiiert. Die Förderungsgrundsätze sind befristet bis Ende 2014.
- In *Bayern* hat der Ministerrat im Jahr 2009 beschlossen, die Jugendsozialarbeit an Schulen bis zum Jahr 2019 auf 1.000 Stellen auszuweiten.
- In *Berlin* gibt es ein Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“, welches in den letzten Jahren sukzessive ausgebaut wurde. Die Stellen sollen – auch einschließlich der Stellen über die Bundesmittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes (BuT) – erhalten bleiben.
- In *Brandenburg* gibt es seit Mitte der 1990er-Jahre unter der Bezeichnung „Sozialarbeit an Schulen“ eine Förderung der Schulsozialarbeit im Rahmen eines Personalkostenförderprogramms.
- In *Bremen* wurden seit Ende 2011 über Mittel im Kontext des BuT 50 Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter befristet bis zum Jahr 2013 eingestellt. Ein Teil der Stellen soll (vorerst) erhalten bleiben.
- In *Hamburg* wurden in den letzten Jahren insgesamt 108 Stellen für Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowie Erzieher und Erzieherinnen über das BuT finanziert. Geplant ist, die Stellen auch nach dem Auslaufen der Bundesmittel im Kontext des BuT zu erhalten.
- In *Hessen* fördert das Kultusministerium seit vielen Jahren zehn ausgewählte Schulsozialarbeitsprojekte. Vorgesehen ist, dass Schulen auf der Hälfte der freien Lehrerstellen sozialpädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beschäftigen können.
- In *Mecklenburg-Vorpommern* soll die seit den 1990er-Jahren im Rahmen einer Landesinitiative systematisch ausgebauten Jugend- und Schulsozialarbeit weiterhin über Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) abgesichert werden.
- In *Niedersachsen* gibt es bereits langjährige Erfahrungen mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Schulen. Die neue Landesregierung beabsichtigt, die Sozialarbeit in der Schule auszubauen und eine Bestandsaufnahme durchzuführen.
- In *Nordrhein-Westfalen* gibt es langjährige Erfahrungen beim systematischen Einsatz von sozialpädagogischen Fachkräften in Schulen auf Lehrerstellen und in Trägerschaft der Jugendhilfe.
- In *Rheinland-Pfalz* erfolgt seit etwa Mitte der 2000er-Jahre eine fachliche Profilierung und Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit über ein Qualitätsprofil Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen, Standards der Schulsozialarbeit an Hauptschulen und an allgemein bildenden Schulen sowie fachliche Leitlinien zur Schulsozialarbeit.
- In *Sachsen* wird die Schulsozialarbeit seit Anfang der 1990er-Jahre über unterschiedliche Fördertöpfe unterstützt (u.a. Jugendpauschale). Seit Juli 2011 findet eine Projektförderung mit zwei Fachkräften pro kreisfreier Stadt bzw. pro Landkreis über ein Landesprogramm statt.
- In *Sachsen-Anhalt* wurde 2009 mit der Umsetzung eines ESF-geförderten Landesprogramms zur „Vermeidung von Schulversagen und Senkung des vor-

zeitigen Schulabbruchs“ begonnen. Das Programm soll in der kommenden Förderperiode bis 2020 fortgeführt werden.

- In *Schleswig-Holstein* findet eine Förderung der Schulsozialarbeit über die Kommunen und das Land statt. Im Jahr 2013 wurden 4,6 Millionen Euro vom Land bereitgestellt.
- In *Thüringen* werden vom Land seit 2013 bis voraussichtlich 2016 im Rahmen eines „Landesprogramms Schulsozialarbeit“ bis zu 200 neue Stellen für Schulsozialarbeit gefördert.

Die Darstellung verdeutlicht, dass, ungeachtet der politischen Wertschätzung und des Bedeutungszuwachses in den 2000er-Jahren, bislang nicht überall von einer tragfähigen finanziellen Absicherung des Arbeitsfeldes gesprochen werden kann. So erfolgt die Förderung der Schulsozialarbeit oftmals nicht im Rahmen einer konzeptionellen und längerfristigen Förderstrategie, sondern mittels befristeter Programme. Sie ist zudem abhängig von den jeweiligen Fördermittelgebern (z.B. Kommunen, Bundesländer, Bund, EU), deren Förderschwerpunkten (z.B. Berufsorientierung, Schulversagen, Schulverweigerung, Inklusion) und Förderbedingungen (z.B. Schultypen, Befristung). Beispielhaft für die prekäre Situation der Schulsozialarbeit stehen auch die Mittel des Bundes für Schulsozialarbeit im Kontext des sogenannten Bildungs- und Teilhabepaketes (BuT). Ende März 2011 wurde das BuT rückwirkend zum 01.01.2011 in Deutschland eingeführt. Im Zuge des Gesetzgebungsverfahrens einigten sich der Bund und die Länder in einer Protokollerklärung darauf, dass der Bund den Kommunen – über die Länder – für insgesamt drei Jahre (2011-2013) immerhin jeweils 400 Millionen Euro jährlich für Schulsozialarbeit und Mittagessen in Horten zur Verfügung stellt. Nähere Ausführungen zur Schulsozialarbeit erfolgten auf der Bundesebene jedoch nicht. Kennzeichnend für die Schulsozialarbeit im Kontext des BuT sind einerseits eine sehr umfangreiche Förderung des Bundes für Schulsozialarbeit (und Mittagessen), andererseits jedoch eine wenig konkretisierte Förderung, eine sehr komplexe Förderstruktur (mit Bund, Ländern und Kommunen) sowie eine zeitliche Befristung der Förderung auf drei Jahre. Die Mittel wurden in den Ländern und Kommunen vor diesem Hintergrund sehr unterschiedlich genutzt. Die Finanzierung der eingerichteten Stellen für Schulsozialarbeit im Kontext des BuT über das Jahr 2013 hinaus ist in zahlreichen Ländern und Kommunen durch die Mittelbefristung akut gefährdet.

Unabhängig von der Finanzierung unterscheiden sich die in den Ländern und Kommunen existierenden Programme und Projekte zur Schulsozialarbeit zum Teil deutlich hinsichtlich der Konzeptionen, Fördermittelgeber, Träger und Kooperationsformen (vgl. Speck 2005): Die Konzeptionen von Schulsozialarbeit stützen sich auf einen freizeitpädagogischen, einen problembezogen-fürsorglichen oder aber einen integrierten sozialpädagogischen Ansatz. Die Förderung von Schulsozialarbeit ist ebenfalls sehr heterogen und erfolgt durch die Kommunen (örtliche Jugendförderung), die Bundesländer (z.B. Landesprogramme), den Bund (z.B. BuT,

Zweite Chance), die EU (z.B. ESF), aber auch weitere Mittelgeber (z.B. Stiftungen, Schulfördervereine). Als Träger von Schulsozialarbeit fungieren in der Praxis vor allem schulische Träger (z.B. örtliche Schulträger, Einzelschulen), örtliche Träger der Jugendhilfe (vertreten durch die Jugendämter), freie Träger der Jugendhilfe (z.B. Vereine, Verbände) und sonstige Träger (z.B. Schulfördervereine). Die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule bzw. zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften kann in den Programmen und Projekten der Schulsozialarbeit ebenfalls sehr unterschiedlich gestaltet werden. Sie wird additiv, distanziert, hierarchisch und partnerschaftlich umgesetzt, wobei die geringsten Effekte bei einem Nebeneinanderherlaufen oder einer konfrontativen Kooperation erwartet werden dürfen. Als Mindestmerkmale von Schulsozialarbeit gelten: eine formal geregelte Kooperation von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften am Ort Schule, der Einsatz von grundständig qualifizierten sozialpädagogischen Fachkräften, die ganztägige und kontinuierliche Präsenz der sozialpädagogischen Fachkräfte am Ort Schule, die Umsetzung eines breiten sozialpädagogischen Konzeptes in den Schulen mit präventiven und intervenierenden Angeboten sowie die Ermöglichung sozialpädagogischer Grundsätze, Ziele, Methoden und Kompetenzen in den Schulen.

Zu den Wirkungen von Schulsozialarbeit, aber auch der Effizienz liegen inzwischen umfangreiche Daten aus Landesprogrammen und Regionalstudien sowie Überblicksdarstellungen vor (vgl. die Beiträge in Speck/Olk 2010; Baier/Heeg 2010; Drilling 2009; Olk/Speck 2009; Schumann/Sack/Schumann 2006; Streblov 2005). Seit einiger Zeit existieren neben Selbsteinschätzungen auch komplexere Längsschnittstudien (zum Teil mit Kontroll- und Vergleichsgruppen) (vgl. Olk/Speck 2010; Niederbühl 2010; Fischer 2008; Fischer u.a. 2008; Fabian u.a. 2008; Ganser u.a. 2004). Die Wirkung von Schulsozialarbeit bei unterschiedlichen Adressatengruppen (Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften) und Institutionen (Schule und Jugendhilfe) kann insofern inzwischen als belegt gelten. Dies gilt beispielsweise für die Reduzierung von Fehltagen bei den Schülern und Schülerinnen, die Senkung der Kosten bei den Hilfen zur Erziehung sowie Einstellungsänderungen bei Lehrkräften. In Bezug auf den konkreten Bildungsertrag sowie die Grenzen von Schulsozialarbeit besteht hingegen nach wie vor ein Forschungsbedarf. Im bundesweiten Fachdiskurs wird die Schulsozialarbeit zunehmend im Rahmen übergreifender Fachdiskurse zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, zu Ganztagschulen und kommunalen Bildungslandschaften diskutiert. Im Fokus stehen dabei Themen wie die sozialräumliche und kommunale Orientierung von Schulsozialarbeit, die Begleitung von Kindern und Jugendlichen an Übergängen mittels Schulsozialarbeit, der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Bildungsreform oder die multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schulen (vgl. Gastiger/Lachat 2012; Baier/Deinet 2011; Spies/Pötter 2011; Drilling 2009; Speck 2009; Kilb/Peter 2009).

4. Schulsozialarbeit in den USA und in Schweden

Zur Einordnung der Situation der Schulsozialarbeit in Deutschland soll im Folgenden auf die Schulsozialarbeit in zwei anderen Ländern (USA und Schweden) eingegangen werden, bevor im Fazit ein heuristischer Vergleich gezogen wird. Die Beschreibung der Situation der Schulsozialarbeit in diesen beiden Ländern erfolgt anhand der *Stellung der Schulsozialarbeit im Bildungswesen, der Merkmale und Professionalisierung der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter, der Träger und Einsatzorte, der Ziele und Zielgruppen* sowie der *Angebote und Praxis der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen*. Die Auswahl der beiden Vergleichsländer USA und Schweden erscheint aus zwei Gründen sinnvoll: Erstens verfügen beide Länder bereits über eine sehr lange Tradition in der Schulsozialarbeit und fungieren international als Vorreiter in diesem Handlungsfeld. Zweitens liegt aus beiden Ländern eine nationale, empirische Datenbasis zur Situation der Schulsozialarbeit vor, auf die zurückgegriffen werden kann (vgl. Kelly u.a. 2009; Akademikerförbundet SSR 2011, 2012).

4.1 Schulsozialarbeit in den USA

Das Schulsystem in den USA ist föderal organisiert, wobei nicht nur den Bundesstaaten, sondern auch den Schulbezirken eine sehr große Bedeutung zukommt, so dass eine äußerst vielfältige Schullandschaft besteht. Die Schulsozialarbeit wurde in den USA bereits seit 1906/1907 in New York, Boston, Hartford und Chicago erprobt (vgl. Constable 2002) und damit deutlich früher als in Deutschland. Seit dieser Zeit haben sich die Ziele und Modelle von Schulsozialarbeit öfter verändert (vgl. Allen-Meares 2004b). Für die 1980er-Jahre konstatierten Raab, Rademacker und Winzen eine Fokussierung der Schulsozialarbeit auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern (mit Beeinträchtigungen) und die Aufstellung von individuellen Erziehungsplänen, eine Konzentration der sozialpädagogischen Arbeit auf die Einzelfallhilfe und ein hohes professionelles Selbstbewusstsein der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen aufgrund der akademischen Ausbildung und standespolitischen Organisation (vgl. 1987, S. 217ff.) – eine Diagnose, die – wie gezeigt werden kann – jedoch in weiten Teilen auch heute noch ihre Gültigkeit hat. Beispielgebend hierfür sind die „School Social Work Association of America“ (SSWAA) und die fachlichen Standards der „National Association of Social Workers“ (vgl. NASW 2012). Bemerkenswert ist der sehr ausdifferenzierte Stand und Diskurs zur Forschung, Theoriebildung und Praxisanleitung in der Schulsozialarbeit. Deutlich erkennbar wird eine sehr intensive Auseinandersetzung mit theoretischen Begründungen, evidenzbasierten Konzepten, Rollenklärungen und zielgruppenspezifischen Handlungsansätzen in der Schulsozialarbeit (vgl. Kelly u.a. 2010; Openshaw 2008; Kelly 2008; die Beiträge in Allen-Meares 2004a; Constable/McDonald/Flynn 2002). Einen aktuellen Einblick in die Schulsozialarbeit in den USA liefert der nationale Schulsozialarbeitssurvey,

an dem sich 2008 insgesamt 1.639 Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter aus 36 Bundesstaaten beteiligten. Er dient im Folgenden als Datenbasis (vgl. Kelly u.a. 2009).

a) Merkmale und Professionalisierung der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter: Dem nationalen Schulsozialarbeitersurvey zufolge waren 2008 insgesamt 89 Prozent der Personen in der Schulsozialarbeit weiblichen Geschlechts. Die Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen hatten in 87 Prozent der Fälle einen Masterabschluss in Sozialer Arbeit und verfügten in 70 Prozent der Fälle über eine Zulassung oder ein Zertifikat für Schulsozialarbeit. Das Personal arbeitet im Durchschnitt bereits immerhin 11,4 Jahre als Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter. Die Schulsozialarbeit erscheint relativ gut abgesichert. Lediglich 16 Prozent der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter geben an, über Zuschüsse oder andere zeitliche Befristungen gefördert zu werden. Die Professionalisierung der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen erfolgt in den USA auf verschiedenen Wegen. Am häufigsten werden Trainings/Workshops (66%) und die Peer-Beratung (59%) eingesetzt. Seltener werden Forschungsartikel im Internet (24%), die Supervision (21%) und Fachartikel/-bücher (17%) genutzt. Anhand der Daten des Schulsozialarbeitersurveys deuten sich hinsichtlich der Grundqualifikation im Vergleich zu Deutschland ein höherer Spezialisierungsgrad der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter sowie eine bessere Absicherung der Schulsozialarbeit an.

b) Träger und Einsatzorte der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter: Die Trägerschaft der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter ist stark schulisch geprägt: Die meisten Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter haben einen Arbeitgeber im öffentlichen Schulsystem (89%). Hier besteht ein Unterschied zu vielen Bundesländern in Deutschland. Nur 10 Prozent der befragten Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter kommen aus sozialen Einrichtungen oder dem Gesundheitsbereich. Der Einsatz im privaten Schulsystem ist die Ausnahme (1%). Zumeist werden die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter in Großstädten, aber nicht selten auch in ländlichen Regionen und Kleinstädten eingesetzt. Eine Fokussierung auf Brennpunkte in Großstädten, wie sie in Deutschland diskutiert wurde, kann für die USA nicht bestätigt werden. Auffällig ist ein relativ früher Einsatz der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter im Bildungssystem. So arbeiten die mittels des Schulsozialarbeitersurveys befragten Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen in den USA oftmals in der Elementary School (44%) und etwas seltener in der High School (21%) oder Middle School (18%). Im Unterschied zur bundesdeutschen Entwicklung sind die Professionellen in der Schulsozialarbeit allerdings oft für mehrere Schulen zuständig. Wenn Ausreißer vernachlässigt werden, liegt der Mittelwert bei 3,6 zu versorgenden Schulen. Lediglich 40 Prozent der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter sind für nur eine Schule, 19 Prozent für zwei Schulen, immerhin 11 Prozent für drei Schulen und 32 Prozent sogar für vier und mehr Schulen zuständig. Hier deutet sich ein Vorsprung in der Schulsozialarbeit in Deutschland an.

c) Ziele und Zielgruppen der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter: Ein deutlicher Schwerpunkt der Schulsozialarbeit liegt in den USA auf der Unterstützung von benachteiligten und beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen in den Schulen. Dementsprechend berichten über 30 Prozent der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter, dass ein großer Teil ihrer Arbeitsbelastung für individuelle Bildungsprogramme (sogenannte IEP) reserviert ist. Die Tätigkeit der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter wird dabei sehr stark durch tertiäre Präventionsleistungen für einzelne Schülerinnen und Schüler zur Reduzierung der Schwere von bereits bestehenden Problemen beeinflusst. Primäre Präventionsleistungen für alle Schülerinnen und Schüler zur Vermeidung von Risikofaktoren oder Unterstützung von Resilienz haben demgegenüber eine eher nachrangige Bedeutung. Es überwiegen die tertiären gegenüber den primären Präventionsleistungen (59% vs. 28%). Die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter selbst wünschen sich eher ein gleiches Verhältnis von primären und tertiären Präventionsleistungen (52% vs. 46%). Als Grund für das Ungleichgewicht nennen die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter die große Anzahl an Schülern und Schülerinnen bzw. Schulen, die versorgt werden müssen. Die Schulsozialarbeit in den USA wird offensichtlich stärker als in Deutschland durch eine Fokussierung auf spezifische Problemgruppen geprägt. Übereinstimmend dazu meint ein Viertel der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen (24%), dass die meisten ihrer Schülerinnen und Schüler staatliche Unterstützungsleistungen erhalten (z.B. ein kostenloses Essen, temporäre Unterstützung der Familien). Nur 7 Prozent gehen jedoch davon aus, dass die meisten ihrer Schülerinnen und Schüler irgendeine Beratung oder therapeutische Unterstützung von außerhalb erhalten.

d) Angebote und Praxis der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter: Die Schulsozialarbeit in den USA ist durch eine schulische Überweisungspraxis geprägt. Die meisten Überweisungen an die Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen erfolgen über die Lehrkräfte (40%), die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (17%), die Schulberater und Schulberaterinnen (14%) sowie die Verwaltung (12%). Deutlich seltener erfolgt eine Vermittlung durch die Schülerinnen und Schüler (4%), die Anwesenheitsbeauftragten (Attendance officers; 3%) oder die Eltern (3%). Die Gründe für die Überweisung sind zumeist Verhaltensprobleme (58%) und emotionale Probleme (58%), etwas seltener die Abwesenheit (27%) und schulische Probleme (24%) der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus berichten die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter von einem relativ großen Umfang administrativer Tätigkeiten (z.B. Berichte, Fallnotizen, Papierarbeit), die 30 Prozent der Arbeitszeit einnehmen. Geht man von den Befunden des Schulsozialarbeiterssurveys aus, dann bieten die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter primäre Präventionsleistungen für Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie in geringerem Umfang auch für Lehrkräfte an. Die Rangfolge der primären Präventionsleistungen sieht folgendermaßen aus: Förderung der Elternbeteiligung (53%), Ermöglichung von Gruppenarbeit (36%), Förderung der Schulkultur und des Schulklimas (31%),

Entwicklung von Interventions- und Präventionsmaßnahmen (26%), Verbesserung des ehrenamtlichen Engagements für die Region (26%), Teilnahme an schulischen oder bezirklichen Ausschüssen und Arbeitsgruppen (24%), Durchführung von sozialen Kompetenztrainings in Klassen oder der Schule (21%), Durchführung von Angeboten zur professionellen Entwicklung für Lehrkräfte (17%) sowie Analyse und Präsentation von Daten für schulische Entscheidungen (15%). Bei den tertiären Präventionsleistungen ergibt sich folgende Rangfolge: individuelle Beratung (63%), Gruppenberatung (31%), familienorientiertes Training (21%), Klassengruppen (12%) sowie Sitzungen mit einzelnen Schülern und Schülerinnen und ihrem Lehrer (9%). Im Vergleich zur Situation in Deutschland deutet sich in den USA – ungeachtet einer stärkeren Interventionspraxis – eine größere Bedeutung der Elternarbeit sowie gruppenbezogener Angebote in der Schulsozialarbeit an.

4.2 Schulsozialarbeit in Schweden

Das Schulwesen in Schweden ist im Unterschied zu Deutschland eingliedrig aufgebaut und setzt sich aus der Vorschule, der Grundschule und der gymnasialen Ausbildung zusammen. Die Vorschule soll die kindliche Entwicklung fördern und die Vereinbarkeit von Beruf oder Studium und Familie für die Eltern erleichtern. Sie gehört in Schweden zum Bildungssystem. Ab dem sechsten Lebensjahr können die Kinder eine Vorschulklasse besuchen, und ab dem siebten Lebensjahr fängt die neunjährige Schulpflicht in der Grundschule an. Die neunjährige Grundschule wurde 1949 in einigen Teilen Schwedens als Einheitsschule eingeführt und ist seit 1972 Bestandteil des gesamten Bildungssystems in Schweden. Nach der Grundschule können die Schülerinnen und Schüler ein dreijähriges praktisches oder theoretisches Gymnasium besuchen. Ein besonderes Augenmerk wird im gesamten schwedischen Schulsystem darauf gelegt, dass das Kind im Mittelpunkt steht (vgl. Skolverket 2013).

Schulsozialarbeit hat in Schweden eine lange Tradition und ist ein fester Bestandteil des schwedischen Schulsystems. Bereits in den 1940er-Jahren wurde Schulsozialarbeit in einigen höheren Schulen eingeführt, und die Aufgaben der Schulsozialarbeit wurden in einem Gesetz und diversen Verordnungen für die Schulen beschrieben (vgl. Isaksson/Larsson 2011). Im Jahr 1974 wurde im Schulgesetz konkretisiert, dass Schulsozialarbeit vorbeugend arbeiten und wirken sollte. Einsätze der Schulsozialarbeit sollten also erfolgen, bevor das Problem zu schwerwiegenden Konsequenzen führte. Hinter diesem Anspruch stand der Leitgedanke, dass sich die Schule an die Bedürfnisse des Kindes anpassen und nicht die Schule die Schüler und Schülerinnen verändern sollte (vgl. SOU 1974, S. 53). Inzwischen haben jeder Schüler und jede Schülerin in Schweden das Recht auf Schulsozialarbeit. So wurde im Schulgesetz von 2011 verankert, dass alle Schülerinnen und Schüler Zugang zur Schulsozialarbeit haben sollen. Festgelegt wurde außerdem, dass in jeder Schule ein Schülergesundheitsteam installiert sein muss, welches sich

aus der Schuldirektion, der Schulpsychologie, der Schulkrankenschwester, der Schulsozialarbeit und den Spezialpädagoginnen und Spezialpädagogen zusammensetzt und für die Schülergesundheit und das Erreichen der Lernziele verantwortlich ist. In einer Untersuchung gaben übereinstimmend dazu 96 Prozent der befragten Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter an, Teil eines Schülergesundheitsteams zu sein (vgl. Bildungsdepartementet 2010, kap. 2 § 16). Die Schulsozialarbeit in Schweden ist also fest in den Schulbetrieb integriert und Teil des multiprofessionellen Schülergesundheitsteams. Darüber hinaus sind Schulärzte und Schulärztinnen jeweils für mehrere Schulen zuständig und Studien- und Berufsbegleiterinnen und -begleiter ab der 7. Schulstufe in den Schulen präsent. Die Professionalisierung der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter wird unabhängig davon über eine etablierte Vereinigung der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen gewährleistet (School Social Work Association of Sweden), die ein Berufsbild der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen formuliert hat und vierteljährlich eine Zeitschrift herausgibt. Der Akademikerverband (Akademikerförbundet SSR) hat außerdem eine Qualitätspolitik für Schulsozialarbeit erarbeitet (vgl. URL: akademssr.se und www.skolkurator.nu). Bemerkenswert ist, dass die Schulsozialarbeit in Schweden trotz der langen Praxiserfahrungen wenig erforscht ist. Es liegen eine eigene Untersuchung des Akademikerverbandes von 2010 (IST-Standerhebung) und eine Studie von Novus aus dem Jahr 2012 vor (vgl. Akademikerförbundet SSR 2012).

a) Merkmale und Professionalisierung der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter: Im Jahr 2009 gab es schätzungsweise etwa 1.700 Vollzeitäquivalente in der Schulsozialarbeit in den verschiedenen Schulformen (vgl. Isaksson/Larsson 2011). Laut einer Untersuchung im Auftrag des Akademikerförbundet SSR waren im Jahr 2012 insgesamt 92 Prozent der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen weiblichen Geschlechts. Schulsozialarbeit ist damit in Schweden in erster Linie ein Frauenberuf. 69 Prozent der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter waren in Vollzeit angestellt. Die Hälfte der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen (49%) hat eine zusätzliche höhere Ausbildung (z.B. Master in Sozialer Arbeit oder Grundlagen einer Psychotherapieausbildung). Die Hälfte arbeitet bereits mindestens zehn Jahre in diesem Beruf (52%). Zur Professionalisierung im Arbeitsfeld organisiert die Vereinigung der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen jährlich eine Tagung. 89 Prozent der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen in Gemeindeschulen sind außerdem Teil eines Schulsozialarbeitsnetzwerks (65 Prozent in Privatschulen), das zum Teil gemeinsame Ausbildungen anbietet. 77 Prozent nehmen Supervisionen in Anspruch. Gemeinsam mit Lehrkräften nehmen Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen ferner an Fortbildungen, die in der Schule mehrmals jährlich angeboten werden, teil. Zusätzlich können weitere Fortbildungen je nach Interesse und Bedarf genutzt werden.

b) Träger und Einsatzorte der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter: Die Schulen sind in Schweden die Arbeitgeber der Schulsozialarbeiterinnen und -sozi-

alarbeiter. Nur in Ausnahmefällen gibt es Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter der Jugendwohlfahrt, die in der Schule tätig sind (vgl. Akademikerförbundet SSR 2011). 93 Prozent der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen arbeiten in einer Gemeindeschule und 7 Prozent in einer privaten Schule (vgl. ebd.). Schulsozialarbeit ist in Schweden schulgesetzlich verankert und selbstverständlicher Teil der Schulen. Eine Fokussierung auf benachteiligte Schüler und Schülerinnen, Brennpunktschulen oder Großstädte findet insofern nicht statt. Der Fokus der Arbeit der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter soll – wie bereits skizziert – im präventiven Bereich liegen (vgl. Isaksson/Larsson 2011). An vielen Schulen arbeiten sogar mehrere Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen. 30 Prozent der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen sind beispielsweise an einer Schule tätig, wo zwei oder mehr Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen beschäftigt sind. Bei immerhin 12 Prozent der Schulen sind mindestens drei Sozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter tätig (vgl. Akademikerförbundet SSR 2011).

c) Ziele und Zielgruppen der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter: Ein zentraler Anspruch im schwedischen Bildungssystem besteht darin, dass in den Schulen eine Umgebung bereitgestellt wird, die die Lernzielerreichung und die soziale und emotionale Entwicklung fördert (vgl. Utbildningsdepartementet 2010). Die Angebote der Schulsozialarbeit sollen dabei einerseits einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitsförderung und Prävention aller Schüler und Schülerinnen leisten, um Risiken zu vermeiden und die Resilienz zu fördern. Andererseits sollen Kinder und Jugendliche mit Schulsozialarbeit in ihrer Identitätsentwicklung unterstützt werden (vgl. Sveriges skolkuratorers förening 2012). Die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter arbeiten hierzu mit den Schülern und Schülerinnen, dem Schulpersonal und den Eltern zusammen und richten ihre Arbeit an unterschiedlichen Zielgruppen bzw. Ebenen aus, und zwar dem Individuum, der Gruppe, der Organisation Schule sowie der Gesellschaft. Der Fokus der Arbeit liegt jedoch bei der Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.). Wenn ein Risiko besteht, dass die Lernziele nicht erreicht werden, vermitteln die Direktorinnen und Direktoren an die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter weiter, um eine psychosoziale Beurteilung und einen Handlungsplan zur Zielerreichung zu erhalten (vgl. Utbildningsdepartementet 2010). Aus dem Schulsozialarbeitssurvey ist zu entnehmen, dass die präventive Arbeit bei einer Zuständigkeit für viele Schüler und Schülerinnen nur begrenzt umsetzbar ist. Der Schwerpunkt der Arbeit verlagert sich dann zu Interventionen und der Arbeit mit psychischen Belastungen von Schülern und Schülerinnen.

d) Angebote und Praxis der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter: Aus den Zielen der Schulsozialarbeit leiten sich spezifische Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter ab. Hierzu gehören u.a. die Verantwortung für soziale Fragen und eine soziale Förderung (durch Einzel- und Gruppenbetreuung), die konkrete Soziale Arbeit in der Schule (einschließlich der sozialen Diagnostik),

die Mitarbeit bei der Schulentwicklung, die Integration der psychosozialen Sichtweise in den Schulbetrieb, die Vernetzung zwischen Eltern und Lehrkräften sowie die Vernetzung und Zusammenarbeit mit Behörden u.a. (vgl. Sveriges skolkuratorers förning 2012). In der Untersuchung aus dem Jahr 2012 gaben allerdings 33 Prozent der Befragten an, die gesetzlichen Vorgaben nicht zu erreichen. Schwerpunkte der realen Tätigkeit der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen waren psychische Krankheiten (90%), schwierige Familienverhältnisse (74%), Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen (72%) und Elternkontakte (54%). Lediglich 30 Prozent der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter gaben an präventiv und 19 Prozent gesundheitsfördernd zu arbeiten. Für Beratungsgespräche der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen gibt es in Schweden offensichtlich unterschiedliche Anlässe. Beratungsgespräche finden statt auf Initiative der Schülerin oder des Schülers, auf Initiative des Lehrpersonals, auf Elterninitiative oder in Absprache mit dem Gesundheitsteam (vgl. URL: www.skolkurator.nu). Bei einer Gefahr im Verzug oder einem entsprechenden Verdacht haben jedoch alle im Schulgebäude tätigen Personen eine Meldepflicht (vgl. SoL 2001, kap. 14 § 1).

5. Fazit

Die Professionellen in Jugendhilfe und Schulen agieren – bei oftmals gleichen Zielgruppen – in einem Spannungsverhältnis von Integration und Differenzierung (vgl. bereits Raab/Rademacker/Winzen 1987, S. 14ff.). Beide Institutionen haben das Spannungsverhältnis unterschiedlich ausbalanciert. In der Praxis der Jugendhilfe steht heute tendenziell die Integrationsfunktion im Fokus, die sich an der aktuellen Lebenslage, der Lebenswelt und den Bedürfnissen der jungen Menschen orientiert, aber kontrollierende und differenzierende Eingriffe sowie den schulischen Kontext meidet. In der schulischen Praxis wiederum besteht die Tendenz, sich auf die gesellschaftlich relevante Bildungs- und Erziehungsfunktion zu konzentrieren und lebensweltbezogene Bezüge und Funktionen auszublenden. Angenommen werden kann, dass für eine gelingende Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowohl auf der konzeptionellen Ebene als auch auf der unmittelbaren Handlungsebene der Professionellen eine Anschlussfähigkeit zwischen den Funktionen beider Institutionen hergestellt werden muss.

Die historische Trennung von Jugendhilfe und Schule und die unterschiedlichen Funktionen beider Institutionen haben darüber hinaus zu spezifischen Organisationsstrukturen und besonderen Berufskulturen bei Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und bei Lehrkräften geführt, die eine Kooperation einerseits erschweren und andererseits angesichts der spezifischen Kompetenzen lohnenswert erscheinen lassen. So stehen den Kooperationsproblemen auf der individuellen, berufskulturellen, organisatorischen, regionalen und überregionalen Ebene zahlreiche

Kooperationsmöglichkeiten und -chancen gegenüber. In den letzten Jahren hat es vor diesem Hintergrund deutliche Annäherungen zwischen Jugendhilfe und Schule sowie einen Ausbau der Kooperation beider Institutionen gegeben. So haben sich in Deutschland in den letzten Jahren die Stellen im Bereich der Kooperation von Jugendhilfe und Schule vervielfacht.

Der Vergleich mit der Schulsozialarbeit in den USA und in Schweden hat auf einige Unterschiede sowie Anknüpfungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht. Die Schulsozialarbeit in den USA verfügt im Vergleich zu Deutschland über eine Zertifizierung für Schulsozialarbeit, einen hohen Organisationsgrad der Professionellen in Fachorganisationen, eine Dominanz der schulischen Trägerschaft der Schulsozialarbeit, einen relativ frühen Einsatz der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter im Bildungssystem, eine Fokussierung auf Interventionsleistungen bei benachteiligten und beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, eine häufige schulische Überweisungspraxis, eine empirische Forschung zur Schulsozialarbeit sowie einen Schulsozialarbeitssurvey und fachliche Standards für Schulsozialarbeit. Die Schulsozialarbeit in Schweden wiederum verfügt ebenfalls bereits über eine sehr lange Schulsozialarbeitstradition. Sie zeichnet sich darüber hinaus durch eine feste Verankerung der Schulsozialarbeit im Schulsystem und in schulgesetzlichen Regelungen, den gesetzlichen Anspruch der Schülerinnen und Schüler auf Schulsozialarbeit, den präventiven Anspruch der Schulsozialarbeit, die Einbindung der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen in multiprofessionelle Schülergesundhetsteams und einen hohen Organisationsgrad der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter in Fachverbänden aus. Die Forschung erscheint jedoch ausbaufähig. Der Ländervergleich verweist hinsichtlich möglicher Anknüpfungspunkte auf einen pragmatischeren Umgang mit Schulsozialarbeit jenseits bestimmter Zuständigkeiten, eine stärkere Verankerung der Schulsozialarbeit im Bildungssystem, einen Einsatz der Schulsozialarbeit im Primarbereich, eine konzeptionelle Einbindung der Schulsozialarbeit in multiprofessionelle Teams sowie eine Statistik und evidenzbasierte Forschung zur Schulsozialarbeit.

Für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit ergeben sich Fragen nach der Bedeutung und Positionierung der Schulsozialarbeit sowie nach der Rolle der Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter in einem sich verändernden Bildungs- und Sozialsystem. Dies gilt auch für die Positionierung der Schulsozialarbeit in einem diversitätsbewussten, ganztägigen und inklusiven Bildungssystem. Die theoretische Debatte hierzu scheint noch ausbaufähig (vgl. Ahmed/Höblich 2010; Maykus 2001).

Literatur

- Ahmed, S./Höblich, D. (Hrsg.) (2010): *Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Akademikerförbundet SSR (2011): *Policy för skolkuratorer – Kvalitetssäkring av skolkuratorers elevhälsoarbete*. URL: www.akademssr.se; Zugriffsdatum: 16.10.2013.
- Akademikerförbundet SSR (2012): *Kartläggning av skolkuratorers arbetssituation*. URL: www.akademssr.se; Zugriffsdatum: 16.10.2013.
- Allen-Meares, P. (Hrsg.) (⁴2004a): *Social Work Services in Schools*. Boston u.a.: Pearson.
- Allen-Meares, P. (⁴2004b): *School Social Work: Historical Development, Influences, and Practices*. In: Allen-Meares, P. (Hrsg.): *Social Work Services in Schools*. Boston u.a.: Pearson, S. 23-52.
- Baier, F./Deinet, U. (2011): *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Baier, F./Heeg, R. (2010): *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS.
- Berse, C. (2009): *Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Opladen: Budrich UniPress.
- Bleckmann, P./Durdel, A. (2009): *Lokale Bildungslandschaften*. Wiesbaden: VS.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2001): *Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums*. URL: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfahigkeit_sichern.pdf; Zugriffsdatum: 04.10.2012.
- Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002): *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. URL: http://miz.org/artikel/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf; Zugriffsdatum: 04.10.2012.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Deutscher Bundestag, 15. Wahlperiode, Drucksache 15/6014. Berlin: BMFSFJ. URL: http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf; Zugriffsdatum: 02.10.2012.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hrsg.) (1990): *Achter Jugendbericht – Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. Bonn.
- CDU Deutschlands/CSU-Landesleitung/SPD (CDU/CSU/SPD) 2013: *Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. 18. Legislaturperiode.
- Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS.
- Constable, R. (⁵2002): *The Role of the School Social Worker: History and Theory*. In: Constable, R./McDonald, S./Flynn, J.P. (Hrsg.): *School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives*. Chicago: Lyceum Books, S. 3-24.
- Constable, R./McDonald, S./Flynn, J.P. (Hrsg.) (³2002): *School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives*. Chicago: Lyceum Books.

- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. URL: http://ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf; Zugriffsdatum: 26.09.2012.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. URL: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/empfehlungen2007/pdf/Diskussionspapier_des_Deutschen_Vereins_zum_Aufbau_Kommunalen_Bildungslandschaften.pdf; Zugriffsdatum: 26.09.2012.
- Drilling, M. (2009): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern: Haupt.
- Eisnach, K. (2011): Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen. Wiesbaden: VS.
- Fabian, C./Drilling, M./Müller, C./Galliker Schrott, B./Egger-Suetsugu, S. (2008): Wirksamkeit von Schulsozialarbeit in der Schweiz und in Liechtenstein. In: Sozial Extra, White Paper, S. 1-5.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer.
- Fischer, S. (2008): Schulsozialarbeit im Kontext sozialer und emotionaler Probleme von Kindern und Jugendlichen in der Hauptschule. Dissertationsschrift, Mannheim.
- Fischer, S./Haffner, J./Parzer, P./Resch, F. (2008): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung „Modellprojekt Schulsozialarbeit Heidelberg“. Heidelberg.
- Fußangel, K./Gräsel, C. (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 667-682.
- Ganser, C./Hinze, T./Mircea, R./Wittenberg, A. (2004): Problemlagen beruflicher Schulen in München. Abschlussbericht zur Evaluation von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in München. München.
- Gastiger, S./Lachat, B. (2012): Schulsozialarbeit – Soziale Arbeit am Lebensort Schule. Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 205-219.
- Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Huber, S.G./Ahlgrimm, F. (Hrsg.) (2012): Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster u.a.: Waxmann.
- Isaksson, C./Larsson, A. (2011): Skolkuratorer i professionsteoretiskt och historiskt perspektiv. Umeå: Universitet.
- Jordan, E./Maykus, S./Stuckstätte, E.C. (2012): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim/München: Beltz/Juventa.
- Kelly, M.S. (2008): The Domains and Demands of School Social Work Practice. A Guide to Working Effectively with Students, Families, and the Schools. New York: Oxford University Press.
- Kelly, M.S./Berzin, S.C./Frey, A./Alvarez, M./Shaffer, G./O'Brien, K. (2009): National School Social Work Survey. Final Report. Prepared for School Social Work Association of America.
- Kelly, M.S./Raines, J.C./Stone, S./Frey, A. (2010): School Social Work: An Evidence-Informed Framework for Practice. New York: Oxford University Press.
- Kilb, R./Peter, J. (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Reinhardt.

- Maykus, S. (2001): Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik: Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe: Eine theoretisch-empirische Bestimmung von Aufgaben der Jugendhilfe im Sozialisationsraum Schule. München/Bern u.a.: Lang.
- National Association of Social Workers (NASW) (2012): NASW Standards for School Social Work Services. URL: <http://www.naswdc.org/practice/standards/NASWSchoolSocialWorkStandards.pdf>; Zugriffsdatum: 28.11.2013.
- Niederbühl, R. (2010): Wirksamkeit und Effizienz von Schulsozialarbeit. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Weinheim: Juventa, S. 297-308.
- Olk, T./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zur Schulsozialarbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Olk, T./Speck, K. (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen. Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer schwierigen Zusammenarbeit. In: Becker, P./Schirp, J. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum, S. 46-85.
- Olk, T./Speck, K. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag, S. 69-101.
- Olk, T./Speck, K. (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 6, S. 910-927.
- Olk, T./Speck, K. (2010): Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 103-118.
- Openshaw, L. (2008): Social Work in Schools: Principles and Practice. New York: Guilford Press.
- Otto, H.-U./Coelen, T. (2004) (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS.
- Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. (1987): Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. Weinheim/München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rauschenbach, T. (2012): Ein anderer Blick auf Bildung. In: DJI-Impulse, H. 4, S. 4-6.
- Schumann, M./Sack, A./Schumann, T. (2006): Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Weinheim/München: Juventa.
- Skolverket (2013). URLs: http://treffpunkt-schweden.com/assets/files/2009/Die_schwedische_Grundschule.pdf; http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.149883!/Menu/article/attachment/SVUS-Original-2012-E.pdf; <http://www.skolverket.se/skolformer>; Zugriffsdatum: 21.10.2013.
- Socialstyrelsen (2011): Utvecklingsområden för mödra- och barnhälsovård samt elevhälsa, Artikelnr 2011-11-35.
- SoL (Sozialdienstgesetz) (2001). URL (englische Version): <http://www.government.se/sb/d/15092>.
- SOU (Statens Offentliga Utredningar) (1974): Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Speck, K. (2005): Schulsozialarbeit: Begriffsklärung und Bestandsaufnahme. In: Unsere Jugend 57, H. 3, S. 99-109.
- Speck, K. (2008): Schulsozialarbeit. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 340-348.
- Speck, K. (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Überarb. Aufl. München/Basel: UTB/Reinhardt.

- Speck, K./Olk, T. (Hrsg.) (2010): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven.* Weinheim/München: Juventa.
- Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011): *Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung.* Weinheim/München: Beltz/Juventa.
- Spies, A./Pötter, N. (2011): *Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit.* Wiesbaden: VS.
- Stolz, H.-J. (2011): *Blühende Bildungslandschaften? Möglichkeiten und Grenzen lokaler und regionaler Bildungsnetzwerke.* In: *jugendhilfe & schule inform 1/2011* (hrsg. vom LVR – Landesjugendamt Rheinland), S. 3-7.
- Streblow, C. (2005): *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher: Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung.* Opladen: Barbara Budrich.
- Sveriges skolkuratorers förening (2012): *Yrkesbeskrivning: En vägledning för skolkuratorn.* URL: www.skolkuratorn.nu; Zugriffsdatum: 17.10.2013.
- Täubig, V. (2009): *Ganztags-schule und Jugendhilfe in „lokalen Bildungslandschaften“.* In: *Unsere Jugend 61*, H. 7/8, S. 303-308.
- Terhart, E. (1996): *Berufskultur and professionelles Handeln bei Lehrern.* In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 448-471.
- Utbildningsdepartementet (2010): *Svensk författningssamling 2010:800. Ny skollag.* URL: www.skolverket.se/elevhälsa; Zugriffsdatum: 12.01.2014.
- Vogel, C. (2006): *Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation.* Wiesbaden: VS.
- Walter, P./Leschinsky, A. (2008): *Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule.* In: *Zeitschrift für Pädagogik 54*, H. 3, S. 396-415.

Karsten Speck, Prof. Dr., geb. 1973, Leiter der Fachgruppe Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften in der Fakultät Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Anschrift: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät Bildungs- und Sozialwissenschaften, Ammerländer Heerstr. 114-118, 26129 Oldenburg
E-Mail: karsten.speck@uni-oldenburg.de

Sandra Jensen, Mag.^a, geb. 1974, Bereichsleitung und Regionalleitung Graz für Schulsozialarbeit im interkulturellen Verein ISOP (Innovative Sozialprojekte).

Anschrift: Innovative Sozialprojekte (ISOP), Dreihackengasse 4-6, 8020 Graz, Österreich
E-Mail: sandra.jensen@isop.at

Martin Heinrich/Christiane Faller/Nina Thieme

Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus?

Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen- Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit

Zusammenfassung

Nach den PISA-Studien entstanden viele unterschiedliche Deutungen über die Gründe dafür, weshalb das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verstärkt (Kap. 1). Neben tendenziell monokausalen Deutungen existieren als zwei ausdifferenzierte Erklärungsansätze die quantitativ operierenden Studien zu Struktur- und Kompositionseffekten sowie die dem Paradigma qualitativer Sozialforschung entstammenden Untersuchungen zu schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen. Im Kontext der Diskussion dieser Erklärungsmodelle wird die Hoffnung formuliert, durch multiprofessionelle Teams den Ungleichheit stiftenden Effekten Abhilfe schaffen zu können, indem diese die Widersprüchlichkeit der Institution Schule – gleichzeitig Ort der Förderung persönlicher Entwicklung und Selektionsagentur zu sein – besser zu bearbeiten helfen (Kap. 2). Im Beitrag wird anhand von Fallstudien (Kap. 3-5) der Frage nachgegangen, inwieweit die Hoffnung auf die positiven Effekte unterschiedlicher Professionskulturen berechtigt sein könnte oder inwiefern nicht durch Dissonanzausgleiche in den Deutungen der Professionellen erneut davon auszugehen ist, dass schulformspezifische und/oder schulkulturelle Passungsverhältnisse durchschlagen, so dass eben jene Schülerinnen und Schüler weiterhin benachteiligt werden, die schon jetzt im Schulsystem nicht die ausreichende kompensatorische Unterstützung erhalten. Schlüsselwörter: Bildungsgerechtigkeit, Profession, Ganztagschule, Schulsozialarbeit, multiprofessionelle Teams

Does the Balancing of Profession Cultural Dissonances in Differential Learning Environments Induce New Old Educational Inequality?

The Potential Influence of Structure and Composition Effects and School Cultural Institution-Environment-Matching on the Interpretations of Teachers and Social Work Professionals

Abstract

The Programme for International Student Assessment (PISA) has revealed that the school system in Germany reproduces and even increases educational inequalities. Until today there have been many different interpretations of this result (chapter one). Beside interpretations that are rather monocausal there exist two more differentiated explanations. Firstly, re-analyses of the large-scale assessments explain the phenomenon by effects relating to the type of school as well as to the composition of pupils. Secondly, in the paradigm of structure theory, qualitative studies explore the matching of the institution and the social environment of the pupils. In the discussion following these approaches, multi-professional teams are seen as a possible answer to the problem of educational inequalities. The reason is that they might help to deal with the main contradiction of school: On the one hand, schools have to support the individual development of each pupil. On the other hand, schools must select (chapter two). Based on case studies, the article deals with the question whether the cooperation of multi-professional teams can indeed reduce educational inequalities (chapter three to five). Or may the balancing of dissonances in the professionals' interpretations induce a school typical or school cultural matching, which leads to the fact that those pupils are disadvantaged who are already not sufficiently supported at school?

Keywords: educational equality, profession, all-day school, school social work, multi-professional teams

1. Bildungsungerechtigkeiten im gegliederten deutschen Schulsystem – und divergierende Deutungen über deren Ursachen

Das Misslingen der Kompensation der in den PISA-Tests diagnostizierten Bildungsungerechtigkeiten im deutschen gegliederten Schulsystem durch Fördermaßnahmen wird seitens der Erziehungswissenschaft immer wieder beklagt (vgl. Ditton 2010, S. 53). Nicht nur, dass schon bei den Übergangsempfehlungen für das Gymnasium Zusammenhänge von Urteilen und Lehrermerkmalen sowie damit verbundene milieuhängige Urteilsweisen in der Kritik stehen (vgl. Schulze/Wolter 2010, S. 70), sondern es kommen noch diskursiv erzeugte bildungspolitische Folgeschäden hinzu.¹ Entsprechend werden aus bildungswissenschaftlicher Sicht die für Deutschland typi-

1 Zum Diskurs um Bildungsgerechtigkeit in den Medien vgl. Stojanov 2008.

schen signifikant hohen Kompetenzdifferenzen von Schülerinnen und Schülern auch gedeutet als „Resultat eines Unterrichts, der insgesamt wenig fördert und vor allem nicht sicherstellt, dass alle Schüler gleichermaßen dazulernen.“ (Aktionsrat Bildung 2007, S. 80)

Während der Aktionsrat Bildung hier zutreffend strukturell angelegte Ungerechtigkeiten, d.h., so genannte Disparitäten konstatiert, neigen die Autoren an anderer Stelle allerdings zur responsabilisierenden Individualisierung des Problems (vgl. dazu ausführlich Heinrich 2010), indem sie das Scheitern schlechterer Schülerinnen und Schüler letztlich dann doch deren mangelnder Anstrengungsbereitschaft zuschreiben und dadurch einen „Individual-Disparitäten-Effekt“ (Heinrich 2013) erzeugen. Durch diesen entsteht der Eindruck, dass die Selektionspraxen in Deutschland gerechtfertigt seien, wenn es nur gelänge, diagnostisch die Begabungen der Einzelnen präziser festzustellen und darauf ausgerichtete Förderungen zu implementieren, die dann auch durchaus – da durch ein vermeintlich „faires Verfahren“ erzeugte – unterschiedliche, breit streuende Outputs haben könnten. „Chancengleichheit“ bedeutet dann nur, dass man seine „faire Chance auf Bildungserfolg“ gehabt hat.² Solchen und vergleichbaren Legitimationsfiguren hält der PISA-Koordinator Schleicher entgegen:

„Dass dies so nicht sein muss, zeigen die leistungsstärksten PISA-Staaten, in denen es Aufgabe der Schule ist, konstruktiv und individuell mit Leistungsunterschieden umzugehen, das heißt, sowohl Schwächen und Benachteiligungen auszugleichen als auch Talente zu finden und zu fördern – und zwar ohne dass die Möglichkeit bestünde, die Verantwortung allein auf die Lernenden zu schieben, das heißt etwa Schüler den Jahrgang wiederholen zu lassen oder sie in Bildungsgänge bzw. Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen zu transferieren.“ (Schleicher 2008, S. 52)

Zwar konstatiert Waldow (vgl. 2010, S. 501) ebenfalls einen inzwischen von allen Akteurinnen und Akteuren, jenseits ihrer politischen Couleur akzeptierten Handlungsbedarf in Fragen der Bildungsgerechtigkeit, stellt aber zugleich im Vergleich der Positionen von GEW und bayerischem Kultusministerium divergierende Deutungen fest, die mindestens so interessant seien wie die Gemeinsamkeiten. Aus der Perspektive des bayerischen Kultusministeriums stelle

„die anzustrebende Individualisierung des Schulsystems bzw. des Unterrichts kein durchgängiges Prinzip der Unterrichtsorganisation dar, das für alle Schüler gelten soll, sondern einen Fall für die Hauptschule, d.h. ein Prinzip, das nur auf aus leistungsschwächeren Schülern bestehende Lerngruppen angewendet werden soll. Durch Individualisierung soll also nicht der gemeinsame Unterricht aller Schüler in einer Schulform gewährleistet werden, sondern im Gegenteil das Funktionieren der

2 Zum Phänomen der so genannten „Paradoxie der Chancengleichheit“ (Heid) vgl. Otto/Schrödter 2008, S. 60.

Hauptschule und somit der Weiterbestand des dreigliedrigen Schulsystems gesichert werden.“ (Ebd.)³

Resümiert man die Diskussionsstränge der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre im Anschluss an die PISA-Tests (vgl. Dietrich/Heinrich/Thieme 2011), dann ergibt sich ein unübersichtliches Bild divergierender Deutungen, die tendenziell einseitig, d.h. monokausal, entweder milieubedingte, individuelle oder schulformspezifische Aspekte für Bildungungerechtigkeiten verantwortlich machen.

Es existieren allerdings auch weiterführende, die Gegenstandsbeschreibungen ausdifferenzierende empirische (Sekundär-)Analysen, die versuchen, monokausale Erklärungen zu vermeiden, indem sie weder die Gesellschaft und ihre Verfasstheit (= milieubedingte Effekte), noch nur die Akteurinnen und Akteure (= Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte) oder ausschließlich die Schulformspezifika (= gegliedertes Schulsystem) für die mangelhaften kompensatorischen Effekte des Schulsystems verantwortlich machen.

2. Struktur- und Kompositionseffekte oder schulkulturelle Institutionen-Milieu-Passungen als zwei weiterführende Erklärungsmodelle

Entsprechende Sekundäranalysen der ersten PISA-Befunde haben bereits verdeutlicht, dass es an deutschen Schulen differenzielle Schulumwelten im Sinne von Entwicklungsmilieus gibt (vgl. Baumert u.a. 2009). Diese sind zudem auch schulformspezifisch nachweisbar als Differenzen zwischen den Fördermöglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler bspw. an Hauptschulen und an Gymnasien erhalten:

„Der Zusammenhang zwischen dem mittleren Fähigkeitsniveau von Lernenden und der sozialen Zusammensetzung einer Schule sowie die Unterschiede zwischen Schulen unterschiedlicher Schulformen legen den Schluss nahe, dass diese unterschiedlichen Schulumwelten auch differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen. In gegliederten Schulsystemen lassen sich differenzielle Schulumwelten allerdings nicht allein auf Gruppierungsprozesse zurückführen. Sie werden auch durch institutionell vorgeformte Lehr-/Lernarrangements erzeugt, die in schulformspezifischen Traditionen der Didaktik und in der Lehrerbildung verankert sind.“ (Ebd., S. 33)

Was durch Baumert u.a. statistisch als schulformspezifischer Effekt und als Kompositionseffekt ausgewiesen werden konnte, wird jenseits der statistischen Signifi-

3 Hingewiesen werden muss in diesem Zusammenhang allerdings darauf, dass inzwischen auch in Bayern durch die Einführung der Mittelschule nicht mehr von einer strengen Dreigliedrigkeit gesprochen werden kann.

kanz auf der Mikroebene der Einzelschule auch noch einmal je einzelschulspezifische Ausprägungen erhalten. In der strukturtheoretisch orientierten Schulforschung gibt es Studien zu den schulkulturellen Unterschieden an Einzelschulen,⁴ die hier weitere „Varianz aufklären“ könnten: Die scharfe und dezidierte Kritik von Kramer und Helsper an der forschungsmethodischen Operationalisierung der PISA-Studien⁵ mündet in eine konstruktive Ergänzung durch den Hinweis auf die mögliche Aufklärung der Bildungsungleichheit emergierenden Phänomene mit einem Forschungsprogramm der Rekonstruktion von „Passungsverhältnissen“. Eine solche Analyse der Interdependenzen von „erfahrungsweltlichen und schulisch institutionalisierten (Bildungs-)Haltungen ist erforderlich und weiterführend, um den Mechanismen der Verfestigung von Bildungsungleichheiten auf die Spur zu kommen.“ (Kramer/Helsper 2010, S. 108) Vermittelt durch ihr Forschungsprogramm fordern Kramer und Helsper – wie viele andere Autorinnen und Autoren (vgl. dazu ausführlich Dietrich/Heinrich/Thieme 2013) – gegenüber Bildungsgerechtigkeitsfragen ein Korrektiv zu bilden und dadurch als Ergänzung zur prominenten testbasierten Large-Scale-Assessment-Forschung zu fungieren:

„In diesem Sinne erzeugt erst das Zusammenspiel je spezifischer schulischer und familiärer Räume in Gestalt unterschiedlicher Schule-Milieu-Passungen und entsprechender primärer und sekundärer Habitushomologien oder -divergenzen das Spektrum von transformatorischen und reproduktiven Bildungsoptionen. Schulen unterschiedlicher Schulformen stellen somit nicht nur – im Zusammenspiel von Struktur- und Kompositionseffekten (vgl. Baumert u.a. 2006) – unterschiedliche Lernmilieus dar. Sie bilden auch unterschiedliche schulkulturelle Institutionen-Milieu-Verbindungen, die Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus selbstverständliche und leichte Zugänge eröffnen bzw. diese erschweren oder verhindern sowie unterschiedli-

-
- 4 Kramer und Helsper verbinden diesen Ansatz mit einer deutlichen Kritik an der ihrer Ansicht nach inkonsistenten Referenz der PISA-Autoren und -Autorinnen auf Bourdieus Habituskonzept: „Diese grundlegenden Annahmen von Bourdieu zum Zustandekommen der Bildungsungleichheiten werden dann aber nur begrenzt in ein methodisches Design überführt. Das liegt zum einen daran, dass für die Erfassung der sozialen Herkunft auf ein Schichtungsmodell von Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) zurückgegriffen wird, in dem relevante Aspekte von Bourdieu – z.B. das Konzept des Habitus – nicht enthalten sind und das Bildungsungleichheiten statt dessen durch sozialschichtabhängige Kosten-Nutzen-Kalkulationen der Eltern erklärt. Zum anderen werden die noch vorliegenden Bezüge – z.B. das Konzept des kulturellen Kapitals – gegenüber der Fassung bei Bourdieu in der Operationalisierung zusätzlich verkürzt (vgl. Baumert/Maaz 2006; Baumert/Stanat/Watermann 2006).“ (Kramer/Helsper 2010, S. 104)
- 5 „Somit muss den PISA-Studien eine bruchstückhafte und verkürzte Bezugnahme auf Bourdieu attestiert werden, die ausschließlich das Konzept des kulturellen Kapitals – durch die Operationalisierung zusätzlich auf einen Torso reduziert – einsetzt, ohne die theoretische Gesamtkomposition von sozialem Raum, symbolischen Kämpfen und Habitusformationen aufzugreifen (vgl. Vester 2006, S. 22). Durch den Verzicht auf die bei Bourdieu komplex angelegte Konzeption einer kulturellen Passung zwischen den Haltungen des familialen Herkunftsmilieus (der sozialen Schicht) und den schulischen Anforderungen und Anerkennungsstrukturen zur Erklärung einer ungleichen Bildungsbeteiligung und eines unterschiedlichen Bildungserfolgs gelingt die Aufklärung der Herstellung der Bildungsungleichheiten nicht.“ (Kramer/Helsper 2010, S. 105)

Neue alte Bildungsungleichheit durch Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? |
che Räume der Selbstbehauptung und der individuellen Passungen eröffnen.“ (Kramer/
Helsper 2010, S. 115)

Im Kontext der Diskussion der Befunde dieser beiden Forschungslinien – Large-Scale-Assessment-Forschung und strukturtheoretischer Schulkulturansatz – wurde in den letzten Jahren zunehmend der Ruf nach „multiprofessionellen Teams“ (vgl. Helsper/Tippelt 2011) laut. Multiprofessionelle Teams, bestehend aus Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit und/oder anderen pädagogischen Fachkräften (vgl. Böttcher u.a. 2011, S. 102), sollen insbesondere in Ganztagschulen als Ort der „Verknüpfung formaler, non-formaler und informeller Bildungsangebote“ (Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 70) die „Stärkung und Förderung der Kinder [unterstützen], denen das Lernen, meist aufgrund von Herkunftseffekten, schwerfällt“ (Böttcher u.a. 2011, S. 102).

Empirisch ungeklärt ist allerdings, ob diese mit der Implementierung multiprofessioneller Teams verbundene Hoffnung auf eine Bildungsungleichheiten kompensierende Schulpraxis gerechtfertigt ist.

3. Multiprofessionelle Teams als plausible pädagogische Antwort auf Bildungsungleichheiten?

Allein die Einrichtung multiprofessioneller Teams, d.h. „die bloße Anwesenheit unterschiedlicher Berufsgruppen im [ganztags]schulischen Alltag“ (Speck u.a. 2011, S. 8), erscheint hier jedoch als Lösungsansatz nicht plausibel.

Vielmehr kann die erhoffte Wirkung professionspolitisch eher positiv konnotierter „multiprofessioneller Teams“ (Helsper/Tippelt 2011), einen Beitrag zur Reduktion schulisch bedingter Bildungsungleichheit zu leisten, nur erfolgen, wenn sie aktiv die Widersprüchlichkeit der Institution Schule – gleichzeitig Ort der Förderung persönlicher Entwicklung und Selektionsagentur zu sein – bearbeiten helfen würden (vgl. ausführlich Heinrich 2014, im Erscheinen). Im Zuge einer solchen Bearbeitung können (jedoch) gerade die „Innovationen der Kinder- und Jugendhilfe“ (Maykus 2011, S. 13), mit denen die „Hausherren der Schule“ (Böttcher u.a. 2011, S. 102), die Lehrkräfte, konfrontiert werden, zu (fruchtbaren) Spannungen führen, die aufgrund „divergierende[r] Selbstverständnisse“ (Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 67) der Professionen ohnehin im ganztagsschulischen Alltag zu erwarten sind und derzeit bspw. auch im Kontext von Inklusionspraxen in der Zusammenarbeit von Förder- und Regelschullehrkräften (vgl. Heinrich/Arndt/Werning 2014, im Erscheinen) sowie in der Kooperation von Lehrkräften und Integrationshelferinnen und Integrationshelfern (vgl. Heinrich/Lübeck 2013) zu beobachten sind.

Befunde aus dem Schulkulturansatz zeigen indessen, wie bspw. an Einzelschulen, die im Rahmen einer etablierten Schulkultur vermittelt über ein wenig schülerorientiertes Konzept Bildungsungleichheiten eher reproduzieren, relativ friktionsarm und konfliktfrei divergierende Deutungsmuster von Lehrkräften und variierende Schülerhabitus im Sinne von Passungsverhältnissen korrespondieren und koexistieren können (vgl. Kramer u.a. 2013). So betrachtet könnten die Konflikte in multiprofessionellen Teams im Inklusions-Kontext gegebenenfalls sogar historisch gesehen nur ein Übergangsstadium darstellen, das lediglich in der Phase der Umstrukturierung hin zu einer inklusiven Schule tatsächlich professionskulturelle Spannungen auslöst, bevor diese dann wiederum schulformspezifisch und/oder schulkulturell in ein neues Passungsverhältnis überführt werden – welches dann gegebenenfalls erneut, nur in neuer Variation, Bildungsungerechtigkeiten reproduziert.

Auch im ganztagschulischen Kontext könnten beobachtete Spannungen zwischen den Professionen entsprechend gedeutet werden. So legen die vorangegangenen Überlegungen nahe, dass die positiven Effekte unterschiedlicher Professionskulturen durch entsprechende Dissonanzausgleiche⁶ in den Deutungen der Professionellen nivelliert werden könnten, sodass erneut schulformspezifische und/oder schulkulturelle Passungsverhältnisse durchschlagen. Damit würden eben jene Schülerinnen und Schüler erneut benachteiligt, denen schon jetzt im Schulsystem Bildungsgerechtigkeit widerfährt.

Bezieht man diese Überlegungen auf einen der prominentesten Bildungsreformansätze der letzten Jahre, nämlich das durch die KMK-Empfehlungen im Anschluss an die erste PISA-Studie angestoßene Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) (vgl. BMBF 2009), in dem Bildungsgerechtigkeiten durch den Ausbau von Ganztagschulen entgegengewirkt werden soll,⁷ dann ist die Frage zu stellen, wie die in ganztägigen Bildungsangeboten tätigen Professionellen mit dieser Erwartung umgehen (vgl. Thieme 2011, S. 265). Diese Frage ist bisher im deutschsprachigen Raum kaum untersucht worden (vgl. Thieme/Faller/Heinrich 2012), obgleich sie hinsichtlich der Reproduktion von Bildungsgerechtigkeiten angesichts „traditionsbedingt unterschiedliche[r] Berufsverständnisse“ (Bettmer 2007, S. 118), die der Profession Sozialer Arbeit und der Lehrerverberuf zugeschrieben werden, wahrscheinlich in besonderer Weise virulent werden dürfte: Während Soziale

6 Im Anschluss an die klassische Fassung der Dissonanztheorie von Festinger (1957) wird in sozialpsychologischer Terminologie zumeist von „kognitiver Dissonanz“ gesprochen: „Kognitive Dissonanz lässt sich als ein aversiver motivationaler Zustand beschreiben, der das Individuum dazu motiviert, diesen unangenehmen Zustand abzubauen.“ (Fischer/Asal/Krueger 2013, S. 16) Im vorliegenden Beitrag wird demgegenüber (vgl. hierzu die Diskussion bei Beckmann 1984, S. 8-31, insbes. S. 10f.) davon ausgegangen, dass sich das Theorem vom Dissonanzausgleich handlungstheoretisch weiter fassen lässt, sodass es nicht nur im engen sozialpsychologischen Sinne auf Kognitionen anwendbar ist, sondern weiterreichend auch komplexere handlungsleitende Orientierungen zur Folge haben kann.

7 Zum fraglichen kausalen Zusammenhang dieser beiden „bildungspolitischen Ereignisse“ vgl. kritisch Tillmann u.a. 2008.

Arbeit seit einiger Zeit explizit als Gerechtigkeitsprofession (vgl. Faller/Heinrich/Thieme 2013; Faller/Thieme 2013) konzipiert wird, die „den Zentralwert der sozialen Gerechtigkeit“ (Schrödter 2007, S. 20) verfolgt,⁸ wird den Lehrkräften eine vergleichbare Orientierung abgesprochen. Insbesondere Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern wird eine „Blindheit gegenüber dem Phänomen sozialer Ungleichheit und den damit verbundenen Konsequenzen [bescheinigt]“ (Ditton 2008, S. 253). Eine solche Blindheit wird damit begründet, dass sie mit der ihnen zugeschriebenen Selektionsfunktion konvergiere, eher „die geistige Elite auszubilden, als eine breite Masse zu fördern“ (ebd.; vgl. ausführlich dazu Thieme 2011).

Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir dafür sensibilisieren, dass möglicherweise das Zusammenwirken von differenziellen Lernmilieus (vgl. Baumert u.a. 2009) und Schulkultur (vgl. Kramer/Helsper 2013) die professionskulturell angenommenen divergierenden Perspektiven bzw. Deutungsmuster der Professionellen überlagern könnte. Durch entsprechende Dissonanzausgleiche der Professionellen werden widersprüchliche Konstellationen nicht mehr als solche empfunden. Sollte diese Lesart zutreffen, wäre dies ein bedenkenswerter Effekt, der das Vertrauen auf die Chancengerechtigkeit ausgleichende Funktion der Ganztagschule durch den produktiven Mehrwert von „multiprofessionellen Teams“ (Helsper/Tippelt 2011) erschüttern würde. Dies würde dann insbesondere für die in den letzten Jahren in der Schule und den regionalen Bildungslandschaften immer bedeutsamer gewordene Schulsozialarbeit (vgl. Spies 2013) und deren bildungspolitische Steuerung (vgl. Iser/Kastirke/Lipsmeier 2013) gelten.

Im Folgenden soll anhand empirischer Hinweise aus einem BMBF-Forschungsprojekt darüber reflektiert werden, inwiefern schulformspezifische Effekte, Milieubedingtheit und schulkulturelle Passungsverhältnisse in den Handlungen der unterschiedlichen beteiligten Professionellen erneut zu einer Akteurskonstellation führen könnten, innerhalb derer das steuerungstheoretische Programm, durch multiprofessionelle Teams in der Ganztagschule für Bildungsgerechtigkeit förderliche Bedingungen herzustellen, angesichts möglicher schulkultureller Invarianzen und Schulformspezifitäten zu überdenken ist.

⁸ Es wird jedoch nicht davon ausgegangen, dass die gegenwärtig prominente Diskussion Sozialer Arbeit als Gerechtigkeitsprofession auf die einzige Möglichkeit der Bestimmung Sozialer Arbeit verweist. So sei beispielsweise auf Staub-Bernasconis Ausführungen zur Sozialen Arbeit als „Menschenrechtsprofession“ (u.a. 1997, 2008) verwiesen.

4. Professionskultureller Dissonanzausgleich durch Lehrkräfte und sozialpädagogische Professionelle vor dem Hintergrund schulformspezifischer und schulkultureller Passungsverhältnisse?

In einem empirischen BMBF-Forschungsprojekt zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“⁹ haben wir Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen interviewt, ausgehend von der Annahme, dass sich bei diesen beiden Gruppen aufgrund verschiedener Ausbildungen berufshabituell Unterschiede in den Vorstellungen von Bildungsungerechtigkeit zeigen müssten. Bemerkenswert ist nun, dass sich zwar im Interviewmaterial sehr wohl unterschiedliche Vorstellungen zeigen, zugleich aber diese nicht notwendig in divergierende, spannungsreiche Interpretationen der pädagogischen Praxis münden müssen. Das heißt: Auch wenn sich die Vorstellungen der eigenen Praxis auf Seiten der Lehrkräfte und der Akteure der Sozialen Arbeit unterscheiden, so ergänzen sie sich zum Teil auch komplementär innerhalb der jeweiligen Schulkultur und/oder Schulform, so dass in der Summe weniger eine professionsabhängige, sondern vielmehr eine einzelschultypische und/oder schulformspezifische Bearbeitung des Anspruchs auf Bildungsgerechtigkeit durch pädagogische Förderung durchscheint. Wie dies konkret vorzustellen ist, möchten wir anhand einiger Zitate aus Interviews mit Pädagoginnen und Pädagogen von einer Hauptschule und einem Gymnasium illustrieren. Zuvor allerdings müssen der forschungsmethodische Status und der Anspruch der folgenden Aussagen expliziert werden.

4.1 Forschungsmethodische Anmerkungen zur Funktion und Reichweite der folgenden Analysen

In der Studie „Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle. Fallrekonstruktionen am Beispiel ganztägiger Arrangements“ wird qualitativ-rekonstruktiv untersucht, wie Professionelle der Sozialen Arbeit und Lehrkräfte im Ganztagsbereich durch ihr Handeln gemäß oder entgegen der von ihnen artikulierten Sichtweisen Bildungsgerechtigkeit befördern oder aber – ggf. ungewollt – Bildungsungleichheit reproduzieren (zum Folgenden vgl. ausführlich Thieme/Faller/Heinrich 2012).

Hierzu wurden an zwei ganztägigen Gymnasien und an zwei ganztägigen Hauptschulen im Rahmen einer für jede Schule über mehrere Monate angelegten Ethnographie zunächst narrative Interviews (vgl. u.a. Schütze 1983) mit den dort tätigen Professionellen geführt, um „das zu untersuchende Thema aus der Perspektive der Interviewten zu erfassen“ (Rosenthal 2008, S. 125f.). Da angenommen wird, dass

9 Zur Anlage der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierten Studie (Förderkennzeichen: 01JC1114) vgl. ausführlich Thieme/Faller/Heinrich (2012) sowie: URL: <http://www.birbi-pro.uni-hannover.de/>; Zugriffsdatum: 21.01.2014.

die professionellen Akteure mit den von ihnen artikulierten Sichtweisen mehr aussagen, als sie zu sagen vermeinen (vgl. Knassmüller/Vettori 2009, S. 303), werden die Interviews mit einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik rekonstruiert (vgl. u.a. Soeffner 2005). Dabei geraten die den Akteuren häufig nicht bewussten latenten Sinngehalte in den Fokus der Analyse und werden dergestalt methodisch kontrolliert erfassbar. Deren Kenntnis ist wiederum eine notwendige Voraussetzung für das für qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung konstituierende umfassende Verstehen von sozialer Wirklichkeit (vgl. Knassmüller/Vettori 2009, S. 303f.), d.h. hier dem Verstehen der gegebenenfalls gleichzeitigen Produktion von Bildungsgerechtigkeit und/oder Reproduktion von Bildungsungleichheit im Kontext ganztägiger Arrangements.

In den folgenden Analysen aus dem Projektkontext werden allerdings keine Sinnstrukturen auf der latenten Ebene rekonstruiert, da für die anschließende Argumentation nicht die Frage nach bewussten oder unbewussten, die Handlungen konstituierenden Elementen im Vordergrund steht. Vielmehr dient die vorgenommene hermeneutische Interpretation der Explikation artikulierter Deutungen der pädagogischen Professionellen. Hierbei wird angestrebt, es verstehbar werden zu lassen, aus welchen Gründen die im Projektdesign (und im Professionsdiskurs, s.o.) angenommenen divergierenden professionellen Orientierungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit in der gemeinsamen Praxis nicht notwendig zu wechselseitigen Spannungen führen müssen. Hierfür sind *Argumentationsmusteranalysen* hinreichend, die nicht einen vergleichbaren Grad an struktureller Verallgemeinerung für sich beanspruchen, wie dies *Deutungsmusteranalysen* tun.¹⁰

Zwar kann vor dem Hintergrund der genannten und im wissenschaftlichen Diskurs verbreiteten Annahme „traditionsbedingt unterschiedliche[r] Berufsverständnisse“ (Bettmer 2007, S. 118) der beiden an Ganztagschulen tätigen Professionen erwartet werden, dass deren Sichtweisen gerade hinsichtlich der Kategorie der Gerechtigkeit

10 „In *Argumentationsmusteranalysen* wird [...] der Akzent [...] auf die strukturellen Bedingungen eines Phänomens gelegt. Die Annahme ist, dass sich komplexe Deutungsmuster mit einem hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz zur deutenden Krisenbewältigung in einer großen Bandbreite verschiedener Handlungssituationen konkretisieren. Demnach sind sie in allen deutenden, interpretierenden Bewältigungsmodi von AkteurInnen enthalten, wenn sie auf eben jene Krisen reagieren. Dementsprechend kann als Vorstudie zur Explikation eines abstrakten *Deutungsmusters* von hoher Allgemeingültigkeit der Versuch unternommen werden, [...] strukturell typische *Argumentationsmuster* herauszuarbeiten. Treten innerhalb der Aussagen eines/einer Interviewten oder bei mehreren ProbandInnen vermehrt die gleichen Argumente bzw. analoge Argumentationsführungen auf, so liegt die Vermutung nahe, dass hinter diesen strukturell bedingte Argumentationsmuster liegen, d.h. innerpädagogische oder organisationssoziologische Strukturen eine Wiederkehr dieser Argumente bedingen.“ (Heinrich 2007, S. 228f.)

professionsspezifisch divergieren.¹¹ Gleichzeitig kann jedoch die Tätigkeit im *gemeinsamen* Handlungsfeld ganztägiger Arrangements als plausibles Argument für die Annahme fungieren, dass beide Professionen eine kollektive Sichtweise auf den Gegenstand der Bildungsgerechtigkeit ausgehandelt haben.

Die nachfolgenden Analysen können damit zwar keine Aussagen darüber machen, wie generell an Hauptschulen und Gymnasien die Sichtweisen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit aufeinander bezogen sind. Die folgende Darstellung der Einzelfälle kann aber vermittelt über die Hinweise auf empirisch aufscheinende, schulstrukturell und milieubedingt mögliche Passungsverhältnisse die in der Schule Tätigen dafür sensibilisieren, dass solche Strukturen als Möglichkeitsoptionen immer auch die eigenen Handlungsentscheidungen beeinflussen werden (vgl. hierzu bereits Heinrich 2014, im Erscheinen).

Ausgegangen wird dabei immer von der Annahme, dass sich professionstheoretisch eigentlich Dissonanzen in den Auffassungen der Lehrkräfte und der Professionellen der Sozialen Arbeit zeigen müssten, diese aber in den dargestellten Fällen entweder nicht existieren, unsichtbar bleiben oder aber durch einen entsprechenden Dissonanzausgleich der Akteurinnen und Akteure beider Professionen „weggearbeitet“ wurden.

4.2 Bildungsungleichheiten aus der Sicht von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit am Gymnasium

In den Äußerungen der Akteure vor Ort wiederholen sich – vielfach sehr reflektiert – die Argumente, die aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs bekannt sind (s.o.). So formuliert beispielsweise der Gymnasiallehrer Herr Lietzau¹²:

Und das denke ich schon, das ist irgendwo so eine gewisse Basis dafür, dass man dann auch später irgendwo einen niedrigeren Bildungsstand erreicht, weil man trotz möglicher Förderung, die da eben sind, einfach bestimmte Dinge gar nicht für sich ausschöpft,

11 Die Sichtweisen der professionellen Akteure sind als Basis zu verstehen, auf der Handlungen entworfen werden (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 270). Demgemäß rückt in einem weiteren Untersuchungsschwerpunkt der Studie das Handeln der Professionellen der Sozialen Arbeit und der Lehrkräfte in den Fokus, welches anhand teilnehmender Beobachtungen der pädagogischen Praxis erforscht wird. Im Sinne einer von Flick für den Kontext der Ethnographie als „implizite Triangulation“ (2008, S. 53f.) bezeichneten Kombination werden die Sichtweisen und Handlungslogiken der Professionellen der Sozialen Arbeit und der Lehrkräfte aufeinander bezogen. Ziel ist die „Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten über den untersuchten [...] Bereich“ (ebd., S. 54) der Beförderung von Bildungsgerechtigkeit und der Reproduktion von Bildungsgerechtigkeit durch professionelle Akteure in ganztägigen Arrangements.

12 Alle im Folgenden genannten Personennamen, Ortsbezeichnungen und Projektbezeichnungen sind frei erfunden.

wo man einfach sagt, pff, naja schön, dass die mir da was anbieten, aber es interessiert mich eigentlich überhaupt nicht. Also, insofern, da kann man ja quasi nicht mal sagen, naja, okay, da gab es das Angebot nicht, sondern das Angebot wurde schlicht und ergreifend nicht wahrgenommen, und deswegen denke ich eben schon, dass da sicherlich ein Schwerpunkt sein müsste, eben relativ frühzeitig eben diese Vielfältigkeit an Interesse zu befördern in irgendeiner Art und Weise, so dass also da die Basis wenigstens erstmal, ja, ich sag mal, ein bisschen günstiger ist, um es mal so zu formulieren.

Herr Lietzau beschreibt hier recht genau die zuvor vom Aktionsrat Bildung benannte Problematik (s.o.). Allerdings verbleibt er nicht bei der am meritokratischen Prinzip orientierten Sichtweise auf Leistungsgerechtigkeit. Sondern er formuliert als Pädagoge, dass es eigentlich Aufgabe der Schule sei, die Interessen der Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass, über die extrinsisch motivierte Anstrengungsbereitschaft hinaus, auch intrinsisch motivierter Ansporn ermöglicht wird. Insofern geht er tendenziell über die Problematik der zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler individualisierenden Argumentation des Aktionsrats Bildung hinaus. Allerdings scheint er von der schulischen Realität eingeholt zu werden:

Also, jetzt nochmal bezüglich der Bildungsungerechtigkeit. So, wie ich das jetzt formuliert habe, sieht es ja fast so aus, als wenn wir sowieso keine realistische Chance mehr haben, das Ganze noch aufzubrechen ab Klassenstufe sieben, was natürlich dann zur logischen Konsequenz hätte, dass man dann eigentlich die Angebote auch runter fahren könnte, weil das wäre dann ja vergebene Liebesmüh und dann könnte man die Ressourcen lieber anders nutzen. Aber ich denke schon, wir sollten auch an die Kids denken, die vielleicht doch eben schon so weit sind, dass sie eben diese Angebote nutzen können und dass wir sie da eben besser befördern können und ihnen dann mehr geben können.

Im letzten Satz des Zitats wird die ganze Ambivalenz des Pädagogen deutlich. Hatte er zuvor noch die Verantwortung auf Seiten der Lehrkräfte verortet, die eben mehr motivieren müssten, so wird hier schon stärker von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie eben doch irgendwann aus sich heraus jenes Interesse aufbringen, die Angebote zu nutzen. Fast unbemerkt verschiebt sich damit die Verantwortung von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen auf die Seite der Schülerinnen und Schüler. Selbst der Sozialpädagoge an dieser Schule scheint gefangen in den Zwängen der – zumindest im traditionellen selbstreferentiellen Legitimationsdiskurs auf meritokratische Prinzipien verpflichteten – Institution „Gymnasium“:

Wo man da ja so n bisschen einsortiert wird ähm vielleicht bestimmt es den eigenen Lebensweg ja auch und manche rappeln sich dann v-vielleicht war es für die auch super und die arbeiten sich dann langsam hoch das weiß man nicht. Aber ich glaube durch dieses erste Raster, was dann einfach diese Stringenz so fordert von dem Schulsystem dann, und dann muss das und das passieren, da bilden sich schon erste Ungerechtigkeiten. Und dann kommen sie eben hier an dann, wie gesagt kann der Lehrer nicht auf alles achten, wo der Schüler gerade ist. Die Schule erlaubt's von dem Regelwerk und den

Anforderungen auch nicht. Es gibt eben den Rahmenplan und der, die hat der Schüler dann und dann zu erfüllen und wenn er sie nicht erfüllt, dann muss er eben weg oder bleibt sitzen oder was auch immer ihm dann widerfährt.

Herr Bastian, der Sozialpädagoge, zeigt damit auf, dass letztlich allen Schülerinnen und Schülern an diesem Ort, trotz aller Förderung, unausweichlich auch das Selektionsprinzip begegnet, das gleichsam schicksalhaft einem „widerfährt“ (s.o.). Recht nüchtern beschreibt Herr Bastian die „Schülerorientierung“ an diesem Gymnasium als eine, die sich aufgrund der Orientierung am Prinzip der Leistungsgerechtigkeit letztlich an den Schülerinnen und Schülern als Rollenträgern orientiert und somit an ihnen als Leistungserbringern bspw. im Mathematik- und Deutschunterricht (vgl. Leschinsky/Cortina 2003, S. 32) und nicht an ihnen als Kindern oder Jugendlichen im Sinne der „ganzen Person“ (vgl. dazu ausführlich Dreeben 1980):

Und da ist es natürlich schwierig also, dass man den Schüler nicht so begutachten also nicht als, man kann ihn eigentlich in dem Sinne, ist er zwar als Person hier in der Schule vorhanden, aber man kann ihn nicht gänzlich als Person hier wirklich betrachten und / annehmen/ [...] und auch so fördern wie es denn vielleicht sein Bedarf wäre.

Herr Bastian reflektiert damit sehr genau die prekäre Lage, in die die Lehrkräfte am Gymnasium geraten, da sie den Leistungsanspruch der Institution aufrecht erhalten müssen – und zugleich sagt er damit auch etwas über seine eigene Lage, da die institutionelle Verfasstheit dieses Ortes auch seine Rolle als Sozialpädagoge zu definieren scheint:

Weil man einfach nur nen bestimmten Rahmen hat in dem man Handlungsfreiheit sag ich oder Handlungsmöglichkeiten hat. Nen Lehrer, die Schule an sich und wenn der Bedarf diesen Rahmen, also der Bedarf des Schülers diesen Rahmen sprengt, dann kann's noch kompensiert werden, wenn der Lehrer besonders ehrgeizig ist und sich besonders viel Mühe gibt und schaut, ob er da was machen kann. Und da wir jetzt als Sozialarbeiter/ Pädagogen da irgendwie noch probieren, okay das zu kompensieren, indem wir eben probieren, den ganzheitlicher zu sehen. Aber auch wir können nicht überall gleichzeitig sein, wir können auch nicht alles gleichzeitig sehen oder auf alles aufmerksam gemacht werden. Das ist dann noch nen zusätzliches Mittel, was dann funktioniert, aber ja in dem Sinne kann eben nicht jeder Schüler da abgeholt werden, wo er gerade steht und so gefördert werden.

Bemerkenswert bleibt damit der institutionelle Effekt, der sich einstellt: Beide Akteure, sowohl der Gymnasiallehrer als auch der Sozialpädagoge, sind sich des Spannungsfeldes von rollenförmiger Selektion einerseits und ganzheitlicher Förderung andererseits sehr genau bewusst. Ihre limitierten Zeitressourcen begrenzen aber letztlich ihre Chance, angesichts der Anforderungen dieser Institution und ihrer Arbeitsbedingungen anders zu handeln, als sie es tun.

4.3 Bildungsungleichheiten aus der Sicht von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit an der Hauptschule

Die Sozialpädagogin einer Hauptschule, Frau Gieseke, dokumentiert demgegenüber, dass sie vielfach gar nicht von den Schülerinnen und Schülern als „ganze Personen“ abstrahieren könne, da diese durch „abweichendes Verhalten“ aus der ihnen zugeordneten „Rollenförmigkeit“ als Leistungserbringer ausbrechen und damit immer wieder auf sich als „ganze Person“ aufmerksam machen.¹³ Dementsprechend entwirft sich die Schulsozialpädagogin auch – gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen, den Hauptschullehrkräften – als Expertin für die „ganze Person“:

Und wenn ich höre, welche Projekte es alles gibt, Fördermaßnahmen hier und da, die dann aber nicht richtig angenommen werden, oder die ins Leere laufen, oder den falschen Punkt treffen. Würde das Geld in der Schule eingesetzt werden, würde das nicht nur einer Person zu Gunsten kommen, sondern Kleingruppen und es würde dann den Kern treffen, weil unsere Lehrer ja wissen, wo's hakt. Aber so weit sind wir noch lange nicht.

Während die schulextern gebundenen Fördermaßnahmen aus ihrer Sicht nicht die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, sondern diesen gegenüber disparat bleiben, können die Aktivitäten an der Schule ihr zufolge deswegen effektiver und effizienter wirken, „weil unsere Lehrer ja wissen, wo's hakt.“ Nun könnte diese Aussage auch noch dahingehend gelesen werden, dass auch bezogen auf die schulische Leistungsförderung die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte besonders stark ausgeprägt ist. Demgegenüber ist aber die in der Folge starke Konzentration der Fördermaßnahmen auf Aspekte der Beziehungsarbeit bemerkenswert, die ganz deutlich auf die Kinder und Jugendlichen als „ganze Personen“ zielen:

Zum Beispiel für unser Projekt ‚Gemeinsam sind wir stark!‘ wo ja die zehnten und neunten also die zukünftigen Abgangsschüler sich bewerben können und da so ein bisschen, ja, pff, geschoben werden, ein bisschen behutschelt werden auch, dass sie es auch schaffen werden, motiviert werden, da wird einmal Geld in Frau Kunze gesteckt, die ganz gezielt fördert, dass die Ausbildungsfähigkeit erreicht wird.

Die an der Schule augenscheinlich als Förderprogramm institutionalisierte, angesichts der Unübersichtlichkeit des Maßnahmenchungels im Übergangsmanagement (vgl. Kierchhoff/Heinrich 2013) sehr zu begrüßende Berufsorientierung ist damit zwar sehr anschlussfähig an die Lebenswelt der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Zugleich akzentuiert sie aber auch die Förderkultur in dieser Schule in eine

13 Leschinsky/Cortina (2003, S. 30) merken hierzu an: „Die Schule ordnet ihre Mitglieder nach bestimmten Kategorien (vornehmlich nach Alter, Leistung und Interessen), aber sie behandelt sie nicht als persönliche Sonderfälle. Es interessiert im Gegensatz zu außerschulischen, insbesondere familiären Sozialmilieus im Kontext der Schule nur ein Rollenausschnitt aus dem Gesamt identitätsbedeutsamer Lebensbezüge. Auch wenn die Pädagogik gerade gegen diese Restriktion oft Sturm läuft, findet die ‚ganze Person‘ im Schulprozess letztlich nur eingeschränkt Berücksichtigung.“

Richtung, die dem Anspruch, alle Schülerinnen und Schüler auch im schulischen Leistungsbereich gleich zu fördern, nicht mehr ganz gerecht zu werden erscheint. Der Schulleiter dieser Hauptschule, Herr Meier, kommentiert diesen Tatbestand, ohne dabei den Negativeffekt der Spezifik der Förderkultur an der Hauptschule, d.h. ihren „lebensweltlichen bias“, auszugleichen. Bezogen auf ein auf die „ganze Person“ zielendes Patenprogramm formuliert er:

Und eine Drei in Deutsch oder eine Vier in Mathe sagt nun nicht unbedingt etwas über die Fähigkeit eines jungen Menschen aus, einen bestimmten Beruf zu ergreifen, oder eine bestimmte Ausbildung zu beginnen. Und da helfen diese Paten eben. Und da haben wir immer wieder gerade bei unserer Schülerklientel, ähm ja sehr Kinder, die sehr zurückhaltend sind aufgrund ihrer – oder Jugendliche muss man ja sagen – aufgrund ihrer Schulerfahrung, die wir zwar fördern, aber die letzten Endes, denen es an Selbstständigkeit fehlt. Die also Probleme einfach haben, den Mut aufzubringen, so eine Bewerbung zu schreiben, weil sie der Ansicht sind, da sind so viele Fehler drin, ich mache eh alles verkehrt. Lang genug hat man es ihnen ja erzählt – und da sind diese Paten sehr hilfreich.

Die Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in diesem Förderprogramm zeigt für die Schülerinnen und Schüler dieser Schule im Zusammenspiel von sozialpädagogischer Profession und Lehrerverberuf, wie indessen in der Konsequenz ein entweder schulkultureller, d.h. nur für diese Hauptschule typischer, oder schulformbezogener, d.h. ggf. von der Stellung der Schulform im Schulsystem bedingter,¹⁴ Selektionseffekt eintritt, der die soziale Stratifikation dieser Schülerpopulation zementiert:

„Dies alles hat zur Folge, dass Schüler, die den als untergeordnet geltenden Schulformen, insbesondere der Hauptschule, zugewiesen werden, schon früh aus dem ‚Rennen‘ um attraktive soziale Positionen geworfen werden. Der Selektionsschritt nach vier Schuljahren, der bisweilen mit pädagogischen Argumenten gerechtfertigt wird, erweist sich als erste Stufe eines sozialen Selektionsprozesses: Anstatt dass die Schule sich primär darum bemühen würde, Lernende ‚wettbewerbsfähiger‘ zu machen, fällt sie selbst schon eine erste Wettbewerbsentscheidung, welche die optimale Förderung aller behindert.“ (Giesinger 2011, S. 431)

5. Ausblick: Getrennte Institutionalisierung oder gemeinsame Fortbildung als Ort der reflexiven Einholung milieuspezifischer, schulformspezifischer und schulkultureller Passungsverhältnisse?

In den vorangegangenen Analysen wurde exemplarisch deutlich, dass Perspektiven professioneller Akteure zwar gemäß angenommener divergierender Orientierungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit professions-

¹⁴ Die Anlage unserer Studie erlaubt leider keine dahingehenden Aussagen, inwiefern diese Effekte an der Schule schulkulturell oder schulformspezifisch bedingt sind.

spezifisch variieren können, diese aber nicht notwendig in der pädagogischen Praxis zu Konflikten zwischen den Professionellen führen müssen (vgl. zur „*harmonische[n]* Kooperationspraxis [im Ganztag]“ Böttcher u.a. 2011, S. 109; Hervorheb. im Original). Die Einzelfälle dokumentieren empirisch aufscheinende mögliche schulformspezifische oder schulkulturelle Passungsverhältnisse, die dazu geführt haben, dass sich vermittelt über die vor Ort gängigen Förderpraxen Bildungsungerechtigkeiten reproduzieren.

Als offene Frage muss hier allerdings gelten, worin der Grund dafür liegt, dass es zu eben solchen Passungsverhältnissen kommt, die es ermöglichen, dass die erneut durch sie erzeugten Bildungsungerechtigkeiten nicht zu Protest auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen führen. Denkbar wäre sowohl, dass unsere professionstheoretischen Annahmen einer unterschiedlichen, komplementären Professionalisierung von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit tatsächlich nur empirisch nicht haltbare *Vorurteile* sind, oder, dass sich keine Dissonanzen in den Auffassungen der Lehrkräfte und der Professionellen der Sozialen Arbeit am jeweiligen Schulstandort zeigen, da diese vor dem Hintergrund der lokalen Schulkultur oder der systemisch bedingten Schulformspezifik durch einen entsprechenden Dissonanzausgleich der Akteurinnen und Akteure beider Professionen „weggearbeitet“ wurden. Welcher dieser Erklärungsansätze eher angemessen ist, lässt sich vor dem Hintergrund der vorliegenden Analysen nicht beantworten. Das Gleiche muss auch hinsichtlich der Frage festgestellt werden, ob es eher schulformspezifische oder schulkulturelle Effekte sind, die hier zu den Bildungsungerechtigkeiten reproduzierenden Effekten führen.

Sollten es allerdings schulformspezifische Effekte sein, die sich aus den bildungspolitisch – entweder nur wahrgenommenen oder propagierten – unterschiedlichen Funktionen und Zielen von Hauptschule (= Ausbildungsreife) und Gymnasium (= Selektion der kognitiv Leistungsstärksten) ergeben, wären noch grundsätzlichere Fragen zu stellen, so zum Beispiel: Inwieweit kann der Ort „Schule“ überhaupt das geeignete Feld für eine sozialpädagogische Bearbeitung von Bildungsungerechtigkeiten darstellen? Es könnte auch Vorzüge bieten, eine Institutionalisierung der unterschiedlichen Formen pädagogischer Förderung (vgl. dazu ausführlich Heinrich 2014, im Erscheinen) an getrennten Orten zu lancieren, im Sinne einer distinkten Ausdifferenzierung anstatt einer nivellierenden Entdifferenzierung. Wird allerdings an der Institutionalisierung Sozialer Arbeit an Schulen festgehalten, wäre es dann für eine jede Schule, die sich um gerechtigkeitsfördernde Maßnahmen bemühen will, unerlässlich, dass die Mitglieder der „multiprofessionellen Teams“ einen Ort finden, ihren Anspruch einer chancenungerechtigkeitsausgleichenden Rolle innerhalb der Akteurskonstellation zu reflektieren. Der von Terhart (2011) konstatierten Notwendigkeit eines immer wieder aktuellen Bedingungen anzupassenden Professionsverständnisses der Lehrkräfte korrespondiert damit die Notwendigkeit einer selbstreflexiven Positionsbestimmung der Schulsozialarbeit (vgl. Vogel 2006; Pötter/Segel 2009).

Unsere Interpretationen der unreflektierten Passungsverhältnisse würden es weiterführend sogar notwendig erscheinen lassen, dass nicht nur beide Professionen ihre Deutungen und Selbstverständnisse bei dem Bemühen um Bildungsgerechtigkeit reflektieren, sondern dass sie dies auch gemeinsam tun, um die wechselseitige Verwiesenheit der jeweiligen Deutungen aufeinander zu bemerken. Erste Ansätze für die Institutionalisierung solcher Orte könnten in der gemeinsamen Fortbildung von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit liegen, wie sie beispielsweise in Berlin bereits zu finden sind.¹⁵ Die Befunde unserer Studie weisen zumindest darauf hin, dass es sicherlich trügerisch wäre, allein auf die „multiprofessionellen Teams“ als Korrektiv zu setzen, deren positive Effekte sich gleichsam naturwüchsig aus deren komplementärer Handlungslogik ergeben.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (Blossfeld, H.-P./Bos, W./Lenzen, D./Müller-Böling, D./Oelkers, J./Prenzel, M./Wößmann, L.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS.
- Baumert, J./Maaz, K. (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: VS, S. 11-29.
- Baumert, J./Maaz, K./Stanat, P./Watermann, R. (2009): Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. In: DDS 101, H. 1, S. 33-46.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: VS.
- Beckmann, J. (1984): Kognitive Dissonanz. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bettmer, F. (2007): Soziale Ungleichheit und Exklusion – Theoretische und empirische Bezüge im Kontext von Schule und Jugendhilfe. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisanwendung. Wiesbaden: VS, S. 187-211.
- BMBF (Hrsg.) (2009): Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. Berlin: BMBF.
- Böttcher, W./Maykus, S./Altermann, A./Liesegang, T. (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/Basel: Juventa, S. 102-127.
- Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (2011): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Überlegungen zu einer relevanten und dennoch wenig diskutierten Fragestellung. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 9-19.
- Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.) (2013): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu ,PISA'. Wiesbaden: VS.

15 Vgl. URL: <http://www.foermig-berlin.de/wib.html>; Zugriffsdatum: 27.01.2014.

- Ditton, H. (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 247-275.
- Ditton, H. (2010): Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 1, S. 53-68.
- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Erikson, R./Goldthorpe, J.H./Portocarero, L. (1979): Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France, and Sweden. In: British Journal of Sociology 30, S. 341-415.
- Faller, C./Heinrich, M./Thieme, N. (2013): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Sozialpädagogische Deutungen der Kategorie der (Un-)Gerechtigkeit. In: Soziale Arbeit 62, H. 3, S. 98-105.
- Faller, C./Thieme, N. (2013): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Eine Konturierung aus disziplinärer Perspektive. In: Soziale Arbeit 62, H. 2, S. 53-59.
- Festinger, L. (1957): A Theory of Cognitive Dissonance. Evanston, Ill.: Row, Peterson & Co.
- Fischer, P./Asal, K./Krueger, J.-I. (2013): Sozialpsychologie für Bachelor. Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Giesinger, J. (2011): Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 3, S. 421-437.
- Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2010): Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-Policy? In: Böttcher, W./Dicke, J./Hogrebe, N. (Hrsg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Münster u.a.: Waxmann, S. 47-68.
- Heinrich, M. (2013): Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum ‚Individual-Disparitäten-Effekt‘ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden: VS, S. 181-184.
- Heinrich, M. (2014, im Erscheinen): „Bildungs-Förder-alismus“: „Förderrhetorik“ statt Inklusion? In: Friedrich Jahresheft 2014: Fördern.
- Heinrich, M./Arndt, A.-K./Werning, R. (2014, im Erscheinen): Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/inn/en in der inklusiven Schule. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (ZISU), H. 3: Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrerberuf.
- Heinrich, M./Lübeck, A. (2013): Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. In: Bildungsforschung 10, H. 1, S. 91-110. URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/>; Zugriffsdatum: 21.01.2014.
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 268-288.
- Iser, A./Kastirke, N./Lipsmeier, G. (Hrsg.) (2013): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS.
- Kierchhoff, A./Heinrich, M. (2013): Komplexitätserfassung statt Komplexitätsreduktion? Ein governanceanalytisches Programm zur Analyse des „Übergangssystems“ als „regionales Übergangsregime“. In: Maier, M.S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Wiesbaden: VS, S. 95-111.
- Knassmüller, M./Vettori, O. (2009): Hermeneutische Verfahren. Verstehen als Forschungsansatz. In: Buber, R./Holzmüller, H.H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 299-317.

- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 103-125.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: VS.
- Leschinsky, A./Cortina, K.S. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K.S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 20-51.
- Maykus, S. (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS.
- Olk, T./Speck, K./Stimpel, T. (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 63-80.
- Otto, H.-U./Schrödter, M. (2008): Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. In: Grunert, C./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.): Jugend und Bildung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 55-77.
- Pfadenhauer, M. (2003): Rollenkompetenz. Träger, Spieler und Professionelle als Akteure für die hermeneutische Wissenssoziologie. In: Hitzler, R./Reichertz, J./Schröder, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK, S. 267-285.
- Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.) (2009): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS.
- Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Schleicher, A. (2008): Anforderungen an ein zukunftsfähiges Bildungssystem aus internationaler Sicht. In: DDS 100, H. 1, S. 43-55.
- Schrödter, M. (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: neue praxis 37, H. 1, S. 3-28.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: neue praxis 13, H. 3, S. 283-293.
- Schulze, A./Wolter, F. (2010): Macht der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin einen Unterschied? Schullaufbahneempfehlungen und Bildungschancen von Grundschulern. In: DDS 102, H. 1, S. 70-85.
- Soeffner, H.-G. (2005): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 164-174.
- Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (2011): Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagschulentwicklung. In: Dies. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/Basel: Juventa, S. 7-28.
- Spies, A. (Hrsg.) (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: VS.
- Staub-Bernasconi, S. (1997): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. In: Hochstrasser, F./Matt, H.-K. v./Grossenbacher, S./Oetiker, H. (Hrsg.): Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bildungspolitische Antwort auf soziale Entwicklungen. Bern: Haupt, S. 313-340.

- Staub-Bernasconi, S. (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Oder: Was haben Menschenrechte überhaupt in der Sozialen Arbeit zu suchen? In: Widersprüche 28, H. 107, S. 9-32.
- Stojanov, K. (2008): Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 9, H. 1-2, S. 209-230.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202-224.
- Thieme, N. (2011): Ganztagsbildung als bildungspolitisch initiiertes Versuchsprojekt der Steuerung eines ‚Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung‘ – Reduktion oder Reproduktion von Bildungsungleichheit? In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 259-269.
- Thieme, N./Faller, C./Heinrich, M. (2012): Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsgerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle – BiRbi-Pro. In: Soziale Passagen 4, H. 1, S. 159-162.
- Tillmann, K.-J./Dederig, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Wiesbaden: VS.
- Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 13-54.
- Vogel, C. (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden: VS.
- Waldow, F. (2010): Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“. Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 4, S. 497-511.

Martin Heinrich, Univ.-Prof. Dr. phil., geb. 1971, Professur für Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: martin.heinrich@iew.phil.uni-hannover.de

Christiane Faller, Dipl.-Päd., geb. 1982, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: christiane.faller@iew.phil.uni-hannover.de

Nina Thieme, Dr. phil., geb. 1978, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: nina.thieme@iew.phil.uni-hannover.de

Anschrift: Leibniz Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

Heinz-Jürgen Stolz

Zwischen Gestaltungskraft und Ernüchterung – Kommunale Netzwerkkoordinierung im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung

Zusammenfassung

Der Beitrag skizziert in essayistischer Form die gestiegenen Herausforderungen im Bereich Bildung, Erziehung, Betreuung, die – folgt man dem aktuellen fachpolitischen Diskurs – nur noch im Rahmen einer kommunal koordinierten interinstitutionellen Zusammenarbeit mit den Hauptakteuren Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Gesundheitsförderung, Arbeitsmarktförderung und soziale Sicherungssysteme zu bewältigen ist. Ungeachtet fehlender ordnungspolitischer, struktureller und fachlicher Voraussetzungen erscheint das Setzen auf kommunal koordinierte Netzwerke derzeit „alternativlos“, was sich vor Ort in einer eigentümlichen Mischung aus Gestaltungsoptimismus und Ernüchterung niederschlägt. „Der Weg entsteht beim Gehen“ – so ließe sich die aktuelle Situation am griffigsten beschreiben.

Schlüsselwörter: Bildungslandschaften, Local Governance, Netzwerkmanagement, Präventionsketten

Between Creativity and Disenchantment – Communal Network Coordination in the Fields of Education and Care

Abstract

This article delineates in an essayistic manner the risen challenges in the field of education and care. According to ongoing specialist discussions, the latter can only be managed within the frame of a communally coordinated inter-institutional cooperation between the main actors, namely schools, children and youth welfare services, health promotion, employment promotion, and social safety systems. Although regulative, structural and professional preconditions are missing, backing communally coordinated networks seems to be at the moment the one and only alternative, which is reflected in a

peculiar mélange of creative optimism and disenchantment on the ground. "The path results from going" – this may be the handiest description of the current situation.

Keywords: educational landscapes, local governance, network management, chains of prevention

Kommunale Netzwerkkoordinierung hat Hochkonjunktur: Ob Bildungslandschaften¹, Präventionsketten² oder Netzwerke Frühe Hilfen³ – immer neue Aufgaben im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung scheinen die Ressort- und Linienorganisation öffentlicher Verwaltungen zu überfordern, weshalb der Ruf nach interinstitutionell und multiprofessionell gestalteten sowie kommunal koordinierten Lösungsansätzen unter Einbezug zivilgesellschaftlicher Akteure lauter wird. Die Grundidee besteht darin, alle gesellschaftlichen Kräfte zu bündeln, um adressaten- und adressatinnengerechte Lösungen zu finden. Das mittlerweile überstrapazierte Sprichwort, dass es ein ganzes Dorf (wohl eher einen Sozialraum) brauche, um ein Kind zu erziehen, mag man vielleicht gar nicht mehr lesen wollen, es trifft aber den Kern der Sache.

Eine primäre Subjekt- und Lebensweltorientierung der Netzwerkarbeit wird – zumindest programmatisch – immer wieder eingefordert: So sollen lokale Bildungslandschaften „von unten“ (vgl. Reutlinger o.J.) – also von den sozialräumlich geprägten Lebens- und Lernbedingungen der Kinder und Jugendlichen her (vgl. Deinet o.J.) – entwickelt werden; kommunale Präventionsketten sollen z.B. im Rahmen des derzeit in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung durchgeführten NRW-Landesmodellvorhabens „Kein Kind zurücklassen. Kommunen in NRW beugen vor“⁴ (KEKIZ) „vom Kind her“ gedacht werden, und auch im Feld der „frühen Hilfen“ laufen energische Bestrebungen, dabei familienunterstützend-primärpräventive Ansätze gegenüber der Kontroll- und Wächterfunktion des Jugendamtes zur Abwendung von Kindeswohlgefährdungen nach dem Bundeskinderschutzgesetz deutlicher zu profilieren.

Kommunal koordinierte Netzwerke sollen also nicht eine bloße Verlängerung des Verwaltungshandelns mit anderen Mitteln sein; vielmehr sind sie – in soziologischer Fachterminologie – als *kulturelles* Projekt zu verstehen, für das Elemente wie

1 Den aktuellen fachpolitischen Stand zur Diskussion fokussiert die „Münchener Erklärung“ des Deutschen Städtetags; vgl. URL: http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchener_erklaerung_2012_final.pdf; Zugriffsdatum: 10.10.2013.

Vgl. auch den derzeit anlaufenden Transferprozess aus dem Bundesprogramm „Lernen vor Ort“; URL: <http://www.lernen-vor-ort.info/>; Zugriffsdatum: 10.10.2013.

2 Für erste Informationen zum Begriff siehe URL: http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/publikationen/dokumente_97/inform_2_2011.pdf; Zugriffsdatum: 10.10.2013.

3 Informationen zur aktuellen Bundesinitiative Frühe Hilfen finden sich auf den Seiten des „Nationalen Zentrums Frühe Hilfen“ (NZFH) unter URL: <http://www.fruehehilfen.de/bundesinitiative-fruehe-hilfen/>; Zugriffsdatum: 10.10.2013.

4 Für erste Informationen zum Landesmodellvorhaben siehe URL: <https://www.kein-kindzuruecklassen.de/Startseite.php>; Zugriffsdatum: 10.10.2013.

institutions- und professionsübergreifende Zusammenarbeit und beteiligungsorientierte Qualitätsentwicklungsprozesse maßgebend sind. Schwierig wird es immer da, wo politische Entscheidungsträger den „Outcome“ dieser ganzen Anstrengungen in Messgrößen und (Thema „Präventionsketten“) haushaltsstellengenauen Einspareffekten und Effizienzgewinnen beziffert sehen wollen; das Stichwort hierzu lautet „Evidenzbasierung“. An dieser Stelle trifft der *prozess- und konsensorientierte* Blick der Netzwerkgestaltung auf den *ergebnisorientierten* Blick der (kommunalen) Steuerungsebene. Im Schnittfeld dieser Sichtweisen steht dann das kommunale *Fachcontrolling* (etwa im Jugendamt oder in der Sozialplanung), dessen Aufgabe es ist, fachlich verantwortbare, in einem strategischen Zielfindungsprozess integrierte Indikatoren zu erarbeiten, an denen sich die Netzwerkeffektivität bemessen kann. Immer geringere Akzeptanz finden hingegen Evaluationsdesigns, die lediglich die *Zufriedenheit* der Beteiligten mit dem Netzwerk messen. Man kann – z.B. in der Gestaltung von Ganztagsbildung – auch mit *zu wenig* zufrieden sein, und umgekehrt entstehen gerade in fachlich anspruchsvollen, multiprofessionellen Kooperationszusammenhängen möglicherweise mehr Reibungsflächen, die das Zufriedenheitsmaß senken, obwohl man im Grunde genommen in der fachpolitisch gewünschten Richtung „unterwegs“ ist. Die von Seiten der Politik eingeforderte *Outcome-Orientierung* der Netzwerkarbeit, also die Bemessung dessen, was diese eigentlich für Kinder, Jugendliche, Eltern – aber auch für die Institutions- und Organisationsentwicklung der Netzwerkpartner – leistet, bringt die Praxis- und Evaluationsforschung zwar regelmäßig ins Schwitzen, ist aber letztendlich legitim und unabweisbar. Warum auch sollten öffentliche Gelder, Sach- und Personalressourcen in kommunale Netzwerke fließen, von denen sich am Ende des Tages nicht sagen lässt, ob und was sie eigentlich den Menschen selbst bringen?

Der vorliegende Artikel beleuchtet in einer eher essayistischen Form den im Vorangegangenen skizzierten Gesamtzusammenhang und stützt sich dabei auf die langjährige Erfahrung des Autors in der wissenschaftlichen Erforschung und Begleitung „Lokaler Bildungslandschaften“⁵ und „Kommunaler Präventionsketten“⁶.

Zugespitzt lautet die Frage: Was können kommunal koordinierte Netzwerke leisten? Sind sie nur ein Feigenblatt für ausbleibende ordnungspolitische Reformen? Erfüllen sie bereits heute die in sie gesetzten, weit gespannten Erwartungen? Oder braucht ihre Entwicklung einfach nur mehr Zeit, um nachhaltig wirken zu können?

5 Vgl. den DJI-Projektlink zum Thema „Lokale Bildungslandschaften“ mit weiterführenden Informationen unter URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596>, sowie URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=595>; Zugriffsdatum: 10.10.2013.

6 Vgl. den KEKIZ-Projektlink mit weiterführenden Informationen unter URL: <https://www.kekindzuruecklassen.de/koordinierungsstelle.php>; Zugriffsdatum: 10.10.2013.

1. Grenzen administrativen Handelns

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht ist die hohe Plausibilität und Akzeptanz kommunaler Koordination – auch im Bereich nicht-kommunaler Stakeholder, wie etwa von Schulen oder bestimmten Einrichtungen im Bereich des Gesundheitswesens – ein vergleichsweise neues und durchaus auch erklärungsbedürftiges Phänomen, das unter dem Begriff „Local Governance“ (vgl. Schwalb/Walk 2007) diskutiert und erforscht wird. Zwar lässt sich begründen, dass die kommunale Ebene einerseits infrastrukturell breit genug aufgestellt ist, um eine integrierte Fachplanung durchführen zu können, andererseits aber auch noch nahe genug an den Lebensverhältnissen der Menschen „dran“ ist, um praxistaugliche Lösungen zu entwickeln – allerdings erklärt dies nicht, warum wir erst seit ca. Mitte der 1990er-Jahre von regionalen Bildungslandschaften sprechen (und erst weit später von kommunalen Präventionsketten). Was also hat sich in dieser Zeit so grundlegend verändert?

Da wäre zum einen der Anstieg gesellschaftlicher Differenzierung, der soziologisch auch als Komplexitätssteigerung bezeichnet wird. In Deutschland gibt es z.B. mittlerweile – sage und schreibe – 12 Sozialgesetzbücher, 16 Schulgesetze der Länder, viele andere relevante Gesetze im föderalen Mehrebenensystem (zum Teil mit der Spiegelung von Bundesgesetzen in äußerst relevanten Ausführungsgesetzen der Länder), dazu noch eine Reihe europäischer Regelungen, eine Unzahl wichtiger Förderrichtlinien und Förderprogramme u.v.m.; selbst Spezialisten und Spezialistinnen überschauen diese Flut an Gesetzen, Leistungsparagrafen, gesetzlichen Kooperationsverpflichtungen und dergleichen bestenfalls noch sektoral.

Pointiert gesagt: Die (föderale) Gesetzgebung der Bundesrepublik Deutschland hat sich heillos „ver-differenziert“.

Man hat dabei den Versuch unternommen, die wachsende Vielzahl von Lebenslagen und individualisierten Lebensentwürfen irgendwie per gesetzlicher Regulierung abzudecken und quasi für jede Eventualität eine gesetzliche Regelung bereitzustellen. Im Ergebnis hat man dabei aber einen in sich nur unzureichend abgestimmten Korpus abstrakter Vorschriften erhalten, die die immer konkreten Lebenslagen der Menschen nicht „einfangen“ konnten, also quasi immer schon zu spät kamen. Schon Hegel wusste, dass das Recht abstrakt ist und Lebenssituationen immer als „Fälle“ behandelt und subsumiert. Eine „lebensweltnahe“ (Sozial-)Gesetzgebung kann es infolgedessen gar nicht geben! Und darüber hinaus schützen Gesetze immer auch ganz explizit und unverdeckt das gesellschaftliche Funktionsprinzip, etwa im Sinne von Kapitalverwertung, Humankapitalsicherung und Sozialdisziplinierung – nur innerhalb dieses Rahmens kommen dann eher humanistische und auf das Gemeinwohl

orientierte Aspekte zum Tragen.⁷ Schon allein aus diesem Grund kann die Gesetzgebung nicht umfassend auf gesellschaftliche Modernisierungsphänomene wie Individualisierung, sozialstrukturelle Entmischungs- und Polarisierungstendenzen oder die Entwicklung hin zu einer Einwanderungsgesellschaft reagieren.

Zwischenfazit: Man hat dem Gesetz zu viel zugetraut und zu viel zugemutet.

Die Gesetzgebung spiegelt den Prozess der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und Komplexitätssteigerung aber nicht nur, sie reizt ihn auch selbst weiter an. So kennt die Kinder- und Jugendhilfe das Subsidiaritätsprinzip, welches den öffentlichen Jugendhilfeträger (das Jugendamt) dazu verpflichtet, operative Leistungen, für die vor Ort „freie Träger“ zur Verfügung stehen, auch an diese zu delegieren und auskömmlich zu refinanzieren. Auf diese Weise wurde die Expansion einer *Sozialwirtschaft* angereizt, die sich institutionell z.B. als „Freie Wohlfahrtspflege“ manifestiert und mittlerweile ein enormes Gewicht gewonnen hat; gleiches gilt z.B. auch für die Anreizung der Selbstständigkeit von Schule, der u.a. mit Themen wie „Ganztag“ und „Inklusion“ darüber hinaus auch ein Funktionszuwachs zugemutet wurde und wird, der durch ihre gewachsenen Strukturen und durch die sächliche und personelle Ausstattung nicht immer abgedeckt erscheint. Auch diese Entwicklungen steigern die Komplexität im gesellschaftlichen Handlungsfeld von Bildung, Erziehung und Betreuung und verlangen nach Regulierungen, mit denen das System Schule alleine völlig überfordert erscheint.

Hinzu kommt eine Ambivalenz der politischen Anforderungen an Schule, die sich nach dem „PISA-Schock“ und dem Anschub der Ganztagschulentwicklung deutlicher als zuvor zeigt. Auch wenn es politisch inkorrekt ist: Die Institution Schule ist systemisch auf Massenlehrprozesse, mithin auf die Ausrichtung am „Mittelkopf“ (Ernst Trapp) ausgerichtet, nicht auf „individuelle Förderung“. Sie hat zudem eine primäre Selektions- und Allokationsfunktion (vgl. Fend 1980 und Fend 2006, Letzteres mit einer deutlich „versöhnlerischen“ Kernbotschaft, was aber auch nicht ohne Widerspruch geblieben ist; vgl. dazu Tenorth 2006), dient also der Verteilung der nachwachsenden Arbeitskräfte auf die unterschiedlichen Positionen im System gesellschaftlicher Arbeitsteilung – und dabei reden wir nicht von horizontaler Arbeitsteilung auf gleichwertigen Positionen, sondern von einer Klassengesellschaft, in der z.B. Kopfarbeit höher „wert-geschätzt“ wird (im ökonomischen wie normativen Sinne) als Handarbeit, dispositive Tätigkeiten höher als exekutive Tätigkeiten und „produktiv“-berufliche Arbeit mehr als „reproduktiv“-familienorientierte Arbeit. „Chancengerechtigkeit“ gibt es in einem solchen System immer nur in sehr eingeschränktem Maße; gesellschaftlicher Status wird in der Regel „sozial vererbt“ (vgl.

7 Diese Argumentationslinie trug Prof. Dr. Knut Hinrichs (HAW Hamburg) auf einem Lernnetzwerktreffen des NRW-Landesmodellvorhabens „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“ (KEKIZ) am 11.09.2013 in Gelsenkirchen vor. Die Präsentation ist auf der KEKIZ-Website abrufbar (vgl. Anmerkung 4).

Schütte 2013), und eine „Aufwärtsmobilität“ im Schul- und Berufssystem bleibt, statistisch gesehen, die Ausnahme.

Eine Reihe weiterer gesellschaftlicher Megatrends ließe sich ergänzen (etwa im Elementarbereich; Stichwort U3-Ausbau), was aber den Rahmen dieser Ausführungen sprengen würde. Entscheidend ist die Konvergenz in den Schlussfolgerungen aus alledem:

Kein gesellschaftliches Subsystem, keine Einrichtung und auch nicht Familie als Institution ist noch in der Lage, die aktuellen Herausforderungen von Bildung, Erziehung und Betreuung kompetent alleine zu bewältigen. Der gesetzlich normierte Funktionszuwachs löst dieses Problem nicht, vielmehr verschärft er diese systemisch begründete Überforderungssituation noch weiter.

2. Kommunal koordinierte Netzwerke als Lösung?

Wie aber kann ein verantwortliches politisches Handeln aussehen, das der skizzierten gesellschaftlichen Komplexitätssteigerung Rechnung trägt und dabei die Vielfalt von (sozialräumlich geprägten) Lebenslagen im Sinn einer *sozialen Inklusionsorientierung* übergreift? „Soziale Inklusion“⁸ meint hierbei im Kern, dass die Infrastrukturen öffentlich verantworteter Bildung, Erziehung und Betreuung so ausgerichtet werden, dass sie *alle* Kinder und Jugendlichen erreichen und Chancengerechtigkeit zumindest im Rahmen des institutionell Möglichen herstellen. Dies bedeutet nicht weniger, als dass sich die in Rede stehenden öffentlich verantworteten Einrichtungen und Institutionen den Menschen anzupassen haben, nicht umgekehrt! Zu gestalten wäre demnach z.B. eine *kindfähige Schule*, anstatt von Eltern und Kitas die rechtzeitige Erlangung einer institutionell normierten Schulfähigkeit des Kindes einzufordern. Schule wird also aufgefordert, mit der vollen Breite gesellschaftlich existenter Lernausgangsbedingungen zurechtzukommen, anstatt eine für alle gleich hohe Eingangsselektivität zu schaffen. Dies erfordert eine neue Qualität in der Gestaltung des schulischen *Erziehungsauftrags* und somit erhebliche schulentwicklerische – aber eben auch: gesamtgesellschaftliche – Anstrengungen. Das Gleiche gilt dann auch für den Übergang zur weiterführenden Schule, der im Vergleich zu den Übergängen Kita/Grundschule und Schule/Ausbildung hierzulande sträflich vernachlässigt wird, obwohl gerade hier erhebliche Dynamiken „institutioneller Diskriminierung“ (vgl. Gomolla/Radtke 2002) zu beobachten sind.

8 Der Inklusionsbegriff hat in Deutschland eine sehr unglückliche Verwendungskarriere hinter sich (z.B. in der Verkürzung auf „gemeinsamen Unterricht“ von als „Behinderte“ diagnostizierten und als „Nicht-Behinderte“ deklarierten Schülern und Schülerinnen) und wird in diesem Artikel im ursprünglichen und umfassenden Sinne des „UNESCO Salamanca Statement“ verwendet. URL: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>; Zugriffsdatum: 10.10.2013.

Diese hier am Beispiel von Schule beschriebenen Herausforderungen finden ihr Pendant in anderen Institutionen, wie etwa der Kinder- und Jugendhilfe, dem Gesundheitswesen und den sozialen Sicherungssystemen. Auch diese Systeme stehen vor ähnlich groß dimensionierten Aufgaben der Umstrukturierung und Ausrichtung ihrer Arbeitsweise auf die Bedingungen interinstitutionell vernetzter und multiprofessionell ausgerichteter Kooperation. Am Beispiel „Präventionskette“ kann das Spannungsfeld zwischen einer eher isolierten, häufig auch defizitorientierten Perspektive und einer systemisch-beteiligungsorientierten, auf intersektorale Zusammenarbeit ausgerichteten Arbeitsweise idealtypisch verdeutlicht werden:

Abb. 1: Spannungsfelder im Präventionsverständnis

Proaktive Gestaltung (z.B. Resilienz)	————	Defizitorientierung („Schlimmerem vorbeugen“)
Settingorientierung	————	Individuelle Merkmals-/Verhaltensorientierung
Sozialraumzentrierung	————	Personzentrierung
Beteiligungsorientierung	————	Orientierung an strukturbedingten Gefährdungslagen
Fokus Primärprävention	————	Fokus Sekundärprävention
„Ganzheitliche“ Lebensweltorientierung	————	Spezialisierte Hilfen (Einzelfall / problemhomogene Gruppen)
Interinstitutionelle Vernetzung	————	Institutionsspezifische Leistungen (z.B. nach SGB)
Multiprofessionelle Gestaltung von Hilfen	————	Professionsspezifische Ausrichtung

Quelle: eigene Zusammenstellung

Die linke Spalte fasst die systemischen und beteiligungsorientierten Ansätze zusammen, die rechte Spalte das klassisch-defizitorientierte Präventionsverständnis. Dies beinhaltet keine umstandslose Wertung zugunsten eines (vermeintlich) „modernen“, systemischen und beteiligungsorientierten Präventionsverständnisses, da letzteres durchaus in einem Spannungsverhältnis zu der zunehmenden Spezialisierung von Hilfen steht, welches sich nicht so einfach in Richtung „Ganzheitlichkeit“ auflösen lässt. Eher lässt sich die Situation so pointieren, dass „ganzheitliche“ Ansätze vor der primären Herausforderung stehen, die fachliche Qualität spezifischer Hilfen aufrechtzuerhalten, während umgekehrt der „klassische“ Ansatz sich *sozialinklusiv* weiterzuentwickeln hätte und dabei eine höhere Sensibilität für die zuweilen segregierenden und stigmatisierenden Auswirkungen von Hilfesettings kultivieren muss. Normativ gewendet ließe sich ein zeitgemäßer Ansatz mit der Formel: „*So viel systemisch-beteiligungsorientierte Elemente wie möglich, so viel spezialisierte individuelle Hilfen wie nötig*“, zusammenfassen.

Es ist sicherlich nicht schwer, dieses auf die Gestaltung kommunaler Präventionsketten zugeschnittene Schema um Aspekte eines breit verstandenen Bildungs-

verständnisses zu ergänzen. In beiden Handlungsfeldern setzt man verstärkt auf intersektorale Zusammenarbeit und auf kommunale Koordinierung; dennoch baut jeder Bereich seine eigenen kommunalen Netzwerke auf – und dies mit stark überlappendem gesellschaftlichen Auftrag und einem ebensolchen Stakeholder-Spektrum. In Nordrhein-Westfalen wären hier z.B. zu nennen:

- Regionale Bildungsnetzwerke,
- Kommunale Integrationszentren (ehemals RAA),
- Landesmodellvorhaben „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“ (in derzeit 18 Kommunen),
- Neues Übergangssystem Schule/Beruf (NÜS),
- Netzwerke Frühe Hilfen (Umsetzung der Bundesinitiative),
- Transferagentur „Lernen vor Ort“ (in Planung),
- Kommunale Gesundheitskonferenzen und
- Netzwerke zur Bekämpfung von Kinderarmut im Bereich des Landschaftsverbands Rheinland (LVR).

Es macht ersichtlich wenig Sinn, in diesen und weiteren Handlungsfeldern immer neue Parallelstrukturen zu implementieren; andererseits gilt angesichts der Unterschiedlichkeit des jeweiligen gesetzlichen und/oder programmatischen Auftrags aber auch die Gründung eines kommunalen „Super-Netzwerks“ als eine wenig aussichtsreiche – und politisch zudem nicht durchsetzungsfähige – Strategie. Und ungeachtet des jahrzehntelangen Diskurses um „Local Governance“ liefern auch die Verwaltungs- und Politikwissenschaften keine „blue prints“ zum Aufbau integrierter kommunaler Koordinierungsstrukturen mit klaren Schnittstellen zur Linienorganisation der Kommunalverwaltungen; nicht einmal eindeutige Handlungsempfehlungen zur Zuschneidung kommunaler Dezernate sind verfügbar. Ohne den Fachdiskurs in diesem Rahmen im Detail aufgreifen zu können, erscheinen folgende Konvergenzlinien der Diskussion erkennbar:

- 1) Kommunale Netzwerke müssen an die lokalen Bedingungen und an die Existenz bereits bestehender Netzwerk- und Kooperationsstrukturen und informeller Arbeitsbündnisse angepasst werden; ein „Masterplan“ zur Gestaltung ihrer Aufbau- und Ablauforganisation ist nicht verfügbar.
- 2) Eine träger- und institutionsübergreifende Konsens- und Beteiligungsorientierung ist die unverzichtbare Gelingensbedingung der Gestaltung (Bottom-up-Dimension); dieser Konsens ist in strukturierten, strategischen Zielfindungsprozessen zu erarbeiten und muss prozessorientiert aktualisierbar implementiert werden; er reicht von Visionszielen über die Einigung auf konkrete Handlungsstrategien bis hin zur Einigung auf (terminierte) Ziel- und Messgrößen, an denen sich der Erfolg der Bemühungen ablesen lässt.
- 3) Kommunale Netzwerke benötigen eine breite kommunalpolitische Rückendeckung (Top-down-Dimension) und vor allem auch die aktive Unterstützung durch die

kommunalen Spitzen – ebenso wie jene der Spitzen nicht-kommunal organisierter Akteure wie etwa der staatlichen Schulaufsicht, der Freien Wohlfahrtspflege, des Stadt-/Kreissportbundes, der Gesundheitswirtschaft und Krankenkassen sowie der Strukturen der kulturellen Bildung (um nur einige wesentliche Stakeholder zu nennen).

- 4) Benötigt wird eine hauptamtliche Netzwerkpflege mit eigenen Stundenkontingenten, Befugnissen und sächlichen Ressourcen. *Keine* eindeutig benennbare Gelingensbedingung ist hingegen die Ansiedlung dieser Netzwerkkoordinierung („Kümmerer“) als Stabsstelle bei der kommunalen Spitze – auch die Ansiedlung z.B. bei der Jugendhilfeplanung, dem Regionalen Bildungsbüro, dem Gesundheitsamt oder bei einem freien Träger funktioniert häufig recht gut.
- 5) *Evidenzbasierte Qualitätsentwicklung und (thematische wie auch sozialräumliche) Tiefenstaffelung* sind wichtige Gelingensbedingungen, um die Netzwerkgestaltung lern- und entwicklungsfähig zu halten. Moderne kommunale Netzwerke dienen nicht mehr nur dem Informationsaustausch, sondern verstehen sich darüber hinaus auch als Produktions- und Verfahrennetzwerke, die der konkreten wohlfahrtsstaatlichen Dienstleistungsproduktion verpflichtet sind. Sie gestalten einen mehrdimensionalen Strukturzusammenhang, bestehend aus der Gewährleistung normativer, strategischer und operativer Netzwerkverantwortung (vgl. Schubert 2008).
 - a) Idealerweise basieren sie in normativer Hinsicht auf einem breit getragenen Ratsbeschluss und entsprechenden analogen Beschlusslagen (z.B. der „Regionalen Bildungskonferenz“ im Kontext der Bildungsnetzwerke in NRW); auch gemeinsame Beschlüsse von kommunalen Ausschüssen (z.B. Jugendhilfe-, Schul-, Sozial- und Gesundheitsausschuss) sind hierfür sehr förderlich.
 - b) Auf der Ebene der strategischen Netzwerksteuerung bedarf es intersektoral hochrangig besetzter Steuerungsgruppen, idealerweise unter Mitwirkung zivilgesellschaftlicher Träger. Ihre Arbeit sollte sich zumindest perspektivisch an den Ergebnissen kommunaler Monitoringprozesse – etwa im Kontext der Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsberichterstattung – orientieren, um auf diese Weise wirksame von unwirksamen Strategien der Zusammenarbeit unterscheiden zu können; externe Evaluationen sowie der Einsatz *outcomeorientierter* Selbstevaluationsinstrumente sind von Vorteil. Die strategische Verantwortung besteht zudem in Entscheidungen zur geeigneten „Tiefenstaffelung“ des Netzwerks, also seiner sozialräumlichen und thematischen Ausdifferenzierung.
 - c) Auf operativer Ebene geht es um die effektive und effiziente Ausgestaltung der Zusammenarbeit, z.B. im Kinderschutz oder im Ganztag. Um hier mit kumulativem Ertrag agieren zu können – das Rad also nicht immer wieder neu erfinden zu müssen –, empfiehlt sich die gemeinsame Verpflichtung auf Qualitätskriterien, die in Gremienstrukturen wie Qualitätszirkeln, AGs nach § 78 SGB VIII, kommunalen Gesundheitskonferenzen, Themennetzwerken und sozialräumlichen Arbeitszusammenhängen erarbeitet werden. Die periodische Überprüfung dieser Kriterien und die Rückbindung an die übergeordnete stra-

tegisch-programmatische Ebene der Netzwerkgestaltung sind dabei von besonderer Bedeutung.

- 6) Die Schnittstelle zwischen evidenzbasierter Netzwerkarbeit und kommunaler (Verwaltungs-)Organisation bildet idealerweise ein integriertes Fach- und Finanzcontrollingsystem, das den „state of the art“ moderner Sozialplanung widerspiegelt. Hier wird es künftig von großer Bedeutung sein, den inhärent konfliktären Aushandlungsprozess von Leistungsvereinbarungen zwischen freien Trägern und Kommunen so zu steuern, dass er die Konsens- und Teilorientierung im Netzwerk nicht konterkariert. Im Moment zeichnen sich in diesem Kontext noch keine strukturell tragfähigen Lösungsmuster zwischen öffentlichen und freien Trägern ab; die örtliche Kooperationskultur gibt fast durchgängig den Ausschlag.
- 7) Die letzte hier zu nennende Gelingensbedingung ist zugleich die wichtigste: Governanceorientierte, kommunal koordinierte Netzwerke müssen *adressaten- und adressatinnengerecht* gestaltet werden, d.h. mit Blick auf die (Bildungs-) Biographien von Kindern und Jugendlichen und deren – sozialräumlich geprägte – *ungleiche* Lebenslagen. Diese Biographie- und Lebenslagenorientierung darf sich nicht nur in den kommunalen Leitbildern erschöpfen, sondern ist bis auf die Ebene der Benennung konkreter Ziel- und Messgrößen des Netzwerkerfolgs „durchzudeklinieren“! Nur bei gemeinsamer Verpflichtung auf diese Subjekt- und systemische Lebenslagenorientierung lassen sich die institutionell bedingten Partikularinteressen und spezialisierten Professionsperspektiven der Netzwerkpartner überhaupt auf einen gemeinsamen Nenner bringen. Schon allein aus diesem Grund ist die gemeinsame Leitbildentwicklung mit der wichtigsten Schritt bei der Implementierung kommunal koordinierter Netzwerke; wer diese nur auf fragile Kompromisse zwischen den Partikularinteressen der Partner gründen will, wird an diesem scheinbaren „Realismus“ notwendig scheitern. *Das Primat der Adressaten- und Adressatinnenorientierung bildet überhaupt erst den Kontext, in dem sich dann interessenorientierte Kompromissbildungen sinnvoll vollziehen können* – umgekehrt „wird kein Schuh draus“! Nur in dieser Interpretation stimmt dann auch wieder der gern gebrauchte Beratungslogan, Kooperation müsse sich für alle Beteiligten „lohnen“. Ohne gemeinsamen *Wertekonsens* erscheinen die Transaktionskosten der Netzwerkkommunikation viel zu hoch und „lohnt“ sich die ganze Veranstaltung ganz einfach nicht. Man merkt dies sehr gut an den Argumentationsmustern vergleichsweise „neuer“ Netzwerkpartner, wie etwa Ärzten, die aufgrund ihrer Abrechnungsordnungen häufig fordern, für ihre Teilnahme an Netzwerken gesondert bezahlt zu werden; für Partner, die schon länger dabei sind, ist so etwas (mit Ausnahme der hauptamtlichen Netzwerkkoordination) dann häufig ein absolutes „No Go“, da die Netzwerkarbeit immer auch ein gehöriges Maß an Altruismus erfordert. Dies mag übrigens auch eine systemische Grenze der Verallgemeinerung des Netzwerkansatzes darstellen.

3. Resümee: Kommunale Koordinierung als Chance?

Betrachtet man als erfahrener wissenschaftlicher Begleiter die aktuellen Gestaltungsbemühungen – etwa in den Feldern Bildungslandschaften, Ganztagsbildung, Präventionsketten und Frühe Hilfen –, so stellt sich das Gesamtstimmungsbild als recht fragile und ambivalente Mischung zwischen einem ungebrochenen Gestaltungsoptimismus und einer gewissen Ernüchterung dar. Einerseits scheint ein Rückzug aus dem Netzwerk zugunsten einer Besinnung auf das jeweilige institutionelle „Kerngeschäft“ als strukturkonservativer Regress kaum noch denkbar, da sich ganz einfach auch die gesellschaftlichen Erwartungen an die Systeme institutioneller Bildung, Erziehung, Betreuung und Gesundheitsförderung in den vergangenen Jahren enorm erhöht haben und schon aus ökonomischen Gründen auch nicht mehr revidierbar erscheinen – man betrachte exemplarisch nur den Ausbau der U3-Betreuung und des schulischen Ganztags. Es gibt für die Stakeholder also sozusagen keine „Exit-Option“ aus dem kommunalen Netzwerk. Ernüchterung macht sich aber dennoch breit – und zwar in erster Linie aufgrund des Ausbleibens flankierender ordnungspolitischer Reformen auf Bundes- und Länderebene. Der enorme Funktionszuwachs kommunaler Daseinsvorsorge steht in immer krasserem Missverhältnis zur Regulierungskompetenz- und Ressourcenausstattung der kommunalen Gebietskörperschaften. Der durchaus halbherzige Aufbau selbstständiger Schulen und einer erweiterten kommunalen Schulträgerschaft sowie der organisationskulturelle Umbau von Schulaufsichtsbehörden zu Beratungs- anstelle von Kontrollinstitutionen zeigen dies ebenso an wie das „sinnfreie“ Kooperationsverbot von Bund und Ländern im Bildungsbereich. Soll kommunale Koordinierung gelingen, so bedarf es eines deutlichen Transfers von Kompetenzen und Ressourcen auf die kommunale Ebene; zu flankieren wäre dies durch einen bundesweit organisierten *kommunalen* Finanzausgleich, damit nicht die reichsten Kommunen auch die beste Infrastruktur haben. Zu diesen mutigen Strukturreformen fehlen den politischen Eliten aller Couleur aber schlechterdings der Mut und die Phantasie. Es bedürfte wohl einer Basispolitisierung der kommunalen Netzwerke, um hier nachhaltige Änderungen der politischen Kultur zu bewirken. Bis dahin lässt sich nur sagen, dass kommunale Netzwerke „auf dem Weg“ sind und sich programmatisch wie auch strukturell weiterentwickeln; insbesondere das Ziel der evidenzbasierten Arbeit ist aber noch in weiter Ferne, und für entsprechende kommunale Berichtssysteme fehlt es häufig immer noch an der erforderlichen Datenbasis (Individualdaten zum Zwecke kleinräumiger Analysen zum Zwecke der Sozialplanung und Ressourcensteuerung – Stichworte: „Ungleiches ungleich behandeln“ und „faire Schulvergleiche“).

Eine ordnungspolitische Alternative zu kommunal koordinierten Netzwerken zeichnet sich derzeit nicht ab; und eine Perspektive substanzieller gesellschaftlicher Modernisierung und Demokratisierung bieten sie allemal!

Literatur und Internetquellen

- Deinet, U. (o.J.): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. URL: <http://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>; Zugriffsdatum: 10.10.2013.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Reutlinger, C. (o.J.): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. URL: <http://www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php>; Zugriffsdatum: 10.10.2013.
- Schubert, H. (2008): Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Beispiele. Wiesbaden: VS.
- Schütte, J. (2013): Armut wird „sozial vererbt“. Wiesbaden: VS.
- Schwalb, L./Walk, H. (Hrsg.) (2007): Local Governance – mehr Transparenz und Bürgernähe? Wiesbaden: VS.
- Tenorth, H.-E. (2006): Rezension von Fend, H.: Neue Theorie der Schule. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/5005/pdf/ZfPaed_2006_3_Tenorth_Rezension_Fend_Neue_Theorie_Schule_D_A.pdf; Zugriffsdatum: 10.10.2013.

Heinz-Jürgen Stolz, Dr. phil., geb. 1959, Leiter der Landeskoordinierungsstelle „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“, angesiedelt beim Institut für Soziale Arbeit e.V. Münster.

Anschrift: Kirchstr. 6, 42103 Wuppertal
E-Mail: heinz-juergen.stolz@t-online.de

Wolfgang Mack

Bildung in Schule und Jugendhilfe

Soziale Bedingungen von Bildung als Herausforderung und Chance für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Zusammenfassung

Soziale Bedingungen von Bildung konfigurieren das Bildungsgeschehen und beeinflussen Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen maßgeblich. Dadurch begründete Bildungsbenachteiligungen stellen eine zentrale Herausforderung in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe dar. Diese Kooperation erfordert jedoch ein Verständnis von Bildung, auf das sich Schule und Jugendhilfe gleichermaßen verständigen können. Der Beitrag stellt die Eigentätigkeit des Subjekts in den Fokus bildungstheoretischer Überlegungen und fragt davon ausgehend nach den sozialen Bedingungen von Bildung im Zusammenspiel von lebensweltlichen Formen der Bildung und von institutionellen Angeboten und Strukturen in Schule und Jugendhilfe. In dieser subjektorientierten Perspektive auf das Bildungsgeschehen wird die Ermöglichung von Bildung im Kontext von sozialer Ungleichheit zur zentralen Aufgabe für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

Schlüsselwörter: Bildung, Bildungsbenachteiligung, Eigentätigkeit, Ko-Produktion, Bildungsprozess, soziale Ungleichheit, Schule, Jugendhilfe

Education at School and at Youth Welfare Services

Social Conditions of Education as Challenge and Chance for the Cooperation of Schools and Youth Welfare Services

Abstract

The educational process of children and young people is strongly influenced by their social situation. This is one of the main reasons for educational disadvantages school and youth welfare services in their co-operation are confronted with. This co-operation however needs a common understanding of education; the German term in this context is "Bildung". In this article, education is conceptualized as a process actively realized by the individual. But this process is performed under the conditions of the living environment of the individual on the one hand and under those of the institutionalized offers

and structures of school and youth welfare services on the other. The educational development in total is thus essentially influenced by social inequalities. Therefore these have to be recognized as a central challenge especially for the co-operation of youth welfare services and school.

Keywords: education, educational disadvantages, individual activity, co-production, educational process, social inequality, school, youth welfare services

Schule und Jugendhilfe repräsentieren als gesellschaftliche Institutionen die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Schule als zentraler Ort formaler Bildung im Kindes- und Jugendalter und Jugendhilfe als non-formaler Bildungsort haben unterschiedliche Aufträge und Arbeitsschwerpunkte; dennoch gibt es viele Berührungspunkte zwischen beiden Institutionen, die Abstimmungen erforderlich machen.

Beide Institutionen, Schule und Jugendhilfe, stehen für die öffentliche Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen. In diesem Beitrag wird deshalb nach einer bildungstheoretischen Begründung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe gefragt. Dazu bedarf es eines Verständnisses von Bildung, auf das sich Schule und Jugendhilfe gleichermaßen einlassen können und das eine Basis darstellen kann für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Eine solche Basis – so meine These – kann ein Verständnis von Bildung ermöglichen, in dem die sozialen Bedingungen von Bildung im Fokus bildungstheoretischer Überlegungen stehen. Es geht im Folgenden somit darum, Bildung als Aufgabe von Schule und von Jugendhilfe zu konturieren und nach den spezifischen Beiträgen für Bildung durch Schule und Jugendhilfe zu fragen.

Wenn sich Schule und Jugendhilfe auf ein solches Verständnis von Bildung einlassen, eröffnen sich neue Perspektiven für Kooperationen. Im Zentrum muss dann die Frage stehen, wie Schule und Jugendhilfe gemeinsam Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen – unabhängig davon, in welcher sozialen Lage der Prozess des Aufwachsens erfolgt – übernehmen können.

1. Sozialwissenschaftliche Zugänge zu Bildung

Der Begriff Bildung wird zu unterschiedlichen Zeiten und Epochen höchst unterschiedlich gefasst, da sich in ihm das jeweilige Verständnis von Subjekt und Welt abbildet und in einem Deutungsprozess nach der Gestalt des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft gefragt wird (vgl. Tenorth 2011). Insofern spiegeln sich im Projekt Bildung (vgl. Thiersch 2011) gesellschaftliche Widersprüche und Machtkämpfe vor dem Hintergrund ungleicher Verteilung von Gütern und Ressourcen und de-

ren Folgen für Bildung und Bildungserfolg für die Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen. In vielen Studien wird seit Jahren die ungleiche Verteilung der Bildungschancen in Deutschland thematisiert und aufgezeigt (vgl. Maaz/Baumert/Trautwein 2009).

Bildung stellt einen aktiven Prozess des sich bildenden Subjekts dar, in dem sich das Subjekt mit der Welt auseinandersetzt und sich die Welt aneignet. Einen Schlüssel zum Verständnis von Bildung stellt die Eigentätigkeit des Subjekts dar. Diese Eigentätigkeit bezieht sich auf die Aneignung der Welt durch das Subjekt und auf die Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt. Dadurch wird eine spezifische Figur des eigenen Lebens konstituiert. Bildung in diesem Sinne meint Selbstkonstitution des Subjekts „durch Aneignung von Wirklichkeit und Entwicklung des Lebensprofils in dieser Aneignung“ (Thiersch 2004, S. 240).

Bildung als Eigentätigkeit des sich bildenden Subjekts kann nicht losgelöst von der Welt und ohne Interaktion mit Anderen erfolgen. Bildung in diesem Verständnis ist ein Ko-Produktionsprozess, der die Tätigkeit des Subjekts und die soziale Bedingtheit dieses Prozesses einbezieht. Das sich bildende Subjekt ist auf andere Akteure angewiesen, die im Bildungsprozess als Gegenüber fungieren und die für Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse unverzichtbar sind. Der Bildungsprozess findet so seine unverwechselbare Gestalt durch das Subjekt und den Ausschnitt von Welt, in dem Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse stattfinden. Auf der Seite des Subjekts als Akteur bestimmen damit vorhandene und verfügbare Ressourcen und Dispositionen den Bildungsprozess, auf der Seite der Ko-Produzenten wird der Bildungsprozess maßgeblich durch signifikante Andere und durch die von ihnen repräsentierten Ausschnitte von Welt figuriert. Bildung ist deshalb sozial bestimmt.

Soziale Disparitäten finden im Bildungsgeschehen ihren unmittelbaren Ausdruck. Der hier skizzierte Bildungsbegriff eröffnet den Blick auf soziale Bedingungen von Bildung und auf Folgen sozialer Ungleichheit für die Gestalt individueller Bildungsprozesse. Er ermöglicht es somit, Bildung auf konkrete Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu beziehen. Damit wird der Diskurs über Bildung anschlussfähig an sozialwissenschaftliche Thematisierungen von Lebenslagen und damit verbundenen Anforderungen an Subjekte, in diesen Lebenslagen handlungsfähig zu sein.

Mit diesem sozialwissenschaftlichen Zugang wird der Bezug zur sozialen Lage konstitutiv für das Nachdenken über Bildung und für die Konzeptualisierung von Bildungsangeboten. Bevor vor dem Hintergrund dieses empirisch-sozialwissenschaftlichen Zugangs zu Bildung Fragen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe in den Blick genommen werden, soll zunächst danach gefragt werden, ob und wie sich diese soziale Seite von Bildung in der Sozialen Arbeit und in der Schule widerspiegelt.

2. Soziale Bedingungen von Bildung in der Sozialen Arbeit und in der Schule

Bildung wird in der Sozialen Arbeit im Kontext von Lebenslagen und Lebensverhältnissen von Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit diskutiert und konzeptualisiert. In der sozialpädagogischen Analyse von Bildungsbedingungen und Bildungsprozessen geht es somit immer auch um gesellschaftliche Strukturen und Prozesse, die Ansprüche und Erwartungen an die Bildung des Subjekts beeinflussen, überlagern und konterkarieren.

In den Bemühungen, Möglichkeiten der Bildung des Subjekts auszuloten, werden deshalb gesellschaftliche Bedingungen, Widersprüche und Konflikte thematisiert. Soziale Arbeit interessiert sich damit in einer subjektbezogenen Perspektive auch für das Verhältnis von Bildung und Lebensbewältigung (vgl. Thiersch 2011; Ahmed u.a. 2013).

Bildung in der Schule muss von den konkreten Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen abstrahieren; sie generalisiert, indem sie an alle gleiche Ansprüche und Erwartungen stellt. Das ist die genuine Aufgabe und Funktion von Schule. Mit den neuen Formen einer Output- bzw. Outcome-orientierten Steuerung im Schulsystem und den damit verbundenen Leistungstests, im Zuge derer die Einführung von Bildungsstandards eines der entscheidenden Instrumente darstellt, wird diese Funktion der Schule – Vergleichbarkeit und Generalisierung der Lernansprüche herzustellen und Differenzierung und Unterschiede in den Lernleistungen hervorzubringen – gestärkt.

Der mit der Idee der allgemeinen Bildung verbundene Anspruch der individuellen Entwicklung der Persönlichkeit wird im Bildungsprogramm der Schule konkretisiert durch eine Auswahl von Bildungsinhalten und durch eine Schulkultur mit jeweils spezifischen Interaktionsformen, Kommunikationsstrukturen, Lernanlässen und Erwartungen an Leistung und soziales Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Dass daraus auch subjektiv bedeutsame Bildungsprozesse werden, ist – entsprechend der Vorstellung von Bildung als Ko-Produktionsprozess – Aufgabe der Schülerinnen und Schüler. Ob dabei Bildung in diesem Sinne erfolgt und ob die Resultate dieses Prozesses auch den objektiv gestellten Anforderungen der formalen Institution Schule entsprechen und genügen, hängt davon ab, wie es den einzelnen Schülerinnen und Schülern gelingt, eine Passung zwischen der schulischen Lernkultur und den individuellen Lernvoraussetzungen herzustellen. Damit werden Lebenslage und Lebensverhältnisse entscheidende Einflussgrößen bei der Frage, wie Schülerinnen und Schüler in der Schule erfolgreich sein können (vgl. Becker/Lauterbach 2007; Brake/Büchner 2012; Maaz/Baumert/Trautwein 2009).

Insofern werden soziale Bedingungen von Bildung in der Sozialen Arbeit und in der Schule unterschiedlich aufgenommen und thematisiert: In der Sozialen Arbeit stellen die soziale Lage und empirisch vorfindliche Lebensverhältnisse Ausgangs- und Bezugspunkte für das Nachdenken über Bildung und für die Konzeptualisierung von Bildung dar; im auf Schule bezogenen Diskurs über Bildung werden soziale Bedingungen von Bildung und soziale Disparitäten thematisiert in Bezug auf sozial ungleich verteilte Bildungschancen, denen – mit der empirisch belegten engen Koppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland – ein Ausgleich im Sinne von mehr Bildungsgerechtigkeit entgegengesetzt werden muss. Soziale Bedingungen von Bildung stellen somit – zugespitzt formuliert – in der Sozialen Arbeit den Ausgangspunkt im Diskurs über Bildung dar, in Bezug auf Schule werden sie dagegen eher als Folge von sozialen Ungleichheiten wahrgenommen, auf die Schule bisher nur unzureichend reagiert.

3. Entgrenzung der domänenspezifischen Zuständigkeiten und Eröffnung neuer Horizonte für Bildung in Schule und Jugendhilfe

Schule und Jugendhilfe stellen zwei getrennte Institutionen mit unterschiedlichen Aufträgen und Aufgaben dar. Dennoch gibt es Bezüge zwischen beiden Institutionen und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Bildung: Herausforderungen an Schule, wie der Ausbau von Ganztagschulen und die Öffnung der Schule zum Quartier bzw. zur Gemeinde, neue Modelle der Schulentwicklung und die vielerorts nicht mehr länger abweisbare Frage, wie Schule mit sozialen Disparitäten und ihren Folgen umgeht, erfordern eine Öffnung der Schule auch für andere Bildungskonzepte und für die Kooperation mit Institutionen der Sozialen Arbeit. Die Jugendhilfe ihrerseits ist mehr und mehr mit Angeboten und Dienstleistungen am Ort Schule präsent und in das schulischen Geschehen involviert, wie der neuerliche Ausbau der Schulsozialarbeit oder Angebote der Berufsorientierung und der Jugendberufshilfe, die auch eine Kooperation mit der Schule erfordern, belegen. Mit diesen Entwicklungen werden Entgrenzungen sichtbar; bisher gewohnte Zuständigkeiten der beiden Institutionen im Bildungsgeschehen werden in Frage gestellt und müssen neu bestimmt werden. Entgrenzungen zwischen den Institutionen Schule und Jugendhilfe können exemplarisch am Ausbau von Ganztagschulen, an sozialräumlich orientierten Konzepten der Schulentwicklung und am bildungspolitischen Konzept der Bildungslandschaften aufgezeigt werden.

Der Ausbau der Ganztagschule, mit dem bessere Leistungen der Schülerinnen und Schüler und eine verlässliche Betreuung in der Schule erreicht werden sollen, ist ein bildungspolitisches Reformprojekt, in dem es auch darum geht, eine neue Kultur der Schule aufzubauen. Wesentlich zu dieser neuen Kultur tragen außerschulische

Anbieter und Träger bei, die sich an der Gestaltung von Ganztagschulen beteiligen können und müssen. Ein wichtiger Partner, sowohl in quantitativer Sicht als auch bei der inhaltlichen und konzeptionellen Gestaltung, ist die Jugendhilfe (vgl. Arnoldt 2007).

In vielen Projekten und Programmen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität von Schule sind seit den 1990-Jahren Kooperationen zwischen einzelnen Schulen aufgenommen worden. Schulentwicklung bleibt damit nicht mehr ausschließlich eine binnenschulische Angelegenheit der einzelnen Schule, sondern wird zu einer Aufgabe und zu einem Projekt im Verbund mit mehreren Schulen in der Kommune und der Region (vgl. Lohre u.a. 2008). Damit erhält der kommunale Raum als Handlungsebene für Schulen eine stärkere Bedeutung. Schule kann sich deshalb nicht von den außerschulischen Bedingungen und Gegebenheiten abschotten; sie muss auch andere Akteure in Prozesse der Schulentwicklung einbeziehen, insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren vielfältigen Angeboten und Einrichtungen. In dieser sozialräumlichen Perspektive steht nicht mehr die Entwicklung der Schule und des Schulsystems vor Ort im Fokus des Interesses, sondern die Entwicklung einer lokalen Bildungslandschaft (vgl. Mack/Schroeder 2005).

Mit dem Begriff „Bildungslandschaften“ werden Ansätze und Strategien regionaler oder kommunaler Jugend- und Bildungspolitik bezeichnet, mit denen versucht wird, in einer Region oder Kommune Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen auf eine neue Weise zu gestalten. Vielfältige Gelegenheiten und Angebote für Bildung an vielen Orten im regionalen oder kommunalen Raum sollen Bildung als einen umfassenden Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit besser fördern und insbesondere Bildungsbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten Lebenslagen und schwierigen Lebensverhältnissen abbauen (vgl. Mack 2008).

Der Aufbau und die Gestaltung von Ganztagschulen in Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern, Schulentwicklung mit sozialräumlichen Bezügen und die Gestaltung von lokalen bzw. kommunalen Bildungslandschaften sind Beispiele, wie sich öffentliche Verantwortung für Bildung verlagert von der Zuständigkeit einer einzelnen Institution hin zu einer Verantwortung, die von vielen Institutionen getragen wird – mit Blick auf die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen insbesondere von Schule und Jugendhilfe. Diese Beispiele verdeutlichen, wie Veränderungen und Verschiebungen in den institutionellen Zuständigkeiten es erforderlich machen, das Bildungsverständnis der jeweils beteiligten Institutionen zu überdenken und neu zu formulieren. Bildung ist jedoch mehr als eine institutionell angeregte, angeordnete oder eingeforderte Angelegenheit. Der Blick in der Argumentation ist bisher vorrangig auf das institutionalisierte Bildungsgeschehen gerichtet worden; erforderlich ist aber auch ein Blick auf lebensweltliche Formen und Praktiken im Bildungsgeschehen.

4. Bildung im Kontext lebensweltlicher Bedingungen – Das Zusammenspiel von formaler, non-formaler und informeller Bildung

In bildungsbiographischer Perspektive richtet sich der Blick auf das Gesamt des Bildungsgeschehens: Formale, non-formale und informelle Bildung stellen dabei analytische Kategorien dar, um Beiträge zu einem in biographischer Perspektive umfassenden Bildungsprozess genauer bestimmen und Schwachstellen und Probleme in Bezug auf jeweils individuelle Bildungsprozesse genauer analysieren zu können (vgl. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005).

Wenn bildungstheoretische Überlegungen nicht nur auf einzelne Institutionen und auf spezifische Funktionen von Bildung begrenzt bleiben, wenn also das Bildungsgeschehen insgesamt in den Blick genommen wird, ist auch nach Bildungsbedingungen und -gelegenheiten außerhalb von Schule zu fragen (vgl. Thiersch 2011). Es geht um informelle Bildung im Alltag von Kindern und Jugendlichen, etwa in der Familie, insbesondere in der intergenerationellen Transmission von habituellen Einstellungen und Praktiken in den Familien (vgl. Büchner/Brake 2006), und um informelle Formen der Bildung als „Alltagsbildung“ (vgl. Rauschenbach 2009), auf die Schule als Institution formaler Bildung traditionell aufgebaut hat, die sie allerdings immer weniger voraussetzen kann. Deshalb werden Vermittlungen zwischen lebensweltlichen Formen der Bildung in der Familie, non-formalen Bildungsangeboten und -möglichkeiten der Jugendhilfe und formalen Bildungsangeboten und -erwartungen der Schule erforderlich.

In Bezug auf den Bildungsort Schule wird dabei die Distanz zu den Lebenswelten ihrer Nutzerinnen und Nutzer vor dem Hintergrund sozialer Disparitäten prekär. Schule stellt eine besondere Lebenswelt für schulpflichtige Kinder und Jugendliche dar, die sich von deren „außerschulischen“ Lebenswelten in vielfältiger Weise abhebt und distanziert; sie kann sich aber auch in unterschiedlicher Weise zu diesen Lebenswelten verhalten. Besonderer Handlungsbedarf zeigt sich in Schulen im unteren Bildungsbereich, deren Verhältnis zu den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler indifferent ist, insbesondere auch in sozial benachteiligten Stadtteilen. Dies hat prekäre Folgen sowohl für die Bildungsprozesse als auch für die Bewältigung individueller Problemlagen und jugendtypischer Entwicklungsaufgaben. Für diese Schulen liegt eine zentrale und vordringliche Aufgabe von Schulentwicklung darin, Bildung und Hilfen zur Lebensbewältigung miteinander in Einklang bringen. Hier kann die Jugendhilfe mit ihrem breiten Repertoire an Dienstleistungen dazu beitragen, Brücken zwischen der Schule und den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler zu bauen.

5. Bildung als Bezugspunkt der Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gibt es vielfältige Anlässe und Begründungen. Die Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und das Zusammenspiel von öffentlicher und privater Verantwortung (vgl. Vierzehnter Kinder- und Jugendbericht 2013) stehen am Ausgangspunkt der Bemühungen um Kooperation. Schule und Jugendhilfe repräsentieren wichtige Institutionen im Bildungsgeschehen; deshalb bedarf die Kooperation von Schule und Jugendhilfe auch einer bildungstheoretischen Fundierung. Dazu ist es erforderlich, Bildung als freie und unverfügbare Bildung des Subjekts zu verteidigen; es bedarf jedoch einer empirisch-sozialwissenschaftlichen Grundlage, auf der Bildungsangebote in institutioneller Perspektive und Bildungsverläufe in einer subjektorientierten Perspektive in den Blick genommen werden können. Mit einem Verständnis von Bildung, das die Eigentätigkeit des Subjekts in Bezug setzt zu den sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen, auf die das Subjekt dabei zurückgreifen kann, und zu den verfügbaren institutionellen Strukturen und den vorhandenen lebensweltlichen Bedingungen und Gegebenheiten, ist es möglich, die sozialen Bedingungen von Bildung in den Blick zu nehmen und nach der durch die soziale Lage bestimmten Gestalt des Bildungsprozesses im Zusammenspiel von formaler, non-formaler und informeller Bildung zu fragen. Das Bildungsgeschehen wird damit in Bezug gesetzt zur sozialen Lage und zu den Folgen von gesellschaftlicher Ausgrenzung und sozialer Benachteiligung, die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen maßgeblich beeinflussen. Damit steht am Ausgangspunkt der Kooperation von Schule und Jugendhilfe die Bildung von Kindern und Jugendlichen im Zusammenspiel von institutionellen Angeboten und Vorgaben und von lebensweltlichen Bedingungen und Strukturen.

Welche Aufgaben und Funktionen haben nun Schule und Jugendhilfe in diesem Bildungsgeschehen? Zu fragen ist nach den spezifischen Formen und Möglichkeiten der Unterstützung von Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen in ihrer jeweils spezifischen sozialen Lage: Dabei besteht die größte Herausforderung darin, Kindern und Jugendlichen in sozial benachteiligten Lebensverhältnissen und mit erschwerenden Bedingungen für ihre Entwicklung Chancen auf Bildung zu eröffnen. Es geht, anders formuliert, darum, den in der Bildungsforschung empirisch belegten engen Zusammenhang von sozialer Lage und Bildungserfolg aufzubrechen. Das ist die entscheidende Herausforderung für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

Dazu bedarf es eines Bewusstseins der sozialpolitischen Verantwortung der Schule und der bildungspolitischen Verantwortung der Jugendhilfe (vgl. BJK u.a. 2002), um davon ausgehend das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe so zu gestalten, dass eine

Wahrnehmung der bildungs- und sozialpolitischen und damit auch der jugendpolitischen Verantwortung in beiden Institutionen möglich wird.

Die Herausforderung für Schule besteht dabei darin, wirksam etwas zum Abbau von Bildungsbenachteiligung zu unternehmen. Dazu ist Schule auf Jugendhilfe angewiesen, um Passungsprobleme zwischen Schule und Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler, insbesondere in sozial benachteiligten Lebenslagen, wahrnehmen und bearbeiten zu können und um Benachteiligungen dieser Schülerinnen und Schüler im schulischen Bildungsprozess zu vermeiden bzw. zu minimieren. Aufgaben und Herausforderungen für die Jugendhilfe bestehen darin, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, dass auch trotz widriger Voraussetzungen Schulerfolg möglich ist; das heißt weiter auch, ihnen Möglichkeiten und Gelegenheiten zu bieten, dass Bildung in einem umfassenden Sinne möglich ist und dass sie auch trotz benachteiligender sozialer Bedingungen des Aufwachsens ihr Recht auf Bildung wahrnehmen können. Die Herausforderung für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe besteht also darin, Bildung als Prozess der Herausbildung eines unverwechselbaren Profils im Verhältnis von Subjekt und Welt trotz sozialer Ungleichheit, gesellschaftlicher Widersprüche und institutioneller Vorgaben und Normierungen zu ermöglichen und Bedingungen und Verhältnisse zu schaffen, in denen auch Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen und mit beeinträchtigenden Bedingungen des Aufwachsens erfolgreich am Bildungsgeschehen teilhaben können.

Kooperation von Schule und Jugendhilfe muss deshalb darauf gerichtet sein, die Eigenaktivität des Subjekts trotz oftmals beeinträchtigender und widriger Bedingungen und Verhältnisse immer wieder neu zu ermöglichen. Kooperation von Schule und Jugendhilfe muss sich deshalb dem Ziel verpflichten, Kinder und Jugendliche als Subjekte in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen und zu fördern. Und Schule und Jugendhilfe müssen sich deshalb in diesem Verständnis von Bildung als Ko-Produktionsprozess als Institutionen begreifen, die Dienstleistungen für Kinder und Jugendliche im Bildungsgeschehen erbringen.

Literatur

- Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. v./Stauber, B. (Hrsg.) (2013): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Arnoldt, B. (2007): Öffnung von Ganztagschule. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“. Weinheim/München: Juventa, S. 86-105.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS.
- Brake, A./Büchner, P. (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Stuttgart: Kohlhammer.

- Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn/Berlin/Leipzig. URL: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf; Zugriffsdatum: 20.01.2014.
- Lohre, W./Becker, M./Madelung, P./Schnoor, D./Weisker, K. (2008): Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 11-46.
- Mack, W. (2008): Bildungslandschaften. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 741-749.
- Mack, W./Schroeder, J. (2005): Schule und lokale Bildungspolitik. In: Kessl, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS, S. 337-353.
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2011): „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, S. 351-362.
- Thiersch, H. (2004): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS, S. 237-252.
- Thiersch, H. (2011): Bildung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearb. Aufl. München/Basel: Reinhardt, S. 162-173.
- Vierzehnter Kinder- und Jugendbericht (2013). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: BMFSFJ.
- Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2005). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Drucksache 15/6014. Berlin: BMFSFJ.

Wolfgang Mack, Prof. Dr., geb. 1960, Professor für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogische Erwachsenen- und Berufsbildung.

Anschrift: PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik, Pestalozzistr. 53, 72762 Reutlingen
E-Mail: mack@ph-ludwigsburg.de

Knut Schwippert/Edith Braun/Doren Prinz/Hilde Schaeper/
Detlef Fickermann/Juliane Pfeiffer/Julia-Carolin Brachem

KomPaed – Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern

Zusammenfassung

Entsprechend ihrem hohen Stellenwert fokussiert das Projekt KomPaed auf generische Kompetenzen, die für erfolgreiches berufliches Handeln von Akademikerinnen und Akademikern erforderlich sind. Im Rahmen qualitativer Leitfadeninterviews sind relevante Arbeitsplatzanbieter für Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge nach von ihren Beschäftigten zu erfüllenden Aufgaben befragt worden. Diese Informationen werden genutzt, um ein standardisiertes Befragungsinstrument zur Analyse von beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen zu entwickeln und zu validieren.

Schlüsselwörter: Hochschulforschung, Beschäftigungsfähigkeit, generische Kompetenzen, Verhältnis von Studium und Beruf

KomPaed – Task-related Competences in Fields of Educational Activities

Abstract

The KomPaed project focuses on generic competences, which are essential for the professional activities of university graduates. We performed qualitative guided interviews with employers of educational science graduates and asked them about the duties and tasks of their employees. This information is used to develop and validate a survey instrument for the analysis of job characteristics and requirements.

Keywords: higher education, employability of graduates, generic competences, relationship between economic life and higher education

Eine universitäre Ausbildung ist im Wesentlichen durch ihren Wissenschaftsbezug gekennzeichnet. Wissenschaftliche Erkenntnis und Forschung bilden die Grundlage von Lehre und Studium. Die deutschen Hochschulen haben nicht erst seit Bologna auch den Auftrag, über die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse hinaus Qualifikationen und Kompetenzen zu vermitteln, die auch jenseits von Wissenschaft und Forschung beruflich verwertbar sind. Im Zuge des Bologna-Prozesses und der Einführung der gestuften Studienstruktur wurde die seit längerem geführte Debatte über die Berufs- und Praxisrelevanz eines Studiums noch einmal intensiviert. Von den Hochschulen wird derzeit explizit erwartet, „Employability“ – häufig übersetzt als „Beschäftigungsfähigkeit“ – zu fördern. Die Frage der Berufsorientierung von Studiengängen ist damit u.a. auch zu einem Kriterium für ihre Akkreditierung und für Evaluationen geworden. So umstritten das Konzept der „Employability“ und dessen Brauchbarkeit als Leitlinie der Studienreform auch sind (vgl. dazu Schaeper/Wolter 2008), scheint Konsens zu sein, dass Schlüsselkompetenzen (zu diesem Begriff vgl. Weinert 2001a, 2001b) für Beschäftigungsfähigkeit zentral sind und sich ihre Bedeutung auch unabhängig von „Employability“ aus dem notwendig flexiblen Verhältnis von Studium und Beruf begründen lässt.

Entsprechend dem hohen Stellenwert dieser Kompetenzen fokussiert die in diesem Beitrag vorgestellte Studie KomPaed nicht auf (akademische) Fachkompetenzen im engeren Sinne, sondern auf generische Kompetenzen, die für erfolgreiches berufliches Handeln hoch qualifizierter Fachkräfte in Verbindung mit Fachwissen und fachlichen Kompetenzen erforderlich sind. KomPaed (Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2012 für drei Jahre im Rahmen der Förderrichtlinie „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)“ gefördert (siehe URL: <http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/>).

1. Internationaler Forschungsstand

In verschiedenen regionalen (vgl. exemplarisch zum Bayerischen Absolventenpanel Falk/Reimer/Sarcletti 2009), deutschlandweiten (vgl. zu den HIS-Absolventenstudien Rehn u.a. 2011 und zum Kooperationsprojekt „Studienbedingungen und Berufserfolg“ Schomburg 2009), ausländischen (für die Schweiz vgl. Bundesamt für Statistik 2008a) und internationalen Absolventenstudien (z.B. CHEERS: vgl. Teichler 2007, und REFLEX: vgl. Allen/van der Velden 2007) werden die im Studium erworbenen, in der beruflichen Praxis geforderten und dort weiterentwickelten Kompetenzen thematisiert. Mittlerweile wird auch in deutschsprachigen (vgl. Braun u.a. 2008) und internationalen Evaluationsstudien (vgl. Kuh u.a. 2008; Wilson/Lizzio/Ramsden 1997) die Förderung studentischer Kompetenzen fokussiert. In diesen (Studierenden- und Absolventen-)Studien werden zumeist Selbsteinschätzungsinstrumente eingesetzt

und Schlüsselkompetenzen in den Mittelpunkt gerückt, für die mangels einer theoriebasierten Taxonomie heuristische Klassifikationen herangezogen werden (vgl. z.B. Braun u.a. 2008; Schaeper 2009). Die Ergebnisse dieser Studien lassen sich nutzen, um Anforderungsprofile von Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu bestimmen und aus dieser funktionalen Perspektive auf im Hochschulstudium zu erwerbende und zu fördernde Kompetenzen zu schließen. Regelmäßig zeigen diese Untersuchungen, dass Hochschulabsolventinnen und -absolventen hinsichtlich fachspezifischer Kompetenzen gut für die Berufswelt gerüstet sind, während sie in anderen Kompetenzbereichen erhebliche Defizite aufweisen (für die Schweiz vgl. Bundesamt für Statistik 2008b, für Österreich Kellermann 2007, für Deutschland Schaeper/Briedis 2004, für mehrere europäische und außereuropäische Länder im Vergleich Schomburg/Teichler 2006). So sind mehr als 50 Prozent der im Rahmen des Diplom-Pädagogen-Survey 2001 befragten Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (vgl. Krüger u.a. 2003) mit Tätigkeiten wie Verwalten, Organisieren und Koordinieren befasst. Immerhin noch 25 Prozent geben an, Abläufe zu überwachen bzw. diese zu kontrollieren, und mehr als 20 Prozent der Befragten sind mit Aufgaben der Personalführung betraut. In den aus Führungstheorien der Schulleitungsforschung abgeleiteten Aufgabenprofilen können die skizzierten Tätigkeiten in die drei übergeordneten Bereiche (a) der Leistungserbringung, (b) der Unterstützung und (c) des Managements gegliedert (vgl. Dubs 2005) und durch Instrumente erfasst werden, die einem „Job Requirements Approach“ folgen, wie z.B. der *Generalized Work Activities Questionnaire* (GWA) (vgl. Peterson u.a. 1999; Jeanneret u.a. 2002).

Das Manko vieler Studierenden- und Absolventen-Studien besteht darin, dass die verwendeten Erhebungsinstrumente zumeist auf Selbsteinschätzung beruhen und ein hohes Abstraktionsniveau – und somit wenig konkreten Handlungsbezug – sowie einen nur geringen Differenzierungsgrad aufweisen.

Da Instrumente, die nicht auf Selbstauskünften beruhen und die Aussagen zu Kompetenzniveaus und -struktur zulassen, bislang nicht vorliegen, sollen in KomPaed psychometrische Instrumente entwickelt und zur Verfügung gestellt werden, die es erlauben, generische Kompetenzen zu messen.

Zur funktionalen Identifizierung von erforderlichen oder gewünschten Kompetenzen wird bei KomPaed der oben erwähnte „Job Requirements Approach“ (JRA) zugrunde gelegt. Damit wird die Studie national wie international anschlussfähig, da auf dem JRA basierende Instrumente u.a. in den USA, Großbritannien und den Niederlanden sowie im Rahmen des „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) der OECD (vgl. OECD 2009) eingesetzt werden. In Deutschland wird der JRA u.a. der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenuntersuchung zugrunde gelegt (vgl. Rohrbach-Schmidt 2009). Auch für ein „Berufsbildungs-PISA“ (VETLSA) wird die Verwendung eines JR-Ansatzes vorgeschlagen (vgl. Achtenhagen/Baethge 2007; Baethge u.a. 2006).

2. Zur Konzeption von KomPaed

Den konzeptionellen und Entwicklungsarbeiten liegt das Kompetenzverständnis von Weinert zugrunde, der Kompetenzen definiert als die bei Individuen „verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001c, S. 27). Diese Definition umfasst somit mehr als fachbezogene Kenntnisse zu einem Lerngegenstand. Neben methodischen sind auch personale (Motivation) und soziale Aspekte von Bedeutung. Damit einhergehend definieren auch Masten und Coatsworth (1998) Kompetenz als die Fähigkeit zur effektiven Anpassung an die soziale Umwelt bzw. zu situationsangemessenem Verhalten. Kompetenz umfasst damit erlernbare Handlungsfähigkeiten in konkreten Situationen.

Im Mittelpunkt von KomPaed stehen zwei Ziele: (1) die Identifizierung von allgemeinen, überfachlichen Aufgaben, Tätigkeiten und Anforderungen für akademische Berufe und (2) die Entwicklung allgemeiner, überfachlicher Kompetenzmodelle für generische Kompetenzen sowie entsprechende Instrumente zu ihrer Messung. Diese beiden Ziele sollen in einem mehrstufigen Verfahren erreicht werden, wobei in der bisherigen Laufzeit von drei Jahren zunächst nur die ersten beiden Schritte umgesetzt werden können.

- Im *ersten Schritt* werden relevante Arbeitsplatzanbieter als Abnehmer von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge nach den von ihren Beschäftigten zu erfüllenden Aufgaben und Anforderungen befragt (Arbeitspaket 1). Zielsetzung dieser explorativ angelegten Vorstudie ist die Entwicklung eines Instrumentes zur Erhebung von beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen. Weiterhin können über vertiefende Analysen heterogene Typen von Anforderungsprofilen erstellt werden.
- Im *zweiten Schritt* werden die vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, vormals HIS-Institut für Hochschulforschung) regelmäßig durchgeführten Absolventenbefragungen genutzt, um die beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von hoch qualifizierten Fachkräften aller Fachrichtungen zu erfassen und zu analysieren (Arbeitspaket 2). Aus der Arbeits- und Organisationspsychologie liegen mehrere Instrumente zur Arbeitsanalyse vor, die auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen beruhen. Zu den bekanntesten Instrumenten gehört der „Job Diagnostic Survey“ von Hackman und Oldham (1975), der motivationstheoretisch fundiert ist und den motivationalen Anregungsgehalt einer Arbeitstätigkeit messen soll. Aufgrund ihrer spezifischen Zielsetzung sind die meisten der vorliegenden psychologischen Erhebungsverfahren aber nur bedingt geeignet, um – wie in KomPaed beabsichtigt – aus der Analyse von beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen Kompetenzen

abzuleiten. Als Alternative bieten sich Fragebögen wie der „General Work Activities Questionnaire (GWA)“ (vgl. Peterson u.a. 1999; Jeanneret u.a. 2002) oder der „UK Skills Survey“ (vgl. Felstead u.a. 2007) an, denen der „Job Requirements Approach (JRA)“ zugrunde liegt und mit denen berufliche Tätigkeiten und Anforderungen erfasst und aus diesen, so das Ziel, generische Kompetenzen abgeleitet werden können. In den Niederlanden adaptierte Toolsema (2003) den GWA und pilotierte das Instrument mit einer Stichprobe von Absolventinnen und Absolventen von Berufsfachschulen. Alle Instrumente sind so allgemein, dass sie berufsübergreifend eingesetzt werden können.

In die Entwicklung des Befragungsinstrumentes fließen auch die Ergebnisse der Befragung von Arbeitsplatzanbietern ein. Bei der Auswertung der Daten liegt der Schwerpunkt auf den Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (Magister/Diplom/Lehramt/BA/MA), um deren überfachliche berufliche Tätigkeiten und Anforderungen zu identifizieren. Aufgrund des Umfangs und der Zusammensetzung der Stichprobe, die alle Studiengänge und Hochschularten abdeckt, lassen sich diese Analysen perspektivisch auf alle Fachrichtungen ausweiten.

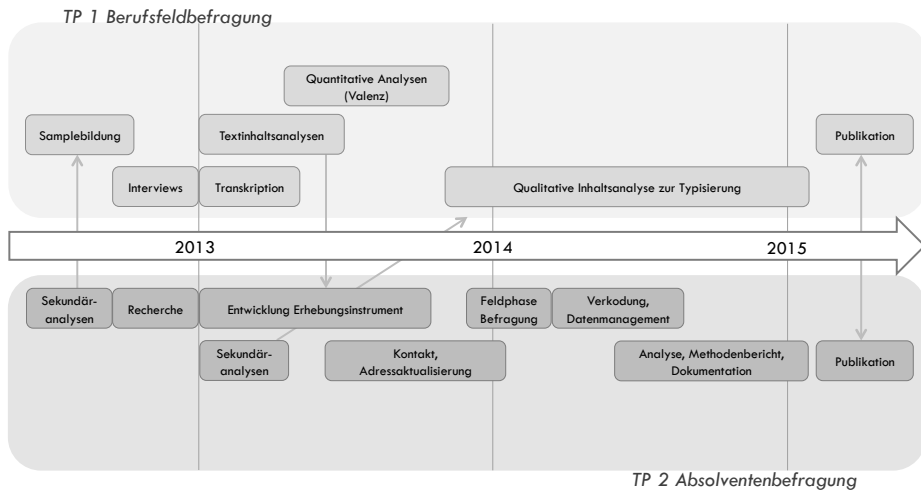
Die Untersuchung wird damit mittelfristig wesentliche Grundlagen für die Evaluation des Erwerbs und der Entwicklung generischer Kompetenzen an Hochschulen schaffen, und zwar auf der Grundlage der von Arbeitgebern und Absolventinnen und Absolventen berichteten Tätigkeiten in akademischen Berufen bzw. Berufsfeldern.

3. Methoden

Die Umsetzung der Studie erfolgt an der Universität Hamburg (Berufsfeldbefragung) und dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen).

Um Synergien der beiden Teilprojekte optimal zu nutzen und ein vollständigeres Bild des Forschungsgegenstandes zu ermöglichen, sind die beiden Teilprojekte hinsichtlich Samplebildung, Konstruktion der Erhebungsinstrumente und Analyse der Daten – im Sinne eines Komplementaritätsmodells (vgl. Erzberger 1998; Prein/Erzberger 2000) – eng miteinander verzahnt (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Darstellung einzelner Arbeitsschritte in KomPaed (methodischer Ansatz)



Quelle: eigene Darstellung

Teilprojekt 1: Berufsfeldbefragung: In ihrer beruflichen Tätigkeit werden von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern neben den von Fuchs (2003) als genuin pädagogisch bezeichneten Tätigkeiten (z.B. Erziehen, Beraten, Betreuen) primär auch organisatorische, planerische und konzeptionelle Fähigkeiten gefordert. In explorativ angelegten Interviews wurden insgesamt 18 Vertreterinnen und Vertreter der folgenden (vgl. Tab. 1) von Fuchs unterschiedenen Tätigkeitsfelder aus einschlägigen sozialen und Bildungseinrichtungen (z.B. Schule, Jugend- und Altenpflege, Beratungseinrichtungen) nach wichtigen derzeitigen und zukünftigen Aufgaben und Anforderungen in ausgewählten Berufsfeldern für Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler befragt.

Tab. 1: Tätigkeitsfelder von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (nach Fuchs 2003)

	<i>Pädagogische Tätigkeit</i>	<i>Nicht-pädagogische Tätigkeit</i>
<i>Pädagogisches Arbeitsfeld</i>	z.B. Schule/Unterricht (6)	z.B. Bildungsträger/PR (4)
<i>Nicht-pädagogisches Arbeitsfeld</i>	z.B. Wirtschaftsunternehmen/ Kinderbetreuung (4)	z.B. Wirtschaftsunternehmen/ Personalmanagement (4)

Quelle: eigene Darstellung

Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden nach dem Kriterium der theoretischen Sättigung des Modells von Fuchs (2003) rekrutiert. Somit ist im Rahmen des theoretischen Samplings die Erhebung direkt mit der Datenauswertung verknüpft. Hierbei wurden vor allem quantitative Auswertungen des DZHW-Absol-

ventenpanels (Teilprojekt 2) für die empirische Samplebildung genutzt. Die aus den Expertinnen- bzw. Experteninterviews gewonnenen Informationen werden in einer ersten Auswertungsphase nach dem Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse – im Sinne einer Valenzanalyse – ausgewertet und kategorisiert. In einer zweiten Auswertungsphase sollen – in Anlehnung an die Grundzüge der Grounded Theory – vertiefende Analysen zur Typisierung unterschiedlicher Anforderungsprofile vorgenommen werden. Auch in diesem Schritt werden Ergebnisse quantitativer Sekundäranalysen der DZHW-Absolventendaten für die qualitative Bildung von Anforderungstypen verwendet. Die Ergebnisse der qualitativen Befragung fließen wiederum unmittelbar in die Entwicklung des Fragebogens ein, der im Teilprojekt 2 entwickelt und eingesetzt werden soll.

Teilprojekt 2: Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen: Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, vormals HIS-Institut für Hochschulforschung der Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover) führt seit 1989 Untersuchungen mit Hochschulabsolventinnen und -absolventen verschiedener Abschlusskohorten durch, die bis zu drei Mal nach dem Hochschulabschluss befragt werden (vgl. Rehn u.a. 2011). Da die Längsschnittstudien der jüngsten in die Untersuchungsreihe einbezogenen Prüfungsjahrgänge noch nicht abgeschlossen und deshalb die Adressen der Befragten noch vorhanden sind, können diese Stichproben genutzt werden, um eine vertiefende Untersuchung der beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen durchzuführen. Geplant ist, die Absolventinnen und Absolventen des Prüfungsjahres 2009 (2010 zum ersten Mal befragt), den Examensjahrgang 2005 (2010 zum zweiten Mal befragt) sowie die Abschlusskohorte 2001 (dritte Befragungswelle 2011) einzubeziehen. Dadurch ist es möglich, die beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen von hoch qualifizierten Fachkräften in verschiedenen Phasen der Berufsbiographie zu erfassen und zu analysieren.

Die Stichproben für die erste Befragung der genannten Prüfungsjahrgänge wurden zufällig gezogen; sie decken das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland, das gesamte Fächerspektrum und alle Hochschularten (ohne behördeninterne Hochschulen) ab. Das Sample der Absolventinnen und Absolventen 2009 umfasst neben allen Erstabschlüssen zum ersten Mal auch Masterabschlüsse; die Vorgängerstudien beschränkten sich auf Abschlüsse, die im Rahmen eines Erststudiums erreicht wurden.

Aus Zeit- und Kostengründen soll die Befragung als Onlineerhebung durchgeführt werden. Während dieses Erhebungsverfahren bei Querschnittbefragungen regelmäßig zu niedrigeren Rücklaufquoten führt als andere Befragungsmodi, können im Rahmen von Paneluntersuchungen gute Beteiligungsquoten erreicht werden. So lag die Ausschöpfung bei Onlinebefragungen, die das DZHW mit den Hochschulabsolventinnen und -absolventen 1997 nach der dritten postalischen Befragungswelle durchgeführt hat, zwischen 72 Prozent und 79 Prozent.

Die Einsatzstichprobe umfasst diejenigen Absolventinnen und Absolventen, die an der vorherigen regulären Panelwelle teilgenommen haben. Ihr Umfang lässt sich aufgrund von noch nicht abgeschlossenen bzw. durchgeführten Befragungswellen derzeit nur grob schätzen. Beim Prüfungsjahrgang 2009 handelt es sich voraussichtlich um etwa 10.000 Befragte, bei der 2005er-Kohorte um ca. 8.000 Befragte und beim Abschlussjahr 2001 um ungefähr 5.000 Personen. Bei einer angenommenen Rücklaufquote von 75 Prozent ist zu erwarten, dass insgesamt ca. 17.250 Hochschulabsolventinnen und -absolventen und 2.800 Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an der Onlinebefragung zu den beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen teilnehmen. Diese Stichprobe wäre groß genug, um verlässliche Ergebnisse auch auf Fachrichtungsebene zu erhalten.

Das Erhebungsinstrument wird sich auf zentrale berufliche Merkmale (z.B. genaue Berufsbezeichnung, Stellung im Beruf) und eine detaillierte Erfassung der Tätigkeiten und Anforderungen konzentrieren, in die u.a. Erkenntnisse der Berufsfeldbefragung einfließen.

Da die zuvor erwähnte PIAAC-Studie auf Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich fokussiert, ist es notwendig, einen theoretisch fundierten Fragebogen, der dem „Job Requirements Approach“ folgt, für den deutschsprachigen Hochschulraum neu zu entwickeln. In die Instrumentenentwicklung werden die Ergebnisse der explorativen Phase von Teilprojekt 1 eingehen. Bei der Übersetzung und Anpassung vorliegender Instrumente ist eine enge Kooperation mit der PIAAC-Expertengruppe für das JRA-Modul sowie mit dem deutschen PIAAC-Konsortialpartner geplant. Um herauszufinden, wie Befragte die verwendeten Begriffe und Fragen verstehen und zu einer Antwort gelangen, sollen kognitive Interviews (vgl. Willis 2005) durchgeführt werden. Die Validitäts- und Reliabilitätsprüfung erfolgt mit den Befragungsdaten der Haupterhebung. Die Feldphase ist zum Jahreswechsel 2013/2014 vorgesehen.

4. Ausblick

Im Rahmen des Projekts wird ein deutschsprachiges Instrument zur Analyse beruflicher Tätigkeiten und Anforderungen entwickelt und validiert, das auf dem „Job Requirements Approach“ beruht, national wie international anschlussfähig ist und der Wissenschaft frei zugänglich gemacht wird. Auf Grundlage der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu ihren beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen lassen sich darüber hinaus für eine Vielzahl von Berufsfeldern wichtige generische Kompetenzdomänen identifizieren, für die in Zukunft geeignete Testinstrumente zu entwickeln sind. Zudem werden über die zur Entwicklung des Instrumentes durchgeführte Berufsfeldbefragung grundlegende Erkenntnisse über die Struktur des Tätigkeitsbereichs von Erziehungswissenschaftlerinnen und

Erziehungswissenschaftlern generiert, die für weitere Professionalisierungsprozesse in diesem Bereich zentral sein können.

Als Perspektive einer mittelfristigen Weiterentwicklung des Projekts KomPaed gibt es Überlegungen, im Anschluss an das hier vorgestellte Vorhaben für die exemplarisch ausgewählten Tätigkeitsbereiche „Gesprächsführung und Konfliktmanagement“ sowie „Führung und Management“ Kompetenzmodelle und dazugehörige Messinstrumente zu entwickeln, die eine empirische Prüfung der Kompetenzstruktur, der Kompetenzniveaus und der Kompetenzentwicklung von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge ermöglichen.

Gesprächsführungs- und Konfliktmanagementkompetenz: Der Stellenwert von Gesprächsführungs- und Konfliktmanagementkompetenzen für Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge ergibt sich u.a. aus den am 16. Dezember 2004 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (vgl. KMK 2004). In diesen Standards sind u.a. soziale Kompetenzen aufgeführt, bei denen wiederum ein Schwerpunkt auf Kommunikationskompetenz gelegt wird. Soziale Kompetenz wird dabei beschrieben als die Fähigkeit, Lerngruppen anzuleiten, Gespräche zu führen und Konflikte professionell und konstruktiv lösen zu können; unter Kommunikationskompetenz wird die Fähigkeit zur „Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit“ (ebd., S. 5) verstanden. Allgemeiner kann soziale Kompetenz definiert werden als Fähigkeit, mit anderen Personen so zu interagieren, dass dieses Verhalten ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für alle an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt (vgl. z.B. Riemann 1997; Wentzel 1999). Dieses Verständnis von sozialer Kompetenz orientiert sich an der oben skizzierten Definition der Handlungsfähigkeit in konkreten Situationen. Hinsichtlich der dimensionalen Struktur des Konstrukts scheinen sich zwei Aspekte als Kernelemente herauszuschälen: Assertivität und Adaptivität (vgl. Riemann 1997).

Führungs- und Managementkompetenz: Die Berufsperspektiven von Studierenden der Erziehungswissenschaft sind vielfältig. Ein hoher Anteil strebt fachlich hoch qualifizierte Lehramtstätigkeiten an. Aber auch Studierende mit dem Ziel des Magister- bzw. Diplomabschlusses finden in anspruchsvollen Berufen Beschäftigung (vgl. Fuchs 2003; Huber 2004). Dies gilt zunehmend auch für Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Bachelor- und Masterstudiengänge. Unter den vielschichtigen Anforderungen an die zukünftigen akademisch ausgebildeten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler nehmen Führungs- und Managementkompetenzen eine zentrale Rolle ein; sie werden daher auch in den meisten Untersuchungen berücksichtigt. Als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Führungs- und Managementkompetenzen bietet sich die aktuelle Schul- und Unterrichtsforschung an, da das Betätigungsfeld von

Lehrkräften und Schulleitungen im Regelschulsystem transparent strukturiert ist und deren professionelles Handeln und deren Kompetenzen in den letzten Jahren empirisch vielfach untersucht und damit gut dokumentiert wurden.

Langfristig ist zu prüfen, ob die aus allgemeinen Aufgaben, Tätigkeiten und Anforderungen abgeleiteten Kompetenzmodelle auf andere ausgewählte geistes-, sozial- und naturwissenschaftliche Fachrichtungen übertragbar sind.

Literatur

- Achtenhagen, F./Baethge, M. (2007): Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. Wiesbaden: VS, S. 51-70.
- Allen, J./van der Velden, R. (Hrsg.) (2007): The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market. URL: http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/reflex_book_eu.pdf; Zugriffsdatum: 16.07.2013.
- Baethge, M./Achtenhagen, F./Arends, L./Babic, E./Baethge-Kinsky, V./Weber, S. (2006): Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart: Franz Steiner.
- Braun, E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008): Kompetenzorientierte Lehrevaluation – Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: Diagnostica 54, H. 1, S. 30-42.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (2008a): Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Ergebnisse der Längsschnittbefragung 2007. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (2008b): Schlüsselkompetenzen der Schweizer Hochschulabsolvent/innen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: Steiner.
- Erzberger, C. (1998): Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess. Weinheim: Beltz.
- Falk, S./Reimer, M./Sarclotti, A. (2009): Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Felstead, A./Gallie, D./Green, F./Zhou, Y. (2007): Skills at Work 1986-2006. Oxford: SKOPE.
- Fuchs, K. (2003): Wissen und Tun. Tätigkeitsprofile und berufsrelevante Kenntnisse. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T./Fuchs, K./Grunert, C./Huber, A./Kleifgen, B./Rostampour, P./Seeling, C./Züchner, I. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim: Juventa, S. 185-204.
- Hackman, R./Oldham, G.R. (1975): Development of the Job Diagnostic Survey. In: Journal of Applied Psychology 60, H. 2, S. 159-170.
- Huber, A. (2004): Berufskarrieren im Kohortenvergleich. Diplom-PädagogInnen drei, zehn und zwanzig Jahre nach dem Examen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: VS, S. 175-202.
- Jeanneret, P.R./Borman, W.C./Kubisiak, U.C./Hanson, M.A. (2002): Generalized Work Activities. In: Peterson, N.G./Mumford, M.D./Borman, W.C./Jeanneret, P.R./Fleishman, E.A. (Hrsg.): An Occupational Information System for the 21st Century:

- The Development of O*NET. Washington, DC: American Psychological Association, S. 105-125.
- Kellermann, P. (2007): Acquired Competencies and Job Requirements. In: Teichler, U. (Hrsg.): *Careers of University Graduates*. Dordrecht: Springer, S. 115-129.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf; Zugriffsdatum: 08.07.2013.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T./Fuchs, K./Grunert, C./Huber, A./Kleifgen, B./Rostampour, P./Seeling, C./Züchner, I. (2003): *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim: Juventa.
- Kuh, G.D./Cruce, T.M./Shoup, R./Kinzie, J./Gonyea, R.M. (2008): Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. In: *Journal of Higher Education* 79, S. 540-563.
- Masten, A./Coatsworth, J.D. (1998): The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. In: *American Psychologist* 53, S. 205-220.
- OECD (2009): A Pilot Survey Version of the Job Requirements Module for PIAAC: Draft Questionnaire and Technical Specification. Paris: OECD.
- Peterson, N.G./Mumford, M.D./Borman, W.C./Jeanneret, P.R./Fleishman, E.A. (1999): *An Occupational Information System for the 21st Century: The Development of O*NET*. Washington, DC: APA Books.
- Prein, G./Erzberger, C. (2000): Integration statt Konfrontation. Ein Beitrag zur methodologischen Diskussion um den Stellenwert quantitativen und qualitativen Forschungshandelns. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, H. 3, S. 343-357.
- Rehn, T./Brandt, G./Fabian, G./Briedis, K. (2011): *Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009*. Hannover: HIS.
- Riemann, R. (1997): *Persönlichkeit: Fähigkeiten oder Eigenschaften?* Lengerich: Pabst Science.
- Rohrbach-Schmidt, D. (2009): The BIBB/IAB- and BIBB-BAuA Surveys of the Working Population on Qualification and Working Conditions in Germany. Data and Methods Manual (BIBB-FDZ Daten- und Methodenberichte; 1/2009). Bonn: BiBB. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/rohrbach_cv_englisch_2010.pdf; Zugriffsdatum: 16.07.2013.
- Schaeper, H. (2009): Development of Competencies and Teaching-Learning Arrangements in Higher Education: Findings from Germany. In: *Studies in Higher Education* 34, H. 6, S. 677-697.
- Schaeper, H./Briedis, K. (2004): *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Hannover: HIS.
- Schaeper, H./Wolter A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, H. 4, S. 607-625.
- Schomburg, H. (2009): *Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“, Befragung Jahrgang 2007*. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung. URL: http://www.uni-kassel.de/wz1/absolventen/INCHER_koab_bericht_2009.pdf; Zugriffsdatum: 16.07.2013.
- Schomburg, H./Teichler, U. (2006): *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Dordrecht: Springer.

- Teichler, U. (Hrsg.) (2007): *Careers of University Graduates*. Dordrecht: Springer.
- Toolsema, B. (2003): *Werken met competenties. Naar een instrument voor de identificatie van competenties*. Enschede: Universität Twente.
- Weinert, F.E. (2001a): *Competencies and Key Competencies: Educational Perspective*. In: Smelser, N./Baltes, P.B. (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Vol. 4. Amsterdam: Elsevier, S. 2433-2436.
- Weinert, F.E. (2001b): *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber, S. 45-65.
- Weinert, F.E. (2001c): *Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17-31.
- Wentzel, K.R. (1999): *Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Students' Academic Success*. In: *Journal of Educational Psychology* 91, S. 76-97.
- Willis, G.B. (2005): *Cognitive Interviewing: A Tool for Improving Questionnaire Design*. London: Sage.
- Wilson, K./Lizzio, A./Ramsden, P. (1997): *The Development, Validation and Application of the Course Experience Questionnaire*. In: *Studies in Higher Education* 22, S. 33-53.

Knut Schwippert, Prof. Dr., geb. 1965, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

E-Mail: knut.schwippert@uni-hamburg.de

Doren Prinz, Jun.-Prof. Dr., geb. 1978, Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der empirischen Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

E-Mail: doren.prinz@uni-hamburg.de

Juliane Pfeiffer, M.A., geb. 1988, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Evaluation von Bildungssystemen, Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

E-Mail: juliane.pfeiffer@uni-hamburg.de

Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Binderstr. 34, 20146 Hamburg

Edith Braun, Dr., geb. 1975, wissenschaftliche Leiterin des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

E-Mail: braun@dzhw.eu

Hilde Schaeper, Dr., geb. 1956, stellvertretende Leiterin des Arbeitsbereichs Absolventenforschung am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

E-Mail: schaeper@dzhw.eu

| Knut Schwippert et al.

Julia-Carolin Brachem, geb. 1985, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Absolventenforschung am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

E-Mail: brachem@dzhw.eu

Anschrift: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH, Gosseriede 9, 30159 Hannover

Detlef Fickermann, geb. 1952, Leiter der Stabsstelle Forschungsk Kooperation und Datengewinnungsstrategie am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg.

E-Mail: detlef.fickermann@ifbq.hamburg.de

Anschrift: Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg

Die Elemente Lehrerbildung, sprachliche Kompetenz und Schüler/innen mit Migrationshintergrund bedeuten für Länder mit hoher Zuwanderung eine immense bildungspolitische und wissenschaftliche Herausforderung. Hierbei kommt den Hochschulen vor allem über die Lehrerbildung eine besondere und zunehmende Verantwortung zu. Die Beiträge dieses Bandes möchten daher die Lehrbildungsforschung innerhalb des skizzierten Bereichs initiieren bzw. vorantreiben. Dabei geht es vorrangig darum, die notwendigen Schritte hin zu mehr Professionalität in der Lehrerbildung durch wissenschaftlichen Austausch, vor allem aber auch durch das Einholen internationaler Expertise, zu forcieren.



Elmar Winters-Ohle,
Bettina Seipp, Bernd Ralle (Hrsg.)

Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte

Sprachliche Kompetenz im
Kontext internationaler Konzepte
der Lehrerbildung

Mehrsprachigkeit, Band 35
2012, 336 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2733-4
E-Book-Preis: 26,99 €

 **WAXMANN**

Lutz R. Reuter

Bildungsforschung aus politik- und rechtswissenschaftlicher Perspektive¹

Zusammenfassung

Die Bildungsforschung untersucht die individuellen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen, unter denen Erziehungs- und Bildungsprozesse in öffentlichen und privaten Institutionen stattfinden. Thema politikwissenschaftlicher Bildungsforschung ist die Schnittstelle von Bildung und politischem System; die rechtswissenschaftliche Bildungsforschung untersucht die Schnittstelle zwischen Erziehung bzw. Bildung und Rechtsordnung. Der folgende Beitrag differenziert beide Begriffe näher aus und beschreibt ihre Fragestellungen und Gegenstandsbereiche. Eingehend werden die Entstehung und Entwicklung sowie die Arbeitsbereiche und Institutionen der beiden Forschungszweige dargestellt. Der Artikel schließt mit vier Beispielen künftiger politikwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung.

Schlüsselwörter: Bildungsberatung, Bildungsberichterstattung, Bildungsförderung, Bildungsmonitoring, Bildungsplanung, Politikberatung

Educational Research from the Perspectives of Social Sciences and Jurisprudence

Abstract

Foci of educational research are the individual, social, economic, and political conditions, which influence education processes in public and private institutions. Topic of political scientific research on education is the cutting line between the educational and political systems, while jurisprudential research on education deals with the relationship between educational systems, processes, and players on the one hand and the legal order on the other. The article differentiates the two different disciplinary approaches to

¹ Diesem Beitrag liegt mein gemeinsam mit Isabelle Sieh verfasster und im Handbuch Bildungsforschung (Tippelt/Schmidt 2010) veröffentlichter Artikel „Politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung“ zugrunde (vgl. ebd., S. 185-198).

educational research and describes their main questions and subject areas. It looks into the emergence and development as well as into the fields and institutions of the two approaches to educational research. The article closes with four examples of forthcoming political scientific research on education.

Keywords: educational consulting, educational reporting, promotion of education, educational monitoring, educational planning, political consulting

1. Bildungsforschung und Politik

Die *Bildungsforschung* untersucht die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Erziehungs- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen, insbesondere individuellen, gesellschaftlichen oder politischen Kontexten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 16; Tippelt/Schmidt 2010, S. 10). Sie definiert sich von ihrem Gegenstand und nicht von einer einzelnen Fachwissenschaft her. Das Präfix *Bildung* kennzeichnet den Vorgang der Entfaltung der Individualität eines Menschen, seine physische, kognitive und emotionale Entwicklung und Auseinandersetzung mit der sozialen, gesellschaftlichen, politischen und natürlichen Umwelt. Die Grenzen zum Begriff der Erziehung sind fließend und auch institutionell (z.B. *Erziehungsauftrag* der Schule) nicht genau bestimmbar. *Erziehung* bezieht sich indes eher auf die Entwicklung weltanschaulicher, ethischer und ästhetischer Einstellungen und Verhaltensdispositionen im Kindes- und Jugendalter, während *Bildung* alle Formen des informellen und formellen Erwerbs von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) über die gesamte Lebensspanne umfasst. Als Teilbereich der multidisziplinären Bildungsforschung befasst sich die *politikwissenschaftliche* Bildungsforschung mit der Schnittstelle von Bildung und politischem System. Die Dimension des Politischen unterscheidet die politikwissenschaftliche von anderen Subdisziplinen der Bildungsforschung. Diese politische Dimension lässt sich über den Politikbegriff, die *Form* (*polity*), den *Inhalt* (*policy*) und den *Prozess* (*politics*) des Politischen näher strukturieren.

Die formale oder institutionelle Dimension (*polity*) betrifft Erscheinungsformen der Politik wie Verfassungen, Recht und Institutionen sowie Merkmale wie Ordnung, Organisation und Verfahrensregeln. Politikwissenschaftliche Bildungsforschung befasst sich mit Blick auf diese Politikdimension mit den konstitutionellen Rahmenbedingungen der Bildungsprozesse und des Bildungssystems, mit den Zuständigkeiten der politischen Ebenen und politischen Akteure, mit den Institutionen des Bildungssystems und mit den Instrumenten zur Durchsetzung bildungspolitischer Entscheidungen. Forschungsfragen sind beispielsweise, ob zentralisierte gegenüber föderativen Kompetenzstrukturen und Entscheidungsmustern die Modernisierung des Schulwesens erleichtern oder erschweren (vgl. Heidenheimer 1992), in welchem Verhältnis private und öffentliche Bildungsfinanzierung zueinander stehen, wie sich die Divergenzen bei den Bildungsausgaben in ökonomisch äqui-

valenten Staaten erklären lassen und welche sozialen Effekte sich daraus ergeben (vgl. Schmidt 2002).

Von der formalen oder institutionellen ist die inhaltliche Dimension des Politikbegriffs (*policy*) zu unterscheiden. Erscheinungsform dieser Dimension sind die Ziele und Aufgaben politischer Programme. Ihre Merkmale sind Wertorientierung, Gestaltung, Problemlösung oder Aufgabenerfüllung. Gegenstände der politikwissenschaftlichen Bildungsforschung sind hier beispielsweise die unterschiedlichen Handlungskonzepte zur Gestaltung der Aufgaben und Strukturen von Bildungseinrichtungen, in denen sich die konkurrierenden Interessen bzw. die ideellen bildungspolitischen Einstellungen von Parteien oder Verbänden widerspiegeln (z.B. Chancengleichheit vs. Elitenförderung; Inklusion vs. Differenzierung). Beispiele für einschlägige Untersuchungen sind die vergleichende Analyse der Regelung und Durchsetzung der Schulpflicht in den deutschen Bundesländern (vgl. Neumann/Reuter 1997), die Steuerungsmodi bundesstaatlicher Bildungssysteme (vgl. Arbeitsgruppe 2007) oder die sukzessive Veränderung des Hochschulreformdiskurses (vgl. Witte 2006).

Bei der prozessualen Dimension (*politics*) geht es um Erscheinungsformen der Politik wie Interessen und Konflikte sowie die Merkmale ihrer Austragung wie Macht, Ressourcen, Konsens oder Kompromiss. Die politikwissenschaftliche Bildungsforschung untersucht, ob und wie die Akteure mit bildungspolitischen Problemen symbolisch oder problemlösend umgehen, mit welchen Handlungsprogrammen (z.B. Einführung der Gemeinschaftsschule, Senkung der Abbruchquoten) sie im politischen Wettbewerb auf gesellschaftliche oder wirtschaftliche Herausforderungen reagieren und wie der Politikkreislauf von Problemerkennung, Zielformulierung, Entscheidung und Umsetzung bei bildungspolitischen Themen (z.B. Internationalisierung der deutschen Hochschulen) verläuft. Beispiel für eine Studie zur prozessualen Dimension ist die Untersuchung der Einbindung nichtstaatlicher Verbände in den Bologna-Prozess (vgl. Fuchs 1997; Toens 2008).

Das Politikfeld Bildung kann danach in institutioneller, inhaltlicher und prozessualer Hinsicht untersucht werden; in der Regel schließen Untersuchungen mehrere Dimensionen ein. Obwohl damit alle relevanten Dimensionen der Politik erfasst werden, wird kritisiert, dass diese Definition in Bezug auf den eigentlichen Kern des Politischen blass bleibe. Deshalb sei betont, dass Kern der politikwissenschaftlichen Bildungsforschung die Politics-Dimension ist, die Analyse soziopolitischer Interessenkonflikte über Ziele, Inhalte und Ressourcen im Politikfeld Bildung (Beispiel: Abbau von Chancengleichheit).

2. Bildungsforschung und Recht

Rechtswissenschaftliche Bildungsforschung befasst sich mit der Schnittstelle von Bildung und Rechtsordnung. Da die Rechtsordnung als Produkt politischer Prozesse Teil des politischen Systems ist, liegt es nahe, rechtswissenschaftliche Fragestellungen als Teil politikwissenschaftlicher Bildungsforschung zu verstehen. Allerdings sprechen einige Gründe wie das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Politik und Recht und vor allem die begriffliche, methodische und institutionelle Ausdifferenzierung des Rechts für eine Differenzierung von politik- und rechtswissenschaftlicher Bildungsforschung. Dabei spielt eine wichtige Rolle, dass den Menschenrechten, die seit der Aufklärung als Verkörperung der Idee von der Unverfügbarkeit des Menschen gelten, eine besondere *Bildungs*-Bedeutung zukommt. In Rechtsdokumenten wie Verfassungen niedergelegt, stellen sie die verrechtlichte Form der dem Menschen angeborenen und unveräußerlichen (Natur-)Rechte dar; ihnen sind Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung verpflichtet (vgl. Art. 1 Abs. 3 GG). Im Übrigen aber ist Recht in der pluralistischen Demokratie Ausdruck politischer Entscheidungen. Geltungsgrund des Rechts ist nicht vermeintliche sachliche Richtigkeit, sondern die Korrektheit des Verfahrens, mit der es zustande gekommen ist. Sicherung gegen eine Beliebigkeit seiner Inhalte ist allerdings die Verträglichkeit der in einem geregelten Verfahren geschaffenen Norm mit den Kernprinzipien² der Verfassung; die Menschenrechte sind *Maßstab* der materiellen Gültigkeit der Rechtsnormen.

Für die rechtswissenschaftliche Bildungsforschung folgt daraus zweierlei: Sie ist Teil des Grundrechtsdiskurses, wenn es um Bildungsfragen im Zusammenhang mit der Würde des Menschen und seiner Persönlichkeitsentfaltung geht. Im Mittelpunkt dieses Themenbereichs stehen Fragen nach den Freiheiten im Bildungsprozess sowie den Rechten auf Bildung, Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe, d.h. nach dem Verhältnis von Persönlichkeitsentfaltung (Art. 2 GG) und Gleichheitssatz (Art. 3 GG) (vgl. Niehues/Rux 2006). Zum anderen geht es in der rechtswissenschaftlichen Bildungsforschung um ähnliche Fragen wie in der politikwissenschaftlichen Bildungsforschung: Wer definiert den rechtlichen Rahmen für die Ziele, Aufgaben, Strukturen, Prozesse, Institutionen und Ressourcen im Politikfeld Bildung und Erziehung? Welche Interessen setzen sich im Rahmen des Rechts durch bzw. werden durch das bestehende Rechtssystem gesichert oder marginalisiert? Wie sind sie inhaltlich bestimmt? Wer verfügt über die Interpretationsmacht? Welche Funktionen hat das Bildungsrecht (Herrschaftssicherung, Kontrolle, Schutz, Steuerung, soziale In- oder Exklusion; vgl. Avenarius 2010)?

Die Ausdifferenzierung des Politikbegriffs in Form, Inhalt und Prozess lässt sich auch auf den Rechtsbegriff übertragen und zur Beschreibung des Gegenstandsbereichs

2 Vgl. Art. 79 (3) in Verbindung mit Art. 1 und Art. 20 GG.

der rechtswissenschaftlichen Bildungsforschung nutzen. Bei der *formalen* Dimension geht es um das bestehende Bildungsrecht, wie es im nationalen Verfassungsrecht (z.B. Art. 7, 12, 74 Ziff. 11-13, 91b GG; Landesverfassungen), im Völkerrecht (z.B. Art. 14 Europäische Menschenrechtskonvention; Art. 28 UN-Kinderrechtskonvention), im Recht der europäischen Union (z.B. Art. 165f. Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union, AEUV) und in den Schul-, Berufsbildungs-, Hochschul- und Weiterbildungsgesetzen niedergelegt ist (vgl. Avenarius 2010, S. 19-55). Bei der *inhaltlichen* Dimension geht es um Konflikte bei der Formulierung neuer bzw. Auslegung geltender Bildungsnormen. Hierzu ein Beispiel: Verpflichtet die *Aufsicht des Staates über das Schulwesen* nach Art. 7 Abs. 1 GG diesen zu einer umfassenden Gestaltung des Schulwesens oder gestattet der Artikel eine staatliche Rechtsaufsicht über autonome Schulen (vgl. ebd., S. 180-183)? Bei der *prozessualen* Dimension geht es um Fragen nach den rechtlichen Konfliktregeln, nach den Interessen und der Durchsetzungsmacht unterschiedlicher Akteure bei der Vorbereitung, Implementierung und Anwendung bildungsrechtlicher Bestimmungen und nach der Funktion der rechtlichen Institutionen bei Entscheidungen im Bildungswesen. Dazu wiederum ein Beispiel: Beinhaltet das Recht auf Bildung einen Anspruch auf Bestand des Gymnasiums *oder* auf Einführung der Gemeinschaftsschule für alle?

Vereinfacht formuliert stehen im Zentrum politikwissenschaftlicher Bildungsforschung die politischen Rahmenbedingungen sowie die Entscheidungen, Handlungen und Wirkungen mit Blick auf das Bildungssystem, während sich die rechtswissenschaftliche Bildungsforschung vorrangig mit den rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungssystems, der Anwendung des Bildungsrechts als Instrument politischer Steuerung und administrativer Kontrolle sowie mit Fragen des individuellen Rechtsschutzes der Lernenden befasst. Damit sind sie miteinander verknüpft und überschneiden sich in der Frage nach der Legitimation sowie den Inhalten und Grenzen staatlichen Handelns im Bildungswesen (*Politics*-Dimension).

3. Entwicklungen und Akteure der politik- und rechtswissenschaftlichen Bildungsforschung

Die Entwicklung erster Ansätze einer auch politikwissenschaftlich orientierten Bildungsforschung nach 1945 ist mit der Gründung der *Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung* in Frankfurt a.M. (seit 1951; seit 1964 *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*, DIPF), des *Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung* in Berlin (MPIB, seit 1963) oder des *Deutschen Jugendinstituts* (DJI, seit 1961) verbunden. Ihnen folgen das *Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung* in Berlin (BIBB, seit 1970), das *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg (IAB, seit 1967) und die *Hochschul-Informationssystem GmbH* in Hannover (HIS, seit 1969, seit 2013 *Deutsches*

Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, DZHW). Die Einsetzung des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* (1953-1965) und des *Deutschen Bildungsrates* (1965-1975), die Gründung des *Wissenschaftsrates* (1957) sowie die Ergänzung des Grundgesetzes um die Aufgaben gesamtstaatlicher Bildungsplanung und Forschungsförderung (1969) forcieren eine praxisnahe planungs- und beratungsorientierte Bildungsforschung. Die aufgrund von Art. 91b GG gegründete *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* in Bonn (BLK, 1970-2007) fungiert als Koordinierungsinstitut zwischen den seit der Grundgesetzreform verschränkten Bundes- und Landeskompetenzen im Bildungsbereich. Dieser Prozess geht mit einer steigenden Komplexität im Bildungssystem einher, mit der sich die politikwissenschaftliche Bildungsforschung intensiv beschäftigt. Auch durch die Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre wird die politikwissenschaftlich orientierte, institutionell allerdings durchweg an die Erziehungswissenschaft angebundene Bildungsforschung angeregt und entsprechend ausgebaut. Dies gilt für die universitäre Projektförderung, die außeruniversitäre Forschung sowie die Ressortforschung. Die Erwartungen der politischen Akteure an die Bildungsforschung erweisen sich analog zu der Ernüchterung der allgemeinen Planungseuphorie in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre bald als illusorisch. Denn Bildungsforschung und Bildungsplanung können politische Entscheidungen über Bildungsreformen nicht ersetzen, wie es sich die *Kultusministerkonferenz* (KMK) mit der vom Deutschen Bildungsrat vorgeschlagenen Begleitforschung zum Gesamtschulexperimentalprogramm noch vorstellte. Die Nichtverlängerung des Mandats für den Bildungsrat im Jahr 1975 ist ein deutliches Indiz für die gesunkene Bedeutung, die von Seiten der Politik in dieser Phase der politikberatenden Bildungsforschung zugemessen wird. Die komplexen Systemvoraussetzungen des kooperativen (Bildungs-)Föderalismus und politischer Dissens über Ziele, Inhalte und Finanzierung der Bildungssystementwicklung sind Ursache dafür, dass auch der BLK die Fortschreibung des Bildungsgesamtplans nicht mehr gelingt. Sie beschränkt sich auf die Förderung von Modellversuchen und Begleitforschung und wird im Zuge der Föderalismusreform von 2006 durch die in ihren Aufgaben beschränkte *Gemeinsame Wissenschaftskonferenz* (GWK, seit 2008) ersetzt. Impulse für die politikwissenschaftlich orientierte Bildungsforschung in Deutschland geben schließlich die wachsenden bildungspolitischen Ambitionen internationaler Organisationen (UNESCO: vgl. Hüfner/Reuter 1996; OECD: vgl. Weymann/Martens 2005; EU: vgl. Bauer 1999; Weltbank: vgl. Maurer 2007; nationale und internationale Nichtregierungsorganisationen: vgl. Müller-Böling 2000; Fuchs 1997).

Auch die rechtswissenschaftliche Bildungsforschung, die mit dem Entwurf für ein Landesschulgesetz der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages (1981) zeitweilig eine breite Aufmerksamkeit auf sich zieht, verliert wieder das öffentliche Interesse (vgl. Avenarius 2010, S. 16). Dies hängt auch damit zusammen, dass nach dem Ende der Bildungsreformen der 1970er-Jahre bis zum Ende des Jahrhunderts keine bedeutenden bildungsrechtlichen Gerichtsurteile mehr ergehen (vgl. Urteil des

BVerfG zum Ausbildungsplatzförderungsgesetz von 1980). Die 1980er-Jahre bringen keine grundlegend neuen Impulse institutioneller, personeller oder thematischer Art für die politikwissenschaftliche Bildungsforschung. Die fortbestehenden staatlichen Institutionen der Bildungsforschung, -planung und -beratung entwickeln z.T. veränderte Aufgaben, wobei sie ihre Position im Gefüge der bildungspolitischen Akteure teilweise festigen können (BIBB, Wissenschaftsrat) bzw. an Einfluss verlieren (BLK).

Die in den 1990er-Jahren einsetzende öffentliche Debatte um Hochschulreformen, der breite europäische Konsens zur Entwicklung einer gemeinsamen Hochschulinitiative (Bologna-Prozess) und der Aufbau eines umfassenden internationalen Bildungsmonitorings wie z.B. *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) (vgl. Baumert u.a. 1997) und *Programme for International Student Assessment* (PISA) begründen eine Renaissance der (auch) politikwissenschaftlich orientierten Bildungsforschung. Die Europäisierung und Internationalisierung der Bildungsberichterstattung durch EU, OECD und andere internationale Akteure führen zu einer Dominanz bildungssystemvergleichender Projekte in der Bildungsforschung (vgl. Lauterbach 1999; Reuter 1999). Dabei handelt es sich um komparatistische Studien zum Bildungsföderalismus (Arbeitsgruppe 2007), interregionale und internationale Ländervergleichsstudien (Döbert/Klieme/Sroka 2004) sowie Untersuchungen zu Fragen der Steuerung des Bildungssystems (Altrichter/Maag Merki 2010).

Ausdruck des Selbstverständnisses der Bildungsforschung ist, dass die einschlägigen Arbeitsbereiche und Institute in der Regel nicht monodisziplinär verfasst sind. Insofern gibt es keine politik- oder rechtswissenschaftlich orientierten Bildungsforschungseinrichtungen. Politikwissenschaftliche Bildungsforschung findet projektbezogen in Universitäten (z.B. Berlin, Dortmund, Halle, Kassel) und außeruniversitären Einrichtungen staatlicher (z.B. DIPF) wie nichtstaatlicher Trägerschaft (z.B. *Centrum für Hochschulentwicklung*, CHE) statt. Zu erwähnen sind weiterhin die von den Kultusministerien getragenen Institute für Bildungsforschung, Qualitätssicherung, Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. Auf europäischer Ebene sind für die Hochschulforschung insbesondere das *Center of Higher Education Policy* (CHEPS) in Enschede (Niederlande) und die *Academic Cooperation Association* (ACA) in Brüssel (Belgien) zu nennen. Außerhalb des tertiären und beruflichen Bildungssektors existieren bislang kaum politikwissenschaftlich orientierte europäische Bildungsforschungsinstitute. Institutionen wie das *Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe* (CIDREE) in Sint-Katelijne-Waver (Belgien) vernetzen lediglich nationale Forschungsinstitute oder stellen Informationen über die europäischen Bildungssysteme bereit wie das *Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa* (EURYDICE) in Brüssel (Belgien). Zudem unterhält die Europäische Kommission einige Forschungseinrichtungen wie das *Center for Research in Lifelong Learning* (CRELL) in Ispra (Italien) oder das *Network of Experts in Social Sciences of Education and Training* (NESSE) in Lyon (Frankreich).

Innerhalb der politik- und rechtswissenschaftlichen Fachvereinigungen hat sich die Bildungsforschung nur zeitweilig institutionell etablieren können. Kurzzeitig gab es in der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft Arbeitsgruppen für Bildungspolitik und Bildungsverwaltung; einschlägige Fragen werden gelegentlich im Rahmen der Sektion Regierungslehre, Staatslehre und politische Verwaltung behandelt. Aktivitäten praxisorientierter politik- und rechtswissenschaftlicher Bildungsforschung finden Platz in der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (z.B. Arbeitsgruppe Bildungsrecht) und in den Sektionen (z.B. Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vgl. Weishaupt 2000). Seit 2012 besteht die Gesellschaft für empirische Bildungsforschung, die sich die „Zusammenarbeit der Disziplinen, die mit empirischen Methoden zu Bildungsfragen arbeiten“, zum Ziel gesetzt hat (vgl. URL: www.gebf-ev.de). Ein wichtiges Forum internationaler Kommunikation in der rechtswissenschaftlichen Bildungsforschung ist die *European Association for Education Law and Policy* (ELA) in Antwerpen (Belgien); nach ihrer Satzung ist sie vor allem der internationalen Forschung zum Recht auf Bildung verpflichtet. Im Gegensatz zur praktischen Bedeutung des Rechts und der Rechtsprechung für das Bildungssystem in Deutschland (z.B. Bildungsautonomie: vgl. Aktionsrat Bildung 2010; Leistungsbewertung: vgl. Avenarius 2010; Ethik- und Religionsunterricht: vgl. Link 1995) nimmt die bildungsrechtliche Forschung innerhalb der Rechtswissenschaft eine ähnlich randständige Rolle ein. Bislang ist ihr nur kurzzeitig eine fachverbandliche Präsenz gelungen, als sich der Deutsche Juristentag (DJT) mit den rechtlichen Grundsätzen für das öffentliche Schulwesen und der Stellung der an ihm Beteiligten befasst (vgl. Oppermann 1976) und mit seiner Kommission Schulrecht Einfluss auf die Schulrechtsdiskussion in den Bundesländern nimmt (vgl. DJT 1981). Auch die Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer befasst sich mehrfach mit dem bildungsverfassungsrechtlichen Rahmen der deutschen Bildungspolitik (vgl. Bothe 1995). Schließlich sei die interdisziplinäre Projektgruppe *Bildung neu denken* der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft mit ihrem Abschlussband zum juristischen Konzept eines künftigen Bildungssystems erwähnt (vgl. vbw 2005). Aus dieser Projektgruppe geht der Aktionsrat Bildung hervor, der auf der Basis bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse Handlungsempfehlungen an die Adresse der bildungspolitischen Akteure gibt (vgl. vbw 2011).

4. Ausblick

Als Teilbereich der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung ist die politikwissenschaftliche Bildungsforschung in Deutschland in Universitäten und Bildungsforschungsinstituten über Forschungsprojekte, nicht in Gestalt von Professuren und Arbeitsbereichen etabliert. Rechtswissenschaftliche Bildungsforschung wird nur noch an wenigen Institutionen und fast ausschließlich von Juristen betrieben. Soweit sie

praxisorientiert ist, folgt die politikwissenschaftliche Bildungsforschung weiterhin den Konjunkturen der Bildungspolitik. Dies gilt besonders für ihre ressortunterstützenden und politikberatenden Funktionen. Doch auch nach ihrer Blütezeit zwischen 1965 und 1975 gibt es wichtige Beispiele wissenschaftlicher Bildungspolitikberatung (vgl. z.B. BMBF 1998) und politikwissenschaftlicher Bildungsforschung (vgl. BMBF 2010-2016). Seit den 1990er-Jahren erarbeiten auch Unternehmensberatungsfirmen bildungspolitische Analysen und Gutachten (vgl. Kienbaum 1991; McKinsey 2010). Vor dem Hintergrund der öffentlichen Reaktionen insbesondere auf die ersten Daten der PISA-Studie etablieren die Kultusminister das *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* an der Humboldt-Universität zu Berlin (IQB, seit 2004). Nach Kontroversen um die Einführung eines ersten nationalen Bildungsberichts (vgl. KMK 2003) einigen sich Bund und Länder auf eine regelmäßige gemeinsame und indikatorgestützte Bildungsberichterstattung, die ihre Rechtsgrundlage in Art. 91b Abs. 2 GG erhalten hat (vgl. Konsortium 2006).

Bildungsforschung ist nicht disziplinär gebunden, sondern bedient sich je nach Forschungsgegenstand und Forschungsinteresse disziplinärer Kategorien und Theorieansätze. Für die weitere politikwissenschaftlich orientierte Bildungsforschung seien exemplarisch vier Bereiche benannt: (1) Angesichts der Globalisierung sind Bildung und Forschung von strategischer Bedeutung für die Zukunft konkurrierender Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme (vgl. BMBF 1998); die Bildungspolitik wird nicht umhin kommen, diese Entwicklungen *proaktiv* zu berücksichtigen. (2) Die Bildungssysteme in der EU dürften ihre historisch ausgeprägten nationalen Konturen verlieren; die (Bildungs-)Politik wird voraussichtlich weniger regional und national geprägt sein; EU-Zuständigkeiten, innereuropäischer Wettbewerb und innergesellschaftliche Pluralisierung dürften tendenziell zu einer strukturellen Angleichung der nationalen Bildungssysteme führen. (3) Bildungspolitik wird in Deutschland seit der industriellen Revolution als staatliche Aufgabe verstanden; internationale Bildungssystemvergleiche weisen indes bemerkenswerte Variationen in Bezug auf (Bildungs-)Trägerschaft, Finanzierung, Verwaltung, Programmentwicklung sowie Rechenschaftslegung, Evaluation und Akkreditierung auf. (4) Als teilautonome Systeme verändern sich Bildungssysteme in der Regel eher in kleinen Schritten, während der wirtschaftlich-technische Wandel sich beschleunigt und gelegentlich sprunghaft verläuft; die Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem bleibt auf diesem Hintergrund eine Herausforderung. Der politik- wie der rechtswissenschaftlich orientierten Bildungsforschung stellen sich damit weiterhin Fragen nach der Steuerungsfähigkeit der Bildungspolitik, nach ihren Instrumenten, institutionellen Arrangements und Ressourcen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung des vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.) (2007): Schulleistung und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat: Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Avenarius, H. (2010): Schulrecht. Kronach: Link.
- Bauer, P. (1999): Europäische Integration und deutscher Föderalismus: Eine Untersuchung des europäischen Mehrebenenregierens im Bildungsbereich. Münster: agenda Verlag.
- Baumert, J./Lehmann, R./Lehrke, M./Schmitz, B./Clausen, M./Hosenfeld, I./Köller, O./Neubrand, J. (1997): TIMSS: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Bothe, M. (1995): Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat. In: Veröffentlichungen der Vereinigung Deutscher Staatsrechtslehrer 54, S. 7-46.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (1998): Delphi-Befragung 1996/1998 (Endbericht). München: Infratest Burke Sozialforschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010-2016): SteBiS – Forschungsschwerpunkt Steuerung im Bildungssystem. URL: www.stebis.de/forschungsschwerpunkt/index.html; Zugriffsdatum: 23.12.2013.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Bonn: Bundesdruckerei.
- Deutscher Juristentag (DJT) (Hrsg.) (1981): Schule im Rechtsstaat, Bd. 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz. München: Beck.
- Döbert, H./Klieme, E./Sroka, W. (Hrsg.) (2004): Conditions of School Performance in Seven Countries: A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results. Münster u.a.: Waxmann.
- Fuchs, H.-W. (1997): Bildung und Wissenschaft seit der Wende: Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems. Opladen: Leske + Budrich.
- Heidenheimer, A. (1992): Government and Higher Education in Unitary and Federal Systems. In: Clark, B.R./Neave, G. (Hrsg.): The Encyclopedia of Higher Education, Bd. 2: Analytical Perspectives. Oxford: Pergamon, S. 924-934.
- Hüfner, K./Reuter, W. (Hrsg.) (1996): UNESCO-Handbuch. Neuwied: Luchterhand.
- Kienbaum-Unternehmensberatung (Hrsg.) (1991): Organisationsentwicklung im Schulbereich: Gutachten im Auftrag des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen. Frechen: Verlag Ritterbach.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2003): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Lauterbach, U. (Hrsg.) (1999): Internationales Handbuch der Berufsbildung (Loseblattsammlung). Baden-Baden: Nomos.
- Link, C. (1995): Religionsunterricht. In: Listl, J./Pirson, D. (Hrsg.): Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2. Berlin: Duncker & Humblot, S. 439-509.
- Maurer, M. (2007): Jenseits globaler Kräfte? In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 200-214.
- McKinsey (2010): How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better. URL: www.mckinseyonsociety.com; Zugriffsdatum: 23.12.2013.

- Müller-Böling, D. (2000): Die entfesselte Hochschule. Gütersloh: Bertelsmann.
- Neumann, U./Reuter, L.R. (1997): Alles was Recht ist: Minderheiten im deutschen Schulwesen. Ein Forschungsbericht. In: Deutsch lernen: Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern 22, S. 224-243.
- Niehues, N./Rux, J. (2006): Schul- und Prüfungsrecht, Bd. 1: Schulrecht. München: Beck.
- Oppermann, T. (1976): Nach welchen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? Gutachten C. In: Deutscher Juristentag (Hrsg.): Verhandlungen des Einundfünfzigsten Deutschen Juristentages, Bd. 1: Gutachten. München: Beck, C 1-C 108.
- Reuter, L.R. (1999): UNESCO und Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand, Nr. 1.20.20, S. 1-22 (Loseblattsammlung).
- Schmidt, M.G. (2002): Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im internationalen Vergleich. In: Politische Vierteljahresschrift 43, S. 3-19.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.
- Toens, K. (2008): Hochschulpolitische Interessenvermittlung im Bologna-Prozess. Akteure, Strategien und machtpolitische Auswirkungen auf nationale Verbände. In: Rehder, B./Winter, T. v./Willems, U. (Hrsg.): Interessenvermittlung in Politikfeldern. Vergleichende Befunde der Policy- und Verbändeforschung. Wiesbaden: VS, S. 230-247.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) (Hrsg.) (2005): Bildung neu denken: Das juristische Konzept. Wiesbaden: VS.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) (Hrsg.) (2011): Bildungsreform 2000-2010-2020: Jahresgutachten 2011 des Aktionsrats Bildung. Wiesbaden: VS.
- Weishaupt, H. (Hrsg.) (2000): Qualitätssicherung im Bildungswesen: Problemlage und aktuelle Forschungsbefunde. Erfurt: Universität.
- Weymann, A./Martens, K. (2005): Bildungspolitik durch internationale Organisationen: Entwicklung, Strategien und Bedeutung der OECD. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 30, H. 4, S. 68-86.
- Witte, J. (2006): Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Twente: Universität.

Lutz Reuter, Prof. Dr. iur., Professor für Erziehungswissenschaft i.R., Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Anschrift: Gartenholz 15, 22926 Ahrensburg
E-Mail: reuter@hsu-hh.de

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Sabine Hornberg,
Marcelo Parreira do Amaral (Hrsg.)

Deregulierung im Bildungswesen

2012, 370 Seiten, br., 39,90 €
ISBN 978-3-8309-2766-2
E-Book-Preis: 35,99 €



Mit Deregulierung wird allgemein der Abbau staatlicher Regelungen bezeichnet, die das Ziel verfolgen, den freien Wettbewerb zu stärken, um damit technische, wirtschaftliche und soziale Innovationen anzuregen sowie schnellere und effizientere Entscheidungen zu ermöglichen. Deregulierung im Bildungswesen gewinnt in jüngerer Zeit sowohl international als auch national an Umfang und Bedeutung, und zwar auf allen Ebenen des Bildungssystems. Ein plausibler Grund hierfür scheint die zunehmende Internationalisierung von Erziehung und Bildung zu sein.

Mit diesem Band wird an die Jahrestagung 2011 der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) angeknüpft.



WAXMANN