

Stähling, Reinhard

**Der aufhaltsame Abstieg des "schwachen" Schülers in Deutschland.  
Bildungsbenachteiligung im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe**

*Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 65-75*



Quellenangabe/ Reference:

Stähling, Reinhard: Der aufhaltsame Abstieg des "schwachen" Schülers in Deutschland. Bildungsbenachteiligung im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 65-75 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273620 - DOI: 10.25656/01:27362

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273620>

<https://doi.org/10.25656/01:27362>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der



---

Reinhard Stähling

## Der aufhaltsame Abstieg des „schwachen“ Schülers in Deutschland

Bildungsbenachteiligung im Schnittpunkt von Schule  
und Jugendhilfe

---

Im heutigen Deutschland haben Kinder in benachteiligten Lebenslagen große Hindernisse auf dem Weg zu „allgemeiner Bildung“ zu überwinden. Ausgehend vom Beispiel eines typischen „schwachen“ Schülers mit dem Namen Ralf Dierks möchte ich dies verdeutlichen. Ralf Dierks gehört zu den 15 % der Schüler in Deutschland, die von Beginn der Pubertät an die Schule schwänzen. Vier Prozent eines Jahrgangs besuchen eine Sonderschule, 10 % eine Hauptschule, von denen 25 % kein Abschlusszeugnis erhalten. 15 % der Haushalte gelten nach Einschätzung von Praktikern als Familien, in denen mehrere Problemlagen aufeinander treffen: Schulprobleme, Überschuldung, chronische Krankheiten, schlechte Wohnverhältnisse, Alkoholismus und/oder Drogenabhängigkeit, Kriminalität, Prostitution (vgl. Richter 2003).

### 1. Das Beispiel eines bildungsbenachteiligten Schülers

Der typische „Fall Ralf Dierks“ (Namen wurden geändert) war Ausgangspunkt einer Tagung mit dem Titel „Straßenkarrieren im *Schnittpunkt von Jugendhilfe, Schule und Polizei*“, die 1999 in Hannover den bemerkenswerten Versuch unternahm, das unterschiedliche Herangehen öffentlicher Institutionen an Kinder mit „Straßenkarrieren“ gegenüberzustellen, um in einen Verständigungsprozess eintreten zu können (vgl. Hansbauer 2000). Dabei soll hier kurz die frühe Familiengeschichte des scheiternden Jungen dargestellt werden. Diese Kinder gab und gibt es gesellschaftsbedingt auch in vielen anderen Ländern und seit vielen Generationen. An dem Fall „Ralf“ konnte jedoch gezeigt werden, auf welche Weise Institutionen wie Jugendhilfe, Sonderschulen, allgemeine Schulen und Polizei in Deutschland durch ihre eigenen Handlungen und systembedingten Vorgaben zur Kumulation der Problemlage des Jungen beitragen. Daraus ergeben sich Hinweise auf Strukturveränderungen im Erziehungs- und Bildungswesen, die notwendig sind, um den Abstieg der „schwachen Schüler“ aufzuhalten.

Darstellung der frühen Entwicklung von Ralf Dierks in Stichworten (nach Hansbauer 2000); die Handlungen von Jugendhilfe, Gesundheitsdienst, Polizei, Kindergarten, Schule sind eingerückt dargestellt:

2 Jahre: Mutter verlässt die Familie dauerhaft, Vater hatte sie öfter geschlagen. Mutter versucht, Ralf zu sich zu nehmen, scheitert, weil Vater sie bedroht. Wohnung un-aufgeräumt, Ralfs Kleidung verschmutzt, Alkoholmissbrauch des Vaters, Vater verhindert Kontakt Ralfs zur Mutter.

Hausbesuche des Allgemeinen Sozialdienstes (ASD). Vater bekommt vorläufiges Sorgerecht; Tagespflege: Betreuung bei Nachbarin.

*Ab 3 Jahre:* Mutter hat Kontakt zu Ralf abgebrochen. Neue Lebensgefährtin (Frau Gajie) mit 5-jähriger Tochter (bisher in Pflegefamilie) zieht in die Wohnung, lautstarke Konflikte mit der neuen Frau unter Alkoholeinfluss, Arbeitslosigkeit des Vaters.

Vater erhält nach der Scheidung das Sorgerecht, weil Mutter den Kontakt zu Ralf abgebrochen hat. Keine weiteren Kontakte zum ASD, nachts gerufene Polizei bringt Alkoholisierte zur Ruhe.

*6 Jahre:* Ralf ist sehr aggressiv, hat Angst vor Menschen, Sprachstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, Frau Gajie wirft dem Schulkindergarten Unfähigkeit vor; zerstörtes Verhältnis vom Vater zu Ralf, distanziertes Verhältnis von Frau Gajie zu Ralf, nur ein Besuch während einer Langzeitkur.

(es fehlt ein Bericht des Kindergartens), Ralf wird vom Schulbesuch zurückgestellt: Schulkindergarten; therapeutische Langzeitkur 300 km vom Wohnort entfernt.

*Ab 7 Jahre:* Verhaltensauffälligkeiten in der Sprachheilshule; Ralf verbringt teilweise ganze Nachmittage außer Haus ohne Wissen der Eltern, Frau Gajie bittet um Unterstützung durch den ASD wegen aggressivem Verhalten und Kontaktarmut ihr gegenüber.

Sprachheilshule; ASD-Beratungsgespräche; das Angebot einer Erziehungsbeistandshule wird abgelehnt; Vater weist Einblick des ASD in familiäre Verhältnisse zurück; ASD vermittelt Besuch der ganzen Familie bei einer Erziehungsberatungsstelle, dort lehnt der Vater persönliche Fragen ab und besteht darauf, dass nur Ralf eine psychologische Beratung benötige; die Psychologin bittet daraufhin die Zusammenarbeit mit der Familie ab.

*10 Jahre:* Ralf besucht die Grundshule, Vater meldet Ralf gegen die Empfehlung der Grundshullehrerin an der Gesamthule an.

Ralf wird nach drei Jahren auf der Sprachheilshule auf die Grundshule überwiesen (es fehlt das sonderpädagogische Gutachten, aus dem der Grund für die Aufhebung der Förderbedürftigkeit ersichtlich ist); Grundshullehrerin lehnt den Wechsel zur Gesamthule ab (der Grund ist unbekannt, es fehlt der Bericht der Grundshule über Lern- und Sozialverhalten).

*11 Jahre:* Ralf kann dem Unterricht in der Gesamthule kaum folgen, macht keine Hausaufgaben und bleibt der Schule einige Male fern. Der Vater verprügelt ihn, als er informiert wird. Daraufhin flüchtet Ralf für zwei Tage aus dem Haus.

Ralfs Verhalten bleibt in der Gesamthule folgenlos; Lehrer ermahnen ihn wegen der fehlenden Hausaufgaben, Klassenlehrer spricht mehrfach mit Frau Gajie.

*11 Jahre:* Ladendiebstahl mit einer Gruppe; Ralf wird gefasst. Vater ist überfordert mit der Erziehung, sieht keinen Ausweg mehr.

Polizei kann die Eltern nach dem Ladendiebstahl nicht erreichen und bringt Ralf in ein Aufnahmeheim. Ein Sozialpädagoge führt ein Gespräch mit Ralf und den Eltern. Ralf kann kaum sprechen, Vater beschimpft ihn und äußert sich resigniert über seine Entwicklung: Trotz aller Strenge habe er ihn nicht mehr im Griff. Er solle ins Heim. Frau Gajie spricht von Schande, die Ralf der Familie bringe. Es wird ein Kontakt zu einer Erziehungsberatungsstelle hergestellt; die Beratung wird bereits nach der ersten Sitzung abgebrochen, weil Ralf nicht bereit und in der Lage zu sein scheint, die Hilfe anzunehmen.

*12 Jahre:* Ladendiebstahl; Ralf wird gefasst.

Polizei bringt Ralf erneut in das Aufnahmeheim. Er wird auf eigenen Wunsch von dort nach Hause entlassen.

*12 Jahre:* Ralf fehlt drei Wochen unentschuldig in der Schule. Weiterer Ladendiebstahl, bei dem Ralf flieht und beim Herauslaufen eine Frau in die Fensterseheibe stößt. Aus Angst vor dem Vater will er nicht mehr nach Hause und meldet sich beim Ju-

gendamt, um in ein Heim aufgenommen zu werden. Im Aufnahmeheim hält sich Ralf nicht an die Regeln. Ralf wohnt wieder zu Hause. Er fehlt weiterhin in der Schule. Vater versucht durch starken Druck Ralf zu beeinflussen. Unter Alkohol kommt es zu körperlichen Übergriffen.

Schule teilt das Fehlen dem Jugendamt mit; das Jugendamt weist ihn nach dem weiteren Ladendiebstahl zunächst in das Aufnahmeheim ein. Aufgrund der Regelverstöße im Aufnahmeheim wird Ralf von dort nach Hause entlassen; Schule droht mit Bußgeld, wenn der Schulbesuch nicht regelmäßig erfolgt.

In den folgenden Jahren überschlagen sich die Ereignisse bei Ralf und die familiäre Situation spitzt sich weiter zu: Sucht und Delinquenz folgen. Die Überweisungen in eine Schule für Lernbehinderte und – noch mit 16 Jahren – in eine Schule für Erziehungshilfe folgen. Es ist zu vermuten, dass Ralf zu den 23 % der Schüler in Deutschland gehört, die mit 15 Jahren kaum oder gar nicht lesen können (Baumert et al. 2001). Wie viele „Sozialbenachteiligte“ mit Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen findet Ralf trotz Förderung, Begleitung und Beratung keine Arbeit. Die Beobachtungen des Kindergartens und der Schulen sowie die Diagnosen der Gesundheitsdienste sind teilweise nicht dokumentiert. Aus Gründen des Datenschutzes konnten viele – möglicherweise hilfreiche – Informationen nicht weitergegeben werden. Folglich weist die Falldarstellung besonders in der frühen Entwicklungsphase von Ralf einige blinde Flecke auf.

Zur Analyse des Falles wurden bei der Tagung über „Straßenkarrieren“ Experten der Jugendhilfe (Jürgen Blandow, Bremen), Schule (Christian Böhm, Hamburg) und Polizei (Heidemarie Wiehler, Düsseldorf) um Stellungnahmen gebeten. Es bestand Einigkeit darüber, dass Versäumnisse und Defizite in drei Bereichen zu beklagen sind:

(1.) Der Einsatz von diagnostischen Verfahren hätte eine wichtige Grundlage zur Intervention geboten. Offensichtlich lagen über Ralf keine ausreichenden Daten vor, die seine Störungen trennscharf hätten beschreiben können. Bereits im Kindergarten oder zu Schulbeginn hätten Beobachtungs- bzw. Textverfahren für Klarheit sorgen müssen.

(2.) Das Zusammenwirken („Vernetzung“) von Jugendhilfe, Polizei und den verschiedenen Schulen hätte besser funktionieren müssen. Die von jeder Institution über Ralf erfassten Daten und vorgeschlagenen Maßnahmen hätten koordiniert werden müssen. Ein Hilfeplan hätte konsequent greifen müssen.

(3.) Früheres konsequentes Intervenieren wäre nötig gewesen. Spätestens im Rahmen des Einschulungsverfahrens hätte die Problematik von Ralf und seiner Familie zur Einschaltung von Beratungsangeboten führen können. Es bleibt zu fragen, warum bei Ralf und in ähnlichen typischen Fällen die Zuständigkeiten und „Federführung“ für alle nötigen Maßnahmen nicht verbindlich in einem Hilfeplan festgelegt werden. Warum übernimmt der Kindergarten bzw. die Schule keine führende Rolle in der Zuteilung von Hilfe an Ralf?

Durch die ausführliche Falldarstellung werden wir auf einen Umstand aufmerksam: Die ungünstige familiäre Situation von Ralf trifft zusammen mit Fördersystemen in verschiedenen allgemeinbildenden Schulen, Sonderschulen und der Jugendhilfe, die nicht effizient zusammen funktionieren und dennoch einen sehr hohen Kostenfaktor darstellen (vgl. Rademacker 2004). In diesem „Verschiebebahnhof“ zwischen Schulen, ASD, Heim, Polizei, Beratungsstelle u.a. übernimmt – trotz Hilfeplangesprächen – niemand dafür Verantwortung, dass Ralf wirksame Hilfe bekommt.

Thomas Klatetzki bemerkt kritisch, dass die vielen genannten Lösungsansätze im Fall Ralf Ausdruck eines „ungebrochenen Glaubens an die technische Beherrschbarkeit sozialer Realität“ sind (vgl. Hansbauer 2000, S. 124). Er betont, dass trotz intensiver Auseinandersetzung mit Modellen alternativer Praxis offen bleibt, auf welche Weise mehr Diagnostik, bessere Vernetzung und frühere Intervention in unserem Erziehungs- und Bildungswesen konkret realisiert werden könnten. Damit stellt sich die Strukturfrage. Mit den üblichen Benachteiligungsprogrammen für solche Jugendliche, bei denen der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt nicht gelingt, wird man Ralf nicht gerecht. Vielmehr benötigen diejenigen Jugendlichen, die keine berufliche Ausbildung beginnen können und in regulären Klassenverbänden und Kleingruppen kaum integrierbar sind, andere Maßnahmen:

Sie brauchten einen verantwortlichen Menschen, mit dem sie regelmäßig *über ihre Probleme reden können*. Durch verbindliche private Betreuung und „personenzentrierte Bildungsangebote“ lassen sich Entwicklungen beeinflussen (vgl. Schroeder 2004). Hat ein Mensch wie Ralf einen Rechtsanspruch auf solche ihm angemessene „Erziehung“? Falls nicht: Wie hätten wir die UN-Konvention über die Rechte des Kindes auf Entfaltung seiner Persönlichkeit zu verstehen? Im Fall Ralf könnten mehrere Artikel des Übereinkommens für die Rechte des Kindes von 1990 zutreffen: das Recht der Behinderten auf Unterstützung (§23), das Recht auf Gesundheit (§ 24), das Recht auf Bildung (§28, § 29), das Recht auf Schutz vor Drogen (§33) und das Recht auf Wiedereingliederung (§39).

## **2. Bildungsbenachteiligung der „Schwachen“ in Deutschland**

Sozialstatus bzw. Migrationsgeschichte der Eltern entscheidet bei uns stärker als in allen anderen 31 an der PISA-Studie teilnehmenden Staaten über die Lesekompetenz der Kinder. Es wurden die größten Unterschiede in der Lesekompetenz von Jugendlichen aus höheren und niedrigeren Sozialschichten gefunden. Das passt zu der Tatsache, dass in Deutschland die Schere zwischen Armen und Reichen größer geworden ist. Selbst ein Land wie die USA, das als Beispiel für größte Disparitäten in den Bildungschancen gilt, weist geringere sozial bedingte Leistungsunterschiede auf (vgl. Baumert 2001, S. 382). In keinem vergleichbaren Land hat es ein Kind aus benachteiligten Lebenslagen so schwer, Lesen zu lernen. Unserem Erziehungs- und Bildungswesen gelingt es offenbar nicht in dem Maße wie etwa Finnland, eine Kompensation für ungleiche Startbedingungen zu ermöglichen (vgl. Bos et al. 2003). Die *Kopplung von Leistung mit Sozialschicht und Migrationshintergrund* ist bereits in der Grundschule bedeutend, in der Sekundarstufe I wird dieser Zusammenhang nicht – wie zu erwarten wäre – geringer, sondern verstärkt sich noch weiter. Es handelt sich um einen kumulativen Prozess, der an den Übergängen von Kindergarten zur Grundschule bzw. Sonderschule und von der Grundschule zur Sekundarschule bzw. Sonderschule verstärkt wird (vgl. Baumert et al. 2001, S. 323ff; Bos et al. 2003, S. 265ff). In Ländern, wo die Schulsysteme eine größere Nähe zu reformpädagogischen Traditionen zeigen, konnten bessere Schülerleistungen gemessen werden. Eines dieser Länder ist Finnland, wo es Einheitsschulen von Klasse 1 – 9 mit integrierter sonderpädagogischer Förderung gibt. Dort fanden die Bildungsforscher bei einem hohen Gesamtniveau eine herausragende Leistungsspitze und eine relativ geringe Abhängigkeit des Kom-

petenzerwerbs von der sozialen Lage der Herkunftsfamilie (vgl. Baumert et al. 2001).

Meine Erfahrungen in der Schulleitung an einer integrativen Ganztagsgrundschule im sozialen Brennpunkt fließen in die folgenden Betrachtungen ein (vgl. Stähling 2004). Sie können natürlich nur subjektiv sein, erlauben aber eine Perspektive zur Verhinderung des „aufhaltsamen“ Abstiegs „schwacher“ Schüler.

Aus der *Sicht vieler betroffener Eltern* gibt es für sie keine Chancengleichheit. Ihr Bildungsstand, ihre Lebenslage bzw. ihr Sprachniveau reicht nicht, um den eigenen Kindern die notwendige Unterstützung für die deutsche Halbtagschule zu ermöglichen. Deshalb fordern sie vom deutschen Erziehungs- und Bildungswesen notwendige Stützmaßnahmen für das Lernen ihrer Kinder: Dazu gehört die *ganztägige und kostenfreie Erziehung* in Kindergarten und Schule. Die vorhandenen Ganztagsplätze in der Schule werden von benachteiligten Familien aus rein finanziellen Gründen oft nicht genutzt, da sie bereits den Eigenanteil z.B. am Essensgeld nicht bezahlen können. Nicht selten sind Eltern so verschuldet, dass sie die notwendigen Schulmaterialien trotz Unterstützung durch die Sozialämter nicht finanzieren können. Das Schulbrot und ein Frühstücksgetränk fehlen bei diesen Kindern in der Schule. Selbst notwendige ärztliche Behandlungen werden versäumt, ohne dass Gesundheitsdienste irgendwelche Konsequenzen ziehen. Schulärztliche Reihenuntersuchungen finden nur zur Einschulung statt. Weitere Gesundheitskontrollen werden in die Hand der Eltern gelegt, die teilweise aufgrund ihrer Lebenssituation sowohl sprachlich als auch organisatorisch mit dieser Aufgabe überfordert sind. Die *Grundversorgung* der Kinder in sozialen Brennpunkten scheint teilweise nicht gesichert zu sein.

Die restriktive *Auslegung von Datenschutzvorschriften* erschwert in einigen Fällen zudem das Eingreifen der Pädagogen, besonders, in den Fällen, wo Eltern die Zusammenarbeit mit Schule und Jugendhilfe verweigern bzw. unterlaufen. Erst wenn konkrete Handlungen auffallen, die das „Kindeswohl gefährden“, werden Maßnahmen auch gegen den Elternwillen eingeleitet.

Manche Eltern sind aufgrund ihrer Vorerfahrungen z.B. als Verfolgte in ihrem Heimatland so misstrauisch gegenüber Hilfsangeboten des „Staates“, dass sie nur nach *jahrelangen vertrauensbildenden Maßnahmen* die Vorschläge der Pädagogen annehmen können. So ist die Teilnahme an Klassenfahrten oder am Schwimmunterricht für einige islamische Familien eine derartige Zumutung, dass nur der intensive Kontakt zur Klassenlehrerin weiterführen kann. Aufsuchende Arbeit in den Familien gehört daher zum grundlegenden Bestandteil der Lehrertätigkeit in sozialen Brennpunkten, ohne dass diese als besondere Qualifikation zusätzlich honoriert würde.

Viele betroffene Eltern bitten jedoch selbst um Unterstützung bei der *Bewältigung ihrer Lebens- und Erziehungsschwierigkeiten*. Dabei erschweren oft lange Wartezeiten der Beratungsstellen die frühzeitige Problembearbeitung. Nur durch das meist ehrenamtliche Engagement der Pädagogen vor Ort können Hilfsangebote gefunden und vermittelt werden.

Das „Abschieben“ in *Sonderschulen* wird in der Regel von Eltern als sozialer Abstieg gewertet. Das Lern- oder Verhaltensproblem des Kindes erscheint ihnen in einer Sonderinstitution nicht leichter lösbar zu sein. Es entsteht der Verdacht, dass das Problem an einen anderen Pädagogen delegiert wird. Die be-

troffenen Eltern fordern vielmehr zusätzliche individuelle Lernförderung in der Regelschule unter Berücksichtigung herkunftsbedingter Besonderheiten. Wenn sonderpädagogische Förderung nötig erscheint, möchten sie diese im Rahmen des regulären Unterrichts der Klasse.

Viele Eltern beklagen auch die *kurze Dauer der Grundschule*, da die Lernentwicklung der Kinder durch den frühen Wechsel nach vier Jahren belastet wird (vgl. Stähling 2002). Einige Kinder mit frühkindlichen Entwicklungsverzögerungen können sich erst recht spät einen Zahlbegriff erarbeiten. Manche Kinder – besonders aus Migrantenfamilien – haben ihre sprachlichen und sozialen Kompetenzen noch nicht ausreichend sichern können, um im Alter von 10 Jahren bereits in einem anders strukturierten Schulsystem erfolgreich mitarbeiten zu können. Eine längere Grundschulzeit wie in fast allen Ländern der Welt wird gewünscht.

Ein weiterer Wunsch der betroffenen Eltern zielt auf das bessere *Mischungsverhältnis von deutschen und ausländischen Schülern*. Sie können sich nur schwer vorstellen, dass ihre Kinder leicht die deutsche Sprache lernen, wenn – wie meist in Ballungsgebieten – mehr als die Hälfte der Kinder einer Klasse zu Hause nicht deutsch sprechen. Das Wohnen in sozialen Brennpunkten wird nicht selten von den dort lebenden, betroffenen Familien abgelehnt. Schulen in diesen Stadtteilen werden nur dann begrüßt, wenn sie außergewöhnlich viele Förderangebote bereit stellen.

Aber diese Stimmen haben keine Lobby und bleiben weitgehend ungehört. Den Pädagogen vor Ort und den zuständigen sozialen Dienste ist es bisher nicht gelungen, die Forderungen der betroffenen Familien mit niedrigem Sozialstatus bzw. Migrantenhintergrund öffentlich bekannt zu machen. Diese Stimmen sind ernst zu nehmen: Sie könnten unserem Erziehungs- und Bildungswesen Hinweise geben, wie den so genannten „schwachen“ Schülern zu helfen ist. Kinder in benachteiligten Lebenslagen müssten demzufolge nicht nur mit allen Kindern gleichbehandelt werden, sondern zum *Ausgleich für ungleichen Startbedingungen* mehr Zuwendung und effektive Förderung in Schulen und Erziehungseinrichtungen bekommen. Die betroffenen Familien brauchen dringend zeitintensive und qualifizierte Unterstützung.

### **3. Spaltung von Jugendhilfe und Schule in Deutschland**

Die deutsche Halbtagschule hat sich als von bildungsbürgerlichen Ansprüchen geprägte „Unterrichtsanstalt“ definiert und sich schließlich auf das schmale Feld der Kenntnis- und Kompetenzerweiterung reduzieren lassen. Jörg Schlömerkemper (2004) beobachtet in der deutschen Schule daher einen graduellen Unterschied zu Schulen in anderen Ländern: „Das Scheitern erhält durch den Vergleich mit den hohen Ansprüchen den Anschein des Natürlichen und Gerechtfertigten. Betroffen sind dadurch vor allem jene, die zu diesen Ansprüchen eine emotionale Distanz haben, die sog. ‚bildungsfernen Schichten‘“ (S. 264). Die an bürgerlichen Bildungsidealen gemessenen „bildungsfernen“ Schüler müssen scheitern. Die Daten ihres Versagens werden dann zum „Begabungsproblem“ uminterpretiert.

Die in Deutschland vorhandene Arbeitsteilung zwischen einer *für das Soziale zuständigen Jugendhilfe* und einer sich *auf Unterricht konzentrierenden Halbtagschule* ist eine Besonderheit. Eine solche Arbeitsteilung gibt es in kaum

einem anderen Land (vgl. Rademacker 2004). Dagegen bietet die Schule in den USA „school social work“ als selbstverständlichen Bestandteil schulischer Arbeit an. Auch in Großbritannien und Skandinavien sind Sozialdienste sowohl für die Betreuungsangebote in den Schulen (Mittagessen, Freizeit) zuständig, als auch für die Durchsetzung des regelmäßigen Schulbesuchs und die Zusammenarbeit mit den Familien, besonders dann, wenn sich Schwierigkeiten zeigen. In Schweden und Finnland ist zudem die gesundheitliche Grundversorgung einbezogen (vgl. Radmacker 2004, S. 172f). Schule wird in diesen Ländern als Dienstleistungszentrum für Kinder und Jugendliche gesehen.

Hermann Rademacker zeigt die bedenklichen Folgen der deutschen Arbeitsteilung von Jugendhilfe und Schule auf: Die Jugendhilfe finde heute in der Arbeit mit den Jugendlichen ihre Schulkritik bestätigt und erschließe sich zudem ein neues Arbeitsfeld als „*Reparaturbetrieb für schulisches Versagen*“ (z.B. berufsbezogene Jugendhilfe, die überwiegend aus Mitteln der Arbeitsverwaltung finanziert wird), die *Schule dagegen entlaste sich von schwierigen Schülern* und der sozialen Verantwortung für sie (vgl. Rademacker 2004, S. 174f).

Als „Reparaturbetrieb für schulisches Versagen“ nähert sich die Jugendhilfe den Aufgaben der *Sonderschulen*, die über 400.000 Schüler in Deutschland betreuen. Nur etwa 13% der „Sonderschüler“ besuchen allgemeine Schulen. Die Regelschulen wirken – zugespitzt formuliert – „selektierend und separierend“, indem sie als „behindert“ etikettierte Menschen aussondern und Sonderinstitutionen zuweisen (vgl. Rohrman 2004).

#### **4. Eilige Lösungsversuche des Schulwesens zur Reduzierung der Bildungsbenachteiligung**

Eilige Interventionen gegen die alarmierend schwachen Leistungen der Schüler mit Migrantenhintergrund bzw. aus unteren Sozialschichten werden derzeit in Deutschland eingeleitet. Eine schnelle Reduktion der Bildungsungleichheit ist nicht zu erwarten. Allerdings ist auch zweifelhaft, ob die ergriffenen Anstrengungen überhaupt Wirkungen zeigen werden.

Wenig effektiv ist ein *Deutschunterricht für Migrantenkinder* im Kindergarten dann, wenn er z.B. von unausgebildeten Kräften in Großgruppen mit zehn Kindern durchgeführt wird und kaum verzahnt mit der Schule ist. Ein gemeinsamer Erziehungs- und Bildungsauftrag von Kindergarten und Schule – wie z.B. im erfolgreichen skandinavischen Bildungswesen – ist in Deutschland noch Zukunftsmusik.

Andere Maßnahmen wie das *Angebot nachunterrichtlicher Programme* des Sports und der Kultur im Raum der Schule (als „Ganztagsschule“ etikettiert) scheinen eher dem politischen Ziel der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu dienen als der Steigerung der Schülerleistungen. Die Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf die Kompetenzen der Schüler ist zumindest empirisch derzeit noch ungeklärt (vgl. Radisch/Klieme 2004). Ob beispielsweise das eilige Durchsetzen des Programms „offene Ganztagsschule“ in Nordrhein-Westfalen der Reduktion von Bildungsbenachteiligung dient, wird im Hinblick auf seine Erfolgsaussichten bezweifelt (vgl. Böttcher/Brohm 2004).

Auch das Testen der Schüler durch landesweite „*Vergleichsarbeiten*“ (vgl. Helmke 2003) in Mathematik und Deutsch ist eine der eiligen Antworten auf

PISA. Dieses Konzept geht von der ungeprüften Annahme aus, dass bereits das Auffinden der „schwachen Schüler“ durch einen standardisierten Test zu einer effektiven Intervention führe. Diese Annahme impliziert zugleich eine zweite ungeprüfte Hypothese, nämlich, dass die Schulen in der Vergangenheit ohne solche Tests den „schwachen Schüler“ nicht identifizieren konnten. Schüler mit Migrantenhintergrund bzw. aus unteren Sozialschichten versagen mit einer bestimmten Regelmäßigkeit in deutschen Schulen, so dass es merkwürdig wäre, wenn dies nicht von Lehrern festgestellt würde. Dennoch scheint der Abstieg dieser „Risikogruppe“ unaufhaltsam zu sein.

Mit dem Ziel der Reduktion von Bildungsungleichheit hat die Kultusministerkonferenz im Dezember 2003 beschlossen, sogenannte „*Bildungsstandards*“ einzuführen. Dass mit diesem Vorhaben ausschließlich die Festlegung von abprüfbareren *Kompetenzniveaus* beabsichtigt ist, wird auch dadurch verschleiert, dass die Begriffe Bildung und Kompetenz unscharf voneinander getrennt werden (vgl. Schlörmerkemper 2004). Gerade am Beispiel von Ralf Dirks könnte gezeigt werden, dass die reine Ausrichtung auf Kompetenzsteigerung (z.B. durch „Kurse“), ohne die Stärkung der Persönlichkeit des Schülers in den Mittelpunkt zu stellen, erfolglos bleiben wird. In den Schulen werden nur wenige Maßnahmen zur Förderung derjenigen Schüler angeboten, die nicht in der Lage sind, Leistungs-Standards zu erreichen. Somit ist zu vermuten, dass die nationalen Standards kontraproduktiv als „Instrumente verschärfter Selektion wirken“ (Böttcher/Brohm 2004, S.275).

## 5. Reduktion der Bildungsbenachteiligung durch integrative Schulen

Unter welchen Umständen hätte sich die Situation von Ralf Dierks und seiner Familie verbessert? Wenn man unter einem eher pessimistischen Blickwinkel annähme, dass die Eltern sich durch keinerlei Intervention hätten ändern lassen, so bleibt doch noch der Blick auf Ralfs Entwicklungschancen in einem anders strukturierten Erziehungs- und Schulwesen.

Der Jugendforscher Ingo Richter bezweifelt den Nutzen von Einzelreformen in den Institutionen: „Das soll nicht heißen, dass die Vielzahl sozialer und pädagogischer Maßnahmen sinnlos wäre – ganz im Gegenteil; doch je für sich genommen bieten sie keine ‚Patentrezepte‘. Wenn wir wirklich einen Versuch machen wollen, die Zementierung der ‚New Under-Class‘ zu verhindern, (...) dann müssen wir gänzlich umdenken: An die Stelle des bisherigen Systems, das 15% ausgrenzt und sozialpädagogischen Einrichtungen überantwortet, müsste ein präventiv ganzheitlicher Ansatz treten. In jeder Gemeinde, in jedem Stadtteil sollte es ein *Haus der Jugend* geben (...)“ (Richter 2003, S. 20). In diesem „Haus der Jugend“ fände man Ansprechpartner bei allen Problemen.

Entsprechend der Gedanken zu einem „Haus der Jugend“ konzentriere ich meine Überlegungen auf die Veränderung der deutschen Halbtagsschule zu einem „*Haus des Lernens*“ für alle (vgl. Bildungskommission NRW 1995). Wie müsste eine allgemeinbildende Schule beschaffen sein, wenn sie Ralf Dierks zum Schulabschluss (Grundbildung: „Reading, Mathematics, Science Literacy“) und in die Berufsausbildung bringen könnte? Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst geklärt werden, was Ralf gebraucht hätte, um sich trotz seiner belasteten privaten Situation positiv entwickeln zu können. Unter wel-

chen schulischen Bedingungen hätte Ralf im Unterricht Erfolge erzielt und ein verantwortungsvolles Leben lernen können?

Ralf brauchte in seiner Schule *stabile Beziehungen* zu förderlichen Menschen, durchschaubare und feste Strukturen und das konsequente und umgehende Reagieren auf Fehlverhalten.

Eine Schule, die dies leisten könnte, muss folgende Merkmale haben:

(1.) Eine *ganztägige* Erziehung in der Schule, in der Ralf einen verlässlichen, stabilen Bezugspunkt für seine Entwicklung fände.

(2.) Eine *einheitliche* Schule von der Vorschule bis zur zehnten bzw. dreizehnten Klasse ohne Schulwechsel. Der Kindergarten wäre (möglichst als Bestandteil der Schule) integriert in die gesamte pädagogische Arbeit unter einem Dach. Ralf würde hier stabile Beziehungen erleben. Weil er die Einrichtung nicht wechselte, könnten Fördermaßnahmen und Kontakte ohne Unterbrechung fortgeführt werden. Heterogene und altersgemischte Klassen ohne Sitzenbleiben würden Ralf zusätzlich Chancen bieten, sich in einer Gruppe zu erleben, die ihm auch Aufgaben zuteilte, an deren Bewältigung er sozial wachsen würde. Ralf sollte dauerhaft in einer festen Klassengemeinschaft verbleiben.

(3.) Eine *effiziente Klassenführung* als Faktor der Unterrichtsqualität ist von größter Bedeutung (vgl. Helmke 2003), gerade auch für einen Schüler wie Ralf. Merkmale einer solchen förderlichen Klassenführung sind:

- Regelsystem, das mit Ralf und seinen Mitschülern gemeinsam im Klassenrat erarbeitet wird (vgl. Stähling 2003).
- Konsequente Reaktionen auf Regelverstöße im Sinne der Verabredungen mit der Schulklasse (vgl. Tymister 2003): Ralfs Verhalten wäre niemandem gleichgültig, er würde umgehend die Konsequenzen seines Handelns spüren. Ihm würde die Verantwortung für die Ergebnisse seines Tuns verdeutlicht und „zugemutet“.
- Transparente Unterrichtsorganisation und intensive Nutzung der Unterrichtszeit: Ralf könnte genau einschätzen, was von ihm verlangt wird und welche Belastungen auf ihn zukommen. Er könnte seine Meinung dazu einbringen und mitbestimmen.
- Zusammengehörigkeitsgefühl: Ralf würde durch ein reges Gemeinschaftsleben in der Klasse ermutigt, einen aktiven Beitrag zu leisten, der sein Selbstwertgefühl stärkte.

(4.) „*Multiprofessionelle Teams*“ in jeder Klasse, in denen Klassenlehrer, Fachlehrer, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen u.a. zusammen für alle Kinder zuständig sind (vgl. Stähling 2004). Alle fühlten sich für die Erfolge und Misserfolge ihres Schülers Ralf verantwortlich. Ralf könnte weder abgewiesen, noch ausgesondert werden. Die Verantwortung für Ralf trüge nicht ein Einzelkämpfer, sondern das multiprofessionelle Team gemeinsam. Als Stützmaßnahme für das Team wäre externe Supervision erforderlich.

(5.) *Integration* von Kindern wie Ralf mit besonderem Förderbedarf in jeder Klasse, ohne dass er als „Sonderschüler“ etikettiert würde. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Hinz 2002, Rohrmann 2004) könnte Ralf helfen, seine Probleme als eines von vielen zu verstehen.

(6.) *Aufsuchende Elternarbeit* als fester Bestandteil des Schulkonzepts: Unterstützt und in engster Kooperation mit Schulsozialarbeitern und Jugend-

hilfe könnte Ralfs Eltern Hilfe gegeben werden, indem zunächst vor allem ein vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut und über Jahre gepflegt würde. Die Jugendhilfe wäre möglicherweise der Schule anzugliedern, ohne von ihr instrumentalisiert zu werden (vgl. Rademacker 2004). Ein verlässlicher Mensch wäre für Ralf und seine Familie als Ansprechpartner zuständig und würde seine Arbeit mit dem multiprofessionellen Team koordinieren.

Eine solche Schule ist nichts Neues. Es gibt und gab eine Reihe reformpädagogischer Schulen oder Tagesheime, die die genannten Qualitätsmerkmale erfüllen. Es ist keine Illusion, Schulen dieser humanen Art zu entwickeln. Sie sind die „Treibhäuser der Zukunft“ (Reinhard Kahl). Die Befürchtung mancher Eltern und Pädagogen, bei einer angemessenen Förderung eines „schwachen“ Schülers wie Ralf kämen die „starken“ zu kurz, wird durch die PISA-Studie widerlegt: Die Sicherung eines hohen Kompetenzniveaus hängt danach maßgeblich vom Erreichen eines *befriedigenden Niveaus in den unteren Sozialschichten* ab (vgl. Baumert et al. 2001, S.402).

Wenn man berechnet, welche finanziellen Ressourcen der Jugendhilfe und des Sonderschulwesens durch die beschriebene integrative Arbeit einer so gestalteten Ganztagschule frei werden, könnte man die Entscheidungsträger möglicherweise überzeugen. Die Geschichte der Sozialpädagogik lässt sich nicht ohne ihre Funktion als schulergänzende Jugenderziehung beschreiben. Sie ist nicht zuletzt aus der Kritik an der Schule hervorgegangen. Somit scheint die Aufhebung der beschriebenen ineffektiven Spaltung nicht ohne eine grundlegende Reformierung der Schule zu gelingen.

Die Arbeit der Pädagogen in einer oben skizzierten Ganztagschule, die Jugendhilfe und Sonderpädagogik integriert, gestaltet sich zwar anders, aber nicht schwerer. Die Hoffnung besteht, dass sie sogar leichter ist, weil effektivere Arbeitsstrukturen möglich sind. Die seit Jahrzehnten andauernde Spaltung von allgemeiner Schule, Sonderschule und Jugendhilfe lässt die große Herausforderung erahnen, die eine unverzichtbare Annäherung – besser noch Integration – mit sich brächte. *Interdisziplinäre Forschungen* zu diesen Bereichen sind überfällig. Der Kongress zum „Fall Ralf Dierks“ ist ein Anstoß in die richtige Richtung.

Und wir haben zu bedenken: Wenn wir es in Deutschland nicht schaffen, den Abstieg des sogenannten „schwachen Schülers“ aufzuhalten, dann blüht uns etwas anderes: Der „aufhaltsame Aufstieg“ (Bertolt Brecht) derer, die „Bildungsferne“ zum höchsten Gut erklären und die Aufrichtigkeit, Solidarität und rücksichtsvolles Handeln für unökonomisch und „schön dumm“ abtun. Aus der deutschen Geschichte wäre noch zu lernen!

## Literatur

- Baumert, Jürgen; Eckard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hg.) 2001: PISA 2000. Opladen: Leske+Budrich
- Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Kurt Schwippert, Gerd Walther, Renate Valtin (Hg.) 2003: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Böttcher, Wolfgang; Michaela Brohm 2004: Die Methodik des Change Managements und die aktuelle Schulreform. In: Die Deutsche Schule, 96, 2004, 3, S. 268-278
- Hansbauer, Peter (Hg.) 2000: Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten – „Straßenkarrieren“ im Schnittpunkt von Jugendhilfe, Schule und Polizei. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

- Helmke, Andreas 2003: Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer
- Hinz, Andreas 2002: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 2002, 9, S. 354-361
- Konrad, Franz-Michael 1997: Von der Konfrontation zur Kooperation – Zur Geschichte des Verhältnisses von Schule und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Reinhard Fatke, Renate Valtin (Hg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Frankfurt: Grundschulverband, S. 20-32
- Rademacker, Hermann 2004: Ganztagsangebote und Jugendhilfe. In: Die Deutsche Schule, 2004, 2, S. 170-183
- Radisch, Falk; Eckhard Klieme 2004: Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. In: Die Deutsche Schule, 96, 2004, 2, S. 153-169
- Richter, Ingo 2003: Das 15% Problem. Welche Perspektiven hat die „New Under-Class“? In: Erziehung & Wissenschaft, 54, 2003, 9, S. 18-20
- Rohrman, Eckhard 2004: Eine besondere Pädagogik für besondere Menschen? – Sechs Thesen zur sonderpädagogischen „Integration“. In: Die Deutsche Schule, 96, 2004, 3, S. 286-297
- Schlömerkemper, Jörg 2004: Bildung und soziale Zukunft. In: Die Deutsche Schule, 96, 2004, 3, S. 262-267
- Schroeder, Joachim 2004: Lebenskunst stärken – Nischen erschließen. In: Die Deutsche Schule, 96, 2004, 3, S. 298-312
- Stähling, Reinhard 2002: „Ein wie feines Modell im Kleinen“ – Über Merkwürdigkeiten beim Schulwechsel nach Klasse 4. In: Die Deutsche Schule. 94. 2002. 1. S. 61-66
- Stähling, Reinhard 2003: Der Klassenrat – Fortführung reformpädagogischer Praxis. In: Karlheinz Burk, Angelika Speck-Hamdan, Hartmut Wedekind (Hg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt: Grundschulverband, S. 197-207
- Stähling, Reinhard 2004: Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen. Ein Konzept für integrativen Unterricht. In: Die Deutsche Schule, 96, 2004, 1, S. 45-55
- Tymister, Hans Josef 2003: Disziplin durch Strafen? In: Pädagogik, 55, 2003, 12, S. 14-17

*Reinhard Stähling*, geb. 1956, Dr. paed., Schulleiter einer Schule im sozialen Brennpunkt;  
 Anschrift: Grundschule Berg Fidel, Hogenbergstr. 160, 48153 Münster;  
 Email: ggs-bergfidel@gmx.de