

Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Unterausschuss „Bürgerschaftliches Engagement“

Kurzprotokoll

30. Sitzung

Öffentliche Sitzung

Berlin, 28. Januar 2009, 17:00 Uhr
Sitzungsort: Paul-Löbe-Haus

Sitzungssaal: E.700

Vorsitz: Dr. Michael Bürsch, MdB

1. Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel in der Schule
2. Verschiedenes

Anwesenheitsliste*

Mitglieder des Unterausschusses

CDU/CSU

Blumenthal, Antje
Landgraf, Katharina
Mahlberg, Thomas
Riegert, Klaus
Schiewerling, Karl

SPD

Bürsch, Dr. Michael
Kumpf, Ute
Reichenbach, Gerold
Rix, Sönke
Steinecke, Dieter

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Haßelmann, Britta

Entschuldigt:

Reinke, Elke

*) Der Urschrift des Protokolls ist die Liste der Unterschriften beigelegt.

Gäste

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein	Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik
Christian Petry	Freudenberg Stiftung
Johannes Jung	Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz

Bundesregierung

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Moser, Beate

Bundesrat/Ländervertretungen beim Bund

Bren d'Ámour, Henry	(Saarland)
Oesterhaus, Ilona	(Sachsen-Anhalt)
Rebholz, Alina	(Rheinland-Pfalz)

Fraktionen

Bernhard, Dr. Lars	CDU/CSU
--------------------	---------

Der **Vorsitzende** eröffnet die 30. Sitzung des Unterausschusses „Bürgerschaftliches Engagement“ und begrüßt zu Tagesordnungspunkt 1 „Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel in der Schule“ die Sachverständigen Prof. Dr. Wolfgang Edelstein (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik), Christian Petry (Freudenberg Stiftung) und Johannes Jung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz). In der heutigen Sitzung befaße man sich mit einem Thema, das bereits in der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ eine große Bedeutung gehabt habe, auch wenn es nicht in direkter Bundeszuständigkeit liege, nämlich die Verbindung und Verknüpfung von bürgerschaftlichem Engagement und Bildungspolitik und die Frage von Schule als Lernort für bürgerschaftliches Engagement.

Er schlage vor, dass die Sachverständigen zunächst ihre Eingangsstatements vortragen und man anschließend in die Diskussion einsteige. Herr Prof. Edelstein werde zunächst grundsätzlich zum Verhältnis von Schule und bürgerschaftlichem Engagement Stellung nehmen. Danach werde Herr Petry den von der Freudenberg Stiftung geförderten und aus den USA stammenden Ansatz des „Service Learning“ vorstellen und anschließend Herr Jung über die Verknüpfung von bürgerschaftlichem Engagement und Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz berichten.

Bevor er Herr Prof. Edelstein das Wort erteile, wolle er Beate Moser im Unterausschuss herzlich begrüßen, die seit Mitte dieses Monats neue Leiterin des Referats 211 im BMFSFJ sei und in dieser Funktion die Sitzungen des Unterausschusses nunmehr regelmäßig begleiten werde. Nicht nur die Referatsleitung, sondern auch die Referatsbezeichnung habe sich geändert, die nunmehr „Engagementpolitik und soziale Infrastruktur“ laute.

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.) weist einleitend darauf hin, dass die Schule in Deutschland bisher nicht auf Teilhabe angelegt sei und nicht auf Demokratie ziele. Sie bestimme ihre Praxis nicht als Partizipation und kultiviere nicht die dafür grundlegenden Haltungen der Anerkennung, der Selbstwirksamkeit und der Verantwortungsübernahme. Nach eigener Aussage und der maßgeblicher Experten sei das Kerngeschäft der Schule der Unterricht, und dieser sei nach wie vor eine hierarchisch verfasste und frontal organisierte Praxis der Vermittlung von Information an das kognitive Gedächtnis. Das grenze die Wirksamkeit der Schule ein und führe nicht auf den Pfad einer demokrati-

schen Schulkultur, welche die für Teilhabe grundlegenden Haltungen und Kompetenzen kultiviere.

Prof. Edelstein betont, dass die ihm zur Verfügung stehende Zeit leider nicht dafür ausreiche, genauer über das Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung „Demokratie lernen und leben“ zu berichten, das durch die Föderalismusreform abrupt beendet worden sei, ohne das geplante Transferprogramm einzuleiten. Auch das gleichwohl Erreichte, die Praxis- und Demokratiebausteine, den Leitfaden zur demokratiepädagogischen Schulentwicklung „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik“ oder das Praxisbuch „Demokratiepädagogik“, das in Kürze als Buch erscheinen werde, könne er an dieser Stelle nur aufzählen.

Wünschenswert wäre es auch gewesen, ausführlicher über das durchgeführte Multiplikatorenprogramm und die trotz allem in einigen Bundesländern aufgelegten Transferprogramme, vor allem in Rheinland-Pfalz, aber mit verschiedenen Ansätzen und Programmen auch in Hessen, Hamburg, Berlin, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zu berichten.

Ausführlicher hätte er gerne auch über die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) und deren Programm und strategische Optionen gesprochen, insbesondere über die Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und deren Programm „Ganztägig lernen“. Die DeGeDe bündele Expertise, stifte Netzwerke und Allianzen und treibe Initiativen einer demokratischen Praxis in Schulen voran. Dazu zählen insbesondere die Kampagne zur Einführung des Klassenrates, auf die er noch eingehen werde, der Einsatz für die Kinderrechte und die für dieses Jahr vorgesehene Einführung eines Weiterbildungs-Masterstudiengangs „Soziale Kompetenzen und demokratiepädagogische Schulentwicklung“ an der Freien Universität Berlin.

Statt auf alle diese Aspekte einzugehen, wolle er sich in der verbleibenden Zeit auf Ausführungen über den Klassenrat als Instrumentarium einer erfolgversprechenden partizipativen Praxis an Schulen konzentrieren.

Aber warum solle man überhaupt Demokratie in der Schule fördern, könne man zu Recht fragen. Seine Antwort laute, weil sie die Zukunft in Europa bestimmen werde, aber Demokraten

nicht einfach vom Himmel fielen. Die Schule sei der einzige Ort, an dem alle Kinder und alle Jugendlichen über Jahre Erfahrungen sozialer Interaktion machten. Diese Erfahrungen könnten und sollten idealerweise demokratieförderliche Erfahrungen sein, was sie jedoch zumeist leider nicht seien. Wenn es gewollt sei, dass Kinder einen demokratischen Habitus für die Zukunft erwerben und Schüler sich die Dispositionen und die Voraussetzungen für die Praxis bürgerschaftlichen Engagements zu Eigen machen sollten, dann müssten ihnen die dafür erforderlichen Erfahrungen geboten und entgegenkommende Verhältnisse geschaffen werden.

Die entscheidende Frage sei daher, wie die Partizipationspraxis in der Schule konkret gestaltet werden könne und wie sich Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme als Grundbausteine der Partizipation in einer demokratischen Community konstruktiv miteinander verbinden ließen.

Im Folgenden wolle er darauf eingehen, warum der Klassenrat ein effektives Instrumentarium der Partizipation und Teilhabe an Schulen sei. Der Klassenrat stelle erstens eine basisdemokratische Form der Selbstregulierung und Verantwortungsübernahme in der Gruppe dar. Er könne zweitens als „sozialer Entrepreneur“ die Instanz sein, die soziale Projekte in der Gemeinde plane, organisiere, durchführe, evaluiere und präsentiere. Drittens könne der Klassenrat, durch die von ihm durchgeführten Projekte und deren Auswertung, bürgerschaftliches Engagement systematisch einüben und zugleich in Kooperationen mit projektbeteiligten Akteuren der Zivilgesellschaft bürgerschaftliches Engagement *für* die Schule mobilisieren.

Der Klassenrat sei also ein basisdemokratischer Ansatz, um gemeinsam aktiv Verantwortung für die Klasse zu übernehmen. Die Klasse tausche sich turnusmäßig, in der Regel einmal in der Woche, in einer im Stundenplan festgelegten Stunde, über ihr Handeln und ihr Verhalten, über Zufriedenheit und Ärger, über Probleme und Ansichten, über Vorhaben und Projekte aus. Der Klassenrat entscheide im Konsens oder mit qualifizierter Mehrheit über die Regeln, die in der Klasse gelten sollen, über Pflichten und Arbeitsteilung, über Ämter und Aufgaben. Im Klassenrat würden Diskussionen geführt, Urteile abgestimmt, Konflikte verhandelt, Verantwortlichkeitsrollen eingeübt und Probleme gelöst.

Der Klassenrat sei insofern nicht nur eine basisdemokratische Institution und eine Verantwortungsgemeinschaft, sondern auch ein Handlungs- und Planungszentrum. Abwechselnd trügen

die einzelnen Mitglieder in unterschiedlichen Ämtern und Funktionen Verantwortung nach innen und die Gruppe als Ganzes nach außen. Gewählte Sprecher repräsentierten die Klasse bei anderen Klassen, im Jahrgang, im Schulparlament, in Vertretungen und Projekten und verbänden so die basisdemokratisch regulierte soziale Lebensform mit Grundzügen einer repräsentativen Demokratie. So entstehe eine Praxis gemeinsamer Verantwortung, eine an Erfahrung gegründete Demokratie, welche mit der Zeit die Kultur der Schule als demokratische Lebensform durchdringe.

In seiner zweiten Funktion als sozialer Entrepreneur könne der Klassenrat in eigener Regie und in Kooperation mit Lehrpersonen soziale Projekte in der Gemeinde durchführen. Eine herausragende Form solcher sowohl zivilgesellschaftlich wie schulisch wirkungsvoller Projekte seien die unter dem Namen „Lernen durch Engagement“ bekannten Projekte des „Service Learning“, auf die Herr Petry noch näher eingehen werde. Service Learning verbinde Verantwortungsübernahme im kommunalen Kontext mit sozialem Lernen und gesellschaftsrelevantes Handeln mit Unterricht.

Die dritte und für den Unterausschuss besonders relevante Perspektive sei das Potenzial bürgerschaftlichen Engagements, das der Klassenrat freisetze. Das Handeln in sozialen Projekten in der Gemeinde bilde das soziale Kapital von Akteuren zivilgesellschaftlichen Handeln aus. Wenn dieses systematisch und aufgeklärt Teil der Schulerfahrung sei, könnten Schüler systematisch zum bürgerschaftlichen Engagement gebildet und erzogen werden.

Ein wichtiger Aspekt dieses projektdidaktischen Engagements in der Gemeinde könne für die kommunale Schulverfassung der Zukunft besonders relevant werden: die Aktivierung bürgerschaftlichen Engagements ziviler Akteure *für* die Schule. Mit seinen Projekten könne der Klassenrat Kontakte zu Akteuren in der Gemeinde herstellen, sie mit gemeindeorientierten Aktivitäten *in* der Schule, im Klassenrat, im Projekt bekannt machen und sie für eine Mitwirkung gewinnen.

Das betreffe zum einen die Eltern, zum anderen aber auch unterschiedliche unterrichtliche Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und Lehrpersonen. Diese Kooperationen könnten dazu beitragen, die Isolation der Schule zu überwinden und die Schule von der Peripherie in den Mittelpunkt der Gemeinde zu rücken. Schule könnte so zu einem kommunal-

len Aktivitätszentrum werden, in dem die Schüler die Kompetenz und die Praxis des bürgerschaftlichen Engagements erwerben.

Sein Fazit laute, dass die Schule eine demokratische Lebensform gewinnen müsse. Schüler sollten im Rahmen einer demokratischen Schulkultur Erfahrungen der Teilhabe machen und demokratische Handlungskompetenzen erwerben. Demokratische Lebensformen, soziale Kompetenzen für die Solidargemeinschaft, bürgerschaftliches Engagement seien ebenso wichtig wie PISA, und eine Schule müsse dies vermitteln, denn es gebe keine andere Institution, die als Gelegenheitsstruktur allen Kindern offen stehe. Demokratische Schulen können entgegenkommende Verhältnisse für das Lernen herstellen und damit auch bessere Leistungen ermöglichen, was in der Folge auch die PISA-Ergebnisse verbessern werde. Demokratische Schulen, die soziale Kompetenzen förderten und zu bürgerschaftlichen Engagement erzügen, würden dann auch die besseren Schulen werden, was empirisch nachzuweisen sei.

Der **Vorsitzende** dankt Herrn Prof. Edelstein für die kompakte Zusammenfassung dessen, was er in vielen Vorträgen - beispielsweise bei der BBE-Tagung 2007 - vertreten habe. Darin habe er auch auf die von der OECD definierten Kernkompetenzen verwiesen, deren Stärkung notwendig sei und die in allen Bildungssystemen Geltung beanspruchen sollten. Dazu gehörten erstens selbständig handeln, zweitens Werkzeuge (Tools) konstruktiv und reflektiv nutzen und drittens in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen bzw. handeln können. Diese drei Kompetenzen würden, so das Fazit von Prof. Edelstein, in der Schule bisher leider nicht ausreichend vermittelt. Als Nächstes werde Herr Petry über das Konzept von Service Learning berichten und wie man es vermitteln könne.

Christian Petry (Freudenberg Stiftung) weist einleitend darauf hin, dass er in seinem Eingangsstatement darauf eingehen werde, was Service Learning sei, was der Ansatz bringe, wo man jetzt stehe und was geschehen müsste, um das Konzept stärker in Deutschland zu etablieren.

Die Definition des Service Learning-Konzepts, das man auf Deutsch „Lernen durch Engagement“ bezeichne, sei auch den vorab verteilten schriftlichen Unterlagen zu entnehmen. Was das Besondere des Konzepts ausmache, sei die Verknüpfung von schulischen Lerninhalten mit gemeinnützigem Engagement. Dabei müsse es nicht immer um soziales Engagement im

Kindergarten oder in Altenheimen gehen. Die Beispiele für Service Learning seien vielmehr vielfältig: Realschüler legten mit der ganzen Klasse einen Naturpfad mit Infotafeln zum lokalen Ökosystem an oder machten einen Entwurf, wie das Wiesenstück, das zu einer wilden Müllkippe zu werden drohe, geordnet werden könnte, nachdem sie in Biologie das Thema „Ökosystem“ durchgenommen hätten.

Eine sechste Klasse lerne im Physik- und Chemieunterricht, wie eine Batterie aufgebaut sei und funktioniere und organisiere darauf hin eine Kampagne zum Thema „Batterien gehören nicht in den Hausmüll“. Im Fall Gesellschaftskunde nehme die Klasse das Thema „Armut“ durch und biete in einem fächerübergreifenden Projekt Computerkurse im Arbeitslosentreff an. Der Leistungskurs Musik nehme die Themen „Musik schafft Gemeinschaft“ und „Musiktherapie“ durch und studiere mit den Bewohnern eines Behindertenheims Musikstücke für ein gemeinsames Konzert ein.

Diese Liste mit Service Learning-Projekten ließe sich beliebig erweitern. Eines aber sei allen Beispielen gemeinsam. Lernen durch Engagement sei eine Unterrichtsmethode, die gesellschaftliches Engagement von Schülerinnen und Schülern mit schulischem Lernen verbinde. Gerade weil es als Teil des regulären Unterrichts durchgeführt werde, könne Service Learning dazu beitragen, auch solche Kinder an Verantwortungsübernahme heranzuführen, die sich von sich aus wahrscheinlich nicht engagieren würden.

Dass sich Service Learning auch langfristig positiv auf die Bereitschaft zum Engagement auswirke, hätten Studien in den USA gezeigt. Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Schulzeit an Service Learning-Programmen teilgenommen haben, engagierten sich auch in späteren Lebensphasen häufiger. Service Learning verändere zudem schulisches Lernen, da durch das Lernen in realen Situationen auch die Motivation der Schüler steige. Die Erfahrung, dass ein Problem vor Ort mit dem in der Schule gelernten Know-how gelöst werden könne und Bildungsinhalte dadurch plötzlich lebendig würden, sei dabei eine wichtige Komponente. Die Wirkungsforschung habe zudem gezeigt, dass Schüler, die am „Lernen durch Engagement“ teilgenommen haben, im Vergleich zu anderen höhere Problemlösungsfähigkeiten und ein tieferes Verständnis für Lerninhalte entwickelten. Dies gelte sogar für das Fach Mathematik. Auch wirke sich Lernen durch Engagement positiv auf die soziale Kompetenz und das

Selbstwertgefühl aus, da Schülerinnen und Schüler dadurch Selbstwirksamkeit und Anerkennung erfahren.

Wenn Service Learning gut geplant und verantwortungsvoll durchgeführt werde, könne es erstaunliche Effekte erzielen. Lehrerinnen und Lehrer seien es jedoch in der Regel nicht gewohnt, ihren Unterricht auf diese Art und Weise durchzuführen. Auch sei es in der Regel einfacher, an der Schule – losgelöst vom schulischen Curriculum und von fachlichen Inhalten – eine Engagement-AG oder ein Sozialpraktikum anzubieten. Auch dabei würden Schüler zweifelsfrei viel lernen und die Erfahrung machen, gebraucht zu werden. Die Besonderheit von Service Learning bestehe jedoch gerade in der Anbindung an den regulären Fachunterricht.

Die Freudenberg Stiftung betreue zurzeit – zusammen mit Partnern vor Ort – ein Netzwerk von etwa 60 Schulen. Systematisch arbeite man mit den Kultusministerien in Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Brandenburg zusammen. Interesse an einer Zusammenarbeit gebe es darüber hinaus in Sachsen, Hamburg, Hessen, Berlin und möglicherweise bald auch in Rheinland-Pfalz. Zudem kooperiere man mit den Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie, mit Bürgerstiftungen und Freiwilligenagenturen, die die Schulen bei der schwierigen Umsetzung unterstützten.

Gleichwohl müsse man ehrlicherweise feststellen, dass Service Learning bisher noch kein Mittel der Schulentwicklung sei und keine hohe bildungspolitische Priorität habe. Service Learning diene vor allem der Vermittlung von Engagement-, Demokratie- und Sozialkompetenz. Die Qualität von Schulen werde bisher jedoch nicht daran gemessen, ob sie hierzu etwas beitragen oder nicht. Auch im nationalen Bildungsbericht sei die Berücksichtigung des Themas bislang eher marginal, und an den internationalen Bemühungen, solche Kompetenzen zu messen, beteilige sich Deutschland nicht. Auch in der Kultusministerkonferenz (KMK) spiele die Frage bisher kaum eine Rolle.

Um „Lernen durch Engagement“ in Deutschland nachhaltig und strukturell zu verankern, sei eine Reihe von Voraussetzungen notwendig. Erstens müsste Demokratiepädagogik politisch einen höheren Stellenwert bekommen. Zweitens bräuchten Lehrer und Lehrerinnen, die sich auf diesen für viele neuen Weg der Kooperation mit außerschulischen Partnern und der Öffnung von Unterricht begäben, Begleitung, Anerkennung und Unterstützung. Dies beinhalte

auch Fortbildung, Austausch und kompetente Ansprechpartner vor Ort. Anerkennung meine dabei auch, verstärkt Anreiz zu setzen, sich in dieser Weise zu engagieren. Notwendig wäre drittens eine größere Kenntnis und Wertschätzung von Service Learning in den Bildungsverwaltungen und Kultusministerien. Idealerweise gebe es in der Bildungsverwaltung selbst Ansprechpartner, die in Service Learning geschult seien.

Viertens müsste „Lernen durch Engagement“ als Unterrichtsmethode auch in den Bildungsplänen verankert werden. In den neuen kompetenzorientierten Bildungsplänen gebe es inzwischen in den allermeisten Fächern auch Aufgaben- und Projektbeispiele, die zeigten, wie bestimmte Kompetenzen im Unterricht erlernt werden könnten. Die Tür sei also offen. Service Learning könnte hier als eine wichtige Methode beschrieben werden. Das wäre auch eine Möglichkeit, zu zeigen, wie das Lernen von „Soft Skills“, das zwar überall für wichtig gehalten werde, aber bislang kaum operationell definiert worden sei, konkret erfolgen könne.

Abschließend weist Herr Petry darauf hin, dass die Teilnahme an einem Service Learning-Projekt in den USA sogar Voraussetzung dafür sei, zum Abitur zugelassen zu werden. Diese politische Entscheidung habe zur Folge gehabt, dass auch finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt worden seien, um die Lehrkräfte entsprechend weiterzubilden. In Deutschland wäre es jedoch zunächst einmal wichtig, wenn es mehr Partner und Unterstützer für Service Learning gäbe.

Der **Vorsitzende** dankt Herrn Petry für sein Eingangsstatement und erkundigt sich bei ihm, seit wann die Freudenberg Stiftung existiere, in welchen Bereichen sie tätig sei und wie viel Mittel sie für das Thema Service Learning bereitstelle.

Christian Petry (Freudenberg Stiftung) weist darauf hin, dass die Freudenberg Stiftung vor 25 Jahren von Mitgliedern der Familie Freudenberg mit Sitz in Weinheim gegründet worden sei. Die Stiftung widme sich den Themen Integration/Migration, Jugend zwischen Schule und Beruf, Demokratie lernen, Förderung demokratischer Kultur und Arbeit für psychisch Kranke. Für Service Learning stelle die Stiftung rund eine halbe Million Euro zur Verfügung.

Der **Vorsitzende** erteilt Herrn Jung als Vertreter des Landes Rheinland-Pfalz das Wort.

Johannes Jung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz) weist darauf hin, er wolle darauf eingehen, wie die von seinen Vorrednern angesprochenen Aspekte in der Praxis in Rheinland-Pfalz umgesetzt würden. Nach seiner Ansicht gebe es sowohl hier als auch in anderen Bundesländern durchaus Perspektiven für eine neue Lehr- und Lernkultur. Unbestritten sei dabei auch, dass man dafür demokratische Kompetenzen, Teilhabe sowie die Mitwirkung und Mitbestimmung von Schüler- und Elternschaft brauche. Beim Ausbau des Ganztagschulprogramms in Rheinland-Pfalz spiele daher die Öffnung der Schule nach innen und außen eine wichtige Rolle. Auch Elemente des Programms „Demokratie lernen und leben“, wie das von Herrn Prof. Edelstein dargestellte Instrument des Klassenrates, werde mittlerweile von einigen Schulen genutzt, um demokratische Strukturen in der Schule auszubauen.

Wenn man in dieser Weise frischen Wind an die Schulen bringen wolle, müsse man die Lehrerinnen und Lehrer auf diesem Weg mitnehmen und auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern vorbereiten. Die vom Bund finanziell unterstützte Begleitforschung, wie die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland (StEG-Studie), habe gezeigt, dass außerschulische Partner bereichernd wirkten, da sie mit ihrem vielseitigen und breiten Spektrum in der Lage seien, auf die Wünsche, Neigungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler konkret einzugehen.

Auch wenn das Verständnis, dass Schule vornehmlich als Instanz der Wissensvermittlung funktionieren müsse, durchaus noch vorhanden sei, gebe es viele Lehrerinnen und Lehrer, die damit begonnen hätten umzudenken. Die katholische und evangelische Kirche, der Landessportbund, Medienpädagogen, der Landesmusikrat, der Landesverband der Musikschulen, die Arbeitsgemeinschaft der Handwerkskammern, die Landesforstverwaltung, die Landwirtschaftskammern, der Internationale Bund und die kommunalen Spitzenverbände kämen mittlerweile in die Schulen, um die Lehrkräfte bei ihrer Arbeit zu unterstützen. Im Rahmen der Ganztagschule gebe es auch eine Öffnung zu außerschulischen Lernorten, denn nicht jede Aktivität müsse ausschließlich im Klassen- oder Fachraum der Schule stattfinden. Mögliche außerschulische Lernorte könnten beispielsweise das Rathaus oder die Vereinsturnhalle sein.

In weiterführenden Schulen gebe es im Rahmen des Ganztagschulprogramms zudem eine stärkere Berufsorientierung, um das Erleben von realen Situationen zu ermöglichen und die

Kenntnisse über die berufliche Praxis zu verbessern. Hierfür habe man in Zusammenarbeit mit Betrieben aus Industrie, Handwerk und Landwirtschaft so genannte Praxistage eingerichtet, bei denen Schülerinnen und Schüler im achten oder in der ersten Hälfte des neunten Schuljahres in aller Regel einmal in der Woche in einen Betrieb gingen. Hierfür werde auch zusätzliches pädagogisches Personal zur Verfügung gestellt, das über die Ganztagsschulbudgets abgerechnet werde. Seit diesem Schuljahr gebe es auch die Möglichkeit, Praxistage in Blöcken zu strukturieren. Welches Modell die Schulen dabei bevorzugten, werde vor Ort in Abstimmung mit den Akteuren der Wirtschaft entschieden.

Die ersten Auswertungen des Modellversuchs zeigten, dass die Praxistage erfolgreich seien. So habe sich die Zahl derjenigen, die die schulische Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, verdreifacht. Auch die Zahl der Vermittlungen in eine berufliche Ausbildung habe nennenswert zugenommen. Ab dem nächsten Schuljahr gebe es zudem das Programm „Keine(r) ohne Abschluss“, das speziell darauf abziele, die Zahl der Schulabbrecher entscheidend zu senken. In der Diskussion könne er bei Bedarf noch näher auf die bereits erwähnten konkreten Rahmenvereinbarungen mit den Akteuren der Zivilgesellschaft eingehen.

Der **Vorsitzende** dankt den Sachverständigen für ihre einführenden Bemerkungen. Er eröffnet die Fragerunde und erteilt zunächst dem Abg. Reichenbach das Wort.

Abg. **Gerold Reichenbach** (SPD) berichtet, dass es schon in der Zeit, als er noch Lehrer gewesen sei, Initiativen für eine Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteuren – beispielsweise dem Roten Kreuz – gegeben habe. Diese Kooperation sei weder an der Bereitschaft der Rot-Kreuz-Ausbilder noch der der Schüler oder Lehrer gescheitert, hierfür auch nachmittags an die Schule zu kommen, sondern schlicht daran, dass sich kein Hausmeister gefunden habe, um zu diesem Zeitpunkt die Schule aufzuschließen. Aus Rückmeldungen wisse er, dass solche Probleme auch heute zum Teil noch existierten. Zudem sei aus der Praxis bekannt, dass zwar mit den Haushaltsmitteln des Bundes die Infrastruktur für den Ganztags-schulunterricht aufgebaut werde, der Ausbau der Lehrkräfte damit aber nicht Schritt halte. Ein weiteres praktisches Problem sei, dass sowohl im außerschulischen Umfeld als in den Lehrerkollegien die Bereitschaft vorhanden sei, über die klassische Form von Unterricht hinauszugehen. Vielfach scheitere dies jedoch an materiellen und infrastrukturellen Voraussetzungen. Ihn interessiere daher, ob es Evaluierungen gebe, ob sich an den beschriebenen Rahmenbe-

dingungen etwas verändert habe und was getan werden müsse, um die entsprechenden materiellen Voraussetzungen zur Verfügung zu stellen.

Abg. **Dieter Steinecke** (SPD) möchte von Herrn Jung wissen, wie man die Öffnung der Schule nach außen in Rheinland-Pfalz konkret umsetze. Einige Bundesländer rühmten sich beispielsweise damit, Ganztagschulen zu haben, obwohl sie nur Ganztagsangebote offerierten. Entscheidend sei zudem die Frage, ob man außerschulischen Partner zusätzlich oder ob man sie lediglich ersatzweise in die Schule hole.

Zu den angesprochenen Praxistagen habe er ein gespaltenes Verhältnis. Aus seinem Wahlkreis wisse er, dass sich viele Betriebe weniger über die praktischen Leistungen ihrer Auszubildenden beklagten als vielmehr darüber, dass diese Schwierigkeiten hätten, die theoretischen Prüfungsanforderungen zu erfüllen. Insofern begrüße er, Praxis in Betrieben anzubieten, um die Berufsfindung der Schülerinnen und Schüler zu optimieren. Dies dürfe aber nicht als Ersatz an die Stelle von Unterricht treten, weil man meine, die Schüler so besser in Ausbildung vermitteln zu können. In letzterem Fall sei die Zeit sinnvoller genutzt, die Schüler besser sprachlich und naturwissenschaftlich zu fördern, damit sie die theoretischen Anforderungen erfüllen können.

Abg. **Britta Haßelmann** (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN) hebt hervor, dass jeder wahrscheinlich einzelne Beispiele vor Augen habe, wo es positive Ansätze in Sachen „Demokratie lernen und leben“ gebe. In Bielefeld existiere beispielsweise seit 25 Jahren die Laborschule Bielefeld, wo den Schülerinnen und Schülern die von den Sachverständigen beschriebenen Aspekte näher gebracht würden. Gleichwohl habe sich das Land Nordrhein-Westfalen bislang nicht dazu entschließen können, dass in Bielefeld praktizierte Schulmodell auf alle anderen Schulen zu übertragen. Insofern profitierten bisher nur wenige Schülerinnen und Schüler von solchen Angeboten.

Der Bund habe im Bildungsbereich kaum noch Kompetenzen – auch was beispielsweise die Definition nationaler Bildungsstandards und die Berücksichtigung von Demokratieerziehung angehe. Vor diesem Hintergrund möchte sie wissen, ob die von den Sachverständigen angesprochenen Fragen in der Kultusministerkonferenz überhaupt diskutiert würden und ob aus Sicht der Experten eine Möglichkeit bestehe, Elemente von Demokratieerziehung nicht nur

als positives Beispiel in einem einzelnen Bundesland wie in Rheinland-Pfalz, sondern in allen 16 Bundesländern zu verwirklichen. Darüber hinaus interessiere sie, wie die Sachverständigen die Wirkungen der auf acht Jahre verkürzten Gymnasialzeit (G8) auf die Möglichkeit und Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern einschätzten, sich außerhalb der Schule bürgerschaftlich zu engagieren.

Ihre letzte Frage betreffe schließlich die Durchlässigkeit zwischen dem Bildungsbereich einerseits und der Jugendhilfe andererseits, die sie für notwendig halte, wenn die von den Sachverständigen geschilderten Ansätze verwirklicht werden sollen. Nach ihrer Einschätzung finde der Diskurs in vielen Fragen nach wie vor nicht auf Augenhöhe statt.

Abg. **Ute Kumpf** (SPD) hebt hervor, dass nach ihrer Einschätzung mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) die Debatte über die Ganztagschule und über Schule als Lernort für das Leben deutlich an Qualität gewonnen habe. Daran beteiligten sich sowohl viele Lehrerinnen und Lehrer als auch viele Schulen. So seien die Schulen gehalten, sich gemeinsam mit dem Lehrkörper, den Eltern und den Schülern ein Leitbild zu geben. Bei dieser Leitbilddiskussion würden auch Regeln aufgestellt und Demokratie eingeübt. Sie interessiere, inwieweit evaluiert werde, ob sich Schule über diesen Weg verändere – auch wenn dieser Prozess noch nicht damit gleichzusetzen sei, bürgerschaftliches Engagement zu lernen.

Darüber hinaus wolle sie von Herrn Prof. Edelstein wissen, wie „Demokratie lernen“ an Schulen konkret umgesetzt werden könne, da sie es problematisch fände, diese Aufgabe einmal in der Woche in einer Stunde an ein Fach Demokratiepädagogik zu delegieren.

Nach ihrer Einschätzung gebe es Service Learning in Baden-Württemberg bisher nur im Real schulbereich, während es in Gymnasien bedingt durch G8 überhaupt noch nicht angekommen sei. Sie erkundigt sich bei den Sachverständigen, ob sie diese Einschätzung teilten. Außerdem interessiere sie, wie der Bund in diesem Bereich, wo er nur wenige Kompetenzen habe, beispielsweise über Modellprojekte unterstützend tätig werden könne.

Der **Vorsitzende** eröffnet die Antwortrunde der Sachverständigen und erteilt zunächst Herrn Jung das Wort.

Johannes Jung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz) hebt hervor, dass sich fast alle Bundesländer mit der Auswertung der StEG-Studie befassten, da sie ganz konkret die Veränderungen von Lehr- und Lernkultur, von Bildungsinhalten und von Unterrichtsprozessen an Ganztagschulen im Blick hätten. Das Land Rheinland-Pfalz habe mit den drei in Auftrag gegebenen POLIS-Studien bereits früh Akzeptanzforschung hinsichtlich der Ganztagschule bei den Eltern betrieben. Eine vierte Studie sei in Planung, die die Veränderungen bei Lehr- und Lernkultur evaluieren solle. Geplant sei zudem, weitere Studien zu vergeben, die auch die Veränderungen des schulischen Lebens durch die außerschulischen Partner dokumentierten.

Bei den Investitionsentscheidungen für die Schaffung von neuen Schul-, Fach- und Ruheräumen in der Ganztagschule hätten die vier Milliarden Euro des IZBB sehr geholfen. Die zur Verfügung gestellten Mittel müssten bis 2009 verbraucht werden. Hinzu kämen möglicherweise zusätzliche Mittel für die kommunalen Schulträger aus dem Konjunkturprogramm.

Was die Ausstattung mit Lehrkräften für die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz angehe, bleibe das Personal der bisherigen Halbtagschulen selbstverständlich erhalten. Was die Ganztagschule erfordere, werde zusätzlich gewährt. Dieses Budget werde nach der Schülerzahl vergeben, die an den Ganztagsschulangeboten teilnehme. Das zusätzliche Personal, das an die Schule komme, setze sich folgendermaßen zusammen: 50 % Lehrkräfte, 40 % außerschulische Partner und 10 % weitere pädagogische Fachkräfte, die das Land auf eigenen Stellen ressortiere.

Derzeit habe das Land 25 Rahmenvereinbarungen mit Landesorganisationen außerschulischer Partner abgeschlossen. Darin sei vereinbart, dass das Land die Leistungen der außerschulischen Akteure, die an die Ganztagschule kommen, gemäß dem Tariflohn der Partnerorganisationen vergüte. Ehrenamtliche erhielten eine Aufwandspauschale. Darüber hinaus gebe es auch Honorarvereinbarungen mit Selbstständigen, Gewerbeaufleuten, selbstständigen Klavierlehrern etc. Deren Bezahlung richtete sich nach den ortsüblichen Stundensätzen, die beispielsweise in der Volkshochschule oder in anderen Einrichtungen gezahlt werde.

Das Land gebe insgesamt nur den groben inhaltlichen und organisatorischen Rahmen vor, während die Schulen selbstständig entschieden, in welchem Umfang die Lernzeiten von pä-

dagogischem Personal abgedeckt werde und mit welchen Akteuren der Zivilgesellschaft sie kooperierten. Dies trage zur demokratischen Schulkultur wesentlich bei. Die Ganztagschulen sähen in Rheinland-Pfalz einen verbindlichen Zeitumfang von vier Tagen in der Woche vor, wie es auch internationaler Standard sei. Dabei handele es sich um kein offenes Angebot, d.h. wer sich für die Beteiligung entschieden habe, habe auch eine Teilnahmepflicht. Ein fünfter Tag könne zusätzlich festgelegt werden.

Was den Praxistag angehe, werde dieser selbstverständlich pädagogisch begleitet, d.h. neben dem Praxistag finde auch Unterricht statt, der mit dem Praxistag vernetzt werde. Anders wären die bereits geschilderten positiven Ergebnisse nicht erreichbar. Der Praxistag sei mit einem Kerncurriculum als Rahmen für alle teilnehmenden Schulen unterlegt, wobei man auch fachbezogen, aber in erster Linie fächerübergreifend arbeite.

Christian Petry (Freudenberg Stiftung) bestätigt, dass Initiativen oft an mangelnden materiellen Voraussetzungen auch bei den Schulträgern scheiterten. Zudem gebe es einen großen Unterschied zwischen bildungsaktiven und bildungspassiven Kommunen, der oft nicht ausreichend gesehen werde, wie überhaupt die Rolle der Schulträger oder die Möglichkeiten eines Bürgermeisters, eine bildungsfreundliche Kultur zu entfalten, unterschätzt werde.

Der Bund nutze seine Kompetenzen im Bereich Weiterbildung durchaus, z.B. im Rahmen des von ihm unterstützten neuen Programms „Lernen vor Ort“, das genau auf die Stärkung bildungsaktiver Kommunen abziele. Die Auswertungen der bisherigen Bundesprogramme zeigten, dass sich dort Erfolge eingestellt hätten, wo sich bildungsaktive Kommunen engagierten, in den anderen seien die Mittel dagegen häufig verschwendet.

Die angesprochene Spaltung von Jugendhilfe und Schule gebe es durchaus noch mit dem Ergebnis, dass sich Schülerinnen und Schüler um 13.00 Uhr in Jugendliche verwandelten und damit auch die Zuständigkeiten wechselten. Ziel müsse es sein, Zivilgesellschaft und zuständige Behörden zu einer stärkeren Verantwortungsgemeinschaft vor Ort zu bündeln. Dabei könne man sich nicht nur auf die Landesministerien verlassen, sondern dieser Prozess müsse möglichst auch von der Spitze der Kommune unterstützt werden.

Was die Frage nach G8 und der Zeit für Engagement angehe, habe es seinerzeit in der KMK eine Diskussion über vier oder fünf Prüfungsfächer gegeben. Letztlich habe man sich auf vier Fächer und die Einführung eines Faches mit dem Namen „Besondere Lernleistung“ geeinigt. Nach der operationellen Definition handele es sich dabei um ein wissenschaftspropädeutisches, fächerübergreifendes Seminarfach, bei dem sich mehrere Lehrer zusammentäten. Die Freudenberg Stiftung habe in manchen Schulen in Baden-Württemberg erprobt, Service Learning-Projekte als „Besondere Lernleistung“ auszugestalten. In einem Gymnasium in Freiburg hätten sich die Schüler beispielsweise entschieden, etwas Praktisches dafür zu tun, dass Freiburg integrativer werde. Sie seien zu den verschiedenen Trägern gegangen und hätten sich selbst Aufgaben gesucht und Initiativen angestoßen. Das Projekt sei aufgearbeitet, reflektiert und als Leistung anerkannt worden und habe dazu beigetragen, dass die Schüler neben dem Erwerb von Punkten auch viel für das Leben nach dem Abitur gelernt hätten.

Da es keine Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung mehr gebe, müsse man mit einem solchen Projekt nun bei den Bildungsministerien aller 16 Bundesländer vorstellig werden. Dies sei für eine private Einrichtung wie die Freudenberg Stiftung ein mühsamer Prozess, den man aber trotzdem mit Hilfe der Städte in Angriff nehmen werde. Auch die Bertelsmann-Stiftung mit ihren Bildungsregionen habe gezeigt, wie die Zusammenarbeit von lokalen und regionalen Akteuren für die Qualität von Bildung und Schule gestärkt werden könne.

Von Seiten der OECD gebe es Bemühungen, Engagementkompetenz zu messen. Bedauerlicherweise habe die KMK entschieden, dabei nicht mitzumachen, weil es dort offenbar als nicht wichtig erachtet werde. Er sei zwar nicht sicher, hoffe aber, dass sich diese Einstellung ändern werde, wenn sich ein paar Ministerien zusammentäten. Denn die Erfahrungen seien sehr positiv. In Hoyerswerda habe beispielsweise der Personalchef von Vattenfall allen Teilnehmern eines Service Learning-Projektes, einen Job zugesagt – einfach, weil er von deren Engagement begeistert gewesen sei.

Der Bund könne nach seiner Ansicht mit seiner Weiterbildungs-, Berufsbildungs- und Forschungskompetenz eine Menge tun, z.B. hinsichtlich der Frage, welchen Transfereffekt Service Learning-Projekte für Engagement haben. Die Freudenberg Stiftung wäre jedenfalls froh, wenn es in diesem Bereich zusätzliche nicht-private Initiative gebe.

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.) hebt die Besonderheit des deutschen Schulsystems hervor, das in hohem Maße inkompatibel zu anderen Ländern sei. Dieses System bringe auf der einen Seite tausend Beispiele progressiver, interessanter Veränderungen und Initiativen in Schulen hervor. Auf der anderen Seite sei Deutschland bei den PISA-Studien und der Civic Education Study der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Ende der 1990er Jahre im Mittelwert immer besonders schlecht weg gekommen. Dies gelte auch für die kognitiven Leistungen, weil im deutschen Schulsystem hoch qualifizierte Jugendliche sehr früh in einer bestimmten Schulart, dem Gymnasium, konzentriert würden. Dadurch entstünden für die Bundesländer hohe Folgekosten. Dies gelte auch für die beteiligten Lehrkräfte, da sie ihre professionelle Kompetenz im Rahmen eines stark fragmentierten und hochgradig rigide Systems ausgebildet hätten. Reformen würden dadurch sehr schwierig, anstrengend und kostspielig, und trotzdem müssten sie geschehen.

Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ sei ein Vorreiter für bestimmte fächerübergreifende, strukturüberwindende Leistungen gewesen. Der Klassenrat sei dabei als Instrument besonders geeignet, weil es auch im gegenwärtigen System funktionieren könne. Mit Hilfe der im BLK-Programm gemachten Erfahrungen gewänne man auch Zeit, um strukturelle Änderungen herbeizuführen. Diesbezüglich habe sich die KMK jedoch bisher extrem defensiv verhalten. Vor der Föderalismusreform sei es möglich gewesen, Änderungen zunächst in Reform- und Versuchsprogramme einzubinden. Nach der Föderalismusreform gebe es diese Möglichkeit nicht mehr. Allerdings habe die KMK beschlossen, im Mitte dieses Jahres eine Konferenz zum Themenbereich politische Bildung, Citizenship und Demokratiebildung durchzuführen. Es bleibe abzuwarten, ob dabei mehr herauskommen werde als beim Bildungsgipfel. Er sei jedoch optimistisch, da sich der Druck durch exogene Probleme, die inzwischen von vielen Seiten und in verschiedenen Ländern auf das Schulsystem einströmten, deutlich verstärkt habe und konvergentes Handeln erfordere. Denn eine wirkliche Reform sei nur möglich, wenn die anderen Länder in irgendeiner Weise mitspielten. Aus dieser Notwendigkeit könne sich ein Reformimpetus auch dort entwickeln, wo man es bisher nicht erwarten würde. Auch der demografische Wandel trage dazu bei, dass Reformen nicht einfach abgewehrt werden könnten. Er glaube daher, dass auch innerhalb der KMK die Wahrnehmung wachse, dass man ohne eine Reformentwicklung nicht mehr auskomme.

Der **Vorsitzende** dankt den Sachverständigen für ihre Antworten. Er wolle selber noch zwei Fragen anschließen, bevor er den Kolleginnen und Kollegen wieder das Wort erteile. Bisher sei die Frage, wie man zu einer Aufnahme von Engagement in die Bildungspläne kommen könne, eher als „Reform von oben“ von der KMK, von Ländern und Schulverwaltungen her diskutiert worden. Er möchte von den Sachverständigen wissen, ob es nicht auch eine Reformbewegung von unten geben könne, die von Lehrern, Eltern und Schülern ausgehe. Nach seiner Ansicht müsse man besonders die Lehrer als Triebkräfte gewinnen. Dazu halte er es für notwendig, an deren Interessen anzuknüpfen.

Seine zweite Frage knüpfe an die von der OECD entwickelten Kernkompetenzen, selbstständig handeln können, Tools konstruktiv nutzen und in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen, an. Aufgrund der geänderten Mediennutzung von Jugendlichen und der gewachsenen Bedeutung des Internets stelle sich auch die Frage, wie man dies bei erwähnten Kernkompetenzen sowie bei den Konzepten von Service Learning und „Demokratie lernen“ berücksichtigen könne.

Abg. **Ute Kumpf** (SPD) möchte von den Experten wissen, ob ein möglicher Weg, zu einer Vereinheitlichung im Bildungsbereich zu gelangen, das Thema Infrastruktur sei. Die Freiwilligenagentur in Halle habe beispielsweise gerade beim Thema Service Learning sehr viel Zusammenarbeit für Schulen geleistet und neue Projekte entwickelt. Denn aus ihrer Sicht liege es nicht daran, dass die Lehrerinnen und Lehrer keine Veränderungen wollten, sondern daran, dass diese an Kapazitäts- und Belastungsgrenzen angelangt seien.

Abg. **Dieter Steinecke** (SPD) merkt an, dass man möglicherweise zu viel über Schulstruktur und zu wenig über Schulkulturen spreche. Schon während seines Studiums habe es Literatur über projektorientiertes Lernen in Schulen gegeben. Insofern seien Service Learning und handlungsorientierter Unterricht in Forschung, Pädagogik und Hochschulen kein gerade erst neu entdeckter Gegenstand. Von daher stelle sich für ihn eher die Frage, warum das, was man an Schulen sinnvoll machen könnte, um Demokratie zu lernen und lehren, in der Praxis nicht umgesetzt werde. Zudem habe er den Eindruck, dass sich viele auch hinter einer angeblich hinderlichen Struktur (fehlende Hausmeister, Räume etc.) verstecken und Gründe vorschöben, um nicht aktiv werden zu müssen.

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.) antwortet, es gebe sicherlich manche, die sich hinter Strukturen versteckten. Man dürfe aber trotzdem die Existenz hinderlicher Strukturen im deutschen Schulsystem nicht ignorieren, zumal diese stärker seien als beispielsweise in den skandinavischen Ländern.

Eine Besonderheit der Lehrerausbildung in Deutschland bestehe darin, dass diese fachorientierter sei als in irgendeinem vergleichbaren Land. In Finnland seien beispielsweise 80 % der Ausbildungszeit an der Universität Psychologie, Erziehungswissenschaft, Pädagogik und nur 20 % selbst gewählte Fächer – was insofern logisch sei, als man in der wissenschaftlichen Fachausbildung und Fachdidaktik, hochspezielle Inhalte vermittelt bekomme, die man als Lehrer generalisieren müsse. Weshalb ein erstaunlich großer Teil der Lehrer in Deutschland in einem so hohen Maße veränderungsresistent sei, liege auch daran, dass ihre gesamte wissenschaftliche und pädagogische Identität über ein wissenschaftliches Fach laufe. Das generalisierende Prinzip lerne man als Pädagoge in Ländern mit weniger rigidem System bereits in der professionellen Ausbildung. Die hoch strukturierte didaktische Ausbildung in Deutschland mache es dagegen schwer, mit diesen Fragen umzugehen. Deswegen verstecke man sich auch nicht nur hinter Strukturen, denn es sei in der Regel für einen „progressiven Lehrer“ außerordentlich schwer, ohne Unterstützung anderer Lehrer eine Veränderungspraxis in einer Schule einzuleiten. Er brauche hierfür die Schulleitung und die Zustimmung im Kollegium. Deswegen böten die Ganztagschulen ein wirkliches Reformfenster, weil die Kollegien dort lernten, sich miteinander abzustimmen und eine gemeinsame Programmatik zu entwickeln. Hierfür gebe es in Nordrhein-Westfalen gute Beispiele, wo sich eine Reihe von Ganztagschulen zu einem Netzwerk zusammengeschlossen habe, um voneinander zu lernen. Die Bildung solcher Netzwerke müsste überregional unterstützt werden, weil nach seiner Überzeugung eine Reform in Deutschland nicht von oben kommen werde, sondern bürgerschaftlich und kooperativ aktivierend von unten.

Christian Petry (Freudenberg Stiftung) ergänzt, dass ein weiterer Grund dafür, warum sich in Deutschland so wenig ändere, darin zu suchen sei, dass es hier vermutlich das flachste Anreizsystem für Veränderungen bei den Schulen gebe. Das Deutsche Jugendinstitut habe in einer Studie untersucht, woran es liege, dass manche Hauptschulen Jugendliche zur Ausbildungsreife brächten und andere nicht. Ergebnis sei gewesen, dass dies nicht, wie zu vermuten gewesen wäre, an der Quote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder Alleinerzie-

henden gelegen habe, sondern ausschließlich am Programm der Schule. Nicht so erfolgreiche Schulen fühlten sich durch das bestehende Schulsystem jedoch nicht im Mindesten herausgefordert, sich an Schulen mit erfolgreicherer Programmen anzupassen.

In Dortmund habe beispielsweise die Stadt einen Topf unter Einschluss privater Mittel gebildet und den Schulen angeboten, zwei Sozialpädagogen zusätzlich zugewiesen zu bekommen, wenn sie ein entsprechendes Programm entwickelten, das in diese Richtung gehe. Der Schulträger könne also eine ganze Menge machen, um richtige Anreize zu ersetzen.

Auch die Freudenberg Stiftung mache letztendlich nichts anderes, als Unterstützungsagenturen für Schulen zu finanzieren, z.B. die Regionalen Arbeitsstellen zusammen mit mehreren Ländern und mit Unterstützung der Bund-Länder-Kommission über mittlerweile mehr als drei Jahrzehnte. Innovationsbereitschaft werde letztlich auch dadurch gefördert, dass man mehr bekomme (Aufmerksamkeit, praktische Hilfe, Unterstützung etc.) als einem genommen werde. Je größer Unterstützung und Infrastruktur seien, so seine These, umso stärker steige die Bereitschaft, sich auf Innovation einzulassen.

Ein weiterer Weg sei, bei der Mobilisierung sozialräumig anzusetzen. Die Freudenberg Stiftung habe beispielsweise das Projekt „Ein Quadratkilometer Bildung“ zusammen mit der Rütli-Schule in Berlin-Neukölln ins Leben gerufen. Ziel sei es, Schulen und Kindergärten in einem bestimmten Radius zu einer engen Kooperation und gemeinsamen Verantwortungsübernahme zu gewinnen unter Einbeziehung von Einrichtungen der Jugendhilfe, der Kulturarbeit und der Arbeitswelt. Es sei erstaunlich, wie plötzlich Konflikte wegfielen, wenn niemand sich bedroht fühle, weil man unterhalb der Ebene der Konflikte um Recht und Besitzstände der Zuständigkeitskriege ansetze. Derzeit sei man dabei, das Projekt auch auf andere Orte zu übertragen.

Der dritte Weg sei schließlich, von der ständigen Projektförderung wegzukommen. Denn man könne nicht für einen kurzfristigen Zeitraum Mittel zur Verfügung stellen und erwarten, damit langfristige Probleme zu lösen. Notwendig sei vielmehr, Entwicklungspartnerschaften auf einen Zeitraum von zehn Jahre anzulegen – anderenfalls brauche man sich eigentlich gar nicht erst auf den Weg zu machen.

Der **Vorsitzende** merkt an, dies sei eine deutliche Aufforderung an den Bund gewesen, die ständige „Projektitis“ endlich zu beenden und die Bundeshaushaltsordnung entsprechend zu ändern. Das anwesende BMFSFJ habe dies sicherlich aufmerksam zur Kenntnis genommen.

Johannes Jung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz) hebt hervor, dass er als Vertreter der obersten Schulaufsicht seines Landes das in der Sitzung zum Teil gezeichnete Bild von den angeblich veränderungsresistenten Lehrern nicht teile. Das Land unterstütze aktiv die Veränderung von Denk- und Verhaltensmustern bei den Lehrkräften über Fortbildungen. Man sei dem Bund zudem dankbar dafür, dass er die Serviceagenturen „Ganztägig lernen“ weiterhin über die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung fördere. Darüber hinaus sei man bestrebt, dass gute Beispiele anderer Professionen in die Lehrerkollegien Einzug hielten. Durch den intensiven Austausch mit Vertretern aus der Arbeits- und Wirtschaftswelt sowie mit zivilgesellschaftlichen Akteuren seien in diesem Bereich bereits deutliche Fortschritte erzielt worden.

Innovationsbereitschaft tue zwar am Anfang möglicherweise weh, helfe aber am Ende den Lehrkräften, wenn diese entdeckten, dass sie davon auch ganz persönlich profitierten. Das sei die Erkenntnis aus acht Jahren Ganztagschulentwicklung, die am Anfang ebenfalls auf erhebliche Widerstände gestoßen sei, die aber mittlerweile weitgehend überwunden seien. Um die neue Lehr- und Lernkultur bei allen Beteiligten noch stärker zu verankern, wünsche er sich, dass das Ausbauprogramm nach dieser Legislaturperiode fortgesetzt werde und dass die Ganztagschule die Regelschule und die Halbtagsschule eher die Ausnahme werde. Dabei müsse man an den Stärken der Kinder und Jugendlichen ansetzen und nicht – wie bisher häufig – an deren Schwächen. Zudem müsse sich in vielen Lehrerkollegien und bei vielen Schulleitern noch stärker die Erkenntnis durchsetzen, dass man nicht in erster Linie Fächer, sondern Kinder unterrichte. Hier müsse schon von der Sprache her ein stärkeres Umdenken stattfinden, wo dies bisher noch nicht geschehen sei.

Was das Thema neue Medien angehe, sei das Land Rheinland-Pfalz insofern gut ausgestattet, als man eine Medienanstalt habe, die Angebote in diesem Bereich unterstütze und dafür auch Geld in die Hand nehme.

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.) hebt die Bedeutung der Lehrerbildung für die Etablierung einer veränderten Lehr- und Lernkultur hervor. Wichtig wäre es, wenn die KMK auf die Universitäten dahingehend einwirkten, dass die Möglichkeiten der Modularisierung bei den gegenwärtigen Hochschulreformen stärker als Instrument genutzt werden, um die Lehrerbildung zu pluralisieren. An der Freien Universität werde aktuell versucht, mit einem Weiterbildungsprogramm für Lehrer die von der OECD propagierten sozialen Kompetenzen mit einer stärkeren Schulentwicklungskompetenz zu verbinden. Das Konzept stoße auch schon bei anderen Universitäten auf Interesse.

Er glaube zudem, dass es keinen Königsweg für Reformen im Schulbereich gebe, aber ohne politisches Engagement werde es nicht vorangehen. Denkbar und hilfreich wäre beispielsweise die Einrichtung einer Enquete-Kommission zur Demokratisierung und Flexibilisierung der Schule. Für wichtig halte er auch, die Informationstechnologie in diesem Bereich konstruktiv zu nutzen. Leider gebe bisher kaum Ideen, wie man die neuen Medien in den Schulen in konstruktivem Sinne für Schulen und Kinder und für Jugendliche stärker mobilisieren könnte.

Der **Vorsitzende** dankt den Sachverständigen und allen Mitgliedern für die interessante und anregende Diskussion. Abschließend wolle er noch auf die nächste Sitzung am 11. Februar 2009 aufmerksam machen, bei der es um das Thema „Entwicklung von Wissenschaft, Forschung und Lehre im Bereich Zivilgesellschaft“ gehen werde. Der Vorsitzende schließt die 30. Sitzung.

Ende der Sitzung um 19:03 Uhr.



Dr. Michael Bürsch