Ländlicher Raum

AGRARSOZIALE GESELLSCHAFT E. V.

Wie steht es um die Bildung im ländlichen Raum?

H 20781 | 59. Jahrgang | 03/04/2008 | www.asg-goe.de

Einzelpreis 9,- Euro

ASG Agrarsoziale Gesellschaft e.V.

DStGB Deutscher Städte- und Gemeindebund

DEUTSCHER LANDKREISTAG

Ländliche Kommunen vor dem Kollaps?

- Aufgaben
- Finanzierung
- Gestaltungsspielräume
- Chancengleichheit in der Fläche

HERBSTTAGUNG 2008

Donnerstag, 13. November 2008

14.00 Uhr **Begrüßung**

StS a.D. Dr. Hans-Hermann Bentrup
Vorsitzender des Vorstandes der Agrarsozialen Gesellschaft e.V.

Zum Status quo der Finanzsituation kommunaler Gebietskörperschaften – werden die kommunalen Einnahmen den Aufgaben ländlicher Kommunen gerecht?

Prof. Dr. Martin Junkernheinrich
Technische Universität Kaiserslautern, Lehrstuhl für Stadt-, Regional- und Umweltökonomie

Anforderungen an den kommunalen Finanzausgleich für ländliche Gemeinden

N.N.

Gleichwertige Lebensbedingungen und ihre fiskalische Basis. Wo stehen die ländlichen Räume?

Dr. Markus Eltges
Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, Bonn

16.45 Uhr **Mitgliederversammlung* der Agrarsozialen Gesellschaft e.V. mit Vortrag**

18.00 Uhr **Preisentwicklung auf den Weltgetreidemärkten – kurzfristige Spekulationsblase oder anhaltender Boom?**

Prof. Dr. Bernhard Brümmer
Georg-August-Universität Göttingen, Department für Agrarökonomie und Rurale Entwicklung

19.15 Uhr Gemeinsames Abendessen

* Nichtmitglieder sind als Gäste herzlich willkommen.

Gefördert durch Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz

Freitag, 14. November 2008

8.30 Uhr **Begrüßung**

StS a.D. Dr. Hans-Hermann Bentrup
Vorsitzender des Vorstandes der Agrarsozialen Gesellschaft e.V.

Wie steht es um die Finanzkraft ländlicher Gemeinden? – Zukünftige Herausforderungen und ihre Bewältigung

Dr. Uwe Brandl
1. Bürgermeister der Stadt Abensberg und Präsident des Bayerischen Gemeindetages

Lösungsansätze zur Überwindung von Schwachstellen in der kommunalen Finanzstruktur

Matthias Wohltmann
Beigeordneter, Deutscher Landkreistag

10.30 Uhr **Podiumsdiskussion**

Gefährden die kommunalen Finanzsysteme die Chancengleichheit in der Fläche?

Dr. Uwe Brandl
Dr. Markus Eltges
Prof. Dr. Martin Junkernheinrich
Matthias Wohltmann

• Anmeldung und Zimmerbuchung

Agrarsoziale Gesellschaft e.V.
Kurze Geismarstr. 33, 37073 Göttingen
Tel.: (0551) 4 97 09 – 21, Fax 4 97 09 – 16
karin.schaefer@asg-goe.de
Online-Anmeldung www.asg-goe.de

• Tagungshaus und Tagungsbüro

Clarion Hotel
Kasseler Landstr. 45
37081 Göttingen

Donnerstag, 13.11.2008, 12.30 bis 19.30 Uhr
Freitag, 14.11.2008, 8.00 bis 12.30 Uhr
Tel.: (0175) 4 80 95 54

Stellenwert von Bildung

3 **Bildung im ländlichen Raum – Herausausforderungen für die Zukunft**
Dr. Heinrich Becker, Johann Heinrich von Thünen-Institut, Bundesforschungsinstitut für Ländliche Räume, Wald und Fischerei

7 **Bildung als Standortfaktor – Kommunale Bildungslandschaften als Beitrag zur nachhaltigen Regionalentwicklung**
Mario Tibussek, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

12 **Weiterbildung als tragende Säule im Prozess des lebenslangen Lernens – Mythos oder gelebte Praxis?**
Gerhard Reutter, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Formale Bildung

16 **Kindheit auf dem Lande – zu Gelingensbedingungen einer (früh-)kindlichen Bildung in ländlichen Räumen**
Dr. Silivia Thünemann, Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.

20 **Bedarfsgerechte und wohnortnahe Schulangebote**
Volker Podewski, Referatsleiter im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern

21 **Mehr Zukunftschancen durch hochwertige Bildungsmöglichkeiten**
Doris Ahnen, Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz

23 **Bildungspolitik in Sachsen – Gute Schule im ländlichen Raum**
Prof. Dr. Roland Wöller, Sächsischer Staatsminister für Kultur

25 **Gemeinschaftsschule in ländlichen Regionen**
Ute Erdsiek-Rave, Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein

28 **Alternative Lernmodelle in ländlichen Räumen Schwedens – Fernunterricht in der nordschwedischen Kommune Pajala**
Antje Bahnik und Manuel Dethloff, Agrarsoziale Gesellschaft e.V.

34 **Waldpädagogische Aktivitäten der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald innerhalb der modernen Bildungslandschaft**
Sabine Krömer-Butz und Jens Stengert, Schutzgemeinschaft Deutscher Wald e.V.

37 **Steigende Ausbildungszahlen in der Landwirtschaft – sind grüne Berufe wieder in?**
Martin Lambers, Deutscher Bauernverband (DBV), Verband der Landwirtschaftskammern (VLK)

40 **Ernährung und Landwirtschaft: Moderne Kommunikation für alle Schulformen**
Paula Stille, aid/stillekommunikation

Bildungsträger und -projekte

44 **Qualifizierte Jugendsozialarbeit gegen Rechtsextremismus auf dem Land**
Dr. Stephan Bundschuh, Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA)

48 **Wir wollen den Kindern Orientierung geben**
Interview Rainer Münch mit Dr. Theo Zwanziger, Präsident des Deutschen Fußballbundes (DFB)

53 **Familien auf dem Land – wie kann man sie bei der Erziehung unterstützen?**
Bettina Strobel und Dr. Kathrin Thrum, Deutsches Jugendinstitut e.V.

57 **Europäisches Seminar „Lebenslanges Lernen und ländlicher Raum"**
Theresia Runde, Katholischer Landjugendverband (KLJB)

Bildungsträger und -projekte

60 **Webbasierte Projektangebote für Kinder und Jugendliche im Umwelt- und Naturschutz**
Christine Sauer, Naturschutzjugend (NAJU)
64 **Bildungsarbeit aktiviert das Dorfleben – Weiterbildung mit den LandFrauen**
Silvia Zöller, Landfrauen Rheinhessen
67 **Bildungsprogramm für schweizerische Betriebe: Orientierung und strategische Ausrichtung**
Daniela Clemenz, UFA-Revue
69 **Grenzüberschreitendes Lernen in der Landwirtschaft und in ländlichen Räumen**
Thomas Hentschel, PECO-Institut e.V.

Wissens- & Bildungs-Netzwerke

72 **Initiative „Unternehmen für die Region"**
Dr. René Schmidtpeter und Birgit Röß, Bertelsmann Stiftung
74 **Ganztagsschulen in ländlichen Räumen – viele Fragen und noch wenige Antworten**
Claudia Busch und Manuel Dethloff, Agrarsoziale Gesellschaft e.V.
78 **Auf dem Weg zu einer Bildungsregion – am Beispiel der Lernenden Region Tölzer Land**
Andreas Käter, Lernende Region Tölzer Land
84 **Schulen in regionalen Bildungslandschaften Erfahrungen aus dem Projekt „Selbstständige Schule" in NRW**
Wilfried Lohre, Mark Becker und Petra Madelung, Bertelsmann Stiftung
89 **Die Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft im ländlichen Raum am Beispiel des Kreises Herford**
Olaf Simon und Martina Dankwart, Bildungsbüro Kreis Herford

Personalien

93 **Dr. Harald Deisler in den Gemeinsamen Bundesausschuss berufen**
93 **Hans Jürgen Ploog im Ruhestand**
93 **Dr. Dieter Blaschke 70 Jahre**
93 **Jürgen Schümer 70 Jahre**

Termin

94 **Lehrerfachtagungen in Baden-Württemberg und Niedersachsen: Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen**

Für Sie gelesen

94 **Landjugend(t)räume**
95 **Wie ticken Jugendliche? Sinus Milieustudie U27**

Für Sie gesurft

95 **www.bildungsserver.de**

96 **Aufruf zum Tassilo Troescher-Wettbewerb**

Foto Titelseite: V. Andrushchenko - Fotolia.com/I. Fahning, Bearbeitung: E.Wegerle

Bildung im ländlichen Raum – Herausausforderungen für die Zukunft

Dr. Heinrich Becker*

Bildung ist als Entwicklungsfaktor von einer kaum zu überschätzenden Bedeutung. Für Individuen ist Bildung die Voraussetzung beruflicher und persönlicher Entfaltung und zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Teilhabe. Hohe berufliche Bildung ist zudem ein wesentlicher Schutz vor Arbeitslosigkeit. Für die Gesellschaft hat ein hohes und steigendes Bildungsniveau positive Effekte auf Wohlfahrtsentwicklung und Wirtschaftswachstum. In der Entwicklung zur grenzüberschreitenden Wissensgesellschaft ist ein hohes Humankapital ein wesentlicher Wettbewerbsfaktor. Angesichts dieser Bedeutung der Bildung ist das Bildungssystem und seine künftige Ausgestaltung ein politisches Thema erster Ordnung. Zur Verstärkung der Reformbemühungen des Bildungssystems hat der „PISA-Schock" von 2001 beigetragen, das schlechte Abschneiden deutscher Schüler in einem internationalen Leistungsvergleich. Wiederkehrende Leistungsvergleiche und nationale „Bildungsberichte" verdeutlichen einen z. T. angestauten Reformdruck.

Vielfalt der Bildungswege im deutschen Föderalismus

Das Bildungssystem, der Gegenstand der Reformbemühungen, ist ein hoch komplexes, von Kinderkrippen und -gärten über verschiedene Schulstufen (Primar- und Sekundärbereich I und II) bis zu Universitäten und zur Weiterbildung reichendes Handlungsfeld. Je nach Teilbereich sind die politischen Zuständigkeiten unterschiedlich: Bildungspolitik, vor allem Schulpolitik, ist im föderalen Aufbau der Bundesrepublik Kernaufgabe der Länder. In der beruflichen Ausbildung wirken Bund und Länder in differenzierten Abstimmungsprozessen zusammen. In die konkrete Ausgestaltung des Bildungsangebots sind in unterschiedlichem Maß auch Gemeinden und Kreise einbezogen.

Foto: M. Busch

Als Resultat unterschiedlicher Bildungsstrategien unterscheiden sich die (Schul-)Bildungssysteme der Länder deutlich. Beispiele für diese Länderdifferenzen sind Unterschiede bei den angebotenen Schulformen (in den ostdeutschen Bundesländern, in Bremen und im Saarland sind Haupt- und Realschulen zu einer Schulform zusammengezogen worden, in Bayern und Baden-Württemberg wird der Hauptschule als eigenständiger Schulform große Bedeutung beigemessen) oder bei der Dauer der Grundschule (in Berlin, Brandenburg und neuerdings Hamburg umfasst die Grundschule die Jahrgangsstufen 1-6, in den übrigen Bundesländern die Jahrgangsstufen 1-4). Die Unterschiede zwischen den Ländern bestehen auch in der Organisierung ihrer Bildungssysteme etwa bei den festgelegten Schulträgern oder dem Prozedere der Schulentwicklungsplanungen. Die vielfältigen bundesländerspezifischen Unterschiede im Schul- und Bildungssystem und ihrer Rechtsgrundlagen gelten als Arbeitsgebiet, das nur noch von Spezialisten zu überblicken ist.

* Dr. Heinrich Becker, Bundesforschungsanstalt für Landwirtschaft (FAL), Institut für Ländliche Räume, Braunschweig, Tel. (0531) 596 55 03, Fax (0531) 596 55 99, heinrich.becker@fal.de

Triebkräfte der Veränderung

Um den sich ändernden Ansprüchen zu genügen, befindet sich das intern stark differenzierte deutsche Bildungssystem in einem tief greifenden Veränderungsprozess. Triebkräfte dieses Prozesses sind

- die zunehmende Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft mit Rückwirkungen auf die Arbeit und mit darauf zielende Anpassungen der Bildungsinhalte und -abläufe sowie dem Erfordernis eines lebenslangen Lernens;
- die Globalisierung mit einer Dynamisierung der Bildung und der Vermittlung von veränderten Teilhabemöglichkeiten;
- Veränderungen der Familien mit einer zunehmenden Übernahme von Erziehungsaufgaben durch die Schule;
- Reaktion auf den Rückgang der Bevölkerung mit einer tendenziellen Verbesserung der Ausbildung der „Wenigen" durch verbesserte Übergangs- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

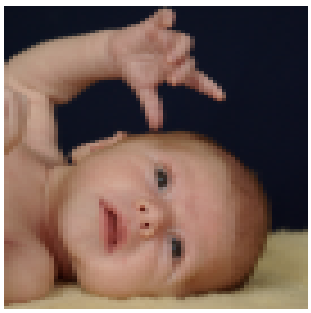
Im Ergebnis dieser Veränderungsprozesse wird sich – so die Bildungsplaner – das Bildungssystem deutlich verändern: Neue Strukturen werden entstehen, neue Bildungsinhalte werden anstelle von oder in Ergänzung zu anderen hinzutreten, neue Formen der Vermittlung werden in den Lehrbetrieb Einzug halten. Nicht zuletzt ist, um die Lehrinhalte erfolgreich zu vermitteln, ein entsprechend ausgebildetes Lehrpersonal von Nöten. Über eine gute Ausbildung hinaus muss das Lehrpersonal an allen Schulen Bedingungen vorfinden, die seine Motivation auf Dauer fördert, denn von dieser Motivation hängt der Schulerfolg entscheidend ab.

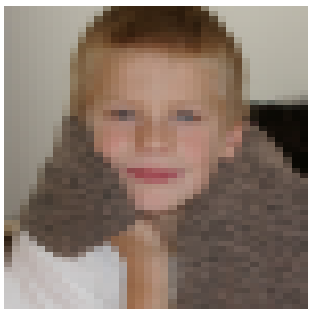
Bildung in ländlichen Räumen: eine Erfolgsgeschichte

Bildung in ländlichen Räumen ist in den letzten Jahrzehnten bei allen regionalen und länderspezifischen Unterschieden eine ausgesprochene Erfolgsgeschichte: Das Synonym der klassischen Bildungsbenachteiligung „das katholische Arbeitermädchen vom Lande" – ein Konstrukt, in dem sein Schöpfer, Ralf Dahrendorf, drei Momente der westdeutschen Bildungsbenachteiligung in den 60er Jahren miteinander verband, die Bildungsbenachteiligung nach Geschlecht, nach bildungsfernen Milieus („Arbeiter") und nach ländlichen Räumen – gehört nicht nur, aber eben auch bezogen auf ländliche Regionen, der Vergangenheit an. Auch die Bevölkerung in ländlichen Räumen hat an der Bildungsexpansion in der Bundesrepublik, der Zunahme höherer Bildungsabschlüsse im Generationswechsel der folgenden Jahrzehnte, teilgenommen. Zu diesem positiven Ergebnis haben veränderte Bildungsangebote, soziale Strukturen und Bildungsansprüche beigetragen. Vor diesem Hintergrund ist es nicht sehr überraschend, dass die beiden ersten nationalen Bildungsberichte für Deutschland aus den Jahren 2006 und 2008 die Bildung in ländlichen Räumen so gut wie gar nicht erwähnen.

Ansprüche an künftige Bildung in ländlichen Räumen

Die oben skizzierten Herausforderungen an das deutsche Bildungssystem zwingen aufgrund ihres umfassenden Charakters auch erfolgreiche Bildungsentwicklungen wie die in ländlichen Räumen zur Überprüfung und Anpassung. Das ist umso mehr der Fall, als der Wettbewerbscharakter von Bildung nicht nur auf Staaten, sondern auch auf (ländliche) Regionen wirkt. Verbesserte Bildung und Ausbildung stellen einen wichtigen Wettbewerbs- und Entwicklungsfaktor für Regionen dar. Als Beispiel einer in diesem Sinn erfolgreichen Entwicklung kann der Landkreis Cham gelten: Er führt seine höchst erfolgreiche wirtschaftliche Dynamik auch auf Schaffung eines „Kompetenznetzwerkes Mechatronik" 1999 und die





Einrichtung entsprechender schulischer Angebote zurück. Dieses, auf die Bedürfnisse der regionalen Unternehmen zugeschnittene Netzwerk, nahm bereits kurze Zeit, nachdem der Beruf des Mechatronikers als Ausbildungsberuf anerkannt worden war (1998), seine Arbeit auf.

Größerer Druck auf eine zukunftsfähige Ausgestaltung der Bildungssysteme in ländlichen Räumen geht zudem von grundlegenden Ansprüchen der Menschen auf Bildung aus. Selbstverständlich haben alle Menschen zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und als Voraussetzung beruflicher und sozialer Entwicklung auch unter künftigen Herausforderungen und Entwicklungsbedingungen ein Recht auf gleiche Bildungschancen, unabhängig davon, wo sie in Deutschland leben. Dieser Anspruch impliziert die Bereitstellung einer entsprechenden Bildungsstruktur auch in ländlichen Räumen. Das Recht auf gleiche Bildungschancen ist unabhängig von den regionalen Arbeitsmarktstrukturen und einer direkten „Verwertung" der Bildungsabschlüsse in der jeweiligen Region. Der gesellschaftliche Bedarf nach vermehrter Bildung unterstreicht dabei den Anspruch der Menschen. Die breite Nutzung von Bildungschancen kann und führt immer wieder zu einem Auseinanderfallen von regionalspezifischem Qualifikationsbedarf und den in den Schulen der Region erworbenen höheren Bildungsabschlüssen. Nicht erst in neuerer Zeit sind Abwanderungen von jungen Menschen aus ländlichen Räumen eine Folge eines solchen Auseinanderfallens. In besonderem Umfang haben solche z. T. auch geschlechtsspezifische Abwanderungsprozesse ostdeutsche ländliche Regionen seit der Wiedervereinigung gekennzeichnet. Auffälliges Merkmal dieses Abwanderungsprozesses ist die überproportionale Abwanderung junger Frauen mit höherer Schulausbildung auf der Suche nach beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten, die ihren Ansprüchen genügen. Auch wenn die daraus resultierenden Abwanderungen in den Quellregionen bedauert werden, zur Chancengleichheit im Zugang zu Bildung und dem Bestreben nach hohen Bildungsabschlüssen gibt es keine Alternative. Ein nicht den allgemeinen gesellschaftlichen Ansprüchen genügendes Bildungsangebot erschwert auf Dauer die wirtschaftliche Entwicklung der betreffenden Regionen und führt tendenziell ebenfalls zur Abwanderung – in diesem Fall der Eltern, die Startchancen ihrer Kinder im Blick haben. Umgekehrt sind sehr gute Bildungsstrukturen ein wichtiger Vorteil im regionalen Wettbewerb um Menschen.

Die Bildungsherausforderungen in ländlichen Räumen liegen vor diesem skizzierten Hintergrund in der Bereitstellung einer Bildungsinfrastruktur, die den künftigen allgemeinen Bildungsherausforderungen in der Gesellschaft, den regionalen Entwicklungsbedürfnissen und dem allgemeinen Bildungsanspruch seiner Bewohner entspricht. Die Berücksichtigung der Besonderheiten der ländlichen Siedlungsstruktur ist dabei eine besondere Herausforderung: Zunehmende Entfernungen zu Bildungseinrichtungen werden tendenziell zu Grenzen der Nutzung von Bildungseinrichtungen, z. B. in der Form, dass Eltern bei der konkreten Wahl der für ihre Kinder besonders geeigneten Schulen mit ins Kalkül ziehen, ob sie ihren Kindern zusätzliche Wegebelastungen zumuten wollen oder können. Die Besonderheit der ländlichen Siedlungsstruktur, besonders in kleinen Dörfern, mündet in der Forderung nach möglichst wohnortnaher Versorgung mit Bildungseinrichtungen. Insbesondere für Kindergarten-/Kinderkrippenkinder und Grundschüler werden – wenn überhaupt – nur kurze Fahrtzeiten zu den jeweiligen Einrichtungen für akzeptabel gehalten.

Die Herausforderung: wohnortnahe Bildungseinrichtungen in ländlichen Räumen

Die Aufrechterhaltung oder Errichtung wohnortnaher Bildungseinrichtungen in ländlichen Räumen wird als eine zentrale Aufgabe der öffentlichen Daseinsvorsorge angesehen. Aber auch diese Zuordnung ändert an der Problematik einer wohnortnahen Versorgung mit Bildungseinrichtungen wenig. Zwei grundlegende Entwicklungstendenzen bilden für die Aufgabe der Versorgung mit wohnortnahen Bildungseinrichtungen, wie die Entwicklung eines zukunftsfähigen Bildungssystems in ländlichen Räumen, große Herausforderungen.

Auf der einen Seite wirkt gerade die Ausrichtung des Bildungssystems an den Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft nicht strukturneutral. Differenzierte Bildungsnachfrage und Bildungsangebote auf hohem und damit auch Kosten trächtigem Niveau gehen zumindest bei den derzeitigen Formen des Bildungsangebots mit einer an Auslastungsparametern orientierten Zentralisierung einher. In die gleiche Richtung wirkt die Forderung nach verlässlichen Schulangeboten. Auch diese Forderung ist an größeren Schuleinrichtungen leichter umzusetzen. Besonders auffällig sind die Zentralisierungstendenzen in dem schulischen Part der dualen Berufsausbildung: Differenzierungen der Ausbildungsberufe durch eine große Zahl neu geschaffener Ausbildungsberufe, deutlich erhöhte Ansprüche an einen die praktische Ausbildung begleitenden theoretisch-fachlichen Unterricht in Berufsschulen mit Folgen für dessen Ausstattung sowie ausdifferenzierte regionale Wirtschaftsstrukturen lassen selbst in vielen traditionellen Berufen eine grundständige regionale Berufsschulbildung nicht mehr zu. An die Stelle einer begleitenden, wöchentlichen, wohnort- und arbeitsplatznahen beruflichen Schulausbildung treten nicht nur in ländlichen Räumen Blockunterrichtseinheiten an spezialisierten und zentralisierten Einrichtungen. Eines haben alle aus der Logik der Entwicklungen des Bildungssystems herrührenden Zentralisierungen gemeinsam: in ländlichen Räumen steigt der Zeit- und Fahrkostenaufwand.

Die zweite einer wohnortnahen Schulversorgung in ländlichen Räumen entgegen wirkende Tendenz resultiert aus den demografischen Entwicklungen. Abnehmende Bevölkerungszahlen verursacht durch abnehmende Kinder- und Schülerzahlen treffen zuerst das Bildungssystem. Die demografischen Auswirkungen auf das Bildungssystem sind besonders in dünn besiedelten ländlichen Räumen gravierend. Betroffen werden dabei insbesondere kleine und wenig konzentrierte Bildungseinrichtungen. Ihre „Tragfähigkeit", ihre Weiterführung aus wirtschaftlichen und bildungspolitischen Gründen, ist gefährdet.

Die gegenwärtige demografische Entwicklung in Deutschland ist vor allem noch durch die demografischen Schocks in Ostdeutschland nach der Wende mit einem massiven Geburtenrückgang und einsetzenden Abwanderungen gekennzeichnet. Die Reaktionen der Schulverwaltungen auf den starken Einbruch der Schülerzahlen erfolgten in zwei Richtungen: Auf der einen Seite wurden in Abweichung von bestehenden Vorgaben „kleine Dorfschulen" in besonderen Fällen zugelassen, auf der anderen Seite wurden in großem Umfang Schulen geschlossen. Die Folge von Schulschließungen und Schulkonzentrationen sind weitere Schulwege für die betroffenen Schüler. Das Auffangen des prognostizierten weiteren Rückgangs von Schülern im Zuge des künftigen demografischen Wandels durch eine zusätzliche Konzentration der Schulen stößt, wie regionale Berechnungen zeigen, an Grenzen. Die wirtschaftlichen Vorteile von Konzentration werden durch vermehrte Aufwendungen für den Schülerverkehr (über-)kompensiert. Auch in Westdeutschland kommt es durch ausweitende demografische Wirkungen in vielen ländlichen Regionen, wenn auch schleichend, zu ähnlichen Entwicklungen.

Die beiden aufgezeigten, aus unterschiedlichen Ursachen herrührenden Entwicklungen führen in den derzeitigen Formen des Bildungssystems zu einer Konzentration der Bildungseinrichtungen. Damit sind zusätzliche Belastungen der Schüler durch die Schulwege verbunden. Die in Schleswig-Holstein neu eingeführten Möglichkeiten, die Eltern schulpflichtiger Schüler zur Beteiligung an den Fahrkosten heranzuziehen, werden gerade die Eltern in dünn besiedelten Regionen weiter belasten. Eine Übernahme dieser Regelungen durch andere Bundesländer ist angesichts steigender Kosten des Schulverkehrs und knapper öffentlicher Kassen nicht auszuschließen.

Die Weiterentwicklung des Bildungsangebots auch in dünn besiedelten ländlichen Räumen hat sich unter dem Ziel eines chancengleichen Zugangs zur Bildung und eines wettbewerbsfähigen Angebots mit den aufgezeigten Entwicklungen auseinanderzusetzen. Zur Vermeidung von Nachteilen der Bildung in ländlichen Räumen sind verstärkt auch neue Formen ergänzender Bildungsangebote zu prüfen. ■

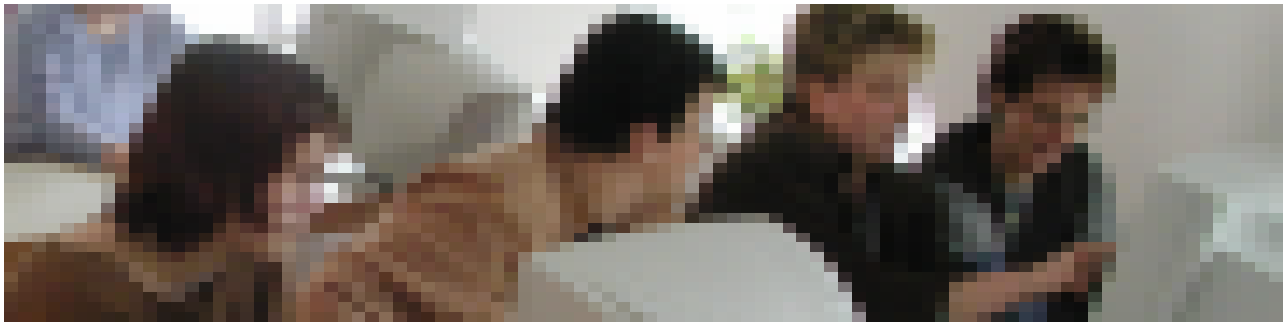


Foto: M. Busch

Bildung als Standortfaktor – Kommunale Bildungslandschaften als Beitrag zur nachhaltigen Regionalentwicklung

Mario Tibussek*

Nicht nur Schulen oder Elternhäuser, die gesamte Gesellschaft trägt die Verantwortung dafür, dass Kinder gut und gesund aufwachsen und in optimaler Weise gefördert werden, so dass sie ihr Potenzial voll entfalten können. Für die Kommunalpolitik war dies aber offensichtlich nicht Grund genug, die Bildungspolitik an prominenter Stelle zu platzieren. Trotz hoher Ausgaben für Bildung und hoher Folgekosten für Versäumnisse im Bildungsbereich ist in der Vergangenheit auf kommunaler Ebene Bildung standortpolitisch eher vernachlässigt worden. Nun scheint in die Debatte Bewegung zu kommen: Immer häufiger und immer prominenter taucht der Bildungsbegriff im Diskurs der Standortpolitik auf. Das wird – gerade im Kontext des seit Jahren diskutierten demografischen Wandels – für den ländlichen Raum besonders interessant sein, denn dieser hat, so scheint es, zzt. besonders große Schwierigkeiten.

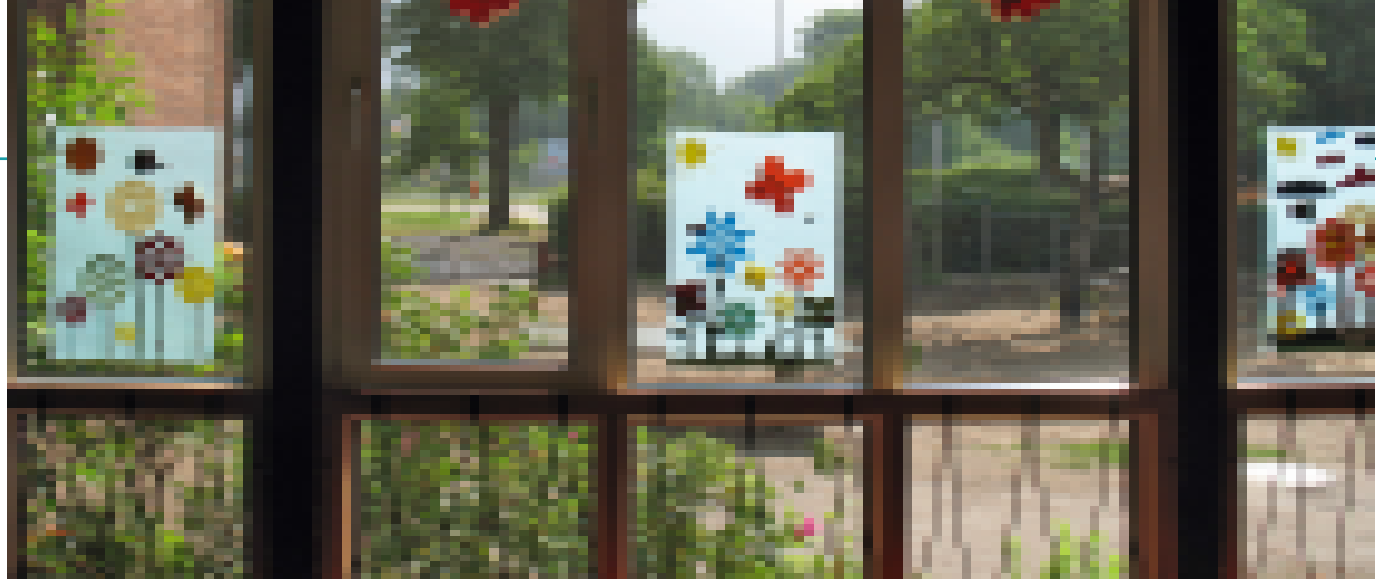
Regionalpolitisch wird der ländliche Raum meist als „Restgebiet" abseits der Städte und Agglomerationen, vulgo der Zentren, oder als vorherrschend agrarisches Gebiet behandelt. Die damit einhergehende negative Konnotation eines strukturell benachteiligten Raumes mit vergleichsweise gering geschätzter Wettbewerbsfähigkeit wird der tatsächlichen Heterogenität nicht gerecht.[1] Nichtsdestotrotz muss konstatiert werden, dass hierzulande zahlreiche Regionen im ländlichen Raum von der Abnahme und Alterung der Bevölkerung betroffen sind. Gegenläufige Trends bilden die Ausnahme und offenbaren die Notwendigkeit, den ländlichen Raum weiter zu differenzieren.

Die „statistischen Ausreißer" sind vor allem im suburbanen Raum und in regionalen Kleinstädten mit Mittelzentrumsfunktionen zu finden. Dramatischer sind hingegen die Bevölkerungsverluste und ihre Folgen im peripheren ländlichen Raum, und dies vor allem in den ostdeutschen Bundesländern sowie den ehemaligen westdeutschen Grenzregionen.

Fotos: C. Plaß

* Mario Tibussek, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS), Berlin, Tel. (030) 25 76 76 – 43, mario.tibussek@dkjs.de

[1] So gibt es in einigen ländlichen Regionen Deutschlands einen Trend der räumlichen Dekonzentration. Festmachen kann man diesen Prozess der „counterurbanization" auf zwei Ebenen: Kleinräumig findet in diesen Regionen eine Verlagerung der Erwerbstätigkeit von den Zentren ins Umland statt und großflächig von den Verdichtungsräumen in periphere Gebiete. Auch mit Blick auf den seit Jahren diskutierten demografischen Wandel lassen sich vor allem in westdeutschen ländlichen Regionen Fertilitätsraten feststellen, die deutlich über jenen der Großstädte liegen.



Insbesondere dort sind Folgen des demografischen Wandels auszumachen, die wiederum Auswirkungen auf alle Bereiche der Wirtschaft, des Arbeitsmarktes, auf Politik sowie auf Sozialsysteme haben. Die daraus resultierende Beeinträchtigung der Lebensqualität hat dann einen weiteren Schwund der Bevölkerung zur Folge. Resultat ist eine sich selbst verstärkende Marginalisierung. Diese wird von außen noch weiter verstärkt: In den 2006 von der Ministerkonferenz für Raumordnung verabschiedeten Leitbildern und Handlungsstrategien der Raumentwicklung für Deutschland wird gemäß der Lissabon-Strategie eine Metropolenorientierung vorgegeben.[2] Damit einher geht nicht nur ein Abschied von dem Paradigma des regionalen Disparitätenabbaus, sondern durch die Stärkung der Metropolen werden regionale Disparitäten zu Lasten des peripheren ländlichen Raumes vielmehr noch verstärkt.[3]

Kernaufgabe der Raumordnungspolitik sollte eigentlich die „Sicherung der Daseinsvorsorge in zumutbarer Nähe durch öffentliche und private Versorgungseinrichtungen"[4] sein. Tatsächlich jedoch wurde in den letzten Jahren mehr und mehr deutlich, dass es Kommunen im ländlichen Raum häufig schwerfällt, ihre Versorgungsaufgaben in „zumutbarer Nähe" zu gewährleisten. Zusätzlich werden die Bedingungen im Rahmen des demografischen Wandels und der zunehmenden Aufgaben auf kommunaler Ebene finanziell erschwert: Zum einen verringern sich die Kosten der Versorgung nicht proportional zu den zurückgehenden Nutzerzahlen (Kostenremanenz), zum anderen werden bei der Aufgabenübertragung auf die Kreise und Kommunen die erforderlichen Finanzmittel häufig nicht gemäß dem Konnexitätsprinzip in dem Umfang der übernommenen Aufgaben bereitgestellt.

Der demografische Wandel ist in diesen Regionen nicht nur ein Phänomen der Fertilitätsrate, sondern in erster Linie bedingt durch einen negativen Migrationssaldo. Der kurzfristige Ausweg aus dem Dilemma ist folgerichtig in erster Linie durch Zuzug zu erreichen. Kommunen und Kreise befinden sich also in einem sich verschärfenden Wettbewerb, und zwar in einem Wettbewerb um EinwohnerInnen – ganz besonders um Familien mit Kindern.

Standortpolitik im ländlichen Raum

Kommunen und Kreise im ländlichen Raum stehen vor der Herausforderung, ihre eigenen Standortfaktoren durch regionsweit abgestimmte Maßnahmen zu bewerben. Dies sind, wie erwähnt, nicht mehr nur Maßnahmen einer auf harten Standortfaktoren basierenden Wirtschaftsförderung. Ihre Aktivitäten konzentrieren sich – komplementär zur Standortpolitik für den Zuzug von Einwohnern/-innen – zunehmend auf eine Wirtschaftsförderung im Bereich der weichen Standortfaktoren, wie beispielsweise Humankapital.

Menschen als mobile Ressource zu begreifen, bedeutet vor allem, ihre Bedürfnisse zu kennen. Die Ausrichtung kommunaler Politik auf die Bedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger erhält in diesem Zusammenhang zusätzliche Relevanz. Das Thema Kinder- und Familienfreundlichkeit wird dadurch immer mehr zum Standortfaktor. Dieses Thema hat durch den enormen Bedeutungszuwachs in der öffentlichen Wahrnehmung einen noch größeren Einfluss auf die Wohnortwahl, als es bislang der Fall war. Öffentliche Debatten um die PISA-Studie, Schulmisserfolgsbiografien, die Bedeutung frühkindlicher Bildung für den späteren Bildungs- und damit auch Berufsweg sowie Ganztagsschulen oder auch „präventive Intervention" (nicht zuletzt auch zugunsten der kommuna-

[2] vgl. BMVBS (2006), S. 12 ff. Lissabon-Strategie: Entwicklung der EU zum wachstumsstärksten wissensbasierten Wirtschaftsraum; im Vordergrund dabei die Stärkung der Metropolregionen als „Motoren der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklung" (ebd., S. 14).

[3] Zwar wird dabei betont, dass diese Leitbilder dazu beitragen sollen, „Stärken zu stärken [...] und durch die Weiterentwicklung von Partnerschaften zwischen Stadt und Land die gemeinsame solidarische Verantwortung von Regionen zu stärken" (BMVBS (2006), S. 8), doch sind – insbesondere für die peripheren/zentrenfernen ländlichen Räume – derlei solidarische Partnerschaften noch nicht in Sicht. Ein aktueller Regierungsentwurf des Gesetzes zur Neufassung des Raumordnungsgesetzes möchte allerdings unterstreichen, dass die im Grundsatz „Wirtschaft" vorgesehene Stärkung von Wachstum und Innovation auch für den ländlichen Raum gelte.

[4] BLOTEVOGEL (2006), S. 468.

len Haushalte) haben bei Eltern für eine erhöhte Sensibilität gesorgt. Bildung ist also einer der wesentlichen Hebel für Ländliche Regionalentwicklung. Brandenburgs Ministerpräsident Matthias Platzeck brachte die Bedeutung der Bildung für Kommunen über die gesetzliche Pflicht hinaus unlängst auf den Punkt: „Die Zukunft der Kommunen in Brandenburg entscheidet sich über die Qualität der Kindererziehung und der Bildung."[5]

Kommunale Bildungslandschaften: Eine Methode nachhaltiger Regionalentwicklung

Die Weite des Feldes „Kinder- und Familienfreundlichkeit" und die Überlegung, wie viele verschiedene Stakeholder (Kinder und Jugendliche, Eltern, Erzieher/-innen und Lehrkräfte, Ämter, Verwaltungen, Wirtschaft, Kinder- und Jugendhilfe, ÖPNV, Sportvereine, Musikschule etc.) darin involviert sind, lädt zu einer Strategie ein, die in der Kommunalpolitik gegenwärtig immer häufiger anzutreffen ist: Nach dem traditionellen (lokal ausgerichtet, hierarchisch und erhaltend) und dem darauf folgenden technologischen Steuerungsstil (funktional-sektoral, auf Wirtschafts- und Siedlungswachstum angelegt) ist ein Wandel hin zu einem kommunikativen Stil auszumachen. Diese eher integrative Strategie beruft sich nicht mehr auf sektoral getrennte und spezialisierte Zuständigkeiten, sondern auf eine gemeinsame Verantwortung aller Stakeholder für regionale Entwicklungen. Die regionalen Steuerungsformen sind nicht mehr unbedingt deckungsgleich mit den Verwaltungsstrukturen; sie werden vielmehr um Stakeholder beispielsweise aus der Zivilgesellschaft oder auch externe Experten erweitert.

Ein solcher Ansatz ist in jüngster Zeit vermehrt in der Bildungspolitik und -praxis aufgetaucht: Kommunale Bildungslandschaften. Mit dem Konzept der Kommunalen Bildungslandschaften wurde auf den vorherrschenden Status Quo im Bildungsbereich reagiert, der von getrennten Zuständigkeiten, unkoordinierten Planungen und Budgets und separierten Ressorts geprägt war. Die Folgen für die Organisationen waren frappierend: Doppeltätigkeiten, mangelhafte Ressourcennutzung, fehlende Begleitung in den Übergängen, Selektionswirkungen und in der Summe dramatische Qualitätsmängel in der Auftragserfüllung. Diese wiederum blieben auch bei den Adressaten nicht folgenlos. Im peripheren ländlichen Raum führten noch weitere Aspekte zu Qualitätsverlusten in der Bildung. Bedingt durch den demografischen Wandel und der daraus resultierenden Abnahme der Schüler/-innenzahl wurden zahlreiche Schulen geschlossen. Diese Schließungen führten faktisch zu einem Rückzug vor allem weiterführender allgemein bildender Schulen aus den kleinen ländlichen Gemeinden und ihrer Konzentration in ländlichen Mittelzentren – mit Folgen nicht zuletzt für den Schulweg der Kinder und Jugendlichen und somit auch für die Ausprägung des jeweiligen Sozialraums. Aber auch für Schulentwicklungsprozesse blieb diese Entwicklung nicht folgenlos. Die Zentralisierung der Schulen ließ die Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler in Regionen schwinden, in denen es nur noch eine einzige Schule gab, die dann nicht einmal groß genug war, um fachliche Schwerpunkte in verschiedenen Zügen organisieren zu können.

Die Antworten des Konzeptes der Kommunalen Bildungslandschaften sind so vielfältig, wie die Programme, die mit diesem Konzept arbeiten. Gemein ist ihnen ein Ansatz, auf die skizzierten Herausforderungen mit einer verbesserten Vernetzung und Bündelung von Ressourcen und Akteuren auf lokaler Ebene zu reagieren. Unter Berufung auf das Sprichwort, es bedürfe eines ganzen Dorfes um ein Kind zu erziehen, wird in gemeinsamer Verantwortung gehandelt, anstatt in getrennten Zuständigkeiten zu denken.

[5] http://www.ganztagsschulen.org/7624.php, aufgerufen am 28.08.2008

Kommunale Bildungslandschaft im ländlichen Raum: Bad Bramstedt

War bislang vor allem von den erschwerten Wettbewerbsbedingungen im marginalisierten ländlichen Raum die Rede, sollte an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass gerade diese Regionen im Wettbewerb um mobile Ressourcen Stärken aufzuweisen haben. Insbesondere kleinere Gemeinden im peripheren ländlichen Raum haben schon viel Erfahrung mit der Ausdünnung ihres öffentlichen und privaten Dienstleistungsangebotes. In einigen Regionen wurden als Folge des Verlustes von Einrichtungen wie Bank, Post, Arzt, Schule oder Einzelhandel alternative Strukturen und Strategien entwickelt und etabliert. Gerade in abgelegenen Orten kann man „Brachen der Kreativität" ausmachen, in denen aus Notlagen Kräfte geweckt und neue Ansätze entwickelt wurden. Diese Offenheit der Optionen und der sinnvolle Einsatz des Vorhandenen stellen sich der Rhetorik des Verlustes entgegen.

Das Unterzentrum Bad Bramstedt, Modellkommune im Programm „Lebenswelt Schule" der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Jacobs Foundation (siehe Kasten), soll an dieser Stelle als Beispiel für eine solche Kommunale Bildungslandschaft im ländlichen Raum dienen. Die bedingt durch die geringe Anzahl an Gewerbesteuer zahlenden Unternehmen wirtschaftlich strukturschwache Kleinstadt im ländlichen Raum Schleswig-Holsteins hat in erreichbarer Nähe zur Metropolregion Hamburg eine wenig günstige Ausgangsposition im Wettbewerb um mobile Ressourcen. Motiviert durch ein Gutachten, in dem bei sämtlichen Szenarien ein deutlich zweistelliger prozentualer Rückgang der Kinderzahlen prognostiziert wurde, sowie durch den Entschluss, die starke Raumwirkungsrelevanz von Bildung in der Standortpolitik zu nutzen, soll „ein Netz für Kinder im Holsteiner Auenland"[6] entstehen. Ausgehend von dem Projekt, neben einer bereits bestehenden Offenen Ganztagsschule auch für den Primarbereich eines oder mehrere zentrale Bildungshäuser zu installieren, in denen unter einem Dach eine neue, ganzheitliche Lernkultur Platz finden soll, wird eine lokale Bildungslandschaft angestrebt. Das heißt, dass die kommunalen Strukturen dauerhaft von einer Kooperationskultur geprägt sein sollen, die in gemeinsamer Verantwortung handelt.

Einfach ist der Weg nicht: Der Dualismus der Zuständigkeiten zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten, der im ländlichen Raum noch zusätzlich zwischen Landkreis und Stadt aufgeteilt wird, grenzt den Handlungsspielraum ein.[7] Der kommunale Haushalt – insbesondere im wirtschaftlich schwachen Bad Bramstedt – ermöglicht dazu auch kaum Anschubinvestitionen. Darüber hinaus erfordert die Komplexität der Lösungsansätze ein hohes Maß an fachlicher Kompetenz, sowohl bei den lokalen Akteuren als auch in der Verwaltung. Bei der gemeinsamen Zielfindung in einem Projekt dieser Tragweite ist mit einem Aufeinandertreffen verschiedenster Interessen und Akteure zu rechnen. Im ländlichen Raum sind nicht selten mehrere Ämter und somit auch Interessen und Einflussnahmemöglichkeiten bei einer einzelnen Person gebündelt, was die Arbeit manchmal erleichtern, manchmal aber auch verkomplizieren kann. Demgegenüber steht die Einbeziehung von Akteuren, die bislang von einer Teilhabe ausgeschlossen waren.

Dennoch sind die Bedingungen für eine Kommunale Bildungslandschaft in Bad Bramstedt günstig: ein Bürgermeister, der das Thema zur Chefsache gemacht hat; ein Initiativkreis, der sich des Themas angenommen und den Prozess in Gang gebracht hat; eine Personalstelle mit der Koordinationsverantwortung unter dem Titel „Bildungsvernetzung"; bereits bestehende Kooperationen zwischen Institutionen, die zwar noch Insellösungen sind, aber erste Strukturen bieten, die als Basis für künftige Netzwerke dienen können; eine Unterstützung durch das Land, zum einen durch die Landesinitiative „Kinder- und Jugendaktionsplan Schleswig-Holstein", zum anderen durch Konzepte, mit denen perspektivisch die Kommunen in der Verantwortungsübernahme für Bildung unterstützt werden sollen; Einbindung in Unterstützungsstrukturen im Rahmen des Bundesprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen." durch die regionale Serviceagentur Schleswig-Holstein; Rückkopplung mit dem Regionalentwicklungsprogramm der Aktiv-Region Holsteiner Auenland;[8] das ländliche Phänomen der kurzen Wege und des „fast alle kennen sich"; die partizipationsfördernde Nähe in der dörflichen/kleinstädtischen Gemeinschaft und die kooperationsfördernde Struktur der Ganztagsschule sind vielversprechende Ansatzpunkte.

[6] http://www.bl-bb.de

[7] Erfahrungen aus Finnland verstärken die Schwierigkeiten mit dieser Zuständigkeitsteilung: Mit sehr geringen Nachfragedichten und einem sehr dezentralen Schulstandortsystem auch im ländlichen Raum (insbesondere im Primarbereich) belegte Finnland in den PISA-Vergleichsstudien Spitzenpositionen – neben einer Reihe weiterer Faktoren nicht zuletzt dank einer kommunalen Gesamtverantwortung für die Schulversorgung, verbunden mit einer Rechenschaftslegung für die erzielten Ergebnisse.

[8] Das Zukunftsprogramm Ländlicher Raum hat die bisherigen Förderprogramme Zukunft auf dem Land (ZAL) und die Gemeinschaftsinitiative LEADER+ abgelöst. Mit dem neuen Ansatz der AktivRegion sollen erstmalig flächendeckend in ganz Schleswig-Holstein ländliche Regionen gefördert werden, siehe auch http://www.schleswig-holstein.de/UmweltLandwirtschaft/DE/LandFischRaum/11__ZPLR/ein__node.html__nnn=true, aufgerufen am 28.08.2008

Ergänzt werden die Ausgangsbedingungen durch die Unterstützungsleistungen im Rahmen des Programms „Lebenswelt Schule". Beispielhaft genannt sei die professionelle Prozessbegleitung, die bei dem Aufbau der lokalen Strukturen berät und die Planungs- und Evaluationsprozesse unterstützt. Nicht zuletzt durch diese Begleitung wurde der Schritt des Initiativkreises hin zu tragfähigen Steuerungs- und Arbeitsstrukturen geschafft. Qualifizierungen förderten zusätzlich die lokalen Methodenkompetenzen in dem schwierigen Multistakeholderprozess. Der Austausch im Rahmen der regionsübergreifenden Vernetzung unter den Modellkommunen hatte darüber hinaus eine Öffnung der Strukturen mit einem stärkeren Grad an Partizipation zur Folge.

Schon jetzt, wenige Monate nach Aufnahme der Arbeit in dem Projekt, macht sich bemerkbar, wie viele bislang ungenutzte vorhandene Ressourcen mobilisiert werden konnten und welche Einflüsse die neue kommunikative Steuerungskultur auf die Regionalentwicklung in Bad Bramstedt hat und, als nächster Schritt, auf das Holsteiner Auenland haben kann. An einer Kick-off-Veranstaltung im Juli nahmen fast 100 Akteure aus Schulen, Kindertagesstätten, Politik und Zivilgesellschaft teil – vom Schülervertreter über die Erzieherin bis hin zum Referatsleiter des Landesministeriums für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren. Sie alle kamen, um gemeinsam den jeweiligen Bedarf zu formulieren und daraus die Ziele einer gemeinsamen Kommunalen Bildungslandschaft abzuleiten. Die Tatsache, dass auch die Bürgermeister der Nachbargemeinden angelockt wurden, um sich ein Bild von dieser neuen Entwicklung zu machen, verdeutlicht die Strahlkraft, die ein solches Projekt haben kann.

Der ländliche Raum bietet – trotz der scheinbaren und tatsächlichen schwierigen Voraussetzungen – Strukturen, die im Vergleich zu Ballungsräumen eine schnelle Umsetzung von Verantwortungsgemeinschaften begünstigen. Wenn Bildung in die regionale Standortpolitik prominent einbezogen wird und sowohl in der Öffentlichkeitsarbeit als auch in der Konstruktion einer lokalen Identität verankert ist, kann der vermeintlich strukturschwache ländliche Raum seine Stärken im Wettbewerb um mobile Ressourcen ausspielen.

Literatur

Blotevogel, H. H.: Neuorientierung der Raumordnungspolitik? Die neuen „Leitbilder und Handlungsstrategien für die Raumentwicklung in Deutschland" in der Diskussion. In: RuR 2006, S. 460-472.

BMVBS (Hrsg.): Leitbilder und Handlungsstrategien für die Raumentwicklung in Deutschland. Verabschiedet von der Ministerkonferenz für Raumordnung (MKRO) am 30.06.2006.

Lebenswelt Schule ist ein gemeinsames Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Jacobs Foundation. Das Ziel von Lebenswelt Schule ist die bestmögliche individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 15 Jahren, insbesondere beim Übergang von der vorschulischen Bildung in die Grundschule sowie von der Grundschule in weiterführende Schulen. Um dieses Ziel zu erreichen, unterstützt das Programm den Aufbau lokaler Verantwortungsnetzwerke, an denen sich Schulen, Kindertageseinrichtungen, Jugendhilfe, Kommunalverwaltung, Zivilgesellschaft und Wirtschaft beteiligen. In den Modellkommunen sollen die Strukturen nachhaltig so verändert werden, dass alle Kinder und Jugendlichen der jeweiligen Altersgruppe optimal unterstützt werden. Die Modellkommunen stehen in der Verantwortung, die lokal angestoßenen Veränderungen des Bildungssystems langfristig zu sichern – z. B. durch besseres Ausnutzen von Ressourcen und Umschichten der öffentlichen Haushalte. Die Akteure vor Ort werden durch eine professionelle Prozessbegleitung, Qualifizierung, Vernetzungstreffen, die übergreifende Programmsteuerung und Öffentlichkeitsarbeit der DKJS und eine formative externe Evaluation unterstützt. In und mit den vier Modellkommunen werden die Erfahrungen beim Aufbau von Bildungslandschaften zu Modellwissen aufbereitet und veröffentlicht.[9]

[9] http://www.lebenswelt-schule.net

Weiterbildung als tragende Säule im Prozess des lebenslangen Lernens – Mythos oder gelebte Praxis?

Gerhard Reutter*

Warum lebenslang lernen?

Die aktuelle Debatte um das lebenslange Lernen kann leicht den Eindruck erwecken, es sei eine Thematik der Postmoderne und eine Anforderung, der frühere Generationen nicht ausgesetzt gewesen seien. Dabei hat bereits vor exakt 200 Jahren Goethe in seinen Wahlverwandtschaften beklagt, dass „es schlimm genug (ist), dass man jetzt nicht mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsere Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend empfingen, wir aber müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen" (J. W. v. Goethe 1892, 1. Teil, 4. Kapitel). Seine Klage über das beschleunigte Obsoleszenz-tempo von Wissen hat ihre Begründung im Risiko „aus der Mode zu kommen". Das stellt sich heute anders dar. Es ist nicht mehr die Gefahr unmodern zu erscheinen, sondern das Risiko, aus Erwerbsarbeit und Gesellschaft ausgeschlossen zu werden, wenn das Individuum nicht bereit ist, die notwendige Anpassungsleistung an veränderte berufliche, soziale und gesellschaftliche Anforderungen durch Lernen zu leisten. Die EU-Kommission und der Rat der EU haben in den letzten Jahren eine Vielzahl von Papieren veröffentlicht, die die Bedeutung des lebenslangen Lernens unterstreichen und das Ziel der EU, „die Europäische Kommission bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen" (Europäischer Rat, Lissabon 2000), in Gefahr sehen, wenn die Bürger ihren Beitrag, nämlich lebenslang zu lernen, nicht in ausreichendem Maß erbringen. Nimmt man diese Zielsetzung der EU ernst, ergibt sich ein folgenschwerer Schluss für die Angebote der Erwachsenenbildung. Relevant wären dann nur noch Weiterbildungsangebote, die beruflich verwertbar sind. Ein „wissensbasierter Wirtschaftsraum" braucht in erster Linie den homo oeconomicus; ob der gleichzusetzen ist mit einem gebildeten Menschen, darf bezweifelt werden. (Es soll nicht unterschlagen werden, dass die EU-Dokumente auch immer auf die Bedeutung des lebenslangen Lernens für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und den sozialen Fortschritt hinweisen. Aber der Verdacht drängt sich auf, dass dies sehr nachgeordnete Ziele des lebenslangen Lernens sind.)

Die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland und in Europa scheint die Einschränkung auf berufliche Weiterbildung zu rechtfertigen. Diejenigen, die sich den Angeboten der beruflichen Bildung und Weiterbildung verweigern oder sie aus vielerlei Gründen nicht in Anspruch nehmen können, sind wesentlich stärker von Arbeitslosigkeit bedroht oder betroffen als die Aus- und Weiterbildungsaktiven. Die, die nicht einmal über das Fundament einer beruflichen Ausbildung bzw. nicht über angemessene Schulabschlüsse verfügen, „erleben heute einen ‚kontinuierlichen Weg ins diskontinuierliche Aus'" (Solga 2004, S. 130). Wer beruflich nicht lernt und weiterlernt, wird nicht nur aus der Erwerbsarbeit ausgegrenzt. Insbesondere Langzeitarbeitslosigkeit bedeutet auch soziale und gesellschaftliche Ausgrenzung in einer Gesellschaft, in der Erwerbsarbeit als identitätsstützende oder -stiftende Instanz das Individuum in die Gesellschaft einfügt und ihm „das Gefühl persönlicher Bedeutung, das Gefühl, für andere notwendig zu sein" (Sennett 1998, S.202) vermittelt.

* Gerhard Reutter, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, Tel. (0228) 32 94 – 251, reutter@die-bonn.de

Die Bedeutung lebenslangen Lernens als Voraussetzung zur dauerhaften Integration in Erwerbsarbeit und zur gesellschaftlichen Teilhabe scheint unbestritten. Damit stellt sich die Frage: Warum ist die Beteiligung an Weiterbildung in Deutschland so bescheiden?

Die Bundesrepublik soll – wie die Bundeskanzlerin formulierte – zur Bildungsrepublik werden. Wenn ein Soll-Zustand definiert wird, ist es meist mit dem Ist-Zustand nicht zum Besten bestellt. Obwohl die Bedeutung des lebenslangen Lernens in politischen Sonntagsreden immer wieder betont wird und obwohl 94 % der Erwachsenen in Deutschland (vgl. BSW IX 2005, S. 92) der Aussage zustimmen „Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden", nehmen in Deutschland nur sieben bis acht Prozent der Deutschen zwischen 25 und 64 Jahren regelmäßig an Weiterbildung teil (EU-Jahresbericht 2008). Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass diejenigen, die aufgrund ihrer geringen Qualifikationsausstattung den höchsten Bedarf an Weiterbildung hätten, um beruflich integriert zu bleiben, weit unterdurchschnittlich an Weiterbildung teilnehmen. Das Matthäus-Prinzip („Denn wer da hat, dem wird noch gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat." Matth. 25, 29) scheint auch hier wirksam zu werden.

Damit stellt sich die Frage, warum die Botschaft vom lebenslangen Lernen zwar offensichtlich angekommen ist, aber nicht zu realen Konsequenzen führt. Ist es Ausdruck einer „ironischen Gesellschaft" (Bude), in der davon ausgegangen wird, das Gesagte sei nicht identisch mit dem Gemeinten, oder wird mit dem Begriff des lebenslangen Lernens eher lebenslänglich assoziiert, also eine möglichst zu vermeidende lebenslängliche Anpassungszumutung befürchtet. Ist es das Erschrecken über den Subtext der Botschaft vom lebenslangen Lernen, die den Individuen bewusst macht, dass sie sich lebenslang im Status der Unfertigen befinden, die sich lebenslang strebend bewähren müssen. Viele Fragen, die deutlich machen, dass es noch ein weiter Weg ist, bis die Rede vom lebenslangen Lernen sich mit Leben erfüllt.

Menschen lernen lebenslang

Menschen sind, wie es die konstruktivistische Pädagogik immer wieder betont, autopoietische Systeme. Diese zeichnen sich dadurch aus, „dass ein autopoietisches System gar nicht anders kann, als ununterbrochen weiterzulernen" (Lenzen 1997, S. 21). Wer Weiterbildungsbeteiligung immer nur als formalisierte Weiterbildung begreift, gerät in einen Widerspruch. „Der Widerspruch liegt in der üblichen Konnotation der Diskussion von Bildungsbeteiligung: Sie bezieht sich immer auf formalisierte, von der Seite des Subjekts her gesehen: fremd gesteuerte und organisierte (Weiter-)Bildungsprozesse. Nur so kann es überhaupt zur Forschung nach lebenslangem Lernen und zur Feststellung von (Weiter-)Bildungsabstinenz kommen" (Bolder u. a. 1998, S. 278).

Wie wenig aussagekräftig Statistiken zur Weiterbildungsbeteiligung sind, lässt sich am Beispiel der beruflichen Weiterbildung verdeutlichen, die an vielen Orten stattfindet, wobei das Lernen im Prozess der Arbeit der wichtigste Lernort ist. Erstaunlicherweise wird von denen, die im Prozess der Arbeit lernen, dies nicht mit dem Begriff des Lernens assoziiert. Der Lernanlass ergibt sich in der Regel aus den realen Arbeitsanforderungen, die nur durch Lernen (was oft Verlernen beinhaltet) bewältigbar sind. Der Lernbegriff scheint (überraschenderweise auch bei vielen, die über eine erfolgreiche Bildungsbiografie verfügen, vgl. Reutter u. a. 2007) aber negativ konnotiert zu sein und reserviert für das Lernen in formalisierten Kontexten. Im Gegensatz zum formalisierten Lernen ist der zeitliche Aufwand meist überschaubar, der Lernerfolg wird nicht abgeprüft und zertifiziert, sondern zeigt sich unmittelbar in der gelungenen Bewältigung der Arbeitsanforderungen; der Lehrende ist häufig Kollege oder Mitarbeiter einer Fremdfirma, als „Lehrer" versteht er sich nicht und wird auch nicht als solcher wahrgenommen.

Insbesondere für Geringqualifizierte, die in traditionellen Lehr-/Lernsettings häufig gescheitert sind, ist das Lernen im Prozess der Arbeit oft die erste Wahl und trotzdem ist es nicht der allein seligmachende Weg. Für einen erheblichen Teil der gering Qualifizierten ist dieser Weg durch ihren Status als Arbeitslose verpasst. (Für die längerfristig Arbeitslosen, die im Rechtskreis SGB II sind, ist Weiterbildung kaum noch vorgesehen. Die Einteilung der Hartz-IV-Bereiche durch die Arbeitsagenturen in marktnahe und -ferne Kunden führt dazu, dass in die marktfernen Kunden kaum noch investiert wird. Die Abkehr von der sozialpolitischen Verantwortlichkeit zur betriebswirtschaftlichen Logik führt dazu, dass nur noch in das Humankapital investiert wird, bei dem eine angemessene Rendite zu erwarten ist.)

Aber auch für viele Geringqualifizierte in der Erwerbsarbeit ist ein Lernen im Prozess der Arbeit nicht möglich, weil sie über Arbeitsplätze verfügen, die kaum Lernanlässe bieten. „Es bleiben auch in der Wissensgesellschaft offensichtlich große Areale unqualifizierter und wenig lernförderlicher Arbeit, die die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen eher destruieren als befördern" (Baethge, Baethge-Kinsky 2004, S. 142), oder anders ausgedrückt: es gibt noch zu viele Arbeitsplätze, die dumm halten oder dumm ma-

chen. Damit wird eine Entwicklung angesprochen, die im öffentlichen Diskurs noch kaum wahrgenommen wird: „Die Demarkationslinien zwischen beruflicher Privilegierung und beruflicher Benachteiligung verlaufen nicht mehr nur zwischen denen, die drin sind und denen, die draußen sind, sondern bereits im Betrieb zwischen denen, die an lernförderlichen Arbeitsplätzen tätig sind und denen, die diesen Vorzug nicht genießen. Der Kampf gegen die Arbeitslosigkeit, insbesondere gegen die Langzeitarbeitslosigkeit beginnt im Betrieb" (ebd., S. 146).

Trotz aller Relativierungen ist es unbestritten, dass wir eine höhere Weiterbildungsbeteiligung brauchen, wenn wir eine zunehmende gesellschaftliche Spaltung nicht in Kauf nehmen wollen. Aber dafür wird entscheidend sein:

Was soll lebenslang gelernt werden?

Die Anforderungen in der Erwerbsarbeit, aber auch die gesellschaftlichen Veränderungen, erzwingen einen Diskurs über die Frage, was zur Bewältigung von Zukunftsanforderungen gelernt werden soll. Eine Ausrichtung allein an den fachlich-funktionalen Anforderungen in der Erwerbsarbeit reicht nicht aus. Ob wir die Veränderungen des verberuflichten Arbeitnehmers zum Arbeitskraftunternehmer (vgl. Pongratz 2001) betrachten oder die zunehmenden Diskontinuitäten in den Erwerbsbiografien (vgl. Behringer u. a. 2004), so stellen wir fest, dass eine Orientierung ausschließlich auf die Vermittlung von Handlungswissen nicht mehr ausreicht. Die Bewältigung zunehmender Umbrüche in den Erwerbsbiografien erfordert ein Mehr an Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen (vgl. Schrader 2003). „Gerade die Auseinandersetzung mit Fragen der Identität scheint mir eine Aufgabe von beruflicher Bildung zu sein, weil das Gelingen der Identitätsarbeit, das sich für das Subjekt von innen am Kriterium der Authentizität und von außen am Kriterium der Anerkennung festmacht, zentrale Voraussetzung für die Basis von Lernkompetenz darstellt" (Reutter 2005, S. 5).

Konzentrieren wir uns ausschließlich auf den Erwerb handlungsrelevanten Wissens, wird es nicht gelingen, lebenslanges Lernen auch als persönliche Bereicherung erfahrbar zu machen. Die Verkürzung auf Anwendungswissen führt dazu, dass die „Produkte dieses Bildungssystems nicht glücklich (sind); sie wissen nicht mehr, wozu sie eigentlich ihr Geld verdienen" (Leidhold 2001). Wie wenig ausgeprägt die Neigung zum lebenslangen Lernen in seiner jetzt dominierenden Form ist, ist empirisch belegt. 28 % (von über 4 000 Befragten) halten Weiterbildung für eine inakzeptable Zumutung. 52 % zeigen die Einsicht in die Notwendigkeit („ich muss mich fortbilden, damit ich beruflich fit bleibe") und nur 20 % assoziieren mit Weiterbildung eine persönlich bereichernde Erfahrung (vgl. Baethge, Baethge-Kinsky 2004, S. 159).

Solange lebenslanges Lernen als notwendige, aber nicht bereichernde Bringschuld erscheint, ist es noch ein weiter Weg, bis aus den Postulaten der Sonntagsreden gelebte Wirklichkeit wird.

Lebenslanges Lernen im ländlichen Raum

Was haben die bisherigen Ausführungen mit dem ländlichen Raum zu tun? Flapsig formuliert: alles und nichts. Alles, weil die skizzierten Entwicklungen und Problemlagen allgemeine Gültigkeit für Stadt und Land haben. Nichts, weil es „den ländlichen Raum nicht gibt" (Weingarten 2007, S. 26). Definitionen, die den ländlichen Raum als einen „naturnahen, von Land- und Forstwirtschaft geprägten Siedlungs- und Landschaftsraum mit geringer Bevölkerungs- und Bebauungsdichte sowie niedriger Wirtschaftskraft und Zentralität der Orte ..." (Henkel 1999, S. 30) beschreiben, erfassen bspw. nicht die Situation des ländlichen Raumes in Baden-Württemberg, sondern die Regionen, die als strukturschwach oder peripher gelten. In diesen Regionen ergeben sich spezifische zusätzliche Herausforderungen für die Realisierung der Idee vom lebenslangen Lernen.

Wenn früher von Bildung „auf dem Lande" die Rede war, war sie charakterisiert durch den Gedanken der Benachteiligung. Vor einigen Jahrzehnten war das katholische Arbeitermädchen aus dem Bayerischen Wald Symbol einer kumulierten Benachteiligung, die sich aus Geschlecht, Religion, Status der Eltern und regionaler Zugehörigkeit kombinierte. Die Verhältnisse haben sich radikal verändert: aus dem katholischen Arbeitermädchen ist der junge Mann aus Gelsenkirchen mit Migrationshintergrund geworden. Das heißt noch nicht, dass regionale Zugehörigkeiten keine Rolle mehr spielen, macht aber deutlich, dass sich der Fokus, wenn es um Bildungschancen und -benachteiligungen geht, verschoben hat. Die Ursachen für diesen Perspektivwechsel sind vielfältig: Mädchen sind im Bildungssystem (nicht in der Erwerbsarbeit) an den Jungen vorbeigezogen, konfessionsbedingte Unterschiede in den Bildungsaspirationen haben sich weitgehend verloren; die Bevölkerungsstruktur hat sich durch Zuwanderungen von Migranten und Aussiedlern und durch das Sesshaftwerden der ersten und zweiten Zuwanderergeneration zunehmend ausdifferenziert.

Die Problematik heute ist eher gekennzeichnet durch Abwanderung der jüngeren Gutqualifizierten, insbesondere der jungen Frauen (so nahmen 2004 zwei Drittel der Realschulabgängerinnen in Thüringen einen Ausbildungsplatz in den westlichen Bundesländern an, von den männlichen Hauptschulabsolventen waren es weniger als 10 %), durch Überalterung und durch zunehmende Schwierigkeiten, die Voraussetzungen zum Erhalt der Infrastruktur zu sichern.

Die Bundesregierung hat die Problematik erkannt und eine interministerielle Arbeitsgruppe beauftragt, integrierte Lösungsvorschläge zu entwickeln. In der noch nicht autorisierten Endfassung wird von Seiten des Bildungsministeriums als zentrale Herausforderung die Sicherstellung eines differenzierten und ausreichenden Bildungsangebotes genannt. Voraussetzung dazu ist eine stärkere vertikale und horizontale Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen, wobei der Sicherung von Übergängen (Kindergarten – Grundschule – weiterführende Schule – Ausbildung – Berufstätigkeit) besondere Bedeutung zukommt. Dabei können den örtlichen Schulen und Weiterbildungseinrichtungen die Funktionen „einer Spinne im Netz" zukommen. „Wird ... das Schulsystem soweit ausgedünnt, dass Schulen nur mit hohem Zeitaufwand erreichbar sind und Freizeit- und Bildungsangebote nicht mehr wahrgenommen werden können, dann wandelt sich ein Unterschied in Benachteiligung und wird Ursache für soziale Ungleichheit" (Neu 2007, S. 85).

Einen Hoffnungsträger stellen in der Vorlage des interministeriellen Arbeitskreises die Formen des E-Learnings dar, sofern sie sich eignen, um bestehende Angebotslücken zu schließen. Dies wird allerdings nur funktionieren, wenn zum einen die Bildungsberatung vor Ort gestärkt und zum anderen das E-Learning durch Präsenzphasen gestützt wird. Voraussetzung dafür ist die flächendeckende Verbreitung der Telekommunikation und diese „kann nicht dauerhaft dem Markt überlassen werden. Ihr Ausbau darf sich nicht nur am Verarbeitungsbedarf großer Datenmengen durch Unternehmen orientieren. Vielmehr muss sich ihr Ausbaugrad daran messen lassen, was die Einwohner an verfügbarer Zivilisationstechnik erwarten" (Landsberg 2007, S. 101).

Investitionen in die Infrastruktur von Bildung und Weiterbildung sind unerlässliche Voraussetzung zur Herstellung des Grundgesetzgebots von den gleichwertigen Lebensverhältnissen (GG Art. 72, Ab. 2) und zur Sicherung der Lebensperspektiven der Bewohner. Dabei wäre es notwendig, Investitionen in Infrastruktur stärker unter dem Aspekt zu diskutieren, „was sie zur Entwicklung einer Region beitragen, nicht nur, welche Belastungen sie bedeuten" (ebd., S. 100).

Literatur

Baethge, M., Baethge-Kinsky, V., 2004, Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen, Münster

Bolder, A. u. a., 1998, Weiterbildungsabstinenz, Bd. 3, Bilanzen von Bildungsaufwand und -ertrag im Lebenszusammenhang, Köln

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg., 2005, Berichtssystem Weiterbildung IX, Berlin

EU-Jahresbericht 2008, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/progressreport_en.html

Europäischer Rat, 23. und 24. März 2000, Lissabon, www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

Goethe, J. W. v., 1892, Die Wahlverwandtschaften, Weimar

Henkel, G., 1999, Der ländliche Raum, Stuttgart/Leipzig

Leidhold, W., 2001, Die Wissensgesellschaft, www.politik.uni-koeln.de/leidhold/pdf/Wissensgesellschaft.pdf

Lenzen, D., 1997, Professionelle Lebensbegleitung. In: Erziehungswissenschaft 8, S. 5-22

Livingstone, D. W., 1998, The Education Job Gap. Toronto

Neu, C., 2007, Schule als Kristallisationspunkt im ländlichen Raum. In: Ländlicher Raum 5/6, 2007, S. 82-85

Pongratz, H. J., 2001, Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus? In: DIE-Zeitschrift I, S. 24-26

Reutter, G., u. a., 2007, Neue Lernkonzepte, Berlin

Reutter, G., 2005, Vom Nutzen und der Nutzlosigkeit beruflicher Bildung für Geringqualifizierte, www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/reutter05_01.pdf

Schrader, J., 2003, Wissensformen in der Weiterbildung. In: Giesecke, W., Hrsg., Institutionelle Innensichten der Weiterbildung, Bielefeld, S. 228-253

Sennett, R., 1998, Der flexible Mensch – Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin

Solga, H., 2004, Kontinuitäten und Diskontinuitäten beim Übergang von Jugendlichen ohne Schulabschluss ins Erwerbsleben. In: Behringer, F. u. a., Hrsg., Diskontinuierliche Erwerbsbiographien, Baltmannsweiler, S. 120-132

Weingarten, P., 2007, Von der Wiege bis zur Bahre – welches Angebot können wir uns künftig noch leisten? In: Ländlicher Raum 5/6, 2007, S. 99-101

Foto: E. Wegerle

Kindheit auf dem Lande – zu Gelingensbedingungen einer (früh-)kindlichen Bildung in ländlichen Räumen

Dr. Silvia Thünemann*

Die Schwierigkeit, ländliche Räume zu definieren

Diskurse zur Entwicklung ländlicher Räume sind eher in der agrarsoziologischen bzw. sozialgeografischen Debatte verortet als in der Pädagogik. Anzutreffen ist eine heterogene Forschungslandschaft, die die Auswirkungen struktureller Veränderungen ländlicher Lebensverhältnisse auf die subjektiven Lebenswelten untersucht (Vergleiche Grothues 2006, Grothues/Heineberg 2004, Henkel 2004). Dabei wird die Frage nach der Qualität der veränderten Lebenswelten oftmals nur begleitend mitgedacht: Definitionsgrundlage vieler Studien ist: *Den* „ländlichen Raum", wie er lange Zeit als Folge der Urbanisierung definiert wurde, gibt es nicht mehr. Eher spricht man von einer Vielzahl ländlicher Räume, die sich hinsichtlich ihres Facettenreichtums der sozio-strukturellen Entwicklung unterscheiden. Auch wenn nicht mehr von der Polarisierung Stadt – Land, sondern eher von einem Stadt-Land-Kontinuum zu sprechen ist, existiert die These von einem gemeinsamen Spezifikum ländlicher Räume. Die ländliche Bevölkerung ist demnach durch eine intensivere Kommunikationskultur und Netzwerkstrukturen, die auf herkömmlicher Nachbarschaftspflege basieren, miteinander verbunden. Zwar ist auf dem Lande eine geringere Dichte von Bildungsinstitutionen und Freizeitmöglichkeiten zu verzeichnen, die Freizeitkultur ist jedoch von einem höheren bürgerlichen Engagement und einer regen Vereinskultur gekennzeichnet (Grothues 2006).

Karge Forschungslandschaft zur gegenwärtigen Kindheit in ländlichen Räumen

So wie die Ausgestaltung der ländlichen Räume sehr heterogen ist, so ist die Frage nach möglichen Unterschieden zwischen einer städtischen und ländlichen Kindheit sowie die damit verbundene Frage nach der *Qualität* dieser kindlichen Lebenswelten nicht eindeutig zu beantworten. Da in der Erziehungswissenschaft aktuell der Forschungsfokus auf internationalen Vergleichsstudien liegt, gerät der Blick auf Kindheit in ländlichen Räumen eher in den Hintergrund. Beim Versuch, exemplarisch die vorliegende Forschungslandschaft zu skizzieren, trifft man auf einen unterschiedlichen Argumentationsduktus der Studien. Längst spricht niemand mehr von den Bildungsbenachteiligten einer „deutschen Bildungskatastrophe" (Picht 1964) in den ländlichen Räumen. Galt zu Beginn der 1990er Jahre noch die These von den qualitativ besseren ländlichen Kindheitsbedingungen, die im Gegensatz zu den von Experten/-innen initiierten städtischen Sozialraumerfahrungen eine ganzheitlichere und vor allem ungeplante Aneigung der natürlichen und sozialen Umwelt ermöglichen (Blinkert 1993), so räumt ein paar Jahre später das gleiche Autorenteam mit dieser Vorannahme auf und belegt in einer Folgestudie, dass sich die städtische und ländliche Aktionsraumqualität von Kindern durch das Stadt-Land-Kontinuum angleichen (Blinkert 1997). Herrenknecht (2000) stellt eine differenzierte Betrachtungsweise von Lebenswelten Jugendlicher auf dem Lande auf, die durchaus auf die Situation von Kindern übertragbar ist. Seiner Meinung nach ist das Aufwachsen in ländlichen Räumen von einer Parallelität verschiedener Orientierungsmuster geprägt, die ambivalent oder auch als sich ergänzend erlebt wird. Da sind einerseits ein Angewiesensein auf dörfliche Peers und die Herausforderung durch traditionelle Strukturen, andererseits die Teilhabe an überregionaler und globaler moderner Entwicklung.

* Dr. Silvia Thünemann, Erziehungswissenschaftlerin, Forschungsstelle Begabungsförderung des niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung, Osnabrück, Tel. (0541) 970 327 73, silvia.thuenemann@nifbe.de

Wie letztlich die Aktionsraumqualität aussieht, hängt u. a. von folgenden Fragen ab: Ist die Region von einer immensen Abwanderung geprägt oder sind starke Geburtenjahrgänge zu verzeichnen? Verstehen sich die Menschen in den ländlichen Räumen als Einwohner/-innen, die durch ihr Handeln die ländliche Lebenswelt mitgestalten, oder lediglich als Pendler/-innen zwischen ländlicher Wohn- und städtischer Berufswelt? Und schließlich hängt es davon ab, wie die Bildungslandschaft aufgestellt ist und welcher Mobilitätsgrad erforderlich ist, um an Freizeitmöglichkeiten zu partizipieren.

Eine Handlungsaufforderung für die Kindheitsforschung: Die Systematisierung regionalspezifischer Daten

Oswald (2006) greift das Postulat der „veränderten Kindheit" auf und untersucht dieses Phänomen aus regional vergleichender Perspektive. Wenn sie empirisch belegt, dass einzelne Aspekte veränderter Kindheit in städtischen Räumen signifikanter ausgeprägt sind – die Angst vor dem Verlust von Gemeinschaft, das subjektive Empfinden einer drohenden Armut der Familie oder eine frühzeitigere abverlangte Selbstständigkeit in der Alltagsorganisation, um nur einige Aspekte zu nennen – wird zwar deutlich, dass es Unterschiede zwischen diesen Lebenswelten gibt. Ob jedoch die regionalspezifischen Daten auf andere Regionen übertragbar sind, wird noch zu klären sein.

Fotos: Dirk Klekamp

Unter welcher Perspektive wir uns auch der Kindheit in ländlichen Räumen nähern, wir stoßen auf ein Forschungsdesiderat, da zwar regionalbezogene Daten vorliegen, jedoch keine systematisch erschlossenen Befunde. Dieses bedeutet eine Handlungsaufforderung für elementarpädagogische Forschung, denn vermutete Disparitäten von Kindheit in städtischen bzw. ländlichen Räumen beinhalten die unumgängliche Notwendigkeit, sie in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.

Eine Handlungsaufforderung für die pädagogische Praxis: Frühe Anfänge einer kontinuierlichen Bildung durch Vernetzung regionaler Wissenspotenziale ermöglichen

Zum Thema Kindheit auf dem Lande ist nicht nur die Forschung gefragt, auch die Akteure/-innen in den Regionen sehen sich vor eine große Aufgabe gestellt. Sie müssen die Tatsache berücksichtigen, dass die Ausgestaltung der Region einen wesentlichen Einfluss auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen ausübt. Denn die Bildungsbewegungen des Subjektes sind nicht nur institutionell verankert, sie geschehen auch im informellen Arrangement der sozialen Lebenswelten. Insbesondere hier eignen sich Kinder schon frühzeitig selbstgesteuerte Strategien der Auseinandersetzung mit sich und der Welt als Kernkompetenz ihres zukünftigen Bildungsweges an. Das gilt nicht nur für Schulkinder, sondern auch für die frühe Kindheit.

Für die ländlichen Räume bedeutet dieses eine große Zukunftschance: Möchten die Akteure/-innen vor Ort auch unter räumlich ungünstigen Lebensbedingungen bei den Kindern späteren, vermeintlich verpassten Bildungschancen entgegenwirken, „kommt es auf den Anfang an". Sie sind dazu angehalten, schon in der frühen Kindheit gute Anfänge eines kontinuierlichen Bildungsweges zu ermöglichen und die Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen zu erleichtern. Wenn ländliche Räume eine Abwanderung qualifizierter Einwohner/-innen vermeiden möchten, reicht es nicht, den Übergang Schule – Beruf zu moderieren, zu dem schon in vielen Regionen nachhaltige Netzwerke von Schule und Wirtschaft erfolgreich implementiert wurden (Solzbacher/Thünemann 2004). Entsprechende Bemühungen müssen schon viel früher bei den ersten Übergängen Elternhaus-KiTa und KiTa-Schule ansetzen und regional bedeutsame Kooperationsprozesse der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen anstreben.

Ein Praxisbeispiel aus der KLVHS Oesede: „… Kommt, lasst uns gemeinsam ein Buch lesen!" – Förderung der Lesekompetenz in der familienpädagogischen Arbeit

Ein Beispiel für regional vernetzte Projekte, die im ländlichen Raum das Thema (früh-)kindliche Bildung aufgreifen, lässt sich an der Katholischen Landvolkhochschule Oesede (www.klvhs-oesede.de) finden.

Ziele des Projekts

Die KLVHS Oesede, eine Heimvolkhochschule im Landkreis Osnabrück, versteht sich als „Bildungszentrum im ländlichen Raum". Seit Sommer 2007 führt sie mit Unterstützung der VGH-Stiftung das 1 ½-jährige familienpädagogische Projekt „… Kommt, lasst uns gemeinsam ein Buch lesen!" durch. Das Projekt besteht aus 7- bis 14-tägigen Bildungsveranstaltungen, an denen Eltern mit ihren Kindern (3 - 15 Jahre) in den Ferien teilnehmen. Erklärtes Ziel ist die Förderung von Lesekompetenz als Kernkompetenz unserer Wissensgesellschaft und als Voraussetzung für die selbsttätige Gestaltung der eigenen Lernbiografie. Die KLVHS Oesede reagiert damit auf eklatante Ergebnisse der Pisa-Folgestudie IGLU (Bos 2005) zum Bereich Lesekompetenz.

Das Konzept des Projektes

In der konzeptionellen Umsetzung nimmt die KLVHS zwei wichtige Aspekte einer frühkindlichen Bildung im ländlichen Raum auf: Die Arbeit mit den Eltern und die Vernetzung verschiedener regionaler Kooperationspartner/-innen.

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt."

Wittgenstein

Die Elternarbeit

Kinder werden durch ihre Eltern an eine selbstverständliche Kultur des Lesens herangeführt. Wenn 42 % der Schülern/-innen in der bundesdeutschen Nachfolgestudie IGLU angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen (Bos 2005), sind sie gegenüber lesenden Mitschülern/-innen im Kompetenzerwerb klar im Nachteil. Die familienpädagogische Arbeit der KLVHS möchte zunächst bei den Eltern ein Bewusstsein für die Reichweite der Lesekompetenz auf das spätere Leben schaffen. Sie setzt bei der elterlichen Reflektion der eigenen Lernbiografien an, um zu verdeutlichen, dass eigenes Leseverhalten unmittelbare Auswirkungen auf die Lesekompetenz der eigenen Kinder hat. Die notwendige Lesefreude entwickelt sich eben nicht in Kindertagesstätten oder Schulen, sondern viel früher im Anregungsmilieu der Familie. In darauffolgenden Aktionstagen der ortsansässigen Stadtbibliothek Georgsmarienhütte lernen die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern verschiedene Möglichkeiten der Literaturrecherche und den Umgang mit Datenbanken und Katalogen kennen. Ziel dieser Kooperation ist es, den Bekanntheitsgrad örtlicher Bibliotheken zu verbessern, Schwellenängste bei den Eltern abzubauen, Hintergrundwissen zur Literaturrecherche zu vermitteln sowie eine breite Auswahl aktueller Kinder- und Jugendliteratur vorzustellen.

Die Vernetzung

In diesem familienpädagogischen Projekt fungiert die KLVHS als Moderatorin einer Kooperation regionaler Potenziale. Neben der Stadtbibliothek, die auch in der Planung altersspezifischer Module beratend tätig ist, sind involviert: Märchenerzähler/-innen für Vorleseabende, sozialpädagogische Fachkräfte, die einen spielerischen Umgang mit Sprache und Literatur initiieren, die Redaktionen der Lokalpresse, die den Jugendlichen einen Einblick ins journalistische Schreiben ermöglichen sowie verschiedene Autoren/-innen, deren Lesungen das Highlight der Woche darstellen. In altersspezifischen, szenischen Lesungen erleben die Kinder eine unmittelbare Begegnung mit Literatur und der kreativen, schreibenden Tätigkeit. Nicht zu unterschätzen ist dabei der persönliche Kontakt zu den Autoren/-innen, der die Lesemotivation nachhaltig fördern kann.

Das familienpädagogische Projekt der KLVHS ist *ein* Beispiel für regional ausgerichtete Kooperationsprojekte, zum Themenfeld (früh-)kindliche Bildung. Unter Berücksichtigung der Identität des ländlichen Raumes wird das Wissenspotenzial ortsansässiger Institutionen vernetzt und die Eltern werden als Mitakteure/-innen gewonnen.

Dieses wie auch andere Projekte des ländlichen Raumes bestärken folgende Aussage:

**„Es ist kein Luxus,
große Begabungen zu fördern,
aber es ist Luxus,
und zwar ein sträflicher,
dieses nicht zu tun."**

Alfred Herrhausen

Literatur

Blinkert, Baldo 1993: Aktionsräume von Kindern in der Stadt; Pfaffenweiler

Ders. 1997: Aktionsräume von Kindern auf dem Land; Pfaffenweiler

Bos, Winfried 2005: IGLU: Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien; Münster

Deinet, Ulrich et al. (Hg.) 2000: Jugendarbeit auf dem Land; Opladen

Grothues, Rudolf 2006: Lebensverhältnisse und Lebensstile im urbanisierten ländlichen Raum. Analyse anhand ausgewählter Ortsteile im münsterländischen Kreis Steinfurt; Münster

Ders./Heineberg, Heinz 2004: Perspektiven der Dorf- und Stadtentwicklung im ländlichen Raum des Kreises Steinfurt. Empirische Analyse der Lebensverhältnisse in ausgewählten Ortsteilen; Steinfurt

Henkel, Gerhard 2004: Der ländliche Raum; Stuttgart

Herrenknecht, Albert 2000: Jugend im regionalen Dorf. In: Deinet, Ulrich et al. (Hg.) 2000: Seite 47- 64; Opladen

Oswald, Silke 2006: Veränderte Kindheit in regional vergleichender Perspektive; Bad Heilbrunn

Picht, Georg 1965: Die deutsche Bildungskatastrophe; München

Solzbacher, Claudia/Thünemann, Silvia 2004: Die Zukunft gehört den Regionen – Entwicklung und Ergebnisse des Modellprojektes Region des Lernens aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Bericht zur Abschlusstagung „Mehrwert Netzwerk", Kultusministerium Niedersachsen; Hannover

Mecklenburg-Vorpommern:

Bedarfsgerechte und wohnortnahe Schulangebote

Volker Podewski*

In Mecklenburg-Vorpommern als dem Bundesland mit der geringsten Bevölkerungsdichte in Deutschland ist die Zumutbarkeit der Schulwegzeiten seit vielen Jahren ein Planungs- und Entscheidungskriterium. Ziel der Schulentwicklungsplanung ist vor diesem Hintergrund die Gestaltung eines leistungsfähigen und regional ausgewogenen Netzes von Schulen, das ein möglichst vollständiges und für die Schüler unter zumutbaren Bedingungen erreichbares Bildungsangebot sicherstellt.

Bereits vor zehn Jahren ist mit dem Modell der Kleinen Grundschule auf dem Lande in Mecklenburg-Vorpommern die Möglichkeit geschaffen worden, mit jahrgangsübergreifendem Unterricht Grundschulen mit lediglich zwei Klassen im Bestand zu erhalten und auf diesem Wege unzumutbar lange Schulwege für Grundschüler zu vermeiden. Sofern an Grundschulen die Schülermindestzahl 20 für die Bildung einer Eingangsklasse nicht erreicht wird, bei Aufhebung der Grundschule aber unzumutbar lange Schulwegzeiten von mehr als 40 Minuten entstehen würden, können diese Grundschulen auch als Kleine Grundschulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht geführt werden. Die geltenden Schulentwicklungspläne sehen für 49 Grundschulen die Möglichkeit der Inanspruchnahme dieser Ausnahmeregelung vor. Im Schuljahr 2008/09 werden 38 Grundschulen als Kleine Grundschule geführt.

Angesichts der in der Folge ebenfalls stark rückläufigen Schülerzahlen im Sekundarbereich I sind bereits vor Jahren die Hauptschule und die Realschule abgeschafft sowie gleichzeitig die Regionale Schule eingeführt worden, an der sowohl die Berufsreife als auch die mittlere Reife erlangt werden kann. Für ein längeres gemeinsames Lernen nach der Grundschule hat Mecklenburg-Vorpommern eine schulartunabhängige Orientierungsstufe eingeführt. Der Übergang auf das Gymnasium erfolgt erst im Anschluss ab der Jahrgangsstufe 7.

Für die Jahrgangsstufe 5 der schulartunabhängigen Orientierungsstufe an den Regionalen Schulen bzw. an den Gesamtschulen beträgt die zumutbare Schulwegzeit 60 Minuten. Sofern bei Aufhebung der Schule unzumutbar lange Schulwegzeiten entstehen würden, gelten für die Bildung von Eingangsklassen abgesenkte Schülermindestzahlen (Regionale Schule: 22 statt 36, Koordinierte Gesamtschule (KGS): 46 statt 60, Integrierte Gesamtschule (IGS): 44 statt 57). Die geltenden Schulentwicklungspläne ermöglichen 24 Regionalen Schulen die Inanspruchnahme dieses Ausnahmetatbestandes. Der Ausnahmecharakter dieser Regelung wird ebenfalls bei einem Blick auf die Größe dieser Schulen (Gesamtschülerzahlen) deutlich. Die Schülermindestzahl 22 gilt nur für die Eingangsklassen, in den höheren Jahrgangsstufen sind, bedingt durch z. B. den Wechsel von Schülern auf das Gymnasium, auch noch kleinere Klassen zulässig. Damit können auch Regionale Schulen mit knapp über 100 Schülern im Bestand erhalten bleiben, um unzumutbar lange Schulwegzeiten zu vermeiden. Auch dies ist eine sehr weit gehende Ausnahmeregelung, die die geringe Bevölkerungsdichte Mecklenburg-Vorpommerns berücksichtigt.

Für die Gymnasien stellt sich zum Schuljahr 2008/09 erstmalig die Problematik eines Nichterreichens der Schülermindestzahlen. Auf diesen Sachverhalt hat die Landesregierung umgehend reagiert. Im Zuge der Novellierung des Schulgesetzes ist geplant, auch für die Gymnasien eine abgesenkte Schülermindestzahl von 44 für die Jahrgangsstufe 7 festzulegen, sofern ansonsten unzumutbar lange Schulwegzeiten von mehr als 60 Minuten entstehen würden. An Stelle der Schülermindestzahl 40 für die Jahrgangsstufe 11 soll im Falle von ansonsten unzumutbar langen Schulwegzeiten die Schülermindestzahl 36 gelten. Damit kann auch für diese Schulart weiterhin ein bedarfsgerechtes und unter zumutbaren Bedingungen erreichbares Schulangebot gewährleistet werden.

Trotz dieser Vielzahl von Maßnahmen war es angesichts der geringen Bevölkerungsdichte und eines dadurch ebenfalls sehr niedrigen Schüleraufkommens dennoch nicht vermeidbar, Schulen sowohl in den größeren Städten als auch im ländlichen Raum aufzuheben. Auch wenn dies jeweils in den betroffenen Schulträgergemeinden einen Einschnitt darstellt, lassen die sehr geringen Schülerzahlen in Mecklenburg-Vorpommern eine andere Vorgehensweise nicht zu. Die Veränderungen im Schulnetz erfolgen dennoch mit Augenmaß und unter der Maßgabe, dass für die Schüler keine unzumutbar langen Schulwegzeiten entstehen.

* Volker Podewski, Referatsleiter im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin, zuständig für die Schulentwicklungsplanung, Einstellung von Lehrkräften und Länderlehrertausch sowie die Statistik, Tel. (0385) 588 7560, V.Podewski@bm.mv-regierung.de

Rheinland-Pfalz:

Mehr Zukunftschancen durch hochwertige Bildungsmöglichkeiten

Doris Ahnen*

Foto: H. Rost

Gesellschaftliche Veränderungen und demografischer Wandel erfordern neue Angebote und neue Schulstruktur – Konzeption in Rheinland-Pfalz eröffnet mehr Fördermöglichkeiten sowie zusätzliche Aufstiegschancen

Das Bildungssystem steht bundesweit vor großen Herausforderungen. Dasselbe gilt für weite Teile des ländlichen Raums in Deutschland. Entscheidend dafür sind mehrere Entwicklungen, die parallel verlaufen. Der demografische Wandel führt so beispielsweise dazu, dass ländliche Räume fernab von städtischen Zentren teilweise drastische Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur erleben. Mit der demografischen Entwicklung gehen zugleich insgesamt die Schülerzahlen deutlich zurück. Parallel dazu verändern sich die Arbeits- und Lebenssituationen vieler Familien, immer häufiger wollen oder müssen beide Elternteile einem Beruf nachgehen. Und zugleich müssen in der Bildungspolitik angesichts des sich abzeichnenden Fachkräftemangels entscheidende Schritte getan werden, um das Qualifikationsniveau der Schulabgängerinnen und Schulabgänger insgesamt weiter anzuheben.

Diese Herausforderungen erfordern ein geschlossenes bildungspolitisches Gesamtkonzept. Rheinland-Pfalz setzt – auch weil es ein in weiten Teilen ländlich geprägtes Bundesland ist – ein solches Konzept um und legt dabei den Akzent auf zwei zentrale Schwerpunkte: Ausbau des Ganztagsschulangebots in allen Schularten und Umbau der Schulstruktur.

Das rheinland-pfälzische Konzept der Ganztagsschule, das bereits vor dem Aufflammen der Debatte über die PISA-Studie – und zwar im Jahr 2001 – entwickelt worden ist, hat mehrere Besonderheiten und ist vor allem deshalb mittlerweile bundesweit bekannt und anerkannt. Mit dem erweiterten Zeitrahmen von 8 Uhr bis 16 Uhr an vier Tagen in der Woche bieten die rheinland-pfälzischen Ganztagsschulen in Angebotsform eine gute Basis für ergänzende unterrichtliche Angebote, für Projekte und für die Förderung sowohl von schwächeren Schülerinnen und Schülern als auch von Kindern und Jugendlichen mit ganz speziellen Interessen und Neigungen. Das rheinland-pfälzische Ganztagsschulkonzept, für das das Land zu 100 % Kosten für das zusätzliche pädagogische Personal übernimmt, lässt den Schulen bei klaren inhaltlichen Rahmenvorgaben einen möglichst großen Handlungsspielraum für die Ausgestaltung des jeweiligen Ganztagsschulangebots. Die Ganztagsschule nach rheinland-pfälzischem Muster verbindet sehr eng Schule und außerschulisches Umfeld. Ganztagsschule ist durch die vom Land über Kooperationsvereinbarungen abgesicherte und strukturierte Zusammenarbeit mit vielen Partnerinstitutionen – von den Kirchen, den Musikschulen und dem organisierten Sport bis hin zu den Handwerkskammern und der Landwirtschaftskammer – auch ein Beitrag zur Öffnung von Schule. Es entstand so eine zusätzliche Chance zur engeren Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Bildungs- und Jugendarbeit. Und last but not least ist ein solches schulisches Angebot ein zusätzlicher Standortfaktor, der gerade auch im ländlichen Raum die Anziehungskraft einer Kommune erhöht.

* Doris Ahnen, Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, Mainz, Tel. (06131) 16 - 45 72, presse@mbwjk.rlp.de

Genau dieses Ziel – die Attraktivität von Schulstandorten in der Fläche zu stärken – ist auch eines der Motive für die Weiterentwicklung des Schulsystems in Rheinland-Pfalz hin zur „Zweigliedrigkeit mit Plus". Im Kern bedeutet dies, dass ab dem Schuljahr 2009/2010 Hauptschulen und Realschulen landesweit weiterentwickelt werden sollen zu „Realschulen plus", die die Abschlüsse zur Berufsreife und zum qualifizierten Sekundarabschluss I (Mittlere Reife) unter einem Dach anbieten. In der „Realschule plus" wird es nach einer gemeinsamen Orientierungsstufe insbesondere mehr Angebote zur individuellen Förderung, mehr Aufstiegsmöglichkeiten und eine stärkere Orientierung auf das Berufsleben hin geben. Mit der Anbindung einer Fachoberschule wird an einem Teil der „Realschulen plus" zudem ein neuer Weg zur Fachhochschulreife eröffnet. Im Grundschulbereich wird parallel dazu die Bestandssicherung von Schulstandorten nach dem Motto „kurze Beine – kurze Wege" ausgeweitet, indem die bislang verbindliche Vorgabe, eine Grundschule müsse zwingend einzügig sein, gelockert wird. Zusätzlich wird die Regelung aufgenommen, dass eine Grundschule auch mehrere Standorte umfassen kann.

Daneben räumt der Gesetzentwurf, der sich zzt. in der parlamentarischen Beratung befindet, Haupt- und Realschulen auch die Option ein, unter neuen, erleichterten Bedingungen eine Weiterentwicklung zur Integrierten Gesamtschule (IGS) zu beantragen, die neben der Berufsreife und der Mittleren Reife auch die Hochschulreife als Abschluss anbietet. Auch diese Option für eine Weiterentwicklung des schulischen Angebots wird insbesondere in den Landkreisen schon seit der Ankündigung des Gesetzentwurfs verstärkt diskutiert und hat bereits zu einem deutlichen Anstieg bei den Bewerbungen geführt. Nach einer Phase der freiwilligen Umwandlung durch die Schulträger vor Ort soll es jedenfalls ab dem Schuljahr 2013/2014 neben Förderschulen und berufsbildenden Schulen als weiterführende Schularten in Rheinland-Pfalz nur noch Gymnasien, „Realschulen plus" und Integrierte Gesamtschulen geben.

Und auf welches Echo stoßen diese Konzepte? Der „Run" auf das Ganztagsschulprogramm des Landes ist ungebrochen, Jahr für Jahr ist die Zahl der interessierten Schulen fast doppelt so groß wie das vorgesehene Kontingent. Mittlerweile sind mehr als ein Drittel aller Schulen in Rheinland-Pfalz Ganztagsschulen. Bei der Schulstrukturreform zeigten und zeigen viele konstruktive Debatten, Planungen und Beschlüsse in Kreisen, Städten, Gemeinden und in Schulen, dass die Regierungskonzeption auch vor Ort als Chance zur Weiterentwicklung und zur Attraktivitätssteigerung des Schulangebots gewertet wird.

Die Landesregierung fühlt sich dadurch bestärkt in ihren Zielen, die schulischen Bildungsangebote weiter zu profilieren, mehr individuelle Förderung und mehr Aufstiegschancen für alle Schülerinnen und Schüler anzubieten. Der Erwerb von qualifizierten Bildungsabschlüssen in zumutbarer Entfernung zum Wohnort von Schülerinnen und Schülern soll durch ein entsprechendes Angebot dauerhaft gesichert werden. Das Schulangebot soll darüber hinaus sehr viel stärker als bislang die Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterstützen und das Schulsystem soll sowohl im Grundschulbereich als auch bei den weiterführenden Schulen demografiefest gemacht werden.

Tatsache ist: Deutschland braucht mehr gut qualifizierte Fachkräfte. Tatsache ist auch: Die Bildungspolitik muss auf die sich verändernden Ansprüche von Eltern, Wirtschaft und Hochschulen reagieren. Und Tatsache ist schließlich: Die Politik muss den demografischen Wandel als Chance begreifen und nutzen sowie im Sinne der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse Wege eröffnen, die dem Trend zur Urbanisierung entgegenwirken. Hochwertige Bildungsangebote sind ein Beitrag dazu. Denn: Gute Bildung verschafft bessere Zukunftschancen.

Weitere Informationen zu den Themen sind im Internet zu finden unter: www.ganztagsschule.rlp.de und www.schulstrukturentwicklung.rlp.de/Aktuelles

Bildungspolitik in Sachsen – Gute Schule im ländlichen Raum

Professor Dr. Roland Wöller*

Die Zukunft unseres Landes liegt im wahrsten Sinne des Wortes in den Köpfen seiner Menschen. Wer die Zukunft gestalten will, muss sich mit der Entwicklung menschlichen Wissens und Könnens befassen – eine Aufgabe, die zwar nicht ausschließlich, aber in besonderer Weise der Schule zukommt.

Die Ergebnisse des Bildungsmonitors 2008 bestätigten für den Freistaat Sachsen, dass die bildungspolitischen Entscheidungen der letzten 18 Jahre richtig waren. Zugleich haben die sächsischen Schüler bei PISA bewiesen, dass sie mit ihren Leistungen in allen vier getesteten Bereichen – Mathematik, Naturwissenschaften, Problemlösekompetenz und Lesen – sogar deutlich über dem internationalen Durchschnitt liegen – landesweit. Grund dafür ist in erster Linie unser Bildungssystem:

- ein leistungsfähiges zweigliedriges Schulsystem,
- ein achtjähriger gymnasialer Bildungsgang mit dem Abitur nach zwölf Schuljahren,
- die zentralen Abschlussprüfungen an Mittelschulen und Gymnasien,
- die Förderung von speziellen Begabungen – nicht nur am Landesgymnasium St. Afra für Hochbegabte, sondern an insgesamt 22 Gymnasien mit vertiefter Ausbildung,
- ein Berichtssystem in Form eines Schulporträts, das für Eltern, Schüler und interessierte Öffentlichkeit Transparenz ermöglicht,
- die Einführung eines für alle Schulen verpflichtenden Verfahrens der externen Evaluation seit dem Schuljahr 2007/2008.

So erfreulich die Ergebnisse der Studien auch sind, ein internationaler Spitzenplatz bleibt auch weiterhin Ziel der Sächsischen Staatsregierung, weil nur dieser langfristig die Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes sichert. Technischer Fortschritt, internationaler Wettbewerb und demografische Entwicklung sind die großen Herausforderungen der Zukunft. Es gilt, flächendeckend die optimalen Bedingungen zu halten und weiter auszubauen, damit sächsische Schulen ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag überall im Land zeitgemäß erfüllen können: Alle Schülerinnen und Schüler sollen die Schule mit einem Abschluss verlassen, der ihren Voraussetzungen entspricht, unabhängig ihrer ethnischen oder sozialen Herkunft, aber auch unabhängig ihres Wohnortes. Bildungspolitisch steht der ländliche Raum in Sachsen deshalb völlig gleichberechtigt neben den städtischen Ballungszentren. Und das aus gutem Grund. Etwa die Hälfte der sächsischen Bevölkerung lebt im ländlichen Raum, allerdings verteilt auf 83 % der Landesfläche. Allein daraus ergibt sich eine sehr spezielle Problematik, etwa beim Thema Schulnetzplanung.

Zunächst ist in diesem Zusammenhang die Definition eines „ländlichen Raums" notwendig. Der Abstand zwischen Stadt und Land oder zwischen „Verdichtungsräumen" und „ländlichen Räumen" wird in der modernen Gesellschaft ständig geringer. Bei einer Differenzierung des ländlichen Raumes in „zentrumsnah" und „peripher" sind im Ergebnis der selektiven Migration zunehmende Ungleichheiten zu erkennen, die durch Wanderungsbewegungen und aufgrund der demografischen Entwicklung eher zunehmen. Für die kontinuierliche Entwicklung eines qualitativ hochwertigen Schulnetzes gewinnen daher die Kriterien Bevölkerungsdichte und -struktur sowie Siedlungsdichte einerseits und die vorhandene Infrastruktur andererseits eine besondere Relevanz. Schulwege berechnen sich nicht nur nach Kilometern, sondern auch nach Fahrzeiten. Für die zurückgelegten Schulwege enthält der Landesentwicklungsplan des Freistaates Sachsen aus dem Jahr 2003 die Orientierung an die Landkreise und Kreisfreien Städte als die für die Schülerbeförderung und die Schulnetzplanung zuständigen Träger. Die Beförderung ist demnach für die Grundschüler innerhalb von 30 Minuten, für Mittelschüler und Gymnasiasten innerhalb von 45 Minuten für den einfachen Weg zur Schule zu organisieren. Für den einzelnen Schüler können weitere 15 Minuten für notwendige Fußwege oder Wartezeiten entstehen.

* Professor Dr. Roland Wöller, Staatsminister für Umwelt und Landwirtschaft des Freistaats Sachsen, Dresden, Tel. (0351) 564-2512, Andreas.Kunze@smk.sachsen.de

Verkehrsinfrastruktur und Schulnetzplanung werden analog zu den Bedürfnissen der Bevölkerung entwickelt, dabei wird auch hier der Landesentwicklungsplan zugrunde gelegt: Die Einteilung in Ober-, Mittel- und Grundzentren außerhalb der Verdichtungsräume dieses Plans bildet zugleich den Rahmen für die Struktur des Netzes von Gymnasien, Mittel- und Grundschulen. Dabei liegt ein Hauptaugenmerk klar auf der Stärkung der Mittelzentren. Das Sächsische Staatsministerium für Kultus ist hierbei aber nur ein Akteur unter vielen, die wichtigsten Entscheidungen müssen nach wie vor von den Gemeinden selbst getroffen werden. Dort wo Gemeinden sich untereinander auf einen zentralen Schulstandort einigen, ist die Situation relativ unproblematisch. Wenn sich die Gemeinden aber nicht einigen können, muss auf der Grundlage der vorliegenden Daten eine zentrale Entscheidung gefällt werden, die bei einem Teil der Betroffenen mitunter Unmut auslöst. Im bildungspolitischen Interesse des Freistaates Sachsen steht dabei stets ein stabiles und vor allem qualitativ hochwertiges Schulnetz im Vordergrund.

Mit einer Lehrplanreform wird bereits seit 2004 schrittweise der Unterrichtsstoff angepasst und optimiert, wodurch Freiräume für vertieftes Lernen und für mehr Anwendungsorientierung entstehen. Diese Freiräume unterstützen fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten, was im beruflichen Alltag eine wichtige Rolle spielt. Zudem eröffnen diese Freiräume den Lehrerinnen und Lehrern noch stärker als bisher Möglichkeiten, auf die individuellen Stärken und Schwächen der Kinder einzugehen und sie gezielt zu fördern aber auch zu fordern. Mit der Schulgesetznovelle im Jahr 2004 wurde die Eigenverantwortung der Einzelschule gestärkt, was gerade für den ländlichen Raum mit seinen regional sehr unterschiedlichen sozial-ökonomischen Bedingungen enorm wichtig ist. Viele Schulen nutzen bereits sehr engagiert die pädagogischen Spielräume und sind mit der Schulprogrammarbeit bereits gut vorangekommen.

Sächsische Schulpolitik bekennt sich eindeutig zum Leistungsgedanken. Dieser Leistungsgedanke ist untrennbar mit individueller Leistungsförderung verknüpft. Deshalb wurde die Schuleingangsphase weiterentwickelt und dabei die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule gestärkt. Kinder sollen möglichst frühzeitig angemessen gefördert und auf schulisches Lernen vorbereitet werden. Neben den Horten baut Sachsen den Bereich der Ganztagsangebote an allen Schularten weiter aus. Seit 2006 unterstützt der Freistaat diesen Bereich mit jährlich 30 Mio. Euro. Abseits der Großstädte mit ihrem umfangreichen Sport- und Kulturangebot sind Ganztagsangebote im ländlichen Raum oft die einzige Möglichkeit einer sinnvollen Freizeitgestaltung.

Die größte Herausforderung stellt allerdings die demografische Entwicklung dar. Noch nie – seit Einführung der Bevölkerungsstatistik – wurden in Sachsen so wenige Kinder geboren wie in den 1990er Jahren. Das Jahr 1994 stellte dabei den bisherigen Tiefpunkt dar. Seither ist die Geburtenzahl zwar wieder leicht angestiegen, bleibt seit dem Jahr 2000 jedoch auf dem Niveau von nur etwa zwei Dritteln der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts. Für die Schulen im Freistaat bedeutet das: von 1996 bis zum Jahr 2011 halbieren sich die Schülerzahlen. Allein diese Zahlen sind schon dramatisch. Für den ländlichen Raum ist die Lage sogar noch problematischer, denn insbesondere die Rand- und Gebirgszonen sind in unterschiedlichem Maße von Abwanderung betroffen. Insbesondere junge Frauen verlassen diese Regionen, was wiederum dazu führt, dass die Geburtenrate hier unter dem Landesdurchschnitt liegt. Vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung des sächsischen Schulsystems musste in diesem Zusammenhang zum einen eine Entscheidung darüber getroffen werden, welche Ressourcen der Freistaat Sachsen für das System Schule bei sinkenden Schülerzahlen einsetzen möchte und zum anderen auch Aspekte der Zumutbarkeit von Schulwegen für verschiedene Schülergruppen abgewogen werden.

Bereits zur Jahrtausendwende bestimmte der Sächsische Landtag, dass einer faktischen Halbierung der Schülerzahlen keine Halbierung der Lehrerzahlen folgen soll. Vielmehr wurde die Stellenzahl durch Teilzeitvereinbarungen mit der Gewerkschaft und den Verbänden schrittweise um ein Drittel gesenkt. Dadurch konnte das Schüler-Lehrer-Verhältnis deutlich verbessert und die Höchstschülerzahl pro Klasse von 32 auf 28 Schüler gesenkt werden. Letztendlich standen damit auch zusätzliche Reserven zur Verfügung, um bei Bedarf im ländlichen Raum zu intervenieren. Damit sind wesentliche Rahmenbedingungen für eine langfristige Qualitätsentwicklung an den sächsischen Schulen, auch im ländlichen Raum, geschaffen worden.

Trotz aller noch anstehenden Aufgaben sollte ein Minimalkonsens darin bestehen, dass gute Schule im ländlichen Raum nur erreicht werden kann, wenn sich alle Beteiligten engagieren. In diesem Sinne wird es für den Freistaat Sachsen eine wichtige bildungspolitische Herausforderung der Zukunft sein, die Vernetzung der Schulen untereinander sowie aller Bildungspartner in den sächsischen Regionen vor Ort weiter zu fördern. ■

Schleswig-Holstein:

Gemeinschaftsschule in ländlichen Regionen

Ute Erdsiek-Rave*

Überall in Deutschland macht man sich Gedanken darüber, wie sich die Qualität der schulischen Bildung verbessern und mehr Bildungsgerechtigkeit erreichen lässt – und wie angesichts abnehmender Schülerzahlen in vielen Regionen ein umfassendes Schulangebot sichergestellt werden kann. Für das Erreichen dieser Ziele nimmt die Gemeinschaftsschule eine Schlüsselrolle ein. Hier können Schülerinnen und Schüler länger gemeinsam lernen und zu allen drei Schulabschlüssen geführt werden. In Schleswig-Holstein ist diese Schulart seit 2007 im Schulgesetz verankert. Dies hat einen Prozess in Gang gebracht, der in seiner Dynamik und Intensität ohne Beispiel in der Bildungsgeschichte des Landes ist. Und das nicht nur auf oberster politischer Ebene, sondern vor allem auch in den Gemeinden und Städten. Denn es geht um die Zukunft der Schulen vor Ort, gerade im ländlichen Raum.

Vor diesem Hintergrund sind einige kleine Regionen in Schleswig-Holstein in letzter Zeit ganz groß herausgekommen, sogar bundesweit fanden sie Beachtung. „Die Revolution von Fehmarn" hieß es z. B. in der „Zeit" oder „Die Pioniere von Handewitt" in der „Frankfurter Rundschau". Dort haben im vergangenen Jahr zwei der ersten sieben Exemplare einer Schulart ihre Arbeit aufgenommen, die meiner Ansicht nach auch in anderen Bundesländern Schule machen sollte und machen wird – die Gemeinschaftsschule.

Unser dreigliedriges Schulsystem hat deutliche Schwächen, das haben uns die PISA-Studien bestätigt. Es trennt die Kinder zu früh. Und häufig entscheidet über diese Trennung nicht das Leistungsvermögen des einzelnen Kindes, sondern der Bildungsgrad und der soziale Status der Eltern. Wir erleben derzeit eine beschleunigte Abkehr der Eltern von der Schulart Hauptschule. Das liegt nicht an den Lehrerinnen und Lehrern, nicht an den Schülerinnen und Schülern, sondern an den ungünstigen Bedingungen, an dem „Verlierer-Image", das der Hauptschule anhaftet. Viele Kinder werden nicht ausreichend gefördert, sie können ihre Begabungen nicht angemessen entfalten, deshalb steht Deutschland im internationalen Vergleich nicht gut da. Wir können im internationalen und globalen Wirtschaftswettbewerb nur bestehen, wenn wir das Potenzial der jungen Menschen besser ausschöpfen als bisher und sie zu möglichst hohen Bildungsabschlüssen führen. Diese Befunde sind der eine Grund für Veränderungen.

* Ute Erdsiek-Rave, Ministerin für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, Kiel, Tel. (0451) 988 57 01, poststelle@mbf.landsh.de

Der andere hat mit der demografischen Entwicklung zu tun. Die Schülerzahlen sind z. T. stark rückläufig, insbesondere in den dünner besiedelten ländlichen Gebieten. In Schleswig-Holstein rechnen wir in den kommenden 15 Jahren schulartübergreifend an den allgemein bildenden Schulen mit einem Rückgang um mehr als 20 %, an den Grund-, Haupt- und Realschulen sogar um bis zu 25 %. Nur an den Gymnasien werden die Schülerzahlen voraussichtlich bis 2009/10 steigen und dann ebenfalls kontinuierlich sinken. Einzelne Grund-, Haupt- und Realschulen hatten bereits zuletzt nicht mehr ausreichend Schüler für eine gesicherte Zukunft. Auch um in diesen Regionen dauerhaft ein umfassendes Schulangebot zu erhalten, strukturieren wir zusammen mit allen Beteiligten die Schullandschaft in Schleswig-Holstein neu und führen dabei auch Schulen in Kooperationen zusammen. Wir machen das Schulsystem rechtzeitig fit für die anstehenden pädagogischen und demografischen Herausforderungen, indem wir langfristig umsteuern zu längerem gemeinsamen Lernen, so wie es in Europa die Regel ist.

Das neue Landesschulgesetz bietet Instrumente, um ein möglichst wohnortnahes und qualitativ hochwertiges Schulangebot zu erhalten, das zugleich vernünftig mit den vorhandenen Ressourcen umgeht. Für die Umsetzung des Schulgesetzes insgesamt steht den Schulen und ihren Trägern ein breiter zeitlicher Korridor mit vielen Einzelschritten zur Verfügung. Bis zum Schuljahresbeginn 2010/11 werden die Schularten Haupt- und Realschule zur neuen Schulart Regionalschule zusammengeführt. In Regionalschulen gibt es eine gemeinsame Orientierungsstufe, anschließend werden die Schülerinnen und Schüler differenziert zum Haupt- oder Realschulabschluss geführt.

Alternativ haben die Schulträger die Möglichkeit, bestehende Schulen zu Gemeinschaftsschulen weiterzuentwickeln. Beide Schularten wachsen von der 5. Klassenstufe an nach und nach auf und setzen auf längeres gemeinsames Lernen. Die Gemeinschaftsschule tut dies in wesentlich stärkerem Maße, nämlich in der gesamten Sekundarstufe I mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Differenzierung. Eine Gemeinschaftsschule kann mit einer gymnasialen Oberstufe ausgestattet sein, sie muss es aber nicht. Abschlüsse an der Gemeinschaftsschule sind Hauptschulabschluss, Mittlerer Abschluss und Abitur. Wenn die Schülerzahlen zu gering für die Einrichtung einer eigenen Oberstufe sind, kann nach Jahrgangsstufe 10 der Übergang auf ein benachbartes Gymnasium erfolgen. Leitgedanke dabei ist, dass der Bildungs- und Lebensweg einer Schülerin oder eines Schülers nicht schon mit der Schulartempfehlung im Alter von zehn Jahren vorgezeichnet sein soll.

Und dieser Leitgedanke kommt an im Land. Auffallend häufig sprechen sich Eltern, Schüler, Lehrer und Schulträger für die Gemeinschaftsschule aus. Schon ein Jahr nach Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes verzeichnen wir 55 Gemeinschaftsschulen mit mehr als 5 000 Schülerinnen und Schülern (zudem gibt es 35 Regionalschulen mit rund 2 000 Schülerinnen und Schülern). Über ein Drittel der Schulen mit Real- oder Hauptschulteil sind damit bereits umgewandelt. Im Endausbau werden es voraussichtlich weit über 100 Gemeinschaftsschulen sein.

An allen bisherigen und künftigen Gemeinschaftsschul-Standorten machen sich die Akteure intensive Gedanken darum, wie das gemeinsame Lernen der Schülerinnen und Schüler realisiert werden soll – mit dem Ziel, jeden zu dem Schulabschluss zu führen,

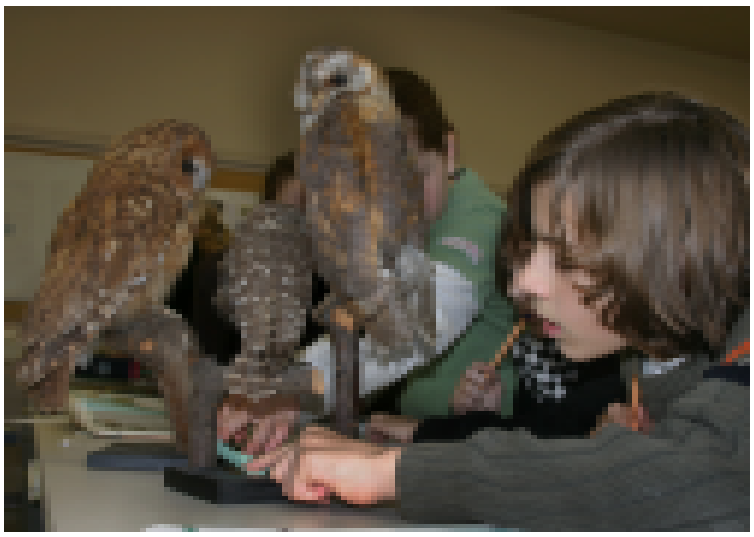
der ihm am besten entspricht. Dafür erhalten die Schulen intensive Unterstützung, die von Fortbildungen über schriftliche Handreichungen bis hin zu einer besseren personellen Ausstattung reicht.

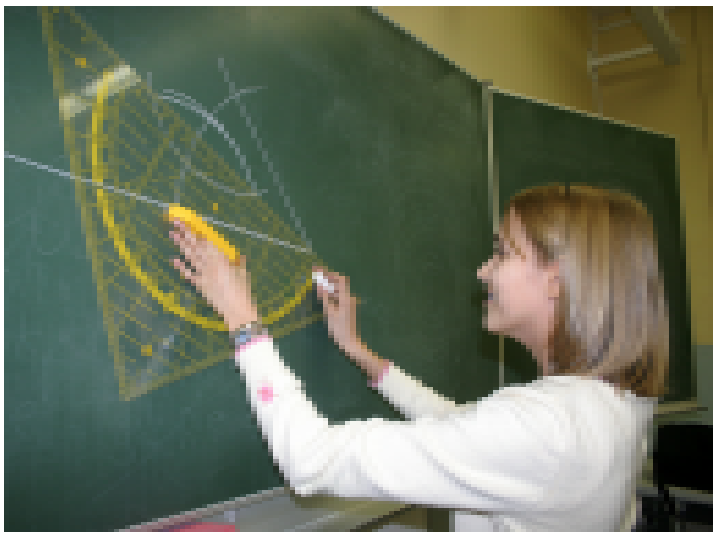
Dabei gibt es kein Einheitskonzept für Gemeinschaftsschulen. Und das ist gut so. Denn ein Korsett, in das sich alle hineinzwängen müssen, ist wenig sinnvoll. Vielmehr war uns von Anfang an wichtig, dass genügend Freiheit und Flexibilität da ist, um die Gegebenheiten vor Ort bestmöglich berücksichtigen zu können. So wird an einigen Standorten die feste Verbindung mit Grundschulen praktiziert oder es bestehen verschiedene Kooperationen mit benachbarten Schulen. In diesem Sinne ist unser Schulsystem eben kein starres System, sondern wird im intensiven Austausch zwischen allen Beteiligten ständig weiterentwickelt.

Allerdings kann es nicht für jeden Schulstandort die Option für eine eigene Gemeinschaftsschule geben. Entscheidend sind dafür die Schülerzahlen, denn Kleinstschulen könnten nicht ausreichend mit Lehrerstunden ausgestattet werden. Die fachliche Breite, die Zuweisung von Lehrern aller Schularten – all das könnte nicht gewährleistet werden. Und wir wollen ja, dass die Gemeinschaftsschulen gute Qualität und gute Unterrichtsversorgung bieten. Deshalb ist für diese Schulen eine Mindestgröße von 300 Schülerinnen und Schülern vorgesehen, die dauerhaft erreicht werden muss. Die Mindestzahl für Regionalschulen beträgt 240. Auch diese Vorgabe wird in einigen ländlichen Gebieten kaum zu erfüllen sein. Um dennoch ein qualitativ hochwertiges Schulangebot in diesen Regionen zu erhalten, können Schulen nach dem Schulgesetz auch mehrere Standorte haben. Die Mindestzahl gilt dann für die Summe der Standorte.

Es gilt also, beim Thema Schule noch stärker als bisher in regionalen Zusammenhängen zu denken – sowohl mit Blick auf ein gutes Schulangebot als auch auf einen effektiven Einsatz personeller und finanzieller Ressourcen. Dazu gehört auch die Vernetzung mit anderen Institutionen. Wir brauchen heute ganzheitliche Ansätze, die die gesamte Lebenswelt junger Menschen in den Blick nehmen. Deshalb sind Gemeinschaftsschulen immer auch mit einem Ganztagsangebot verbunden, mit Mittagstisch und Hausaufgabenbetreuung. Insgesamt arbeitet inzwischen fast die Hälfte unserer Schulen als Ganztagsschule. Wir wollen dahin kommen, dass Schülerinnen und Schüler an der Schule umfassend betreut werden können, von den Lehrkräften, aber auch von Jugendpflegern, Sozialarbeitern und Psychologen. Unser Schulgesetz sieht vor, dass die Schulen eine Öffnung gegenüber ihrem Umfeld anstreben. Das ist an vielen Schulen gelebte Praxis. Damit Ganztagsschulen genehmigt werden können, ist das Einvernehmen mit dem örtlichen Träger der Jugendhilfe unbedingte Voraussetzung.

Bei unseren Schulreformen geht es nicht um eine bloße Strukturveränderung. Sie ist kein Selbstzweck. Sie ist allein dann sinnvoll, wenn sie mit Qualitätsverbesserung einher geht. Das heißt, dass wir auch in Zukunft auf Standards und deren Überprüfung setzen, dass wir die Lehrkräfte entsprechend fort- und ausbilden, damit sie erfolgreich mit heterogenen Lerngruppen arbeiten können. Man wird uns an den Ergebnissen messen: am insgesamt höheren Leistungsniveau, an mehr Bildungsgerechtigkeit, an sinkenden Abbrecher- und Wiederholerquoten. Ich bin zutiefst davon überzeugt, dass besonders die Gemeinschaftsschule dazu einen wichtigen Beitrag leisten wird. ■





Alternative Lernmodelle in ländlichen Räumen Schwedens – Fernunterricht in der nordschwedischen Kommune Pajala

Antje Bahnik, Manuel Dethloff*

Die Auswirkungen des Modernisierungsprozesses sind in den ländlichen Regionen Schwedens, einem der dünnbesiedelsten europäischen Staaten, deutlich zu spüren. Wie in anderen ländlichen Räumen Europas auch, sind davon vor allem junge Menschen betroffen. Durch den anhaltenden Wandel des Arbeitsmarktes, die damit einhergehende hohe (Jugend-) Arbeitslosigkeit, die Rationalisierung sozialer Einrichtungen sowie die generellen Veränderungen in ihren Lebenswelten verlassen immer mehr schwedische Jugendliche ihre Heimat und ziehen in die urbanen Zentren.

Die Folgen sind eine alternde Bevölkerung und eine „Entleerung" der nördlichen Provinzen, welche bereits seit mehreren Jahrzehnten anhält. Der stetige Wanderungsprozess von der Peripherie in die Zentren sowie der anhaltende Bevölkerungsverlust ländlicher Regionen und der Einwohnergewinn urbaner Gebiete können somit als dauerhafte Trends angesehen werden. Allerdings gibt es einen breiten gesellschaftlichen und politischen Konsens darüber, die peripheren Gebiete durch geeignete regionalpolitische Maßnahmen zu unterstützen und die Bevölkerung dort zu halten: *Hela landet ska leva!* – Das ganze Land soll leben! Ein Beispiel dafür sind die hohen Investitionen in Informations- und Kommunikationstechnologien, wie der Aufbau eines flächendeckenden digitalen Breitbandnetzes. Schweden gehört wie Finnland, Norwegen und Dänemark zu den Vorreitern in diesem Bereich. Neben den positiven Auswirkungen der landesweiten Vernetzung auf die Entwicklung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit der ländlichen Regionen profitieren auch Forschung, Wissenschaft und Bildung.

* Antje Bahnik, M.A. der Politikwissenschaft und Geographie, Greifswald, antje.bahnik@web.de
Manuel Dethloff, Agrarsoziale Gesellschaft e.V., Göttingen, manuel.dethloff@asg-goe.de

Auswirkungen des Modernisierungsprozesses auf das Schulsystem

Das schwedische Bildungssystem (siehe Infobox 1) gilt seit langem als modern, gerecht und leistungsstark. Chancengleichheit, Gleichberechtigung, gleiche Zugangsmöglichkeiten und demokratische Werte zählen zu den Grundwerten der Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu verantwortungsbewussten Menschen und Staatsbürgern. Inwieweit diese Ziele in allen schwedischen Regionen gleichwertig und in gleicher Qualität erreicht werden können, gehört zu den zentralen bildungspolitischen Fragen.

Die genannten Veränderungen im Zuge des Modernisierungsprozesses haben auch Auswirkungen auf die Bildungseinrichtungen in den peripheren, nordschwedischen Gebieten. Da die Schülerzahlen sinken und die Kommunen über weniger Finanzmittel verfügen, werden zunehmend Schulen geschlossen, mit anderen zusammengelegt oder in die Zentralorte verlegt. Für die Schüler bedeutet dies längere Schulwege, ein geringeres Wohlbefinden und eine schlechtere körperliche Leistungsfähigkeit. Für die Kommunen wird es zudem immer schwieriger, geeignetes und gut qualifiziertes Personal zu finden. Dabei sind sich viele Verantwortliche sowohl auf zentralstaatlicher als auch auf lokaler Ebene oftmals nicht bewusst, welche Bedeutung und Rolle Schulen gerade in dünn besiedelten Gebieten spielen und welche Konsequenzen die Schließung kleinerer Dorfschulen oder deren Zentralisierung in größeren Orten für die Schüler, die Orte selbst und die lokale Gesellschaft haben.

Wie eine schwedisch-norwegische Studie (Thelin/Solstad 2005) zu dieser Thematik zeigt, ist es auf lange Sicht nicht (immer) sinnvoll, kleine Schulen in dünn besiedelten Regionen zu schließen. Obwohl auch in den ländlichen Räumen überregionale Inhalte im Unterricht überwiegen würden, gebe es viele Beispiele für die Einbindung kommunaler Themen und für enge Kooperationen von Schulen mit den Kommunen und der Lokalgesellschaft. Die lokale Verankerung von Schule trage dabei erheblich zur Identifikation der Jugendlichen mit ihrer Region bei. Diese habe einen großen Einfluss auf das Überleben der lokalen Gesellschaft und damit der ländlichen Räume insgesamt. Zudem sorge die soziale Umgebung in kleineren Schulen mit gemischten Altersgruppen für eine breite soziale Integration der Schüler und für den Aufbau eines – für die ländlichen Räume typischen – festen sozialen Beziehungsnetzes. Problematisch sei in diesem Zusammenhang allerdings, so die Studie weiter, dass durch die kommunale Verantwortung für die Schulen eine Gleichwertigkeit der Ausbildung der Schüler im ländlichen Raum nicht gewährleistet werde, da vor allem kleinere Schulen, deren Kosten wegen der geringen Schülerzahlen am höchsten sind, aufgrund der prekären finanziellen Lage der Kommunen stärker unter Druck stünden. Dennoch, so das Fazit dieser Studie, sei es durchaus möglich, die Schulen zu erhalten und „to organise a school of good quality in sparsely populated areas" (Thelin/Solstad 2005: 22). Einen für den Grundschulbereich sehr innovativen Weg ist das nordschwedische Pajala (siehe Infobox 2) gegangen, das als eine der ersten Kommunen in Schweden ein Fernunterrichtsmodell einführte.

Die Grundschulen und ihre Probleme: Warum Fernunterricht?

In Folge des starken Bevölkerungsrückganges in Pajala hat sich auch die Anzahl der kommunalen Schulen verringert. Seit 1950 wurden über 40 Schulen geschlossen. Heute gibt es in der Kommune noch acht Grundschulen mit ca. 570 Schülern, von denen zwei privat getragene Freie Schulen sind. Auf politischer Ebene sind die Verantwortlichen aufgrund der Bedeutung der Schulen für die ländlichen Räume und aufgrund pädagogischer Standpunkte bestrebt, die derzeit bestehenden Schulen in der Kommune zu erhalten. Doch nicht nur die für die nächsten Jahre prognostizierte sinkende Schülerzahl um fast 20 % bis 2020 stellt für die kleinen Schulen im dünn besiedelten Pajala ein existenzbedrohendes Problem dar. Durch die weiter abnehmende Bevölkerungszahl hat die Kommune auch mit stetig sinkenden Einnahmen aus der Kommunalsteuer zu kämpfen. Da die Unterhaltung der Schulen in kommunaler Hand liegt, wirken sich die geringeren Einnahmen auch unmittelbar auf die Schulen aus. Sie verursachen dabei in erster Linie einen Rückgang des Angebots und eine Abnahme der Qualität der Ausbildung.

Die Organisation des schwedischen Schulsystems

In Schweden werden die Kinder in der Regel im Alter von sieben Jahren eingeschult. Sie besuchen bis zu ihrem 16. Lebensjahr die für alle obligatorische, neunjährige *grundskola* (Grundschule), bevor die Mehrzahl von ihnen auf die dreijährige, weiterführende *gymnasieskola* wechselt. Der Unterricht an den öffentlichen Schulen ist gebührenfrei. Auch Lernmittel, Schulmahlzeiten, Schulkrankenversorgung und der Transport der Schüler sind für die Eltern im Allgemeinen kostenfrei. Seit mehreren Jahrzehnten befindet sich das schwedische Schulsystem in einem Dezentralisierungs- und Deregulierungsprozess, der in einem gesamtgesellschaftlichen Prozess der Stärkung der Bürgergesellschaft eingebettet ist. Es hat sich von einem zentralstaatlich organisierten, mittel- und regelgesteuerten System zu einem ziel- und resultatsorientierten System gewandelt. In den 1990er Jahren hat der Nationalstaat den Kommunen die weitgehende Verantwortung für die Schulen übertragen, die nicht nur die Finanzierung umfasst, sondern auch die Auswahl des Schulpersonals und die Gestaltung des einzelnen Schulbetriebs, allerdings im Rahmen eines wenig detaillierten und grundlegende Ziele enthaltenen nationalen Curriculums. Zudem haben die Lehrer eine freie Methodenwahl, um die Unterrichtsziele zu erreichen und umzusetzen. Des Weiteren wurden seit den 1990er Jahren die Bedingungen zur Gründung von Freien Schulen (*fristående grundskola*) erheblich erleichtert und deren weitgehende Finanzierung durch die Kommunen eingeführt. An der Ausgestaltung der Schulen sind neben den Kommunen das Schulpersonal, die Eltern und die Schüler beteiligt, was ebenfalls ein Ausdruck des schwedischen Verständnisses von einer demokratischen Gesellschaft ist.

Die Kommune Pajala

Die Kommune Pajala liegt in der nördlichsten Provinz Schwedens – dem *Norbottens län* – an der Grenze zu Finnland. Mit einer Fläche von ca. 7 900 km² und einer Einwohnerzahl von etwa 6 500 weist sie eine sehr geringe Bevölkerungsdichte von unter einem Einwohner pro km² auf und zählt damit zu einer der am dünnsten besiedelten Kommunen Schwedens. Die Bevölkerung verteilt sich auf 82 Dörfer, von denen nur sieben als „Dichtorte" (mehr als 200 Einwohner) gelten. Mehr als 20 % der Bevölkerung Pajalas müssen weiter als 10 km zum nächsten Lebensmittelgeschäft fahren. Die meisten Einwohner wohnen im gleichnamigen Zentralort Pajala (ca. 2 000), gefolgt von Korpilombolo mit ca. 530 und Tärendö mit etwa 480 Einwohnern. Die Kommune hat in den letzten 40 Jahren mit einem dramatischen Bevölkerungsrückgang zu kämpfen. Seit 1968 hat sich die Bevölkerung Pajalas um 45 % verringert.

Pajala hatte vor allem Probleme, entsprechend ausgebildete Lehrer zu gewinnen. Durch die teilweise sehr geringen Schülerzahlen wurde es für die Kommune schwieriger, Vollzeitstellen zu schaffen und kompetentes Personal für Teilzeitstellen mit einer Arbeitszeit von nur 20 - 30 % zu finden. So war die Kommune gezwungen, nicht ausreichend ausgebildete Lehrer anzustellen oder bestimmte Fächer ganz aus dem Fächerangebot der Schulen zu streichen. Im September 2003 spitzte sich die Situation weiter zu. Aufgrund einer Beschwerde beim *Skolverket* (Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung) über die unzureichende Anzahl von Unterrichtsstunden sowie über die nicht hinreichend ausgebildeten Lehrer an der Grundschule in Muodoslompolo, mussten die Verantwortlichen reagieren. Sie suchten nach neuen Unterrichtsmethoden, um alle vorhandenen Schulen weiterhin zu erhalten, noch längere Fahrzeiten der Kinder und Jugendlichen zu vermeiden, allen Schülern eine – auch nach dem Schulgesetz vorgeschriebene – gleichwertige Ausbildung bieten zu können und um das Fächerangebot der Schulen zu erhalten bzw. auszubauen. Zudem sollten die entsprechenden Voraussetzungen für die Anstellung gut ausgebildeter und qualifizierter Lehrer geschaffen werden, um damit die Qualität der Ausbildung sichern zu können, sowie Wege gefunden werden, die Kosten für die Kommune durch Kooperationen zwischen den Schulen zu reduzieren.

Bereits 1997/1998 wurde die Möglichkeit diskutiert, mit den neuen Informationstechnologien eine Art Fernunterricht durchzuführen. Zum damaligen Zeitpunkt scheiterte dies jedoch an den noch nicht ausreichenden technischen Voraussetzungen. Mit der Installation eines der modernsten und kraftvollsten Breitbandnetze in Schweden konnte das Projekt Fernunterricht in der Kommune Pajala 2004 erneut in Angriff genommen werden.

Fotos: I. Fahning

Das Pajalamodell

Der Fernunterricht (*fjärrundervisning*) wird in Pajala ausschließlich durch ein Videokonferenzsystem realisiert. Dazu wurde in jeder Schule ein Klassenraum als Sendesaal mit einem großen Fernseher, Mikrofonen und Lautsprechern, einer Kamera zur Übertragung von Dokumenten, einer Webcam sowie einem Computer eingerichtet. Die Unterrichtsstunde wird in beide Richtungen über den Fernseher übertragen und beginnt damit, dass der Fernlehrer (an Ort A) die Schüler (an Ort B) anruft. Darüber hinaus ist immer auch ein weiterer, meist fachfremder Lehrer anwesend, der die Schüler im Klassenraum beaufsichtigt. Er steht im Kontakt mit dem Fernlehrer und ist für die Aufsicht der Schüler, für die Vorbereitung und Verteilung des Unterrichtsmaterials, welches der Fernlehrer per Post, E-Mail oder Fax geschickt hat, sowie für das Funktionieren der Technik verantwortlich. Die Rolle und Verantwortlichkeiten des Aufsichtslehrers können jedoch von Fall zu Fall variieren.

In Pajala werden verschiedene Formen des Fernunterrichts praktiziert. Zum einen kann der Fernlehrer über die Videokonferenz Schüler einer Klassenstufe, die sich zusammen mit dem Aufsichtslehrer im Klassenraum an einem anderen Ort befinden, unterrichten. Da aber die Schülerzahlen in einigen Grundschulen in Pajala sehr gering ausfallen, werden in einer anderen Form des Fernunterrichts mehrere Klassenstufen zusammengelegt. In diesem Fall befinden sich beispielsweise zunächst die Klassen 7 und 8 im Sendesaal und werden vom Fernlehrer unterrichtet, während Klassenstufe 9 nach den Anweisungen und Aufgabenstellungen des Fernlehrers in einem angrenzenden Raum selbstständig unter Aufsicht und Hilfe eines weiteren Lehrers arbeitet. Die verschiedenen Schülergruppen werden also abwechselnd unterrichtet. Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass der Fernlehrer über das Videokonferenzsystem mehrere Klassen an verschiedenen Schulen gleichzeitig unterrichtet. Dabei können die Schüler dann sowohl den Lehrer als auch die anderen Klassen im Fernseher sehen und hören. Außerdem ist es möglich, dass der Fernlehrer gleichzeitig eine Klasse real unterrichtet, während die Schüler anderer Schulen über das Videokonferenzsystem zugeschaltet sind. Der Fernunterricht erfordert somit eine enge Zusammenarbeit zwischen den Schulen, insbesondere im Bereich der Stundenplanorganisation.

Foto: D. Bahnik

In der Provinz Norbottens län wurde dem Lehrermangel mit Fernunterricht begegnet

Bisher werden an fünf der acht Grundschulen der Kommune 74 Schüler in den Jahrgangsstufen 6 bis 9 mithilfe des Fernunterrichts unterrichtet. Hauptsächlich erfolgt der Sprachunterricht, vor allem Deutsch, Französisch oder Meänkili, ein regionaler finnischer Dialekt, als Fernunterricht. Nur so war es an einigen Schulen möglich, dieses Fremdsprachenangebot aufrecht zu erhalten oder auszubauen. Aber auch Mathematik, Englisch, Gesellschaftskunde oder die Naturwissenschaften werden mit dieser Methode unterrichtet. Die Schülergruppen sind dabei verhältnismäßig klein und überschreiten nicht mehr als 15 Schüler. Ungefähr einmal pro Monat treffen die Schüler ihren Fernlehrer persönlich. Diese „Thementage" dienen zum einem dazu, praktische Übungen, die aufgrund des Fernunterrichts nur schwer möglich sind, durchzuführen, wie beispielsweise Übungen in Dialogform, Rollenspiele oder die Durchführung von Experimenten im Labor. Zum anderen sollen sie dazu beitragen, die sozialen Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern sowie der Schüler untereinander zu stärken.

Fernunterricht aus Schüler- und Lehrersicht

Nach ihren Erfahrungen mit dem Fernunterricht befragt, äußern sich sowohl die Schüler als auch die Lehrer überwiegend positiv. Die Schüler heben vor allem, auch wenn dies mit einer höheren Disziplin und Konzentration verbunden ist, die ruhige Arbeitsatmosphäre im Klassenraum hervor, die wegen der empfindlichen und noch verbesserungswürdigen Tonqualität der Übertragung notwendig ist. Mehr als zwei Drittel der Schüler geben an, über den Fernsehschirm die Stimmung des Lehrers, dessen Körpersprache und typische Charakterzüge erkennen zu können. Die Mehrheit von ihnen fühlt sich trotz der Videokonferenztechnik vom Lehrer bemerkt und wahrgenommen, so dass die meisten ihre Beziehung zum Fernlehrer als gut bezeichnen und ein großes Vertrauen zu ihm haben. Als wichtig sehen die Schüler in diesem Zusammenhang den persönlichen Kontakt während der Thementage an. Sie nehmen den Fernlehrer dort als „dieselbe Person" wahr und können so das Vertrauen zu ihm weiter festigen, wodurch der Fernunterricht generell erleichtert wird.

Allerdings lassen sich auch Unterschiede zwischen den einzelnen am Fernunterricht teilnehmenden Schülergruppen feststellen. Die Schüler, die sich zusammen mit dem Lehrer im Klassenraum befinden, während dieser über das Videokonferenzsystem zusätzlich Schüler an einem anderen Ort unterrichtet, fühlen sich oft vergessen oder weniger beachtet. Die nicht vor Ort unterrichteten Schüler empfinden es, aufgrund der notwendigen Ruhe im Raum und auch wegen der kleinen Schülergruppen, als schwieriger, sich mit Mitschülern auszutauschen oder einfach in der Menge unterzutauchen.

Verbessern würden die Schüler vor allem den individuellen Kontakt zum Lehrer. Sie wünschen sich mehr Thementage, häufigere Treffen auch mit den anderen Schülergruppen des Fernunterrichtes sowie die Möglichkeit zu Einzelgesprächen während des Fernunterrichtes. Die Schüler kritisieren außerdem, dass sie weniger Einfluss auf den Inhalt der Stunde haben, also weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten erhalten als im normalen Unterricht. Vor die Wahl gestellt, würden die Schüler den normalen Unterricht vorziehen, insbesondere aufgrund der besseren Zugänglichkeit des Lehrers auch außerhalb der Stunde sowie dessen persönlicher Anwesenheit im Klassenzimmer.

Die Lehrer geben in der Befragung an, vor allem zu Beginn des Projekts Fortbildungsangebote zur Umsetzung des Fernunterrichtes vermisst zu haben. Dem Wunsch nach solchen Angeboten war allerdings schwer nachzukommen, da sich kaum ähnliche Projekte sowohl innerhalb Schwedens als auch im Ausland finden ließen. Als wichtigste Ressource für das Gelingen des Fernunterrichtes erwies sich die individuelle Kompetenz und Einstellung der Lehrer. Für diese bedeutet der Fernunterricht vor allem eine umfangreichere Vorbereitungszeit und umfassende Planung. Nicht nur der Inhalt muss genau geplant, sondern auch der Aufsichtslehrer in Kenntnis gesetzt, Materialen müssen rechtzeitig verschickt und Alternativen bei Technikproblemen bereitgehalten werden.

Während des Fernunterrichtes gibt es nur begrenzte Möglichkeiten für spontane Einfälle. Der Unterricht gestaltet sich eher als Frontalunterricht. Diskussionsrunden und Dialoge werden durch die technischen Gegebenheiten reduziert. Der Dialog ist weniger lebendig, weil die Schüler warten müssen, bis ihr Mitschüler ausgeredet hat. Doch auch wenn die Möglichkeit der Kommunikation mit jedem einzelnen Schüler begrenzt scheint, weisen einige Lehrer darauf hin, dass die Interaktion und Zusammenarbeit in einer kleinen Gruppe von Fernschülern besser funktioniert als mit einer großen Klasse im normalen Unterricht.

Die anfängliche Skepsis vieler Lehrer hat sich langsam ins Positive gewandelt. Die Fernlehrer stellen fest, dass der Fernunterricht besser funktioniert als anfänglich gedacht. Auch mit der größeren Verantwortung, die die Schüler mitbringen müssen, scheinen diese gut umgehen zu können. Was die Qualität des Unterrichtes betrifft, so zeigen die erzielten Resultate und Benotungen der Schüler, dass die Qualität nicht – wie von den Lehrern zu Beginn vermutet – unter dem Fernunterricht leidet. Der Fernunterricht schränkt allerdings die Hilfe für Schüler mit speziellen Bedürfnissen stark ein.

Fernunterricht nur zweitbeste Möglichkeit

Der Fernunterricht wird von allen Beteiligten nur als zweitbeste Möglichkeit und als Alternative zu Schulschließungen und langem Pendelverkehr zur Schule angesehen. Er ist keine Universallösung, aber eine auch für andere ländliche Gebiete zu erwägende Variante des traditionellen Unterrichts. Inwieweit dies allerdings als Alternative für die Schulschließungen und -zentralisierungen in den ländlichen Räumen Deutschlands realistisch und umsetzbar ist, bleibt fraglich. Zum einen liegen die ländlichen Regionen in Deutschland nicht so peripher wie die schwedischen und sind zudem auch stärker besiedelt. Zum anderen fehlt in Deutschland, insbesondere in den ländlichen Räumen, noch immer ein flächendeckendes, leistungsstarkes Breitbandnetz.

Literatur und Quellen

Bryden, John/Hart, Keith (Hrsg.) 2004: A new approach to rural development in Europe – Germany, Greece, Scotland, and Sweden. Lewiston u. a.

Häll, Lars-Olof/Hällgren, Camilla/Söderström, Tor 2007: Elev- och lärarerfarenheter av fjärrundervisningen i Pajala. Umeå.

Heintel, Martin 2004: Periphere Regionen in Finnland und Schweden. In: Geographische Rundschau 56 (2004) 5, S. 24 - 29.

Lorentzon, Sten 2002: Globalisation and Localisation from a Swedish Regional Perspective. In: Zimmermann, Freidrich M./Janschitz, Susanne (Hrsg.) 2002: Regional Policies in Europe – The Knowledge Age: Managing Global, Regional and Local Interdependencies. Graz, S. 39 - 49.

Rolund, Johanna/Jansson, Karin 2005: Fjärrundervisning i Pajala kommun. En undersökning av kommunikation och relationer mellan elever och fjärrlärare. Uppsala.

Thelin, Annika Andræ/Solstad, Karl Jan 2005: Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt? En kunskapsöversikt. Stockholm.

Werler, Tobias/Claesson, Silwa 2007: Sweden. In: Hörner, Wolfgang u. a. (Hrsg.) 2007: The Education Systems of Europe. Dordrecht, S.741-757.

www.pajaladistans.se (Zugriff am 20.08.2008).

www.regionfakta.com (Zugriff am 23.08.2008).

www.skolverket.se (Zugriff am 20.08.2008).

Waldpädagogische Aktivitäten der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald innerhalb der modernen Bildungslandschaft

Sabine Krömer-Butz und Jens Stengert*

Künstliche Welten wie Fernsehen und Computer bestimmen immer stärker und immer früher das Leben unserer Kinder. Oft verbringen sie mehr Zeit davor als beim Spielen und Toben in der freien Natur. Das Ziel der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (SDW) ist es, diesem Trend entgegenzuarbeiten. Schon lange bevor der Begriff Waldpädagogik 1986 auf einer Tagung der SDW geprägt wurde, war die Aufklärung über den Wert des Waldes für Mensch und Natur ein Arbeitsschwerpunkt der Schutzgemeinschaft. Nach dem Motto „Nur, was man kennt, schützt man" haben die Gründungsväter die Chancen und Möglichkeiten genutzt, den Erwachsenen und Heranwachsenden das Ökosystem nahe zu bringen.

Auch heute noch gibt es weite Teile der Gesellschaft, die den Wald nicht kennen und schätzen oder ihn nur als Kulisse betrachten. Die Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (SDW) hat sich deshalb für die nächsten Jahre eine weitere Intensivierung der waldpädagogischen Aktivitäten vorgenommen, die bereits seit über 60 Jahren durchgeführt werden. Wir wollen die Jugendlichen dort abholen, wo sie sind, ihnen durch eine erlebnisorientierte Waldpädagogik zeigen, wie viel Spaß, Freude und Abwechslung ein Tag im Wald bringen kann. Ein Ziel der SDW ist es deshalb zu erreichen, dass jedes Kind mindestens einen ganzen Tag im Jahr im Wald verbringt. Angesichts der Entwicklung der Ganztagsschulen ein Ziel, das erreichbar scheint.

Jugendwaldheime, Waldschulen und Waldkindergärten – waldpädagogische Angebote

In **Jugendwaldheimen** verbringen die Schulklassen mit ihren Lehrern meist eine ganze Woche. Sie helfen den Förstern bei der Waldpflege, lernen den Lebensraum Wald kennen und erfahren vieles über die Forstwirtschaft. Seit 1948 gibt es in Deutschland Jugendwaldheime. Ursprünglich stand das Aufforsten des durch den Krieg zerstörten Waldes im Vordergrund; heute sind sie eine moderne Umweltbildungseinrichtung und werden von allen Schulformen als außerschulischer Lernort genutzt. Allein in Niedersachsen machen jedes Jahr mehr als 5 000 Schülerinnen und Schüler mit. Bereits bei der Planung ihres Aufenthaltes stehen erfahrene Mitarbeiter zur Seite. Jedes Jugendwaldheim wird von einem Team unter Leitung eines Försters oder einer Försterin betreut. Die Mitarbeiter haben viel Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen und stehen den Schülern und Lehrkräften während des Aufenthaltes als kompetente Ansprechpartner zur Seite. Die SDW und das jeweilige Jugendwaldheim laden im Frühjahr alle Lehrer/-innen zu einer Vorbesprechung ein. Dabei erfahren diese alles über den genauen Ablauf des Jugendwaldeinsatzes.

* Sabine Krömer-Butz, Pressereferentin des Bundesverbandes der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald, Bonn,
Tel. (0228) 94 59 830, sabine.kroemer-butz@sdw.de,
Jens Stengert, Leiter des Referates Öffentlichkeitsarbeit beim Bundesverband der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald, Bonn,
jens.stengert@sdw.de

Der Tagesablauf sieht folgendermaßen aus: Vormittags helfen die Jugendlichen den Waldarbeitern für 5 bis 6 Stunden in Kleingruppen bei ihrer Arbeit im Wald. Je nach örtlicher Gegebenheit und dem Leistungsvermögen der Gruppe erledigen sie unterschiedliche Aufgaben. Einige Arbeiten sind jahreszeitentypisch. Im Frühjahr, wenn überall das frische Grün sprießt, ist die Zeit der Pflanzungen. Im Sommer werden z. B. von Borkenkäfern befallene Stämme entrindet. Im Herbst können Baumsamen für die Baumschule gesammelt werden. Das ganze Jahr über werden Waldbestände, Waldränder und Biotope gepflegt sowie Hochsitze gebaut.

Die Tätigkeiten sind so vielfältig wie der Wald selbst. Durch den regelmäßigen Wechsel der Arbeiten werden die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen berücksichtigt, wobei auch Begabungen der Schüler/-innen deutlich werden. Eine wichtige Erfahrung ist dabei auch, eine Arbeit über mehrere Tage gemeinsam zu Ende zu bringen.

Waldschulen sind eine Ergänzung zu dem Angebot der Jugendwaldheime. Hier können Schulklassen oder Kindergärten einen halben oder ganzen Tag im Wald unter fachlicher Anleitung verbringen. Die Lehrer wählen den Schwerpunkt und die geschulten Waldpädagogen bringen den Kindern durch unmittelbares Erleben und eigenes Entdecken den Wald näher. Durch die Ergänzung mit spielerischen und kreativen Elementen geschieht das Lernen und Verstehen geradezu unbemerkt, wird mit schönen Erlebnissen verknüpft und bleibt daher dauerhaft in Erinnerung.

Auch gibt es mobile Waldschulen, die in einen Wald in die Nähe der Schule oder den Kindergarten kommen. Diese ausgebauten Transporter haben alles, was zu einem aufregenden Tag benötigt wird, dabei. Kinder wollen eigene Erfahrungen machen, selbst Dinge ausprobieren und Veränderungen beobachten. Deshalb sind neben einer integrierten kleinen Waldausstellung ein kleines Labor, Lupen, Untersuchungsgeräte, Bestimmungsbücher und Material zum Basteln dabei. Die mitgebrachten Bänke und Tische bilden die Basisstation für die Aktivitäten im Wald.

Die SDW versucht mit ihren Aktivitäten, die Kinder bereits im Kindergartenalter für den Wald zu sensibilisieren. Unsere Landes-, Kreis- und Ortsverbände bieten Waldspaziergänge, Bastelnachmittage, Waldjugendspiele, Walderlebnistage für die ganze Familie und Aktionen in den verschiedenen „Häusern des Waldes" und Waldschulen an. Zum Angebot gehört auch die Unterstützung der Waldkindergärten und der „normalen" Kindergärten bei der Durchführung von Waldaktivitäten.

Fotos: SDW

Im Waldklassenzimmer begeistert der SDW-Waldpädagoge Hans Schild die Grundschulkinder

Am jährlichen bundesweiten Aktionstag zur Rettung der weißblühenden Kastanien helfen auch die ganz Kleinen begeistert mit

Seit ca. zehn Jahren ergänzen die **Waldkindergärten** die umweltpädagogisch orientierten Bildungseinrichtungen in Deutschland. Sie sind die innovativste Form in diesem Bereich und ermöglichen es bereits im Kindergartenalter, den Kindern einen Zugang zum Wald und zur Natur zu ermöglichen. Waldkindergärten sind „ganz normale" Kindergärten, in denen die Kinder spielen, lernen, basteln, toben und singen. Der Unterschied zu den üblichen Kindergärten besteht darin, dass der Waldkindergarten bei Sonne, Wind und Wetter im Freien stattfindet. Lediglich bei extremer Witterung wird eine feste Unterkunft aufgesucht. Der Wald bietet aufgrund seiner Struktur vom Baumwipfel über gefallene Stämme, Steine, Felsen bis zu Kuhlen, Höhlen und Rinnen sowie der Vielzahl seiner Materialien wie Moos, Steine, Stöcke, Samen und Blätter ein schier unerschöpfliches Reservoir an Möglichkeiten zum Spielen, Entdecken und Lernen. Die Wurzeln der Waldkindergärten reichen bis vor 30 Jahren zurück, als die ersten Waldkindergärten in Dänemark gegründet wurden, wo sie mittlerweile zum pädagogischen Alltag gehören. Von diesem Konzept angeregt, entstand 1993 der erste anerkannte deutsche Waldkindergarten in Flensburg. Das große Interesse der Medien half, die Idee schnell zu verbreiten. Inzwischen gibt es bundesweit ca. 700 Waldkindergärten (Stand: Mai 2007). Neben dem Wald werden auch andere Naturräume genutzt, so dass es heute zusätzlich sog. Natur- und Strandkindergärten gibt.

Ein seit Jahren wichtiges Standbein der Waldpädagogik sind die **Waldjugendspiele**. Sie werden meist in Zusammenarbeit mit Kommunen und Forstämtern (auch „Waldrallye" oder „Waldolympiade" genannt) durchgeführt. Auf einem etwa 2 km langen Parcours mit 10 bis 15 Stationen können die Kinder und Jugendlichen mit Geschick, Beobachtungsgabe und detektivischem Spürsinn Aufgaben lösen, die sich im Zusammenhang mit dem Ökosystem Wald stellen. Dabei wird kein Wissen abgefragt, sondern im Mittelpunkt stehen das Naturerlebnis und das selbstständige Erarbeiten von Einblicken in natürliche Zusammenhänge. Waldjugendspiele finden meist im September/Oktober statt und sind für alle Schultypen und Altersstufen durchführbar. Der Schwerpunkt liegt bei den 3. und 4. Klassen der Grundschule.

Das Erleben der natürlichen Umwelt und das Eintauchen in das Abenteuer Wald wird auch in Zukunft wichtig für die Entwicklung der Kinder sein. Natur und Wald sind gesund für Geist und Psyche und bieten den idealen Rahmen für die notwendige motorische Entwicklung. Die Schutzgemeinschaft Deutscher Wald wird weiterhin mit ihren Hunderten von ehrenamtlichen Helfern mitarbeiten, den nächsten Generationen die Faszination des Waldes nahezubringen. ■

Walderlebnistage erreichen Alt und Jung. Hier die Station, an der der Tastsinn gefordert ist.

Weitere Informationen
zur SDW sind unter www.sdw.de zu finden.

Steigende Ausbildungszahlen in der Landwirtschaft – sind grüne Berufe wieder in?

Martin Lambers*

Etwa zwei Drittel aller Absolventen der allgemein bildenden Schulen gehen jährlich nach dem Schulabschluss in eine duale Berufsausbildung. Damit ist das duale Ausbildungssystem (Ausbildungsbetriebe in Kooperation mit Teilzeit-Berufsschule) nicht nur in Deutschland, sondern auch im internationalen Vergleich nach wie vor der „Renner" des Berufsbildungssystems. 14 Berufe aus einer Gesamtzahl von insgesamt etwa 350 anerkannten dualen Ausbildungsberufen sind dem landwirtschaftlichen Bereich zugeordnet. Nach einer qualifizierten Ausbildung haben Absolventen/-innen gute berufliche Ein- und Aufstiegschancen.

Alle „grünen Berufe" zeichnen sich durch Modernität, Vielfalt und Praxisnähe aus. Sie bieten den Absolventen sowohl innerhalb der Land- und Agrarwirtschaft als auch in deren vor- und nachgelagerten Bereichen – und nicht selten auch in außerlandwirtschaftlichen Beschäftigungsfeldern – berufliche Perspektiven. Der Agrarbereich verzeichnete in den vergangenen Jahren in allen „Krisenzeiten" des Ausbildungsstellenmarktes als einziger Wirtschaftsbereich eine gleichbleibend positive Entwicklung der Ausbildungszahlen ohne zeitweilige Einbrüche. Trotz aller quantitativen Erfolge und ständiger qualitativer Aktualisierungen befinden sich die landwirtschaftlichen Berufe in einem ständigen Anpassungsprozess an veränderte Rahmenbedingungen der Betriebe und des Arbeitsmarktes. Der Berufsstand arbeitet laufend mit vielen Kooperationspartnern daran, neuen Herausforderungen in der Berufsbildung angesichts veränderter fachlicher, agrarpolitischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen gerecht zu werden.

„Die grünen Vierzehn" – Agrarberufe im Positivtrend

Unter der Rubrik „grüne Berufe" gibt es derzeit vierzehn Ausbildungsberufe (s. Übersicht 1). Neben den „Regelberufen" gibt es auch spezielle Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen (zumeist mit dem Abschluss Werker/-in bzw. Helfer/-in). Dieser besonderen Zielgruppe sollen durch solche eigens für sie konzipierte Qualifizierungsangebote auf regionaler Ebene berufliche Chancen auf dem Arbeitsmarkt erschlossen werden.

Die Ausbildungszahlen in den landwirtschaftlichen Berufen haben sich seit 2004 bundesweit insgesamt kontinuierlich gesteigert. In den letzten drei Ausbildungsjahren waren jeweils insgesamt rd. 40 000 Auszubildende beschäftigt. Für das Ausbildungsjahr 2006/2007 wurden 15 789 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen (+ 2,6 % gegenüber 2005/2006). Während sich die Ausbildungszahlen in den vergangenen Jahren in den westlichen Bundesländern deutlich positiv entwickelten (+ 2,45 % gegenüber 2005), gab es in den östlichen Bundesländern teilweise stagnierende bzw. leicht rückläufige Zahlen.

Übersicht 1: Ausbildungsberufe der Landwirtschaft

- Brenner
- Fachkraft Agrarservice
- Fischwirt/-in
- Forstwirt/-in
- Gärtner/-in
- Hauswirtschafter/-in(in landwirtschaftlichen Betrieben)
- Landwirt/-in
- Landwirtschaftliche/-r Laborant/-in
- Milchwirtschaftliche/-r Laborant/-in
- Molkereifachmann/-frau
- Pferdewirt/-in
- Revierjäger/-in
- Tierwirt/-in
- Winzer/-in

* Martin Lambers, Deutscher Bauernverband (DBV), Verband der Landwirtschaftskammern (VLK), Berlin, Tel. (030) 31 904 – 0, m.lambers@bauernverband.net

Im Verbund mit der gesamten deutschen Wirtschaft steht auch der landwirtschaftliche Bereich nach wie vor zum dualen Ausbildungssystem. Dieses seit Jahrzehnten bewährte Ausbildungsprinzip wird befürwortet, weil es praxisnah angelegt sowie flexibel und unbürokratisch in der Umsetzung ist.

„Grüne Berufe" – gute Chancen in vielfältigen Einsatzfeldern

Die landwirtschaftlichen Berufe decken von der Landwirtschaft über den Gartenbau, den Weinbau, die Forstwirtschaft und die Molkereiwirtschaft bis hin zur Hauswirtschaft ein vielfältiges Spektrum an Tätigkeits- und Einsatzfeldern ab. In einigen Agrarberufen sind Spezialisierungen möglich (z. B. Gärtner/-in, Tierwirt/-in, Pferdewirt/-in, Landwirt/-in), durch die sich die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen nach Ausbildungsabschluss noch erhöht. In fast allen Berufen verändern sich die betrieblichen Anforderungen ständig, häufig steigt auch das Anforderungsniveau. Obwohl die Vermittlung von fachlichen Kompetenzen nach wie vor im Mittelpunkt der Ausbildung steht, werden methodische, organisatorische, kommunikative und persönlich-soziale Kompetenzen in der Ausbildung immer wichtiger.

Erhebliche Unterschiede zeigt die Entwicklung der einzelnen Agrarberufe in den vergangenen Jahren. Beispielsweise wird der Beruf Landwirt/-in nicht nur in den östlichen Bundesländern, sondern auch in den westlichen Ländern zunehmend von Jugendlichen mit außerlandwirtschaftlicher Herkunft gewählt, die meist nach der Ausbildung eine Beschäftigung als Arbeitnehmer/-in aufnehmen möchten. Deutlichen Zuwachs erfährt seit Jahren der Beruf Tierwirt/-in, dessen Absolventen nicht nur in den östlichen Bundesländern, sondern auch von tierwirtschaftlichen Betrieben in den westlichen Bundesländern stark nachgefragt werden. Ebenfalls deutliche Veränderungen gibt es seit Jahren im Beruf Gärtner/-in, in dem inzwischen mehr als die Hälfte aller Auszubildenden im Garten- und Landschaftsbau ausgebildet werden. Ganz neu geschaffen wurde 2005 der Beruf Fachkraft Agrarservice, weil dafür in Betrieben mit überbetrieblichem Einsatz moderner Landtechnik (z. B. Lohnunternehmen) ein erheblicher Bedarf am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt entstanden war.

Bundesweit lässt sich die Tendenz feststellen, dass die Ausbildungsbereitschaft in der gesamten Agrarwirtschaft (und damit auch das Angebot an Ausbildungsplätzen) in den vergangenen Jahren tendenziell weiter gestiegen ist. Immer mehr Betriebe werden von den regionalen „zuständigen Stellen" (z. B. Landwirtschaftskammern, Landwirtschaftsministerien oder -ämtern) als Ausbildungsbetriebe anerkannt.

Trotz der hohen Ausbildungsbereitschaft der Betriebe und der in bildungspolitischen Diskussionen häufig zitierten „Ausbildungskrise" der letzten Jahre konnten in den „grünen Berufen" viele freie Ausbildungsplätze nicht besetzt werden. Häufigster Grund dafür waren zunehmende, teilweise drastische Mängel bei der „Ausbildungsreife" Jugendlicher. Viele Betriebe stellten Ausbildungsplatzbewerber/-innen nicht ein, weil diese erhebliche Mängel nicht nur bei den Schulkenntnissen (inkl. allgemeiner Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen), sondern auch bei ihren persönlich-sozialen Eigenschaften mitbrachten. Häufig haben junge Menschen auch falsche Erwartungen und fehlende Kenntnisse über landwirtschaftliche Berufe, die teilweise auf mangelhafte oder falsche Berufsinformation und/oder -beratung zurückzuführen sind.

Wichtig für den Erfolg einer Ausbildung ist neben einer guten Umsetzung im Ausbildungsbetrieb, in der Berufsschule und der überbetrieblichen Ausbildung auch eine kontinuierliche Begleitung durch die regionale „zuständige Stelle" (von der Eintragung des Ausbildungsvertrages über die Berichtsheftführung bis hin zur Abschlussprüfung). Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Arbeit der „Ausbildungsberater" der zuständigen Stellen, deren Anzahl im Zuge regionaler Verwaltungsreformen nicht weiter reduziert werden darf.

Aufgrund der relativ hohen Altersstruktur in den Betrieben des landwirtschaftlichen Bereichs sowie der fortschreitenden technischen und strukturellen Entwicklungen wird der Bedarf an qualifizierten Fach- und Führungskräften in den nächsten Jahren deutlich ansteigen. Schon heute gibt es in einigen Bundesländern zudem erste Anzeichen dafür, dass die demografische Entwicklung den Ausbildungsstellenmarkt immer stärker beeinflusst. Ein verschärfter Wettbewerb der „grünen Branche" mit anderen Wirtschaftsbereichen um guten Berufsnachwuchs ist klar absehbar.

Fort- und Weiterbildung – in Zukunft immer wichtiger

Der rasche technische Fortschritt, ein anhaltender betrieblicher Strukturwandel und erhöhte fachliche Standards in den agrarischen Produktions- und Dienstleistungsbereichen erfordern eine ständige Anpassung und Erweiterung der beruflichen Qualifikationen aller Fach- und Führungskräfte. Auch „übergeordnete" Qualifikationen („Schlüsselqualifikationen", „softskills", persönlich-soziale und „unternehmerische" Qualifikationen") werden für jede/-n Einzelne/-n im Arbeitsalltag immer entscheidender. Zur ständigen Erweiterung und Auffrischung der beruflichen

Kompetenzen agrarischer Fach- und Führungskräfte gibt es bundesweit flächendeckend eine Vielfalt staatlich anerkannter Fortbildungswege und -abschlüsse sowie ein großes Angebot an speziellen, auf die Bedürfnisse ganz bestimmter Bedarfe und Zielgruppen ausgerichteter Weiterbildungsveranstaltungen. Beispiels-weise besteht die Möglichkeit, im Anschluss an eine Berufsausbildung eine praktische Fortbildung (z. B. Meisterprüfung oder Fachagrarwirt-Prüfung) oder eine schulische Fortbildung (z. B. Fachschule, Technikerschule) zu absolvieren. Berufliche Fortbildung ist im Regelfall spezialisierter und differenzierter angelegt als die Erstausbildung und setzt daher eine systematische und zielgerichtete individuelle Planung voraus. Jede/-r Einzelne sollte ein klares Ziel- und Anforderungsprofil für die eigene Fortbildung entwickeln und entsprechende Qualifizierungsmöglichkeiten nutzen. Im Bereich der „freien Weiterbildung" hat sich seit vielen Jahren ein breiter, lebendiger und mehr oder weniger teilnehmer- und qualitätsorientierter Markt mit speziellen Weiterbildungsangeboten verschiedener Formen, Arten und Inhalte entwickelt. Insbesondere Jugendlichen sollte klar gemacht werden, dass berufsbegleitende Aus-, Fort- und Weiterbildungen, für deren Finanzierung sie überwiegend selbst zuständig sein werden, zukünftig mehr denn je erforderlich sein werden.

Arbeitsmarkt und Beschäftigungsperspektiven

Trotz ihrer Vielfalt und der guten Zukunftsperspektiven werden die landwirtschaftlichen Berufe in den kommenden Jahren im Wettbewerb mit anderen Berufen nur dann mithalten können, wenn ihre Attraktivität weiter gesteigert werden kann. Ein Instrument hierfür ist eine aktuelle, realistische und positive Berufsinformation, beispielsweise der Berufsberatungen der Arbeitsagenturen, im wirtschaftskundlichen Unterricht allgemein bildender Schulen und nicht zuletzt in den Medien, die teilweise noch verbesserungsbedürftig ist. In diesem Bereich werden die berufsständischen Organisationen in Zusammenarbeit mit allen Kooperationspartnern zukünftig neuen Herausforderungen gegenüber stehen. Ein weiteres „Attraktivitätskriterium" für die Agrarberufe sind die konkreten Einstellungs-, Beschäftigungs- und Bezahlungsbedingungen im jeweiligen Bereich. Diesbezüglich werden die land- und agrarwirtschaftlichen Betriebe einschließlich deren vor- und nachgelagerten Bereichen nicht umhin kommen, ihren Fach- und Führungskräften zukünftig „wettbewerbsfähige" berufliche Konditionen anzubieten, wenn sie diese für sich gewinnen und auf mittlere und längere Sicht im Betrieb halten wollen.

Zukunftsperspektiven und Herausforderungen der Berufsbildung im Agrarbereich

Die berufsständischen Fach- und Spitzenorganisationen der Agrarwirtschaft, die landwirtschaftlichen Sozialpartner, die Agrarverwaltung, die Bildungseinrichtungen einschließlich ihrer Kooperationspartner müssen zukünftig verstärkt daran arbeiten, die agrarische Berufsbildung auf neue Anforderungen der Praxis einzustellen. Neue Herausforderungen werden dabei in folgenden Bereichen entstehen:

- Ständige Anpassung bestehender Aus- und Fortbildungsregelungen sowie bei Bedarf auch Einrichtung neuer Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.
- Weiterer Ausbau der „Qualitätssicherung" im Bildungsbereich im Sinn von Flexibilisierung, Entbürokratisierung und Effizienzverbesserung der beruflichen Bildung entsprechend den Anforderungen veränderter betrieblicher und beruflicher Realitäten.
- Absicherung der grundsätzlichen Qualitätsstandards für Inhalte, Organisation, Methoden und Abläufe der Berufsausbildung, der beruflichen Fortbildung und der berufsbegleitenden Weiterbildung. In einigen Bereichen sind auch rechtlich verbindliche Mindestanforderungen abzusichern (z. B. Anerkennung von Ausbildungsbetrieben, Zuerkennung der Ausbildungseignung).
- Die Finanzierung der beruflichen Qualifizierung wird zukünftig verstärkt jeder/-m Einzelnen und den Betrieben obliegen. Betriebe sollten die Qualifizierung ihrer Erwerbstätigen als feste Größe in ihre eigene Investitionsplanung einbauen, um den immer wichtigeren „Wettbewerbsfaktor Mensch" ständig weiter zu entwickeln.
- Bildungspolitische und -fachliche Arbeit im ländlichen Raum muss künftig einen höheren Stellenwert nicht nur in der berufsständischen Prioritätenskala einnehmen, sondern auch in der kommunal- und regionalpolitischen Arbeit ländlicher Räume.
- Bei der vorschulischen Erziehung und Bildung sowie an allgemein bildenden Schulen müssen zukünftig die Anstrengungen zur Vorbereitung junger Menschen auf ein nachhaltig erfolgreiches und zielgerichtetes Berufs- und Privatleben intensiviert werden.
- Ländliche Räume müssen zukünftig bundesweit flächendeckend mit einem Mindestangebot an Bildungseinrichtungen, -strukturen und -angeboten ausgestattet bleiben und die Rahmenbedingungen zur Aufrechterhaltung eines ausreichenden Bildungsangebots gegeben sein. ■

Ernährung und Landwirtschaft: Moderne Kommunikation für alle Schulformen

Paula Stille*

Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft sind unverzichtbare Themen für die mündigen Konsumenten von morgen. Das gilt auf dem Land ebenso wie in der Stadt. Der aid infodienst bietet Informationen für die schulische und für die berufliche Bildung.

In Zeiten, in denen Informationsschriften in zunehmendem Umfang von denjenigen veröffentlicht werden, die ein Eigeninteresse an einer bestimmten Sichtweise der Dinge haben, ist es gut, zu wissen, wer der Absender dieser Informationen ist. Die Krux der modernen Medienlandschaft ist das immer größer werdende Informationsangebot bei gleichzeitigem Qualitätsverlust. Ein staatlich geförderter Informationsanbieter wie der aid infodienst kann mit Weitblick arbeiten und muss sich nicht politischen oder rein wirtschaftlichen Interessen unterordnen. Er erfüllt einen gesamtgesellschaftlichen Informationsauftrag und richtet sich an Endverbraucher, insbesondere über Multiplikatoren wie Beratungs- und Lehrkräfte.

Wie kann man das Bildungsangebot des aid am besten fassen?

Indem man in seinem Angebot von über 500 Veröffentlichungen stöbert. Das gelingt über den jährlich erscheinenden Medienkatalog, der die einzelnen Artikel abbildet und ihren Umfang und Einsatzbereich beschreibt. Wer noch mehr und schnellere Informationen möchte, geht über die Internetpräsenz auf die Seiten www.aid.de, www.aid-medienshop.de, www.was-wir-essen.de und – für den Bildungsbereich besonders interessant – auf die Seiten www.aid-macht-schule.de, www.schule-oekolandbau.de und www.talkingfood.de. Speziell über das Internet-Angebot für Schulen informiert das nebenstehende Interview.

Während es früher hauptsächlich die DIN-A5-**Themenhefte** gab, hat sich das Angebot heute den veränderten Bedürfnissen und Informationswegen der Zielgruppen angepasst. Die gedruckte Form von Informationen ist wegen ihrer vielfältigen Einsatzmöglichkeiten nach wie vor sehr beliebt, wird aber durch elektronische und audiovisuelle Zusatzmedien ergänzt. Das erleichtert die Aktualisierung, aber auch die Didaktisierung von Material. Eingebettete Filme, Abbildungen und Texte mit hinterlegten Lexikonfunktionen erhöhen die Benutzerfreundlichkeit und erleichtern den Einsatz in Schulen. Methodenvielfalt ist ein wichtiger Aspekt moderner Unterrichtsgestaltung.

Sehr wichtig für die Informationsversorgung von Multiplikatoren in ländlichen Bildungs- und Beratungseinrichtungen sind auch die beiden **Fachzeitschriften** des aid. Ernährung im Fokus und B & B agrar erscheinen mittlerweile ebenfalls in einer Print- und einer Onlineversion.

* Paula Stille, aid/stillekommunikation, Köln, Tel. (0221) 9727 – 415, mail@stillekommunikation.de

Umfassende **Materialien zum ökologischen Landbau** gibt es sowohl für die agrar- und ernährungswirtschaftlichen Schulen als auch für alle Klassenstufen an allgemein bildenden Schulen. In der Grundschule geht es um Fragen wie: Wie leben Tiere auf dem Öko-Hof? Wie wachsen heimische Obst- und Gemüsesorten? In der Mittelstufe werden die Inhalte anhand des Begriffes der Nachhaltigkeit komplexer: Der Einfluss der Landwirtschaft auf unsere Wasserreserven oder des globalen Warenverkehrs auf Pflanzen, Tiere, Umwelt und Menschen stehen hier beispielsweise im Mittelpunkt. Aber auch die Arbeitsbedingungen in anderen Ländern und der Gedanke des fairen Handels sind für die Schüler verständlich aufbereitet. Die Materialien zum Ökolandbau werden aufgrund ihrer Finanzierung aus dem Bundesprogramm Ökologischer Landbau sogar zum kostenlosen Download oder gegen eine geringe Schutzgebühr auf CD-ROM angeboten.

Zur Unterstützung der Berufsausbildung in den grünen Berufen, die im ländlichen Raum eine besondere Rolle spielen, gibt der aid die sog. **Leittexte** heraus. Sie fördern in der dualen Ausbildung das selbstständige und handlungsorientierte Lernen. Leitfragen führen den oder die Auszubildende auf dem Weg zur richtigen Lösung einer Aufgabe. Das Spektrum an Leittexten reicht von den Berufen Landwirt/-in, Tierwirt/-in, Winzer/-in, Pferdewirt/-in, Hauswirtschafter/-in bis zu Forstwirt/-in.

An Praktiker und Berater im land- und forstwirtschaftlichen sowie im gartenbaulichen Bereich richten sich viele Informationsschriften, Filme und CD-ROMs des aid. Sie vermitteln Basiswissen, transportieren neue wissenschaftliche Erkenntnisse und helfen, aktuelle gesetzliche Regelungen wie den Sachkundenachweis Pflanzenschutz, die Tierkennzeichnung oder auch Prämienzahlungen verständlich und fundiert an die jeweiligen Zielgruppen heranzutragen. Seminare und Workshops von Bildungsträgern wie den Landwirtschaftskammern, den Heimvolkshochschulen, den Krankenkassen oder freien Beratungsanbietern werden häufig unter Verwendung von aid-Material durchgeführt.

Wer gerne spielerisch lernt, kann mit Computerlernprogrammen wie dem **Computerspiel Agripoly** arbeiten. Es macht den Spieler zum virtuellen Betriebsleiter auf einem landwirtschaftlichen Hof. Strategie und Wissen sind hier gefragt und zeigen, wie komplex diese Aufgabe ist.

Wer Gesundheit als Ressource versteht, mit deren Hilfe die Qualität von Bildung verbessert werden kann, der sieht Gesundheitsförderung als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schulen. Mit dem **aid-Ernährungsführerschein** für Drittklässler ist es gelungen, einen innovativen Baustein zur Ernährungs- und Verbraucherbildung zu entwickeln, der hervorragend in die neue Kompetenzausrichtung der Lehrpläne passt. Die Kinder lernen in sechs bis sieben Doppelstunden, selbstständig kleine Gerichte zuzuberei-

Wiederkehrendes Element in den Bildungsmedien: die Ernährungspyramide

Gesund, mit Spaß und Genuss essen und trinken ist leichter gesagt als getan. Die aid-Ernährungspyramide ist ein einfaches und alltagstaugliches System, mit dem jeder sein Ernährungsverhalten überprüfen und optimieren kann. Es wird in den Kindergartenmedien bereits eingeführt und bildet die Grundlage für viele aid-Veröffentlichungen. Mit dem Ampelsystem gibt die Pyramide eine erste Orientierung von „grün = reichlich" über „gelb = mäßig" bis „rot = sparsam". Um zu zeigen wie viel z. B. mäßig ist, ist die Pyramide in Bausteine eingeteilt, von denen jeder der täglich benötigten 22 Bausteine für eine Portion steht. Das Maß für eine Portion ist der Handteller, so dass jeder an seinen Händen die benötigten Mengen ablesen kann.

ten und erlangen so ein Stück Handlungs- und Ernährungskompetenz. Das Material ist genau auf die Bedürfnisse von Lehrern/-innen zugeschnitten und lässt sich auch fächerübergreifend in die Fachgebiete der Primarstufe integrieren. Das Hauptanliegen besteht darin, Kindern die Chance zu geben, Lebensmittel mit allen Sinnen wahrzunehmen, sie zuzubereiten und gemeinsam zu genießen. Die Rezepte sind das Mittel, um grundlegende Arbeitstechniken wie Schälen, Reiben und Rühren zu erlernen. Schulen, die Ernährungsbildung im Schulprogramm verankern möchten, haben hiermit einen sehr gut einsetzbaren, umfangreichen Baustein und können ihn in den Regelunterricht aller dritten Klassen integrieren.

Die vom Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz geförderte **Zusammenarbeit mit dem Deutschen LandFrauenverband** ermöglicht den Einsatz des Ernährungsführerscheins durch bundesweit weit über 100 vom aid geschulten Landfrauen in Schulen. Insgesamt 2 560 Schulen können in den Genuss dieser Förderung kommen und ihr Interesse beim Deutschen LandFrauenverband anmelden (Tel. (030) 284 49 29 17). Allein von November 2007 bis September 2008 haben 900 Klassen mit insgesamt ca. 18 000 Kindern den aid- Ernährungsführerschein in ihrer Schule mithilfe einer Landfrau durchgeführt. Viele dieser Aktionen werden in regionalen Zeitungen publiziert, wodurch eine enorme Informationsverbreitung stattfindet. Darüber hinaus wurden in den ersten zehn Monaten mehr als 5 100 Medienpakete direkt von Schulen, die sich ohne LandFrauen-Unterstützung an das Thema heranwagten, beim aid bestellt.

Ernährungswissen können Kinder auf vielen Ebenen erlangen, die Bühne gehört auch dazu. Mit dem **aid-Musical „Pappe satt!"** erwartet Grundschulkinder eine fantasievolle Inszenierung zu den Themen Ernährungsverhalten, Übergewicht und Bewegungsmangel. Das Musical tourt durch Deutschland und kann von Schulen oder anderen Interessenten gebucht werden.

Informationen für Schüler höherer Klassenstufen bietet seit zehn Jahren die **Kampagne „Talking Food"**. Mithilfe zahlreicher interaktiver Elemente steht sie im Dialog mit Jugendlichen zwischen 12 und 20 Jahren. Ziel von Talking Food ist, junge Verbraucher zur bewussten Auseinandersetzung und zum kritischen, aber objektiven Umgang mit ernährungsrelevanten Themen zu motivieren. Die Erfahrung aus den Aktivitäten der Kampagne hat gezeigt, dass gerade Schüler und Jugendliche engagierte und kritische Gesprächspartner in Sachen Ernährung und Verbraucherschutz sind.

Der aid beschränkt sich nicht auf die reine Informationsbereitstellung, sondern wirkt auch aktiv an der Weiterentwicklung von Bildungsangeboten beispielsweise im Rahmen des europäischen Projekts food literacy mit. ■

Interview mit Claudia Eck, Chefredakteurin von aid-macht-schule.de, zu den Bildungsangeboten des aid

Was ist denn aid-macht-schule für ein Angebot?

Eck: Mit aid-macht-Schule haben wir schnell auf die aktuelle Diskussion um mehr Ernährungsbildung in Schulen reagiert. Wenn Sie die aktuelle Presse verfolgen, steht das Thema Ernährung immer im Zusammenhang mit Bildung und dem Erwerb von Alltagskompetenzen. Und Bildung fängt eben in der Schule an bzw. schon in der Vorschule und Kindergarten. Bisher sind die Lehrpläne und Unterrichtsfächer noch nicht auf die neue Situation eingestellt. Viele Lehrer sind auf dem Weg und wollen das ändern. Wer den aid kennt, weiß, dass wir didaktisch aufbereitete Medien für den Unterricht entwickeln, die der Lehrer ohne eine Fachausbildung in Ernährung einsetzen kann. Über das neue Schulportal haben wir die Möglichkeit, unser gesamtes Angebot für die Schulen nach Themen, Einsatzmöglichkeiten, Lernzielen und Kompetenzen zu präsentieren.

An welche Altersgruppe richtet sich Ihr Angebot?

Eck: Wir haben für jede Altersgruppe etwas. Unsere Rubrik für die Jüngsten richtet sich an Vier- bis Sechsjährige. Unter dem Motto „spielen, entdecken, erfahren" steht das Lernen mit allen Sinnen im Vordergrund. Lebendige Aufgabenstellungen und Aktionen ermöglichen Kindern einen aktiven Umgang mit Themen wie „Was esse ich?" und „Woher kommt mein Essen?". Bei den 11- bis 13-Jährigen geht es um das eigene Verhalten und den Bezug zum großen Ganzen. Konsumverhalten, Gewohnheiten und ihre Auswirkung auf den eigenen Körper und die Umwelt werden reflektiert, kommuniziert und die Zusammenhänge erkannt. Ziel bei den 14- bis 18-Jährigen ist die Bildung der mündigen Verbraucher von morgen. Und wir hoffen, dass sie sich auch nach der Schulzeit über Themen zum Verbraucherschutz informieren.

Beschränkt sich Ihr Angebot auf Unterrichtsmaterial?

Eck: Nein. Wir unterstützen Schulen dabei, mit gutem Beispiel voranzugehen und durch ein gesundes Verpflegungsangebot ein gesundheitsförderliches Umfeld in der Schule zu schaffen. Da gibt es viele unterschiedliche Modelle, die je nach Situation der Schule geeignet sind. Auch hier bietet das Schulportal viele fachliche Tipps und Entscheidungshilfen für die Ganztagsverpflegung. Die aid-macht-Schule-Redaktion will sogar noch intensiver von gelungenen Beispielen aus der Praxis berichten und Mut zur Nachahmung machen. Das „Erfolgsrezept" der Else-Lasker-Schüler-Gesamtschule in Wuppertal haben wir vor kurzem auf unseren Seiten vorgestellt. Wir haben den Chefkoch, Schüler und Lehrer interviewt.

Woher kennen Sie die Bedürfnisse von Schule?

Eck: Das geht nur über den Austausch und den engen Kontakt zu Schulen. Der aid arbeitet mit Partnerschulen zusammen. Lehrer bzw. Pädagogen wirken bei der Themenfindung und Erstellung der Materialien mit. Auch über das Schulportal öffnen wir uns und bekommen Rückmeldungen von Lehrern. Zusätzlich gibt es ein interdisziplinäres Forschungsprojekt mit der Universität Paderborn REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung). Die in diesem Rahmen entwickelten neun Bildungsziele bilden den Zugang zur Ernährungs- und Verbraucherbildung und werden in den aid-Unterrichtsmedien aufgegriffen.

Wer bürgt für die sachliche Richtigkeit der Inhalte beim aid?

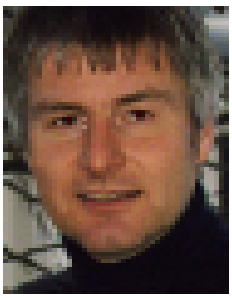
Eck: Neben der Praxistauglichkeit gilt der Interessenunabhängigkeit der Medien unser größtes Augenmerk. Wir sichern die Qualität durch sehr aufwendige Begutachtungsverfahren bei jeder einzelnen Publikation. Unsere Fachbeiräte sind so zusammengesetzt, dass ein Querschnitt durch alle Meinungen und Institutionen gewährleistet ist. Die Materialien des aid werden auf wissenschaftlicher Basis in enger Zusammenarbeit mit externen Experten erarbeitet, sollen aber gleichzeitig leicht verständlich und auch für Lehrkräfte ohne eine entsprechende Fachausbildung einsetzbar sein.

Paula Stille

Qualifizierte Jugendsozialarbeit gegen Rechtsextremismus auf dem Land

Dr. Stephan Bundschuh*

In ländlichen Regionen fassen zunehmend rechtsextreme Gruppierungen Fuß. Die im letzten Jahrzehnt entwickelten pädagogischen Konzepte, z. B. die akzeptierende Jugendarbeit, sind erfolgreich im städtischen Raum (z. B. in Bremen) umgesetzt worden, weil die notwendigen Rahmenbedingungen (Supervision, Vernetzung, Stellenausstattung) gegeben waren. Im ländlichen Raum dagegen zeitigte die unzureichende Umsetzung dieser Konzepte teils fatale Folgen (Schaffung von Räumen für rechtsextreme Cliquen, Verdrängungskämpfe in Jugendhäusern). Der aktuelle Stand der Jugendarbeit im ländlichen Raum ist mancherorts erbärmlich. Teils sind die Jugendhilfestrukturen völlig zusammen gebrochen, teils werden sie notdürftig von Sozialarbeitenden verwaltet, teils stehen die Rudimente der Jugendarbeit in Auseinandersetzung mit Angeboten rechtsextremer Gruppierungen. Diese gewinnen die durchschnittlich im Alter zwischen 13 und 15 Jahren in die rechtsextreme Szene rutschenden Jugendlichen nicht über Politik, sondern über Erlebnisangebote.



Vielerorts geht es aber nicht einmal um eine qualifizierte Arbeit im Umgang mit rechtsextremen Orientierungen, sondern um die kaum gewährleistete Umsetzung gewöhnlicher Jugendarbeit. Die Jugendarbeitenden sind zu Verwaltenden von einer Vielzahl von Jugendclubs reduziert und nehmen zu den Jugendlichen nur Kontakt auf, wenn es vor Ort Beschwerden über den jeweiligen Club gibt. Die ihnen unbekannten Jugendlichen können sie zudem nicht mehr richtig beurteilen, der Blick der Sozialarbeitenden auf die Jugendlichen verschiebt sich. Die durchschnittlich im Jugendhaus vertretenen Jugendlichen – also die „normalen" Jugendlichen – erweisen sich unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten oftmals als rechtsextrem orientierte Jugendliche, ohne dass dieser Verschiebungsprozess den Jugendarbeitenden bewusst wird, da sie kein Korrektiv besitzen.

Die zentrale Fragestellung lautet deshalb, wie Professionelle der Sozialen Arbeit und der Jugendarbeit befähigt werden können, unter diesen prekären Bedingungen Standards der Sozialen Arbeit einzuhalten. Die Fortbildungspraxis Sozialer Arbeit muss für die berufliche Ebene etwas leisten, was die Praktiker/-innen in Auseinandersetzung mit Jugendlichen diesen ermöglichen sollten: Realistische Lebensbewältigungsstrategien und realistische berufliche Umsetzungsstrategien zu entwerfen. Wenn dies nicht gelingt, driften die Jugendlichen tendenziell nach rechts, während die Sozialarbeitenden mit dem Burn-Out-Syndrom zu kämpfen haben.

Ist der Rechtsextremismus überhaupt ein Jugendproblem?

In der wissenschaftlichen Betrachtung des Rechtsextremismus wird zwischen rechtsextremem Verhalten und rechtsextremen Einstellungen unterschieden. Zum Verhalten zählen z. B. Angriffe auf Personen und Sachbeschädigungen, das Tragen verbotener Zeichen oder Singen rechtsextremer Liedtexte sowie Schändungen jüdischer Gräber und die Wahl rechtsextremer Parteien. Rechtsextreme Einstellungen befürworten eine Diktatur als politisches System, Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus sowie Sozialdarwinismus (Survival of the Fittest) und verharmlosen den Nationalsozialismus.

* Dr. Stephan Bundschuh, Geschäftsführer Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit, Düsseldorf, Tel. (0211) 15 92 55-61, stephan.bundschuh@idaev.de

Auf der Verhaltensebene zeigt sich, dass Jugendliche bzw. junge Erwachsene an rechtsextremen Straf- und Gewalttaten zu über 75 % beteiligt sind.[1] Bei den Wahlen in Brandenburg und Sachsen im Jahr 2004 ergab sich folgendes Bild: In Brandenburg wurde die rechtsextreme Deutsche Volksunion (DVU) insgesamt von 6,1 % der Wähler gewählt, darunter von 14 % der 18- bis 29-Jährigen, von 7 % der 30- bis 44-Jährigen, von 6 % der 45- bis 59-Jährigen und von 2 % der über 60-Jährigen. In Sachsen sieht es ähnlich aus: Die Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD) wurde von insgesamt 9,2 % aller Wähler gewählt: Davon waren 18 % zwischen 18 und 29 Jahre, 12 % zwischen 30 und 44 Jahre, 9 % zwischen 45 und 59 Jahre alt und nur 3 % 60 Jahre und älter.[2] Auf der Ebene des Verhaltens fallen Jugendliche also überproportional im rechtsextremen Spektrum auf.

Wie sieht es bei den Einstellungen aus? Bundesweit vertreten 16 % aller Befragten rechtsextreme Meinungen, 12 % davon sind zwischen 16 und 24 Jahre, 14 % sind zwischen 25 und 54 Jahre, 20 % sind mindestens 55 Jahre alt.[3] Diese Zahlen werden auch von einer Studie von Oliver Decker und Elmar Brähler[4] gestützt. Nach dieser Studie sind 16 % der 14- bis 30-Jährigen sowie 18,9 % der 31- bis 60-Jährigen und 22 % der über 60-Jährigen chauvinistisch eingestellt. Ausländerfeindliche Einstellungen haben 22,6 % der 14- bis 30-Jährigen, 24,7 % der 31- bis 60-Jährigen und sogar 32,7 % der über 60-Jährigen. Antisemitischen Aussagen stimmen 7,1 % der 14- bis 30-Jährigen, 7,9 % der 31- bis 60-Jährigen und 10,2 % der über 60-Jährigen zu. Rechtsextreme Einstellungen sind folglich bei älteren Menschen eindeutig stärker ausgeprägt. Rechtsextremismus lässt sich also nicht als Jugendproblem definieren, sondern ist ein politisches Einstellungsmuster, das in allen sozialen Schichten, Altersstufen und Berufssparten anzutreffen ist. Er ist aber auch ein Jugendproblem, insofern junge Männer überdurchschnittlich oft in rechtsextreme Straf- und Gewalttaten verwickelt sind.

Rechtsextremismus im ländlichen Raum

Rechtsextreme Szenen gibt es überall, auf dem Land und in Kleinstädten jedoch zeigen sie sich deutlicher, da dort Jugendkulturen weniger diversifiziert und im überschaubaren öffentlichen Raum leichter sichtbar sind. In Großstädten kontrollieren sich tendenziell die unterschiedlichen Szenen gegenseitig – in Kleinstädten setzen sich einzelne Szenen stärker durch. Dies hat u. a. damit zu tun, dass lokale Autoritäten wie Polizei, Rektor, Pfarrer oder Bürgermeister gern die Augen vor rechtsradikalen Auftritten ihrer dörflichen Jugend verschließen oder sie als Jugendsünde abtun. Pubertäre Ausschreitungen werden oft zu spät als rechtsextrem motiviert wahrgenommen. Es gibt ländliche Regionen – ausgeprägter, aber keineswegs ausschließlich in Ostdeutschland –, in denen eine kommunale Jugendarbeit meist aus finanziellen Gründen kaum noch existiert. Hier wittern rechtsextreme Parteien wie die NPD oder ihre Jugendorganisation, die Jungen Nationaldemokraten, ihre Chance, indem sie – finanziert durch ihre Partei – Räume unterhalten, in denen sich Jugendliche treffen können, sowie Fahrten, Camps, Musikevents und Wehrsportübungen anbieten.

Die rechtsextremen Anwerbestrategien zielen auf einheimische Jugendliche, die eine Affinität zu rechtsextremen Orientierungen haben, ohne ideologisch gefestigt zu sein. Werbemethoden sind beispielsweise die Schulhof-Aktionen der NPD, die vor Schulen CDs mit rechtsradikalem Liedgut verteilt und dieses auch im Internet zugänglich macht. Die auf den CDs vertretenen Bands zählen zum rechtsextremen Musikspektrum, die Musikstile aber variieren, es werden die unterschiedlichsten Musikmoden von Rock über Techno bis zu Punkelementen rezipiert. Die CDs enthalten auch Stücke sog. Liedermacher, deren Musik kaum eine Wirkung auf unpolitische Jugendliche hat, aber die bereits am Rechtsextremismus Interessierten in ihrer ideologischen Ausrichtung stärkt. An dieser Klampfenmusik interessieren die Texte und wohl die Lagerfeuerromantik, ihre Funktion liegt stärker in der Binnenbindung der Überzeugten, als in der Reklame für Außenstehende.

[1] Richard Stöß: Rechtsextremismus im Wandel, Berlin 2005, S. 157

[2] Berichte der Forschungsgruppe Wahlen, Mannheim, Nr. 118 u. 119, zitiert nach Richard Stöß, Rechtsextremismus im Wandel, a. a. O., S. 91. Bei den Kommunalwahlen in Brandenburg 2008 schnitten DVU und NPD wesentlich schlechter ab. Eine Aufschlüsselung der Wählerstimmen nach Alter lag zum Zeitpunkt der Abfassung des Artikels nicht vor.

[3] Datenquelle: forsa/FUB-OSZ; April 2003; N = 4008, Bevölkerung ab 16 Jahre, zitiert nach Richard Stöß, Rechtsextremismus im Wandel, a. a. O.,S. 68

[4] Oliver Decker/Elmar Brähler: Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland, Berlin 2006, S. 50

Wie kommen Jugendliche in die rechtsextreme Szene?

Jugendliche werden vor allem über jugendkulturelle Elemente wie Musik und Action angesprochen, die ideologische Überzeugungsarbeit folgt nach. In der Pubertät sind Jugendliche unterschiedlichsten Einflüssen gegenüber offen, sie durchwandern verschiedene Jugendkulturen, wandeln sich von Punks zu Skins und dann möglicherweise zu Snobs. Solche Wechsel sind in der Pubertät normal, sogar notwendig. Gefährlich wird es aber, wenn Jugendliche sich einer rechtsextremen Clique anschließen und systematisch von anderen Einflüssen und sozialen Kontakten isolieren. Jugendarbeit muss gerade diese Gruppe erreichen, bevor sie unempfänglich gegen äußere Einflüsse geworden ist. Der Kontakt mit der rechtsextremen Szene beginnt bei diesen Jugendlichen meist sehr früh. „Die meisten rechten Jugendlichen sind bereits im Alter von 13-15 Jahren in die rechte Szene gerutscht. Ihr Motiv war [...] nicht eine politische Überzeugung, sondern das Bedürfnis zum einen nach Sicherheit und Verständnis, zum anderen nach Thrill und Action."[5] Rechtsextreme Jugendarbeit bietet Jugendlichen soziale Anerkennung in der Gruppe, Cliquenzusammenhalt, die Erfahrung öffentlicher Macht durch Gruppenrepräsentanz auf der Straße, Spaß, Aktion und Grenzüberschreitung durch Musikevents, die mit Geheimhaltungen, informellen Verlegungen, alkoholischen Exzessen und oftmals gewalttätigen Aktionen im Anschluss an ein Konzert einhergehen, Hilfestellungen im Sinne von Nachbarschaftshilfe und Berufsberatung sowie einfache Versprechungen. Rechtsextreme ködern Jugendliche anfangs nicht mit Politik, sondern mit Erlebnisangeboten. Was Jugendliche in solch einer Clique eigentlich suchen, lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: „*Thrill* zielt auf inneres und äußeres Erleben, auf einen starken zerebralen und physischen Kick; *Geborgenheit* befriedigt Bedürfnisse der sozialen Sicherheit, Zugehörigkeit und Integration; *Anerkennung* zielt auf persönlichen Respekt durch andere; *(Welt-)Eroberung* zielt auf Dominanz und Macht, dient der kognitiven Selbstverortung und zielt auf Realisation einer Utopie bzw. Ideologie."[6] Diese Bedürfnisse muss eine Jugendarbeit aufnehmen und umdeuten, die Jugendliche vor rechtsextremen Agitatoren schützen will.

Was muss Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus leisten?

Eine demokratisch orientierte Jugendarbeit muss den Hunger nach Erlebnissen und Erfahrungen stillen, will sie rechtsextremen Jugendangeboten vor Ort Paroli bieten. Sie muss Bedürfnisse nach Grenzüberschreitung, Geborgenheit, Anerkennung und Weltaneignung aufgreifen und in Konfrontation mit den Jugendlichen gehen, ohne die Beziehung zu ihnen aufzukündigen.[7] Vor allem aber muss sie – und das dürfte wohl das Schwierigste angesichts der Prekarität heutiger Zukunft sein – realistische Angebote zur Lebensbewältigung machen. Sie muss die demokratisch gesinnten Jugendlichen in ihrer egalitären und weltoffenen Gesinnung stärken. Dies bedarf der Anwendung der Standards der Jugendarbeit. Von Rechtsextremen bedrohten Jugendlichen und Gruppen muss sie Instrumente an die Hand geben, sich selbst zur Wehr setzen zu können. Dies verlangt spezielle Empowerment-Programme. Die Bedürfnisse rechtsaffiner Jugendlicher müssen von der Jugendarbeit anerkannt werden, ohne dass dies eine Akzeptanz ihrer Ausdrucksformen impliziert. Zur Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen bedarf es zusätzlicher Qualifikationen, die vielerorts angeboten werden. Mit rechtsextremistischen Kadern aber kann nicht mehr pädagogisch gearbeitet werden. Hier geht es um politische und juristische Auseinandersetzungen. Für Aussteiger aus der rechtsextremen Szene sind spezielle Einrichtungen zuständig, da dies eine umfassende soziale, psychologische und sicherheitsrelevante Betreuung erfordert.

Die Forderung nach realistischen Angeboten zur Lebensbewältigung ist leicht erhoben, aber angesichts der spezifischen Probleme im ländlichen Raum schwer umzusetzen. Ländliche Regionen leiden unter der Abwanderung insbesondere junger, gut ausgebildeter Frauen, die auf dem Land weder ökonomisch noch gesellschaftlich eine Zukunft für sich sehen. Dadurch steigt das Alter der Bevölkerung drastisch an und die Geburtenraten sinken. Arbeitslosigkeit und ökonomische Stagnation tun ihr übriges zur Abwanderung dazu. Vielerorts fehlen attraktive soziale und kulturelle Angebote. Dieser negativen Skizze des ländlichen Raums stehen Stärken gegenüber, die jedoch oft zu Schwächen werden können: Es gibt eine große lokale Öffentlichkeit und soziale Kontrolle, da jeder jeden kennt; es gibt eine hohe Stabilität sozialer Bezüge, was jedoch leicht zur Ausgrenzung von Zugewanderten oder Abweichlern führen kann. Die Meinungsführerschaft ist von einzelnen Autoritäten am Ort im Guten wie im Schlechten bestimmt.

[5] Carsten Wippermann/Astrid Zarcos-Lamolda/Franz Josef Krafeld: Auf der Suche nach Thrill und Geborgenheit, Lebenswelten rechtsradikaler Jugendlicher und neue pädagogische Perspektiven, Opladen 2002, S. 173
[6] Ebd., S.175
[7] Birgit Rommelspacher: „Der Hass hat uns geeint". Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene, Frankfurt/New York 2006, S. 233

In diesem ambivalenten Feld bewegt sich eine Jugendarbeit im ländlichen Raum, die selbst unter spezifischen Defiziten leidet: einem zu großen regionalen Arbeitsfeld mit zu vielen und dadurch intransparent verwalteten Jugendclubs; der Zuweisung reiner Verwaltungs- und Ordnungsaufgaben – womit die Jugendarbeit Gefahr läuft, ihr doppeltes Mandat, nämlich Sozialisatorin (und damit Ordnungsfaktor) und Fürsprecherin (und damit parteilich für Bedürfnisse und Wünsche) ihrer Klienten zugleich zu sein, zur Seite der ordnungspolitischen Aufgaben hin aufzulösen; oftmals unzureichenden Qualifizierungen der Jugendarbeitenden; Einzelkämpfertum ohne Kontrolle der eigenen Arbeit (keine Supervision/kein Netzwerk/kein Austausch). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es flächendeckend zu wenig Personal gibt, das zudem oft nur befristet angestellt und an Projekte gebunden ist, die mit einer mangelhaften bis gar nicht vorhandenen Sachausstattung haushalten müssen.

Gegen diese durchaus desolate Lage der Jugendarbeit im ländlichen Raum müssen Maßnahmen ergriffen werden: Auf institutioneller Ebene müssen Netzwerke sowie Austausch- und Beratungsmöglichkeiten aufgebaut werden, Bürgermeister und regionale Institutionen müssen die Jugendarbeit vor Ort unterstützen. Jugendarbeitende müssen mittels Qualifizierungsseminaren mit Kenntnissen über den Rechtsextremismus ausgestattet werden und ein reflektiertes Demokratieverständnis entwickeln können. Letztlich muss die Jugendarbeit wieder in die Lage versetzt werden, Beziehungsarbeit leisten zu können. Diese aber setzt Zeit, eine adäquate personelle Ausstattung und Ausbildung voraus, was vielerorts in absehbarer Zeit nicht realisierbar sein wird. Um dennoch Jugendarbeitende nicht allein zu lassen, wurde zur Korrektur eines unkorrigierbaren Zustands z. B. vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit (IDA) und der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) in den letzten Jahren ein Seminarkonzept entwickelt, das prozessorientiert, erfahrungs- und ressourcenbasiert konkrete Fälle von Jugendsozialarbeitenden im ländlichen Raum bearbeitet und darauf achtet, bei der konkreten Bearbeitung zugleich methodisches Werkzeug (kollegiale Beratung, Forumtheater etc.) so zu vermitteln, dass es ad hoc in einer gegebenen Arbeitssituation anwendbar ist. Diese kleinteilige Arbeit, die sich am Rande der Vertretbarkeit professioneller Kriterien bewegt, stellt zum einen die Notwendigkeit dieser Arbeit, zugleich aber auch ihre prekäre Lage dar. ■

Auswahl an Publikationen

Stephan Bundschuh: Sozialraumorientierung als zentrale Dimension interkulturellen sozialpädagogischen Handelns, in: Migration und soziale Arbeit, Heft 3/4 (Herbst 2008)

Stephan Bundschuh: Zivilcouragetraining, in: Achim Schröder/Helmolt Rademacher/Angela Merkle (Hg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe, Schwalbach/Ts. 2008, S. 185-197

Stephan Bundschuh: Eine Pädagogik gegen Antisemitismus, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 31/2007: Antisemitismus

Foto: Franz Pfluegl - Fotolia.com

Wir wollen den Kindern Orientierung geben

Interview mit Dr. Theo Zwanziger, Präsident des Deutschen Fußballbundes (DFB), über Profis vom Lande, einen werteorientierten Fußball, die Potenziale des Mädchenfußballs, Defizite in der Aus- und Weiterbildung, Gefahren von Rechts sowie die Notwendigkeit, Vereine stärker zu fördern.

Dr. Theo Zwanziger steht seit September 2006 als alleiniger Präsident an der Spitze des Deutschen Fußballbundes. Zuvor hatte sich der 63-jährige Jurist zwei Jahre lang als geschäftsführender DFB-Präsident die Leitung des Sportverbandes, der zu den größten der Welt zählt, mit Gerhard Mayer-Vorfelder geteilt. Zwanziger, der verheiratet und Vater zweier Söhne ist, hat bis 1975 aktiv Fußball beim VfL Altendiez im rheinland-pfälzischen Rhein-Lahn-Kreis gespielt. Seine berufliche Laufbahn begann er als Steuerinspektor. Von 1985 bis 1987 gehörte er als CDU-Abgeordneter dem rheinland-pfälzischen Landtag an, danach war er vier Jahre Regierungspräsident in Koblenz. 1991 gründete Zwanziger eine Anwaltskanzlei in Jena, später eine in Altendiez. Das Interview sei ihm ein wichtiges Anliegen gewesen, so Zwanziger, weil er eine enge Bindung zum ländlichen Raum habe.

Herr Dr. Zwanziger, die breite Öffentlichkeit in Deutschland nimmt den Fußball wahr, wie er in den großen Städten gespielt wird, in München, Hamburg, Frankfurt, Stuttgart. Wie ländlich ist der DFB?

Zwanziger: Das kann man anhand der Zahlen schnell dokumentieren. In der ersten und zweiten Bundesliga spielen 36 Vereine, die überwiegend aus zumeist größeren Städten kommen, Hoffenheim bildet derzeit eine Ausnahme dank der tatkräftigen Unterstützung von Dietmar Hopp. Insgesamt haben wir aber bundesweit 26 000 Vereine. Wenn man sich das vor Augen hält, wird man feststellen, dass der Fußball sehr ländlich ist. Die Kraft unseres Sports liegt in den kleinen Vereinen auf dem Lande.

Welchen Bezug haben Sie persönlich zum Land?

Zwanziger: Ich bin aufgewachsen in einem Dorf, in Altendiez. Dort wohne ich immer noch, auch wenn es von 800 Einwohnern in meiner Kindheit auf inzwischen 2 500 Einwohner angewachsen ist. Ich bin froh, dass ich auf dem Dorf geblieben bin. Ich schätze den Kontakt der Bewohner untereinander, die Mitmenschlichkeit, das Miteinander und die Integrationsfähigkeit des Dorfes. Man kennt sich halt noch.

Der DFB ist ländlich, sein Präsident schätzt das Dorf. Ein Teil der aktuellen Nationalspieler kommt ebenfalls vom Dorf, beispielsweise Hitzlsperger und Klose, um nur zwei zu nennen. Müssten die nicht in der Öffentlichkeit hin und wieder stärker auf ihre ländliche Herkunft hinweisen, um deutlich zu machen, dass der Fußball gerade auf dem Lande seine Wurzeln hat?

Zwanziger: Nach meiner Erfahrung gilt auch für Spitzenfußballer: Wer vom Dorf kommt, ist sehr bodenständig, hat in seiner Kinder- und Jugendzeit erfahren können, was Arbeit ist. Das kann ja nicht schaden, auch wenn man später als Nationalspieler viel Geld verdient. Ich bin mir sicher, die Spieler, die vom Dorf kommen und es nach ganz oben geschafft haben, teilen diese Einschätzung und würden sie auch äußern, wenn sie danach gefragt würden.

Der DFB ist über die Fußballvereine noch annähernd flächendeckend im ganzen Bundesgebiet und beinahe in jedem Ort vertreten. In welche Richtung geht der Trend?

Zwanziger: Ich habe die Zahl erwähnt, 26 000 Vereine. Diese Zahl ist stabil. Das entspricht einem ungemein hohen Organisationsgrad. Angesichts einer abnehmenden Bevölkerung wird es jedoch in Zukunft kaum noch Zuwachs geben können. Das ist aber auch kein Problem, weil die Zahl der Vereine nicht unbedingt ein

Maßstab für Aktivität ist. Ich selbst bin Mitglied in einem Sportverein, der nicht nur Fußball anbietet. Der Sport wird in unserer Gemeinde, aber auch in vielen anderen, durch einen Verein abgedeckt. Das macht es übrigens für Kinder einfacher, Sport zu treiben, ohne von vornherein auf eine Sportart festgelegt zu sein. Wichtig ist für uns die Zahl der Fußballmannschaften und insbesondere die Frage, ob wir künftig mehr Mädchenmannschaften bekommen. Wir waren ja bisher überwiegend auf Jungs konzentriert.

Wie entwickelt sich der Mädchenfußball, speziell auf dem Lande? Tut sich der Mädchenfußball dort aufgrund traditionellerer Einstellungen der Bevölkerung schwerer als in der Stadt?

Zwanziger: Der Prozess in der Gesellschaft ist im Hinblick auf Mädchenfußball insgesamt vorangeschritten. Inzwischen ist auch im Deutschen Fußballbund auf den meisten Ebenen das Bewusstsein vorhanden, dass Mädchen gut Fußball spielen können. Auf dieser Grundlage gibt es verstärkt Bemühungen, Mädchenmannschaften zu bilden. Wenn dies dennoch hin und wieder noch nicht zum Erfolg führt, hat es weniger mit Stadt und Land zu tun als mit nicht hinreichend vorhandenen Sportstätten. Wir hatten in den letzten Jahren großen Zulauf gerade bei Kindern. Viele wollen Fußball spielen. Allerdings sind die Vereine hin und wieder überfordert, die notwendigen Trainingsmöglichkeiten auf den Plätzen und vor allem im Winter in der Halle zur Verfügung zu stellen. Eine Reihe von Kommunen hat mit der Nachfrage nach Fußball nicht mithalten können. Das hemmt hier und da noch die Entwicklung des Mädchenfußballs. Dennoch bin ich sicher, im Hinblick auf die Frauen-Weltmeisterschaft 2011 und auch danach wird sich diese Entwicklung nicht aufhalten lassen.

Wie ist das Verhältnis der Fußball spielenden Mädchen und Jungen gegenwärtig, was streben Sie an?

Zwanziger: Von den rund 6,5 Mio. Mitgliedern, die der DFB momentan hat, sind 1 Mio. weiblich. Ich wünsche mir, dass die Schere von 5,5 Mio. männlich zu 1 Mio. weiblich in den nächsten Jahren kleiner wird. Der Organisationsgrad bei den Jungs ist weitgehend ausgeschöpft. Dagegen sehen wir bei den Mädchen noch erhebliches Potenzial.

Hat der Deutsche Fußballbund eine gesellschaftliche Verantwortung für Kinder und Jugendliche? Wie nimmt er sie wahr?

Zwanziger: Selbstverständlich haben wir eine große Verantwortung und dazu stehen wir auch. Wir haben nicht nur einen sportlichen Auftrag, sondern die Aufgabe, den 2,5 Mio. Kindern, die zu uns kommen, Orientierung zu geben. Das hat mit Wissensvermittlung, Bildung und Erziehung zu tun. Ich räume ein, dass wir in diesem Bereich noch Defizite haben und vieles, was bei uns läuft, noch optimiert werden kann. Wir könnten noch viel mehr leisten, wenn wir genügend gut ausgebildete Trainer und Übungsleiter hätten. Unsere Trainer sind aber überwiegend ehrenamtlich tätig und daher nicht komplett für so eine verantwortungsvolle Aufgabe ausgebildet. Daher verstärken wir seit Jahren mit Qualifizierungsangeboten unsere eigenen Initiativen, die wir vornehmlich über Lehrgänge vermitteln können. Wir wissen natürlich auch, dass wir bei einer Zahl von 500 000 bis 600 000 Menschen, die sich in unseren Vereinen mit Kindern befassen, noch einiges zu tun haben. Es gilt, diese Menschen besser auszubilden, sie etwa auf die Lösung von Konflikten vorzubereiten, die sich mit dem Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen entwickeln können. Wenn uns das gelänge, würde der Fußball seine gesellschaftliche Rolle noch stärker spielen können.

Der Fußballverein als Reparaturbetrieb für gesellschaftliche Konflikte – können Sie das leisten?

Zwanziger: Wir haben in der Tat oft Versäumnisse aufzufangen, die sich aus zerrütteten Elternhäusern oder Schulen, in denen einiges schief läuft, ergeben. Selbstverständlich ist ein ehrenamtlicher Übungsleiter nicht unbedingt in der Lage, diese Probleme zu lösen. Wir müssen sie daher besser auf diese Arbeit vorbereiten. Die Kinder kommen gern zu uns und sind deshalb auch lernbereit. Das ist eine wichtige Voraussetzung, um den Kindern Werte zu vermitteln. Aber zugegeben, wir müssen auf diesem Gebiet besser werden und noch mehr tun als bislang. Die Vereine könnten noch mehr beisteuern, um gesellschaftliche Konflikte zu lösen, wenn man sie dafür besser wappnet. Dies müsste auch die Politik erkennen und nicht nur auf Einzelprojekte setzen. Was wir brauchen und von der Politik erwarten, ist ein klares Bekenntnis zum Ehrenamt und mehr Unterstützung für die Arbeit in den Vereinen.

Der DFB selbst weist auf seiner Website darauf hin, dass 95 % seines Lehrangebots fachspezifisch ist, ich nehme an, bezogen auf die Weiterbildung im rein fußballerischen Bereich. Setzen Sie die richtigen Schwerpunkte?

Zwanziger: Diese Gewichtung ist nicht richtig. Sie wird auch verändert. Wir haben gerade auf dem letzten DFB-Bundestag unsere Ausbildungsordnung und unser Qualifizierungsangebot neu beschlossen. Das ist allerdings eine gigantische Herausforderung für uns. Sie dürfen nicht übersehen, dass wir die gesamten Lehrgangspläne verändern und der gesellschaftlichen Wissensvermittlung mehr Raum geben müssen. Entscheidend wird allerdings sein, diejenigen zu erreichen, die gar keine Lehrgänge besuchen. Die Betreuung gerade von Kindermannschaften wird ja in der Regel nicht von einem qualifizierten Übungsleiter übernommen, sondern von einem Vater oder einer Mutter, die sich dazu bereit erklären. An diese heranzukommen, sehe ich als ganz wichtige Aufgabe. Wir werden dazu neue Wege gehen und das Internet nutzen. Derzeit wird intensiv an einer sog. „Online-Akademie" gearbeitet. Ich rechne damit, dass wir bereits Ende diesen, spätestens jedoch Anfang nächsten Jahres damit anfangen und zunächst einfache Botschaften anbieten können. Dabei wird es beispielsweise darum gehen, Kenntnisse über andere Kulturen zu vermitteln und auf diese Weise gegenseitigen Respekt zu fördern. Wenn ein Übungsleiter diese Kenntnisse hat, kann er die Kinder besser in ihrer Unterschiedlichkeit begleiten.

Der DFB gilt als reicher Verband. Wie viel lassen Sie sich die Unterstützung des Kinder- und Jugendfußballs, und speziell dieses gesellschaftlichen Bereichs kosten?

Zwanziger: Reich ist man, wenn man keine Bedürfnisse mehr hat, wir haben aber noch erhebliche Bedürfnisse. Wir sind ein Verband, der gut gewirtschaftet hat. Wir sind ein gemeinnütziger Verband, der mit seinen Landesverbänden nicht nur den Fußball organisiert, sondern die Jugendarbeit in einem hohen Maße stützt. Unser Etat liegt jährlich bei 60 bis 70 Mio. Euro. Davon gehen 10 Mio. Euro in die Nachwuchsförderung. Hinzu kommen noch einmal 60 Mio. Euro von der Bundesliga, die in diesen Jugendleistungsbereich fließen. Auf soziale und qualifizierende DFB-Maßnahmen entfallen unter Einbeziehung aller Projekte von Fair-Play-Aktivitäten über Mädchenfuß-ball-Angebote bis zum Engagement im Kampf gegen Rassismus ebenfalls rund 10 Mio. Euro.

Bildung ist der Schlüssel für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung. Welche Bedeutung haben in diesem Zusammenhang der Sport im Allgemeinen und der Fußball im Besonderen für eine verbesserte Bildung der Kinder?

Zwanziger: Fußball ist ein attraktiver Sport, er schafft Begegnung. Das ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungsarbeit. Der Fußball vermittelt Werte wie Leistung, Toleranz und Respekt. Ein Fußball spielendes Kind merkt, dass es allein keinen Erfolg haben kann, sondern auf Mitspieler angewiesen ist. Diese Grundwerte sind im späteren Leben, in Beruf und Familie, ebenfalls von Bedeutung. Wenn ein Kind gelernt hat zu verlieren, selbst wenn es der beste Spieler auf dem Platz gewesen ist, hat es etwas für das spätere Leben mitgenommen. Hinzu kommt der respektvolle Umgang mit dem Gegner, gegenseitiges Verständnis, sich untereinander Helfen – all das kann der Fußball vermitteln, und zwar über kulturelle, religiöse oder sprachliche Grenzen hinweg. Voraussetzung ist allerdings, dass er klug und pädagogisch richtig begleitet wird. Dieses Wissen über Kultur und Umgang miteinander ist etwas anderes, als das, was die Kinder in der Schule lernen.

Damit der Fußball seinen „Bildungsauftrag" erfüllen kann, ist eine enge Zusammenarbeit mit den Schulen erforderlich. Gibt es diese Zusammenarbeit?

Zwanziger: Ja. Grundsätzlich bin ich sehr dafür, dass man in den Schulen mehr Sport treibt, insbesondere mehr Fußball spielt. Nicht nur wegen der Fettleibigkeit, sondern gerade auch wegen der Vermittlung des Gemeinschaftsgefühls im Fußball. Wir haben vor diesem Hintergrund unsere Zusammenarbeit mit den Schulen verstärkt. Im Zusammenhang mit der Fußballweltmeisterschaft 2006 haben wir aber erkannt, dass die Integrationskraft des Fußballs einfach stärker ist als bei den anderen Sportarten. Deshalb haben wir verschiedene Modelle mit den Schulen entwickelt. Wir haben zunächst allen 80 000 Grundschulen in Deutschland Ausrüstungsgegenstände zur Verfügung gestellt, damit sie überhaupt Fußball spielen können. Daneben bauen wir 1 000 Minifußballplätze mit Kunstrasen und Bande in ganz Deutschland. Diese Bolzplätze sind gerade für Kindergarten- und Grundschulkinder besonders geeignet. Wir bauen die Miniplätze auf Schulgelände und machen eine vertragliche Kooperation mit den örtlichen Vereinen zur Bedingung. Für den Bau der 1 000 Plätze wenden wir als DFB 25 Mio. Euro auf. Die Gemeinden

müssen nur Grund und Boden zur Verfügung stellen. Darüber hinaus haben wir ein Fußball-Bildungskonzept für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt. Gerade bei Lehrerinnen stößt das auf eine große Resonanz. Schließlich haben wir ein Bil-dungsprogramm „20 000 Plus" aufgelegt, bei dem wir 20 000 Grundschullehrer in Lehrgängen weiterbilden, um grundlegende Kenntnisse über Fußballtraining zu vermitteln.

Wie ist die Resonanz auf diese Aktionen?

Zwanziger: Fast durchweg gut. Es gibt nur wenige Ausnahmen. Beispielsweise schimpfen einzelne Gemeinden, dass der DFB nicht auch noch den Grund und Boden bezahlt. Dennoch hat die Aktion einen riesigen Zuspruch gefunden. Wir hätten sogar 6 000 Bolzplätze bauen können, viele Gemeinden kommen daher nicht zum Zuge und bedauern dies sehr.

Wie stellen Sie sicher, dass die Wirkung dieser einmaligen Aktion nachhaltig ist?

Zwanziger: Wir schaffen Strukturen, so dass sich der Fußball in den Schulen entwickeln kann. Mit der Bundesagentur für Arbeit haben wir eine Vereinbarung getroffen, dass für die Beaufsichtigung und Pflege dieser Plätze Arbeitslose eingesetzt werden. Spätestens Anfang kommenden Jahres wollen wir den Bau der 1 000 Plätze abschließen, danach werden wir die Entwicklung ein Jahr lang beobachten. Unser Ziel ist es, die Maßnahme künftig zu erweitern. Mit unserem Ausrüster Adidas haben wir eine entsprechende Vereinbarung geschlossen. Es kann sein, dass wir im Zusammenhang mit der Frauen-WM 2011 an diese Aktion anknüpfen.

Solche Programme erscheinen umso vielversprechender, je mehr Kinder sie erreichen. In vielen ländlichen Regionen wird jedoch die „kritische Masse" nicht erreicht, nicht wenige ländliche Gebiete etwa in Nordostdeutschland sind durch Abwanderung und „Kindermangel" geprägt. Sind das auch für den DFB und seine Jugendförderung „weiße Flecken"?

Zwanziger: Der DFB kann nicht demografischen Entwicklungen entgegen wirken. Wir selbst leiden unter dem Bevölkerungsrückgang in einigen Regionen, etwa in Ostdeutschland. Es wird Gebiete geben, in denen es keinen Bevölkerungsverlust geben wird, und es gibt Gebiete, in denen könnte es dramatisch werden. Dies gilt für einige Gebiete Ostdeutschlands, etwa Teile von Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Deshalb haben wir dort auch vergleichsweise weniger Bolzplätze gebaut, wobei das Kriterium für die Quote bundesweit die Zahl der Mitglieder unserer 21 Landesverbände ist. Es hat ja keinen Sinn, Plätze zu bauen, die in zwei Jahren nicht mehr gebraucht werden. Ein anderer Punkt ist der Leistungssport. Teil des DFB-Konzepts ist die Einrichtung von Eliteschulen, eine Idee, die wir aus der früheren DDR übernommen haben. Wir haben zunächst 14 dieser Schulen in Ostdeutschland erhalten. Diese Schulen haben sich so bewährt, dass wir sie jetzt in ganz Deutschland aufbauen. Wir streben eine Zahl von 30 an. Gucken wir uns unsere Nationalmannschaften an, sehen wir, dass viele in Cottbus, Rostock oder Jena eine solche Eliteschule besucht haben. Später spielen sie jedoch in Berlin, Bremen oder München. Die wirtschaftliche Sogwirkung erfasst auch den Fußball. Das ist sicher aus der Sicht der Perspektive der Betroffenen schade für die Entwicklung der Vereine vor Ort.

In einigen Regionen Ostdeutschlands – auch ländlichen – äußert sich der Rechtsextremismus speziell unter Jugendlichen inzwischen offen, nicht selten am Wochenende auf dem Fußballplatz. Was tut der DFB dagegen?

Zwanziger: Jedes Vorkommnis mit rechtsextremem Hintergrund ist eines zu viel, auch wenn es nur wenige sind. Allerdings darf man nicht vergessen, dass es sich um Einzelfälle handelt und jedes Wochenende 80 000 Spiele ohne Zwischenfälle verlaufen. Dennoch sage ich ganz klar: Rechtsextremismus hat auf unseren Fußballplätzen und in den Vereinen nichts zu suchen. Übrigens kommen einige, die im Osten die Feuerchen anzünden, aus dem Westen.

Was können die Vereine tun?

Zwanziger: Sehr viel. Meines Erachtens kann dem Rechtsextremismus am besten über die Vereine begegnet werden. Wir müssen die Vereine in die Lage versetzen, sich gegen Unterwanderungen von Rechts zu wehren. Es gibt Versuche, die Vereine zu unterwandern, indem ihnen zunächst Hilfe angeboten wird. Erst nach einiger Zeit wird offensichtlich, wie solche Leute mit Kindern umgehen und welche Ziele sie verfolgen. Wir als DFB müssen deutlich machen, dass Extremismus, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung mit einem werteorientierten Fußball nichts zu tun haben dürfen. Der Fußball lässt das nicht zu, und wer das anders sieht, gehört nicht zu uns. Die Vereine sind auch verantwortlich für ihr Publikum. Die größte Gefahr, dass solche Erscheinungen noch stärker werden, ist das Wegschauen. Wenn es zu solchen Vorkommnissen kommt, greifen wir durch. Zunächst mit Geldstrafe, dann mit Spielen unter Ausschluss der Öffentlichkeit und schließlich mit Punktabzug. Gerade dies zeigt

Wirkung. Wir müssen die große Mehrheit der Vernünftigen sensibilisieren, um einen Selbstreinigungsprozess in Gang zu setzen.

Der Kinder- und Jugendbereich ist in diesem Zusammenhang besonders sensibel. Müssen Fußballtrainer nicht stärker überprüft werden, um gefährliche Entwicklungen zu unterbinden?

Zwanziger: Das müssten sie, aber wir allein können das nicht leisten. Der DFB und seine Landesverbände können nicht den Tausenden Vereinen auf die Finger schauen. Wir wissen nicht, wer genau dort alles als Trainer tätig ist. Gleichzeitig können wir nicht auf die Ehrenamtlichkeit verzichten. Das ist das Risiko, das diese Ehrenamtlichkeit mit sich bringt. Wir können dem nur begegnen, wenn das Umfeld funktioniert. Mir sind zwei, drei Fälle aus dem ländlichen Bereich zugetragen worden, in denen bekannte Neonazis auch über ihre Kinder versucht haben, Einfluss in Vereinen zu nehmen. Dem ist vor Ort massiv entgegen getreten worden. Mit Erfolg. Wir als DFB können diese Wachsamkeit nicht von oben steuern. Beim Kampf gegen Rechtsradikalismus müssen wir daher noch mehr auf die Vereine setzen, die Fußballvereine genauso wie die Feuerwehren, gerade in ländlichen Bereichen, wenn wir erfolgreich sein wollen. Hier muss die Bildungsarbeit ansetzen. Es darf kein Zweifel bestehen, dass ausschließlich gebildete, auf dem Boden unserer Grundordnung stehende Personen unsere Kinder erziehen dürfen.

Müssen nicht prominente Fußballer wie Ballack, Klose oder Lahm in dieser Frage deutlicher das Wort ergreifen, um die Botschaft, die Sie gerade erläutert haben, noch stärker unter das Volk zu bringen?

Zwanziger: Wir dürfen unsere Fußballer nicht überfordern. Sie müssen in erster Linie gut Fußball spielen. Sie werden gewünscht bei sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Veranstaltungen. Sie sind aber Angestellte ihres Vereins und haben als solche die Pflicht, gut zu spielen. Das vorausgeschickt darf ich aber darauf hinweisen, dass unsere Spitzenspieler eine Menge in dieser Hinsicht tun. Sie haben bei dem Länderspiel im Frühjahr dieses Jahres in Kaiserslautern gemeinsam mit der Wochenzeitung „Die Zeit" im Rahmen der Aktion „Netz gegen Nazis" ein Transparent hochgehalten und sich eindeutig gegen Rechts positioniert. Dies zeigt zweifellos in der Öffentlichkeit Wirkung. Die Spieler stehen zu 100 % hinter dieser Aktion, obwohl ihnen bewusst ist, dass es auch kritische Stimmen dagegen gibt.

Was macht Sie zuversichtlich, dass der Fußball im ländlichen Bereich eine Zukunft hat?

Zwanziger: Mannschaftssportarten sind immer attraktiver als Einzelsportarten. Kinder suchen das Gemeinschaftserlebnis. Durch die demografische Entwicklung und die zunehmende Mobilität der Gesellschaft stehen wir vor neuen Herausforderungen. Der Fußball wird nicht zuletzt deshalb auf dem Lande überleben, weil wir auf die einzige Schwäche, die er hat, nämlich die große Mannschaftsstärke, entsprechend reagieren und flexiblere Mannschaftsgrößen zulassen. Auch wenn 11 gegen 11 das Beste ist, müssen wir künftig flexibler sein. Das ist noch nicht in den Köpfen aller Übungsleiter angekommen, aber es gibt Bewegung. Inzwischen gibt es sogar Kreisklassen im Seniorenbereich, in denen 9 gegen 9 gespielt wird. Daher wird die Faszination des Fußballs, den jeder spielen kann, ob klein oder groß, dünn oder dick, Mann oder Frau, ungebrochen bleiben, gerade auf dem Lande, wo er fest verankert ist.

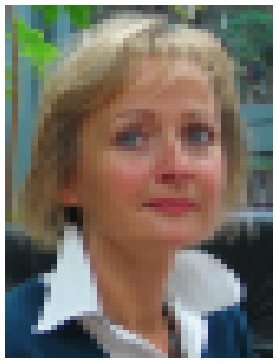
Rainer Münch ■

Foto: I. Fahning

Familien auf dem Land – wie kann man sie bei der Erziehung unterstützen?

Bettina Strobel und Dr. Kathrin Thrum*

Im Projekt „Niedrigschwellige Familienbildung im Ländlichen Raum" wird Opstapje[1], ein Programm aus den Niederlanden zur frühkindlichen Förderung in der Familie für den ländlichen bzw. strukturschwachen Flächenstaat Niedersachsen angepasst. Auf diese Weise sollen auch in diesen sozialräumlichen Kontexten bildungsferne, sozial benachteiligte Familien präventiv unterstützt und die Entwicklung ihrer Kinder gefördert werden.

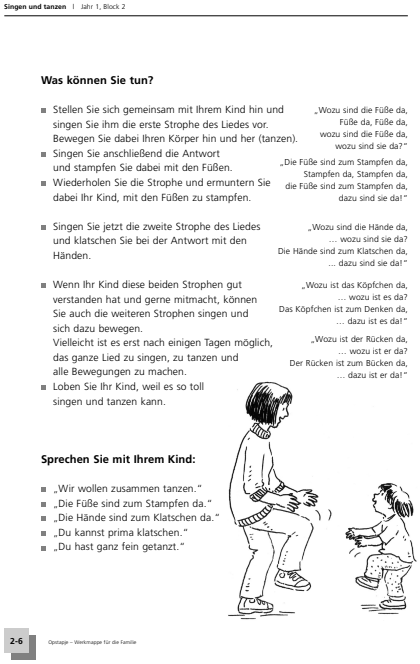


Opstapje – ein Förderangebot der Familienbildung vor der Kindergartenzeit

Bisherige Angebote der Kinder- und Jugendhilfe setzen meist erst an, wenn Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsdefizite von Kindern deutlich werden, d. h. im Kindergarten oder in der Grundschule, und bestehen primär in Gehstrukturen. Opstapje geht bereits dann mit Hausbesuchen in Familien, wenn die Kinder erst 18 Monate alt sind, also vor dem klassischen Kindergartenalter. Das Programm Opstapje kombiniert wöchentliche Hausbesuche in den Familien mit Gruppentreffen von Müttern und Kindern in öffentlichen Räumlichkeiten. Am Programm nehmen bildungsferne, sozial benachteiligte Familien teil. Diese können zu einem kleineren Teil (max. 25 %) auch Hochrisikofamilien sein[2]. Bei Hochrisikofamilien kann Opstapje (nur) ein ergänzendes Angebot zu anderen Jugendhilfemaßnahmen sein.

Hausbesuche

Bei den Hausbesuchen stehen im Rahmen von Spielaktivitäten die Eltern-Kind-Interaktion, die Entwicklungsförderung und Verbesserung der Erziehungskompetenz der Eltern im Vordergrund. Durch die Opstapje-Koordinatorin, eine sozialpädagogische Fachkraft, werden sog. Hausbesucherinnen in das Programm eingewiesen, für ihre Aufgaben geschult und in ihrer Arbeit begleitet und regelmäßig angeleitet. Die Hausbesucherin sucht die Familien anfangs wöchentlich für ca. 30 – 45 min., später 14-tägig für ca. 45 – 60 min. zu Hause auf (45 Hausbesuche in 18 Monaten Programmdauer). Im Mittelpunkt der Hausbesuche stehen Spielaktivitäten mit dem Kind, z. B. Spielen mit verschiedenen Formen, Erkunden verschiedener Materialien, Malen mit Wasserfarben, Ansehen von Bilderbüchern, Legen von Puzzles usw. Hausbesucherin und Mutter erhalten Arbeitsblätter für die Gestaltung der Spielsituationen (siehe Abb. 1). Zwischen den Hausbesuchen soll die Mutter die jeweilige Spielaktivität mit dem Kind regelmäßig durchführen. Weiterführender Gesprächs- bzw. Unterstützungsbedarf der Mutter (Familie) muss von der Hausbesucherin wahrgenommen und mit der Koordinatorin abgestimmt werden.



Singen und tanzen | Jahr 1, Block 2

Was können Sie tun?

- Stellen Sie sich gemeinsam mit Ihrem Kind hin und singen Sie ihm die erste Strophe des Liedes vor. Bewegen Sie dabei Ihren Körper hin und her (tanzen).
- Singen Sie anschließend die Antwort und stampfen Sie dabei mit den Füßen.
- Wiederholen Sie die Strophe und ermuntern Sie dabei Ihr Kind, mit den Füßen zu stampfen.

„Wozu sind die Füße da, Füße da, Füße da, wozu sind die Füße da, wozu sind sie da?"
„Die Füße sind zum Stampfen da, Stampfen da, Stampfen da, die Füße sind zum Stampfen da, dazu sind sie da!"

- Singen Sie jetzt die zweite Strophe des Liedes und klatschen Sie bei der Antwort mit den Händen.

„Wozu sind die Hände da, … wozu sind sie da? Die Hände sind zum Klatschen da, … dazu sind sie da!"

- Wenn Ihr Kind diese beiden Strophen gut verstanden hat und gerne mitmacht, können Sie auch die weiteren Strophen singen und sich dazu bewegen.
  Vielleicht ist es erst nach einigen Tagen möglich, das ganze Lied zu singen, zu tanzen und alle Bewegungen zu machen.
- Loben Sie Ihr Kind, weil es so toll singen und tanzen kann.

„Wozu ist das Köpfchen da, … wozu ist es da? Das Köpfchen ist zum Denken da, … dazu ist es da!"
„Wozu ist der Rücken da, … wozu ist er da? Der Rücken ist zum Bücken da, … dazu ist er da!"

Sprechen Sie mit Ihrem Kind:

- „Wir wollen zusammen tanzen."
- „Die Füße sind zum Stampfen da."
- „Die Hände sind zum Klatschen da."
- „Du kannst prima klatschen."
- „Du hast ganz fein getanzt."

2-6 Opstapje – Werkmappe für die Familie

Abb. 1: Arbeitsblatt einer Spielaktivität für die Familie

* Bettina Strobel und Dr. Kathrin Thrum, Deutsches Jugendinstitut, München, Tel. (089) 6 23 06 – 568, strobel@dji.de und thrum@dji.de

[1] ‚Opstapje' ist holländisch und bedeutet Schritt für Schritt.

[2] Hochrisikofamilien sind Familien, in denen organische und psychosoziale Belastungen wie materielle Notlagen, chronische Disharmonie, Kriminalität oder Erkrankung eines Elternteils, Gewalt in der Partnerschaft, Suchterkrankung der Eltern (auch kumuliert) auftreten und zu Gefährdungen in der Entwicklung der Kinder oder in ihrem Wohlergehen führen können (Laucht et al. 2000).

Gruppentreffen

Mit den 14-tägigen Gruppentreffen (insgesamt 25) soll die soziale Integration verbessert und Wissen über die Entwicklung, Bildung und Erziehung von Kleinkindern vermittelt werden. Sie sollen den Aufbau eines sozialen Netzwerkes unterstützen, mit Familien unterstützenden Angeboten in der Region vertraut machen, Wissen über Entwicklung und Erziehung vermitteln. Die Nähe der Gruppenräume zur Wohnung, evtl. im Kindergarten des (älteren) Kindes, die Teilnahme der Hausbesucherin am Gruppentreffen, die Möglichkeit der Teilnahme mit weiteren Kindern der Familie sowie die Betreuung der Kinder während des Gruppentreffens, die Möglichkeit des Abholens zum Gruppentreffen durch die Hausbesucherin oder einen Fahrdienst sowie ein überschaubarer zeitlicher und organisatorischer Aufwand sind wichtige formale Voraussetzungen für die (Erst-)Teilnahme. Faktoren für die zuverlässige weitere Teilnahme sind positive Erfahrungen während der Gruppentreffen, erlebte soziale Zugehörigkeit zur Gruppe, das Wiederfinden der eigenen Lebenswirklichkeit und erlebte Selbstwirksamkeit.

Niedrigschwelligkeit

Mit dem Aufsuchen der Familien zu Hause und dem Einsatz semiprofessioneller Kräfte (Hausbesucherinnen) werden wesentliche Aspekte von Niedrigschwelligkeit umgesetzt. Die Hausbesucherin stellt die Brücke zwischen der sozialpädagogischen Fachkraft und den Familien her. Im Gegensatz zur Sozialpädagogischen Familienhilfe, die direkt mit sozialpädagogischen Fachkräften arbeitet, erlaubt/ermöglicht der präventive Ansatz von Opstapje den zusätzlichen Einsatz semiprofessioneller Kräfte. Gerade deutsche, sozial benachteiligte Familien erleben sich defizitär und werten die Inanspruchnahme professioneller Hilfe als ein Eingeständnis von Defiziten. Kommt jedoch jemand aus dem sozialen Umfeld in die Familie, kann die angebotene Hilfe leichter angenommen werden.

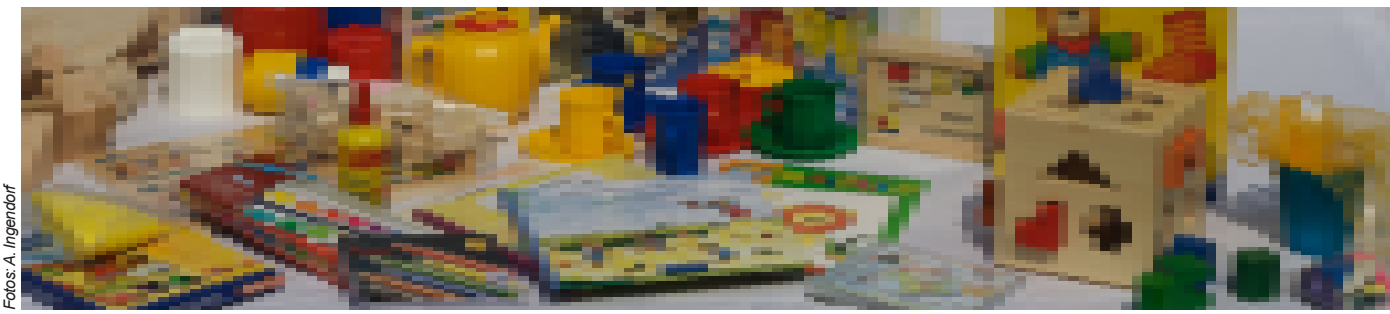
Interaktion

Für die Entwicklung im Kleinkindalter ist die Eltern-Kind-Interaktion von entscheidender Bedeutung. Zu ihr gehört, dass die Eltern dem Kind zuhören, dem Kind zusehen, mit ihm sprechen, es ermutigen und auf seine Bedürfnisse eingehen. Eine erfolgreiche Eltern-Kind-Interaktion ist die Voraussetzung für die Entwicklung einer sicheren Bindung zwischen Eltern und Kind, sichert seine stabile sozioemotionale Entwicklung (Brisch/Grossmann 2002) und beeinflusst die sprachliche Entwicklung positiv, was wiederum von entscheidender Bedeutung für den schulischen Erfolg ist (Doil 2002, Hammes-Di-Bernado/Oberhuemer 2003). Im Programm Opstapje werden diese zentralen Elemente in allen Spielaktivitäten umgesetzt, das Spiel ist dabei das „Transportmittel", das Lernfeld, in dem gute Interaktion geübt/gelernt wird.

Alltagsnähe

Indem die Familien zu Hause aufgesucht werden, ist eine größtmögliche Alltagsnähe gegeben. Die erforderliche „Transferleistung", täglich mit dem Kind zu spielen, gelingt jedoch nicht allen Eltern gleich gut; bei manchen Eltern findet das tägliche Spiel der Mutter mit dem Kind bis zum Programmende nicht statt. Da gerade diese Eltern oft keine weiteren Angebote für die Entwicklung ihrer Kinder nutzen, stellt der wöchentliche Hausbesuch dennoch eine wichtige Unterstützung dar.

Alltagsnähe wird aber auch dadurch gesichert, dass die Hausbesucherin von Seiten der Familien nicht stattgefundene Hausbesuche nachholt, notfalls auch nach mehrfachen Ausfällen. Das entspricht dem Lebensalltag dieser Familien, denen es schwer fällt, Termine regelmäßig und zuverlässig einzuhalten. Die Hausbesuchsstruktur kann das flexibel berücksichtigen und die Familien an eine kontinuierliche Teilnahme heranführen, was zu einer geringen Abbruchrate beiträgt und den Kinder die Erfahrung von verlässlichen positiven Beziehungen außerhalb der Familie, hier zur Hausbesucherin, ermöglicht. Die Headstart-Programme in Amerika zeigen seit Langem, dass diese Erfahrungen Voraussetzung für einen erfolgreichen Lebensweg mit weniger Kriminalität, höheren Qualifikationen, besserem Einkommen und sozialer Integration sind (Werner 1997).



Fotos: A. Ingendorf

Besonderheiten des ländlichen und strukturschwachen Raumes

Mit dem präventiven Spiel- und Lernprogramm Opstapje wurden bundesweit seit 2001 positive Erfahrungen im (groß-)städtischen Raum gemacht. Zwischen 2006 und 2008 nimmt der niedersächsische Landesverband des Deutschen Roten Kreuzes mit den Kreisverbänden Gifhorn, Münden und Wesermünde als Programmstandorte gemeinsam mit dem Deutschen Jugendinstitut München (DJI) und in Kooperation mit Opstapje Deutschland e. V. und Nederlands Jeugdinstituut (NJI) eine Anpassung für den ländlichen und strukturschwachen Raum vor, da sich die Lebensbedingungen für Familien hier von denen in eher (groß-)städtischen Regionen unterscheiden.[3] Diese Unterschiede betreffen die schlechtere Infrastruktur mit weiteren Wegen und schlechteren öffentlichen verkehrstechnischen Anbindungen, die geringere Dichte von sozialräumlichen Angeboten wie Kulturzentren, Familienzentren (z. B. Häuser der Familien), Kindertageseinrichtungen, medizinischen Einrichtungen usw., den insgesamt niedrigeren sozioökonomischen Status der Familien, die höhere Arbeitslosigkeit, das geringere Qualifikationsniveau, schlechtere (Teilzeit-)Arbeitsplatzangebote und den erschwerten Wiedereintritt in das Berufsleben nach der Elternzeit für Frauen. Daraus ergeben sich weitere Probleme im Vergleich zu (größeren) Städten, wie eine stärkere Isolation von Familien und höhere soziale Kontrolle. Kindertagesstätten sind oft der einzige Ort, an dem Möglichkeiten des Austausches mit anderen Familien bestehen und Unterstützung angeboten werden kann. Die auf dem Land im Vergleich zur Stadt stärker gelebten Vereinsaktivitäten werden von sozial benachteiligten Familien aus Status- und ökonomischen Gründen kaum wahrgenommen. Auch die traditionell unterstützende Funktion des Familienverbandes auf dem Land hat aufgrund zunehmender Individualisierung und Pluralisierung des gesellschaftlichen Lebens sowie erhöhter Mobilitätsanforderungen deutlich abgenommen.

[3] Die Förderung erfolgt hauptsächlich durch Aktion Mensch

Vorgehensweise und Ergebnisse des Projektes „Niedrigschwellige Familienbildung im ländlichen Raum"

In Workshops mit Expertinnen aus Praxis und Wissenschaft wurden die Erfahrungen bezüglich der Grenzen und Möglichkeiten von Strategien der Familienbildung und frühen Förderung für sozial benachteiligte Kinder unter der besonderen Perspektive der Umsetzung im ländlichen und strukturschwachen Raum aufgearbeitet. Mit den Kreisverbänden und dem Landesverband wurden die konkreten lokalen Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen eruiert (z. B. Konkretisierung der Zielgruppe, Anzahl der teilnehmenden Familien am jeweiligen Standort) und gemeinsam mit den Expertinnen des DJI das weiter entwickelte Programmkonzept sowie die Programmmaterialien an die Erfordernisse der Praxis angepasst. Um die Durchführungsqualität zu gewährleisten, wurden Instrumente zur Dokumentation und Selbstevaluation sowie ein Anforderungsprofil für die Programmmitarbeiter/-innen entwickelt. Der Praxiseinsatz mit der direkten Erprobung der Neuentwicklungen erfolgt an den Projektstandorten seit 2007 mit ca. 30 Familien, wobei die Projektbeteiligten von den Expertinnen des DJI intensiv begleitet und beraten werden.

Die Sicherung der Ergebnisse erfolgte mit Interviews und Gruppendiskussionen, die mit teilnehmenden Familien, Mitarbeiterinnen, dem Jugendamt und den DRK-Kreisverbänden durchgeführt wurden. Zusätzlich fanden schriftliche Befragungen der Koordinatorinnen statt.

Mit Erstellung einer Handreichung für die Praxis wird das Projekt seinen Abschluss finden. Das mit der und für die Praxis entwickelte Konzept wird veröffentlicht und kann auf andere präventive Angebote für Familien im ländlichen und strukturschwachen Raum übertragen werden (Sann, Sterzing 2006, S. 3ff).

Die Ergebnisse für den ländlichen Raum ergeben sich hauptsächlich aus den weiten räumlichen Strukturen bezüglich der Wege und der Verteilung der Zielgruppe im Vergleich zur Situation in größeren Städten:

- Kleinere Standorte (max. 1 – 2 Gruppen pro Standort) mit kleineren Gruppen (max. 6 – 8 Familien pro Gruppe, evtl. Teilgruppentreffen).
- Höhere Mobilität und überdurchschnittliche organisatorische Fähigkeiten der Hausbesucherin (Führerschein und Bereitschaft zum Fahren) als Voraussetzung.
- Die geringere Gruppengröße und höhere Heterogenität (multikulturell, soziales Profil, Problemlage) bedingen eine andere Gruppendynamik und erfordern von Seiten der Koordinatorin besondere Fähigkeiten in der Leitung von Gruppen.
- Die heterogenere Zusammensetzung der Familien verlangt auch von den Hausbesucherinnen höhere Fähigkeiten.
- Opstapje als Türöffner: Den bildungsfernen sozial benachteiligten Müttern mit dem ersten Kind wird durch die Teilnahme an Opstapje die Inanspruchnahme von Kitaplätzen bereits vor dem klassischen Kindergartenalter erleichtert, da es kaum andere sozialräumliche Angebote der Förderung von Kindern gibt, die diese Aufgabe übernehmen könnten.

Literatur

Brisch, Karl Heinz; Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin; Köhler, Lothar (Hrsg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta 2002.

Doil, Hildegard: Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen. Universität Bielefeld: 2002.

Hammes-Di Bernardo, Eva; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Startchance Sprache. Sprache als Schlüssel zur Bildung und Chancengleichheit. Baltmannweiler: pfv 2003.

Laucht, Manfred, Esser Günter & Schmidt, Martin: Längsschnittforschung zur Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde der Mannheimer Risikokinderstudie. Zeitsschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 29, 246-262, 2000.

Lund, Kerstin; Erdwien, Birgitt: Entwicklungspsychologische Untersuchungen: Entwicklung der Kinder, Teilbericht 5 der wissenschaftlichen Begleitung. In: Sann, Thrum 2005.

Sann, Alexandra; Thrum, Kathrin: Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und deren Eltern. Praxisleitfaden. München: DJI-Material 2005.

Thrum, Kathrin; Sann Alexandra: Stärkung der Erziehung in der Familie – Chancen und Grenzen der Arbeit mit Laien. In: DJI Bulletin, Heft 1, S. 18-19, 2008.

Werner, Emmy: The value of applied research for Head Start: A cross-cultural and longitudal Perspective. In: National Head Start Association Journal of Research and Evaluation, 1997.

Eine umfangreiche Literaturliste zum Artikel ist auf der Website der ASG, www.asg-goe.de, zu finden.

Europäisches Seminar

„Lebenslanges Lernen und ländlicher Raum”

Theresia Runde*

Vom 21. bis 24. August 2008 trafen sich über 100 Jugendliche und junge Erwachsene aus Europa in Angers/Frankreich, um sich über das Thema lebenslanges Lernen auszutauschen. Organisiert wurde dieses Seminar von der Französischen Christlichen Landjugendbewegung (MRJC – Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne).

Neben der Katholischen Landjugendbewegung Deutschlands (KLJB), Partnerorganisation der MRJC, und den französischen Mitgliedern waren auch Landjugendorganisationen aus Polen, Serbien, Bulgarien und Belgien mit einer Delegation in Angers.

Lebenslanges Lernen gewinnt zunehmend an Bedeutung. Nicht nur in der Schule, beim Studium oder bei einer Ausbildung wird Wissen erlernt, sondern auch außerhalb dieser Bildungseinrichtungen werden u. a. soziale Kompetenzen und fachliches Know-how erworben. Beispielsweise bei ehrenamtlichen Tätigkeiten, Weiterbildungen oder während der Arbeit erlernt der Mensch Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch formelle Bildung nicht explizit angestrebt werden.

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) definiert Lebenslanges Lernen folgendermaßen: „Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nichtformale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes. Dabei wird „Lernen” verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.”[1]

Durch den europäischen Austausch in Angers sollten neue Blickwinkel angeregt, Ideen erarbeitet und Perspektiven und Visionen für den ländlichen Raum betrachtet werden. In Gesprächen mit Politikern/-innen, Fachkräften und Zeitzeugen über das Thema lebenslanges Lernen sowie in Workshops zu verschiedenen Themen erfolgte ein Austausch, wurden Diskussionen geführt und Grundlagen für die Erarbeitung von Zielsetzungen geschaffen. Tadeusz Szmigiel (FEP – Einrichtung für Bildung im Vorschulalter) von der polnischen Delegation beschreibt seine Eindrücke folgendermaßen:

„Das Seminar zum lebenslangen Lernen war eine neue Erfahrung für unsere Gruppe aus Polen. Die Diskussion über das Thema stellte für uns eine Überraschung dar. Nicht, dass man in Polen nicht über das Thema diskutiert, nein – im Gegenteil: Es wird viel davon gesprochen. Sondern weil die Diskussion auf europäischer Ebene geschah und wir die Erfahrung machen konnten, dass andere Länder die gleichen Probleme haben!”

Lernen außerhalb staatlicher Bildungseinrichtungen wichtig

Bei der Einführung in das Thema lebenslanges Lernen in Europa und insbesondere in ländlichen Räumen wurde deutlich, dass das Lernen außerhalb von staatlichen Bildungseinrichtungen im ländlichen Raum eine große Rolle spielt. Herausgestellt wurde auch die wichtige Rolle alternativer Lernformen in den ländlichen Räumen. Beispielsweise lernen Kinder von Familien aus der Landwirtschaft neben der Schule oft die Bewirtschaftung eines Bauernhofes, agrartechnische Grundlagen etc. und erhalten dementsprechend ein Wissen, welches nicht benotet wird, aber oft hohe Kompetenzen bringt.

* Theresia Runde, Bundesgeschäftsführerin Katholische Landjugendbewegung Deutschlands e.V. (KLJB), Bad Honnef-Rhöndorf, Tel. (02224) 94 65 13, t.runde@kljb.org

[1] BLK, Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland – Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 115, S. 13

In einer Podiumsdiskussion wurde die aktuelle staatliche Bildungsarbeit in Frankreich beleuchtet. Positive sowie negative Aspekte wurden aufgedeckt. So wurde beispielsweise der Mangel an Chancengleichheit nicht nur für Menschen aus den ländlichen Räumen, sondern auch aus anderen sozialen Milieus und unterschiedlichen Altersklassen diskutiert. Ein weiteres Thema war die Verantwortung der Jugendverbände. Die ehrenamtliche Tätigkeit, nicht nur in Verbänden, wurde als ein wichtiger Teil des lebenslangen Lernens angesehen. Einerseits erwerben Jugendliche durch ihr ehrenamtliches Engagement aktiv wichtige Kompetenzen. Andererseits, betonten die Diskutierenden, zeigen Jugendverbände durch ihre Art und Weise des informellen Lernens alternative Zugänge zu Wissen und Kompetenzen auf. Jugendliche machen so Politikern/-innen, Unternehmen und andere wichtige Persönlichkeiten im Bereich der Bildung auf ihre Ideen, Wahrnehmungen und Ansätze aufmerksam, mit denen sie durch kleine Schritte beim Wandel der Gesellschaft mitwirken.

Während des viertägigen Seminars beschäftigten sich die Teilnehmer/-innen auch mit dem Thema „Lernen und Umwelt". In diesem Zusammenhang wurden Möglichkeiten aufgezeigt, Frontalunterricht zu vermeiden und andere Methoden anzuwenden, um die theoretischen Grundlagen durch praktische Anwendungen zu vertiefen und zu verinnerlichen.

In geografisch aufgeteilten Workshops präsentierten die Gäste aus Deutschland, Polen, Serbien und Bulgarien die Schulsysteme der jeweiligen Länder, die Umsetzung des informellen Lernens in den eigenen Organisationen und ihre politischen Beiträge im Bildungsbereich. Die unterschiedlichen Bildungssysteme zeigten u. a. auf, dass eine einheitliche europäische Bildungsinitiative schwierig zu gestalten wäre. Einigkeit bestand jedoch darüber, dass das voneinander Lernen und der gegenseitige Austausch von großer Notwendigkeit ist:

„Als Polen im Jahr 2004 Mitglied in der EU wurde, lag es für uns auf der Hand, dass wir gemeinsam Lösungen bezüglich der allgemeinen europäischen Probleme für ein gemeinsames Europa finden müssen. Und bevor wir an diesem Seminar teilgenommen haben, war es für uns eindeutig, dass dies auch beim lebenslangen Lernen Tatsache war. Deshalb waren wir sehr überrascht, als in einem Workshop die Frage aufkam, ob lebenslanges Lernen auf Europaebene betrachtet werden muss oder nicht. Wir sind uns sicher, dass dieses Thema nicht nur in jedem einzelnen Land diskutiert werden muss, sondern eine Frage auf Europaebene darstellt. Für uns ist die gemeinsame Bearbeitung notwendig, um Europa zu einem Ort der Gemeinschaft entwickeln zu können," so Tadeusz Szmigiel.

Insbesondere im Bereich des informellen Lernens und der Verbandsarbeit kann der Austausch von Methoden hilfreich sein. Die MRJC und die KLJB kooperieren schon seit Jahren, was sich durch den Zusammenschluss in der Europäischen Landjugendbewegung (MIJARC Europe) mit anderen europäischen Ländern verstärkt. Hier soll überlegt werden, wie diese weiter ausgebaut und im Bereich der Bildungsarbeit ein größerer Austausch gefördert werden kann.

Frankreich: Außerschulisch erworbene Kompetenzen werden in Diplome umgewandelt

In drei Workshops wurden folgende Themen behandelt:

1. Möglichkeiten des lebenslangen Lernens zur Verbindung von formeller und informeller Bildung
2. Das lebenslange Lernen zur Förderung der sozialen Kompetenzen
3. Das lebenslange Lernen zur Förderung der Bildung in ländlichen Räumen

Fotos: KLJB

Teilnehmer/-innen von Jugendverbänden aus Bulgarien, Serbien, Polen und Deutschland

Ziel des ersten Workshops war es, einen Überblick über die Praktiken des lebenslangen Lernens im Bereich der formellen Bildung, d. h. bei der Erstausbildung und in der Weiterbildung zu erarbeiten. Hier ging es u. a. um die chancengerechte Bewertung von erlerntem Wissen des formellen Lernens beispielsweise in der Schule, während des Studiums oder aber auch an Volkshochschulen. Des Weiteren wurden die unterschiedlichen Bildungswege für eine chancengerechte Bildungspolitik für alle sozialen Gruppen, Altersstufen usw. beleuchtet. Dabei wurde die Notwendigkeit der Begleitung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei ihrer beruflichen Tätigkeit herausgestellt.

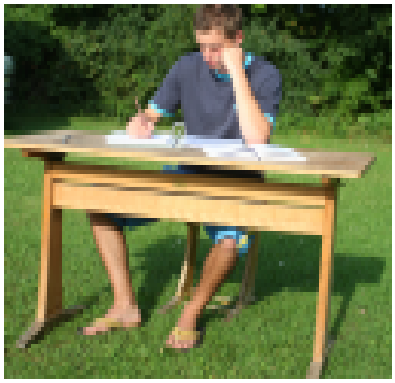
Das Anliegen des zweiten Workshops bestand darin, die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Entwicklung der Personen als künftige Akteure und Akteurinnen sozialen Lebens zu unterstreichen. Eine Teilgruppe beschäftigte sich mit der Bewertung von ehrenamtlichen Tätigkeiten, erlerntem Know-how während der Arbeit und den entwickelten Kompetenzen außerhalb der schulischen Laufbahn. So wurde beispielsweise in Frankreich ein System entwickelt, welches außerschulisch erworbene Kompetenzen durch ein ergänzendes Studium in gleichwertige Diplome umwandeln kann. In einer weiteren Teilgruppe wurden die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens in allen sozialen Schichten und Altersgruppen betrachtet und Perspektiven entwickelt.

Im dritten Workshop ging es u. a. um Handlungsmöglichkeiten für den ländlichen Raum. Durch weite Wege und immer weniger Bildungseinrichtungen mit weniger Angeboten als in den urbanen Gebieten besteht eine Benachteiligung für die ländlichen Räume. Insbesondere die Schule bildet jedoch einen zentralen Ort des Gemeinschaftslebens im ländlichen Raum. Durch die weitere Reduktion von Bildungsmöglichkeiten entsteht ein Abwanderungskreislauf, der kaum aufzuhalten ist. Dies hat zur Folge, dass viele Menschen in städtische Gebiete gehen müssen, um eine Möglichkeit auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen. Durch die geringe Nachfrage müssen weitere Einrichtungen geschlossen werden, Unternehmen wandern aufgrund mangelnder Arbeitskräfte ab, weniger Arbeitsplätze stehen zur Verfügung und auch die Bewohner und Bewohnerinnen müssen in die urbanen Gebiete abwandern. Die Landjugendbewegungen in Europa, aber auch weltweit, suchen Möglichkeiten, diesen Kreislauf zu durchbrechen und Perspektiven zu entwickeln, um den ländlichen Raum als lebenswerten Raum zu erhalten und zu stärken. Auch die Katholische Landjugendbewegung beschäftigt sich immer wieder mit diesem Thema und bezieht Stellung gegenüber der Politik.

Die in den Workshops erarbeiteten Statements wurden an einem runden Tisch mit Vincent Merle (CNAM – französische staatliche Schule für Erwachsenenbildung) und Tony ben Lahoucine (politischer Berater) diskutiert. Beide unterstrichen, dass Menschen ihr Leben lang lernen, doch die Förderung und Anerkennung oft nicht ausreichend sei. Chancengleichheit sei in den derzeitigen unterschiedlichen europäischen Systemen nicht gegeben. Neue Formen müssten gesucht werden, um in ländlichen Räumen die gleichen Möglichkeiten der Bildung und Weiterbildung zu gewährleisten, die in urbanen Gebieten gegeben sind. Ländliche Räume seien von Bildungsmöglichkeiten und Infrastrukturen abhängig. Wichtige Potenziale der ländlichen Räume müssten anerkannt und die Vorzüge des lebenslangen Lernens für diese Regionen ausgeschöpft werden.

Carolin Grieshop, MIJARC-Welt Generalsekretärin (MIJARC – Internationale Katholische Landjugendbewegung), erläuterte die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die MIJARC: „Die MIJARC arbeitet schon lange mit dem Konzept des lebenslangen Lernens mit der Methode „sehen-urteilen-handeln". Diese Methode befähigt ihre Mitglieder, die Probleme in ihrem Umfeld oder auch im globalen Zusammenhang wahrzunehmen, ein Urteil zu fällen und dann in Aktion zu treten. Genau dieses Vorgehen befähigt die Jugendlichen dazu, im Laufe ihres Lebens sich immer wieder mit neuen Problemstellungen auseinanderzusetzen und sich aktiv in die Gestaltung des ländlichen Raumes einzubringen."

Das Seminar war der erste Auftakt für eine Suche nach Methoden und Möglichkeiten, lebenslanges Lernen zu begreifen, gestalten, bewerten und zu fördern. Auf der Basis der in dem Seminar erarbeiteten Erkenntnisse, Erwartungen und Vorschläge wird ein Dossier entstehen, welches zur weiteren Arbeit mit Verantwortlichen aus Politik, Wirtschaft und Kirche genutzt werden soll. Für die weitere Arbeit wollen die Landjugendbewegungen vor allem die Erfahrungen aus dem europäischen Austausch gewinnbringend nutzen. Es ist noch viel zu tun – wir bleiben dran!



Webbasierte Projektangebote für Kinder und Jugendliche im Umwelt- und Naturschutz

Christine Sauer*

Die besondere Stärke der NAJU (Naturschutzjugend im NABU) liegt in der Natur- und Umweltbildung und ihren vielfältigen Angeboten für Kinder und Jugendliche auf lokaler Ebene. Ihre breit gefächerten Aktivitäten werden durch 13 Landesverbände gemeinsam mit Kinder- und Jugendgruppen, die in überwiegender Anzahl im ländlichen Raum aktiv sind, koordiniert und initiiert. Dort findet die praktische Umwelt- und Naturschutzarbeit statt. Der Bundesverband der NAJU bündelt die gemeinschaftlichen Interessen und bietet unterschiedliche Bildungsformate für die lokale Kinder- und Jugendgruppenarbeit an.

Mit den Jugendkampagnen „Die Entsiegler", Januar 2005 bis März 2006, und „Die Flussconnection", Mai 2006 bis Juni 2007, unterbreitete die NAJU Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 12 bis 21 Jahren ein Angebot, das ganz bewusst das Internet als verbindendes kommunikatives Element zwischen Wissensvermittlung im Umwelt- und Naturschutz sowie der klassischen Naturschutzarbeit beinhaltete. Es hatte zum Ziel, zur projektbezogenen Mitarbeit zu motivieren.

Neue Konzepte zur Motivierung Jugendlicher

Hintergrund für beide Kampagnen war, dass die NAJU dem Rückgang der Bereitschaft Jugendlicher, sich an Umwelt- und Naturschutzprojekten zu beteiligen, entgegenwirken wollte. Deshalb wurden 2003 innerhalb der NAJU von Ehren- und Hauptamt folgende Fragen zur weiteren Entwicklung des Jugendbereiches diskutiert:

- Wie können neue Angebote spezifischer auf die Interessen und Motive von Jugendlichen ausgerichtet werden?
- Welche Rahmenbedingungen müssen dazu verändert bzw. geschaffen werden?

Diese Fragen führten zu folgenden Überlegungen, die bei der weiteren Konzeption von Jugendkampagnen Berücksichtigung fanden und auch praktisch erprobt wurden:

- Es werden nur noch Ideen von Jugendkampagnen realisiert, die von den Jugendlichen selbst entworfen werden.
- Die Umsetzung von Jugendkampagnen erfolgt nur unter der partizipativen Mitwirkung von Jugendlichen in freiwilligen Aktiventeams.
- Die fachlichen Umwelt- und Naturschutzinhalte der Jugendkampagne werden soweit möglich an Leitfiguren personifiziert oder/und an Leitmotiven ausgerichtet.
- Ein zielgruppengerechtes Umweltmarketing wird etabliert.
- Die Kommunikation erfolgt aktiv über die Onlinemedien Internet und E-Mail.
- Die Online- sowie Druckmedien werden in einem anspruchsvollen, jugendgemäßen, grafischen und für die Gesamtdauer der Kampagne einheitlichen Design erscheinen.
- Es werden thematische Wissenstools angeboten.
- Gruppenspielelemente mit einer transparenten Ermittlung der Gewinner sind ein integraler Bestandteil.

*Christine Sauer, Bundesgeschäftsführerin Naturschutzjugend Deutschland (NAJU), Berlin, Tel. (030) 284 984 1901, Christine.Sauer@nabu.de.

Internet als Türöffner

Für die Umsetzungen der vorgenannten Überlegungen wurde bewusst das Internet als wesentlicher Bestandteil des Konzeptes angesehen, da es das einfachste und für die meisten Jugendlichen auch zugängliche Kommunikationsmedium darstellt. Die Kommunikation im Internet erfolgte über ein CMS-Redaktionssystem[1], das um zwei Module – einen Gruppen- und einen Wettbewerbstool – ergänzt wurde.

Um die Jugendlichen zu eigenem Engagement anzuregen, boten die Internetplattformen sechs verschiedene Handlungsfelder an:

a) **Tierisch gut:** Hier ging es um die in den jeweiligen Biotopen lebenden Tierarten. Der Schutz und Erhalt des Lebensraumes für diese Tierarten steht dabei im Vordergrund.

b) **Packt's an!:** Unter diesem Motto standen praktische Aktionen im jeweiligen Lebensraum, die eine konkrete ökologische Aufwertung des Lebensraums mit sich bringen.

c) **Go public!:** Jede Jugendgruppe sollte angeregt werden, über ihre ganz konkreten Projekte und Aktivitäten öffentlich zu berichten, um sich und ihr Engagement der lokalen Öffentlichkeit zu präsentieren.

d) **Wissen schafft's!:** Vieles wird erst verstanden, wenn es begreifbar wird! Daher standen hier Untersuchungen und Forscheraufgaben, um sich zusätzliches Wissen zu den jeweiligen Themen anzueignen, im Mittelpunkt.

e) **So läuft's!:** Den eigenen Erfahrungshorizont durch eine andere Form des Erlebens zu erweitern, war das Anliegen dieses Bereiches. Mit dem Blick über den Tellerrand sollten die Gruppen lernen, ihre Umgebung über verschiedene Bewegungsformen auch aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten.

f) **Get connected!:** Die Kommunikation der Jugendgruppen untereinander sollte in diesem Handlungsfeld angeregt werden. Gleichzeitig sollte es motivieren, dass die Gruppen andere zum Mitmachen aktivieren.

Fotos: NAJU

[1] Content-Management-System ist ein Anwendungsprogramm, das die gemeinschaftliche Erstellung und Bearbeitung des Inhalts von Text- und Multimedia-Dokumenten ermöglicht und organisiert, meist für das World Wide Web. Ein Autor kann ein solches System auch ohne Programmier- oder HTML-Kenntnisse bedienen. Der darzustellende Informationsgehalt wird in diesem Zusammenhang als *Content* (Inhalt) bezeichnet (Wikipedia 08.09.2008).

Die Wissensvermittlung erfolgte durch die Bereitstellung von umweltpädagogisch aufbereitetem Wissen, Informationen und Aktionen für die Zielgruppe. Dieses Angebot war handlungsorientiert und partizipativ und stärkte gleichzeitig die Medien- sowie die Natur- und Umweltkompetenz der Zielgruppe. Das Besondere dabei war, dass nicht der oder die Einzelne, sondern die Gruppe durch dieses Angebot angesprochen wurde. Das bedeutete letztendlich, dass sowohl nicht organisierte und organisierte Jugendgruppen als auch Schulklassen in dem entsprechenden Alter teilnehmen konnten.

Gleichzeitig wurde den teilnehmenden Gruppen die Gelegenheit geboten, ihr drinnen angeeignetes Wissen draußen anzuwenden. So konnten die Teilnehmenden ihre Fähigkeiten und Stärken in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern entwickeln.

Das Mitmachen wurde durch ein zeitlich begrenztes Gruppenspiel aktiviert, bei dem die Gruppen zu unterschiedlichen Natur- und Umweltschutzthemen miteinander in Konkurrenz treten konnten. Diese Zielstellung wurde dadurch erreicht, dass die Gruppen die Chance hatten, sich in einem speziellen Gruppenaccount anzumelden, der auch als Basis für die Kommunikation untereinander diente. Somit war es auch möglich, sowohl öffentlich als auch nicht öffentlich online zu kommunizieren.

Die Kampagnen

Erstmals gingen diese Anforderungen in die Konzeption der Jugendkampagne „Die Entsiegler" ein, deren thematischer Schwerpunkt die praktische Realisierung von siedlungsökologischen Maßnahmen vor Ort hatte. Eine webbasierte Kommunikationsplattform war das verbindende Element zwischen den beteiligten Gruppen. Die Kampagne „Die Entsiegler" zeigte, dass auch im Jugendumweltbereich unter Berücksichtigung der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und des Wertewandels bei Jugendlichen Umwelt- und Naturschutzthemen nicht nur bei jugendlichen Verbandsmitgliedern, sondern auch bei Jugendlichen außerhalb des Verbandes erfolgreich platziert werden können.

Mit diesen praktischen Erfahrungen und den Ergebnissen einer Evaluation unter den 83 an der Kampagne „Die Entsiegler" teilnehmenden Jugendgruppen wurde die zweite Jugendkampagne „Die Flussconnection" entwickelt, die im Mai 2006 startete. Thematischer Schwerpunkt dieser bundesweiten Jugendkampagne waren die Fließgewässer. Die Evaluation der Vorläuferkampagne „Die Entsiegler" zeigte, dass die teilnehmenden Gruppen den Wunsch äußerten, über die Internetplattform der Kampagne stärker untereinander zu kommunizieren und der Kampagnezeitraum länger als zwölf Monate sein sollte. Diese Evaluationsergebnisse gingen in die Konzeption der Fließgewässerkampagne ein. Die bei dieser Kampagne online angemeldeten Gruppen hatten nun die Möglichkeit, systeminterne Mails zu verschicken und bei gleichzeitig stattfindenden Kampagneaktionen mit der Kampagneleitung und untereinander zu kommunizieren.

Dezentral durchführbare Aktionen sind wichtig

Entscheidend für die Beteiligung Jugendlicher ist die Attraktivität des Angebotes und wie sie an die Themen des Umwelt- und Naturschutzes herangeführt werden. Eine erhebliche Rolle spielt auch, mit welchem Aufwand lokale Aktionen durchgeführt werden können und welche Möglichkeiten die Gruppen vor Ort haben, diese auch zu realisieren. Festgestellt wurde, dass Themen aus dem Bereich der Siedlungsökologie einen einfachen Zugang zum Umwelt- und Naturschutz bieten, da jeder bzw. jede persönlich davon berührt ist. Schon mit einfachen und auch kleinen Maßnahmen kann ein überaus positives Erlebnis geschaffen werden, das Jugendliche, die umweltfern einzustufen sind, hoch motiviert teilnehmen lässt. Bei den Themen der Fließgewässerökologie liegt die Einstiegshürde etwas höher. Erstens muss ein akzeptables Fließgewässer vor Ort vorhanden sein. Zweitens ist es schwieriger, mit einfachen Aktivitäten einen direkten Erfolg zu haben. Sind die Informationen jedoch jugendgemäß aufbereitet und werden Gemeinschaftsaktionen angeboten, ist die Motivation ebenso hoch. An beiden Kampagnen nahmen insgesamt 130 Jugendgruppen teil, die knapp 900 Aktionen zu den Themen Siedlungs- und Fließgewässerökologie durchführten.

Mit beiden Kampagnen konnte die NAJU unterschiedliche Erkenntnisse gewinnen:

- **Gruppenstruktur der teilnehmenden Gruppen:** Alter, Verbandszugehörigkeit etc.
- **Auswahl und didaktische Umsetzung der Themen:** Die angebotenen Aktionsideen wurden von den Jugendgruppen sehr unterschiedlich aufgenommen. Dies liegt zum einen an der unterschiedlichen Attraktivität der Themen, zum anderen an deren didaktischer Aufbereitung.
- **Comic-Figuren und -Story:** Bei beiden Projekten wurde mit Comic-Figuren gearbeitet, die jeweilige Story wurde jedoch unterschiedlich umgesetzt und in die Kampagne eingebunden.
- **Nutzung des Infopools:** Bei beiden Projekten wurde auf den Internetseiten ein umfassender Infopool angeboten. Anhand einer ausführlichen Auswertung der Zugriffszahlen und zielgerichteten Befragungen der User wäre es möglich, dessen Performance zu verbessern.
- **Kontakte zwischen den Gruppen:** Bei beiden Projekten bestanden unterschiedliche Möglichkeiten der Kontaktaufnahme untereinander, z. B. über ein Forum, das Versenden von persönlichen Nachrichten oder die Durchführung von gemeinsamen Aktionen.

Fazit

Die beschriebene Aktionsform bietet der NAJU die Chance, Jugendliche unmittelbar für ein Engagement im Umwelt- und Naturschutz anzusprechen, das im engen Zusammenhang zu ihrem heimatlichen Umfeld und damit zu ihrer Erfahrungswelt steht. Die Kampagnen zeigen, wie die Zielgruppe der 14- bis 21-Jährigen für klassischen Umwelt- und Naturschutz in Verbindung mit den neuen Medien motiviert und aktiviert werden kann. ■

Bildungsarbeit aktiviert das Dorfleben – Weiterbildung mit den LandFrauen

Silvia Zöller*

Die Organisation der LandFrauen (dlv) vertritt bundesweit die Interessen aller Frauen und ihrer Familien auf dem Land und setzt sich sowohl für die berufsständischen Interessen der Bäuerinnen als auch für die Verbesserung der sozialen, wirtschaftlichen und rechtlichen Situation aller Frauen auf dem Land ein. Um dieses Ziel zu erreichen, wird nicht nur politische Arbeit auf Orts-, Kreis-, Länder- und Bundesebene sowie in verschiedenen Institutionen, Ausschüssen und Ministerien betrieben, sondern auch ein Bildungsangebot für alle Mitglieder bereit gestellt. Das Engagement der LandFrauen wirkt auf diese Weise der Abwanderung aus ländlichen Räumen entgegen.

Die Bildungsarbeit der LandFrauen ist eine zentrale Säule des Verbandes. Ihre Vielfalt spiegelt sich sowohl in der Wahl der Themen als auch in den Veranstaltungsformen wider. Laut statistischem Arbeitsbericht des dlv haben die LandFrauen 2007 auf Orts-, Kreis-, Bezirks-, Landes- und Bundesebene insgesamt nahezu 110 000 Bildungsveranstaltungen mit 2,6 Mio. Teilnehmerinnen durchgeführt. Mehr als 300 000 Unterrichtsstunden machten die LandFrauen fit in Themen wie Agrarpolitik, Familie und Soziales sowie Medienkompetenz.

Mehr als 40 % der Veranstaltungen betrafen die Themenbereiche „Verbraucherpolitik, Hauswirtschaft, Ernährung, Gesundheit und Sport". Knapp ein Viertel der Veranstaltungen war aus dem Bereich „Kunst, Kultur und Kreativität". Enorme Zuwachsraten hatten die Themen „Wirtschaftspolitik" sowie „Gesellschafts- und Sozialpolitik" zu verzeichnen. So stieg die Teilnahme an Veranstaltungen im Bereich „Gesellschafts- und Sozialpolitik" im Vergleich zu 2006 um 26 % und im Bereich „Wirtschaftspolitik" sogar um 30 %. Diese sprunghafte Nachfragesteigerung kann auf das wachsende Bewusstsein der Frauen im ländlichen Raum, dass sie sich für ihre Interessen einsetzen und sie entsprechend vertreten müssen, zurückgeführt werden. Hierfür benötigen sie Informationen und Hintergrundwissen, welches in den entsprechenden Veranstaltungen vermittelt wird. Auch im Bereich „Landwirtschaft, ländlicher Raum und Umwelt" war nochmals eine Steigerung gegenüber dem Vorjahr von fast 7 % zu beobachten. Dies lag vor allem an der sehr gefragten Ausbildung zur Agrarbürofachfrau, die in den Landesverbänden angeboten wird. Das Interesse an den Veranstaltungen zeigt deutlich, dass LandFrauen fachlich „am Ball bleiben" wollen und sich dafür weiterbilden.

Bei mehr als einem Drittel der Veranstaltungen handelt es sich um Kurse und Seminare. Bei dieser Veranstaltungsform steht die intensive Arbeit in kleinen Gruppen im Mittelpunkt. Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen machen ein weiteres knappes Drittel der Veranstaltungen aus. Der Rest teilt sich auf verschiedene Veranstaltungsformen auf: LandFrauen sind in Arbeitsgruppen engagiert, nehmen an Lehr- und Besichtigungsfahrten teil und organisieren Ausstellungen, Märkte oder praktische Vorführungen.

Generell kann die Bildungsarbeit des LandFrauenverbandes in drei große Bereiche unterteilt werden: Qualifizierungsmaßnahmen, Persönlichkeitsbildung und gesellschaftliches Leben im ländlichen Raum.

Moderne Qualifizierungsmaßnahmen

Unter Qualifizierungsmaßnahmen werden alle Bildungsangebote zusammengefasst, die Frauen in die Lage versetzen, ein eigenes Einkommen zu erwirtschaften oder ein Zusatzeinkommen zum landwirtschaftlichen Betriebseinkommen zu erzielen. Dabei ist die Selbstständigkeit der Frauen ein Ziel.

Diese erste Säule der Bildungsarbeit ist die ursprüngliche Aufgabe des LandFrauenverbandes. Die Arbeit der Frauen im ländlichen Raum zu professionalisieren war die Gründungsidee für den Verband.

* Silvia Zöller, Präsidiumsmitglied des Deutschen LandFrauenverbandes e.V. (dlv), Berlin, und Vorstandsmitglied der Agrarsozialen Gesellschaft e.V., Tel. (030) 28 44 929 10, info@landfrauen.info

Der Impuls hierzu ging im 19. Jahrhundert von Elisabeth Boehm, einer Gutsfrau aus Ostpreußen aus, welche sehr schnell erkannte, dass es zwischen Männern und Frauen in der Landwirtschaft große Unterschiede in der Ausbildung gab. Die Frauen waren damals völlig unzureichend für ihre Aufgaben in der ländlichen Hauswirtschaft vorbereitet. Während also Landwirtschaft bereits fachkundig gelehrt wurde, war von einer hauswirtschaftlichen Ausbildung der Frau noch keine Rede.

Die Nachfrage nach den Bildungsangeboten der LandFrauen ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Immer mehr Frauen aus nicht-landwirtschaftlichen Familien kommen auf die Höfe und müssen sich spezifisches Wissen aneignen. Auch die Suche nach eigenen beruflichen Perspektiven ist eine starke Motivation. Beispiele dafür sind: Urlaub auf dem Bauernhof, Bauernhofcafé, Hofladen, Gästeführerin, Kräuterpädagogin, managerin@home und vieles mehr.

Ein aktuelles Beispiel ist die Weiterbildungsmaßnahme zur Agrarbürofachfrau/Agrar-Managerin (berufsständische Vertretung der Bäuerinnen). Dieses Weiterbildungsangebot wird von nahezu allen Landesverbänden angeboten. Es ist aus dem Bedarf heraus entstanden, dass immer mehr Nicht-Landwirtinnen in landwirtschaftliche Betriebe einheiraten und auf den Höfen mitarbeiten. Um nachträglich entsprechendes Know-how zu erhalten, fragen viele „Neu"-Bäuerinnen dieses Bildungsangebot nach. Die Weiterbildungsmaßnahme umfasst dabei die Themenschwerpunkte Zeitmanagement, Büroorganisation und -kommunikation, EDV, Steuerrecht, betriebliches Rechnungswesen, Investition und Finanzierung, Wirtschafts-, Sozial- und Arbeitsrecht sowie die Förderungs- und Verwaltungsaufgaben in der Landwirtschaft.

Seit 2007 werden durch den niedersächsischen LandFrauenverband in Kooperation mit der Ländlichen Erwachsenenbildung in Niedersachsen Seniorenbegleiterinnen ausgebildet. In anderen Landesverbänden gibt es ähnliche Angebote, wie die Ausbildung zur Hauswirtschaftlichen Familienbetreuerin. Diese sind in der vorpflegerischen Versorgung, ergänzend zum medizinischen Pflegeangebot, tätig. Zu ihren Aufgaben gehören z. B. die Erledigung von Einkäufen, die Betreuung zu Hause und die Begleitung zu kulturellen Veranstaltungen. Die Ausbildung umfasst einen theoretischen Teil, der die aktivierende Begleitung älterer und an Demenz erkrankter Menschen, Ernährung im Alter, Kommunikation und Gesprächsführung beinhaltet, und einen praktischen Teil, in dem die Frauen ihr erworbenes Wissen mittels Hospitation in einer Altenpflegeeinrichtung festigen und praktisch anwenden. Wichtig ist dabei allerdings, dass die soziale Absicherung der Frauen sicher gestellt ist.

Persönlichkeitsbildung

Zusätzlich zur fachlichen Weiterbildung bieten die LandFrauen auch Themen aus dem weiten Bereich der Persönlichkeitsentwicklung an. In diesen Bereich gehören Seminare, welche die Stärkung des Selbstbewusstseins der Frauen auf dem Land zum Thema haben. Schulungen in Rhetorik, sicherem Auftreten, Stressbewältigung, Konfliktmanagement, Teamarbeit und Führungsqualifizierungen gehören dazu. Durch sie erfahren die Frauen Bestätigung in ihrem täglichen Lebens- und Arbeitsumfeld.

Fotos: M. Busch

Foto: dlv

Gesellschaftliches Leben

Die dritte Säule der LandFrauenarbeit ist der Bereich „Gesellschaftliches Leben im ländlichen Raum". LandFrauen vor Ort treten verstärkt für ihre eigenen Interessen ein und sind auch bereit, sich politisch einzubringen. In den Entscheidungs- und Planungsgremien sitzen überwiegend Männer, was sich in den politischen Entscheidungen widerspiegelt. Die Sichtweisen und die Bedürfnisse von Frauen finden zzt. noch wenig Einfluss. Straßenbau, die Versorgung mit Geschäften, der Bau von Schulen und Kindergärten sowie die Schaffung von Ganztags-Betreuungsplätzen haben unmittelbaren Einfluss auf die Lebenssituation von Frauen. Damit mehr Frauen in die politischen Gremien Einzug halten, erhalten sie durch die Landesverbände die nötigen Qualifikationen, um sich auf kommunal-, landes-, bundes- und EU-politischer Ebene sicher bewegen zu können. In Rheinland-Pfalz soll die Kampagne der LandFrauenverbände „Frauen in die Parlamente" mehr Frauen für ein politisches Amt motivieren. Im LandFrauenverband Rheinhessen hat sich zum selben Thema ein Arbeitskreis „Frauen engagieren sich in Planung und Politik" gegründet. Er versteht sich als Netzwerk politisch aktiver Frauen, welche noch mehr Frauen für ein politisches Engagement gewinnen wollen.

In diesen Bereich gehören auch die Schulungen der ehrenamtlichen Führungs- und Nachwuchskräfte, welche die Grundlagen für eine professionelle Führungsarbeit vermitteln. Diese umfassen sehr unterschiedliche Themenbereiche wie sicheres öffentliches Auftreten, vereinsrechtliche und verbandsinterne Fragen, Öffentlichkeitsarbeit und politische Informationen.

Foto: dlv

Bildungsprogramm für schweizerische Betriebe:

Orientierung und strategische Ausrichtung

Daniela Clemenz*

ARC umfasst ein gesamtschweizerisch konzipiertes Bildungsprogramm, das regional in verschiedenen Schweizer Kantonen umgesetzt wird. Es steht für „aktiv, regional, creativ". Dabei wird der Schwerpunkt nicht auf neues Wissen gelegt, sondern es geht um die Definition einer Betriebsphilosophie, die gerade heute in Zeiten des Wandels als roter Faden im Alltag Orientierung gibt und hilft, den Betrieb strategisch für die Zukunft auszurichten.

Früher hatte ein landwirtschaftlicher Betriebsberater möglichst kompetent alle Bereiche abzudecken. Sein Rat wurde getreu der Devise „Der Berater hat schon Recht" mehr oder weniger umgesetzt. Umgekehrt hatte man dann auch immer einen Sündenbock, der für alle agrarpolitischen Entscheide geradezustehen hatte. Heute, in unserer zunehmend unübersichtlichen Welt, maßt sich eigentlich niemand mehr an, das Richtige zu wissen, und Berater verstehen sich mehr als Geburtshelfer für neue Ideen und als fachliche Begleiter des (Struktur-)Wandels. Nicht müde wird man, gegenüber den Bauern zu beteuern: „Ihr seid Unternehmer und müsst wissen, was ihr wollt. Wir liefern euch die Entscheidungsgrundlagen, entscheiden müsst ihr selber." Aber wer kann alle Konsequenzen einer Entscheidung allein tragen? Je mehr Argumente dafür oder dagegen und Varianten entwickelt werden, desto mehr werden einige davon gelähmt. Wie froh wäre man, würde der Berater sagen: „So, jetzt machen Sie das einfach. Sie können das und wie es morgen aussieht, das kann niemand voraussehen."

Der Landwirt ist heute vermehrt auf sich selbst zurückgeworfen. Seine Ratgeber findet er unter Berufskollegen oder in der eigenen Familie, hier bei der Ehefrau, den heranwachsenden Kindern, den Eltern oder auch Geschwistern. Sie ersetzen den Berater als Sparringpartner, als Coach und auch als Sündenbock. Aus betrieblicher Sicht kommt der Ehefrau eine entscheidende Bedeutung zu, denn auf vielen Betrieben stehen in nächster Zeit wichtige Entscheidungen über die einzuschlagende Zukunftsstrategie an. Neue Ideen müssen gemeinsam von Mann und Frau entwickelt werden, sonst sind diese nicht tragfähig.

Hier setzt das neue nationale Weiterbildungsangebot ARC an. Es wurde von einer Projektgruppe, in der der Schweizerische Bauernverband, der Schweizerische Landfrauenverband, die Landwirtschaftlichen Schulen und Beratungszentralen vertreten sind, entwickelt. Unterstützt wird das Projekt auch vom Bundesamt für Landwirtschaft. Die zehn Kurstage, verteilt auf ein halbes Jahr, kosten das Bauernpaar 1 200 Franken (750 Euro).

Fotos: M. Rinderknecht

* Daniela Clemenz, UFA-Revue, Winterthur, Tel. +41 (0) 52 264 27 21, daniela.clemenz@ufarevue.ch

Bäuerinnen und Bauern auf dem Weg in die Zukunft

Die Kursleiter sind nicht mehr Lehrer oder Berater, sondern Trainer. Ihre Aufgabe ist es, methodisch Werkzeuge zu vermitteln, damit die Teilnehmer die Entwicklung ihres Betriebes in die Wege leiten können. „Wie sehen Sie sich als Unternehmenstier?" – das ist die Eingangsfrage in der Vorstellungsrunde zu Beginn der zehnteiligen Weiterbildung. Die einen sehen sich als Maus (interessiert, entdeckungsfreudig, frech, keck und schnell), andere als Fuchs (wendig, im Hintergrund und schlau), wieder andere als Adler (kreisend und wenn die Idee einen packt, schnell zugreifend).

Das Besondere bei ARC ist, dass es sich an Bauernpaare richtet, die den Kurs gemeinsam besuchen und als Paar auftreten. Die überwiegend in der Landwirtschaft vorzufindende Rollenverteilung soll mit dieser Weiterbildung aufgebrochen werden. Mann und Frau müssen sich einigen und eine gemeinsame Zukunftsstrategie entwickeln. Bei einer ausführlichen Betriebsanalyse zeigt sich, dass oft unterschiedliche Vorstellungen oder Prioritäten zwischen Mann und Frau vorhanden sind. Manche Paare müssen in den Diskussionen erst einmal einen gemeinsamen Nenner finden. Der gegenseitige Austausch wird während des Seminars angeregt und im Alltag zu Hause fortgesetzt, denn zwischen den einzelnen Kursen gibt es Hausaufgaben.

Ein Kernstück der Ausbildung sind Betriebsbesuche auf den Höfen der Gruppenmitglieder. Dabei treten die Besucher als „Verwaltungsräte" auf. Sie stellen Fragen, bringen ihre Erfahrungen und Sichtweisen ein und diskutieren über Althergebrachtes. Die Betriebe der Teilnehmer werden analysiert: Mit einem Betriebsabrechnungsbogen werden die Strukturkosten detailliert untersucht und mit Buchhaltungskennzahlen die Buchhaltung überprüft. Jeder Betrieb arbeitet mit den eigenen Zahlen, die dann jedoch auch von allen übrigen Teilnehmern eingesehen werden. Das setzt ein sehr gutes Vertrauensverhältnis in den Kursen voraus. Nebst der quantitativen Betrachtung machen die Teilnehmer auch eine qualitative Betriebs- und Umfeldanalyse. Sie verbinden Chancen und Gefahren matrixartig mit eigenen Stärken und Schwächen. Das Ziel von ARC ist, dass die Teilnehmenden ihre Situation als landwirtschaftliche Unternehmer bildhaft darstellen. Als Methode werden u. a. Visualisationstechniken benutzt, mit deren Hilfe sich die Teilnehmer in eine Traumwelt hineinbegeben und Bilder entwickeln. Diese werden anschließend bewertet und Visionen und Ziele aus ihnen entwickelt.

Bäuerinnen und Bauern, die ARC besucht haben, haben nicht nur Neues erfahren, neue Fähigkeiten erlernt und Kontakte geknüpft, sondern auch ihren eigenen Marktwert erhöht und mehr Selbstvertrauen gewonnen. ■

Mehr Infos sind zu finden auf:
www.sbv-bildung.ch
Rubrik Erwachsenenbildung

Grenzüberschreitendes Lernen in der Landwirtschaft und in ländlichen Räumen

Thomas Hentschel*

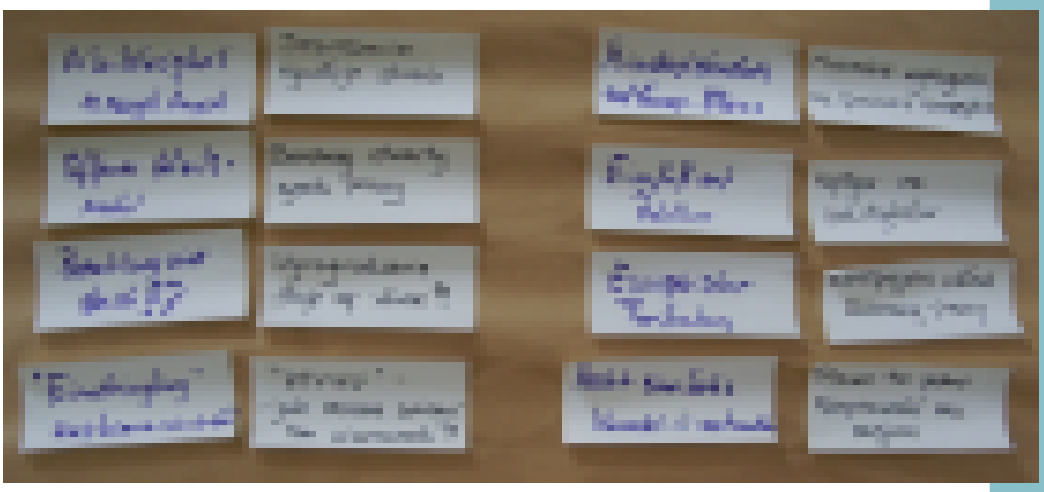
Seit fünf Jahren findet zwischen den polnischen (ZZPR) und tschechischen (OSPZV/ASO) Gewerkschaften sowie der deutschen Gewerkschaft IG BAU grenzüberschreitende Bildungsarbeit in den ländlichen Räumen statt[1]. Ein wichtiger Bezugspunkt ist der zunehmende Austausch von Arbeitskräften in der Landwirtschaft zwischen diesen Ländern. Das übergeordnete Ziel der Maßnahmen war die „Stärkung des Sozialen Dialogs" in den Beitrittsländern. Zur Umsetzung dieses Oberzieles waren zwei weitere Ziele bedeutend:

- Die gegenseitige Wissensvermittlung über gemeinsam interessierende Themen
- Das Sammeln von Erfahrungen bei der interkulturellen Kommunikation

Insgesamt fanden 18 Workshops und zwei Konferenzen, sowohl binational als auch trinational, sowie drei Praktika statt, teilweise wurden weitere Länder wie Rumänien und die baltischen Länder einbezogen.

Den sozialen Dialog stärken

Für dieses Projekt wurde der Begriff Sozialer Dialog erweitert. Bezieht sich der Begriff auf europäischer Ebene nur auf den Dialog zwischen den Sozialpartnern, waren wir der Meinung, dass die Form und auch der Inhalt von Beteiligungsmöglichkeiten für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer insgesamt im ländlichen Raum neu zu bestimmen ist. In vielen Regionen gibt es aufgrund der kleinbetrieblichen Struktur in den landwirtschaftlichen Betrieben kaum Mitbestimmungsmöglichkeiten über das Instrument des Betriebsverfassungsgesetzes, sprich die Betriebsräte. Somit fehlen diesen landwirtschaftlichen Beschäftigten beispielsweise soziale Ausgleichsmöglichkeiten negativer Auswirkungen, die sich aus dem Strukturwandel ergeben. Während z. B. die Beschäftigten in der Zucker verarbeitenden Industrie die Möglichkeiten haben, durch Sozialpläne einen wirtschaftlichen Ausgleich zu erhalten, stellt sich die Frage, welche Chancen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in landwirtschaftlichen Betrieben für den sozialen Ausgleich durch negative Folgen der Reform der Zuckermarktordnung haben, erst gar nicht. Ihnen fehlen aufgrund der Betriebsstrukturen einerseits die rechtlichen Möglichkeiten nach dem Betriebsverfassungsgesetz, andererseits lassen die Förderbedingungen der Gemeinsamen Agrarpolitik kaum Handlungsspielräume zu. Hier sehen wir durch die ELER-Förderung und die dort vorhandenen Beteiligungsmöglichkeiten neue Ansätze, die es zu entwickeln gilt.



Fotos: T. Hentschel

* Thomas Hentschel, PECO-Institut, Berlin, Tel. (030) 246 395 00

[1] Die Projekte „Grenzüberschreitende Tarifregelungen und Entwicklung der Arbeitsbeziehungen im Baugewerbe und in der Landwirtschaft" (2003-2005) sowie das Projekt „Verstetigung von grenzüberschreitenden Partnerschaften in der Agrarwirtschaft auf betrieblicher und überbetrieblicher Ebene in Polen, Tschechien und Deutschland" (2006-2008) wurden vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales im Rahmen der Förderung des sozialen Dialogs mit den Sozialpartnern aus den EU-Beitrittsländern gefördert.

Erfahrungen in der interkulturellen Kommunikation

Das Zusammenwachsen Europas kann zwar formal vollzogen werden, letztendlich müssen die Menschen aber auch ein gewisses Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln, damit ein gemeinsames Europa gelebt werden kann. Begegnung ist ein erster Schritt, um diese Identität zu entwickeln. Wie organisiert man gemeinsames Lernen? Wir sind der Meinung, dass unterschiedliche Methoden und Ansätze zur Anwendung kommen müssen und dass diese im Rahmen einer Auswertung auf ihre Anwendung hin bewertet werden müssen. Während die tschechischen und polnischen Partner anfangs noch Frontalunterricht erwarteten, waren die deutschen Teilnehmer stärker an anderen Methoden interessiert. So wurde das Auftreten der deutschen Kollegen mit Pinnwand und Moderationskarten in den ersten Jahren von den osteuropäischen Kollegen äußerst skeptisch betrachtet. Doch die Methoden trafen bei ihnen bald auf großes Interesse. Besonders in kleinen Gruppen konnten Themen vertieft und verstärkt spezielle Problemstellungen besprochen werden. Innerhalb kurzer Zeit fand in den Workshops ein reger Austausch und ein interessanter Dialog statt.

Eine gemeinsame virtuelle Darstellung der Ergebnisse gestaltete sich angesichts der unterschiedlichen Sprachen zunächst ebenfalls problematisch. Doch mit Hilfe engagierter Dolmetscherinnen konnten auch hier positive Erfahrungen gewonnen werden. Durch eine klare Zuordnung der Themen sowie eine eindeutige Anordnung auf den Tafeln wurden die Inhalte nachvollziehbar gemacht und ließen gemeinsame Schlussfolgerungen zu. Positiv gestaltete sich auch die Erfahrung, zum Abschluss der Workshops konkrete Vereinbarungen über weitere gemeinsame Arbeitsschritte zu treffen. Gerade im zweiten Projekt wurden Verabredungen getroffen, die in praktische Arbeiten im jeweiligen Land umgesetzt wurden bzw. noch werden.

Wissensvermittlung organisieren

In der ersten Phase stand das Kennenlernen der verschiedenen Systeme und Bedingungen auf der Tagesordnung, beispielsweise der beruflichen Bildung, des Arbeits- und Gesundheitsschutzes, des Aufbaus und der Struktur der Gewerkschaften oder der Werbung von Mitgliedern in den einzelnen Ländern. Nachdem im ersten Projekt die wesentlichen Grundlagen der sozialen Systeme vermittelt wurden, lagen die inhaltlichen Schwerpunkte im zweiten Projekt auf:

- Arbeits- und Gesundheitsschutz in der Landwirtschaft
- Beschäftigung in ländlichen Räumen

Im Themenschwerpunkt **Arbeits- und Gesundheitsschutz** bot sich die praktische Arbeit mit Betriebsbesichtigungen an. Im Vordergrund des Interesses steht immer wieder die Frage gleicher Standards in den drei Ländern. Hilfreich ist hier die Einbeziehung kompetenter Partnern aus den Berufsgenossenschaften und Gewerkschaften für Fragen des Arbeitsschutzes. Sowohl bei den Betriebsbesichtigungen als auch bei den vor- und nachbereitenden Gesprächen fand ein intensiver Erfahrungs- und Meinungsaustausch statt. Mit der Einbindung von europäischen Initiativen wie der Europäischen Kampagne zur Vorbeugung und Verringerung von Muskel-Skelett-Erkrankungen in der europäischen Landwirtschaft (2007) sowie zur Gefährdungsbeurteilung (2008) wurde das seminaristische Vorgehen verlassen und an konkreten Beispielen gemeinsame Handlungsmöglichkeiten erarbeitet. Aufgrund dieser Workshops entstanden in den Teilnehmerländern weitere Initiativen wie z. B. die Einrichtung einer nationalen Beobachtungsstelle für Muskel-Skelett-Erkrankungen in Lublin (Polen) oder die Fortsetzung der Kampagne Gefährdungsbeurteilung in Deutschland gemeinsam mit den polnischen und tschechischen Kollegen.

Betriebsbesichtigung mit Berufsgenossenschaft

Vibrationsmessung eines Treckers

Im zweiten Themenschwerpunkt **Beschäftigung in ländlichen Räumen** wurde der Versuch unternommen, allgemeine Aussagen zur Beschäftigungssituation in konkrete Handlungsschritte umzusetzen. Ausgehend von einer gemeinsamen Konferenz erfolgte eine Positionsbestimmung der beteiligten Akteure zur Beschäftigungssituation. Doch die Diskussion zur Gemeinsamen Agrarpolitik, zum sog. Health Check, überlagerte die Arbeit im Projekt. So mussten in einem trinationalen Workshop Bezugspunkte vom Health Check zum Projektverlauf gefunden werden. Unter Einbeziehung von tschechischen Arbeitgebern und Vertretern des tschechischen Landwirtschaftsministeriums fand eine hitzige Diskussion statt.

Vertieft wurde das Thema bei dem Besuch eines großen Betriebes in Deutschland sowie während eines Workshops in Allenstein/Polen. Besonders die Diskussion in Allenstein zeigte das Bemühen der polnischen Kollegen, neue Wege in der Beschäftigungsentwicklung in strukturschwachen Regionen zu gehen. Beeindruckend ist das Bemühen, die betrieblichen Belange mit den lokalen Anforderungen zu verbinden. Der Ansatz, dass Betriebsgewerkschaften, Arbeitsverwaltung, Unternehmen und Politiker nach gemeinsamen Problemlösungen suchen, erscheint vielversprechend und wird von uns weiter beobachtet. Auch hier wird im Rahmen der Abschlussdiskussion im Projekt nach weiteren Kooperationsmöglichkeiten gesucht werden.

Näheres zum Projekt unter www.peco-ev.de

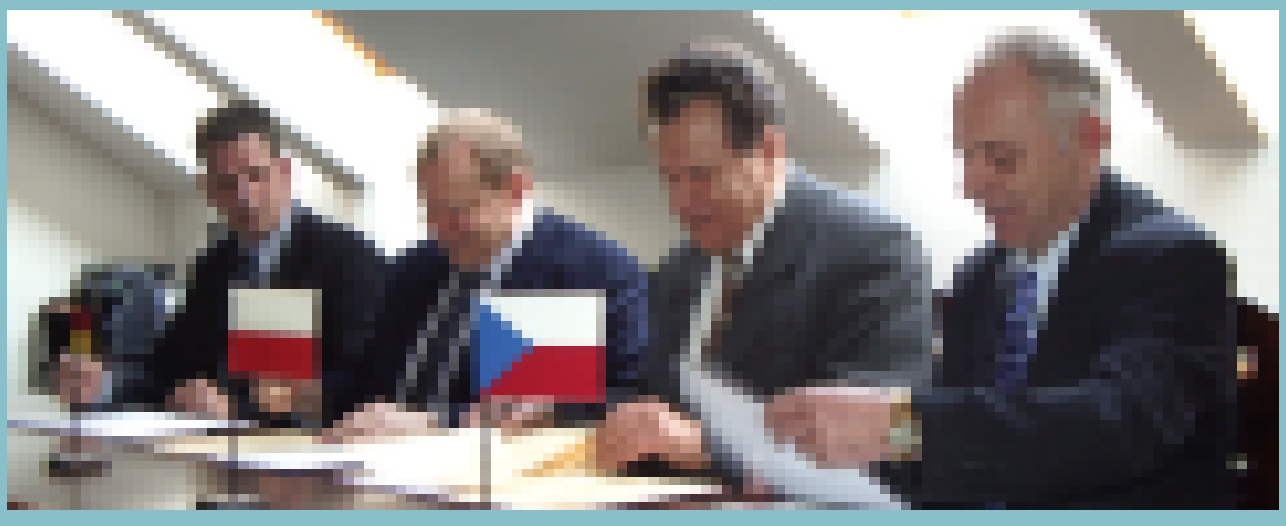
Fazit

Das Projekt neigt sich dem Ende, weitere drei Treffen sind noch geplant. Diese beinhalten eine Auswertung und Diskussion, wie eine Zusammenarbeit künftig aussehen kann. Ohne dieser Diskussion vorweg zu greifen, lässt sich jetzt schon sagen, dass von allen Partnern weiterhin die Durchführung von gemeinsamen grenzüberschreitenden Seminaren und Erfahrungsaustauschen gewünscht wird. Wichtig sind dabei besonders zwei Elemente in der Bildungsarbeit.

- Die klare Orientierung auf praktische Themen wie den Arbeits- und Gesundheitsschutz und die Frage der Beschäftigung in ländlichen Räumen am Beispiel einzelner Regionen.
- Die Handlungsorientierung, die Darstellung von Ansätzen und die Erfahrungen aus den Workshops in die betriebliche oder gewerkschaftliche Praxis mitzunehmen und umzusetzen.

Die Platzierung von Konferenzen zur Diskussion der Projektergebnisse sowie die Durchführung von Praktika in Zweiergruppen zur intensiveren Aufarbeitung von Themen boten eine gute Ergänzung zu den Seminaren und brachten neue Aspekte in die Projektarbeit ein. Dieser Mix aus unterschiedlichen Methoden hat dazu geführt, dass zwischen den Teilnehmern mittlerweile unterhalb der „oberen Funktionäre" ein Netzwerk entstanden ist. Hier lassen sich für die Zukunft weitere Partnerschaften grenzüberschreitend entwickeln.

Unterzeichnung der Kooperationsvereinbarung für das Projekt durch Gewerkschaftsführer
von links: Arnd Spahn (EFFAT), Hans-Joachim Wilms (IG Bau), Leon Grycuk (Polen), Bohumir Dufek (Tschechien)



Initiative „Unternehmen für die Region”

Dr. René Schmidpeter und Daniela Röß*

Viele Regionen in Deutschland stehen derzeit vor großen Herausforderungen. Seien es die Rückwirkungen der Globalisierung auf die lokale Wirtschaft oder der demografische Wandel – viele der damit einhergehenden Probleme sind nicht mehr mit altbewährten Lösungswegen zu bewältigen. Benötigt werden vielmehr neue Formen der regionalen Zusammenarbeit, in denen sich Politik, Wirtschaft und zivilgesellschaftliche Akteure gemeinsam einbringen. Es geht darum, in einer zielgerichteten Zusammenarbeit die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen zu bündeln, um gemeinsam die anstehenden Herausforderungen zu meistern.

Unternehmen sind unmittelbar von den regionalen Entwicklungen betroffen. Erfolgreiche Unternehmen brauchen für ihr Handeln ein intaktes gesellschaftliches Umfeld. So sind insbesondere eine gute Ausbildung und medizinische Versorgung wichtig für eine produktive Mitarbeiterschaft. Ein vernünftiger Umgang mit den natürlichen Ressourcen ist eine weitere Grundlage für eine erfolgreiche Unternehmensentwicklung. Gleichzeitig braucht eine nachhaltige Gesellschaft wettbewerbsfähige und leistungsorientierte Unternehmen, die in der Lage sind, Arbeit und Wohlstand zu schaffen. Um dauerhaft erfolgreich zu sein, liegt es im ureigenen Interesse der Unternehmen, sich für ein intaktes gesellschaftliches Umfeld einzusetzen. Viele der mittelständischen Unternehmen engagieren sich bereits vor Ort, z. B. in Bildungspartnerschaften für ihre Region. Oft ist dieses Engagement jedoch nur wenigen bekannt.

Die Initiative Unternehmen für die Region im Programm Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen der Bertelsmann Stiftung[1] hat zum Ziel, dieses Engagement von mittelständischen Unternehmen einer breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen und regionale Kooperationen zwischen Unternehmen und anderen gesellschaftlichen Akteuren zu fördern.

Die Initiative wurde 2007 von Liz Mohn, stellvertretende Vorstandsvorsitzende der Bertelsmann Stiftung, gegründet. Heute verfügt Unternehmen für die Region über die größte Sammlung erfolgreicher Engagementprojekte von Unternehmern in Deutschland. In derzeit drei Pilotregionen – Berlin und Brandenburg, Heilbronn-Franken und dem Saarland – werden mit dem Modell der „Verantwortungspartner” zusätzlich neue Partnerschaften für die Region gefördert.

Um das Engagement von Unternehmen bekannter zu machen, sind bundesweit mittelständische Unternehmen aufgerufen, sich mit ihren Engagementprojekten bei der Bertelsmann Stiftung zu bewerben. 2007 wurden so aus 800 eingegangenen Bewerbungen 600 erfolgreiche Beispiele unternehmerischen Engagements des deutschen Mittelstandes ausgewählt und auf der sog. „Landkarte des Engagements” eingetragen.[2] Auch in diesem Jahr können sich engagierte Unternehmen bis Ende September 2008 bewerben. Die thematische Vielfalt der bereits eingegangenen Projekte ist beeindruckend. Sie betreffen drängende gesellschaftliche Problemfelder.

Dass mittelständische Unternehmen ihr gesellschaftliches Engagement auch als Form der strategischen Unternehmensentwicklung begreifen, wird insbesondere an der großen Zahl der Projekte deutlich, die sich mit dem Übergang von der Schule in den Beruf befassen. Gerade kleinen und mittelständischen Unternehmen fällt es oft schwer, geeignete Auszubildende zu finden. Durch ihr Engagement schaffen sie es, qualifizierte Schüler an ihr Unternehmen zu binden. Zu Beginn jeden Jahres werden zehn besonders gelungene Beispiele im Rahmen eines Festaktes in Berlin ausgezeichnet.

Fotos: Bertelsmann Stiftung

* Dr. René Schmidpeter, Daniela Röß, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Tel. (05241) 81 81 246, info@unternehmen-fuer-die-region.de

[1] www.bertelsmann-stiftung.de/csr

Erfolgsgeschichten 2007

Zielpunkt – Die Bewegung für Dich!

In einem 2007 prämierten Projekt „Zielpunkt – Die Bewegung für Dich!" kooperieren eine Ballettschule und eine Nürnberger Hauptschule mit dem Ziel, durch wöchentlichen Ballettunterricht Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Sozialkompetenz und Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu verbessern.

Klasse machen

Das Projekt „Klasse machen" eines westfälischen Mittelständlers setzt darauf, Schülern schon frühzeitig das Berufsleben näher zu bringen. In Kooperation mit einer Realschule begleitet das Unternehmen eine Schulklasse von der siebten Klasse bis zum Abschluss in der zehnten Jahrgangsstufe. Dabei ist das gesamte Unternehmen eingebunden, von der Geschäftsführung bis hin zu den Auszubildenden, die die Hausaufgabenbetreuung übernehmen.

Diese Beispiele machen deutlich, dass sich die Art des gesellschaftlichen Engagements verändert. Die Projekte sind auf Kontinuität angelegt und bedeuten einen Mehrwert für die Gesellschaft und das Unternehmen gleichermaßen.

Das zweite Ziel – die Förderung regionaler Kooperationen – soll im Rahmen von gezielten Verantwortungspartnerschaften erreicht werden. Engagierte Unternehmen initiieren als sog. Verantwortungspartner gezielt neue Projekte in ihrer Region, um gesellschaftliche Probleme vor Ort anzupacken und regionale Strukturen aufzubauen. Seit Januar 2008 unterstützt die Bertelsmann Stiftung für ein Jahr ausgewählte Regionen, in denen diese innovative Methode der Verantwortungspartnerschaften umgesetzt wird.

[2] www.unternehmen-fuer-die-region.de

Ziel ist es, die Kooperationsfähigkeit der Akteure zu stärken, das Engagement regional zu vernetzen und Ressourcen und Kompetenzen in einem bestimmten Themenbereich zu bündeln. In der Pilotregion Berlin-Brandenburg arbeiten die Verantwortungspartner zum Thema „Fachkräftemangel in der IT", in Heilbronn-Franken beschäftigen sich die Teilnehmer mit dem Schwerpunkt „Integration und demografischer Wandel". Im Saarland engagieren sich die beteiligten Akteure im Bereich „Jugend, Technik und Beruf". Durch diese Kooperationen zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren entstehen insbesondere auf der lokalen und regionalen Ebene partnerschaftliche Netzwerke. Die ausgewählten Regionen zeichnen sich durch engagierte Unternehmer und aktive Mitstreiter aus, die die Bereitschaft zu einem gemeinsamen regionalen Engagement mitbringen.

Die Pilotregion Saarland

Jugend, Technik und Beruf

Das Saarland treibt wirtschaftlichen Strukturwandel erfolgreich voran: von Bergbau und Schwerindustrie entwickelt sich das Bundesland hin zum Hochtechnologiestandort. Die Branchen Automobil, Maschinenbau und IT sind in den letzten Jahren weiter gewachsen. Doch den zukunftsträchtigen Wirtschaftszweigen mangelt es zunehmend an Fachkräften vor Ort.

Diesem Problem wollen die Verantwortungspartner frühzeitig begegnen. Sie wollen gemeinsam mit Kindergärten, Schulen, Hochschulen und weiteren Initiativen Projekte entwickeln, um junge Menschen für Technik zu begeistern. Das nützt den Unternehmen vor Ort und stärkt die Region. ■

Weitere Informationen unter:
www.verantwortungspartner.de

Ganztagsschulen in ländlichen Räumen – viele Fragen und noch wenige Antworten

Claudia Busch, Manuel Dethloff*

Mit der ersten Auflage des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2003 hat das Thema Ganztagsschule wieder einen festen Platz in der Diskussion um das deutsche Bildungswesen eingenommen. Zunehmend werden Erfahrungen mit dem Aufbau von Bildungslandschaften, der Kooperation mit außerschulischen Partnern und der Öffnung von Schule nach außen gesammelt. Letzteres geschieht jedoch vorrangig in Agglomerationsräumen. Die besonderen Herausforderungen ländlicher Räume werden bislang nur wenig berücksichtigt.

„Ganztagsschulen werden mehr. Bildung lokal verantworten" hieß das Motto des 4. Ganztagsschulkongresses im September 2007, dessen Schirmherrin Eva Köhler in ihrer Funktion als Vorsitzende der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung den Aufbau von Netzwerken für eine umfassende und optimale Bildung von Jugendlichen und Kindern forderte. Die Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe, Schule und Ausbildung, Weiterbildung, Sport, Kultur, Wirtschaft, Politik und Verwaltung in einem Sozialraum sei eine hierfür notwendige Voraussetzung. Solche als „Bildungslandschaften" bezeichneten Netzwerke standen entsprechend im Mittelpunkt des Ganztagsschulkongresses, der eine Reihe von innovativen und Mut machenden Projekten vorweisen konnte. So bereiten Senioren eines Arbeitskreises „Alt hilft Jung e. V." im baden-württembergischen Ehingen Hauptschüler auf den Berufseinstieg vor, im Berliner Bezirk Kreuzberg erarbeiten Eltern aus verschiedenen Nationen Module für den Sprachförderunterricht, in Bremen hat eine der Philharmonien einen Übungsraum in einer Schule eines benachteiligten Stadtteils eingerichtet, so dass die Kinder hier frühzeitig verschiedene Begegnungen mit klassischer Musik haben. Auch eine intensive Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen zur Gewährleistung einer übergangslosen ganztägigen Betreuung findet sich an vielen Orten ebenso wie die Einbeziehung der sozialpädagogischen Jugendhilfe in das Angebot der Schule. Auf regionaler, d. h. überwiegend Landkreis- oder Stadtteilebene, treffen sich Vertreter von Schulen, Jugendarbeit und Vereinen vereinzelt zu Runden Tischen, um sich gegenseitig über ihre Arbeit zu informieren, Bedarfe abzuschätzen und gemeinsame Bildungskonzepte zu entwickeln.

Fotos: Realschule Neuerburg

* Claudia Busch, Manuel Dethloff, Agrarsoziale Gesellschaft e.V., Göttingen, Tel. 0551/49 70 9 – 22 und – 23, claudia.busch@asg-goe.de, manuel.dethloff@asg-goe.de

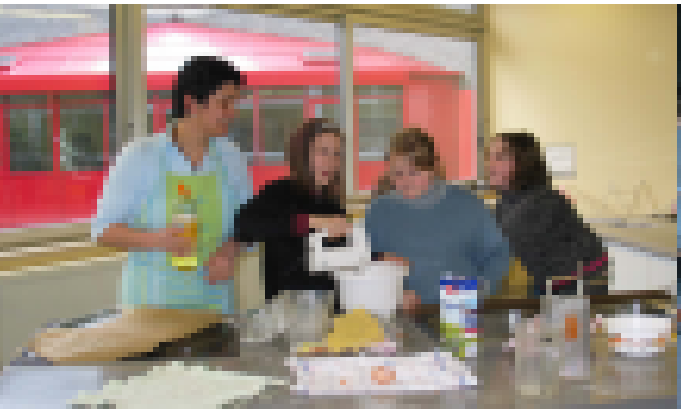
Mangelnde Wertschätzung außerschulischer Jugendarbeit behindert Kooperationen

Die Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern – Vereinen, Verbänden, Jugendsozialarbeit – wird von mehreren Ländern gefördert. Über Verträge mit Musikschulen, Landessportbünden, dem Deutschen Roten Kreuz oder christlichen Verbänden wollen sie ein vielfältiges Angebot an den zumeist in offener Form – d. h. ohne verpflichtende Teilnahme am Nachmittag – konzipierten Ganztagsschulen gewährleisten. Diese oft mit dem Schlagwort „Öffnung von Schule" verbundene Zusammenarbeit ändert jedoch nichts daran, dass Schule, sprich das Schulgebäude, als zentraler Lernort determiniert wird, der Impulse von außen aufnimmt und nur gelegentlich im Rahmen einer Exkursion oder für eine einzelne AG verlassen wird. Mit der Einbeziehung außerschulischer Partner soll die Identifikation von Jugendlichen mit ihren Schulen gestärkt und Schule zu einem vielfältigen Erlebnisraum werden. Dieses Selbstverständnis birgt das größte Konfliktpotenzial in der Kooperation, weil Schulleitung und -kollegium zwar gerne den örtlichen Verein mit der Gestaltung einer AG – gleichsam als Dienstleister – beauftragen, der damit verbundenen non-formalen und informellen Bildung jedoch einen nachrangigen Stellenwert zugestehen. Auf praktischer Ebene zieht dies unzureichende Kommunikationsstrukturen nach sich, so dass Vereine und Verbände nicht in Schulorgane – wie bspw. die Schulkonferenz – eingebunden sind und ihre Bedürfnisse und Konzeptvorschläge nicht äußern können. Die außerschulische Bildung wird von Vertretern der Jugendverbände selbst als wesentlicher Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen gesehen, weil sie frei von der Leistungs- und Bewertungsorientierung der schulischen Bildung sei und grundsätzlich niemanden ausschließe. Die hier durchlebten sozialen Prozesse tragen ihrer Meinung nach wesentlich zur Teamfähigkeit und damit zum sozialen Miteinander der zukünftigen Gesellschaft bei.

Die beschriebenen Schwierigkeiten und Herausforderungen für Kooperationen werden zzt. auf vielen Tagungen diskutiert und in Forschungsprojekten untersucht. Vielversprechend scheint der bereits dargestellte Ansatz der „Bildungslandschaft", wenn zugleich Kommunikationsstrukturen aufgebaut und verschiedene Bildungsformen in ihrer Bedeutung wertgeschätzt werden. Ein solcher, sozialräumlicher Ansatz kann in einem Kiez, Stadtteil oder Quartier gut funktionieren – wie sieht es jedoch in ländlichen Räumen aus? Ist es Zufall, dass die ersten sich als „Bildungslandschaft" bezeichnenden Projekte in Mittel- oder Oberzentren etabliert wurden? Lassen sich hier generierte Forschungsergebnisse auf die Situation in ländlichen Räumen übertragen? Oder besteht zum wiederholten Mal die Gefahr, dass eine urban geprägte Jugend- und Bildungsforschung die besonderen Bedingungen ländlicher Räume übersieht?

Ländliche Jugendverbände befürchten negative Auswirkungen von Ganztagsschule

Jugendverbände im ländlichen Raum wie der Bund deutscher Landjugend (BDL) oder die Katholische Landjugendbewegung (KLJB) warnen davor, dass eine Schule mit einer verstärkten zeitlichen Bindung von Kindern und Jugendlichen, die auf dem Land durch entsprechende Fahrzeiten noch erhöht wird, zum Abbau sozialer Strukturen in Dörfern führe. Wenn Kinder und Jugendliche am Nachmittag nicht mehr das Angebot lokaler Vereine annehmen oder sich dort engagieren könnten, werde die Gefahr verschärft, dass sich Kommunen zu reinen „Schlafdörfern" entwickelten, die sich bereits durch eine zunehmende Zentralisierung von Schulen angesichts der demografischen Entwicklung ergebe. Die gegenüber Ballungsräumen höhere Anzahl von sozialen Kontakten und das weiter verbreitete ehrenamtliche Engagement bedingen die Selbstorganisationsfähigkeit als wichtige Stärke ländlicher Gemeinden, mit denen sie infrastrukturelle Nachteile ausgleichen. Durch das Fehlen von Gelegenheitsstrukturen und Freiräumen für das Entwi-



ckeln jahrgangs- und generationenübergreifender Sozialkontakte sowie die Fokussierung auf Schule als Erlebnisraum könnte die Identifikation von Jugendlichen mit dem eigenen Dorf geringer werden. Aus diesem vermuteten Zusammenhang erwachsen Befürchtungen, dass Ganztagsschulen durch die Lockerung sozialräumlicher Identifikationsanker langfristig zu Abwanderungen aus ländlichen Räumen beitragen. Erste Ergebnisse einer großen empirischen Untersuchung zu Ganztagsschulen zeigen tatsächlich eine Tendenz, dass außerschulische Vereinsaktivitäten bei einem regelmäßigen Besuch ganztägiger Angebote in Schulen zurückgehen.

Gleichzeitig ist festzustellen, dass auch Dorfkinder und -jugendliche ihren Nachmittag heutzutage nicht mehr auf dem Anger oder der Straße verbringen. Nicht anders als bei Stadtjugendlichen besteht auch ihre Freizeitgestaltung zunehmend aus Inselstrukturen, bei denen die Art, nicht der Ort eines Angebots die Teilnahme bestimmt. Intensiv werden hier wie dort vor allem neue Medien genutzt. Es ist daher die Frage zu stellen, inwieweit die Tiefe der Identifikation mit dem Herkunftsdorf durch die zeitliche Erweiterung schulischer Angebote verringert wird, wenn Jugendliche schon jetzt ihre Lebenswelt eher im regionalen Kontext sehen. Möglicherweise können sich für Vereine in Kooperationen mit Ganztagsschulen auch neue Chancen entwickeln, da sie hier neue Zielgruppen erreichen und so eventuell ihre Mitgliederzahl erhöhen können.

Kooperationen in ländlichen Räumen stehen vor besonderen Herausforderungen

Kooperationsmodelle, die lokale Angebote in die Ganztagsschulkonzeption einbeziehen, müssen sich in ländlichen Räumen zusätzlichen Herausforderungen stellen, weil hier eine „Bildungslandschaft" nicht nur aus einem Sozialraum besteht. Während es in einem Stadtteil noch möglich ist, das außerschulische Bildungs- und Freizeitangebot mit der schulischen Bildung zu kombinieren, da die Schüler ihre Raumbeziehungen teilen, ergeben sich in ländlichen Räumen durch die Vielzahl von Kommunen und Dörfern, die zum Einzugsgebiet einer Schule gehören, viele unterschiedliche Sozialräume. Von der Einbeziehung kommunaler Vereine in das Ganztagsangebot einer Schule profitiert entsprechend möglicherweise der Sportverein aus Dorf A, während der Sportverein aus Dorf B seine Klientel verliert. Auch stellt sich die Frage, ob Vereine in ländlichen Räumen mit ihrer meist ehrenamtlichen Struktur einen kontinuierlichen Einsatz an Schulen personell und vom Zeitrahmen her gewährleisten können. Wie können entsprechend Kooperationsmodelle und Bildungslandschaften aussehen, welche die sozialen Strukturen von Dörfern erhalten? Wie kann und muss Schule dazu beitragen, indem sie sich z. B. in ihre Region öffnet und regionale Themen in den Unterricht einbezieht? Die Fragen zeigen, dass allgemeine Untersuchungen zur ganztägigen Bildung sich nicht ohne Weiteres auf ländliche Räume übertragen lassen und die Etablierung von Ganztagsschulen hier gesondert zu betrachten ist, will man negative Effekte auf die regionale Entwicklung vermeiden.

Gemeinsam mit dem Lehrstuhl für Sozialpädagogik und außerschulische Bildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena hat die ASG im Frühjahr 2008 ein Forschungsvorhaben begonnen, das sich den genannten Fragen widmet. Für das Teilprojekt der Universität Jena stehen dabei in einer „Innenperspektive" die Kooperationsbeziehungen an Schulen im ländlichen Raum im Vordergrund, die hier nicht zuletzt unter der Fragestellung zu sehen sind, wie Nachmittagsangebote im Einklang mit dem ÖPNV im ländlichen Raum zu gestalten sind. Die ASG nimmt in ihrem Teilprojekt eine „Außenperspektive" ein und untersucht, welche Veränderungen Ganztagsschulen im sozialen Leben und in den Vereinsstrukturen von Dörfern bewirken, welchen Beitrag sie zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie in ländlichen Räumen leisten und welche veränderten Identitätsbeziehungen von Jugendlichen möglicherweise zu beobachten sind.

Eine ausführliche Beschreibung des Forschungsvorhabens findet sich auf einer eigenen Projekthomepage unter www.galaer.de.

Ergebnisse der Untersuchung sind für Frühjahr 2010 zu erwarten.

Auf dem Weg zu einer Bildungsregion – am Beispiel der Lernenden Region Tölzer Land

Andreas Käter*

Bildungsregion ist kein Schlagwort, sondern im Landkreis Bad Tölz-Wolfratshausen eine innovative Perspektive für die Weiterentwicklung der Region. Die zugrunde liegende Idee ist simpel: Städte und Landkreise, in denen das Bildungsangebot Spitze ist, sind attraktiver für Familien und Unternehmen. Dort, das zeigt vielerorts die Erfahrung, entstehen interessante Arbeitsplätze. Und wo das der Fall ist, sind die Chancen für die Bewältigung der demografischen Entwicklung besser als in Gegenden, in denen Bildung und die Gestaltung von Lernprozessen nicht so groß geschrieben werden.

Den Weg zu einer Bildungsregion Erfolg versprechend einzuschlagen, ist nicht allein eine Frage des Geldes. Mindestens ebenso sehr kommt es auf die Menschen an, die dieses Ziel verfolgen: Wie engagiert gehen sie zur Sache, wie bündeln sie ihre Kräfte in öffentlich-privaten Entwicklungspartnerschaften zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für Arbeiten und Leben in der Region? Wie arbeiten sie zusammen, wie gut lernen sie miteinander und voneinander? Wie stärken sie das regionale Wir-Gefühl? Wie also kann es gelingen, die Menschen, die Meinungsführer und Macher und alle Generationen für mehr Bildung vor Ort zu begeistern?

Die Lernende Region Tölzer Land (LRTL) ist ein regionales Bildungsnetzwerk bestehend aus Partnern der Bereiche Bildung, Wirtschaft, Politik und öffentliche Verwaltung. Für ihre Arbeit zur Mobilisierung von Menschen aller Bevölkerungs- und Altersgruppen zu lebenslangem Lernen wird sie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert. Über die Region hinaus ist die LRTL durch ihre **Lernfeste** im Kloster Benediktbeuern bekannt geworden, die alle zwei Jahre Tausende von Menschen unter dem Motto „Wenn die Region wüsste, was sie weiß" anziehen. Dafür wurde sie 2008 von der von Bundesregierung und deutscher Wirtschaft getragenen Initiative „Deutschland – Land der Ideen" als „Ort der Ideen" ausgezeichnet. Im Folgenden wird das Lernfest als Initialzündung auf dem Weg zu einer Bildungsregion vorgestellt sowie das Arbeitshandbuch „Regionale Ausbildungsoffensive" als Leitfaden für den Aufbau eines regionalen Bildungsmanagements.

Das Lernfest als Initialzündung einer Bildungsregion

Jeder Anfang ist bekanntlich nicht so leicht, so auch 1998, als die Lernende Region Tölzer Land mit einem Lernfest ins Leben gerufen wurde. So anerkannt das Konzept heute ist, beim Start 1998 gaben die Skeptiker den Ton an. Wer würde sich dafür schon interessieren? Eine Azubi-Börse, bei der Unternehmen ihre Ausbildungsberufe vorstellen und mit potenziellen Bewerbern für Lehrstellen in Kontakt kommen konnten, darunter konnten sich alle etwas vorstellen. Aber ein Lernfest für die ganze Familie, für Bildungsanbieter und Akteure aus allen regionalen Wirkungsfeldern, das erschien zu unspezifisch, zu wenig greifbar.

Das Tölzer Lernfest ist ein emotionalisierendes Großereignis in der Region, um Menschen für Lernen mit Freude in der Region zu begeistern und die Identifikation mit der Region zu erhöhen.

* Andreas Käter M.A. gründete 1998 die Lernende Region Tölzer Land mit einem Lernfest. Er ist im Bildungsnetzwerk für das strategische Bildungsmarketing und Veranstaltungsmanagement verantwortlich. Daneben unterstützt und berät er Landkreise und Städte beim Ausbau zu Bildungsregionen. Tel. (08041) 799 105, andreas.kaeter@lrtl.de

Vier Erfolgsfaktoren waren von besonderer Relevanz:

- Den **Inhalt** eines Lernfestes und seinen Nutzen zu erklären, ist eine unverzichtbare Information für die Akteure und für alle Anspruchsgruppen, die zum Gelingen beitragen sollen.
- Die **Qualität** von Lerninhalt und Zusammenarbeit zu beschreiben und zu sichern, ist unverzichtbar, um Vertrauen zu wecken.
- Den **Service** im Sinne von zuverlässiger Betreuung zu organisieren, gehört ebenfalls zu den notwendigen Maßnahmen.
- Die **Erfahrungen** in der Zusammenarbeit im Netzwerk LRTL, wie sie von den unterschiedlichen Partnern erlebt wird, geben den Ausschlag. Das Lernfest ist dabei ein wirkungsvolles Instrument, um Vertrauen in der Region weiter auszubauen und Beziehungen zu festigen.

Was ist eigentlich ein Lernfest?

Lernen und Feiern – wie geht das zusammen? So: Lerninhalte erleben, selber aktiv werden, sich ausprobieren und Partnern aus den unterschiedlichen Wirkungsfeldern einer Region eine erlebbare Plattform bieten. Dafür veranstaltet die LRTL alle zwei Jahre ein Lernfest für Jung und Alt im Kloster Benediktbeuern. Auch 2008 drehte sich für über 35 000 Besucher in der alten Benediktinerabtei im Alpenvorland für einen Tag alles um Familie und Arbeitswelt. In den Arkaden stehen Aktionsstände, im Meierhof ein Zirkuszelt für Jugendliche, in Klosterräumen finden Workshops statt, auf der zentralen Bühne wird musiziert, getanzt und diskutiert. Kinder können auf den Regisseurstuhl klettern und einen Film drehen oder in Experimenten Wasser in Wasserstoff und Sauerstoff spalten. So erleben die Besucher Naturwissenschaft in der Familien-Uni, kulturelle Vielfalt und die Schätze der Region auf gesellige Weise. Daneben stellen sich Bildungs- und Beratungszentren, Vereine und Initiativen sowie ausbildende Betriebe vor. Damit passt das Lernfest bestens in das Konzept des bundesweiten Programms „Lernende Regionen", das Bildung für alle attraktiver machen will. Damit mehr Menschen gern dazulernen und es künftig noch mehr Grund zum Feiern gibt.

Fotos: Tölzer Land

Lernfest als Ort der Ideen

Dass das Lernfest 2008 der Lernenden Region Tölzer Land im Kloster Benediktbeuern zu den Preisträgern von „Deutschland – Land der Ideen" gehört, ist der Lohn für zehn Jahre Arbeit. Als das Lernfest gegründet wurde, war das **Ziel**, Lernen anders zu vermitteln als in Klassen- und Seminarräumen – an anderen Lernorten, in anderen Lernarrangements und mit anderen Methoden. Lernen, so die Idee, sollte Spaß machen. Die Besucher des Lernfestes aus allen Bevölkerungs- und Altersgruppen sollten mehr Freude am Lernen empfinden, weil sie sich aktiv einbringen und selber ausprobieren konnten, weil sie an Aktionsständen und in Schnupperkursen Neues mit allen Sinnen erleben konnten, weil sie erfahren konnten, was die Region Oberland alles bietet. Stichworte wie Erlebnispädagogik und Infotainment passen hierher. Auf diese Weise sollen mehr Menschen dazu animiert werden, sich für Neues zu interessieren und aus eigenem Antrieb und eigener Verantwortung beständig weiter zu lernen – nicht nur, um im globalen Wettbewerb zu bestehen, sondern um ihre ganze Persönlichkeit und damit ihre Lebenschancen zu entwickeln.

Lernfest als Initialzündung für Bildungsregionen

Die Wirkung des LRTL-Lernfestes in der Region geht inzwischen über die Veranstaltung als solche weit hinaus. Denn für die Kooperationspartner ist es zu einer Daueraufgabe geworden, die Lernfeste gemeinsam – alle zwei Jahre und mit wachsendem Erfolg – durchzuführen und immer wieder neue Ideen zu entwickeln. Ihr Netzwerk war auch die Voraussetzung für die Entwicklung der Lernenden Region seit 2002 und die Gründung des Gesundheitslernfestes ISARSANA 2005 in Bad Tölz. Seitdem finden die beiden Lernfeste abwechselnd ein ums andere Jahr statt. Die mit ihnen zusammenhängende Kooperation festigt die Basis für das Bildungsnetzwerk Lernende Region Tölzer Land insgesamt und ermöglichte neue Perspektiven. Diese Erfahrung zeigt, dass sich ein Lernfest sehr gut eignen kann, um eine Bildungsregion im Allgemeinen oder für eine Ausbildungsoffensive im Besonderen aufzubauen. Denn ein Lernfest ist ein konkreter Anlass, um bereichsübergreifend ins Gespräch zu kommen, nachhaltige Brücken zwischen den verschiedenen Wirkfeldern Politik, Wirtschaft, Soziales, Familie und Bildung in der Region zu schlagen und Bildung als wichtigen Standortfaktor in die Regionalentwicklung einzubringen.

Eckpunkte der Koordination eines Lernfestes

Worauf kommt es bei der Organisation eines Lernfestes an? Was ist grundsätzlich zu bedenken, also über das hinaus, was aufgrund regionaler Besonderheiten zu berücksichtigen ist?

Insbesondere vier Voraussetzungen sollten erfüllt sein:

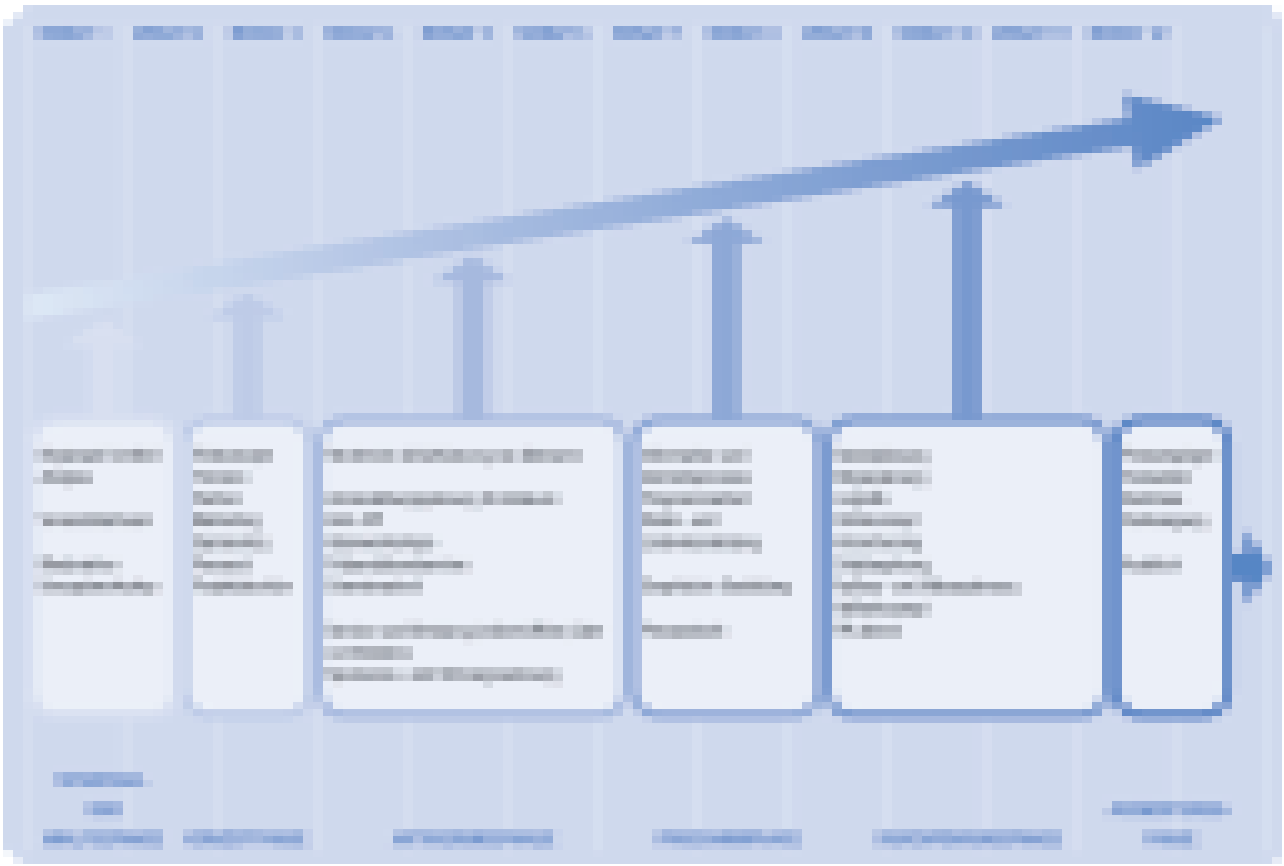
1. Das Lernfest sollte **Eventcharakter** haben und Lernen durch Erleben ermöglichen.
2. Für die Organisation ist ein **Service- und Koordinationszentrum** erforderlich.
3. Zur **Finanzierung** müssen die Aussteller eine Eigenbeteiligung leisten.
4. Der **regionale Bezug** muss so deutlich sein, dass er bei allen Beteiligten und bei den Besuchern das Gefühl von Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit stärkt, also die regionale Identität fördert.

Eventcharakter

Aktion, Mitmachen, Highlights lauten die wesentlichen Stichworte, mit denen man sich auseinandersetzen muss, wenn man ein Lernfest veranstalten will. Denn so ein Volksfest für Bildung soll auf attraktive Art und Weise Information, Wissen, sportliche und andere Tests, Beratung und Unterhaltung verbinden und das Publikum an Aktionsständen, in Schnupperkursen und auf der Bühne zum Mitmachen ermuntern. Dazu eignen sich im Prinzip alle Themenfelder, denn zu jedem Thema gibt es viel zu lernen.

Wie lässt sich die Neugier der Besucher anstacheln, wie ihr Interesse wecken? Wie lassen sie sich motivieren, ihre eigenen Fähigkeiten zu erfahren, ihre Stärken zu testen? Wie lässt sich die Aufmerksamkeit spielerisch auf die regionalen Angebote lenken? Wie sind Chancen greifbar und Lernerfolge unmittelbar erlebbar zu machen? Welche regionalen Promis verstärken als Kronzeugen für lebenslanges Lernen die Aufmerksamkeit? Die Fragen zeigen schon: Prospekte oder andere nur gedruckte Informationen zu verteilen reicht nicht. Schließlich geht es darum, Jung und Alt mitzureißen und in das bunte Land der Lernideen zu locken. Deshalb schreiben die Teilnahmebedingungen für die Aussteller und Kursveranstalter ausdrücklich Aktionsangebote vor.

Ein weiterer Grundsatz des Lernfestes im Kloster Benediktbeuern ist: Ein Lernfest ist keine Messe, der Eintritt ist kostenlos und es darf nichts verkauft werden – außer Essen und Trinken. Natürlich sollte ein Lernfest ein attraktives Motto haben. Doch sollten die Initiatoren nicht allzu viel Zeit auf den Ehrgeiz verwenden, das noch nie da Gewesene zu erfinden. Sie können sich mit dem amerikanischen Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi trösten, der in seinem Buch über Kreativität schreibt: „Prinzipiell neue Ideen gibt es sowieso nicht." Es gibt eine Kreativität, die schneller zum Ziel führt: von anderen lernen, erfolgversprechende Konzepte übernehmen und an die eigenen Rahmenbedingungen anpassen, bislang unverbundene oder gar einander fremde Ideen auf neue Weise kombinieren.



Die sechs Phasen der Planung und Umsetzung eines Lernfestes nach Käter

Service- und Koordinationszentrum

Ein Lernfest zu veranstalten, ist eine Gemeinschaftsaufgabe. Daran können und sollen sich alle beteiligen, insbesondere allgemein bildende **S**chulen, Berufs- und Hochschulen sowie außerschu-lische Jugendbildungsstätten, **V**olkshochschulen, kirchliche Bildungseinrichtungen und andere Anbieter von Erwachsenenbildung und Kultur, **U**nternehmen, Kammern und Verbände, Trainer, Berater und Coaches, **S**portvereine, Wohlfahrtsverbände, Agenden und andere bürgerschaftliche Initiativen, Kommunen und andere öffentliche Stellen.

Ein so vielfältiges Netzwerk zu organisieren und für ein gemeinsames Ziel zu begeistern, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Bewährt hat sich dabei:

- eine **Koordinationsstelle** einzurichten, bei der alle Fäden des Lernfestmanagements zusammenlaufen.
- ein **Organisationsteam** zu bilden, in dem die für eine große regionale Veranstaltung wichtigen Kompetenzen vertreten sind, wie die Konzeptentwicklung und Programmgestaltung, Organisation, Personalführung und Materialbeschaffung, architektonische Gesamtgestaltung, Abstimmung mit den lokalen Behörden, Marketing, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, Akquisition von Akteuren, Einwerben von Sponsoren, Abwicklung der Finanzen.
- einen **Lernfest-Beirat** unter Vorsitz eines regionalen Meinungsführers zu berufen, dessen Mitglieder insbesondere ihre Beziehungen in der Region einbringen und helfen können, Probleme zu überwinden.

Finanzierung

Zur Deckung der Kosten hat sich beim LRTL-Lernfest eine Mischfinanzierung bewährt:

- Die Akteure, also die auf dem Lernfest vertretenen Aussteller und Kursveranstalter, tragen zur Deckung der Organisationskosten mit einem Eigenbeitrag bei. Die Höhe ist dem eigenen Ermessen überlassen, wobei Unternehmen mehr bezahlen als einzelne Kursanbieter.
- Gemeinnützige Organisationen und Selbsthilfegruppen können sich mit Arbeitsleistung statt Geld einbringen.
- Der Landkreis und seine Wirtschaftsförderung beteiligen sich als Mitveranstalter mit einem Zuschuss.
- Der Anteil der Sponsoren (im Unterschied zu Spendern) hängt davon ab, ob das Lernfest-Thema und seine Umsetzung zu den eigenen Kommunikationszielen passen.

Regionale Identität

Ein publikumswirksames Lernfest und seine Medienresonanz, womöglich über die Stadt oder den Landkreis hinaus, kann das regionale Zusammengehörigkeitsgefühl stärken. Dazu trägt ein gemeinsames Arbeitsmotto wie z. B. „Wenn die Region wüsste, was sie weiß" bei. Zudem begegnen sich Akteure regelmäßig in den diversen vorbereitenden Workshops und dann auf dem Lernfest selber, sie informieren sich gegenseitig, bringen sich auf Ideen und entdecken sogar neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Vertiefend wirkt, wenn nach der offiziellen Lernfest-Eröffnung ein Empfang als Plattform für Politik und Wirtschaft, Bildung und Kultur stattfindet. Dazu können auch Meinungsbildner eingeladen werden, die sich zunächst noch nicht aktiv am Lernfest beteiligen; hier kann der Dreiklang „Erlebt.Erlernt.Erinnert!" wichtige werbliche Wirkung entfalten.

Stolz und Identifikation mit der Region sind die wichtigsten Treiber einer regionalen Kultur, die wirtschaftlichen und sozialen Erfolg in Zukunft begünstigen.

Arbeitshandbuch mit Leitfäden, auch als E-Book

Um die Erfahrungen der Lernenden Region Tölzer Land auch für andere Regionen nutzbar zu machen, wurde 2008 das Arbeitshandbuch „Regionale Ausbildungsoffensive", bestehend aus sechs Leitfäden, entwickelt:

1. **Service- und Koordinationszentrum** für Aufbau und Steuerung eines Netzwerks für die Ausbildungsoffensive
2. **NetzWerkstatt**: Initialzündung für Ausbildungsoffensiven auf kommunaler Ebene mit allen relevanten Kräften
3. **Lernfest:** Mobilisierung einer ganzen Region für Bildung
4. **J.o.b.-Kompass** (**J**ugend **o**rientiert sich **b**eruflich): Online-Wegweiser für Jugendliche, Infos für Eltern, Lehrer, Betriebe
5. **T.o.p.-Programm** (**T**esten, **o**rientieren, **p**lanen): Berufsorientierung aus einem Guss als Kernangebot
6. **St.a.r.K.-Programm** (**St**ärkung **a**rbeits-**r**elevanter **K**ompetenzen): Berufsorientierung für Jugendliche mit Einstiegshemmnissen

Das E-Book enthält 47 interaktive Seiten mit Arbeitsblättern, Checklisten und Formularseiten, die nach Belieben bearbeitet werden können, indem die Anregungen aus der LRTL-Arbeit übernommen werden oder an die regionalen Voraussetzungen angepasst und die Arbeitsergebnisse des Projektteams einfügt werden. Alle Seiten sind elektronisch bearbeitbar, in Meetings an beliebig vielen PCs oder Notebooks verwendbar und durch verschiedene Nutzer simultan bearbeitbar. Eine beigefügte Demo-Version zeigt die Anwendung des E-Books.

Das E-Book ist kostenfrei erhältlich. Es kann per E-Mail an info@lrtl.de angefordert werden und anschließend über eine Zugangserlaubnis heruntergeladen werden. Telefonische Beratung und Unterstützung wird unter Tel. (08041) 793 29 25 erteilt.

Eine Erfahrung vieler Landkreise ist es, dass Problemlösungen, die in Zusammenarbeit mit den Bürgern gefunden werden, häufig die besseren und zudem auch die preiswerteren sind. Ob es sich um eine Ausbildungsoffensive handelt oder um die Solidarität zwischen den Generationen, immer ist die Gemeinschaft gefordert. Wollen regionale Akteure eine Ausbildungsoffensive vor Ort starten, können Sie mit den Arbeitsblättern, Checklisten und besonderen Tipps jeden Schritt planen und überprüfen. Sie vermeiden unnötige, unter Umständen frustrierende und kostspielige Versuche und Umwege. Das E-Book orientiert sich an dem Weg, den die LRTL gegangen ist, um an Lebensübergängen regionale Kräfte aus Wirtschaft, Politik und Bildung zu mobilisieren. Es umfasst sechs Bausteine, die anregen und dabei unterstützen sollen, maßgeschneiderte Lösungen für die Aufgaben vor Ort zu entwickeln. Die Ausbildungsoffensive kann mit jedem Baustein gestartet werden. Mit welchem der Einstieg gestaltet wird, hängt von den jeweiligen regionalen Voraussetzungen ab. ■

6. Länderübergreifende Marketingtagung

Auf dem Weg zur
Bildungsregion
Neue Ansätze für Standortmarketing

am 30. und 31. Oktober 2008
im Kloster Benediktbeuern

Information und Anmeldung:
Lernende Region Tölzer Land
gemeinnützige GmbH
Prof.- Max-Lange-Platz 14
83646 Bad Tölz
Tel. 08041/7993740
www.lrtl.de

Tagungsbeitrag:
135,00 € (inkl. Bewirtung und Tagungsunterlagen)

Die Tagung vermittelt:

> Strategien zur Mobilisierung ganzer Regionen für Bildung
> Offensives Marketing für öffentlich-private Entwicklungspartnerschaften
> Impulse für Lernen vor Ort als Bildungskampagne

Gefördert von Bundesministerium für Bildung und Forschung
Europäische Union Europäischer Sozialfonds

Schulen in regionalen Bildungslandschaften Erfahrungen aus dem Projekt „Selbstständige Schule" in NRW

Wilfried Lohre*

Die Grundidee: Selbstständige Schulen mit selbstständigen Schülern/-innen in regionalen Bildungslandschaften

„Eine Schule, in der Schüler lernen, muss selbst lernen. Eine Schule, in der Kinder ihre Biografie entwickeln, muss selbst eine haben." Unter diesem Motto hat Hartmut von Hentig einst die Laborschule in Bielefeld gegründet. Am Ende des Projektes „Selbstständige Schule" füge ich hinzu: Eine Bildungslandschaft, in die die Schulen eingebettet sind, kann Kinder am besten dabei unterstützen, ihre Biografie zu entwickeln.

In dem durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien gestärkten Bewusstsein, dass sich jede Reformanstrengung im Schulbereich am Maßstab eines verbesserten Lernens von Schülern/-innen messen lassen muss, haben die beiden Projektträger, das Schulministerium NRW und die Bertelsmann Stiftung, 2002 als zentrales Ziel des Modellvorhabens „Selbstständige Schule" die Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts definiert. Daran wurde in 19 Regionen mit 278 Projektschulen und einer auch zum Ende hin noch stetig steigenden Zahl von Korrespondenzschulen (über 500) gearbeitet.

Was aber haben selbstständige Schüler/-innen mit selbstständigen Schulen und Bildungsregionen zu tun? Oder anders gefragt: Warum müssen Schüler/-innen selbstständig sein und was haben sie davon, dass sie in selbstständigen Schulen lernen? Und was haben Schüler-/innen und Lehrer/-innen davon, dass ihre Schulen Teil einer regionalen Bildungslandschaft sind?

Wesentliche Merkmale der Wissensgesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts bedingen, dass die Fähigkeit und Motivation zum lebenslangen Lernen zur Kernkompetenz für ein zufriedenstellendes privates und berufliches Leben geworden ist. Lebenslang kann aber nur lernen, wer in der Lage ist, selbstständig zu lernen. Gleichzeitig ist unbestritten, dass Selbstständigkeit im Sinne von Selbstbestimmungsfähigkeit ein wichtiges Erziehungsziel in demokratischen Gesellschaften ist. Schüler/-innen müssen also lernen, ihr eigenes Lernen selbst zu gestalten und zu verantworten. Dazu brauchen sie neben den fachlichen Kompetenzen Lernkompetenz. (vgl. Höfer/Madelung, S. 15 ff.)

Selbstständige Schulen mit größeren Gestaltungsfreiräumen sind eher in der Lage, mit einem schulindividuellen Konzept auf die Besonderheiten der Situation ihrer Schüler/-innen einzugehen. Bildung wird vor Ort gestaltet, wo die Experten/-innen arbeiten und die lokalen Anforderungen einschätzen können. Dass mehr Freiheit mehr Verantwortung und mehr Rechenschaftslegung bedeutet, bedarf heute kaum mehr der Erwähnung. Aber die Selbstständigkeit der Schule schränkt womöglich die „pädagogische Freiheit" der einzelnen Lehrer/-innen ein, da sie sich – um die Freiheit der Schule als Ganzes zu gestalten – innerhalb ihrer Schule auf Konzepte einigen, diese evaluieren und für ihre eigene Arbeit als bindend betrachten müssen. Verlust oder Gewinn? Als Gewinn wird man diese Entwicklung betrachten können, wenn man die in der internationalen Schulforschung belegte Erkenntnis akzeptiert, dass Lehrerkooperation ein wichtiges Merkmal erfolgreicher Schulen ist (vgl. Holtappels 2007). Teamarbeit statt Einzelkämpfertum vermittelt außerdem Sicherheit auf dem steinigen Weg der notwendigen Innovation von Schulen. Aus der Sicht der Schüler/-innen gibt es zwei Vorteile: Die von ihnen allenthalben geforderte Teamkompetenz können sie nur von erfahrenen „Teamplayern" lernen. Und es hängt nicht mehr vom Zufall der Klassen- und Lehrerzuweisung ab, was und wie sie lernen, denn ein schulinternes Curriculum für fachliche und überfachliche Kompetenzen, das Lehrer/-innen abgestimmt haben und gemeinsam verantworten, bietet Schülern/-innen diese Gewähr.

* Wilfried Lohre, Köln, Leiter des Projektes „Selbstständige Schule"
Dieser Beitrag ist zuerst erschienen in PÄDAGOGIK 7-8/08

Fortbildungen für Lehrer/-innen, schulische Steuergruppen und Schulleiter/-innen sind notwendig

Schul- und schulformübergreifende Fortbildungen unterstützen die regionale Schulentwicklung

Fotos: M. Busch

Individuelle Bildungsbiografien werden nicht in einer einzelnen Schule und nicht allein in Schule entwickelt. Daher zeigen sich sehr schnell die Grenzen der gerade erlangten Selbstständigkeit der Institution Einzelschule. Sieht man die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen als Ganzes, so kommt der Region – verstanden als Sozial- und Lernraum, in dem sich eine solche Bildungsbiografie realisiert – eine Schlüsselrolle für die Gestaltung von Bildungschancen zu, wenn Kinder und Jugendliche konsequent in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden. Es sind dieselben Kinder und Jugendlichen, die in einem lokalen Gemeinwesen verschiedene Schulformen durchlaufen, Angebote außerschulischer Jugendarbeit oder sonstiger Bildungseinrichtungen in Anspruch nehmen, Ausbildungsstellen suchen, berufliche Ausbildungen beginnen und schließlich Arbeit aufnehmen. Von den Kindern und Jugendlichen her betrachtet, bedarf es für den Erfolg ihrer Bildungsbiografien unbedingt einer intensiven Kooperation und Abstimmung zwischen den unterschiedlichen für sie relevanten Bildungsakteuren. Unter diesen haben Schulen eine besondere Bedeutung: Nur sie erreichen alle Kinder und Jugendlichen in einer Region.

So schließt sich der Kreis. Wenn man von Bildungslandschaften spricht, verlagert man damit den Fokus weg von der Einzelinstitution Schule auf das einzelne Kind bzw. den einzelnen Jugendlichen und dessen gesamten Bildungsweg. Maßstab erfolgreicher Qualitätsentwicklung in einer Region ist somit auch immer die steigende Zahl erfolgreicher Bildungsbiografien.

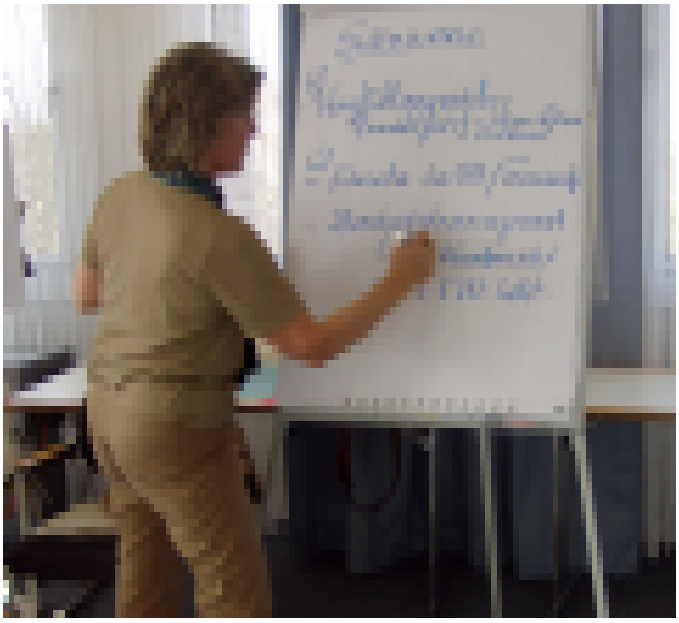
Was haben Schüler und Lehrer davon, dass ihre Schulen Teil einer regionalen Bildungslandschaft sind?

Regionales Unterstützungssystem: Gemeinsames Lernen fördert Kooperation

„Autonomiepostulate ohne Unterstützungssysteme sind hohl!“, so bewertet Bastian (2008) die Geschichte der autonomiebezogenen Schulreformen der beiden letzten Jahrzehnte. Falls eine größere Autonomie nicht nur Selbstzweck ist, sondern auf eine Qualitätssteigerung in der schulischen Arbeit zielt, dann darf sie nicht nur politisch beschlossen und juristisch gewährt werden. Vielmehr braucht Selbstständigkeit dann ein Beratungs- und Unterstützungssystem, das regional aufgestellt und professionell ist. Der „Nachteil“ einer so verstandenen Selbstständigkeit ist, dass sie Ressourcen benötigt. Qualitätssteigerung ist eben nicht umsonst zu haben. Das Projekt verstand sich immer auch als groß angelegte „Fortbildungsoffensive“ (vgl. Lohre/Weisker/Kober 2006). Die Fortbildungen waren Angebote an

- Schulleiter/-innen (Stärkung von „Leadership”)
- Steuergruppen (Schulentwicklungsmanagement)
- Lehrer/-innen (systematische Unterrichtsentwicklung, Evaluationskompetenz).

Finanziert wurden diese Maßnahmen aus dem regionalen Entwicklungsfonds, in den Region und Land Finanzmittel einspeisten. Nur so konnten für die beiden ersten Gruppen externe Fortbildner eingesetzt werden. Am Projektende sind alle 19 Projektregionen der Meinung, dass die Schulen in ihrer Schulentwicklung durch das Projekt wesentlich vorangebracht worden sind. 98 % der Schulen teilen diese Einschätzung. Damit können Befürchtungen widerlegt werden, die Einzelschule profitiere nicht genug, wenn sie ihre Fortbildungsmaßnahmen in der Region abstimme und sich auf schulübergreifende Konzepte einlasse.



Qualifizierung im Bereich der Unterrichtsentwicklung: Ziel ist das „selbstständige Lernen“

Schulleiter/-innen als Motoren der regionalen Schullandschaft

Dass der regionale Ansatz ein wichtiger Gelingensfaktor ist, lässt sich z. B. an der Schulleiterfortbildung nachweisen. Die Regionen legten mit externen Fortbildnern auf der Basis eines modularisierten Konzeptes (Projektleitung 2004) und einer Bedarfsanalyse ein passgenaues Angebot auf. Trotz deutlicher Unterschiede im Umfang und Inhalt dieser Maßnahmen konstatierten 90 % der Schulleiter/-innen, dass sich die Fortbildung im regionalen Verbund bewährt habe und der Spagat zwischen Zielorientierung und Bedarfsausrichtung gelingt, wenn sich Schulleiter/-innen aus einer Region zusammenfinden. Da die Lerngruppen in den meisten Fällen schulformübergreifend zusammengestellt waren, wurde zum ersten Mal ein intensiverer Blick über den Tellerrand der eigenen Schule bzw. Schulform möglich. So wurden die Fundamente für die Zusammenarbeit in der regionalen Schullandschaft gelegt. Diese Gruppen wurden aber auch zu Foren für kontinuierlichen intensiven Erfahrungsaustausch, die die Schulleiter/-innen in ihrer neuen Führungsrolle stützen und stärken.

Bildungslandschaften verlagern den Focus auf das einzelne Kind und dessen gesamten Bildungsweg.

Steuergruppen – ein Erfolgsmodell

Es ist inzwischen unumstritten, dass die Einrichtung schulischer Steuergruppen notwendig ist (Zwischenbericht 2006 S. 66 ff.). Die Region Bonn formuliert das z. B. so:

„Das Modellprojekt hat maßgeblich zu einer Professionalisierung in allen Bereichen schulischer Arbeit beigetragen und die kollegiale Atmosphäre durchweg positiv beeinflusst. Einen wesentlichen Einfluss auf diese Veränderungen hatte die Einrichtung schulischer Steuergruppen, die insbesondere zu einer größeren Transparenz und zu einer Demokratisierung schulischer Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse führte.“

Der beste Beleg für den flächendeckenden Erfolg der Steuergruppen ist die Tatsache, dass 94 % der Schulen – obwohl die Ressourcenfrage noch nicht geklärt ist – die Steuergruppe auch über das Projekt hinaus bestehen lassen werden.

Den Steuergruppen wird ein hohes Maß an Managementkompetenz abverlangt, Fähigkeiten, die meist nicht im Rahmen einer Lehrerausbildung erworben werden. Auch hier ist Qualifizierung der Schlüssel zum Erfolg. Das Projekt-Konzept hat sich bewährt. (vgl. Feldhoff 2004)

Auch bei der Steuergruppenfortbildung spielte der regionale Aspekt eine wichtige Rolle. Die Gruppen wurden auch hier meist schulformübergreifend zusammengestellt und so zum Kern von Netzwerken, die in der Folge die bessere Bearbeitung von Schnittstellen ermöglichen sollten. Für die Schüler/-innen in der Region bedeutet das, dass die Übergänge zwischen den Schulen bruchloser werden (vgl. z. B. Bürvenich/Simon 2007).

Wie wichtig die Fortbildungen sind, zeigt sich daran, dass 88 % der Steuergruppen angeben, sie hätten wesentlich zum Erfolg der Entwicklungsarbeit beigetragen.

Auf den Unterricht kommt es an!

Eine Qualifizierung ganzer Kollegien im Bereich der Unterrichtsentwicklung ist eine Voraussetzung für das Gelingen eines systematischen, zielgerichteten und qualitätsorientierten Entwicklungsprozesses. Diese Projekterfahrungen, die schwerpunktmäßig mit dem Konzept „Lehren und Lernen für die Zukunft“ (Höfer/Madelung 2006) gemacht wurden, werden durch verschiedene Untersuchungen belegt (vgl. Bastian 2007). Warum aber sollte Unterrichtsentwicklung als Kern des innerschulischen Entwicklungsprozesses von der Region profitieren?

Sieht man von dem Vorteil der nur so organisierbaren Nachschulungen für neue Lehrer/-innen einmal ab, so muss man wieder den eingangs beschriebenen Perspektivenwechsel vollziehen: Das einzelne Kind bzw. der einzelne Jugendliche profitiert, wenn alle Schulen (und andere Bildungsinstitutionen) in seiner Region sich darauf verständigen, was sie unter Lernkompetenz verstehen, und es ihm ermöglichen, diese stufenweise nach einem abgestimmten Konzept von der Kita bis zum Ende der Schulzeit zu erwerben. Im Kreis Herford z. B. haben inzwischen 83 von 95 Schulen eine entsprechende Fortbildung wahrgenommen und die Vermittlung von Lernkompetenz und selbst gesteuertem Lernen in ähnlicher Weise in ihr Schulprogramm aufgenommen. Der Bilanzbericht der Realschule Enger kann deshalb stellvertretend für viele zitiert werden:

„Der systematische Aufbau von Teilkompetenzen und ihre Verknüpfung vollziehen sich in erster Linie in einem – und durch einen – veränderten Unterricht, der sich durch zunehmende Selbststeuerung durch die Lernenden auszeichnet und Grundlagen zur erfolgreichen Bewältigung selbstgesteuerter Lernprozesse gelegt hat. Selbstgesteuertes Lernen bei gleichzeitiger Entwicklung und Sicherung fachlicher Fähigkeiten führt zu einem großen Maß an (nachschulischer) Handlungsfähigkeit."

An diesen drei Beispielen zeigt sich, was die Vorteile regional organisierter Unterstützungsangebote sind:

- koordinierte statt zufällige Kommunikation zwischen allen Bildungsakteuren auf allen Ebenen;
- Netzwerke ermöglichen besseres Schnittstellenmanagement;
- effizienterer Nutzen vorhandener Ressourcen durch schulübergreifende Lerngruppen;
- Fortbildungsangebote werden auf Dauer gestellt; die Schulen müssen nicht nach dem Windhundprinzip agieren, sondern können den für sie richtigen Zeitpunkt wählen. Nachschulungen sind möglich.

98 % der Schulen sagen, dass sie durch das Projekt in ihrer Schulentwicklung vorangebracht worden sind.

Regionale Kooperationsstrukturen: Gemeinsame Verantwortung statt getrennter Zuständigkeit

Viele existierende schulische Netzwerke haben einen Entwicklungsschwerpunkt, ein Fach, eine Leitidee oder die Schulform gemeinsam, und es ist unbedeutend, ob das Netzwerk lokal, national oder international geknüpft ist. Wenn Schulen ihre Zusammenarbeit dagegen in einer Region organisieren und diese Vernetzung über ihr Kerngeschäft definieren, dann geht die Zusammenarbeit über Fächer und Schulformen oder -stufen weit hinaus, verlangt eine höhere Verbindlichkeit, bringt mehr Nachhaltigkeit und bedarf einer systematischen Steuerung. Diese Form von Vernetzung mit einem gemeinsamen Leitbild zum Thema „Lernen" und dem Fokus „individuelle Bildungsbiografien" meint der Begriff regionale Schullandschaft. Auf der Basis einer entwickelten Schullandschaft können systematisch weitere Bildungsakteure integriert werden. Diesen Weg sind alle Modellregionen gegangen, wenn sie auch unterschiedliche Wegstrecken zurückgelegt haben (vgl. Berkemeyer/Pfeiffer 2006, S. 185).

Steuerung darf aber nicht bedeuten, dass eine neue Hierarchieebene eingezogen wird. Das würde Skeptiker bestätigen, die darin eher eine weitere Bürokratisierung und Gängelung von Schulen denn eine Unterstützung und Entlastung sehen. Wenn auf regionaler Ebene Bildung gesteuert wird, dann kann es nur darum gehen, dass diejenigen, die bisher getrennt agieren, gemeinsam Verantwortung übernehmen, also um die Gestaltung von Bildung in staatlich-kommunaler Verantwortungsgemeinschaft, die behutsam an die Auflösung der starren Trennung in „innere" und „äußere" Schulangelegenheiten geht und finanzielle und personelle Ressourcen bündelt. Im Projekt wurden mit der Einrichtung regionaler Steuergruppen Einheiten geschaffen, die – ausgestattet mit einem regionalen Entwicklungsfonds – konsensual Steuerungsentscheidungen treffen können. In ihnen sind die staatliche Schulaufsicht, die kommunalen Schulträger und die Schulen vertreten. Die Kooperation aller beteiligten Akteure erfolgt freiwillig über Kooperationsvereinbarungen. Regionale Bildungsbüros in kommunaler Trägerschaft sind die notwendigen operativen Unterstützungseinheiten, die ihrerseits über gewisse Handlungsspielräume verfügen (vgl. Berkemeyer/Pfeiffer 2006, S. 182).

„Lernbiografien ohne Brüche“ (so der Titel einer Bonner Initiative) sind vielen Regionen ein wichtiges Anliegen. Im Rhein-Sieg-Kreis z. B. gibt es Teilprojekte der Troisdorfer Schulen zur „Harmonisierung des Übergangs von SchülerInnen in die Sek. I“ und zur „Harmonisierung des Übergangs Kindertagesstätte – Grund-/Förderschule“, die zu konkreten und verbindlichen Vereinbarungen aller Beteiligten geführt haben.

Mit dem Auslaufen des Projektes 2008 schließen fast alle Regionen mit dem Schulministerium einen unbefristeten Kooperationsvertrag, um die Zusammenarbeit im Sinne der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft mit entsprechendem Ressourceneinsatz fortzuführen. Die Idee, dass in der regionalen Schullandschaft besser an der Qualität der Einzelschule gearbeitet werden kann, hat sich also durchgesetzt. Oder noch einen Schritt weitergedacht: Die Idee, dass Kinder und Jugendliche in der regionalen Bildungslandschaft am besten ihre Fähigkeiten entwickeln können, hat Wurzeln geschlagen.

Literatur

Aachener Erklärung zur Bildung des Deutschen Städtetages: 22./23.11.2007; www.staedtetag.de/imperia/md/content/pressedien/2007/17.pdf

Bastian, J. (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel

Bastian, J. (2008): „Autonomie von Schulen ist kein Selbstzweck. Oder Autonomiepostulate ohne Unterstützungssysteme sind hohl!” In: Herrmann, U. (Hg.): In der Pädagogik etwas bewegen. Impulse für Bildungspolitik und Schulentwicklung. Weinheim

Berkemeyer, N./Pfeiffer, H. (2006): „Regionalisierung – neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für die Schulentwicklung” In: Bos, W. et. al., Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 14. Weinheim und München, S. 161 – 194

Bürvenich, H./Simon, P. (2007): „Individuelle Förderung als regionale Aufgabe. Konzept der Schulen der Stadt Troisdorf im Rahmen des Modellversuchs ‘Selbstständige Schule’”. In: SchulVerwaltung NRW, H. 10/2007, S. 264 – 267

Feldhoff, T. (2004): Maßnahmen der Qualifizierung schulischer Steuergruppen am Beispiel des Modellvorhabens „Selbstständige Schule NRW”. Eine Begleitforschung im Handlungsfeld „Personal- und Organisationsentwicklung”; Diplomarbeit 2004, verfügbar unter: www.begleitforschung-selbststaendige-schule-nrw.de 2004

Höfer, C./Madelung, P. (2006): Lehren und Lernen für die Zukunft. Unterrichtsentwicklung in selbstständigen Schulen. Troisdorf

Holtappels, H.G. (2007): Interview im Rahmen des Films „Und es geht doch … Lehren und Lernen für die Zukunft”. Ein Film von Erika Fehse, Kap. 6 „Und was kommt letztendlich dabei heraus?”, siehe auch Begleitmaterialien zum Film, S. 49; www.selbststaendige-schule.nrw.de/Fortbildung/Lehren_und_Lernen

Lohre, W./Stern, C. (2007): „Aufbau regionaler Bildungslandschaften. In Verantwortlichkeiten statt in Zuständigkeiten denken” In: Podium Schule H. 1/2007; www.bertelsmann-stiftung.de

Lohre, W./Weisker, K./Kober, U. (2006): „Selbstständigkeit von Schulen ist kein Selbstzweck. Fortbildungsoffensive und regionale Unterstützung für selbstständige Schulen” In: PÄDAGOGIK, H. 12/2006, S. 40 ff.

Projektleitung (2004): Modularisiertes Konzept zur Fortbildung von Leiterinnen und Leitern selbstständiger Schulen; www.selbststaendige-schule.nrw.de/Fortbildung/SchulleiterInnen

Zwischenbericht (2006): Institut für Schulentwicklungsforschung, Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung, Entwicklung ist messbar. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Selbstständige Schule”. Troisdorf 2006

Dieses Heft ist zum Preis von 9,- Euro zzgl. Versandkosten zu beziehen beim: Pädagogische Beiträge Verlag, Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg

Die Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft im ländlichen Raum am Beispiel des Kreises Herford

Olaf Simon und Martina Dankwart*

Die Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft ist die konsequenteste Form, um bestmögliche Bildungs- und Ausbildungschancen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene im ländlichen Raum zu schaffen. Ihr Aufbau ist das Ziel aller Aktivitäten in der Bildungsregion Herford und damit ein gutes Beispiel für vernetzte Bildungsarbeit in einem ländlichen Raum wie dem Kreis Herford.

Bereits vor der Reform des Kinder- und Jugendhilferechtes galt im Kreis Herford im Rahmen der Jugendarbeit bzw. Jugendbildungsarbeit das Leitprinzip, eine zum schulischen Lernen komplementäre Arbeit zu leisten. Die sich daraus ergebenden vielfältigen Kooperationsprojekte zwischen Jugendhilfe und Schule führten für die Region zur Teilnahme am Modellprojekt „Schule & Co.", das von 1997 bis 2002 gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung durchgeführt wurde. Von 2002 bis zum Sommer 2008 hat der Kreis Herford dann als eine von 19 Modellregionen am landesweiten Nachfolgeprojekt „Selbstständige Schule" teilgenommen.

Eine weitere wichtige Etappe in der Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft im ländlichen Raum war die Etablierung des Regionalen Bildungsbüros im Jahr 1999, das von allen öffentlichen Schulträgern der Region getragen wird. Es dient der langfristigen Sicherung und dem Ausbau der erreichten Entwicklungsstände. Bis Ende 2007 war es als Referat direkt der Landrätin des Kreises Herford unterstellt. Seit Anfang 2008 ist diese Dienstleistungs-, Entwicklungs- und Unterstützungsagentur als Bildungsbüro eine Abteilung des neu eingerichteten Amtes Jugend, Schule und Kultur.

Fachpolitisch wie fachöffentlich wird uneingeschränkt bestätigt, dass umfassende Qualifizierungs- und Qualitätsentwicklungsprozesse – wie sie der Ausbau einer regionalen Bildungslandschaft erfordern – eine regionale Perspektive und verlässliche Rahmenstrukturen benötigen. In Kooperation mit seinen Partnern werden diese vom Kreis Herford bereitgestellt und umfassen vor allem:

- Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen für schulisches und außerschulisches pädagogisches Personal sowie
- die Durchführung von Projekten und die
- Konzeptentwicklung auf der Basis eines bildungsbiografischen Ansatzes.

Im Sinne einer regionalen Bildungslandschaft richten sich die Angebote grundsätzlich an alle Schulen und sind nicht beschränkt auf spezielle Projektschulen. Dies erfordert einen entsprechenden personellen und finanziellen Ressourceneinsatz der Bildungsregion. Gleichzeitig wird in allen Arbeitsschwerpunkten auf eine intensive Kooperation gesetzt. Dazu gehört u .a. die gemeinsame Entwicklungsarbeit mit der Bezirksregierung Detmold und den Schulträgern im Kreis Herford.

Dabei galt schon im Projekt „Schule & Co." die Überzeugung, dass sich aus dem Kern der einzelnen Schule die regionale Schullandschaft und aus dieser – durch vielfältige Kooperationsformen – die regionale Bildungslandschaft entwickelt. Mit den gleichen Leitzielen ist das Projekt „Selbstständige Schule" eine logische Fortsetzung des Projektes „Schule & Co.". Neben der Weiterarbeit an der innerschulischen Qualitätsverbesserung wurden im Rahmen des Projektes „Selbstständige Schule" Struktur- und Steuerungsaspekte der Bildungslandschaft stärker in den Blick genommen.

Abgesichert wird die Zusammenarbeit im Sinne einer kommunal-staatlichen Verantwortungsgemeinschaft über einen Kooperationsvertrag zwischen der Bezirksregierung Detmold und dem Kreis Herford sowie über einen Kooperationsvertrag mit dem Land NRW als dauerhafte und projektunabhängige Verankerungen der Kooperation.

Ausgehend von der pädagogischen Unterrichtsentwicklung zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts lag ein Schwerpunkt des Projektes im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklungsarbeit.

* Olaf Simon, Martina Dankwart, Kreis Herford, Jugend, Schule und Kultur, Bildungsbüro, Herford, Tel. (05221) 13 – 14 47, o.simon@kreis-herford.de
Dieser Beitrag ist zuerst erschienen in „Der Landkreis" 6/2008.

Unterrichtsentwicklung

Im Zentrum qualifizierter Lern- und Bildungsprozesse in der Schule steht der Unterricht. Im Kreis Herford ist die Unterrichtsentwicklung seit 1997 die Grundlage einer umfassenden pädagogischen Schulentwicklung. Im Sinne der Qualitätskriterien für pädagogische Unterrichtsentwicklung „Teamorientierung", „Systematik" und „die ganze Schule erfassend" wurden allen Schulen und allen Lehrkräften im Kreis Herford Fortbildungsmodule zur Entwicklung von Lernkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern angeboten. Die Fortbildungskonzepte sind dabei schulformspezifisch gestaltet. Mittlerweile haben 83 der 95 Schulen und damit ca. 2 300 Lehrkräfte dieses Angebot angenommen, die systematische Fortbildung ganz oder teilweise mit ihrem Kollegium durchgeführt und die Vermittlung von Lernkompetenz und selbst gesteuertem Lernen in ihr Schulprogramm aufgenommen. Ziel dieser regionalen Anstrengungen ist, dass alle Schülerinnen und Schüler im Kreis Herford die Chance bekommen, Lernkompetenz im Sinne des selbst regulierten Lernens aufzubauen.

Schulinternes Management und Personalentwicklung

Eine wesentliche Voraussetzung für die pädagogische Schulentwicklung ist die organisatorische Entwicklung der Schule, denn veränderte Formen von Lehren und Lernen können nur im Rahmen adäquater innerschulischer Lernstrukturen umgesetzt und weiterentwickelt werden. Deshalb ist das Schulentwicklungsmanagement – getragen von der Steuergruppe, der Schulleitung und dem mittleren Management – die Voraussetzung für die Organisation eines erfolgreichen, gesamtinstitutionellen Entwicklungsprozesses. So werden Lernstrukturen aufgebaut, die alle Teilprojekte in einen Zusammenhang bringen und Ziele bzw. Umsetzungsprozesse aufeinander beziehen und synchronisieren. Ein nachhaltiger, zielorientierter Entwicklungsprozess ist auf diese systematisch angelegten Strukturen angewiesen.

Übergangsmanagement

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit in der regionalen Bildungslandschaft ist das Übergangsmanagement sowohl im Bereich der allgemein bildenden Schulen als auch in der beruflichen Bildung. Hierzu gehören insbesondere die im Schnittfeld von schulischer und beruflicher Bildung angesiedelten Maßnahmen zur systematischen Berufswahlorientierung und -vorbereitung. Sie sind vorzugsweise im schulischen Bereich angesiedelt, weisen jedoch mit Blick auf die individuelle Bildungslaufbahn deutlich darüber hinaus. Insgesamt tragen sie im Sinne der bestmöglichen Bildungs- und Ausbildungschancen dazu bei, den Übergang von der Schule in den Beruf für alle Jugendlichen zu ermöglichen und entsprechend ihrer Bedürfnisse zu gestalten.

Im Sinne eines Gesamtkonzeptes umfassen die Angebote in diesem Bereich folgende Elemente:

- Assessment zur Kompetenzprofilanalyse: Ziel des Assessments, das seit 2000 allen Schulen der Sekundarstufe I angeboten wird, ist die Dokumentation der Stärken der Schülerinnen und Schüler im überfachlichen Bereich. Dies geschieht auf der Basis von Beobachtungsdimensionen in den Feldern Sozial-, Kommunikations-, Methoden- und Selbstkompetenz, die mit einem qualitativen Kriterienkatalog hinterlegt sind. Das Ergebnis des dreitägigen Assessments ist ein individueller Bericht für jeden Schüler bzw. jede Schülerin.
- Berufsnavigator: Aufbauend bzw. ergänzend zum Assessment wird seit 2006 – ebenfalls für alle Schulen der Sekundarstufe I – der Berufsnavigator angeboten. Der Berufsnavigator ist ein Instrument zur Berufsermittlung, bei dem durch ein Peer-Rating computergestützt das Persönlichkeitsprofil eines Schülers bzw. einer Schülerin erhoben wird. Dieses Profil wird mit den Anforderungsprofilen von über 300 Berufen abgeglichen. Dabei gelangen nur die Berufe in die persönliche Empfehlung, die eine hohe Übereinstimmung mit dem Persönlichkeitsprofil aufweisen. Im Anschluss an den Test werden die Schülerinnen und Schüler durch qualifiziertes Fachpersonal (z. B. Personalleiter, Ausbildungsleiter) beraten. Das Ergebnis ist eine Berufsempfehlung über drei bis fünf Berufe für jeden Schüler bzw. jede Schülerin.
- KURS – Kooperation von Unternehmen in der Region mit einer Schule: Das Teilprojekt zielt auf die unmittelbare Kooperation einer Schule mit einem Betrieb, um kontinuierlich betriebliche Wirklichkeit in den Fachunterricht einzubinden. Die Kursberater und -beraterinnen der Schulen und der Unternehmen werden durch das Bildungsbüro qualifiziert und unterstützt. Seit 1999 wurden in 25 Kooperationsbeziehungen Schule/Unternehmen unterrichtsbezogene Teilprojekte entwickelt, die zum grundständigen Unterricht zu zählen sind. In den Kooperationsbeziehungen werden jeweils neue Zielsetzungen zwischen dem Unternehmen und der Schule verabredet.
- Übergangsbegleitung: Die individuelle Begleitung von Schülerinnen und Schülern erfolgt auf der Basis der zuvor beschriebenen Elemente. Sie versteht sich als Bildungsberatung und stellt auch eine personelle Verknüpfung zwischen den ein-

zelnen Elementen des Gesamtkonzeptes her. Angeboten werden u. a. die individuelle Beratung von Schülerinnen und Schülern, Sprechstunden in den fünf Hauptschulen und in einer Gesamtschule und eine Hotline zum zentralen Anmeldeverfahren an den Berufskollegs des Kreises Herford.

Die Umsetzung der Elemente im Bereich des Übergangsmanagements erfordert insbesondere die enge Kooperation und Abstimmung mit der Agentur für Arbeit. Diese wurde intensiviert und führte im September 2007 zu einer Zusammenarbeit im Rahmen der Umsetzung der vertieften Berufsorientierung nach § 33 SGB III. Durch diese langfristige Kooperation besteht die Möglichkeit, die Elemente weiter zu systematisieren und in der Region aufeinander abzustimmen.

Qualitative Weiterentwicklung der beruflichen Bildung

Der Kreis Herford hat sich in Grundsatzbeschlüssen 2005 und 2006 auf eine konkrete und umsetzungsorientierte Bildungsplanung im Bereich der beruflichen Bildung festgelegt. Die zentrale Maxime des Konzeptes ist, die Qualität der Bildungs- und Ausbildungsangebote für junge Menschen auf höchstmöglichem Niveau zu gewährleisten und gleichzeitig damit quantitative Wirkungen in der Organisation von beruflicher Bildung zu erzielen.

Inhaltlich bilden die Beschlüsse auf der einen Seite einen Schwerpunkt im Bereich des passgenauen Übergangs von der allgemein bildenden Schule in den Beruf. Dazu gehört neben den zuvor beschriebenen Elementen im Bereich des Übergangsmanagements als Bindeglied zwischen dem allgemein bildenden und den berufsbildenden Bereich das zentrale Anmeldeverfahren „SchülerOnline" an den Berufskollegs. Neben der administrativen Abwicklung der Anmeldung liefert es grundlegende Daten zur weiteren Steuerung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gleichzeitig hat sich durch das erforderliche Unterstützungssystem zur Durchführung des Verfahrens die Information über das schulische Angebot im Sekundarbereich II erhöht und die Abstimmung zur Vermittlung der Jugendlichen in adäquate Angebote nach Abschluss der Sekundarstufe I verbessert.

Auf der anderen Seite soll durch konkrete Maßnahmen wie die Etablierung einer Werkstattschule und die Weiterentwicklung der Leistungsstrukturen der Berufskollegs die schulische Berufsausbildung weiterentwickelt werden. Schließlich gehören als flankierende Maßnahmen auf der planerischen Ebene die Anfertigung eines regionalen Bildungsberichtes bzw. die Etablierung eines regionalen Ausbildungsplatzmonitorings zu den Aufgabenfeldern im Bereich der beruflichen Bildung.

Neben den konkreten Angeboten sind in diesem Kontext die vielfältigen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen mit den relevanten Akteuren in der Region zu nennen. Dabei hat sich insbesondere die „innere" Kommunikationsstruktur bestehend aus Schulentwicklungs- und Laborgespräch bewährt und zu einem systematischen Arbeitsprozess geführt. In diesen Gesprächen arbeiten Verwaltung, Schulleitungen, Bezirksregierung und im Kontext der Laborgespräche Vertreter/-innen der Politik gemeinsam an Fragestellungen der Schulentwicklungsplanung der Berufskollegs. Zusätzlich dazu finden nach Abschluss des Anmeldeverfahrens regelmäßige Gespräche zwischen Berufskollegs, Agentur für Arbeit, ARGE und Bildungsbüro statt, um eine kontinuierliche, kapazitäts- und bedarfsorientierte Angebotsplanung für die Schülerinnen und Schüler, die ein qualifiziertes Alternativangebot zum Ausbildungsplatz bzw. zu einem vollzeitschulischen Angebot benötigen, zu gewährleisten. Dazu wurde auf der operativen Ebene eine Matchinggruppe eingerichtet. Mit diesen Strukturen wird insbesondere die Bündelung der Ressourcen und eine bestmögliche Angebotsgestaltung für die Jugendlichen unterstützt.

Darauf aufbauend soll nun durch die Teilnahme am BMBF-Förderprogramm „Perspektive Berufsabschluss"[1] das Übergangsmanagement im Bereich der berufsvorbereitenden Bildungsgänge der Berufskollegs verbessert werden. Der Schwerpunkt liegt dabei im Aufbau eines Netzwerks zur Systematisierung der Angebote mit allen relevanten Akteuren. Dafür bieten die zuvor genannten Kommunikationsstrukturen einen guten Ausgangspunkt.

[1] „Perspektive Berufsabschluss" ist ein Förderprogramm des BMBF, das aus Bundesmitteln und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert wird. Weitere Informationen unter: http://www.perspektive-berufsabschluss.de

Neben der pädagogischen Schulentwicklung und dem Übergangsmanagement beschäftigt sich das Bildungsbüro mit weiteren Handlungsfeldern in der Bildungsregion:

KITA & Co.

KITA & Co. ist ein Bildungsprojekt, das seit 2005 gemeinsam mit der Carina-Stiftung durchgeführt wird. Ziel ist es, die Chancen der frühkindlichen Erziehung und Bildung von Kindern bestmöglich zu nutzen. Der fließende Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist dabei eine zentrale Schnittstelle, die sowohl an die Kinder als auch an die beteiligten Fachkräfte besondere Anforderungen stellt. Durch gezielte Qualifizierungsangebote – als gemeinsame Lernplattform für Professionelle in beiden Institutionen – und den Ausbau kooperativer Strukturen werden die erforderlichen Grundlagen dazu in der Region Herford geschaffen. Insgesamt beteiligen sich an dem Projekt 11 Grundschulen und 21 Kindertageseinrichtungen an vier Standorten.

Foto: Bildungsbüro Kreis Herford

Ausstellung „Mathe-Kings" im Projekt „Kita & Co" im Kreishaus. Hier konnten Kindertagesstätten- und Grundschulkinder neue Zugänge und Umgänge mit naturwissenschaftlichen und mathematischen Fragen erforschen. Ca. 2 000 Kinder haben die Ausstellung besucht.

Sprachförderung – Sprachkompetenzentwicklung

Sprache ist eine wesentliche Grundlage für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse. Eine nicht optimal ausgeprägte Sprachkompetenz kann sich einschränkend auf die gesamte Bildungsbiografie eines Menschen auswirken, z. B. in Bezug auf fehlende oder geringere Bildungsabschlüsse, mangelnde Chancen auf dem Arbeitsmarkt und fehlende Grundlagen für eine gelingende soziale Integration. Dies gilt sowohl für Menschen aus Zuwandererfamilien, für die Deutsch nicht die Muttersprache ist, als auch für diejenigen Personen, bei denen andere sprachliche Defizite zunehmend festzustellen sind.

Daraus resultierend sind an ein erfolgversprechendes Sprachförderkonzept im Schwerpunkt folgende Anforderungen zu stellen: Die Förderung muss langfristig angelegt sein. Sie muss möglichst früh beginnen und so konzipiert sein, dass sie einen individuellen Bildungsweg kontinuierlich begleiten kann. Gleichzeitig muss die Kontinuität sichergestellt werden, d. h. Anstrengungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit und Vernetzung aller institutionellen Ebenen – Elementarbereich und Grundschulen, Grundschulen und weiterführende Schulen, Schulen und außerschulische Fördereinrichtungen, allgemein bildende Schulen und der berufsbildende Bereich – sind erforderlich. Im Rahmen des Gesamtkonzeptes „Sprachförderung und Sprachkompetenz" sind in enger Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung, dem Schulamt des Kreises Herford und verschiedenen Trägern der Kindertageseinrichtungen zahlreiche Maßnahmen zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen entwickelt, initiiert und umgesetzt worden. ■

Dr. Harald Deisler in den Gemeinsamen Bundesausschuss berufen

Der langjährige Hauptgeschäftsführer der Spitzenverbände der landwirtschaftlichen Sozialversicherung, Dr. Harald Deisler (59), wurde während der konstituierenden Sitzung des Gemeinsamen Bundesausschusses als einer der drei hauptamtlichen unparteiischen Mitglieder dieses Entscheidungsgremiums eingesetzt. Er verlässt die Spitzenverbände der landwirtschaftlichen Sozialversicherung zum 1. Oktober diesen Jahres.

Der Gemeinsame Bundesausschuss ist das oberste Beschlussgremium der gemeinsamen Selbstverwaltung im Gesundheitswesen in Deutschland. Er bestimmt durch seine Entscheidungen den Leistungskatalog der gesetzlichen Krankenversicherung für etwa 70 Mio. Versicherte mit. Die drei hauptamtlichen unparteiischen Mitglieder leiten unabhängig die jeweiligen Unterausschüsse und bereiten die Beschlüsse im Plenum vor.

In den 17 Jahren seines Wirkens in der landwirtschaftlichen Sozialversicherung hat Dr. Deisler mit viel Überzeugungsarbeit und Durchsetzungsvermögen auf den berufsständischen und politischen Ebenen das agrarsoziale Sicherungssystem modern ausgerichtet. Erfolgreicher Abschluss seiner Tätigkeit war das im November 2007 verabschiedete Gesetz zur Modernisierung des Rechts der landwirtschaftlichen Sozialversicherung (LSVMG).

Mit dem Wechsel seiner beruflichen Tätigkeit scheidet Dr. Deisler auch aus dem ASG-Kuratorium aus, dem er seit 1993 angehörte. Die ASG wünscht ihm für seine neuen Aufgaben viel Erfolg.

Hans Jürgen Ploog im Ruhestand

Hans Jürgen Ploog, Vorstandsmitglied der Landwirtschaftlichen Rentenbank, Frankfurt am Main, ist Mitte des Jahres in den Ruhestand getreten. Er war beruflich 36 Jahre lang mit der Landwirtschaftlichen Rentenbank verbunden. Neben zahlreichen Aufsichtsratsmandaten engagierte sich Ploog von 2004 bis zu seinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst auch im Kuratorium der ASG. Die ASG bedankt sich für die gute Zusammenarbeit und wünscht Hans Jürgen Ploog für seinen Ruhestand alles Gute sowie persönliches Wohlbefinden.

Dr. Dieter Blaschke 70 Jahre

Min. Dirig. Dr. Dieter Blaschke feierte am 30. September 2008 seinen 70. Geburtstag. Blaschke studierte an der Universität Kiel Landwirtschaft und promovierte am Institut für landwirtschaftliche Betriebslehre. Seit 1966 war er für das Bundeslandwirtschaftsministerium in Bonn tätig. Er befasste sich vor allem mit Fragen der Agrarstrukturpolitik und war in diesem Bereich viele Jahre als Referatsleiter und Unterabteilungsleiter tätig. Von 1995 bis 1999 leitete er die Dienststelle des BMVEL in Berlin. Neben seiner Tätigkeit im Bundeslandwirtschaftsministerium war Blaschke in verschiedenen Gremien aktiv. Hierzu zählte auch die zehnjährige engagierte Mitgliedschaft im Kuratorium der Agrarsozialen Gesellschaft e.V. Die ASG gratuliert Dr. Dieter Blaschke zu seinem Ehrentag und wünscht ihm weiterhin alles erdenklich Gute.

Jürgen Schümer 70 Jahre

Am 20. September 2008 feierte Jürgen Schümer seinen 70. Geburtstag. Der Diplomlandwirt wirkte viele Jahre als Bankdirektor und Leiter des Bereiches Agrarkredite bei der Norddeutschen Landesbank in Hannover. Schümer ist seit 1976 Mitglied der Agrarsozialen Gesellschaft e.V., in der er sich langjährig als Vorsitzender der Revisionskommission sowie als Vorstandsmitglied und stellvertretender Vorstandsvorsitzender einbrachte. Darüber hinaus engagierte er sich bei zahlreichen ASG-Tagungen als kompetenter Referent und Arbeitsgruppenleiter. Seit seinem Eintritt in den Ruhestand beschäftigt sich Jürgen Schümer vorrangig mit forstwirtschaftlichen Tätigkeiten. Die ASG gratuliert ihm zu seinem Geburtstag und wünscht ihm alles Gute, besonders eine gute Gesundheit.

Lehrerfachtagungen in Baden-Württemberg und Niedersachsen:

Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen

In der Diskussion um die Qualität der beruflichen Ausbildung steht auch die Ausbildung an den agrarwirtschaftlichen Berufsschulen immer wieder auf dem Prüfstand. Die Agrarsoziale Gesellschaft e.V. bietet in Zusammenarbeit mit dem aid infodienst zwei Lehrerfachtagungen zum Thema Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen für Berufsschullehrer und Schulleiter aus den Fachbereichen Ernährung und Landwirtschaft, Gartenbau, Forstwirtschaft und Weinbau an. Sie sind als Lehrerfortbildungen konzipiert und finden in Hannover und Schwäbisch Gmünd statt.

Anhand erprobter Qualtitätsmanagementsysteme, in Baden-Württemberg das Konzept OES („Operativ Eigenständige Schule") und in Niedersachsen EFQM (European Foundation for Quality Management), werden den Teilnehmern Beispiele aus der Praxis vorgestellt, mit einem Hauptaugenmerk auf dem Qualitätsbereich Unterricht. Die Referenten aus Kultusministerien und Schule verbinden dieses akute und mit Berührungsängsten behaftete Thema in Theorie bzw. politischer Maßgabe und Praxis ihres jeweiligen Bundeslandes miteinander.
Die ausführlichen Programme beider Veranstaltungen sind zu finden unter: www.asg-goe.de

Baden-Württemberg:
18. Oktober 2008, 10.00 bis 16.00 Uhr, Landesanstalt für Entwicklung der Landwirtschaft und der Ländlichen Räume, Schwäbisch Gmünd, www.lel-bw.de

Niedersachsen:
1. November 2008, 10.00 bis 16.30 Uhr, Justus-von-Liebig-Schule, Hannover-Ahlem, www.jvl.de

Die Tagungsgebühr beträgt jeweils 18 Euro.

. Anmeldungen sind bis zum 12. Oktober 2008 möglich bei:
Christina Kirchner, ASG, Christina.Kirchner@asg-goe.de, Fax: (0551) 497 09 16

Landjugend(t)räume

BAG ejl, KlJB, BDL (Hrsg.): Landjugend(t)räume. Herausforderungen und Perspektiven für die Jugendarbeit im ländlichen Raum. Berlin: 2007. Eigenverlag, 112 Seiten. Das Buch ist beim Bund der Deutschen Landjugend (BDL) gegen Rückumschlag (Büchersendung A4 für 0,85 Euro) erhältlich. Es wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

In ihrem Gemeinschaftswerk haben die drei deutschen Landjugendverbände mit Unterstützung von Experten/-innen aus Wissenschaft und Praxis die Zukunft der Jugend in den ländlichen Räumen in den Blick genommen. Sie schlagen eine Brücke zwischen dem, was heute zu tun ist, damit junge Menschen morgen auf dem Land ihre Heimat finden – und nicht nur eine Schlafstätte.

Prof. Dr. Joachim Faulde, Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, beschreibt in den „Landjugend(t)räumen" die aktuellen Entwicklungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in ländlichen Regionen; Prof. Dr. Heide Funk, Fachhochschule Mittweida, nimmt die Gestaltungsspielräume in der Freizeit als Ausgangspunkt; Prof. Dr. Martin Weingardt, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, stellt sich der Frage: „Braucht das Land die Schule oder die Schule das Land?" Darüber hinaus geht die Praktikerin Astrid Kleber auf den Weg von der Schule in den Beruf ein, setzen sich die Jugendverbände mit den Zukunftsperspektiven junger Menschen in den ländlichen Räumen bzw. mit den Perspektiven der Jugendarbeit vor Ort auseinander. Bei allem wird deutlich: Die ländlichen Räume und ihre jungen Bewohner/-innen haben die Hoffnung auf eine Zukunft in ihrer Heimat nicht aufgegeben. Sie nehmen die Herausforderungen an und sehen sich dabei auch selbst in der Verantwortung. KLJB/BAG ejl/BDL

Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U 27

Bund der Deutschen Katholischen Jugend/MISEREOR (Hrsg.): Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U 27. Verlag Haus Altenberg, Düsseldorf 2008, 696 Seiten, ISBN 978-3-7761-0215-4, Preis 55,00 Euro.

Die Frage, wie Jugendliche fühlen, denken und handeln – kurz: wie sie ticken – stellt sich mit jeder Generation neu. Die Jugendlichen von vor zehn Jahren sind nicht die gleichen wie die Jugendlichen des Jahres 2008. Einen aktuellen Beitrag zum besseren Verständnis bietet die vom Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) und dem Bischöflichen Hilfswerk MISEREOR in Auftrag gegebene Studie „Wie ticken Jugendliche?". Auf der Basis der vom sozialwissenschaftlichen Institut Sinus Sociovision entwickelten Sinus-Milieus®, die die Menschen anhand einer ähnlichen Lebensauffassung und Lebensweise in bestimmte Gruppierungen einordnen, untersucht die Studie katholische Kinder (9 bis 13 Jahre), Jugendliche (14 bis 19 Jahre) und Junge Erwachsene (20 bis 27 Jahre) mit dem Ziel, neue Zugänge zu jungen Menschen zu erkennen, um diese (wieder) für die Kirche und die katholische Jugendarbeit von BDKJ und MISEREOR zu gewinnen.

Ausgehend von dem Ansatz, dass Jugendliche keine homogene Gruppe sind, werden die drei Altersgruppen anhand der Milieuorientierungen der Jugendlichen – Traditionsverwurzelte/Konservative, Bürgerliche Mitte, Postmaterielle, Konsum-Materialisten, Hedonisten, Moderne Performer und Experimentalisten – vorgestellt. Neben den Einstellungen der jungen Menschen zu Religion und Kirche werden dabei die Milieutendenzen, die Wertorientierungen und Einstellungen, die Lebensstile, die Musikvorlieben, die Mediennutzung, das kulturelle Kapital, die sozialen Bezugsgruppen, das Engagement sowie die Zukunftsvorstellungen und Sehnsüchte ausführlich dargestellt. Damit geht diese Studie über eine reine Untersuchung des Katholizismus junger Menschen hinaus und bietet eine umfangreiche und aktuelle Beschreibung der heutigen Jugendgeneration. md

Für Sie gesurft

www.bildungsserver.de

Als Gemeinschaftsprojekt von Bund und Ländern wurde 1996 der Deutsche Bildungsserver aufgebaut, der zahlreiche Dokumente und Dienste rund um das Thema Bildung bündelt. Die Fülle der hier vorzufindenden Informationen ist schier unendlich. Aktuelle Nachrichten über Bildungspolitik sind ebenso vertreten wie Lehrmaterialien für Lehrer oder Adressen von Bildungsinstitutionen. Es gibt Chatrooms für verschiedene Zielgruppen, Austauschmöglichkeiten in Blogs, einen Bildungsserver-Wiki sowie einen gut gepflegten Stellenmarkt. Die übersichtliche Gestaltung des Angebots sowie zahlreiche Verlinkungen helfen jeder/-m Interessierten, die für sie/ihn wichtigen Informationen zu finden. Der Bildungsserver ist so nicht nur ein fachliches Portal für Menschen, die im Bildungsbereich beschäftigt sind, sondern eine Fundgrube für jeden, der sich in welcher Form auch immer mit Bildung beschäftigt. cb

Stiftungswettbewerb 2009

Staatsminister a.D. Dr. Dr. h.c. Tassilo Tröscher († 2003) hatte 1992 aus Anlass seines 90. Geburtstages die STIFTUNG TASSILO TRÖSCHER begründet. Aus den Erträgen der privaten, gemeinnützigen Stiftung werden seitdem in zweijährigem Turnus Preise für beispielhafte Initiativen verliehen.

Stiftungszweck

Zweck der Stiftung ist die Anerkennung herausragender Leistungen in einem umfassend definierten agrarsozialen Bereich, der sich aus den Aufgaben und Zielen der Agrarsozialen Gesellschaft e. V. (ASG) in Göttingen ergibt.

Hierunter fallen Maßnahmen zur

- Verbesserung der Agrarstruktur
- Dorfentwicklung
- umweltverträglichen Landbewirtschaftung und artgerechten Tierhaltung
- agrarsozialen Sicherung
- Einkommensoptimierung sowie Erwerbs- und Einkommenskombinationen in Landwirtschaft und ländlichen Räumen
- Gestaltung landwirtschaftlicher Betriebsmodelle

Preiswürdige Initiativen können sein

- eine bemerkenswerte wissenschaftliche Arbeit
- eine publizistisch hervorragende Darstellung
- eine innovative Konzeption
- eine administrativ außergewöhnliche Entscheidung oder Maßnahme
- ein innovatives praktisches Beispiel

Im Jahr 2009 beträgt der **Stiftungspreis 4 000 Euro.**

Meldung

Formlose Meldungen für den Stiftungswettbewerb bitte bis zum 31. März 2009 an:

Agrarsoziale Gesellschaft e. V.
Kurze Geismarstr. 33
37073 Göttingen

Fon (0551) 49 709 - 0
Fax (0551) 49 709 - 16
wettbewerb@asg-goe.de
www.asg-goe.de

IMPRESSUM

ISSN 0179-7603

Herausgeber
Agrarsoziale Gesellschaft e.V.
Postfach 1144
37001 Göttingen
Tel. (0551) 4 97 09-0
Fax (0551) 4 97 09-16
info@asg-goe.de
www.asg-goe.de

Geschäftsführer
Dr. Dieter Czech

Redaktion
Dipl.-Ing. agr. Ines Fahning
Tel. (0551) 4 97 09-26
ines.fahning@asg-goe.de

Namentlich oder mit Initialien gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung des Autors/der Autorin wieder. Sie ist nicht in jedem Fall identisch mit der Meinung des Herausgebers oder der Redaktion.

Layout
Elisabeth Wegerle, Webdesignerin und Mediengestalterin
Tel. (0551) 4 97 09-32
www.wegerle-web.de

Druck
Konrad Pachnicke, Göttingen

Nachdruck und sonstige Verbreitung
(auch auszugsweise) nur mit Genehmigung der Agrarsozialen Gesellschaft e.V.

Ländlicher Raum
erscheint viermal im Jahr (jeweils zum Ende eines Quartals).
Bei der dritten Ausgabe handelt es sich um ein themenorientiertes Schwerpunktheft mit doppeltem Umfang.

Die Online-Ausgaben sind jeweils zehn Monate nach Drucklegung auf der ASG-Website als pdf-Datei verfügbar.

Preise
Der Preis für ein Jahresabonnement „Ländlicher Raum“ beträgt 36,- Euro inkl. Porto. Für Mitglieder der ASG ist das Abonnement im Mitgliedsbeitrag (72,- Euro, Studenten 36,- Euro) enthalten.

Konto
Für Spenden und sonstige Förderbeiträge an die ASG:
Sparkasse Göttingen
Konto-Nr. 1 087 006
BLZ 260 500 01

Die Herausgabe von „Ländlicher Raum“ erfolgt mit der Förderung des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz.

Fotonachweis
Sofern keine Nachweise an den Fotos und Abbildungen stehen, wurden diese der Redaktion von den Autoren und Fotografen überlassen oder stammen aus dem Bildarchiv der Agrarsozialen Gesellschaft e.V. (Dipl.-Ing. agr. Micheal Busch, Dipl.-Ing. agr. Ines Fahning, Dipl.-Humbiol. Elisabeth Wegerle).

Termine vormerken:

- **Herbsttagung**
  der Agrarsozialen Gesellschaft e.V.
  am 13. und 14. November 2008 in Göttingen

- **Land-Schau im Rahmen der Gemeinschaftsschau**
  „LebensTraum Dorf“
  während der Internationalen Grünen Woche Berlin
  vom 16. bis 25. Januar 2009 in Berlin

- **Begleitveranstaltung „Zukunftsforum Ländliche Entwicklung 2009“**
  des BMELV im Rahmen der Internationalen Grünen Woche Berlin

  Intelligentes Flächenmanagement statt Flächenverbrauch

  Veranstalter: Agrarsoziale Gesellschaft e.V. (ASG), Bundesverband der gemeinnützigen Landgesellschaften (BLG), Deutscher Bauernverband (DBV), Deutscher Landkreistag (DLT), Deutscher Städte- und Gemeindebund (DStGB), Verband der Landwirtschaftskammern e.V. (VLK), Johann Heinrich von Thünen-Institut (vTI)

- **Frühjahrstagung**
  der Agrarsozialen Gesellschaft e.V.
  vom 10. bis 12. Juni 2009 in Stendal/Sachsen-Anhalt

© Rebel / Fotolia.de