

Bildung in der Stadt



DOKUMENTATION ZUR VERANSTALTUNGSREIHE



„Bildung in der Stadt - Kommunale Bildungspolitik“

Die Landeshauptstadt Saarbrücken widmete im Jahr 2011 dem Thema „*Bildung in der Stadt – Kommunale Bildungspolitik*“ eine Veranstaltungsreihe. Diese beleuchtete unterschiedlichste Aspekte von Bildung aus kommunaler Sicht wie beispielsweise die Grundlagen und Gestaltung von Ganztagschulen, den Übergang zwischen Schule und Beruf sowie die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in einer internationaler werdenden Stadtgesellschaft. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, welchen Beitrag wir in den Kommunen für eine bessere Bildung leisten können. Das Motto dieser Reihe „*Man lernt nie aus*“ verweist auf Bildung als Prozess, der nie abgeschlossen ist, und betont damit die Bedeutung des lebenslangen Lernens.

Bildung: Basis für erfolgreiche Stadtentwicklung

Bildung ist in der durch den Umgang mit Wissen geprägten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft eine grundlegende Ressource für die Zukunft. Sie ist wichtig für eine sozial und ökonomisch erfolgreiche Entwicklung der Städte. Interessante, gute Bildungsangebote sind ein nicht zu vernachlässigender Standortfaktor und tragen wesentlich zur Lebensqualität einer Stadt bei, machen sie attraktiv. Für Eltern lassen sich hier Familie und Beruf besonders gut vereinbaren. Überhaupt sind gut ausgebildete Fachkräfte und Nachwuchskräfte für die wirtschaftliche Entwicklung und Zukunft unserer Stadt, deren Unternehmen und Betriebe von zentraler Bedeutung. Deshalb gehören eine erfolgreiche Bildungspolitik und eine zukunftsorientierten Stadtentwicklung eng zusammen.

Bildung: Grundlage individueller Lebenschancen

Bildung gehört zu den Schlüsselfaktoren für individuelle Lebenschancen, selbstbestimmtes Handeln und prägt den Lebensweg sowohl im privaten wie im beruflichen Bereich ganz erheblich. Sie ist die wichtige Voraussetzung, um eine gewisse materielle Sicherheit durch Erwerbseinkommen erreichen zu können.

Der im Oktober erschienene „*Datenreport 2011*“ belegt erneut den Zusammenhang von Lebenslage und Lebenschancen sowie Bildung in Deutschland. Eine seiner zentralen Aussagen ist: Gute Bildung eröffnet mehr Möglichkeiten am Arbeitsmarkt sowie größere Chancen, seltener arm zu werden und länger zu leben. Wächst ein Kind in Armut auf, dann gefährdet dies dessen gesamte weitere Entwicklung. Deshalb gehört es immer noch zu den wichtigsten Herausforderungen, Benachteiligungen abzubauen. Gerechte Bildungsangebote bieten mehr Menschen Chancen, ihre Lebensbedingungen eigenständig und selbstverantwortlich zu gestalten.

Bedeutung kommunaler Bildungspolitik

Die Diskussion über die Bedeutung von Bildung als grundlegender Ressource führt auch zu einem sich ändernden Verständnis der Kommunen hinsichtlich ihres Bildungsauftrages. Deshalb hat der Deutsche Städtetag in der Bildungsreformdiskussion frühzeitig eigene Positionen formuliert. Denn Städte und Gemeinden sind eine entscheidende Ebene, um Reformen und bildungspolitische Ziele umzusetzen.

Der Deutsche Städtetag betont in der „*Aachener Erklärung*“ ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das kognitives, soziales und emotionales Lernen umfasst, als Grundlage aller Reformbemühungen. Es gilt, vor Ort in den Städten ein vernetztes System von Erziehung, Bildung und Betreuung zu entwickeln.

Kommunale Bildungslandschaften

Kindertagesstätten, Schulen, Volkshochschulen und zahlreiche Kultureinrichtungen sind Eckpfeiler der öffentlichen, insbesondere der kommunalen Infrastruktur in der Bildung. Diese unterschiedlichen und manchmal nebeneinander agierenden Bildungsbereiche von der frühkindlichen und schulischen Bildung bis zur Weiterbildung in der nachberuflichen Lebensphase gilt es, besser als bisher aufeinander abzustimmen und zu verknüpfen. Dabei sind allerdings nicht nur Bildungsinstitutionen wie Kindergarten, Schule oder Volkshochschule zu berücksichtigen. Auch die Orte des informellen und non-formalen Lernens wie Freizeitangebote in Sportvereinen, auf Spielplätzen, Treffen mit Freunden usw. sind einzubeziehen; denn Kinder lernen und sammeln ihre Erfahrungen bei den unterschiedlichsten Aktivitäten. Gelingt es, die unterschiedlichen Bildungsorte und Bildungsgelegenheiten von jungen Menschen besser als bisher zu „*kommunalen Bildungslandschaften*“ zu verknüpfen, so kann dies den Zugang zur Bildung erleichtern und zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen.

Bildung im Lebenslauf – Saarbrücker Bildungsangebote

Die Landeshauptstadt Saarbrücken verfügt über ein breites Spektrum interessanter Bildungsorte und Bildungsgelegenheiten: von den Kindertageseinrichtungen über die verschiedensten Schulformen, Stadtbibliothek und Stadtarchiv bis zur Universität des Saarlandes.

Wir entwickeln als Landeshauptstadt Saarbrücken unsere kulturellen und bildungspolitischen Angebote systematisch weiter, setzen eigene Akzente und kooperieren dabei mit anderen Trägern von Einrichtungen. Hier einige Beispiele:

- In den ersten Lebensphasen werden elementare Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt und wichtige Grundlagen für die Entwicklung und Bildungskarrieren von Kindern gelegt. Deshalb haben wir in Saarbrücken den Rechtsanspruch auf

einen Kindergartenplatz für Kinder ab drei Jahren schon früh verwirklicht. Jetzt bauen wir das Angebot an Krippenplätzen, also die Betreuung für die unter Dreijährigen gezielt aus. Hierfür wandeln wir z. B. die durch den Rückgang der Kinderzahlen freiwerdenden Ressourcen im Kindergartenbereich um und bauen neue Einrichtungen. Aber es bedarf auch in Zukunft sehr großer Anstrengungen, um eine Versorgungsquote für unter dreijährige Kinder von 35 Prozent zu verwirklichen. Dies ist für uns in den Kommunen bei einer gleichzeitig dramatischen Haushaltslage eine große Herausforderung.

- Ganztagschulen können die schulische Situation von Kindern verbessern und die Alltagsplanung von Eltern hinsichtlich Familie und Beruf erleichtern. Deshalb will die Landeshauptstadt Saarbrücken das Angebot an „echten“ (gebundenen) Ganztagsgrundschulen sukzessive ausbauen. Bisher gibt es in Saarbrücken die gebundene Ganztagsgrundschule Rastpfuhl und Wiedheck. Die Grundschule Kirchberg wird seit dem Schuljahr 2011/2012 zur gebundenen Ganztagsgrundschule weiterentwickelt. Die Offene Ganztagsgrundschule Weyersberg sowie die freiwilligen Ganztagsgrundschulen Folsterhöhe, Herrensohr-Jägersfreude sowie die Grundschule Max-Ophüls mit dem Standort Rotenberg sind in städtischer Trägerschaft und explizit mit pädagogischen Fachkräften ausgestattet. In allen anderen Saarbrücker Grundschulen wird die Nachmittagsbetreuung über freie Träger organisiert.
- Das Kinderbildungszentrum – KIBIZ in Malstatt ist ein gelungenes Beispiel gut vernetzter Beratungs- und Bildungsangebote. Soziale und pädagogische Einrichtungen aus dem Stadtteil und darüber hinaus bieten ein vielfältiges Angebot: Elternkurse, Kurse zur Haushaltsführung, Kochkurse, Gesprächskreise für die Eltern, Sprachförderung, Vorlese-Nachmittage, Hausaufgabenhilfe sowie Musik- und Sportunterricht für die Kinder. Leitgedanke des KIBIZ ist es, Kinder möglichst früh zu fördern und Eltern zu unterstützen.
- Wir brauchen für die Zukunft unserer Stadt und deren wirtschaftliche Entwicklung gut ausgebildete Nachwuchskräfte in den Saarbrücker Unternehmen und Betrieben. Deshalb eröffnet die Landeshauptstadt Saarbrücken zusammen mit den städtischen Unternehmen seit einigen Jahren mit einer Ausbildungsinitiative jungen Menschen den Zugang zu qualifizierter Beschäftigung. So haben 2010 mehr als 400 junge Menschen in 60 Berufen ihre Ausbildung im „Konzern Stadt“ absolviert. Seit 2004 ist die Landeshauptstadt Saarbrücken alleinige Gesellschafterin des Zentrums Bildung und Beruf Saar in Burbach – ZBB. Damit hat die Stadt ein eigenes Aus- und Weiterbildungszentrum mit vielfältigen und qualitativ hochwertigen Beratungs-, Bildungs- und Hilfsangeboten für auf dem Arbeitsmarkt benachteiligte Personengruppen.
- Deutsch-französische Bildungsangebote sind schon heute für Saarbrücken charakteristisch; z. B. Kindergärten mit Französisch als Sprachangebot, das Deutsch-Französische-Gymnasium und die deutsch-französischen Studiengänge der saarländischen Hochschulen.

- Gute Sprachkenntnisse sind eine wichtige Grundlage zur Verständigung in einer internationaler werdenden Stadtgesellschaft mit Menschen aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen sowie in einer immer internationaler ausgerichteten Wirtschaft. Deshalb wollen wir in Saarbrücken die bereits guten Grundlagen zur Sprachvermittlung weiter fördern.
- Wir entwickeln unsere Angebote in unserer städtischen Musikschule und unserer Stadtbibliothek ständig mit zeitgemäßen, qualifizierten Angeboten weiter. Kinder, Jugendliche und Erwachsene nutzen gerne diese beiden kommunalen Bildungsorte, an exponierten Stellen mitten in der Stadt.

Mehr Bildung für mehr Chancengerechtigkeit

Gerechte Bildungschancen können helfen, gesellschaftliche Benachteiligungen abzubauen. Gleichzeitig ist Bildung wichtig für eine zukunfts offene, soziale und ökonomisch erfolgreiche Entwicklung unserer Stadt. Deshalb werden wir uns in den Städten mit dem Thema „Bildung“ und seinen Ausprägungen weiter aus kommunaler Sicht befassen. Deshalb sehen wir in Saarbrücken es als eine wichtige Aufgabe an, weiter gute Rahmenbedingungen für optimale Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten der Kinder und für lebenslanges Lernen zu schaffen.



Charlotte BRITZ
Oberbürgermeisterin



Erik SCHRADER
Beigeordneter für Bildung,
Kultur und Wissenschaft

Inhaltsverzeichnis

I. Kommunale Bildungslandschaften.	9
Bildung in der Stadt – die Kommunalen Bildungslandschaften Wolfgang Rombey, Stadt Aachen.	10
Diskussion	25
Netzwerkarbeit für bessere Zusammenarbeit im Bildungsbereich: das Bildungsbüro der StädteRegion Aachen Interview mit Gabriele Roentgen und Dr. Sascha Derichs, StädteRegion Aachen	28
Kommunale Politik für Bildungsgerechtigkeit – Bildungsentwicklung in Mannheim Interview mit Lutz Jahre, Stadt Mannheim	32
II. Elementare Bildung	35
Elementare Bildung: Bildung von Anfang an – und dann? Schnittstellen, Übergänge und Anschlüsse in der Bildungslandschaft Interview mit Monika Bradna, Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), München	36
III. Ganztagschule	43
Zukunftsmodell Ganztagschule – Grundlagen und Gestaltungsvarianten Dr. Stefan Appel, Deutscher Ganztagsschulverband, Kassel	44
Diskussion	52
IV. Berufliche Bildung: Übergang von der Schule in die Berufsausbildung	55
Expertenmonitor: Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung Christine Gouverneur, Bertelsmann Stiftung.	56
Das Projekt „STABIL“ Saarbrücken Karin Riga, Zentrum für Bildung und Beruf Saar (ZBB), Saarbrücken	63
Podiumsgespräch	66

V. Mehrsprachigkeit.	79
Grundlagenforschung zum Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen Interview mit Prof. Dr. Stefanie Haberzettl, Universität des Saarlandes	80
Zweisprachige Kommunikationspraktiken: Code-switching und Code-mixing Prof. Dr. Inken Keim, Universität Mannheim	85
Mehrsprachiges Aufwachsen im Kindergarten Eva Hammes-Di Bernardo, Ministerium für Bildung, Saarbrücken	103
Mehrsprachigkeit in Luxemburg Fernand Fehlen, Universität Luxemburg	108
Podiumsgespräch: Mehrsprachigkeit in der Praxis – Vorstellung regionaler Beispiele	113
VI. Kulturelle Bildung.	115
„Musikalische Bildung für alle Saarbrücker Kinder!“	116
Diskussion	122
VII. Kommunale Bildungspolitik.	125
Schulentwicklung in der Stadt Prof. em. Dr. Klaus Klemm, Universität Duisburg-Essen	126
Diskussion	133
VIII. Anhang.	134
Professionalisierung in der Altenbildung Prof. Dr. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Duisburg-Essen	136
„Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetages.	144

I. Kommunale Bildungslandschaften

**kom
mu-
nale
bild
ung
land**



Bildung in der Stadt – die Kommunalen Bildungslandschaften



WOLFGANG ROMBEY

ist Beigeordneter für Bildung und Kultur, Schule, Jugend und Sport der Stadt Aachen und Vorsitzender des Schul- und Bildungsausschusses des Deutschen Städtetages.

Das Jahr 2011 ist ein Superwahljahr. In diesem Jahr können die Bürger/-innen u. a. in sieben Bundesländern den Gang zur Urne antreten. In Hamburg, in Sachsen-Anhalt, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, in Bremen, in Mecklenburg-Vorpommern und in Berlin werden die Landtage neu zusammengesetzt. Die ersten Wahlkämpfe sind in vollem Gange. Schaut man sich die Slogans/ Claims und Wahlprogramme der antretenden Parteien an, dann treffen wir immer wieder auf Schwerpunktaussagen zu den Themen „Bildung und Schule“. Das Thema „Bildung“ wird also groß geschrieben.

Da finden wir solche Slogans wie:

„Bildungsland Baden-Württemberg“
(CDU-FRAKTION)

„Bildung für alle – gebührenfrei und demokratisch“ (DIE LINKE, HAMBURG)

„Bildung - Schlüssel für sozialen Aufstieg“
(SPD, SACHSEN-ANHALT)

„Rheinland-Pfalz zum Bildungsland Nr. 1 machen“ (FDP)

„Baden- Württemberg braucht alle Talente von Anfang an“ (DIE GRÜNEN)

Bildungspolitik ist Landesaufgabe. So sieht es der Föderalismus vor. Doch auch in den Kommunen werden die Themen „Bildung und Schule“ groß geschrieben.

Vor vier Jahren - im Jahr 2007 - griff der Deutsche Städtetag mit seinem Kongress „Bildung in der Stadt“ ein zentrales Thema der aktuellen bildungspolitischen Diskussion auf. In der dort einmütig verabschiedeten „Aachener Erklärung“ forderten die über tausend Teilnehmerinnen und Teilnehmer „eine zentrale Rolle“ für die Städte bei der „Entwicklung Kommunalen Bildungslandschaften“. Problematisiert wurde insbesondere die Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Angesichts des umfassenden sozialen Wandels und seinen massiven Auswirkungen auf den Schul- und Bildungsbe- reich ist diese Zuständigkeitstrennung nicht mehr sinnvoll. Auf diesen sozialen Wandel werde ich im ersten Kapitel meiner Ausführungen gesondert eingehen.

Wir, in den Kommunen, in den Städten und Gemeinden wollen mit dazu beitragen, die Ansprüche an Schule, Bildung und Lernen zu realisieren:

- wir wollen Kinder und Jugendliche optimal fördern,
- wir wollen mehr Chancengleichheit schaffen und
- wir wollen für Wirtschaft und Gesellschaft bestmöglich qualifizieren.

Allerdings brauchen wir dazu mehr Gestaltungsmöglichkeiten und einen Bewusstseinswandel in den Ländern. Weg von dem Denken in Zuständigkeiten hin zum Handeln in Verantwortungsgemeinschaften. Die Gründe und den Weg dorthin möchte ich Ihnen erläutern.

1. Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Kommunen und Schulen

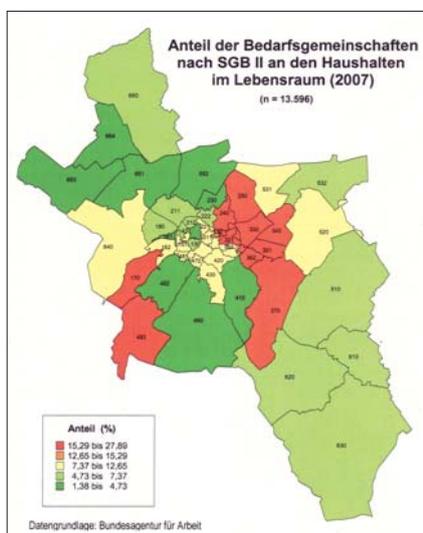
Im Folgenden gehe ich auf zehn gesellschaftliche Veränderungen ein, die in ihren Auswirkungen die Schulentwicklung und die Ausgestaltung regionaler Bildungslandschaften erheblich beeinflussen.

1.1. Demografische Entwicklung – Schülerrückgang

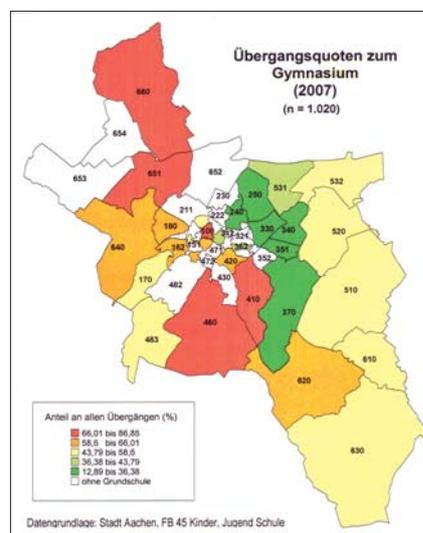
Es ist hinlänglich bekannt, dass unsere Gesellschaft in den nächsten Jahrzehnten zunehmend überaltert. Im Jahr 2050 wird jeder dritte Deutsche älter als 60 Jahre ein. Umgekehrt wird der Anteil der jungen Menschen weiter abnehmen. Heute sind gut ein Fünftel der Deutschen jünger als 20 Jahre, 1950 waren es etwa 30 Prozent. Für 2050 prognostiziert das Statistische Bundesamt einen Anteil der unter 20-Jährigen von nur noch 16,3 Prozent.

Im Saarland scheint sich der demografische Wandel besonders eklatant auszuwirken. Die „Länderanalyse Saarland“ des Demografiemonitors der Bertelsmann Stiftung weist darauf hin, dass das Saarland das einzige Bundesland ist, in dem der Bevölkerungsrückgang auf einen besonders hohen Handlungsbedarf hinweist. Die Überalterung der Gesellschaft hat demzufolge radikale Auswirkungen auf die Entwicklung der Schülerzahlen. So ist in der Saarbrücker Zeitung (vom 7.11.2009) zu lesen „Dem Saarland gehen die Schüler aus“.

Nach Angaben des saarländischen Amts für Statistik ist im Saarland für die Jahre von 2000 bis 2010 ein Rückgang von 20 Prozent Schüler/-innen an Allgemeinbildenden Schulen zu verzeichnen. Bis zum Jahr 2025 wird für die Alters-



Stadt Aachen



gruppe der Schüler/-innen im Alter von 6 bis 18 Jahren ein Rückgang von 25 Prozent prognostiziert. Im Bund wird ein Rückgang von 18 Prozent erwartet.

1.2. Soziografische/sozioökonomische Entwicklung

Der zweite gesellschaftspolitische Wandel, der auf die Schulentwicklungsplanung einwirkt, bezieht sich auf die Auswirkungen der soziografischen/sozioökonomischen Entwicklung. Die Arbeitsgruppe Bildungsforschung/ Bildungsplanung der Uni Duisburg/ Essen (Prof. Klemm) hat auf dem Bildungskongress des Deutschen Städtetages in Aachen vor vier Jahren deutlich gemacht, dass es in Deutschland mit der demografischen „Schrumpfung“ gleichzeitig zu Verschiebungen der schicht- und migrationspezifischen Zusammensetzung der heranwachsenden Generation kommen wird.

In den Städten verstärkt sich die räumliche Trennung

- von arm und reich
- von Haushalten mit einer unterschiedlichen Anzahl von Kindern
- von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund.

Das heißt, dort wo in den Städten die meisten Menschen mit Migrationshintergrund leben, leben die meisten Kinder und Menschen, die von Armut betroffen sind. „Sage mir wo Du wohnst, und ich sage Dir, welche Bildungschancen Du hast.“

Auf die Stadt Aachen bezogen lässt sich dieser Zusammenhang an dieser Grafik gut verdeutlichen. So finden wir beispielsweise in den Stadtteilen „Ostviertel“ und „Rothe Erde“ einen hohen Anteil an SGB II-Leistungsbeziehern (rote Markierung) und zugleich ist in diesen Stadtvierteln die Übergangsquote zum Gymnasium stadtweit am niedrigsten (grüne Markierung).

1.3. Veränderte Lern- und Lebenswelten

Immer mehr Kinder wachsen als Einzelkinder auf

- mit alleinerziehenden Elternteilen
- in Patchwork- Familien
- in Familien mit berufstätigen Eltern
- in Familien mit sozioökonomischen oder sozialen Problemen.

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund liegt z. B. in Aachen bei 30 Prozent (QUELLE: SOZIALENTWICKLUNGSPLAN DER STADT AACHEN, APRIL 2009). Prof. Klaus Klemm hat in verschiedenen Studien aufgezeigt, wie sich das Wechselverhältnis von Bildungsentwicklung und Sozialstruktur in unseren Städten darstellt. Wir erkennen, dass die Segregation in unseren Städten fortschreitet. Wir können diesen Trend nur durch Jugendhilfe-, Bildungs- und Kulturangebote stoppen. Es kann uns in den Städten gelingen, durch Bildung und Kultur die Integration von sozial schwachen Menschen und Menschen mit Migrationshintergrund in die Gesellschaft zu erreichen. Die Gesellschaft darf sich nicht weiter spalten in Menschen, die aufgrund ihrer Bildung und ihres sozioökonomischen Status am gesellschaftlichen Leben partizipieren und Menschen, die aufgrund mangelnder Bildung, Sprachfähigkeit und Armut am Rande der Gesellschaft leben.

1.4. Keine Chancengleichheit im gegliederten Schulwesen

Dem deutschen gegliederten Schulwesen wird nicht zuletzt durch die großen Bildungsstudien ein Mangel an Chancengleichheit bescheinigt. Gefordert wird, dass sich das Bildungssystem noch stärker bemühen müsste, möglichst viele Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrem sozialen Status zum Bildungserfolg zu führen.

Dieses Ziel ist umso schwerer zu erreichen, je früher eine Differenzierung in verschiedene Bildungsgänge einsetzt (PRÄSIDIUMSBESCHLUSS DES STÄDTETAGS NORDRHEIN-WESTFALEN VOM 08.12.08).

1.5. Verändertes Schulwahlverhalten

„Schick Dein Kind auf bessere Schulen!“ Dieser aus den 60er Jahren stammende Slogan hat unsere Aufsteigergesellschaft voll verinnerlicht. Es ist doch völlig klar, dass alle Eltern für ihre Kinder die beste Bildung wollen. Das heißt, alle Eltern wollen für ihr Kind die Option „Abitur“ offen halten.

In Aachen verzeichneten wir für das laufende Schuljahr folgende Übergangsquoten (in den Schülerzahlen sind auch diejenigen Schüler/-innen erfasst, die nicht im Stadtgebiet Aachen gemeldet sind):

Das heißt, 77 Prozent der Eltern haben für das aktuelle Schuljahr eine Langzeit-schulform gewählt, die eine Option zum Abitur offen hält. Es wären noch mehr, wenn wir nicht Jahr für Jahr 250 bis 300 Schüler/innen an den Gesamtschulen abweisen müssten. Und weil örtlich unterschiedliche Übergangsquoten zu verzeichnen sind, benötigen wir auch örtlich, kleinräumig ausgerichtete und damit vielfältige Schulstrukturen.

1.6. Frühkindliche Bildung

Die Hirnforschung hat uns gezeigt, dass der frühkindlichen Bildung ein höherer Stellenwert eingeräumt werden muss. Es geht nicht um eine Verschulung des Kindergartens, aber es wird deutlich, dass im Dreiklang Erziehung, Bildung und Betreuung das Schwergewicht der Arbeit in den Kindertagesstätten zukünftig im Bildungsauftrag liegt. Deswegen muss es uns gelingen, insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund schon frühzeitig in die Kindertagesstätten zu integrieren. Von daher begrüßen wir den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem ersten Lebensjahr, die Verpflichtung zum Besuch des letzten Kindergartenjahres und fordern die Beitragsfreiheit. In Aachen haben wir seit 2008 – also seit drei Jahren – den Besuch des

Schulform	Anzahl Schulen 2010/2011	Anzahl Schüler/-innen 2010/2011	Übergangsquote
Hauptschule	6	153	7,25 %
Realschule	4	329	15,59 %
Gymnasium	11	1.119	53,01 %
Gesamtschule	3	510	24,16 %
Gesamt	24	2.111	100 %

ersten Kita-Jahres beitragsfrei gestaltet, um einen möglichst hohen Anreiz zu schaffen, das Kind schon früh zum Kindergarten anzumelden.

1.7. Ganztagsbetreuung als Regelform

Es ist ein riesiger Fortschritt, dass parteiübergreifend Schul- und Jugendpolitiker/-innen aller Parteien gemeinsam feststellen, dass Schulen aller Schulformen zukünftig zu Einrichtungen mit Ganztagsbereich auszubauen sind. Eine solche Feststellung wäre vor zehn Jahren noch völlig unmöglich gewesen. Der stärkere Ausbau von Ganztagsschulen ist sowohl gesellschaftspolitisch begründet, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen, aber auch bildungspolitisch, um die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern, wobei der Qualitätsgesichtspunkt, nachdem zunächst der Betreuungsaspekt im Vordergrund stand, stärker in den Vordergrund rücken muss.

Demnach muss das additive System (z. B. offene Ganztagschulen) zu integrierten Konzepten mit einer neuen Rhythmisierung weiterentwickelt werden. Auch in gebundene Ganztagschulen können Angebote der Jugendhilfe und der kulturellen Jugendbildung einbezogen werden.

1.8. Neue Lernformen – Individuelle Förderung

Andreas Schleicher hat auf dem Aachener Bildungskongress resümiert, dass unser aus dem 19. Jahrhundert stammendes Schulsystem für die Anforderungen der globalisierten Wissensgesell-

schaft nicht mehr geeignet ist. Vielmehr gehe es darum, die Qualität von Schule und Unterricht in der Weise zu verbessern, dass wir von einem Lehrer- und schulzentrierten Bildungssystem den Übergang finden zu einem System, wo Lehrer/-innen und andere Professionen gemeinsam arbeiten, um Schüler/-innen in heterogenen Lerngruppen individuell zu fördern. Das heißt, der/die Schüler/-in steht im Mittelpunkt, nicht das System. Norm Green, der kanadische Schulentwickler, hat uns vor Augen geführt, dass individuelle Förderung auch andere Formen des Lernens voraussetzt, z. B. kooperatives Lernen, d. h. Schüler/-innen lernen miteinander, voneinander, Schwächere von Stärkeren, Stärkere von Schwächeren, die Lehrer/-innen von den Schülern/-innen, die Schüler/-innen von den Lehrer/-innen. Lernen lernen, Problemlösungskompetenz und Teamfähigkeit sind der Schlüssel zur Lebenskompetenz. Also auch im Unterricht muss Abgrenzung und Abschottung von einzelnen Gruppen untereinander vermieden werden. Das System der Abschulung muss überwunden werden. Anschlüsse statt Ausschlüsse muss der Maßstab werden. Bei der immer größer werdenden Heterogenität unserer Gesellschaft kann nur die individuelle Förderung die richtige Antwort auf den Umgang mit der Verschiedenartigkeit sein. Das heißt, Ungleiches muss ungleich behandelt werden. Dies gilt für Kinder aus bildungsfernen Familien ebenso wie für hochbegabte Kinder.

Neue Formen des Lernens einzuführen bedeutet auch, dem an Bedeutung zunehmenden „*nonformalen Lernen*“, das insbesondere in der Jugendarbeit stattfindet, einen Raum zu geben.

1.9. Inklusion

Die inklusive Bildung ist ein gesellschaftspolitischer Ansatz, dessen wesentliches Prinzip die Wertschätzung der Diversität (Vielfalt) ist. Inklusive Bildung ist demnach ein Transformationsprozess, der zum Ziel hat, dass Schulen alle Kinder und Jugendlichen aufnehmen. Im Dezember 2006 hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) die Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen verabschiedet. Im Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung festgeschrieben. Dieses Recht bezieht sich auf ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und fordert sehr eindeutig, dass die Vertragsstaaten allen behinderten Schüler/-innen den Zugang zu einer inklusiven Schule, einer Schule für alle, ermöglichen müssen. Mit der Ratifikation der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat Deutschland sich verpflichtet, das Recht auf inklusive Bildung progressiv zu verwirklichen.

Die Umsetzung der sozialen Inklusion und der vollen Teilhabe von Menschen mit Behinderung erfordert gerade im schulischen Bereich die Überwindung der Selektion und dem Zwang zur Sonderbeschulung. Jedes Kind soll entsprechend seiner individuellen Fähigkeiten lernen und den selbstverständlichen Umgang mit Vielfalt im gemeinsamen Unterricht erproben können. Vor Ort in den Städten und Gemeinden sind wir nun gefordert, dieses Konzept umzusetzen und Veränderungen herbeizuführen.

2. Schulträgerschaft und Schule im Wandel

Hier ist das Saarland laut Bertelsmann Stiftung (NOV.2010) auf einem guten Weg, denn mehr als 31 Prozent der Schüler/-innen mit Förderbedarf werden gemeinsam mit anderen Schüler/-innen unterrichtet (im Bundesdurchschnitt: 15 Prozent).

Ganz aktuell (25.1.2011) soll zudem im Eckpunktepapier zur Gemeinschaftsschule eine Inklusionsverpflichtung festgeschrieben werden (INFORMATION DES SAARLÄNDISCHEN MINISTERIUMS FÜR BILDUNG VOM 25.1.2011).

1.10. Lebenslanges Lernen

Der Begriff „*Lebenslanges Lernen*“, der bisher auf Weiterbildung bezogen war, erhält durch bereits im frühkindlichen Bereich einsetzende Bildung eine neue Dimension. Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens liegt auf Hand. Deswegen will ich darauf nicht weiter eingehen. Aber wichtig ist mir, dass wir unsere Kinder und Jugendlichen befähigen, selbst zu lernen und vermitteln, dass Lernen Spaß machen kann und zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt.

Soweit einige Aspekte der veränderten Rahmenbedingungen, die für die zukünftige Organisation und inhaltliche Ausrichtung unseres Bildungswesens von entscheidender Bedeutung sind.

Im zweiten Kapitel mit dem Titel „*Schulträgerschaft und Schule im Wandel*“ gehe ich auf den Wandel des Schulträgerverständnisses und die vorsichtige Öffnung der Kultusbürokratie zur Beteiligung örtlicher Kompetenzen ein. Hier wird der kommunale Anspruch, an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken, deutlich.

2.1. Von der Sachaufwandsträgerschaft zur „erweiterten Schulträgerschaft“

Laut Verfassung sind die Bundesländer für die inneren Schulangelegenheiten und die Kommunen für die Sachaufwandsträgerschaft zuständig. Kommunen kümmern sich demnach als Schulträger um die so genannten äußeren Schulangelegenheiten: Dazu gehören das Bereithalten und die Ausstattung von Schulgebäuden, dazu gehört auch die Verwaltung und Finanzierung von Sekretärinnen und Hausmeistern, und dazu gehört die Planung einer ausschließlich materiell ausgerichteten Schulentwicklung. Neben den traditionellen Schulträgeraufgaben stellen die Städte seit den 90er Jahren zunehmend Beratungs- und Unterstützungsangebote bereit:

- So stellen sie außerschulische Lernorte für Angebote der kulturellen Bildung bereit
- Ebenso entwickeln sie gemeinsam mit der Trägerlandschaft vor Ort Konzepte im Bereich des Übergangsmanagements
- Kommunen übernehmen eine tragende Rolle bei der „*Öffnung von Schule*“
- Die Städte richten Unterstützungsangebote ein für Kinder und Jugendliche
 - mit Migrationshintergrund
 - mit Lernschwierigkeiten
 - mit Verhaltensauffälligkeiten oder
 - mit Schulmüdigkeit.

Denken Sie hierbei an die Angebote der Schulsozialarbeit, der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), der Schulpsychologen, der Medienberatung etc. Mit dem Vorhalten dieser Angebote nutzen die Städte zunehmend ihre Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb ihrer Schullandschaft. So konstatierte der Deutsche Städtetag schon 1995 auf seinem Bildungskongress in Frankfurt, dass die kommunalen Schulträger wegen ihrer Nähe zu den Schulen am ehesten in der Lage seien, Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen, kommunale Vernetzung herzustellen und verfügbare Ressourcen effektiv einzusetzen.

In vielen Städten und Gemeinden veränderte sich zunehmend die Wahrnehmung der Schulträgerrolle. Ein Paradigmenwechsel wurde eingeläutet, und es wurde der Begriff der „*Erweiterten Schulträgerschaft*“ durch den Deutschen Städtetag etabliert.

Dieser Begriff bezeichnet ein neues, auf Gestaltung und Vernetzung angelegtes Verständnis von Schulträgerschaft, mit dem drei Ansätze verfolgt werden:

- ein am Gemeinwesen orientierter Ansatz mit dem Ziel, die Verantwortungsbereitschaft und Identifikation junger Menschen mit ihrer Stadt zu wecken
- ein strukturpolitischer Ansatz mit dem Ziel, qualifizierte Ausbildung zu gewährleisten und dem Arbeitsmarkt gut ausgebildete Arbeitskräfte bzw. der Hochschule qualifizierte Student/-innen zu vermitteln – Stichwort: Bildung als [weicher] Standortfaktor

- ein bildungspolitischer/sozialpolitischer Ansatz mit dem Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen durch Vermittlung von Sozialkompetenz und kultureller Bildung zu fördern.

2.2. Von der Öffnung der Schule zur Selbständigen Schule

Parallel zum veränderten Verständnis von Schulträgerschaft entwickelte sich bei den Kultusministerien die Erkenntnis, dass die Potentiale der örtlichen Träger im Bereich der Jugend und der kulturellen Bildung zur Bereicherung des Unterrichts in Anspruch genommen werden können. So entstand in Nordrhein-Westfalen das Programm „Öffnung von Schule“, das den Schulen ermöglichte, außerschulische Lernorte in den Blick zu nehmen und Angebote anderer Bildungseinrichtungen in den Unterricht einzubeziehen. 1995 schließlich forderte in Nordrhein-Westfalen die von Ministerpräsident Johannes Rau eingesetzte Bildungskommission in ihrer Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, dass „die hierarchische Organisation des Schulwesens reduziert und die Selbstorganisation von Schulen entwickelt werden soll“.

Die Kompetenz zur Lösung von Problemen vor Ort dürfe nicht länger hierarchisch hoch angesiedelt, sondern sollte in der Schule und in der Region verankert sein. Prof. Dr. Wolfgang Weiß hat in seinem für die Träger-Stiftung erstellten Gutachten „Die Kommunen als bildungspolitischer Gestaltungsfaktor“ festgehalten, dass seit rund zehn Jahren weit mehr als 200 Teilnahmen verschiedener



Kommunen an vielen unterschiedlichen Projekten und Modellversuchen (...) – ich zitiere – „eine bunte Landschaft kommunaler Bildungslandschaften in Deutschland geschaffen“ (haben). Gestatten Sie mir an dieser Stelle, Ihnen einige nordrhein-westfälische Beispiele zur Entwicklung des Ansatzes „Selbständige Schule“ vorzustellen:

Initiiert vom nordrhein-westfälischen Schulministerium sowie von der Bertelsmann Stiftung wurde Ende der 90er Jahre zur Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld das fünfjährige Bildungsreformprojekt „Schule und Co.“ in zwei Gebietskörperschaften durchgeführt. Auf den positiven Erfahrungen und Erkennt-

nissen dieses Projektes aufbauend, implementierte die Landesregierung im Jahre 2002 das ebenfalls als Projekt ausgerichtete Modellvorhaben „Selbständige Schule“. In der sechsjährigen Laufzeit nahmen rund 280 Schulen aus 19 Gebietskörperschaften teil. In dem Modell ging es darum:

- neue Formen der Organisation und Gestaltung von Unterricht zu erproben
- schulinternes Management zu verbessern
- Selbstevaluation und Qualitätssicherung einzuführen und
- erweiterte Gestaltungsfreiräume zu entwickeln.

Neben diesen auf die interne Schulentwicklung bezogenen Maßnahmen war mit dem Modellversuch aber auch der Blick der selbständigen Schule auf die Region gerichtet.

Es wurden daher entsprechende Strukturen geschaffen, um die Kommunikation, Kooperation und Koordination mit den Bildungseinrichtungen der Region zu steuern.

3. Die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften

3.1. Staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaften

Die Idee der regionalen Bildungslandschaft setzt die Überwindung bürokratischer Abgrenzungen voraus. Die Grundsätze wurden in der eingangs erläuterten „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetages 2007 festgeschrieben. Das bedeutet nicht, dass die verfassungsrechtlichen Zuständigkeiten der Länder und Kommunen verändert werden müssen, aber es bedingt ein gemeinsames Handeln im Rahmen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Dies ist insofern gegenüber dem erreichten Standard der „Erweiterten Schulträger-schaft“ ein Qualitätssprung, da erstmals verbindlich in sogenannten Kooperationsverträgen zwischen Land und Kommunen, Ziele und Handlungsweisen vereinbart werden. Hier wird erstmals konstatiert, dass der Schulträger und Kompetenzen Dritter in der Gestaltung von Schule und Unterricht mitwirken und eine Verantwortungsgemeinschaft bilden. Mit dem Abschluss einer Kooperationsvereinbarung zwischen der StädteRegion Aachen und dem Land Nordrhein-Westfalen haben wir das mit Wirkung vom 22. Januar 2009 getan.

Die Grafik lässt das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Akteure mit ihrer jeweils spezifischen Aufgabenerfüllung in der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft deutlich werden. In einer solchen Verantwortungsgemeinschaft betrachten wir die Bildungs- und Lebenswege der Kinder und Jugendlichen bis zum Erwachsenenalter mit ihren entsprechenden Statuspassagen



Staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft

- von der U3-Untersuchung (4. und 5. Lebenswoche)
- über den Besuch der Kindertagesstätte und der Grundschule
- hin zur weiterführenden Schule und
- zum Übergang in den Beruf bzw. in ein Studium.

Diese Statuspassagen – und die Übergänge zwischen ihnen – betrachten wir in einem ganzheitlichen Zusammenhang. Es geht darum, sich im gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag gegenseitig zu unterstützen. Dahinter steht ein ganzheitlicher Bildungsbegriff:

Gemeint ist die systematische und strukturierte inhaltliche Vernetzung zwischen

- formeller frühkindlicher Bildung
- Schulbildung
- beruflicher Bildung
- informeller Bildung wie z. B. in der offenen Jugendarbeit
- kultureller Bildung
- sozialer Bildung
- Hochschulbildung und
- Weiterbildung.

Denn Bildung ist mehr als Schule. So haben wir z. B. in Aachen verwaltungsseitig auf die notwendige Verzahnung von Jugendhilfe und Schule reagiert, indem wir das Schulverwaltungsamt und das Jugendamt zu einem Fachbereich Kinder, Jugend und Schule zusammengelegt haben. Und Sie haben hier in Saarbrücken ja ein Amt für Kinder, Bildung und Kultur, das die verschiedenen Bereiche umfasst.

Im Zuge der Weiterentwicklung des Bildungssystems wird gleichzeitig auf eine stärkere Selbständigkeit der Schulen gesetzt. Unstrittig ist, dass die Verantwortung der einzelnen Schulen für ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit gestärkt werden muss, um somit den Unterricht besser auf die entsprechende Schülerschaft auszurichten. Wenn den Schulen vor Ort immer mehr Verantwortung übertragen wird, fällt zugleich den Kommunen als Schulträger mehr Verantwortung zu.

Neben den regional ausgerichteten Beratungs- und Unterstützungsstrukturen in der Bildungslandschaft, wächst zugleich der Bedarf nach schulnahen

Unterstützungs-, Qualifizierungs- und Fortbildungsangeboten. Die Kommunen sehen sich auch hier in der Verantwortung und sind bereit, die Schulen zu unterstützen. Gleichzeitig sollen die Schulen ein stärkeres Bewusstsein entwickeln, Teil ihrer Kommune und Region zu sein.

Im Folgenden möchte ich Ihnen einen kurz die StädteRegion Aachen vorstellen und Ihnen die Ziele, Strukturen, Aufgaben und Handlungsfelder des Bildungsnetzwerkes der StädteRegion Aachen erläutern.

3.2. Die StädteRegion Aachen wird zur BildungsRegion

Im Oktober 2009 wurde der neue Gemeindeverband StädteRegion Aachen gegründet. Stadt Aachen und Kreis Aachen wirken in dieser neuen Gebietskörperschaft unter den Bedingungen einer europäischen Grenzregion enger und effizienter zusammen, um

- Synergieeffekte zu erzielen
- Doppelzuständigkeiten aufzuheben
- Strategien zu vereinheitlichen und
- politische Spielräume zu eröffnen.

Die StädteRegion Aachen ist ein politisches Instrument, um durch Zusammenarbeit, Steuerung, Gestaltung und Innovationen eine Verbesserung der Lebensqualität der Menschen zu bewirken und den Lebensraum Aachen zukunftsfähig zu gestalten.

Schließlich gilt die Euregio Maas-Rhein mit drei Ländern, drei Sprachen und fünf Kulturen als eines der Zukunftslabore Europas. Die StädteRegion Aachen vereint die besonderen Qualitäten ihrer Teilräume mit zehn Kommunen und 570.000 Einwohner/-innen auf 708 km² Fläche. Damit ist sie eine der größten Stadtlandschaften in Nordrhein-Westfalen. Sie haben mit dem Regionalverband Saarbrücken und seinen ca. 350.000 Einwohner/-innen eine Gebietskörperschaft, die die Kooperation der verschiedenen Gemeinden erleichtern kann.

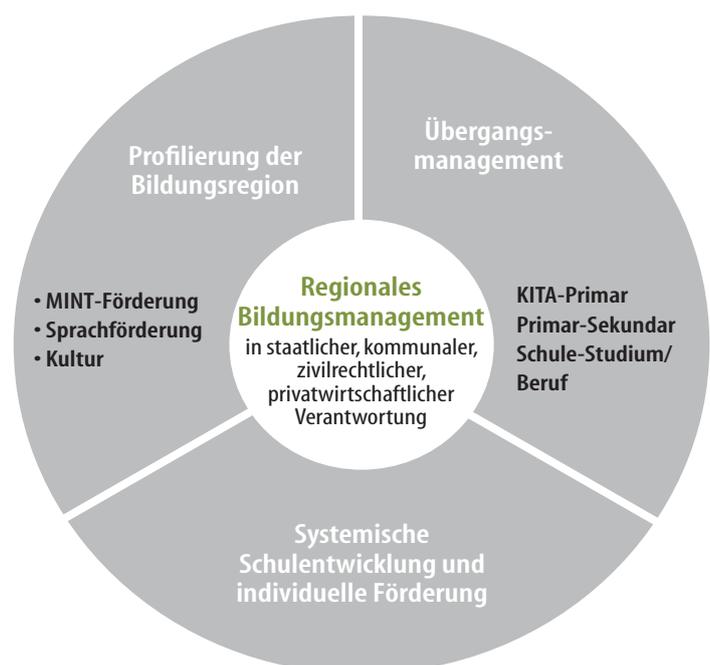
3.3. Rahmenbedingungen regionaler Bildungsnetzwerke

Primäres Ziel für die BildungsRegion Aachen

Im Bildungsnetzwerk der StädteRegion Aachen verfolgen wir mit unseren Maßnahmen und Aktivitäten das primäre Ziel, für die Kinder und Jugendlichen optimale Lern- und Lebenschancen zu schaffen und so einen Beitrag zu mehr Lebensqualität und Standortsicherung zu leisten. Konkret heißt das:

- mehr Kinder zu besseren und höheren Abschlüssen zu führen
- kein Kind ohne Abschluss aus dem Bildungssystem zu entlassen
- Bildungsbiographien ohne Brüche zu gewährleisten
- adäquate Ausbildungsplätze bereitzustellen.

BildungsRegion
Aachen



Handlungsschwerpunkte
Regionales Bildungsmanagement

Im Kooperationsvertrag mit dem Land sind die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte benannt:

Systemische Schulentwicklung und individuelle Förderung

- Qualitätsverbesserung des Unterrichts
- Weiterqualifizierung von Lehrer/-innen
- in der Anwendung individualisierender Unterrichtsmethoden und alternativer Erziehungsstrategien
- in der Diagnosefähigkeit
- im Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft

Übergangsmangement

Übergangsmangement: Entwicklung von Strategien zur Verbesserung der Übergänge

- Elementarstufe – Primarstufe
- Primarstufe – Sekundarstufe
- Sekundarstufe – Beruf/Studium

Profilierung der Bildungsregion

- Im Hinblick auf die Hochschullandschaft in der Region: die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) stärker fördern
- im Hinblick auf unsere Dreiländerregion (mit Belgien und seiner Deutschsprachigen Gemeinschaft und mit den Niederlanden) die Internationalisierung der Bildungsgänge und Abschlüsse sowie die

Stärkung der Nachbarsprachen in den Blick nehmen und

- im Hinblick auf die fünf Kulturen in unserer Region: die kulturelle Bildung stärken.

3.4. Das Projekt „Lernen vor Ort“

In der Aufbauphase des Bildungsbüros erhielten wir die Chance, am Programm „Lernen vor Ort“ teilzunehmen. Initiiert ist das Programm vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und einem Stiftungsverbund, dem große namhafte deutsche Stiftungen angehören. Mit dem Programm „Lernen vor Ort“ werden Anreize für Kommunen geschaffen, ein kohärentes Bildungsmanagement zu entwickeln und zu verwirklichen. Das Projekt läuft über drei Jahre, das Gesamt-Fördervolumen beträgt 60 Millionen. Die StädteRegion Aachen konnte sich mit ihrem Antrag zur Entwicklung einer kohärenten Bildungsstrategie für das „Lernen im Lebenslauf“ als eine von bundesweit 40 Kommunen – bei 150 Bewerbungen – durchsetzen. Die Handlungsfelder des Projektes „Lernen vor Ort“ stimmen weitestgehend mit der Zielsetzung unseres Bildungsbüros überein:

Ein kohärentes Bildungsmanagement hat die Abstimmung, Verzahnung und Koordinierung der vielfältigen Bildungs- und Beratungsangebote und Bildungsinitiativen in der Bildungslandschaft zum Ziel.

Und Bildung braucht auch Marketing. „Die Bürger/-innen dort abholen, wo sie stehen!“ Das ist das Motto des Bildungsmarketings im Programm „Lernen vor Ort“.

Die Transparenz über Bildungsangebote für bildungsinteressierte Bürger/-innen soll erhöht werden. Es sollen Anreize für bildungsungewohnte Bürger/-innen geschaffen und Bildungsangebote vermarktet werden.

Als Grundlage für die städteregionale Steuerung und Qualitätssicherung wird ein umfassendes Bildungsmonitoring als integriertes Berichtswesen von Bildungsverläufen in der Region entwickelt. Bildungsmonitoring beobachtet auf Basis von Daten und Indikatoren die Entwicklungen in allen Bildungsbereichen. Wie eine Folie darüber liegt die Leitidee des lebenslangen Lernens. Ein Teil des Bildungsmonitorings ist die gemeinsame Entwicklung eines Bildungsberichts. Dieser bietet eine Gesamtdarstellung von wesentlichen Aspekten des Bildungswesens in der StädteRegion. Er kann Stärken und Schwächen der Teilsysteme des Bildungswesens aufzeigen. Diese Teilsysteme sind die Bereiche der frühkindlichen Bildung, der Schule, des Berufslebens, des Studiums, der Fort- und Weiterbildung, des Übergangs Beruf – Ruhestand. Der Bildungsbericht dient der öffentlichen und bildungspolitischen Zieldiskussion.

Durch die Bildungsberatung soll die Bildungs- und Weiterbildungsinfrastruktur in der StädteRegion dargestellt werden. Alle Bürgerinnen und Bürger in jeder Alters- und Entwicklungsstufe sollen das für sie passende Bildungsangebot leicht finden können und adäquat beraten werden. Konkret bedeutet dies, dass bereits vorhandene Bildungsberatungsangebote noch stärker vernetzt und ausgebaut und auf die Fläche der StädteRegion Aachen bezogen werden.

Die Übergänge von der Kindertagesstätte zur Grundschule und dann zur weiterführenden Schule sind wichtige Wendepunkte, an denen Grundsteine für die weitere Entwicklung gelegt werden. Deshalb dürfen hier keine Brüche entstehen. Auch beim Übergang von der Schule in den Beruf und/oder ins Studium gilt es, Brücken zu bauen. Diese Übergänge sind so zu gestalten, dass Jugendliche nach Abschluss der Schule direkt in Ausbildung, Studium oder Arbeitsmarkt einsteigen können.

Verstärkte Aufmerksamkeit richtet sich auf zwei für die StädteRegion wesentliche Aktionsfelder, die auf das besondere Profil der StädteRegion Aachen ausgerichtet sind. Mit dem Aktionsfeld „Demografischer Wandel“ werden die Herausforderungen der Bevölkerungsentwicklung in den Blick genommen.

Ziel des Aktionsfeldes ist es, zur Sensibilisierung für die städtereionale demografische Entwicklung mit ihren Auswirkungen beizutragen und transparent zu machen. In der StädteRegion Aachen können die fünf Städte Aachen, Würselen, Herzogenrath, Roetgen und Baesweiler bis zum Jahre 2030 mit einem Zuwachs rechnen. Die anderen fünf Städte und Gemeinden – Stolberg, Alsdorf, Eschweiler, Simmerath und Monschau – werden in diesem Zeitraum voraussichtlich schrumpfen.

Das Aktionsfeld „Wirtschaft, Technik, Umwelt und Wissenschaft“ bildet die besondere Stärke der StädteRegion Aachen, mit dem Schwerpunkt auf die sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) ab.

Zu den Zielen dieses Aktionsfeldes gehören:

- die systematische Förderung der naturwissenschaftlichen Begabungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen
- das Ermöglichen von Lernpatenschaften von Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen
- und die Deckung des Fachkräftebedarfs in gewerblich-technischen und akademischen Berufen (Hochschullandschaft).

Eine Besonderheit des Programms „Lernen vor Ort“ ist die Einbindung des zivilgesellschaftlichen Engagements in Form von deutschen Stiftungen, die schon bei der Planung des Programms

miteinbezogen wurden. Über 100 Stiftungen unterstützen die Kommunen in der Durchführung von „Lernen vor Ort“, indem sie ihr Know-how und ihre Erfahrung zur Verfügung stellen. Die StädteRegion Aachen wird durch die Bertelsmann Stiftung (Grundpatenschaft) sowie einem lokalen Stiftungsverbund unterstützt.

Die lokalen Stiftungen sind: die Bürgerstiftung der Sparkasse, die Aachener Stiftung Kathy Beys, die Stiftung Jürgen Kutsch und die Bürgerstiftung Lebensraum Aachen sowie die Toni Jansen Stiftung (Sozialwerk Aachener Christen). Darüber hinaus hat die Telekom Stiftung das Angebot unterbreitet, im Bereich der MINT-Förderung zur Verfügung zu stehen.

Projektsteuerung im Projekt „Lernen vor Ort“



Zusammensetzung der Bildungskonferenz



Analog zu den eben präsentierten Handlungs- und Aktionsfeldern mit Hilfe der thematischen Arbeitsgruppen und der Gremienstruktur im Bildungsnetzwerk erfolgt eine komplexe dialogische Prozesssteuerung. Die regionale Bildungskonferenz besteht aus Akteuren, die die Bildungslandschaft der StädteRegion mit ihren vielfältigen Kompetenzen abbilden. Die Bildungskonferenz entwickelt die Bildungsregion der StädteRegion Aachen weiter und gibt an den Lenkungskreis Empfehlungen zur Festlegung von Handlungsfeldern. Hier wird der regionale Konsens hergestellt.

Zur strategischen Steuerung der Entwicklung der Vorgänge im Bildungsnetzwerk der StädteRegion Aachen wurde ein regionaler Lenkungskreis eingerichtet. Hier werden alle Entscheidungen über Inhalte, Strukturen, Organisationsformen und zur Ressourcenverteilung für die Region getroffen. Das Dezernat für Bildung und Kultur, Schule,

Jugend und Sport, der Fachbereich Kinder, Jugend und Schule und die Volkshochschule der Stadt Aachen, das Dezernat für Sicherheit und Ordnung, Kreisschulen und berufliche Bildung sowie die ehemaligen kreisangehörigen Kommunen der StädteRegion Aachen, die Untere und die Obere Schulaufsicht des Landes Nordrhein-Westfalen, die Schulleitungen der Stadt Aachen und des ehemaligen Kreises Aachen, die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen sowie die Bertelsmann Stiftung sind in dem Lenkungskreis vertreten.

Zur Koordination und Steuerung der operativen Aufgaben beim Aufbau der notwendigen Unterstützungsstrukturen und zur dauerhaften Etablierung einer Bildungsregion wurde ein regionales Bildungsbüro eingerichtet. Im Bildungsbüro und im Projekt „Lernen vor Ort“ arbeiten Mitarbeiter/-innen des Landes und der Kommunen zusammen.

Das Bildungsbüro fungiert als Geschäftsstelle und Dienstleister für die beteiligten Gremien und Einrichtungen. Es hat eine pädagogische Mitarbeiterin und eine Stelle zur Profilierung der Bildungsregion. Das Projekt „Lernen vor Ort“ umfasst mehrere Stellen für Bildungsberatung, Bildungsübergänge, Frühe Bildung – Schule-Beruf/Studium, Bildungsmonitoring und Bildungsmarketing.

4. Schulstrukturentwicklung – Flexibilisierung der Schulorganisation

4.1. Ortsspezifische Lösungen

Zur Erreichung ihrer Ziele benötigen regionale Bildungslandschaften weitreichende Steuerungs- und Entscheidungsmöglichkeiten. Diese sind nach dem gegenwärtigen Schulrecht nicht in ausreichendem Umfang gegeben. Im Gegenteil: die Regelungen zur Schulstruktur sind starr und lassen keine ortsspezifischen Lösungen zu.

Wenn wir eben festgestellt haben, dass die Lern- und Lebenswelten unserer Kinder und Jugendlichen an Komplexität und Heterogenität zugenommen haben, müssen wir auch konstatieren, dass die homogene Lerngruppe, wie sie unserem gegliederten Schulwesen zugrunde liegt, an Wirkung verloren hat. Von daher können wir nicht länger das teilweise fünfgliedrige Schulsystem von Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium und Förderschule aufrechterhalten. Aus demografischen Gründen nicht, aus ökonomischen Gründen nicht, aber besonders aus bildungs- und sozialpolitischen Gründen nicht. Das vielgliedrige Schulsystem ist meiner Ansicht nach wesentlich mit verantwortlich für das schlechte Ausschöpfen der Begabungen unserer Kinder. In einer regionalen Bildungslandschaft tragen Länder und Kommunen gemeinsam Verantwortung für Schule.

Daher müssen Kommune und Land auch gemeinsam dafür sorgen, dass

- Bildungsbenachteiligung abgebaut wird
- Chancengleichheit gewährleistet ist
- Bildungsreserven ausgeschöpft werden und
- sich unser selektives Schulwesen weiterentwickelt zu einem System, das individuelle Förderung ermöglicht. In den Bildungsregionen kennen die Beteiligten die soziologische Struktur und Bedarfe vor Ort am besten und erleben die Auswirkungen des demografischen Wandels und der geschilderten Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unmittelbar. Von daher sind sie auch am ehesten in der Lage, eine örtliche Bildungsorganisation zu gewährleisten, die den Bedürfnissen gerecht wird.

Die derzeitigen gesetzlichen Grundlagen sind zu unflexibel, um auf die örtlichen Besonderheiten zu reagieren. Deswegen hat der Städtetag gefordert, den Kommunen flexible Möglichkeiten zur Gestaltung der Schulorganisation einzuräumen.

4.2. Bundesstaatlicher Rahmen

Vermieden werden muss allerdings, dass eine zunehmende Dezentralisierung des Bildungswesens in einen unübersichtlichen bunten Flickenteppich von regionalen Bildungswegen mündet. Denn der Schulwechsel von einem Bundesland ins andere oder von einer Kommune zur anderen muss auch zukünftig möglich sein. Daher benötigt das Bildungswesen einen bundesstaatlichen Rahmen. Die Stärkung der Kulturhoheit der Länder ist meines Erachtens der Weg in die falsche Richtung. So lange der Föderalismus die Bildungspolitik als ideologische Spielwiese versteht, wird es keine gemeinsame Wertschätzung für unser Bildungswesen geben. Die unverbindlichen Ergebnisse der Bildungsgipfel in 2008 und 2010 der Bundeskanzlerin haben uns dies eindrucksvoll deutlich gemacht. Meines Erachtens sollte ein nationaler Bildungsrat eingerichtet werden, der einheitliche Bildungsstandards mit verschiedenen Leistungsstufen festschreibt. Damit wären die Schulen in ihrer Zielsetzung vergleichbar und räumliche Wechsel für Schülerinnen und Schüler ohne Schwierigkeiten möglich. Der Kommune bleibt die Entscheidung überlassen, wie sie Schule vor Ort organisiert.

Die Steuerung und Organisation vor Ort findet unter Beachtung der demografischen, geografischen und soziokulturellen Bedingungen statt, um jeglichen Erfordernissen gerecht zu werden. Die Schulen und die Kommunen legen in einem umfassenden Berichtssystem Rechenschaft über die Wirksamkeit ihrer Maßnahmen ab. Dazu sind regionale indikatoren gesteuerte Bildungsberichte zu erstellen.

4.3. Das Zwei- Säulen-Modell

Das Zwei-Säulen-Modell



Ich persönlich präferiere ein Zwei-Säulen-Modell. In Ihrem Bundesland ist das Zwei-Säulen-Modell – die Diskussion um die Einrichtung der Gemeinschaftsschule – neben dem Gymnasium bereits in vollem Gang. In die Gemeinschaftsschule des Saarlandes sollen Elemente der Erweiterten Realschule und der Gesamtschule zusammengeführt werden. Die Gemeinschaftsschule umfasst drei Bildungsgänge. Nun bin ich mir ziemlich sicher, dass man in einer Stadt wie Aachen mit einer Übergangsquote zum Gymnasium von 50 Prozent plus nicht einfach das Gymnasium abschaffen kann. Bereits 2004 habe ich ein Zwei-Säulenmodell entwickelt, das auf der einen Seite das 12-jährige Gymnasium vorsieht, das allerdings seine einmal aufgenommenen Schüler/-innen zu einem schulischen Abschluss führen muss und gut überlegen muss, welche Schüler/-innen es aufnimmt.

Auf der anderen Seite sehe ich eine 13-jährige Oberschule, die alle Abschlüsse der Sekundarstufe I und II vermittelt. Wichtig ist meines Erachtens bei allen Zwei-Säulenmodellen, die bisher schon im Gespräch sind, dass die zweite Säule auch eine Langzeitschulform, d. h. die Perspektive zum Abitur, bietet. Dies ist für die Elternwahlentscheidung Ausschlag gebend. Ich bin überzeugt, dass unser Bildungswesen auf diese Zwei-Säulen-Struktur zuläuft, denn neben Ihrem Bundesland sind in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Hamburg und Schleswig-Holstein, solche Modelle bereits in Betrieb oder vorgesehen.

4.4 Schulstrukturen in den Bundesländern

	Viergliedrigkeit <i>H/R/Gy plus IGS</i>	Dreigliedrigkeit <i>H/R/GY (fast) ohne IGS</i>	Zweiggliedrigkeit <i>plus Gesamtschule/ Gemeinschaftsschule</i>	Zweiggliedrigkeit <i>(fast) ohne IGS</i>
4-jährige Grundschule	Hessen Niedersachsen Nordrhein-Westfalen Schleswig-Holstein	Bayern Baden-Württemberg	Mecklenburg-Vorpommern Rheinland-Pfalz Saarland Sachsen Thüringen	Bremen Sachsen-Anhalt
6-jährige Grundschule			Berlin Brandenburg	
Gesamt	4 Länder	2 Länder	7 Länder	2 Länder

Die traditionelle Schulstruktur, die sich in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts etabliert hat, besteht aus drei hierarchisch einander zugeordneten Schulformen. Auf diese werden Kinder nach der 4. Klasse der Grundschule aufgeteilt:

Hauptschule (früher Volksschule), Realschule und Gymnasium. Das Gymnasium führt ins Studium, Haupt- und Realschulabschlüsse in Berufstätigkeiten unterschiedlichen Niveaus. Wenn man sich nun heute – im Jahr 2010 – die Schulsysteme der 16 Bundesländer anschaut, dann stellt man fest: Ein solches „klassisch“ dreigliedriges Schulsystem gibt es nur noch in zwei Ländern der Republik, nämlich in Bayern und in Baden-Württemberg. In allen anderen Bundesländern ist das ursprünglich dreigliedrige Schulsystem modifiziert und weiterentwickelt worden.

Die typisch westdeutsche Weiterentwicklung besteht in der Ergänzung der drei „klassischen“ Schulformen durch die integrierte Gesamtschule, die gleichsam als vierte Schulform hinzutreten ist. Eine solche viergliedrige Schulstruktur finden wir in Hessen,

Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. In Berlin und Hamburg hat ein solches System lange bestanden, geht jetzt aber seinem historischen Ende entgegen. Die typisch ostdeutsche Weiterentwicklung besteht darin, Haupt- und Realschulen zu einer gemeinsamen Schulform (kombiniert oder integriert) zusammenzufassen. Neben dem Gymnasium gibt es in der Sekundarstufe I dann nur noch eine weitere Schulform. Hier spricht man von der „Zweiggliedrigkeit“. Ein solches Schulsystem wurde direkt nach der Wende 1990 in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen eingeführt, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg folgten später. Nun finden wir seit einigen Jahren in etlichen westdeutschen Bundesländern einen Nachvollzug dieser ostdeutschen Entwicklung:

Vor allem, weil in diesen Ländern die Hauptschulen leer laufen, steigen auch sie auf eine Zweigliedrigkeit um:

Neben dem Gymnasium entsteht als zweite Schulform

- die „Stadtteilschule“ (Hamburg) oder
- die „Sekundarschule“ (Berlin) oder
- die „Erweiterte Realschule“ und aktuell die Einrichtung der Gemeinschaftsschule bei Ihnen im Saarland oder
- die „Realschule plus“ (Rheinland-Pfalz).

In einigen Ländern bestehen neben dieser Zweigliedrigkeit einige wenige Gesamtschulen/Gemeinschaftsschulen (Berlin, Saarland). Unterm Strich bedeutet dies, dass inzwischen 10 von 16 Bundesländern die Zweigliedrigkeit (in unterschiedlichen Varianten) eingeführt haben oder einführen werden. Davon haben fünf „alte“ Bundesländer (Berlin, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland) den Weg genommen, von der viergliedrigen Struktur – also Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule – auf eine zweigliedrige umzustellen.

5. Zusammenfassung und Leitsätze

*Meine Damen und Herren, ich komme nun zur Zusammenfassung meines Referates und werde Ihnen diese an Hand von **zehn Leitsätzen** präsentieren:*

- 1.** Aufbau und Ausbau regionaler Strukturen und Netzwerke sind kein Selbstzweck. Bildungsnetzwerke dienen immer der Verbesserung der Lern- und Lebenschancen der Heranwachsenden.
- 2.** Kommunen und Kreise nehmen in einer regionalen Bildungslandschaft bei der Steuerung und Moderation einer zielorientierten Kooperation eine gleichberechtigte Rolle gemeinsam mit dem Land ein.
- 3.** Damit die Kommunen ihre Bildungsverantwortung und ihre kommunalen Steuerungsmöglichkeiten adäquat vor Ort wahrnehmen können, benötigen sie einen Zuwachs an Gestaltungsspielräumen und Entscheidungsrechten.
- 4.** Durch die räumliche Ansiedlung der Schulaufsicht für alle Schulformen in der Kommune/ in der Region würde eine gleichzeitige Nähe zur kommunalen Schulverwaltung hergestellt und damit eine effiziente Zusammenarbeit begünstigt.
- 5.** Alle Schulen einer Bildungsregion entwickeln sich zu selbständigen Schulen.
- 6.** Der/Die Schüler/-in steht im Mittelpunkt – nicht das System. Schule entwickelt sich zu einem System, wo Lehrer/-innen und weitere Professionen zusammenarbeiten, um Schüler in heterogenen Gruppen zu fördern.
- 7.** Eine nachhaltige Verbesserung von Bildungsqualität und Chancengerechtigkeit findet langfristig nur im Einklang mit einer Reform der Bildungsstrukturen statt.
- 8.** Bei der Schaffung regionaler Bildungslandschaften ist unabdingbar, dass sich die Schulen als Teil ihrer Kommune, ihrer Region verstehen und von dieser wirksam unterstützt werden.
- 9.** Als Grundlage für regionale Steuerung und Qualitätssicherung sollte ein umfassendes Bildungsmonitoring durchgeführt werden. Der Erfolg eines regionalen Bildungsnetzwerkes muss sich langfristig messen lassen.
- 10.** Ein regionales Bildungsnetzwerk finanziert sich aus Beiträgen der Kommune, des Landes, Projektmitteln und Drittmitteln aus der Wirtschaft.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und freue mich auf die anschließende Diskussion.

Diskussion

Günther BUTH:

Nach dieser Fülle an Informationen und spannenden Ausführungen haben Sie jetzt das Wort. Manches von dem, was wir gehört haben, ist uns auch aus Saarbrücken bekannt. Eine ähnliche Problematik, wie Herr Rombey sie im Zusammenhang mit dem Verhältnis zwischen der Stadt Aachen und der StädteRegion beschrieben hat, ist auch hier zwischen der Stadt Saarbrücken und dem Regionalverband festzustellen.

Ulla SIMON,

Mitarbeiterin des Amtes für Kinder, Bildung und Kultur:

In Ihrem Vortrag hatten Sie das Thema Sprachförderung angesprochen. Wie sieht es in Aachen mit Deutschunterricht für Kinder aus Migrantenfamilien aus?

Wolfgang ROMBEY:

Als wir in Kitas Niederländisch- und Englischkurse eingeführt haben, wurde darüber diskutiert, ob wir nicht auch Türkisch anbieten sollten. In den Grundschulen gibt es diesen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht bereits. Was den Deutschunterricht für Migrantenkinder betrifft, haben wir in Aachen folgende Regelung gefunden: In unseren Kitas wird bei allen Vierjährigen das Sprachvermögen getestet. Werden dabei Defizite festgestellt, erhält das betroffene Kind bereits in der Kita eine Sprachförderung. Für diese Kurse bekommen wir Geld vom Land.

Arno DEUBEL:

Wenn man Ihre Ausführungen hört, gewinnt man den Eindruck, dass es einen Wust von organisatorischen Fragen gibt. Was mir fehlt, ist eine konkrete Aussage darüber, was die Bildungspolitik der Kommune von der des Landes unterscheidet. Vieles von dem, was Sie gesagt haben, hätte auch das Land sagen können. Mich würde ein Beispiel interessieren, etwa in Bezug auf die Arbeit in den Stadtteilen. In Saarbrücken gibt es große Unterschiede, was den Übergang auf eine Hochschule betrifft: In Burbach haben wir nur 15 Prozent, die auf eine Hochschule gehen, in Bübingen sind es 40 Prozent.

Wolfgang ROMBEY:

Wir als Kommune machen Bildungspolitik vor Ort und werden vom Land nicht bevormundet. In Stadtteilen mit besonderem Bedarf sitzen die jeweiligen Bildungsakteure mit am Tisch, und es wird gemeinsam besprochen, mit welchen Maßnahmen man Defizite am besten in den Griff bekommen kann. Wir haben einen Schlüssel entwickelt, der besagt, dass Kindergärten, in denen 50 Prozent der Eltern von Hartz IV leben, von uns mehr Geld bekommen, indem wir ihnen Förderprogramme zuführen. Genauso machen wir es bei den Grundschulen. Im städtischen Haushalt haben wir einen Grundschulfonds eingerichtet, um in Schulen mit besonderem Bedarf zusätzliche Maßnahmen wie beispielsweise Sprachförderung oder kulturelle Projekte durchführen zu können. Wir überlassen es also nicht dem Zufall, ob es an einer solchen Schule besonders engagierte Kolleg/-innen gibt, die sich um besondere Angebote für ihre Schüler/-innen kümmern oder nicht,

sondern gehen aktiv auf die Kitas und Schulen zu, und fragen sie, was sie brauchen, um Defizite auszugleichen.

Günther BUTH:

Das Land zieht dabei offenbar mit, denn die Lehrer/-innen sind ja Landesangestellte.

Wolfgang ROMBEY:

Wir sind mit dem Land im Gespräch, weil wir uns wünschen, dass auch die Anzahl der Lehrer/-innen – und damit die Relation Lehrer/-innen-Schüler/-innen – sich nach der Situation der einzelnen Schule bemisst. Wir wollen, dass Schulen mit einer besonderen Belastung kleinere Klassen einrichten können und mehr Stunden bekommen.

Brigitte ADAMEK,

Leiterin des Kulturamtes Illingen und Beigeordnete für Kultur in Blieskastel: Was machen Sie im kulturellen Bereich? Es gibt in Nordrhein-Westfalen ja das Projekt „Jedem Kind ein Instrument“.

Wolfgang ROMBEY:

Wir bieten zum Beispiel Projekte mit dem Stadttheater Aachen an, das mit Jugendlichen aus verschiedenen Vierteln Theateraufführungen erarbeitet. Es gab auch eine Kinderoper und ein großes Tanzprojekt mit 30 Schüler/-innen aus verschiedenen Schulformen von der Hauptschule bis zum Gymnasium. Außerdem findet regelmäßig ein Schultheatertag statt, und wir haben einen Schulbus eingerichtet, der die Kinder abholt und in Museen fährt.

Brigitte ADAMEK:

Es handelt sich also um punktuelle, nicht flächendeckende Projekte?

Wolfgang ROMBEY:

Unser Ziel ist es natürlich, Kultur flächendeckend stärker zu vermitteln. Aber wir haben in der StädteRegion Aachen zehn Städte mit völlig unterschiedlichen Voraussetzungen. Deshalb veranstalten wir auch Bildungstage und Fortbildungen, um das Bewusstsein für die Bedeutung der kulturellen Bildung zu stärken und die Bereitschaft, zusammenzuarbeiten und sich zu vernetzen. Ich kann als Museumspädagoge nicht in meinem Museum sitzen und darauf warten, dass jemand kommt. Wir setzen auf ein „kohärentes Bildungsmanagement“, das das Bewusstsein dafür schärft, dass man gemeinsam etwas tun, sich vernetzen muss. Denn dann geht vieles leichter.

Klaus KIEN,

Abteilungsleiter Kindertageseinrichtungen im Amt für Kinder, Bildung und Kultur:

Ich habe zwei Fragen: Welche tatsächlichen Kompetenzen hat die Kommune bei der Kooperation mit dem Land? Und inwieweit beziehen Sie die freien Träger im vorschulischen Bereich in Gestaltungsprozesse ein?

Wolfgang ROMBEY:

Die Kooperation mit dem Land ist in einem mehrseitigen Vertrag geregelt. Im Lenkungskreis des Bildungsbüros sitzt unter anderem die Untere und Obere Schulaufsicht. In diesem Gremium werden Maßnahmen gemeinsam



vereinbart, und die Schulaufsicht sorgt dafür, dass die Schulen sich an diesen Maßnahmen beteiligen. Das betrifft etwa Fortbildungen in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) oder die Ausbildung von Schulbegleitern. Im Lenkungskreis arbeiten wir als Schulträger mit der Schulaufsicht auf einer Ebene, verfolgen ein gemeinsames Ziel. Zu den freien Trägern: Auch sie sind durch einen gewählten Vertreter Mitglied des Lenkungskreises und können sich dort einbringen, zum Beispiel, wenn wir über Angebote an offenen Ganztagschulen reden.

Sigrun KRACK,

Referentin für Bildung und Beratung beim Diakonischen Werk an der Saar und Koordinatorin der Xenos-Kompetenzwerkstatt:

Was verstehen Sie unter Bildungsmarketing? Geht es Ihnen darum, Jugendliche zu erreichen, die in bildungsfernen Familien leben oder bei denen Schule so negativ besetzt ist, dass für sie alternative Bildungsorte geschaffen werden müssen?

Wolfgang ROMBEY:

Beim Bildungsmarketing geht es um die Frage: Wie bekommen wir unsere Angebote an den Mann beziehungsweise die Frau? Dazu haben wir eine professionelle PR-Frau eingestellt, die unser Bildungsprogramm mit modernen Methoden an die Schulen bringt. Für Jugendliche ohne Schulabschluss geben wir pro Jahr drei Millionen Euro für Kurse an unserer Volkshochschule aus, in denen die Jugendlichen – sozialpädagogisch begleitet – ihren Schulabschluss nachholen können. Die freiwilligen Ausgaben für dieses Angebot stehen in der Diskussion, weil immer wieder gefragt wird, ob die Jugendlichen nicht auch auf eine Abendschule gehen könnten. Aber dort hätten wir keine sozialpädagogische Begleitung für solche Jugendliche, die erst wieder an einen regulären (Schul-)Alltag gewöhnt werden müssen.

Thomas KITZIG,

Leiter der Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken:

Ich möchte das Aachener Modell des Bildungsbüros ein Stück weit kritisch hinterfragen: Wir haben von Bildungsberatung, Bildungslotsen und vielen Gremien gehört. Besteht da nicht die Gefahr, dass der Aufwand für die Organisation von Bildung in keinem Verhältnis mehr zu dem steht, was tatsächlich bewegt wird, der „Overhead“ also größer ist als das „Produkt“, das am Ende herauskommt?

Wolfgang ROMBEY:

Das ist eine Frage, die von Politiker immer wieder gestellt wird. Der Politik ist unser Modell suspekt, weil wir in einer politikfreien Zone arbeiten. In der Regel ist es ja so, dass die Politik Themen besetzt, und der Verwaltung nachgesagt wird, dass sie alleine gar nichts kann. Der andere Aspekt ist, dass sich das alles komplizierter anhört, als es ist. Wir tun nichts anderes, als alle Akteure, die sowieso im Bereich Bildung arbeiten, zusammenzubringen.

Thomas KITZIG:

Im Bildungsbüro der StädteRegion Aachen sind neun Stellen vorhanden, die sich mit organisatorischen Fragen beschäftigen. Als Leiter der Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken werbe ich viele Sponsorengelder für die Grundschul-Projekte der Musikschule ein und habe oft Mühe, ein paar hundert oder tausend Euro zusammenzubekommen. Wenn ich dann sehe, wie viel Geld im Falle des Bildungsbüros allein in Verwaltungsstrukturen fließen, stellt sich mir die Frage der Verhält-

nismäßigkeit. Ein ähnliches Problem besteht auch bei dem Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) in Nordrhein-Westfalen. Auch dort wird ein immenser administrativer Aufwand betrieben. Sinnvoller wäre es, das vorhandene Geld in die regionalen Musikschulen zu investieren.

Wolfgang ROMBEY:

„Dem geschenkten Gaul schau' ich nicht ins Maul.“ Wir bekommen die Stellen über das Projekt „Lernen vor Ort“ vom Bund finanziert und nutzen diese Möglichkeit, um Strukturen zu schaffen, die später auch ohne diese Personalisierung funktionieren. Was Sie ansprechen, ist ein generelles Problem: natürlich ist es besser, Institutionen zu stärken, statt auf Projekte zu setzen, die Appetit machen, und am Ende der Förderperiode bricht alles in sich zusammen.

Guido FREIDINGER,

Leiter des Amtes für soziale Angelegenheiten der Landeshauptstadt Saarbrücken:

Ich habe eine Anmerkung zum Stichwort Inklusion. Sie hatten den im Bundesdurchschnitt bemerkenswert hohen Anteil behinderter Kinder an saarländischen Regelschulen erwähnt. Diese Zahlen stimmen nur bei der Gesamtschau auf alle Schulformen. Allerdings gibt es an saarländischen Gymnasien nur etwa 40 Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf. Auch bei uns besteht bei der Inklusion also noch Handlungsbedarf. Zum Stichwort „selbstständige Schule“: Ist das so zu verstehen, dass die Schulen über ihre finanziellen Mittel selbst bestimmen und ihr Personal selbst aussuchen können?

Wolfgang ROMBEY:

Das Problem der Inklusion besteht an Gymnasien deshalb, weil dort – im Unterschied zu den Grundschulen – nicht zieldifferenziert gefördert werden kann. Bei den selbständigen Schulen ist es tatsächlich so, dass sie vom Träger ein Budget erhalten, über das sie selbst bestimmen. Die Auswahl der Lehrer/-innen erfolgt über das Bildungsportal des Ministeriums unter Beteiligung der Eltern und der Schulkonferenz.

Martina MEYER,

Entwicklungsplanung der Landeshauptstadt Saarbrücken:

Wer entscheidet, welche Schulen zusätzliche Gelder aus dem Bildungsfonds bekommen? Und wie hat man sich die Diskussion vorzustellen, wenn die eine Schule etwas bekommt und die andere nicht?

Wolfgang ROMBEY:

Bei der Vergabe von Geldern aus dem Bildungsfonds haben wir uns auf einen Schlüssel geeinigt: Schulen, in denen mindestens 50 Prozent der Kinder in Familien leben, die Transferleistungen vom Staat beziehen, werden von uns besonders unterstützt.



Netzwerkarbeit für bessere Zusammenarbeit im Bildungsbereich: das Bildungsbüro der StädteRegion Aachen



Ein Interview mit Gabriele Roentgen, Leiterin und Pädagogische Mitarbeiterin im Regionalen Bildungsbüro der StädteRegion Aachen, und Dr. Sascha Derichs, Leiter und Projektleiter von „Lernen vor Ort“ im Regionalen Bildungsbüro der StädteRegion Aachen

» Welche Aufgaben übernimmt das Bildungsbüro und wie ist es organisiert?

Gabriele ROENTGEN:

Das Bildungsbüro der StädteRegion Aachen ist als Geschäftsstelle der zentrale Knotenpunkt in der BildungsRegion Aachen und ist in der Verwaltung der StädteRegion Aachen als Stabsstelle organisiert. Es funktioniert wie eine Wirtschaftsförderung für Bildungsinstitutionen: Es baut ein Bildungsnetzwerk für das Lernen im Lebenslauf auf, vernetzt die schulischen und außerschulischen Institutionen und weitere Partner und unterstützt Bildungseinrichtungen. Im Mittelpunkt stehen dabei die enge Zusammenarbeit mit allen öffentlichen Partnern und die Einbeziehung der vielen hervorragenden Angebote in der Region. Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsansatzes sollen unterschiedliche und manchmal nebeneinander agierende Bildungsbereiche von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung besser aufeinander abgestimmt und verknüpft werden. Lernangebote sollen so für Bürgerinnen und Bürger transparenter werden. Zudem wird das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ im Bildungsbüro umgesetzt.

» Welche Besonderheiten zeichnen das Bildungsbüro im Vergleich zu einem herkömmlichen Amt aus?

Gabriele ROENTGEN:

Bereits im Juni 2008 wurde das Bildungsbüro im Rahmen der Initiative „Regionale Bildungsnetzwerke Nordrhein-Westfalen“ in der Stadt Aachen gegründet und ist seit Oktober 2009 in der StädteRegion Aachen verankert. Durch dieses Programm arbeiten wichtige Partner im Bereich Bildung zusammen, die bislang oftmals in getrennten Zuständigkeiten gelebt haben: die Kommune und das Land Nordrhein-Westfalen. Das Land Nordrhein-Westfalen unterstützt das Bildungsbüro mit einer Vollzeitstelle, einer pädagogischen Fachkraft. Zur Lenkung und zum operativen Aufbau des regionalen Bildungsnetzwerkes bestehen auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages mit dem Land Nordrhein-Westfalen seit 2008 zwei Gremien: Lenkungskreis und Bildungskonferenz. Hier arbeitet das Land aktiv mit (Bezirksregierung, Obere und Untere Schul-

aufsicht). Das Bildungsbüro übernimmt für diese Gremien die Geschäftsführung. Mit dem Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ wurden diese Gremien um weitere Bildungsthemen und wichtige Partner ergänzt. Es wurden zehn thematische Arbeitsgruppen gebildet, die die Umsetzung von Initiativen und Ideen entwickeln, erarbeiten und begleiten. Im gesamten Netzwerk der Bildungsregion arbeiten nun über 200 Bildungsverantwortliche aus der StädteRegion zusammen.

»» *Was passiert, wenn die Förderung von „Lernen vor Ort“ wegfällt? Wie kann die Arbeit verstetigt werden, und welche Chancen bietet das Förderprogramm?*

Dr. Sascha DERICHS:

Das Förderprogramm „Lernen vor Ort“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt die StädteRegion Aachen dabei, gemeinsam mit allen Beteiligten ein abgestimmtes Bildungsmanagement für die Region zu entwickeln. Was die Nachhaltigkeit angeht: Wie bei den meisten Prozessen ist der Initialaufwand der höchste. Die vielfältigen und komplexen Aufgaben und Ziele eines solchen Bildungsmanagements können wir mit Hilfe von „Lernen vor Ort“ mit geballter Kraft voranzutreiben. Mit „Lernen vor Ort“ können wir viel schneller die Strukturen für Kommunikation und Zusammenarbeit aufbauen, die auch nach der Förderperiode genutzt werden können. Bildung und Wissen sind die Antwort auf viele gesellschaftliche Herausforderungen – deswegen muss dort auch investiert werden. Wir sind daher froh, dass sich der Bund über „Lernen vor Ort“ in diese Aufgabe, die bislang das Land und die Kommune zu bewältigen hat, „einmisch“t. Diese Unterstützung und Mitwirkung – eine Verantwortungsgemeinschaft von Bund, Land und Kommune – kommt allen zugute.

»» *Welche Vorteile ergeben sich aus der Zusammenarbeit mehrerer Kommunen?*

Dr. Sascha DERICHS:

Mit vereinter Kraft zu handeln. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der begrenzten finanziellen Ressourcen sind die Zeiten des Einzelkämpfertums vorbei. Dies ist auch das Motto der StädteRegion: „Weil es gemeinsam besser geht.“ Dieses Motto wird auf den verschiedenen Ebe-

nen der Kooperation und Kommunikation, von der Verwaltungsspitze bis zu den Arbeitsebenen, mit den zehn Kommunen und in vielen Arbeitsbereichen erfolgreich umgesetzt.

»» *Gibt es Schwerpunktthemen?*

Dr. Sascha DERICHS:

Die Schwerpunktthemen des Bildungsbüros und von „Lernen vor Ort“ sind:

- Systematische Schulentwicklung
- Übergangsmangement Frühe Bildung
- Übergangsmangement Schule, Beruf, Studium
- Bildungsberatung
- Jugendpartizipation
- Bildungsmonitoring
- Profilierung der Bildungsregion: MINT-Förderung, Kulturelle Bildung und Euregionale Sprachförderung
- Bildungsmarketing

In allen Bereichen arbeiten wir kommunen- und institutionsübergreifend mit Bildungsakteuren zusammen. Ziel ist eine gemeinsame Bildungsstrategie, von der möglichst viele Partner und die Bürgerinnen und Bürger der StädteRegion Aachen profitieren – und zwar alle Generationen.

»» *Was hat man sich unter dem Angebot der externen Schulentwicklungsbegleitung vorzustellen?*

Gabriele ROENTGEN:

Die Anforderungen an Schulen steigen angesichts gesellschaftlicher Veränderungen, internationaler Leistungsvergleiche und sinkender Schülerzahlen. Um zukunftsfähig zu bleiben und ihre Schüler zukunftsfähig zu machen betreiben Schulen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Für die rund 200 Schulen in der StädteRegion Aachen gibt es dafür Unterstützung vom Bildungsbüro: Zwölf externe Schulentwicklungsbegleiter stehen den Schulen derzeit für die langfristige Begleitung zur Verfügung. Sie beraten Schulen, die sich weiterentwickeln wollen oder vor besonderen Herausforderungen stehen mit dem Ziel, die Schulen für Zukunft zu stärken. Schulentwicklungsbegleiter geben keine Lösungen vor, sondern unterstützen beim Umsetzen von Lösungen. Das kann zum Beispiel die Fusion zweier Schulen sein oder die

Umsetzung von Unterrichtsmodellen zur wirksamen Lernförderung in heterogenen Lerngruppen. Aber das können auch noch viele weitere Inhalte sein, wie die wertschätzende Beziehungsgestaltung und Zusammenarbeit. Das Konzept zur Schulentwicklungsbegleitung hat eine Arbeitsgruppe mit Vertretern aus Schulen, schulpсихologischen Beratungsstellen und dem Kompetenzteam für die StädteRegion Aachen entwickelt. Sehr viele Schulen aller Schulformen der Region nehmen das Angebot wahr, so dass im Frühjahr 2012 weitere Schulentwicklungsbegleiter über das Bildungsbüro weitergebildet werden.

» Welche Ziele sind im Kooperationsvertrag formuliert?

Dr. Sascha DERICHS:

Im Kooperationsvertrag ist primäres Ziel die Schaffung von optimalen Lern- und Lebenschancen für die Kinder und Jugendlichen in der Region. Durch eine Qualitätsverbesserung im Bereich Bildung und Erziehung sollen optimale Voraussetzungen für lebenslanges Lernen geschaffen werden. Es wird aber auch festgehalten, wie versucht werden soll, dieses Ziel zu erreichen:

- die horizontale und vertikale Vernetzung der Bildungspartner als regionale Verantwortungsgemeinschaft muss initiiert und intensiviert werden,
- die Schul- und Unterrichtsentwicklung wird mit Hilfe eines angemessenen Beratungs- und Unterstützungssystems an allen Schulen in der StädteRegion Aachen gestärkt und ausgebaut,
- die bereits vorhandenen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen werden auf kommunaler Ebene mit allen Bildungsakteuren systematisch ausgebaut, um den Informationsaustausch, die Koordination und Abstimmung zwischen den Bildungsbereichen und den damit verbundenen Aufgaben zu verbessern,
- das Profil der Bildungsregion Aachen wird geschärft, indem der Hochschulstandort, euregionale Kooperationen und Partnerschaften von außerschulischer und schulischer Bildung unterstützt, gestaltet und gestärkt werden.

» Wie verläuft die Zusammenarbeit zwischen Land und Kommune konkret?

Gabriele ROENTGEN:

Das Arbeiten in einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft über Zuständigkeitsgrenzen hinweg führt zu einer neuen Herangehensweise an die Themen. Mit der vereinten Kraft von Kommune, Land und Bund kann das Bildungsbüro Themen angehen, deren Abstimmung sonst extrem kompliziert wäre. Ein Beispiel dafür ist die Schulentwicklungsbegleitung: Im Arbeitskreis Schulentwicklung wurde mit Hilfe von verschiedenen Vertretern und Experten dieses Angebot entwickelt. Das Land war dabei ein wichtiger und verlässlicher Partner. Ein weiterer Vorteil ist, dass erprobte Kommunikationsstrukturen bestehen – über die Beteiligung des Landes am Lenkungsreis und der Bildungskonferenz sogar eine „Standleitung“. Der regelmäßige Informationsaustausch in Terminen mit dem Schulministerium und der Bezirksregierung Köln sorgt für positives Klima und Rückendeckung bei der Umsetzung gemeinsamer Vorhaben.

» Zeichnen sich bereits erste Erfolge ab?

Gabriele ROENTGEN:

Die Grundsteine für systematische Arbeits- und Kommunikationsstrukturen im Netzwerk der BildungsRegion Aachen sind gelegt. Der kommunenübergreifende Ansatz bei Bildungsthemen stand in einigen kommunalpolitischen Gremien durch das Bildungsbüro zum ersten Mal auf der Tagesordnung. Ein Beispiel dafür ist das von allen Kommunen gemeinsam getragene und begleitende Bildungsmonitoring. Gerade die demografische Entwicklung zeigt, dass es dringend notwendig ist, über Kommunengrenzen hinaus zu denken, wenn wir für die Menschen hier in der Region auch über die nächsten zehn Jahre hinaus ein möglichst umfassendes Bildungsangebot mit hervorragender Qualität erhalten wollen. Neu ist zum Beispiel auch, dass sich in der gesamten StädteRegion Aachen Grundschulen und weiterführende Schulen gemeinsam systematisch mit Übergangsthemen beschäftigen und dafür ein gemeinsames Gremium und zentral koordinierte Arbeitsgruppen nutzen. Das sind Grundlagen, um an wichtigen Themen, beispielsweise dem Thema „Englisch im Übergang“, zu arbeiten und zu gemeinsamen Lösungen zu kommen.



» *Was sind die größten bildungspolitische Herausforderungen für Kommunen, wo gibt es die größten Probleme?*

Dr. Sascha DERICHS:

Die finanziellen Engpässe in den Kommunen. In Anbetracht der beschränkten Gestaltungsmöglichkeiten in den kommunalen Haushalten gilt es, vorhandene Ressourcen zu identifizieren und zu bündeln. Es gibt nicht zu wenig Initiativen und Maßnahmen, sondern ein zu geringes Maß an Abstimmung und Kooperation. Hier können mit einem – zugegebenermaßen hohem – kommunikativem und koordinierendem Aufwand viele Ressourcen freigesetzt werden.

» *Welche Lösungsansätze schlagen Sie vor?*

Dr. Sascha DERICHS:

Denken und handeln mit anderen – teilweise neuen – Partnern zulassen, Verantwortung teilen und gemeinsam übernehmen. Für diese Schritte braucht es meist noch Überwindung, in Kommunen, aber auch bei anderen Akteuren, die in einer traditionellen Aufgabenverteilung verharren. Die Rolle und die Aufgaben von Kommunen werden zukünftig anders

sein; sie erhalten eine stärkere Verantwortung in der Koordination. Die Koordination von Prozessen und Maßnahmen, aber auch und gerade von Institutionen und Akteuren ist eine Managementaufgabe, ähnlich der, die wir nun beim Aufbau einer Bildungsregion vollziehen. Das Thema, der Rahmen, in welchem die Koordination stattfinden wird, kann ganz unterschiedlich sein. Entscheidend ist jedoch, und das ist eine zentrale Herausforderung: die verschiedenen Akteure und Partner müssen sich koordinieren lassen wollen.

Kommunale Politik für Bildungsgerechtigkeit – Bildungsentwicklung in Mannheim



Ein Interview mit **Lutz Jahre**,
Leiter des Fachbereichs Bildung
der Stadt Mannheim

» *Bildungspolitik ist doch eigentlich Ländersache. Warum engagiert sich die Stadt Mannheim so stark in der Bildungspolitik?*

Lutz JAHRE:

Bildung ist ein Standortfaktor, der die zukünftigen Entwicklungschancen einer Stadt maßgeblich beeinflusst. Man könnte auch fragen: Können Kommunen es sich überhaupt leisten, sich nicht bildungspolitisch zu engagieren? Der Erfolg, aber auch der Misserfolg von Bildungsbiografien entscheidet sich vor Ort, und Kommunen sind unmittelbar mit den negativen Konsequenzen einer verfehlten Bildungspolitik konfrontiert. Hinzu kommt, dass nahezu alle relevanten Bildungsinstitutionen vor Ort vertreten sind. In der Regel reicht die Angebotsstruktur vom Kindergarten bis hin zur Beruflichen Schule und der Weiterbildung – in Großstädten kommen auch noch die Hochschulen hinzu. Das heißt, die Grundlagen für persönliche Entwicklung, berufliche Perspektiven und gesellschaftliche Teilhabe für Mannheimer Bürgerinnen und Bürger werden in Mannheim gelegt. Entsprechend groß ist unser Interesse, bestmögliche Ergebnisse zu erzielen.

» *Welcher Stellenwert kommt der kommunalen Bildungspolitik in Mannheim zu?*

Lutz JAHRE:

Der besondere Stellenwert von Bildung drückt sich in der gesamtstädtischen Zielsetzung aus, die wie ein Kompass die gesamte Stadtverwaltung anleitet. Von insgesamt sieben strategischen Zielen, in denen die zentralen Zukunftsoptionen der Stadt beschrieben wurden, berühren drei unmittelbar den Bildungsbereich: Integration, Talentförderung und Talentgewinnung sowie Bildungsgerechtigkeit. Für eine verbesserte

Umsetzung dieser Strategie wurden 2008 alle Dienststellen, die einen wesentlichen Beitrag zum Bildungserfolg leisten können, in einem Bildungsdezernat zusammengefasst. Zudem wurden die Bildungsausgaben stark ausgeweitet. Allein die Investitionen in Schulbau und -sanierung wurden seit 2008 verdoppelt, das Angebot der Kindertages- und Ganztagesbetreuung wurde in allen Altersstufen von den unter Dreijährigen bis ins Schulkindalter stark erweitert.

» *Welche Ziele verfolgt die Stadt mit der kommunalen Bildungspolitik?*

Lutz JAHRE:

Das Ziel nach einem Mehr an Bildungsgerechtigkeit ist bei uns wie auch in anderen Großstädten zentral. Die Motive leiten sich aus der lokalen Bevölkerungsstruktur ab, die geprägt ist von einem bereits hohen und steigenden Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund sowie einem hohen Bevölkerungsanteil, der auf staatliche Transferleistungen angewiesen ist. In zehn Jahren wird etwa jedes zweite Kind in Mannheim einen Migrationshintergrund haben. Bereits heute bezieht in Mannheim jedes fünfte Kind sozialstaatliche Transferleistungen. Ziel unserer Anstrengungen ist es, Initiativen, Maßnahmen und Konzepte zu verwirklichen, die für gleichwertige Bildungschancen und gute Fördermöglichkeiten für alle in Mannheim lebenden Kinder und Jugendlichen sorgen. Also mehr Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen, und Kinder in ihren Potentialen und Talenten zu stärken, von der Sprach- bis zur Begabtenförderung. Dies bedeutet auch, dass wir durch die Bereitstellung eines breiten Angebots ganztägiger Betreuungsstrukturen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf aktiv unterstützen möchten.

» *Welche Anstrengungen unternimmt die Stadt Mannheim, um speziell Kindern aus sozial benachteiligten Familien und Kindern mit Migrationshintergrund bessere Bildungschancen zu eröffnen?*

Lutz JAHRE:

Wir versuchen systematisch im Sinne einer Biografie begleitenden Bildungskette benachteiligte Kinder und Jugendliche zu fördern. Bildung im Sinne von bestmöglicher Wirkung von Anfang an zu denken und an den entscheidenden Weichenstellungen im Bildungsverlauf eine zusätzliche Unterstützung

anzubieten. Wir handeln sozialräumlich, das bedeutet, wir verstärken unsere Anstrengungen in Wohngebieten und Stadtteilen, von denen wir wissen, dass dort lebende Kinder und Jugendliche überdurchschnittlich schlechte Bildungschancen erwarten. Das ist insofern vorausschauend, da dort in Zukunft auch meisten Kinder aufwachsen werden.

» Welche Maßnahmen ergreift Ihre Stadt im Rahmen der „Bildungsoffensive Mannheim“?

Lutz JAHRE:

Die Liste der Maßnahmen ist lang. Um nur ein paar konkrete Beispiele zu nennen, verweise ich auf kommunale Angebotsstrukturen wie „Willkommen im Leben“, die Einrichtung von Eltern-Kind-Zentren (insbesondere in den Stadtgebieten mit hohen sozialen Problemlagen), die Durchführung von BILKI (einer Bildungsinitiative zur durchgängigen und umfassenden Förderung im Elementarbereich) und den Förderansatz „Ein Quadratkilometer Bildung – Bildung im Quadrat“. Dieser Förderansatz ist in einem Stadtteil mit hohen sozialen Herausforderungen für die Dauer von zehn Jahren implementiert, um Transferwissen zu schaffen, wie eine Biografie begleitende Lern- und Förderkultur in einem Stadtteil funktionieren kann.

» Wie sehen die organisatorischen Rahmenbedingungen der Bildungsoffensive aus?

Lutz JAHRE:

In Mannheim erfolgt die Steuerung des kommunalen Bildungswesens aus einem Bildungsdezernat. Durch diese Verwaltungsstruktur können die Aufgabenschwerpunkte und der Ressourceneinsatz von Schulverwaltung, Jugendhilfe, Gesundheit und Sport gezielt miteinander abgestimmt werden. Weiterhin wurden im Fachbereich Bildung neue Strukturen geschaffen, die weit über die übliche Schulträgerfunktion hinausgehen. Seit Jahren sind dort wichtige kommunale Bildungseinrichtungen wie die Stadtbibliothek und die Musikschule integriert. 2011 haben wir die Abteilung „Bildungsplanung/Schulentwicklung“ eingerichtet, die Schulentwicklungsthemen auf Stadtebene aktiv mit gestaltet sowie für das Bildungsmonitoring und unsere anderen Leitvorhaben verantwortlich ist. In der Abteilung findet sich auch das Übergangmanagement Schule und Beruf wieder, welches früher in der Wirtschaftsförderung angesiedelt war. Für den Bereich

Ganztagschule, Schulsozialarbeit und Schulkindbetreuung haben wir eine zweite neue Abteilung „Schulische Pädagogik“ gegründet, die Schulen in der pädagogischen Praxis unterstützt.

» Im Rahmen der Bildungsoffensive wurde das „Mannheimer Unterstützungssystem Schule“ (MAUS) ins Leben gerufen. Wie funktioniert dieses System, und welche positiven Effekte erhoffen Sie sich davon?

Lutz JAHRE:

MAUS hat die Zielsetzung, die pädagogischen Bedarfe von allgemeinen Schulen aufzugreifen und eine kommunale Expertise als verlässliche Unterstützung bereitzustellen. MAUS-Schulen werden im Rahmen eines Bewerbungsverfahren nach sozialräumlichen Belastungsfaktoren, schulart-spezifischen Indikatoren sowie der Bereitschaft, ganztägige Bildungsangebote zu ermöglichen, von einer Jury aus regionalen und überregionalen Vertreter/innen ausgewählt. Derzeit erhalten elf Schulen (fünf verschiedene Schularten) fortlaufend je 20 Wochenstunden eine kostenlose, zusätzliche Förderung, die von derzeit fünf kommunalen Bildungseinrichtungen (Mannheimer Abendakademie (vhs), Städtische Musikschule, Stadtmedienzentrum, Jugendförderung, Stadtbibliothek) angeboten wird.

Die bisherige Erfahrung zeigt, dass Schulen in zwei Bereichen einen besonderen Bedarf anmelden. Einerseits werden zusätzliche Angebote zur Persönlichkeitsstärkung der Schülerinnen und Schüler (Rhetorik, Theater, Tanz, Schreibwerkstatt...) stark nachgefragt, andererseits besteht ein hoher Bedarf an fachlicher Unterstützung mit engem Bezug zu den Schulfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch). Positive Effekte von MAUS konnten im Rahmen der vom Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg durchgeführten Evaluation bereits nachgewiesen werden. So bewirkt die regelmäßige Teilnahme an den Zusatzangeboten, dass Schülerinnen und Schüler ihren Bezug zum Lernort Schule verändern. Dies heißt konkret, dass die Angebote dazu beitragen, entweder allgemeinen negativen Trends – wie Sinken der Schulfreude – entgegenzuwirken, oder aber lernrelevante Persönlichkeitsmerkmale wie Zielorientierung oder Arbeitsvermeidung positiv beeinflussen.

» *Wie eng arbeitet die Stadt Mannheim im Bereich der kommunalen Bildungspolitik mit dem Land Baden-Württemberg zusammen?*

Lutz JAHRE:

Die Zusammenarbeit vor Ort – etwa mit dem Staatlichen Schulamt Mannheim – war und ist gut. Hier konnte einiges konkret bewegt werden. Aber natürlich gibt es klassische Reibungspunkte, etwa bei Finanzierungsfragen. Ein Klassiker ist: Wer darf die Schulsozialarbeit bezahlen? Ein vielversprechendes Beispiel aus jüngster Vergangenheit für eine gute Kooperation mit dem Land ist die Umsetzung des „Impulsprogramms Bildungsregionen“. Das gemeinsam finanzierte Bildungsbüro bietet uns die Möglichkeit, die Kooperationskultur zwischen den Schulen und außerschulischen Partnern noch weiter zu befördern. Ein Feld, das für Schulen wie auch die Kommunen wichtig ist, wenn man an die vielen Vereine, Bildungs-, Kultur- und Jugendeinrichtungen in den Städten denkt.

Neu ist für uns die Situation, dass unsere bisherige Bildungsbürgermeisterin, Gabriele Warminski-Leitheußer, vor kurzem zur Kultusministerin berufen wurde. Wir hoffen, dass sie neben ihren reichhaltigen praktischen Erfahrungen aus Mannheim auch einige wichtige Themen wie beispielsweise die sozial sehr ungleich verteilten Bildungschancen mit nach Stuttgart genommen hat. Noch ist das Bildungsprogramm der neuen Landesregierung nicht in der konkreten Umsetzung. Wir freuen uns aber schon jetzt, dass die neue Landesregierung betont, in Bildungsfragen zukünftig stärker die Bedürfnisse vor Ort zu berücksichtigen und die Bereitschaft erklärt hat, intensiver mit den Kommunen zusammenarbeiten zu wollen.

» *Würden Sie sich wünschen, als Kommune größere Gestaltungsspielräume in der Bildungspolitik zu haben?*

Lutz JAHRE:

Natürlich. Wir haben in Mannheim ein Wirtschaftsmodell Schule, das den Schulen für Sachausgaben eine eigenständige Bewirtschaftung ihrer Mittel ermöglicht und so in der Praxis vieles vereinfacht. Wir würden uns freuen, wenn das Land nun den Schulen auch im Bereich Personal ein gewisses operatives Teilbudget ermöglichen würde, das mehr Flexibilität und

Gestaltung für die Schulen zulässt. Ob eine weitere Sekretärin, eine Lehrkraft oder ein Verwaltungsfachmann die Schule weiterbringt, kann vor Ort am besten beurteilt werden.

Eine besondere bildungspolitische Schwierigkeit in einem Flächenland wie Baden-Württemberg ist, dass der ländliche Raum und Großstädte vollkommen unterschiedlichen Herausforderungen im Bildungsbereich begegnen. Gleichwohl werden bislang alle Schulen gleich ausgestattet. Aus unserer Sicht sollte das Land nicht – wie geschehen – mit der Gießkanne rangehen und landesweit einheitlich den Klassenteiler senken und überall mehr Pädagogen einsetzen, sondern sich auf besondere Herausforderungen konzentrieren. In einem Stadtteil mit hohem Migrantenanteil, großen sozialen Herausforderungen muss Schule mehr leisten, um erfolgreich zu sein. Dies sollte sich auch bei der Lehrerversorgung abbilden.

» *Welche Erfahrungen hat die Stadt Mannheim mit dem Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ gemacht?*

Lutz JAHRE:

Bei uns wird „Lernen vor Ort“ durch die AHA! Bildungssoffensive Mannheim umgesetzt. Schon zum Zeitpunkt der Antragstellung war klar, dass das BMBF-Programm von seinen inhaltlichen Schwerpunkten unsere Entwicklung im Bildungsbereich sehr gut unterstützen kann. Für unsere Bildungsberichterstattung ist zum Beispiel das Know-how, welches durch das DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) und der Austausch mit den anderen Lernen-vor-Ort-Kommunen angeboten werden, von sehr großem Nutzen. Durch die Programmförderung können wir zudem den Bereich Bildungsmanagement schneller für uns erschließen und Neues ausprobieren. Mit dem neugeschaffenen Bildungsbeirat unter Leitung des Oberbürgermeisters sowie der jährlichen Veranstaltung von Bildungskonferenzen erproben wir aktuell, ob es gelingen kann, die Diskussion über die kommunalen Herausforderungen im Bildungsbereich und die strategische Schwerpunktsetzung der Stadtverwaltung auf weitere Teile der Stadtgesellschaft auf den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Ebenen zu übertragen. Hierdurch wollen wir der Bürgergesellschaft, die sich um gemeinsame Lösungen sorgt, einen Schritt näher kommen. Der bisherige Auftakt war vielversprechend.

II. Elementare Bildung

ele-
men-
tare
bild-
ung



Elementare Bildung – Bildung von Anfang an und dann? Schnittstellen, Übergänge und Anschlüsse in der Bildungslandschaft



Ein Interview mit Monika Bradna, wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI) in München. Das Deutsche Jugendinstitut ist das größte außeruniversitäre sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut im Bereich Kinder, Jugendliche, Frauen und Familien.

» Alle sprechen von Bildung. Aber wie wird dieser Begriff von Pädagog/-innen beziehungsweise Erziehungswissenschaftler/-innen definiert?

Monika BRADNA:

Im 12. Kinder- und Jugendbericht wird der Begriff „Bildung“ folgendermaßen definiert: „Bildung bezieht sich auf die Entwicklung von Individuen in einem umfassenden Sinne; neben der Entwicklung und der Ausbildung von Kompetenzen zählen dazu auch Orientierungen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Denkmuster“.

Kompetenzen wiederum setzen sich zusammen aus kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, absichts- und willensbezogenen sowie sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten und sind nicht auf spezielle Situationen beschränkt, sondern als allgemeine Dispositionen in vielfältigen Kontexten verfügbar. Demzufolge haben bildungsrelevante Institutionen kein Monopol auf eine bestimmte Kompetenzdimension. Allerdings gibt es institutionelle Schwerpunkte der Kompetenzvermittlung.

» Gibt es so etwas wie allgemein gültige Bildungsziele?

Monika BRADNA:

Auch hier möchte ich auf den 12. Kinder- und Jugendbericht verweisen. Bildung wird dort als „individuelle und gesellschaftliche Angelegenheit“ verstanden. Als Grundgedanke eines zeitgemäßen Bildungskonzepts wird im Kinder- und Jugendbericht die „Fähigkeit zur Selbstregulation“ in konkreten Lebenslagen formuliert. Ziel ist dabei die „Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung“. Dazu gehören die Fähigkeit zu einer eigenständigen ökonomischen Existenzsicherung, zum Eingehen einer Partnerschaft und zur Gründung einer Familie sowie die allgemeine Fähigkeit zur alltäglichen Lebensführung. Mit Blick auf die Gesellschaft wird als Bildungsziel auch die „Fähigkeit zu politischer Mündigkeit, sozialer Verantwortung und demokratischer Teilhabe“ genannt.

»» *Wo und wie lernen Kinder und Jugendliche?*

Monika BRADNA:

Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen finden an unterschiedlichen Bildungsorten mit unterschiedlichen Gelegenheiten (Bildungssettings) statt. Bildungsprozesse kennen keine institutionellen Grenzen, lassen sich zeitlich, räumlich und sozial nicht eingrenzen. Bildungsorte beziehen sich nur auf solche Orte und Institutionen, die durch lokalisierbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag gekennzeichnet sind.

In diesem Sinne werden Schule, Kindergarten und Jugendarbeit als „Bildungsorte“ bezeichnet, während im Unterschied dazu die Medien und Gleichaltrigen-Gruppen (Peers), Jobs, Auslandsaufenthalte und kommerzielle Freizeitangebote als typische „Lernwelten“ gelten können. Das bedeutet zunächst, dass Bildungsprozesse grundsätzlich überall stattfinden können. Ob in der Schule, in der Kita, im JUZ, beim Museumsbesuch, beim Einkaufen mit den Eltern oder unter Freunden.

Die beiden Systeme „Jugendhilfe“ und „Schule“ zeichnen sich durch unterschiedliche pädagogische Perspektiven aus. Während Jugendhilfe im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle agiert, die Förderung von Benachteiligten im Mittelpunkt steht und pädagogische Prinzipien wie Freiwilligkeit, Partizipation und Selbstorganisation wichtige Grundprinzipien der Arbeit darstellen, ist die Schule verpflichtend, dem Prinzip des Leistungsindividualismus verpflichtet und gibt Lernziele und -zeiten vor, um nur einige Unterschiede zu nennen.

Die Kinder- und Jugendhilfe stellt mit ihren Leistungen und Angeboten vielfältige öffentliche Bildungsorte und -gelegenheiten bereit. Im Unterschied zur Schule handelt es sich hierbei jedoch zumeist um freiwillig zu nutzende Angebote. Kindertageseinrichtungen erfüllen als ein zentrales Leistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe explizite Bildungsaufgaben, setzen sich bildungskonzeptionell jedoch deutlich von Formen schulischer Bildung ab. Zu diesen grundverschiedenen pädagogischen Ansätzen kommen auch noch



unterschiedliche institutionelle Handlungslogiken der beiden Systeme hinzu, die ebenfalls die systemübergreifende Zusammenarbeit erschweren.

»» *Verändern sich Bildungsprozesse im Laufe einer Biographie?*

Monika BRADNA:

Im Prozess des Aufwachsens erweitern Kinder ihre Möglichkeiten der Zugänge zu den Weltbezügen. Im Kleinkindalter erfolgen Zugänge zur Welt vorwiegend über die Bezugspersonen, in der Regel also Mutter und Vater. Mit dem Gehenlernen und dem Sprechenkönnen erweitern sich die Zugänge nach und nach, und mit dem Besuch öffentlicher Kindertageseinrichtungen werden wiederum neue Dimensionen des Weltzugangs eröffnet und erste, familial nicht beobachtete Kontakte aufgebaut.

Mit zunehmendem Alter vergrößert sich quantitativ und qualitativ auch die Anzahl der Orte und der Gelegenheiten. Kinder können sich nach und nach Räume selbst aneignen, können Zeiten und Räume eigenständig erschließen, definieren, auswählen und gestalten. Dies rückt aber auch die (gebaute) Umwelt stärker in den Vordergrund: bietet sie anregungsreiche Möglichkeiten zur Erschließung, oder lässt sie nur eine reglementierte, eindimensionale Nutzung zu?

»» *Welchen Beitrag leistet die Gehirnforschung für ein besseres Verständnis von Entwicklungs- und Bildungsprozessen?*

Gibt es implizite Annahmen für die pädagogische Arbeit, die durch Forschungsergebnisse inzwischen belegt sind?

Monika BRADNA:

Die Erkenntnisse der neueren Gehirnforschung leisten einen wichtigen Beitrag und bestätigen die Annahmen der Elementarpädagogik, dass Lernprozesse so früh wie möglich beginnen und in die Alltagserfahrungen von Kindern integriert werden sollten. So belegt die Gehirnforschung etwa, dass bereits am Lebensanfang große Lernpotentiale vorhanden sind. Für die Pädagogik bedeutet dies, dass bereits die ersten Lebensjahre für den Bildungsprozess von zentraler Bedeutung sind.

Die Art und Weise, wie Kinder lernen, ist jedoch abhängig vom Alter und dem individuellen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes. Kindergartenkinder lernen beiläufig, mit allen Sinnen und brauchen dafür eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Bezugspersonen.

Erst mit fünf bis sieben Jahren verfügen Kinder über Gedächtniskapazitäten, die ihnen ein gezieltes, systematisches Lernen ermöglichen. Es bedarf also eines bestimmten Entwicklungsstandes, um nicht nur beiläufig, sondern – wie in der Schule gefordert – curricular lernen zu können.

Nicht alle Kinder verfügen bei der Einschulung bereits über diese Gedächtniskapazitäten. Umgekehrt gibt es Kinder, die bereits im Kindergarten dazu in der Lage wären, gezielt und systematisch zu lernen. Um zu verhindern, dass Kinder über- oder unterfordert werden, ist ein intensiver, institutionell verankerter Austausch zwischen Kindergarten und Grundschule unverzichtbar. Wünschenswert ist ein fließender Übergang, der die Kinder bereits im Kindergarten auf den Alltag in der Grundschule vorbereitet und vor allem mit den zukünftigen Lehrer/-innen vertraut macht, aber auch umgekehrt den Kindern in der Grundschule ermöglicht, Freundschaften fortzuführen und die Kontakte zu den Erzieher/-innen aus der Kita nicht abrupt abbrechen lässt.

Der Annäherung zwischen Kindergarten und Schule liegt ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen zu Grunde. Dieses konstruktivistische Verständnis geht davon aus, dass Lernen nicht einfach ein „Wissenstransfer“ ist, sondern eine „Koproduktion“ des Lernenden, auch des kleinen Kindes, ist. Das heißt, der Eigenbeitrag des Lernenden ist ein konstitutives Element des Lernprozesses. Diese Sichtweise hat sich sowohl in der Elementar- als auch in der Grundschulpädagogik durchgesetzt.

Wie erfolgreich Kinder lernen, hängt jedoch nicht nur von Ko-Konstruktionen ab, sondern auch davon, was den Kindern angeboten wird. Ist die Umgebung anregungsreich? Weckt sie die Neugierde? Reizt sie dazu, auf Entdeckungsreise zu gehen? Diese Fragen sollte man sich stellen, etwa bei der Ausstattung und Gestaltung von Kindergärten und Spielplätzen. Wenn es nur Spielgeräte und Materialien gibt, deren Nutzung schon vorgegeben sind, lädt das nicht zum Experimentieren ein. Wenn es hingegen Dinge gibt, die viele Möglichkeiten offen lassen, zum Beispiel eine große Hecke, in der die Kinder Labyrinth spielen oder hinter der sie sich verstecken können, oder Materialien, aus denen sie selbst etwas bauen können, ist das wesentlich attraktiver und anregender.

»» *Was und wie lernen Kinder im Kindergarten?*

Wie unterscheiden sich diese Prozesse von denen in der Grundschule?

Monika BRADNA:

Lesen, Schreiben und Rechnen lernen sind Entwicklungsprozesse, die lange vor der Einschulung beginnen. Daher ist die pädagogische Konzeption der elementaren Bildung von großer Bedeutung auch für den Erfolg im Lesen, Rechtschreiben und in der Mathematik. Ausgehend von der Erkenntnis, dass der Schulanfang nicht der „Punkt Null“ ist, an dem Lernen beginnt, ergibt sich die Notwendigkeit, Kinder schon im Kindergarten mit Kulturtechniken vertraut zu machen. Dies bedeutet aber nicht, dass in der Kita analog zur Grundschule gelernt werden soll, denn das wäre kein altersangemessener pädagogischer Ansatz.



Der erfolgreiche systematische Erwerb von Schriftsprache und Mathematik hängt mit der bereits erwähnten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zusammen. Geringe Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses können zu Überforderung und damit zu motivationalen Problemen führen. Daher können die auf systematische Vermittlung abzielenden Lerntechniken der Grundschule nicht auf den Kindergarten übertragen werden. Im Kindergarten müssen andere Methoden angewandt werden, die die Leistungsförderung und Motivationsstärkung miteinander verbinden.

» Was motiviert Kinder besonders?

Monika BRADNA:

Für das Zusammenspiel von Leistungsförderung und Motivationsstärkung spielen vertrauensvolle Beziehungen und das Ansetzen an den Interessen der Kinder eine besondere Rolle. Denn sie sorgen für Lernfreude und -motivation und bilden das Fundament für zukünftige Leistungserfolge, sowohl im Hinblick auf die kognitive als auch die soziale Entwicklung von Kindern.

So sorgen etwa Freundschaften der Kinder untereinander für eine positive Einstellung zur Schule und damit auch für die Bereitschaft, sich den dort geltenden Regeln und Ansprüchen anzupassen. Ebenso wichtig sind sichere Beziehungen zu Erzieher/-innen und Lehrkräften, denn auch sie befördern soziale Kompetenzen und (schulische) Lernprozesse. Vertrautheit mit Bezugspersonen setzt Kontinuität voraus. Eine hohe Personalfuktuation ist für Bildungsprozesse alles andere als förderlich.

Zentrales Bindeglied zwischen Leistungsförderung und Persönlichkeitsstärkung stellen die Interessen des einzelnen Kindes dar, deren Förderung für die Persönlichkeitsentwicklung konstitutiv ist. Denn Interessen, also die hohe subjektive Wertschätzung eines Gegenstands und die freiwillige Beschäftigung damit, ist Teil der Identität eines Menschen. Die Möglichkeit, seinen Interessen nachzugehen, weckt positive Emotionen und den Wunsch, mehr über diesen Gegenstand zu erfahren. Dadurch wird Lernen als lustvolles Auseinandersetzen erlebt.

Auch psychologische Grundbedürfnisse gilt es zu berücksichtigen. Dazu gehören das Bestreben, sich handlungsfähig zu erleben (Kompetenzerfahrung), der Wunsch, mit anderen Menschen verbunden zu sein oder als Mitglied einer Gruppe akzeptiert zu werden (soziale Einbindung) sowie das Bedürfnis nach Selbstbestimmung.

»» *Wie kann der Kindergarten Kinder fit für die Grundschule machen?*

Monika BRADNA:

Im Kindergarten geht es primär darum, das bei den Kindern vorhandene Interesse am Lesen, Schreiben und Rechnen zu fördern, sich klar an diesen Interessen zu orientieren und Kindern die Möglichkeit zu geben, sich freiwillig mit den Dingen zu beschäftigen, die ihnen wichtig sind und über die sie mehr erfahren möchten. Denn Kinder lernen am besten, wenn der Gegenstand, dem sie sich widmen, für sie persönlich bedeutsam ist. Lernen muss immer einen Bezug zum Leben und Alltag der Kinder haben.

»» *Was sollte beim Übergang „Kindergarten – Grundschule“ berücksichtigt werden?*

Monika BRADNA:

Von einer Klärung aller wichtigen, mit dem Übergang zusammenhängenden Fragen, sind wir noch weit entfernt. Hinzu kommt, dass in den beiden Institutionen unterschiedliche Lernformen und Inhalte zum Tragen kommen. Wir müssen uns die Frage stellen, welche Lern- und Bildungsprozesse dem jeweiligen Alter angemessen sind und wie sich die unterschiedlichen Lernformen miteinander verzahnen lassen, sodass der Übergang vom Kindergarten zur Schule nicht als Bruch, sondern als kontinuierlicher Lernprozess empfunden wird.

»» *Welchen Beitrag können Kindergärten für die Sprachförderung, insbesondere von Migranten-Kindern leisten?*

Monika BRADNA:

Die Defizite in der Sprachentwicklung beziehungsweise beim Spracherwerb werden immer gravierender. Dies gilt übrigens nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund, sondern ist auch bei deutschen Kindern festzustellen. In vielen Familien findet kein ausreichender aktiver Dialog statt, häufig treten an Stelle des Dialogs mehr und mehr Fernseher und Computer. Die mediale Erziehung, also der bewusste Umgang mit Medien, ist daher bereits im Kindergarten notwendig.

Gerade der Kindergarten bietet eine Vielzahl von Situationen, in denen die sprachliche Entwicklung beiläufig gefördert werden kann, etwa bei Aktivitäten in Kleingruppen oder beim gemeinsamen Spielen. Es ist wichtig, dass Erzieher/-innen während solcher Aktivitäten mit den Kindern sprechen, über die Dinge reden, mit denen sich die Kinder gerade beschäftigen. Denn die Verbindung eines Wortes mit einer bestimmten Bedeutung lernen Kinder durch sinnliche Erfahrungen.

Dialogsituationen im Kindergarten bieten im Bereich der Sprachförderung ein großes Bildungspotential. Damit dieses ausgeschöpft werden kann, müssen Erzieher/-innen über einen guten Wissensstand verfügen, sich bewusst darüber sein, wie Kinder Sprache lernen, und in ihrem beruflichen Alltag reflektieren, ob sie wirklich alle Kinder angesprochen und eingebunden haben.

Hintergrundwissen zur Sprachentwicklung ist für Erzieher/-innen auch unentbehrlich, um angemessen auf vermeintliche „Fehler“ reagieren zu können. Wenn Kinder grammatikalische Regeln erkennen, wenden sie die entdeckten Regeln konsequent an – manchmal eben auch in Fällen, in denen diese Regeln im Deutschen nicht gelten, etwa bei unregelmäßigen Verben. Wenn ein Kind zum Beispiel sagt: „*Ich habe aufgegess*“ sollte man es nicht mit erhobenem Zeigefinger korrigieren, sondern die richtige Verbform in eine Antwort verpacken wie: „*Schön, dass Du aufgegessen hast, dann können wir jetzt spielen gehen*“.



» Das Deutsche Jugendinstitut hat 2007 die Kooperation von Kindergärten und Schulen untersucht. Mit welchen Ergebnissen?

Monika BRADNA:

Seit den 1980er Jahren wird das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule in Deutschland intensiv diskutiert. Seit dem „PISA-Schock“ geht es dabei mehr und mehr um eine bildungsbezogene Zusammenarbeit.

Im Rahmen der DJI-Kita-Studie von 2007 wurden 1804 Kindergärten befragt. Die Auswertung der Befragung ergab, dass durchschnittlich vier Anlässe für eine Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule genannt wurden. An erster Stelle standen dabei Kooperationen mit Blick auf den Übergang von der Kita zur Schule (86 Prozent), der Austausch über die Entwicklung einzelner Kinder (67 Prozent), Besuche von Lehrer/-innen in Kindertageseinrichtungen (64 Prozent) sowie Kooperationen im Bereich der Sprachförderung (46 Prozent). Die Gestaltung gemeinsamer Bildungsaufgaben sowie gemeinsame Fortbildungen waren nur zu 23 Prozent der Anlass für eine Kooperation. Nur die Hälfte der Kinder im dritten Kindergartenjahr war mindestens ein Mal in einer Grundschule zu Besuch.

In zwei weiteren Forschungsprojekten untersuchte das Deutsche Jugendinstitut „lokale Bildungslandschaften“ und die damit einhergehende Kooperation von Jugendhilfe und (Ganztags-)Schule. Hierbei wurden in sechs Modellregionen der Aufbau und die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften in Hinblick auf Gelingensbedingungen und Stolpersteine untersucht. Ein zentraler Aspekt für die Kooperation von Kindergärten und Schulen ist die Weiterentwicklung des Professionsverständnisses auf beiden Seiten und der gemeinsame Austausch darüber. Hier sind beispielsweise gemeinsame Fortbildungen förderlich.

» Welche Voraussetzungen sind notwendig, damit eine solche Kooperation gelingt?

Monika BRADNA:

Kooperationen können am besten dann gelingen, wenn sowohl Jugendhilfe als auch Schule das Kind in den Mittelpunkt rücken („Kindzentrierung“). Aber auch die Rahmenbedingungen sind mitverantwortlich, wie gut eine Kooperation funktioniert.

Eine wichtige Voraussetzung ist etwa ein parteien- und institutionsübergreifender Konsens. Auch die Verwaltungsspitze muss lokale Bildungslandschaften nachhaltig unterstützen. Motive für diese Unterstützung ist häufig der Wunsch, einen Beitrag zur Verbesserung kommunaler Bildungs-, Betreuungs- und Freizeiteinrichtungen sowie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu leisten.

Auch verwaltungsreformerische Integrationsansätze können für Kooperationen hilfreich sein. So kann es die Zusammenarbeit erleichtern, wenn die Zuständigkeit für Jugendhilfe und Schule bei einem Dezernat liegt oder ein Bildungsbüro als Stabsstelle die systembezogene Vernetzung und Koordination übernimmt. Grundsätzlich gibt es hier aber nicht den „one best way“, sondern entsprechend der lokalen Bedingungen muss nach organisationalen Lösungen gesucht werden, die die funktionalen Anforderungen in geeigneter Weise umsetzen können.

Voraussetzung für das Gelingen von Kooperationen ist außerdem das Vorhandensein einer Aushandlungs- und Partizipationskultur. Die Systeme Jugendhilfe und Schule verfügen über jeweils spezifische Handlungslogiken und voneinander unabhängige Entscheidungsstrukturen und lassen sich nur im Rahmen einer Aushandlungs- und Beteiligungskultur miteinander verknüpfen. Das heißt, dass alle an der Zusammenarbeit Beteiligten oder von ihr Betroffenen einzubeziehen sind. Dabei kristallisiert sich nicht nur hierzulande mehr und mehr die Kommune als zentraler Ort der partizipativen Steuerung heraus. Sozialwissenschaftler sprechen hier von „Local Governance“.

Entscheidend für das Gelingen einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule ist nicht zuletzt die Bereitstellung der Ressource „Zeit“. Denn Zeit braucht man – für die Zusammenarbeit in gemeinsamen Qualitätszirkeln beziehungsweise Steuerungsgruppen ebenso wie für den Prozess der Annäherung und den Aufbau einer gemeinsamen Beziehungsebene.

III. Ganztagschule

ganz
tags
schu
le

Zukunftsmodell Ganztagschule – Grundlagen und Gestaltungsvarianten



DR. STEFAN APPEL

Vorsitzender des Deutschen Ganztagsschulverbandes, ehemaliger Direktor einer Ganztags-Gesamtschule mit Gymnasial-, Real- und Hauptschulzweig in Kassel

Gegenwärtig werden in Deutschland zwei Formen von Ganztagschulen (unabhängig von allen Mischkonzepten) diskutiert und praktiziert: die „gebundene“ und die „offene“ Ganztagschule.

Schüler/-innen der „gebundenen Ganztagschule“ sind verpflichtet, sowohl vormittags als auch nachmittags am Unterricht und den Angeboten der Schule teilzunehmen. Die Tageseinteilung erfolgt rhythmisiert; das bedeutet, dass der Schultag in Phasen von Anspannung und Entspannung harmonisiert wird.

Dem gegenüber bietet die „offene Ganztagschule“ vormittags verbindlichen Unterricht an, während die Nachmittagsangebote auf freiwilliger Basis stattfinden. Offene Ganztagschule kann man wahlweise als Ganztags- oder Halbtagsschule nutzen.

Da Deutschland ein Halbtagsschulland ist, kann man gebundene Ganztagschulen nur dort einrichten, wo in zumutbarer Entfernung Halbtagsschulen mit gleichem Bildungsangebot existieren.

Umwidmung von Halbtagsschulen zu Ganztagschulen

In jeder Art Schulgebäude ist Ganztagschule möglich, gleich ob es sich um einen Baubestand aus der Jahrhundertwende, den Fünfziger Jahren, um ein Atriummodell der Achtziger oder um einen Plattenbau handelt.

Da bestimmte Räume des Ganztagsbereichs in der Regel nur durch Umwidmung gewonnen werden können, ist allerdings die Realisation einer Ganztagskonzeption in einem voll ausgelasteten Halbtagsschulgebäude nicht möglich. Die räumlich-sächlichen Kosten sind abhängig vom Gebäude (zentrale oder dezentrale Freizeitbereiche), der Schulgröße, der Schulart (Primar- oder Sekundarstufenschule) und dem Ganztagskonzept (offene oder gebundene Form).

Neben diesen beiden Grundformen gibt es zudem als weit verbreitete Konzeption das sogenannte „Mischmodell“ (= teilweise gebundene Form). In den unteren Klassen werden dabei noch mehrere Nachmittage obligatorisch eingebunden, mit dem Aufsteigen der Jahrgänge nehmen diese Präsenzverpflichtungen jedoch ab und die Wahlfreiheit nimmt zu.

Ganztagschulen benötigen zusätzliche spezifische Räume und Flächen, die wenig mit üblichen Klassenräumen zu tun haben. Diese Räume müssen funktionsgerecht und stabil, aber auch kinder- und jugendgemäß ausgestattet sein – also anders als mit dem gängigen Schulmobiliar. Wer Ganztagschulkonzepte entwirft und Ganztagschulen einrichtet, sollte sich bewusst sein, dass Kinder und Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer Jugend in solchen Schulen zubringen. Somit spielen Farben, Formen, Materialien, Ästhetik, Sicherheit und Funktionalität eine große Rolle.

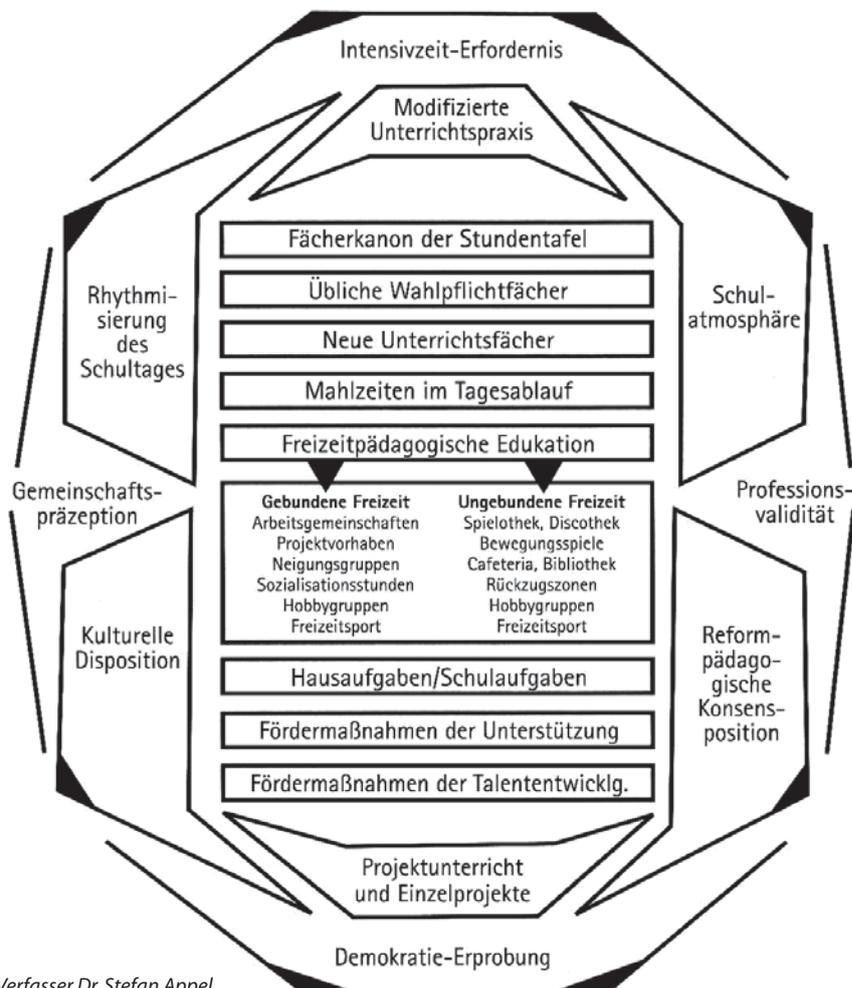
Grundlegende Charakteristika einer Ganztagschule (Minimalform)



Ausgehend von den inhaltlichen Aspekten, von den grundlegenden Voraussetzungen und Bedürfnissen der Betroffenen lassen sich Grundkomponenten einer Ganztagskonzeption zusammentragen, die insgesamt die Minimalform einer Ganztagschule ausmachen. Eingearbeitet sind in diesem Vorhaben der Beschreibung einer „Rahmenkonzeption“ die Erfahrungen vieler Ganztagschulen im Bundesgebiet, die dem Prinzip „Lebensschule“ in Ernsthaftigkeit verpflichtet

sind. Dabei ist anzumerken, dass die nachfolgenden Strukturmerkmale einer Lebensschule in ihrer Wertigkeit unterschiedlich und ihre Grenzen zum Teil fließend sind! Auch ist darauf aufmerksam zu machen, dass die Darstellung als eine Kontur oder als Rahmen verstanden werden muss, der ein Profil einzufangen versucht, das man in allen Ganztagschulen als Grundkonsens wiederfinden sollte.

Strukturen und Konzeptionsmerkmale einer Ganztagschule (Minimalform)



Verfasser Dr. Stefan Appel

Substruktionskomponenten

Zur ersten Gruppe gehören die Substruktionskomponenten, die Grundlage für alles andere bilden. Es sind jene Grundphänomene, die den Rahmen

einer ganzheitlichen Lebensschule bilden und besondere Komplexität und hervorgehobenes Einbindungsvermögen besitzen:

A	Intensivzeiterfordernis	} = Substruktionskomponenten
B	Professionsvalidität	
C	Demokratieerprobung	
D	Gemeinschaftspräzeption	

A Intensivzeiterfordernis

meint das Zeitphänomen, das man mit „mehr Zeit für Kinder“ umschreiben könnte. Das erweiterte schulische Zeitraster einer Ganztagschule bildet dabei nur den Sockel. Entscheidend ist der Umgang mit Zeit: Also „Zeit haben“, „Zeit investieren“, „Zeit nicht verschenken“, aber auch „zeitliche Verplanungseffekte“ minimieren.

B Professionsvalidität

bezeichnet das Erfordernis, schulische Professionen wieder in den Vordergrund zu stellen. Der berufliche Sachverstand und das berufliche Selbstverständnis von Pädagogen, Sozialarbeitern, Psychologen, Werkmeistern u. a. dürfen nicht nur den Prinzipien der Wissensvermittlung dienen, sondern müssen für alle Unternehmungen der Persönlichkeitsbildung wirksam werden.

C Demokratieerprobung

umgreift im eigentlichen Wirkungsgrad eine Grundhaltung, die umzusetzen ist. Es ist nicht nur die übliche Unterrichtsarbeit oder Ernstnahme der Schülervertretung in Mitbestimmungsgremien gemeint. Entscheidend ist, dass in einer Lebensschule institutionsgerechte Beteiligungsformen entwickelt werden, die sowohl mit Konzeptionsplanung als auch mit Konzeptionsentwicklung zu tun haben.

D Gemeinschaftspräzeption

zielt auf die Anlage des sogenannten „Gemeinschaftsgefühls“, auf die „Wirkidentifikation“ aller Beteiligten. Es ist notwendig, Gemeinschaftlichkeiten zu erklären (z. B. Integration des Schulpersonals) und zu leben (z. B. Schulfeste), Riten und Traditionen zu pflegen, gegebenenfalls einzuführen (z. B. Frühlingsfest), sie darzustellen (z. B. Pausenradio) und Aufgaben zu streuen (z. B. klassenbezogene Verantwortungsbereiche).

Gestaltende Grundkomponenten

Die zweite Gruppe der Rahmencharakteristika könnte man als „Gestaltende Grundkomponenten“ bezeichnen, ohne deren Existenz im Konzeptionsgefüge

E	Schulatmosphäre
F	Reformpädagogischer Konsens
G	Kulturelle Disposition
H	Rhythmisierung

E Schulatmosphäre

ist ein Begriff, der die erlebte Aufenthaltswelt in der Lern- und Lebensstätte meint, dies sowohl in sozialer Hinsicht (rücksichtsvoller Umgang, transparente Ordnungskultur) als auch unter dem Blickwinkel der Raumgestaltung (Klassen als Lernwerkstätten; harmonische farbenfrohe Raum- und Gebäudegestaltung, keine knallige Buntheit). Organisatorisch bedingt dies, dass es an Ganztagschulen keine Wanderklassen geben darf.

F Reformpädagogischer Konsens

bezeichnet das Erfordernis, dass sich das Kollegium auf die einzuhaltende Gemeinsamkeit innovativer Bemühungen einigen muss. In die ganztagschulspezifischen Ansätze fallen Beispiele wie Phasenstruktur des Zeitrahmens, Projektunterricht, Öffnung von Schule, Freizeit. Lebensnähe und Handlungsbezogenheit sind Grundlagen dieser Vereinbarungen.

Innovationskomponenten

die Bewegtheit im Lebensschulcharakter der Ganztagschule nicht erreichbar wäre:

Die dritte Gruppe der umgreifenden Charakteristika, die Innovationskomponenten, sind von besonderer Art, weil sie zum einen gestaltende und zum anderen innovationstragende

Funktionen besitzen. Sie implizieren eine Variationsverfügbarkeit, die eine Lebensschule als Potential von Gestaltungskraft und Flexibilität benötigt.

		}	= Gestaltende Grundkomponenten

I	Modifizierte Unterrichtspraxis	}	= Innovationskomponenten
J	Projektunterricht		

G Kulturelle Disposition

ist eine Formulierung dafür, dass Schulen eigene Kulturarbeit betreiben und kulturelle Angebote vorsehen. Unter der Perspektive, dass junge Menschen einen erheblichen Teil ihrer Jugendzeit in der Schule verbringen, erhält das Kulturmandat besondere Relevanz. Naturgemäß orientiert sich das AG- und Projektangebot in seiner Ausfächerung (Themenvielfalt) an diesem Anspruch.

H Rhythmisierung

ist ein ganztagschulspezifischer Begriff, der die Aufteilung der verfügbaren Zeit in Phasen der Anspannung und Entspannung meint. Die „*Binnenrhythmisierung*“ beinhaltet dabei die Auflösung der üblichen Unterrichtsstunden in Phasen der Vorgaben und Gestaltungsfreiräume. Die Rhythmisierung des gesamten Schultages („*Extensivrhythmisierung*“) folgt der gleichen Intention, bezieht aber Elemente der Reformpädagogik und Methodenvielfalt über den Tag hin ein.

I Modifizierte Unterrichtspraxis

beschreibt eine Unterrichtsart, die von der üblichen Methode der Wissensvermittlung abrückt. Da die herkömmliche Hausaufgabenpraxis an Ganztagschulen nicht haltbar ist, bestimmen Formen des Handlungs-, Übungs- und selbständigen Lernen den Unterrichtsablauf (Phasenlernen, fächerübergreifende Ansätze usw.).

J Projektunterricht

ist die „*hohe Form*“ des handelnden, von Lehrenden und Lernenden geplanten und gestalteten Unterrichts, der an Lebensbezügen orientiert ist. Die Fächertrennung wird weitgehend verlassen, komplexe Fragestellungen werden prozess- und produktionsorientiert gelöst. In der Ganztagschule bildet das Projektlernen die Brücke zwischen Unterricht und Freizeit.

Kernstrukturelemente

An dieses Paar der in besonderem Maße profil gebenden Charakteristika schließen sich die sogenannten Kernstrukturelemente an. Es sind die am häufigsten zitierten Grundelemente, weil sie etwas mit Organisation und daher mit konkret Greifbarem zu tun haben. Sie können ihre wahre Wirkung

jedoch nur entfalten, wenn die zuvor genannten Komponenten A bis J in engem Zusammenhang stehen.

in diese Gruppe entfallen 8 Charakteristika, die in die Minimalform einer ausgebauten Ganztagschule konzeptionell belegt sein müssen:

1	Fächerkanon der Stundentafel	} = Kernstrukturelemente
2	Übliche Wahlpflichtfächer	
3	Neue Unterrichtsfächer	
4	Gemeinschaftspräzeption	
5	Hausaufgaben/Schulaufgaben	
6	Fördermaßnahmen der Unterstützung	
7	Fördermaßnahmen der Talententwicklung	
8	Freizeitpädagogisches Angebot	

1 Der Fächerkanon der Stundentafel

ist ein Begriff, der die vorgeschriebenen Inhalte und Mengen des Unterrichts ausweist. Dieses administrative Kontingent muss für Ganztagschulen in gleicher Weise gelten wie für Halbtagschulen. Entscheidungsspielräume, zugunsten anderer pädagogischer Vorhaben die Stundentafel zu kürzen, gibt es für Ganztagschulen nicht. Stundenzahlerhöhungen sind nur zu vertreten, wenn sie durch Differenzierungsmaßnahmen der Übung und Vorbereitung (im Sinne der Hausaufgabenerledigung) oder der Förderung dienen.

2 Übliche Wahlpflichtfächer

einschließlich der Entscheidungsspielräume sind in den Regelungen der Kulturbehörden festgelegt. Akzente oder Schwerpunktbildungen sind jedoch durchaus denkbar und mit dem Anliegen der Etablierung kultureller Vorhaben oder ausgewählter Projektvorhaben ohne weiteres zu verbinden. Wenn die personelle Versorgung es zulässt, ist die Erweiterung des Wahlpflichtspektrums eine Bereicherung, die von Eltern wie Schüler/-innen honoriert wird.

3 Neue Unterrichtsfächer

gemeint sind schulbezogene Neuschöpfungen wie Stadtteilkunde, Umweltlehre, Berufswahlunterricht usw., bereichern die Stundentafel und waren schon an den Ganztagschulen früherer Jahre gängige Praxis. Die Möglichkeit, kreative Ansätze curricularer Innovation auf diesem Wege zu verwirklichen, verhindert die Überfrachtung herkömmlicher Fächer.

4 Mahlzeiten im Tagesablauf

müssen an einer Ganztagschule mit besonderer Verantwortung wahrgenommen werden (kind- und jugendgerecht, wachstumsbezogene Zusammensetzung). Darin eingeschlossen sind auch die Zwischenmahlzeiten am Vor- und Nachmittag. An Pflichtnachmittagen obliegt der Schule die Überwachung der Essenseinnahme, damit Kinder nicht mit Schokoriegeln groß werden.

5 Hausaufgaben/Schulaufgaben

bilden den heikelsten Auftrag, den ganztätig konzipierte Schulen zu bewältigen haben. Grundsätzlich haben Kinder den Anspruch, wenn sie frühabendlich nach Hause zurückkehren, nicht mehr an den Schreibtisch gezwungen zu werden. Die Formen der schulischen Aufgabenbewältigung sind sehr unterschiedlich, zum Beispiel fachbezogene, jahrgangsbezogene oder klassenbezogene Gruppen, integrierte oder gesondert ausgewiesene Übungs- und Arbeitsstunden.



8 Freizeitpädagogisches Angebot

bezeichnet den wichtigsten obligatorischen Bestandteil von Ganztagsschulen, der besonderer Aufmerksamkeit bedarf, weil die Kinder und Jugendlichen bei Ausparungen oder Fehlentwicklungen die Schule sonst ablehnen. Man unterscheidet die beiden Bereiche „Gebundene Freizeit“ (obligatorische Vorhaben nach Einwahl) und die „ungebundene Freizeit“ (fakultative Angebote), die beide von der Verfügbarkeit bestimmter Ausstattungen und Räume abhängig sind. Für den Bereich der „ungebundenen Freizeit“ muss dabei auf das minimal erforderliche Raumprogramm hingewiesen werden.

Für die Grundschule ist dabei zu denken an: Bastel-, Tobe-, Ruheräume sowie Spielothek, Kuschel- und Lesecken.

Für die Sekundarstufe I ist zu berücksichtigen: Cafeteria, Freizeitbibliothek, Spielothek, Bewegungsspielzonen (Tischtennis, Billard), Diskothek und Rückzugsecken (Ruhezonen).

6 Fördermaßnahmen der Unterstützung

dienen der Hilfe und Vertiefung bei Lern-, Leistungs- oder Verhaltensdefiziten. Üblich sind Rechtschreibe- und Redetraining, naturwissenschaftliche Grundkurse, Förderkurse in Fremdsprachen, Alphabetisierungs- und Übungskurse für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, aber auch Erfahrungskurse zur Sozialisationsverbesserung oder Bewerbungstraining.

7 Fördermaßnahmen der Talententwicklung

für leistungsstarke und begabte Kinder folgen dem Prinzip der Chancengerechtigkeit in gleicher Weise wie Kurse für Kinder mit defizitärem Unterstützungsbedarf. Fördermöglichkeiten für Schüler/-innen mit Vorsprüngen und besonderen Fähigkeiten (die es übrigens auch in Hauptschulen gibt!) sind im Sinne der sozialen Atmosphäre ein wichtiger Bestandteil des Schullebens. Schulen mit diesem Schwerpunkt ziehen im Übrigen auch Kinder aus bildungsbewussten Familien an.

Exkurs: Oktogen des Lernens

An der Schule Hegelsberg in Kassel ist diese Lernlandschaft an **8 Kristallisationspunkten** festgemacht, die die Einlassungsmöglichkeiten und Wirkungsweisen dokumentieren. Die Lernlandschaft macht Vieles möglich:

Naturgemäß denken viele daran, dass das gegenwärtig forcierte **mediengestützte Recherchieren (1)** der hauptsächliche Nutzungseffekt wäre, der schon aus der Ansammlung von Technik problemlos abzuleiten sei. Mit dieser Sicht sind zweifellos die Möglichkeiten akzentuiert, nicht aber der Prozess per se, an die Wissensinhalte zu gelangen.

Etwas wissen bedeutet nicht immer, dass man etwas im Kopf bereits verfügbar hat. Wissen bedeutet auch, lokalisieren zu können, wo etwas Wichtiges zu finden ist. Wenn diese Information nicht vorliegt, hilft die Lernlandschaft des Lernateliers. Informationsorte wie Nachschlagewerke, Internet, Intranet, PC-Programme, Karteien, Lehrfilme, Arbeitsblätter, Lehrfolien, Kassetten, CDs und ähnliche „*Erkenntnisfundorte*“ können ohne Anleitung in **selbstorganisierter Informationssuche (2)** angegangen werden, und somit verbindet sich technische Präsenz mit individueller Initiative. Die Vielfalt der Auskunft gebenden Medien, aber auch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Zusammenführung des eruierten Wissens, der Erarbeitung und Verwertung, stellt das Phänomen des **kreativen Arbeitens (3)** in die vorderste Reihe des Wissenserwerbs. Priorität gewinnt das Selbstarrangement, und damit werden Elemente der Persönlichkeitsentwicklung aktiviert, die in rezeptiven Unterrichtsabläufen allzu leicht verschüttet zu werden drohen.

Folgerichtig, so lässt sich erwarten, wird **eigenverantwortliches Lernen (4)** regelrecht herausgelockt werden können, was wiederum nur gelingen kann, wenn die interessierten Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben, das rezeptive Arbeiten weitgehend beiseite zu lassen.

Zeitgleich bietet das Lernatelier ein **vielfältiges Lernangebot (5)**, das verfügbare und präsent in Parallelität zu Klassen- und Fachräumen auf Nutzung wartet und durch

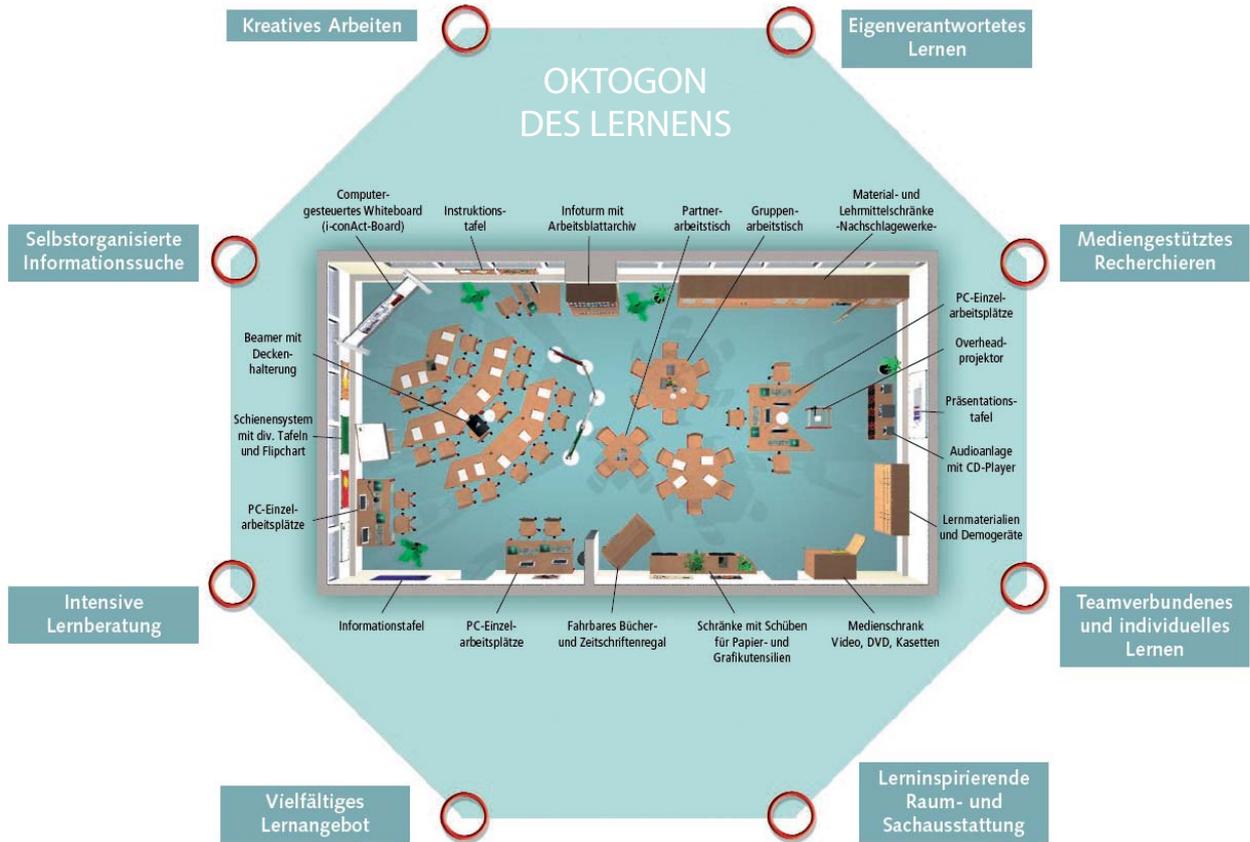
seine **lern-inspirierende Raum- und Sachausstattung (6)** einen hohen Aufforderungscharakter besitzt. Klar ist, und damit kommen die Anleitenden, die Beraterinnen, die Koordinierenden – also die Lehrkräfte – ins Spiel, dass es eine differenzierte und wohldurchdachte **intensive Lernberatung (7)** geben muss, auf die man sich einzustellen und vorzubereiten hat.

Das Achteck der Lernmöglichkeiten ist somit zugleich individuelle Lernstation, Gruppenlernzentrum, multifunktionelle Arbeitsstelle und Kreativlabor, Informations- und Lernort für Klassen, Medienort und Begegnungsstätte, das **teamverbundene und individuelle Lernen (8)** in Parallelität ermöglicht.

In der Praxis ist die Nutzung der Lernateliers in verschiedener Weise denkbar. Insgesamt muss der Raum von der Platzverteilung so angelegt sein, dass mindestens eine gesamte Klasse dort unterkommen kann. Diese Art der Unterrichtsintegration setzt eigentlich ein Lernatelier über 100 qm voraus, damit es freie Plätze zum Wechsel gibt. Dennoch wäre das Arbeiten im Klassenverband im arbeitsteilig angelegten Unterrichtsverfahren in einem nur 100 qm-Areal noch möglich.

Die klassische Einbeziehung des Lernateliers in den Unterricht sieht im eigentlichen Sinne jedoch vor, die Informations- und Arbeitsmöglichkeiten unterrichtsparallel zu nutzen. Schüler/-innen mit Einzelaufgaben, Gruppen mit Recherchier- oder Klärungsaufträgen, Teams mit Präsentationsvorbereitungen gehen zwischenzeitlich ins Lernatelier, kehren nach Erledigung der Mandate in den Unterricht zurück oder holen den Klassenverband in die Lernlandschaft zum klärenden Schlussgespräch oder zur Ergebnispräsentation zusammen.

Das Lernatelier – eine Lernlandschaft an der Ganztagschule Hegelsberg in Kassel



Diskussion



Günther BUTH:

Vielen Dank, Herr Appel, für die vielen Informationen. Ich möchte jetzt den zahlreichen Praktikern hier im Saal die Möglichkeit geben, ihre Fragen zu stellen beziehungsweise über ihre Erfahrungen zu berichten.

Ana Isabel KLUMPP,

Mitglied der FDP-Stadtratsfraktion:

Ich befürworte die Einrichtung von Ganztagschulen sehr, vor allem die gebundener Ganztagschulen. Wir bieten in Saarbrücken an fünf Schulen ein kostenloses Mittagessen an. Bei der Hausaufgabenbetreuung könnten wir uns am französischen System orientieren, das in dieser Hinsicht sehr gut funktioniert.

Dr. Stefan APPEL:

Das französische System ist nicht das, was uns vorschwebt. Wir orientieren uns eher an dem schwedischen Modell. In der Tat muss das Problem der Hausaufgabenbetreuung an Ganztagschulen angegangen werden.

Oliver MEIMETH,

Diplom-Psychologe:

Wäre es nicht sinnvoll, über Hausaufgaben per se zu diskutieren? Zum einen, weil sie ein organisatorisches Problem darstellen, zum anderen aber auch, weil noch nie der Beweis dafür erbracht wurde, dass Hausaufgaben Schüler in ihrem Lernerfolg voranbringen.

Dr. Stefan APPEL:

Bestimmte Dinge wie Vokabeln lernen kann man nicht während des Unterrichts machen. Lehrer/-innen, die hier eine Lösung finden wollen, brauchen eine große Methodenkompetenz und entsprechende Rahmenbedingungen. Wenn es an einer Schule eine Lernwerkstatt gibt, kann man Schüler/-innen in einer Art „Selbst-Lernzeit“ mit dem Auftrag losschicken, Recherchen am Computer machen und eigenständig bestimmte Aufgaben zu lösen. So weit müssen wir kommen.

Ganztagschulen haben eine große Verantwortung: Wenn Schüler/-innen bis nachmittags in der Schule sind, kann man sie nicht abends noch an den Schreibtisch zwingen und verlangen, dass sie Hausaufgaben machen. In Hessen sind die Eltern deswegen bei der Einführung von „G8“ auf die Straße gegangen. Sie haben völlig Recht, dass sich in punkto Hausaufgaben etwas ändern muss. Aber das wird noch dauern.

Clémentine CORDIER,

Mitarbeiterin der Stadtverwaltung der Landeshauptstadt Saarbrücken:

Sie haben in Ihrem Vortrag viel über Schüler/-innen und Lehrer/-innen gesprochen. Mich würde interessieren, wie die Eltern einbezogen werden. Ich nehme wahr, dass es oftmals einen regelrechten Bruch zwischen Zuhause und Schule gibt.

Dr. Stefan APPEL:

Sie sprechen die Frage der Partizipation an. Grundsätzlich sollte es diese Partizipation stattfinden, oftmals werden entsprechende Angebote aber von den Eltern nicht im gewünschten Maß wahrgenommen. Doch die Möglichkeit zur Mitbestimmung ist gegeben: Wenn ein Schulelternbeirat zu einer Konzeption nein sagt, hat die Schule ein Problem. Es gibt sogar Schulen, bei deren Bau Eltern und Schüler/-innen bereits einbezogen wurden und mit dem Architekt gemeinsam Ideen entwickelt haben. Bei einer Schule in Gelsenkirchen war dies zum Beispiel der Fall.

Ich halte es für ganz wichtig, dass sich die Eltern einmischen – die Waldorfschulen machen uns vor, wie das funktioniert. Dort spielen die Eltern eine wichtige Rolle, sie haben die gleiche Position wie die Lehrer/-innen.



Margit KNAACK,

Ministerium für Bildung:

Im Saarland haben wir zu 80 Prozent freiwillige Ganztagschulen. Dort besteht die Möglichkeit, ab Klasse 5 Ganztagsklassen einzurichten. Sie sagten, die Erfolgsaussichten für ein solches Modell seien schlecht. Weshalb?

Dr. Stefan APPEL:

Das Problem an diesem Modell ist, dass der Ganztagsbereich oft der kleinere ist und sich dort häufig die schwierigen Schüler/-innen sammeln, möglicher Weise auch von den Nachbarschulen. Das Hauptproblem ist, dass Sie mit

der Einrichtung einzelner Ganztagsklassen ein „Zwergschulsystem“ innerhalb einer Schule schaffen. Für eine Ganztagsklasse bekommen Sie fünf zusätzliche Lehrerstunden – das reicht noch nicht einmal, um das Nötigste abzudecken. Auch die Sachmittel und Räume werden nur für diese eine Klasse zugeteilt. Wie erklären Sie den Eltern der Halbtagsschule, dass ihre Kinder mittags nicht wie die anderen in der Schule essen können? Oder dass die Tischtennisplatte dem Ganztagsbereich vorbehalten ist? Auf diese Weise spalten Sie nach einer Weile die ganze Schule und sogar das Kollegium. Ich kenne Schulen, an denen es wegen derartiger Konflikte Elternproteste gab.

Gelingen kann ein solches Modell nur, wenn ich die Angebote für die Ganztagschüler/-innen auch für die anderen öffne. Aber mit den Zuwendungen für nur eine Klasse ist das allein schon aus personellen Gründen gar nicht möglich. Deshalb kann ich zu einer Mischung von Halb- und Ganztagschule nicht raten.

Elfriede NIKODEMUS,

Beigeordnete des Regionalverbandes Saarbrücken:

Sie hatten eben die Ausstattung des Essensbereichs angesprochen. Was genau gilt es da Ihrer Meinung nach zu beachten?

Dr. Stefan APPEL:

Das beste Preis-Leistungsverhältnis erreicht man durch Tiefkühlkost mit Kombidämpfern, wie man es auch aus Gaststätten kennt. Tiefkühlkost ist grundsätzlich auf Schadstoffe überprüft und qualitativ daher oftmals besser als frisch Gekochtes. Die schlechteste Wahl ist „Essen auf Rädern“, vor allem wegen des Zerfalls von Nährstoffen. Ideal ist es, wenn sich die Kinder selbst aus bestimmten Bereichen etwas nehmen können. Angeboten werden sollte ein Essen nicht unter drei Euro.

Rosie DIVIVIER,

Diakonisches Werk an der Saar:

Was können sie zu Kindern aus Migrantenfamilien sagen? Ist die Ganztagschule für sie eine Chance?

Dr. Stefan APPEL:

Die Schule, an der ich tätig war, hatte Kinder aus 36 Nationen. Das ist eindeutig eine Bereicherung. Wenn davon die Rede ist, dass es mit Zuwanderern aus bestimmten Ländern wie der Türkei Probleme gibt, muss man ganz klar sehen, dass es hier nicht um Probleme geht, die durch die Nationalität oder Religionszugehörigkeit verursacht sind, sondern durch die soziale Schicht.

Außerdem gibt es natürlich kulturell bedingte Unterschiede: So haben viele Migrantenkinder ein anderes Verhältnis zur Zeit. Ich selbst habe an der Universität von Istanbul miterlebt, wie ein Professor eine halbe Stunde zu spät kam. Die Student/-innen haben sich zwar geärgert, aber sie haben gewartet. Und als der Professor endlich kam, war die Freude, dass er da war, größer als der Ärger darüber, dass sie auf ihn warten mussten. Sie können sich vorstellen, dass ein/e türkische/r Schüler/-in es nicht verstehen wird, wenn er/sie zu spät kommt und statt einer freundlichen Begrüßung einen Tadel erhält.

Auch was die Frage der Autorität betrifft, müssen wir uns kulturelle Unterschiede bewusst machen: In einer türkischen Schule sind die Klassenzimmer äußerst bescheiden ausgestattet, aber das Zimmer des Rektors ist sehr repräsentativ, um die Autorität des Schulleiters hervorzuheben. Wenn ich als Rektor in ausgefransten Hosen und Sandalen herumlaufe, darf ich mich also nicht wundern, wenn mich ein türkischer Vater nicht ernst nimmt.



IV. Berufliche Bildung:

Übergang von der Schule in die Berufsausbildung

be-
ruf-
lich
bild-
ung



Expertenmonitor: Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung



CHRISTINE GOVERNEUR

wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Projektmanagerin der Initiative
„Übergänge mit System“ der
Bertelsmann Stiftung

Dieser Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer aktuellen Befragung, dem *„Expertenmonitor: Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung“*. Diese Befragung zur Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) und der Bertelsmann Stiftung gemeinsam durchgeführt. Der Ergebnisbericht erschien am 13.01.2011 und ist abrufbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33062_33063_2.pdf.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich darf Ihnen heute die Ergebnisse einer aktuellen Befragung vorstellen, die wir – damit meine ich die Initiative *„Übergänge mit System“* der Bertelsmann Stiftung – gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung aus Bonn durchgeführt haben. Ziel dieser Befragung war es, Berufsbildungsexperten und Jugendliche bewerten zu lassen, was sie von unterschiedlichen Reformansätzen halten, die derzeit bereits erprobt werden, um die Übergänge aus der allgemeinbildenden Schule in eine voll qualifizierende Ausbildung zu verbessern.



1. Zum Befragungsinstrument: Der Expertenmonitor – Was ist das?

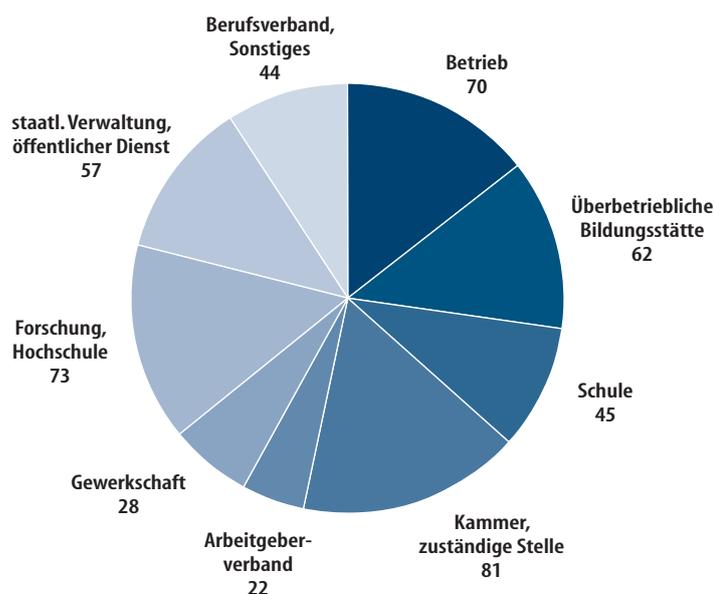
Der „Expertenmonitor Berufliche Bildung“ ist ein Online-Befragungsinstrument des BIBB. Ziel ist es, anhand dieses Instrumentes Einschätzungen zu Fragen der Berufsbildung zu gewinnen. Die Ergebnisse der Umfragen werden über Publikationen, Pressemitteilungen und Vorträge in die bildungspolitische Diskussion eingebracht, um die Einschätzungen der verschiedenen Akteursgruppen sichtbar zu machen und um Impulse zur bildungspolitischen Diskussion geben.

Der Expertenmonitor umfasst einen Kreis von rund 1.200 Fachleuten, die sich in Deutschland praktisch, politisch oder forschungsbezogen mit Fragen der Aus- und/oder Weiterbildung beschäftigen. Sie stammen aus unterschiedlichsten Institutionen (z. B. Betrieben, Berufsschulen, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen, Kammern und Forschungseinrichtungen), wodurch das vielfältige Spektrum der Akteursgruppen in der beruflichen Bildung vertreten ist. Über die Internetseite können sich interessierte Fachleute auch für die Aufnahme in den Expertenmonitor bewerben (www.expertenmonitor.de). Sie werden aufgenommen, sofern klar ersichtlich ist, dass sie professionell in der beruflichen Bildung tätig sind.

In den vergangenen Jahren wurden die Fachleute zu folgenden Themen befragt:

- Arbeiten und Lernen im Jahr 2020
- Ausbildungsreife
- Qualität betrieblicher Berufsausbildung
- Merkmale guter Ausbildungspraxis
- Verbesserung der Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung

Anzahl der befragten Experten nach ihrer institutionellen Herkunft



Quelle: BIBB/Bertelsmann Stiftung
Expertenmonitor-Befragung 2010, S.14.

Die Online-Befragung zum Expertenmonitor „Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung“ fand im Oktober und November 2010 statt. Die Rücklaufquote lag bei 42 Prozent, 482 Expert/-innen aus ganz unterschiedlichen Bereichen der Aus- und Weiterbildung beantworteten die Fragen. Die Befragungsergebnisse wurden in der Auswertung so gewichtet, dass die Meinung jeder Gruppe eine gleich starke Stimme besitzt.

Inhaltlich wurde die Befragung so aufgebaut, dass zunächst allgemeine Einschätzungen zum Übergangsbereich zwischen Schule und Berufsausbildung abgefragt wurden und die Experten anschließend 18 konkrete Reformvorschläge zur Bewertung erhielten. Die 18 Reformvorschläge sind nicht als Gesamtkonzept zu verstehen, das BiBB und BST zur Umsetzung vorschlagen,

sondern als „Ableitung“ aus bestehenden Programmen und Diskussionen zur Verbesserung der Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. Zur besseren Übersichtlichkeit wurden die abgefragten Reformvorschläge bei der Auswertung der Ergebnisse fünf Handlungsfeldern zugeordnet:

1. Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in die Berufsausbildung
2. Koordination und Monitoring des Übergangsgeschehens
3. Regelung des Zugangs in vollqualifizierende Ausbildungen
4. Veränderung der Angebote des Übergangssystems
5. Unterstützung der Betriebe bei der Ausbildung

2. Die wichtigsten Befragungsergebnisse

Das Ergebnis der allgemeinen Einschätzungen zum Übergangssystem lässt sich auf eine kurze Formel bringen: Der Übergangssektor heute: Unverzichtbar, aber reformbedürftig!

- 81 Prozent der Expert/-innen sind der Meinung, dass ein Übergangssystem auch in Zukunft unverzichtbar sein wird.
- 89 Prozent fordern aber Veränderungen: Die finanziellen Mittel und das Personal im Übergangssystem müssen effektiver eingesetzt werden.
- 79 Prozent sind der Meinung, dass es zu viele verschiedene Maßnahmen und Bildungsgänge im Übergangssystem gibt.

Meine Ergebnisdarstellung zu den 18 konkreten Reformvorschlägen wird sich vor allem auf drei Punkte konzentrieren:

1. Welcher Vorschlag innerhalb eines der fünf Handlungsfelder erhält die stärkste Zustimmung?
2. Wie hoch ist die durchschnittliche Zustimmung (über alle befragten Akteursgruppen hinweg)?
3. Welche Gruppen zeigen die stärkste Abweichung zur durchschnittlichen Zustimmung?

Ergebnisse zum Handlungsfeld:

„Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in die Berufsausbildung“

Aus Sicht der Experten sind beide Vorschläge, die im Handlungsfeld „Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in die Berufsausbildung“ gemacht wurden, stark wünschenswert. Absoluter Spitzenreiter ist der Ansatz, Jugendliche, deren Übergang gefährdet sein könnte, frühzeitig zu identifizieren und ihren Übergang kontinuierlich zu begleiten (z. B. durch Berufseinstiegsbegleiter oder auch andere Mentoren). Mit 92 Prozent wird dieser Vorschlag von fast allen Fachleuten als wünschenswert eingeschätzt. Dabei fällt die Zustimmung der Experten aus den Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften am stärksten aus (jeweils 96 Prozent), die aus Betrieben etwas verhaltener (84 Prozent).

Der zweite Vorschlag, Berufsorientierung in allen allgemeinbildenden Schulen als Pflichtfach einzurichten, findet ebenfalls breiten Zuspruch: insgesamt 84 Prozent Zustimmung, insbesondere von Expert/-innen aus überbetrieblichen Bildungsstätten (95 Prozent) und von den Kammern und zuständigen Stellen (91 Prozent). Nur etwas zurückhaltender sprechen sich die Expert/-innen aus Hochschulen (zu 77 Prozent) und aus der staatlichen Verwaltung und dem öffentlichen Dienst (zu 70 Prozent) für den Vorschlag aus, Berufsorientierung in allen allgemeinbildenden Schulen als Pflichtfach einzurichten.

» Ein kurzer Blick in die Praxis zu diesem Thema: Wie sieht es mit der Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in die Berufsausbildung heute aus?

- Es gibt zahlreiche Programme zur intensiven Vorbereitung auf den weiteren Bildungs- und Berufsweg durch Berufsorientierung in allgemeinbildenden Schulen (z. B. durch Potenzialanalysen, betreute und nachbereitete Berufspraktika, individuelle Berufswegeplanung, ...).
- Seit 2009 werden durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) Berufseinstiegsbegleiter für leistungsschwächere Jugendliche finanziert. Sie begleiten die Jugendlichen kontinuierlich vom Berufsfindungsprozess bis in die Berufsausbildung hinein.
- Die Bildungsketten-Initiative des BMBF bündelt alte und neue Instrumente zur präventiven Förderung, zur Berufsorientierung und zur Übergangsbegleitung (von Bund und Ländern).
- Eine wirksame Berufs- und Studienorientierung ist auch eines der Ziele, das die Initiative „Übergänge mit System“ der Bertelsmann Stiftung verfolgt, an der acht Bundesländer und die Bundesagentur für Arbeit beteiligt sind. Im April 2011 wurde das gemeinsame Rahmenkonzept zur Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf veröffentlicht.

Ergebnisse zum Handlungsfeld: „Koordination und Monitoring des Übergangsgeschehens“

Mit 69 Prozent Zustimmung unterstützen die Experten hier vor allem den Ansatz, den Übergang von der Schule in Ausbildung in kommunaler Verantwortung zu koordinieren: Eine Stelle vor Ort bündelt alle Aktivitäten mit dem Ziel, Jugendlichen eine passgenaue Vermittlung und Begleitung in Ausbildung zu sichern. Die stärksten Fürsprecher für diesen Ansatz kommen aus Gewerkschaften (85 Prozent Zustimmung), Hochschulen und Forschungseinrichtungen (82 Prozent Zustimmung). Die Bewertung der Experten aus Kammern und Betrieben fällt mit 58 Prozent bzw. 52 Prozent zurückhaltender aus.

Dem Vorschlag, mehr Transparenz im Übergangsgeschehen zu schaffen, durch eine amtliche Statistik, die die individuellen Verlaufswege der Jugendlichen durch alle Bildungseinrichtungen dokumentiert, stimmen im Durchschnitt 60 Prozent aller Befragten zu. Positiver wird dieser Vorschlag von Expert/-innen aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen (75 Prozent) sowie aus Arbeitgeberverbänden (68 Prozent) beurteilt. Die Fachleute aus den Schulen sowie aus Betrieben und überbetrieblichen Bildungsstätten halten den vorgeschlagenen Ansatz des umfassenden Monitorings nur zu 44 Prozent bzw. 53 Prozent für wünschenswert.

» Ein Blick in die Praxis: Wie sehen Koordination und Monitoring im Übergangsbereich heute aus?

- Die BMBF-Förderinitiative Regionales Übergangsmanagement („RÜM“) zielt auf die bessere Kooperation und Vernetzung der vielen Akteure auf regionaler Ebene, die am Übergang Schule – Ausbildung aktiv sind.
- Die „Weinheimer Initiative“: Ein Zusammenschluss von Städten, Landkreisen und Berufsbildungsfachleuten, der sich dafür einsetzt, das Übergangsgeschehen in kommunaler Verantwortung besser abzustimmen. Bei der Weinheimer Initiative wird zudem betont, dass sich die Bemühungen auf alle Jugendlichen richten sollen und nicht nur auf solche mit schwierigen Startbedingungen.
- Um möglichst genau aufzuzeigen, an welchen Stellen beim Übergang Schule – Ausbildung genau welcher Handlungsbedarf besteht, sind in den letzten Jahren Instrumente für ein flächendeckendes Monitoring verbessert und neu geschaffen worden. Dazu gehören insbesondere der jährliche Datenreport (des BiBB) zum Berufsbildungsbericht (BMBF) und die Integrierte Ausbildungsberichterstattung (BiBB/Statistische Ämter des Bundes und der Länder).

Ergebnisse zum Handlungsfeld: „Regelung des Zugangs in vollqualifizierende Berufsausbildungen“

Die Bewertungen in diesem Handlungsfeld unterscheiden sich deutlich, je nach institutioneller Herkunft. Auffallend ist dabei eine Ausnahme: Der Vorschlag, ein einheitliches und standardisiertes Messverfahren für die Feststellung der Ausbildungsreife zu entwickeln, findet bei gut der Hälfte aller Befragten (51 Prozent) Zustimmung – und zwar über alle Expertengruppen hinweg. Damit zeigt sich in allen Expertengruppen der Wunsch bzw. die Notwendigkeit, das Merkmal „Ausbildungsreife“ greifbarer zu machen, da es bei den Zugangsregeln in voll qualifizierende Berufsausbildungen häufig eine wichtige Rolle spielt.

Spitzenreiter in diesem Handlungsfeld sind aber zwei andere Vorschläge, deren Umsetzung eine Abschaffung vieler Angebote des Übergangssystems bedingen würde. Die höchste durchschnittliche Zustimmung (58 Prozent) erfährt der Vorschlag, ausbildungsinteressierte, aber noch nicht ausbildungsreife Schulabgänger/-innen nicht erst Übergangsmaßnahmen durchlaufen zu lassen, sondern sie direkt in spezielle voll qualifizierende Berufsausbildungen aufzunehmen. Durch längere Ausbildungszeiten und stärkere Betreuung sollen diese auch von leistungsschwächeren Jugendlichen bewältigt werden können. Hierfür sprechen sich besonders Gewerkschaften (zu 85 Prozent), Forschungseinrichtungen und Hochschulen (zu 79 Prozent) aus. Deutlich weniger Zustimmung erfährt dieser Vorschlag von den Arbeitgeberverbänden (24 Prozent) und Kammern (36 Prozent).

Ähnlichen Zuspruch (55 Prozent) erhält der Ansatz, ausbildungsreifen und -interessierten Jugendlichen, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden, einen Rechtsanspruch auf eine voll qualifizierende Ausbildung in einer Schule oder außerbetrieblichen Einrichtung einzuräumen. Während sich 73 Prozent der Befragten aus überbetrieblichen Bildungsstätte, Forschung und Hochschulen dafür aussprechen, bleiben Experten aus Arbeitgeberverbänden (10 Prozent) und Kammern (34 Prozent) bei diesem Vorschlag zurückhaltend.

» Auch hier wieder der Blick in die Praxis: Was geschieht heute bereits zum Thema Zugangsregelungen in die Berufsausbildung?

■ Eine zentrale Forderung der Initiative „*Übergänge mit System*“ der Bertelsmann Stiftung betrifft die Zugangsregelungen in die Berufsausbildung. Die Initiative fordert einen möglichst direkten Zugang in voll qualifizierende Berufsausbildung für ausbildungsfähige Jugendliche, deren Bewerbungsverfahren bisher erfolglos waren. Falls sie keinen Ausbildungsplatz auf dem Ausbildungsmarkt erhalten, sollen diese Jugendlichen ersatzweise eine Ausbildung in betriebsnaher Form erhalten und keine Maßnahmen im Übergangssektor mehr durchlaufen müssen. Solche ersatzweisen betriebsnahen Ausbildungen können z. B. schulisch oder außerbetrieblich organisiert sein.

■ Das „*Hamburger Ausbildungsmodell*“ liefert bereits ein gutes Umsetzungs-Beispiel für veränderte Zugangsregelungen in die Berufsausbildung. Hier erhalten Jugendliche ein Ausbildungsangebot, die trotz Ausbildungsreife und mehrfacher Bewerbungs- und Vermittlungsversuche keinen Ausbildungsplatz im dualen Ausbildungssystem gefunden haben. Sie können direkt eine berufliche Ausbildung an den Lernorten Berufsschule, Träger und Betrieb aufnehmen (Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nach BBiG, HWO bzw. nach Landesrecht).

■ Auch der Blick ins Ausland ist interessant: In Österreich besteht bereits eine Ausbildungsgarantie bis 18 Jahre. Alle Pflichtschulabsolventen, die keinen weiterführenden Schulplatz haben bzw. keine betriebliche Lehrstelle finden konnten, erhalten die Möglichkeit zur Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung (Lehrwerkstätten). Diese wird vom Arbeitmarktservice finanziert, dem zentralen Akteur für die Umsetzung von Arbeitsmarktpolitik in Österreich. Die überbetriebliche Lehrausbildung wurde in Österreich neben der regulären betrieblichen Variante als gleichwertiger Bestandteil der dualen Berufsausbildung etabliert.

Ergebnisse zum Handlungsfeld: „Veränderung der Angebote des Übergangssystems“

Bei der Bewertung der Reformvorschläge im Handlungsfeld „*Veränderung der Angebote des Übergangssystems*“ herrscht über alle Expertengruppen hinweg wieder mehr Einigkeit. Die Idee, betriebliche Praxisphasen bei den Bildungsgängen im Übergangssystem grundsätzlich in den Vordergrund zu stellen, wird von der deutlichen Mehrheit aller Experten befürwortet: 91 Prozent stimmen diesem Vorschlag zu. Befragte aus Gewerkschaften (85 Prozent) und Betrieben (83 Prozent) äußern sich nur wenig zurückhaltender.

Auch das Ziel, das Übergangssystem auf wenige Grundtypen von Maßnahmen zu reduzieren, statt zahllose Programme und Projekte zu erhalten, findet über alle Expertengruppen hinweg Zustimmung (85 Prozent). Arbeitgeberverbände (91 Prozent) und Gewerkschaften (93 Prozent) sprechen sich noch deutlicher dafür aus, die Befragten aus überbetrieblichen Bildungsstätten (79 Prozent) und Betrieben (77 Prozent) etwas weniger.

Knapp die Hälfte der Befragten (49 Prozent) stimmt der Idee zu, Ausbildungsberufe in Ausbildungsbausteine zu zerlegen, die an verschiedenen Lernorten vermittelt und zertifiziert werden können, was schließlich zur Teilnahme an der Abschlussprüfung berechtigen soll. Die stärkste Zustimmung kommt dabei von den Experten aus Einrichtungen der staatlichen Verwaltung (71 Prozent) sowie aus Forschungseinrichtungen und Hochschulen



(65 Prozent). Kammern und Gewerkschaften sprechen sich nur zu 29 Prozent bzw. zu 22 Prozent für diese Idee aus.

» Auch hier wieder der Blick in die Praxis: Welche Veränderungen der Angebote des Übergangssystems sind heute aktuell? Da sind vor allem solche Programme zu nennen, die auf den Abschluss einer Berufsausbildung zielen:

- Jobstarter Connect (BMBF): Hier werden (bundesweit) einheitliche Ausbildungsbausteine in 14 Berufen entwickelt und erprobt. Bei Jobstarter Connect können die Ausbildungsbausteine innerhalb bestehender Maßnahmen vermittelt werden (es handelt sich nicht um eine neue Maßnahme). So sollen Jugendliche im Übergangssystem ebenso wie an- und ungelernete Erwerbstätige schrittweise zum Abschluss einer Berufsausbildung gelangen.

- „3. Weg in die Berufsausbildung“ (MAIS – Nordrhein-Westfalen): Ausbildungsangebot für Ausbildungs- und arbeitswillige Jugendliche, die voraussichtlich keine reguläre betriebliche Ausbildung durchstehen werden. Sie erhalten die Möglichkeit, einen von 13 Ausbildungsberufen in Ausbildungsbausteinen, teils oder ganz bei beruflichen Bildungsträgern zu absolvieren. Dabei erhalten die Jugendlichen zusätzliche personelle Unterstützung und eine flexible Ausbildungsdauer – Unterbrechungen und eine Streckung der Ausbildung auf bis zu fünf Jahren sind möglich. Der „3. Weg“ wurde in das Regelangebot der BA in Nordrhein-Westfalen aufgenommen.

Ergebnisse zum Handlungsfeld:

„Unterstützung der Betriebe bei der Ausbildung“

85 Prozent der Fachleute sprechen sich dafür aus, dass jeder Betrieb in schwierigen Ausbildungssituationen auf die Unterstützung durch einen persönlichen Ansprechpartner zurückgreifen kann. Mit 93 Prozent sprechen sich insbesondere die Befragten aus Institutionen der staatlichen Verwaltung und des öffentlichen Dienstes für diesen Vorschlag aus, auch die Befragten aus überbetrieblichen Bildungsstätten, Schulen, Hochschulen und Forschung sprechen sich mit jeweils 89 Prozent deutlich für diese Form der Unterstützung von Ausbildungsbetrieben aus. Mit 73 Prozent, beziehungsweise 76 Prozent liegt die Zustimmung der Experten aus Gewerkschaften und Betrieben nur knapp darunter.

» Ein Blick in die Praxis: Welche Unterstützung gibt es heute für Betriebe, die ausbilden?

Hier ist insbesondere das Ausbildungsstrukturprogramm Jobstarter (BMBF) zu nennen. Im Rahmen von Jobstarter werde regionale Projekte gefördert, die zusätzliche Ausbildungsplätze schaffen. Außerdem unterstützen Jobstarter-Teams Betriebe (insbesondere solche Betriebe, die noch keine Ausbildungserfahrung haben und „ausbildungsmüde Betriebe“) bei der Organisation und Durchführung der Ausbildung (Externes Ausbildungsmanagement).

3. Fazit zum Expertenmonitor: „Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung“

Die Meinung der befragten Experten/-innen macht deutlich, dass der Übergangsbereich zwischen Schule und Beruf unverzichtbar, aber reformbedürftig ist.

Die Reformvorschläge mit hoher Zustimmung lauten, kurz gefasst:

- Jugendliche stärker an das Berufsleben heranführen
- Maßnahmenvielfalt reduzieren
- externe Unterstützung beim Übergang und während der Ausbildung für Jugendliche und Betriebe

Die Reformvorschläge, die geringe Zustimmung finden, betreffen vor allem die Regelung des Zugangs in Berufsausbildungen, z. B. über Quoten.

Die Bewertung folgender zwei Reformvorschläge zeigt die bestehende Offenheit für neue Organisationsmöglichkeiten des Übergangs Schule – Ausbildung:

- Ca. 50 Prozent der befragten Experten sind für einen Rechtsanspruch auf voll qualifizierende Ausbildung (für ausbildungsfähige und an Ausbildung interessierte Jugendliche)
- Ca. 50 Prozent der befragten Experten sind für Anrechnungsmöglichkeiten zwischen Übergangsmaßnahmen und Ausbildung durch den Einsatz von Ausbildungsbausteinen



Etwa die Hälfte aller Befragten wagt somit den Blick auf grundsätzlich andere Organisationsmöglichkeiten des Übergangs von der Schule in die berufliche Ausbildung.

Wir haben die Experten auch nach der Umsetzungswahrscheinlichkeit aller Vorschläge bis 2015 befragt – da glauben die meisten Experten, dass 2015 als Zieljahr zu früh ist und die Umsetzung von Reformen mehr Zeit brauchen wird. Viel Zeit bleibt allerdings nicht mehr, nimmt man den demografischen Druck ernst, der auf das deutsche Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zukommt.

LITERATUR

Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung: Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Bonn/Gütersloh 2011

Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg: Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf. Hamburg 2009. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/1546270/data/bsb-rahmenkonzept-> (Abruf am 13.05.2011)

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh 2011

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Jobstarter Connect. URL: <http://www.jobstarter.de/connect> (Abruf am 18.05.2011)

http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33062_33063_2.pdf (Abruf am 13.05.2011)

Tritscher-Archan, S./Nowak, S. (Hrsg.): Berufsbildung in Europa. Länderbericht Österreich. Bericht im Rahmen von ReferNet Austria. Wien 2010. URL: http://www.ibw.at/images/ibw/bbs/bb_europa_10_de.pdf (Abruf am 18.05.2011)

Das Projekt „STABIL“ Saarbrücken



KARIN RIGA,

Geschäftsführerin des Zentrums
für Bildung und Beruf Saar
gGmbH (ZBB)

Das Projekt „STABIL“ Saarbrücken ist Bestandteil des Gesamtkonzeptes „STABIL“ (Sozialisierung durch Training, Arbeit, Betreuung und Intensivierung der Leistungsbereitschaft) des Jobcenters im Regionalverband Saarbrücken.

Viele Jugendliche benötigen besondere Unterstützung, um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz und somit einen Platz in unserer Gesellschaft zu finden. Ziel von „STABIL“ Saarbrücken ist die berufliche und damit die gesellschaftliche Integration von Jugendlichen. Die Teilnehmer/-innen erhalten besondere Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote, um ihnen die berufliche Orientierung und Integration zu ermöglichen. Zentraler Gedanke dabei ist, durch eine den individuellen Möglichkeiten und Problemen angepasste Förderung den Weg in eine Ausbildung, Weiterbildung oder – falls dies nicht in Frage kommt – in eine Beschäftigung zu ebnet. Aufgrund der Altersstruktur

der Teilnehmer/-innen (Jugendliche und junge Erwachsene) liegt die Priorität in der Vermittlung in eine Ausbildung, die den Fähigkeiten und Möglichkeiten der jeweiligen Teilnehmer/-innen entspricht; erst an zweiter Stelle steht die Vermittlung in eine Beschäftigung, die keine Ausbildung voraussetzt. Ansatzpunkt ist nicht die jeweilige personenbedingte Problematik, sondern die Förderung positiver Elemente.

Die übergreifende Zielsetzung besteht aus den Elementen Abbau von Integrationshemmnissen, Herstellung einer individuellen Grundstabilität der Persönlichkeit und einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, Förderung von persönlichen und sozialen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, Qualifizierung, einem individuellen Ansatz im Hinblick auf die positive Entwicklung eines Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens sowie Integration in Ausbildung, Arbeit, Weiterbildung und die Einleitung weiterer Eingliederungsmaßnahmen.

Konkrete Ziele sind:

- die Aufarbeitung von Vermittlungshemmenden Faktoren, wobei in einem ganzheitlichen Ansatz berufliche Grundqualifikationen und Kulturtechniken vermittelt werden
- die Vertiefung und Erweiterung vorhandener Qualifikationen (personale, soziale, methodische und beruflich/fachliche Kompetenzen), die Einführung in die Alltagspraxis und Verbesserung der Vermittlungschancen

- Jugendlichen ohne Vorstellungen von ihrer beruflichen Zukunft Orientierungshilfe zu geben und die Möglichkeit zu bieten, verschiedene Tätigkeitsfelder auszuprobieren (berufliche Orientierung und Förderung)
- die Motivierung der Teilnehmer/-innen, um den negativen Auswirkungen der Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken (psychosoziale Stabilisierung, Verhinderung von Delinquenz)
- aufsuchende Sozialarbeit, Einzelfallhilfe

Für die Teilnehmer/-innen bietet das Projekt die Möglichkeit zur Orientierung und Ressourcenfindung, indem durch einfache praktische Tätigkeiten Neigungen, Eignungen, Interessen, Vorlieben und Begabungen gefunden, gefördert und gefestigt werden. Die im Beruf nötigen „Arbeitsstunden“ werden vermittelt und eingeübt. Die Jugendlichen werden Schritt für Schritt an einen geregelten Arbeits- und Schulalltag gewöhnt. Die Verweildauer im Projekt ist unterschiedlich. Grundsätzlich gilt das Motto: *„So kurz wie nötig und nicht so lange wie möglich“*.

Die fünf Stufen in „STABIL“:

1. Eingangsstufe

Hierzu gehören: aufsuchende Sozialarbeit, Eignungsfeststellung, Profiling und Förderplanung

2. Grundstufe

Hierzu gehören: soziale Stabilisierung, Gruppentraining soziale Kompetenzen, Lern- und Arbeitsmotivation, Arbeitserprobung

3. Förderstufe I

Hierzu gehören: Trainieren von Arbeitssituationen, Aufarbeitung schulischer Defizite, Eingliederungsplanung, berufsorientierte Basisqualifizierung, berufliche Orientierung und Bewerbungstraining, Betriebspraktikum

4. Förderstufe II

Hierzu gehört die Möglichkeit der Teilnahme an den Bundeseinheitlichen Qualifizierungsbausteinen.

5. Übergangsstufe

Hierzu gehören: Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche, Einleitung weiterer Eingliederungsmaßnahmen, kurzfristige bedarfsorientierte Nachbetreuung, Qualifizierungsmöglichkeiten

„STABIL“ bietet berufsspezifische Qualifizierungsmöglichkeiten und Arbeitserprobungen in den Bereichen:

Kompetenzbereich:

- Holz
- Metall
- Hauswirtschaft
- Multimedia
- Lager/Handel
- Zweiradmechaniker(Fahrrad)

Trainingsbereich:

- Musik- und Videowerkstatt
- Graffitiwerkstatt
- Eventbistro

Allgemeinbildende Qualifizierungsmöglichkeiten:

- Mathematik
- Deutsch
- Deutsch als Zweitsprache
- Geschichte
- Sozialkunde

Gruppentraining soziale Kompetenzen (GSK):

Im Gruppentraining soziale Kompetenzen, das in allen Projekten in der Grundstufe stattfindet, stehen folgende zu erlernende Fähigkeiten im Vordergrund:

- Steigerung des Selbstwertgefühls
- Umgang mit Konflikten und Stress
- Kommunikative Eigenschaften und Fähigkeiten zum Aufbau positiver Beziehungen
- Verständnis für fremde Lebensarten
- Nichtwertende Wahrnehmung des Verhaltens
- Unterschiedliche Anforderungen an kulturelle Anpassungsfähigkeit

Zielgruppenorientierung:

„STABIL“ gliedert sich im Rahmen eines zielgruppenspezifischen Ansatzes – jeweils mit den entsprechenden Stufen – in Teilprojekte für verschiedene Zielgruppen, die einer Zuordnung bei der ARGE folgen.

- AV-Projekt [Vermittlung]
- Sofia [junge Frauen mit Kindern]
- Reha-Projekt [junge Menschen mit Handicaps]

In Kooperation mit dem Kultur- und Schulverwaltungsamt werden Projekte an Saarbrücker Grundschulen initiiert, z. B.

- ökologische Gestaltung der Schulhöfe
- Unterstützung bei AGs
- Projektarbeiten, z. B. kreative Umgestaltung der Klassenräume
- Projektarbeit bei der Unterstützung der Verkehrserziehung

Erlebnispädagogische Maßnahmen sind projektübergreifend geplant, hierzu zählen Besuche im Hochseilgarten, Begehung des Urwaldpfades sowie sportliche Aktivitäten. Durch diese Maßnahmen wird das Bedürfnis der Teilnehmenden nach Zugehörigkeit und Identität befriedigt und gleichzeitig ein Gruppenanreizsystem geschaffen.

Kinderbetreuung in „STABIL“

Innerhalb des Projektes „STABIL“ wurde ein besonderes Angebot für junge Mütter und Väter geschaffen, das durch die Kinderbetreuung einen Wiedereinstieg in das Berufsleben ermöglicht.

Die Arbeitszeiten in der Grundstufe sind für junge Mütter und Väter in „STABIL“ variabel (wahlweise von 8:00 bis 11:00 Uhr, von 9:00 bis 12:00 Uhr und von 12:30 bis 15:30 Uhr).

Die Eltern können ihre Kinder bei der Eingewöhnung in die Kinderbetreuung innerhalb des ZBB gGmbH begleiten. Die Eingewöhnungsphase der Kleinen wird dadurch geleitet und kann eingeübt werden. Absolvieren die jungen Menschen in der ZBB gGmbH eine Ausbildung, sind die Kinder bis zum Ende dieser Ausbildung in der hauseigenen Betreuung; dies gewährleistet, dass die Kinder eine vertrauensvolle Bindung zu den Pädagoginnen aufbauen können und die emotionale, geistige und soziale Entwicklung des Kindes gefördert wird. Ab dem ersten Jahr wird für Kinder die Umwelt außerhalb der Familie interessanter, die Neugierde auf andere Kinder wächst zunehmend.

Die Betreuung ermöglicht den Kleinen eine frühe Förderung und den Eltern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Auch können junge Menschen an „STABIL“ teilnehmen, die bereits außerhalb



des ZBB gGmbH einen Betreuungsplatz haben. Durch die flexible Arbeitszeit ist dahingehend erstmals das Problem der Kinderbetreuung gelöst. Die Sozialpädagoginnen werden mit den Teilnehmern/-innen daran arbeiten, dass die jungen Mütter und Väter, die nur einen Halbtagsplatz für ihre Kinder haben, einen Vollzeit-Betreuungsplatz finden, wenn sie eine Ausbildung in Vollzeit absolvieren möchten.

Da die Intension von „STABIL“ darin liegt, junge Menschen in Ausbildung zu vermitteln und Chancengleichheit für Mütter und Väter herzustellen, wird die Arbeitszeit langsam angepasst, somit ermöglicht „STABIL“ jungen Eltern einen gleitenden Einstieg in Ausbildung und/oder Beschäftigung.

Zu den Themenbereichen Interkulturelle Mediation, Gender Mainstreaming, Diversity Management, Rechte Orientierung bei Jugendlichen, finden regelmäßig Workshops statt. Das EU-Aktionsprogramm zur Bekämpfung von Diskriminierung (Art.13 des EG-Vertrages) findet in den Qualifizierungsbausteinen konsequente Anwendung.

Insgesamt nehmen 190 Jugendliche und junge Erwachsene an dem Projekt „Stabil“ teil; davon 20 junge Menschen mit Handicaps im REHA-Teil, 30 junge Frauen mit Kindern im Bereich SOFIA und 140 junge Leute im Vermittlungsbereich.

Das Jobcenter im Regionalverband Saarbrücken sowie das Ministerium für Arbeit, Familie, Prävention, Soziales und Sport sind Kooperationspartner des ZBB im Rahmen des Projektes „Stabil“, das der Europäische Sozialfonds finanziell fördert.

Podiumsgespräch: Übergang von der Schule in die Berufsausbildung



Moderation:

WOLFGANG WIRTZ-NENTWIG,
Wirtschaftsjournalist

Teilnehmer/-innen:

CHRISTINE GOUVERNEUR,
Bertelsmann Stiftung

SUSANNE HABEN,
Agentur für Arbeit Neunkirchen

DR. JUSTUS WILHELM,
Handwerkskammer des
Saarlandes

DR. ANSELM RÖMER,
Ministerium für Wirtschaft
und Wissenschaft

PETER NAGEL,
Industrie- und Handelskammer
des Saarlandes

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Vielen Dank, Frau Riga, für die sehr anschauliche Berichterstattung aus der Praxis. Ich denke, das ist ein guter Einstieg in unsere Gesprächsrunde. Wie erleben Sie den aktuellen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für Jugendliche aus Ihrer jeweiligen Perspektive? Wie haben sich die Chancen und Schwierigkeiten entwickelt?

» Zur aktuellen Situation auf dem Ausbildungsmarkt

Dr. Justus WILHELM:

Der Markt hat sich in den letzten Monaten stark verändert. Wir hatten schon in den vergangenen Jahren am Ende des Ausbildungsjahres immer noch offene Stellen, allerdings haben wir in diesem Jahr etwa 300 offene Stellen gehabt. So viele waren es vorher nicht. Und wir erleben in der Tat auch eine Veränderung der Qualifizierung. Das, was vorhin von Frau Riga dargestellt wurde, muss ich leider ebenfalls bestätigen: Kenntnisse, die die allgemeine Lebenspraxis betreffen – zum Beispiel, wie man einen Hammer richtig herum in der Hand hält – sind heute nicht mehr selbstverständlich. Das ist ein Problem beim Einstieg in die Ausbildung. Im Handwerk kommt hinzu, dass die Inhalte der Ausbildung anspruchsvoller geworden sind, sodass die Schere zwischen den Anforderungen und den Fähigkeiten auseinandergeht.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Neunkirchen ist ja auch ein schwieriges Pflaster, Frau Haben. Hat sich auch bei Ihnen erkennbar etwas verbessert?

Susanne HABEN:

Ja. Es werden heute deutlich mehr Jugendliche als Azubis gesucht, als Bewerber/-innen vorhanden sind. Die Kurve kippt im Saarland seit dem letzten Jahr recht deutlich. Das macht sich bei manchen Berufen stärker bemerkbar als bei anderen. Wir haben auch heute immer noch die klassischen Berufe, für die es mehr Interessenten/-innen als Ausbildungsplätze gibt. Sehr beliebt sind beispielsweise die kaufmännischen Berufe, bei Mädchen auch der Beruf der Friseurin. Auch Berufe, die gerade in Mode sind, sind stärker nachgefragt als Angebote vorhanden sind. In anderen Berufsfeldern, etwa im Nahrungsmittelhandel oder in Metzgereien, ist das Angebot immer schon größer als die Nachfrage gewesen.

Wenn wir davon sprechen, dass sich die Lage auf dem Ausbildungsmarkt entspannt hat, dürfen wir diejenigen Jugendlichen nicht vergessen, die momentan in Übergangssystemen sind und an irgendwelchen Maßnahmen teilnehmen, um ihre Ausbildungsreife zu verbessern. Diese Jugendliche orientieren sich derzeit um auf Arbeitssuche. Denn es werden mehr Jobs angeboten, auch für Nichtqualifizierte. Das sind in der Regel schlecht bezahlte Jobs mit zeitlich befristeten Verträgen. Aber sie sind für Jugendliche in Maßnahmen dennoch attraktiv, weil sie so die Möglichkeit haben, Geld zu verdienen. Und eine Ausbildung ist für Jugendliche in Übergangssystemen nicht immer das,

was sie wirklich anstreben, sondern das, was ihnen in der Beratung immer wieder nahegelegt wird.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Das Wirtschaftsministerium bemüht sich seit Jahren mit zahlreichen Maßnahmen darum, die Übergangsmöglichkeiten zwischen Schulen und Betrieben zu verbessern. Haben Sie, Herr Römer, das Gefühl, dass die langjährige Arbeit nun Früchte trägt?

Dr. Anselm RÖMER:

Ich denke, es ist in der Tat ein Prozess im Gange, wie er hier bereits beschrieben wurde. Diese Entwicklung hat mehrere Ursachen. Wir haben mittelfristig eine demografische Entwicklung, die dazu führt, dass uns das Problem, das wir in der Vergangenheit hatten – nämlich für jeden Jugendlichen eine Ausbildungsstelle zu finden – in Zukunft nicht mehr beschäftigen wird. Wir hatten bereits im letzten Jahr mehr gemeldete Ausbildungsstellen als suchende Bewerber/-innen, und diese Tendenz wird sich nach den letzten Daten der Bundesagentur für Arbeit in diesem Jahr massiv fortsetzen. Zum 31. Mai 2011 hatten wir einen Zuwachs an gemeldeten Stellen um 12 Prozent und nur 1,4 Prozent mehr Bewerber/-innen als 2010.

Die Herausforderung der Zukunft wird eine ganz andere sein, nämlich möglichst viele, im Idealfall natürlich alle Jugendliche ausbildungsfähig zu machen, um die dualen Ausbildungsplätze besetzen zu können und für die Jugendlichen eine Perspektive für ein eigenständiges Leben zu schaffen. Wir haben auf diese Veränderungen reagiert und

haben unser Förderprogramm in diesem Jahr komplett umgestellt. Früher hatten wir den Schwerpunkt darauf gelegt, für Betriebe Anreize zu schaffen, Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Stattdessen konzentrieren wir uns nun auf die Förderung von Betrieben und förderungsbedürftigen Jugendlichen. Denn wir müssen die Jugendlichen durch die Ausbildung führen und gerade die kleinen Betriebe unterstützen, die oft nicht die personelle Ausstattung, Kompetenz und Zeit haben, sich intensiv mit unterstützungsbedürftigen Jugendlichen zu beschäftigen. Deswegen haben wir im Rahmen unseres Programms „Ausbildung jetzt!“ ein Förderprogramm aufgelegt, das garantiert, dass die Jugendlichen – sofern erforderlich – während der gesamten Ausbildungszeit sowohl sozialpädagogisch als auch fachlich unterstützt werden.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Auch die Industrie- und Handelskammer hat sehr viele Maßnahmen ergriffen, um Ausbildungsplätze zu schaffen. Da wurden Klinken bei den Betrieben geputzt, um Überzeugungsarbeit zu leisten. Ist das heute noch nötig?

Peter NAGEL:

Die Lage ist heute eine andere, besonders in den Berufen, für die es noch genügend Bewerber/-innen gibt. Da waren die Betriebe in der Vergangenheit verwöhnt, weil sie Bewerber/-innen mit höheren Qualifikationen auswählen konnten. Diese Betriebe müssen sich jetzt umstellen. Aber es ist in der Tat eine zwiespältige Situation: In vielen – insbesondere den kaufmännischen

– Berufen klagen die Betriebe, dass sie keine/n geeignete/n Bewerber/-in finden und erwarten von der IHK, dass sie ihnen gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit und anderen Partnern dabei hilft, Jugendliche zu finden, die in der Lage sind, eine Ausbildung zu durchlaufen. Ähnliche Probleme gibt es in der Gastronomie, der Bauwirtschaft oder im Metallbereich, wo man zusätzliche Ausbildungsplätze akquirieren könnte. Durch das „Klinkenputzen“ kommt man mit den Betrieben ins Gespräch und kann anregen, auch Jugendlichen eine Chance zu geben, die von den Zeugnissen her vielleicht nicht das mitbringen, was man sich wünschen würde, es aber trotzdem schaffen können. Praktika können in solchen Fällen hilfreich sein.

»» Das deutsche Ausbildungssystem im internationalen Vergleich

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Bei allen Klagen bei uns in Deutschland: Es gibt Länder, die viel größere Probleme mit Jugendarbeitslosigkeit haben, Spanien beispielsweise. Warum klappt es in Deutschland weniger schlecht als anderswo?

Christine GOUVERNEUR:

Ich würde sogar sagen, in Deutschland klappt es außerordentlich gut. Wir haben eine Ausbildungstradition, um die uns viele andere Länder beneiden. Das duale System hat eine Qualität in der Ausbildung geschaffen, an die wenige andere Länder herankommen.

Ich denke, das System hat bisher deshalb so gut funktioniert, weil es gelungen ist, fast alle Jugendlichen sozial zu integrieren. Da sind wir jetzt an einem entscheidenden Punkt angekommen: Wenn ich mir die bundesweiten Ausbildungsplatzzahlen betrachte, stecken noch sehr viele Jugendliche in Übergangsmaßnahmen fest. Das sollte man vor lauter Euphorie und Berichten über Fachkräftemangel und demografischen Wandel nicht vergessen, sondern daran denken, dass diese Jugendlichen eine besondere Förderung brauchen.

» Die Anforderungen steigen

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Es wird immer wieder darüber geklagt, dass die Jugendlichen – überspitzt gesagt – immer „doofer“ werden. Ist das tatsächlich der Fall, oder ist es vielmehr so, dass heute mehr junge Leute Abitur machen und studieren, und sich der Personenkreis, der sich für Ausbildungsberufe interessiert, dadurch verändert hat?

Dr. Justus WILHELM:

In der Tat haben sich die Fähigkeiten verändert, nicht aber die Gaußsche Normalverteilung der Intelligenz. Wir haben im Handwerk etwa 40 Prozent Hauptschüler/-innen. Dieser Anteil ist seit Jahren fast gleich geblieben. Interessanter Weise ist der Anteil der Abiturienten/-innen deutlich gestiegen: Er lag früher bei zwei Prozent, mittlerweile sind es 12 Prozent. Und trotzdem klagen die Betriebe: „Die können alle nichts“ – oder

zumindest nicht das, was für die Arbeit im Betrieb hilfreich wäre. Von daher halte ich es für sehr wichtig, dass wir über das Thema Übergangssysteme nicht nur mit Blick auf Benachteiligte sprechen, sondern auch mit Blick auf diejenigen, die sich für eine schulische Ausbildung interessieren, aber vielleicht auch in der beruflichen Bildung gut aufgehoben wären. Denn Abitur und Studium sind keine Allheilmittel.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Könnten Sie ein Beispiel dafür nennen, wie sich die Anforderungen in bestimmten Berufen – etwa beim Elektriker – verändert haben?

Dr. Justus WILHELM:

Der Elektriker hieß früher auf Saarländisch „Schlitzeklopper“. Heute müssen Elektriker Steuerungssysteme programmieren, mit dem Smartphone von unterwegs aus die Heizung auf 17 Grad stellen und den Rollladen schließen.

Ein anderes Beispiel aus dem Bereich Metall: Früher wurde dort geschmiedet. Inzwischen haben wir ein Kompetenzzentrum Metall, die Schmiede brauchen wir nicht mehr. Auch hier geht es darum, mit Smartphone zu programmieren. Das sind Anforderungen, die am Ende der Ausbildung stehen, nicht am Anfang.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Die Zeit ist kurz, um so etwas zu lernen. Also muss man doch schon Einiges mitbringen.

Dr. Justus WILHELM:

Was die Auszubildenden fachlich brauchen, bringen wir ihnen bei. Aber zu den Voraussetzungen gehört, dass man in der Lage ist, jeden Morgen pünktlich um sieben Uhr in den Betrieb zu kommen. Das klingt banal, aber damit fängt es an.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Wir haben eben von Frau Haben gehört, dass sich das Interesse der Jugendlichen auf einige wenige, bekannte Berufe konzentriert. Woran liegt das, und was könnte man tun, um ihnen ein breiteres Bild zu bieten und Betrieben, die in Nischen arbeiten, mehr Chancen zu geben? Es gibt ja in den Berufsbildungszentren und Arbeitsagenturen Filme und Informationsmaterialien zu den unterschiedlichsten Berufen, aber diese Angebote werden offensichtlich nicht in dem gewünschten Maße wahrgenommen.

Susanne HABEN:

Diese Frage beschäftigt uns schon sehr lange. Wir reden hier über einen Konflikt von zu wenig und zu viel Information. Denn wir haben ganz sicher so viele Informationsmöglichkeiten, dass sich jeder über jeden Beruf informieren kann. Aber das Informationsangebot ist so groß, dass es bei den Jugendlichen einen „Overflow“ gibt. Hinzu kommt, dass man von einer theoretischen Information über 30 Berufe an einem Nachmittag im Berufsbildungszentrum gar nichts mitnimmt. Nach unserer Einschätzung orientieren sich die Jugendlichen eher an dem, was sie von Eltern, Verwandten und aus ihrem Umfeld kennen. Unter deren Berufen können

sie sich am ehesten etwas vorstellen. Hinzu kommen die Modeberufe. Die tradierte Art der Berufswahl scheint oft damit zusammenzuhängen, dass man sich bei diesen Berufen auf der sicheren Seite glaubt. Das gilt auch für den Beruf der Friseurin, ein Beruf mit relativ schlechten Lohnaussichten, der noch dazu körperlich anstrengend und allergiegefährdend ist. Aber trotzdem ist Friseur seit Jahrzehnten ein Modeberuf, denn die Mädchen können sich etwas darunter vorstellen. Wenn man Jugendlichen eine konkrete Erfahrung in einem Beruf verschaffen kann, dann hilft ihnen das tatsächlich bei der Orientierung. Sie mit theoretischen Informationen zu überschütten, bewirkt genau das Gegenteil. Wir müssen möglichst früh mit der Berufsorientierung starten, damit die Jugendlichen Wissen über die verschiedenartigsten Berufe erwerben und sich selbst entscheiden können. Das ist eine Kernaufgabe, an der wir noch arbeiten müssen.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Wie könnte man dieses Wissen früher an die jungen Menschen bringen?

Susanne HABEN:

Man müsste die Berufsorientierung in der Schule früher starten. Sinnvoll wäre in jedem Fall ein Unterrichtsfach Berufsorientierung. Was ich ebenfalls für sehr wichtig halte, sind betriebliche Einblicke: Mal einen Tag in einem Betrieb sein und sich die Arbeitsprozesse ansehen. Das muss natürlich so organisiert sein, dass es für die Betriebe keine unzumutbare Belastung darstellt.



Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

In der Bertelsmann Studie wurde kritisiert, dass es eine unüberschaubare Fülle von Maßnahmen auf europäischer Ebene, im Bund und bei den Kommunen gibt. Wie erleben Sie diesen „Wust“ in der täglichen Praxis?

Dr. Anselm RÖMER:

Ich kann das nachvollziehen, insbesondere, wenn man die Schnittmenge aus Ausbildungs-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik betrachtet. Wir hatten mal eine Expertenrunde zur Arbeitsmarktpolitik, und keiner der Experten hatte einen Überblick über alles, was hier im Saarland läuft. Denn wir haben eine Vielzahl von Akteuren und zum Teil sehr kurze Modellprojekte, von denen etliche nur an einzelnen Schulen laufen. Wir von Landesseite versuchen, ein Stück weit Nachhaltigkeit in diese Dinge zu bringen, um uns auf große Linien zu konzentrieren.

Im Übergangssystem haben wir die großen Säulen Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr. Dort fahren wir eine klare Linie, indem wir beide Veranstaltungen soweit es geht dualisiert haben, das heißt mit Betrieben zusammenarbeiten. Denn wir kamen schon vor Jahren zu der Erkenntnis, dass es keinen Sinn macht, Jugendliche nur in die Schule zu schicken, ohne Praxisbezug. Außerdem ist es uns ein Anliegen, die Jugendlichen möglichst schnell in Ausbildung zu bringen. Dabei hilft uns momentan die demografische Situation. Mit dem Programm „Ausbildung jetzt!“ versuchen wir, die Betriebe zu unterstützen. Darüber hinaus haben wir ein neues Angebot, das sich speziell an Hauptschulabsolventen richtet. Dabei geht es darum, die Jugendlichen in der Schule abzuholen, zu betreuen und direkt in eine duale Ausbildung zu vermitteln. Diese Angebote versuchen wir möglichst flächendeckend zu machen, damit sie im Land bekannt werden.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Die Arbeitsmarktpolitik selbst ist inzwischen ein Arbeitsmarkt geworden. Da hängen Existenzen dran, deshalb gibt es bei den zahlreichen Maßnahmen gewisse Beharrungskräfte. Welche Möglichkeiten gäbe es denn, hier Reformen umzusetzen?

Christine GOUVERNEUR:

In den Übergangssystemen ist in der Tat eine regelrechte Industrie entstanden, die von dem lebt, was sie möglichst ineffizient tut, denn je ineffizienter sie arbeitet, desto länger hat sie Bestand – um es ganz extrem auszudrücken. Natürlich sollten die Angebote erhalten bleiben, denn sie sind notwendig. Die Frage ist nur, wie zielorientiert man in diesem Bereich arbeitet. Biete ich nur einen Zeitvertreib an, der den Jugendlichen im Endeffekt nicht wirklich weiterhilft, oder biete ich ein durchdachtes Projekt an mit dem Ziel, die jungen Leute auf den Arbeitsmarkt zu bringen? Unsere Idee bei dem Reformvorschlag „Übergänge mit System“ ist es, den Bildungsträgern Anreize zu bieten, die Jugendlichen möglichst schnell in Ausbildung oder Arbeit zu bringen.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Ich glaube, dass nicht alle im Saal die Meinung teilen, dass die Träger versuchen, möglichst ineffizient zu arbeiten, um ihre eigenen Arbeitsplätze zu erhalten. Aber es gibt den schönen Satz von Eugen Roth: *„Was bringt den Doktor um sein Brot? A die Gesundheit, B der Tod. Drum hält der Arzt, damit er lebe, uns zwischen beidem in der Schwebel.“*

Haben Sie das Gefühl, dass die jungen Menschen zum Beispiel aus dem Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) wirklich klüger und besser vorbereitet herauskommen?

Peter NAGEL:

Diplomatisch gesagt: mit dem dualisierten BGJ geht es besser. Vorher war das BGJ häufig eine Warteschleife, die zur nächsten Warteschleife geführt hat. Was die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes betrifft, ist es so, wie Frau Haben es beschrieben hat: Viele gehen vom BGJ direkt in ungelernete Arbeit, was wir nicht wollen.

» Welche Chancen haben Jugendliche mit Startschwierigkeiten?

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Die Betriebe haben heute eine geringere Auswahl bei den Bewerber/-innen. Ist vor diesem Hintergrund die Bereitschaft gewachsen, auch denjenigen eine Chance zu geben, die es vor zwei bis drei Jahren noch schwer gehabt hätten?

Peter NAGEL:

Es ist durchaus so, dass Betriebe auch Jugendliche nehmen, die sie vor zwei bis drei Jahren vielleicht noch nicht genommen hätten, weil sie damals noch eine größere Auswahl hatten. Aber das ist noch nicht die durchgängige Praxis in den Unternehmen, und deshalb gilt es auch heute immer noch, Überzeugungsarbeit in den Betrieben zu leisten. Daher wird das System natürlich auch weiterhin die Unterstützung der Träger brauchen. Wenn man von Seiten der Bundesagentur für Arbeit sagt „*Wir machen keine Maßnahmen bei Trägern mehr, sondern wollen die Jugendlichen mit einer intensiven Begleitung in Ausbildung bringen*“, werden die Menschen, die bisher als Arbeitnehmer im System tätig waren, auch dort gebraucht. Sie werden gebraucht, weil Betriebe es nicht leisten können, zusätzlich zu ihrem Alltagsgeschäft auch noch die Jugendlichen intensiv zu betreuen, vielleicht auch noch morgens um sieben Uhr zu Hause abzuholen, damit sie rechtzeitig zur Arbeit kommen.



Wir sollten bei dieser Diskussion aber nicht vergessen, dass die duale Ausbildung nicht nur dazu da ist, die Schwächeren unterzubringen, sondern auch die Besseren anspricht. Ich denke hier etwa an Studienabbrecher. Heute gehen sehr viele studieren, die früher nicht studiert hätten, und die Abbrecherquote ist extrem hoch.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Liebe Gäste, jetzt sind Sie an der Reihe! Wenn Sie Fragen, Anregungen oder Anmerkungen haben, bitte ich um Ihre Wortmeldungen.

» Was ist ein Hauptschulabschluss wert?

Marina HORSTMANN,

Diakonisches Werk an der Saar:

Wir arbeiten mit Jugendlichen, die versuchen, aus dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in Ausbildung zu gelangen oder im Anschluss an das BGJ in Ausbildung sollen. Wir stellen immer wieder fest, dass diese Jugendlichen ebenso wie diejenigen, die in der neunten Klasse den Hauptschulabschluss geschafft haben, für sich nicht das Ziel haben, unmittelbar in eine Ausbildung zu gehen. Dieses Ziel ist in den letzten Jahren verloren gegangen. Wir bemühen uns darum, die Jugendlichen zu motivieren, stoßen jedoch an Grenzen, weil die Jugendlichen in der öffentlichen Debatte immer wieder hören, dass der Hauptschulabschluss nichts wert ist. In der Folge ist das Selbstbewusstsein dieser Jugendlichen nicht stark genug, um zu sagen: „*Ich versuche es trotzdem.*“ Wir beobachten, dass sich Hauptschulabsolventen in die nächste weiterfüh-

rende Schule retten. Dort fühlen sie sich sicher, und der Sprung in einen Bereich, in dem sie eventuell wieder eine Abgabe erhalten, wird vermieden. Gibt es Überlegungen, diese Kluft zwischen Hauptschulabschluss und Ausbildung zu überwinden?

Dr. Anselm RÖMER:

Das Wirtschaftsministerium, die Bundesagentur für Arbeit, die IHK und die Handwerkskammer haben zusammen mit der Vereinigung der Saarländischen Unternehmensverbände und dem Bildungsministerium ein gemeinsames Projekt „*Anschluss direkt*“ aufgelegt, das sich an Hauptschüler/-innen richtet. Denn wir haben festgestellt, dass nur 16 Prozent der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss direkt den Sprung in die duale Ausbildung schaffen. Auch bei diesen Jugendlichen herrscht die Meinung, dass der Hauptschulabschluss kaum ausreicht, um eine Wunschausbildung zu absolvieren. Dann setzt genau das ein, was Sie gerade beschrieben haben: Man geht auf eine Fachschule oder in ein BGJ oder versucht, wenn man einen guten Abschluss hat, auch noch den Realschulabschluss zu machen. Mit dem Projekt „*Anschluss direkt*“ wollen wir erreichen, dass mehr Hauptschulabsolventen den direkten Anschluss in die Ausbildung schaffen. „*Anschluss direkt*“ ist ein dreijähriges Modellprojekt, das vor einem Jahr gestartet ist. Es zeichnet sich jetzt bereits ab, dass von den 120 Schüler/-innen, die an dem Projekt beteiligt sind, deutlich mehr in eine Ausbildung gehen als dies im letzten Jahr ohne das Projekt der Fall war. Momentan sind 18 Modellschulen in allen Landkreisen beteiligt. Wir müssen sehen, ob wir das ausweiten

können. Sollten wir in diesem Bereich gute Erfolge erzielen, könnten in einem weiteren Schritt auch die Jugendlichen berücksichtigt werden, die ein BGJ oder BVJ durchlaufen – wobei diese ja durch die Träger bereits sozialpädagogisch betreut werden. Aber ich bin völlig Ihrer Meinung: Wir müssen hier Perspektiven schaffen, und ich glaube, dass der demografische Wandel uns dabei hilft. Denn er wird Druck auf die Unternehmen ausüben, und diesen Druck müssen wir nutzen.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Beobachten Sie, dass Hauptschüler/-innen Hoffnung schöpfen, von den Betrieben „wiederentdeckt“ zu werden?

Susanne HABEN:

Rein zahlenmäßig wird das so sein. Die Frage ist aber auch: Wollen die Jugendlichen das überhaupt? Wir haben wirklich einen relativ hohen Anteil von Hauptschüler/-innen, die auf weiterführende Schulen gehen, und wir haben eine soziale Wertestruktur in Deutschland, die besagt: Je höher mein Schulabschluss, desto besser bin ich im Leben gestellt. Deshalb streben auch sehr viele Eltern einen möglichst hohen Schulabschluss für ihre Kinder an und empfehlen ihnen – selbst wenn sie nur einen mittelmäßigen oder schlechten Hauptschulabschluss haben – weiter auf die Schule zu gehen, statt sich um einen Ausbildungsplatz zu bemühen. Ein anderes Problem sehe ich in unserem „Helfersyndrom“: Wir verselbstständigen die Jugendlichen nicht, sondern sie lernen von uns, dass

sie betreut und unterstützt werden. Es ist eine extrem schwierige Aufgabe, Jugendliche dahingehend zu motivieren, dass sie selbst aktiv werden. Im Grunde müssten wir aber genau das mit unseren Unterstützungssystemen erreichen, damit die Jugendlichen ihr Leben selbst in die Hand nehmen, selbst keine Zeit verlieren wollen und selbst den für sie besten Berufsweg planen.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Spürt man in den Betrieben, dass die Hauptschüler/-innen wiederentdeckt werden und bessere Chancen haben?

Dr. Justus WILHELM:

Selbstverständlich. Etwa 40 Prozent der Auszubildenden im saarländischen Handwerk haben einen Hauptschulabschluss. Aber die wenigsten von ihnen kommen gleich nach der Schule, sondern haben nach ihrem Abschluss noch irgendetwas anderes gemacht, was scheinbar weiterqualifiziert hat, faktisch aber nicht. Ich finde diese Haltung „Mit Hauptschulabschluss bin ich nichts wert“ sehr bedenklich. Wir haben in der Vergangenheit, auch durch die Anforderungen der Betriebe, die Latte sicherlich sehr hoch gelegt, obwohl Handwerksordnung und Berufsbildungsgesetz eigentlich keine formale Zugangsvor-



aussetzung für die duale Ausbildung kennen. Dem Gesetz nach kann jeder eine Ausbildung machen. Also muss diese gesellschaftliche Haltung irgendwo anders entstanden sein. Ich will nicht mit dem Finger auf andere zeigen, aber ich denke, dass auch die Bildungspolitik hierfür ein Stück weit Verantwortung trägt.

» Braucht Deutschland wirklich mehr Akademiker/-innen?

In dem jährlichen Bericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ist immer wieder nachzulesen, Deutschland habe eine viel zu geringe Akademikerquote. Aber andere Länder haben auch nicht so ein Facharbeitersystem wie wir in Deutschland. Da werden Äpfel mit Birnen verglichen. Wenn von der Bundesbildungsministerin immer wieder gesagt wird, „Wir brauchen mehr Akademiker/-innen“, dann führt das dazu, dass wir 14 Architekt/-innen und einen Maurer haben. So kann eine Gesellschaft nicht funktionieren.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Wie sind die Chancen der Hauptschüler/-innen?

Peter NAGEL:

Wir haben Branchen, in denen Hauptschüler/-innen mit gutem Abschluss gute Chancen haben. Wenn sie einen schlechten Abschluss haben, wird es schwierig. Dann müssen sie unter Um-

ständen in Übergangssysteme hineingehen. Aber man muss wirklich auch den Eltern begreiflich machen, dass die allgemeinbildende Schule nicht der Königsweg ist. Wenn jemand mit einem guten Abschluss seine Ausbildung macht, bekommt er die Mittlere Reife und kann studieren gehen.

» Das Übergangssystem als Familienersatz

Karin RIGA,

Zentrum für Bildung und Beruf SaargmbH (ZBB):

Ich möchte noch etwas zum Thema Übergangssysteme hinzufügen. Für viele Jugendliche, die bei uns sind, ist das ein Familienersatz. Denn viele haben keine Familienstrukturen, die sie auffangen und stützen. Daher kommt oft die Weigerung, aus den Übergangssystemen herauszugehen. Da lässt man lieber die Prüfung schleifen und macht noch ein Jahr länger, weil die Maßnahme etwas Vertrautes bietet, etwas, das die Jugendlichen zu Hause nie hatten. Diesen Aspekt sollte man nicht vergessen, denn das ist ein ganz großes Problem. Auch ich bin der Meinung, dass wir stolz sein können auf unsere dualen Ausbildungsberufe und das Handwerk. Darum beneiden uns viele. Alles, was ich in anderen Ländern sehe, ist nur halb so gut wie das, was wir hier tun.

» Endlich Abi! Und jetzt?

Elfriede NIKODEMUS,

Beigeordnete des Regionalverbandes Saarbrücken:

Das Problem, dass Jugendliche nicht gleich nach der Schule in eine Ausbildung wollen, erlebe ich zur Zeit nicht nur bei den Hauptschüler/-innen, sondern auch bei vielen Abiturient/-innen, die nicht gleich zur Uni gehen oder etwas Berufsorientiertes machen. Stattdessen machen viele erst einmal ein Freiwilliges ökologisches oder soziales Jahr, gehen ins Ausland oder Ähnliches. Ich denke, das liegt daran, dass die jungen Leute nicht genau wissen, was sie eigentlich machen sollen. Früher wurde der Sohn vom Arzt auch Arzt, die Tochter der Friseurin ebenfalls Friseurin. Heute ist das nicht mehr so, und es gibt eine Vielzahl von Berufen, die weder den Eltern noch den Jugendlichen bekannt sind. Daher halte ich es für sehr wichtig, dass die jungen Leute Praxiserfahrung bekommen. Da müsste man auch von Seiten des Bildungsministeriums mehr tun. Momentan hängt das noch sehr stark vom Engagement der einzelnen Schulen ab. Ich kenne im Regionalverband eine Schule, die sich der Berufsorientierung vorbildlich annimmt. Dort machen die Schüler/-innen sogar Praktika in Frankreich, es gibt Betriebsbesichtigungen, einen „berufsorientierten Donnerstag“ und vieles mehr. Ein anderes Beispiel ist die Gesamtschule Ludwigspark. Dort haben die Schüler/-innen in Kooperation mit ZF Getriebe Modellautos gebaut. Es muss solche Aktivitäten schon während der Schulzeit geben, damit die jungen Leute frühzeitig eine Vorstellung von verschiedenen Berufen bekommen.

Dr. Justus WILHELM:

Was Frau Nikodemus sagt, kann ich nur unterstreichen. Wir haben ein Programm, das vom Wirtschaftsministerium unterstützt wird, „Berufsorientierung in über-betrieblichen Bildungsstätten“, in dem Schüler/-innen bei uns in der Handwerkskammer 14 Tage lang unterschiedliche Berufsfelder kennenlernen. Wir haben damit sehr gute Erfahrungen gemacht. Die Schüler/-innen sind ungeheuer stolz, wenn sie zum Beispiel einen kleinen Wecker aus Metall selbst gefertigt haben. Sie identifizieren sich mit der Arbeit, bekommen einen intensiven Einblick in die Praxis. Bei diesem Projekt machen auch einige Schulen aus dem Regionalverband mit. Auch wir würden uns über etwas mehr Begleitung durch das Bildungsministerium freuen.

Dr. Anselm RÖMER:

Ich bin zwar nicht vom Bildungsministerium, aber Vater zweier Töchter, von denen die eine gerade Abitur gemacht hat. Was Elfriede Nikodemus gesagt hat, kann ich bestätigen. Gerade in den Gymnasien ist Berufsorientierung eine völlig freiwillige Sache. Wir haben ungefähr 400 duale Ausbildungsberufe und 6600 verschiedene Studiengänge in Deutschland. Vor diesem Hintergrund ist es bei Abiturienten/-innen heute sehr verbreitet, sich erst einmal ein Jahr Auszeit zu nehmen, um irgendetwas zu tun. Das mag der persönlichen Entwicklung unter Umständen sogar mehr zu Gute kommen als das ein oder andere offizielle Angebot unseres Bildungssystems. Aber auch ich bin der Meinung, dass in Sachen Berufsorientierung auch für Abiturienten/-innen mehr getan werden müsste.



Ich wollte noch auf einen anderen Punkt eingehen: Akzeptanz für das Thema Hauptschule und duales System werden wir nur dann langfristig erreichen, wenn es uns gelingt, die gesetzlich beschlossene aber noch nicht in den Köpfen der Schüler/-innen, Eltern und Personalleiter angekommene Gleichwertigkeit der dualen Ausbildung zu etablieren. Das halte ich für eine der ganz großen Herausforderungen, der wir uns in den nächsten fünf bis zehn Jahren stellen müssen.

» Die Ausbildung als Alternative zum Studium

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Verschenkt man auch bei den Abiturienten/-innen Potentiale, weil viele aus Ratlosigkeit ein Studium beginnen und gar nicht die Möglichkeiten erkennen, die ihnen eine Ausbildung eröffnen würde?

Christine GOUVERNEUR:

Zahlen kann ich dazu nicht nennen. Aber klar ist, dass Berufsorientierung kein Defizitansatz sein darf, sondern für alle da sein muss. Gerade vor dem Hintergrund, dass die Auswahl so groß geworden ist, dass sie die meisten überfordert, und der soziale Hintergrund oftmals nicht mehr so stark ist. Daher muss es Berufsorientierung selbstverständlich für alle geben, und zwar nicht in Form einer theoretischen Informationsvermittlung, sondern so, dass sie zu einer eigenständigen Entscheidung verhilft. Das geschieht weder durch einen Vormittag im Berufsbildungszentrum, noch durch eine Stunde Berufsorientierung, sondern bedarf eines kontinuierlichen Prozesses.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Zu meiner Zeit war es so, dass man nach der Schule bei der Bundeswehr noch sehr lange Zeit hatte, sich Gedanken darüber zu machen, was man danach machen möchte. Heute stehen die jungen Leute in der Schule so unter Druck, dass sie vor dem Abitur gar keine Zeit haben, sich mit Zukunftsplänen zu beschäftigen.

Susanne HABEN:

Zeit genug hätten sie wahrscheinlich gehabt, wenn sie rechtzeitig damit angefangen hätten oder dazu angeleitet worden wären. Wenn Abiturienten/-innen bei uns um Rat fragen, geht es meist um die Organisation eines Freiwilligen sozialen Jahrs oder eines Auslandsaufenthalts. Diese jungen Leute haben wirklich etwas vor in dieser Zeit, und ein soziales Jahr kann sehr wichtig sein. Dennoch ist festzustellen, dass die Orientierungsphase auch bei Abiturienten/-innen viel zu spät angegangen wird. Je mehr sich das Abitur nähert, desto höher wird der Druck. Dann ist das Abi da, und erst dann fängt man an, sich Gedanken zu machen. Vielleicht war früher auch der finanzielle Druck größer, weil die Eltern darauf bestanden, dass ihre Kinder möglichst rasch ihr eigenes Geld verdienen. Diesen Entscheidungsdruck erleben wir heute in dieser Form nicht mehr.

» Externe Prüfungen und Ausbildungsbausteine als Chance für Strafgefangene

Wolfgang CASPARI,

zuständig für Nachqualifizierung im Strafvollzug der Justizvollzugsanstalt Saarbrücken:

Ich möchte den Blick auf zwei Dinge richten: Zum einen auf die Möglichkeit der externen Prüfung, zum anderen auf die sogenannten Ausbildungsbausteine. Im Strafvollzug sind viele Menschen, die eine Berufsausbildung begonnen haben. Wenn man daran nicht anknüpft, geht Bildungswissen verloren. Glücklicherweise gibt es die Möglichkeit der externen Prüfung. Erst kürzlich haben bei uns zwei Gefangene die externe Prüfung zum Holzmechaniker gemacht. Dazu kamen Prüfer der Industrie- und Handelskammer ins Gefängnis.

Außerdem gibt es inzwischen 14 Berufe mit Ausbildungsbausteinen. Das ließe sich sicher noch ausbauen. Denn auch diese Möglichkeit hat in der Jugendberufshilfe Eingang gefunden und ist auch im Erwachsenenstrafvollzug sehr sinnvoll. Denn sie haben im Gefängnis Menschen, die durchaus lern- und ausbildungswillig sind, deren Lebenssituation aber ungewiss ist. Ich würde mir wünschen, dass die Kammern hier noch offener werden. Wir haben in Deutschland 80.000 Strafgefangene – da ist noch ein großes Arbeitskraftpotential vorhanden.

» Keine Motivation ohne Zukunftsperspektiven

Roman LUTZ,

Arbeitskammer des Saarlandes:

Nach zwei Stunden Diskussion könnte einem bange sein um Deutschland angesichts der Jugendlichen, die wir hier haben. Ich denke, man sollte die Relationen sehen: Es gibt sicherlich Jugendliche, die Probleme und Defizite haben, aber bei einem Großteil der Jugendlichen ist das nicht der Fall. Die Vielzahl an Maßnahmen ist in den Jahren entstanden, in denen es einen Mangel an Ausbildungsplätzen gab und man nach Möglichkeiten gesucht hat, die Statistik zu schönen. Die Arbeitskammer hat diesen Wildwuchs von Maßnahmen schon vor Jahren kritisiert. Inzwischen denkt man darüber nach, diesen Dschungel zu lichten, was ich sehr begrüße.

Eben wurde auch die Motivation angesprochen: Gerade Jugendliche, die Probleme haben, die aus schwierigen Verhältnissen kommen, müssen von Beginn an im schulischen Bereich gefördert werden und eine Perspektive für ihr Leben geboten bekommen. Förderung in der Schule gab es in der Vergangenheit nicht in dem notwendigen Maße. Nach dreieinhalb Schuljahren haben Kinder aus bildungsfernen Schichten den ersten Nackenschlag bekommen, wenn gesagt wurde, dass sie nicht aufs Gymnasium gehen können. Den zweiten Nackenschlag bekamen sie in der weiterführenden Schule, wenn sie nicht aufgepasst haben und die entsprechenden Noten hatten. Dann wurden sie zum zweiten Mal in die „Looser-Kiste“ selektiert, indem sie

auf die Hauptschule gehen mussten, während andere die mittlere Reife anstrebten. Und die dritte Negativerfahrung machten sie am Ende der Schulzeit, als keine Ausbildungsplätze für sie da waren. Da ist es schon schwierig, die Motivation aufrecht zu erhalten. Hinzu kommt die Situation auf dem Arbeitsmarkt, denn selbst diejenigen, die eine gute Ausbildung haben, landen allzu oft in prekären Arbeitsverhältnissen ohne Zukunftsperspektive. Da braucht man sich nicht darüber zu wundern, dass es schwierig ist, Jugendliche im Hinblick auf Schule und Ausbildung zu motivieren.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Ich denke, da wird niemand im Saal widersprechen. Aber wir haben gemeinsam die Hoffnung, dass sich die Situation aufgrund des Geburtenstreiks im Saarland bessern wird.

» Ausbildung und Beschäftigung für Menschen mit Behinderung

Ilse BLUG,

Miteinander Leben Lernen e.V.:

Ich möchte auf eine Gruppe eingehen, über die bisher noch nicht gesprochen wurde, nämlich die Menschen mit Behinderung. Wir sind Träger einer individuellen Berufsvorbereitung, bei der es darum geht, Jugendliche in Ausbildung oder Beschäftigung zu bringen. Die Teilnehmer sind Jugendliche, die normaler Weise in einer Werkstatt für Behinderte arbeiten würden. Inwieweit, Frau Gouverneur, ist die Situation dieser Jugendlichen in der Bertelsmann Studie berücksichtigt?

Christine GOUVERNEUR:

Diese Frage wird leider oft ausgeblendet, und ich muss zugeben, dass auch wir diesen Bereich in unserer Studie nicht erfasst haben. Wir sind davon ausgegangen, dass es in dem sonderpädagogischen Förderbereich für Jugendliche mit Behinderungen um ganz spezifische Problemlagen geht. Daher haben wir dieses Thema nicht berührt.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Es gibt ja nun erste Kürzungsmaßnahmen im Bereich der Behindertenwerkstätten. Führen diese Einsparungen dazu, dass Menschen nicht mehr so unterkommen, wie das vorher der Fall war?

Susanne HABEN:

Kürzungen im Bereich der Behindertenförderung sind im Haushalt der Bundesagentur für Arbeit nicht neu und haben natürlich Auswirkungen. Wenn man völlig freie Fördermöglichkeiten hat, entscheidet man sich als Berater/-in im Zweifel immer für die unterstützendere Maßnahme.

Heute verfolgen wir den Ansatz, soviel Unterstützung wie nötig, aber auch soviel Selbständigkeit und so viel normale Ausbildungs- und Arbeitsplatzsituation wie möglich. Was das Budget betrifft, nehmen wir auch heute noch genauso viel Geld für die Integration von Behinderten in die Hand wie für alle anderen Maßnahmen zusammen. Zyklisch wird immer wieder überprüft, wieviel Geld in welche Maßnahmentypen geht. Das ist natürlich eine sehr abstrakte Sicht und nicht die Sicht aus der Betroffenenperspektive. Gerade bei Jugendlichen reden wir ja oft nicht von körperlichen, sondern von psychischen Behinderungen oder Lernbehinderungen. Die Situation dieser Jugendlichen ist individuell ganz verschieden. Genauso individuell und komplex müssen die Förderpläne sein. Und das kostet dann einfach Geld.

Astrid KLEIN-NALBACH,

Diakonisches Werk an der Saar:

Wir sind ein Träger, der sehr viele unterschiedliche Maßnahmen im Übergangssystem umsetzt, unter anderem auch an den allgemeinbildenden Schulen. Die Modellprojekte „Reformklassen“ oder die Berufseinstiegsbegleitung bieten sehr gute Möglichkeiten, früh zu beginnen und das Augenmerk darauf zu richten, dass möglichst viele von der Hauptschule direkt in Ausbildung münden.



Dr. Anselm RÖMER:

Das ist richtig. Auf der einen Seite geht es um eine gewisse Nachhaltigkeit, auf der anderen Seite gibt es so viele verschiedene Instrumente und Ansätze, dass es Sinn macht, sie zunächst einmal in einem begrenzten Raum zu erproben. Landesmaßnahmen werden in unserem Haus grundsätzlich evaluiert, damit man nach der Erprobungsphase entscheiden kann, ob das Projekt erfolgreich ist und ausgebaut werden soll oder nicht.

» Prognosen zur Entwicklung des Arbeitsmarktes bis 2016

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Eine letzte Frage zum Abschluss an das Podium: Wie schätzen Sie die Entwicklung der Arbeitsmarktsituation für junge Menschen in den nächsten fünf Jahren ein?

Susanne HABEN:

Ich bin in der Prognose etwas unsicher, weil wir in den letzten Jahren Schwankungen am Arbeits- und Ausbildungsmarkt erlebt haben, die ich vor fünf Jahren noch ausgeschlossen hätte. Gerade im Saarland waren wir massiv von der Konjunkturkrise betroffen. Es ging absturzartig nach unten, aber danach ging es mit einer immensen Dynamik nach oben, die bis heute anhält. So etwas habe ich noch nicht erlebt, das ist wirklich ungewöhnlich.

Ich möchte noch einmal auf das Thema Maßnahmen-Vielfalt zurückkommen: Es gibt diese Vielfalt nicht deshalb, weil es so viele Träger gibt, die davon gut leben können, sondern es gibt diese Maßnahmen, weil es eine Vielzahl von Akteur/-innen auf unterschiedlichen Ebenen gibt, die immer wieder andere Förderprogramme auflegen. Wir haben auf Bundesebene das Familienministerium, das Wissenschaftsministerium und das Arbeitsministerium, wir haben hier im Land Ministerien, die sich dem Thema Übergang Schule – Beruf widmen und wir haben inzwischen in fast allen saarländischen Landkreisen ein regionales Übergangsmanagement, wo man versucht, die vorhandenen Angebote auf kommunaler Ebene zu bündeln. Ich würde mir wünschen, dass man eine Plattform schafft, um die saarländischen Programme besser aufeinander abzustimmen, sich über gewonnene Erkenntnisse auszutauschen und die Bedürfnisse, die hier im Land bestehen, gebündelt in Richtung Bund zu

kommunizieren. Eine solche Plattform könnte dabei helfen, die Maßnahmen-Vielfalt zu strukturieren.

Katharina BLUBACZ,
Neue Arbeit Saar:

Projekte und Nachhaltigkeit – das ist für mich ein Widerspruch. Projekte werden kurzfristig aus dem Boden gestampft und dann oft wieder eingestampft, ohne das geschaut wird, ob sie etwas gebracht haben. Ich würde mir wünschen, dass man sich über derartige Projektfinanzierungen mehr Gedanken macht.

Wolfgang WIRTZ-NENTWIG:

Auch im öffentlichen Raum werden Projekte heute viel stärker evaluiert als früher, wird geschaut, wo mit welchem Mitteleinsatz was herauskommt. Ungeprüft mit Geld um sich werfen ist heute nicht mehr so angesagt, oder?

Ich denke, die Rahmenbedingungen – allen voran der demografische Wandel, Deutschlands Situation auf dem Weltmarkt und die Binnennachfrage – sprechen dafür, dass sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt weiter stabilisiert. Damit werden sich die Chancen für Jugendliche deutlich verbessern. Die Zeit, in der wir mehr junge Menschen als Ausbildungsplätze hatten, ist definitiv vorbei.

Dr. Justus WILHELM:

Ich könnte es mir einfach machen, indem ich mir die Zahlen ansehe und sage, wir werden ein deutliches Überangebot an Lehrstellen haben. Aber es gibt Menschen, die unterschiedlichste Schwierigkeiten haben – ob das Strafgefangene sind, Behinderte oder Menschen mit Migrationshintergrund. Die werden es angesichts der steigenden Anforderungen auch weiterhin schwer haben. Daher wird sich auch in Zukunft die Frage stellen, wie wir denen helfen können, die Startschwierigkeiten haben. Wenn man das berücksichtigt, werden wir auch in fünf Jahren noch über das Thema Übergangsmanagement Schule – Beruf sprechen.

Peter NAGEL:

Ich traue den Zahlen aus zwei Gründen: Zum einen sind wir immer noch ein starker Industriestandort, und die Industriestandorte werden vom Aufschwung am stärksten profitieren. Zum anderen ist das Saarland unter allen Bundesländern das am stärksten exportorientierte Land. Und der Export ist im Moment neben der Binnennachfrage der größte Wachstumsmotor. Aufgrund der demografischen Entwicklung und

des Fachkräftemangels können wir es uns nicht erlauben, dass Menschen mehrere Versuche starten müssen, weil sie nicht genügend informiert sind. Das gilt nicht nur für den Übergang allgemeinbildende Schule – Ausbildung, sondern auch für den Übergang allgemeinbildende Schule – Studium. Auch dort liegt einiges im Argen. Nur ein Drittel derjenigen, die ein Studium beginnen, schließen es auch in dem Bereich, in dem sie es angefangen haben, ab. Das Übergangsmanagement im Bereich der Gymnasien ist wirklich noch verbesserungsfähig.

Dr. Anselm RÖMER:

Wie sich die Situation hier bei uns entwickelt hängt natürlich auch stark von der weltwirtschaftlichen Entwicklung ab. Wenn es da nicht zu krisenhaften Zuspitzungen kommt, glaube ich, dass wir in der Tat positive Rahmenbedingungen haben, da die Arbeitskraftnachfrage erheblich steigen wird. Das müssen wir durch geeignete Maßnahmen zur Unterstützung der Betriebe und Jugendlichen flankieren. Wir brauchen eine verstärkte, flächendeckende Berufsorientierung und spezifische Maßnahmen, um die Gruppen von Jugendlichen, die in der Ausbildung bisher unterproportional vertreten sind – ich denke hier insbesondere an Migrantinnen/-innen – verstärkt in das System einzubeziehen. Wenn uns das gelingt, werden sich die Zahlen in den Übergangssystemen erheblich reduzieren, wovon dann wiederum diejenigen profitieren, die in den entsprechenden Maßnahmen dann noch intensiver begleitet werden können.

Christine GOUVERNEUR:

Ich kann mich meinen Vorrednern nur anschließen. Ein „Überraschungseffekt“ könnte sich innerhalb der bekannten Zahlen daraus ergeben, wie sich der Ruf der Berufsausbildung entwickelt und wie stark die Anforderungen wachsen. Ich persönlich wünsche mir, dass der Übergang Schule – Beruf so eindeutig und klar strukturiert ist, dass Jugendliche nach Ende ihrer Schulzeit eine Perspektive haben, eine Entscheidung treffen können und darauf vertrauen können, mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Ausbildungs- oder Studienplatz in einem für sie interessanten Fachgebiet zu bekommen.

V. Mehrsprachigkeit

Gemeinsame Veranstaltung der Landeshauptstadt Saarbrücken mit dem Deutsch-Französischen Gymnasium und der Volkshochschule im Regionalverband Saarbrücken

m
e
s
p
r
a
c
h
i
c
k
e
i
t



Grundlagenforschung zum Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen



Ein Interview mit Frau Prof. Dr. Stefanie Habertzettl,
Lehrstuhl „Deutsch als Fremdsprache“ an der
Universität des Saarlandes

» Die Fähigkeit, mit Sprache gut umgehen zu können, erleichtert den Alltag in Schule oder Beruf genauso wie im privaten Bereich und beeinflusst den Erfolg von Bildung und im Beruf. Wie stark sind die sprachlichen Fähigkeiten von sozialen Faktoren, der unterschiedlichen Lebenswelt verschiedener Gruppen geprägt? Wie wirkt Sprache als Mittel sozialer Differenzierungen?

Dr. Stefanie HABERZETTL:

Die Ausbildung der sprachlichen Fertigkeiten eines Kindes hängt davon ab, ob es in seinem familiären Umfeld Zugang zu einem reichhaltigen sprachlichen Input hat und genug Gelegenheit, neu kennengelernte Wörter, Wendungen und Strukturen auszuprobieren. Dabei spielt es zunächst eine untergeordnete Rolle, in welcher Sprache bzw. in welchen Sprachen erzählt, argumentiert oder überzeugt wird, ob deutsche, italienische oder türkische Bilderbücher vorgelesen werden und gleich wieder als Gesprächsanlass dienen. Erhalten Kinder zuwenig sprachliche Zuwendung und wird ihnen nicht schon zuhause der Weg in die Welt der geschriebenen Sprache mit deren besonderen Eigenschaften bereitet, müssen Kindergarten und Schule das auffangen. Dies geschieht jedoch noch lange nicht in ausreichendem Maße, so dass es oft zu folgendem Szenario kommt: Kinder oder auch Jugendliche scheinen im alltäglichen Umgang kommunikationskompetent, womöglich geradezu eloquent – und sind es auch, allerdings eben nur in Alltagssituationen, d.h. in einem Dialog zwischen zwei Partnern, die sich sehen, im Prinzip wissen, wovon die Rede ist, notfalls nachfragen oder von sich aus einen unvollständigen Redebeitrag reparieren können etc. Sobald es jedoch um die Beherrschung anderer, formellerer Register geht, zeigen sich Defizite. Das Kind oder der Jugendliche kann u. U. weder sicher einschätzen, welches Register in einer bestimmten Situation angemessen ist – dass man beispielsweise den Prüfer bei der Führerscheinprüfung anders anspricht als die Bäckereiverkäuferin, auch wenn man beide nicht persönlich kennt. Oder der Jugendliche hat bereits eine Ahnung der Registervielfalt entwickelt, kann aber die einzelnen sprachlichen Formen nicht souverän einsetzen – und schließt die Email an einen Ausbildungsbetrieb mit der Bitte um allgemeine Informationen für Bewerber mit „Hochachtungsvoll“. In beiden Fällen kann dem Sprecher bzw.

Schreiber die mangelnde Registerkompetenz zum Nachteil gereichen. Ganz sicher gereicht es einem Schüler zum Nachteil, im Unterrichtsgespräch und vor allem in schriftlichen Arbeiten die der Sprache der Schule eigenen Register nicht zu beherrschen und sich weder der sozialen Situation noch dem jeweiligen Gegenstand angemessen ausdrücken zu können. Schlimmer noch als die schlechten Noten ist dabei der Nachteil für die persönliche intellektuelle Entwicklung, denn Sprache hat nicht nur eine kommunikative, sondern auch eine kognitive Funktion. Jeder hat schon einmal nachvollzogen, sich erst durch das mühevoll Ausformulieren einen bestimmten Sachverhalt wirklich vergegenwärtigt zu haben. Die Chance, durch die Arbeit an der Sprache auch die Präzision des Denkens weiterzutreiben, sollte jedes Kind, jeder Jugendliche haben.

» *Wie selbstverständlich und mit welchen Erfolgsaussichten erlernen Kinder eine Sprache, insbesondere eine zweite Sprache?*

Wie stark bedingen mangelnde (Deutsch-) Sprachkenntnisse schulische Schwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund?

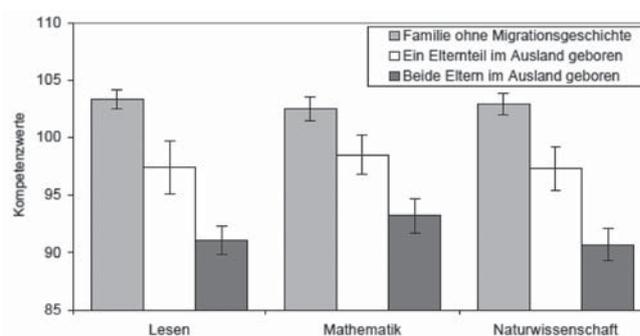
Dr. Stefanie HABERZETTL:

Der Mensch ist darauf ausgelegt, mehr als eine Sprache zu erlernen und zu beherrschen, wobei diejenigen, die noch im Kindesalter mit einer zweiten oder noch mehr Sprachen konfrontiert werden, im Allgemeinen und auf lange Sicht erfolgreicher sind als ältere Lerner. Bis zu einem Einstiegsalter von 3 bis 4 Jahren kommt der Zweitspracherwerb einem doppelten Erstspracherwerb gleich, doch auch in den Folgejahren bestehen noch gute Chancen, dass der „Zweitsprachler“ später kaum von Muttersprachlern unterschieden werden kann. Das Lerntempo der „Zweitsprachler“ ist anfangs geradezu atemberaubend, sie bewältigen die Kerngrammatik der Zielsprache oft in einem viel kürzeren Zeitraum als die Muttersprachler, die als Kleinkinder natürlich auch noch nicht dieselbe kognitive Reife aufweisen. Diese Lernfähigkeit ist recht robust und muss zunächst einmal nicht durch Unterricht angeregt oder gelenkt werden, gleichwohl müssen bestimmte äußere Bedingungen gegeben sein: Das (Klein-)Kind braucht genug Input, sonst kann es nicht schnell genug die Menge an Wortschatz aufbauen, die wiederum für das Einsetzen der Hypothesenbildung in Hinblick auf die

grammatischen Strukturen vonnöten ist. Und es muss seine Kenntnisse permanent aktiv ausprobieren – schüchterne Kinder geraten da schnell einmal in Hintertreffen. Wenn also vorausgesehen ist, dass es einem Kind eben doch nicht gelingen wird, innerhalb von 2 bis 3 Jahren Kindergartenbesuch mit den einsprachigen Kindern im Deutschen gleichzuziehen, sollten sprachfördernde Maßnahmen nicht lange auf sich warten lassen.

Sprachfördernde Maßnahmen für nahezu alle mehrsprachigen Kinder sind angezeigt, wenn es um die Sprache der Schule geht, denn Grundwortschatz und Kerngrammatik reichen nicht aus, sobald man z. B. komplexere Textaufgaben bearbeiten, die Photosynthese beschreiben oder eine Vorgangsbeschreibung verfassen muss. Pointiert formuliert: Sehr viele mehrsprachige Schüler (und an den entsprechenden Schulstandorten nicht so viel weniger derjenigen, die mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen sind) müssen davor bewahrt werden, die deutsche Sprache „nur zur Hälfte“, d.h. nur in mündlich zu bewältigenden Alltagssituationen angemessen einsetzen zu können. Nur so kann sich in der Zukunft das Bild ändern, dass die Schulleistungsstudien der letzten Jahre und Erhebungen zur Bildungsbeteiligung gezeichnet haben: Dass mehrsprachige Schüler den Muttersprachlern deutlich hinterherhinken und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund allzu oft weder in Lohn und Brot stehen, noch von einem Bildungsangebot profitieren.

Lesen-, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz nach Migrationshintergrund



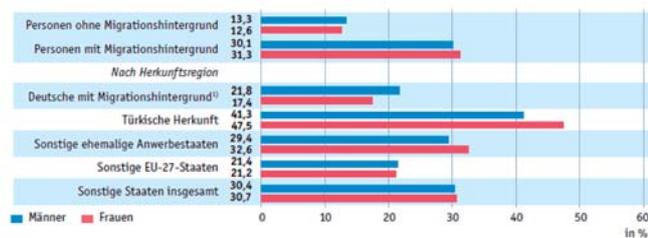
Für diese Gegenüberstellung wurden die Testwerte der Schüler in allen drei Kompetenzen jeweils einheitlich auf Mittelwerte von 100 und Standardabweichungen von 15 neu normiert.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

Bos, W./ Hornberg, S./ Arnold, K.-H./ Faust, G./ Fried, L./ Lankes, E.-M./ Schwippert, K./ Valtin, R. (Hrsg.) (2007). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bildungsdisparitäten in Deutschland

Abb. B3-2: Anteil der 20- bis unter 30-Jährigen*, die über keinen beruflichen Bildungsabschluss verfügen und nicht an Bildung teilnehmen**, 2008 nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)



* Ohne Wehr- und Zivildienstleistende

** Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung keine Schule oder Hochschule besucht haben.

1) Z. B. Spätaussiedler

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2008

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Bielefeld: S. 38.

» Welche Ansätze zur Förderung der Sprachkompetenz von Migrantenkindern gibt es bereits? Wie sinnvoll ist beispielsweise der Unterricht in der Herkunftssprache von Kindern?

Dr. Stefanie HABERZETTL:

Ein erster und entscheidender Schritt ist sicherlich die Sprachförderung im Kindergarten, die von sprachbewussten und Mehrsprachigkeit gegenüber aufgeschlossenen Erziehern und Erzieherinnen im alltäglichen Miteinander geleistet wird und gerne auch durch zusätzliche systematische Fördercurricula ergänzt werden sollte. Rechtzeitig vor Schulbeginn – und das heißt mindestens 18 Monate vorher – sollte der Sprachstand aller Kinder erhoben werden, damit genug Zeit bleibt, eventuelle Lernrückstände auszugleichen, ohne dass schulpflichtige Kinder erst einmal eine „Vorklasse“ durchlaufen müssen. In der Grundschule und auch in den weiterführenden Schulen, und zwar durchaus auch im Gymnasium, sollte ein Sprachförderangebot selbstverständlich sein. Der Ausbau der Sprachkompetenzen, die in der Schule benötigt werden, nimmt viele Jahre in Anspruch und kann oft nicht einfach so nebenbei bewältigt werden. Idealerweise sollte die Arbeit an konkreten Ausdrucksmitteln in den jeweiligen Fachunterricht integriert sein, aber solange die Fachlehrer noch nicht die notwendige Aus- oder Fortbildung genießen, sind auch additive Maßnahmen, die jedoch auf den gerade aktuellen Regelunterricht abgestimmt sein sollten, sinnvoll.

Dass mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund im Rahmen ihrer Schulbildung auch ihre Herkunftssprache ausbauen können, sollte eine Selbstverständlichkeit sein – von der wir aber trotz hervorragender best practice-Beispiele, wie sie die bilingualen Grundschulen in Hamburg darstellen, weit entfernt sind. Ein gutes Niveau in der Muttersprache zu entwickeln ist zwar keine Voraussetzung dafür, erfolgreich die Zweitsprache zu erwerben. Doch ebensowenig leidet der Erwerb der Zweitsprache Deutsch, wenn Zeit in den Ausbau der Herkunftssprache investiert wird. Vor dem Hintergrund dieser Tatsache scheint es wirklich sträflich, die von Hause aus gegebene Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund nicht wertzuschätzen und in schulischem Rahmen weiterzutreiben. Denn lediglich im mündlichen familiären Diskurs auf Italienisch oder Türkisch kommunizieren zu können, ist von geringem Nutzen, wenn es in der beruflichen Zukunft darum gehen soll, eine nicht nur die gängigen Schulfremdsprachen umfassende Mehrsprachigkeit in die Waagschale zu werfen. Allerdings erfordert dies einen herkunftssprachlichen Unterricht mit gesicherter Qualität – sonst bleibt die von Hause aus angelegte Mehrsprachigkeit rudimentär und damit Kapital verspielt. Wenn es einem mehrsprachigen Schüler gelingt, dank eines guten herkunftssprachlichen Unterrichts oder sogar ohne einen solchen Unterricht ein attestierbares gutes Niveau in seiner Herkunftssprache zu erreichen, dann ist es nur recht und billig, diese Leistung auch in den Schulabschluss einzubringen zu können und im Zeugnis sichtbar zu machen, wie es in verschiedenen Bundesländern auch schon praktiziert wird.

» Wie arbeiten Sie von Seiten der universitären Forschung mit saarländischen Bildungseinrichtungen zusammen? Wie können die Ergebnisse der Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung für die Ausbildung von pädagogischen Kräften und die Praxis zugänglich gemacht werden?

Dr. Stefanie HABERZETTL:

Bisher – noch kann man mich ja als Neu-Saarländerin bezeichnen – besteht vor allem der Kontakt zur Beratungsstelle Deutsch als Zweitsprache am Landesinstitut für Pädagogik und Medien, und ich möchte mich hier in Zukunft gerne an der Konzeption von immer umfangreicheren und systematischen Fortbildungsangeboten beteiligen. Über die Plattform der Beratungsstelle möchte ich mich insbesondere

auch mit den Sprachberater/-innen austauschen, die jetzt ihren Dienst antreten. Diese Lehrkräfte sollen bei einer nur geringen Reduktion ihres Unterrichtsdeputats vieles leisten: Sprachförderkonzepte für ihre Schule erstellen, Kolleg/-innen fortbilden und beraten, besondere Probleme lösen und die eigene „Grundausbildung“ durch Weiterbildung erweitern. Ich hoffe, mit meinen Mitarbeiter/-innen und ggf. auch Studierenden auf die eine oder andere Weise und eben auch über die Vermittlung durch die Sprachberater/-innen Impulse aus der Wissenschaft in die Schulen tragen zu können. Umgekehrt sind wir für unsere Forschung oft auf Impulse aus der Schulpraxis angewiesen – oder auf praktische Hilfe bei empirischen Untersuchungen. Ein neues Verfahren zur Sprachstandserhebung bei Schüler/-innen der Sekundarstufe zu validieren, was ich in den nächsten Monaten mit meinen Mitarbeiter/-innen vorhabe, ist nur möglich, wenn wir in vielen Schulen viele Daten erheben können, und es macht noch einmal mehr Freude, wenn die beteiligten Klassenlehrer/-innen sich auch für die Ergebnisse interessieren und – bei entsprechend guten Ergebnissen – das Verfahren in Zukunft selbst gewinnbringend einsetzen können und wollen.

» Bitte schildern Sie praktische Beispiele, wie Kinder und Jugendliche gezielt gefördert werden.

Dr. Stefanie HABERZETTL:

Ich möchte mich hier auf ein Förderkonzept konzentrieren, um etwas mehr dazu sagen zu können, und zwar auf den Förderunterricht, der von Studierenden in Kleingruppen aus Schüler/-innen mit Migrationshintergrund erteilt wird. Ein solcher Unterricht wurde und wird von der Stiftung Mercator an vielen Universitätsstandorten unterstützt. Ich selbst habe von 2006 bis 2008 an der Universität Bremen zusammen mit der Pädagogin Prof. Yasemin Karakaşoğlu das dortige (und nach wie vor florierende) Mercator-Projekt geleitet, das außerdem von der Senatorin für Bildung durch die Abordnung einer Lehrerin für Koordinations- und Betreuungsaufgaben mit getragen wird. Das Förderunterrichtsprojekt an der Universität des Saarlandes habe ich sozusagen von meinem Vorgänger, Prof. Lutz Götze, „geerbt“ und eine etwas andere Form kennengelernt, denn während in Bremen der Förderunterricht in Räumen der Universität stattfand, fahren die Saarbrücker Förderlehrer zu ihren Schülern an die entsprechenden Schulstandorte. Beide Ausprägungen



haben ihre Vor- und Nachteile, aber gemeinsam ist ihnen der herauszustellende Doppelnutzen: Die Studenten haben die Gelegenheit, unterstützt durch ein flankierendes Qualifikationsprogramm über einen längeren Zeitraum praktische Erfahrungen zu sammeln, die viele hochrelevante Aspekte umfassen: Unterrichtsplanung allgemein, Binnendifferenzierung, Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität, etc. Indem sie später die so erlangten Kompetenzen in die Unterrichtspraxis tragen und viele Schüler viele Jahre lang profitieren werden, ist der Nachhaltigkeitseffekt groß. Aber auch die „Mercator-Schüler“ profitieren nachhaltig, denn sie erhalten keinen klassischen Nachhilfeunterricht, in dem fest umrissene Lücken in einem bestimmten Fach gestopft werden. Durch den Anspruch der fächerübergreifenden Sprachförderung verbessern sie Schlüsselfertigkeiten, die ihnen täglich von Nutzen sind – ganz davon abgesehen, dass es vielen sehr gut tut, wenn ein studentischer Förderlehrer (der womöglich selbst einen Migrationshintergrund hat und so auch ein besonderes Vorbild sein kann) Zeit und Interesse für sie aufbringt. Alles in allem kann der Mercator-Unterricht es so ein wenig ausgleichen, dass der Umgang mit Schülern nicht-deutscher Muttersprache eine noch viel zu geringe Rolle in der Lehrerbildung spielt (das gilt nicht für alle Länder gleichermaßen, für das Saarland aber durchaus), und dass viele mehrsprachigen Schüler eine schul(sprach)-bezogene Förderung neben dem Regelunterricht gut brauchen können.

»» Wo sehen Sie noch Handlungsbedarf?

Dr. Stefanie HABERZETTL:

An allen Ecken und Enden, und einiges habe ich auch schon in den bisherigen Antworten angesprochen. Wenn man bedenkt, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche schon lange und bei weitem keine Minderheit darstellen, ist klar, dass es mit einem Pilotprojekt hier und einer Einzelmaßnahme da nicht getan ist, sondern dass sich grundsätzlich etwas ändern muss, um der Unterrepräsentation dieser Schüler/-innen in höheren Schulformen und den häufigen (Ab-)Brüchen in den Bildungskarrieren entgegenzuwirken.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland

- überproportional starker Zuwachs von Kindern mit Migrationshintergrund in den Ballungsräumen, z. B. in Frankfurt: 72 Prozent aller unter Dreijährigen
- In Frankfurt, München und Stuttgart haben inzwischen mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren einen Migrationshintergrund
- Jedes dritte Kind, das zu Hause vermutlich wenig Deutsch spricht, wird in einem Umfeld betreut, in dem die Deutsch sprechenden gleichaltrigen Kinder in der Minderheit sind

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Bielefeld.

Für mich persönlich bestehen die nächsten Schritte darin, eine Möglichkeit für die Verstetigung des Mercator-Projekts zu finden. Der Standort Saarbrücken verfügt über keine Mittel der Stiftung mehr und kann – dank der Unterstützung durch das Präsidium der Universität des Saarlandes und durch das Bildungs- und das Arbeitsministerium – jetzt noch einige Monate den Förderbetrieb und die Ausbildung der studentischen Förderlehrer/-innen aufrechterhalten.

Das oben beschriebene Förderkonzept sollte aber dauerhaft in der Lehrerbildung implementiert werden und alle Schulstufen integrieren. Hier wäre es im Zuge der Einführung des neuen Lehramtsstudiums für Grundschule in Kombination mit Sekundarstufe I auch möglich, neue Wege auszuprobieren.

Apropos Grundschullehrerbildung: Die Neueinführung des Studiengangs sollte dafür genutzt werden, von vornherein den Umgang mit sprachlicher Heterogenität als einen zentralen Studieninhalt zu installieren. Im Sprachenkonzept Saarland 2011 des Ministeriums für Bildung heißt es: *„Notwendig erscheint die Integration von praxisorientierten Modulen zu den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität in die Erstausbildung von Erzieherinnen und Lehrkräften aller Fächer und Schulformen.“* Ich werde mich freuen, dies mitzugestalten.

Zweisprachige Kommunikationspraktiken: Code-switching und Code-mixing

PROF. DR. INKEN KEIM,
ehemals am Institut für
Deutsche Sprache, Mann-
heim, und Professorin am
Lehrstuhl für Germanistische
Linguistik der Universität
Mannheim

Gekürzte Fassung Kapitel 6
„Zweisprachige Kommunikations-
praktiken“ aus:

Mehrsprachige Lebenswelten.

Sprechen und Schreiben der türkisch-
stämmigen Kinder und Jugendlichen,
Tübingen: Narr
(erscheint im Frühjahr 2012)

Die im Text zitierte Literatur kann dem
folgenden Buch von Inken Keim (2008)
entnommen werden:

Die „türkischen Powergirls“.

Lebenswelt und kommunikativer
Stil einer MigrantInnengruppe in
Mannheim.
Tübingen: Narr

1. Einleitung

Wer in Mannheim oder anderen Groß-
städten mit der Straßenbahn durch Ge-
biete fährt, in denen nach Schulschluss
Kinder und Jugendliche in die Bahn
stürmen, hört ein vielsprachiges Stim-
mengewirr, in dem deutsch-türkische,
deutsch-russische oder deutsch-italie-
nische Äußerungen erkennbar sind.
In schnellem Tempo wird zwischen
Elementen aus verschiedenen Spra-
chen gewechselt, und man hört Äuße-
rungen wie

2) sus lan **hal=die klappe**¹
sei still Mann, halt die Klappe

3) n=aber moruk **was geht ab**
was gibt's neues Alter, was geht ab

1) **Mathe**öğretmeni çok **kompliziert**
(HINNENKMAP, 2005, S.73)
der Mathelehrer ist sehr kompliziert

Als Linguistin ist man begeistert von
der Vielsprachigkeit und beobachtet
fasziniert, mit welcher Leichtigkeit und
Selbstverständlichkeit die Jugendlichen
mit zwei und mehr Sprachen umge-
hen. Aus der Perspektive der Schulen,
aus der die Kinder und Jugendlichen
gerade kommen, wird das Vermischen
von Sprachen ganz anders beurteilt.
Lehrende, die ich befragt habe, sehen
Mischungen z. B. als Ausdruck dop-
pelter Halbsprachigkeit; die Jugendli-
chen seien unfähig, sich in der einen
oder anderen Sprache angemessen
auszudrücken. Aus der Perspektive
der Kontakt- und Soziolinguistik sind
Wechsel zwischen Sprachen und
Sprachmischungen das „natürliche“
Resultat eines Lebens in multilingu-
alen Gemeinschaften; sie kann man in

Regionen antreffen, wie z. B. im Elsass, in
der Schweiz, in Südtirol oder in Luxem-
burg. Sie entwickeln sich auch überall
dort, wo in Folge von Migration neue
multiethnische Gemeinschaften/Ge-
sellschaften entstanden sind bzw. ent-
stehen. Sprachliche Mischungen sind
nicht Ausdruck doppelter Halbspra-
chigkeit, sondern zeigen die sprach-
liche Flexibilität der Sprecher und ihr
erstaunliches sprachliches Können.
Sie können auch zum Symbol einer
sozial-kulturellen Identität werden,
die jenseits ethnischer Grenzen neu
bestimmt wird.

Wie die deutsch-türkischen Mischun-
gen aussehen, die Migrantenkinder
und Jugendliche alltäglich verwenden,
wie sie strukturiert sind, wie Elemente
aus beiden Sprachen verknüpft wer-
den und welche Funktion das in Ge-
sprächen haben kann, werde ich im
folgenden Kapitel zeigen.

¹ Die deutschsprachigen Elemente sind
fett, die türkischsprachigen recte.

2. Das Türkische der jungen Generation

Zur Türkischkompetenz der Kinder in Deutschland gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die auf geschriebenen Materialien basieren (Erzählungen, Bildergeschichten etc.), und die zum Teil große Unterschiede zwischen Migrantentürkisch und Türkei-türkisch feststellen. Da die meisten Kinder in Deutschland jedoch nur gesprochene Varietäten des Türkischen als Erst- oder Zweitsprache erwerben und kein Schrift-türkisch², Türkisch für sie also keine Schul- und Bildungssprache ist, kann die türkei-türkische Schriftsprache keine angemessene Vergleichsgröße sein, wenn man Aussagen über ihre Türkischkompetenz machen will.

Außerdem lassen solche Vergleiche die Differenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit außer Acht. So kommt z. B. Rehbein (2001) auf der Basis schriftlicher Texte von Migrantenkidern zum Ergebnis, dass ihr Türkisch sich unter dem Einfluss des Deutschen verändert hat.³ Carol Pfaff (1991/1999) gehört zu den wenigen AutorInnen, die das gesprochene Türkisch von Kindern untersucht und gezeigt hat, dass die türkische Morphologie stabil und relativ unbeeinflusst von deutschsprachigen Strukturen ist. Nur bei Kindern, für die Deutsch die dominante Sprache ist, gibt es Besonderheiten: Die im Türkischen zur Bildung von Nebensätzen notwendigen Partizip- und Gerundformen fehlen und der Valenzrahmen türkischer Verben ist teilweise verändert.



Zur Charakterisierung des Türkischen der jungen Generation in Mannheim greife ich auf die Untersuchungen von Cindark/Aslan (2004) und Sirim (2009) zurück, die auf umfangreichen Gesprächsmaterialien basieren. Cindark/Aslan fokussieren drei grammatische Bereiche, die in der bisherigen Forschung als auffallend hervorgehoben wurden: der Valenzrahmen von Verben, die Verwendung von (anaphorischen) Pronomina und von Fragepartikel in Entscheidungsfragen. Sie zeigen, dass im Gesprächsmaterial der Jugendlichen zwischen 94 Prozent und 97 Prozent korrekt produziert und nur 3 bis 6 Prozent auffällig sind. Eine genaue Analyse der Auffälligkeiten zeigt, dass die meisten durch Übergeneralisierung einer im gesprochenen Türkisch geltenden Regel erklärt werden können, und nur in einigen Fällen Übertragungen aus dem Deutschen eine Rolle spielen könnten. Regeln, die in einem türkischen Dialekt üblich oder möglich sind, werden im Türkischen der Migranten übergeneralisiert, wobei Einflüsse aus dem Deut-

schen verstärkend wirken könnten. Da die Jugendlichen die morphologischen und syntaktischen Regeln des Türkischen in hohem Maße beherrschen, sehen die Autoren keine Anzeichen für die Ausbildung eines „Deutschlandtürkisch“.

Die wenigen Abweichungen von der Norm (3 bis 6 Prozent) genügen allerdings, um die jugendlichen Sprecher für Türkei-türken auffällig zu machen. Eine Informantin aus der Türkei, der das Gesprächsmaterial vorgelegt wurde, stellte z. B. fest, dass die Fragepartikel fehlt, obwohl das nur für 3 Prozent der Fälle galt. Die normgerechten Realisierungen (97 Prozent) fielen ihr nicht auf. Hier wird ein Mechanismus deutlich, der auch bei Urteilen kompetenter Sprecher über Zweitsprachensprecher immer wieder zu beobachten ist: Geringfügige Abweichungen werden zu grundlegenden Defiziten generalisiert, während normgerechte Realisierungen nicht in den Blick kommen.

Ähnlich wie Cindark/Aslan stellt auch Sirim (2009) fest, dass die von ihr untersuchten Jugendlichen die türkische Morphologie und Syntax im Wesentlichen beherrschen. Die wenigen Auffälligkeiten (2 bis 7 Prozent) erklärt auch sie durch eine Ausweitung bzw. Generalisierung von Regeln, die im gesprochenen Türkisch unter bestimmten Bedingungen gelten. Im Bereich der Lexik dagegen stellen die AutorInnen größere Unterschiede zum gesprochenen Türkisch fest: In vielen Sach- und Wissensbereichen haben die Migrant*innen lexikalische Lücken, es gibt semantische Unter- und Überdifferenzierungen, Wort-für-Wort-Übertragungen aus dem Deutschen, sowie den Gebrauch veralteter Formeln (ASLAN 2005, CINDARK 2010, SIRIM 2009). Da die Jugendlichen den Sachwortschatz in der Schule in Deutsch erwerben, fehlt der entsprechende türkische Wortschatz. Durch den Einfluss des Unterrichts entwickelt sich der Wortschatz asynchron: Im Deutschen wird er größer und differenzierter, im Türkischen bleibt er meist auf die Anforderungen der Familienkommunikation begrenzt. Für eine Ausdifferenzierung im Türkischen gibt es im Alltag der Jugendlichen auch keine Notwendigkeit, da sie jederzeit ins Deutsche wechseln können.

Dieser Befund kann erklären, warum in türkischen Äußerungen deutsche Wörter eingebaut werden und eine gemischte Äußerung entsteht. Betrachtet man die Gespräche der Jugendlichen jedoch genauer, erkennt man, dass lexikalische Lücken nicht allein die Ursache für eine ausgeprägte Mischungspraxis sind. In vielen Fällen werden alltägliche deutsche Wörter, also keine Sach- oder Fachausdrücke, in türkische Äußerungen eingebettet, über die die SprecherInnen auch im Türkischen verfügen, wie Bahn, Haltestelle, Treppe, Schule, Bilder etc. (VGL. BALCI 2005). Dass das deutsche Wort zuerst gewählt wird, hängt mit Alltagsroutinen, mit Präferenzen oder besonderen Zusatzbedeutungen zusammen. Umgekehrt gibt es eine Reihe thematischer Bereiche, in denen die SprecherInnen türkische Bezeichnungen bevorzugen, weil das Türkische besser klingt, ihnen vertrauter ist, oder sie ein bestimmtes Gefühl nur in Türkisch ausdrücken können. Aus der intensiven Mischungspraxis lassen sich also keine direkten Rückschlüsse auf das lexikalische Wissen der jungen SprecherInnen ziehen.

² Der so genannte „Muttersprachenunterricht“ für Migrant*innen, in dem sie Standardtürkisch lernen könnten, findet zumindest in Baden-Württemberg am Nachmittag statt; er ist nicht versetzungsrelevant und wird von vielen Kindern nicht angenommen.

³ Der Autor stellt fest, dass die für synthetische Sprachen charakteristischen Merkmale zugunsten von Merkmalen analytischer Sprachen zurückgehen (a.a.O., S15ff).

3. Blick in die Forschung zu Code-switching und Code-mixing

Der in bilingualen Gesellschaften weltweit beobachtete Gebrauch zweier oder mehrerer Sprachen innerhalb von Gesprächen hat in den 80er und 90er Jahren zu einer reichen Forschung geführt.⁴ In der Soziolinguistik etablierten Blom/Gumperz (1972) mit ihrer Untersuchung zur sozialen Bedeutung des Wechsels zwischen Dialekt und Standard das Thema Code-switching als Forschungsgegenstand. Sie zeigten, dass die Verwendung der einen oder anderen Varietät von sozialen Situationen abhängt und eng mit der sozialen Identität der Sprecher verknüpft ist. Fragen des Zusammenhangs zwischen Sprachwahl, sozialer Zugehörigkeit, gesellschaftlicher Macht oder gesellschaftlicher Marginalität waren von da an bevorzugte Themen in der Soziolinguistik. Myers-Scotton (1993) betrachtet die gesellschaftliche Verteilung und Bedeutung von Sprachen und zeigt, dass mit der Wahl einer Sprache Rechte und Pflichten verbunden sind, an denen sich die Gesprächspartner orientieren und die ihre situative Wahl steuern.



Mit der Arbeit von Poplack (1980) kommen grammatische Aspekte des Code-switching in den Fokus: Fragen nach den strukturellen Positionen, an denen innerhalb von Sätzen gewechselt werden kann, nach universell geltenden Beschränkungen für den Sprachwechsel (POPLACK 1980, MYERS-SCOTTON 1993, MUYSKEN 1997), ebenso wie Fragen nach dem Zusammenhang zwischen Sprachwechsel und der Sprachkompetenz bilingualer Sprecher (POPLACK 1980, MUYSKEN 1997). Ausgehend von der Erkenntnis, dass bei Sprachwechsel die grammatischen Regeln beider Sprachen berücksichtigt werden, formulierte Poplack (1980) folgenden Zusammenhang: Sprecher, die innerhalb von Sätzen wechseln, beherrschen in hohem Maße die grammatischen Regeln beider Sprachen; sie sind „bilingual“. Interaktive Ansätze (GUMPERZ 1982, AUER 1984) rekonstruieren die mit einem Sprachwechsel hergestellte Bedeutung und zeigen, dass Sprachwechsel diskursiv-rhetorische und soziale Bedeutungen haben können.

Seit Beginn der 90er Jahre gibt es in Europa Untersuchungen zu bilingualen Gruppen oder Gemeinschaften mit Türkisch als eine der beteiligten Sprachen. Joergensen, Holmen und Can untersuchten in einer Längsschnittstudie in Dänemark (Koege) das Sprachverhalten Bilingualer und ihre Kompetenz in beiden Sprachen. Sie stellten fest, dass für die Elterngeneration Türkisch die „eigene“ Sprache war, die zweite Generation dagegen eine bilinguale Identität entwickelte und für sie Code-switching zur „eigenen Sprache“ geworden war. Auch Backus (1996) zeigte, dass bei jugendlichen Migranten in Holland Code-switching die natürliche Sprachpraxis war. Wenn bilinguale Kinder außerdem intensive Beziehungen zu Monolingualen hatten, lernten sie zwischen monolingualen und bilingualen Situationen zu unterscheiden.

Vor dem Hintergrund einer in Deutschland weit verbreiteten Auffassung, dass sprachliche Mischungen Defizite der Sprecher signalisieren, heben Dirim (1995) und Hinnenkamp (2005) sie als besondere Leistung von Bilingualen hervor. Vor allem Hinnenkamp zeigt die Virtuosität der Jugendlichen in der harmonischen Verbindung von Türkisch und Deutsch. Er weist nach, dass Mischvarietäten nicht aus mangelnder Kompetenz in zwei Sprachen entstehen, sondern dass sie Ausdruck eines neuen deutsch-türkischen Selbstbewusstseins sind.

EXKURS: TERMINOLOGIE

Lange Zeit war „*Code-switching*“ der übergeordnete Begriff für viele Sprachwechselphänomene (POPLACK 1980, HELLER 1988, MYERS-SCOTTON 1993). In neueren Arbeiten werden verschiedene Grade der Verknüpfungsintensität begrifflich getrennt. Auer (1999) unterscheidet zwischen *Code-switching*, *Code-mixing* und *fused lects*.

Unter *Code-switching* fasst er den Wechsel von einer Sprache in eine andere, wenn der Wechsel zusätzliche interaktive oder soziale Bedeutung signalisiert: Wenn also z. B. ein Gesprächspartner ausgeschlossen, die besondere Bedeutung eines Themas angezeigt oder soziale Zugehörigkeit ausgedrückt wird. Je häufiger Sprecher zwischen den Sprachen wechseln, desto weniger Bedeutung signalisieren die einzelnen Wechsel; sie fallen kaum noch auf, und es entsteht der Eindruck eines gemischtsprachlichen Codes. Den bezeichnet Auer (1999, S. 320 FF.) als *Code-mixing*. Wenn Mischungen eine Stabilität im grammatischen Sinne erreicht haben, und die Verwendung von Elementen der einen und der anderen Sprache festen Regeln folgt, handelt es sich um „*fused lects*“.

Ähnlich wie Auer unterscheidet Franceschini (1998) zwischen „*starken*“ Funktionen des Sprachwechsels (*Code-switching*) und „*schwachen*“ oder keinen Funktionen (*Code-mixing*). Starke Funktionen liegen z. B. dann vor, wenn bei Themenwechsel, bei Zitaten oder bei Nebenbemerkungen die Sprache gewechselt wird (A.A.O., S. 60 FF.).

Im *Code-mixing* ist keine zusätzliche Bedeutung mehr erkennbar, das heißt die Mischung wird wie „*eine Sprache*“ gehandhabt, die aus Elementen zweier Sprachen besteht. Auch Meeuwis/Blommaert (1998, 76) sprechen von einem „*mixed code*“, als einem „*code in its own right*“. Backus (1996) spricht von bilingualen Sprechweisen, die Codecharakter haben; nach seiner Beobachtung können Mischungen aus zwei oder mehr Sprachen bestehen (A.A.O., S. 8).

Muysken (2001) verwendet den Begriff des „*mixing*“ für Wechsel innerhalb von Sätzen, die er in drei Typen untergliedert: „*alternierende*“ Wechsel an den Rändern von Sätzen, „*insertierende*“ Wechsel, das heißt Einbettungen von Elementen einer Sprache in die grammatische Struktur der anderen, und außerdem „*congruent lexicalization*“ in Fällen, in denen die Strukturen beider Sprachen gleich sind und an jeder Stelle gewechselt werden kann.

⁴ Vgl. z. B. die Sammelbände von Auer (1998), Heller (1988), Jacobson (1998), Milroy/ Muysken (1995) und Pütz (1997).

4. Die Entstehung von Sprachmischungen im Kindergarten

In einer Studie in einem multiethnischen Kindergarten im Migrantengebiet in Mannheim konnten wir zeigen, dass die Praxis des Mischens bereits im Kindergarten in türkischsprachigen Spielgruppen entsteht.⁵ Die Kinder betten Bezeichnungen, die sie von den deutschen Erzieherinnen hören, wie Puppe, Tee, Papier, Schere, Farben, Bilderbuch und Aufforderungen, Arbeitsanweisungen, Routineformeln etc. in ihre türkischen Äußerungen ein. Die Einbettungen geschehen sehr routiniert, und die entstehenden Mischungen stellen für die Kinder die normale Sprechweise in der Kindergruppe dar.⁶ Das will ich an einigen Beispielen illustrieren



In der Kinderäußerung *o zähne putzen dedi* (sie hat **Zähne putzen** gesagt) ist die Aufforderung der Erzieherin, nach dem Essen die Zähne zu putzen, in die türkische Äußerung *o dedi* (sie hat gesagt) eingebettet. In *farben-kinderlar yaptılar onu* (**die Farbenkinder** haben das gemacht) ist die im Kindergarten übliche Bezeichnung *Farbenkinder* für eine Gruppe von Kindern, die gerne malen, in die türkische Struktur eingebettet und besetzt die Subjektposition. Interessant ist, dass in dem Ausdruck *farbenkinderlar* dasselbe Phänomen auftritt, das bei Migranten der 1. Generation beobachtbar ist (vgl. Kap. 4): An das deutsche Nomen im Plural *farbenkinder* wird das türkische Pluralsuffix *-lar* anhängt, die grammatische Kategorie „Plural“ also doppelt markiert.

Wenn deutsche Nomina in die türkische Satzstruktur eingebettet werden, handelt es sich meist um Bezeichnungen, die kindertagespezifisch sind oder die für die Kinder eine besondere, auf die Welt des Kindergartens bezogene Bedeutung haben. Der Schrank im Kindergarten z. B., in dem die Spielsachen aufbewahrt werden, wird mit dem Wort *Schrank* bezeichnet; das zeigt die folgende Äußerung, in der die Aufforderung der Erzieherin *in den Schrank legen*, in die türkische Struktur eingebettet wird: *schranka legen dedi* (in den **Schrank legen** hat sie gesagt). Das Wort *Schrank* erhält das türkische Richtungssuffix *-a* (,in') und wird zusammen mit dem deutschen Verb *legen* in die Struktur *dedi* (sie hat gesagt) eingefügt. Dasselbe Kind bezeichnet den Schrank in seinem Zimmer zuhause, in dem Kleider verstaut sind, mit dem türkischen *dolap* (,Schrank'). Das Beispiel zeigt, dass das mentale Lexikon der Kinder mit den Erfahrungen im Kindergarten lebensweltspezifisch ausdifferen-

ziert wird: Die Dinge im Kindergarten werden mit deutschen Bezeichnungen benannt und die (zum Teil selben) Dinge zuhause mit türkischen, wobei die Bezeichnungen eine zusätzliche Bedeutung bekommen: Der *Schrank* im Kindergarten wird anders genutzt (zur Aufbewahrung von Spielsachen) als der *dolap* (,Schrank') zuhause (zum Aufbewahren von Kleidern). Diese Ausdifferenzierung des Wortschatzes zeigt auch die nächste Äußerung: *ben tee trinken etcem* (ich werde **Tee trinken**). Mit dem Wort *Tee* referiert das Kind auf den Kräutertee, den es im Kindergarten gibt, während es den Tee, den die Familie zuhause trinkt, als *çay* (,Tee') bezeichnet. Das Wort *Tee* hat für das Kind die Bedeutung ‚Kräutertee‘, das türkische Wort *çay* bedeutet ‚schwarzer Tee‘.

Ein äußerst interessantes Phänomen hat Sema Aslan im Gespräch mit zwei sechsjährigen Jungen entdeckt (vgl. Aslan i. Vorb.). Als sie die beiden nach ihrer Beziehung zur Erzieherin Frau Hanke fragte, antworteten der eine: *çünkü frau Hankeyi biz seviyoruz * biz onu **lieben** ediyor* (weil wir Frau Hanke lieben, wir tun sie lieben). Der erste Teil der Äußerung ist ganz in Türkisch. Die emotionale Beziehung zu Frau Hanke drückt der Junge durch das türkische Verb *seviyoruz* (wir lieben/mögen) aus. Nach der kurzen Pause reformuliert er den ersten Äußerungsteil und verwendet jetzt zum Ausdruck von Emotion die gemischte Konstruktion ***lieben** ediyor* (wir tun lieben), das heißt er reformuliert das türkische *seviyoruz* durch die gemischte Konstruktion. Wenn der Junge über seine Gefühle zu seiner Mutter oder zu anderen Familienangehörigen spricht, verwendet er ausschließlich die türkischen Bezeichnungen. Wenn er jedoch über seine Beziehung zur deutschen Erzieherin spricht, verwendet er die neue, gemischte Form.

Solche gemischten Verbkonstruktionen sind in der 2. und 3. Generation weit verbreitet und sehr produktiv. Dabei wird ein deutsches Verb im Infinitiv mit einem türkischen ‚Tun‘-Verb verknüpft (etmek, yapmak), das die notwendigen Flexionsmerkmale trägt, also in unserem Beispiel:

dt. Verb. (inf.) + tk. tun-Verb (fin.)
lieben + *ed - iyoruz*
tun + 1. Pers. Pl. Präs.

Wörtlich: *lieben tun wir*

Außerdem gibt es Alltagswissen, das die Kinder im Kindergarten erwerben, z. B. Material- und Sachwissen, literarisches (Geschichten, Märchen) und musikalisches Wissen (Lieder, Reime). Dieses Wissen wird ihnen in Deutsch vermittelt. Daneben gibt es Alltagswissen, das sie in ihren Familien erwerben, z. B. das Wissen über religiöse Rituale und Feste, über Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen, über innerfamiliäre Regeln und Normen, das Wissen über Haushaltsgegenstände und -einrichtungen, über Lebensmittelherstellung und -verarbeitung etc. Zu diesen Lebensbereichen erwerben die Kinder türkisches Vokabular und türkische Strukturen. Das heißt das Wissen, das die Kinder in den verschiedenen Lebensbereichen erwerben, eignen sie sich in der jeweiligen Sprache an. In der Peergroup im Kindergarten treffen die verschiedenen Wissens- und Sprachsegmente aufeinander, überlagern und vermischen sich.

Nach Aslans Beobachtung bildet sich die Mischungspraxis im Kindergarten in Stufen heraus: Zunächst werden einzelne deutsche Wörter (Partikel, Nomina, Verben) oder mehrgliedrige Äußerungen der Erzieherinnen in türkische Strukturen eingebettet. Dann, wenn die Kinder Deutsch soweit erworben haben, dass sie selbständig Sätze bilden können, werden die Mischungsmuster komplexer; mehrgliedrige türkische Strukturen folgen auf mehrgliedrige deutsche Strukturen oder innerhalb einer Struktur wird gewechselt (VGL. ASLAN I.VORB.).

⁵ Zu dieser Studie vgl. das Dissertationsprojekt von Sema Aslan, (i. Vorb.).

⁶ Die Beispiele stammen aus dem Korpus von Aslan; die deutschen Elemente sind fett gedruckt. Die angeführten Beispiele haben Sema Aslan und ich in gemeinsamen Vorträgen mehrfach vorgestellt.

5. Die Sprachmischungen der Jugendlichen – strukturelle Aspekte

Die im Kindergarten entstandene Mischungspraxis wird im Schulalter weiter entwickelt. Dafür gibt es eigene Bezeichnungen. Die Jugendlichen aus Augsburg, die Hinnenkamp (2005) vorgestellt hat, sprechen von *karişik konuşmak* („gemischt sprechen“) oder *halb deutsch halb türkisch reden* (A.A.O., S. 87). Die Mannheimer Jugendlichen bezeichnen Mischungen als Mixsprache und Mischsprache und charakterisieren sie durch *fünzfich Prozent deutsch* und *fünzfich Prozent türkisch* oder durch *zwei drei Sätze auf Deutsch und zwei drei Sätze auf Türkisch*. Für sie ist gemischt sprechen die normale Praxis im Unterschied zu Deutsch bzw. Türkisch gegenüber monolingualen deutschen oder türkischen Gesprächspartnern.

Bei den Wechseln von einer Sprache in die andere gibt es verschiedene Muster. Der Wechsel kann zwischen Sätzen stattfinden, also nach einem Satz in Deutsch folgt einer in Türkisch. Dieses Wechselsmuster bezeichnet man als „intersentenziellen“ Wechsel. Der Sprachwechsel kann aber auch innerhalb eines Satzes stattfinden („intrasentenzieller“ Wechsel). Dabei können Elemente einer Sprache in die grammatische Struktur der anderen eingebettet und deren Regeln angepasst werden; in diesem Fall spricht man von „Insertionen“. Es können aber auch Elemente der einen Sprache an die Struktur der anderen ohne grammatische Einbindung angehängt werden, wie das z. B. bei Zeitangaben, bei Diskursmarkern und bei Rückversicherungsfragen der Fall ist; solche Wechseltypen bezeichnet man als „Alternationen“.

Dazu einige Beispiele:

1) Wechsel zwischen Sätzen (intersentielle Wechsel)

Im folgenden Beispiel ist der 1. Satz in Deutsch; nach der kurzen Pause folgt der Wechsel ins Türkische; der 2. Satz ist durchgehend in Türkisch formuliert:

*kuck wir warn in der schule ja * ondan sonra ben ikinci kattayım bi tane kız arkadaşım aşıa“ğıda duryo* (und dann bin ich im zweiten Stock und eine Freundin steht unten)

Der Sprachwechsel findet an der Grenze von zwei vollständigen Sätzen statt.

2) Wechsel innerhalb von Sätzen (intrasentielle Wechsel)

Bei den Wechseln innerhalb von Sätzen betrachten wir zunächst Einbettungen (Insertionen):

bizim okulda treppeler var ya (in unserer Schule sind doch so **Treppen**)

Oder:

neyse ben haltestellede duryom (nun stehe ich an der **Haltestelle**)

In beiden Fällen sind deutsche Wörter, *Treppe* und *Haltestelle*, in die türkische Struktur eingebettet und morphologisch integriert. An die Wörter werden die der Vokalharmonie entsprechenden türkischen Suffixe angehängt.

Charakteristisch für Mischungen sind die dichten Wechsel zwischen Elementen aus beiden Sprachen und ein schnelles, sehr flüssiges, selbstverständliches Sprechen. Wie eng Elemente aus beiden Sprachen miteinander verbunden werden können, zeigt die folgende Äußerung:

o da konuşma=de gan=zeit ben=de=böyl=aptım (er hat auch nicht gesprochen, **die ganze zeit**, und ich hab so gemacht)

Anteile aus beiden Sprachen werden zu einer lautlichen Einheit verschmolzen, der verschiedene grammatische Kategorien zugrunde liegen. Die grammatisch vollständige Version der Äußerung sieht folgendermaßen aus:

o da konuşmadı die gan=zeit, das heißt in der verkürzten Version fallen

- das türkische Suffix für 3. Pers. Sg. Prät: *dı* und
- der deutsche feminine Artikel: *die* zusammen und werden phonetisch als [dð] realisiert. Bezogen auf die türkische Struktur erfüllt [dð] die Funktion der 3. Pers. Sg. Prät., bezogen auf die deutsche Struktur die Funktion des femininen Artikels.

Neben Verschleifungen und Verschmelzungen kommen gemischte Strukturen vor, die bereits stabil sind, also immer wieder in derselben Form auftreten. Dazu gehört die Verknüpfung eines deutschen Verbs im Infinitiv mit einer finiten Form der türkischen Verben *yapmak* oder *etmek* („tun, machen“), die wir bereits bei den Kindergartenkindern gesehen haben (vgl. 6.3). Im Türkischen gibt es Bildungen aus Nomen oder

Adjektiv + *yapmak* oder *etmek*. In den Mischungen werden diese Strukturen erweitert zur Kombination aus deutschen Verben und *yapmak* oder *etmek*. Im folgenden Beispiel wird *austeilen* mit einer flektierten Form von *yapmak* (machen) kombiniert:⁷

bizim okulda austeilen yapsaydım
(wenn ich sie in unserer schule **ausgeteilt** hätte)

Strukturbeschreibung:

austeilen *yapsaydım*
(ich hätte ausgeteilt)

dt. inf. Verb + 1.Pers. Sg. Prät. Konj.
von *yapmak*

wörtlich:

austeilen hätte ich gemacht

Im nächsten Beispiel wird *teilnehmen* mit einer Form von *etmek* (tun) kombiniert:

misswahl da teilnehmen etmiş (sie hat an einer Misswahl teilgenommen)

Strukturbeschreibung:

teilnehmen etmiş (sie nahm teil/
hat teilgenommen)

dt. inf. Verb + 3.Pers. Sg. Prät. von **etmek**

wörtlich:

teilnehmen tat sie

Auch bei den Jugendlichen kommen vereinzelt morphologische Doppelungen bei der Pluralbildung vor,⁸ wie wir sie schon bei den Kindergartenkindern beobachtet haben. Bei *kinderler* oder *datenler* wird an die deutsche Pluralendung noch die türkische angehängt. In der nächsten Äußerung gibt es neben dem doppelten Plural noch das türkische Dativsuffix *-a*:

und doktor röntgen bilderlara daha bakmamış (und der Arzt hat sich die Röntgenbilder noch nicht angesehen)

Strukturbeschreibung:

bild - er - lar - a (die Bilder)
dt. Nom. + dt. Pl. + tk. Pl. + tk. Dat.

Mischungen sind keine homogenen Sprachformen: Es gibt SprecherInnen, die gewohnheitsmäßig mehr türkisches, andere die mehr deutsches Sprachmaterial verwenden. Diese Unterschiede hängen mit schulischen und sozialen Erfahrungen und Anforderungen zusammen: Die Jugendlichen, die mehr deutsches Sprachmaterial verwenden, besuchen Schulen und bewegen sich in sozialen Kontexten außerhalb des „Ghettos“, in denen Deutsch die dominante Sprache ist und der Schulalltag (Klassen, Peer-groups) Deutsch geprägt ist. Die Jugendlichen dagegen, die mehr türkisches Material verwenden, besuchen (noch) die „Ghetto“-Hauptschulen mit einem Migrantenanteil von bis zu 90%. In den Klassengemeinschaften und Peer-groups herrschen Ethnolekt und Mischungen vor. Mit zunehmenden deutschsprachigen Anforderungen in Schule und Ausbildung steigen die Deutschkompetenzen und auch die deutschen Anteile in den Mischungen. Wir haben beobachtet, dass Jugendliche, die in der 9. Hauptschulklasse (noch) hohe türkische Anteile in den Mischungen hatten, nach Abschluss der Realschule ihr Sprachverhalten verändert haben: Die deutschsprachigen Anteile ebenso wie die Fähigkeit, Umgangdeutsch über längere Gesprächssequenzen flüssig zu sprechen, nahmen deutlich zu, ethnolektale Formen nah-

men ab (KEIM 2008). Deshalb haben wir die Mischungspraxis auf einem Kontinuum zwischen den Polen „große Deutschanteile“ und „große Türkischanteile“ angeordnet.

Bei Bewegungen in Richtung „deutscher Pol“ können Wörter und syntaktische Strukturen bis zu 70 Prozent in Deutsch sein, und die Sprachwechsel finden eher an Satzgrenzen statt. Bei Bewegungen in Richtung „türkischer Pol“ ist es umgekehrt: bis zu 70 Prozent der Wörter und der syntaktischen Strukturen sind Türkisch, und die meisten Wechsel sind satzintern. Bewegen sich SprecherInnen in der Mitte des Kontinuums, sind die Anteile aus beiden Sprachen relativ ausgeglichen, ebenso die Wechsel innerhalb von Sätzen und an Satzgrenzen.

⁷ Die Mischkonstruktion ist unterstrichen, die deutschen Elemente sind fett.

⁸ In Sprachenkontaktsituationen kommen morphologische Doppelungen häufig vor, vgl. Backus (1996), Myers-Scotton (1993).

6. Diskursiv-rhetorische Funktionen

Bisher haben wir Sprachwechsel unter struktureller Perspektive betrachtet. Man kann sie aber auch unter diskursiv-rhetorischer Perspektive betrachten. In diesem Fall fragt man, ob Sprachwechsel während eines Gesprächs bestimmten Mustern folgen, und ob mit dem Wechsel eine bestimmte Funktion erfüllt wird. Solche Funktionen können beispielsweise sein: Ein bestimmtes Thema wird in einer bestimmten Sprache behandelt, weil üblicherweise über dieses Thema in dieser Sprache gesprochen wird; oder man wechselt bei der Adressierung eines Gesprächspartners in die andere Sprache, weil man weiß, dass der andere lieber in dieser Sprache spricht; oder man versucht die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners zu erhöhen, indem man an einer besonders spannenden Stelle in die andere Sprache wechselt; wenn man dem Vorredner widerspricht, kann man die Gegenhaltung dadurch unterstreichen, dass man in die andere Sprache wechselt.

Außerdem kann man eine längere Gesprächssequenz, die aus verschiedenen Handlungen besteht, durch Sprachwechsel gliedern. Wenn man die Erzählung eines Gesprächspartners unterbricht, kann man in die andere Sprache wechseln und bei Rückführung zur Erzählung die vorherige Sprache wieder aufnehmen. So zeigt man dem Gesprächspartner auch auf der sprachlichen Ebene, dass man wieder „*bei ihm ist*“. Oder man kann die Information in einer komplexen Äußerung zusätzlich konturieren, indem man einen Teil der Äußerung in der einen, den anderen in der zweiten Sprache formuliert. Monolinguale verwenden für die Erfüllung von solchen diskursiv-rhetorischen

Funktionen, die der Differenzierung, der Hervorhebung von Details und der Steuerung von Aufmerksamkeit dienen, prosodische (laut/leiser, schneller/langsamer u. a.) und stilistische Mittel. Bilinguale können zusätzlich ihre beiden Sprachen einsetzen.

In der Forschung sind Sprachwechsel, die solchen Funktionen dienen, mehrfach beschrieben.⁹ Wie ich im Folgenden zeigen werde, kommen sie auch bei den von uns untersuchten Jugendlichen vor.¹⁰

Es gibt Sprachwechsel

- bei Formulierungsproblemen: Wenn man eine Äußerung nicht zu Ende bringen kann, wechselt man in die andere Sprache;
- zur Organisation des Gesprächs; dazu gehören Wechsel zur Unterscheidung von Haupt- und Nebentätigkeit oder zur Eröffnung eines neuen Themas;
- zur Strukturierung von Darstellungen: dazu gehören Sprachwechsel zur Hervorhebung und zur Konturierung bestimmter Strukturen, z. B. zur Unterscheidung verschiedener Perspektiven, von Hintergrund- und Vordergrunddarstellung etc.

Zu diesen Funktionen werde ich einige Beispiele anführen.

6.1. Sprachwechsel bei Formulierungsproblemen

Äußerungsabbrüche, Korrekturen und Reformulierungen sind bei Bilingualen häufig mit Sprachwechsel verbunden. Solche Sprachwechsel zeigen die Mühe im Formulierungsprozess. Bei unseren Jugendlichen finden die Sprachwechsel meist von Türkisch zu Deutsch statt, d.h. ein türkischsprachiges Segment wird abgebrochen und in Deutsch reformuliert. Die Richtung des Wechsels ist ein Indiz dafür, dass die SprecherInnen eher Formulierungsschwierigkeiten im Türkischen haben als im Deutschen.

6.2. Sprachwechsel zur Organisation des Gesprächs

Sprachwechsel sind häufig zu beobachten, wenn ein Wechsel des Adressaten stattfindet. Unterhalten sich beispielsweise zwei Jugendliche gemischtsprachig, können sie, wenn ein älterer Verwandter dazu kommt, ihn in Türkisch ansprechen. Sie verhalten sich höflich und nehmen den Verwandten in ihr Gespräch auf. Sprachwechsel können aber auch dazu genutzt werden, um Anderssprachige aus dem Gespräch auszuschließen. Dann wechseln die Jugendlichen in die Sprache, die der andere nicht versteht und zeigen ihm, dass er nicht dazu gehört. Sprachwechsel können auch dazu dienen, um in einem Gespräch verschiedene Handlungen voneinander zu trennen, z. B. die Haupthandlung von einer Nebentätigkeit. Wird die Haupthandlung, z. B. eine Erzählung, in Deutsch durch-

geführt, kann die Nebenhandlung in Türkisch erledigt werden; Haupthandlung und Nebenhandlung werden so auch sprachlich voneinander getrennt.

6.3. Sprachwechsel zur Strukturierung von Informationen

Oft dienen Sprachwechsel der Konturierung von Informationen in zweiteiligen Strukturen. Wird z. B. eine Bitte in Türkisch geäußert, kann die Begründung dazu in Deutsch erfolgen; oder ein Sachverhalt wird zuerst in Türkisch, die Wiederholung bzw. Reformulierung dann in Deutsch formuliert. Bei solchen Darstellungsstrukturen konnten wir eine relativ stabile Verteilung der Sprachen beobachten: Der erste Teil ist türkisch strukturiert und der zweite deutsch. Sie sehen also folgendermaßen aus:

Erster Strukturteil: Türkisch	Zweiter Strukturteil: Deutsch
Bericht/ Feststellung	→ Kommentar
Bitte	→ Begründung
Bezugsäußerung	→ Reformulierung

Dazu einige Beispiele:

a) Sprachwechsel zwischen Bitte und Begründung

Gülsen (GL) bittet ihre Schwester Hatice, mit der kleinen Schwester Şükrüye zum Arzt zu gehen:

01 GL: *Hatice* ↑ * *gitçenmi Şükrüyeyle oraya* ↓ ** **die heult fast**

02 Ü *gehst du mit Şükrüye dahin*

Gülsen adressiert die Schwester und trägt die Bitte in Türkisch vor. Dann folgt die Begründung der Bitte in Deutsch: *die* (kleine Schwester) *heult fast*. Die Bitte ist in Türkisch, die Begründung in Deutsch.

b) Wechsel zwischen Bezugsäußerung und Reformulierung

Die folgende Szene spielt sich in der Umkleidekabine einer Turnhalle in einer Gruppe von türkisch-, kroatisch- und italienischstämmigen Mädchen ab. Hatice (HA) zieht sich gerade um, als ihre türkischsprachigen Freundinnen den Raum verlassen wollen:

01 HA: *ya beni beklesenize* ↓ * *ne kadar gıçksınız* *

02 Ü *wartet doch auf mich was seid ihr blöd*

03 HA: **<hallo“ könnt ihr nich kurz warten isch will doch mit>**

Hatice bittet die Freundinnen, auf sie zu warten. Als die weiter gehen, beschimpft sie sie. Die Bitte und die Beschimpfung sind in Türkisch *ya beni*

beklesenize ↓ * *ne kadar gıçksınız* (wartet doch auf mich, was seid ihr blöd, 01).

Da Hatice damit keinen Erfolg hat, wechselt sie ins Deutsche und fordert die Freundinnen nochmals auf, auf sie zu warten. Mit der Reformulierung verleiht sie der Bitte mehr Gewicht: Sie spricht lauter und nachdrücklicher, begründet die Bitte *isch will doch mit* (03) und erweitert durch den Wechsel ins Deutsche den Zuhörerkreis. Vorher waren Bitte und Beschimpfung an die türkischsprachigen Mädchen adressiert, nur sie konnten sie verstehen. Jetzt werden auch die übrigen Anwesenden, Italienerinnen, Kroatinnen und die deutsche Trainerin, in die Situation einbezogen. Mit dem Wechsel ins Deutsche erhöht Hatice den Druck auf die Freundinnen, da jetzt alle auf den Zwischenfall aufmerksam gemacht werden. Mit dieser Strategie ist sie erfolgreich, die Freundinnen warten auf sie.

⁹ Erste Beschreibungen funktionaler Wechsel stammen von Gumperz (1982). In Deutschland hat Auer (1984) als erster solche Sprachwechselfunktionen beschrieben; zu weiteren Arbeiten vgl. Franceschini (1998), Muysken (2001), Bierbach/Birken-Silverman (2002), Birken-Silvermann (2005), Lattey/Tracy (2005), Hinnenkamp (2005).

¹⁰ vgl. Aslan (2005), Cindark (2005) und (2010), und Keim (2008).

7. Sprachwechsellmuster in Erzählungen

Auch für Erzählungen gibt es allgemeine Sprachwechsellmuster:

- Redewiedergaben werden in der Sprache formuliert, in der die Personen in der realen Situation gesprochen haben;
- am Erzählhöhepunkt wird die Spannung durch Sprachwechsel erhöht;
- Erzählungen werden durch Sprachwechsel gerahmt.

Im Folgenden führe ich dazu einige Beispiele an.

7.1. Redewiedergaben in Erzählungen

In Erzählungen werden Personen in der Sprache zitiert, die sie in der Situation, in der das Ereignis stattfand, verwendeten. Die Zitate werden durch Elemente der anderen Sprache gerahmt. Im folgenden Beispiel erzählt Aynur, wie sie in einem Rollstuhl sitzend an einer Straßenbahnhaltestelle in Mannheim stand, als ein Mann ihr seine Hilfe anbot. Das kurze Gespräch mit dem Mann gibt sie in Deutsch wieder, die Rahmung des Gesprächs geschieht in Türkisch:

01 AY: önce birisi geldi ↓ **wolln sie in die bahn soll isch sie**

02 Ü *zuerst kam einer*

03 AY: **tragn** dedi eh **isch so nee** diyom ↓ **isch wart hier nur** ↓

04 Ü *hat er gesagt* *sage ich*

Die Erzählsequenz *önce birisi geldi* (zuerst kam einer, 01) ist in Türkisch.

Danach folgt das Zitat des Mannes in Deutsch: *wolln sie in die bahn soll isch sie tragen* (01/03). Die Zitatausleitung *dedi* (hat er gesagt, 03) ist in Türkisch. Darauf folgt die Einleitung zum eigenen Zitat in Deutsch (*isch so*) und die eigene Antwort auf die Frage des Mannes ist ebenfalls in Deutsch *nee*. Die Zitatausleitung ist dann in Türkisch *diyom* (sage ich, 03), ihr folgt der zweite Zitatteil in Deutsch: *isch wart hier nur* (03). Durch die türkischen Elemente wird die Szene strukturiert, und die deutschen Redewiedergaben von den Zitateinleitungen bzw. Ausleitungen getrennt. Das Gespräch zwischen Aynur und dem Mann wird in Deutsch wiedergegeben, da es in der realen Situation auch in Deutsch stattgefunden hat.

7.2. Sprachwechsel vor bzw. an dem Erzählhöhepunkt

Meral erzählt folgendes Ereignis: Als sie im Treppenhaus der Schule der Freundin ihr neues zweiteiliges Oberteil vorführen will und dabei aus Versehen ihre Brust entblößt, kommt, gerade als sie das Oberteil wieder herunterziehen will, ein türkischer Junge um die Ecke und starrt sie entgeistert an:

01 ME: ← tam a"çtıım böyle ↑ → * **hab isch so gemacht** ↑ GESTE

02 Ü *ich habe es gerade so aufgemacht*

03 ME: tam ← kapa"tı"ca"m → şöyle şuramda şimdi **oberteil**

04 Ü *ich wollt es dann zumachen, das oberteil ist jetzt hier so*

05 ME: → şunun şurası var ya ↑ ← * **<ist hier** ↑ > GESTE *

06 Ü *da ist doch dieses Dings*

07 ME: bahıyom İsmail ge:li:yo: ↓ **LACHT** ben böyle |hi: ↑|

08 Ü *sehe ich İsmail er kommt* *ich so*

09 K |ERSCHRECKT|

Der Höhepunkt wird vorbereitet durch eine kleinschrittige Schilderung mit knappen Formulierungen. Der langsam gesprochenen und stark akzentuierten türkischen Äußerung ← tam a"çtıım böyle → ↑ (ich habe es gerade so geöffnet, 01) folgt die Reformulierung in Deutsch *hab isch so gemacht* ↑ verbunden mit einer Geste, mit der Meral zeigt, wie sie das neue Oberteil vorgeführt hat. Die Beschreibung, wie sie das Oberteil wieder zumachen wollte, ist in Türkisch *söyle şuramda şimdi oberteil* (das Oberteil ist jetzt hier so, 03) mit der Einbettung des Wortes Oberteil. Dann schildert Meral ebenfalls in Türkisch ein Hindernis, das den Vorgang des Schließens unterbricht: → şunun şurası var ya ↑ ← (da ist doch dieses Dings', 05). Als sie vorführt, wie weit der Schließvorgang fortgeschritten ist, wechselt sie ins Deutsche *<ist hier >* (05), spricht lauter und zeigt gestisch, wie weit sie ihre Blöße bereits bedeckt hat. Dann folgt der Höhepunkt: Gerade als sie das Oberteil ganz herunterziehen will, sieht sie İsmail, der um die Ecke kommt, und stößt einen erschrockenen Schrei aus. Dieser Erzählteil ist in Türkisch formuliert. In der gesamten Sequenz sind nur die Äußerungen in Deutsch, in denen die für den Spannungsaufbau wichtigen Schritte hervorgehoben und gestisch

verdeutlicht werden: Dass Meral das Oberteil geöffnet hat und dass sie es wegen eines Hindernisses nur zum Teil wieder zumachen konnte, bevor sie von Ismail überrascht wird. Die deutschen Äußerungen sind Reformulierungen türkischer Vorgängeräußerungen.

7.3. Rahmung und Strukturierung von Erzählungen durch Sprachwechsel

Für Erzähler besteht eine wichtige Aufgabe darin, ihr Erzählangebot so in ein Gespräch einzubringen, dass sie die Aufmerksamkeit der anderen erregen, diese ihr Interesse bekunden und dem Erzähler Raum für die Erzählung geben. Zu den Techniken, mit denen man ein Erzählangebot interessant machen kann, gehören Charakterisierungen des Ereignisses, das erzählt werden soll, als witzig, spannend, empörend oder skandalös. Bilinguale haben außerdem die Möglichkeit, mit Beginn der Erzählung in die andere Sprache zu wechseln, um die Differenz zwischen dem bisherigen Gespräch und dem Beginn von etwas Neuem auch sprachlich zu markieren. Wenn das vorangehende Gespräch in Deutsch geführt wurde, kann das Erzählangebot in Türkisch oder gemischt-sprachig erfolgen.

Auch in Aushandlungs- und Streitsequenzen können relativ stabile Sprachwechsellmuster beobachtet werden. Sie dienen vor allem dazu, Widerspruch bzw. Übereinstimmung auch auf der sprachlichen Ebene symbolisch zum Ausdruck zu bringen. Interessant ist, dass solche Muster auch für andere bilinguale Kontexte beschrieben sind, also nicht nur für die in Mannheim untersuchten Gruppen gelten.¹¹ Zu diesen Sprachwechsellmustern gehören: Bei Übereinstimmung mit dem/der VorrednerIn wird die vorher verwendete Sprache übernommen; bei Widerspruch wird in die andere Sprache gewechselt. Das Sprachwechsel sieht also folgendermaßen aus:

Bei Übereinstimmung:

XX: Sprache **a** – YY: Sprache **a**

Sprecher XX spricht in Sprache **a**,
Sprecher YY übernimmt Sprache **a**.

Bei Widerspruch:

XX: Sprache **a** – YY: Sprache **b**

Sprecher XX spricht in Sprache **a**,
Sprecher YY wechselt zu Sprache **b**.

Außerdem gibt es Muster des Aushandelns. Hier zeigt der zweite Sprecher zunächst Verständnis für die Position des Vorredners, präsentiert dann aber die eigene Perspektive, die der des Gesprächspartners entgegensteht. Für diese Art der Auseinandersetzung sieht das Sprachwechsellmuster folgendermaßen aus: Der zweite Sprecher übernimmt zunächst die Sprache des Vorredners, er geht also, metaphorisch ausgedrückt, auf ihn zu. Doch zur Darstellung der eigenen Position wechselt er die Sprache und drückt damit auch

sprachlich den Gegensatz zur Position des Vorredners aus. Schematisch sieht das Sprachwechsellmuster folgendermaßen aus:

XX: Sprache **a**

YY: Sprache **a** – Sprache **b**

XX: Sprache **b** – Sprache **a**

YY: Sprache **a** – Sprache **b**

AA: Sprache **b**

Das Schema verdeutlicht, dass Sprecher XX sein Argument in Sprache **a** vorbringt. Sprecher YY übernimmt zunächst Sprache **a** und wechselt dann zur Formulierung des eignen Arguments in Sprache **b**. Jetzt übernimmt Sprecher XX Sprache **b** und wechselt dann aber zu Sprache **a**, wenn er sein Gegenargument formuliert. Findet eine inhaltliche Annäherung der Positionen statt, einigen die Gesprächspartner sich auch auf eine der beiden Sprachen.

Diese Sprachwechsellmuster bei Widerspruch und Aushandlung sind ziemlich stabil und werden über längere Streit- und Aushandlungssequenzen durchgehalten. Auch jüngere Bilinguale wenden sie schon in routinierter Weise an.

¹¹ Die Muster, die die Jugendlichen in Mannheim verwenden, sind auch für andere bilinguale Kontexte beschrieben, vgl. u.a. Hinnenkamp (2005).

9. Soziale Bedeutung der Mischungen

Die Jugendlichen bezeichnen die deutsch-türkische Mischsprache als „eigene“ Sprache, die sie von monolingualen Deutschen ebenso wie von monolingualen Türken unterscheidet. Deutsch-türkische Mischungen sind für sie Identität stiftend und sie können sich damit zu allen anderen Sprachen und Sprechweisen in Kontrast setzen. Diese Bewertung gilt für männliche und weibliche Jugendliche. Das werde ich an einigen Beispielen zeigen.

9.1. Mischsprache als Sprache der männlichen Jugendlichen

Ich greife auf die in Kap. 5 vorgestellte Jugendgruppe zurück, auf Murat und seine Freunde, die in einer sehr offiziellen Gesprächssituation, einem Fernsehinterview, von einem regionalen Fernsehreporter ‚live‘ zu ihrem Sprachgebrauch befragt wurden. Die Jungen machten Murat zu ihrem Sprecher. Als der Reporter „Kanaksprak“, die von den Medien konstruierte Sprachform (vgl. 5.4.3), die von Comedians wie z. B. Bülent Ceylan verbreitet wird, in direkten Bezug zur Sprache der Jugendlichen setzt, schafft er für die Jungen die Gelegenheit, sich zu den medialen Produkten zu positionieren: *es gibt viel Comedy Leute die machen Kanaksprak nach * fühlt ihr euch da verarscht*. Den Hinweis, dass Kanaksprak eine Ausdrucksform der Jugendlichen sei, weist Murat zurück und setzt sich und seine Clique in maximalen Kontrast zu medialen Figuren, die als ungebildet, einfältig, grob, derb und Kanaksprak sprechend konstruiert werden. Zur Herstellung des Kontrasts zwischen der eigenen Gruppe und den medialen Figuren verwendet Murat eine maximal

kontrastierende, elaborierte Sprechweise, die keine ethnolektalen Elemente enthält. Als der Reporter fragt: *die wollen euch nachmachen*, antwortet Murat folgendermaßen:

MU: die wü“rden uns gerne nachmachen ja ↓ * aber kö“nnen sie net *

MU: weißt du/ also wissen sie ** wenn man zwei drei wörter

MU: türkisch kann und dann versucht irgendwie die kana“kensprache

MU: zu machen * dann geht des net * man muss schon was drauf haben

MU: auf türkisch

Der Reporter hakt nach und fragt, ob die von Comedians sehr häufig verwendeten Formeln wie *krass alter* nicht zur Sprache der Jugendlichen gehören:

RE: also krass alter würde nicht stimmen ↑

Das weist Murat vehement zurück und wechselt dabei ins Mannheimerische

MU: nää * kra“ss alder is do=kä tü“agisch ↑

Er wird unterstützt durch seinen Freund Ümit:

ÜM: des gehört nicht zu uns ↓

In dieser Sequenz setzten sich die Jugendlichen auf der Inhalts- und Ausdrucksebene in Kontrast zu medialen Figuren und weisen „Kanaksprak“, die Sprachform, die auf der Basis von Umgangsdeutsch mit vielen verfrem-

denden Elementen konstruiert wird, zurück. Das ist nicht „ihre Sprache“, sie *gehört nicht zu uns*. Dabei verwenden die Jungen Umgangssprache mit dialektalen (Mannheimerischen) Elementen in *nää* (nein), *kä* (kein) und *tüagisch* (türkisch). Da der Reporter selbst Dialektsprecher ist und mehrfach „Mannheimerisch“ als seine Sprache hervorhebt, zeigt Murat mit dem Wechsel, dass er es auch beherrscht. Als der Reporter kurze Zeit später die Frage nach dem eigenen Sprachgebrauch stellt: *wie sprescht ihr dann* ↑, antwortet Murat folgendermaßen:

01 MU: wie ich grad spreche * ganz normal * aber auf türkisch

02 MU: sprechen wir halt ** ja unter uns sprechen wir * **n=aber**

03 MU: **moruk** was geht ab * de“s is die kanakensprache * wenn

04 MU: man schon zwei drei sätze zusammen bildet auf türkisch

05 MU: plus zwei drei sätze auf deutsch * dann könnte man sagen

06 MU: kanakensprache ↓ * aber krass alder is * kein türkisch ↓ *

Murat unterscheidet hier zwei Sprachformen: Zum einen die, die er gerade mit dem Reporter verwendet, Umgangssprache, und die er als *ganz normal* bezeichnet (01). Dann führt er am Beispiel der zweisprachigen Formel **n=aber moruk** was geht ab (was gibt’s Neues, Alter, was geht ab) die Sprechweise vor, die die Jugendlichen normalerweise untereinander verwenden und bezeichnet sie als „Kanakensprache“



mal türkisch↓ mal deutsch↓ automa-
tisch kommt dann

türkisch und auch deutsch↓ also es is
eher ne mixsprache↓

rein deutsch oder rein türkisch mit
meinen freunden

kann ich ni"cht↓ weil * des kommt
immer automatisch↓

Und ihre Freundin Gülay ergänzt:

des is halt so * →wie die Tülay schon
gesagt hat←

des is ne mixsprache↓

Mischungen sind die Normalformen
in der Gruppe, und in Gesprächen mit
Monolingualen wird entweder Tür-kisch
oder Deutsch gesprochen wird. Auf die
Zusatzfrage des Interviewers *bringt euch
des vorteile oder nachteile*↑ sind sich
beide Mädchen einig, dass Mischungen
vor allem Vorteile haben:

01 GY: vorteile↓ | nach|teile au"ch↓
aber

02 TÛ: eh vo"r|teile | ja"↓

03 GY: auch vorteile in der hinsicht dass
man ** halt

04 GY: ←mehr wortschatz hat↓ → *
dass man mehr wörter kennt↓

05 GY: und dass uns die eltern und
lehrer nicht verstehn↓

Mischungen haben für die jungen
Frauen vor allem Vorteile, da durch die
Aktivierung beider Sprachen ihr Aus-

(*de"s is die kanakensprache*, 03). Dann erklärt er in einer komplexen Formulierung wie sie aussieht: *wenn man schon zwei drei Sätze zusammen bildet auf türkisch plus zwei drei Sätze auf deutsch*. D.h. die deutschen und die türkischen Anteile müssen in dieser Sprache gleich verteilt sein. Damit legt er die Bezeichnung „Kanakensprache“ für Mischungen fest, in denen die deutschen und türkischen Anteile gleich verteilt sind. Das ist die normale Sprachform in der Jugendgruppe. Die Kategorie „Kanakensprache“ ist positiv bewertet und wird zu der von dem Reporter eingeführten Kategorie „Kanakprak“ in Kontrast gesetzt. In dieser Sequenz, in der Murat die Mischsprache als „Kanakensprache“ und als Sprache der Gruppe festlegt, sind seine Formulierungen elaboriert (*wenn-dann-Konstruktion, gehobene Lexik Sätze bilden*). Auch auf der lautlichen und prosodischen Ebene bewegt er sich nahe am deutschen Standard. Insgesamt entsteht der Eindruck eines reflektierten und kompetenten Sprechers.

9.2. Mischsprache als Sprache der weiblichen Jugendlichen

Hier greife ich auf die Gruppe der „türkischen Powergirls“ zurück (Kap. 3.3), die zur Bewertung von Mischsprache mehrfach explizite und eindeutige Statements abgeben. Die folgenden Gesprächsausschnitte stammen aus derselben offiziellen Gesprächssituation, aus der ich im vorherigen Abschnitt zitiert habe. In dem Fernsehinterview, das der Reporter auch mit den „türkischen Powergirls“ durchführte, antwortete die Sprecherin der Gruppe, Tülay auf die Frage *was redest du zuhause de"nn*↓ * *hier in Mannheim*↓ folgendermaßen:

also zuhause mit meinen eltern red isch
türkisch↑

aber wenn isch mit meinen geschwis-
tern und mit meinen

freunden rede rede isch- * fünfzig zu
fünfzig↓ also

drucksvermögen erheblich vergrößert wird. Und vor allem ermöglichen die Mischungen den Ausschluss mono-lingualer Sprecher, der türkischsprachigen Eltern und der deutschsprachigen Lehrer. Gülay drückt hier aus (05), was auch andere Jugendliche so sehen: *wenn wir nicht wollen dass die Lehrer was verstehen *sprechen wir Mischsprache*. Die Mischsprache ist also sowohl Gruppensprache und Identität stiftend, als auch ein erprobtes Mittel zum Ausschluss anderer.

Wie sehr die Mischsprache „*eigene Sprache*“ ist, kommt in dem folgenden Beispiel sehr deutlich zum Ausdruck. Als die 20-jährige Studentin Hülya schildert, welche Anstrengung es sie kostet, wenn sie bei einem Türkei-besuch nur Türkisch sprechen muss, hebt sie die Bedeutung der Mischsprache hervor, die keine Anstrengung kostet:

bei der mi“chsprache * da muss ich mich gar nicht konzentrieren ←also das ge“ht einfach → * und es gibt Tage * wo ich richtig merke dass ich die <Mi“chsprache bevorzuge> * dass ich mich nur da wohl fühle

Aus der Sicht der jungen Frauen ist die Mischsprache nicht nur das angenehmste und ausdrucksstärkste Kommunikationsmittel, sondern auch das ausschlaggebende Kriterium bei der Partnersuche. Dazu die dezidierte Äußerung von Fulya:

ich könnte nie einen mann lieben
wenn er meine sprache nicht kann
* die mischsprache * einen türken
nicht und auch keinen deutschen *
ich könnte nie zu einem sagen * ←
ich liebe dich → * das klingt so hart *
aber **seni seviyorum** (*ich liebe dich*)
klingt schön LACHT

Interessant in Fulyas Statement ist zunächst die Gewichtung und Bewertung von Deutsch und Türkisch. Für den Ausdruck starker, tief empfundener Emotionen wird Türkisch bevorzugt, Deutsch wäre zu *hart*. Die Bewertung des Deutschen als *harte Sprache* wird von vielen türkischstämmigen Migranten geteilt (VGL. KEIM 2008). In Fulyas Statement kommt aber vor allem die ethnisch-kulturelle Bedeutung der Mischungen klar zu Ausdruck: Sie sind ein Symbol für die Zugehörigkeit zur Migrantengemeinschaft ebenso wie für die Abgrenzung gegenüber Deutschen und Türken; und sie sind Ausdruck eines neuen Selbstbildes jenseits der ethnischen Kategorien „*deutsch*“ und „*türkisch*“. Nach dem Prinzip, das Fulya hier explizit formuliert, haben viele Jugendliche gehandelt: Sie haben Freunde, Freundinnen, Männer und Frauen aus der Migrantengemeinschaft gesucht und geheiratet, also PartnerInnen, die Mischsprache sprechen.

10. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorgestellten Migrant*innen verfügen über ein reiches sprachliches Repertoire, das monolinguale deutsche und türkische Varietäten ebenso wie bilinguale Mischungen umfasst. In Gesprächen mit Deutschen bzw. Türken sprechen sie Deutsch oder Türkisch, wobei es für sie leichter ist, mit Deutschen nur Deutsch zu sprechen, als mit Türken nur Türkisch. Mit Bilingualen verwenden sie in selbstverständlicher Weise deutsch-türkische Mischungen und variieren je nach Gesprächssituation und -anlass zwischen Mischungen, die aus mehr türkischen oder aus mehr deutschen Anteilen bestehen. In der bilingualen Ausdrucksform fühlen sie *sich am wohlsten*; sie ist ihre *natürliche Sprache*. Sie selbst charakterisieren ihr Sprachverhalten durch die Zuordnung von Sprachen zu Situationen: *untereinander sprechen wir Mischsprache * mit Deutschen sprechen wir Deutsch und zuhause Türkisch oder Mischsprache*.

Die Zuordnung zwischen Situation und Sprache ist in der Alltagspraxis der Jugendlichen jedoch wesentlich komplexer, differenzierter und auch diffuser: monolinguales Deutsch wird nicht nur mit Deutschen, sondern auch untereinander gesprochen. Neben der deutschen Umgangssprache kommen auch andere Deutschvarietäten vor wie „Ghettoslang“ und „Mannheimerisch“. Mit den Eltern und Verwandten der ersten Generation sprechen die Jugendlichen dialektal geprägtes Umgangstürkisch, das oft mit deutschen Wörtern und Routineformeln durchsetzt ist.



In den gemischtsprachigen Gesprächen verwenden die Kinder und Jugendlichen Sprachwechsellmuster, die in der Forschung auch für andere bilinguale Lebenswelten belegt sind.

In Bezug auf die alltägliche Mischungspraxis gibt es Unterschiede, die mit den schulischen und beruflichen Lebenswelten zusammenhängen, in denen sich die Jugendlichen bewegen. Diejenigen, die noch die Hauptschule des Stadtgebiets mit einem hohen Migrantenanteil besuchen, sind stark in das soziale Leben der Migrant*innenpopulation eingebunden. Die Mischungen dort haben einen relativ hohen Anteil türkischer Elemente. Diejenigen, denen es gelungen ist, in höhere Bildungseinrichtungen außerhalb des Migrant*innenwohngebiets zu wechseln, bewegen sich in anderen sozialen Kontexten und haben anderen sprachlich-kommunikativen Anforderungen zu genügen. Deutsch nimmt einen zunehmend größeren Raum ein, und die Jugendlichen

müssen, wenn sie bestehen wollen, ihre Ausdrucksfähigkeit in Deutsch erhöhen und schriftkulturelle Kompetenzen erwerben. Die veränderten Lebensbedingungen spiegeln sich auch in ihrem Ausdrucksverhalten: Gruppenbesprechungen finden in Deutsch statt und die Deutschanteile in den Mischungen nehmen zu. Doch die symbolische Bedeutung der Mischungen bleiben erhalten: Sie sind auch für beruflich erfolgreiche Erwachsene Symbol für ihren Migrationshintergrund (VGL. CINDARK 2010) und für ihr hybrides Selbstkonzept jenseits ethnischer Grenzen, als *weder türkisch noch deutsch, sondern als etwas Neues * ganz Anderes* (Keim 2008). Mischungen werden weiter bestehen, da sie auch in jungen deutsch-türkischen Familien verwendet und an die Kinder weiter gegeben werden.

Die türkischen „Powergirls“:

Sprachen, Wir-Gefühle und Identitäten

Das Institut für Deutsche Sprache Mannheim führte zwischen 2000 und 2004 ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördertes ethnografisch-soziolinguistisches Projekt zum „*Sprach- und Kommunikationsverhalten türkisch-stämmiger Migrantengruppen*“ in Mannheim durch. Das Projekt betrachtete die türkischen Powergirls als eine der Mannheimer Jugendgruppen, die zwischen Sprach-Welten sowie den damit zusammenhängenden Identitäten hin und her „springen“ und damit neue Sprachen sowie Identitäten schaffen.

Die Powergirls haben alle mittlere bzw. höhere Bildungsabschlüsse, einige auch Universitätsabschlüsse. In mündlichem und schriftlichem Standarddeutsch haben sie hohe Kompetenzen. Außerdem können sie Mannheimer Dialekt. In der bilingualen Gruppe sprechen sie gemischt. Das Türkisch der Powergirls ist dialektal geprägt und in einigen grammatischen Bereichen durch deutsche Strukturen beeinflusst. Aber insgesamt haben sie eine hohe grammatische Kompetenz in Türkisch. Lücken gibt es allerdings im lexikalischen Bereich, da weite Wissensbereiche (also in Schule, Ausbildung und Universität) nur in Deutsch und nicht in Türkisch erworben wurden.

Ob diese Milieubildung und Ausbildung von Sprachvarietäten ein vorübergehendes Phänomen im Lebenslauf sind oder sich in Werthaltungen und Sprachverhalten festigen, das hängt von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, von Prestige beziehungsweise Stigma ab, die mit den Sprachformen verbunden werden und von den sozialen und biografischen Erfahrungen der Betroffenen. Ethnolektale Formen können zum Beispiel charakteristisch für eine bestimmte Lebensphase sein, also für Kindheit und Jugend in multilingualen Migrationskontexten, und im Erwachsenenalter mit dem Eintritt in Berufswelten in der deutschen Gesellschaft, völlig verschwinden. Die Powergirls lehnen ethnolektale Formen ab, sie sind für sie negativ besetzt. Mischungen dagegen pflegen sie auch im Erwachsenenleben, und sie werden in den jungen Familien gepflegt, da sie eng mit dem Selbstbild der jungen Frauen als bikulturell und mit der positiven Bewertung der migrantischen Herkunft verbunden sind. Eine andere Migrantengruppe, die Sema Aslan untersucht hat, lehnt Mischungen ab. Für die Gruppenmitglieder sind sie mit einer Herkunft aus dem „*Migrantenghetto*“ verbunden, von dem sie sich stark distanzieren.

Die Powergirls haben sich von den traditionellen Familien- und Rollenstrukturen und den damit verbundenen Wertorientierungen, wie sie in der türkischen Migrantengemeinschaft in Mannheim immer noch vorherrschen, scharf distanziert und wesentlich dazu beigetragen, dass auch ihre Eltern einen Entwicklungsprozess hin zu offenen, liberalen Formen durchgemacht haben. Im Prozess der Abgrenzung von traditionellen türkischen Rollen für junge Frauen haben die Powergirls sich zunächst an derben, männlichen Verhaltensweisen orientiert. Später haben sie neue Orientierungen ausgebildet und neue Verhaltensweisen gelernt, die sie für den sozialen und beruflichen Aufstieg in der deutschen Gesellschaft – zum Beispiel als Junglehrerinnen, als Jungakademikerinnen oder als Erzieherinnen – benötigen.

Mehrsprachiges Aufwachsen im Kindergarten



EVA HAMMES-DI BERNARDO

Referentin für frühkindliche
Bildungsfragen und zweisprachige
Erziehung im saarländischen
Bildungsministerium¹²

„In der heutigen Welt können wir es uns nicht leisten, in der Isolation zu leben. Darum sollte man drei Sprachen haben: eine regionale, eine nationale und eine internationale.“

Diese Forderung Indira Ghandis haben sich das Saarland und sein französischer Nachbar Lothringen in einer Kooperation bereits seit 2001 zu Herzen genommen. Saarländische Kindergärten können seit 1998 eine zweisprachige deutsch-französische Erziehung anbieten. Das Konzept basiert auf international ausgewerteten Erkenntnissen und Erfahrungen: dass der Erwerb einer zweiten Sprache während der ersten Lebensjahre durch altersspezifische neurobiologische Abläufe wesentlich einfacher ist als in späteren Jahren (Franceschini, 2002), dass der Einsatz von muttersprachlichen Kräften den

Spracherwerbsprozess bei sehr jungen Lernern verstärkend beeinflusst, dass die professionelle und persönliche Haltung der Erwachsenen sich ändert hin zu einem gemeinsamen Bewusstsein für die kulturelle Situation aller Beteiligten, zur interkulturellen Kommunikation vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wertvorstellungen und zu einem professionellen Selbstbewusstsein (HAMMES-DI BERNARDO, 2000). Durch die enge partnerschaftliche Zusammenarbeit in Verwaltung und Praxis mit der französischen Grenzregion Lothringen konnten diese Aspekte binational weiterentwickelt werden. So wie im Saarland muttersprachliche Kräfte zur Vermittlung der französischen Sprache im Kindergarten zum Einsatz kommen, unterstützen deutsche Erzieherinnen die französischen Vorschullehrer/-innen in den Ecole Maternelle. Dieser französische Landstrich, der durch die Geschichte und seinen Regionaldialekt (Moselfränkisch) schon immer eine enge Bindung an Deutschland hatte, bietet an ausgewählten Standorten die deutsche Sprache als Zweitsprache von der Vorschule durchgehend bis zur Gesamtschule an.

Programme mit Vorschriften und Arbeitsanweisungen allein reichen in einem binational-bilingualen Team jedoch nicht aus, um die Bedürfnisse aller zu erkennen und zu berücksichtigen. Erzieher/-innen und Lehrer/-innen müssen in einem langwierigen Reifungsprozess in ihre neue pädagogische, soziale, sprachliche Situation hineinwachsen. Sie müssen die Möglichkeit haben, Erfahrungen zu machen, diese zu verarbeiten und darüber zu sprechen. Sie müssen Verständnis entwickeln für die Denk- und Arbeitsweise der Kolleg/-

innen, Wissen ansammeln über deren kulturellen Hintergrund und die pädagogischen Beweggründe im anderen Land. Und sie müssen vor allem lernen, dass die Konfrontation mit unterschiedlichen Denk- und Arbeitsweisen nicht unbedingt eine Infragestellung der eigenen kulturellen und pädagogischen Persönlichkeit ist. In einer binationalen Zusammenarbeit liegt vielmehr ein Potential, das man unbedingt ausschöpfen sollte: weit über das national Bekannte hinaus zu gehen. In Folge dienen die spezifischen Fortbildungen nicht nur der rein inhaltlichen Vermittlung, sondern auch dem persönlichen professionellen Reifungsprozess der beteiligten Fachkräfte im Sinne einer interkulturellen Kommunikation und Kompetenz (THOMAS, 1996).

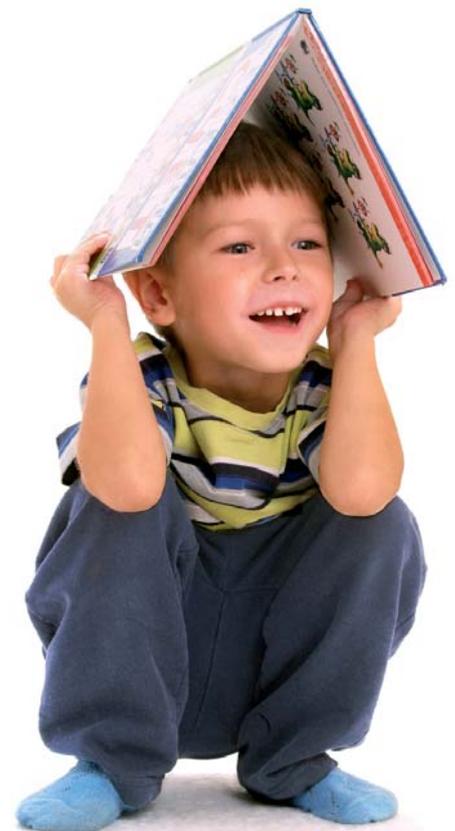
¹² gefördert im Rahmen von Interreg IVa Großregion – Projekt: Stadtbibliothek Saarbrücken und Médiathèque Sarreguemines

Im August 1998 begannen 29 saarländische Kindergärten in dem Modellprojekt „*Bilingual-bikulturelle Erziehung im Kindergarten*“. Hier einige der Gründe, die ausschlaggebend für die Umsetzung waren und sind und die in die Präambel des Konzeptes aufgenommen wurden:

- weil die Freundschaft zwischen den Völkern in der Begegnung der Menschen beginnt
- weil die Nachbarschaft zu Frankreich im Herzen Europas eine ideale Voraussetzung ist, um Mehrsprachigkeit aktiv zu leben
- weil die Fähigkeit, Sprachen zu lernen, in der frühen Kindheit besonders groß ist
- weil das natürliche Erleben eines spielerischen zweisprachigen Alltags eine unbeschwertere und altersgerechte Spracherwerbssituation darstellt
- weil das Kind durch die Nutzung seiner Möglichkeiten, Sprache zu erleben und zu erwerben, seine allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten schult und verbessert
- weil die durchschnittlichen schulischen Leistungen der Kinder, die in einer natürlichen Zweisprachigkeit heranwachsen, häufig besser sind
- weil durch das erweiterte sprachliche und kulturelle Spektrum die Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst wird
- weil schon in der Kindheit Vorurteile abgeblockt sowie Plurikulturalität erlebt und zur Selbstverständlichkeit werden soll
- weil elementare Voraussetzungen geschaffen werden, den Bildungs- und Ausbildungsansprüchen von internationalem Standard gerecht zu werden
- weil ein lebendiges Europa nur möglich ist, wenn die Menschen miteinander kommunizieren können
- weil die Beherrschung mehrerer Sprachen ein Element der Chancengleichheit und Partizipation am wirtschaftlichen Leben Europas darstellt

Die Umsetzung basiert auf dem Prinzip der täglichen Immersion (MONTANARI, 2002). Dieses Sprachbad wird von französisch sprechenden Muttersprachler/-innen mit einem wöchentlichen Arbeitseinsatz von mindestens 12,5 Wochenstunden pro Gruppe angeboten. Je nach Größe der Einrichtungen gehören somit ein/e oder mehrere Mitarbeiter/-innen zusätzlich zum pädagogischen Team. Das Projekt wird im Rahmen der gesetzlichen Personalkostenförderung mit einer Anschubfinanzierung über 36 Monate durch das Land gefördert. Neben dem gesetzlichen Personalkostenanteil werden auch der Anteil der Eltern und der Träger gezahlt (HAMMES-DI BERNARDO, 2000). Über den Auftrag hinaus, die pädagogische Konzeption des Kindergartens an die spezielle Aufgabe der zweisprachigen Erziehung anzupassen, gilt es, die französischen Kolleg/-innen in

das Team zu integrieren. So müssen Lösungen für die Anstellung bzw. Personalfinanzierung nach Ablauf der Modellphase gefunden, Prioritäten in der Umsetzung des Bildungsauftrages und in der individuellen Aufgabe der einzelnen Erzieher/-innen neu definiert werden. Unterstützung hierfür gibt es durch eine themenspezifische Fachberatung durch das Bildungsministerium und spezielle Fortbildungsangebote.



Konzeptschwerpunkte:

Durch den täglichen Kontakt (Sprachbad = Immersion) mit der französischen Sprache während dieser für den Spracherwerb wichtigen Entwicklungsphase (KEGEL, 2002) wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, die französische Sprache passiv und aktiv zu erwerben. Innerhalb der dreijährigen Kindergartenzeit bzw. der vier- bis sechsjährigen Krippen- und Kindergartenzeit sollen sie befähigt werden, alltägliche Situationen in französischer Sprache zu verstehen, Aufforderungen umzusetzen, spontan mit kleineren Äußerungen in französischer Sprache zu antworten und erlernte Texteinheiten (Lieder, Reime, usw.) zu wiederholen. Gemessen an ihrem deutschen Wortschatz sollen ihnen grundlegende Begriffe und Wortfelder in der französischen Sprache passiv und aktiv geläufig sein.

Die Kinder sollen die französische Sprache in einer identischen Situation in Frankreich erlebt haben. Durch das pädagogische Konzept der Einrichtung ebenso wie durch die Möglichkeit einer Partnerschaft mit einer französischen Ecole Maternelle werden Erfahrungen in den Sitten und Bräuchen Frankreichs und der dortigen Kinderkultur gemacht.

Die muttersprachliche Fachkraft arbeitet gleichberechtigt mit ihren deutschen Kolleg/-innen und voll integriert in den Gruppen. Ihre Kommunikationssprache mit den Kindern ist ausschließlich französisch. Sie kann gruppenübergreifend arbeiten. Um zu gewährleisten, dass die Kinder mit dem passiven und aktiven Gebrauch der Sprache vertraut werden, muss die Sprache täglich in allen Bereichen, die den Kindergartenalltag ausmachen, erlebt werden. Hier hat sich in der engen Zusammenarbeit

mit den deutschen Kolleg/-innen eine offene oder teiloffene Gruppenarbeit mit kompetenzorientierten Ateliers am besten bewährt. Die Einrichtungen müssen in dieser Konzeptionsentwicklung intensiv extern betreut werden.

Unterrichtsähnliche Angebote und Materialien sind unbedingt zu vermeiden, da sie wegen dem Alter der Kinder und deren besonderen Bedürfnissen entsprechend ihrem lernpsychologischen Entwicklungsstand nicht nur uneffektiv wären, sondern sich längerfristig auf Spracherwerbssituationen hemmend auswirken können. Das Spiel und das Zusammenleben in der Gruppe sind die Basis für Sprachbegegnung, Sprachverarbeitung, Sprachanwendung (MONTANARI, 2002).

Die zweisprachige Arbeit folgt dem pädagogischen Ansatz der Einrichtung. Zur Vermittlung und Förderung der französischen Sprache sollen sowohl alle Situationen des gemeinsam erlebten Kindergartenalltags als auch themenspezifische Angebote in Kleingruppen durch die muttersprachliche Fachkraft gestaltet werden. Hierfür müssen deutsche und französisch sprechende Fachkräfte eng und in stetiger Absprache zusammenarbeiten. Dies gilt nicht nur für pädagogische Inhalte, die so abzustimmen sind, dass sie sich gegenseitig thematisch und sprachlich ergänzen. Es ist darauf zu achten, dass z. B. das Erleben des Jahresablaufes mit seinen Sitten, Bräuchen und Festen die Kinderkultur beider Länder aufgreift und somit ein interkulturelles Arbeiten im weiteren Sinne ermöglicht.

Da die paritätische Besetzung der Gruppen mit deutschen und mutter-

sprachlichen Fachkräften nur in den wenigsten Fällen möglich ist, kommt den deutschen Kollegen/-innen eine besondere Rolle zu: durch ihr engagiertes Mitgestalten eines zweisprachigen Alltags. Ein interessiertes und beispielhaftes Auseinander setzen mit den französischen Angeboten und der Person und der Arbeit der französischen Kollegen/-innen erleichtert sie den Kindern nicht nur den Einstieg in die neue zweisprachige Situation, sondern auch deren allgemeine Akzeptanz.

Voraussetzung für eine gelungene Umsetzung der zweisprachigen Erziehung ist die Erkenntnis, dass ein Kindergarten nicht zweisprachig ist, nur weil eine Französin dort arbeitet. Um die Einarbeitung der Kolleg/-innen in das Konzept der zweisprachigen Erziehung zu erleichtern soll das Team eine oder mehrere Mediator/-innen aus ihrer Mitte benennen. Diese haben während der Phase der Konzeptentwicklung und auch darüber hinaus die Rolle, zwischen deutschen und französischen Kolleg/-innen zu vermitteln, für alle Beteiligten passende Fortbildungsveranstaltungen zu finden, intern zu beraten oder sich extern um Beratung für das Team zu bemühen.

Die französische Sprache sollte nicht nur in der Kindertageseinrichtung als Kontaktsprache erlebt werden, sondern auch im Rahmen einer lebendigen Partnerschaft mit einer französischen Vorschuleinrichtung. Gegenseitige Besuche, gemeinsame Veranstaltungen und andere Kontakte geben den Kindern erste Möglichkeiten, die französische Sprache mit gleichaltrigen Muttersprachlern zu erleben. Durch die Begegnung der Fachkräfte in den deut-

schen und französischen Einrichtungen können nicht nur neue Erfahrungen gemacht, sondern auch pädagogische Materialien aus dem Partnerland ausgetauscht werden.

Seit Herbst 2000 wurde dieser Austausch Dank einer Finanzierung durch die Europäische Kommission über INTERREG III um weitere 23 saarländische Kindergärten erweitert. Die Besonderheit dieses Teilprojektes lag darin, dass nicht nur französische Mitarbeiter/-innen eingestellt wurden, sondern dass jedem dieser saarländischen Kindergärten eine französische Vorschuleinrichtung (Ecole Maternelle) im benachbarten Lothringen zugeteilt wurde. Dort arbeitete eine saarländische Erzieherin, die wiederum für die Vermittlung der deutschen Sprache zuständig war. Durch die aktuelle Einbindung in eines der beiden Teilprojekte, eine Weiterführung nach Ablauf der Ansubfinanzierung oder weil der Kindergarten sich eigenständig entschieden hat, eine französische Mitarbeiterin einzustellen, arbeiten mittlerweile über 180 Kindergärten des Bundeslandes (über 37 Prozent der Kindergärten im Saarland) nach dem offiziellen Konzept der zweisprachigen Erziehung.

Die Auswertung der Projektarbeit in zweisprachigen Kindergärten vor allem in sozialen Brennpunkten oder in Einzugsgebieten mit einem hohen Ausländeranteil hat gezeigt, dass viele Kolleg/-innen lernen, professionelle und persönliche Probleme besser zu verbalisieren. Sie entwickeln eine intensivere Empathie für die Situation des Anderen durch die persönliche Erfahrung, entweder in der sprachli-



chen Situation mit französischen Kolleg/-innen in der eigenen Einrichtung oder in Austauschsituationen. Vor dem Hintergrund einer Gesamtentwicklung bekommen der kindliche Spracherwerb allgemein und der Zweitspracherwerb im Besonderen einen neuen Stellenwert in der pädagogischen Betrachtung. Dies spiegelt sich sowohl in der direkten Spracharbeit mit deutschen und nicht-deutschen Kindern als auch in der Kommunikation mit den Eltern. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertvorstellungen in der sozialen und pädagogischen Arbeit scheint sich ebenfalls befreiend auf die eigene Haltung in der Konfrontation mit anderen auszuwirken.

Für den Bereich der Projektentwicklung und Projektbetreuung gehört zu den wichtigsten Erkenntnissen, dass neue pädagogische Wege wie die zweisprachige Erziehung immer an eine langfristige Planung und Umsetzung gebunden sind. Neben den strukturellen Faktoren spielt der „*menschliche*“ Faktor

eine wesentliche Rolle. Und diese Tatsache wird noch einmal durch die binationale Situation potenziert. Doch die Ergebnisse zeigen, dass neben der weitgesteckten interkulturellen Erfahrung weitere positive Resultate für die Kinder verzeichnet werden können: allgemeine Verbesserung der Sprachsituation im Kindergarten, größere Sprachkompetenz in der Muttersprache, größere Zweitsprachenkompetenz bei Nicht-Muttersprachlern, höhere Konzentrationsfähigkeit, verminderte Aggressionsbereitschaft. Bei einer anschließenden zweisprachigen Beschulung können zusätzliche Leistungsverbesserungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den musischen Fächern genannt werden (FRANCESCHINI, 2002 UND 2003; EHRHART 2003; HAGÈGE, 1996).

Eine Kurzstudie im Jahr 2007, durchgeführt von Peter Edelenbos und Angelika Kubanek, hat gezeigt, dass das saarländische Konzept für die Vermittlung einer Zweitsprache, hier: Nachbarspra-

che, in den wesentlichen Zügen hervorragend für Kinder im Vorschulalter geeignet ist. Zitiert sei die allgemeine Schlussfolgerung der beiden Wissenschaftler:

„Organisation, Einführung und Motivation in diesem Innovationsprogramm sind gut. Es sind Fortbildungsmöglichkeiten an verschiedenen Orten vorhanden, es gibt die Möglichkeit der Nachqualifikation. Es gibt ein Dokumentationszentrum mit Lernmaterial zum Ausleihen und eine pädagogische Betreuung. Es gibt eine Anschubfinanzierung. Sprachbegegnung ist explizit aufgenommen in das neue Bildungsprogramm. Auch von Lokalpolitikern erfolgt Unterstützung. (...) Die Anpassungsdauer benannten die Französisinnen mit einigen Monaten („eine Differenz bleibe immer, aber das sei spannend und man könne sogar über manche Kulturunterschiede lachen“).“

(EDELLENBOS & KUBANEK, 2007)

LITERATUR

Börsch, Sabine: Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung, Tübingen 1987

Edelenbos, Peter und Kubanek, Angelika: Bilinguale Kindergärten im Saarland – Erfahrungen und Perspektiven. Interne Veröffentlichung des Ministeriums für Bildung, Familien, Frauen und Kultur im Saarland, 2007

Ehrhart, Sabine: Frühfranzösisch im Saarland – Ein Erfahrungsbericht in: Frühes Lernen – Bildung im Kindergarten. Dokumentation des Fachkongresses 2002 in Saarbrücken; Kontakt: Eva Hammes-Di Bernardo, e.hammes-di_bernardo@bildung.saarland.de

Franceschini, Rita: Das Gehirn als Kulturinskription in: Müller-Lancé Johannes, Riehl Claudia Maria (Hrsg.): Ein Kopf, viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung, Aachen 2002

Franceschini, Rita: „Viele Wege führen zum Ziel“ – Erfahrungen und Anregungen aus Beobachtung des Früh-französischunterrichts im Saarland in: Frühes Lernen – Bildung im Kindergarten. Dokumentation des Fachkongresses 2002 in Saarbrücken; Kontakt: Eva Hammes-Di Bernardo, e.hammes-di_bernardo@bildung.saarland.de

Hagège, Claude : L'enfant aus deux langues ; Editions Odile Jacob, Paris , 1996

Hammes-Di Bernardo, Eva: Zweisprachige Ansätze in saarländischen Kindergärten in: Hedi Colberg-Schrader, Pamela Oberhuemer: Qualifizieren für Europa – Praxiskulturen, Ausbildungskonzepte, Initiativen, Hohengehren 2000

Kegel, Gerd: Wie Kinder zur Sprache kommen; in: Hammes-Di Bernardo, Eva und Oberhuemer, Pamela: Startchance Sprache – Sprache als Schlüssel zur Bildung und Chancengleichheit; Hohengehren 2003

Montanari, Elke: Mit zwei Sprachen groß werden – Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule; München 2002

Thomas, A.: Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen 1996

Wode, Henning Prof. Dr.: Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten? Zu beziehen über: Englisches Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt an der Universität Kiel, Olshausenstr. 40, 24098 Kiel, officeling@anglistik.uni-kiel.de

Mehrsprachigkeit in Luxemburg



FERNAND FEHLEN

Dozent für Soziologie und
Soziolinguistik, Universität
Luxemburg

Am 1. Januar 2011 hat das Großherzogtum 511.840 Einwohner/-innen.¹ Seine Wohnbevölkerung hat in den letzten zehn Jahren durch den Zuzug zahlreicher Migrant/-innen um 16 Prozent zugenommen. Damit ist der Prozentsatz der Luxemburger in diesem Zeitraum von 63 Prozent auf 57 Prozent gefallen. Die Hauptstadt zählt 94.000 Einwohner/-innen mit einem Ausländeranteil von 65 Prozent. Motor dieser Entwicklung ist ein wirtschaftlicher Aufschwung, der eine Arbeitskräftenachfrage induziert hat, die trotz der hohen Einwandererzahlen nur durch den Rückgriff auf das Arbeitskräftereservoir in den Nachbarregionen gedeckt wer-

den kann. März 2010 waren 44 Prozent der in Luxemburg beschäftigten Arbeitnehmer/-innen Grenzpendler/-innen. Der Anteil der Luxemburger/-innen bei den Arbeitnehmer/-innen liegt damit bei 29 Prozent. Kein Wunder, dass manche unter ihnen, besonders wenn sie die eigene wirtschaftliche Zukunft oder die ihrer Kinder bedroht wännen, Angst vor Überfremdung bekommen und dies zum Ausdruck bringen, indem sie ihre Mehrsprachigkeit, auf die sie ansonsten sehr stolz sind, verleugnen².



¹ Alle Zahlen nach den Angaben des Luxemburger Statistischen Amtes STATEC, zum Stichdatum 1.1.2011, falls nicht anders angegeben www.statec.public.lu.

² FEHLEN, Fernand: Sprachenpolitik. In: LORIG, Wolfgang; HIRSCH, Mario (Hrsg.): Das politische System Luxemburgs. Wiesbaden: VS-Verlag, 2008.

Die Entstehung der Luxemburger Dreisprachigkeit

Luxemburger/-innen sprechen untereinander in allen Situationen Luxemburgisch, das allerdings eine recht junge Sprache ist³. Das Großherzogtum ist 1815 bei der Neuordnung Europas auf dem Wiener Kongress als Zufallsprodukt der Geschichte entstanden und blieb über ein Jahrhundert Spielball der Machtpolitik seiner großen Nachbarn. Erst langsam hat sich im Laufe des 19. Jahrhunderts das Staatsgebilde verfestigt und eine nationale Identität hat sich herausgebildet. Gleichzeitig hat sich die Luxemburger Sprache aus dem westmoselfränkischen Dialektkontinuum herausgelöst und ihre Eigenständigkeit erlangt⁴. Dies geschah als Gegenreaktion zum Druck des einstigen deutschen Sprachimperialismus, denn von 1815, als Luxemburg einer der 39 Staaten des deutschen Bundes wurde, bis 1944, als es von der Nazibesatzung befreit wurde, war das Großherzogtum einer mehr oder weniger starken Annexionsdrohung ausgesetzt, die mit der romantischen Definition des deutschen Volkes über die deutsche Sprache legitimiert wurde. Im Namen dieser Ideologie sollten die Luxemburger/-innen während der Nazibesatzung mit der Parole „*Mir wölle bleiwe wat mir sin, Urdeitsch Muselfranken*“⁵ heim ins Reich geholt werden.

Solange die Luxemburger/-innen noch keine eigene Sprache hatten, wurde das Französische als Gegengewicht zum Deutschen benutzt und die eigenen Identität in einer Zugehörigkeit zu den beiden Sprach- und Kulturräumen in der sogenannten „*Mischkultur*“ (BATTY WEBER, 1909) gesucht. Zudem war die französische Sprache auch Gesetzes- und Bildungssprache. Sie war die Sprache der Gerichte und der hohen

Verwaltung, während die niederen Beamten (wie Polizisten und Gendarmen), genauso wie die Zeitungen Deutsch schrieben. Das Französische hatte einen höheren Prestigestatus als das Deutsche, auch weil es am Gymnasium das Deutsche auf den höheren Klassen als Unterrichtssprache ablöst. So wurde Französisch zur Staatssprache und Luxemburg verstand sich, zumindest in den Augen seiner Bildungs- und Machteliten, als frankophones Land.

Der Ausbau des Luxemburgischen zur Sprache erfolgte eher ungeplant, ohne konkrete sprachpolitischen Maßnahmen, gegen den Widerstand dieser Eliten und ist immer noch nicht abgeschlossen, vor allem im Schriftsprachlichen. Wenn die Luxemburger schreiben, greifen sie auf Deutsch oder Französisch zurück. Besonders auf das Erstere, da sie in der Schule Lesen und Schreiben auf Deutsch gelernt haben.

Die hier nur kurz skizzierte sprachhistorische Entwicklung fand ihren Abschluss 1984 in einem Sprachengesetz (Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues), das den offiziellen Sprachgebrauch folgendermaßen regelt: Luxemburgisch wird zur Nationalsprache und Französisch zur Gesetzessprache erklärt. Das Gesetz ist bei der Bestimmung der Amtssprache sehr vorsichtig und beschreibt lediglich eine bestehende Situation. Französisch, Deutsch und Luxemburgisch (in dieser Reihenfolge!) werden keineswegs als Amtssprachen bezeichnet, sondern es wird lediglich festgehalten, dass sie im Umgang mit der Verwaltung und der Gerichtsbarkeit benutzt werden dürfen. Darüber hinaus werden die Behörden angehalten, soweit es ihnen möglich ist („*dans la*

mesure du possible“), in jener der drei Sprachen zu antworten, in der sie angeschrieben wurden. Diese Einschränkung und das Fehlen von begleitenden corpus- oder statusplanerischen Maßnahmen begrenzte zunächst die Wirkung des Gesetzes auf dessen symbolischen Gehalt, langfristig jedoch stellt es eine Aufwertung des Luxemburgischen dar. Auch heute noch schreiben die Behörden in der Regel französisch und ihre Formulare sind meist zweisprachig, französisch und deutsch. Über den Umweg der Stellenanzeigen hat sich jedoch die vom Gesetz nicht vorgesehene Formulierung der „*drei gebräuchlichen Landessprachen*“ („*les trois langues usuelles du pays*“) eingebürgert.



³ Dieser Abschnitt stellt eine Zusammenfassung dar von FEHLEN, Fernand: *Babylon im Kleinformat*, In: ders.: *BaleineBis. Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation. Luxembourg: SESOPI, 2009.*

⁴ GILLES, Peter: *Die Emanzipation des Lëtzebuergeschen aus dem Gefüge der deutschen Mundarten*. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* (1998) Nr. 117, S. 20-35.

^{5a} „*Wir wollen bleiben, was wir sind, urdeutsche Moselfranken*“ in Anspielung auf die seit 1859 gebräuchliche Devise der Luxemburger „*Wir wollen bleiben was wir sind*“.

Die Sprachensituation heute

Luxemburgisch ist die Muttersprache der Luxemburger/-innen und die Nationalsprache des Großherzogtums Luxemburg; daneben beherrschen die Luxemburger/-innen in der Regel die deutsche Sprache. Ihre Französischkenntnisse hängen oft vom Grad der Schulbildung ab. Die Gleichung je gebildeter, desto frankophoner, stimmt immer weniger, da Luxemburger/-innen mit Vorfahren aus Italien oder anderen romanischen Ländern, einen leichteren Zugang zum Französischen haben und neuerdings viele in einem französischsprachigen Umfeld arbeiten. Immerhin wächst heutzutage ca. ein Fünftel der Luxemburger mehrsprachig auf.

Genauere Angaben liefert eine Umfrage aus dem Jahre 2008⁶, in der u.a. die Frage „*Welche Sprache sprechen sie am besten, am zweitbesten usw.*“ gestellt wurde. Es handelt sich hierbei natürlich um eine Selbsteinschätzung, und welche Sprechkompetenz ein/e Befragte/r tatsächlich besitzt, ist nicht zu ermitteln. 96 Prozent der Luxemburger/-innen sprechen Luxemburgisch⁷, 97 Prozent Französisch und 92 Prozent Deutsch. Zusätzlich haben 66 Prozent Englisch-, 12 Prozent Italienisch- und 5 Prozent Portugiesischkenntnisse. Ein Vergleich mit einer ähnlichen Umfrage aus dem Jahre 1997 zeigt, dass Französisch zunimmt, besonders als

zweite gesprochene Sprache; dass Deutsch und Italienisch abnehmen, während Englisch und Portugiesisch zunehmen. Nach der Sprache gefragt, die zu Hause in den ersten vier Lebensjahren gesprochen wurde, antworteten 87 Prozent der Luxemburger/-innen, dass dies hauptsächlich Luxemburgisch war, 20 Prozent gaben an, mehr als eine Sprache gesprochen zu haben, dabei werden Französisch und Deutsch fast gleich häufig mit 10 Prozent und 9 Prozent genannt.

Tabelle 1: Die von den Luxemburgern am besten gesprochenen Sprachen (2008, N = 1788)

	Französisch	Luxemburgisch	Deutsch	Englisch	Portugiesisch	Italienisch
erste	6 %	89 %	2 %	0 %	0 %	0 %
zweite	45 %	5 %	43 %	3 %	1 %	1 %
dritte	40 %	2 %	39 %	8 %	1 %	1 %
vierte	5 %	1 %	7 %	50 %	1 %	3 %
fünfte	0 %	0 %	1 %	5 %	2 %	7 %
Summe	96 %	97 %	92 %	66 %	5 %	12 %

Quelle: Fehlen 2009

⁶ FEHLEN, Fernand: *BaleineBis. Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation. Luxembourg: SESOPI, 2009.*

⁷ Berücksichtigt man mehr als 5 gesprochene Sprachen, so nehmen die angegebenen Prozentsätze zu.

Die Sprachkompetenz der Ausländer/-innen hängt natürlich ab von deren Muttersprache und nationaler Kultur. Migrant/-innen aus dem germanischen Sprachraum werden einen leichteren Zugang zum Luxemburgischen haben, als solche aus dem romanischen. Bevor wir weitere Ergebnisse der Umfrage vorstellen, wollen wir deshalb näher auf die Einwanderungsstatistik eingehen. Unter den Ausländern/-innen sind die Portugiesen am zahlreichsten, sie stellen 16 Prozent der Wohnbevölkerung, gefolgt von den Franzosen mit sechs Prozent, den Italienern und den Belgiern mit jeweils drei Prozent. Damit stammt ungefähr ein Viertel der Einwohner/-innen des Landes aus romanophonen Ländern. Die ca.

12.000 Deutsche stellen zwei Prozent der Wohnbevölkerung dar. Nach der zitierten Erhebung geben 60 Prozent der Ausländer/-innen an, Luxemburgisch zu sprechen und dieser Prozentsatz hat seit 1997 noch zugenommen. Französisch ist jedoch die allgemeine Verkehrssprache Luxemburgs und dies besonders in der Hauptstadt und im Süden des Landes. 96 Prozent der Wohnbevölkerung sprechen Französisch, gefolgt von Luxemburgisch mit 78 Prozent und Deutsch mit 75 Prozent. Im Vergleich zu 1997 haben die Mehrsprachigkeit und auch die Luxemburgischkenntnisse unter den Ausländern zugenommen. Die Studie zeigt zudem, dass die Luxemburgischkenntnisse der Migrant/-innen mit der Aufenthaltsdauer zunehmen, ein Viertel von ihnen jedoch wird diese Sprache nie lernen.

Tabelle 2: Die von der Wohnbevölkerung am besten gesprochenen Sprachen (2008, N = 2795)

	Französisch	Luxemburgisch	Deutsch	Englisch	Portugiesisch	Italienisch
erste	20 %	57 %	4 %	2 %	11 %	3 %
zweite	42 %	10 %	29 %	8 %	4 %	2 %
dritte	28 %	7 %	29 %	10 %	2 %	3 %
vierte	5 %	3 %	11 %	34 %	1 %	3 %
fünfte	1 %	1 %	2 %	7 %	2 %	5 %
Summe	96 %	78 %	75 %	61 %	20 %	16 %

Quelle: Fehlen 2009



Arbeitswelt und Schule

Im öffentlichen Leben ist Luxemburgisch wegen der hohen Zahl der Grenzpendler/-innen, die weniger multilingual als die Wohnbevölkerung sind, weniger präsent. Dies gilt besonders für die Franzosen, die ca. die Hälfte der Grenzpendler/-innen ausmachen⁸. Auf dem Arbeitsmarkt ist Französisch die meist gefragte Sprache. Das schnelle Anwachsen der Erwerbsbevölkerung in den letzten 25 Jahren hat zu einer Segmentierung nach sprachlichen Kriterien geführt: im öffentlichen Dienst muss man Luxemburgisch sprechen, der Dienstleistungssektor mit Publikumsverkehr bevorzugt mehrsprachiges Personal, und falls dieses nicht vorhanden ist, wird man meist auf Französischsprecher zurückgreifen. In der verarbeitenden Industrie wird Französisch gesprochen. Diese Pauschalaussagen müssen je nach sektoriellen und geographischen Gegebenheiten nuanciert werden. Die Filiale eines deutschen Unternehmens auf der Luxemburger Moselseite wird natürlich Wert auf Deutschkenntnisse legen, während in der Finanzwelt die Unternehmenskultur des Mutterhauses eine entscheidende Rolle spielt. Im Bauhauptgewerbe arbeiten hauptsächlich Portugiesen, die mit den anderen Nationalitäten in der Bauleitung, -planung usw. auf Französisch kommunizieren. Im Baunebengewerbe, hauptsächlich im technischen Bereich, finden sich viele Deutsche und Deutsch-Belgier⁹.

In Luxemburg gibt es eine große Zahl von hochqualifizierten ausländischen Arbeitskräften, die sich nicht als klassische Migrant/-innen, sondern als Expats, also als vorübergehend auf Auslandsmission für das sie beschäftigende Unternehmen/Institution verstehen. Zu den 10 682 Bediensteten von europäischen und anderen internationalen Organisationen (Stand Juli 2011), muss man noch die statistisch nicht genauer erfassbaren leitenden Angestellten der internationalen Unternehmen hinzurechnen. Diese werden oft von ihren Familien begleitet, deren Kinder in eigene, internationale Schulen gehen und immerhin neun Prozent der in Luxemburg eingeschulten Schüler/-innen (ab 6 Jahre) darstellen.

Die Kinder der Arbeitsimmigranten gehen im Allgemeinen in die Regelschule, deren Dreisprachigkeit für viele eine unüberwindliche Hürde darstellt. Dort hat die Zahl der Schüler/-innen, die nicht Luxemburgisch als Muttersprache haben, in den letzten Jahren stark zugenommen¹⁰ und stellt das Luxemburger Bildungssystem vor eine große Herausforderung, dem es mit einer Reform des Sprachenunterrichts, die 2005 begonnen wurde und noch nicht abgeschlossen ist, zu begegnen versucht.



Abschließend kann man feststellen, dass Luxemburg mit seiner Mehrsprachigkeit der Musterschüler der europäischen Sprachenpolitik ist, die neben der Landessprache die Erlernung von zwei weiteren Sprachen, in der Regel Englisch und die Sprache eines Nachbarlandes, fordert. Auch wenn Luxemburgisch eine kleine Sprache ist, so ist sie keineswegs bedroht. Die Zahl ihrer Sprecher/-innen nimmt zu und ihr Ausbau zur Vollsprache besonders auch im schriftsprachlichen Bereich schreitet voran.

⁸ Die Hälfte der Grenzpendler kommt aus Frankreich, je ein Viertel kommt aus Belgien und Deutschland (März 2010).

⁹ PIGERON-PIROTH, Isabelle ; FEHLEN, Fernand: Les langues dans les offres d'emploi du Luxemburger Wort 1984-2009, Luxemburg 2010 <http://infolux.uni.lu/2010/11>.

¹⁰ Sie stieg nach Angaben des Erziehungsministeriums von 38 Prozent im Schuljahr 2003/2004 auf 52 Prozent im Schuljahr 2009/2010.

Podiumsgespräch: Mehrsprachigkeit in der Praxis – Vorstellung regionaler Beispiele

Moderation:

DR. JÜRGEN ALBERS,
Saarländischer Rundfunk

Teilnehmer/-innen:

HANS BÄCHLE,
Direktor des Deutsch-
Französischen Gymnasiums

ELISE BOURGER,
Médiathèque Sarreguemines

FRANZ-JOSEF KIEFER,
Direktor des Gymnasiums
am Rothenbühl

BÄRBEL KLUSCH und
VALERIE KÖHLER,
Stadtbibliothek Saarbrücken

GERTRUD QUINT (Leiterin)
und TANIA MEYER,
Kindertagesstätte
Dudweiler Pfaffenkopf

SASKIA SCHÖNHÖFER,
Direktorin der Grundschule
Dudweiler

Zum Abschluss der Tagung „Mehrsprachigkeit“ stellten Vertreterinnen und Vertreter regionaler Bildungseinrichtungen ihre Konzepte vor und tauschten sich über ihre Erfahrungen aus. Die Moderation der Gesprächsrunde übernahm Dr. Jürgen Albers vom Saarländischen Rundfunk.

Im übrigen Bundesgebiet ist die Vorstellung noch immer weit verbreitet, die Saarländer seien zweisprachig und beherrschten Französisch ebenso gut wie Deutsch. Die Realität sieht anders aus, doch die Förderung der Bilingualität spielt in saarländischen Schulen, Kindergärten und anderen Bildungseinrichtungen eine weit größere Rolle als dies in anderen Bundesländern der Fall ist.

Französisch von klein auf

Um bereits Kleinkinder mit der französischen Sprache vertraut zu machen, arbeiten in zahlreichen saarländischen Kindertagesstätten neben deutschen auch französische Erzieherinnen. So auch in der Städtischen Kita Pfaffenkopf Saarbrücken-Dudweiler, wo Erzieherin Tania Meyer ihre deutschen Kolleginnen als französische Muttersprachlerin unterstützt. *„Wir arbeiten nach dem Konzept ‚Eine Person, eine Sprache‘“, erklärt Tania Meyer. „Ich spreche mit den Kindern ausschließlich Französisch, sei es beim Frühstück oder bei besonderen Aktionen, die ich mit den Kindern mache. Ich tröste die Kinder auf Französisch, und ich schimpfe auf Französisch.“*

Gerade in emotionalen Situationen könne diese authentische Form der Sprachvermittlung nur eine Muttersprachlerin leisten, ist Kita-Leiterin Gertrud Quint überzeugt. *„Eine deutsche Muttersprachlerin würde in solchen Momenten ins Deutsche verfallen“, glaubt Quint.*

Als bilinguale Schule mit rund 1000 Schülern setzt auch das Deutsch-Französische Gymnasium (DFG) auf muttersprachliche Lehrkräfte. So besteht das 90-köpfige Lehrerkollegium jeweils zur Hälfte aus Deutschen und Franzosen. *„Uns geht es nicht nur um die Vermittlung der Partnersprache Deutsch beziehungsweise Französisch, sondern auch um die Vermittlung interkultureller Kompetenzen“, erläutert Schulleiter Hans Bächle. Unterschiede bezüglich Didaktik und Unterrichtsmethoden seien vor diesem Hintergrund nicht hinderlich, sondern dem Verständnis für die (Lern-)Kultur beider Länder förderlich. Die Schüler/-innen des DFG erlangen ein deutsch-französisches Abitur. Dieses eröffnet einen uneingeschränkten Zugang zu allen deutschen und französischen Hochschulen.*

Muttersprachlicher Unterricht – ja oder nein?

Das Saarbrücker Gymnasium am Rothenbühl verfolgt in diesem Punkt einen anderen Ansatz. Im bilingualen Zweig der Schule, an dem rund 400 Schüler intensiv Englisch lernen, lehren deutsche Muttersprachler, die mindestens fünf Jahre im englischsprachigen Ausland gelebt haben. Ähnlich wie am DFG lernen die Schüler die Fremdspra-

che auch hier nicht nur im Sprachunterricht, sondern nach und nach auch im Fachunterricht. So wird der Erdkundeunterricht ab Klasse fünf in englischer Sprache erteilt, später auch Geschichte und Biologie. Französisch ist am Gymnasium am Rotenbühl ab Klassenstufe sechs als zweite Fremdsprache Pflicht. So werde dafür gesorgt, dass auch die Sprache des Nachbarlandes nicht zu kurz kommt, erklärt Schulleiter Franz Josef Kiefer.

Viele Eltern, die als Dozent/-innen oder Professor/-innen an der Universität des Saarlandes oder als Führungskräfte in Wirtschaft und Forschung arbeiten, legen größeren Wert auf Englisch- als auf Französischunterricht, weil sie beruflich mobil sein wollen oder müssen. Diese Erfahrung hat Saskia Schönhöfer, Schulleiterin und Lehrerin für Englisch an der Grundschule Dudweiler, gemacht. *„Denn bei einem Umzug in ein anderes Bundesland ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass ihr Kind an eine Schule kommt, an der Englisch die größere Rolle spielt“*, so Schönhöfer. Aber auch Französisch wird den Kindern an der Grundschule Dudweiler in gemeinsamen Alltagssituationen vermittelt. Hier wird die Zweitsprache zur Arbeits- und Umgangssprache. Mit Annie Mittelbach steht dafür eine französische Muttersprachlerin als Lehrkraft zur Verfügung.

Öffentliche Bibliotheken arbeiten grenzüberschreitend zusammen

Medien für die zweisprachige Erziehung finden Mitarbeiter/-innen von Kitas und Schulen sowohl in der

Stadtbibliothek Saarbrücken als auch in der Médiathèque de la Communauté d'Agglomération Sarreguemines. Die beiden öffentlichen Bibliotheken arbeiten eng zusammen, schaffen verstärkt fremd- und zweisprachige Bilder- und Kinderbücher an und halten auch andere Medien wie CDs und DVDs für den bilingualen Unterricht bereit, berichten Bärbel Klusch und Valerie Köhler von der Stadtbibliothek Saarbrücken und ihre französische Kollegin Elise Bourger. Außerdem werde darauf geachtet, bestimmte Titel in beiden Bibliotheken vorzuhalten.

Abschlussdiskussion mit Anregungen aus dem Publikum

In der abschließenden Diskussion hatte das Publikum Gelegenheit, Fragen zu stellen und den Teilnehmern der Gesprächsrunde Anregungen mit auf den Weg zu geben.

Georg Hallermeyer von der Elterninitiative „Association bilinguale franco-allemand“ (Abifa) empfahl der Stadtbibliothek Saarbrücken und der Médiathèque Sarreguemines die Anschaffung zweisprachiger Sprachlernboxen. Petra Dünges, die Kinderbücher aus dem Arabischen ins Deutsche übersetzt, sprach sich dafür aus, mehr zweisprachige Kinder- und Jugendliteratur in Schulen und Bibliotheken zur Verfügung zu stellen, um Mehrsprachigkeit zu fördern.

„Sollte der fremdsprachliche Unterricht vorzugsweise von Muttersprachlern erteilt werden?“, wollte Dr. Heribert Schneider,

Präsident der Deutsch-Mexikanischen Gesellschaft, wissen. Bejaht wurde diese Frage von Kita-Leiterin Gertrud Quint und DFG-Rektor Hans Bächle. Denn Französisch, so Bächle, solle am Deutsch-Französischen Gymnasium nicht in erster Linie als Unterrichtsgegenstand wahrgenommen, sondern als Mittel der Verständigung erlebt werden. Saskia Schönhöfer von der Grundschule Dudweiler dagegen ist der Überzeugung, dass deutsche Muttersprachler, die mehrere Jahre in Frankreich oder England gelebt haben, die jeweilige Sprache ebenso gut vermitteln können. *„Entscheidend ist, dass man die Kinder begeistern kann – das gilt für Fremdsprachen ebenso wie in jedem anderen Unterrichtsfach auch.“* Die Teilnehmer/-innen der Gesprächsrunde waren sich einig, dass Muttersprachler bei Kindergartenkindern und Grundschulern auf jeden Fall geeigneter sind als andere Sprachenlehrer/-innen. Denn gerade für Kinder spielt die Beziehung zur Lehrperson eine wichtige Rolle. Bei Jugendlichen und Erwachsenen können aber auch Deutsche mit Erfahrungen im entsprechenden Land die jeweilige Sprache gut vermitteln.

VI. Kulturelle Bildung

kul
tur
elle
bil
dur



„Musikalische Bildung für alle Saarbrücker Kinder!“

Die Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken initiiert Kooperationsprojekte mit Grundschulen und Kindergärten, um möglichst viele Kinder frühzeitig mit Musik in Berührung zu bringen – zwölf der 29 Saarbrücker Grundschulen machen bisher mit.

„Nicht alle Kinder haben die Möglichkeit, zu uns kommen. Also gehen wir zu ihnen.“ Das ist die Strategie, mit der die Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken ihrem selbst gesetzten Ziel *„Musikalische Bildung für alle Saarbrücker Kinder“* Schritt für Schritt näher kommt.

Inzwischen laufen Kooperationsprojekte der Musikschule in zwölf Grundschulen und zahlreichen Kindergärten im gesamten Stadtgebiet. Die Zahl der Kooperationen mit Grundschulen steigt seit Jahren kontinuierlich. Begonnen hatte der Prozess 2004 mit dem Pilotprojekt *„Sozialer Friede durch aktives Musizieren“* an der Rotenbergschule (heute Max-Ophüls-Grundschule), das vom Rotary Club Saarbrücken finanziert worden war.

Im Rahmen der Kooperationsprojekte erteilen examinierte Fachkräfte der Musikschule klassenweise ein Mal pro Woche Instrumentalunterricht. Dabei können Schulen zwischen verschiedenen Angeboten wie Percussion, Blockflöten- oder Streicherklassen wählen. Angeboten wird auch die Leitung von Schulchören durch Lehrkräfte der Musikschule.

Bei allen Projekten arbeiten der/die Instrumentallehrer/in der Musikschule und der/die Klassenlehrer/in eng zusammen. Um täglich mit den Kindern üben zu können, bietet die Musikschule den beteiligten Grundschullehrern Einzelunterricht auf dem jeweiligen Instrument an. Außerdem unterstützt die Musikschule interessierte Grundschulen bei der Klärung organisatorischer und finanzieller Fragen.

Informationen über sämtliche Projekte der Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken unter www.musikschule.saarbruecken.de



Das Kooperationsprojekt „Percussion“ an der Grundschule Kirchberg

Seit März 2009 erhalten alle 60 Kinder der damals ersten Klassen Unterricht in Percussion. Auch die Klassenstufe zwei ist in das Projekt eingebunden. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen verschiedene Schlaginstrumente wie Trommeln und Kleinpercussion-Instrumente. Aber auch Singen, Bewegungsspiele und Bodypercussion gehören dazu. Ziel ist es, auf spielerische Weise Rhythmen zu vermitteln und Musik unmittelbar erfahrbar zu machen. Dabei können beim Percussionunterricht auch solche Kinder integriert werden, die mit dem Erlernen anderer Instrumente wegen mangelnder Konzentrationsfähigkeit oder Disziplin Schwierigkeiten hätten.

Neben dem wöchentlichen Unterricht durch Lehrerinnen der Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken sind auch die Klassenlehrerinnen in das Projekt eingebunden. Sie sorgen dafür, dass die Kinder in der Schule regelmäßig üben. Das Percussion-Projekt ist saarlandweit einzigartig. Finanziert wird es aus Mitteln der Landeshauptstadt Saarbrücken sowie Sponsorengeldern.

Das Kooperationsprojekt „Blockflötenklasse“ an der Grundschule Dellengarten



Im November 2008 startete an der Grundschule Dellengarten (ehemals Deutschherrn-Schule) das Projekt „Blockflötenklasse“ mit den zwei Klassen des zweiten Schuljahrs. Bis Klassenstufe vier erhalten die insgesamt 50 Kinder ein Mal pro Woche eine Stunde Instrumentalunterricht im Fach Blockflöte. Mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 startete mit den Drittklässlern ein weiterer Jahrgang mit dem Projekt Blockflötenklasse. Die Arbeit mit den Kindern des ersten Projekt-Jahrgangs wird fortgesetzt. Professionellen Blockflötenunterricht erteilen die Musikschullehrerinnen Esther Klein, Barbara Neumann und Monika Anstett, die an der Musikhochschule Blockflöte studiert haben und zum Teil auch über eine Zusatzqualifikation in Elementarer Musikpädagogik verfügen. Auch hier sind die Klassenlehrerinnen in das Projekt eingebunden.

Zusätzlich haben alle Kinder des zweiten bis vierten Schuljahres die Möglichkeit, in einem Kinderchor zu singen, der von Lehrerinnen der Musikschule geleitet wird und zur Zeit rund 50 Mitglieder zählt. Der Chor ist in die Projektarbeit der Musikschule eingebunden und wirkte im Juli 2009 erstmals bei einer großen Aufführung der Musikschule im Bürgerhaus Dudweiler mit. Finanziert wird das Musikschul-Projekt Blockflötenklasse aus Mitteln der Landeshauptstadt Saarbrücken und von Sponsoren.

„Musikschule im Gespräch“: Kooperationen



Moderation:

MATTHIAS PANNES,
Bundesgeschäftsführer des
Verbands deutscher Musikschulen
(VdM)

Teilnehmer/-innen:

PROF. THOMAS DUIS,
zum Zeitpunkt des Gesprächs
Rektor der Hochschule für Musik
(HfM) Saar

SILKE MÖCKL,
Rektorin der gebundenen
Ganztagsgrundschule Kirchberg

THOMAS KITZIG,
Leiter der Musikschule der
Landeshauptstadt Saarbrücken

Matthias PANNES:

Herzlich willkommen zu „Musikschule im Gespräch“! Zur Begrüßung haben wir gerade Schülerinnen und Schüler der Grundschulen Dellengarten und Kirchberg gehört, beides Schulen, die man im ministeriellen Jargon als „belastete Schulen“ bezeichnen würde. Aber das würde wohl niemand sagen, der hier im Saal sitzt, und gehört hat, was die Kinder uns präsentiert haben. Was mich am meisten überrascht hat: die Kinder der beiden Schulen haben den anderen jeweils sehr aufmerksam zu gehört. Es gab vor einigen Jahren ein Pilotprojekt der Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken an der Max-Ophüls-Grundschule, „Sozialer Friede durch aktives Musizieren“. Genau das konnte man hier beobachten.

Die Musikschule hat eine wichtige Funktion im kommunalen Bildungswesen. Gemeinsam mit den allgemeinbildenden Schulen, der Hochschule für Musik Saar und anderen Bildungsorganisationen wie dem Saarländischen Rundfunk ist sie Teil eines lebendigen Netzwerks für und mit Kindern und Jugendlichen. All diese Akteure arbeiten in Saarbrücken sehr gut zusammen. Wie diese Kooperationen im Einzelnen aussehen, darüber möchten wir heute sprechen.

Die Gäste, die wir dazu eingeladen haben, möchte ich Ihnen kurz vorstellen:

es sind Professor Thomas Duis, Rektor der Hochschule für Musik (HfM) Saar, Silke Möckl, die Rektorin der Grundschule Kirchberg, und Thomas Kitzig, der Leiter der Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken.

Meine erste Frage geht an Sie, Frau Möckl: Was hat sich geändert, seit Sie mit der Musikschule zusammenarbeiten und ein Percussionprojekt an Ihrer Schule haben?

Silke MÖCKL:

Ganz einfach: Der Musikunterricht findet regelmäßig statt. Das ist nicht selbstverständlich. Denn die Ausbildung von Grundschullehrer/-innen ist zwar sehr vielfältig und umfasst neben Grundschulpädagogik auch alle Fächer, die an Grundschulen unterrichtet werden. Aber nicht jede/r Grundschullehrer/-in ist ein/e begnadete/r Musiker/-in. Deshalb lässt man das Fach Musik gerne mal ein bisschen kürzer ausfallen.

Matthias PANNES:

Ich höre des Öfteren, dass Grundschullehrer/-innen, die Musik unterrichten, gewisse Vorbehalte gegenüber Musikschullehrer/-innen haben, wenn diese ihre Klasse unterrichten. Bei Ihnen hört sich das ganz anders an. Sie scheinen froh darüber zu sein, die Musikschullehrer/-innen zu haben.

Silke MÖCKL:

Ich selbst habe vor 20 Jahren studiert und einen sogenannten „Sitzschein“ in Musik gemacht. Wenn man immer artig da war, hat man den Schein bekommen. Als ich als Lehrerin vor einer Klasse stand, habe ich mich nicht sehr kompetent gefühlt, dieses Fach zu unterrichten und hatte daher das Gefühl, dass die Kinder mehr bei mir lernen, wenn ich etwas anderes als Musik mit ihnen mache.

Bevor ich an die Grundschule Kirchberg kam, war ich Lehrerin an der Max-Ophüls-Grundschule und habe dort das Musikschulprojekt „Sozialer Friede durch aktives Musizieren“ als Klassenlehrerin begleitet.

In der Grundschule Kirchberg ist der Donnerstag ein freudiger Tag: Denn dann kommen die Musikschullehrerinnen Birgit Ibelshäuser und Esther Klein zu uns, und die Kinder sind mit großer Begeisterung bei der Sache.

Matthias PANNES:

Sie denken nicht wie manche Politiker daran, dass sich durch Musik die Konzentrationsfähigkeit und Disziplin der Schüler/-innen verbessert, sondern geben der Musik einen Eigenwert. Das finde ich sehr gut! Meine nächste Frage geht an Thomas Kitzig: Wie funktioniert das, wenn Lehrkräfte der Musikschule und Grundschullehrer/-innen zusammenkommen? Wie werden beide Konzepte zusammengeführt?

Thomas KITZIG:

Man muss zu Beginn einer solchen Kooperation die Voraussetzungen und Rollenverteilung genau abklären. Es muss klar sein, welche Aufgaben die Musikschule und welche die Grundschule übernimmt. Um diese Klarheit zu schaffen, haben wir für unsere Kooperationsprojekte eine Informationsbroschüre für die Schulen erstellt.

Wir wären zum Beispiel froh darüber, wenn sich die Klassenlehrer/-innen einbringen und täglich mit den Kindern üben würden. Um Klassenlehrer/-innen, die diese Aufgabe gerne übernehmen

möchten, dazu in die Lage zu versetzen, bieten wir ihnen Einzelunterricht auf dem jeweiligen Instrument an. Das tägliche Üben in der Schule ist sehr wichtig, denn Kontinuität ist beim Erlernen eines Musikinstruments entscheidend. Unsere Vision ist es, dass jedes Kind in Saarbrücken die Chance erhalten soll, mit Musik in Berührung zu kommen. Daher sind die Grundschulen für uns die wichtigsten Partner. Denn hier erreichen wir alle Kinder vom sechsten bis zum zehnten Lebensjahr.

Matthias PANNES:

Kommen wir auf den schulpolitischen Rahmen zu sprechen. Frau Möckl hat eben dargestellt, wie die Ausbildung von Grundschullehrer/-innen aussieht. Das Musikstudium auf Lehramt beschränkt sich bislang auf die Sekundarschulen. Wäre es nicht notwendig, die Ausbildung der Grundschullehrer/-innen an der Hochschule für Musik zu stärken?

Thomas DUIS:

Es gibt Gespräche über eine solche Ausbildung für Grundschullehrer/-innen im Saarland. Die Universität des Saarlandes würde eine solche Ausbildung gerne anbieten, und auch wir würden dazu sehr gerne einen Beitrag leisten. Aber das ist auch eine Geldfrage, und zur Zeit ist eine heftige Spardiskussion im Gange. Den Politiker/-innen sollte bewusst sein, dass wir eine Verpflichtung haben: Wenn wir es nicht schaffen, Kindern schon im Kindergartenalter die Chance zu geben, zu musizieren, dann werden wir in wenigen Jahren eine Verarmung feststellen, die sich bereits jetzt anbahnt.

Matthias PANNES:

An der Hochschule für Musik (HfM) Saar bildet die Elementare Musikpädagogik mit Professor Michael Dartsch einen besonderen Schwerpunkt. Jetzt wurde in diesem Bereich noch eine zweite Stelle an der HfM eingerichtet. Welche Verbindungen gibt es hier zwischen der Musikhochschule und der Musikschule?

Thomas DUIS:

Es gibt sehr vielfältige Verbindungen zwischen der HfM und der Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken, aber auch zu anderen Musikschulen. Dafür bin ich sehr dankbar, denn unsere Studierenden haben so die Möglichkeit, praktische Erfahrungen zu sammeln und werden dabei von examinierten Lehrkräften der Musikschule unterstützt. Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Berührungspunkte: Es gibt Lehrkräfte, die sowohl in der Musikschule als auch an der Hochschule für Musik tätig sind, und es gibt eine Zusammenarbeit in den Bereichen Elementare Musikpädagogik und Musikerziehung. Dieser Austausch ist sehr gut und wichtig, sozusagen eine „positive Abhängigkeit“, die über die Jahre gewachsen ist.

Thomas KITZIG:

Dem kann ich mich nur anschließen. Ein gutes Beispiel für die erfolgreiche Zusammenarbeit beider Institutionen ist das Orientierungspraktikum, das angehende Musikpädagog/-innen während ihres Studiums absolvieren müssen. Bei diesem Praktikum spielt die Berufspraxis eine große Rolle. Deshalb nehme ich Studierende zum Beispiel auch in den Kulturausschuss

mit. Denn auch mit den Entscheidungsprozessen, die auf kulturpolitischer Ebene stattfinden, sollten Musikpädagogen/-innen vertraut sein.

Als sehr positiv empfinde ich auch die Entwicklung, die die Elementare Musikpädagogik (EMP) an der HfM in den letzten Jahren gemacht hat: Ohne das EMP-Studium wäre vieles von dem, was wir in unserer Musikschule praktizieren, nicht möglich. Diese Ausbildung ist eine große Bereicherung für die saarländische Musikschullandschaft, und wer das EMP-Studium absolviert hat, findet auch einen Arbeitsplatz. Eine ähnliche positive Entwicklung sehe ich in der Jazzabteilung, die es seit einigen Jahren an der HfM gibt. Denn U- und E-Musik¹ lassen sich nicht voneinander trennen, egal, ob im Klavier-, Blockflöten- oder Geigenunterricht. Deshalb brauchen wir Lehrkräfte, die mit beiden Genres vertraut sind.

Wir haben gerade drei Preisträgerinnen unseres Wettbewerbs Klavier Plus/Gitarre Plus 2011 gehört. Mit diesem Wettbewerb möchten wir der „Einzelhaft am Klavier“ entgegenwirken und Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene dazu motivieren, gemeinsam zu musizieren.

Die einzige Vorgabe bei Klavier Plus/Gitarre Plus ist, dass in jedem Ensemble eine Gitarre oder ein Klavier vertreten sein muss und ein Ensemblemitglied Schüler/-in unserer Musikschule ist. Ansonsten bildet sich die Gruppen völlig frei, wodurch sehr kreative Ensembles zustande kommen wie zum Beispiel „Klavier sechshändig“ oder „ein Klavier plus 19 Celli“. Bei unserem Wettbewerb gibt es keine Verlierer/-innen: Es gibt Bronze-, Silber- und Goldmedaillen, denn die Motivation zum gemeinsamen Musizieren steht im Vordergrund.

Matthias PANNES:

Der Philosoph Aristoteles hat einmal gesagt: „Bildung heißt nicht, ein Gefäß zu füllen, sondern eine Flamme zu entzünden“. In der Musikschule werden Kinder dort abgeholt, wo sie stehen, und auf einen Weg gebracht. Wie gebe ich Kindern diesen Impuls, wenn Musikschule und Grundschule Kinder gemeinsam auf diesen Weg bringen?

Silke MÖCKL:

Das ist spannend für die Kinder. Manche haben schon Vorerfahrungen, für andere ist das etwas ganz Neues. Wenn man die Musikschullehrer/-innen erlebt, bekommt man selbst Lust, mitzumachen. Viele Kinder entdecken während des Musikunterrichts, dass etwas in ihnen steckt. Sie merken: Auch, wenn ich nicht richtig lesen kann, oder mit Mathe Probleme habe – im Trommeln bin ich richtig gut! Auch die öffentlichen Auftritte stärken das Selbstbewusstsein der Kinder.



¹ Unterhaltungsmusik / Ernste Musik

Matthias PANNES:

Wir haben zu Beginn der Veranstaltung Kinder erlebt, die aufmerksam und hellwach waren. Wirkt sich das Musikschulprojekt an Ihrer Schule auch positiv auf den Unterricht in anderen Fächern aus?

Silke MÖCKL:

Wir haben auch Integrationskinder mit besonderem Förderbedarf an unserer Schule. Ich bin überzeugt, dass niemand hier im Raum aufgefallen ist, welches der Kinder ein Integrationskind ist. Wir haben zum Beispiel einen Schüler, der stark sehbehindert ist und im Unterricht auf Hilfsmittel angewiesen ist. Um Musik zu machen, braucht er diese Hilfsmittel nicht.

Matthias PANNES:

Wenn die Kinder die Grundschule verlassen, ist das Musikprojekt vorbei. Wie kann es danach weitergehen?

Thomas KITZIG:

Zum einen haben die Schüler/-innen die Möglichkeit, von den regulären Unterrichtsangeboten der Musikschule Gebrauch zu machen und bei uns ein Instrument ihrer Wahl zu lernen. Um darauf aufmerksam zu machen, gehen wir am Ende der Projekte gezielt auf die Kinder beziehungsweise ihre Eltern zu. Darüber hinaus sind aber auch andere Modelle denkbar.

An der Grundschule am Ordensgut etwa, wo das Kooperationsprojekt „Die kleinen Streicher“ etabliert wurde, gibt es sehr engagierte Eltern und Lehrer/-innen und einen Förderverein, der mit der kürzlich gegründeten

„Streicherbande“ dafür sorgt, dass die Kinder auch nach dem Wechsel auf eine weiterführende Schule im Orchester spielen können. Ähnliches könnte ich mir auch an anderen Schulen vorstellen. Ganz wichtig ist es, die Eltern zu beraten, und während des gesamten Prozesses mitzunehmen.

Matthias PANNES:

Gibt es Informationen für Eltern auch in anderen Sprachen?

Thomas KITZIG:

Das haben wir bisher noch nicht gemacht, aber das ist eine gute Idee!

Matthias PANNES:

Wäre die Leitung eines Orchesters wie der „Streicherbande“ nicht auch eine gute Aufgabe für Studierende der Hochschule für Musik Saar?

Thomas DUIS:

Es gibt die eine oder andere Patenschaft dieser Art. Zum Beispiel musizieren „Die kleinen Streicher“ auch an der HfM und das Landesjugendorchester wird zum Teil von Dozent/-innen und Studierenden unserer Hochschule betreut. Allerdings könnte das Engagement der Studierenden in diesem Bereich durchaus größer sein. Das Problem ist, dass Menschen zwischen dem 18. und 25. Lebensjahr sehr stark auf das fokussiert sind, was sie tun. Dahinter verbirgt sich oft eine sehr klare Idee, was sie in der Zukunft erreichen möchten, wobei diese Vorstellung häufig wenig mit der Realität zu tun hat. Viele angehende Orchestermusi-

ker/-innen träumen von einer Karriere als Solist/-in oder Konzertmeister/-in und denken sich: „Wenn es dafür nicht reicht, werde ich Musikpädagoge“. Das ist ein fürchterlicher Ansatz. Denn wenn man sieht, wie viel Spaß die Kinder bei den Musikprojekten haben und wie positiv sich solche Erfahrungen auf ihre musikalische und soziale Entwicklung auswirken, kann man diese Arbeit gar nicht ernst genug nehmen.

Matthias PANNES:

Was wir brauchen, sind gute Pädagog/-innen – Leute, die nicht nur sich selbst verwirklichen, sondern auch andere voranbringen wollen.

Diskussion



Beate WEILER,

*Mitarbeiterin des Saarbrücker
Gemeinwesenprojekts Pädak:*

Wir haben auf dem Wackenbergl gemeinsam mit Prof. Michael Dartsch von der HfM ein Musikprojekt entwickelt. Unser Ziel ist es, Kindern so früh wie möglich einen Zugang zur Musik zu eröffnen. Miranda Aliaj, Lehrerin für Elementare Musikpädagogik, arbeitet bei uns mit Kindern von null bis drei und von drei bis sechs Jahren.

Der Erfolg ist phänomenal: Als die Kinder eine Vorführung gegeben haben, kamen fast alle Eltern, um ihre Kinder zu erleben. Wir finanzieren dieses Projekt mit Hilfe von Sponsoren, denn viele Eltern wären nicht dazu in der Lage, ein solches Angebot zu bezahlen.

Maria HEMMEN,

Rektorin der Grundschule Folsterhöhe:

Ich kam während meiner Lehrerausbildung in den Genuss, Musik als zweites Fach zusätzlich zur Didaktik der Primärstufe wählen zu können. In den 37 Jahren, in denen ich im Schuldienst bin, hat es mir immer sehr viel Spaß gemacht, Musik zu unterrichten. Zum einen kann man Kinder für Musik begeistern. Zum anderen ist es immer wieder schön, mitzuerleben, wie die größten „Rabauken“

im Weihnachtsgottesdienst mitsingen. Gerade in Bezirken wie der Folsterhöhe tut Musik den Kindern sehr gut. Denn Musik ist auch Menschenbildung.

Wir sind sehr dankbar dafür, dass Miranda Aliaj im Rahmen eines Kooperationsprojektes mit der Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken regelmäßig an unsere Schule kommt, um mit den Kindern zu arbeiten. Wie sagte der Begründer des „Sistema“ in Venezuela² so treffend? – „Klarinette statt Knarre“!

Prof. Wolfgang MEYER,

Dozent für Schulmusik an der HfM Saar:

Wir sollten auch Musiklehrer/-innen für Grundschulen ausbilden. Mit ihrer Kooperation sind Musikschule und HfM auf einem guten Weg.

Thomas DUIS,

Rektor der HfM Saar:

Die HfM ist einer der größten Kulturanbieter in der Region, und wir versuchen, mit relativ bescheidenen Mitteln eine gute Arbeit zu machen. Ich wäre froh, wenn es uns gelingen würde, mehr Menschen in der Region für Musik zu begeistern und mehr Kindern die Chance zu geben, ein Instrument zu lernen. Daher mein Appell, nicht nur an die Politiker/-innen, sondern auch an die Eltern: Wenn wir die musikalische Bildung von Kindern nicht frühzeitig fördern, werden wir in Zukunft niemanden mehr haben, der gerne Musik hört und Konzerte besucht.

Silke MÖCKL,

Rektorin der Grundschule Kirchberg:

Wir besuchen mit unseren Kindern Vorstellungen im Saarländischen Staatstheater. Das ist für uns sehr schwer zu realisieren, denn eine Karte kostet mindestens zehn Euro.

Ich würde mir wünschen, dass die Vision von Thomas Kitzig Realität wird und alle Saarbrücker Grundschul Kinder von einem Musikprojekt an ihrer Schule profitieren könnten.

Thomas KITZIG,

Leiter der Musikschule der Landeshauptstadt Saarbrücken:

Auch ich würde mir sehr wünschen, dass es uns gelingt, diesen Weg weiterzugehen, und dass die Politik uns dabei unterstützt, damit die musikalische Bildung an Stabilität gewinnt. Momentan werden an unserer Musikschule pro Woche 2000 Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterrichtet. Vor 20 Jahren waren es 800.

Um auch Kinder aus sozial schwächeren Familien zu erreichen, haben wir verschiedene Finanzierungsmodelle für unsere Kooperationsprojekte entwickelt und beraten die Schulen, wie sich ein solches Projekt an ihrem Standort realisieren lässt. Wir haben auch Anschreiben vorbereitet, die den Schulen bei der Suche nach Sponsoren helfen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Sponsoren gerne bereit sind, einen Teil der Kosten zu übernehmen – vorausgesetzt, dass auch die öffentliche Hand einen Beitrag leistet. Denn Sponsoren wollen keine Lückenbüßer sein.

Wenn wir die Mittel, die uns momentan zur Verfügung stehen, auch in Zukunft haben, können wir nachhaltig auf dem bisher Geschaffenen aufbauen.

Matthias PANNES:

Von dem Landeshauptmann von Oberösterreich, Josef Pühringer, stammt die Aussage: „Kultur ist teuer, Unkultur ist noch viel teurer!“ Ich denke, wir alle sind uns darin einig, dass an Bildung nicht gespart werden darf!



Musikalisches Rahmenprogramm:

SCHÜLER DER GRUNDSCHULE
KIRCHBERG

Percussionprojekt

Leitung: Birgit Ibelshäuser
und Esther Klein
(Musikschule der
Landeshauptstadt Saarbrücken)

SCHÜLER DER GRUNDSCHULE
DELLENGARTEN

Blockflötenklassen

Leitung: Monika Anstett
und Barbara Neumeier
(Musikschule der
Landeshauptstadt Saarbrücken)

„Klavier sechshändig“

ANNA ZIMMERMANN, MARA ZIMMERMANN UND JULIA VOLKMANN,
Goldmedaillen-Preisträgerinnen
beim Musikschul-Wettbewerb Klavier
Plus/Gitarre Plus 2011

Jazz-Combo

Leitung: Hemmi Donié
(Musikschule der
Landeshauptstadt Saarbrücken)

² Vor mehr als dreißig Jahren errichtete José Antonio Abreu in Venezuela das „Sistema“ – ein Netzwerk von Kinder- und Jugendorchestern, in dem heute über 300.000 Kinder ein Instrument erlernen.





VII. Kommunale Bildungspolitik

**kom
mu-
nale
bil
polit**



Schulentwicklung in der Stadt



PROF. EM. DR. KLAUS KLEMM,
Universität Duisburg-Essen,
Professur für empirische Bildungsforschung und Bildungsplanung

Überarbeitete und aktualisierte Fassung von: Klemm, Klaus: Bildungschancen in der Stadt. In: Die Deutsche Schule 3/2008, S. 272--280

Der folgende Beitrag versucht, die Verknüpfung demografischer sowie soziostruktureller Entwicklungen in Ballungsräumen mit der Schulentwicklung herauszuarbeiten und auf diesem Hintergrund schulpolitische Handlungsspielräume der Kommunalpolitik auszuloten. Dazu werden zunächst Grundtendenzen der demografischen Entwicklung in ihrer Ausdifferenzierung skizziert (Abschnitt 1).

Dem folgt – bezogen auf Großstädte – eine Darstellung soziostruktureller Verteilungsmuster innerhalb der Großstädte und der mit ihnen verbundenen sozialräumlichen Segregation (Abschnitt 2).

Daran anschließend wird gezeigt, dass die strukturelle Verfasstheit des deutschen Schulsystems sozialräumliche Segregation eher noch verstärkt (Abschnitt 3).

So vorbereitet soll dann auf die schulpolitischen Einflussmöglichkeiten der Kommunalpolitik eingegangen werden. (Abschnitt 4).



Grundtendenzen der Bevölkerungsentwicklung

Inzwischen sind die Grundtendenzen der erwartbaren demografischen Entwicklung unter der Überschrift ‚demografischer Wandel‘ so bekannt, dass hier eine knappe Erinnerung genügen kann: Die Zahl der Einwohner/-innen Deutschlands wird sich, folgt man der zumeist herangezogenen mittleren Variante der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes, von derzeit etwa 82 Millionen bis zum Jahr 2060 auf dann nur noch etwa 65 Millionen verringern. Innerhalb dieser ‚Schrumpfung‘ lassen sich altersspezifische Entwicklungen verfolgen: Die Gruppe der unter 20-Jährigen wird deutlich kleiner (deren Zahl sinkt von 15 auf 10 Millionen), die der 20- bis 65-Jährigen verringert sich ebenfalls (von 50 auf 33 Millionen), während zugleich die Zahl der 65-Jährigen und Älteren von 17 auf 22 Millionen ansteigt. Die Zahlen der Schülerinnen und Schüler werden also ebenso wie die Zahlen der potenziell Erwerbstätigen deutlich sinken, die der nicht mehr Erwerbstätigen dagegen stark ansteigen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Demografische Entwicklung in Deutschland (in Mio.)

Altersgruppe	2010	2020	2060
insgesamt	81,8	79,9	64,7
unter 20	15,1	13,6	10,1
20 bis unter 65	49,8	47,6	32,6
65 und älter	16,9	18,7	22,0

Quelle: Statistisches Bundesamt 2009

Innerhalb dieser generellen demografischen Entwicklung sind zwei Merkmale für das in diesem Beitrag zu behandelnde Thema von besonderer Bedeutung: Die Geburtenhäufigkeiten variieren sowohl mit dem Bildungs- und Ausbildungsstand der Frauen wie auch mit ihrem Migrationshintergrund:

Von den Frauen, die 2006 40 Jahre oder älter waren, sind in der Gruppe der Frauen mit einem ‚hohen Bildungsstand‘ (gemäß der OECD-Klassifikation Hochschul- und Fachschulabschlüsse) deutschlandweit 21 Prozent kinderlos geblieben, in der Gruppe der Frauen mit einem ‚niedrigen Bildungsstand‘ (gemäß der OECD-Klassifikation ohne eine berufliche Qualifikation) lediglich 14 Prozent. Dieser qualifikationspezifische Unterschied ist in den alten Bundesländern besonders ausgeprägt:

Hier liegt die Quote bei den Frauen mit einem ‚hohen Bildungsstand‘ bei 26 Prozent gegenüber 13 Prozent in der Gruppe mit einem ‚niedrigen Bildungsstand‘ (VGL. STATISTISCHES BUNDESAMT 2007, S. 34).

In der Gruppe der ausländischen Frauen wurden (2006) je Frau im Durchschnitt 1,6 Kinder geboren, bei den Frauen mit deutscher Staatsangehörigkeit dagegen nur 1,3 (STATISTISCHES BUNDESAMT 2007, S. 20). Daten zu den Frauen mit einem Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsbürgerschaft haben, liegen bedauerlicherweise nicht vor.

Dies bedeutet, dass der Anteil der Kinder aus Familien mit einer Migrationsgeschichte ebenso wie aus Familien mit einem eher geringen Bildungs- und Ausbildungsabschluss an der Gesamtzahl der Kinder und Jugendlichen ansteigen wird. Damit wächst auch der Anteil Heranwachsender, denen es – darauf haben die großen Leistungsstudien der letzten Jahre eindringlich hingewiesen – im deutschen Schulsystem schwer fällt bzw. schwer gemacht wird, erfolgreich zu lernen.

Regionale Verteilungsmuster: Zur sozialräumlichen Segregation

Diese, was die soziale ebenso wie die ethnische Herkunft angeht, Unterschiede in der heranwachsenden Generation verteilen sich nicht gleichmäßig über alle Regionen eines Landes oder einer Stadt, da sich arme und reiche Familien, kinderarme und kinderreiche Familien sowie Familien mit und ohne Migrationsgeschichte in je ‚eigenen‘ Stadtteilen konzentrieren. Klaus Peter Strohmeier hat dies knapp und bündig so formuliert: *„Die meisten ‚Ausländer‘ in den Städten leben heute in den Stadtteilen, in denen auch die meisten armen ‚Inländer‘ leben, und dort wohnen heute auch die meisten Familien und Kinder.“* (2006, S. 14) Dieser ausgewiesene Kenner sozial-räumlicher Segregationsprozesse hat dies am Beispiel unterschiedlicher Städte eindringlich demonstriert:

In der Ruhrgebietsmetropole Essen leben in den nördlichen Stadtteilen 20 Prozent bis 30 Prozent, in einzelnen Stadtteilen sogar mehr als 30 Prozent aller unter 6-Jährigen in Familien, die Empfänger von Sozialtransfers sind. In den südlichen Stadtteilen sind dies durchweg weniger als 7,5 Prozent.

In Freiburg differiert der Anteil der unter 18-Jährigen an der jeweiligen Wohnbevölkerung zwischen den Stadtteilen von sieben Prozent bis hin zu 35 Prozent.

In München reicht der Anteil der nicht deutschen Einwohner/-innen von Stadtteilen mit etwa 15 Prozent bis hin zu solchen mit 40 Prozent. Lügen Daten nicht nur zur ausländischen Bevölkerung, sondern zur weit größeren Bevölkerung mit Migrationshintergrund vor, so lägen die hier referierten Werte noch deutlich höher.

Diese so unterschiedlichen Verteilungsmuster gewinnen ihre volle Bedeutung erst durch das Zusammentreffen dieser drei Merkmale in immer denselben Stadtteilen. So zeigt Strohmeier für die Ruhrgebietsstädte Essen und Gelsenkirchen, dass in einzelnen Stadtteilen hohe Anteile der ausländischen Bevölkerung mit hohen Anteilen der unter 18-Jährigen und einem im Durchschnitt niedrigem sozialen Status der Einwohner/-innen dieser Stadtteile einhergehen.

Das gegliederte Schulsystem als Verstärker sozialräumlicher Segregation

Die hier beschriebene sozialräumliche Segregation, die dazu führt, dass sich in einzelnen Stadtteilen eher kinderreiche, sozial schwächere und durch eine Migrationsgeschichte ausgezeichnete Familien konzentrieren, wird in Deutschland durch die Mechanismen des gegliederten Sekundarschulsystems weiter verstärkt und damit zementiert. Spätestens seit den Untersuchungen, die Preuß Ende der sechziger Jahre durchgeführt hat (vgl. Tabelle 2), können wir empirisch gesichert zeigen,

- dass Kinder am Ende der Grundschulzeit überwiegend in Folge ihrer familialen Sozialisation in Abhängigkeit von ihrer sozialen Schicht unterschiedlich leistungsfähig sind,
- dass die Lehrer und Lehrerinnen Kindern aus einfacheren sozialen Schichten auch dann, wenn sie leistungsmäßig für einen Gymnasialbesuch geeignet sind, seltener als leistungsmäßig gleich starken Kindern eine Empfehlung dafür geben und
- dass sozial schwächere Familien noch hinter dieser Empfehlung zurück bleiben, während sozial stärkere Familien ihr Kind auch dann auf einem Gymnasium anmelden, wenn die Lehrenden dies nicht empfehlen

Tabelle 2: Schüler der vierten Grundschulklasse nach Testergebnissen, Lehrerurteil und Anmeldung zum Gymnasium

Soziale Schicht	Eignung nach Test	Eignung nach Lehrerurteil	Anmeldung durch Eltern
an- und ungelernete Arbeiter	15	8	5
Leitende Angestellte, Beamte, freie Berufe	40	59	71

Quelle: Preuß 1970, S. 42



Diesen Befund der 1970 veröffentlichten Preuß-Studie bestätigen die Ergebnisse der neueren Leistungsstudien auch fast vierzig Jahre später. Offensichtlich sind die Reformanstrengungen an diesem Muster spurlos vorüber gegangen:

Die Grundschulstudie IGLU 2006 zeigt uns, dass Kinder aus sozial ‚starken‘ Familien am Ende der vierten Klasse im Durchschnitt leistungsstärker als die Kinder aus sozial ‚schwachen‘ Familien sind. Zwischen den Kindern aus dem sozial stärksten Viertel der Familien und denen aus dem sozial ‚schwächsten‘ klafft (bei einem Testmittelwert von 500) im Leseverständnis in der vierten Klasse eine Kompetenzlücke von 67 Testpunkten. Einen vergleichbaren Leistungsunterschied von 48 Testpunkten haben in dieser Studie die Kinder mit einem Migrationshintergrund gegenüber denen ohne einen solchen Hintergrund (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Leseverständnis am Ende von Klasse 4 nach Sozialschicht und nach Migrationshintergrund

Leistungsdifferenz zwischen	Leseverständnis (IGLU 2006)
dem sozial stärksten und dem sozial schwächsten Viertel	67
Den Kindern mit und denen ohne Migrationshintergrund	48

Quelle: Bos u.a. 2007b, S. 240 und 252

Die gleiche Grundschulstudie belegt auch, dass Kinder aus der ‚oberen Dienstklasse‘ im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterfamilien, die über die gleiche Lesekompetenz und über die gleichen kognitiven Grundfähigkeiten verfügen, eine 2,6-fache Chance haben, eine Empfehlung zum Besuch eines Gymnasiums zu erhalten. In ihren Leseleistungen und in ihren kognitiven Grundfähigkeiten gleich starke Kinder erhalten je nach Migrationsgeschichte gleichfalls unterschiedliche Schullaufbahneempfehlungen: Einem Kind ohne wird im Vergleich zu einem mit Migrationshintergrund mit 1,2-facher Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung gegeben (vgl. die Tabellen 4 und 5).

Tabelle 4: Relative Chancen der Schullaufbahneempfehlung in Abhängigkeit von der Sozialschicht (IGLU 2006)

Soziale Schicht	Empfehlung zum Gymnasium*
obere Dienstklasse	2,6
Facharbeiter	1,0

Quelle: Bos u.a. 2007b, S. 287

*bei Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten und Lesekompetenz

Tabelle 5: Relative Chancen der Schullaufbahneempfehlung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (IGLU 2006)

Migrationshintergrund	Empfehlung zum Gymnasium*
beide Eltern in Deutschland geboren	1,20
beide Eltern im Ausland geboren	1,00

Quelle: Bos u.a. 2007b, S. 289

*bei Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten und Lesekompetenz

Eltern aus der ‚oberen Dienstklasse‘ setzen sich, auch dies zeigen neuere Untersuchungen (in diesem Fall die Hamburger KESS-Studie), häufig über die Grundschulempfehlung hinweg: Die sozial stärkeren Familien der ‚oberen Dienstklasse‘ folgten, wenn ihr Kind ‚nur‘ eine Empfehlung zur Haupt- oder Realschule erhielt, zu 22 Prozent dieser Empfehlung, 39,6 Prozent schickten ihr Kind zum Gymnasium, die übrigen zur Gesamtschule. Un- und angelernte Arbeiter dagegen folgten der Grundschulempfehlung zu 52 Prozent, 13,6 Prozent wählten für ihr Kind ein Gymnasium und die übrigen die Gesamtschule (vgl. Tabelle 6).

Aus dem Zusammenspiel von unterschiedlicher familiärer Sozialisation mit der Folge schicht- und migrationspezifischer Leistungsfähigkeiten am Ende der Grundschulzeit, von schicht- und migrationspezifischen Grundschulempfehlungen auch bei vergleichbarer Leistungsfähigkeit und schichtspezifischem Übersteigen der Grundschulempfehlungen ergibt sich in den unterschiedlichen Stadtteilen mit ihrer sozialräumlichen Segregation eine schulstrukturell verursachte Verschärfung der ohnedies schon bestehenden innerstädtischen Segregation. In Regionen mit hohen Anteilen sozial schwacher Familien und von Familien mit Migrationshintergrund werden die schon durch die familiäre Sozialisation dort bedingten Unterschiede beim Übergang in die unterschiedlich anspruchsvollen Bildungsgänge durch Lehrerempfehlungen ebenso wie durch Elternentscheidungen im Vergleich zu den ‚stärkeren‘ Regionen noch

vergrößert. Terpoorten hat dies in einer Analyse von Ruhrgebietsdaten eindrucksvoll vorgeführt: Auf der Grundlage einer Einteilung in sechs unterschiedliche Sozialraumtypen zeigt er für die Städte Essen und Gelsenkirchen, dass die Übergangsquoten zu den Gymnasien in diesen – was die soziale Stärke angeht – sechs unterschiedlichen Regionen der beiden Städte in einem engen Zusammenhang stehen: Im stärksten Sozialraumtyp 1 liegt diese Quote bei 50 Prozent, im schwächsten Sozialraumtyp 2 dagegen nur bei 20 Prozent – bei einem Durchschnitt der beiden Städte von 34 Prozent (TERPOORTEN 2005, S. 197).



Der hier belegte Zusammenhang betrifft aufgrund der beschriebenen demografischen Entwicklung der schicht- und migrationspezifischen Geburtenhäufigkeiten einen wachsenden Anteil der Heranwachsenden. Der Prozess der Auseinanderentwicklung von Stadtteilen mit immer unterschiedlicheren Lebensbedingungen wird dadurch noch bestärkt und beschleunigt.

Tabelle 6: Schullaufbahneempfehlung und Elternentscheidung nach Sozialschicht

Soziale Schicht	Lehrerempfehlung	Schulformwahl der Eltern (in Prozent)		
		HS/RS	Gy	IGS
obere Dienstklasse	HS/RS	21,6	39,6	38,8
	Gymnasium	0,4	95,0	4,6
un- und angelernte Arbeiter	HS/RS	51,9	13,6	34,6
	Gymnasium	3,9	88,8	7,3

Quelle: Bos u.a. 2007a, S. 156

Problemlösungsbeiträge kommunaler Schulpolitik

Angesichts der in Deutschland tradierten Trennung schulpolitischer Zuständigkeiten (für ‚innere‘ Schulangelegenheiten sind die Bundesländer, für ‚äußere‘ Schulangelegenheiten die Kommunen als Schulträger zuständig) ist der Handlungsspielraum, den kommunale Politik bei der Beeinflussung der hier beschriebenen Tendenzen der Schulentwicklung hat, eher begrenzt. Trotz dieser unstrittig eingeschränkten Zuständigkeit bleiben einige Handlungsfelder, in denen Kommunen tätig werden können. Dies sind im Einzelnen:

Die Kommunen können den Ausbau von Kindertagesstätten, insbesondere von Krippen, forcieren und damit die institutionellen Voraussetzungen für frühkindliche Sprachförderung verbessern bzw. erst schaffen. Bos u.a. haben in der ersten IGLU-Studie zeigen können, dass es einen Zusammenhang zwischen der Zeit, die Kinder vor Schuleintritt in Einrichtungen des Elementarbereichs verbrachten, und ihrer späteren Kompetenzentwicklung gibt. Darüber, dass sich Sprachstandsfeststellungen in Verbindung mit Sprachförderung auf den späteren Bildungsweg leistungssteigernd auswirken, liegen erste empirischen Studien vor (vgl. etwa die Arbeiten einer Arbeitsgruppe der Pädagogischen Hochschule Weingarten: www.sagmalwas-bw.de).

Auch beim Ausbau ganztägiger Schulangebote sind die Kommunen als Schulträger gefordert. Die kürzlich vorgelegte Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen konnte belegen, dass sich die Schulnoten in Deutsch, in der ersten Fremdsprache und in Mathematik bei den Jugendlichen, die mindestens dreimal pro Woche Ganztagsangebote nutzen, günstiger entwickeln (STEG 2011, S. 17).

Den Ausbau inklusiven Unterrichts, also eines Unterrichts, der nicht länger zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf durch institutionelle Separierung unterscheidet, können Kommunen stützen und befördern. Zumindest in Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen lässt sich – durch internationale und auch durch deutsche Studien empirisch belegt – feststellen: Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf lernen in inklusiven Schulen im Feld kognitiver Kompetenzen mehr und besser. Kinder und Jugendliche ohne Förderbedarf lernen in der inklusiven Schule im Feld kognitiver Kompetenzen nicht weniger, im Bereich des sozialen Lernens in inklusiven settings dagegen mehr (VGL. KLEMM 2010, S. 24FF.).

In den vergangenen Jahren ist die strukturelle Gestalt der allgemein bildenden Schulen in den meisten Bundesländern in Bewegung geraten. Insbesondere das Sekundarschulwesen hat sich in einer größeren Zahl der Länder deutlich zu verändern begonnen: Während sich in den neuen Ländern – mit länderspezifischen Zwischenschritten – aus der Polytechnischen Oberschule ein gegliedertes Sekundarschulwesen entwickelt hat, das aus Gymnasien und einer weiteren Sekundarschule (mit unterschiedlichen Bezeichnungen wie Regel-, Mittel-, Sekundar- bzw. Oberschule oder Regionale Schule) sowie aus Förderschulen besteht, haben einzelne der alten Bundesländer begonnen, ihr gegliedertes Sekundarschulwesen stärker zusammenzufassen, so dass dort neben den Gymnasien ebenfalls eine zweite Sekundarschule (als Gemeinschaftsschule, als Stadtteilschule, als Regionale Schule, als Oberschule) angeboten wird, auch hier ergänzt um Förderschulen. Insgesamt hat sich damit eine Tendenz hin zu einem Zweiwegemodell durchgesetzt. Dieses Modell hat das Potenzial, künftig die Herausbildung von Entwicklungsmilieus, in denen in Folge der Konzentration eher schwächerer Schülerinnen und Schüler mögliche Lernfortschritte ausgebremst werden, zu vermeiden. Da, wo das jeweilige Landesrecht den Schulträgern die Wahl zwischen der Fortführung eines stark gegliederten Sekundarschulwesens und der Zusammenführung von Haupt- und Realschulen lässt, können Kommunen diese Entwicklung beschleunigen.

Die hier vorgestellte Durchsicht der hier herausgegriffenen Handlungsfelder kommunaler Bildungspolitik verweist darauf, dass ein Teil dieser Ansätze über das Potenzial verfügt, der zunehmende Segregation in den Städten entgegen zu wirken.

Veränderungsdruck in Sicht

So offensichtlich es ist, dass das Ineinandergreifen von Demografie, innerstädtischer Segregation und Schulstruktur dazu beiträgt, in den Städten in sich mehr und mehr homogene und voneinander immer stärker abgeschottete Lebensräume zu schaffen, und so offenkundig es auch ist, dass dies für städtische Gesellschaften insgesamt hoch problematisch ist, so offensichtlich ist auch die Notwendigkeit, die Kommunalpolitik zu drängen, ihre Handlungsspielräume, so eingeschränkt sie auch sein mögen, auszunutzen.

Die schon herangezogenen Untersuchungen Strohmeiers verweisen, wiederum am Beispiel Essens, darauf, dass die Wahlbeteiligung in den von diesem Prozess besonders benachteiligten Stadtteilen besonders gering ist. Er schreibt mit Blick auf Essen: *„Die Stadtteile mit den höchsten Anteilen von Kindern (und Familien) an der Bevölkerung sind zugleich jene mit besonders hohen Armutsquoten, hoher Arbeitslosigkeit, hohen Anteilen von Alleinerziehenden und besonders vielen Aussiedler/-innen und Ausländer/-innen. Bei der letzten Kommunalwahl gingen dort z. T. mehr als zwei Drittel der wahlberechtigten Bevölkerung nicht zur Wahl, d.h. wir finden hier die niedrigsten Niveaus lokaler Integration und Identifikation der Bevölkerung mit ihrer Stadt und ihrem Stadtteil.“* (2006, S. 17)

Die Erklärung dafür liefern bereits ältere Untersuchungen, die zeigen konnten, dass das politische Interesse mit dem Bildungsabschluss steigt. Der enge Zusammenhang, der zwischen schulischer Bildung und politischem Interesse besteht und der bei gering Qualifizierten zu politischer ‚Enthaltbarkeit‘ beiträgt, wurde anhand einer Auswertung von Allbus-Daten belegt. Danach variiert das politische Interesse in einem hohen Ausmaß mit dem erreichten Bildungsabschluss. Befragte mit ‚einfachem‘ Schulabschluss (also mit und ohne Hauptschulabschluss) geben in den alten Bundesländern zu 21 Prozent an, sich sehr stark oder stark für Politik zu interessieren, solche mit einem hohen Bildungsabschluss (alle Varianten der Hochschulreife sind darunter zusammengefasst) sagen dies zu 53 Prozent von sich (VGL. DAZU KLEMM 2005, S. 145). Diejenigen, so lässt sich feststellen, die in der Gesellschaft am stärksten benachteiligt werden, zeigen sich an den politischen Prozessen, die zu ihrer Benachteiligung beitragen und die sie abbauen könnten, am wenigsten interessiert. Fraglos stabilisiert dieser Sachverhalt den Fortbestand und womöglich die Beschleunigung der beschriebenen Segregation in Deutschlands Städten.

LITERATUR

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld 2010
- Bos, W. u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003
- Bos, W. u.a. (Hrsg.): Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster 2007a
- Bos, W. u.a. (Hrsg.): IGLU 2006 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster 2007b
- Bos, W. u.a. (Hrsg.): Kess 4 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Münster 2006
- Klemm, K.: Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Gütersloh 2010
- Klemm, K.: Kellerkinder auf dem Abstellgleis. In: Avenarius, H. u.a.: Bildung: Gestalten – Erforschen – Erlesen. München 2005, S. 137-148
- KMK: Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 20117
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.): PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Münster 2005
- Preuß, O.: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim 1970
- Statistisches Bundesamt: Geburten in Deutschland. Wiesbaden 2007
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung Deutschlands bis 2060 – 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden 2009
- StEG: Ganztagschule: Entwicklung und Wirkung. Frankfurt 2011
- Strohmeier, K.P.: Segregation in den Städten. Bonn 2006
- Terpoorten, T.: GIS-gestützte kleinräumige Analyse von amtlichen Schuldaten. In: Standort – Zeitschrift für Angewandte Geographie 4/2005, S. 196-198

Diskussion

Gerd SCHANK,

Entwicklungsplanung der Landeshauptstadt Saarbrücken:

Vielen Dank für Ihre Ausführungen, Herr Professor Klemm. Sie haben geschildert, wie sozialräumliche Gegebenheiten und das Schulsystem einander beeinflussen und haben erläutert, wie Kommunen an einzelnen Punkten aktiv werden können.

Wir als Landeshauptstadt Saarbrücken sind bereits erste Schritte gegangen und sind uns einig, dass wir weitere noch vor uns haben. In Ihrer Analyse haben Sie aufgezeigt, wie stark Bildung nicht nur die Zukunftschancen des Einzelnen, sondern auch die sozialräumliche Entwicklung und den sozialen Zusammenhalt einer Stadt prägt. Unsere Aufgabe als Kommune ist es, Fehlentwicklungen in diesem Bereich entgegenzusteuern und das Thema Bildung sehr ernst zu nehmen.

Jetzt haben Sie, meine Damen und Herren, die Gelegenheit, Fragen zu stellen oder Anmerkungen zum Thema des heutigen Vortrags zu machen!

Robert SARAC:

Wie hoch schätzen Sie die Mehrbelastung für Integrationslehrer durch das neue System ein, und was müssten sie noch lernen, um die damit verbundenen Aufgaben besser bewältigen zu können?

Prof. Dr. Klaus KLEMM:

Nicht die Förderschullehrer, sondern die Lehrer der allgemein bildenden Schulen müssen dazulernen. Die Förderschullehrer müssen als Experten vielmehr ihr Wissen einbringen. In der inklusiven Schule ist es vor allem wichtig, dass Lehrer von der deutschen Tradition Abstand nehmen, Kinder nach ihrer Leistungsfähigkeit zu trennen. Wir brauchen insgesamt eine größere Individualisierung, und die Förderschullehrer müssen aufpassen, dass sie im Kollegium nicht als „Experten für die Doofen“ untergehen. Ich begrüße die UN-Konvention sehr. Die Folgen dieser Konvention zeichnen sich bereits jetzt deutlich ab: Immer mehr behinderte Kinder werden an allgemein bildenden Schulen angemeldet, im Moment ist das Tempo dieser Entwicklung sogar schon ein bisschen zu hoch.

Volker GUTHÖRL,

Bildungsabteilung der Arbeitskammer des Saarlandes:

Ich bin der Meinung, dass man noch nicht von inklusiver Unterrichtung sprechen sollte. Was wir hier im Saarland haben, ist eine integrative Unterrichtung. Der Stundenanteil, den Sonderpädagogen einbringen, ist deutlich zurückgegangen. Das ist positiv für die Statistik, aber noch nicht inklusiv.

Prof. Dr. Klaus KLEMM:

Die Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion würde zu einer Expertendiskussion führen. Um dennoch kurz darauf einzugehen: Seit den 1990er Jahren haben Schulen auf freiwilliger Basis auch behinderte Kinder aufgenommen und dadurch mehr Integration möglich gemacht. Inklusiv meint, dass Kinder gar nicht untersucht werden, ob sie eine Behinderung haben oder nicht, sondern alle gemeinsam unterrichtet werden, und der Lehrer auf die Heterogenität der Leistungsfähigkeit eingehen muss.

Klaus WINKEL,

Lehrerfortbilder beim Landesinstitut für Pädagogik und Medien i.R., Vorstandsmitglied im der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) und der Landeselterninitiative für Bildung:

Sie haben eben etwas lapidar gesagt, dass sich die Chancen für Jugendliche, einen Ausbildungsplatz zu finden, dadurch verbessern hätten, dass es weniger Kinder und Jugendliche gibt. Doch das stimmt nicht: Wer einen schlechten Hauptschulabschluss hat, findet keinen Ausbildungsplatz. Außerdem wird in den saarländischen Gemeinschaftsschulen sehr wohl auch weiterhin nach unterschiedlichen Leistungsniveaus differenziert. Interessieren würde mich außerdem, welche Rolle der Schulsozialarbeit Ihrer Ansicht nach zukommen sollte.



Prof. Dr. Klaus KLEMM:

Dass in den Gemeinschaftsschulen im Saarland weiterhin differenziert werden soll, war mir nicht bekannt. Es gibt hier unterschiedliche Varianten. In Berlin zum Beispiel wird in den Gemeinschaftsschulen nicht differenziert, auch nicht bei der Lehrerausbildung. Was die Chancen auf einen Ausbildungsplatz betrifft, war ich eben etwas zu pauschal. Tatsächlich ist es so, dass im Jahr 2010 bundesweit 320.000 junge Menschen nach Ende ihrer Schulzeit in sogenannten „Übergangssystemen“ gelandet sind, also in Maßnahmen, die nicht zu einem Berufsabschluss führen. Etwa die Hälfte dieser jungen Menschen findet ihren Weg, die andere Hälfte nicht. Wer einen Schulabschluss hat, findet durch entsprechende Hilfen und die Entspannung des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage einen Ausbildungsplatz. Wer zur „Risikogruppe“ gehört, weil er keinen Schulabschluss hat oder von seinem Verhalten und seinen kognitiven Voraussetzungen her als nicht ausbildungsfähig gilt, wird auch heute nicht automatisch von der höheren Zahl freier Ausbildungsplätze profitieren.

Deshalb ist es wichtig, dafür zu sorgen, dass mehr Kinder es schaffen und die Ausbildungsfähigkeit erreichen. Was die Rolle der Schulsozialarbeit betrifft: Wir wissen aus vielen Untersuchungen, dass Jugendliche mit Lernschwächen vielfach bessere Erfolge erzielen, wenn Schulsozialarbeiter in den schulischen Kontext eingebunden sind. Das Problem ist, dass Schulsozialarbeiter von Schulleitern oft zum „Stopfen von Löchern“ und nicht als Experten eingesetzt werden.



VIII. Anhang

1. „Professionalisierung in der Altenbildung“

Prof. Dr. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Duisburg-Essen,
Institut für Berufs- und Weiterbildung, Fachgebiet Erwachsenenbildung,
anlässlich der Tagung „Rechtzeitig lernen: Gut älter werden“,
des Projektes „Lernen vor Ort“ (Regionalverband Saarbrücken)

2. „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetages



Professionalisierung in der Altenbildung



PROF. DR. DR. EKKEHARD
NUISSL VON REIN

Universität Duisburg-Essen, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Fachgebiet Erwachsenenbildung

Die demografischen Eckdaten sind – übrigens seit Langem – bekannt: Der Anteil älterer Menschen an der Bevölkerung steigt in nahezu allen „entwickelten“ Gesellschaften, insbesondere in den Ländern des europäischen Raumes. Es bedarf daher einer vermehrten Bildung Älterer, um eine dynamische, leistungsstarke und im globalen Wettbewerb durchsetzungsfähige Gesellschaft zu erhalten. Dies insbesondere auch deshalb, weil die Gesellschaft immer mehr und in immer weiteren Bereichen auf Wissen und Wissenschaft basiert und sich dieses ganz offenbar immer rascher ändert. Bildung Älterer dient damit heute nicht mehr (nur noch) dazu, eine Basis für ein selbsterfülltes, aktives und gesundes Leben im Alter nach der Erwerbsarbeit zu ermöglichen, sondern auch dazu, ältere Menschen als aktive Partner auch im produktiven Bereich der Gesellschaft zu erhalten.

Interessanterweise ist, obwohl der demografische Sachverhalt schon lange bekannt ist, die Weiterbildung erst ganz allmählich auf dem Wege dazu, sich mit den Bildungsinteressen und –barrieren Älterer zu beschäftigen. Dies betrifft die Institutionen und ihre Angebote, vor allem aber auch die pädagogisch Tätigen in der Erwachsenenbildung. Ihre Qualifizierung über die Bildungsarbeit im älteren Menschen ist erst im Anfangsstadium, aber mehr als dringend nötig.



1. Zum Lernen älterer Menschen

Das Lernen älterer Menschen in der Gesellschaft bezieht sich auf alle Funktions- und Zielbereiche, für die Erwachsenenbildung steht: die soziale Integration, die kulturelle und politische Partizipation sowie die Innovationsfähigkeit in privaten, betrieblichen und öffentlichen Kontexten. In diesen Kontexten bedeutet es für Individuen, eigene Lebensentwürfe zu realisieren, die eigene Autonomie in geistiger, körperlicher und materieller Hinsicht zu erhalten sowie selbständig und selbstverantwortlich Bildungsprozesse zu unternehmen.

Dem breiten Zielkorridor für das Lernen älterer Menschen entspricht auch die Differenziertheit und Heterogenität dessen, was sich unter dem Begriff „ältere Menschen“ verbirgt. Dies ist in diesem Fall noch stärker ausgeprägt als bei anderen Personengruppen. Ältere Menschen sind außerordentlich heterogen im Blick auf:

- **Die eigene Individualität;** ältere Menschen schauen auf Lebensläufe zurück, die niemals mit Biographien anderer verglichen werden können. Die biographischen Grundstrukturen der Älteren unterscheiden sich daher ähnlich wie die Fingerabdrücke zwischen Menschen, sind aber noch wesentlich prägender für die Individualität.
- **Die eigene Lebenssituation;** ältere Menschen leben in gänzlich unterschiedlichen Situationen, was soziales Umfeld, die familiäre Struktur, Vereine, Verbände, Freundeskreise und ehrenamt-

liche Bezüge angeht. Hier besteht ein großes Spektrum zwischen sozialer Vereinsamung und intensivster sozialer Integration und Engagement.

- **Die eigenen Milieus;** ältere Menschen leben in gänzlich unterschiedlichen Milieus und definieren sich in denselben relativ fest; eine Mobilität zwischen Milieus ist, je älter man wird, umso seltener.
- **Die eigenen Kohorten;** die älteren Menschen der heutigen Zeit unterscheiden sich in vieler Hinsicht von denjenigen der vorhergehenden Generationen, dies betrifft insbesondere auch Bildungsverhalten, Offenheit und Flexibilität.

Sicher gilt für ältere Menschen gleichermaßen, dass sie sich – entgegen früher gültiger und vorherrschender Meinungen – durchaus ihre Lernfähigkeit bewahrt haben, Kompetenz und Leistungsfähigkeit bis ins hohe Alter erhalten können. Die erwiesenermaßen nachlassende fluide Intelligenz im Alter kann mit verstärkter Nutzung der kristallinen Intelligenz ausgeglichen werden. Was das Lernen generell angeht: Erfahrung und Interesse sind wesentlich stärker als in jüngeren Jahren nicht nur die Basis von Lernprozessen und die Anknüpfungspunkte für Neues, sondern auch Selektionsinstrument für zu Lernendes. Ältere Menschen lernen nicht mehr auf Vorrat, sie lernen für den Bedarf – ihre Frage ist die nach dem konkreten Nutzen (erfahrungsbasiert

und präzise). Auch realisieren ältere Menschen in Lehr-Lern-Prozessen Ziele, die ihr Leben und ihre Authentizität betreffen: Etwa die Suche nach sozialem Kontakt oder die Verantwortlichkeit für andere oder der Wunsch nach der Weitergabe von Kenntnissen und Erfahrungen. Die Motivationslage für Ältere, sich weiterzubilden und insbesondere auch an organisierten Bildungsprozessen teilzunehmen, ist komplexer, individualisierter und stabiler als bei jüngeren Personengruppen.

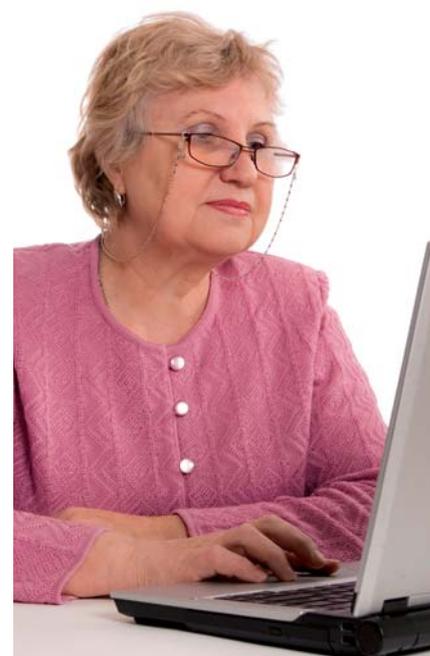
2. Lernleistungen Älterer

In der Erziehungswissenschaft, insbesondere der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung, liegen noch wenig eigenständige Forschungen zu den Lernleistungen älterer Personengruppen vor. Die Grundlage der Bildungsarbeit mit Ältern sind im Wesentlichen diejenigen Kenntnisse, die in der pädagogischen Psychologie ermittelt wurden. Sie gehören zum Grundkanon der Professionalisierung von pädagogisch Tätigen im Bereich der Bildung Älterer.

Danach ist nachweislich festzustellen, dass bestimmte Lernleistungen abnehmen, bestimmte Lernleistungen gleich bleiben und andere sich verbessern – immer im Durchschnitt auf die Gruppe der älteren Menschen bezogen (ältere Menschen hier definiert bis zum heute gültigen durchschnittlichen Sterbealter bei Mitte 75; VGL. AUCH HASSELHORN ET AL.) Die abnehmenden Leistungen liegen dabei in der Geschwindigkeit, insbesondere der Informationsaufnahme und –verarbeitung, aber auch in der Reaktionsgeschwindigkeit. Entsprechend nimmt auch die Fähigkeit und Bereitschaft ab, Zeitdruck zu ertragen. Darüber hinaus sind die körperlichen und psychischen Grenzen für eine Dauerbelastung enger gesteckt. Die Fähigkeit, unterschiedlichste Wahrnehmungen zu kombinieren und gleichzeitig zu übersetzen, wird geringer, ältere Menschen konzentrieren sich immer mehr auf das jeweils anstehende Thema. Vor allem physisch bedingt sind abnehmende Hör- und Leseleistungen, die insbesondere in sozial organisierten Lernprozessen eine Rolle spielen.

Erhalten bleibt in gleicher Weise die Lernfähigkeit insgesamt; im neurowissenschaftlichen und psychologischen Sinn werden zwar innerhalb des Organismus verschiedene Funktionen und Vorgänge „umgebaut“, im Prozess des Lehrens und Lernens jedoch bedeutet dies nicht eine Abnahme der Auffassungsfähigkeit, der Merkfähigkeit und der Konzentrationsfähigkeit. Allerdings ist zu bedenken, dass Ältere sehr viel präziser auf eigene Interessen hin lernen, so dass diese Lernfähigkeiten nicht inhaltsneutral abrufbar sind. Das Gleiche gilt auch für das, was im Modell der „Intelligenz“ oft gesagt wird. Intelligenz im höheren Alter kann nicht mehr gemessen werden als inhaltsneutrale Lernfähigkeit, sondern muss immer bezogen sein auf die Erfahrungs- und Interessenstruktur des Betreffenden. Diese ist meist eingebettet in ein stabil aufgebautes Allgemeinwissen, das nicht nur Wissens Elemente enthält, sondern auch die „Deutungsmuster“, die neue Wissensbestände selektieren, strukturieren und bewerten. Mit wachsendem Alter bedeutet Intelligenz eher, zu verstehen, warum etwas zu Lernendes interessant und wichtig ist, weniger, sich das zu Lernende ohne eine solche Überprüfung rasch anzueignen.

Dies basiert auf den Lernleistungen, die im älteren Erwachsenenalter zugenommen haben. Das Wichtigste ist dabei das Erfassen von Sinnkontexten, also die Einordnung des zu Lernenden in einen plausiblen Zusammenhang. Mittels des Erfassens von Sinnkontexten erfolgt auch eine stärkere Sinnselektion, also eine Auswahl und Konzentration. Sie ist verbunden mit einer höheren Urteilskompetenz über das zu Lernende und über die Relevanz des zu Lernenden. Schließlich ist, wichtig für sozial organisierte Lehr-Lern-Prozesse, festzustellen, dass die Kontaktfähigkeit im höheren Alter ebenso steigt wie die Kompetenz, auftretende Konflikte (auch sozialer Art) zu lösen.



3. Bildungsverhalten älterer Menschen

Erst in jüngerer Zeit werden Daten zum Bildungsverhalten älterer Menschen auch über den Beginn des Rentenalters (65 Jahre) hinaus erhoben; zusammenfassend ausgewertet werden sie erst in allerjüngster Zeit. Es ist daher schwierig, längerfristige Betrachtungen über die Entwicklung des Bildungsverhaltens älterer Menschen anzustellen.

Dass die 50- bis 64-Jährigen sich weniger an Weiterbildung beteiligen als Vergleichsgruppen (die 19- bis 34-Jährigen, die 35- bis 49-Jährigen), ist durch das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) seit Langem nachgewiesen; der Unterschied zwischen den Altersgruppen ist auch über die Jahre hinweg stabil. Für 2003 berichtet das BSW eine Quote von 31 Prozent für die Beteiligung der 50- bis 64-Jährigen an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung (gegenüber 46 Prozent bei den beiden anderen Altersgruppen). Die Daten der Mikrozensus 2003 und 2005 zeigen – bei insgesamt niedriger gemessenen Quoten – ebenso eine niedrigere Beteiligung der 50- bis 64-Jährigen im Vergleich zu den jüngeren Altersgruppen sowie ein nochmals starkes Absinken der Beteiligung für die Altersgruppe der ab 65-Jährigen (siehe Tabelle).

¹ Odds ratio; auch als Quotenverhältnis bezeichnet, stellt die Stärke des Zusammenhangs zweier Merkmale dar und eignet sich als Darstellungsmethode relativer Chancen von Ereignissen gegenüber Vergleichsereignissen (im oben genannten Beispiel stellt das Odds ratio dar, um wie viel größer die Chance auf Teilnahme an Weiterbildung von Erwerbstätigen gegenüber der von Nichterwerbstätigen ist).

Teilnahmequoten der Weiterbildung nach Altersgruppen

Altersgruppe	Teilnahmequote 2003	Teilnahmequote 2005
19 – 34 Jahre	14,1 %	16,9 %
35 – 49 Jahre	15,1 %	17,6 %
50 – 64 Jahre	7,9 %	10,0 %
65 – 79 Jahre	1,2 %	1,5 %

Quelle: Statistisches Bundesamt

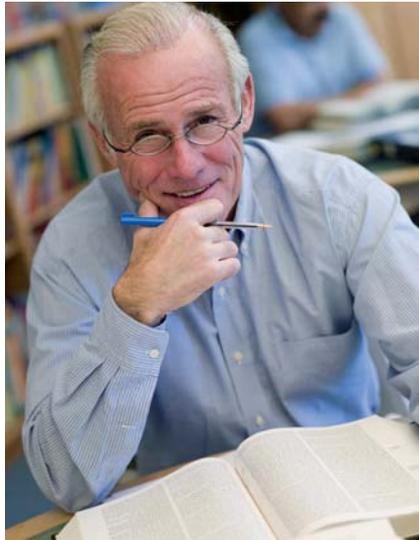
Auch die Daten der betrieblichen Weiterbildung weisen für die älteren Beschäftigten ab 55 Jahren mit 27,3 Prozent eine niedrigere Teilnahmequote aus als für die 25- bis 54-Jährigen (41 Prozent; VGL. AUCH SCHÖMANN UND BARON). Dennoch: Errechnet man die Odds Ratios¹ der Weiterbildungsteilnahme verschiedener Altersgruppen, so ergibt sich, dass sich die Chancen für 50- bis 64-Jährige, an Weiterbildung teilzunehmen, seit 1991 tendenziell verbessert haben. Im europäischen Rahmen zeigt sich eine gleichläufige Entwicklung des Anstiegs der relativen Beteiligung Älterer im Vergleich zu Jüngeren; allerdings ist das Verhältnis in Deutschland immer noch schlechter als im EU-Durchschnitt und in anderen Ländern. Auch die Daten zur SGB-geförderten beruflichen Weiterbildung sprechen für eine Verbesserung der Situation von älteren Erwerbslosen. Im Dezember 2006 betrug der Anteil der Geförderten im Alter von 50 Jahren und älter bei etwa gleichbleibender Gesamtzahl mehr als das Doppelte des Vorjahresmonats und lag bei 10,4 Prozent, im April 2007 war der Anteil weiterhin stabil bei 10,6 Prozent.

Auf eine gestiegene Beteiligung Älterer an Weiterbildung deuten auch die Zahlen zu den Teilnahmefällen in der Volkshochschulstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung hin. An den Volkshochschulen hat sich der Anteil der Teilnahmefälle der Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen an allen Belegungen von 17,1 Prozent (1996) um 4,6 Prozentpunkte (im Jahr 2005) erhöht. Ähnliches gilt für die Gruppe der ab 65-Jährigen (Anstieg um 4,4 Prozentpunkte). Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung nahm damit der Anteil dieser Altersgruppen überproportional zu.

Eine wichtige Determinante für die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung ist der Erwerbsstatus. Berechnet man mit den Daten des Mikrozensus Odds Ratios für die relative Chance von Erwerbstätigen gegenüber Nichterwerbstätigen, an Weiterbildung teilzunehmen, so steigt der Unterschied der Chancen mit dem Alter. Während die Teilnahmekancen einer erwerbstätigen Person 2,4-mal so groß sind wie die Teilnahmekancen einer nicht erwerbstätigen Person derselben Altersgruppe, erreicht dasselbe Verhältnis für 55- bis 59-Jährige einen Wert von 6,1.

Neben dem Erwerbsstatus werden in der Literatur Geschlecht, schulisches und berufliches Bildungsniveau, Haushaltseinkommen und die Einstellung als wichtige Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung genannt. Betrachtet man die Odds Ratios für die Chancen zur Teilnahme des jeweils höchsten schulischen und beruflichen Bildungsabschlusses zum jeweils niedrigsten Abschluss, zeigt sich, dass die relativen Chancenunterschiede durch den Schulabschluss im Alter noch mehr verstärkt werden als durch den beruflichen Bildungsabschluss. Insbesondere im höheren Alter kumulieren positive und negative Vorerfahrungen mit Bildung, das heißt höher Gebildete, lange Erwerbstätige und auch im Alter (ehrenamtlich) aktive Menschen haben eine größere Wahrscheinlichkeit, sich weiterzubilden (NUISL 2008).

Bezüglich der Themengebilde, für die ältere Erwachsene an Weiterbildung teilnehmen, ergeben sich interessanterweise Schwerpunkte bei den ICT-Angeboten, den Fremdsprachen, den pädagogisch-psychologischen Fragen sowie den Fragen der Gesundheit. Hier sind die entsprechenden Anteile bei den Älteren deutlich größer als bei jüngeren Personengruppen. Hinsichtlich der Motivationen ergeben sich – in unterschiedlichen Untersuchungen (VGL. DIE 2008) folgende Befunde: Ein stärkeres Interesse als jünger Personengruppen haben ältere (über 50 Jahre) daran, dass alle Teilnehmenden etwas lernen wollen, dass die Lehrkraft verständnisvoll ist, dass man nette Leute kennenlernen kann und dass die Atmosphäre vertraut ist. Deutlich geringer



sind die Interessen und Erwartungen der Älteren daran, einen Arbeitsplatz zu sichern, ein Zeugnis oder Zertifikat zu erhalten und die beruflichen Aufstiegschancen zu verbessern.

Teilnahmebarrieren der über 50-Jährigen, die sich deutlich von jüngeren Personengruppen unterscheiden, liegen in Selbsteinschätzungen wie: Das Ganze habe keinen beruflichen Nutzen (58 Prozent gegenüber 8 Prozent), man sei zu alt für Weiterbildung (51 Prozent gegenüber 3 Prozent), es gäbe keinen persönlichen Nutzen (35 Prozent gegenüber 5 Prozent), die Weiterbildung sei insgesamt unwichtig (34 Prozent gegenüber 16 Prozent) und die Anforderungen einer Weiterbildungsteilnahme seien zu hoch (26 Prozent gegenüber 9 Prozent). Der Aussage: „Ich benötige keine Weiterbildung“ stimmen kontinuierlich mit wachsendem Alter die Befragten immer mehr zu; die Zustimmung der 18- bis 27-Jährigen liegt bei unter 30 Prozent, die der 68- bis 75-Jährigen bei fast 70 Prozent.

4. Altersensible Didaktik

Weiterbildung zeichnet sich generell gegenüber anderen Bildungsbereichen dadurch aus, dass sie die Menschen stärker in den Mittelpunkt der Lehr-Lern-Prozesse stellt und den Inhalt/Stoff demgegenüber zwar nicht vernachlässigt, aber doch viel stärker „teilnehmerorientiert“ didaktisiert. Weiterbildung ist (es handelt sich hier generell um Bildung mit Erwachsenen!) stark erfahrungsbasiert, individualisiert, problemlösend, interessenorientiert, lebensbegleitend, modularisiert. Weiterbildung ist fast immer freiwillig und hat viele selbstorganisierte Anteile.

Diese generellen Eigenschaften der Weiterbildung (sie sind nicht nur Programmatik, sondern durchaus auch in empirischen Forschungen zu Lehr-Lern-Prozessen der Weiterbildung belegt) verdichten sich mit größerem Alter zu wichtigen didaktischen Grundsätzen, die immer häufiger als „altersensible Didaktik“ bezeichnet werden.

Diese alterssensiblen Grundsätze sind sowohl makro- als auch mikrodidaktisch umzusetzen, wenn es um Lehr-Lern-Prozesse mit Älteren geht. Auf der makrodidaktischen Ebene liegen folgende Erfahrungen und Aspekte vor, noch ohne dass sie in entsprechende systematische Qualifizierungen der pädagogisch Tätigen in der Weiterbildung umgesetzt wären:

- Angebotsthemen: Die Themenstruktur für die Zielgruppe älterer Menschen ist nicht nur auf die inhaltlichen Schwerpunktinteressen zu fokussieren, sondern auch in einen jeweiligen gesellschaftlichen Sinnkontext zu stellen. Schon die Formulierung der Themen und ihr innerer Zusammenhang sind Punkte der Aufmerksamkeit älterer Menschen bei der Wahrnehmung von Bildungsangeboten.
 - Die Informationswege, auf denen ältere Menschen von entsprechenden Bildungsangeboten erfahren können, sind anders zu strukturieren als bei jüngeren Menschen. Die sozialen Kontexte und die Milieus sind unterschiedlich, auch die Gewichtung zwischen sozialen und medialen Informationswegen ist unterschiedlich.
 - Dies betrifft auch die Werbestrategien; ältere Menschen bedürfen einer gezielteren Ansprache, eines präziseren Hinweises darauf, dass thematische Angebote auch ihre darüber hinausgehenden Lerninteressen befriedigen – etwa den sozialen Kontext, und die Qualifikation sowie das Verhalten der Lehrkräfte.
 - Die Zugänglichkeit des Bildungsangebotes ist von großer Bedeutung; dies betrifft physische Bedingungen (etwa Fußwege, Treppen, entlegene Orte etc.) als auch die psychisch-sozialen Kontexte (etwa Gefährdungspotentiale im Stadtteil, Fremdheit).
 - Das Zeitfenster ist für ältere anders als für jüngere (berufstätige) Menschen; es sind Angebote früher am Tag möglich und sinnvoll, aber auch kürzere und häufigere Angebote.
- Differenzierter noch als auf der makrodidaktischen Ebene sind die Anforderungen in der Mikrodidaktik, wenn es um alterssensible Weiterbildung geht. Eine alterssensible Didaktik auf der Mikroebene von Lehr-Lern-Prozessen kann sich auf Erfahrungen und Dokumente stützen, die schon deutlich vor dem Entstehen unserer heutigen Bildungssysteme formuliert wurden. So heißt es beispielsweise bereits bei Cicero (*„de senectute“*), dass auch alte Menschen lernen können, dass sie alles sehr gut lernen können, was ihnen wichtig ist, und dass sie dann am besten lernen, wenn sie die entsprechenden Dinge auch üben können.
- Die historisch belegte Kenntnis über die Bedeutung von Erfahrung und Interesse im Lernen Älterer ist heute differenzierter darstellbar. Auf der Mikroebene von Lehr-Lern-Prozessen sind die Kategorien der Erfahrung, des Nutzens und des Sinnes jeweils spezifisch zu entfalten.
- In Bezug auf die Erfahrung ist in den Lernprozessen älterer Menschen die jeweilige Relevanz der Biographien, der einzelnen Lebensphasen und der milieuspezifischen Kohortenerfahrung einzubauen. Lernprozesse, die versuchen, ohne den Einbezug dieser *„Anschlussmöglichkeiten“* auszukommen, genügen den didaktischen Anforderungen bei älteren Personengruppen nicht.
 - Auch der Nutzen ist didaktisch aufzubereiten; er muss sich beziehen auf die möglichen Anwendungen, auf die *„Nutzenprüfung“* aus der Lebenswelt der Lernenden und muss ein hohes Maß an Veranschaulichung und Exemplifizierung aufweisen.
 - Schließlich ist die Sinnfrage entscheidend; sie ist erforderlich, um Vorurteile gegenüber dem Lernen insbesondere im höheren Alter (bei den heutigen Kohorten) abzubauen, um die Selektivität der Individuen anzuregen und zu unterstützen und um Selbststeuerung und Eigenaktivierung zu begründen. Ältere Menschen wollen selbstgesteuert lernen, tun dies aber nur, wenn ihnen die Sinnfrage einleuchtet.

5. Professionalisierung der Bildung Älterer

Eine Professionalisierung der Bildung Älterer erfordert einen systemischen Ansatz; sie muss die Bereiche erfassen, in denen die Bildung Älterer notwendig und möglich ist, und sie muss die Grundlagen dafür schaffen, dass dies auch geschehen kann. Darüber hinaus muss sie aber auch dafür sorgen, dass alle diejenigen, die mit der Weiterbildung Älterer zu tun haben, entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, um „alterssensibel“ agieren zu können.

Systemisch bedeutet dies etwa, die externe und arbeitsplatznahe Weiterbildung schon früh kontextuell aufzubauen, in einen sinnvollen Bezug zu bringen und zu fördern. Dies ermöglicht auch, individuelle Übergänge von Berufstätigen in nachberufliche Phasen zu unterstützen. Auch müssen Ältere im Prozess des betrieblichen Kompetenz- und Wissensmanagements (aus gutem Grund: Expertenwissen!) stärker berücksichtigt und einbezogen werden. In vielen größeren Betrieben und Konzernen gibt es mittlerweile Projekte und Programme zur Bildung älterer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen; ihre Ergebnisse sind zusammenzufassen und als Basis politischer Programme zu nehmen, wie dies auch im fünften Altenbericht der Bundesregierung formuliert ist.

Auf der Ebene der pädagogisch Tätigen ist es wichtig, Qualifizierungsprogramme aufzubauen und Möglichkeiten für einen zielgerichteten Erfahrungsaustausch zu geben. Fortbildungsangebote gibt es bislang kaum, europäische Projekte wie „*Learning to Teach Older People*“ (Großbritannien) sind die Ausnahme.

Auch die Datenbank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zu den Fortbildungsangeboten der pädagogisch Tätigen in Deutschland (QUALIDAD²) weist kaum einschlägige Angebote auf. Einzig in Österreich hat sich – auch verbunden mit dem Stichwort der „*alterssensiblen Didaktik*“ – im Rahmen der Entwicklung von Angeboten für ältere Menschen ein Professionalisierungsteil ergeben.

Zu lehren und zu qualifizieren sind pädagogisch Tätige insbesondere hinsichtlich erwachsenendidaktischer Prinzipien für Ältere, betreffend kognitive Strategien, Gedächtnistraining, Erfahrung, Erinnerung und Deutungsmuster. Zu qualifizieren sind pädagogisch Tätige im Hinblick auf die Betreuung und Beratung älterer Lernender, auf die spezifischen Analyseverfahren zu deren Lernbedürfnissen und auf Evaluationsinstrumente, die dieser Personengruppe nicht äußerlich und fremd sind.

Dies wird nur gelingen, wenn es in einem konzertierten Vorgehen praktischer, politischer und wissenschaftlicher Arbeit erfolgt. So sind mehr Forschungen zur „*alterssensiblen Didaktik*“ erforderlich, sind entsprechende statistische Daten systematischer zu erheben und auszuwerten und Untersuchungen zum Lernverhalten und zu den Lernleistungen Älterer zu spezifizieren. So sind Ausbildungsmodule „*Altenbildung*“ für pädagogisch Tätige zu entwickeln, Kooperationen zu einer entsprechenden Fortbildung zwischen Einrichtungen und Trägern zu beginnen.

Die Angebote für Ältere sind in einer Region zu vernetzen, die Bildungseinrichtungen haben ihre Programm-



strukturen stärker hin auf diese Personengruppe zu entwickeln (die Volkshochschulen sind bereits dabei), und die Bildungspolitik auf den unterschiedlichsten Ebenen – von den Kommunen bis hin zur Europäischen Union – hat sich die Aufgabe vorzunehmen, eine kohärente Entwicklungs- und Bildungsstrategie für ältere Menschen zu formulieren. Die Basis dafür ist im jüngsten Altenbericht der Bundesregierung enthalten.

² QUALIDAD ist eine Weiterbildungsdatenbank für Weiterbildner/-innen. In der Weiterbildung Tätige haben hier die Möglichkeit, bundesweit und überverbandlich nach verschiedenen Suchkriterien Qualifizierungsangebote zu recherchieren.

LITERATUR

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin: BMFSFJ 2005
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung= (Ed.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008, Bielefeld 2008
- Gatzke, N.: Lebenslanges Lernen in einer alternden Gesellschaft. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 2007
- Hasselhorn, M., Titz, C. und Behrendt, J.: Kognitive und motivationale Veränderungen im Alter. In: Staudinger, U. und Heidemeier, H. (Eds.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. (Altern in Deutschland Bd. 2). Nova Acta Leopoldina NF Bd. 100, Nr. 364, 105 – 118 (2009)
- Jana-Tröller, M.: Potenziale älterer Arbeitnehmer durch Bildung. Dissertation. Essen 2007
- Kade, S.: Altern und Bildung. eine Einführung. Bielefeld: Bertelsmann 2007
- Kruse, A.: Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld: Bertelsmann 2007
- Loebe, H. und Severing, E.: Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Bielefeld: Bertelsmann 2005
- Malwitz-Schütte, M.: Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann 2002
- Nuissl, E.: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld: Bertelsmann 2008
- REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 3, Alter und Bildung, Bielefeld (2006)
- Schönemann, K. und Baron, S.: Zustandsbeschreibung der Weiterbildung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Staudinger, U. und Heidemeier, H. (Eds.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. (Altern in Deutschland Bd. 2). Nova Acta Leopoldina NF Bd. 100, Nr. 364, 31 – 41 (2009)
- Schröder, H. und Gilberg, R.: Weiterbildung Älterer im Demografischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld: Bertelsmann 2005
- Statistisches Bundesamt: Sonderauswertung Mikrozensus 2005. Wiesbaden 2007.

Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages

anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007

Die Ergebnisse internationaler Studien haben neben Qualitätsmängeln auch eine hohe Selektionswirkung des deutschen Bildungssystems offen gelegt. Die Bildungschancen in Deutschland sind in hohem Maße abhängig von der Herkunft und der ökonomischen Situation von Kindern und Jugendlichen. Beide Befunde – Qualitätsmängel und Selektion – sind für Deutschland mit seinem Anspruch auf demokratische Teilhabe und Chancengleichheit sowie mit seiner leistungsfähigen Wirtschaft nicht hinnehmbar.

Die in den Ländern eingeleiteten Reformen in Schule und Bildung gehen in die richtige Richtung. Bundesweite Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und zentrale Prüfungen sichern Vergleichbarkeit und Qualität, ermöglichen Wettbewerb und die notwendige Mobilität.

Gleichwohl darf ein ganzheitliches Bildungsverständnis als Grundlage aller Reformbemühungen nicht aus dem Blick geraten. Bildung ist mehr als Schule! Kognitives, soziales und emotionales Lernen müssen miteinander verbunden und in verbindliche Vernetzungsstrukturen einbezogen werden. Die kulturelle Bildung, die kognitives Lernen ergänzt, Kreativität fördert und Integration unterstützt, ist in ein Gesamtkonzept umfassender Bildung zu integrieren.

Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den verschiedenen Lebensphasen ist die kommunale Ebene. Hier entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg von Bildung, werden die Grundlagen für berufliche Perspektiven, gesellschaftliche Teilhabe und gleichzeitig die Zukunftsfähigkeit einer Region gelegt. Die Städte prägen mit ihren vielfältigen Einrichtungen die Bildungslandschaft Deutschlands: Kindertagesstätten, Familienzentren, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Schulen, Volkshochschulen und zahlreiche Kultureinrichtungen sind Eckpfeiler der öffentlichen Infrastruktur in der Bildung.

Die Verantwortung der Städte in der Bildung muss deshalb gestärkt werden.

Die Städte sollten Bildung als zentrales Feld der Daseinsvorsorge noch stärker erkennen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten nutzen. Sie sind von Fehlentwicklungen in der Bildung ebenso betroffen, wie sie von den Erfolgen profitieren.

Leitbild des Engagements der Städte ist die kommunale Bildungslandschaft im Sinne eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung.

Hauptmerkmale der kommunalen Bildungslandschaft sind:

- Individuelle Potentiale des Individuums und deren Förderung in der Lebensperspektive sind Ausgangspunkt für die Organisation von Bildungs- und Lernprozessen. Kein Kind, kein Jugendlicher darf verloren gehen.
- Die für Bildung zuständigen Akteure arbeiten auf der Basis verbindlicher Strukturen zusammen: Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Kultur, Sport, Wirtschaft etc.
- Eltern bzw. Familien werden als zentrale Bildungspartner einbezogen. Übergänge werden nach dem Prinzip „Anschlüsse statt Ausschlüsse“ ermöglicht und gestaltet. Die kulturelle Bildung wird als wichtiger Teil ganzheitlicher Bildung einbezogen.

Den Städten kommt in der kommunalen Bildungslandschaft eine zentrale Rolle bei der Steuerung und Moderation der zielorientierten Zusammenarbeit zu. Als Grundlage für regionale Steuerung und Qualitätssicherung sollte ein umfassendes Bildungsmonitoring als integriertes Berichtswesen von Bildungsverläufen vor Ort gemeinsam von Kommunen und Ländern entwickelt werden.

Die Länder werden aufgefordert, kommunale Steuerungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern und die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen neu zu ordnen. Zudem müssen sie die notwendigen finanziellen Rahmenbedingungen für ein erweitertes kommunales Engagement in der Bildung schaffen.

Länder und Kommunen sind somit gleichermaßen aufgerufen, ihr Engagement in der Bildung im Rahmen staatlich-kommunaler Verantwortungsgemeinschaft gemeinsam mit den zuständigen Akteuren zukunftsorientiert weiterzuentwickeln.

Die Städte sind bereit, hierfür ihren Beitrag zu leisten.



IMPRESSUM

HERAUSGEBERIN

Oberbürgermeisterin der Landeshauptstadt Saarbrücken

ORGANISATION, DURCHFÜHRUNG UND DOKUMENTATION

Entwicklungsplanung der Landeshauptstadt Saarbrücken:
Gerd Schank | Martina Meyer | Claudia Adam

Dokumentation der Diskussionsbeiträge und Interviews:
Alexandra Raetzer, Redensart-Agentur für Public Relations

MITARBEIT

Amt für Kinder, Bildung und Kultur:

Günther Buth | Ralf Becker | Klaus Kien | Thomas Kitzig | Bernhard Teich

Stadtbibliothek:

Bärbel Klusch | Solveig Bauer | Valerie Köhler

Amt für Wirtschaftsförderung, Arbeitsmarkt und
grenzüberschreitende Zusammenarbeit:

Gerhard Sauter | Clémentine Cordier

Zuwanderungs- und Integrationsbüro:

Christine Mhamdi

BILDNACHWEIS

Landeshauptstadt Saarbrücken:

- Stadtbibliothek
- Amt für Kinder, Bildung und Kultur
- Amt für Stadtmarketing und Öffentlichkeitsarbeit

Zentrum für Bildung und Beruf Saar gGmbH (ZBB)

Marisa Villareale

Jean M. Laffitau

Iris Maria Maurer

Paul Prescott/Shutterstock.com (Foto Seite 88)

DRUCK

kubbli GmbH, Blieskastel

GESTALTUNG

Behr Design, Atelier für Gestaltung, Saarbrücken

STAND

Dezember 2011

KONTAKT UND BEZUG

Landeshauptstadt Saarbrücken

Entwicklungsplanung

Kohlwaagstraße, Haus Berlin

66111 Saarbrücken

Telefon (06 81) 905-32 81

entwicklungsplanung@saarbruecken.de

www.saarbruecken.de

PARTNER DER VERANSTALTUNG
MEHRSPRACHIGKEIT



DFG-LFA Saarbrücken
Einander begegnen • Gemeinsam lernen • L'Europe au quotidien



