

GEW

EuWiS

Mai 2016

Zeitung "Erziehung und Wissenschaft im Saarland" des Landesverbandes der GEW im DGB



TEAMARBEIT

BILDUNG IST MEHRWERT!



04 Thema: Teamarbeit

Editorial 03

Thema: Teamarbeit 04

- 04 Von der deutschen Fußballnationalmannschaft lernen
Anregungen zur Teamarbeit in der Schule
- 08 Pädagogik in der Schule in schwierigen Zeiten
Schulsozialarbeiter und Lehrer zusammen schaffen das!
- 10 Lehrkräfte auf dem Weg zu Teamspielern
Lehrer_innenkooperation in Deutschland
- 12 Arbeiten im Team-Kleingruppen-Modell (TKM)
Interviews mit Mechthild Prästler-Heinig
(Ganztagsgemeinschaftsschule Saarbrücken-BelleVue)

Berufliche Bildung & Weiterbildung 14

- 14 28. Berufsbildungstag der GEW
- 15 Verbesserungen an beruflichen Schulen im Saarland erforderlich und möglich
Grußwort von Ansgar Klinger zum 28. Berufsbildungstag

Hochschule 17

- 17 Das novellierte Wissenschaftszeitvertragsgesetz

Schule 18

- 18 Schule in der Einwanderungsgesellschaft
Bestandsaufnahme und Herausforderungen

Gewerkschaft 19

- 19 GEW verlangt deutlich mehr Geld für Bildung
- 19 Spendenlauf für Bildung statt Kinderarbeit

Info & Service 20

- 20 Pädagogische Mairunde 2016
Bildung und Flucht

Bücher & Medien 20

- 21 Billig, Billiger, Banane
- 21 Kurz empfohlen...
- 22 Kollaboration

Geburtstage und Jubiläen 23

- 23 Mai 2016
- 23 Schlusswort



Öffnungszeiten der Geschäftsstelle

Mo. - Do.: 09.00 - 12.00 Uhr | 13.00 - 16.00 Uhr
 Fr.: 09.00 - 12.00 Uhr | 13.00 - 15.00 Uhr
 Telefon: 0681 / 66830-0,
 Telefax: 0681 / 66830-17
 E-Mail: info@gew-saarland.de
 Internet: http://www.gew-saarland.de

GEW-Service

Beratungszeiten für Mitglieder in Rechtsfragen

Mo., Di. u. Do.: 08.30 - 16.30 Uhr,
 Mi.: 13.00 - 17.00 Uhr

Landesstelle für Rechtsschutz

Gabriele Melles-Müller,
 Tel.: 0681 / 66830-13,
 E-Mail: g.melles-mueller@gew-saarland.de
 Fr.: 13.00 - 16.00 Uhr unter
 Tel. (priv.): 0170 / 4151006

Beratung für Referendarinnen und Referendare

Andreas Sánchez Haselberger, Tel.: 0681 / 66830-14
 E-Mail: a.sanchez@gew-saarland.de

Beratung für Beschäftigte und Freiberufler (Erwachsenen- & Weiterbildung)

Georges Hallermayer
 georges.hallermayer@wanadoo.fr

Beratungsdienst für Auslandsaufenthalt von Lehrkräften

Marlene Wagner
 Tel.: 06833/1435 (nachmittags)

Redaktionsschluss

09.05.2016
 (Juni-Ausgabe)

09.06.2016
 (Juli/August-Ausgabe)

E-Mail: redaktion@gew-saarland.de

Impressum Herausgeber

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im DGB,
 Landesverband Saarland, Geschäftsstelle:
 Mainzer Str. 84, 66121 Saarbrücken
 Tel.: 0681 / 66830-0, Fax: 0681 / 66830-17
 info@gew-saarland.de

Redaktion
 Agnes Bender-Rauguth,
 Helmut Bieg,
 Thomas Bock,
 Anna Haßdenteufel,
 Matthias Römer (verantwortl.)

Anzeigenverwaltung
 Andreas Sánchez Haselberger
 a.sanchez@gew-saarland.de

Druck
 COD Büroservice GmbH
 Bleichstraße 22, 66111 Saarbrücken
 Telefon: 0681 / 393530, info@cod.de

Bildnachweis
 u.a. pixello.de, fotolia.de, privat

Layout
 Bärbel Detzen
 b.detzen@gew-saarland.de

Titelfoto
 fotolia.de/©Rawpixel.com

Namentlich gezeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der GEW wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.



Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

der Frühling hat nun endlich Einzug gehalten und mit besserem Wetter macht das Arbeiten wieder etwas mehr Spaß, finde ich.

Doch neben Spaß sind vor allem sinnvolle und kommunikative Arbeitsabläufe Grundpfeiler einer hohen Arbeitszufriedenheit. Flache Hierarchien und Subsidiarität sind noch nicht an allen Arbeitsplätzen gängig aber man merkt, dass sich nach und nach viele Dinge in den letzten 20 Jahren merklich verändert haben. Der öffentliche Dienst benötigt oft immer etwas länger, um Veränderungen in der Arbeitswelt zu adaptieren und so muss man als Beschäftigter bei vielen Entwicklungen geduldig sein.

Ein weiteres Stichwort für gelungene Arbeitsbedingungen ist die Teamarbeit, die gemeinsame Arbeit einer Gruppe an einer bestimmten Aufgabe, in unserem Falle an der Bildung anderer Menschen. Teamarbeit in Bildungseinrichtungen ist schon lange kein Fremdwort mehr. Dennoch fällt es vielen Beschäftigten aber auch Institutionen schwer, die Chancen einer guten Teamarbeit optimal zu nutzen und sich auf eine Form der Zusammenarbeit einzulassen, die mehr ist, als nur lose Absprachen zu treffen.

Alle Facetten einer gelungenen Teamarbeit zu beleuchten würde uns in unserem Rahmen eher schwerfallen, weil uns als GEW und auch als Redaktion das Thema ein großes Anliegen ist, haben wir versucht, verschiedene Aspekte der Teamarbeit herauszugreifen und aufzubereiten. Besonders dankbar sind wir dafür, dass wir zwei informative Artikel profilierter Schulentwickler bzw. Erziehungswissenschaftler nachdrucken durften. Beide beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten der Zusammenarbeit.

Teamarbeit war an den Gesamtschulen quasi per Verordnung erwünscht. Ob dies immer so gut funktioniert hat und was davon in die Gemeinschaftsschule hinübertransportiert werden konnte, versucht Tom Bock in einem Interview zu klären. Angereichert wird unser Thema überdies mit neuen Forschungsergebnissen zur Teamarbeit an deutschen Schulen. Auch wenn man sich viele der Ergebnisse denken konnte, lohnt ein Blick ins Detail.

Die berufliche Bildung steht anlässlich des stattgefundenen 28. Berufsbildungstages auch im Fokus dieser Ausgabe. Ein verdienter GEW-Kollege und Vollblutgewerkschafter wurde zu diesem Anlass auch in den Ruhestand verabschiedet - Klaus Graus.

Anna Hassdenteufel berichtet vom AK-Forum zu den Folgen der Migrationsgesellschaft. Eine Thematik, die uns auch noch die kommenden Jahre intensiv beschäftigen wird.

Hinweise und die regelmäßigen Buchempfehlungen runden unser Angebot in dieser Ausgabe ab. Wir wünschen einen guten Start in den Mai und viel Freude beim Lesen. ■

Matthias Römer

ANZEIGE



COD Büroservice GmbH
 Mainzer Straße 35 66111 Saarbrücken
 Tel. 0681 39353-51 Fax 0681 6852301
 print@cod.de www.cod.de

Von der deutschen Fußballnationalmannschaft lernen

Anregungen zur Teamarbeit in der Schule

Hinweis: Der folgende Artikel ist bereits 2011 zum ersten Mal in der Zeitschrift Pädagogik erschienen. Dadurch bedingt sind die Bezüge zur Fußball-WM 2010 in Südafrika. Der Inhalt erscheint uns aber so zeitlos und aktuell, dass wir uns entschieden haben, ihn im Rahmen unseres Schwerpunktes abzudrucken.

Auch wenn sie am Ende nicht gesiegt haben - das Zusammenspiel der deutschen Fußballnationalmannschaft in Südafrika vor einem Jahr war meisterhaft und hat nicht nur hierzu-lande Begeisterungstürme ausgelöst. Ein „Dreamteam“ eben. - Wie lautete Jogi Löws Geheimrezept, soweit dies vom heimatischen Fernseher aus überhaupt zu lüften war? Die Rahmenbedingungen beim Fußball sind, wie ich selbst als Fußball-Laie unschwer erkennen kann, hart und überall gleich. Das Feld ist räumlich streng begrenzt, die Zeiten eng definiert, nur mit Sondererlaubnis knapp zu überschreiten, der Lärm phasenweise unerträglich. Der aufmerksame Lehrer-Leser wird bereits jetzt spekulieren: Passt das Fußball-Modell zur Schule noch ungebrochen? - Zurück zum Fußball: Was machte Jogi Löw?

Jeder Spieler bekommt eine präzise definierte Ausgangsposition, die seine Rolle für den Spielverlauf bestimmt und auf die er im Verlauf des Spiels immer wieder zurückkehrt. Die Organisation der Positionen zueinander

ist gegliedert. Horizontal: Sturm, Mittelfeld, Abwehr, nur der Torwart steht allein. Vertikal: Links, Mitte, Rechts. Endlose Debatten der aufgeregten Fußballgemeinde machen sich an variablen Details dieser Gliederung fest: Doppelspitze im Sturm oder einfache Spitze? Dreierkette oder Viererkette? Wichtig schien mir (wie gesagt, einem Laien!) vor allem die Eindeutigkeit der Struktur, damit Phillip Lahm und Lukas Podolsky und all die anderen genau wussten, auf welche Position sie zurückzukehren hatten. Entscheidend für den Spielverlauf war, dass es eine anpassungsfähige Struktur gab. Die Wirksamkeit des einen oder anderen Details der anfangs fixierten Aufstellung dagegen schien selbst für den Meister-Trainer letztlich kaum vorhersagbar.

Was macht Jogi anders?

All das, habe ich mir sagen lassen, gehört zu den „Basics“ eines jeden ordentlichen Fußballspiels, selbst bei uns auf dem Dorf, wenigstens im Ansatz. Was also machte Jogi mit seinem Team besser?

■ Jeder steht auf der Position, auf der er sein schusstärkeres Bein und sein Naturell optimal einsetzen kann. Voraussetzung ist, dass

sehr genau bekannt ist, wo die Stärken des Einzelnen liegen. Der Entscheidung müssen präzise Analysen des früheren Spielerverhaltens vorausgegangen sein.

■ Jeder einzelne hat - den Aktionen der Mitspieler hellwach folgend - gelernt, blitzschnell zu erkennen und zu reagieren, wann er die vorgegebene Struktur verlassen und bei Bedarf ebenso schnell wieder auf die Ausgangsposition zurückkehren muss. Dazu ist zwingend notwendig: Jeder Spieler hat mit gleicher Intensität seine eigene Position und die Gesamtheit des Spielverlaufs im Blick. Die schöne Folge in Südafrika: Arne Friedrich, obwohl doch ewiger Verteidiger, konnte ein Tor schießen!

■ Aus Sicht der Mannschaft (nicht unbedingt aus der Sicht des Publikums!) ist es also völlig egal, wer das Tor schießt: Hauptsache, der Ball läuft. Atemberaubend der rasante und zugleich elegante Wechsel, immer wieder verzichtet Philip Lahm auf die Nutzung einer eigenen Torchance, weil er erkennt, dass der Teampartner vermutlich eine noch günstigere hat.

Die am Ende entscheidende Qualität der Nationalmannschaft erwächst nicht aus der technischen Perfektion ihrer Einzelspieler (die ist auf diesem Niveau selbstverständlich). Offensichtlich ist Jogi Löw der entscheidende Kick gelungen: Einen echten Teamgeist zu vermitteln. Das ist nicht nur (oder nicht primär?) eine Frage der formalen Mannschaftsaufstellung, sondern auch und vor allem eine Frage der Haltung aller Beteiligten, mit der sie deren Strukturen nutzen: Es ist egal, wer das Tor schießt. Die Mannschaft verliert oder gewinnt als Ganze, nicht der Einzelne. Hier nähern wir uns vielleicht dem Geheimnis unserer Nationalmannschaft. Was geschieht eigentlich, wenn sie verliert? Wie gehen die Beteiligten mit Spielfehlern um? Welches Zauberwort hat Jogi Löw in Südafrika nach dem Katastrophenspiel gegen Serbien am nächsten Morgen zu seiner Mannschaft gesagt? Niemand war dabei, wir können es nur vermuten: Nicht Schuldzuweisung, aber nüchterne und präzise Analyse der Schwachpunkte. Keine Vorwürfe, sondern das nahezu unerschütterliche Vertrauen: Beim nächsten Mal werden wir es schaffen, gemeinsam. Der professionelle, „erwachsene“ Umgang mit

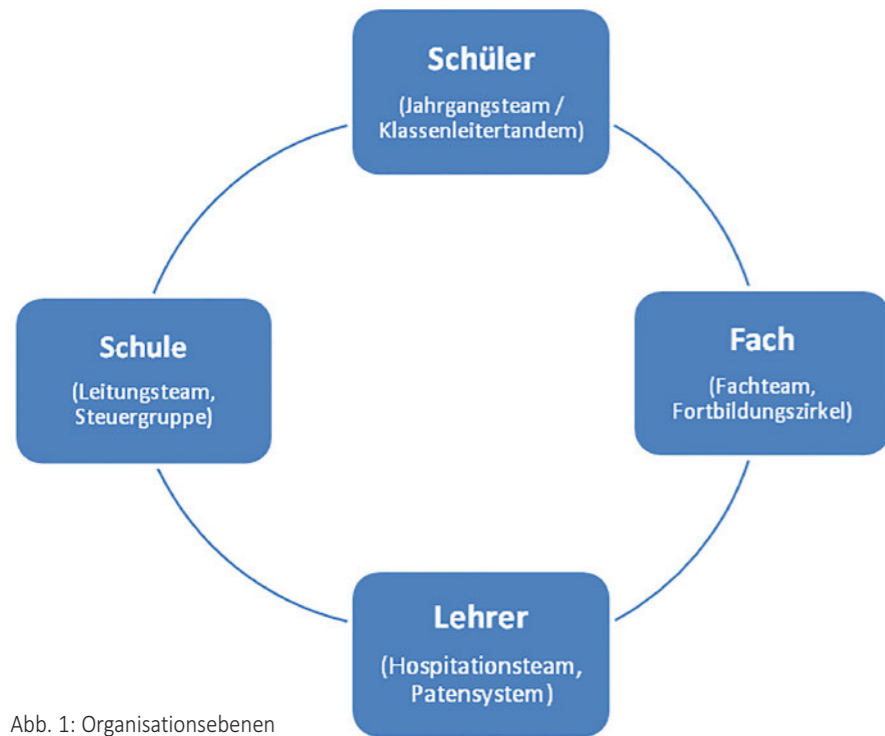


Abb. 1: Organisationsebenen

Schwächen ist vielleicht der Schlüssel zu jeglicher Form von effektiver Teamarbeit. Fehler sind Lerngelegenheiten.

Was nützen diese Fußballbetrachtungen für den Blick auf die Schule? Zunächst fallen doch eher die Unterschiede ins Auge: In der Schule hat Teamarbeit der Lehrer eine dienende Funktion für das Kerngeschäft, die unmittelbare Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern - beim Fußball dagegen ist es das Team, das das Kerngeschäft selbst garantiert. Unterrichtet wird in der Regel allein, allenfalls (in Deutschland aber selten) zu zweit - richtigen Fußball kann man nur gemeinsam mit elf anderen spielen, plus Ersatzspieler. Außerdem braucht man einen ordentlichen Gegner - Schülerinnen und Schüler als Gegner zu betrachten, verbietet der pädagogische Anstand. Selbstverständlich kann man in einer modernen offenen Schule das enge Schulhaus straflos verlassen - beim Fußball wacht der Linienrichter mit Argusaugen über die Unverletzlichkeit der Seitenlinie, die Stoppuhr des Schiedsrichters über die Zeit. Jogi Löw kann die Mitspieler seines Teams aussuchen und austauschen - davon sind unsere Schulleiter meilenweit entfernt. Und so weiter.

Aber dann ist zu konstatieren: Bei der Untersuchung der Frage, worin z.B. die Gemeinsamkeit aller Preisträgerschulen besteht, die in den vergangenen fünf Jahren vom Bundespräsidenten mit dem großen Deutschen Schulpreis der Robert Bosch Stiftung ausgezeichnet wurden, lautet die Antwort: Sie alle haben - auf durchaus unterschiedliche Weise - dauerhafte und belastbare Teamstrukturen im Kollegium aufgebaut. Und ein weiterer Beleg für deren überragende Bedeutung in der Schule: Umfangreiche Studien der Universität Potsdam (Uwe Schaarschmidt) haben bestätigt, was der Alltagserfahrung entspricht: Je dichter das kollegiale Netz einer Schule, desto höher die Lehrer- und Schulleitergesundheit und desto geringer die Burn-Out-Phänomene.

Organisationsprinzipien

In allen Preisträgerschulen finden sich vier Ansatzpunkte für die Teamorganisation wieder: beim Schüler, beim Fach, beim Lehrer sowie bei der Schule als Institution (siehe Abb. 1). Frei schwebende gruppendynamische Trockenübungen in Sachen „Förderung der Teamfähigkeit“ haben sich als ebenso unwirksam erwiesen wie die „Verordnung“ von mehr Kollegialität, die anonym an die Gesamtkonferenz adressiert wird. Kooperation im Kollegium kann nicht abstrakt geübt und anschließend übertragen werden. Der individuelle „soziale Lernprozess“ des einzelnen Lehrers muss immer wieder neu gebunden

werden an die pädagogische Aufgabe selbst. Erst dann, wenn Teamarbeit für die pädagogische Arbeit als nutzbringend und für den einzelnen Lehrer auf Dauer als stärkend und entlastend erkannt wird, wird sie von den Beteiligten auch „gelernt“.

Phasen - zwischen den verschiedenen Kollegen genauer abgestimmt;

■ die Segmentierung der Bildung des Schülers in isolierte Fächerhäppchen leichter überwunden als in der konventionellen, verein-



Der Ansatz beim Schüler

Es mag erstaunen, dass das Konzept der Jahrgangsteams unter der Überschrift „Schüler“ gefasst wird. Jahrgangsteam heißt: Eine überschaubare Gruppe von Lehrern unterrichtet schwerpunktmäßig in nur einem Jahrgang (idealerweise räumlich in einem „Cluster“ zusammengefasst) und begleitet „ihre“ Gruppe stabil über drei oder sogar fünf Jahre (Bastian/Seydel 2010). Ein solches Jahrgangsteam aber ist kein Selbstzweck. Die pädagogischen Ziele liegen auf der Hand. Durch eine effektive Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen wird

■ die pädagogische Betreuung der einzelnen Schüler intensiver, weil - zumal in kritischen

zelnden Organisationsform des Kollegiums (die Kollegen stimmen sich ab über sinnstiftende Reihenfolgen und terminologische Reibungen, einigen sich auf gemeinsame Zeitfenster im Jahresplan für fächerübergreifende oder fächerverbindende Vorhaben etc.);

■ die Vorbildwirkung der Lehrer auf die Schüler - letzteren ist aus gutem Grund soziales Lernen und Teamarbeit ausdrücklich verordnet - positiv sichtbar.

Der Ansatz beim Fach

„Fachbereichskonferenzen“ hat es schon immer gegeben. Von Fachteams ist aber erst

dann zu sprechen, wenn diese sich einen kontrollierten Entwicklungsauftrag geben, der über den bloßen - mehr oder (meist) weniger verbindlichen - Informationsaustausch hinausreicht: eine Werkstatt für gemeinsam zu nutzende Unterrichtsbausteine und Stundenentwürfen, die Arbeit am verbindlichen Schulcurriculum, die regelmäßige Kalibrierung von Bewertungsstand, der Aufbau einer gemeinsamen Fachdatenbank auf dem Schulserver u.ä. In jedem Fall handelt es sich um Aufgaben, die ein einzelner Lehrer nicht oder nur mit ungeheurem Aufwand je allein bewältigen könnte.

In einigen Schulen - vor allem in Gymnasien, z.B. dem Genovevagymnasium in Köln-Mühlheim - wird z.Zt. mit der Ausbildung eines konsequenten Lehrerraumprinzips experimentiert. Dort wandern in allen Fächern - also nicht nur in den Naturwissenschaften und Musen - die Schüler zu ihrem jeweiligen Lehrer (und nicht umgekehrt) - es wird spannend zu beobachten sein, wie sich dies mit einer Intensivierung der Fachteamarbeit in einander zugeordneten Räumen („Fachraumclustern“) verbinden kann.

Der Ansatz beim Lehrer

Es geht um eine der wirksamsten und zugleich anspruchsvollsten Formen der schulinternen Fortbildung, die kollegiale Unterrichtsreflexion. Sie ist mehr als der gelegentliche unverbindliche Besuch beim Nachbarn. Bewährt haben sich in den Schulen, in denen sich die Kollegien konsequent zu diesem Schritt durchringen konnten, gesicherte Zeitfenster für Hospitationen und Nachbesprechungen sowie die gezielte Einübung in aufbauende Beobachtungs- und Feedbackroutinen. Bewährt hat sich auch, wenn dieser Ansatzpunkt an einen der ersten beiden gekoppelt wird. In der Martin-Kneidl-Grundschule München-Grünwald z.B. ist obligatorischer (!) Baustein für jedes Jahrgangsteam, dass jeden Mittwoch in der 5. Stunde ein Kollege durch seine Teammitglieder hospitiert wird. Jeder Kollege erhält auf diese Weise zweimal in Jahr kontinuierliches Feedback zu seinem Unterricht. Die Schulleitung organisiert die Vertretung und ist selbst bei der Hospitation beteiligt.

Der Ansatz bei der Schule als Institution

Je autonomer bestimmte Substrukturen in einer Schule werden (Jahrgangsteams z.B. können und sollen (!) sich zu regelrechten kleinen „Schulen in der Schule“ entwickeln), desto wichtiger ist es, dass integrierende Steuerungsmechanismen, die die Schule als

Ganze zusammenhalten, präzise greifen. Die partielle Erweiterung des Leitungsteams oder der Steuerungsgruppe um die Teamsprecher bietet sich dafür an.

Bis zu einem gewissen Grad ist ein „Egoismus“ jedes Einzelteams durchaus notwendig und gleichsam naturgegeben. Die Tatsache, dass es Spannungen, Konkurrenzen, manchmal sogar harte Konflikte um Ressourcen zwischen den einzelnen Teams eines Bereichs oder zwischen Jahrgangs- und Fachteams gibt, ist völlig normal - und kann auf Dauer dem Schulleben sogar eine fruchtbare Dynamik verleihen. Voraussetzung für letzteres ist allerdings, dass es eine handlungsfähige Mediationsinstanz gibt, damit jeder Einzelne den Blick für das Ganze zurückgewinnen kann.

Aufbau von Teamstrukturen

Wie sind erfolgreiche Schulen vorgegangen, diese Strukturen zu etablieren?

1. Die Teambildungsprozesse haben in der To-Do-Liste der Schulleitung oberste Priorität bei der Zuweisung von Ressourcen (Räume, Mittel, Zeit) und bei der Mannschaftsaufstellung, dem Personaleinsatz. (vgl. Otto Seydel: Gemeinsam statt einsam. Wie gut ist die Teamarbeit an meiner Schule? 2008) Das heißt z.B.: Nicht alle Zugpferde des Kollegiums in einem Team binden - in der Schule darf nicht nur ein exorbitantes Pilotprojekt exzellent funktionieren, sondern sie muss - nach einer gegebenenfalls besonders gestützten Erprobungsphase - für den Alltagsbetrieb tauglich bleiben. Die vorrangige Fokussierung des Teamthemas durch die Schulleitung schließt außerdem ein: Echte Verantwortungsübergabe an die Teams und Wertschätzung ihrer Ergebnisse (gegebenenfalls auch ihre konstruktive Kritik). „Schule leiten“ heißt nicht nur Verwalten oder Visionen haben, sondern auch Delegation, Kontrolle - und echtes Lob.

2. Nicht alles auf einmal - auch wenn alle vier Ansatzpunkte immer wieder gleichberechtigt in den Blick genommen werden müssen. Sie bilden gleichsam die vier Ecksteine für das pädagogische Fundament, keiner dieser vier darf auf Dauer vernachlässigt werden. Viele Schulen haben mit dem Aufbau von „horizontalen“ Jahrgangsteams begonnen und erst in einem zweiten und dritten Schritt die „vertikalen“ Strukturen (Stärkung der Fachbereiche) nachgezogen, als sie merkten, dass die Schule auseinander zu fallen drohte und vor allem wichtige Erfahrungstransfer- und Entwicklungspotenziale in der eigenen Schule ungenutzt blieben.

3. Die knappste Ressource im Lehreraltag ist Zeit. Die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde, die Auseinandersetzung mit der Entwicklungskrise eines Kindes, die Korrektur einer Klassenarbeit ist im Wortsinn so gut wie nie „vollständig“ abgeschlossen, immer bleiben offene Enden! Und bereits das normale Stundenkontingent eines Lehrers belastet ungemein. Wenn eine Schule Teamstrukturen aufbauen will, muss sie diesen Druckpunkt sehr sorgsam beachten: Was können wir weglassen? Welche offenen Stundenkontingente können für Teamleitungen aktiviert werden? Welche Konferenzen sind überflüssig? Wie gestalten wir einen gestaffelten Konferenzplan (Epoche/Halbjahr/Jahr)? Welche entlastenden räumlichen Voraussetzungen (Lehrerarbeitsplätze für Präsenzzeiten etc.) können geschaffen werden?

4. Die Technik der Teamarbeit kann man - manchmal nur mit externer Hilfe - lernen. Teams dürfen nicht zu groß werden: 6 bis 8 Mitglieder, größere müssen Substrukturen bilden. Für viele kreative Aufgaben bewährt sich phasenweise eine Tandembildung. Dazu gehören - neben dem Zeitmanagement innerhalb einer Sitzung und einem Meilensteinplan zwischen den Sitzungen im Jahresverlauf - vor allem: klare Positionen und Verantwortlichkeiten (Sitzungsleitung, Protokoll, Teamsprecher etc.). Und dazu gehört auch, dass die Beteiligten lernen müssen, dass Teamarbeit eben gerade nicht heißt, dass alle jederzeit über alles reden müssen (außer bei elementaren Entscheidungssituationen und bei dem gelegentlich notwendigen Kreativitätsrausch, dem Brainstorming), sondern Teamarbeit heißt u.a. auch gemeinsam kontrollierte Arbeitsteilung, die - am Ende - jeden einzelnen effektiv entlastet.

Egal ist, wer das Tor schießt.

Die perfektesten Organigramme und sorgsam präparierten Strukturen nutzen wenig, wenn der Teamgeist fehlt. Die große Kunst im Fußball besteht darin, im richtigen Moment den Ball abzugeben, selbst wenn man sich ganz nah am Ziel gewöhnt hat: Ich traue dem Spielpartner zu, dass er es genauso gut oder in diesem Fall sogar besser kann als ich. Egal ist, wer das Tor schießt. Ich fokussiere mit all meiner Kraft meine eigene Position - und habe zugleich das ganze Spielfeld und die Potenziale meines Teams im Blick. Diese Haltung zu verinnerlichen, fällt Lehrern, die als „Einzelkämpfer“ ausgebildet und beruflich sozialisiert wurden, vermutlich extrem schwer.

Die Liste der Basisqualifikationen für eine professionelle Zusammenarbeit ist lang: das

Geben und - besonders schwierig - das Annehmen kollegialer konstruktiver Kritik, die gemeinsame Suche nach Lösungen auch für Probleme einzelner, die Unterstützung und der Ausgleich angesichts unterschiedlicher Begabungen auch unter Lehrern, der Verzicht auf individuelle Profilierungen, die authentische Wertschätzung der Leistungen anderer Kollegen, das Einhalten verbindlicher Absprachen (auch wenn sie mir unter bestimmten Gesichtspunkten zuwider sind), die Bereitschaft zur Zusammenarbeit auch dann, wenn man einen Kollegen nicht „mag“ - u.a.m. Es gilt zu lernen, in dem Kollegen, den man jahrelang von Lehrerpause zu Lehrerpause, von Konferenz zu Konferenz als „ewigen Nörgler“ meint erkannt zu haben, die Potenziale als „konstruktivem Kritiker“ zu entdecken; derjenige, der als „Theoretiker im Elfenbeinturm“ verspottet wurde, muss seine analytischen

Fähigkeiten entfalten können; derjenige, der als „Aktionist“ auf die Nerven ging, soll seine Energie als Gestalter nutzen können.

Die Erfüllung dieser Anforderungen in Sachen Sozialkompetenz ist heute für jeden Schulabgänger Eintrittsbedingung für zahlreiche Arbeitsbereiche in unserer Wirtschaft. Zu Recht stehen sie in den Lehrplänen für das soziale Lernen unserer Schülerinnen und Schüler an prominenter Stelle. Wir Lehrer müssen hier noch üben.

Der Teamgeist der deutschen Elf in Südafrika gab dafür ein gutes Vorbild. ■

Otto Seydel

Leiter des Instituts für Schulentwicklung - www.schulentwicklung-net.de

Literatur:

Otto Seydel: Lehrer im Team - Qualitätsentwicklung in der Schule. Konzept für ein Projekt der Robert Bosch Stiftung (2008) . <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/1011.asp>

Otto Seydel: Gemeinsam statt einsam. Wie gut ist die Teamarbeit an meiner Schule? In: Maïke Reese u.a. Unterrichtsqualität sichern, Raabe 2008

Johannes Bastian / Otto Seydel: „Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung“ in PÄDAGOGIK 1/2010

Der Artikel ist ein Nachdruck aus der Zeitschrift Pädagogik (7-8/11) des Beltz-Verlages und erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors und des Verlages.

Foto: fotolia.de/@Rawpixel.com

Die Zeitschrift Pädagogik erscheint monatlich und kostet im Abo 62 Euro im Jahr. Bestellungen sind möglich unter: www.beltz.de

Der Kapitalismus basiert auf der merkwürdigen Überzeugung, dass widerwärtige Menschen aus widerwärtigen Motiven irgendwie für das allgemeine Wohl sorgen werden!

John Maynard Keynes

ANZEIGE

Sie geben alles. Wir geben alles für Sie: mit unserer Versorgungsanalyse für Frauen.

Spezialist für den Öffentlichen Dienst. **DBV**

Sie kümmern sich um alles. Aber haben Sie dabei auch an sich gedacht? Viele Frauen im Öffentlichen Dienst arbeiten nur Teilzeit oder pausieren ganz. Gründe hierfür sind meist Kindererziehung oder die Pflege von Angehörigen. Zu dieser speziellen Situation hat die DBV sich Gedanken gemacht. Die Versorgungsanalyse zeigt Ihnen:

- ✓ mit welchen Bezügen Sie im Alter rechnen können
- ✓ wie Sie Ihre Versorgungslücke intelligent schließen können und trotzdem flexibel bleiben
- ✓ wie Sie Ihre finanzielle Unabhängigkeit im Alter bewahren

Lassen Sie sich jetzt von Ihrem persönlichen Betreuer in Ihrer Nähe beraten.

Mehr Informationen: FrauenimOeffentlichenDienst@dbv.de oder Telefon 0800 292 22 74.

Sonderkonditionen in der Krankenversicherung für Mitglieder der

Gewerkschaft **GEW**
Erziehung und Wissenschaft

Pädagogik in der Schule in schwierigen Zeiten

Schulsozialarbeiter und Lehrer zusammen schaffen das!

Die Integration der Schulsozialarbeit harrt immer noch der konzeptionellen Grundlage. Wirklichen Fortschritt beim Thema ‚Schulsozialarbeit‘ wird es nur geben, wenn miteinander und unter Ausnutzung der jeweiligen Kompetenzen darüber nachgedacht wird, wie man das häufig überforderte gesellschaftliche Teilsystem ‚Schule‘ im Interesse von Schülern und Schülerinnen mit einer besseren und intensiveren Pädagogik ausstatten kann. Kann dieser Denkansatz leitend werden, geht es um die Abklärung der Aufgabenbereiche und die optimale Nutzung von Ressourcen und Kompetenzen für eine Schulsozialarbeit, die vom Begriff her meint, endlich die sozialen Dimensionen schulischen Lernens und die gesellschaftlich-sozialen Beeinträchtigungen schulischen Lernens in den Blick zu nehmen, um Schule erfolgreicher zu machen. Eine Übersicht kann zunächst einmal strukturelle und visuelle Hilfe geben:

das Thema hier erledigt. Jeder weiß, dass dies so nicht zutrifft. In sehr grundsätzlicher Weise muss sich der Pädagoge in der Schule darüber im klaren sein, dass junge Menschen ihre Identität, ihre Gefühle, ihre Bedürfnisse, ihre Ängste nicht vorn beim Pfortner abgeben. Das heißt, Unterricht als kognitiv orientierte Veranstaltung hat zur Basis einen multidimensionalen Mix von Interaktionserwartungen, Emotionen tragender oder abwehrender Art, individuellen Lebenslagen, die frei machen für das Lernen und für Leistungen oder die entscheidend blockieren. In dem Moment, wo Unterricht beginnt, entsteht ein genuin neues Beziehungsgeflecht, das in seiner Wirkung von dem abhängt, was die Beteiligten mitbringen (Führungstile von Lehrern_innen, Verhaltensangebote, Herausforderungen, angenehme Klimata, differenziert entwickelte Interaktionsmodi u. a. m.).

quasi als Beleidigung ihrer guten Absichten auf. Sie können mit pädagogischen und sozialpädagogischen Denk- und Handlungsansätzen nicht auf die entstehenden Situationen reagieren. Entweder reagieren sie mit Härte (z. B. Strafen und Auslese) oder sie wünschen sich Nothelfer. Jedenfalls werden sie mit der schulischen Arbeit allein nicht mehr fertig.

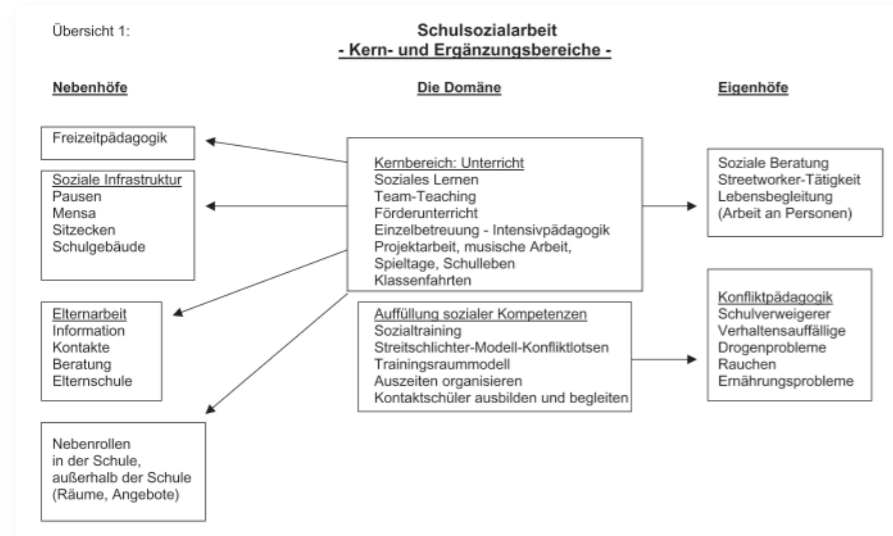
Man muss sich dies sehr klarmachen, weil keiner Ohnmacht gern zugibt und das Sich-helfen-lassen einiger Souveränität bedarf, damit Versagen nicht als persönliche Schuld genommen wird. Vielleicht ist hier der entscheidende Knackpunkt, wenn Personen mit genau als eigenes Defizit erfahrenen Kompetenzen (Sozialpädagogik) auf die bisher allein beherrschte Bühne treten.

Es ist bis heute schwer, den Kernbereich ‚Unterricht‘ in die gemeinsame Verantwortung zu nehmen, also soziales Lernen gemeinsam zu betreiben, Team-Teaching zu praktizieren, Einzelbetreuung zu organisieren, Projektarbeit, musische Arbeit, Spieltage, Klassenfahrten, das Schulleben insgesamt mit sich ergänzenden Kompetenzen zu gestalten.

Und so liegt es scheinbar nahe, im Dualismus oder Nebeneinander zu verharren. Den Sozialpädagogen werden Neben- oder Eigenhöfe überlassen. Wenn es gut geht, wird die von mir sog. Auffüllung mit sozialen Kompetenzen in einer Art Andockstrategie gewährt (Sozialtraining, Streitschlichtermodelle, Trainingsraummodell, Auszeiten organisieren, Kontaktschüler ausbilden und begleiten, Hausaufgabenhilfe als Lernhilfe, Konflikttraining, Selbstbehauptungskurse u. a. m.).

Die von mir sog. Nebenhöfe haben ihr bekanntestes Beispiel in der Freizeitpädagogik an Ganztagschulen. Die einen machen den Unterricht, die anderen den Freizeitbereich! Ein zweites Beispiel ist die Verbesserung der sozialen Infrastruktur (Pausenkultur, Mensa, Sitzcken differenziert gestaltetes Schulgelände mit Rückzugs- und Aktivitätsflächen). Die Elternarbeit ist im Grunde ungeliebt. Information, Kontakte, Beratung, gar so etwas wie eine Elternschule – diese Flanke wäre im Interesse schulischer Arbeit dringend zu kultivieren, bleiben rudimentär.

Nebenwelten nenne ich die Bereiche, die gelegentlich eingerichtet (die Teestube, das



Der Gedankengang ist folgender:

■ Der Kernbereich von Schule ist der Unterricht. In ihm geht es in einer quasi unendlichen Zahl von Unterrichtsstunden - der Amerikaner Rutter hat einmal pointiert von 15000 Unterrichtsstunden gesprochen, die Heranwachsende zu bewältigen haben (Rutter, 1980) darum, in einer größeren Zahl von Unterrichtsfächern (es sind ca. 13 – 14) ständig Wissen, Einsichten, Fertigkeiten, Werte, Normen zu lernen. Könnte man davon ausgehen, dass jeder Lernende genau diesen Zwecken anstandslos entsprechen kann, wäre

■ Die zentrale Beobachtung ist, dass zu viele Voraussetzungen heute zu oft fehlen, um Unterricht schlicht als „business as usual“ verstehen zu können. Was fehlt, sind die sozialen Kompetenzen! Und wenn ein bisschen weiter gedacht wird, taucht die Frage nach den Ursachen oder anders gesagt: die Frage nach den Lebenslagen und Lebensbedingungen, die die Interaktionsstandards und die Leistungsdispositionen immer wieder reduzieren und damit enttäuschende Defizite schaffen. Da Lehrer_innen eher fachorientiert sind, nehmen sie Defizite der beschriebenen Art

mit Stimmrecht ist selbstverständlich. Die Alltagsinsignien schmücken beide Gruppen (z. B. Schlüsselgewalt, eigener Arbeitsplatz, „räumliches Zuhause“). Die Integration wäre erreicht, wenn z. B. in einer Gesamtschule mit 1200 Schülern_innen ein Sozialpädagoge Mitglied der Schulleitung sein würde. Dieses vielleicht auf den ersten Blick äußerliche Zeichen wäre Ausdruck dafür, dass Schulsozialarbeit in der Schule angekommen wäre, als essentieller Bestandteil von Schulpädagogik anerkannt wäre und dann die Selbstverständlichkeit im Bewusstsein der Beteiligten Platz greifen könnte, dass dafür die beruflichen Kompetenzen von zwei Berufsgruppen angesichts der gestiegenen Aufgabenfülle und der Komplexität der Arbeit in der Schule notwendig sind. Die Besoldung wäre dann noch einmal eine gesonderte Frage! Aber der Weg ist so schon lang genug. Er sollte gegangen werden! ■

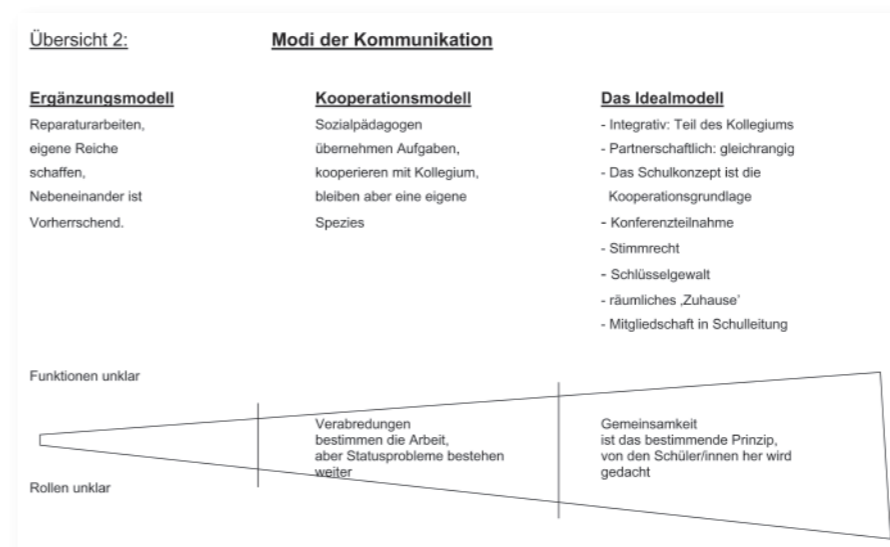
Manfred Bönsch

Emeritierter Professor des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Hannover

Literatur

- J. Baur: Kooperation Jugendhilfe und Schule, Heidelberg, 1997
- M. Bönsch: Praxishandbuch gute Schule, Baltmannsweiler, 2000
- M. Bönsch: Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen, Baltmannsweiler, 2006
- M. Bönsch: Erziehung in der Krise? – Pädagogik in Krisen, Münster, 2006
- M. Bönsch: Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund, Baltmannsweiler, 2006
- G. Brenner / M. Nörber (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule, Weinheim und München, 1992
- R. Fatke / R. Valtin (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule, Frankfurt/M., 1997
- G. Flösser u. a. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe, Opladen, 1996
- O. Graumann / S. Mrochen (Hrsg.): Schule in Not. Eine Institution auf der Suche nach Verbündeten, Bad Heilbrunn, 2001
- B. Hartnuß / St. Maykus (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Berlin, 2004
- H. v. Hentig: Die Schule neu denken, München-Wien, 19943
- E. Hollenstein / J. Tillmann (Hrsg.): Schulsozialarbeit, Hannover, 1999
- H. Homfeldt u.a. (Hrsg.): Für eine sozialpädagogische Schule, München, 1977
- W. Lindner u. a. (Hrsg.): Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen, 2003
- S. Maykus: Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik, Frankfurt/M. 2001
- Th. Olk u. a.: Jugendhilfe und Schule, Weinheim/München, 2000
- F. Prüß: Schulsozialarbeit – pädagogische Kooperationen am Ort Schule, in: Forum E, 2003
- M. Rutter u. a.: Fünfzehntausend Stunden, Weinheim und Basel, 1980
- K.-J. Tillmann (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule, München, 1976
- K.-J. Tillmann (Hrsg.): Schulsozialarbeit, München, 1982

Der Artikel ist ein Nachdruck aus der DDS-Bayern 1-2/2012, der Zeitschrift des bayerischen Landesverbandes der GEW. Er erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors und der verantwortlichen Kolleg_innen aus dem bayerischen Landesverband.



Schülerhaus, das Kinderhaus, das Jugendzentrum) werden, die in, neben oder nahe der Schule Aufenthalts-, Entspannungs- und Aktivitätsmöglichkeiten anbieten und bewusst nicht zur Schule gehören und so etwas wie Kontrapunkte zu Leistung, Anspannung, Streß in der Schule sind. Schüler_innen sagen ja immer wieder, dass sie zu Sozialpädagogen einen besseren Draht haben. Diese Kontrapunkte können für die Schule wichtig sein, weil sie in psychohygienischer Sicht Funktionen haben, die die Balance von An- und Entspannung, Streß und Erholung, Leistung und Muße, formeller und informeller Beziehungen zu erhalten erlauben.

Die sog. Eigenhöfe der Sozialpädagogen kann man in zwei Bereiche aufteilen. Sie sind die eigentlichen Kompetenzbereiche, die die Schule in heute sehr wesentlichen Notsituationen ergänzen können. Der klassische Eigenhof ist von jeher der der sozialen Beratung, der Streetworker-Tätigkeit (Kontakt zum Zuhause), der Lebensbegleitung in vielen Fragen (Aufstehen, Frühstück, Kleidung, Schwierigkeiten mit den Eltern u. a. m.). Der zupackendere Aufgabenbereich wird von mir mit dem Terminus ‚Konfliktpädagogik‘ benannt. Gemeint ist hier die Arbeit mit Schulverweigerern, mit Verhaltensfälligen, mit erfolglosen Lernern, mit potentiellen Schulabgängern und die Bearbeitung von speziellen Problemen wie Drogen, Rauchen, Ernährung, schwangeren Schülerinnen, Gewalt und Aggression. Die Hilflosigkeit der Schulpädagogen ist hier am größten.

In der Beschreibung könnte der Eindruck entstehen, dass doch wieder auseinander dividiert wird, was jeweils Aufgabenbereiche zweier verschiedener Berufsgruppen sein könnten. Das ist aber nicht gemeint. Die dargestellten Sachverhalte sind gewissermaßen die soziale Seite der Schule.

Diese ist nur mit schul- und sozialpädagogischen Ressourcen umfassend zu bewältigen. Ein ganzheitliches Konzept wird danach schauen, an welchen Stellen die jeweiligen Kompetenzen am wirksamsten einzusetzen sind im Sinne von Lebens- und Lernhilfen für Schüler_innen. Dahinter steht die Annahme, dass die Schule aus ihrer Not herauskommen und das Lernen erfolgreicher werden kann, wenn die Kooperation in der beschriebenen Weise gelingen kann.

Damit kann man mit den Ausführungen auf die Ziellinie einschwenken. Die Aufgabenfelder aus der Sicht der Schulpädagogik sind beschrieben. Die Modi der Kommunikation werden entscheidend sein. Und diese zeigen sich in aufsteigender Linie in der zweiten Übersicht, von links nach rechts gelesen. Mit ihnen kann man die Zukunft der Schulsozialarbeit prüfen.

Bleibt es in den Grundvorstellungen beim sog. Ergänzungsmodell, bleiben im Grunde die Funktionen und Rollen unklar. Es wird immer nur um Reparaturarbeiten gehen. Sozialpädagogen werden sich - weil sie eben da sind - eigene Reiche schaffen. Insgesamt bleibt es bei einem Nebeneinander. Im sog. Kooperationsmodell gibt es abgeklärte Verabredungen mit dem Lehrerkollegium.

Sozialpädagogen übernehmen beiderseits akzeptierte Aufgaben. Sie bleiben aber eine eigene Spezies, die Statusprobleme bestehen im Grunde weiter. Die Entwicklung aber sollte in Richtung des sog. Idealmodells gehen. Das Schulkonzept ist die Handlungs- und Kooperationsgrundlage. Zwei Berufsgruppen mit je eigenen Kompetenzen und beruflichen Identitäten tragen es gemeinsam. Sozialpädagogen sind Teil des Kollegiums, partnerschaftlich und gleichrangig verankert. Konferenzteilnahme

Lehrkräfte auf dem Weg zu Teamspielern

Lehrer_innenkooperation in Deutschland

Die von der Bertelsmann Stiftung und anderen in Auftrag gegebene und von den beiden Bildungsforschern Dirk Richter (Uni Wuppertal) und Hans Anand Pant (Humboldt-Uni, Berlin) durchgeführte Studie zur Lehrer_innenkooperation in Deutschland kommt zu dem Schluss, dass sich die Lehrer_innen in Deutschland auf den Weg zu Teamspielern machen. Die Studie und deren Ergebnisse basieren auf einer repräsentativen Befragung unter mehr als 1.000 Lehrer_innen der Sekundarstufe 1.

Zentrale Befunde

1. Kooperation hoch im Kurs

Über 90 Prozent der Lehrkräfte halten es für wichtig, mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten und sich kollegial bei Problemen zu helfen. Auch der Kooperation mit Vereinen, Unternehmen und Kultureinrichtungen steht die Mehrheit der Lehrkräfte positiv gegenüber. Etwa drei Viertel der Lehrkräfte haben bereits Erfahrungen in einer solchen Zusammenarbeit sammeln können.

2. Formen der Kooperation

Etwa 60 Prozent der Lehrkräfte tauschen regelmäßig Lehr- und Unterrichtsmaterialien untereinander aus. Auch der Austausch von Informationen (z. B. über Inhalte von Fortbildungen oder Vertretungsstunden) wird von der überwiegenden Mehrzahl der Lehrkräfte berichtet. Komplexere Formen der Zusammenarbeit, wie z. B. die gemeinsame Unterrichtsplanung oder das gemeinsame Unterrichten, finden nur bei etwa 20 Prozent der Lehrkräfte statt. Noch seltener berichten Lehrkräfte davon, dass sie regelmäßig bei anderen Lehrkräften hospitieren und Feedback geben (neun Prozent). Dies macht deutlich, dass zeitintensive Kooperationsaktivitäten, bei denen gemeinsam ein Problem gelöst oder etwas Neues erarbeitet wird, sehr selten stattfinden.

3. Stärken und Schwächen

Beim Vergleich des Kooperationsverhaltens von Lehrkräften in Deutschland mit den Befunden der internationalen Lehrkräftebefragung TALIS (Teaching and Learning International Survey; OECD 2014a) zeigt sich, dass Lehrkräfte in Deutschland häufiger als im OECD-Durchschnitt regelmäßig Materialien

austauschen und an fach- und jahrgangsübergreifenden Aktivitäten (z. B. im Rahmen von Projektunterricht) teilnehmen. Deutlich seltener als im OECD-Durchschnitt sprechen Lehrkräfte regelmäßig über die Lernentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler oder erarbeiten gemeinsam Standards zur Leistungsbeurteilung.

4. Wohlbefinden, Gesundheit und Berufszufriedenheit

Hinsichtlich einiger Merkmale des Wohlbefindens und der psychischen Lehrergesundheit ergibt sich ein positives Bild bei den Lehrkräften der Sekundarstufe I. Sie berichten überwiegend über ein durchschnittliches bis hohes Kompetenzerleben, einen hohen Enthusiasmus für das Unterrichten, eine hohe Berufszufriedenheit und ein geringes Erschöpfungserleben. Die Gruppe derer, die über eine hohe emotionale Erschöpfung klagen, umfasst lediglich sechs Prozent der Lehrkräfte. Lehrkräfte, die sich selbst als kompetent erleben, Freude am Unterrichten haben, mit dem Beruf zufrieden sind und wenig emotionale Erschöpfung wahrnehmen, kooperieren in der Regel häufiger. Dies zeigt sich insbesondere für den Austausch mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Lernentwicklung und den Unterricht sowie für die Weitergabe von Lehr- und Unterrichtsmaterial. Komplexere Formen der Zusammenarbeit, wie z. B. die gemeinsame Unterrichtsplanung, werden häufiger von den Lehrkräften berichtet, die sich auch als kompetent im Unterrichten erleben und generell zufrieden mit ihrer Arbeit sind. Kooperationsaktivitäten scheinen daher nicht zu einer stärkeren Belastung beizutragen.

5. Inklusion fördert Kooperation

An Schulen mit Inklusionsangebot arbeiten Lehrkräfte erwartungskonform häufiger mit Sonder- und Sozialpädagogen zusammen und unterrichten häufiger regelmäßig im Team. Aber auch andere Formen des Austauschs, wie die Weitergabe von Material, das Gespräch über die Lernentwicklung mit den Schülerinnen und Schülern und die Erarbeitung von Bewertungsstandards finden an Inklusionsschulen häufiger statt. Ferner zeigt sich, dass die Kooperationsaktivitäten dann zunehmen, wenn der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt. Dies weist darauf hin,

dass Inklusion möglicherweise als Katalysator für die Etablierung kooperativer Arbeitsbeziehungen dient. Dabei beschränkt sich die Kooperation nicht nur auf einen erhöhten Austausch von Informationen, sondern umfasst auch häufiger komplexe und zeitintensive Formen der Zusammenarbeit.

6. Kooperation im Ganztag

Lehrkräfte an vollgebundenen Ganztagschulen unterscheiden sich im Kooperationsverhalten in Teilen stark von Lehrkräften an Halbtagschulen. Mehr Aktivitäten zeigen sich insbesondere beim Team-Teaching, bei der gemeinsamen Vorbereitung von Unterricht und bei der kollegialen Hospitation. Beim Vergleich der teilgebundenen bzw. offenen Ganztagschulen mit den Halbtagschulen zeigen sich keine oder nur marginale Unterschiede in der Kooperationsaktivität. Dies deutet darauf hin, dass vor allem an vollgebundenen Ganztagschulen günstige Bedingungen für Kooperationen gegeben sind.

7. Rahmenbedingungen

Weniger als die Hälfte der Lehrkräfte berichtet davon, dass der Stundenplan und die Zeitpläne nach dem Unterricht Freiräume für die gemeinsame Zusammenarbeit bieten und dass ausreichende Arbeitsräume für die ge-

investieren. Die Verfügbarkeit von materiellen Ressourcen (z. B. Arbeitsräume für die Teamarbeit) hängt entgegen der Erwartung nicht oder nur in geringerer Form mit dem Kooperationsverhalten zusammen.

Fazit und Empfehlungen

1. Kooperationszeit als festen Bestandteil der Arbeitszeit in den Schulalltag integrieren

Lehrkräfte, die über feste Zeiten für Kooperation in den Stunden- und Arbeitsplänen berichten, kooperieren tendenziell häufiger als diejenigen, die nicht über solche Zeiten verfügen. Eine solche Strukturierung des Arbeitstags beschreibt allerdings nur die Hälfte der befragten Lehrkräfte. Schulleitungen sollten daher verstärkt darauf achten, dass sie feste Zeitkontingente für die kollegiale Kooperation bereitstellen.

2. Präsenzzeiten von Lehrkräften auch außerhalb der Unterrichtszeit erhöhen

Lehrkräfte, die ihre Arbeitszeit nach dem Unterricht zum größten Teil an der Schule verbringen, kooperieren deutlich intensiver als Lehrkräfte, die gar nicht oder nur wenige Stunden nach dem Unterricht an der Schule tätig sind. Die Präsenz an der Schule scheint daher eine wichtige Voraussetzung zu sein, um mit anderen Kollegen und pädagogischen Fachkräften in Austausch zu treten. Zur Erhöhung der Kooperationsaktivität ist es daher angeraten, dass Lehrkräfte einen möglichst hohen Anteil ihrer Arbeitszeit auch an der Schule verbringen.

3. Feste Kooperationsstrukturen in den Schulen etablieren

Eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit im Kollegium ist die Etablierung von Strukturen, die eine Kooperation innerhalb und zwischen Jahrgangsstufen unterstützen. Zu solchen Strukturen können u. a. Jahrgangsstufenteams gehören, in denen fachübergreifende Absprachen zur Organisation des Unterrichts und zur Förderung von Schülern getroffen werden. Des Weiteren be-

meinsame Teamarbeit zur Verfügung stehen. Dementsprechend ist die Mehrheit des Kollegiums an vielen Schulen nach dem Unterricht nicht mehr präsent. Trotz der ungünstigen zeitlichen und materiellen Rahmenbedingungen nimmt die Mehrheit der befragten Lehrkräfte jedoch auch wahr, dass sich die Schulleitungen für die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften einsetzen und gute Koordinationsstrukturen zur Organisation der Unterrichtsarbeit bestehen.

8. Schulleitungen können Kooperation begünstigen

Einige schulorganisatorische Rahmenbedingungen stehen deutlich mit dem berichteten Kooperationsverhalten der Lehrkräfte in Verbindung. Vor allem die Berücksichtigung von Teamarbeitszeiten im Stundenplan, die Etablierung von Koordinationsstrukturen zur Abstimmung der Unterrichtsarbeit und die Unterstützung durch die Schulleitung scheinen sich positiv auf das Kooperationsverhalten auszuwirken. Dies deckt sich mit dem Befund, dass Lehrkräfte, die auch nach dem Unterricht längere Zeit an der Schule präsent sind, mehr Zeit in Kooperationsaktivitäten



darf es fester Ansprechpartner, die Kooperationen zwischen Lehrkräften z. B. bezüglich der Auswertung zentraler Lernstandserhebungen unterstützen.

4. Fortbildungen von pädagogischem Leitungspersonal zur Etablierung kooperativer förderlicher Strukturen ermöglichen

An Schulen, an denen die Schulleitung Lehrkräfte bei kooperativen Aktivitäten unterstützt, findet in der Regel auch eine intensivere Zusammenarbeit statt. Es ist deshalb wichtig, dass sich Schulleitungen ihrer besonderen Rolle bei der Etablierung schulischer Kooperationskulturen bewusst sind. Sie sollten ferner im Rahmen von Qualifizierungen damit vertraut gemacht werden, welche Möglichkeiten sie innerhalb ihrer Leitungsfunktion haben, kooperative Strukturen zu stärken.

5. Mehrwert von Kooperation zur Professionalisierung und zum Erhalt der psychischen Gesundheit verdeutlichen

Die Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass sie der Kooperation in der Schule einen hohen Stellenwert beimisst. Trotz dieser starken Befürwortung ist der Anteil derjenigen, die im Sinne der Kokonstruktion zusammenarbeiten, eher gering. Es ist deshalb wichtig, dass Lehrkräfte mehr darüber erfahren, welche Bedeutung Kooperation für die eigene Professionalisierung und den Erhalt der psychischen Gesundheit haben kann.

6. Kooperation in multiprofessionellen Teams stärken

Schulen sehen sich heute und in den kommenden Jahren einer immer größeren Heterogenität ihrer Schülerschaft gegenüber, die unter anderem durch die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Kindern mit Fluchterfahrung entsteht. Für die inklusive Umgestaltung von Unterricht und Schulleben benötigen Schulen in stärkerem Maße als bisher die Expertise von Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Sozialarbeitern und Psychologen, um in multiprofessionellen Teams dieser „neuen Vielfalt“ angemessen begegnen zu können. ■

Thomas Bock

Zum Weiterlesen
Die vollständige Studie findet man als kostenlosen Download unter: www.bertelsmann-stiftung.de/.../lehrerkooperation-in-deutschland

Foto: fotolia.de

**DIE BILDUNGSGEWERKSCHAFT EMPFIEHLT:
AKTIV WERDEN GEGEN NAZIS**

Arbeiten im Team-Kleingruppen-Modell (TKM)

Interview mit Mechthild Pröstler-Heinig (Ganztagsgemeinschaftsschule Saarbrücken-Bellevue)

Die Gemeinschaftsschule Saarbrücken-Bellevue blickt auf die Tradition einer Schule zurück, die nun seit fast 30 Jahren nach dem Team-Kleingruppen-Modell arbeitet.

Die Kolleg_innen dieser Schule sind in Jahrgangsteams organisiert. Etwa 10 Lehrer_innen, die überwiegend in einem Jahrgang unterrichten, teilen sich einen Teamraum, der sich auf dem gleichen Flur wie die Klassenzimmer dieses Jahrgangs befindet. Zu diesem Team gehören dann noch die Integrationshelfer_innen, die Kinder dieses Jahrgangs betreuen, und in den meisten Teams eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge.

Alle Mitglieder eines Teams verfügen in der Regel über einen eigenen Schreibtisch. Die Schreibtische eines Tutorenpaars (Klassenleiter_innen) stehen sich immer gegenüber. Das fördert die Kommunikation. Zudem befindet sich in jedem Teamraum ein Konferenztisch für Teambesprechungen oder zum gemeinsamen Essen und Trinken. Jeder Teamraum verfügt über mehrere Internetanschlüsse und einen fest installierten Desktop-Rechner mit Drucker/Kopierer. In vielen Dingen sind die Teams autonom. So werden die Stundenpläne von den Teams erstellt und auch Vertretungen organisiert jedes Team selbst.

Mechthild Pröstler-Heinig, arbeitet seit 26 Jahren an der „Bellevue“. EuWiS traf sich mit ihr, um sich über ihre praktischen Erfahrungen als Teamplayer zu unterhalten.

EuWiS:

Mechthild, du arbeitest jetzt schon seit 26 Jahren an der Bellevue. Warum so lange?

Mechthild Pröstler-Heinig:

1990 bin ich hier an die Schule gekommen in ein Team, das gerade im Aufbau war. Ich

war die letzte Person, die zu diesem Team dann hinzukam. Ich habe mich dort sofort wohl und gut aufgehoben gefühlt. Ich hatte das Gefühl, ich werde getragen, ich bin nicht alleine und ich war damals Berufsanfängerin. Und Dieses Gefühl ist bis heute so. und Wenn es unser Team nicht gäbe, wäre ich längst nicht mehr hier. Ich habe hier festgestellt: Keiner kämpft für sich alleine. Hier sind alle immer füreinander da. Wir machen Projekte gemeinsam und Wenn es Probleme gibt, dann lösen wir die auch gemeinsam. Von den Personen, mit denen ich in diesem Team angefangen habe, sind fast alle bis zu ihrer Pensionierung auch in diesem Team geblieben! Das, denke ich, sagt schon einiges aus.

EuWiS:

Was ist für dich der Kern von Teamarbeit?

Mechthild Pröstler-Heinig:

Team und Teamarbeit sind für mich ein Gefühl. Ich arbeite mit Leuten zusammen, die ähnliche Ziele haben, und man packt es gemeinsam an, diese Ziele umzusetzen. Man spricht miteinander, man diskutiert. Man kann sich auch streiten, aber man findet immer wieder eine Lösung. Und ganz wichtig ist die Verteilung der Aufgaben. Jeder übernimmt Aufgaben, die er dann erledigt. Das mag im ersten Moment wie Mehrarbeit aussehen, bedeutet auf lange Sicht aber eine Reduzierung.

EuWiS:

Warum tust du dir das an: Teamsitzungen, Stundenplan machen, Vertretungen organisieren ... und das auch noch außerhalb der Unterrichtszeit. Außerdem sind das doch Schulleitungsaufgaben!

Mechthild Pröstler-Heinig:

Du, egal, ob das jetzt eine Schule ist oder ein Betrieb, ich bin der Meinung, wenn es den

Mitarbeitern gut geht, dann leisten sie auch gute Arbeit. Bei uns im Team ist es so, dass sich jeder nach seinen Fähigkeiten einbringt. Bei mir ist es eben so, dass ich im Organisatorischen meine Stärken habe, und deswegen bringe ich mich in die Sachen ein, die du da gerade erwähnt hast. Was fehlt in deiner Aufzählung ist der Teamfindungsausschuss, ein ganz wichtiges Gremium. Und da habe ich die Aufgabe, für unser Team möglichst viel rauszuholen, möglichst dafür zu sorgen, dass es den Kollegen im kommenden Schuljahr gut geht, d. h. dass sie die Kurse unterrichten, die sie auch unterrichten möchten, dass sie sich nicht zublocken bis oben hin mit Fachstunden, dass sie noch Zeit übrig haben für wichtige pädagogische Arbeit in Ihren Klassen, in Form von beispielsweise Ganztagsstunden, AGs oder auch für besondere Aufgaben in unserer Schule.

Und dies geht bei uns, weil die Schulleitung das Wort Teamautonomie immer noch relativ großschreibt. Wir haben, wenn das Team funktioniert, schon sehr viele Freiheiten. Wir dürfen viel ausprobieren, und wenn wir ordentlich begründen können wieso und weshalb wir etwas machen möchten, dann haben wir ganz viele pädagogische Freiheiten. Und diese Vorhaben setzen wir dann auch im Team um. Alleine deswegen macht jeder von uns eigentlich schon mehr, als er müsste. Leute, die nach Unterrichtschluss fluchtartig die Schule verlassen, die wären bei uns fehl am Platze, denn wir sitzen oft noch nach Unterrichtsende die entscheidenden fünf Minuten zusammen und reden über das, was heute war.

EuWiS:

Bedeutet Teamarbeit punktuell mehr Aufwand, der aber durch eine höhere Arbeitszufriedenheit wett gemacht wird?

Mechthild Pröstler-Heinig:

Ja, mit Sicherheit.

EuWiS:

90 % der Lehrer_innen in Deutschland halten Teamarbeit grundsätzlich für wichtig. In der Praxis kommt Teamarbeit jedoch weit weniger oft zustande. Der Austausch von Arbeitsblättern und das Gespräch zwischen Tür und Angel sind weit verbreitet, komplexere Formen der Zusammenarbeit wie Teamtea-

ching, kollegiale Fallberatung oder gegenseitige Hospitationen sind jedoch an vielen Schulen eher die Ausnahme. Wie sieht das bei euch aus?

Mechthild Pröstler-Heinig:

Also, bei uns ist eigentlich alles sehr durchstrukturiert. Wir planen Unterrichtsreihen immer zusammen. Das muss keiner alleine machen. Wir erstellen Arbeitspläne für alle Klassen. Wir schreiben gleiche oder fast gleiche Klassenarbeiten immer für alle vier Klassen des Jahrgangs. Und da muss ich sagen, dass die neuen Medien uns dabei sehr helfen. Wir haben zum Beispiel in einer Dropbox einen Teamordner. Da legt jeder seine Sachen rein und, wenn wir Projekte planen, dann gibt es Unterordner. Auch der Teamfindungsausschuss hat da seinen Platz und jeder hat Zugriff auf Personalisierungstafel und Fächerverteilung im Team für das neue Schuljahr. Unterrichtsmäßig weiß jeder in etwa, was die anderen machen. Und Wenn mal einer krank ist, dann ist das überhaupt kein größeres Problem. Dann macht ein Fachkollege das Unterrichtsmaterial, das der erkrankte Kollege in die dropbox gelegt hat oder weiter Unterricht, da jeder weiß, wo der andere gerade steht, beziehungsweise er sowieso dasselbe macht. Und in unseren Teamsitzungen gibt es natürlich auch Fallbesprechungen. Da wird keiner, wenn es Probleme in der Klasse gibt, alleine gelassen.

Wir nutzen auch unsere WhatsApp-Gruppe. Wenn du morgens hierher kommst und irgendetwas ist, weißt du das schon und kannst vielleicht irgendetwas mitnehmen, weil du Vertretung machen wirst. Auch Teamteaching läuft bei uns sehr gut, muss es auch, da wir auch jetzt in Klassenstufe acht immer noch in allen einigen Fächern im Klassenverband unterrichten, die G-Kursler und die E-Kursler also nicht räumlich trennen. Das gleiche gilt für die ProM-Stunden (Projekt- und Methodenstunden), die bei uns teilweise in Doppelbesetzung laufen. Und das ist dann im übertragenen Sinn so eine Art Ballspiel. Wir werfen uns im Unterricht die Bälle hin und her, wir unterrichten gemeinsam. Das macht Spaß!

EuWiS:

Gebundener Ganztags und Inklusion gelten als Katalysatoren für Teamarbeit an Schulen. Kannst du das für euer Team bestätigen?

Mechthild Pröstler-Heinig:

Ich glaube, da ist unser Team jetzt ein „schlechtes“ Beispiel für, weil wir einfach schon immer gut und eng zusammengearbeitet haben. Aber wir merken natürlich schon, dass gebundener Ganztags und Inklusion deutlich mehr Belastung bringen. Und da rückt das Team noch näher zusammen.

EuWiS:

Was sind nach deiner Erfahrung Gelingensbedingungen für erfolgreiche Teamarbeit?

Mechthild Pröstler-Heinig:

Also, was wir seit Anfang an haben, ist ein Minimalkonsens, und da halten sich alle dran, auch wenn man durchaus bei dem ein oder anderen Punkt mal anderer Meinung sein kann. Aber wir haben den Minimalkonsens ausgehandelt, abgesprochen und, wir haben den abgestimmt, es waren alle dabei und jeder hat sich verpflichtet sich an die wenigen Regeln, die wir haben, auch wirklich zu halten. Das ist ganz wichtig, damit wir an einem Strang ziehen und die Schüler uns nicht gegenseitig ausspielen. Bei dem Lehrer dürfen wir das und bei dem nicht; das soll es bei uns nicht geben. Und dieser Minimalkonsens wird jedes Schuljahr noch einmal neu angeschaut. Er verändert sich auch. Den bekommen auch Kollegen, die teamfremd bei uns unterrichten. Denen sagen wir: Das haben wir bei uns abgemacht und wir wünschen uns, dass du dich auch daran hältst. Wir bitten sie darum, sich auch daran zu halten.

Dann sind für uns wichtig die regelmäßigen Teamsitzungen, die strukturiert sind, die geplant sind, die geleitet werden, mit Protokoll; damit die Sitzung nicht zum Gelaber wird. Und in der Regel Meist gehst du aus der Teamsitzung raus und hast schon noch mal irgendeine Arbeit am Bein. Aber alle anderen auch und das macht es insgesamt für jeden leichter. Ganz wichtig ist: Wir können auch gemeinsam feiern. So eine Teamkultur ist ganz wichtig; vor der Teamsitzung gibt es Essen, da wir abwechselnd kochen. Manche Teamsitzungen finden abends statt, wir treffen uns bei einem von uns, setzen uns vorher für eine Stunde zur Teamsitzung zusammen und dann gibt's ein leckeres Abendessen.

Auch wichtig für ein Team ist, dass es keine Einzelkämpfer gibt, dass es keine Menschen im Team gibt, die sich entziehen und nicht kompromissbereit sind und nur ihr Ding durchziehen. Teamarbeit müsste auch mehr von der Politik gewünscht und vor allem gefördert werden.

EuWiS:

90% der Lehrer_innen halten Teamarbeit (theoretisch) für sinnvoll. Schulen, an denen Teamarbeit groß geschrieben und gelebt wird, sind überdurchschnittlich erfolgreich. Lehrer_innen, die viel mit Kolleg_innen kooperieren, zeigen in der Mehrheit eine hohe Arbeitszufriedenheit. Was kann Politik tun, damit in Deutschland Lehrer_innen in der Breite zu Teamplayern werden?

Mechthild Pröstler-Heinig:

Als ich vor 26 Jahren hier anfang, gab es doch schon andere Rahmenbedingungen als heute. Die Unterrichtsverpflichtung war deutlich geringer. Wir hatten Stunden für pädagogische Maßnahmen, fünf Stück pro Klasse. Wenn man Lehrern diese Stunden gibt, dann kann man auch erwarten, dass alle zu Teamsitzungen gehen, dass professionelles Teamteaching gemacht wird, dass wir uns gegenseitig hospitieren und beraten. Ich erinnere mich an die Anfänge hier, das war toll, das hat Spaß gemacht. Wir hatten, bevor wir anfangen, einen Crashkurs in Sachen Arbeiten im Team. Woher sollen die jungen Lehrer, die jetzt kommen, das denn wissen? Das wieder einzuführen wäre ganz wichtig. Fortbildungen sind wichtig, teaminterne Studientage, wo wir Coaching vom LPM erhalten haben. Aus diesen Studientagen sind wir gestärkt wieder herausgegangen. Heute musst du betteln um einen Studientag, der nicht für die gesamte Schule, sondern nur für ein einzelnes Team sein soll. Da müsste uns Politik Raum geben mit Fachkräften, die uns dabei helfen, Teamstrukturen und Teamkultur nachhaltig zu sichern. Außerdem: weniger Bürokratie; es wird immer mehr, was wir ausfüllen müssen, immer mehr Listen, die wir führen müssen, und, und, und. Was Politik noch machen müsste ist: Auf die Gesundheit der Lehrer achten. Wie wär's denn mit einem Gesundheitstag pro Jahr?

EuWiS:

Wie kann Schulleitung Teamarbeit auf den Weg bringen, fördern und deren Nachhaltigkeit sichern?

Mechthild Pröstler-Heinig:

Also ich denke diese Teamautonomie ist schon ganz wichtig. Wenn ein Team begründete Forderungen stellt, dann ist es ganz wichtig, dass Schulleitung mit sich reden lässt, und dass Schulleitung die demokratischen Gremien wie den Teamfindungsausschuss achtet und hochhält. Außerdem ist Wertschätzung ganz wichtig. Wenn man die erfährt, das tut gut. Und Schulleitung sollte hinter den Teams stehen, den Kolleg_innen den Rücken stärken und einen Blick nach innen werfen, d. h. überlegen, wie geht es meinen Kolleg_innen, können wir als SL noch etwas tun.

EuWiS:

Mechthild, ich danke dir ganz herzlich dafür, dass du dir die Zeit genommen hast für dieses Interview! ■

Das Interview führte: Thomas Bock

Foto: Thomas Bock



28. Berufsbildungstag der GEW

Die Fachtagung „Perspektiven der Beruflichen Bildung“ der GEW, Landesverband Saarland in Zusammenarbeit mit der Arbeitskammer des Saarlandes und dem LPM fand auch in diesem Jahr in Kirkel starken Zuspruch.

Eröffnet wurde die Veranstaltung durch Birgit Jenni, die neue Fachgruppenvorsitzende für berufliche Schulen und stellvertretende Landesvorsitzende der GEW.

Grußwort der Staatssekretärin

Als Vertretung des Ministeriums für Bildung und Kultur stellte die Staatssekretärin Andrea Becker in ihrem Grußwort die bildungspolitischen Schwerpunkte bezogen auf die Entwicklung der beruflichen Bildung dar. Andrea Becker berichtete von der aus Sicht des Ministeriums positiven Entwicklung der beiden Schulversuche „Ausbildung plus“ und der Neugestaltung der Klassenstufe 11 der Fachoberschule. Der Schulversuch „Ausbildung plus“ ermöglicht es, Auszubildenden mit mitt-

positiven Angebote bei der Beschulung von ca. 1000 jugendlichen Flüchtlingen, die in den berufsbildenden Schulen integriert werden. Nach dem Prinzip eines sprachsensiblen Fachunterrichts neben einem intensiven Angebot an Deutschunterricht erlangen die Flüchtlinge neben der deutschen Sprache auch eine intensive Berufsvorbereitung in den Werkstätten. Andrea Becker würdigte die hohe Leistungsbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen in den beruflichen Schulen. Das Ministerium versucht dabei die Schulen zu unterstützen, z.B. die Umwandlung von 40 befristeten Stellen in feste Beamtenstellen und die zusätzliche Schaffung von neuen Stellen zur Versorgung der „Flüchtlingsklassen“. Auch werden in allen Fachbereichen verstärkt Lehrwerkmeister_innen eingestellt.

Mögliche Verbesserungen an beruflichen Schulen

Ansgar Klinger vom GEW Hauptvorstand, Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung, sprach anschließend zum The-

Als Vorsitzender der Fachgruppe berufliche Schulen in der GEW Saarland vertrat er die Interessen der Kolleginnen und Kollegen auch auf Bundesebene.

Birgit Jenni bedankte sich im Namen der GEW für sein Engagement in all den Jahren und schenkte ihm ein Fotobuch (zusammen gestellt von Wolfgang Kiefer) von über 20 Berufsbildungstagen, die Klaus Graus mit seinem Team, bestehend aus Martina Kräh-Bick, Christine Friemond, Hermann Dejon, Wolfgang Kiefer, Bärbel Binkle und Birgit Jenni organisierte. Klaus Graus bedankte sich.

Mahnende Worte an die Landesregierung

Klaus Graus, der nun in den wohlverdienten Ruhestand geht, konnte es als „Vollblutgewerkschafter“ nicht lassen ein paar mahnende Worte an die Verantwortlichen zu richten! Er bezog sich in seiner Rede auf die Aussagen von Andrea Becker und lobte ausdrücklich die Personalanstrengungen des Ministeriums, auch die bedarfsgerechte Anpassung der Lehrer_innenstellen an die wachsende Zahl der jugendlichen Flüchtlinge. Klaus Graus betonte aber auch das große Engagement der Kollegen und Kolleginnen, die in den „Flüchtlingsklassen“ unterrichten. Er betonte, dass dies eine besondere Herausforderung darstellt, die auch mit starken Belastungen verbunden ist. „Ständige und starke Belastungen sind für unsere Kollegen und Kolleginnen an beruflichen Schulen jedoch nichts Neues“, so Klaus Graus, „deshalb ist es längst überfällig, dass für die Kollegen und Kolleginnen Entlastungen erfolgen müssen. Es ist als erster Schritt dringend erforderlich, dass die Anzahl der Entlastungsstunden nach § 6 der Pflichtstundenverordnung an das Niveau der Gymnasien angepasst wird, was landesweit 20 Lehrerstellen entspricht“ Anknüpfend an das Grußwort von Ansgar Klinger wies Klaus Graus noch einmal eindringlich darauf hin, dass es an berufsbildenden Schulen im Saarland keine Lehrreserve für Fortbildung und Krankheit gibt“. Hier wäre ein erster Schritt, jedes Berufsbildungszentrum mit einer zusätzlichen Lehrerstelle zu versorgen, dies wären 20 Lehrerstellen“.

Impulsvortrag und Workshops

Nach diesem Appell folgte der Impulsvortrag: „Wie junge Menschen im Leben und Beruf zu Persönlichkeiten werden“. Karl-Otto Kaiser, Oberstudienrat im KBBZ Göppingen



Verabschiedung von Klaus Graus durch Birgit Jenni

begeisterte die Zuhörer_innen mit der Darstellung zahlreicher Projekte.

In seinem anschließenden Workshop „Wie kann die Motivation und die Leistungsfähigkeit der Schüler_innen verbessert werden?“ versuchte er gemeinsam mit den Teilnehmer_innen Antworten zu finden und zu erarbeiten. Der Workshop „Umgang mit traumatisierten Jugendlichen mit der Referentin Anja

Charrois, fand sehr viel Interesse, wohl wegen der aktuellen Herausforderungen beim Unterrichten von Flüchtlingsklassen. Sehr viele Flüchtlinge sind traumatisiert und der Umgang damit erfordert Fortbildung, um dieser Herausforderung professionell gerecht zu werden.

Die GEW fordert deshalb auch Konzepte und Fortbildungen durch das LPM. Aber auch

die Rahmenbedingungen müssen stimmen, damit die Kolleginnen und Kollegen zu den Fortbildungen gehen können.

Auch in dem Workshop „Anti-Diskriminierung“, Referentin Catharina Becker, beschäftigten sich die Teilnehmer_innen mit dem Thema Flüchtlinge.

Im Workshop „Kompetenzorientiertes Bewerten“ wurden den Lehrerinnen und Lehrern im Berufsfeld Körperpflege die Ergebnisse des Projektes „KORA“ in Hessen durch Sylvia Weihrauch vorgestellt.

Auch dieser Berufsbildungstag war wie in der Vergangenheit am Puls der Zeit!

„Auch wenn Klaus Graus jetzt in Pension geht, wir machen weiter. Diese landesweit anerkannte Fortbildung der GEW sollte auch das 30-jährige Jubiläum feiern“ so die Schlussworte Birgit Jennis. ■

Birgit Jenni

Fotos: Wolfgang Kiefer



lerem Bildungsabschluss während der Ausbildung durch zusätzlichen Unterricht im Rahmen der Berufsschule die Fachhochschulreife zu erlangen.

In der Klassenstufe 11 der Fachoberschule werden die Schüler_innen durch zusätzliche Angebote in den allgemeinbildenden Fächern individuell gefördert.

Ein wichtiger Punkt, den die Staatssekretärin in ihrem Grußwort hervorhob, sind die

ma: Verbesserungen an beruflichen Schulen im Saarland erforderlich und möglich. (siehe Extrabeitrag S. 15)

Verabschiedung des bisherigen Fachgruppenvorsitzenden

Anschließend wurde das Programm unterbrochen. Birgit Jenni verabschiedete Klaus Graus und stellte seine langjährige GEW-Biografie dar. Birgit würdigte Klaus als anerkannten Bildungsexperten im Beruflichen Bereich.

Verbesserungen an beruflichen Schulen im Saarland erforderlich und möglich

Grußwort von Ansgar Klinger (GEW-Hauptvorstand) zum 28. Berufsbildungstag

Mitte März hat das Statistische Bundesamt die Schnellmeldung zu den Zahlen der Schüler_innen in den Bundesländern im aktuellen Schuljahr 2015/16 veröffentlicht (Statistisches Bundesamt: Schnellmeldungsergebnisse zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen - vorläufige Ergebnisse. Schuljahr 2015/16, Wiesbaden 2016): Mehr als ein Viertel (knapp 33.000) der insgesamt knapp 127.000 Schüler_innen im Saarland besuchen im Schuljahr 2015/16 eine berufliche Schule. Während die Schüler_innenzahlen im Saarland insgesamt um 1,4 % gegenüber dem Vorjahr gesunken sind, ist der Rückgang im Bereich der beruflichen Schulen mit 3,5 % vergleichsweise hoch.

Seit 2009 sind Rückgänge der Schüler_innenzahlen an beruflichen Schulen zu konstatieren; für die GEW steht fest, dass die aus

den rückläufigen Schüler_innenzahlen „freiwerdenden“ Mittel nicht für Einsparungen, sondern zu Qualitätsverbesserungen genutzt werden müssen.

Die GEW hat in einem Gutachten (Jaich, Roman: Bildungsfinanzierung der öffentlichen Hand. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/M. 2016) ermitteln lassen, wieviel genau einzelne gebotene Qualitätsverbesserungen im gesamten Bildungswesen kosten:

■ Würde das Saarland die Klassenstärke an beruflichen Schulen auf maximal 18 reduzieren, wäre dies mit einem Mehrbedarf von 203 Stellen (11,9 Millionen Euro) verbunden.

■ Eine Reduzierung der Pflichtstunden der Lehrkräfte an beruflichen Schulen auf maxi-

mal 25 Stunden erhöht den Stellenbedarf im Saarland um 180 (10,4 Millionen Euro).

■ Die Verbesserung der Ausstattung der beruflichen Schulen in Höhe von 20 % des laufenden Sachaufwands würde im Saarland einen zusätzlichen Finanzierungsbedarf in Höhe von 9,8 Millionen Euro bedeuten.

■ Würde das Saarland einen Personalpuffer für Vertretungen (für Fortbildung und Krankheit) in Höhe von 5 % einrichten, so müssten weitere 70 Stellen (4,1 Millionen Euro) besetzt werden.

■ Auch an beruflichen Schulen werden dringend Sozialpädagogen_innen benötigt: Bei einem Schlüssel von 150 Schüler_innen pro Schulsozialpädagoge wären weitere 209 Sozialpädagogen_innen (9,8 Millionen Euro)

an den beruflichen Schulen erforderlich. Und würde im Saarland ein Schulpsychologe pro 5.000 Schüler_innen beschäftigt, so wären für die beruflichen Schulen 7 Schulpsychologen_innen (410.000 Euro) erforderlich.

■ Eine glaubwürdige Umsetzung der Inklusion an beruflichen Schulen entsprechend dem Beschluss des GEW-Hauptvorstands (Berufsbildende Schulen auf dem Weg zur Inklusion - GEW Positionen zu einer inklusiven beruflichen Bildung, Beschluss des Hauptvorstands der GEW vom 26.06.2015) wäre im Saarland mit einem Zuschlag von 147 Stellen (8,5 Millionen Euro) verbunden.

Die GEW hat mit ihrem Steuerkonzept und dessen aktueller Neuberechnung (<http://www.gew.de/bildungsfinanzierung/gew-steuerkonzept/>) nachgewiesen, dass solche Verbesserungen im Bildungswesen wie auch eine insgesamt bessere öffentliche Infrastruktur finanzierbar sind. Nicht nur der Bund und die Länder, auch die Kommunen als Schulträger profitieren vom Steuerkonzept der GEW.

Ebenfalls im März hat das Statistische Bundesamt die Schnellmeldungsergebnisse der sogenannten Integrierten Ausbildungsberichterstattung für das Jahr 2015 veröffentlicht (siehe Abbildung):

Positiv zu kommentieren ist die Entwicklung der Zahlen des Sektors „Berufsausbildung“ im Saarland: Mit 8.736 Anfänger_innen liegt gegenüber dem Jahr 2005 ein Anstieg von 18,6% vor. Dieser verteilt sich neben der Anfänger_innenzahlen im Dualen System (6.075, Anstieg von 6,9% gegenüber 2005) vor allem auf die 2.448 jungen Menschen, die eine schulische Berufsausbildung im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen aufgenommen haben, dieser Bereich ist gegenüber dem Jahr 2005 mit knapp 74% enorm gewachsen und verdient bislang viel zu geringe Aufmerksamkeit in der Berufsbildungsdiskussion.

Dass die Zahl der Studienanfänger_innen im Saarland zwischen 2005 und 2015 um 46% auf 6.120 gestiegen ist, ist kein Beleg für die Entwertung beruflicher Abschlüsse. Diese Entwicklung ist eng mit dem individuellen Wunsch der Lernenden nach gesellschaftlichem Aufstieg zu erklären. Hier sind vor allem die Arbeitgeber gefordert, klare Beschäftigungs- und Aufstiegsperspektiven für beruflich qualifizierte zu bieten und die duale Ausbildung so attraktiv zu gestalten. In der Debatte um die „Akademisierung“ dürfen wir nicht aus dem Blick verlieren, dass nach wie vor eine große Zahl junger Erwachsener zwischen 20 und 29 Jahren im Saarland keinen

Berufsabschluss hat, bundesweit beträgt die Zahl sogar mehr als 1,3 Millionen. Das ist ein gesellschaftspolitischer Skandal! Er macht deutlich, dass wir dringend eine Ausbildungsgarantie brauchen.

Nachdem die Zahl der Anfänger_innen im sogenannten „Übergangsbereich“ in den vergangenen zehn Jahren gesunken ist, werden neuerdings wieder deutlich mehr junge Menschen im Saarland in diese Bildungsgänge verwiesen: 3.834 im Jahr 2015. In diesen Zahlen sind auch die Geflüchteten enthalten, die an den beruflichen Schulen unterrichtet werden. Wir können feststellen, dass die bisherigen Programme des Bundes zur Bereitstellung beruflicher Integrationsangebote insbesondere auf die betriebliche Praxis sowie auf überbetriebliche Bildungsstätten und Bildungsträger abstellen. Während die Betriebe aber die aus ihrer Sicht geeignetsten Geflüchteten - auch über Kompetenzfeststellungsverfahren - einstellen dürften, ist infolge der Zahl der Geflüchteten mit einem Anstieg des sogenannten Übergangsbereichs in der Zukunft zu rechnen.

Für ältere Jugendliche und junge Erwachsene ist durchgängig die Verbindung von Deutsch-Lernen, sozialpädagogischer Begleitung und psychologischer Unterstützung, aber auch von praktischem Arbeiten und Lernen erforderlich. Nur die berufsbildenden Schulen können hier kulturelle, sprachliche und berufliche Bildung so verbinden, dass eine fundierte Ausbildungs- und Berufs-Vorbereitung realisiert wird. Daher sollte auch eine Debatte über ein Berufsschulprogramm des Bundes geführt werden, das ein entsprechendes Angebot an ältere Jugendliche bzw. junge Erwachsene finanziert. ■



Ansgar Klinger
GEW-Hauptvorstand,
Organisationsbereich
Berufliche Bildung und
Weiterbildung

Das novellierte Wissenschaftszeitvertragsgesetz

Endlich wurde das Wissenschaftszeitvertragsgesetz neu gestaltet. Wenngleich die Novellierung in vielen Punkten hinter den Forderungen der GEW zurückbleibt, bedeutet es doch eine deutliche Stärkung der Position von zeitlich befristeten Beschäftigten.

Während bislang tatsächlich prekäre Beschäftigungsverhältnisse bestanden, die gerade Jungwissenschaftler oft in existenzielle Ungewissheit stürzen konnten, zieht das neue Gesetz zumindest klare Grenzen.

Gemäß der im Dezember verabschiedeten und am 17. März in Kraft getretenen Novelle hat wer weder in einem Drittmittelprojekt arbeitet noch zur Qualifizierung beschäftigt ist künftig Anspruch auf ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis. Das neue Gesetz verlangt ferner, dass die Laufzeit von Zeitverträgen dem Befristungsgrund entspricht: Bei Drittmittelverträgen ist die Projektlaufzeit auszuschöpfen, bei Qualifizierungsverträgen muss die Laufzeit angemessen sein.

Insofern bietet das neue Gesetz zumindest eine gewisse Sicherheit. Problematisch werden könnte jedoch die Umsetzung, da unter Umständen die Gefahr besteht, dass die neuen Befristungsregelungen unterlaufen werden könnten. Die GEW unterstützt hier

ihre Mitglieder und rät ihnen, „im Zweifelsfall auch vor den Arbeitsgerichten“ ihre verbesserte Rechtsposition durchzusetzen, so der Stellvertretende Bundesvorsitzende Andreas Keller. Die Gewerkschaft setze zunächst aber darauf, dass Hochschulen und Forschungseinrichtungen verantwortungsbewusst in Zusammenarbeit mit den Personalvertretungen wirksame Maßnahmen gegen das Befristungsunwesen ergreifen würden.

Des Weiteren schlägt die GEW vor, „dass sich jede Hochschule einen Kodex Gute Arbeit gibt, wo genau so was geregelt werden könnte“. Gewerkschaftsmitglieder können sich auch vor Ort ihren Zeitvertrag analysieren lassen um gegebenenfalls Rechtsschutz in Betracht zu ziehen.

Bund und Länder sind ebenso gefordert, für eine verlässliche Grundfinanzierung der Hochschulen zu sorgen. Vorstellbar ist zum Beispiel eine gezielte Förderung für die Einführung unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse.

Es bleibt spannend. Ein erster Grundstein zu einer sinnvollen Verbesserung der aktuellen Situation ist gelegt - die konsequente Umsetzung der neuen Möglichkeiten erfordert die Bereitschaft, auch in schwierigen



Situationen für die neue Rechtsposition zu kämpfen und solidarisches Handeln aller Betroffenen. ■

Helmut Bieg

Foto: fotolia.de/@benjaminolte - geändert durch Bärbel Detzen, GEW

| Integrierte Ausbildungsberichterstattung Saarland | | |
|--|--|---------------|
| Schnellmeldung: Anfänger_innen im Ausbildungsgeschehen 2015 nach Sektoren/Konten | | |
| I | Sektor: Berufsausbildung | 8 736 |
| | davon | |
| I 01 | Berufsausbildung im dualen System nach BBlG/HwO ⁶ | 6 075 |
| I 02 | Schulische Berufsausbildung an Berufsfachschulen nach BBlG/HwO | - |
| I 03 | Schulische Berufsausbildung an Berufsfachschulen außerhalb BBlG/HwO nach Landesrecht | 136 |
| I 04 | Schulische Berufsausbildung mit Erwerb einer HZB (doppelqualifizierend) | - |
| I 05 | Schulische Berufsausbildung im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen nach Bundes- oder Landesrecht | 2 448 |
| I 06 | Berufsausbildung in einem öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnis (Beamtenausbildung mittlerer Dienst) | 77 |
| II | Sektor: Integration in Ausbildung (Übergangsbereich) | 3 834 |
| | davon | |
| II 01 | Allgemeinbildende Bildungsgänge an Berufsfachschulen zur Erfüllung der Schulpflicht bzw. dem Nachholen von Abschlüssen der Sekundarstufe I | - |
| II 02 | Berufsprüfungsbildende Programme mit Anrechenbarkeit | 1 847 |
| II 02a | Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, die angerechnet werden kann | 943 |
| II 02b | Berufsprüfungsbildungsjahr (Vollzeit/Schulisch) | 904 |
| II 03 | Berufsvorbereitende Programme (Berufsvorbereitungsjahr inkl. einjährige Berufseinstiegsklassen) | 727 |
| II 04 | Pflichtpraktika vor der Erzieherausbildung an beruflichen Schulen | 465 |
| II 05 | Berufsvorbereitende Bildungsgänge der Bundesagentur für Arbeit | 661 |
| II 06 | Einstiegsqualifizierung (Bundesagentur für Arbeit) | 134 |
| II 0N | Nachrichtlich: Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit an beruflichen Schulen ¹² | 82 |
| III | Sektor: Erwerb HZB (Sekt II) | 7 305 |
| | davon | |
| III 01 | Bildungsgänge an Fachoberschulen, die eine HZB vermitteln, ohne vorhergehende Berufsausbildung | 2 385 |
| III 02 | Bildungsgänge an Fachgymnasien (Berufliche Gymnasien), die eine HZB vermitteln | 632 |
| III 04 | Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schulen | 4 288 |
| IV | Sektor: Studium | 6 120 |
| I-IV | Insgesamt | 25 995 |

Quelle: Statistisches Bundesamt: Integrierte Ausbildungsberichterstattung, Anfänger im Ausbildungsgeschehen - nach Sektoren/Konten und Ländern 2015. Wiesbaden 2016

ANZEIGE

ERTEILEN SIE DEM WORT DAS LETZTE WORT.



THE WEAPEN

Im Jahr 2015 wurden weltweit 144 Medienschaffende getötet. Und mit ihnen ein Stück unserer Informationsfreiheit. Um ein weltweites Zeichen gegen gewaltsame Unterdrückung zu setzen, entwickelten wir von Reporter ohne Grenzen: THE WEAPEN. 144 limitierte Kugelschreiber für 144 ermordete Reporter.

Setzen Sie ein Zeichen gegen Zensur mit Ihrem WEAPEN. Erhältlich auf THEWEAPEN.COM

Schule in der Einwanderungsgesellschaft

Bestandsaufnahme und Herausforderungen | AK-Forum zur Bildungs- und Migrationspolitik

In Kooperation mit der GEW Saarland und dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien hatte das AK-Forum am Dienstag, 15. März 2016, in das Interkulturelle Kompetenzzentrum der Arbeitskammer des Saarlandes nach Völklingen-Wehrden eingeladen.

Ein passender Ort für dieses Thema, ein renommierter Referent (Prof. Dr. Heiner Barz; Univ. Prof. für Erziehungswissenschaft und Leiter der Abteilung für Bildungsforschung an der Heinrich Heine Universität in Düsseldorf), eine ausgewogen besetzte Diskussionsrunde mit Akteuren aus Politik (Minister Ulrich Commerçon), Schule (Akin Aslan; Lehrer an der Hermann Neuberger Ganztags-Gemeinschaftsschule Völklingen); Jugendhilfe (Nicole Schweitzer; Schulsozialarbeiterin an der Gemeinschaftsschule Ludwigspark Saarbrücken) und Lehrer_innenfortbildungsinstitut (Barbara Kiefer; Beratungszentrum Deutsch als Zweitsprache) - all das alleine war sicher nicht der Grund, dass der Raum aus den Nähten zu platzen schien - es war das Thema!

Gerade die Schule als der gesellschaftlicher Ort, an dem Lebenschancen vergeben werden, rückt vor dem Hintergrund der seit letztem September stetig gestiegenen Flüchtlingszahlen in den Fokus des Interesses. Hat sich auch die schulische Integration junger Migranten gegenüber der PISA-Untersuchung Anfang des neuen Jahrtausends erheblich verbessert - damals wurde deutlich, dass junge Migranten im deutschen Schulsystem insgesamt kaum eine Chance haben und Gefahr laufen, gesellschaftlich immer mehr ausgegrenzt zu werden - so hinken auch heute noch junge Migranten ihren „einheimischen“ Mitschülern in aller Regel deutlich hinterher. In der Diskussion um Chancengleichheit und den soziokulturellen Wandel in unserer Gesellschaft, gewinnen Schlagworte wie „Interkulturelle Schule“ oder „Interkulturelle Öffnung der Schule“ immer mehr an Bedeutung.

Deswegen waren die Ergebnisse der Studie „Große Vielfalt - weniger Chancen“ (2015), die der Autor Prof. Dr. Heiner Barz, in knappen 30 Minuten vortrug, hochinteressant: Bildung ist demnach für ganz viele Migranten das „Ticket“ in die Welt und für ein besseres Leben. Sie wollen, dass ihre Kinder optimal gefördert und bestmöglich auf eine globale Welt vorbereitet werden. Dabei wird von den

Migrant_innen zu 92% interkulturelle Kompetenz der Lehrer_innen als wichtig angesehen, tatsächlich erlebt wird diese aber nur zu 60%. Für 86% der ca. 1.800 befragten Migrant_innen war die Beratung zur Förderung ihrer Kinder durch die Lehrerinnen und Lehrer als wichtig erachtet worden, aber nur 27% der Befragten haben dies tatsächlich erlebt. Neben einer ganz eindeutig empfohlenen interkulturellen Öffnung von Schule, wird vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie das Einstellen von mehr Lehrer_innen mit Migrationshintergrund und eine verstärkte Elternbildung durch Migranten (z.B. in Elterncafés, Moscheevereinen...) gefordert.

Nach diesen Ausführungen von Prof. Dr. Barz über die Realitäten und Chancen einer interkulturell sensiblen Schule aus der Sicht der Bildungsforschung hob zunächst Bildungsminister Ulrich Commerçon hervor, dass Deutschland - trotz einer kleinen Gruppe, die sich dagegen ausspricht - ein Einwanderungsland ist, in dem Vielfalt als Chance begriffen werden muss. Bezogen auf den schulischen Kontext sei es seiner Meinung nach wichtig, keine Schwerpunktschulen und -klassen zu bilden - was im Saarland auch durchgängig nicht der Fall sei.

Im Rahmen der sich anschließenden Podiumsdiskussion betonte Barbara Kiefer vom LPM das gute und breit aufgestellte Angebot der Lehrerfortbildung ihres Hauses in diesem Bereich. Neben zentralen Fortbildungen „Deutsch als Zweitsprache“; „interkulturelle Trainings“; „Soziale Integration“; „Flucht & Traumata“; „Gestaltung einer Willkommenskultur“; „Umgang mit Sprachfördermaterialien“, seien vor allem Fortbildungen, die an der Haltung der Lehrer_innen ansetzen und weg vom Defizitblick führten, nachgefragt. Auch würden zu all diesen Themen dezentrale Fortbildungen in Form von Pädagogischen Tagen an Schulen angeboten.

Geht man von derzeit ca. 5.000 Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an saarländischen Schulen aus, klingt die Zahl von 200 zusätzlich eingestellten Lehrer_innen, die Ulrich Commerçon hervorhebt, ganz respektabel. Dennoch räumt auch der Minister ein, dass es an den Schulen erheblich mehr Schulsozialarbeiter_innen geben müsste: „...da muss das Land zulegen.“

Sowohl Akin Aslan als auch Nicole Schweitzer verwiesen auf den kulturellen Reichtum, den ihre Schulen wegen des hohen Migrationsanteils der Schüler_innen zu verzeichnen hätten. Sie sprachen aber auch von den Problemen: den fast täglich vorkommenden Diskriminierungen; den sozial schwachen Milieus, aus denen viele dieser Kinder stammten; der schwierigen Elternarbeit, die oft nur mit Sprachmittlern möglich sei...

Kleinere Klassen, Doppelbesetzungen im Unterricht und mehr Teamteaching würde sich Akin Aslan wünschen - Nicole Schweitzer wünscht sich mehr interkulturelle Sensibilität seitens der Lehrer_innen; ein Modul „Umgang mit Heterogenität in der Lehrerbildung; Ganztagschulen für alle saarländischen Kinder und eine zusätzliche Ausstattung von „belasteten“ Schulen mit personellen Ressourcen. Offen bleibt für mich die Frage, die Prof. Barz aufwarf, als er darauf hinwies, dass die eigentliche Parallelgesellschaft im deutschen Lehrerzimmer vorzufinden sei, weil sich dort eben nicht die unterschiedlichen Milieus der Gesellschaft abbildeten.

Wie so oft war auch an diesem Abend trotz eines strengen „Regiments“ der Moderatorin, Gabi Hartmann, viel zu wenig Raum für die Fragen des Publikums. Und so möchte ich meinen Bericht mit der Anregung von Klaus Winkel schließen: „Schaut auf die Kinder und sorgt dafür, dass sie bei den Erwachsenen Unterstützung und in den Klassen Freunde finden.“ Ich wünsche allen Kindern und Jugendlichen, dass sie in der Schule diesen Erwachsenen begegnen und die Erfahrung machen dürfen, dass sie wirklich alle gleichermaßen wichtig und unsere Zukunft sind. ■



Anna Haßdenteufel

GEW verlangt deutlich mehr Geld für Bildung

Auf Basis der im März veröffentlichten Budgetzahlen für Bildung, Forschung und Wissenschaft des Statistischen Bundesamtes mahnt die GEW Bund und Länder mit Blick auf die Budgetdaten für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2014, ihre Anstrengungen für ein qualitativ besseres und zukunftsfähiges Bildungssystem deutlich zu steigern.

„Auf dem Dresdener 'Bildungsgipfel' haben Bundeskanzlerin Angela Merkel (CDU) und die Ministerpräsidenten 2008 vereinbart, ab 2015 zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) in Bildung und Forschung zu investieren. Sieben Prozent in Bildung und drei in Forschung. Von diesem Ziel sind wir nach wie vor meilenweit entfernt“, sagte GEW-Bildungsfinanzierungsexperte Ansgar Klinger, Vorstandsmitglied für Berufliche Bildung und Weiterbildung. Laut Daten des Bundesamtes liegt Deutschland bei den Bildungsausgaben mit 5,9 Prozent am BIP im internationalen Vergleich immer noch weit zurück, für die Bil-

dungseinrichtungen selbst würden sogar nur 5,2 Prozent ausgegeben.

Nach den jüngsten Daten des Statistischen Bundesamtes machen die Ausgaben der öffentlichen Haushalte gerade einmal 64 Prozent der Gesamtsumme für Bildung, Forschung und Wissenschaft aus; 2014 betrug diese 265,5 Milliarden Euro. Eine Studie, die die GEW in Auftrag gegeben hatte, kam kürzlich zu dem Ergebnis, dass die öffentliche Hand für ein zukunftsfähiges Bildungswesen zusätzlich gut 55 Milliarden Euro investieren müsse - „beispielsweise um Kindertagesstätten, Ganztagschulen und Hochschulen entsprechend dem veränderten gesellschaftlichen Bedarf auszubauen und die in Sonntagsreden immer wieder bemühte Berufs- und Weiterbildung tatsächlich zu stärken“, sagte Klinger. Zudem sei die Umsetzung der Inklusion in allen Bildungsbereichen nur mit deutlich mehr Ressourcen zu bewältigen; der zusätzliche Finanzbedarf des Bildungswesens

für die Integration der Geflüchteten liege aktuell bei 4,2 Milliarden Euro.

Anders als Deutschland seien im internationalen Bildungsvergleich erfolgreiche Länder in der Vergangenheit einen anderen Weg gegangen, sagte der Bildungsfinanzierungsexperte: Sie hätten ihre Bildungsanstrengungen absolut und auch relativ zu ihrer Wirtschaftskraft deutlich gesteigert, wie die OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ Jahr für Jahr belegt. Deutschland müsse seine Chance nutzen, die Qualität des Bildungswesens zu verbessern, um den gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht zu werden.

Info: Absolut betrachtet sind mit 265,5 Milliarden Euro in 2014 mehr Gelder für das Bildungswesen ausgegeben worden als je zuvor. Entscheidend ist aber der Anteil der Ausgaben an der gesamten Wirtschaftsleistung, dem Bruttoinlandsprodukt (BIP). Dieser Anteil wird erst dann dauerhaft steigen, wenn die Aufwendungen für Bildung und Forschung langfristig stärker wachsen als die Wirtschaftskraft. Gemessen am BIP sind die Bildungsausgaben 2014 gegenüber dem Vorjahr sogar um 0,1 Prozentpunkte gesunken. ■

SPENDENLAUF FÜR BILDUNG STATT KINDERARBEIT

Im Sommer und gerade zum Abschluss des Schuljahres führen viele Schulen sportliche Veranstaltungen durch. Nicht selten sind diese auch verbunden mit einem sozialen Engagement. Schülerinnen und Schüler oder Schulkonferenzen beschließen, sich zum Beispiel ihr Lauffest sponsern zu lassen und den Erlös für einen guten Zweck zu verwenden. Dabei erklären sich Eltern und Bekannte der Schülerinnen und Schüler oder auch lokale Unternehmen bereit, für jeden gelaufenen Kilometer einen geringen Geldbetrag zu spenden.

Wie wäre es, wenn du an deiner Schule einen Spendenlauf, auch sponsored walk oder sponsored run genannt, zugunsten von fair childhood initiieren würdest?

Was ist ‚fair childhood‘?

Die GEW tritt für Bildung statt Kinderarbeit ein. 2011 gründete sie deshalb die Stiftung fair childhood. Mit Spendengeldern unterstützen wir Projekte von Partnergewerkschaften und Partnerorganisationen in anderen Ländern, die darauf abzielen, Kindern die Wahrnehmung ihres Grundrechts

auf Bildung zu ermöglichen. Ganz praktisch werden Kinder aus der Kinderarbeit herausgeholt. Häufig müssen dabei zunächst ihre Eltern von der Bedeutung der Bildungsteilhabe für die Zukunft ihrer Kinder überzeugt werden. In einigen Projekten werden auch die finanziellen Mittel für Schulkleidung, Schulmaterial und Essen zur Verfügung gestellt, solange die Kinder das Bildungsangebot wirklich nutzen. So soll ihnen ein Schulabschluss gesichert und eine berufliche Ausbildung ermöglicht werden, damit sie später mit ihrer Arbeit den Lebensunterhalt für sich und ihre eigenen Kinder verdienen können.

Derzeit fördert fair childhood Projekte in Albanien, Burkina Faso und Indien und begleitet ihre Fortschritte (mehr Informationen auf www.fair-childhood.de). Um diese Aufgaben fortsetzen zu können, ist die Stiftung kontinuierlich auf Spenden angewiesen. Mit einem Spendenlauf können Schulen oder Schulklassen die Unterstützungsarbeit der Stiftung insgesamt oder auch ein einzelnes Projekt fördern und mitfinanzieren.

Was ist zu tun, um einen Spendenlauf zu initiieren?

Um den Kollegen und Kolleginnen die Planung und Durchführung eines Spendenlaufs zu erleichtern, hat die GEW-Sportkommission wertvolle Hinweise und Vorlagen erarbeitet. Es gibt Materialien zur Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltung sowie Briefvorlagen mit Informationen über die Arbeit von fair childhood an die Kolleginnen und Kollegen, an die Eltern/Unterstützer_innen sowie an die Schülerinnen und Schüler für jede Altersstufe. Diese Spendenlauf-Unterlagen sind als Datei über fair childhood erhältlich, E-Mail an: [Hemmerling Susanne <susanne.hemmerling@gew.de>](mailto:Hemmerling.Susanne@gew.de)

Denkbar wäre ein Spendenlauf für fair childhood auch fächerübergreifend im Zusammenhang mit einer Unterrichtseinheit/einem Projekt zu Kinderrechten oder zu Kinderarbeit, vielleicht auch anlässlich des Welttags gegen Kinderarbeit, der international am 12. Juni begangen wird. Wir empfehlen mit der Planung einige Wochen im Vorfeld der Veranstaltung zu beginnen. ■

Bruni Römer

Pädagogische Mairunde 2016

Bildung und Flucht

Integration von Flüchtlingen in das saarländische Bildungssystem?!



PODIUMSDISKUSSION
mit anschl. Umtrunk
11. Mai 2016
16:00 Uhr
RATHAUS DILLINGEN
Sitzungssaal

Im Podium diskutieren:

Ulrich Commerçon
Minister für Bildung und Kultur

Thomas Bock
Vorstand
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Marion Zils
Gesamtleiterin Kita gGmbH Saarland

Hans Jürgen Stuppi
Geschäftsführer
Paritätisches Bildungswerk Saar

Dr. Michael Faust
Stellv. Schulleiter Schule am Römerkastell

MODERATION
Georg Gizinger
Saarländischer Rundfunk



Billig, Billiger, Banane

Sagen wir nicht, dass wir es nicht wissen. Wir, die Konsumenten sorgen dafür, dass in anderen Teilen der Erde Menschen unter Bedingungen arbeiten, die so erniedrigend und unwürdig sind, dass wir unser Gesicht nur mit Grausen abwenden können. Wir, die wir immer billigere Lebensmittel kaufen wollen und uns gleichzeitig dabei einbilden, es müsse dann aber auch noch gesund und frei von Rückständen sein.

Sarah Zierul zeigt uns am Beispiel der Deutschen liebster Frucht, der Banane, wie das System funktioniert und wie die deutschen Handelskonzerne dafür sorgen, dass mit unserer Unterstützung Arbeiter in Süd- und Mittelamerika schlecht bezahlt und von Pestiziden umnebelt Bananen ernten, deren Verkaufspreis hier gerade mal die Kosten decken kann. Insbesondere die Discounter, die die Preise auf Tiefststände drücken, sorgen dafür, dass ein fairer Handel für viele Produkte immer schwieriger wird. Zierul zeigt aber auch, wie ein Fruchtkonzern, der im

Wandel begriffen ist und auf zertifizierte Bananen setzt, seine eigene Existenz gefährdet und dennoch weiter seinen anderen Weg geht und wie auch Händler, nicht in Deutschland, nach und nach Ihre Haltungen überdenken. Es ist der Konsument, der etwas bewegen kann und nach diesem Buch weiß man es noch besser und achtet ein wenig mehr auf das, was man in die Stofftasche legt.

Der Weg der Banane vom Anbau über den Importhafen Antwerpen bis in die Fruchtabteilungen deutscher Supermärkte und alles, was damit zusammenhängt, steht stellvertretend für die Situation vieler Lebensmittel, die wir tagtäglich kaufen. Ich habe diese Situationsbeschreibung mit großem Interesse gelesen und kann sie nur weiterempfehlen - uneingeschränkt. ■

Matthias Römer

Sarah Zierul:
Billig, Billiger, Banane – Wie unsere Supermärkte die Welt verramschen

SARAH ZIERUL

Billig Billiger Banane

Wie unsere Supermärkte die Welt verramschen



oekom

Oekom-Verlag, 252 Seiten
ISBN: 978-3-86581-709-9
Preis: 19,95 Euro

Kurz empfohlen...



Gespräche nötig, eine Anleitung oder ein Leitfaden hierzu wird jedoch in der Ausbildung nur selten vermittelt. Umso besser, dass es Literatur hierzu gibt.

Neu erschienen für die Grundschule bietet der Band Hintergrundwissen, Checklisten und Praxisanleitungen für alle Anlässe aus denen Elterngespräche stattfinden können oder müssen. ■

Ulrike Lindner:
Gute Elterngespräche in der Grundschule
Verlag an der Ruhr, 160 Seiten
ISBN: 978-3-8346-2977-7
Preis: 18,99 Euro

Bildung durch Bewegung

Wir alle wissen, dass Bewegung für Kinder in der Kita eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Erfahrung ihrer Umwelt aber auch sich selbst ist.

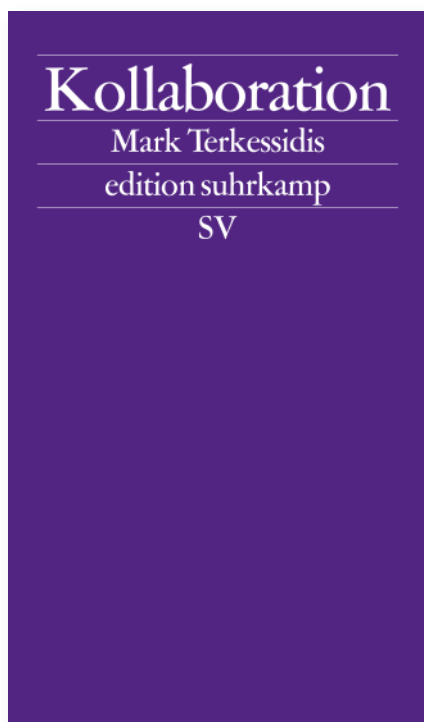
Das vorliegende Buch versucht Bewegung auf allen Ebenen und auch für alle Ebenen zu beleuchten und bleibt - Gottseidank - nicht an oberflächlichen Beschreibungen von Spielen hängen, sondern liefert auch einen fundier-



ten Wissensschatz mit, der die Hintergründe erhellt. So können Kita-Kinder ganzheitlich in ihrer Entwicklung gefördert werden. ■

Ulrike Ungerer-Röhrich u.a.
Bildung durch Bewegung
Cornelsen Verlag, 144 Seiten
ISBN: 978-3-589-24859-9
Preis: 17,99 Euro

Kollaboration



«Stuttgart 21» und «Wutbürger» sind Metaphern geworden für den anhaltenden Unmut, für Empörung und für Protestbewegungen gegen Großprojekte, Korruption und Finanzkrise in Europa. In seinem Buch fordert der Kulturwissenschaftler und Migrationsforscher Mark Terkessidis eine Vertiefung der Demokratisierung der Gesellschaft durch kollaborative Prozesse und Maßnahmen im politischen Nah-Bereich.

Bei aller Kritik an der demokratischen Verfasstheit unserer kapitalistischen Konsum-Gesellschaft geht es ihm nicht um einen Gegenentwurf in Form einer direktdemokratischen Theorie, sondern um die Entfaltung einer Sozialphilosophie der Kollaboration. Systematisch geförderte und umgesetzte Kollaboration - so seine These - könne produktiven Zusammenhalt und Identität fördern in einer repräsentativen Demokratie, die zerfleddert wirke, weil viele Leute sich nicht mehr gut oder gar nicht mehr vertreten fühlten.

Mark Terkessidis ist Journalist, Autor und Migrationsforscher mit den Themenschwerpunkten Jugend- und Popkultur, Migration und Rassismus; er ist Autor und Herausgeber u.a. der Bücher «Mainstream der Minderheiten», «Migranten» und «Die Banalität des Rassismus»; er war von 1992 bis 1994 Redakteur der Zeitschrift «Spex» und moderierte von 2003 bis 2011 die WDR-Sendung «Funkhaus Europa».

Im deutschen Sprachraum hat der Begriff der Kollaboration vor dem Hintergrund der Nazi-Vergangenheit einen äußerst schlechten Ruf, während er im Englischen nach wie vor im Kontext von Zusammenarbeit verwendet wird. Terkessidis setzt aber bewusst auf diese Doppeldeutigkeit des Begriffs - wie er in einem Interview sagte: „ Auf der einen Seite sind wir Kollaborateure, weil wir oft auf eine ohnmächtige und grollende Weise viele Kompromisse machen mit kapitalistischen Auswüchsen und demokratischen Mangelerscheinungen. Auf der anderen Seite sehe ich aber viele positive Formen von Kollaboration: Wikipedia, Shareconomy, Citizen Science, Bürgerbeteiligung, Kunstprojekte et cetera“ (taz vom 20.06. 2015).

Sein Vorschlag lautet also, Kollaboration zu einem ethischen Leitprinzip zu machen; das ist das Ziel des vorliegenden Bandes.

In Anlehnung an Colin Crouch bezeichnet Terkessidis Politiker als Teil einer exekutiv-bürokratischen Postdemokratie, der man mit demokratischer, kollaborativer Phantasie auf die Sprünge helfen müsse. Da der „apokalyptische Tonfall“ mancher linker Theoretiker ihn nerve und politisch lähme, wählt Terkessidis anders als z.B. Colin Crouch oder als die noch radikalere Chantal Mouffe (agonistischer Wettstreit politischer Ideen) einen pragmatischeren, sanfteren Weg einer diskursiven demokratischen Unterfütterung der postdemokratischen Strukturen. Gegenüber den Einwänden, er gehe mit seiner Strategie in die neoliberale Falle, argumentiert er wie folgt: Man kann keine Veränderung erreichen, ohne auch die staatlichen Strukturen zu verändern. Die verschiedenen Formen der kollaborativen Selbstorganisation sollen daher genuin staatliches Handeln nicht ersetzen - das wäre tatsächlich die neoliberale Version von Freiheit, wo die Einzelnen nicht nur kapitalistische Mini-Unternehmen sind, sondern auch noch die Infrastruktur zwischen Klassenzimmer und Straßenbau selbst übernehmen.

Terkessidis will keineswegs die repräsentative Demokratie durch „romantische Ideen von direkter Demokratie“ ersetzen, die er angesichts der Komplexität und Vielseitigkeit unserer Gesellschaft für kontraproduktiv hält; es geht ihm vor allem um eine Vertiefung der bestehenden repräsentativen Demokratie durch die kollaborative Gestaltung des Leer-Raums zwischen dem Gesetzgeber und der Bevölkerung. Eine Gesellschaft der Vielfalt («Parapolis»), so Terkessidis, könne nur funktionie-

ren, wenn möglichst viele Stimmen gehört werden und unterschiedliche Menschen zusammenarbeiten.

Seine ausführlichen theoretischen Überlegungen zu den verschiedenen Aspekten einer ethischen Leitkultur der Kollaboration illustriert Terkessidis anschaulich mit einer Vielzahl von praktischen Beispielen auch aus eigenem Erleben in Berlin oder anderen Orten der Welt: Kreuzberger Ökos retten Bäume am Landwehrkanal, Urban Gardening in den Prinzessinnengärten, Schulverbund «Blick über den Zaun», «Initiative Schule im Umbruch», selbstverwaltete Fan-Blöcke in Fußballstadien oder Kultur-Projekte von Suzanne Lacy, Francis Alÿs und Santiago Sierra oder das KVS-Theater-Projekt in Brüssel oder der kollektive Spielprozess des Musik-Improvisationsensembles AMM oder das interkulturelle Projekt «Heimatlieder», das der Autor zusammen mit Jochen Kühling leitete.

Mark Terkessidis hat ein anregendes Buch geschrieben mit scharfsinnigen Kritiken u.a. an den bürokratischen, lähmenden Verkrustungen unserer Gesellschaft und an den repräsentativen und legitimatorischen Defiziten unserer Post-Demokratien in Europa; gleichzeitig entwickelt er kreative Ideen und Vorschläge für eine Leitkultur der Kollaboration im gesellschaftlichen Nahbereich und zeigt exemplarisch auf, wo und wie diese praktisch umgesetzt werden können. ■

Klaus Ludwig Helf

Mark Terkessidis: Kollaboration
Suhrkamp-Verlag, Berlin 2015, 332 Seiten
ISBN: 978-3-518-12686-8
Preis: 18 Euro

GEW
Bildung
ist ein
Menschenrecht.

Bücher bauen Brücken



Uli K.

**16. Europäische Kinder- und Jugendbuchmesse
Saarbrücken**



19. - 22. Mai 2016 Saarbrücker Schloss