

GEW

EuWiS

April 2020

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

HEILSPRECHEN



BILDUNG. WEITER DENKEN!



Thema: Heilsversprechen

Editorial 03

Thema: Heilsversprechen 04

- 04 Autorität durch "Präsenz" oder die Kluft zwischen Anspruch und Praxis
Das postliberale Heilsversprechen der "Neuen Autorität"
- 08 Wer sucht, der findet – die Frage ist nur, wo?
Kommentar
- 09 Ein Paradigmenwechsel?
- 10 Das Heil des Wettbewerbs oder: Warum Konkurrenz nur bedingt das Geschäft belebt.

Berufliche Bildung & Weiterbildung 12

- 12 Wie kann das geschehen?
Der Weg einer Analphabetin

Schule 15

- 15 Stark im Stress: Lehrgesundheit
- 16 Demokratiebildung an Schulen
Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen

Gewerkschaft 18

- 18 DGB-Kundgebung am 1. Mai 2020
- 19 Frühjahrstreffen des KV Merzig
- 19 Senior*innentag 2020

Info & Service 20

- 20 17. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag

Bücher & Medien 21

- 21 Antifaschistische Pädagogik
- 21 Loyalitäten
- 22 Kinderbuch:
Und dann kamen die Monster
Mit einem Bilderbuch die Welt entdecken und Kindern der Palliativstation letzte Wünsche erfüllen

Leserbrief 22

Zu guter Letzt ... 23



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

GEW-Service

Beratungszeiten für Mitglieder in Rechtsfragen

Mo., Di. u. Do.: 09.00 - 16.00 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

Max Hewer, Tel.: 0176 / 30456396
E-Mail: m.hewer@gew-saarland.de

Beratungsdienst für Auslandsaufenthalt von Lehrkräften

Susanne Bleimehl
Tel.: 0170 / 9655772
E-Mail: susannebleimehl@gmail.com

Redaktionsschluss

06.04.2020
(Mai-Ausgabe)

04.05.2020
(Juni-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
Matthias Römer
redaktion@gew-saarland.de
Thomas Bock,
Dr. Judith Frankhäuser,
Anna Haßdenteufel,
Helmut Stoll

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

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

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

Bildnachweis
u.a. 123rf.com, GEW-Archiv, privat

Titelfoto
GEW-Archiv/©Dominik Buschardt

Die Redaktion behält sich bei Beiträgen und Leserbriefen Kürzungen vor. Namentlich gekennzeichnete Artikel stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar und stehen in der Verantwortung des Autors.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.



Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

„Alles wird gut!“, wer kennt diese tröstenden Worte nicht aus der eigenen Kindheit? In diesen Worten steckt die Zuversicht, dass eine Situation überwunden werden kann, sich zum Guten wenden wird. In Zeiten der Corona-Krise – das Ausmaß war, als sich das Redaktionsteam vor einigen Wochen für dieses Titelthema entschieden hat, nicht annähernd zu erahnen – einmal mehr.

Seit jeher wünschen sich Menschen in Situationen, die sie verunsichern, die ihnen Angst machen oder die sie kaum zu bewältigen scheinen, jemanden, der sie mit diesem Heilsversprechen tröstet. Da wundert es nicht, dass dieser Markt seit Jahrzehnten boomt. Ob alternative Heilmethoden, Ehe-, Gesundheits- oder Erziehungsratgeber – gemeinsam ist ihnen: sie wissen (angeblich)

wie es geht... Oft ist es wohl die Unsicherheit, etwas falsch zu machen (Erziehungsratgeber), der Versuch der Selbstoptimierung (Gesundheits- und Fitnessratgeber) oder die Verzweiflung, die uns an die unterschiedlichsten Heilsversprechen glauben lässt.

Auch vor dem pädagogischen Kontext macht dieser Boom nicht halt. Zumal viele Kollegen*innen seit Jahren das Gefühl haben, vor immer neuen und größeren Herausforderungen zu stehen (Umgang mit zunehmender Heterogenität, Digitalität im Unterricht, Umgang mit herausforderndem Verhalten der Schüler*innen, Anspruchsdenken der Eltern, Dokumentationspflichten...). So erhofft sich der eine oder die andere von den unterschiedlichsten Heilsversprechen der Pädagogik wenn nicht die „Erlösung“, dann doch wenigstens schnelle Hilfe.

Helmut Stoll setzt sich in seinem Artikel kritisch mit dem Heilsversprechen der „Neuen Autorität“ auseinander. Matthias Römer nimmt in seinem Beitrag „Das Heil des Wettbewerbs“ den zunehmenden Druck der Schulen um Anmeldezahlen unter die Lupe und zeigt auf, was daraus an den sogenannten „Tagen der offenen Tür“ mancherorts entsteht. Den klugen Kommentar von Johannes Kandler, der zum ersten Mal für unsere Zeitung schreibt, lege ich euch ebenfalls sehr ans Herz.

Neben den Beiträgen zum Titelthema findet ihr in diesem Heft u.a. die Zusammenfassung der Studie der Bertelsmann Stiftung zur „Demokratiebildung an deutschen Schulen“ und das Interview mit einer Frau, die von ihrem beschämten Leben als Analphabetin erzählt und wie es ihr gelang, diesen „Makel“ abzulegen.

Auf 45 Jahre Mitgliedschaft in der GEW blickt Ursula Gressung-Schlobach zurück. Mich hat die langjährige Schulleiterin der Gemeinschaftsschule Dudweiler immer wieder durch ihre unnachahmlich kluge Art, Dinge auf den Punkt zu bringen, für sich eingenommen. In unserer Rubrik „Saar mol“ beantwortet sie die fünf Fragen unseres Redaktionssteams. Harald Leys Schlusswort – wie immer auf der letzten Seite.

„Am Ende wird alles gut,
wenn es nicht gut wird,
ist es noch nicht das Ende“

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern in diesen unberechenbaren Zeiten Gesundheit, Gelassenheit und nicht zuletzt auch menschliche Solidarität, die wir so dringend brauchen. ■

Eure
Anna Haßdenteufel

ANZEIGE



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

Autorität durch „Präsenz“ oder die Kluft zwischen Anspruch und Praxis

Das postliberale Heilversprechen der „Neuen Autorität“

Im Büro vom Direx war es gar nicht so schlecht gelaufen. Monsieur Villeminot verstand sehr gut, was in diesen Jugendlichen vor sich ging, die ihren Hormonen ausgeliefert und das ganze Jahr eingesperrt waren, damit sie unnütze Schulabschlüsse erhielten, die ihnen mehr oder weniger aussichtsreiche Bildungswege ermöglichten, aber auch wie Walzwerke arbeiteten, aus denen man als fertiger Mensch herauskam oder gebrochen, anders gesagt: einsatzfähig. Monsieur Villeminot empörte sich nicht mehr über Wutanfälle, Zungenküsse in den Toiletten, über heimlichen Drogen- und Alkoholkonsum. Er begnügte sich damit, die Vorschriften einzuhalten, ohne Zorn, ohne Nachsicht, mechanisch. Nicolas Mathieu: Wie später ihre Kinder

Das Konzept der so genannten „Neuen Autorität“ hat seit Kurzem Eingang nicht nur in die Kinder- und Jugendhilfe, sondern auch in die deutsche Lehrerbildung gefunden. Dieser mit dem Attribut „neu“ geschmückte Ansatz erscheint deshalb so attraktiv, weil er Pädagog*innen, die sich angesichts herausfordernder Situationen hilflos und ohnmächtig fühlen, Handlungssicherheit und Stärke verspricht. Damit bedient das Programm einen offensichtlich steigenden Bedarf von Lehrer*innen, in schwierigen Situationen über erweiterte Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu verfügen. Daher bietet im Rahmen des Projekts „Schulen stark machen“ das saarländische Bildungsministerium Lehrerfortbildungen zum Thema „Neue Autorität“ in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Präventives Handeln (LPH) an.

Die aktuell in Deutschland propagierten Konzepte beziehen sich zudem auch auf Ansätze der humanistischen Psychologie, wie etwa die Gewaltfreie Kommunikation nach ROSENBERG, und üben deshalb wohl auch für demokratisch und humanistisch orientierte Pädagog*innen auf den ersten Blick eine große Faszination aus.

Im Folgenden stelle ich in einem ersten Schritt die zentralen Denkfiguren, Begründungsversuche und die Vorschläge zur praktischen Umsetzung der „Neuen Autorität“ dar. In einem zweiten Schritt werden die theoretischen Ansätze sowie die daraus abgeleitete Praxis kritisch gewürdigt.

1. Grundlagen und Denkfiguren der „Neuen Autorität“

1.1 Die Väter der „Neuen Autorität“: Haim Omer und Arist von Schlippe

Unter dem Signum „Neue Autorität“ entwickelte der israelische Professor für Klinische Psychologie HAIM OMER seit den 1990er Jahren ein Programm in der Absicht, Eltern im Umgang mit ihren „gewalttätig“ gewordenen und „antisozial agierenden“ Kindern zu stärken.

ARIST VON SCHLIPPE trug in Deutschland 2002 wesentlich zur Verbreitung dieses Elterncoachings bei, indem er zusammen mit OMER die Schrift „Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen“ veröffentlichte. Im weiteren Untertitel wird „Elterliche Präsenz als systemisches Konzept“ genannt, was auf die theoretischen Bezüge hinweist. Auch der zentrale Bestandteil der praktischen Umsetzung des Konzepts, nämlich die „Präsenz“ deutet sich in dem Untertitel an.

Der promovierte Diplom-Psychologe ARTIST VON SCHLIPPE hat aktuell den Lehrstuhl für „Führung und Dynamik von Familienunternehmen“ an der Wirtschaftsfakultät der privaten Universität Witten/Herdecke inne. Außerdem ist er Gastdozent, am „IF Weinheim Institut für systemische Ausbildung und Entwicklung“, einer privaten Einrichtung, die diverse „systemische Weiterbildungen“ zu den am Markt üblichen Preisen anbietet.

1.2 Das neue Verständnis von Autorität: Abgrenzung zur traditionellen Autorität und zum „permissiven Erziehungsstil“

Eine grundlegende Denkfigur der „Neuen Autorität“ besteht darin, sich sowohl von der traditionellen Autorität als auch vom „permissiven Erziehungsstil“ abzugrenzen.

OMER und VON SCHLIPPE skizzieren in der o. g. Schrift die Merkmale der traditionellen Autorität, die auf hierarchisch geordneten Strukturen und Beziehungen fuße. Die in der Hierarchie „oben“ Stehenden, die Autoritätspersonen, können von den „unten“ Stehenden unbedingten Gehorsam verlangen. Als ein Beispiel hierfür geben die Autoren die patriarchalischen Familienstrukturen des 19. Jahrhunderts an.

Im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels während des 20. Jahrhunderts wurde diese Form von Autorität immer mehr erschüttert - auch unter dem Eindruck der verheerenden Folgen von Faschismus und Nationalsozialismus, denen ja u. a. das Führerprinzip als autoritäre Herrschaftsform zugrunde liegt. Heutzutage seien hingegen die Ausdrucksformen der traditionellen Autorität, wie „physische Bestrafung, Distanz, Furcht, unbedingter Gehorsam und die Unanfechtbarkeit der Autoritätsperson“ moralisch nicht mehr zu legitimieren. (a. a. O., S. 24)

Die „liberale Gesellschaft“ hatte nach Ansicht der beiden Autoren nicht nur Kritik am traditionellen Verständnis von Autorität geübt, „sondern sogar eine Zeit lang Autorität in der Erziehung grundsätzlich in Frage gestellt.“ (a. a. O., S. 24) Antiautoritäre Erziehungsbewegungen, Antipädagogik und emanzipatorische Pädagogik, die seit den 1960er und 1970er Jahren in Deutschland einen gewissen Einfluss erlangten, hätten auf partnerschaftliche Erziehungspraktiken gesetzt, die für eine demokratische Gesellschaft unabdingbar seien.

1.3 Gefährdungen der kindlichen Entwicklung durch den „permissiven Erziehungsstil“?

Zwar räumen OMER/VON SCHLIPPE ein, der Komplexität dieser liberal orientierten pädagogischen Entwicklungen nicht gerecht zu werden, und konzidieren „eine durchaus positiv zu nennende Liberalisierung elterlicher und pädagogischer Rollen.“ (a. a. O., S. 26) Aber es gebe auch negative Entwicklungen für Kinder, „die in einer antiautoritären oder permissiven Atmosphäre aufwachsen.“ (a. a. O., S. 26) Unter Rückgriff auf Forschungsarbeiten von STEINBERG und HASSENSTEIN, deren wissenschaftliche Qualität hier nicht beurteilt werden kann, nennen die Autoren folgende negative Effekte liberaler Erziehungsmethoden: „hohe Grade an Aggression, Schulabbruch, Drogenkonsum, Promiskuität.“ Zudem wiesen diese Kinder zur Überraschung der Forscher ein niedriges Selbstwertgefühl auf. Für die beiden Protagonisten der „Neuen Autorität“ ist dieses Forschungsergebnis allerdings nicht überraschend, denn zur Entwicklung eines Selbstbildes gehörten auch die Bewältigung von Schwierigkeiten: „die Notwendigkeit, Regeln und Vorschriften zu akzep-

tieren, oder die Unvermeidlichkeit, die Befriedigung eigener Bedürfnisse aufschieben zu müssen, stellen für das Kind Herausforderungen dar.“ (a. a. O., S. 27)

1.4 Die Suche nach einer Alternative zu autoritärer und antiautoritärer Erziehung

Für die Protagonisten der „Neuen Autorität“ stellt sich nun die zentrale Frage, wie eine entwicklungsförderliche Erziehungsarbeit zu leisten sei, die dem Dilemma zwischen autoritärer und permissiver Erziehung entrinnen könne:

„Die unwiderrufliche Erschütterung des traditionellen Autoritätsverständnisses und das Versagen des antiautoritären, permissiven Erziehungsstils warfen ein neues Problem in der Kindererziehung auf: Wie kann das Vakuum wieder gefüllt werden, das durch den Wegfall der traditionellen Autorität entstanden ist, so dass die Kinder entwicklungsfördernde Erfahrungen mit Grenzsetzungen, Anforderungen und der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten machen können - und zwar auf eine moralisch und gesellschaftlich vertretbare Weise?“ (a. a. O., S. 27)

Die Verfechter der „Neuen Autorität“ glauben eine ethisch legitimierte Antwort auf diese Frage gefunden zu haben, indem sie das Prinzip der „Präsenz“ als konstitutiv für pädagogisches Handeln in problematischen Erziehungssituationen einführen.

1.5 Beharrliche und entschlossene Präsenz als zentrales Prinzip der „Neuen Autorität“

Wenn Kinder und Jugendliche ihre Eltern als präsent erlebten, dann könne die Autorität auf eine Weise wiederhergestellt werden, die für Eltern und Heranwachsende akzeptabel sei: „Ich bin dein Vater/deine Mutter! Ich bleibe dein Vater/deine Mutter! Ich kann nicht entlassen werden, man kann sich nicht von mir scheiden lassen und mich auch nicht verbannen!“ (a. a. O., S. 28) Aufgrund dieser beharrlich vorgetragenen Botschaft, so die Annahme, verändere sich nicht nur das Erleben des Kindes, sondern auch die Hilflosigkeit und Depression der Eltern veränderten sich positiv.

Die im Sinne der „Neuen Autorität“ vorgeschlagenen Maßnahmen zielen darauf ab, die Präsenz der Eltern und Erziehungsverantwortlichen zu stärken. Um Einzelkämpfertum zu vermeiden, kann dies u. a. dadurch geschehen, dass ein Netzwerk von Unterstützern geknüpft wird. Zudem sollen bei Regelverstößen „Transparenz und Öffentlichkeit“ hergestellt werden. Der Diplom-Psychologe LEMME und der Diplom-Sozialarbeiter KÖRNER erläutern in ihrer gemeinsam verfassten Schrift

„Neue Autorität in Haltung und Handlung“ am Beispiel von Mobbing in der Schule, wie so eine öffentliche Mitteilung formuliert werden kann: „Gewalt dulden wir an unserer Schule in keiner Form und werden dagegen vorgehen. Daher werden wir folgende Schritte unternehmen: Zunächst haben wir bereits alle Kollegen und die Schulleitung von unseren Beobachtungen berichtet. Im nächsten Schritt werden wir eure Eltern von unseren Beobachtungen in Kenntnis setzen und einen Elternabend dazu veranstalten.“ (LEMME/KÖRNER a. a. O., S. 102)

Der Duktus des Schreibens belegt die Entschlossenheit des Schulkollegiums, in Kooperation mit den Eltern Mobbing-Prozesse zu unterbinden.

1.6 Der Verzicht auf Gewalt

Als weiteres zentrales Merkmal der neu verstandenen Autorität gilt die Gewaltlosigkeit; vielmehr werde Autorität durch Nähe und durch Beziehung erlangt. Eltern und Lehrkräfte sollen nicht nur einseitig auf Gewalt verzichten, sondern sich darüber hinaus auch um Deeskalation in konfliktträchtigen Situationen bemühen. Diese Fähigkeit zur Deeskalation stärke zudem die Autoritätspersonen: „Sobald z. B. ein Lehrer verinnerlicht hat, dass er davon befreit ist, seine Stimme heben zu müssen und sofort auf negative Verhaltensweisen der Schüler zu reagieren, dass er stattdessen zeitlich verzögert auf entschlossene Weise agieren und dadurch eine Eskalation der Situation vermeiden kann, erlebt er sowohl Erleichterung als auch die Stärkung seiner Autorität.“ (a. a. O. S. 31) Der Rat, Sanktionen aufzuschieben, wird mit der Metapher „Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist!“ umschrieben.

1.7 Die Legitimation der Autorität durch Vollmacht und Beauftragung

Das Ansehen der Autoritätsperson beruht nicht auf dem Gehorsam, der ihr in asymmetrischen Beziehungsstrukturen entgegengebracht wird, sondern liegt begründet in der erteilten „Vollmacht, die eine Legitimation, Unterstützung und Mittel für die Durchführung der Aufgabe beinhaltet. Ein Beauftragter, der ihm gewährten Befugnisse zu nutzen weiß, verhält sich *autoritativ*, nicht *autoritär*.“ (a. a. O. S. 33 kursiv im Original)

Die Bevollmächtigung durch andere und die Unterstützung durch das Umfeld lassen laut Autoren-Duo erwarten, „dass dies die Reaktionen und Handlungen derer, die ihrer Autorität untergeordnet sind, verändern wird.“ (a. a. O. S. 34) Nach dieser Denkfigur agiert die Autoritätsperson nicht als isolierte/r Einzelkämpfer*in, sondern als Repräsen-

tant*in eines für legitim erachteten Systems. Die Forderung vieler Lehrkräfte nach „einheitlichen Regeln“ oder nach „Maßnahmekatalogen“, um Regelabweichungen zu sanktionieren, zeugt vom Bedürfnis nach Sicherheit, die das Eingebundensein in ein System zu gewährleisten scheint.

1.8 Das Ziel der Ausübung von Autorität: Erfüllung der Pflicht und Kontrolle über sich selbst durch Ausstieg aus dem Machtkampf

Im Widerspruch zu der oben geäußerten Erwartung, dass sich das Verhalten der „Untergeordneten“ im Sinne der Autoritätspersonen verändern wird, entlasten die Protagonisten der „Neuen Autorität“ Eltern und Lehrkräfte vom Druck, Veränderungen bei Kindern und Jugendlichen herbeiführen zu wollen: „Ich kann keinen anderen Menschen ändern als mich selbst.“ (a. a. O., S. 34)

Da nach diesem bekannten Credo die Kontrolle über das Kind illusionär sei, bliebe somit den Erziehungsverantwortlichen die Kontrolle über sich als wichtige Aufgabe, um als Ziel der Autoritätsausübung die Pflichterfüllung als Eltern und Lehrer anzustreben.

Um welche Pflichten es sich konkret handelt, führen die beiden Autoren nicht aus, sondern bieten den Entlastung versprechenden Ausstieg aus dem Machtkampf an: „Der Zwang siegen zu müssen, im Recht sein zu müssen, zu zeigen, wer Herr im Hause ist, und so mit Strenge auf jeden Hinweis einer Beleidigung unmittelbar reagieren zu müssen, entfällt.“ (a. a. O., S. 34)

2. Paradoxien und die Kluft zwischen Anspruch und Praxis

Bei kritischer Betrachtung des Konzepts zeigen sich viele Widersprüche und es besteht eine große Kluft zwischen Anspruch und den Ratschlägen zur praktischen Umsetzung. Dazu werden im Folgenden einige Beispiele angeführt.

2.1 Gewaltfreier Widerstand nach Gandhi - ein absurder Begründungsversuch

Das Programm der „Neuen Autorität“ mag auf den ersten Blick vielen Prinzipien einer partnerschaftlich-demokratischen Pädagogik entsprechen. So betonen OMER und VON SCHLIPPE häufig die Bedeutung der Beziehung und den Verzicht auf Gewalt. Die Maßnahmen der Autoritätspersonen werden mit den Praktiken des gewaltfreien Widerstandes nach Mahatma Gandhi begründet, der sich bekanntlich gegen unmenschliche Herrschaftsverhältnisse zur Wehr setzte. Dieser Begründungsversuch ist geradezu absurd, denn Kinder und Jugendliche werden als

Mächtige dargestellt. Im Kontext von Schule mögen Lehrkräfte angesichts von destruktiven Verhaltensweisen der Heranwachsenden temporär Erfahrungen der Hilflosigkeit und Ohnmacht erleben; die Schule verfügt aber über vielfältige Mittel und Ordnungsmaßnahmen, um das Verhalten der Schüler*innen zu steuern. Als ultima ratio kann auch der Schulausschluss beschlossen werden; die Lehrkräfte sitzen also am längeren Hebel und sind keineswegs auf Dauer in einer Ohnmachtssituation.

2.2 Reduziertes Verständnis von Autorität und repressive Praktiken

Als Quelle von Autorität gilt die Präsenz, die im Wesentlichen darauf abzielt, die Heranwachsenden im Verbund mit anderen Unterstützern (bei LEMME/KÖRNER hochtrabend „systemische Präsenz“ genannt) engmaschig zu kontrollieren oder die gewünschten Verhaltensweisen zu erzielen. Die von den Protagonisten der „Neuen Autorität“ angeführten Beispiele belegen die Widersprüchlichkeit des ganzen Programms nur allzu deutlich. Entgegen der Behauptung, die Verhaltensweisen der Heranwachsenden nicht ändern zu wollen, verfolgen die „Sit-Ins“ genau dieses Ziel, nämlich den Kindern und Jugendlichen den eigenen Willen aufzudrängen: „Das Sit-in ist eine Maßnahme der elterlichen Präsenz: Die Eltern gehen in das Zimmer des Kindes, setzen sich dort hin und geben dem Kind bekannt, dass sie dort sitzen bleiben und auf einen Vorschlag zur Veränderung der negativen Verhaltensweisen warten.“ (a. a. O., S. 35)

Dass durch eine solche euphemistisch „Präsenz“ genannte Vorgehensweise Druck auf das Kind ausgeübt wird, liegt auf der Hand und kann als eine Form von psychischer Gewalt betrachtet werden – ein weiterer Widerspruch zu dem behaupteten Gewaltverzicht. Dass diese Praktiken „Sit-ins“ genannt werden, um sich so auf den gewaltfreien Widerstand zu berufen, bedeutet die Umkehrung des tatsächlichen Machtgefälles zwischen den Generationen, ja es grenzt an Verschleierung.

Ein weiteres Beispiel der beiden Väter der „Neuen Autorität“ mag genügen, um die fragwürdigen Praktiken des „Sit-ins“ im schulischen Alltag zu erhellen: „Dem Sit-in ging eine Planung mit dem Lehrpersonal und eine Absprache mit den Eltern voraus. Das Sit-in wurde im Zimmer des Schulleiters durchgeführt. Teilnehmende waren die Klassenlehrerin, der Schulleiter, die Eltern, der Vertrauenslehrer und zwei Fachlehrer. Die Anwesenden saßen im Kreis und warteten auf Sabine. Als diese eintrat, lud der Schulleiter sie ein, auf dem für sie vorgesehenen Stuhl Platz zu neh-

men. Sie setzte sich überrascht, hatte sie doch nicht erwartet, so viele Lehrer anzutreffen, ganz zu schweigen von ihren Eltern.“ (a. a. O., S. 219)

In diesem Fall setzen die Verfechter der „Neuen Autorität“ offensichtlich auf den Überraschungseffekt, um das Mädchen zu überrumpeln. Dass aus solchen Praktiken positive Beziehungen zu Heranwachsenden entstehen sollen, muss mehr als bezweifelt werden.

Das Verständnis von Autorität ist auf die Durchsetzung von Regeln und auf „Pflichterfüllung“ reduziert. Eine positive Autorität beruht jedoch auf einem wechselseitigen Anerkennungsverhältnis. Im schulischen Kontext bedeutet dies zum Beispiel, dass Schüler*innen die Lehrkräfte schätzen, die etwas von der Sache, von ihrem Fach, verstehen. Das genügt aber noch nicht. Anerkennung, die nicht auf dem Status beruht, erlangen Lehrkräfte u. a. deshalb, weil sie Verantwortung für ihre Schüler*innen übernehmen, diese ernst nehmen und unterstützen, lernförderliche Rückmeldungen geben, Klassen gut führen können ... All diese komplexen Bedingungen, unter denen sich pädagogisch akzeptable Anerkennungsverhältnisse und gesunde Beziehungen in einem guten Klassenklima entwickeln können, werden in dem Konzept der „Neuen Autorität“ ausgeblendet. Dies erklärt sich wohl auch aus der Genese des Konzepts. Denn dieses ist ja wie eingangs erwähnt, aus der familientherapeutischen Arbeit im Umgang mit destruktiven Verhaltensweisen entstanden.

2.3 Fehlen einer pädagogisch orientierten Sicht auf Unterricht und Schule

LEMME und KÖRNER propagieren in ihrer gemeinsam verfassten Schrift zur „Neuen Autorität“ eine Vielzahl von Theorieansätzen und Methoden, denen durch das nebulöse Attribut „systemisch“ ein wissenschaftlicher Anstrich verliehen werden soll. Unter anderem berufen sie sich auf das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation nach ROSENBERG, der neun unterschiedliche Grundbedürfnisse des Menschen herausgearbeitet hat:

- „1. Bedürfnis nach Selbstsicherheit, physischer Existenz
- 2. Bedürfnis nach Sicherheit (Schutz, persönlicher Bereich ...)
- 3. Bedürfnis nach Empathie (Verständnis, Anerkennung, Gesehen werden...)
- 4. Bedürfnis nach Kontakt und Zugehörigkeit, Geborgenheit (Nähe, Zusammensein, Rücksichtnahme, Vertrauen, Austausch, gemeinsame Zeit)

- 5. Bedürfnis nach Erholung und Spiel (Entspannung, freie Zeit, zweckfreies Tun...)
- 6. Bedürfnis nach Autonomie und Integrität (Selbstbestimmung, Eigenverantwortung...)
- 7. Bedürfnis nach Würde und Sinn (Gebrauchtwerden, Zutrauen, Selbstwert...)
- 8. Bedürfnis nach Feiern (das Leben leben, Recht auf Spaß...)
- 9. Bedürfnis nach Spiritualität (Sinnerfüllung...)" (LEMME/KÖRNER, S. 43)

Lehrer*innen könnten sich an diesen Grundbedürfnissen orientieren, um ihre Schule und ihren Unterricht gemeinsam weiterzuentwickeln, immer unter der Fragestellung, welche konkreten Handlungsschritte notwendig sind, um die Befriedigung der Grundbedürfnisse sicherzustellen. Diese Sicht wird allerdings – zumindest in der unten angegebenen Schrift – nicht weiterverfolgt. Offensichtlich legen die Protagonisten der „Neuen Autorität“ das Augenmerk hauptsächlich auf die Stärkung der Pädagog*innen im Umgang mit den devianten Heranwachsenden, sodass die Entwicklung des Systems Schule nach Maßgabe der ROSENBERG-Kategorien aus dem Blick gerät.

Insgesamt fokussiert das Konzept der „Neuen Autorität“ auf den erwachsenen Erziehungsverantwortlichen, was sich darin zeigt, dass keine pädagogisch anspruchsvollen sozial-emotionalen Entwicklungsziele erarbeitet werden. Von den Heranwachsenden „Wiedergutmachungen“ bei Regelverletzungen zu verlangen, ist zwar sinnvoll, reicht aber nicht aus, um sozial akzeptables Verhalten entwicklungsnahe zu fördern.

2.4 Nichtbeachtung des subjektiven Sinns von Devianz

Die Interpretation störender Verhaltensweisen als subjektiv sinnvoll spielt im Programm der „Neuen Autorität“ keine oder nur eine geringe Rolle. Nach dem verstehenden Modell ist hingegen jedes Verhalten, und sei es noch so weit entfernt von gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen und Normen, als ein subjektiv sinnvoller Versuch der Anpassung an die Lebenswelt zu betrachten. Daher ist das Verhalten nicht als solches gestört, sondern es stellt eine Bewältigungsstrategie der aktuellen Lebenswelt, der erlebten Lebensgeschichte und der konkreten biologischen Lebensbedingungen dar. Eine solche Betrachtungsweise kommt für die Verfechter der „Neuen Autorität“ nicht in Frage, denn als Repräsentanten eines Systems, das

sie für legitim halten, erfüllen sie ja nur ihre Pflicht, indem sie Störungen unterbinden. Dass das System destruktive Verhaltensweisen produzieren könnte, erfordert gesellschaftstheoretische Überlegungen, die im Rahmen der „Neuen Autorität“ keinen Platz haben.

3. Pädagogik im Spannungsfeld zwischen Erziehung und Bildung

Zur deutschsprachigen Tradition pädagogischen Denkens und Handelns gehören zwei sich ergänzende Bereiche, nämlich Bildung und Erziehung. Bildungsprozesse unterstützen Heranwachsende darin, freier und unabhängiger zu werden, also die Bedürfnisse nach Autonomie zu befriedigen. Erziehung soll dazu beitragen, dass junge Menschen sich als soziale Wesen in die menschliche Gesellschaft integrieren. Dazu ist es notwendig, die Regeln des Zusammenlebens zu beachten, mit anderen zu kooperieren und solidarisches Handeln zu entwickeln. Deshalb kann es im Rahmen

des Erziehungsauftrags notwendig sein, Grenzen zu setzen und Regelverstöße zu sanktionieren. Dieses dialektische Spannungsverhältnis zwischen Erziehung und Bildung kommt aufgrund der einfachen Dichotomie zwischen autoritärer und permissiver Erziehung im Konzept der „Neuen Autorität“ aber nicht zur Geltung.

Um Schulen zu stärken, reicht es nicht aus, Lehrkräfte in ihrem Durchsetzungsvermögen gegenüber herausfordernden Schüler*innen zu stärken. Es bedarf zudem eines wohlwollenden, einfühlsamen und fachlich fundierten Blicks auf die eigentlichen Subjekte der Erziehung, nämlich die Kinder und Jugendlichen. Die Lehrkräfte, die sich wachen Verstandes mit der „Neuen Autorität“ beschäftigen, konzentrieren sich hoffentlich auf die aus anderen Ansätzen bekannten positiven Elemente, wie z. B. Verzicht auf Gewalt, Beachtung menschlicher Grundbedürfnisse, Deeskalation, Ausstieg aus dem Machtkampf in schwierigen Situationen. Damit haben Lehrer*innen

eine sichere Grundlage, um Schulen als demokratische Bildungsstätten weiter zu entwickeln - einer „Neuen Autorität“ bedarf es dazu nicht. ■



Helmut Stoll

Literatur:
Lemme, M./Körner, B. (2018). Neue Autorität Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung. Heidelberg: Carl Auer
Omer, H./Schlippe, A. von (2015). Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

ANZEIGE

Höchste Zeit, ...

Geschäftsstellen im Saarland:

Homburg	(06841) 9204-0
Merzig	(06861) 93925-0
Neunkirchen	(06821) 29020-0
Saarbrücken	(0681) 9452-0
Saarlouis	(06831) 9405-0
St. Ingbert	(06894) 955896-0
St. Wendel	(06851) 93966-0
Völklingen	(06898) 85081-0

Debeka Krankenversicherungsverein a. G.

... dass Sie sich jetzt von den Vorteilen der Debeka-Krankheitskostenvollversicherung überzeugen, wie z. B. bedarfsgerechter Versicherungsschutz, günstige Beiträge, freie Arztwahl, Heilpraktikerbehandlung, keine Rezeptgebühren. Sollten Sie in einem Kalenderjahr keine Leistungen in Anspruch nehmen, zahlen wir Ihnen bis zu 3 Monatsbeiträge zurück!

Sie haben Fragen? Wir informieren Sie gerne.

anders als andere

Info
(08 00) 8 88 00 82 00
www.debeka.de



KOMMENTAR

Wer sucht, der findet – die Frage ist nur, wo?

Ein unbestimmter Tag in einer Bildungseinrichtung: lärmende Schüler, nörgelnde Lehrer; dazwischen unaufgeräumte Klassenzimmer, am Smartboard steht „Schlampe“ geschrieben. In der Pause: Lehrer kommunizieren über lärmende Schüler und die eigenen Unzulänglichkeiten, die sich in Nörgeleien entladen, über unaufgeräumte Klassenzimmer und die Schmierereien an Tafel und Smartboard, über die Unmöglichkeit, dem Bildungsauftrag nachzukommen. Szenenwechsel: Ein gewöhnlicher Werktag in einer Stadtbibliothek, Abteilung Pädagogik: Ratgeber für Lehrer und Eltern, Lernhilfen für Schüler, Fachbücher für den Examenkandidaten. Die Cover der jeweiligen Titel sind bunt, einladend, easy going. Kompakt und inhaltlich übersichtlich dazu in einer Sprache verfasst, die die alltagstaugliche Robustheit der Verfasser belegen soll: „Lernen muss nicht scheiße sein“ titelt der Unternehmer und Pionier der Skateboard-Szene, Titus Dittmann.

Auf der einen Seite also Vertreter des Bildungssektors, die offensichtlich überfordert sind – auf der anderen Seite eine florierende Ratgeberliteratur, die sich nicht nur durch eine hohe Themenvielfalt auszeichnet, sondern auch einen Aspekt offenbart, der in säkularen Zeiten wie den gegenwärtigen mehr als erstaunen dürfte: die Erlösung, genauer, der Wunsch nach Erlösung. Die beiden eingangs geschilderten Szenen fügen sich nämlich problemlos aneinander, weil sich zwischen ihnen eine größtmögliche Kongruenz aus eigener Erlösungssehnsucht und fremder Erlösungskompetenz mehr oder weniger ausgewiesener Spezialisten erkennen lässt.

Dabei verblüfft ein völlig randständiger Aspekt, und von diesem Randbereich aus sollen die nachfolgenden Überlegungen zur Erlösungssehnsucht angestellt werden: Nicht nur die Buchhandlung, auch das Internet ist voller Buchtitel und Dokumente, die Hilfesuchenden Unterstützung versprechen, die den unerträglichen und bildungsfernen Alltag einordnen helfen. Homepages finden sich ebenso wie Telefonnummern für den akuten Bedarfsfall, Beraterlinks und Leseproben aus kürzlich veröffentlichten Werken. Wählt man

also passend zu den hier anzustellenden Überlegungen die Worte 'Didaktik' und 'Pädagogik' und füttert eine digitale Suchmaschine damit, so erhält man als Suchergebnis nicht nur Publikationen wie „Schulentwicklung gescheitert!“ des in Oldenburg ansässigen Psychologen und Pädagogikexperten Jörg Schlee oder Lehrwerke zu Psychoanalyse und Kleinkindpädagogik – darüber hinaus werden dem Suchenden auch Titel angeboten wie Katharina Mazettis „Der Kerl vom Land“ oder „British Love“ von Lisa Summer (beide als eBook erhältlich).

Für die Bereiche Pädagogik und Didaktik besteht demzufolge aktuell ein sinnfälliger Zusammenhang mit leichter, beschwipst-lauziger Unterhaltungsliteratur. Ganz gleich, ob Mann, ob Frau oder Divers, unabhängig davon auch, ob die vorgenannten Titel tatsächlich gelesen werden oder nicht, genau hier liegt der Kern zu dem Verständnis nach der anschwellenden Erlösungssehnsucht: Es geht weder um lärmende Schüler noch um beratungsresistente Eltern, weder um die eigene dysfunktionale Kommunikation noch um deren Optimierung, schon gar nicht um Funktionen – der Tanz um die Schwierigkeiten des Bildungsalltags entpuppt sich als Balztanz, die Erlösungssehnsucht als Liebesbedürfnis.

Doch wie das so ist mit Liebespartnern: Zunächst müssen ganz andere Hindernisse überwunden werden. Das Make-up muss stimmen, die ausgewählte Kleidung soll die eigene Persönlichkeit unterstreichen, damit die finale Performanz überzeugen kann. Nicht zu genügen – das ist ein Phänomen der Liebeshändler wie auch eine Erscheinung, die im Bereich der (Schul)Bildung ständig aktuell bleibt: Menschen, die hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben, leere, ungenutzte Ressourcen, die Abwechslung und die Neugier, das Drama ...

Neben der Liebessehnsucht ist damit die Angst der eigenen Person vor sich selbst bzw. vor den eigenen Leerstellen und blinden Flecken der zweite Grundfehler, über dem ein numinoser Optimierungszwang aufragt:

Selbst- und Gesprächsoptimierung, Kommunikationstraining, Verbesserung des Unterrichts, Individualisierungsstrategien und Differenzierungsanforderungen, der Anspruch auf eine zunehmend elaborierte Selbstperformanz – eine schier unendliche Fülle an zu verbessernden Merkmalen.

Die Folge dieser nicht enden wollenden Hetzerei ist die eigene Erschöpfung. In seiner erstmals im Jahr 2004 erschienenen Untersuchung „Das erschöpfte Selbst“ geht der Soziologe Alain Ehrenberg von der Beobachtung aus, dass im Bereich der Psychoanalyse und Psychotherapie eine stetige Zunahme von Fällen mit attestierter Depression zu verzeichnen ist. Diesen Umstand unterzieht Ehrenberg nicht nur einer grundlegenden Neudeutung („eher eine Lebensweise als ein affektives Leiden“), sondern er versucht auch, dieses Phänomen aus nicht mehr hinterfragten Selbstverständlichkeiten eines wie auch immer verstandenen modernen Lebens heraus zu erklären: „Der wichtigste Umstand für die Individualität der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (und wir können ergänzen: auch der 1. Hälfte des 21. Jahrhunderts, Anm. d. Verf.) ist der Zusammenstoß der unbegrenzten Möglichkeiten mit dem Unberechenbaren“.

Womit sich der Kreis schließt: unbegrenzte Möglichkeiten bei gleichzeitiger Unberechenbarkeit – das gilt für Bildung und Liebe gleichermaßen, und was hilft angesichts eines von Liebe getriebenen und von Angst zerfressenden Selbst besser als die fluchtverheißende Lektüre von Lisa Summers „British Love“? ■

Johannes Kandler

Ein Paradigmenwechsel?

Schlägt man den Begriff „Heilversprechen“ unter der Internetseite Kulturkritik.net nach, so ist dort folgende Erklärung nachzulesen: „Ein Heilversprechen ist ein Mittel des Populismus, sich selbst als Heilkraft vorzubringen, welche eine Heilung, eine Gesundung in einem gesellschaftlichen Zerrüttungsprozess, durch ein Heilsprinzip verspricht. Das Heil, welches dringlich nötig erscheint, soll durch die Zuordnung eines Versprechens dem zu seinem Ziel verhelfen, der es formuliert.“

Nun sind unsere heutigen, im Jahr 2020 gängigen pädagogischen Heilversprechungen in den seltensten Fällen ein Mittel des Populismus; doch versteht sich die Pädagogik, so nachzulesen bei Florian Heßdörfer: „Optimieren und Erlösen. Heilversprechen und Menschenökonomie in der Pädagogik der Potentiale“, seit über 200 Jahren als Teil eines umfassenden Projekts des Fortschritts. „Ihr Auftrag, die Menschen und die Welt zu verbessern, entfaltet sich dabei in einer doppelten Bezugnahme: Neben der nach und nach verblassenden Beziehung zur Religion setzt sich im Laufe des 19. Jahrhunderts ein ‚gouvernementales‘ Verständnis der Schule durch, das diese als entscheidenden nationalökonomischen Akteur ins Spiel bringt. Ein genauerer Blick auf dieses Versprechen der Ökonomie macht jedoch deutlich, wie ihre umfassende Sorge um die menschlichen Potentiale von einem unbedingten Anspruch durchzogen wird – ein Anspruch, in dem sich Optimierungslogik und Erlösungsmotivik konstitutiv durchdringen.“

Nun finden die Heilversprechen der Pädagogik, die einem angehenden Lehrer massenweise angedient werden, selten auf einem dermaßen wissenschaftlich anspruchsvollen Niveau statt. Als Lehramts-Student der Universität des Saarlandes (UdS) wird beispielsweise recht hemdsärmelig in bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen wie „Schulqualität, Qualitätsentwicklung und -sicherung in Schulen“, kurz: „SQS“, vermittelt, es gäbe einen, seit den 2000ern anerkannten, somit allgemeingültigen Paradigmenwechsel hinsichtlich der Frage, was einen guten Lehrer ausmache und was das Ziel guten Unterrichts sei. Man sei, so die ausführende Dozentin, mittlerweile davon überzeugt, dass die Output-Orientierung des Unterrichts der bis dato gängigen Input-Orientierung unbedingt vorzuziehen sei. Es sei nicht mehr mittels eines sogenannten „Nürnberger Trichters“ vorzuziehen, in dem den SuS das nötige Wissen nur noch von den Lehrern in den Kopf hineinzufül-

len sei als späterhin rein deklarativ abrufbares Wissen, sondern es stünde vielmehr die Output-Orientierung, d.h. die Förderung prozeduralen und damit praktisch anwendbaren Wissens von und für die SuS im Vordergrund. Soweit, so gut.

Die Frage ist jedoch weiterhin, was einen guten Lehrer ausmacht und wie Wirksamkeit im Unterricht zu bewerkstelligen ist – hier, so lernt der eifrige Student auf einer überfüllten Folie einer PowerPoint-Präsentation im Seminar weiter, sei die Methode das Mittel der Wahl, sogar das Mittel schlechthin, das es einem jeden ermögliche, ein guter Lehrer zu werden. Verfüge man nur über ein ausreichendes Methodenrepertoire, so die Behauptung, rücke alles andere in den Hintergrund. Hier komme es, so die Dozentin weiter, zu einem bahnbrechenden Paradigmenwechsel in der Schulwelt, denn nicht mehr das Primat: „Man wird mit dem Talent zum Lehrer geboren oder nicht, entweder man ist Lehrer oder nicht“, habe weiterhin Gültigkeit, nein, man sei jetzt der unumstößlichen Überzeugung, dass die Methodik über allem stünde und die Frage des 'guten Lehrers' nicht mehr Frage der Berufung oder Begabung sei. Denn im Fokus stünde nun die Wissenschaft der Lehr- und Unterrichtsmethoden, eine Wissenschaft, die sich jeder, so er nur wolle, am eifrigsten aneignen könne. Erst nachrangig komme der Mensch in seinem pädagogischen Auftrag, seine Berufung bzw. die Lehrpersönlichkeit und die Beziehung, die der Lehrer mit den SuS unterhalte.

Erschreckend war nach diesem Statement der fehlende Widerspruchsgeist der Lernenden im Hörsaal: Hatten wir denn nicht alle nur noch diejenigen Lehrer aus der eigenen Schulzeit in Erinnerung, die durch persönliche Beziehung, durch Begeisterungsfähigkeit und Engagement herausstachen? Diejenigen, die konsequent in ihrem Vermittlungswillen an uns dranblieben und zuweilen unangenehm intensiv waren, da nicht nur fachlich und pädagogisch geschult, sondern eben auch zwischenmenschlich authentisch an uns interessiert? Ich persönlich kann mich nicht an besonders interessante Methoden erinnern, die unsere Lehrer an uns durchgeführt und evaluiert hätten; dies mag nicht nur daran liegen, dass meine Schulzeit vor dem sogenannten „Paradigmenwechsel“ bereits abgeschlossen war und Tools wie Kahoot und Simpleshow noch nicht in aller Munde waren. Mitnichten soll hier das Lied des „Früher war alles besser“ gesungen werden, denn Methoden-

vielfalt ist nicht erst seit Hilbert Meyer aus eines der zentralen zehn Merkmale guten Unterrichts bekannt. Aber die Methodenkompetenz eines Lehrers über die Sozial- und Personalkompetenz eines Lehrers zu stellen, hier gar von einem „Paradigmenwechsel“ zu sprechen, weg von „die Methodenvielfalt ist zentral“ hin zu „die Methodenvielfalt ist zentral“, diese Aussage sollte man dann doch sehr kritisch betrachten. Denn nicht erst seit John Hattie wegweisender Meta-Studie „Visible Learning – Lernen sichtbar machen“, in der Hattie eine Rangliste verschiedener Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg erstellte, indem er die Einflüsse aus zahlreichen Meta-Analysen in Bezug auf ihre Effektstärke untersuchte, wissen alle Lehrenden, wie wichtig einzelne Einflussgrößen wie die Lehrer-Schüler-Beziehung (Effektstärke 0,72) im Gegensatz zur Effektstärke der Lehrstrategien (0,6) sind. Und auch wenn Effektstärken nicht das Maß aller Dinge sind, so sind sie doch ein wichtiger Indikator, der nicht übersehen werden sollte.

Problematisch wird eine Verinnerlichung des Methoden- bzw. Lehr- und Lernstrategienprimats auch erst dann, wenn insbesondere junge Lehrer glauben, mit der richtigen technischen Ausstattung, der richtigen Methode und dem perfekten Ablaufplan bereits guten Unterricht zu machen. Es ist toll, in der Klasse mit einem Surface-Tablet abwechslungsreichen, individualisierten und interaktiven Unterricht zu gestalten. Zu „gutem Unterricht“ und einem „guten Lehrer“ (Formulierung nach Mayer) gehören heutzutage aber eben nicht nur Fähig- und Fertigkeiten wie Medienkompetenz und Methodenkompetenz, sondern eben auch so altmodische Motive wie die Begeisterung für das eigene Fach, ein aufrichtiges Interesse an den Schülern und die Fähigkeit, die notwendigen Bedürfnisse einer Gruppe zu erkennen und danach adäquat zu handeln. Hierbei hilft nicht die Umsetzung eindimensionaler Heilversprechen, sondern meiner Meinung nach eben nur, sensibel diejenigen Ansätze auszuwählen und miteinander zu kombinieren, die der Situation angemessen sind und die der eigenen Auffassung eines wirksamen Unterrichts am ehesten entsprechen. Und dabei ist eine Prise Berufung und letztlich Begabung im Umgang mit den SuS sicher hilfreich. ■

Gabriele Schweiginger

Das Heil des Wettbewerbs

oder: Warum Konkurrenz nur bedingt das Geschäft belebt.

Dass Schulen miteinander in Wettbewerb treten, ist keine originäre Erfindung des Liberalismus, auch wenn bei vielen Bildungsverantwortlichen und solchen, die sich dafür halten, in Deutschland beim Begriff des ‚Wettbewerbs‘ unter Schulen die Alarmleuchten angehen und das Gespenst des Neoliberalismus beschworen wird. Wettbewerb zwischen unterschiedlichen Schulen ist spätestens seit den 90er-Jahren ein Thema, als im Zuge der Vergleichbarkeit von Bildungserfolgen im nationalen bzw. internationalen Rahmen Schülerinnen und Schüler und deren Leistungen miteinander verglichen wurden. Zeitgleich erlebte die Bundesrepublik im gleichen Zeitraum zum ersten Mal seit dem Ende des 2. Weltkriegs einen messbaren Schülerrückgang, der sich auch in einer Diskussion um den Fortbestand von Schulen respektive Schulformen ausdrückte.

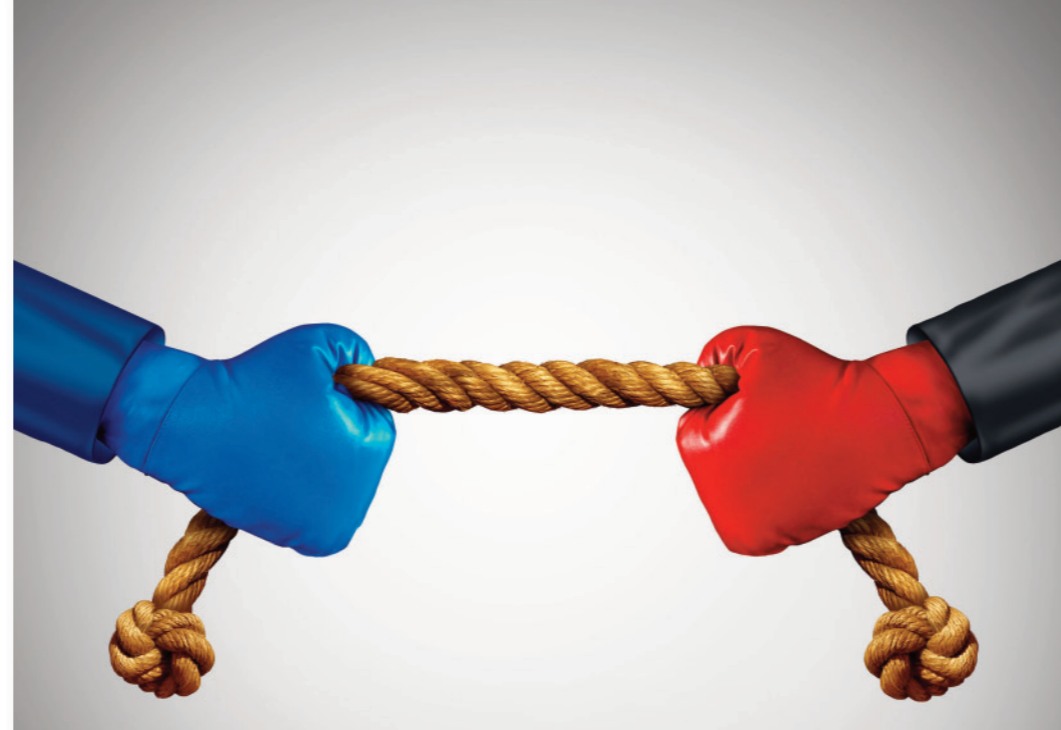
Doch was bedeutet dieser ‚Wettbewerb‘ eigentlich, von dem so oft die Rede ist und welche Konsequenzen sind damit verbunden? Geht man davon aus, dass es in einem regulären Wettbewerb Sieger und Verlierer gibt, so muss gefragt werden, was der Preis für die Sieger sein wird und ob der Verlierer auch Einbußen hinzunehmen hat. Ziel der Wettbewerbssituation zwischen Schulen ist zum einen eine wachsende Schülerzahl, denn diese wird allzu häufig mit dem vorgeblichen Erfolg eigener Arbeit konnotiert, zum anderen mehr Ressourcen, meistens also in diesem Fall zusätzliche Sach- bzw. Personalmittel. Geht der Anstieg der Ressourcen bei den Gewinnern des vermeintlichen Wettbewerbs (bei angenommener gleichbleibender Schülerzahl) zu Lasten der Verlierer, so steht bei Sach- und Personalmitteln noch die Frage aus, ob die Verlierer auch dementsprechend hergeben müssen, was die Gewinner am Ende bekommen. Beobachten kann man solche Belohnungs- bzw. Bestrafungsfolgen eines Wettbewerbs in den amerikanischen Vorstädten, wo der Wohnort in nicht unerheblicher Weise vom Schulbezirk und dessen Schulqualität (oftmals auch der ethnischen Durchmischung) abhängig ist und dieser wiederum vom Steueraufkommen der dortigen Bewohner. Ein Teufelskreis, der die reichen Schulen reicher macht und die armen Schulen ärmer werden lässt, also direkte sozial Folgen hat. In abgewandelter Form sehen wir die Folgen einer solchen Entwicklung auch in Deutschland, so wurde bereits im vergangenen Jahr im Bundesland Berlin durch ein Forschungsprojekt ermittelt, dass besonders belastete

Schulen vor allem viele Seiteneinsteiger als Lehrkräfte zugeteilt bekommen.

Ein normaler Wettbewerb besitzt in der Regel klare Kriterien, welche Faktoren zu einem Sieg oder zu einer Niederlage führen. Diese sind aber leider beim Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler sowie Ressourcen vollkommen unklar. Zum einen, weil die Beurteiler (im Regelfall die Eltern mit ihrer Schuwahl) sich an Vielem orientieren, aber normalerweise nicht an harten Fakten und Daten bzw. an Indikatoren, die einer wissenschaftlichen Prüfung in Sachen Schulqualität standhalten. Zum anderen weil die Entscheidungen auch von individuellen Faktoren abhängig sind, z. B. von der Bildungserwartung des jeweiligen Milieus, dem Standort oder auch der räumlichen Kapazität von Schulen.

Die Unklarheit über die von Eltern zugrunde gelegten Entscheidungsgrundsätze treibt auch im Hinblick auf die Einstellung der Schulen zu und die Reaktion der Schulen auf diesen Wettbewerb bisweilen skurrile Blüten. Denn wenn die Kriterien, nach denen der Gunstbeweis seitens der Eltern erteilt wird, nicht klar sind, dann werden Vermutungen angestellt oder im schlechtesten Fall versucht, alle Kriterien zu erfüllen, was zu einer so genannten ‚aktionistischen‘ Schulentwicklung führt, die man auch im Saarland an manchen Orten beobachten kann, also die Häufung verschiedener unzusammenhängender Aktivitäten der Schulgemeinschaft, deren Effekte ebenfalls nur in den wenigsten Fällen evaluiert werden. Hierbei wird eine Vielzahl von Angeboten und außerunterrichtlichen Aktivitäten präsentiert, um die Aufmerksamkeit der Elternschaft zu erreichen. Oft liegt diesen kein übergeordnetes Konzept zugrunde. Eine erkleckliche Anzahl von unterschiedlichsten Interessensgruppen macht sich diesen Trend mittlerweile zunutze und drängt im Fahrwasser dieser Art von Eigenwerbung auch mit eigenen wirtschaftlichen und politischen Interessen in die Schulen hinein.

Der Unterricht, eigentliche Kernaufgabe der Schulen, wird als selbstverständlich angesehen; dessen Qualität wird in den seltensten Fällen an den Schulen diskutiert. Das ist eine bedauerliche Entwicklung, ist es doch gerade die Qualität des Unterrichts und somit der geleisteten schulischen Bildung vor allem in ohnehin schon benachteiligten Schulen, die es den Schülerinnen und Schülern am Ende ermöglicht, soziale Schranken zu überwinden



und eine Basis für das Arbeitsleben zu erwerben.

Hinzu kommt folgende Einsicht: Eine sinnvolle Wahl für eine Schule im Sinne eines vermeintlichen Wettbewerbs kann eigentlich nur getroffen werden, wenn Optionen bestehen, die eine ähnliche Attraktivität besitzen. Steht lediglich hinsichtlich der Bildungskarriere der eigenen Kinder und der erwarteten Mitschülerschaft eine attraktive und eine weniger attraktive Variante zur Wahl, so ist eine Entscheidung leicht zu fällen. Der Schulforscher Jürgen Oelkers merkt zum Wettbewerb zwischen klassischen Gymnasien und anderen Schulformen der Sekundarstufe I an: „Eltern wählen Gymnasien nicht aufgrund ihrer Qualität, über die kaum etwas bekannt ist, solange Leistungsdaten und Kennziffern fehlen, die Wahl erfolgt im Blick auf den erreichbaren Abschluss und die soziale Zusammensetzung der Schulen.“¹ Damit trifft er den Nagel auf den Kopf, vor allem in Regionen, in denen von jeder Schulform jeweils nur ein Exemplar zur Verfügung steht. Es findet also ein sozialer Wettbewerb statt.

Wissenschaftlich belegbare Kennziffern wiederum sind für die wenigsten Schulen vorhanden und in Bezug auf diese Frage dreht sich die Diskussion häufig um Leistungskennziffern, die veröffentlicht werden sollen. Die Rede ist von den berühmten und berüchtigten Rankings, vor denen sich viele – zu Recht – fürchten. Denn auch alleine die Veröffentlichung von Daten macht noch keine objektive Entscheidung möglich. Erst eine reflektierte und ehrliche Reflexion der Daten kann wichtige Impulse liefern. Forderungen aus Wirtschaftsverbänden oder wirtschaftsnahen Institutionen, wie z. B. der INSM², nach einem Ausbau des Privatschulsektors zum Zwecke besseren Wettbewerbs sowie die Einführung von vergleichbaren Prüfungen und somit eines Wettbewerbes, der sich nach der (ver-

meintlich messbaren) Schülerleistung richtet, lassen nicht nur eine Mehrzahl der Indikatoren außen vor, sondern versuchen ein Bild gleicher Ausgangssituationen zu vermitteln, welches einer realistischen Prüfung schon im Ansatz nicht standhält.

Der Verweis auf andere Länder, in denen solche Systeme angeblich erfolgreich sind, ist mit einem steten ‚aber‘ zu versehen, sind

doch die Rahmenbedingungen meistens grundsätzlich von denen in Deutschland verschieden. So existieren zwar Länder mit reinen Gesamtschulsystemen, diese verfügen aber häufig über einen wesentlich größeren Anteil von Privatschulen. Auch sind die Systeme, die der Schule nachfolgen, oft nicht mit dem deutschen System der dualen Berufsbildung neben der akademischen Ausbildung vergleichbar.

Doch das sind nicht nur Argumente gegen eine Leistungsanalyse der einzelnen Schulen und gegen eine kritische Reflexion der sich daraus ergebenden Daten. Denn wenn diese Daten unter Einbeziehung von Hintergrundvariablen (wie regionale Faktoren, soziale und ökonomische Variablen oder auch dem Anteil der Migranten) beurteilt werden, ist die Interpretation von Leistungsunterschieden zur Beurteilung von Schul- und Unterrichtsqualität äußerst ertragreich. Haben doch die Vergleichsdaten aus vorhergehenden Untersuchungen gezeigt, dass teilweise innerhalb einzelner Schulen große Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsqualität bestehen oder aber auch zwischen Schulen der gleichen Schulform. Dort muss auch hinterfragt wer-

den, warum das so ist. Ob eine Zuweisung von Ressourcen allerdings davon abhängig gemacht werden kann, hängt vor allem davon ab, inwieweit man bereit ist, diese Daten vorurteilsfrei in den Blick zu nehmen und sie nicht als Marketinginstrument zu missbrauchen.

Das Heilsversprechen eines freien Wettbewerbs zwischen Schulen oder Schulformen ist also äußerst kritisch zu sehen, wenn die Rahmenbedingungen dieses Wettbewerbs nicht deutlich gemacht werden. Viele beeinflussende Faktoren, die durch die Schulen selbst meist nicht steuerbar sind, führen zu einer Verzerrung des Wettstreits und somit am Ende zu einem unfairen Ergebnis. Viele Schulverwaltungen haben darüber hinaus auch häufig gar kein Interesse an einer objektiven Sicht auf die Wettbewerbsbedingungen, weil diese Mängel und Defizite offenlegen würde, die lieber verdeckt bleiben sollen. ■

Matthias Römer

¹ Vortrag vor den Arbeitskreisen Schule-Wirtschaft Südhessen am 3. Juli 2007 in Biblis.

² Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (<https://www.insm-oekonomenblog.de>)

ANZEIGE



www.europathek.de

Die EUROPATHEK – das digitale Regal für Medien

Neben **digitalen Büchern** bietet Ihnen unser neues Medienregal weitere **digitale Medien und Zusatzinhalte**, die das Lernen und den Unterricht bereichern.

Die Inhalte des Medienregals sind **online** mit aktuellen Browsern **betriebsystem- und geräteübergreifend** nutzbar.

Die Offline-Nutzung ist mithilfe von Software-Versionen und Apps möglich.

Digitale Bücher sind erhältlich als günstige **1-Jahres-Lizenz** oder **unbefristet** zum Preis der gedruckten Ausgabe. Die Lizenzen können über www.europa-lehrmittel.de bezogen werden.

Mengenrabatte (z. B. als Klassensatz) bieten wir auf Anfrage gerne an.

Wie kann das geschehen?

Der Weg einer Analphabetin

Im Rahmen unserer Recherche zum Heft Lesen (EuWiS 02/2020) sind wir auf das Thema Analphabetismus gestoßen. Scheinbar kein Diskussionsgegenstand in unserem reichen und entwickelten Land. Doch viele von uns erinnern sich noch an die Fernsehwerbung vor einigen Jahren, die Betroffene und ihr Umfeld dazu aufrief, diesem Zustand ein Ende zu bereiten. Es scheint also doch ein Thema zu sein.

Wie wird man Analphabet*in in einem hochindustrialisierten Land mit Schulpflicht? Diesen Weg zu ergründen, hat uns Elisabeth Maier geholfen, eine Betroffene, die uns ihren Weg in das Leben ohne Lesen und Schreiben und auch wieder hinaus geschildert hat. Wir haben uns mit ihr in den Räumen der VHS des Regionalverbandes, gemeinsam mit Frau Müller-Benecke, der Verantwortlichen in der VHS für die Grundbildung, getroffen.

EuWiS:

Frau Maier, wie wird man in Deutschland Analphabet*in?

Elisabeth Maier:

Das ist eine Frage, die man als Betroffene sehr häufig zu hören bekommt. Viele meiner Leidensgenoss*innen, früher ca. 7,5 Millionen, heute noch ca. 6,2 Millionen, hatten eine schlimme Kindheit oder mussten in ihrer Kindheit Schicksalsschläge ertragen. Beides trifft auf mich nicht zu, ganz im Gegenteil: Ich hatte eine schöne Kindheit (aus meiner damaligen Kindersicht), war das mittlere von fünf Kindern. Bei uns war es damals so: Wenn ich nicht in die Schule gehen wollte, dann musste ich nicht.

EuWiS:

Erklären Sie uns, warum das so war?

Elisabeth Maier:

Heute weiß ich, dass meine Mutter mit der Erziehung ihrer fünf Kinder vollkommen überfordert war. Da gab es ganz viel Liebe in unserer Familie, aber meine Mutter hatte kein Geschick mit Sauberkeit und den Kleidern und so musste ich die Kleider meiner Brüder auftragen und diese rochen meist nicht gut. So wurde ich zum Außenseiter und wurde von den Lehrern in die letzte Reihe gesetzt. Erst als Erwachsene habe ich verstanden, was das bedeutet und was es in der Folge ausgelöst hat.

Das war einer der Gründe, warum ich immer seltener in die Schule gegangen bin.

Ich habe sehr, sehr viel gefehlt. Es war so: Je schlechter ich in der Schule wurde, desto weniger wollte ich als Kind dorthin – es war ein perfekter Teufelskreis.

Nach drei Jahren kam ich in die Sonderschule, oder wie man es damals nannte: Die Dummschule. Ich fühlte mich aber nicht dumm und bin dann dementsprechend nach einem halben Jahr nicht mehr dorthin. Aber, ich muss dazu sagen, dass ich in diesem halben Jahr in der Sonderschule die Buchstaben und die Zahlen gelernt habe.

Es hat übrigens niemanden interessiert, dass ich nicht in die Schule gekommen bin. Keiner hat sich darum gekümmert, auch keine offizielle Stelle oder irgendein Amt. Alle meine Geschwister haben das gleiche Schicksal erlitten, auch die sind nicht in die Schule gegangen. Sie haben mittlerweile unterschiedliche Lebenswege durchlaufen, am schlimmsten hat es meine jüngste Schwester erwischt. Sie leidet bis heute darunter, dass sie nicht lesen und schreiben kann.

EuWiS:

Kann so etwas heute nicht mehr passieren?

Elisabeth Maier:

Das denkt man, aber ich glaube, dass solche Schicksale immer noch möglich sind. Ich bekam später ein Pflegekind, welches die gleiche Problematik besaß. Dort konnte jedoch durch Anstrengung aller Beteiligten nochmal eine Menge aufgeholt werden. Vielleicht auch deswegen, weil mir die Schwierigkeiten aus eigener Erfahrung bekannt waren.

EuWiS:

Und was kam dann nach der Schule?

Elisabeth Maier:

Mir fehlte nach der Schule alles, was man gemeinhin als (Schul-)Bildung bezeichnen würde. Ich konnte nicht nur nicht lesen und schreiben, mir hat alles gefehlt: Rechnen, Sachwissen, komplett alles.

Mit 16 Jahren bin ich schwanger geworden, einen Beruf konnte ich ja nicht erlernen, weil ich ja nicht lesen und schreiben konnte. Danach habe ich angefangen, mir mit Comics ein bisschen selbst das Lesen beizubringen. Mein Mann, der beste der Welt, hat die Problematik wahrgenommen aber es war in unserer Partnerschaft nie ein großes Thema.

Aber, das muss man erwähnen: Wenn sie nicht lesen und schreiben können, sind sie

dem Partner auf Gedeih und Verderb ausgeliefert. Viele Menschen mit einem ähnlichen Schicksal werden aus diesem Grund häufig nach einer Trennung aktiv und wollen lesen und schreiben lernen.

Vor vielen, vielen Jahren waren wir gemeinsam in Tunesien im Urlaub. Da habe ich meinem Mann beim Gang durch die Stadt gesagt: „So wie du dich hier fühlst, angesichts der arabischen Schriftzeichen, so fühle ich mich zuhause jeden Tag, wenn ich durch die Stadt gehe.“ Das hat es damals gut beschrieben.

Aber: Wir ergänzen uns mittlerweile prima, so bin ich der Experte für Behördenschreiben. Denn das macht mein Mann gar nicht gerne.

EuWiS:

In welchen Situationen ist es am schlimmsten, wenn man nicht lesen und schreiben kann? Können Sie das für uns beschreiben?

Elisabeth Maier:

Das ganze Leben ist ein Kampf, wenn sie nicht schreiben und lesen können. Es ist ein Spießrutenlaufen. Z. B. wenn sie zum Arzt gehen, da bekommen Sie einen Fragebogen und sollen den ausfüllen. Das geht gar nicht. Man muss erfinderisch werden: Ich habe mir zeitweise den Arm verbunden, damit ich nicht schreiben musste.

Die Schule ist eine Qual, wenn sie Kinder haben. Auf dem Elternabend werden Zettel ausgeteilt und man weiß nicht, was draufsteht. Man soll Entschuldigungen schreiben und kann es nicht, Elternbriefe kann man nicht lesen und den Kindern kann man nicht bei den Hausaufgaben helfen.

Beim Einkaufen zum Beispiel war es so, dass ich nur gekauft habe, was ich im Fernsehen gesehen habe. Denn da glaubte ich zu wissen, was es ist. Andere Sachen kannte ich nicht, denn ich konnte ja nicht lesen was in den Packungen drin war. Bei Markenprodukten, deren Werbung ich gesehen hatte, wusste ich, was drin ist.

Dieses Phänomen trifft man übrigens gar nicht so selten. Der Kauf von teuren Markenprodukten, auch von armen Menschen, erfolgt oft auch deshalb, weil sie nicht lesen können und deswegen keine anderen Produkte kaufen können. Für den normalen Einkauf habe ich mir auf einen Zettel die Bilder aus dem Prospekt geklebt. Einen Einkaufszettel konnte ich ja auch nicht schreiben.

EuWiS:

Haben Ihre Kinder gewusst, dass sie nicht lesen und schreiben können?

Elisabeth Maier:

Nein, die haben das nicht gewusst. Aber auch da musste ich mit Raffinesse vorgehen, denn wenn die Kinder mich was gefragt haben, dann sollte ich schon genau wissen, wie ich reagieren musste.

Ich habe aber auf jeden Fall versucht, in Bezug auf die Schule nicht die gleichen Fehler zu machen, wie meine Mutter. Alle meine Kinder mussten immer in die Schule gehen, egal was kam.

EuWiS:

Wie gestaltete sich ihr Lebensweg weiter?

Elisabeth Maier:

Nun, nachdem drei Kinder da waren und wir ein Haus gebaut hatten, war klar, dass ich arbeiten gehen musste, um finanziell etwas zum Familieneinkommen beitragen zu können. Ich habe dann angefangen in einem Restaurant als Bedienung zu arbeiten. Da habe ich dann meine eigene Schrift erfunden, um mir Dinge zu merken. Das hat auch gut geklappt.

Und dann gab es ein einschneidendes Erlebnis, dass mich bewegte, lesen und schreiben zu lernen. Ich ging damals in den Kaufhof in Saarbrücken und wollte ein Herz für eine Freundin mit dem Text ‚Himmel und Hölle‘ gravieren lassen. Sie hatte mich darum gebeten, dass für sie zu erledigen. Die Dame im Kaufhof legte mir einen Zettel hin und sagte zu mir: „Bitte schreiben Sie den Text auf.“ Bis zu diesem Zeitpunkt hatte ich immer einen Ausweg gefunden. Doch hier gab es scheinbar keinen mehr. Dann nahm ich das Kettchen und ging und hatte das Gefühl, dass der ganze Kaufhof mich anstarrte und wusste, was los war.

Wenige Wochen vorher hatte ich zufälligerweise bei einem Arzt eine Broschüre gesehen, dass man sich bei Problemen beim Lesen und Schreiben an die VHS wenden kann. Und das war dann der entscheidende Augenblick, nachdem ich das dann auch wirklich gemacht habe.

EuWiS:

Was änderte sich dann?

Elisabeth Maier:

Vieles wurde dann einfacher. Ich hatte das Glück an der VHS auf eine ganz tolle Lehrerin zu stoßen, die viel Verständnis für meine, unsere Situation hatte. Das war eine große Motivation und ich bin dann in eine Gruppe mit fünf oder sechs Leuten, alles intelligente

Menschen mit ordentlichen Berufen, gekommen. Erst da habe ich die Erfahrung gemacht, dass es ganz viele andere Menschen mit dem gleichen Schicksal gibt.

Ich weiß auch immer noch von Personen in meinem Bekanntenkreis, die nicht gut lesen und schreiben können und die aus diesem Grunde in vielen Situationen vermeiden zu lesen und zu schreiben. Oft denke ich, dass das Verhalten ähnlich wie bei mir ist. Ich würde sie aber nie darauf ansprechen. Ich würde auch ohne Zweifel Leute in der Öffentlichkeit erkennen, die eine ähnliche Problematik haben, auch vielleicht nicht so dramatisch wie bei mir. Das weiß man und das sieht man, wenn man ein solches Schicksal durchlebt hat.

Nach zwei, drei Jahren in der VHS hatte ich das Gefühl, genug aufschreiben zu können und ein bisschen lesen zu können. Ich konnte in meinem täglichen Leben alles Wichtige bewältigen. Für meinen Beruf war es auch genug. Aber dann habe ich schnell gemerkt, dass mir selbst das nicht reicht und ich habe zudem einen besseren Job in der gehobenen Gastronomie bekommen. Ich habe dann zu meiner Chefin gesagt, dass ich etwas Zeit brauche, weil ich Rechtschreibprobleme hätte. Und dann bin ich wieder in die VHS.

EuWiS:

Frau Müller-Benecke, wie lange dauert es eigentlich, bis ein erwachsener Mensch alphabetisiert ist?

Frau Müller-Benecke:

Es hängt davon ab, wie motiviert die Menschen sind und vor allem, mit welchen Vorkenntnissen sie in die VHS kommen. Viele Menschen haben ja einen Beruf und müssen schreiben und lesen lernen, z. B. um aufzusteigen oder auch wenn der Arbeitsplatz sich verändert. Zweimal die Woche für jeweils anderthalb Stunden ist die reguläre Frequenz und dann kann es zwischen einem und drei Jahren dauern.

Auch Umschüler fanden sich oft in den Kursen, z. B. aus der Industrie, die dann in Pflegeberufe umgeschult worden sind. Da wird dann auch erwartet, dass Lesen und Schreiben beherrscht wird. Sie müssen wissen, dass es heutzutage, im Gegensatz zu vor 20 oder 30 Jahren, fast keine Berufe mehr gibt, in denen man weder schreiben noch lesen können muss. Diese Berufe sind ausgestorben. Wir haben auch das Phänomen, das Menschen entlassen werden, nachdem sie sich offenbaren, weil der Arbeitsvertrag unter anderen Voraussetzungen geschlossen wurde. Das passiert manchmal, wenn diese befördert werden oder aufsteigen sollen. Dann lehnen

Sie diesen Aufstieg an und begründen das mit ihrem Lese-Schreib-Problem und dann folgt die Kündigung.

Interessant ist ja, dass 60 % der Betroffenen im Berufsleben stehen. Denen sind jedoch dann alle Aufstiegschancen verwehrt, sobald es schriftlich wird. Bei uns war einmal ein Arbeiter von Ford, der einen Verbesserungsvorschlag einreichen konnte bzw. wollte, weil der Vorarbeiter wollte, dass er es aufschreibt.

EuWiS:

Wie ist denn ihr Berufsleben weiter verlaufen, Frau Maier?

Elisabeth Maier:

Das mit der Gastronomie hat dann erst mal eine Reihe von Jahren ganz gut funktioniert. Nach Jahren bin ich dann wieder zur VHS, weil ich mich beruflich verändern wollte und eine Ausbildung zur Schwesternhelferin gemacht habe. Ich hatte das Gefühl, dass ich noch mehr lernen müsste. In diesem Berufsfeld habe ich dann später auch in ganz vielen Bereichen gearbeitet, als Demenzbetreuerin und mittlerweile als ehrenamtliche Hospizhelferin.

Für mich war übrigens in der ganzen Zeit in der VHS und bei den Kursen der Zusammenhalt in der VHS-Gruppe ganz wichtig. Da hat jeder seine Stärken eingebracht. Wir alle mussten ja nicht nur lesen und schreiben lernen. Ich musste zum Beispiel für die Ausbildung zur Schwesternhelferin auch jede Menge Mathematik neu lernen. Auch das konnte ich ja nicht. Vieles hatte ich noch nie zuvor gesehen. Und dann waren immer Leute da, die mir geholfen haben. Im Prinzip waren wir ja alle Leidensgenossen und das schweißt zusammen.

EuWiS:

Haben Sie später mit Ihren Kindern mal über Ihre Erfahrungen gesprochen?

Elisabeth Maier:

Ja, viel später. Ich habe drei Töchter und das sind alles gestandene Frauen. Sie sagen, dass mein Lebensweg und das was ich erreicht habe, sie stolz macht. Dennoch möchte ich mit meinem Schicksal nicht allzu sehr in die Öffentlichkeit. Mein Umfeld weiß Bescheid, auch eine ehemalige Kollegin, jetzt Freundin. Diese Frau hat lange Jahre mit mir in der Gastronomie zusammengearbeitet und ich habe sie lange Jahre – so würde ich sagen – ausgenutzt. Denn sie hat mir stets bei Schwierigkeiten geholfen, ohne dass sie von meinem Problem wusste. Erst nach 17 Jahren Zusammenarbeit wurde sie darauf aufmerksam, nachdem ein Artikel über mich erschienen war.

EuWiS:

Entsteht eigentlich irgendwann, wenn man dann endlich ‚institutionalisiert‘ Bildung genießen kann, ein Sog nach mehr?

Elisabeth Maier:

Ja, das kann man so sagen. Vor allem als ich dann in der Pflege gearbeitet habe, war es für mich immer wichtiger, noch mehr Bildung zu bekommen. Auch die Erziehung der Kinder war für mich immer wieder ein Anlass, mich zu ‚bilden‘. Denn irgendwie wollte ich denen ja auch helfen.

Heute ist das Smartphone für viele Betroffene auch eine große Hilfe. Denken Sie nur an die Spracherkennung. Die schreibt allerdings nicht immer richtig (lacht!).

EuWiS:

Wie sehen Sie die Diskussion zur Rechtschreibung? Ist die eigentlich noch wichtig?

Elisabeth Maier:

Rechtschreibung ist für mich sehr wichtig. Aber ich würde sagen, sie ist nicht mehr so wichtig, wie sie früher war. Das liegt aus meiner Sicht auch an der Einführung der neuen Rechtschreibung. Ich sehe das an meinem

Mann, der früher ein echter Experte war und nun leider nicht mehr perfekt ist.

EuWiS:

Engagieren Sie sich im Bereich der Grundbildung?

Elisabeth Maier:

Ja, ich bin in der Gewerkschaft und wir haben so genannte Mentoren, die dann Kolleginnen und Kollegen im Betrieb ansprechen und ihnen eventuell helfen können. Und ich bin auf vielen Schulungen, um dem Analphabetismus ein Gesicht zu geben.

Wir schulen auch Menschen, die im sozialen Bereich tätig sind, um ihre Sinne für die Gesamtproblematik zu schärfen.

Frau Müller-Benecke:

Frau Müller-Benecke: Im Saarland gibt es insgesamt zehn Grundbildungszentren, die sich der Sache annehmen. Schwerpunkt ist natürlich Saarbrücken, auch deswegen, weil viele Teilnehmer*innen gerne anonym bleiben wollen, also den Weg aus ländlichen Gebieten des Saarlandes in die Stadt auf sich nehmen, damit sie niemanden treffen, den sie eventuell kennen. Das geht ja im Saarland schnell.

Elisabeth Maier:

Ich will jetzt auch noch eine Sprache lernen und mache deswegen einen Englisch-Kurs. Und das ist auch wieder gut für mich, weil ich dann wieder viel schreiben muss und so bleibe ich im Training. Ich lese jetzt auch viel mehr als früher, aber schreiben vermeide ich außerhalb meines Haushalts immer noch, wenn es möglich ist. Zu groß ist die Angst, etwas falsch zu machen.

Außerdem bin ich ehrenamtlich unterwegs, vor allem für die Gewerkschaft und auch als Fortbildnerin. Das wichtigste ist es, die Menschen auf dieses Problem aufmerksam zu machen. Das gilt auch für Lehrerinnen und Lehrer.

Übrigens: Meine jüngste Schwester kann bis heute noch nicht lesen und schreiben.

EuWiS:

Vielen Dank für das Gespräch. ■

Das Gespräch führte Matthias Römer

Stark im Stress: Lehrergesundheit

Lehrerinnen und Lehrer sind besonders häufig vom Burnout betroffen. Die Gründe für den beruflichen Druck sind höchst vielfältig. Große Klassen, das schlechte Abschneiden von Schüler*innen bei Vergleichsstudien oder auch Schulreformen sind von Experten oft diskutierte Ursachen. Was kann dagegen getan werden?

Psychosomatische Erkrankungen sind der Hauptgrund, wenn Lehrer länger als sechs Wochen in der Schule ausfallen. So hat nach aktuellen Zahlen der Landesschulbehörde jeder dritte der rund 4600 langzeiterkrankten Lehrer in Niedersachsen psychische Beschwerden. Besonders betroffen sind Grundschullehrer ab 50 aufwärts, die vor allem an depressiven Episoden, Angststörungen oder Erschöpfung leiden. Dirk Lehr, Professor für Gesundheitspsychologie an der Uni Lüneburg, hat zu diesem Thema geforscht und Studien anderer Autoren ausgewertet. Nach einer repräsentativen Erhebung der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin unter mehr als 20 000 Erwerbstätigen sind Lehrer deutlich häufiger als andere Berufsgruppen von Erschöpfung (mehr als jeder Zweite), Kopfschmerzen (über 40 Prozent), Nervosität und Reizbarkeit (knapp 40 Prozent) sowie von Schlafstörungen (35 Prozent) betroffen. Nach der Potsdamer Lehrerstudie, für die 16 000 Lehrkräfte befragt wurden, liegt die Burnout-Rate bei 29 Prozent – zusammen mit Erziehern die höchste Rate aller Berufe.

Laut Lehr legen einige Studien den Schluss nahe, dass das Risiko für spätere psychische Erkrankungen erhöht ist, wenn Berufsanfänger unrealistische Erwartungen an ihren Einfluss auf Schüler und überhöhte Leistungsansprüche an sich selbst haben. Wichtig sei die Förderung von Verhaltensweisen, die der Erholung dienen – zu starke negative Gedanken verhinderten dagegen einen erholsamen Schlaf, was das Risiko von Depressionen und Herzerkrankungen erhöhe. Auf der Grundlage dieser Studien hat das Lüneburger Institut LernGesundheit unter dem Titel „Stark im Stress“ ein Überlastungstraining für Lehrer entwickelt (siehe www.training-sis.de).

Lutz Schumacher leitete ein Projekt, in dem 30 Schulen in ganz Deutschland über drei Jahre bei der Verbesserung der Gesundheitsbedingungen beraten und rund 1000 Lehrkräfte befragt wurden. Der Professor für Personalmanagement an der Alice Salomon Hochschule

le Berlin hat dabei drei etwa gleich große Gruppen von Pädagogen ausgemacht: Die gesunden und zufriedenen Progressiven, die für Veränderungen offen sind; die gesunden und zufriedenen Desinteressierten, die alles beim Alten lassen wollen; die belasteten und unzufriedenen Resignierten, deren psychische Gesundheit angegriffen ist und die Veränderungen als dringend nötig bezeichnen – an deren Realisierung sie aber nicht glauben.

„Wir haben keine Vorgaben gemacht, sondern die Lehrer konnten sagen, was verändert werden soll. Dabei fiel auf, dass Probleme mit der Schulleitung am seltensten Thema war, aus Angst vor Konflikten“, sagt Schumacher. Aus seiner Sicht haben Schulleiter eine Schlüsselrolle – von ihnen hänge ab, ob Lehrer sich unterstützt fühlen und eine Reaktion auf ihre Tätigkeit bekommen, ob sie an Entscheidungen beteiligt werden und ob ein Gruppengefühl an der Schule entsteht, an der man gemeinsame Werte und Ziele teilt. Die Schulleitung spiele zudem eine entscheidende Rolle bei der Schulorganisation. Dazu gehört auch die Gestaltung des Lehrerzimmers, die das Wohlbefinden verbessern kann – davon ist Sebastian Ginsler überzeugt, Fremdsprachenlehrer am Gymnasium Burgdorf bei Hannover. An der 860 Schüler*innen und 80 Lehrer*innen zählenden Schule wurde in den letzten großen Ferien das 50 Jahre alte Lehrerzimmer umgebaut und neues Mobiliar angeschafft. Neue Teppiche und abgehängte Decken sorgen für weniger Lärm, der Einbau von Nischen bringt mehr Raum für kleine Gruppen, ein neuer Ruheraum kann für das Nickerchen zwischendurch an der Ganztagschule genutzt werden. „Früher sind viele Kollegen sofort nach ihrem Unterricht nach Hause gegangen, weil es hier laut und nicht schön war. Jetzt bleiben viele länger zum kollegialen Austausch. Außerdem kann man sich auch eher mit einem Kaffee zurückziehen und wirklich eine Pause machen“, sagt Ginsler.

„Unsere Schulleiterin trägt in der Konferenz nur neue Gesetzestexte vor und nimmt uns Lehrer gar nicht wahr. Keiner hat den Mut, Probleme anzusprechen, ich auch nicht. Das macht mir am meisten zu schaffen. Ich bekomme manchmal von Eltern und Schülern positive Rückmeldungen, mache eine Therapie und treibe Sport, das hält mich über Wasser.“ Karl Gebauer, 25 Jahre Rektor einer Göttinger Grundschule und heute im Ruhestand, schildert ein Gespräch, das er vor kurzem mit

einer Bekannten führte, die ihm von ihrer Schlaflosigkeit und dem innerlichen Rückzug aus dem Beruf berichtete.

Zu den Belastungsfaktoren im Lehrerberuf gehören nach seinen Worten neben Konflikten mit Kollegen oder der Schulleitung u.a. große Klassen, ungeeignete Räume, schwierige Schüler sowie Neuerungen im Schulsystem. „Der Stress wächst seit der Diskussion um das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler beim Pisa-Test im Jahr 2000. Seitdem ist alles auf Effizienz ausgerichtet. Der Druck von Ministerien und Eltern nimmt zu. Der Schulleiter hat heute mehr Macht und sagt, wo es langgeht und viele Lehrer ziehen sich zurück. Nicht Menschen, sondern Ziele stehen im Vordergrund und die nötige Empathie wird zurückgedrängt“, kritisiert Gebauer. Nach seiner Überzeugung ist das Einfühlungsvermögen in andere Personen eine Quelle für einen besseren Umgang mit Stress. Gebauer rät, mit vertrauten Kollegen über Gefühle und Belastungen zu sprechen und gemeinsam nach Veränderungsmöglichkeiten zu suchen.

In seinem Buch „Stress bei Lehrern. Probleme im Schulalltag bewältigen“ beschreibt Gebauer, wie an seiner einstigen Schule in einem Team von 16 Lehrern Problemfälle intensiv besprochen wurden, u.a. durch Rollenspiele, auf der Grundlage von Aufzeichnungen in einem pädagogischen Tagebuch oder dem Zeichnen von Karikaturen, die Konflikte verbildlichen sollen. Eine seiner Empfehlungen am Ende des Buches: „Fehlschläge und Misserfolge sind Teil der Arbeit. Sie müssen als normal angesehen werden. Lehrkräfte sollten darauf achten, dass sie Misserfolge nicht gleichsetzen mit einer allgemeinen Unfähigkeit für Erziehungsprozesse. Aus Fehlern kann man lernen. Ist diese Lernfähigkeit nicht mehr vorhanden, ist dies oft ein deutlicher Hinweis auf Stress. Wenn kein Ausweg mehr gesehen wird, sollten die Alarmglocken läuten. Man muss sich dann selbst auf den Weg machen, um aus einer solchen Sackgasse wieder heraus zu kommen. Dabei geht es oft nicht ohne die Hilfe eines Teams oder einer Therapie.“ ■

Joachim Göres

(aus: Klett-Themendienst)

Sie geben alles. Wir geben alles für Sie: mit der DBV Krankenversicherung.

Spezialist für den Öffentlichen Dienst.



Besonders als **Lehrer-anwärter/-in** leisten Sie täglich viel im stressigen Schulalltag. Wir sichern Sie dabei von Anfang an ab mit den erstklassigen Leistungen der privaten **DBV Krankenversicherung** zur Beihilfe. Und das zu besonders günstigen Ausbildungskonditionen.

Lassen Sie sich von Ihrem persönlichen Betreuer in Ihrer Nähe beraten oder informieren Sie sich unter www.DBV.de.

Sonderkonditionen in der Krankenversicherung für Mitglieder der

Gewerkschaft **GEW**
Erziehung und Wissenschaft

Eine Marke der AXA Gruppe



Demokratiebildung an Schulen

Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen

Demokratische Gesellschaften geraten weltweit zunehmend unter Druck. Dies gilt auch für die scheinbar gefestigten Demokratien in Nordamerika und Westeuropa. Die aktuellen politischen Diskussionen sind durch komplexe Fragestellungen geprägt, auf die es keine einfachen und schnellen Antworten gibt. Durch Globalisierung und Digitalisierung verursachte Veränderungen der Arbeitswelt, das Zusammenleben in einer zunehmend diverser werdenden Gesellschaft und ungleiche gesellschaftliche Teilhabechancen verunsichern große Teile der Bevölkerung. Sie führen zu einem Vertrauensverlust in die Problemlösungskompetenz der demokratischen Staatsform sowie zu einem Erstarken populistischer und rechtsextremer Kräfte. Das erleben wir gegenwärtig auch in Deutschland.

Demokratie muss erfahren und gelernt werden

Diese Entwicklungen fordern die Politik auf allen Ebenen heraus. Sie werfen aber auch Fragen auf, die sich an Bildungsinstitutionen richten. Diese sind gefordert, junge Menschen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, einer reflektierten Urteilsbildung sowie einer verantwortlichen Mitgestaltung des Gemeinwesens zu befähigen. Denn Demokratie ist kein gegebenes Gut. Sie kann nicht gelehrt, muss aber gelernt werden. Dazu bedarf es vielfältiger Möglichkeiten der Demokratiebildung.

Eine besondere Verantwortung kommt der schulischen Bildung zu, da Schulen die einzigen Institutionen sind, die alle Kinder und Jugendlichen erreichen. Gute Schulen sind Orte der Demokratie – Orte, an denen demokratische Werte wie Respekt, Solidarität und Gleichheit sowie die Anerkennung der Menschen- und Kinderrechte die Schul- und Unterrichtskultur prägen. Hier lernen Schülerinnen und Schüler den konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen Interessenlagen und finden Wege, Konflikte friedlich und durch demokratische Verfahren zu lösen. In demokratischen Schulen können sich Schülerinnen und Schüler für ihre Anliegen und nach ihren Neigungen engagieren, können sich beteiligen und mitbestimmen. Solche Schulen bieten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit übergeordneten gesellschaftspolitischen Fragen in lokaler, nationaler und globaler Perspektive auseinanderzusetzen. Demo-



kratiebildung bleibt dabei nicht bei der Wissensvermittlung stehen, sondern schafft demokratische Erfahrungsräume.

Die Bertelsmann-Studie

Lehrerinnen und Lehrer haben eine Schlüsselrolle auf dem Weg zu einer demokratischen Schule. Es fehlen bislang gesicherte empirische Erkenntnisse darüber, wie sie diese Rolle ausfüllen. Die Bertelsmann Stiftung hat deshalb im Rahmen des Projektes „jungbewegt – Für Engagement und Demokratie.“ die Studie „Demokratiebildung an Schulen“ initiiert und konnte für die wissenschaftliche Federführung Professor Dr. Dr. Helmut Schneider, Berliner Institut für Gesellschaftsforschung an der Steinbeis-Hochschule Berlin, gewinnen. Mit großem Engagement hat er die bundesweite Untersuchung gemeinsam mit seinem wissenschaftlichen Mitarbeiter Markus Gerold als Onlinebefragung konzipiert, durchgeführt und ausgewertet.

Dabei zeigen die Ergebnisse, dass Demokratiebildung in Deutschland aktuell kein übergeordnetes Thema der Schulentwicklung ist, das

pädagogische Selbstverständnis der Lehrkräfte jedoch gute Anknüpfungspunkte bietet, Verbesserungen zu initiieren.

Die vorliegenden Ergebnisse geben Hinweise darauf, wie Demokratiebildung in Schulen gestärkt werden kann. Sie bestätigen die Ausgangshypothese, dass das Kompetenzprofil und die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Lehrkräfte über ein Mehr oder Weniger von schulischer Demokratiebildung entscheiden. Die häufig geäußerte Vermutung, dass Zeitrestriktionen oder schulbürokratische Vorgaben die Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in diesem schulischen Feld beschneiden, wird durch die statistischen Erklärungsmodelle dagegen nicht bestätigt.

Zusammenfassung der Ergebnisse: Da geht noch was!

Die Unterrichtskultur kann bei rund drei Viertel der Lehrkräfte (73,2 %) als demokratiebildungsfördernd eingestuft werden. Eine demokratiebildungshemmende Unterrichtskultur ist nur bei 0,1 Prozent der Befragten auszumachen.

Themen der Demokratiebildung werden hingegen überwiegend (71,3 %) nur mit mittlerer Intensität im Unterricht behandelt, bei knapp einem Viertel der Lehrkräfte (23,9 %) jedoch mit hoher Intensität. Knapp zwei Drittel der Befragten (60,9 %) vermitteln ihren Schülerinnen und Schülern demokratische Kompetenzen auf mittlerem Niveau; bei rund einem Drittel der Lehrkräfte (33,9 %) werden sie in hohem Maße vermittelt. Die Formate der Demokratiebildung werden sehr zurückhaltend eingesetzt. Bei 41,3 Prozent der Befragten ist ein niedriger Einsatz zu konstatieren und bei lediglich 1,3 Prozent ein hoher Einsatz.

Insgesamt resultiert hieraus der Befund einer weit überwiegend mittleren Intensität schulischer Demokratiebildung (95,6 %). Nur bei 3,4 Prozent (1,0 %) der Lehrkräfte lässt sich eine hohe (niedrige) Intensität schulischer Demokratiebildung beobachten. Lehrkräfte haben in ihrer großen Mehrheit (80,2 %) ein weder explizit autoritäres noch antiautoritäres Entscheidungsverhalten. 14,2 Prozent (5,6 %) der Befragten ist allerdings ein autoritäres (antiautoritäres) Entscheidungsver-

halten zu attestieren. Mehrheitlich (61,5 %) verstehen sich die Befragten sowohl als Fachkraft wie auch als Pädagoge bzw. Pädagogin. Ein eher pädagogisch orientiertes (fachorientiertes) Berufsverständnis weisen 37 Prozent (1,5 %) der Lehrkräfte auf. Die Befragten attestieren sich zu großen Teilen (46,6 %) eine hohe Selbstwirksamkeit. Mittlere (niedrige) Werte sind bei 52,8 Prozent (0,6 %) der Teilnehmenden auszumachen.

Ebenso positiv evaluiert ein Großteil der Lehrkräfte (47,4 %) seine eigenen Kompetenzen hinsichtlich Demokratiebildung. 52,1 Prozent (0,5 %) attestiert sich ein mittleres (niedriges) Kompetenzprofil. Aus- und Fortbildung ist bei großen Teilen der Befragten (35,5 %) niedrig. Einen hohen Stellenwert in der Aus- und Fortbildung genießt die Demokratiebildung nur bei 10,9 Prozent der Lehrkräfte. In der Schule ist der Stellenwert der Demokratiebildung zwar höher als in der Aus- und Fortbildung, insgesamt aber auch nicht hoch. Bei 61,6 Prozent der Befragten hat Demokratiebildung in der Schule lediglich einen mittleren Stellenwert; bei 33,7 Prozent (4,8 %) ist er hoch (niedrig).

Im Verhältnis zur Schulleitung zeigen sich große Unterschiede zwischen den Befragten. Während 29,1 Prozent es als eher partizipativ charakterisieren, empfinden es 13,7 Prozent der Lehrkräfte als tendenziell autoritär. Für die Mehrheit der Befragten (57,3 %) ist es weder explizit autoritär noch partizipativ.

Das Verhältnis im Kollegium ist überwiegend (68,9 %) durch eine mittlere Kooperativität gekennzeichnet. 20,3 Prozent (10,8 %) der Befragten empfinden die Zusammenarbeit im Kollegium als (wenig) kooperativ. Knapp zwei Drittel der Befragten (61,8 %) verspüren im Lehrerberuf hohen Zeitdruck. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte (49,4 %) fühlt sich durch Vorschriften und Regeln in ihrer Arbeit stark eingeschränkt. ■

Thomas Bock

Die gesamte Studie findet ihr unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/demokratiebildung-an-schulen-analyse-lehrerbezogener-einflussgroessen-1/>

SOLIDARISCH **1. MAI 2020**
IST MAN NICHT ALLEINE!

DGB
 Region Saar



**Zentrale Kundgebung
 in Saarbrücken**
 ab 10:45 Uhr (Tbilisser Platz)



JETZT

ZUKUNFT

SICHERN!

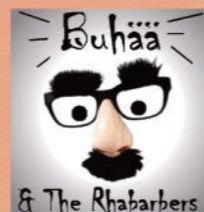
KOMMT ZUSAMMEN

ES IST DEIN JOB,
 ES IST DEINE ZUKUNFT!

INVESTITIONEN

QUALIFIZIERUNG

ARBEITSPLÄTZE



1. Mai im Saarland

- 10:45 Uhr: Warm Up, Tbilisser Platz, mit betr. Interessensvertreter*innen
- 11:00 Uhr: Demo zum Saarbrücker Schloss
- 12:00 Uhr: Kundgebung mit Wolfgang Lemb, IG Metall Vorstand und Eugen Roth, Stv. Vorsitzender DGB Rheinland-Pfalz / Saarland
- 13:00 Uhr: Kulturprogramm u.a. mit Buhää & The Rhabarbers

#Zukunftsdialog

Frühjahrstreffen des KV Merzig

Als wir 2007 in Mettlach unseren Frühjahrstreffen ins Leben riefen, war es erstmal nur eine offene Vorstandssitzung, ohne spezielle Tagesordnung. Nach unserem Umzug nach Losheim wurde es dann von Jahr zu Jahr politischer: Landtagsabgeordnete, Minister, Gewerkschafter vom DGB und immer dabei auch unser Landesvorsitzender Peter Balnis, der uns bis zu seinem frühen Tod immer begleitete und unterstützte. Und seither ist bei uns auch immer Birgit Jenni dabei, fester Bestandteil unseres Formates.

Dieses wandelte sich, seit wir vor fünf Jahren erstmalig zu einem „Politischen Abend“ einluden, seither immer ins Halfenhaus in Merzig. So auch am 28. Februar 2020. Max Hewer, Birgit Jenni, Landrätin Schlegel-Friedrich und Ministerin Streichert-Clivot ließen sich offen und ausführlich auf die Eingangsfrage ein, „warum sie das werden wollten, als was sie heute hier nach Merzig gekommen sind“ – und luden damit die über 30 Bürgerinnen und Bürger ein, sich ebenfalls – auch emotional – einzubringen. Was sie dann auch ausgiebig taten: engagiert und persönliche Betroffenheiten artikulierend, offensichtliche Missstände anprangernd und unseren Ent-



v.l.n.r.: Klaus Maringer, Max Hewer, Bildungsministerin Christine Streichert-Clivot, GEW-Landesvorsitzende Birgit Jenni, Landrätin Daniela Schlegel-Friedrich

scheidungsträger*innen einiges mit auf den Weg gebend. Es wurden zwei Stunden intensiven Austausches, bei dem noch Vieles unge-sagt bleiben musste. Und so verlangen die vielen Baustellen im Bildungsbereich nach weite-

ren Diskussionen, fordern auch uns als GEW-Saar heraus! ■

Klaus Maringer

Senior*innentag 2020

Europe 1

Nach einem Jahr Pause können wir in diesem Jahr wieder eine Veranstaltung für unsere Mitglieder im Ruhestand anbieten. Unser Landessenior*innenausschuss (LSA) hat ein „Treffen auf höherer Ebene“ organisiert und zwar ganz oben auf dem Saargau.

Am **Dienstag, 19. Mai 2020**, geht es nach Berus (Gemeinde Überherrn), wo wir zuerst eines der bedeutendsten Bauwerke in unserem Land besichtigen werden: die ehemalige Sendeanlage von EUROPE 1, auch „die Kathedrale der Wellen“ genannt. Da man dort nicht so ohne weiteres hineinkommt, passt dieser Programmpunkt gut in unser Konzept, euch das „etwas Andere“ zu bieten. Anschließend wird uns Herr Kurt Schoenen das Denkmal der großen Europäer vorstellen, das im Mai sein 50. Jubiläum feiert, und dann essen wir zu Mittag im Margarethenhof.

Danach machen wir – bei schönem Wetter hoffentlich – einen kleinen Spaziergang zur

Kapelle der Hl. Oranna, über die ich euch die ein oder andere Geschichte erzählen kann.

Das Schöne an diesem Programm: Alles, was wir an Punkten auf der Tagesordnung haben, liegt nur jeweils einen Steinwurf voneinander entfernt.

Es lohnt sich also schon mal, diesen Termin im Kalender festzuhalten, es wird aber noch Anfang Mai eine Einladung an alle Senior*innen verschickt werden, nach der ihr euch zu dieser Veranstaltung anmelden könnt.

Der übliche Wermutstropfen: Aus organisatorischen Gründen müssen wir die Zahl der Teilnehmer*innen auf 50 begrenzen. Achtet also auf die Post und dann schnell anmelden! ■

Harald Ley

ANZEIGE



www.reporter-ohne-grenzen.de



17. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag
18. - 20. Mai 2021 · Messe Essen

Europas größter Jugendhilfegipfel 2021 in Essen

Anmeldungen für Aussteller ab jetzt bis zum 15. Mai dieses Jahres möglich

Vom 18. bis 20. Mai 2021 wird sich auf dem 17. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag wieder alles um die Generation U27 drehen. Drei Tage lang werden im Essener Messe-/Kongresszentrum aktuelle und brisante Themen rund um 22 Mio. junge Menschen – die Generation U27 – im Fokus stehen. Die Veranstalterin, die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, mit Sitz in Berlin hatte im vergangenen Jahr die Entscheidung für die Stadt Essen als Gastgeberin für Europas größten Jugendhilfegipfel getroffen.

Motto des Deutschen Kinder- und Jugendhilfetages „Wir machen Zukunft – Jetzt!“

In Deutschland arbeiten rund eine Million Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe. Das sind deutlich mehr als in der Automobilindustrie. Der Deutsche Kinder- und Jugendhilfetag ist als Fachkongress mit Fachmesse die größte kostenlose Fortbildungsveranstaltung für diese Fachkräfte. Aber auch Interessierte aus Politik, Wissenschaft und Wirtschaft, als auch Bürgerinnen und Bürger sind herzlich eingeladen. Unter dem Motto „Wir machen Zukunft – Jetzt!“ wird es u. a. um Kinderschutz, den wachsenden Fachkräftebedarf, Demokratie, Digitalisierung, Nachhaltigkeit und Inklusion gehen. „Mit dem Motto verbinden wir das Ziel, gemeinsam mit anderen Akteuren eine demokratische, solidarische, gerechte und vielfältige Gesellschaft zu gestalten. Jungen Menschen müssen darin die Zukunftsperspektiven eröffnet werden, die sie brauchen.“

Weitere Informationen zum Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag seien auf der Website

www.jugendhilfetag.de zu finden, die am heutigen Tag online gehe. Dort gibt es im Ausstellerbereich die Möglichkeit, sich bis zum 15. Mai 2020 als Ausstellerin oder Aussteller anzumelden.

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ veranstaltet Deutsche Kinder- und Jugendhilfetage seit dem Jahr 1964. Er wird alle drei bis vier Jahre ausgerichtet. Der 17. Deutsche Kinder- und Jugendhilfetag wird gefördert aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes sowie aus Mitteln des Kinder- und Jugendförderplans des Landes Nordrhein-Westfalen und der Stadt Essen. ■

(red.)

<https://www.jugendhilfetag.de/aussteller-registrierung>

ANZEIGE

REPORTER OHNE GRENZEN
 FÜR INFORMATIONSFREIHEIT

Antifaschistische Pädagogik

In Zeiten der Unsicherheit aufgrund des wachsenden Glaubens an eine autoritäre und nationalistische Politik in der Gesellschaft rückt die Frage nach der Verantwortung der Pädagogen wieder in den Mittelpunkt.

Merlin Wolf beantwortet diese Frage zumindest in seinem Eingangsstatement des von ihm herausgegebenen Bandes deutlich: Teile der nun vorhandenen gesellschaftlichen Verwerfungen sind auch als ein Versagen der politischen Bildung zu sehen. Doch wenn diese Verantwortung der Politischen Bildung so groß ist, dann muss darüber diskutiert werden. Im vorliegenden Band wird das anhand von 13 Beiträgen gemacht.

So liefert Merlin Wolf mit seiner Analyse des Autoritarismus eine Begründung für die Notwendigkeit antifaschistischer Pädagogik. Benjamin Ortmeier belegt in seinem Aufsatz eindrücklich die Wirkung der nationalsozialistischen Ideologie auf Forschung und Sprache der Bildungs- und Erziehungswissenschaft auch der Nachkriegszeit einhergehend mit der Säuberung so mancher Biographie popu-

lärer Forscher im pädagogischen Bereich. Ein weiterer Artikel beleuchtet die Hintergründe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit sowie deren Nutzen im Umgang mit dem Nationalsozialismus und dessen ideologischen Nachfolgern. Weitere Artikel beschäftigen sich u. a. mit Reflexionen politischer Bildungsarbeit an Schulen, Chancen und Herausforderungen einer antifaschistischen Pädagogik an historischen Orten, antipatriarchaler Arbeit mit (post-)migrantischen Jungen in einer rassistischen Gesellschaft sowie Ungleichwertigkeitsideologien in der Migrationsgesellschaft.

Eine absolut lesenswerte Aufsatzsammlung, die nicht nur Politiklehrer*innen ans Herz gelegt wird und vieles von dem erklärt, was wir im Moment tagtäglich in den Nachrichten erdulden müssen. ■

Matthias Römer

Merlin Wolf (Hrsg.): Antifaschistische Pädagogik
 Alibri Verlag, 294 Seiten
 ISBN: 978-3-86569-287-0
 Preis: 18 Euro



Loyalitäten

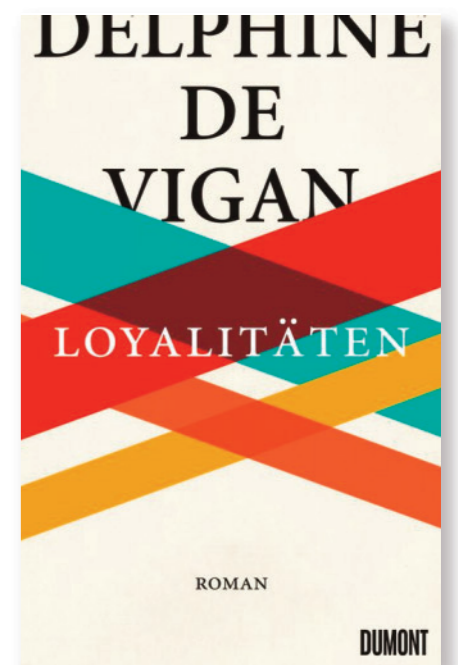
Literaturempfehlungen gibt es eher selten an dieser Stelle. Doch weil mich das vorliegende Buch besonders beeindruckt hat und es vom Inhalt nicht fern unserer Sache liegt, möchte ich eine eindeutige Empfehlung aussprechen.

Der französischen Autorin Delphine de Vigan gelingt es, auf kleinem Raum eine bedrückende pädagogische Atmosphäre zu schildern, die den Lesenden am Ende ratlos und betroffen zurücklässt. Der 12jährige Théo ertränkt seine missratene Familiengeschichte in Alkohol und die, die es wissen oder ahnen wollen, können ihm nicht helfen und so versinkt Théo und sein Umfeld immer tiefer im Sumpf der Sucht.

Die Leserin und der Leser bleiben fassungslos zurück, betrachten die Liebe und die Zerrüttung der Familie und fragen sich, von welchen Untiefen in unserem privaten, aber auch professionellen Umfeld man nichts erahnt. ■

Matthias Römer

Delphine de Vigan: Loyalitäten
 Dumont Verlag, 174 Seiten
 ISBN: 978-3832183592
 Preis: 20 Euro





Kinderbuch: Und dann kamen die Monster

Jesse weiß es ganz genau, weil er es selbst gesehen hat: Unter seinem Bett und in seinem Schrank sitzt ein leibhaftiges Monster. Und auf dem Schrottplatz, den sein Vater betreibt, gibt es noch viel mehr von ihnen – große und kleine, haarige und hässliche.

Sie verstecken sich in und unter den Autos, bevorzugt auch im Kofferraum eines alten Cadillacs. Aber zum Glück sind sie gar nicht so schauerhaft und grässlich, wie Jesse zuerst meint. Noch dazu sind sie in großer Gefahr! Denn die hinterhältigen Drescher lauern ihnen auf, um sie zu vernichten. Was tun?

Ausgerechnet Jesse, der immer so viel Angst hat, ist der Einzige, der sie retten kann.

Eine spannende Geschichte mit viel Komik und Humor – und ebenso witzig illustriert. ■

(red.)

Harmen van Straaten: Und dann kamen die Monster
Verlag Freies Geistesleben
gebunden, 104 Seiten, ab 8 Jahren
ISBN 978-3-7725-2946-7
Preis: 14 Euro

BILDUNG IST EIN
MENSCHENRECHT.



LESERBRIEF

Ein großer Verlust

Eigentlich bin ich davon ausgegangen, dass sich die Sache von selbst erledigt. Es wird ein paar Wochen dauern, und dann kommt entweder ein postalisches Schreiben oder eine E-Mail, wo ich meine Zustimmung oder Ablehnung kundtun kann, ob ich weiter damit einverstanden bin, dass mein Geburtstag etc. in der EuWiS veröffentlicht wird. Es gibt dieses neue Datenschutzgesetz, und von vielen anderen Organisationen und Institutionen kenne ich das oben beschriebene Verfahren. Nun, es geschah nichts.

Wer nun zuständig ist, zu entscheiden, dass eine solche Befragung durchgeführt wird, weiß ich nicht. Sicherlich hängt es auch damit zusammen, für wie wichtig diese Informationen für die Leserinnen und

Leser der EuWiS gehalten werden. Mir scheint es jedenfalls wert, einen Anstoß in dieser Sache zu geben.

Als ich in der letzten Ausgabe die Namen der Kolleginnen und Kollegen las, die 2019 verstorben sind, ist mir wieder sehr bewusst geworden, wie sehr ich in der neuen – unpersönlichen – Regelung etwas vermisste. Durch die Glückwünsche und Dankesworte auf der vorletzten Seite fühle ich mich nicht wirklich angesprochen. Und es entgehen mir die Erinnerungen an Geburtstage von Kolleginnen und Kollegen, denen ich gerne persönlich gratulieren würde. Es geht mir auch der Aha-Effekt verloren, wenn plötzlich neue Namen auftauchen und ich dann schmunzelnd feststelle, dass auch die oder der älter werden....

Insgesamt geht es mir um das Gefühl und die Erfahrung von Verbundenheit und Dazugehören – nach Maslow ein wichtiges Grundbedürfnis. Und in einem so kleinen Land und damit einem so kleinen Landesverband kann es doch leicht bedient werden. Wir kennen uns untereinander und erinnern uns aneinander, haben zusammen gearbeitet, miteinander gekämpft, uns fortgebildet usw.

Meine Bitte ist daher an die Verantwortlichen, Wege zu finden, die namentliche Veröffentlichung nochmal zu ermöglichen. Und vielleicht gibt es ja auch andere Mitglieder, die so denken und fühlen wie ich. ■

Gaby Mieth



Die GEW gratuliert allen Kolleginnen und Kollegen, die im Monat April Geburtstag haben und wünscht ihnen alles Gute.

Bei denjenigen, die in diesem Monat 25 Jahre und länger Mitglied unserer Gewerkschaft sind, bedanken wir uns für ihre Treue.

SAAR MOL ...

Ursula Gressung-Schlobach, die langjährige Leiterin der Gesamtschule Sulzbachtal in Dudweiler, blickt in diesem Monat zurück auf 45 Jahre Mitgliedschaft in der GEW:

Ich bin in der GEW weil...

ich immer noch hoffe, dass wir gemeinsam bildungspolitisch etwas bewegen können

Gewerkschaften...

sind ein notwendiges Korrektiv, auch und gerade in Zeiten von Globalisierung und veränderten wirtschaftlichen Strukturen

Lernen...

findet immer statt, – nur was und wie?

Deshalb sind in den Schulen Lernklima und Lernumgebung so wichtig. Deshalb ist es so wichtig, gemeinsam dafür zu sorgen, dass alle unsere Schülerinnen und Schüler ihr positives Potential entdecken und entfalten können. Kreativ, mit Freude am Entdecken und durch ruhiges und diszipliniertes Arbeiten.

Durch meine Arbeit in der GEW habe ich viel gelernt.

Bildungsaufgaben in Deutschland...

werden von der Politik nicht wirklich ernst genommen. Sie werden sträflich vernachlässigt, die notwendigen Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt. Zu Lasten der kommenden Generationen – und der im Bildungsbereich Beschäftigten.

Daran werde ich mich gerne erinnern...

- an die vielfach fruchtbare Zusammenarbeit mit Anderen
- an manchmal heftige, meist jedoch konstruktive inhaltliche Diskussionen,
- an die Solidarität vieler Kollegen und Kolleginnen aller Schulformen
- an all die lieben und interessanten Menschen, die ich in und durch die GEW kennenlernen durfte.

Schlusswort

Klimaalbtraum "April is a cruel time" – Deep Purple

Ein Klimaleugner hat einen Albtraum: Er träumt, es gäbe das Klima wirklich und es bedrängt ihn und es bedroht ihn. Ein Sonnenstrahl brennt ihm ins Auge, eine fiesche Windhose wirbelt ihn davon. Dieses Piepen im Ohr vom Regenpfeifer! Ein Sturmriese zerzauselt ihm das Bett, die Gewitterkuh bewirft ihn mit Hagel. Der Wassermann geht ihm an den Hals. Da kommt eine Schneeflocke, noch eine und ganz viele werden zu einer Lawine, die ihn begräbt, zum Eiszapfen macht. Frostbeulen wachsen an seinen Beinen, eine Kaltmamsell serviert Eisbergsalat. Plötzlich taut ein Föhn dies alles auf. Jetzt täten ein paar Sonnenstrahlen gut, wenn nur die Wolkenberge nicht wären. Denn es dräut bereits das nächste Übel. Ein Hurrikan als Donald Trump getarnt stürmt wütend auf ihn los, mit Gebrüll. Es ist, als wär der Höllenhund entfesselt. Zum Glück für ihn kommt ein Tsunami, hebt ihn hinfert auf einer Riesenwelle und irgendwo wird er an Land gespült.

Jedoch es gibt kein Wasser, alles trocken. Ringsum brennt nun auch noch der Wald, den die Borkenkäfer tot gebissen hatten. Durst quält ihn, ihn plagt großer Hunger. Mit letzter Kraft schleppt er sich davon, gelangt zum Fluss und da wächst Mais. "Ich bin gerettet!", denkt er beim Pflücken. Doch dann fallen auf einmal Millionen gefräßiger Heuschrecken über ihn her. Als sie weg sind, ist auch der Mais weg. Alles ist kahl, die Erde ist wüst und leer. Plötzlich regnen Sturzbäche vom Himmel, das Wasser reißt ihn mit, er rudert wie wild, fällt schließlich strampelnd aus seinem Bett und wacht schweißgebadet am Boden auf. "Was für ein Sch...klima!", schreit er hysterisch, zum Glück existiert sowas nicht wirklich. Dann liest er von alledem in der Zeitung und schaut auf das Datum: der 1. April! Ach daher! Es ist ja April und im April macht das Klima ohnehin, was es will. Aber wenn nun auch in den anderen Monaten das Klima nicht das macht, was wir wollen? Ist der Albtraum vielleicht schon Realität?

Harald Ley

Die bessere Bank für Beamte und den öffentlichen Dienst.

Ihre Vorteile auf einen Blick

- ✓ **Speziell ausgebildete Berater**
für den öffentlichen Dienst
- ✓ **Attraktive Produktvorteile**
wie z. B. 0,- Euro Girokonto¹ für
Berufsstarter, Zinsrabatte für
Finanzierungen und günstige
Versicherungstarife
- ✓ **Exklusive Vorteilsangebote**
für Mitglieder von Gewerkschaften
und Verbänden
- ✓ **Informative Ratgeber und
regelmäßige Newsletter**
mit aktuellen Informationen aus
dem öffentlichen Dienst
- ✓ **Interessante Veranstaltungen**
wie z. B. Exklusive Abende für den
öffentlichen Dienst oder Fachvorträge
- ✓ **Seit fast 100 Jahren
Erfahrung und Kompetenz**
als Bank für Beamte und den
öffentlichen Dienst

¹ Voraussetzungen: BBBank-Junges Konto mit Online-Überweisungen ohne
Echtzeit-Überweisungen, Genossenschaftsanteil von 15,- Euro/Mitglied bis
zur Vollendung des 27. Lebensjahres. Danach erfolgt die Umwandlung in ein
Girokonto; Eingang Ausbildungsvergütung bzw. Gehalt/Bezüge ab Ausbildungs-
beginn/Berufsstart. Stand: 29.01.2020.

Interesse geweckt?

Wir sind für Sie da:
in Ihrer Filiale vor Ort,
per Telefon 0721 141-0,
E-Mail info@bbbbank.de
und auf www.bbbank.de/gew



Vorteile für
GEW-Mitglieder!



Bank
Better Banking

Folgen Sie uns

