

**GEW**

# EuWiS

Juli | August 2021

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

ZUM GUTEN SCHLUSS



**BILDUNG. WEITER DENKEN!**



Thema: Zum guten Schluss

**Editorial** 03

**Thema: Zum guten Schluss** 04

- 04 Hooked - Angebissen!  
Vom Angeln in der Ganztagschule
- 05 Beziehungs-weise-Schule
- 06 Inklusive Bildung im Saarland
- 09 Fachlehrer\*in – ein Auslaufmodell?

**Berufliche Bildung & Weiterbildung** 11

- 11 Fortbildungsprogramm  
2. Halbjahr 2021

**Schule** 13

- 13 Religionsunterricht und viele Fragezeichen  
Interreligiöses Lernen

**Gewerkschaft** 15

- 15 Bundesgewerkschaftstag  
vom 09. bis 11. Juni 2021

- 16 Gewerkschaftliche Zeitpolitik – feministisch, was sonst!

- 17 Kampf gegen Kinderarbeit in Zeiten der Pandemie

- 18 Mitbestimmung für alle!  
Mahnwache der GEW am 10. Juni 2021 vor dem saarländischen Landtagsgebäude

- 18 Wir gratulieren zum 90.

**Bücher & Medien** 19

- 19 Gestatten, ich bin ein Arschloch
- 20 Die Pandemie
- 21 Nur scheinbar pragmatisch: "Mythos Bildung"

**Geburtstage & Jubiläen** 22

- 22 Juli 2021
- 23 August 2021
- 23 Schlusswort



**Öffnungszeiten der Geschäftsstelle**

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

**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.: 0152 / 01701173 NEU

**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**

**06.08.2021**  
 (September-Ausgabe)

**06.09.2021**  
 (Oktober-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,  
 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. stock.adobe.com, 123rf.com,  
 GEW-Archiv, privat

Titelfoto  
 123rf.com/@Kaspars Grinvalds (geändert)

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.



Thomas Bock, Anna Haßdenteufel, Matthias Römer, Helmut Stoll | Foto: Carsten Kohlberger

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

„Zum guten Schluss“ lautet der Titel dieser Doppelausgabe, mit der sich das „alte“ Redaktionsteam von euch verabschiedet.

Unterschiedlich lange haben Matthias (unser „Ältester“), Helmut (unser „Jüngster“), Tom und Anna verantwortlich und verantwortungsvoll zum Entstehen der EuWiS beigetragen. Im Rahmen der monatlichen Redaktions-sitzungen haben wir immer intensiv und engagiert über bildungspolitische Themen diskutiert – durchaus auch kontrovers. Obwohl wir alle seit vielen Jahren in unterschiedlichen Funktionen Mitglied der saarländischen GEW sind, haben wir nicht immer die „offiziellen“ Verlautbarungen unreflektiert übernommen. Ganz im Sinne von Helmut Schmidt: „Eine Demokratie, in der nicht gestritten wird, ist keine.“ So waren und sind wir der Meinung, dass auch innerhalb einer Bildungsgewerkschaft wie der GEW ein offener Diskurs möglich, nötig und wertvoll ist. Das haben wir in all

den Jahren versucht in vielen unterschiedlichen Artikeln und Kommentaren in unserer Zeitschrift zum Ausdruck zu bringen.

Daneben war es uns ein Anliegen, alle Professionen, die in der GEW vertreten sind, zu Wort kommen zu lassen. An dieser Stelle danken wir jenen, die mit Beiträgen aus der Fachgruppenarbeit, Berichten aus den Kreisverbänden, von GEW-Fachtagungen oder der Betriebsrätearbeit zum Gelingen der Zeitung beigetragen haben. Immer wieder haben uns Kollegen\*innen und Schüler\*innen als Interviewpartner\*innen unterstützt oder in Gastbeiträgen und Buchbesprechungen die EuWiS bereichert. Diese Vielfalt war uns ein großes Anliegen.

Die EuWiS ist nicht möglich ohne die professionelle Unterstützung durch Bärbel Detzen. Sie sorgt nicht nur zuverlässig für ein Titelbild, sondern auch für das Layout und behält den Überblick auch in stressigen Zeiten. Die EuWiS wird nicht nur aus den Mitgliedsbeiträgen

finanziert, sondern auch aus Anzeigen-Einnahmen. Darum kümmert sich seit vielen Jahren Andreas Sánchez Haselberger.

Statt der gewohnten Artikel zum Titelthema haben wir uns für diese Ausgabe etwas anderes ausgedacht. „Zum guten Schluss“ wollen wir uns von euch mit unserem jeweiligen Lieblingsartikel aus den letzten Jahren verabschieden. Wir sind der Ansicht, dass jeder dieser Artikel noch einmal den Schwerpunkt und die Besonderheit der Verfasserin, des Verfassers zum Ausdruck bringt.

Daneben findet ihr auch in dieser Ausgabe Lesenswertes in den jeweiligen Rubriken: Schule, Gewerkschaft, Jugendhilfe, Bücher & Medien, Geburtstage & Jubiläen.

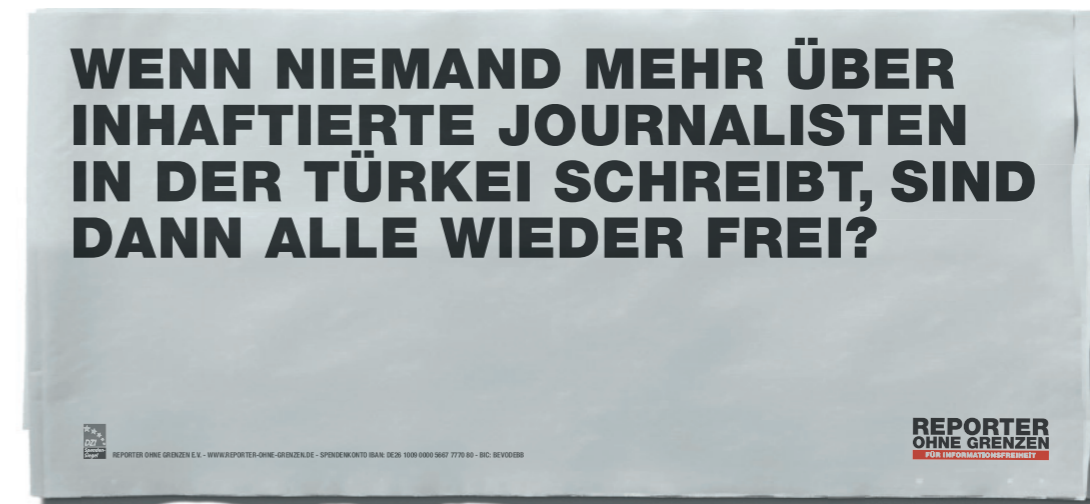
Auf das Schlusswort von Harald Ley müsst ihr weder in dieser, noch in den nächsten Ausgaben verzichten. Er bleibt dem Redaktionsteam dankenswerter Weise erhalten.

Wie für das richtige Leben stimmt auch im Bezug auf die EuWiS der Satz: „Wo eine Tür zuschlägt, geht eine andere auf“. Wir freuen uns, dass sich ein neues Redaktionsteam gefunden hat. Nach mehreren gemeinsamen Sitzungen sind wir sicher, dass die Zeitung ab dem kommenden Schuljahr in guten Händen ist und wünschen dem neuen Redaktionsteam an dieser Stelle von Herzen alles Gute.

Die Sommerferien sind in greifbarer Nähe, wenn ihr diese Ausgabe in Händen haltet. Wir wünschen euch, dass ihr diese Ferien genießen könnt und mit neuer Kraft, alter Freude am Unterrichten und der Zuversicht auf ein gelingendes Schuljahr am 30. August 2021 wieder an eure Schulen und jeweiligen Einrichtungen zurückkehrt. ■

**Thomas Bock, Anna Haßdenteufel, Matthias Römer, Helmut Stoll**

ANZEIGE



# Hooked - Angebissen!

Vom Angeln in der Ganztagschule

**„Gibst du einem Mann einen Fisch, nährt er sich einmal. Lehrst du ihn das Fischen, nährt er sich sein ganzes Leben.“**

Dieses in Verbindung mit nachhaltiger Bildung vielzitierte chinesische Sprichwort entfaltet an der Ganztags Gesamtschule Neunkirchen nicht mehr nur metaphorische, sondern seit fast drei Jahren auch eine ganz praktische Bedeutung.

Im Schuljahr 2007/2008 fanden die Schüler\*innen zum ersten Mal auf ihren AG-Wahlzetteln ein nicht ganz alltägliches Angebot mit dem Titel: Fisch und Fang. (Anm. d. Red.: Arbeitsgemeinschaften sind fester Bestandteil im Ganztagsangebot und finden für jede Schüler\*in einmal wöchentlich statt.) Das Konzept dieser AG verbindet Inhalte aus verschiedenen Fächern, ist jahrgangübergreifend und enthält Elemente der Erlebnispädagogik.

Mit viel Hingabe bauen die Teilnehmer\*innen Angelruten, Schwimmer, Spulen und andere Angelgeräte aus Materialien wie Bambus, Schilfrohr, Federkielen und Sperrholz. Diese Materialien sind oft selbst gesammelt. So haben beispielsweise einige Schüler\*innen ein ganzes Bündel Möwenfedern von ihrer Klassenfahrt (Strand von Hastings) mitgebracht und dann zu Schwimmern verarbeitet. Einige konnten auch schon ihren persönlichen Jamie Oliver in sich entdecken. In der Schulküche avancieren Fische regionaler Herkunft regelmäßig zu kulinarischen Highlights.

Mit scharfen Messern nehmen die Schüler Forellen selbst aus, lernen, wie man sie filetiert und zubereitet. Das klappert nicht gleich auf Anhieb, aber zerschnittene Filets lassen sich wunderbar zu Fischklößchen weiterverarbeiten und landen in der aus Kopf, Gräte und Abschnitten hergestellten Fischsuppe. Nebenbei gibt's Biologie zum Anfassen: Herz, Leber, Kiemen, Gallenblase, etc. Übrigens sind Kinder und Jugendliche dabei in der Regel wenig empfindlich und lassen sich trotz des angeordneten Blutbads die bis zur nächsten Woche im Kühlschrank gereifte Graved-Lachsforelle mit großem Appetit schmecken. Fisch betritt diese Welt nun einmal nicht als Fischstäbchen und wenn man schon ein Lebewesen tötet, dann sollte man dieses auch ganz verarbeiten. Die Schüler\*innen empfinden das als spannend und erlebnisreich, wir Lehrer als praktische Erziehung zur Nachhaltigkeit. Dass solche Gerichte auch gesund sind, muss man nicht erwähnen. Der frische Fisch spricht für sich selbst.

„Wer von euch hat übernächsten Dienstag Zeit und Lust bis abends um 7 in der Schule zu



Foto: stock.adobe.com/© vchalup

bleiben? Wir haben einen Catering-Auftrag.“ Längst nicht alle Schüler\*innen antworten auf diese Frage des AG-Leiters mit „Ja“, aber doch genug, um das Catering für eine Gruppe von LPM-Fortbildnern, die sich an der Schule zu einem Planungstreffen einfindet, zu personalisieren. Wer nicht kann, hilft eben bei der Vorbereitung: Fische ausnehmen, filetieren, beizen, das Übliche halt. Das verdiente Geld kommt in die AG-Kasse, um Material, Zutaten oder Köder zu kaufen.

Mit Hilfe verschiedener Medien und auf Unterrichtsgängen beschäftigen sich die Schüler\*innen mit den Lebensräumen der Fische und anderer Lebewesen. Sie informieren sich über schädliche Einflüsse des Menschen wie Verschmutzung und Verbauung von Fließgewässern und das damit verbundene Artensterben. Sie lernen aber andererseits auch Beispiele kennen, wie man z.B. durch Renaturierungsmaßnahmen die Zerstörungen der vergangenen Jahrzehnte zumindest teilweise rückgängig machen kann und wie wichtig dabei auch politische Prozesse sind. Das Problem der Überfischung der Weltmeere wird thematisiert – selbstverständlich auch auf dem eigenen Teller: Fischstäbchen sind ein Teil des Problems, das selbst gefangene Rotaugen oder die regional produzierte Zuchtforelle hingegen sind ein Teil der Lösung.

Wenn die Tage wieder länger werden – die AG findet ja nachmittags statt – geht es dann ab in die Natur. Am Wingertsweiher in Ottweiler können die Schüler\*innen ihre selbst gebauten Geräte testen. Eine Kooperation mit dem Angelverein Ottweiler und die Bereitschaft einiger Eltern, den Transport zu übernehmen, macht dies möglich. „Das ist echt geil, wenn man so'n Fisch selbst fängt, mit nach Hause nimmt und dann isst“, war das Fazit eines Schülers mit dem sprichwörtlichen Anfängerglück. Beim letzten Angelausflug, der sein erster war, hatte sich ein ziemlich großer Barsch an seinem Haken festgebissen. Solche

Fänge sind aber eher die Ausnahme. Die Schüler müssen in der Regel viel Geduld aufbringen, bis endlich Bewegung in die Schnur kommt. Aber die meisten tun dies - und mit Ausdauer! Wenn dann wie so oft nach langem Warten am anderen Ende der Schnur doch nur ein kleines Rotaugen zappelt, macht das auch nichts, denn der nächste Fisch könnte immer der große Karpfen sein! Um sicher zu stellen, dass kleine Fische unbeschadet in den Weiher zurückgesetzt werden, gibt es in jeder Gruppe einen, der das mit dem behutsamen Hakenlösen schon kann. So lernen die Neulinge von den Erfahrenen, die übrigens nicht immer automatisch die Älteren sind. Wenn es dann doch einmal ans Töten geht, wird es ganz still. „Ausnehmen, sauber machen und essen ja, aber töten, das könnte ich nicht“, so eine Schülerin angesichts eines im Gras liegenden Rotauges, das groß genug war, um kulinarische Ehren zu erlangen. Der Fänger des Rotauges sah das anders. Obwohl auch ihm Mitgefühl und Anspannung anzumerken waren, brachte er es fertig, dem Leben des Fisches ein waidgerechtes Ende zu setzen. Die Schülerin fand übrigens noch heraus, dass der Fisch 9 Jahre alt war. Sie hatte die Jahresringe auf einer der großen Schuppen gezählt. The fish speaks for itself! (Anm. d. Red.: In der Erlebnispädagogik trifft man häufig auf das Schlagwort „The mountain speaks for itself.“) ■



Thomas Bock

EuWiS-Ausgabe 07/08-2010

# Beziehungs-weise-Schule

Als Tom Bock mich fragte, ob ich nicht Lust hätte, zu diesem Thema einen Artikel für die nächste Ausgabe der EuWiS zu schreiben, „das sei doch eines meiner Herzenthemen, wenn es um Schule geht“, habe ich nicht lange überlegt und „Ja“ gesagt.

Seit ich 1986 meine Referendarzeit beendet und nach zwei Jahren als Diplomhandelslehrerin endlich zum Schuljahr 1989/90 an der Ganztags Gesamtschule Neunkirchen im damaligen 5er-Team als Lehrerin angekommen war, wusste ich: es gibt keine Erziehung ohne Beziehung, es gibt kein Lernen ohne angstfreie zwischenmenschliche Begegnung. Bis heute hat sich das in vielen Gesprächen mit Kollegen\*innen, Schüler\*innen und Eltern bestätigt.

Wenn ich an meine eigene Zeit als Schülerin eines traditionellen Mädchengymnasiums in den 70er Jahren denke, dann fallen mir nicht die Fächer Latein, Biologie, Französisch oder Mathematik ein, sondern die Menschen, die mich in diesen Fächern unterrichtet haben.

Da war „unser“ Herr Kopp, den wir liebevoll „Rudolph Rotnase“ nannten, und seine Sprüche, mit denen er uns die lateinische Grammatik lernen lehrte und mit denen jede seiner Stunden begann: Nach ‚ne‘, ‚si‘, ‚nesi‘, ‚num‘ fällt der kleine ‚ali‘ um. Frau Horstmann, eine kleine, trotz ihrer starken Gehbehinderung lebensbejahende Frau, voller Witz und Klugheit, die uns immer wieder ermahnte, Unterhemden zu tragen und so unsere Nieren warm zu halten. Unser Mathematiklehrer, Horst Mayer, der mir zu verstehen gab, dass er mich mochte, obwohl ich in seinem Fach keine Leuchte war und der, als wir ihn einmal zufällig beim Einkaufen trafen, meine Mutter und mich in seinem Auto nach Hause fuhr, weil es regnete und wir so viel zu tragen hatten. Meine Mutter hat ihm das nie vergessen.

Ich glaube, viele von uns haben solche Erfahrungen und Erlebnisse, an die wir uns gerne erinnern und die genau diese Lehrerinnen und Lehrer unvergessen machen. Was aber unterscheidet sie von all den anderen, an die wir uns gar nicht mehr, mit gemischten oder eher unangenehmen Gefühlen erinnern?

### Ich glaube es ist dies:

■ Sie haben sich uns auf unterschiedliche Weise als Mensch gezeigt.

■ Sie haben uns das Gefühl gegeben, dass sie uns wahrnehmen, dass sie uns sehen.



Foto: stock.adobe.com/©Syda Productions

■ Sie haben keine Fächer, sondern Kinder unterrichtet und manchmal haben sie uns auch aufgerichtet.

■ Sie haben sich auf uns eingelassen und uns zu eigenem (Nach-) Denken angeregt.

■ Sie haben uns mit ihrem Humor, manchmal auch mit ihrer Schulligkeit den Schultag erträglich gemacht.

Diese Aufzählung ließe sich beliebig fortsetzen. Wer will, kann sich dafür ja mal ein paar Minuten Zeit nehmen...

Hartmut Rosa bezeichnet Schule als „Resonanzraum“ und Lehren und Lernen als „Resonanzbeziehung“. Dabei versteht er unter „Resonanz“ ein Einschwingen und/oder ein gemeinsames Schwingen. Immer dann, so Rosa, wenn Menschen solcherart Resonanzbeziehungen machen, berühren sie die Welt und werden von ihr berührt. In einem solchen wechselseitigen Berührungsverhältnis kann es den Schülerinnen und Schülern im Unterricht gelingen, sich den Stoff anzuverwandeln, was nach Hartmut Rosa sinnvoller und nachhaltiger ist, als das bloße Aneignen des Stoffes. Dabei sind es gar nicht einmal die ganz großen Dinge, die Resonanz stiften. Es können schon kleine nonverbale Zeichen reichen: ein Lächeln; ein aufmunternder Blick, der sagt „Ich sehe dich“; ein Auf-die-Schülerantwort-Zurückkommen...

Solche Resonanzbeziehungen gelingen leichter in einem langjährig angelegten Ver-

trauensraum, d.h. es braucht Zeit und Raum, um sich füreinander zu öffnen. Denn Schüler\*innen und Lehrer\*innen, die sich so begegnen, sich wertschätzend wahrnehmen und sich dem anderen zeigen, machen sich damit ja immer auch ein Stück weit verletzlich. Unterricht gelingt – wer von uns weiß das nicht – wenn sich Schülerinnen und Schüler vom Stoff und der Lehrer\*in angesprochen fühlen. Ein solcher Unterricht kann als Resonanzgeschehen begriffen werden, in dem Lernen einer affektiven Welthaltung gleicht und es trifft zu, was der Schriftsteller Constancio C. Vergil (1876 bis 1954) gesagt hat: „Kinder sind wie Musikinstrumente; es hängt davon ab, wer sie berührt.“ (vergleiche: Hartmut Rosa „Schule als Resonanzraum – Lehren und Lernen als Resonanzbeziehung“ Vortrag im Rahmen des 12. Bildungskongresses „Lehren & Lernen“ des Beltz-Forum in Wolfsburg, November 2013) ■



Anna Haßdenteufel

EuWiS-Ausgabe 12/2013-01/2014

# Inklusive Bildung im Saarland

Ermutigung zur Weiterarbeit an einem ins Stocken geratenen Jahrhundertprojekt

**Da der folgende Artikel zur inklusiven Bildung im Frühsommer 2019 verfasst wurde, entsprechen manche Daten nicht mehr dem aktuellen Stand. Mittlerweile sind auch einige der im Artikel genannten Personen im Ruhestand. Besonders danken möchte ich den Ruheständlern Karl-Heinz Adams, Dieter Berg und Ottmar Wagner für ihren engagierten Einsatz im Sinne der Inklusion.**

Wenn ein entschiedener Befürworter der Inklusion nach einer Dekade des Inkrafttretens der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland die Entwicklung der schulischen Inklusion bilanziert, so könnten leicht die Gefühle von Enttäuschung die Oberhand gewinnen. So sehr scheint die vom amtierenden saarländischen Bildungsminister Commerçon als „Jahrhundertprojekt“ deklarierte Inklusion nicht nur im Saarland, sondern auch bundesweit ins Stocken geraten zu sein, dass die Hoffnung schwindet, das Menschenrecht auf inklusive Bildung werde in absehbarer Zeit eine selbstverständliche und gute Praxis.

Trotz aller Widrigkeiten und der aktuellen Stimmungsmache gegen Inklusion liegt bei meinem kurzen Rückblick indes der Schwerpunkt darauf, einige positive Initiativen und Beispiele zu würdigen, die das Projekt der schulischen Inklusion im Saarland vorangebracht haben. Allerdings erlaubt es die Kürze eines Zeitschriftenartikels leider nicht, alle inklusionsförderlichen Initiativen und Projekte zu erwähnen – die Nichterwähnten mögen dies entschuldigen. Auch soll es nicht bei einem nostalgischen Rückblick bleiben, daher wird auch über aktuelles Engagement in puncto Inklusion berichtet.

## Inklusion als Gegenmodell zur Diskriminierung gesellschaftlich benachteiligter Menschengruppen

Bei der aktuellen Umsetzung der Inklusion im schulischen Kontext steht meist die Ressourcenfrage im Mittelpunkt. Diese Debatte und auch der Kampf um die Ressourcen sind sicherlich ebenso notwendig wie methodisch-didaktische Konkretisierungen des inklusiven Unterrichts. Vergessen werden sollte aber nicht, worum es gesellschaftspolitisch im Kern geht. Inklusion ist ein Gegenmodell zu allen Formen des Ausschlusses und der Diskriminierung gesellschaftlich benachteiligter Menschengruppen. Die menschenrechtlich fundierten Leitideen der Inklusion stehen daher im Einklang mit den Bewegungen, die Emanzi-

pation und Partizipation von diskriminierten Menschengruppen fördern. Im Bildungsbereich haben die Selektionsmechanismen beispielsweise zur Folge, dass die Schülerschaft insbesondere in den Förderschulen Lernen mehrheitlich aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stammt.

Bei der Leitidee Inklusion geht es um die vorbehaltlose Anerkennung der Verschiedenheit, der Diversität, der „egalitären Differenz“, d. h., dass trotz der Unterschiede alle Menschen als gleichwertig zu betrachten sind. In diesem gesamtgesellschaftlichen Rahmen ist auch die Entstehung der UN-Behindertenrechtskonvention zu betrachten, die in ihrem bildungsbezogenen Inhaltsbereich an die UNESCO-Erklärung von Salamanca aus dem Jahre 1994 anknüpft. In dieser Prinzipienklärung wird gefordert, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen.

## Die UN-Behindertenrechtskonvention als Referenzdokument für Inklusion

Im März 2009 ratifizierte die Bundesrepublik Deutschland das Übereinkommen zu den Rechten von Menschen mit Behinderung, kurz UN-BRK genannt. Mit diesem völkerrechtlich verbindlichen Vertrag verpflichtet sich Deutschland, ein auf allen Ebenen inklusives Bildungswesen zu garantieren. Damit erhält Inklusion den Rang eines Menschenrechts, das besagt, dass alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen an allgemeinen Bildungsinstitutionen teilhaben können. Diese allgemeinen Einrichtungen – wie KiTas, Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildungstätten sind so auszustatten, dass sie den Entwicklungs- und Bildungsbedürfnissen aller gerecht werden können. Im einfachen Umkehrschluss bedeutet dies gemäß den Regeln unserer okzidental geprägten Rationalität auch, dass die Existenz von Sondereinrichtungen der UN-BRK widerspricht.

## Positive Erfahrungen mit schulischer Integration im Saarland als Basis für Inklusion

Die UN-BRK weckte bei den saarländischen Befürwortern der Inklusion große Hoffnungen, gab es doch im Saarland auf Initiative des damaligen Bildungsministers Breitenbach (SPD) schon seit 1986 die Möglichkeit, Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förder-

bedarf im allgemeinen Schulsystem zu integrieren. Das Saarland setzte von Anfang an auf die wohnortnahe Einzelintegration, d. h. jedes Kind konnte die Schule besuchen, die es auch ohne eine Beeinträchtigung besucht hätte. Der Antrag der Erziehungsberechtigten auf Beschulung ihrer Kinder im Regelschulsystem wurde meist positiv beschieden, sodass die Schülerzahlen in der Integration stetig wuchsen und der Anteil der integrativ beschulten Kinder und Jugendlichen im Schuljahr 2013/2014 (also ein Jahr vor Inkrafttreten des neuen Schulordnungs- und Schulpflichtgesetzes) auf 45% stieg – aus Sicht der Integrationsanhänger zumindest quantitativ eine positive Entwicklung.

Obwohl die erst ansatzweise praktizierte Individualisierung des Unterrichts sowie die einseitige Leistungs- und Konkurrenzorientierung mancher Regelschulen das Lernen (nicht nur) der so genannten Integrations Schüler\*innen behinderten und die Umschulung in eine Förderschule als Scheitern der Integration gewertet wurde, so gab es trotz dieser strukturellen Barrieren auch viele Beispiele des Gelingens. Das Gelingen bezieht sich dabei nicht nur auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen, sondern auch auf die fruchtbaren Kooperationen aller Beteiligten: Eltern, Regel- und Förderschullehrkräfte, die gemeinsam die pädagogische Verantwortung für die Heranwachsenden übernehmen, Schulleitungen, die die Integration engagiert unterstützen, Sozialarbeiter\*innen, Schulaufsicht, Schulträger und Mitarbeiter\*innen der schulärztlichen und schulpсихologischen Dienste...

## Inklusive Aufbruchsstimmung: Die Pilot-schulen Inklusion

Um mit dem Reformauftrag der UN-BRK zu beginnen, schuf das Saarland das Pilotprojekt zur Förderung inklusiver Schulentwicklung, das im Schuljahr 2011/2012 mit sieben

Grundschulen und vier weiterführenden Schulen begann. Im Schuljahr 2014/2015 wurden sieben weitere Gemeinschaftsschulen aufgenommen. Das Pilotprojekt lief im Bereich der Grundschulen bis Ende des Schuljahres 2014/2015, im Bereich der Gemeinschaftsschulen bis Ende des Schuljahres 2016/17.

Die Schulen erklärten sich bereit, grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihren individuellen Besonderheiten aufzunehmen und gemäß ihren verschiedenen Lernmöglichkeiten zu fördern. Kinder mit Problemen im Bereich des Lernens, der Sprache und der sozial-emotionalen Entwicklung konnten auch ohne die Anerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs besondere Unterstützung erhalten. Zur Erfüllung dieser Aufgaben wurden die Schulen auch etwas besser (mit Förderschullehrkräften) personalisiert, um dem berühmten Ressourcen-Etikettierungsdilemma zu entrinnen. Dieses bedeutet, dass Schulen nach der Zahl ihrer Schüler\*innen mit anerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf die Ressource Förderschullehrkraft zugewiesen wird, also müssen Kinder zuerst „etikettiert“ werden, damit zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden.

Die engagierten Kollegien der Pilot-schulen entwickelten inklusiv orientierte Unterrichtskonzepte wie z. B. die Arbeit nach Pensenplänen, die von der Montessoripädagogik inspiriert sind. Inklusive Merkmale erfüllen auch kompetenzorientierte Leistungsbewertungen oder die pädagogisch sehr sinnvollen Lernentwicklungsgespräche, bei denen die Lehrkräfte mit den Schüler\*innen deren Entwicklungen wertschätzend besprechen und gemeinsame Zielvereinbarungen für das weitere Lernen treffen. Da eine Vielzahl saarländischer Lehrkräfte an den Pilot-schulen hospitierten konnte, fand ein kollegialer Austausch über inklusive Schulentwicklungsprozesse statt, um den Un-

terricht nach inklusiven Kriterien weiter zu entwickeln, die inklusionspädagogischen Kompetenzen der Lehrkräfte zu verbessern und angemessene Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zu schaffen.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Pilotversuchs erhob die Universität des Saarlandes u. a. die Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion und führte Lehrerinterviews zur Unterrichtsentwicklung durch. Dabei zeigte sich, dass knapp 80% der 179 befragten Lehrkräfte grundsätzlich dem Inklusionsgedanken zustimmten. Mehrheitlich wurden die Effekte der schulischen Inklusion auf die Kinder positiv bewertet. Die Praxis des inklusiven Unterrichts schnitt hingegen aus Lehrersicht schlechter ab und zeigte große Einschätzungsdifferenzen zwischen den einzelnen Schulen. Die weiteren Befragungen im Hinblick auf die Eignung des inklusiven Unterrichts für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf ergaben erwartungsgemäß, dass die Schülergruppe mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen am ehesten, die Gruppe mit sozial-emotionalen Entwicklungsproblemen am wenigsten für inklusiven Unterricht geeignet schien.

## Inklusive Schulgesetzgebung: Alle öffentlichen Schulen der Regelform sind inklusive Schulen!

Zur flächendeckenden Umsetzung der schulischen Inklusion verabschiedete der saarländische Landtag 2014 einstimmig ein neues Schulordnungs- und Schulpflichtgesetz. Dort werden die öffentlichen Schulen der Regelform grundsätzlich als „inklusive Schulen“ definiert: „Die öffentlichen Schulen der Regelform sind inklusive Schulen. Sie ermöglichen grundsätzlich allen Schülerinnen und Schülern einen gleichberechtigten und ungehinderten Zugang.“

Die neuen gesetzlichen Regelungen sind schulformabhängig sukzessive in Kraft getre-

ten: Im Schuljahr 2014/2015 für die Grundschulen, 2016/17 aufsteigend ab Klassenstufe 5 für die allgemein bildenden weiterführenden Schulen, 2018/19 für die berufsbildenden Schulen. Ungeachtet der inklusiven Ausrichtung der Regelschulen kann auf Wunsch der Erziehungsberechtigten die Umschulung in eine Förderschule erfolgen, wenn die Schulaufsichtsbehörde dem Antrag auf Anerkennung der Voraussetzungen des Vorliegens für eine sonderpädagogische Unterstützung (AAVVsU) zustimmt. Dieses Elternwahlrecht bedeutet also die Umkehrung des Antragsrechts im Vergleich zur Integrationsverordnung, nach der die Erziehungsberechtigten bei anerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf ja einen Antrag auf Besuch der Regelschule stellen mussten. Die Versorgung der Schulen mit Förderschullehrkräften erfolgt nun nicht mehr nach der Anzahl der Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, sondern jede Schule erhält ein bestimmtes Budget an Sonderpädagogen. Damit wird das oben beschriebene Ressourcen-Etikettierungsdilemma vermieden.

Die Inklusionsverordnung vom August 2016 betont die grundlegende Ausrichtung der Schule mit Blick auf die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen und stärkt die Rolle der Klassenkonferenz bzw. der Jahrgangskonferenz. Diese kann per Beschluss flexibel die Leistungsanforderungen individuell und lerngegenstandsbezogen anpassen, ohne dass eine schulbehördliche Anerkennung der traditionellen sonderpädagogischen Förderbedarfe (Lernen, Sprache, sozial-emotionale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung, Sehen und Hören) erforderlich ist. Die Anpassung der Leistungsanforderungen macht die Erstellung individueller Förderpläne notwendig. Diese gründen idealerweise auf einer prozess- und kompetenzorientierten Diagnostik, die Kind-Umfeld-Analysen einschließt, sodass z. B. auch Unterrichtsbedingungen und die familiär-häusliche Situation in den Blick gelangen.

## Unterstützung der Schulen durch zusätzliche Deputate und Lehrerfortbildungen

Um die inklusive Schulentwicklung zu fördern, erhielten saarländische Grundschulen zusätzliche Deputate, um entsprechende Inklusionskonzepte zu erarbeiten. Lehrerkollegien hatten und haben die Möglichkeit, sich in Form von Pädagogischen Tagen zum Thema „Inklusion“ weiterzubilden. Das Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) unterstützt die inklusive Unterrichtsentwicklung in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften der Primarstufe durch mehrjährige Lehrerfortbildungen, an denen mehr als 30 saarländische Grundschulen teilnehmen. Auch



Foto: GEW-Archiv/©Dominik Buschardt

für die Sekundarstufe I wird ein langfristig angelegtes Lehrerfortbildungsprogramm zum Thema „Inklusiver Mathematikunterricht“ angeboten.

Bisher nahmen zehn verschiedene saarländische Grundschulen mit jeweils drei Lehrkräften an der vom LPM angebotenen einjährigen Lehrerfortbildungsreihe „ETEP“ (Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik) teil. Diese hat zum Ziel, die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler\*innen durch angemessene Unterrichtsgestaltung, Klassenführung und die Arbeit an individuellen Verhaltens- und Kommunikationszielen zu fördern. Die Schülerschaft mit Verhaltens- und Lebensproblemen nimmt in der Wahrnehmung der Lehrkräfte ständig zu und stellt eine große Herausforderung für die Schulgemeinschaft dar. Daher ist diese Schülergruppe auch sehr stark von Exklusion bedroht und langfristig angelegte, prozessbegleitende Lehrerfortbildungen zu dieser Thematik sind besonders notwendig.

#### Netzwerk „Inklusion an Gemeinschaftsschulen“

In regelmäßigen Netzwerktreffen tauschen sich seit mehreren Jahren die saarländischen Gemeinschaftsschulen zum Thema Inklusion intensiv aus. LPM und ILF (Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung) begleiten in enger Kooperation mit der Inklusionsbeauftragten Anett Sastges-Schank und mit Dieter Berg vom Gemeinschaftsschulreferat diese Treffen. Regelmäßig bereichern auch externe Referent\*innen die Schulleiter- und Didaktikleitertagungen mit ihrer inklusionspädagogischen Expertise.

Die GemS-Pilotsschulen haben sich unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, um die inklusive Bildung voranzubringen. An jeder dieser Schulen gibt es Ansprechpartner\*innen, die gerne ihre Erfahrungen an interessierte Lehrkräfte aus anderen Schulen weitergeben. Informationen hierzu erteilen Ottmar Wagner (LPM), Karl-Heinz Adams (ILF) und Dieter Berg (MBK).

#### Jahrgangsübergreifendes Lernen und andere Umsetzungen von Inklusion

Einige saarländische Grundschulen praktizieren jahrgangsübergreifendes Lernen, das die ohnehin schon vorhandene große Heterogenität bei Schuleintritt als Chance betrachtet. Das inklusionspädagogische Prinzip, dass Kinder von- und miteinander lernen können, wird hier schon gut umgesetzt und unterrichtspraktisch weiterentwickelt.

Das Konzept der „Lernoasen“ einer Saarbrücker Grundschule ist darauf ausgerichtet,

Schüler\*innen mit Verhaltens- und Lebensproblemen in der Schule zu behalten und Stigmatisierungen zu vermeiden. Andere Grundschulen setzen sich mit Binnendifferenzierung auseinander und suchen die Balance zwischen individualisiertem und gemeinschaftlichem Lernen.

#### Hemmnisse und Widerstände gegen Inklusion

Obwohl es viele saarländische Beispiele gelingender Inklusion in der Vergangenheit und Gegenwart gibt, so bestehen nach wie vor Widerstände gegen das gemeinsame Lernen ohne Ausgrenzung in Sondereinrichtungen. Innerhalb der Regierungskoalition zwischen CDU und SPD gibt es unterschiedliche Auffassungen in Bezug auf Inklusion. Nach den saarländischen Landtagswahlen 2017 einigten sich CDU und SPD auf einen Koalitionsvertrag, der in seinem bildungspolitischen Teil die systemkonservative Programmatik der CDU deutlich zum Ausdruck bringt. Nach Meinung der saarländischen Christdemokraten werden Sondereinrichtungen als Teil eines inklusiven Bildungswesens betrachtet, was einen durchaus kuriosen Gebrauch der Logik voraussetzt.

#### Erstes Hemmnis: Das Festhalten an der Doppelstruktur allgemeines Bildungssystem -Förderschulsystem

Die Verlautbarungen des Koalitionsvertrages machen insgesamt deutlich, dass die Stärkung und der Ausbau der bestehenden Förderschulen beabsichtigt sind. Empirisch belastbare Aussagen zur Realisierung der schulischen Inklusion lassen sich auf der Grundlage der Schülerzahlen an Förderschulen in Relation zur Gesamtschülerschaft treffen. Nach eigenen Berechnungen betrug diese Förderschulquote („Exklusionsquote“ laut Klemm) bezogen auf die Gesamtschülerschaft der Klassenstufen 1-10 im Schuljahr 2008/09 4,6%, im Schuljahr 2017/18 4,3%. Diese minimal rückläufige Förderschulquote ist nun hauptsächlich durch die stark zurückgehenden Schülerzahlen an den Förderschulen „Lernen“ und – in geringerem Maße – an der einzigen saarländischen Förderschule „Sprache“ bedingt. In allen anderen Förderschularten, so auch in den Förderschulen „soziale Entwicklung“, haben sich die Schülerzahlen kaum verändert. So kann hier mit Wocken von einem „Separationsstillstand“ gesprochen werden.

Die aktuell geplante Gründung einer neuen Förderschule soziale Entwicklung zeigt, wie die oben erwähnten Verlautbarungen aus dem Koalitionsvertrag auf Druck der CDU umgesetzt werden. Da keine weiteren Förderschullehrkräfte eingestellt werden können, müssen etwa 20 Lehrkräfte aus der Inklusion abgezogen werden, um an der neuen Förder-

schule zu unterrichten. Damit wird die inklusive Bildung im allgemeinen Schulsystem geschwächt.

Die Einrichtung von Sprachsonderklassen, die der ehemalige Konrektor einer Pilotschule Inklusion (sic!) und aktuelle bildungspolitische Sprecher der CDU-Landtagsfraktion als „ideologiefreie und pragmatische Umsetzung der Inklusion“ bezeichnet, belegt als weiteres Beispiel die Ressourcensteuerung zum Vorteil von Sondereinrichtungen und zum Nachteil inklusiver Strukturen.

#### Zweites Hemmnis: Die mediale Meinungsführerschaft der Inklusionsgegner

Die übliche Berichterstattung in den saarländischen Medien, insbesondere im zentralen Printmedium des Landes, erweckt den Eindruck als sei jede Expedition auf den Mars im Vergleich zur Inklusion ein Kinderspiel. Fachlich differenzierte und erfahrungsbasierte Berichterstattungen, die über die Alltagstheorien hinausgehen, bilden eher die Ausnahmen.

Stattdessen wird meist „die Inklusion“ als Hauptbelastung für die Arbeit in der Schule ins Feld geführt, obwohl seit Verabschiedung der inklusiven Schulgesetzgebung keine großen Schülergruppen von den Förderschulen ins allgemeine Schulwesen gewandert sind (s. oben). Die Schonraumthese, die behauptet, im beschützten Raum der kleinen Förderschulklassen sei die bestmögliche Entwicklung der beeinträchtigten Heranwachsenden durch sonderpädagogische Expertise und Fürsorglichkeit am ehesten zu gewährleisten, wird ungeprüft repetiert. Die empirischen Befunde, die diesen beliebten Glaubenssatz widerlegen, werden nicht referiert.

#### Am Ende doch Inklusion!

Trotz dieser zurzeit widrigen politischen Rahmenbedingungen und der Ressourcenknappheit im Schulsystem wird sich das Menschenrecht auf Inklusion am Ende durchsetzen. Dazu bedarf es aber großer Beharrlichkeit, um am „Jahrhundertprojekt“ Inklusion entgegen dem Mainstream weiterzuarbeiten. ■



Helmut Stoll

EuWiS-Ausgabe 06/2019

## Fachlehrer\*in – ein Auslaufmodell?

Schlüsselkompetenzen sind zu einem Modewort der Pädagogik der vergangenen 20 Jahre geworden. Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule mehr lernen als nur Fächer, sie sollen nach ihrer Schulzeit über Skills verfügen, die sie im täglichen Leben benötigen und mit denen sie erfolgreich im sozialen und beruflichen Umfeld sind. Damit einher geht die Diskussion, welche Möglichkeiten Schule besitzt, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Im Zusammenhang mit dieser Diskussion erleben wir zusätzlich, gerade im Pflichtschulbereich, eine verstärkte Diskussion darüber, inwieweit die Schule erzieherische Aufgaben des Elternhauses mitübernehmen kann bzw. muss, und ob die dort unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen überhaupt auf diese Art von Aufgaben vorbereitet sind.

Einige dieser Fragen lassen sich scheinbar einfach beantworten, wenn man die Unterrichtsfächer zunächst in den Hintergrund treten lässt und Lehrerinnen und Lehrer fachübergreifend einsetzt. Ähnlich wie im Primar- schulbereich ist der Klassenlehrer (oder die Klassenlehrerin), der (oder die) in der eigenen Klasse eine Reihe von Fächern unterrichtet, eine Möglichkeit zur Umsetzung vieler oben genannter Ziele. Das erscheint auch plausibel, kann doch durch den verstärkten Kontakt eher eine soziale Bindung aufgebaut werden, die für beide Seiten, Lernende und Lehrende, von Vorteil ist. Als Fachlehrer\*in mit einem zweistündigen Nebenfach wäre eine solche Bindung nur schwer zu verwirklichen.

Der fachfremde Unterricht ist mittlerweile im Gemeinschaftsschulbereich in vielen Fällen Alltag, so ist z. B. in den Fächern Biologie/Chemie Physik und Erdkunde/Geschichte/Sozialkunde, die zumindest temporär in die Fächerverbände NW bzw. GW übergehen, fachfremder Unterricht, wenn auch in einer jeweiligen „Nachbardisziplin“, verordneter Schulalltag geworden. In Bezug auf den fachfremden Unterricht insgesamt liegen für das Saarland keine genauen Zahlen vor. Man darf aber annehmen, dass sie sich in ähnlichen Bereichen wie die rheinland-pfälzischen Zahlen bewegen<sup>1</sup>, die aufgrund des Klassenlehrerprinzips oder wegen Lehrermangels in bestimmten Fächern in schätzungsweise 30 – 40% der erteilten Unterrichtsstunden im Pflichtschulbereich fachfremden Unterricht verorten. An den Gymnasien hingegen findet man fachfremd erteilten Unterricht weit seltener.

Die Fokussierung der Werbung für die Gemeinschaftsschule auf das Abitur nach 9 Jah-

ren und das damit einhergehende (eher schamhafte) Verschweigen, dass 40% der Schülerinnen und Schüler diese Schulform mit einem Hauptschulabschluss verlassen, enthält implizit das Versprechen, einen Unterricht zu bieten, der den Wechsel zwischen den Schulformen bzw. einen Aufstieg problemlos möglich macht. Was die Gemeinschaftsschule allerdings in ihrem Abiturversprechen nur bedingt einlöst, ist die Unterrichtung im Fach auf dem gleichen Niveau, auf dem es das Gymnasium tut. Allenfalls in den Klassenstufen 9 und 10 wird auf breiter Linie versucht, das zuvor entstandene Klassenlehrerprinzip mit Fachfremden zu durchbrechen und in hohem Maße Fachlehrer\*innen einzusetzen.



Foto: GEW-Bildarchiv

Trivialwissenschaftliche Anmerkungen über schlechten Unterricht von Fachlehrer\*innen bzw. guten und effektiven Unterricht von Fachfremdem soll hier keine Aufmerksamkeit geschenkt werden, weil sie als auffällige Einzelereignisse zwar im gemeinen Menschenverstand haften bleiben, sich allerdings der Übertragbarkeit auf die Gesamtgruppe entziehen. Der hohe Anteil im Pflichtschulbereich mag hinsichtlich der oben genannten pädagogischen Ziele als sinnvoll erscheinen, lässt aber empirische Befunde außer Acht, die vor der Kehrseite des neuen Allroundlehrers warnen.

Die Tendenz zu einem starken Anteil fachfremden Unterrichts gerade in den Hauptfächern, kann aus mancherlei Hinsicht als pro-

blematisch angesehen werden. Zum einen ist mittlerweile klar, dass gerade in den Klassenstufen 5 und 6 insbesondere in den Fremdsprachen und in Mathematik Grundlagen gelegt werden, die für das weitere Lernen in diesen Fächern sehr bedeutend sind. Der didaktisch wohlüberlegte Aufbau von Grundvorstellungen verlangt eine Fachausbildung, die über ein gewisses Maß hinaus wissenschaftlich fundierte Vorstellungen der Fachdidaktik aber auch der Fachwissenschaft mit sich bringt. Zum anderen weiß man bereits aus Längsschnittuntersuchungen<sup>2</sup>, dass Schülerinnen und Schüler, die z.B. in Mathematik in den Klassenstufen 5-8 fachfremd unterrichtet wurden, anderen Schüle-rinnen und Schü-

lern fast um ein Schuljahr in der fachlichen Bildung hinterherlaufen. Eine beunruhigende Vorstellung, wenn wir an flüssige Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsgängen (s.o.) denken.

Auf beiden Seiten der Leistungsspanne zeichnet sich ein Bild ab, das ebenfalls nicht zufriedenstellend sein kann. Zahlreiche Studien betonen die Einengung auf statische Fach- und Lernvorstellungen bei fachfremd erteiltem Unterricht. Explorative und emotional gekoppelte Ansätze finden sich in jenem Unterricht eher selten<sup>3</sup>.

Ein Dilemma also, in dem man steckt. Auf der einen Seite gilt es die positiven Seiten des Klassenlehrerprinzips und mithin des fach-

fremden Unterrichtes hervorzuheben, auf der anderen Seite scheinen zumindest in einigen Fächern Lernnachteile zu entstehen.

Hinzu kommt, dass die schleichende Abkehr vom Fachlehrerprinzip und die damit einhergehende stillschweigende Erkenntnis, dass man mit dem Abitur und dem fachübergreifenden (Teil-)Studium der Bildungswissenschaft bis zur Klassenstufe 10 jedes Fach unterrichten kann, wenn man denn nur Interesse daran hat, die auch gewerkschaftlich wichtige Frage aufwirft, warum ein Fachstudium und die damit verbundene Bezahlung eigentlich immer noch notwendig ist. Vor allem unter der Prämisse, dass die Ausbildung in den Fächern fast 75% des gesamten Studiums einnehmen.

Es scheint so als würden die Bemühungen der letzten 50 Jahre, den Lehrerberuf für den Pflichtschulbereich vor allem auf der fachlichen Ebene zu akademisieren, durch diese Entwicklung geradezu konterkariert. Die jetzt in Teilen beobachtbare Entwicklung lässt den Schluss zu, dass eine Seminarlehrausbildung für den Pflichtschulbereich vielleicht ausreichend wäre. Ein bedenklicher Prozess, könnte doch früher oder später die Frage aufgeworfen werden, ob die zum Studium passende Bezahlung überhaupt noch angemessen ist.

Wo können Lösungen liegen? Wie immer, wenn es Lösungen zu finden gilt, sind manche unbequem, bringen sie doch meist Verände-

rungen mit sich. Man könnte sich fragen, ob man das Studium eines Hauptfaches für den Bereich der Sekundarstufe I verpflichtend macht. Während im Gymnasium durch die Oberstufen und die Größe der Schulen auch Kolleginnen und Kollegen mit zwei Nebenfächern ausgelastet werden können, erscheint dies an den meisten Gemeinschaftsschulen fast nicht mehr möglich.

Ein weiterer pragmatischer Lösungsansatz fokussiert auf Weiterbildung. Fachfremder Unterricht sollte in der Regel nur mit ausreichender und darauf vorbereitender Fortbildung erteilt werden. Hier gibt es insbesondere im Fach Mathematik erste vielversprechende Ansätze: Das vom DZLM geförderte Projekt ProFFunt<sup>4</sup> (Professionalisierung fachfremd Unterrichtender) im Saarland, dessen Materialien mittlerweile bundesweit im Einsatz sind, hat erste Meilensteine gesetzt. Bisher beruht die Teilnahme an diesem Fortbildungsprojekt auf Freiwilligkeit, eine Verpflichtung könnte aber durchaus auch eine Möglichkeit sein, die Qualität des fachfremden Unterrichts zu stärken.

Die Fachlehrerin und der Fachlehrer sind sicherlich kein Auslaufmodell und sollten auch keines werden. Sie oder er sichern aufgrund ihrer fachlichen Ausbildung eine hohe Qualität im Unterricht, die für die Schülerinnen und Schüler langfristig Erfolge zeitigt. Die umfassende akademische Bildung in zwei (oder mehr) Fächern befähigt auch und insbesondere

im Umgang mit schwächeren Lernenden zu einer diagnostischen und fördernden Arbeitsweise. Fachfremder Unterricht kann in einzelnen Bereichen sinnvoll sein, sollte jedoch nicht die Regel werden und schon gar nicht dazu führen, dass – mit den Anforderungen der heutigen Zeit – der Allroundlehrer wieder zur Mode wird. ■



Matthias Römer

<sup>1</sup> Hierzu gibt es eine aktuelle Antwort auf die Anfrage der CDU-Fraktion im rheinland-pfälzischen Landtag: <http://www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/6046-16.pdf>.

<sup>2</sup> <https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/index.html>

<sup>3</sup> <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/pisa-studie-2013-mathematik-erfolgsgeheimnis-asiatischer-schueler-a-935718.html> | [https://www.iqb.hu-berlin.de/.../LV2011/.../LV\\_2011\\_Zusammen.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/.../LV2011/.../LV_2011_Zusammen.pdf)

<sup>4</sup> <http://proffunt.dzlm.de>

EuWiS-Ausgabe 06/2016

# Fortbildungsprogramm

## 2. Halbjahr 2021

### August

#### 52. Verhaltensauffällige Kinder | Teil 1

Datum: Mo. 30.08.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Helga Flohr

#### 53. Verhaltensauffällige Kinder | Teil 2

Datum: Di. 31.08.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Helga Flohr

#### 57. Ist das noch normal? Psychosexuelle Entwicklung und Verhalten

Datum: Mo. 13.09.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Silke Wendels

#### 58. Kräuter - Märchen - Entspannungstag

Datum: Mo. 13.09.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Heilpflanzenschule Marienhof  
Ref.: Gabriele Geiger

#### 59. Waldpädagogik Teil 6

Datum: Mi. 15.09.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Wald bei St. Ingbert  
Ref.: Helga Flohr

### Oktober

#### 64. Mut tut gut | Ein Encouraging-Programm für alle, die mit Kindern arbeiten

Datum: Mo./Di., 04./05.10.2021  
Zeit: jeweils von 09.00 - 16.00 Uhr  
Ort: LPM Saarbrücken-Dudweiler  
Ref.: Bärbel Theis

#### 65. Waldpädagogik Teil 7

Datum: Mi. 06.10.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Wald bei St. Ingbert  
Ref.: Helga Flohr

#### 66. Freies Erzählen | Geschichten erfinden für und mit Kindern

Datum: Do. 07.10.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Birgitt Grau

#### 67. Bildungsinsel Rollenspiel und Vorführen an Festen und Feiern

Datum: Mi. 13.10.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Helga Flohr

#### 68. Befürfnisse als Grundlage für Harmonie im Alltag

Datum: Mi. 20.10.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Maria Bosman

#### 69. Kinder brauchen Märchen

Datum: Mi./Do. 20./21.10.2021  
Zeit: jeweils von 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Helga Flohr

#### 70. "Mindfulness" (Achtsamkeitstraining) Vertiefungsseminar

Datum: Fr. 22.10.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Maria Bosman

#### 71. Sensible Kommunikation (HSK) Vertiefungsseminar

Datum: Mo. 25.10.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Maria Bosman

### September

#### 54. Ich habe Angst! Wie finden Kinder zu einem gesunden Umgang mit der Angst

Datum: Mi. + Do. 01. + 02.09.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Helga Flohr

#### 55. Essen - Lust oder Zwang | Reflexionstag zum Thema "Essen"

Datum: Mi. 08.09.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Helga Flohr

#### 56. Kreativwerkstatt Natur - Neue Outdoorprojekte für Ihre Kita

Datum: Fr. 10.09.2021  
Zeit: 09.00 - 15.00 Uhr  
Ort: Werkstatt *eigenart*, Riegelsberg  
Ref.: Dr. Carolin Lehberger, Frank Schmidt

#### 60. In der Ruhe liegt die Kraft - Mit Ärgernissen und Konflikten gelassen(er) umgehen

Datum: Do. 16.09.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Heilpflanzenschule Marienhof  
Ref.: Gabriele Geiger

#### 61. Mein Weg wo darf ich jetzt hin?

Datum: Fr. 17.09.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Anke Sauer

#### 62. Runterkommen vom Alltagsstress mit Yoga - für und mit Kindern

Datum: Mi. 22.09.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: LPM Saarbrücken-Dudweiler  
Ref.: Cornelia Werhann

#### 63. Spiele und Lieder für die "Kleinen"

Datum: Mi. 29.09.2021  
Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
Ort: Bildungszentrum Kirkel  
Ref.: Helga Flohr

ANZEIGE



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



**72. Herzensbildung**  
 Datum: Mi. 27.10.2021  
 Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Helga Flohr

**73. Hochsensible wie hochbegabte Kinder**  
 Vertiefungsseminar  
 Datum: Mi. 27.10.2021  
 Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Maria Bosman

**November**

**74. Streitet euch | Wege zur gesunden Streitkultur**  
 Datum: Mi. 03.11.2021  
 Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Helga Flohr

**75. Kein Tag ohne Musik und Bewegung**  
 Datum: Mi. 03.11.2021  
 Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Casi Eisenbarth

**76. Der Morgenkreis: altbewährt oder überholt?**  
 Datum: Mi. 10.11.2021  
 Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Helga Flohr

**77. Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung**  
 Datum: Mo. 15.11.2021  
 Zeit: 09.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Marlies Nagel

**78. Übungen des praktischen Lebens für U3**  
 Datum: Di. 16.11.2021  
 Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Ulrike Licht

**79. Trauer und Tod mit Kindern verarbeiten**  
 Datum: Mo./Di. 17./18.11.2021  
 Zeit: jeweils von 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Helga Flohr

**80. 1, 2, 3... Wie geht es weiter auf der langen Zahlenleiter?**  
 Datum: Di. 23.11.2021  
 Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Wald bei St. Ingbert  
 Ref.: Ulrike Licht

**81. Kindern helfen, Konflikte zu bewältigen**  
 Datum: Mi. 24.11.2021  
 Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Helga Flohr

**Dezember**

**82. Grenzen: säuren - setzen - behaupten**  
 Datum: Mi. 01.12.2021  
 Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Helga Flohr

**83. Teamkultur**  
 Datum: Mi. 08.12.2021  
 Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Helga Flohr

**84. Stille, Wald und Weihnachtszeit**  
 Datum: Mi. 15.12.2021  
 Zeit: 10.00 - 16.00 Uhr  
 Ort: Bildungszentrum Kirkel  
 Ref.: Helga Flohr

Alle weiteren Informationen zu Seminar, Tagungsablauf und Tagungsstätte finden Sie in unserem Fortbildungsprogramm oder unter <http://www.gew.saarland>. ■



# Religionsunterricht und viele Fragezeichen

## Interreligiöses Lernen

Wie kann Religionsunterricht in religiös heterogenen Lerngruppen gelingen? Dr. Bärbel Husmann, Religionslehrerin und Herausgeberin des Lehrwerks „Moment mal!“ für den Evangelischen Religionsunterricht wirft einen Blick in die Bundesländer und deutsche Klassenzimmer.

In Hamburg unterrichten muslimische, jüdische und evangelische Lehrkräfte Religion. Sinnvoll?

Der Hamburger Weg ist eben kein Hamburger Modell gewesen. Ob der Unterricht dem Grundgesetz entspricht, war immer umstritten. Selbst Christoph Link, der 2001 dazu ein wohlwollendes Gutachten geschrieben hat, stützt sich nur auf den einen Punkt, dass der Unterricht in der Verantwortung einer einzigen Religionsgemeinschaft lag, nämlich der Evangelischen Kirche. Das sei „noch“ mit dem Grundgesetz in Einklang zu bringen. Dort steht aber in Art. 7 Abs. 3, der Religionsunterricht müsse „in Übereinstimmung mit den jeweiligen Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt werden. Reichen da die evangelischen Grundsätze? Die Katholische Kirche ist beispielsweise nicht beteiligt gewesen. Links Position ist deswegen keine Mehrheitsposition geworden. Im Moment arbeitet man in Hamburg ja an einer Revision, hier ist gerade sehr viel in Bewegung. Muslimische Lehrkräfte sind nur absolut marginal zum Einsatz gekommen. Und dass jüdische Lehrkräfte dort unterrichten, ist mir neu. Der Hamburger Ansatz widerspricht auch allem, was in der jüdischen Fachdidaktik diskutiert und präferiert wird. Der bisherige Hamburger Religionsunterricht hat eigenen Untersuchungen und Analysen zufolge das Ziel der Einübung in aktive, gelebte Toleranz gerade nicht erreicht. Über dieses Defizit wird leider nie publizistisch berichtet.

Aber darüber, dass Hessen den bekenntnisorientierten Islamunterricht jüngst gestoppt hat...

Eine richtige Entscheidung. Einer der Vertragspartner für die inhaltliche Ausgestaltung des Islamischen Religionsunterrichts ist die DiTiB (Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V.). Sie ist zwar nach deutschem Vereinsrecht konstituiert, per Satzung aber sehr eng mit dem staatlichen „Präsidium für religiöse Angelegenheiten der Türkei“ verquickt. Dieses ist wiederum direkt dem Präsi-



Foto: stock.adobe.com/@absent84

dentem unterstellt, der demgemäß auch Einfluss nehmen kann. Aus meiner Sicht und trotz guter Zusammenarbeit in den Jahren vor Erdogans Präsidentschaft ist es ein Ding der Unmöglichkeit, dass ein anderer Staat (nicht: eine andere Religion!) auf die Inhalte von Religionsunterricht in Deutschland Einfluss nehmen kann.

Wie sieht Ihr Traumkonzept des Religionsunterrichts aus?

Ich bin keine Juristin. Aber mein Traum wäre ein bekenntnisgebundener Religionsunterricht, der die Bekenntnisgebundenheit nur an das Bekenntnis der unterrichtenden Lehrkraft knüpft. Er hätte also eine transparente Perspektivität. Und es wäre islamischer oder christlicher oder jüdischer Religionsunterricht; die Schülerinnen und Schüler – egal, ob religiös oder nicht – hätten die freie Wahl, woran sie teilnehmen wollen. Es ist wie mit Musik als Schulfach: Auch die Unmusikalischen werden bei uns musikalisch gebildet.

Diese Lehrkraft müsste eine universitäre Ausbildung und ein Referendariat absolviert haben mit deutlich erhöhten religionskundlichen Anteilen gegenüber den derzeitigen Anforderungen. Und der Vertragspartner des Staates, der die Inhalte dieses Unterrichts mitverantwortet, darf nicht mit einem anderen Staatswesen verknüpft sein. Er muss eine nennenswerte Mehrheit der jeweiligen Glaubensrichtung und in Bezug auf andere Religionen einen (meinetwegen positionellen) Pluralismus vertreten, also von einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller Religionen ausgehen.

Doch Ihr Traum ist bislang nicht in Erfüllung gegangen...

Leider. Er scheitert daran, dass zum Beispiel die muslimische Gemeinschaft in den verschiedenen Bundesländern – wenn man da überhaupt von Gemeinschaft reden kann – sich nicht auf ein Zweckbündnis, das als Gegenüber zum Staat fungieren kann, einigen

ANZEIGE

**WENN NIEMAND MEHR ÜBER INHAFTIERTE JOURNALISTEN IN DER TÜRKEI SCHREIBT, SIND DANN ALLE WIEDER FREI?**

REPORTER OHNE GRENZEN  
 FÜR INFORMATIONSFREIHEIT



kann. Dazu würde gehören, zum Beispiel die Gegensätze zwischen Sunniten und Schiiten nicht als Hindernis anzusehen und den türkischen Staat außen vor zu lassen. Aber auch die christlichen Kirchen haben ja erst seit den 1990er-Jahren ernst zu nehmende Ansätze für einen konfessionell-kooperativen Unterricht entwickelt. Und rechtlich scheint es schwierig zu sein, Religionsunterricht gemeinsam zu verantworten, wenn die „Grundsätze“ (Art. 7 GG) so verschieden sind.

**Eine 16-jährige, katholische Schülerin fragte neulich bei einer Diskussion: Warum versucht unsere Lehrerin immer, uns zum Glauben an Gott zu überreden? Sollte Religionsunterricht nicht besser die Unterschiede und Historien der unterschiedlichen Glaubensrichtungen darstellen?**

Das Ziel des evangelischen wie katholischen Religionsunterrichts ist ein Bildungsziel, nämlich ohne Ressentiments und mit viel Sachverstand sich zu religiösen (und eben nicht nur zu ethischen!) Fragen äußern und entsprechend argumentieren zu können. Falls diese Schülerin wirklich erlebt haben sollte, dass sie zum Glauben an Gott überredet werden sollte, dann sollte sie sich von diesem Unterricht abmelden. Dieses Recht hat sie nämlich. Und ein solcher Unterricht wäre kein rechtlich zulässiger Unterricht, der gemäß den Grundsätzen der christlichen Religionsgemeinschaften erteilt würde.

**Wie unterscheiden sich die unterschiedlichen Glaubensrichtungen/Kirchen in ihrer Sicht auf Religionsunterricht?**

Das ist ein weites Feld. Es gibt natürlich Unterschiede. Alle aber müssen sich an die in Deutschland gesetzlich vorgegebene res mixta halten, also Bildungsziele vertreten und nicht Missionsziele. Und es ist richtig, wenn der Staat, wie in Hessen, das auch durchsetzt.

**Warum sehen so viele Menschen in heterogenen Klassen und damit auch heterogenen Glaubensrichtungen nicht eine Chance zur Verständigung und des friedlichen Miteinanders?**

Ich glaube, dass viele Menschen diese Chancen sehen. Aber man kann halt nicht

Schülerinnen und Schüler unter dem Deckmantel von Dialogorientierung zu Expertinnen und Experten erheben – wer von uns ist das schon? Die Heterogenität allein macht noch keinen guten Unterricht. Das sieht man ja auch bei der Inklusion.

**Wie gelingt Lehrkräften ein (möglichst) alle Religionen wertschätzender Unterricht?**

Um alle Religionen wertschätzend zu unterrichten, muss man seinen eigenen Standpunkt kennen (und die Schülerinnen und Schüler müssen ihn kennen!). Und man muss schlicht und ergreifend gut ausgebildet sein. Genauso wie man mit dem Studium der Chemie nicht gleichermaßen Chemie, Biologie und Physik unterrichten kann, kann man mit Islamwissenschaften nicht gleichermaßen ev. und kath. Christentum, Buddhismus und Islam unterrichten.

**Wo sehen Sie bundesweit die gravierenden Unterschiede im Religionsunterricht zwischen konfessionellen und staatlichen Schulen?**

Die konfessionellen Schulen sind in sehr vielen Fällen pädagogische Vorreiterinnen gewesen – wie viele freie Schulen. Es ist gut, dass es Alternativen zum staatlichen Schulsystem gibt. Wie sagt man so schön? Konkurrenz belebt das Geschäft.

**Was schreiben Medien über Religionsunterricht im Jahre 2030?**

Ich hoffe ganz dringend, dass sie überhaupt etwas dazu schreiben und wir bis dahin überhaupt noch von religiöser Bildung im schulischen Kontext sprechen können.

**Bietet die aktuelle Unterrichtspraxis so wenig Grund zum Optimismus?**

Die Praxis ist nicht das Problem. Auch die Didaktik ist es nicht. In den vergangenen Jahren wird daran intensiv gearbeitet – auch interkonfessionell und interreligiös. Ich weiß nur nicht, ob das Tempo, in dem die Kirchen und die muslimischen Gemeinschaften sich bewegen, ausreicht. 2060 wird einer Freiburger Studie zufolge nur noch eine Minderheit der Deutschen Mitglied einer Kirche sein. Und

Zur Person



Dr. Bärbel Husmann, \*1958, Gymnasiallehrerin für Chemie und Ev. Religion, 2001-2008 Dozentin am Religionspädagogischen Institut der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Lehraufträge an den Universitäten Göttingen und Lüneburg, Promotion 2007 mit einer Arbeit über die Religiosität Jugendlicher, 2008-2017 Stellv. Schulleiterin am Gymnasium Meckelfeld/Niedersachsen, seit 2017 freiberufliche Autorin. Herausgeberin des Lehrwerks „Moment mal!“ für den Ev. Religionsunter-

werden die politischen Mehrheiten dann religiöse Bildung noch für wichtig halten?

**In manchen (Grund)Schulen beträgt der Anteil muslimischer Kinder 80 und mehr Prozent. Wie sollte hier der Religionsunterricht aussehen?**

Die Situation ist ja höchst unterschiedlich – auch in 10 Jahren wird es in ländlichen Gebieten keine wesentliche Erhöhung des muslimischen Bevölkerungsanteils geben. Ich würde mir wünschen, diese Schülerinnen und Schüler könnten wählen zwischen Islamischem und Christlichem Religionsunterricht. Mir hat der Vater eines kleinen muslimischen Fünftklässlers, der von Ev. Religion zu Werte und Normen wechseln wollte, mal gesagt: „Alter Schwede! Mein Sohn wird in Deutschland sterben. Deswegen soll er auch was lernen von der Religion, an die hier die Leute glauben. Er bleibt im Religionsunterricht!“ ■

Das Interview führte: Stephan Lücke

**Bundesgewerkschaftstag vom 9. bis 11. Juni 2021**



Foto: Kay Herschelmann

„Bildung. Weiter denken!“ lautete das Motto des 29. ordentlichen Gewerkschaftstages der GEW, der erstmals digital über das Antrags- und Versammlungssystem openlides stattfand und von Leipzig aus gestreamt wurde. Der alle vier Jahre stattfindende Gewerkschaftstag ist das höchste Beschlussgremium der GEW. Insgesamt 432 Delegierte aus allen Bundesländern wählten einen Vorstand (HV) und diskutierten über Anträge, in denen die Ziele und Positionen der GEW zu bildungs- und tarifpolitischen Themen festgelegt wurden.

Der Landesverband Saarland war mit 11 Delegierten, die zuvor auf einem Landesausschuss gewählt worden waren, vertreten.

Neben den Beratungen und Wahlen sendeten prominente Redner\*innen unter anderem DGB-Vorsitzender Reiner Hoffmann, Armin Laschet (CDU), Olaf Scholz (SPD), Annalena Baerbock (Grüne), Christian Lindner (FDP) sowie Susanne Hennig und Janine Wissler (Die Linke) eine Videobotschaft an die Delegierten.

Bei den Wahlen für den achtköpfigen Vorstand der GEW stand unter anderem die Wahl einer neuen Vorsitzenden an, da Marlis Tepe nach acht Jahren nicht wieder kandidierte.



Die neue Bundesvorsitzende Maïke Finnern | Foto: Kay Herschelmann

Mit Maïke Finnern, Landesvorsitzende aus NRW, gab es nur eine Kandidatin. Nach einer beeindruckenden Rede wurde Sie von den Delegierten mit 90,6% zur neuen Bundesvorsitzenden gewählt. Neuer und alter Stellvertreter ist Andreas Keller, der auch den Organisationsbereich Hochschule und Forschung weiter leiten wird.

Ebenso wurden Frauke Gützkow (Frauen-, Gleichstellungs-, Geschlechterpolitik) und Daniel Merbitz (Tarif- und Beamtenpolitik) als einzige Kandidaten in ihren Ämtern bestätigt.

In den Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung wurde Ralf Becker gewählt. In den übrigen drei Vorstandsbereichen kam es mit jeweils zwei Kandidat\*innen zu Kampfabstimmungen. Dabei setzten sich mit Nick Strauss aus Bremen (Finanzen), Anja Bensing-Stolze aus Hamburg (Schule) und Doreen Siebernik aus Berlin (Jugendhilfe und Sozialarbeit) drei neue Kandidat\*innen durch.

Der Landesverband Saarland gratuliert allen Kandidat\*innen zu ihrer Wahl und wünscht dem neugewählten Vorstand viel Erfolg bei seiner Arbeit. Gleichzeitig bedankt sich die GEW Saarland bei den fünf ausgeschiedenen Vorstandsmitgliedern Marlis Tepe, Ilka Hoffmann, Björn Köhler, Petra Grundmann und Ansgar Klinger für ihre geleistete Arbeit und eine stets konstruktive Zusammenarbeit. Wir wünschen Ihnen für die Zukunft alles Gute.

Normalerweise dauert ein Gewerkschaftstag fünf Tage. Da dies virtuell nur schwer zu realisieren war, hat man sich zunächst auf die Leitanträge und die Anträge zu Satzungsänderungen sowie die Vorstandswahlen konzentriert. Bereits 2022 wird es daher einen außerordentlichen Gewerkschaftstag als Fortsetzung geben, um alle weiteren Anträge ausführlich beraten und beschließen zu können. Geplant ist eine Präsenzveranstaltung, wiederum in Leipzig. Wir freuen uns darauf. ■

Andreas Sánchez Haselberger



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



Das neu gewählte Vorstandsteam, v.l.n.r.: Ralf Becker, Frauke Gützkow, Doreen Siebernik, Maïke Finnern, Andreas Keller, Nick Strauss, Anja Bensing-Stolze, Daniel Merbitz. Mehr Infos unter: [gew.de/hauptvorstand/](http://gew.de/hauptvorstand/) | Foto: Kay Herschelmann





# Gewerkschaftliche Zeitpolitik – feministisch, was sonst!

Beim Thema Home-Office macht Lehrkräften so schnell niemand etwas vor. Weit länger als es den Begriff gibt, realisieren sie die Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts, das Schreiben der Zeugnisse oder Gutachten und viele weitere Arbeiten am heimischen Schreibtisch. Wie andere auch erledigenden sie Sorgetätigkeiten, Care-Arbeit, in Familie, Haushalt, Freundeskreis: von der Erziehung der Kinder über Hausaufgabenbetreuung bis zur Pflege von Eltern oder anderen Angehörigen. Wer zuhause arbeitet, das zeigen Studien, bringt mehr Zeit für Care-Arbeit auf, als wer außer Haus tätig ist.

Was auch bekannt ist: Frauen verbringen statistisch mehr als vier Stunden pro Tag mit unbezahlter Sorgearbeit, Männer weniger als drei. So wie es einen „Gender Pay Gap“ zwischen Frauen und Männern gibt, gibt es einen „Gender Care Gap“. Zu beiden passt, dass Frauen weit häufiger in Teilzeit arbeiten, bei großen Unterschieden zwischen Ost und West: In den älteren Ländern ist rund jede zweite Frau teilzeitbeschäftigt, in den jüngeren nur jede dritte.

Zugleich ist vieles in Bewegung hinsichtlich der Geschlechterverständnisse und Rollenbilder. Althergebrachte Vorstellungen von Geschlecht und Arbeit und dem Verhältnis zwischen Lohnarbeit und Erziehungs- oder Care-Arbeit haben sich verändert. Auch in bundesweiten Care-Bündnissen verschiedener Organisationen und Einzelpersonen und in Veranstaltungen der GEW wird der Ruf lauter, außer der Erwerbsarbeitszeit auch die Sorgearbeit in den Blick zu nehmen.

Die GEW bearbeitet das Verhältnis von Erwerbsarbeitszeit zu Sorgearbeit, zu Lebenszeit und Lebensqualität seit vielen Jahren. Beim Gewerkschaftstag 2017 wurde der Beschluss „Zeit zu leben – Zeit zu arbeiten“ gefasst. Nun liegt ein Diskussionspapier vor, das Care-Arbeit zum Schlüsselement gewerkschaftlicher Zeitpolitik erhebt. Sein Titel: „Feministische Zeitpolitik. Zeit zu leben, Zeit zu arbeiten. Zeit, die unbezahlte und die bezahlte Sorgearbeit in den Blick zu nehmen“. Im Mai hat der Hauptvorstand es verabschiedet und damit eine Grundlage für weitere breite Debatten in der GEW und außerhalb beschrieben.

Wichtig ist: „Feministisch“ bedeutet nicht, dass die Debatte von Frauen für Frauen voran-



Foto: 123rf.com/©David Pereira Villagrãj - Spain

gebracht werden soll. Das Thema geht die ganze GEW an. Worum es geht, ist ein Verhältnis von Erwerbs- und Care-Arbeit zu entwickeln, das geschlechtlich bedingte Rollensetzungen abbaut, das das Muster „Er in Vollzeit, sie in Teilzeit und im Haushalt“ aufbricht. Auch deshalb die Forderung nach einer 32-Stundenwoche für alle, damit Menschen frei von Stereotypen arbeiten, leben, und sich entfalten können. Das Leitbild einer 32-Stundenwoche für alle lädt dazu ein, sich die Veränderungen im Familienalltag und am Arbeitsplatz vorzustellen.

Der aktualisierte Blickwinkel unserer gewerkschaftlichen Zeitpolitik fußt geradezu auf einer Umkehrung des bisherigen Fokus auf Arbeitszeit. Am Anfang jeder Betrachtung soll die Lebensqualität stehen und die damit verbundene Zeit für das Miteinander. Von dieser ausgehend, und unter Betrachtung der gewünschten oder benötigten Zeit für Care-Arbeit, berechnet sich schließlich die Arbeitszeit.

Diesem Grundgedanken muss eine künftige Arbeitszeitpolitik gerecht werden. Wer eine 32-Stunden-Woche für alle für die Utopie einer Bildungsgewerkschaft mit überwiegend weiblichen Mitgliedern hält, sei gesagt: Umfragen unserer Schwestergewerkschaften IG Metall und ver.di sowie Arbeitszeitstudien der Hans-Böckler-Stiftung gehen in dieselbe Richtung.

Bis es soweit ist, stärken wir das innergewerkschaftliche Gespräch und bringen Mitglieder aller Bildungsberufe und Geschlechter in den Diskurs: Welchen Wandel braucht es innerhalb der GEW (und anderen Gewerkschaften), damit Care- und Erwerbsarbeit gleichberechtigt zwischen Männern und Frauen verteilt werden?

Denn: Nur wenn wir erfolgreich den Blick auf die eigene Arbeit im Kontext eines anstehenden Wandels richten, wird auch der gesellschaftliche Transformationsprozess mit Blick auf bezahlte und unbezahlte Sorgearbeit gelingen. Für eine solidarische Gesellschaft von morgen! ■



**Frauke Gützkow**  
GEW-Vorstandsmitglied, Arbeitsbereich Frauen-, Gleichstellungs-, Geschlechterpolitik

Weitere Informationen:  
<https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/gesellschaftliche-zeitstrukturen-umgestalten/>

# Kampf gegen Kinderarbeit in Zeiten der Pandemie

**fair  
childhood**  
GEW-Stiftung  
Bildung statt Kinderarbeit

Kinderarbeit zu bekämpfen ist mühsam und schwierig. In den letzten Jahrzehnten konnten die gemeinsamen Anstrengungen der Gewerkschaften und Nichtregierungsorganisationen in der Bildungsinternationale aber deutliche Erfolge bewirken. Gewerkschaftliche Projekte zur Schaffung kinderarbeitsfreier Gebiete entstanden in immer mehr Ländern. Die Zahl der arbeitenden Kinder sank in zehn Jahren um 38 Prozent, tausende Kinder und Jugendliche konnten aus Kinderarbeit in Schulbildung (zurück-)geholt werden, viele machten ihren Schulabschluss. Diese Erfolge drohen in der Corona-Pandemie wieder geschmälert zu werden.

## Welttag im Internationalen Jahr zur Abschaffung von Kinderarbeit

Der 12. Juni ist alljährlicher Welttag, 2021 das Internationale Jahr zur Abschaffung von Kinderarbeit mit dem Ziel, dass alle UN-Mitgliedsstaaten umgehend wirksame Maßnahmen dazu ergreifen (Nachhaltiges Entwicklungsziel 8.7). An vielen Orten machen Aktionen auf die jetzt wieder mehr als 152 Millionen Kinder aufmerksam, die statt in Schulen zu lernen Kinderarbeit verrichten müssen. Deren Zahl stieg im Laufe des letzten Jahres mit der Corona-Pandemie an. Die aktuellen Zahlen wird die ILO ab Juli veröffentlichen.

Ende März tauschten sich interessierte GEW-Mitglieder im Rahmen der „GEW-Seminarreihe Internationale Solidarität“ zum Thema ‚Kinderarbeit in der aktuellen Corona-Situation‘ aus. Dabei zeigten einige afrikanische Bildungsgewerkschaften nicht nur, wie sie ihre Projekte durchführen, sondern auch zahlreiche Beispiele, wie sie in Pandemiezeiten versuchen, ihre wichtige Arbeit fortzusetzen.

## Nachrichten aus den Projekten gegen Kinderarbeit

Der Kollege Robert Gunsinze der ugandischen Gewerkschaft UNATU berichtete bei dem online-Seminar, dass seit dem Frühjahr 2020 – wie in Malawi und bis Ende April 2021 auch in Simbabwe – viele Schulen geschlossen waren. Da etliche Lehrkräfte in den ländlichen Regionen nicht am Schulort ansässig sind und die Lage auch für sie unklar war, kehrten sie vorübergehend in ihre Heimatorte zurück. Aber geschlossene Schulen und abwesende Lehrkräfte erweckten bei den Eltern den Ein-



druck, dass die Schulen nicht mehr öffnen würden. Sie schickten ihre Kinder in Lohnarbeit. Mit Hausbesuchen und per Rundfunkauftrag versuchten Gewerkschafter\*innen Überzeugungsarbeit in der Region zu leisten. Die Kolleg\*innen von UNATU in Uganda und auch von TUM und PSEUM im Projektgebiet in Malawi beeinflussten mit Schulungen die Meinung der Lehrkräfte. Sie rüsteten Kleintransporter mit Lautsprecheranlagen aus und fuhren damit über Land. So konnten sie die gesamte Bevölkerung der Projektregionen auch bei der Feldarbeit und auf Dorfplätzen mit ihren mit Musik gemixten Informationen über die Bedeutung von Bildung, die schrittweise öffnenden Schulen und die zu achtenden AHA-Regeln erreichen. In Uganda öffneten die Schulen zunächst für Abschluss- und Prüfungsklassen, anschließend bekommen auch weitere Klassen die Chance zur Präsenz in der Schule.

Für die Schulen im Projekt in Malawi sind konkrete Zahlen bekannt: Zwischen März und Oktober 2020 sank die Zahl der Lernenden von 7800 auf 4000. Aber die gewerkschaftlichen Überzeugungsmaßnahmen wirkten, Ende Dezember waren wieder 8.000 Schüler\*innen in den Schulen, ein großer Erfolg für das Projekt. Aber Lehrkräfte, Elternvereinigungen und Dorfälteste gehen auch mit vereinten Kräften dagegen vor, wenn Kindern und Jugendlichen der Schulbesuch verweigert wird, wie das bei der 15-jährigen Nelia aus Kabwinja der Fall war, die unbedingt weiter lernen und ihren Schulabschluss machen will. Die Gewerkschafter\*innen schalteten die Polizei ein, als Nelias Eltern keine Einsicht zeigten, ihr die Schule verboten und sie verheirateten

wollten. Polizei und Gewerkschaft gemeinsam konnten die Eltern schließlich zur Vernunft bringen.

## Besondere Umstände erfordern außergewöhnliche Maßnahmen

In Burkina Faso lernten die Kolleginnen in einem Workshop beim Frauenkongress der F-SYNTER Desinfektionsgel herzustellen, ebenso produzierten in den Projekten in Nicaragua die Gewerkschaftsmitglieder mit ihren lokalen Mitteln die Desinfektionsmittel für ihre Schulen selbst. Mit Unterrichtsmaterial für das Lernen zu Hause, Meetings und Aktionen im Freien wie Sport- und Spaßangeboten versuchten die Lehrkräfte während der Schulschließungen den Kontakt zu den Lernenden zu behalten.

Die Wiederöffnung der Schulen ist ein Schritt, entscheidend ist auch, die Lernenden nach langen Pausen wieder an den Unterrichtsstoff heranzuführen. In Fortbildungen der Gewerkschaftsmitglieder werden Aufwands- und so genannte Brückenkurse entwickelt, die den Schüler\*innen den Anschluss ermöglichen. Dort wo die Versorgungslage sich in der Pandemiesituation für Lehrende und Lernende besonders verschlechterte, richteten die Gewerkschaften Solidaritätsfonds ein. Die internationale Solidarität ist dabei eine wichtige Stütze. Neben dem beispielhaften Vorgehen der Gewerkschaften zur Abschaffung von Kinderarbeit bleibt eine Hauptforderung an die Regierungen: die nach kostenfreiem Zugang jeden Kindes mindestens zu guter Grundschulbildung. ■

Bruni Römer

Foto: UNATU – community drives in Uganda

# Mitbestimmung für alle!

Mahnwache der GEW am 10. Juni 2021 vor dem saarländischen Landtagsgebäude

Unter dem Motto „Mitbestimmung für alle“ veranstaltete die GEW-Saarland, vertreten durch zahlreiche Mitglieder unterschiedlicher Professionen, anlässlich der Anhörung des Ausschusses für Bildung, Kultur und Medien zum Gesetz zur Änderung des Schulmitbestimmungsgesetzes am Donnerstag, den 10. Juni 2021 eine Mahnwache vor dem Gebäude des Landtages.

Aus unserer Sicht bleibt ein wesentlicher Teil der Vereinbarungen aus dem Koalitionsvertrag auf der Strecke, nämlich die Aufnahme der Schulsozialarbeit in den Gesetzentwurf als wichtigste Voraussetzung für „das Kollegium der Zukunft“ in Form der Multiprofessionellen Teams.

GEW-Landesvorsitzende Birgit Jenni über-



Foto: Andreas Sánchez Haselberger

reichte eine gemeinsame Resolution von GEW, Landeselterninitiative für Bildung, DKSB und SaarDeGeDe an den Vorsitzenden des Bildungsausschusses, Frank Wagner (CDU), sowie den Stellvertreter des Bildungsaus-

schusses, Jürgen Renner (SPD) und forderte in einer emotionalen Rede die CDU-Fraktion auf, ihre Blockadehaltung zu beenden. ■

**Andreas Sánchez Haselberger**  
Mitglied im Geschäftsführenden Vorstand

# Wir gratulieren zum 90.

Seit vielen Jahren gratuliert unser Landes- enior\*innenausschuss (LSA) allen Mitgliedern ab dem 65. Lebensjahr zu ihren runden und halbrunden Geburtstagen mit einer Grußkarte. Doch diesmal galt es, einen ganz besonderen Jubilar zu würdigen. Unser Kollege Walter Weber feierte am 26. April seinen 90. Geburtstag. Er ist einer unserer ältesten Kollegen und gehört seit über 69 Jahren zu unserer GEW. Seine Grußkarte hat er selbstverständlich erhalten. Was ihn persönlich auszeichnet, ist, dass er immer noch in der GEW aktiv ist. Aufgrund seiner langjährigen Unterrichtstätigkeit in Chile und Spanien vertrat Walter viele Jahre unseren Landesverband auf Bundesebene im AGAL, einem Ausschuss der GEW, der zuständig ist für Angelegenheiten des Auslandsschuldienstes.

Seit seiner Pensionierung 1994 ist er als Vertreter des KV Saar-Pfalz in unserem LSA immer noch aktiv, fehlt bei keiner Sitzung und hat in Zusammenarbeit mit dem KV Blies bis heute 19 Senior\*innentage für Mitglieder im Ruhestand organisiert, die den beiden Kreisverbänden angehören.

Dieses außergewöhnliche Engagement für unsere GEW wollten wir daher ganz besonders würdigen. So gratulierten Marlene Wagner, heutige Vorsitzende des LSA, Harald Ley,



Marlene Wagner, Vorsitzende Landessenioren\*innenausschuss, Walter Weber, Haro Ley | Bild: Willi Schirra

der vor ihr 15 Jahre den LSA führte und Willi Schirra, unser ehemaliger Geschäftsführer, Walter Weber persönlich zu seinem Geburtstag. Coronabedingt warteten wir unsere Impfungen ab und fuhren dann Ende Mai nach Homburg, um ihm die Glückwünsche des LSA zu überbringen und unser Geschenk zu überreichen.

Neben der Freude über das Präsent hatte Walter sehr viel Interessantes zu erzählen und für uns drei wurde es ein spannender Nach-

mittag, der mit dem Wunsch endete, ihn in einer Ausgabe unserer EuWiS einmal persönlich vorzustellen.

Lieber Walter, wir wünschen dir noch viele Jahre so fit zu bleiben, wie du bist und noch eine lange Zeit, gemeinsam mit uns im LSA aktiv zu sein. ■

**Haro Ley**

# Gestatten, ich bin ein Arschloch

Bereits der Titel des Bandes weist auf einen selbstironischen und humorvollen Autor hin. Als bekennender „netter Narzisst“ und praktizierender Psychotherapeut kann er auf einen unerschöpflichen Fundus an Erfahrungen im Umgang mit Narzissten zurückgreifen – theoretisch und praxisgesättigt, multispektral, mit selbstbetroffener Gelassenheit und mit Augenzwinkern.

Auslöser für das Schreiben dieses Buches war nach eigenem Bekunden das Entsetzen über die Wahl des „Parade-Narzissen“ Donald Trump zum Präsidenten der USA. Es richtet sich hauptsächlich an Menschen, „die wissen wollen, wie man mit Narzissten besser klarkommen kann. Und das ist die Mehrheit!“ (S. 12). Deshalb wird zunächst erklärt, woran man Narzissten mit unterschiedlichen Ausprägungen erkennt und dann, wie man ihnen konsequent, souverän, gelassen und humorvoll Paroli bieten kann, ohne dabei selbst die Nerven zu verlieren. Narzissmus sei ein Persönlichkeitsstil und eine andauernde Charaktereigenschaft, die wenig veränderbar ist. Als ausgewiesener Experte für narzisstische Persönlichkeitsstörungen ist der Autor fest davon überzeugt, dass leichter bis mittelgradiger Narzissmus „gut behandelbar, aber nicht heilbar ist. Als schlecht behandelbar und unheilbar gilt der extreme, psychopathische Narzissmus“ (S. 60).

Pablo Hagemeyer ist Arzt, Facharzt für Psychiatrie und Psychotherapie und in eigener psychotherapeutischer Praxis niedergelassen, Fachbuchautor, Drehbuchautor, Drehbuchbetreuer und Dozent für Persönlichkeitspsychologie. Seine Spezialgebiete sind Angststörungen, Narzissmus und narrative Medizin.

Der Band hat drei Erzählebenen: Das fiktive Paar Tom und Tina mit den Eigenschaften und Problemen echter Patientinnen und Patienten des Autors wird in typischen, narzisstischen Situationen und Verstrickungen gezeigt, unterbrochen von den Streitgesprächen zwischen Pablo Hagemeyer und seiner Frau Carola über Passagen des Buchmanuskriptes und über ihre Ehe. Dazwischengeschaltet sind Reflektionen des Autors über seine eigene narzisstische Biografie, seinen Drang nach Selbstdarstellung und über seine deswegen fast gescheiterte Ehe. In fünf Kapiteln entfaltet Hagemeyer anhand vieler Beispiele den Narzissmus im privaten wie im beruflichen Leben und in der Öffentlichkeit. Er unterscheidet deutlich zwischen dem Narzissmus als Persönlichkeitsmerkmal (z.B. selbstbezogene Eitelkeit) und als Persönlichkeitsstörung, die zu massiven bis toxischen Problemen für die Betroffenen selbst, aber vor allem für ihr Umfeld führen kann. Diese problematischen Narzissten/Narzisstinnen könne man nie los-

werden, besonders schwierig werde es vor allem im beruflichen Bereich mit Vorgesetzten. Hagemeyer zeigt eindrucksvoll und mit Humor, wie man sich wirkungsvoll vor ihnen schützt und dass man sogar von ihnen lernen kann. Quellenverweise, Literaturverzeichnis und Anmerkungen am Schluss des Bandes machen die Vertiefung des Themas möglich. Separate Informationskästen enthalten psychologisches Hintergrundwissen und konkret formulierte Tipps für den Umgang mit Narzissten/Narzisstinnen wie z. B. sofortiges Ansprechen von Grenzüberschreitungen, schlagfertiges Kontern von Suggestivfragen oder authentisches, dosiertes Loben (Frisur, Schuhe etc.), um sich kurz Luft zu verschaffen in emotionalen Krisensituationen. Kleine Grafiken verdeutlichen Zusammenhänge wie z. B. das Bierdeckelmodell einer narzisstischen Beziehung oder die Emotionsmaschine des Narzissten (Teufelskreis in vier Zonen) oder die Spaltung des narzisstischen Selbst. Der Autor hat auch einen Selbst-Test Narzissmus zusammengestellt, einen „recht rohen, politisch nicht ganz korrekten und dennoch ... ziemlich realistischen Test“ (S. 194), den man als Opfer für „seinen Narzissten“ anwenden könne oder aber auch für sich selbst, wenn man beim Lesen der differenzierten Darstellungen über die verschiedenen Varianten des Narzissmus den Verdacht haben sollte, selbst narzisstisch zu sein.

Ein knapper Selbst-Check Narzissmus ist bereits hinter dem vorderen Umschlag des Bandes versteckt mit neun Kriterien des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Demnach sind mindestens fünf davon bei Narzissten vorhanden, die nach eigenen Aussagen der Autor des Bandes selbst erfüllt. Wer alle neun Punkte erfülle, sei der perfekte Narzisst, wer weniger als fünf Punkte habe, sei davon nicht betroffen. Dazwischen lägen leichte und mittelgradige Ausprägungen dieses Typs. Am obersten Ende der Skala befinde sich der psychopathische Narzisst, der von seiner eigenen Wichtigkeit extrem überzeugt sei, stark geprägt von Eigenschaften wie Skrupellosigkeit, Arroganz und Selbstbezogenheit und der sich selbst auf Kosten und zum Nachteil anderer aufrechterhalte. Der Narzissmus in einem „normalen Kontext“ dagegen sei nicht unbedingt psychopathisch. Der mittelgradige Narzisst nähme sich relativ wichtig, immer auf Anerkennung und Bestätigung aus, aber in einem etwas übertriebenen und nervigem Maße im Vergleich zum Durchschnitt der Bevölkerung. Männer neigten – so der Autor – häufiger zum Narzissmus, oft geprägt vom männlichen Rollenmodell mit den Faktoren Größe, Erfolg, Stärke, Eindeutigkeit und Beharrlichkeit. Narzisstische Frauen, die auch ihre Anerkennung und



Wichtigkeit bestätigt haben wollen, gingen dagegen anders vor - darüber erfahren wir in dem Band wenig. Wie jede psychische Charaktereigenschaft sei der Narzissmus gleichmäßig in der Bevölkerung verteilt: Es gibt wenige extreme und sehr viele leichte und mittelgradige Fälle, bösartige, maligne Narzissten machen nur einen geringen Anteil in der Bevölkerung aus (1 bis 4 %), die anderen Gruppen kommen weitaus häufiger vor. Man müsse sich erst bewusstwerden, dass wir alle im alltäglichen Leben immer wieder mit Narzissten unterschiedlicher Ausprägung konfrontiert seien. Entscheidend sei aber, dies im jeweils konkreten Fall zu erkennen. Erst dann sei es möglich, sich aus den umklammernden Fallstricken zu lösen, sich aus der Opferrolle zu befreien und notfalls auch Beziehungen abzubrechen. Pablo Hagemeyer plädiert für einen etwas „gnädigeren“, gelasseneren Umgang mit gemäßigten Narzissten, die man in ihrer Nervigkeit und Übergriffigkeit sicher korrigieren könne.

Narzissmus sei kein Schimpfwort, sondern eine Bezeichnung für Selbstverliebtheit und eine überhöhte Selbstwahrnehmung. Wenn jedoch ein pathologischer Narzisst Schaden zufüge, dann sollte man diesem unbedingt aus dem Wege gehen. Der Band ist fundiert und engagiert geschrieben, bei aller Ernsthaftigkeit des Themas unterhaltsam zu lesen, macht nachdenklich über das eigene Verhalten im Alltag und gibt wertvolle Hinweise zum menschlichen und differenzierten Umgang mit Narzissmus, denn „ohne ein normales Maß an Narzissmus kämen wir nicht weit im Leben“ (S. 12). ■

**Klaus Ludwig Helf**

Pablo Hagemeyer: Gestatten, ich bin ein Arschloch. Ein netter Narzisst und Psychiater erklärt, wie sie Narzissten entlarven und ihnen Paroli bieten. Verlag Eden, Hamburg 2020, 256 Seiten, broschiert ISBN: 978-3-95910-246-9 Preis: 16,95 Euro.



Der vorliegende Band ist hochaktuell und unbeabsichtigt eine Prophezeiung für die COVID-19-Pandemie geworden. Sein Autor Steven Taylor hatte diesen bereits einige Wochen vor dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie in Wuhan veröffentlicht. Er war damals nach Abschluss seiner Studie davon ausgegangen, dass die nächste Pandemie aus „irgendeiner Form von Influenza“ entstehen würde statt von einem neuen Corona-Virus. Dennoch - so Taylor - seien die Auswirkungen größtenteils dieselben: „Ich wusste, dass ich eine Pandemie ankündigte, aber erwartete sie nicht schon so bald. Vieles von dem was wir bei COVID -19 sehen, wurde entsprechend der Vorhersage im Buch auch bei früheren Pandemien erlebt. Dazu gehören eine weit verbreitete Angst, Panikkäufe, Rassismus, aber auch ein Anstieg von Altruismus, da Menschen sich sozial zur wechselseitigen Unterstützung zusammenschließen, während sie versuchen, physisch voneinander isoliert zu bleiben“ (S.9).

Er hoffe, so der Autor weiter im Vorwort der deutschen Ausgabe seines Buches, den deutschen Leserinnen und Lesern die Möglichkeit zu geben, ein „tieferes Verständnis sowohl früherer Pandemien als auch von COVID-19 zu erlangen“. Dies ist ihm, um es gleich vorweg zu nehmen, auch vortrefflich gelungen, auch wenn sich seine Argumentation sprachlich z. T. auf einem abstrakten, etwas spröden Niveau bewegt. Auf der Grundlage der wissenschaftlichen Literatur zu bedeutenden historischen Pandemien – beginnend mit der Beulenpest (1346-1353) über die Spanische, Russische, Asiatische Grippe, HIV/AIDS bis zur Zika-Virus-Pandemie (2015/16) untersucht Steven Taylor die psychologischen Folgen von Pandemien und die Strategien zu ihrer Bekämpfung mit dem Schwerpunkt auf der psychosozialen Dimension.

# Die Pandemie

Steven Taylor ist Professor für klinische Psychologie an der University of British Columbia in Kanada und forscht seit Jahren zur Psychologie von Pandemien.

Die zwölf Kapitel des Bandes analysieren die Vielschichtigkeit der psychologischen Herausforderungen einer Pandemie: Was ist eine Pandemie?/Moderne Methoden für den Umgang mit Pandemien/Psychologische/Reaktionen auf Pandemien/Persönlichkeitseigenschaften als Faktoren emotionaler Verletzlichkeit/Kognitive Verhaltensmodelle von Krankheitsangst/Das Verhaltensimmunsystem/Sozialpsychologische Faktoren/Verbesserung der Krisen- und Risikokommunikation/Behandlung emotionaler Notsituationen während einer Pandemie. Im letzten Kapitel über allgemeine Schlussfolgerungen und künftige Entwicklungen werden ein Porträt der nächsten Pandemie, gesamtgesellschaftliche Vorschläge zur Bewältigung künftiger Pandemien, Planungen für das öffentliche Gesundheitswesen und ein Strategieplan für weitere Forschungen vorgestellt.

Bei der Auswertung der zahlreichen Studien und Fallbeispielen von Pandemien ist Taylor zu dem Ergebnis gekommen, dass es bereits vor Corona Erfahrungen und ein umfangreiches, faktengeprägtes Wissen gegeben habe, um auf Pandemien vorbereitet zu sein, auf medizinisch- gesundheitlichen, gesellschaftlichen, politischen und persönlichen Ebenen. Beim Umgang mit pandemischen Bedrohungen und den damit verbundenen Einschränkungen wie Ausgangsverbote, Abstandsregelungen oder Hygieneempfehlungen hätten psychologische Faktoren eine große Rolle gespielt, was von den Verantwortlichen unterschätzt werde: weitverbreitete Ängste vor Ansteckung und gesundheitlichen Schäden bis zum Tod, Sorgen um sozialen und wirtschaftlichen Ruin, Panikkäufe, Massenaufläufe, Gereiztheit und Niedergeschlagenheit bis zur Depression, Zunahme von aggressivem Verhalten im sozialen Umgang, Verbreitung von Verschwörungstheorien, Rassismus, unangepasstes Verhalten sowie Abwehrreaktionen und auch andererseits Zunahme von Altruismus und sozialen Interaktionen.

Die gegenwärtige COVID-19-Pandemie unterscheidet sich von früheren Pandemien vor allem durch die Tatsache, dass sie die erste Pandemie im Zeitalter von sozialen Medien als auch weltweiter Vernetzung durch Internet und Mobiltelefon sei. Das habe zur Folge die beschleunigte Ausbreitung einer Fülle von Informationen und Desinformationen auf der ganzen Welt und die Möglichkeit für die Menschen, sich während der Selbstisolation miteinander in Kontakt zu bleiben. Die enorme

Bedeutung dieser beiden Faktoren habe er in seinem Buch vorweggenommen. In Zeiten einer Pandemie müssten Menschen in der Lage sein - so Taylor -, einen „gewissen Grad“ an Unsicherheit zu erdulden oder zu akzeptieren. So könne die Selbstisolation stressig werden und die Gefühlslage der Menschen verschlechtern. Im Allgemeinen seien die Menschen aber evolutionsbedingt belastbar und würden das weitgehend problemlos durchstehen. Eine Minderheit von Menschen werde aber davon stark betroffen sein, insbesondere die mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften wie „negative Emotionalität“ (Neurotizismus), Trait-Angst, Perfektionismus, Körperwachsamkeit oder Neigung zu unrealistischem Optimismus. Angst, Reizbarkeit und Niedergeschlagenheit seien einige der Folgeerscheinungen. Wer unfähig oder nicht dazu bereit sei, Unsicherheiten auszuhalten, werde mit „höherer Wahrscheinlichkeit ein beträchtliches, psychisches Leid“ erleben: „Menschen mit einem hohen Grad von Unsicherheitsintoleranz neigen dazu, im Hinblick auf die Bedrohung durch die Infektionskrankheit äußerst ängstlich zu werden, insbesondere dann, wenn Sie den Eindruck haben, dass sie die Bedrohung nur begrenzt kontrollieren können“ (S. 72).

Im Kern gebe es drei Arten von Ängsten: Die Angst vor der Infektion selbst und davor, mit kontaminierten Oberflächen in Kontakt zu kommen. Die Angst vor den sozioökonomischen Folgen von Covid-19 (Arbeitslosigkeit, Kurzarbeit, finanzieller Absturz). Die Angst, dass Menschen aus anderen Ländern oder mit spezifischem sozialem, sexuellem, religiösem Hintergrund die Infektion verbreiten, schürt gruppenspezifische Menschenverachtung und Rassismus, der – wie Taylor feststellt – immer schon ein Merkmal jeder anderen früheren Pandemie gewesen sei. Menschen mit Neigungen zu unrealistischem Optimismus und starkem Gefühl von Unverletzlichkeit (nur die Andren werden infiziert) verbreiten durch nachlässiges oder fahrlässiges Verhalten und Lebensstil die Infektion möglicherweise mehr als sie denken. Der Anstieg von Menschen, die der Wissenschaft und den Medien insgesamt misstrauen, sei möglicherweise auch der Grund, warum sich Gerüchte so schnell ausbreiten können - vor allem durch die sozialen Medien.

Was kann man tun? Taylor schlägt vor, eine umfassende, effektive und glaubhafte Strategie der Krisen- und Risikokommunikation zur Prävention und Wahrung der Gesundheit und Sicherheit zu entwickeln. Die öffentliche Information müsse nicht nur Tipps für hilfreiche

Hygiene- und Verhaltensmaßnahmen und für die Notwendigkeit von Impfungen bereithalten, sondern auch Informationen über Bewältigungsmethoden und Strategien zum Umgang mit Stigmatisierung, Orientierungshilfen zur Stressbewältigung für den Aufbau von Widerstandsfähigkeit und psycho-pädagogische Materialien zu Kummer, Angst, Depressionen, Hilflosigkeit, Frustration, Ärger und Stimmungsschwankungen. Mehr wissenschaftliche Forschung sei notwendig, um optimale Formate für pandemiebezogene Bot-

schaften der Risikokommunikation zu entwickeln. Steven Taylor belegt aufgrund seiner Studien, dass eine Pandemie sowohl eine medizinisch-gesundheitliche als auch eine enorme soziale und psychologische Herausforderung für die Gesellschaft und die einzelnen Menschen darstellt. Er entwickelt auch erfahrungsorientierte, fundierte und konkrete Ratschläge zur besseren Bewältigung der Krise. Der Band ist nicht nur für Fach-Publikum, sondern auch für interessierte Laien verständlich und lesbar geschrieben. Er sensibilisiert

für die Wahrnehmung und damit auch für das Verstehen der emotionalen Seiten einer Pandemie. ■

### Klaus Ludwig Helf

Steven Taylor: Die Pandemie als psychologische Herausforderung. Ansätze für ein psychosoziales Krisenmanagement. Mit einem Vorwort von Jonathan S. Abramowitz. Psychosozial-Verlag Gießen 2020, 185 Seiten, ISBN: 978-3-8379-3035-1 Preis: 19,90 Euro

# Nur scheinbar pragmatisch: „Mythos Bildung“

„Mir fällt tatsächlich kein in Deutschland relevantes Problem ein, für das Bildung eine Lösung sein könnte“ – so kann man auf Seite 50 von „Mythos Bildung“, ein Sachbuch des Pädagogik-Professors Aladin El-Mafaalani, lesen. Auf den 49 Seiten davor und den 200 Seiten danach geht es dann aber doch erstaunlich viel um Bildung. Ein Widerspruch, den aufzulösen der Autor bis zuletzt schuldig bleibt. El-Mafaalani liefert zwar eine sehr lesenswerte Analyse unsere Bildungssystems, die mit vielen liebgewonnen Vorstellungen aufräumt, die dabei jedoch auf eigentümliche Weise inkonsistent ist.

Für El-Mafaalani ist die weit verbreitete und durch zahlreiche radikale Schulreform-Entwürfe à la Richard David Precht perpetuierte Vorstellung, mit einer Veränderung des Bildungssystems ließen sich alle gesellschaftlichen Probleme lösen, naiv. Sie blende nämlich aus, dass die Schwierigkeiten im Zusammenhang von Migration, Globalisierung, Digitalisierung usw. sehr komplexe Ursachen haben, für die die Schule gar keine Antwort bietet. Mehr noch: Das Bildungssystem ist nicht nur nicht Lösung, sondern sogar selbst ein Problem.

Obwohl der Mythos Bildung besagt, dass in der Schule allen Kindern dieselben Chancen gegeben werden, es einmal zu etwas zu bringen, sei die Realität eine ganz andere. Die Kinder treten nicht nur mit ganz unterschiedlichen Startbedingungen in das Bildungssystem ein, dort werden die Nach- bzw. Vorteile, die einem durch das Elternhaus erwachsen, sogar noch weiter verstärkt. Für diesen Effekt gebe es aber keinen Schuldigen, so El-Mafaalani, es liege schlicht an der Logik des Bildungssystems selbst, dass es nicht mehr Gleichheit schafft, sondern den Status quo und die Privilegien der Gebildeten und Wohlhabenden

sichert. Anstatt seinen Beruf an dieser Stelle an den Nagel zu hängen, entwirft El-Mafaalani dann aber doch einen Vorschlag, wie man das Bildungssystem gerechter machen könnte, und zwar „auch ohne Revolution und Vision“ und stattdessen mit „Evidenzen und Pragmatismus“.

Alles, was jetzt schon ganz gut läuft, müsse auch nicht geändert werden: die duale Berufsausbildung etwa, auch das Gymnasium könne man belassen. Bestehende Tendenzen könne man weiter verstärken: den Ausbau der Ganztagsbetreuung zum Beispiel oder die steigenden Abiturnumstände. Damit die Schule zu einem Ort wird, an dem die unterschiedlichen Startbedingungen der Kinder tatsächlich ausgeglichen werden können, brauche es aber noch Folgendes: die Sensibilisierung des gesamten Bildungssystems für die Erscheinungsformen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit. Das soll gewährleistet werden durch entsprechend diagnostisch geschulte Lehrkräfte, die sich wieder auf ihre Kerntätigkeit, den Unterricht, konzentrieren sollen, während sie von „multiprofessionellen Teams“ bei der Gestaltung eines anspruchsvollen Nachmittags- und Ferienprogramms unterstützt werden. Das mögliche Resultat: „Prävention und Förderung finden systematisch und kontinuierlich statt, die Schule ist ein lebendiger und komplexer Ort, an dem soziale Ungleichheit, Begabungen und Exzellenz erkannt werden und den Ausgangspunkt für Förderangebote bilden“, ein Ort, an dem „alles, was die Welt zu bieten hat, erlebbar ist“.

Aladin El-Mafaalanis Analyse der Komplexität sozialer Ungleichheit ist hoch plausibel, und seine Absage an die allzu optimistischen Erwartungen an das Bildungssystem ist richtig. Vor diesem Hintergrund erscheinen seine eigenen Reform-Vorschläge jedoch alles an-



dere als „pragmatisch“. El-Mafaalanis Ideen laufen auf eine Umkehrung dessen hinaus, was der Autor selbst auf überzeugende Weise als die wesentliche Funktion des Bildungssystems herausgearbeitet hat. Eine Schule, in der Ungleichheit abgebaut und nicht reproduziert wird, ist nach El-Mafaalanis eigenen Maßstäben radikal! Zwischen den theoretischen Annahmen und den praktischen Konsequenzen klappt hier eine gewaltige Lücke. Dass El-Mafaalani so despektierlich über „ideologische Auseinandersetzungen“, „abstrakte Systemfragen“ und „Klassenkampf“ schreibt, nimmt sich daher auch reichlich sonderbar aus. An dieser Stelle wüsste man gerne, ob sich der Autor den weitreichenden politischen Implikationen seiner eigenen Ideen tatsächlich nicht bewusst ist. Und noch eine Frage drängt sich auf: Revolution, Klassenkampf – Warum denn eigentlich nicht? ■

### Joshua Schultheis

Aladin El Mafaalani: Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Kiepenheuer & Witsch (2020), 320 Seiten ISBN: 978-3-462-05368-5 Preis: 20 Euro





Vorteile für  
GEW-Mitglieder!

**BB**  
**Bank**  
Better Banking

# Das junge Girokonto für Berufsstarter.<sup>1</sup>

Extrem flexibel.  
Auch auf lange Sicht.

- ✓ **0,- Euro fürs Girokonto<sup>1</sup>**  
Kostenfrei enthalten:  
Kontoführung und girocard  
(Ausgabe einer Debitkarte)<sup>1</sup>
- ✓ **Weltweit gebührenfrei<sup>2</sup>**  
**Geld abheben**  
mit der Visa Card<sup>2</sup>  
(Ausgabe einer Debitkarte)



**50,-** Euro  
**Startbonus**  
für GEW-Mitglieder



**Jetzt informieren**  
in Ihrer Filiale vor Ort,  
per Telefon unter 07 21/141-0  
oder auf [www.bbbank.de/gew](http://www.bbbank.de/gew)



[www.bbbank.de/termin](http://www.bbbank.de/termin)

Folgen Sie uns



<sup>1</sup>Voraussetzungen: BBBank-Junges Konto mit Online-Überweisungen ohne Echtzeit-Überweisungen, Genossenschaftsanteil von 15,- Euro/Mitglied ab 18 Jahren. Bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres. Danach erfolgt die Umwandlung in ein Girokonto mit monatlichem Kontoführungsentgelt i. H. v. 2,95 Euro, girocard (Ausgabe einer Debitkarte) 11,95 Euro p. a.; Eingang Ausbildungsvergütung bzw. Gehalt/Bezüge ab Ausbildungsbeginn/Berufsstart. Stand: 01.07.2020 <sup>2</sup>36 Freiverfügungen am Geldautomaten pro Abrechnungsjahr; jede weitere Verfügung 1,50 Euro. Visa Card (Ausgabe einer Debitkarte) ab 18 Jahren möglich; bonitätsabhängig. Bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres 0,- Euro p. a. danach 18,- Euro p. a.