

GEW

EuWiS

Oktober 2015

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

GANZTAG



BILDUNG IST MEHRWERT!



Öffnungszeiten der Geschäftsstelle

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

GEW-Service

Beratungszeiten für Mitglieder in Rechtsfragen

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

Landesstelle für Rechtsschutz

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

Beratung für Referendarinnen und Referendare

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

Beratung für Beschäftigte und Freiberufler (Erwachsenen- & Weiterbildung)

Georges Hallermayer
 georges.hallermayer@wanadoo.fr

Beratungsdienst für Auslandsaufenthalt von Lehrkräften

Marlene Wagner
 Tel.: 06833/1435 (nachmittags)

Redaktionsschluss

05.11.2015
 (Dezember/Januar-Ausgabe)

06.01.2016
 (Februar-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
 Peter Balnis,
 Agnes Bender-Rauguth,
 Helmut Bieg,
 Thomas Bock,
 Anna Haßdenteufel,
 Matthias Römer (verantwortl.)

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

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

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

Titelfoto:
 fotolia.de | Bärbel Detzen

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

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



04

Thema: Ganztag

Editorial 03

Thema: Ganztag 04

- 04 Ganztagsgemeinschaftsschule Neunkirchen
Die Ganztagschule im Saarland seit 30 Jahren - Versuch eines Portraits
- 06 Kooperation und sozialpädagogisches Profil
- 08 Interview
Thomas Bock - 1,5 Seiten
- 09 Die Ganztagschule im ehemaligen Westdeutschland
Warum sie nur ein marginales Phänomen blieb
- 10 Unter der Lupe: Die aktuelle Situation der Ganztagschule
- 11 Serviceagentur „Ganztägig lernen“
- 11 Warum es keine Ganztags-Gymnasien gibt
Kommentar von Matthias Römer

Hochschule 12

- 12 Was kommt nach dem Studium an der Universität des Saarlandes?
Empirische Befunde einer flächenübergreifenden Absolventenstudie

Schule 13

- 13 Modellversuch „Fördern statt Sitzenbleiben“ am Gymnasium Eine Bilanz
- 14 Mädchen gezielt in Naturwissenschaften fördern
Projekt mit getrenntem Physikunterricht zum Schuljahresstart in Rheinland-Pfalz

15 „Sorge der Eltern verständlich, aber unbegründet“

Berufliche Bildung & Weiterbildung 16

16 Azubis wanted: Das Bremer Modell

Gewerkschaft 18

18 Bericht Musikfestival
Peter Balnis - 1 Seite

19 Bildung für Flüchtlinge sichern

Info & Service 20

20 Forum Schulentwicklung - Anstöße und Aufbrüche
Veranstaltung

20 Broschüre zum Antisemitismus erschienen

Bücher & Medien 21

21 Mein Kampf
Ein Beitrag zur Mentalitätsgeschichte des Nationalsozialismus

22 Aufgabenkultur - Wider das Primat der Methode

22 Individuelle Förderung

Geburtstage und Jubiläen 23

23 Oktober 2015

23 Schlusswort



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

nach dem PISA-Schock war der Aufbau eines funktionierenden Ganztagschulsystems in Deutschland eine der ersten Forderungen und auch eine, die - wenn man sich die Daten aus anderen Ländern anschaut - insbesondere hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit, Erfolge versprach.

Viele Bundesländer, auch das Saarland, gingen daraufhin zunächst einen Weg der Augenscheinerei, addierten eine Nachmittagsbetreuung an einzelnen Schulen und nannten das Ganze dann Ganztagschule. Ein Betrug an den Eltern und den Schüler_innen.

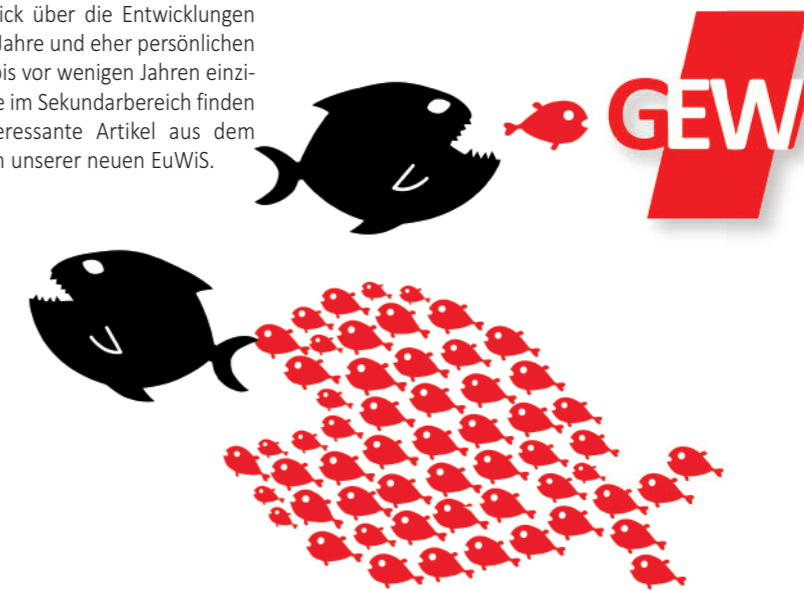
Die Entwicklung ist mittlerweile weiter. Gebundene Ganztagschulen sind nun auch im Saarland Alltag geworden und die Entwicklung schreitet, auch dank der politischen Unterstützung eines in den vergangenen Jahren zunächst grün und nun rot geführten Bildungsministeriums, weiter voran. Es ist also auch für die EuWiS wieder an der Zeit sich mit diesem Thema zu beschäftigen und den Ganztags aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten.

Neben einer Analyse der Zusammenarbeit von sozialpädagogischem Personal und Lehrer_innen an Ganztagschulen, einem statistischen Kurzüberblick über die Entwicklungen der vergangenen Jahre und eher persönlichen Einblicken in die bis vor wenigen Jahren einzige Ganztagschule im Sekundarbereich finden sich weitere interessante Artikel aus dem Bildungsbereich in unserer neuen EuWiS.

Wir werfen außerdem einen Blick zu unseren Nachbarn, wo in einer Zweibrücker Schule die Koedukation in Physik versuchsweise aufgegeben wird, schauen kritisch auf das Projekt „Fördern statt Sitzenbleiben“ und porträtieren ein Bremer Modell zur Dualen Ausbildung. ■

Viel Vergnügen beim Lesen und einen goldenen Herbst

Matthias Römer



ANZEIGE



Wir drucken für unser Leben gern



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

Kooperation und sozialpädagogisches Profil

Der forcierte Ausbau von Ganztagschulen hat Ursachen in gesellschaftlichen Veränderungen, in deren Folge sich die Arbeitsteilung zwischen Schulen, Familien und der Jugendhilfe verändert. Das Konzept Ganztagschule verbindet dabei bildungs-, arbeitsmarktpolitische und sozialpolitische Zielstellungen. Von Ganztagschulen wird erwartet,

- dass sie einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten;
- dass sie die Lernleistungen verbessern und bei Lernproblemen helfen;
- dass sie eine neue Lernkultur mit vielen über den Unterricht hinausgehenden anregenden Aktivitäten bieten;
- dass sie soziale Kompetenzen fördern;
- dass sie zu Chancengerechtigkeit beitragen und Bildungsbarrieren abbauen;

Um diese Erwartungen zu erfüllen arbeiten die meisten Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern zusammen. Unter den dauerhaften Partnern spielt die Jugendhilfe von Ausmaß und Intensität der Kooperation her die wichtigste Rolle. Auch bei der Vernetzung im Sozialraum sind Einrichtungen der Jugendhilfe von Bedeutung. Die gemeinsame Gestaltung ganztägiger Bildung ist zu einem Hauptfeld der Kooperation von Jugendhilfe und Schule geworden.

Warum kooperieren?

Fragt man nach dem Zweck der Zusammenarbeit von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften, erhält man eine lange unübersichtliche Liste von Antworten, die mit vielen überzogenen Erwartungen gespickt ist.

Unstrittig ist, dass Schulen heute ihre ureigensten Aufgaben ohne stärkere Beachtung sozialpädagogischer Aufgaben nicht mehr bewältigen können und die Jugendhilfe nicht in der Lage ist, ihre Aufgaben ohne die Berücksichtigung der zentralen Lebensthematik junger Menschen - der Bildung - zufriedenstellend zu lösen.

Doch der Zweck der Kooperation von Jugendhilfe und Schule besteht nicht darin, sich gegenseitig zu entlasten. Die Kooperation muss den Kindern und Jugendlichen dienen. Ihr Zweck besteht darin, Kinder und Jugend-

liche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern, sie zu eigenständiger Lebensführung und zur Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen und ihnen dabei zu helfen, Hindernisse zu überwinden.

Was bedeutet Kooperation?

Kooperation ist eine absichtliche und längerfristige Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure an einer gemeinsamen Aufgabe. Dabei leistet jeder mit seinen spezifischen Kompetenzen einen eigenen Beitrag. Die Zielvorstellungen müssen nicht identisch sein, aber beide Seiten müssen einen Nutzen von der Kooperation haben.

In der Schulwirklichkeit lassen sich drei Grundmodelle unterscheiden:

- das additive Kooperationsmodell, das aus einem unkoordiniertem Nebeneinander von Lehrer_innen und sozialpädagogischen Fachkräften besteht;
- das Subordinationsmodell, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte eine fürsorgliche Feuerwehrfunktion haben und von Lehrer_innen Arbeitsaufträge zur Wiederherstellung der Beschulbarkeit von Schüler_innen erhalten;
- Das „echte“ Kooperationsmodell, bei dem gemeinsame Aufgaben und Projekte im Mittelpunkt stehen und eine gegenseitige Aufgeschlossenheit für die jeweils anderen Sichtweisen und Herangehensweisen der Kooperationspartner existiert.

Fachlich sinnvoll ist nur eine echte gleichberechtigte Kooperation. Sie braucht kooperationsfördernde Rahmenbedingungen. Dazu gehören eine schriftlich fixierte Kooperationsvereinbarung, regelmäßige Analyse und Planung der Kooperation, verbindliche Kooperationsstrukturen, Kooperationszeiten für die beteiligten Lehrer_innen, ein Schlichtungsverfahren bei Konflikten, Einbeziehung der sozialpädagogischen Fachkräfte in schulische Entscheidungsprozesse, informelle Kommunikationsmöglichkeiten und gemeinsame Fortbildungen.

Selbst dann entsteht produktive Kooperation nicht im Selbstlauf. Lehrer_innen und sozialpädagogische Fachkräften haben sehr unterschiedliche Berufskulturen, deren Auf-



einandertreffen von zahlreichen Kooperationshemmnissen begleitet ist. Dazu zählen Informationsdefizite (auf beiden Seiten), verzerrte Wahrnehmungen und Interpretationen, unterschiedliche rechtliche Grundlagen, unterschiedliche institutionelle Settings, unterschiedliche pädagogische Handlungskonzepte und Methoden, unterschiedliche Arbeitsbedingungen und Hierarchisierungen.

Der Blick für die Unterschiede darf nicht verstellt werden. Basis der Zusammenarbeit müssen jedoch Respekt, gegenseitige Akzeptanz und Verständigungswillen sein. Die unterschiedlichen Aufgaben, Strukturen und Arbeitsweisen müssen miteinander koordiniert und zum Wohl der Kinder und Jugendlichen zum Tragen gebracht werden. Sozialpädagogische Fachkräfte können dann wirkungsvoll mit Lehrer_innen kooperieren, wenn sie an gemeinsamen Aufgaben ansetzen und dabei ihren sozialpädagogischen Handlungsansatz bewahren.

Kooperation bei der Freizeitgestaltung

Kinder und Jugendliche brauchen an Ganztagschulen Freiräume und Phasen, in denen sie von den schulischen Anforderungen abschalten und an Freizeitangeboten teilnehmen können. Solche Angebote bieten den Schüler_innen auch Möglichkeiten, voneinander im alltäglichen Zusammenleben zu lernen.

Freizeitgestaltung muss im Konzept einer Ganztagschule eine zentrale Rolle spielen und darf kein Lückenbüßer zur Überbrückung der Zeiträume zwischen den Unterrichtseinheiten sein. Sie ist eine Kooperationsaufgabe, zu der Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte Beiträge leisten sollten.

Sozialpädagogische Fachkräfte sind aufgrund ihrer Professionalität eher dazu in der Lage, offene Freizeitangebote durchzuführen, bei denen die Teilnahme an keinerlei Vorbe-

dingungen geknüpft und Kommen und Gehen jederzeit möglich ist, weil sie eher mit offenen, unstrukturierten Situationen klarkommen.

Offene Freizeitangebote bieten gute Möglichkeiten, mit vielen Schüler_innen in Kontakt zu kommen und Beziehungen aufzubauen. Sie leisten einen wesentlichen Beitrag dazu, dass sich Schüler_innen von sich aus ratsuchend an Schulsozialarbeiter_innen wenden.

Offene Freizeitangebote sollten mindestens einmal pro Woche, besser öfter stattfinden, damit sie sich etablieren können. Es müssen geeignete Räume mit entsprechender Ausstattung vorhanden sein - Klassenräume sind dafür nicht geeignet. Kinder und Jugendliche sollten Einfluss auf die Gestaltung haben. Das pädagogische Personal sollte sich eher als Ermöglicher denn als Organisator verstehen.

Kooperation beim AG Angebot

Von Ganztagschulen wird erwartet, dass sie formelle, nicht-formelle und informelle Bildungsgelegenheiten verknüpfen, um ihren Schüler_innen vielfältige Lern- und Erfahrungsräume zu bieten. Dem sollen vor allem AGs dienen. Sozialpädagogische Fachkräfte können mit eigenen Gruppenangeboten den Bildungsprozess der Schule durch nicht-formelle Bildungsmöglichkeiten erweitern.

An gebundenen Ganztagschulen sind AGs fester Bestandteil des Stundenplanes und es besteht nach einer Anwahl zu Schuljahresbeginn Teilnahmepflicht. Das AG Angebot ist zumeist nach Jahrgängen strukturiert und wechselt im Schuljahresrhythmus.

Dieser schulische Rahmen bietet einerseits eine stabile Grundlage für sozialpädagogische Gruppenangebote. Andererseits engt er die spezifisch sozialpädagogischen Methoden ein, z.B. durch Teilnahmepflicht und festes Zeitrasster. Um dennoch ein für Schüler_innen wahrnehmbares sozialpädagogisches Profil zu

erreichen, müssen Kompromisse vereinbart werden.

Wichtig ist, dass unterschiedliche Voraussetzungen und unterschiedliches Engagement in der Gruppe akzeptiert werden und die Teilnehmer_innen gemeinsam entscheiden, was in der Gruppe läuft. Die Gruppen sollten offen sein für Bedürfnisse und persönliche Fragen, die die Teilnehmer aktuell bewegen. Geselligkeit, Quatschen und Chillen gehören zum Gruppenleben.

Kooperation im Unterricht

Erwartungen an Ganztagschulen bezüglich einer anderen Lernkultur haben dazu geführt, dass sozialpädagogische Kompetenz auch punktuell zur Bereicherung des Unterrichtes genutzt wird. Dabei geht es um Projekte, die lebendige Erfahrungen und Wissensvermittlung zusammen bringen und Kompetenzen vermitteln, die Kindern und Jugendlichen helfen, alltägliche Lebensprobleme zu bewältigen.

Bewährt haben sich Projekte zur Förderung sozialer Kompetenzen, zur Sexualerziehung, zur Bewältigung von Konflikten und Krisen, zu Jugendkulturen und Lebensstilen, zu Antirassismus und Courage, zur Lebensplanung und Berufsorientierung oder erlebnispädagogisch gestaltete Wandertage und Klassenfahrten.

Oft besteht auch eine Verbindung zum Lehrplan, sodass es zu einer Verzahnung von Schulpädagogik und Sozialpädagogik kommt. Die Projekte sollten sich aber erlebbar vom normalen Unterricht unterscheiden.

Es ist nicht einfach und auch nicht vollständig möglich, Prinzipien der Jugendhilfe im Rahmen des Pflichtunterrichtes zu beachten. Es müssen Kompromisse gefunden werden, um diesen Widerspruch zumindest teilweise zu kompensieren. Es muss gewährleistet sein, dass sich die beteiligten Lehrkräfte auf sozialpädagogische Handlungsweisen einlassen und gleichberechtigt mit den sozialpädagogischen Fachkräften kooperieren. Und selbstverständlich sollte in solchen Projekten keine Leistungsbewertung stattfinden.

Kooperation bei individuellen Hilfen

Von Ganztagschulen wird erwartet, dass sie Schüler_innen bei der Bewältigung von Lern- und Alltagsproblemen helfen. Sozialpädagogische Fachkräfte beteiligen sich daran mit Unterstützungsangeboten der Jugendhilfe. Damit sie das leisten können, brauchen sie einen eigenen und unmittelbaren Zugang zu Schüler_innen und müssen ihr Vertrauen haben. Der Zugang wird erfahrungsgemäß deutlich erschwert, wenn Schüler_innen den Eindruck haben, die sozialpädagogischen Fachkräfte würden im Auftrag der Lehrer_in-

nen handeln.

Das Beratungsangebot sozialpädagogischer Fachkräfte an Schulen stößt an Grenzen, wenn Hilfen zur Erziehung angezeigt sind oder therapeutischer Handlungsbedarf vorliegt. Sie können selbst keine Hilfe zur Erziehung gemäß §§ 27 35 des KJHG leisten und auch keine Maßnahmen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen nach §§ 42 und 43 gewähren oder therapeutische Maßnahmen durchführen. Aber sie spielen eine vermittelnde Rolle und tragen dazu bei, Hilfebedarf festzustellen und Hilfebedürftige an geeignete Institutionen weiterzuleiten.

Für diese Vermittlungsrolle brauchen sie eine enge Vernetzung mit anderen Jugendhilfeeinrichtungen und insbesondere mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes. Aufgrund ihrer Kenntnis des Jugendhilfesystems sind sie eher dazu in der Lage, geeignete Hilfen nachzufragen, und die Mitarbeiter des ASD schätzen es, Fachkollegen_innen als Ansprechpartner_innen an der Schule zu haben.

Auch für die Motivation der Eltern ist diese Vermittlerrolle wichtig. Es macht einen Unterschied, ob sie beim Jugendamt vorsprechen und um Hilfe bitten müssen, oder ob sie an der Schule im vertrauten Rahmen und mit ihnen vertrauten Personen Hilfen zur Erziehung besprechen können.

Fazit

Die Kooperation zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften wird aus meiner Sicht dann vorankommen,

- wenn sie gleichberechtigt zusammenarbeiten, für gemeinsame Ziele die sich ergänzenden professionellen Kompetenzen gemeinsam zum Tragen bringen und verbindliche Absprachen über gemeinsame und getrennte Ziele sowie die Art und Form der Zusammenarbeit treffen;

- wenn sie die jeweils andere Profession mit ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Auftrag, ihrer Berufskultur und ihren spezifischen Handlungsmaximen kennen und akzeptieren;

- wenn sie bereit sind, sich darauf einzulassen, sich selbst im Prozess der Kooperation zu verändern und sich für die jeweils andere Seite zu öffnen. Das heißt, sozialpädagogische Fachkräfte werden sich ihres Bildungsauftrages bewusst und halten spezifische Bildungsangebote vor, die Lehrer_innen öffnen sich den sozialpädagogischen Aspekten ihrer eigenen Arbeit und nehmen diese Aufgabe aktiv an. ■

Peter Balnis

Ganztagsgemeinschaftsschule Neunkirchen

Die Ganztagschule im Saarland
seit 30 Jahren - Versuch eines Portraits



GGSNK
Ganztagsgemeinschaftsschule
Neunkirchen

Damals

Als ich zum Schuljahr 1989/90 aus dem berufsbildenden Bereich an die Ganztags-gesamtschule Neunkirchen wechselte, gab es diese Schule erst seit vier Jahren. Noch immer war die ehemalige Realschule mit einigen Klassen ebenfalls am Standort in der Haspelstrasse, was nicht ganz einfach war, zumal es in Neunkirchen 1985 in einer Zeit des dreigliedrigen Schulsystems starke Res-sentiments gegen die Gesamtschule gab. Der damalige Kultusminister, Dieter Breitenbach, hatte die Gesamtschule als Ganztagschule in einem Modellversuch genehmigt.

Es war Armin Walz, der Schulleiter der Gesamtschule, der mich auf einer Fortbildung im Haus Scheidberg mit dem „Bazillus“ Ganztags infizierte. Sehr schnell stand für mich fest, dass Gesamtschule - eine Schule für alle Kinder - eigentlich nur im Ganztags möglich ist. Das heißt: an vier Tagen in der Woche ist für alle Schüler_innen von 7.55h bis 15.55h Unterricht, an einem Tag der Woche - in Neunkirchen ist das seit jeher der Mittwoch - ist um 13h Unterrichtschluss. Wenn Schule zum Lebensraum für alle an ihr Beteiligten werden soll, braucht es eine sinnvolle Rhyth-misierung mit Phasen der Anspannung und Entspannung, ein offenes und gebundenes Freizeitangebot, das den Schüler_innen und ihren Interessen gerecht wird und es braucht ein gutes Essensangebot. Natürlich braucht es auch Eltern, die diese Schulform für ihr Kind wollen. Es braucht eine feste Anwesenheit der Schule angesiedelte Schulsozialarbeit und nicht zu-letzt Lehrer_innen, die mehr als nur Fachwis-sen vermitteln und darüber hinaus bereit sind, eine längere Verweildauer an der Schule und veränderte Arbeitszeiten in Kauf zu neh-men. All das habe ich - nicht nur in den Jahren des Aufbruchs - in Neunkirchen erlebt.

Der damalige Didaktikleiter, Klaus Ackermann, rief in diesen Jahren den sog. „Pädago-gischen Arbeitskreis“ ins Leben - vergleichbar einer heutigen Steuergruppe. Hier wurden pädagogische Themen und eine sinnvolle Rhythmisierung in einer Runde von engagier-ten Lehrer_innen diskutiert. Ich erinnere mich gerne an diese Arbeitssitzungen, die oft auch am Abend stattfanden und auch einen hohen Geselligkeitswert hatten. Überhaupt haben wir in diesen Jahren viel für das Gemein-

schaftserleben getan. So gab es in einigen Klassen regelmäßig stattfindende Tischgrup-penelternabende, das „Cafe theatre“, Schul-feste, den unvergessenen „Casablanca-Film-abend“ für uns Lehrer_innen - um nur einiges zu nennen.

Aber wir Lehrer_innen beteiligten uns auch an bildungspolitischen Diskussionen und so kam es nach den ersten PISA-Ergebnissen am Tag der Bildung (27.06.2003) zur Neunkircher Gesamtschülerklärung, die die Vorteile des längeren Miteinander Lernens in heterogenen Gruppen hervorhob. Gemeinsam mit der GEW und der GGG wurden an die saarländi-sche Landesregierung Forderungen gestellt: mehr Kooperationszeit - weniger Unterrichts-verpflichtung; mehr Fortbildung und Schulbe-ratung; mehr Qualität durch Bildungsstan-dards statt zentraler Abschlussprüfungen; mehr Schulsozialarbeiter_innen ... (in der EuWiS-Ausgabe 8/9 - 2003 berichteten wir darüber).

Die Ganztagsgesamtsschule Neunkirchen, bis zum Schuljahr 2011/12 die einzige gebun-dene Ganztagschule im Bereich der Sek I, bekam im Jahr 1991 eine eigene Oberstufe (im Verbund mit den Gesamtschulen Schiff-weiler und Bexbach und zu Beginn noch in Kooperation mit dem Gymnasium am Krebs-berg). Ab diesem Zeitpunkt konnten Schü-ler_innen der Ganztagsgesamtsschule Neun-kirchen zu allen Abschlüssen geführt werden.

Armin Walz verabschiedete sich im Februar 2008 mit einem schönen Fest von „seiner“ Schule in den Ruhestand.

Heute

Seit April 2014 ist Clemens Wilhelm der neue Schulleiter, der mit viel Energie, Tatkraft und Visionen diese Aufgabe übernommen hat. Clemens Wilhelm hat nicht nur die Kom-petenzen des Kollegiums und der Schulsozial-arbeit durch Integrieren anderer Professionen (Ergotherapie, Logopädie, Theaterpädagogik, Künstler...) erweitert, mit professioneller Unterstützung ist auch ein neues Schullogo entstanden, das das Spektrum dieser Schule

auch optisch präsentiert: Individualität, Lernerfolg, Vielfalt, Gemeinschaft.

Individualität steht hierbei für individuali-siertes Lernen, das als Grundprinzip eine akti-ve Gestaltung des Lernprozesses durch die Lernenden selbst ermöglichen und befördern soll. Dieses Lernen wird besonders durch das Unterrichtskonzept SOL unterstützt, in dem sich gut die Hälfte des Kollegiums in einer ein-jährigen Fortbildungsreihe mit Martin Herold weitergebildet hat. Sinnvolle Wechsel von Einzel-, Gruppen- und Plenumsphasen lassen ein ganzheitliches Lernen zu.

Das Logbuch und die Lernentwicklungsgespräche tragen dazu bei, dass die Schü-ler_innen Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und gemeinsam mit ihren Eltern und Tutoren ihren Lernprozess reflektieren. Dabei steht das Kind bzw. der Jugendliche mit seinen Stärken im Vorder-ground - ein fehlerfreundlicher Umgang mit sich und anderen, der Fehler als Lernchancen begreift, liegt dem zugrunde.

Seit ungefähr einem Jahr gibt es an der GGS Neunkirchen das sog. Lernatelier, einen Raum, der es den Schüler_innen ermöglicht, selbständig zu lernen und zu recherchieren. Die Grundkonzeption der „vorbereiteten“ Umgebung nach Maria Montessori wird nach-haltig dadurch unterstützt, dass eine Montessori-Fachkraft für diesen Raum und das entsprechende Material verantwortlich zeichnet.

Damit Vielfalt auch in der Realität sich als Chance zeigen kann, bedarf es nicht nur einer veränderten Unterrichtsorganisation, sondern neben den Fachstunden gehören selbstver-ständlich zum Stundenplan: der Klassenrat, Projekt- und Methodenstunden, Förderstun-den und der Montagmorgenkreis.

Vielfalt bedeutet an der GGS Neunkirchen die Bereitstellung eines vielfältigen Bildungs-angebotes, das die unterschiedlichen Lernvo-raussetzungen und Lernwege der Schüler_in-nen berücksichtigt. Schwerpunkte dieses Bil-dungsangebotes sind eine sinnvolle Rhyth-

misierung des Ganztages, der auch dem Freizeitbedürfnis der Jugendlichen durch ent-sprechende Angebote und Räume gerecht wird. Wer einen Großteil seiner Lebenszeit in der Schule verbringt, braucht hier entspre-chende Lebensräume. Besonders sind hier zu nennen die Disco, der Zirkusraum, der „Treff“, die Cafeteria, die Computerräume, die immer besser ausgestattete Bibliothek - seit einigen Jahren der Ruheraum. Von jeher - und das ist keine Selbstverständlichkeit an gebundenen Ganztagschulen - sind alle Klassenräume in der Mittagsfreizeit geöffnet und stehen den Kindern und Jugendlichen als Rückzugsbe-reich zur Verfügung.

Eine Vielzahl von Arbeitsgemeinschaften, deren Teilnahme für die Schüler_innen verbindlich ist, werden von Lehrer_innen und anderen Fachleuten angeboten. Auch Außer-gewöhnliches zu erleben wird den Schü-ler_innen ermöglicht. So findet regelmäßig für die Klassen des Jahrgangs 7 eine erlebnispä-dagogische Woche mit dem Schwerpunkt Kanu & Klettern statt, jahrgangsübergreifend wird seit einigen Jahren eine Skifreizeit durch-geführt.

Auch die Berufs- und Lebensplanung stellt einen wichtigen Bildungsschwerpunkt dar. So absolvieren alle Schüler_innen des Jahrgangs 8 ein dreiwöchiges Praktikum, das von den Tutoren sowohl vor- und nachbereitet als auch betreut wird. Darüber hinaus können ausgewählte Schüler_innen des Jahrgangs 9 im Rahmen von „Perspektive Beruf“ an einem Wochentag in einem Ausbildungsbetrieb praktische Kenntnisse erwerben.

Seit Beginn des Jahres 2015 gibt es ein neues Fach „Bewegung und Gesundheit“ im Wahlpflichtbereich, das zum Ziel hat, Be-wegungsfreude und Gesundheitsbewusstsein der Jugendlichen zu fördern. Ein anderer Schwerpunkt des Wahlpflichtbereiches war und ist der Bereich der „Musisch-kulturellen Erziehung“. Darüber hinaus gibt es jetzt im zweiten Jahr eine „Theaterklasse“, die im regulären Stundenplan vier Stunden „Theater-spielen“ darf.

Das Leben und Erleben in Gemeinschaft wird an der GGS Neunkirchen ganz groß geschrieben und das nicht erst seit die Schule dem Modellversuch „Inklusion“ beigetreten

ist. Seit dem Jahr 2003 ist die GGS Neunkir-chen „Schule ohne Rassismus-Schule mit Cou-rage“. Die Arbeit der Schülervertretung wird seit jeher von zwei Verbindungslehrer_innen begleitet und unterstützt, die ganz regelmäßig mit den SV-Schüler_innen zu den zweimal im Jahr stattfindenden Wochenendseminaren nach Oberthal fahren. Zur Schulgemeinschaft gehört eine Elternschaft, die nicht nur in der Gesamt- und Schulkonferenz vertreten ist, sondern auch seit Jahren den Vorsitz des Fördervereins inne hat. Die GGS Neunkirchen ist ohne die Schulsozialarbeit nicht zu denken, die vor allem für die Kinder und Jugendlichen, aber auch für die Eltern und die Lehrer_innen beratend und begleitend von Anbeginn fest verankert war.

Ich hoffe, ich bin mit diesem Porträt „mei-ner“ Schule gerecht geworden, wissend, dass es noch viel mehr zu berichten gäbe... Wen ich jetzt so richtig neugierig gemacht habe, den verweise ich gerne auf die Exkursion an die GGS Neunkirchen, die das LPM am 12. No-vember 2015 anbietet. ■

Anna Haßdenteufel

ANZEIGE

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

Spezialist für den Öffentlichen Dienst. **DBV**

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

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

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

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

Sonderkonditionen in der
Krankenversicherung für
Mitglieder der

Gewerkschaft **GEW**
Erziehung und Wissenschaft

Lehrer_in im Gebundenen Ganzttag

Interview mit Julia Waschbusch und Ilona Rickel

Julia Waschbusch und Ilona Rickel arbeiten seit 2009, bzw seit 2008 an der Ganzttagsgemeinschaftsschule Neunkirchen. EuWiS sprach am Ende eines Arbeitstages mit den beiden über ihre persönlichen Erfahrungen und die damit verbundene persönliche Bewertung des Ganztags, aber auch darüber was es braucht, um den Arbeitsplatz „Lehrer_in im Gebundenen Ganzttag“ für Kolleg_innen attraktiv zu machen.

Habt ihr viele „Springstunden“?

Ilona:

Ich habe fünf, pro Tag eine. Aber das wollte ich auch so. So hat man Zeit zum kopieren, telefonieren, mit Eltern zu reden, sich mit Kollegen auszutauschen, Dinge zu organisieren, und so weiter.

Julia:

Ich habe zum ersten Mal keine Springstunden, habe aber dafür eine Mittagspause frei,

sondern wie die große Schwester oder die Mutter, so ne Art Lebensberaterin. Man muss auch darauf gefasst sein mit kleineren oder größeren Katastrophen konfrontiert zu werden. Aber man bekommt da mit der Zeit Routine und kommt dann immer besser klar damit.

EuWiS:

Gibt es besondere Aspekte im gebundenen Ganzttag, die euch Entlastung bringen?

Julia:

Ja, das Mittagessen, dann braucht man nichts zu kochen. Kleiner Spaß. Also, es kommt darauf an mit wem man im Team ist. Wenn die Zusammenarbeit gelingt, kann man sich gegenseitig durch gemeinsames Vorbereiten helfen und so entlasten.

Ilona:

Man muss sich aber auch selbst entlasten, indem man die Unterrichtsform an den Biorhythmus der Schüler anpasst.

Julia:

Man kann auch aus der Schule gehen und Autos zählen, um Wahrscheinlichkeitsberechnungen anzustellen.

Ilona:

Oder draußen Käfer sammeln, Blüten bestimmen, oder Schattenbilder zum Thema Optik anfertigen.

Julia:

In diesem Zusammenhang fällt mir noch ein, dass ich es sehr schätze Zeit für den Austausch mit den Schulsozialarbeitern und den Sonderpädagogen zu haben. Das bringt mir viel Entlastung.

EuWiS:

Habt ihr Raum in eurer Schule für Rückzug zum Entspannen oder für individuelle Arbeit, wie korrigieren oder vorbereiten?

Julia:

Wir haben einen Lehrerarbeitsraum, manche Kollegen nutzen ihn auch zum Vorbereiten. Die neuen Computerarbeitsplätze sind aber gerade noch im Aufbau.

EuWiS:

Wo liegen für euch aus Sicht der Pädagoginnen die Vorteile für die Schüler_innen?

Ilona:

Dass sie keine Hausaufgaben machen müssen, dass sie Lerntechniken vermittelt bekommen und nicht nur Inhalte.

Julia:

In der Schule hat jedes Kind zumindest einen Tisch und einen Stuhl zum Lernen. Zu Hause ist das bei manchen nicht selbstver-

ständig. Und wir wenden uns den Kindern zu und unterstützen sie. Auch dies ist zu Hause nicht immer selbstverständlich. Das führt zu mehr Chancengerechtigkeit.

EuWiS:

Was ist mit Sport und Hobbys? Oft ist zu hören, dass der gebundene Ganzttag nicht mit den Angeboten der örtlichen Vereine vereinbar ist.

Ilona:

Wir können das nicht bestätigen. Wir haben beispielsweise in jeder Klassenstufe eine Sportklasse und kooperieren sehr eng mit der Sportförderung. Außerdem scheinen die Vereine sich darauf einzustellen. Von vielen Kindern wissen wir, dass sie direkt nach der Schule zu ihren Vereinsangeboten gehen.

EuWiS:

Kann man nach acht Stunden in der Schule noch Unterricht vorbereiten?

Julia:

Das kann man an den kurzen Tagen machen.

EuWiS:

Was ist nötig, um den Arbeitsplatz „Lehrer_in im gebundenen Ganzttag“ für Kolleg_innen attraktiv zu machen?

Ilona:

Ich glaube, man muss die Persönlichkeit dazu mitbringen. Man muss die enge Zusammenarbeit mit den Kindern einfach wollen und sich darauf einlassen können, um die Vorteile des Ganztags dann auch erfahren zu können.

Aber wir brauchen mehr Platz. Die Schulen sind für den Halbttag eingerichtet. Mit den Räumen geht der Ganzttag eigentlich nicht, obwohl wir es hinbekommen. Aber das kann man noch optimieren.

Julia:

Auch in der Lehrerausbildung muss der Ganzttag viel mehr Berücksichtigung finden. Im Referendariat wird man darauf getrimmt alles perfekt zu machen, aber in der Schule, und besonders in der Ganzttagsschule muss man lernen auch andere Prioritäten zu setzen.

EuWiS:

Euer Tipp für Kolleg_innen im Ganzttag?

Julia:

In der Schule zusammenarbeiten ...

Ilona:

... die Schule aber nicht mit nach Hause nehmen.

EuWiS:

Vielen Dank für dieses Gespräch. ■

Thomas Bock

Foto: Ilona Rickel

Die Ganzttagsschule im ehemaligen Westdeutschland

Warum sie nur ein marginales Phänomen blieb.

Die Systemkonkurrenz mit der DDR war der Hauptgrund dafür, dass Kinder in der alten BRD nur selten eine Ganzttagsschule besuchten. Das zeigt eine neue bildungshistorische Studie.

Der Ausbau der Ganzttagsschulen wird in Deutschland seit mehr als zehn Jahren intensiv vorangetrieben. Damit sind hohe Erwartungen verbunden, zum Beispiel hinsichtlich einer verbesserten individuellen Förderung der Schulkinder. In der ehemals nur westdeutschen Bundesrepublik besuchte hingegen nur ein sehr geringer Teil aller Schülerinnen und Schüler eine ganztägig geführte Schule. Der Schultag endete meist um die Mittagszeit, was im internationalen Vergleich ein Sonderweg war.

Eine jetzt herausgegebene zeithistorische und schulgeschichtliche Studie zur Entwicklung des Reformprojekts Ganzttagsschule in der BRD der 1950er bis 1980er Jahre legt nun dar, wie es dazu kam: "Zur Beharrungskraft der westdeutschen Halbtagschule trug im Kontext von Kaltem Krieg und Systemkonkurrenz maßgeblich die Existenz eines zweiten deutschen Staates bei", so Dr. Monika Mattes vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Die Bildungshistorikerin hat die Studie größtenteils am Zentrum für Zeithistorische Forschung (ZZF)

erstellt und am DIPF vollendet. Finanziert wurden diese Arbeiten durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie durch die Volkswagen-Stiftung.

In der Studie erläutert die Forscherin, dass das ganztägig ausgelegte staatliche Bildungssystem der DDR einen sozialistischen Gegenentwurf darstellte, von dem sich Westdeutschland permanent abgrenzen musste. „In der Bundesrepublik blieben kulturelle Vorstellungen, Ideen und Handlungen ungleich stärker als in der DDR vom Ernährer-Hausfrau-Modell geprägt und trugen so zur mentalen Verankerung der Halbtagschule bei“, beschreibt Dr. Mattes die Folgen. Als weiteren Grund für den Fortbestand der Halbtagschule in der BRD führt die Forscherin an, dass der freie Nachmittag zunächst als Privileg des Lehrerstandes verteidigt wurde und dann mit der Feminisierung des Berufs der wachsenden Zahl von Lehrerinnen die Vereinbarung von Beruf und Familie erleichterte. Mattes ergänzt: „Schließlich ist die in Westdeutschland besonders ausgeprägte institutionelle Abgrenzung von Bildung und Erziehung zu nennen, die mit ihren getrennten Praxisfeldern Schule und Jugendhilfe die Einführung der Ganzttagsschule erschwerte.“

Die Studie zeichnet den Wandel des Diskurs- und Handlungsfeldes Ganzttagsschule

insgesamt nach. Dabei kommen verschiedene Untersuchungsmethoden zum Einsatz, zum Beispiel die diskursanalytische Rekonstruktion sowie sozial- und politikgeschichtliche Analysen. Als Quellenbasis nutzte Dr. Mattes Material aus staatlichen und Schul-Archiven sowie pädagogische Periodika, zeitgenössische Presseartikel und Publikationen, die nicht über den Handel vertrieben wurden - sogenannte graue Literatur. Zudem führte sie Interviews mit ehemaligen Schulleitungen und Lehrkräften.

Die Ganzttagsschule wird so nicht nur als Gegenstand der Bildungs- und Schulpolitik in den Blick genommen, sondern auch in ihren arbeitsmarkt-, familien- und geschlechterpolitischen Dimensionen im Kontext von Kaltem Krieg, Modernisierung und Verwestlichung verortet. Politik, Verwaltung und Pädagogik erhalten zudem anhand von drei Fallbeispielen Hinweise, welche Faktoren die Einführung von Ganzttagsschulen unterstützen können. ■

(red.)

Die Untersuchung von Dr. Monika Mattes ist unter dem Titel "Das Projekt Ganzttagsschule" in der Reihe "Zeithistorische Studien" des Zentrums für Zeithistorische Forschung im Böhlau Verlag erschienen (ISBN: 978-3-412-22376-2).

v.l.n.r.: Julia Waschbusch und Ilona Rickel

EuWiS:

Hallo Julia, hallo Ilona, was gab es heute zum Mittagessen?

Julia:

Hähnchenschenkel, Pommes und dazu Erbsen und Möhren, zum Nachtisch Obst. War lecker, wie immer.

EuWiS:

Wie ist das für euch mit Schüler_innen zusammen zu essen und so auch einen Teil eurer Mittagspause mit ihnen zu verbringen?

Ilona:

Das ist sehr wichtig, weil man beim Essen Dinge erfährt, die man so im Unterricht nicht erfährt.

Julia:

Man lernt die Kinder besser kennen.

EuWiS:

Seid ihr jeden Tag von 8 Uhr bis 16 Uhr an der Schule?

Ilona:

Normalerweise hat jeder Kollege nur an zwei Nachmittagen Unterricht.

EuWiS:

also ohne Aufsicht oder Angebot. Da habe ich dann Zeit für so etwas.

EuWiS:

Wie sind bei euch die Unterrichtsstunden über den Tag verteilt? Nachmittags kann doch sicher keiner mehr Mathe machen, oder?

Julia:

Doch, ich mache das z.B. Freitag in der 7. Stunde. Dann macht man z.B. Rechenspiele und geht alles handlungsorientierter und individualisierter an. Man führt natürlich kein neues Thema an.

EuWiS:

Die gute Beziehung zu den Schüler_innen gilt als ein Grundpfeiler erfolgreicher pädagogischer Arbeit. Kann die Gebundene Ganzttagsschule hier besonders punkten?

Julia:

Ja, weil man sehr viel mehr Zeit mit den Kindern verbringt, z.B. in den nicht fachgebundenen Stunden, während der Mittagsfreizeitangebote, beim Essen oder in den AG.

Ilona:

Ich fühle mich oft nicht wie eine Lehrerin,

Unter der Lupe: Die aktuelle Situation der Ganztagschule

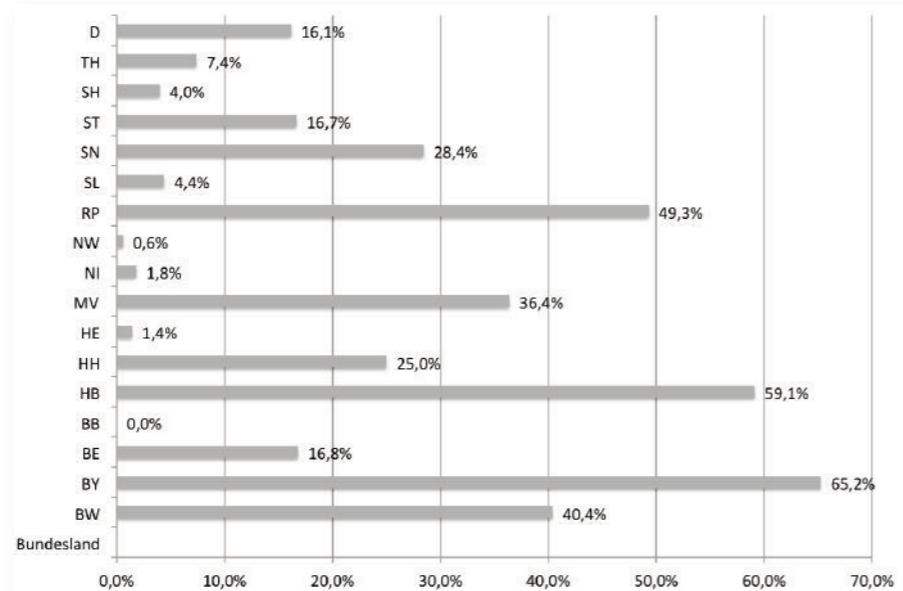


Im ersten Quartal 2015 veröffentlichte die KMK eine Statistik über die Entwicklung der allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der BRD zwischen 2009 und 2013. Im Rahmen unserer Ausgabe zum Thema darf natürlich ein Blick darauf nicht fehlen.

Betrachtet man die Entwicklung in ungefilterten Zahlen scheint die Zeit für die Idee Ganztagschule gekommen. Bundesweit stieg im dargestellten Zeitraum beispielsweise die Zahl, der integrierten Gesamtschulen mit Ganztagsbetrieb von 661 auf 1.171, im Primarbereich boten 2013 8.046 Schulen Ganztagsangebote an (6.813 im Jahre 2009). Sogar im Gymnasialbereich stieg die Zahl vom 1.360 auf 1.754.

Zunächst einmal ist diese schnelle Entwicklung bemerkenswert. Offensichtlich gibt es einen Bedarf an Ganztagsangeboten, dem an allen Schulformen Rechnung getragen wird; Hauptschule und Realschule sind diesbezüglich als oftmals auslaufende Schulformen auszuklammern. Eine eingehendere Betrachtung gibt jedoch ein differenziertes Bild.

Das Gros der Angebote findet nämlich in offener Form statt, also nicht verpflichtend für die Schüler_innen. Salopp gesagt handelt es sich also bei vielen Schulen, die sich nominell Ganztagschulen nennen, um keine "echten" Ganztagschulen. Letztere sind mittlerweile unter dem Begriff "(voll) gebundene Ganztagschulen" bekannt.



Anteil der Grundschulen mit gebundenem Ganztagsangebot an allen Grundschulen mit Ganztagsangebot nach Bundesländern

Hier sieht die Situation in absoluten Zahlen anders aus: In ganz Deutschland arbeiten 315 Grundschulen im voll gebundenen Ganztags, 58 mehr als 2009. Im Gymnasialbereich sind es 312 (2009:204), bei den IGS 594 (2009:346). Aus diesen Zahlen ist gleichsam ersichtlich, dass die prozentuale Steigerung beachtlich ist.

Die Situation im Saarland ist noch einmal eine andere. Von den eben erwähnten 312 voll gebundenen Ganztags-Gymnasien bundesweit befand sich 2013 interessanterweise kein einziges an der Saar, weder in öffentlicher noch in privater Trägerschaft. Drei waren zumindest teilweise gebunden, alle anderen boten ein freiwilliges Angebot. Von den IGS

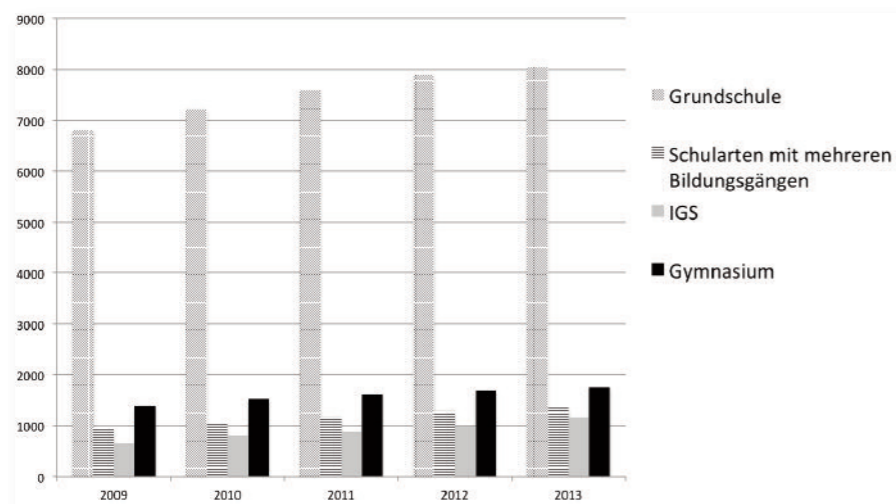
(bzw. Gemeinschaftsschulen, welche ursprünglich Gesamtschulen waren), waren drei gebunden, zwei teilweise gebunden und die restlichen 13 boten einen freiwilligen Ganztags an. An Grundschulen standen sechs mit gebundenem Ganztags 345 mit freiwilligem Ganztags gegenüber.

Unterm Strich bemerkenswert ist Folgendes: Wenn wir den Ganztagsbegriff nicht in gebunden und offen unterteilen, waren 2013 100% der Gymnasien, 100% der IGS und 98,1% der Grundschulen im Saarland nominell Ganztags-schulen. Wenn wir den landläufigen Begriff der "echten" Ganztagschulen benutzen möchten, so waren 0 % der Gymnasien, 3,7 % der Grundschulen und 16,7 % der IGS 2013 Ganztagschulen.

Bundesweit gibt es einen Trend zur Ganztagschule, der politisch auch gewollt ist und unterstützt wird. Hier besteht aber die Gefahr, dass als Ganztagschule verkauft wird, was keine Ganztagschule ist. Profan und präzise gesagt: Eine freiwillige Ganztagschule kostet signifikant weniger Geld und bedeutet deutlich weniger Arbeit als eine gebundene Ganztagschule.

Wenngleich also die Entwicklung insgesamt vielversprechend ist, so muss im Kleingedruckten darauf geachtet werden, ob sie auch tatsächlich so verläuft, dass die Ganztagschule diesen Namen auch verdient. ■

Helmut Bieg



Anzahl der Schulen mit Ganztagsangebot (2009 - 2013)

Serviceagentur „Ganztätig lernen“

Seit 2004 ist die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung mit ihrem Programm Ideen für mehr! Ganztätig lernen. Ansprechpartnerin, wenn gebündeltes Fachwissen zur Ganztagschulentwicklung in Deutschland gefragt ist.

Das Programm unterstützt Schulen auf ihrem Weg von einer Halbtags- zur Ganztagschule. Schon bestehenden Ganztagschulen soll das Programm dabei helfen, ihre Angebote weiterzuentwickeln.

Im Bund

Ideen für mehr! Ganztätig lernen. ist ein Schulentwicklungsprogramm, an dem sich Bund und Länder beteiligen. Das Programm verfolgt das Ziel, mehr Qualität im Bildungssystem zu schaffen und den fachlichen Austausch zu Fragen der Ganztagschulentwicklung über Ländergrenzen hinweg zu fördern.

Das Herzstück des Programms sind die regionalen Serviceagenturen „Ganztätig lernen“ in allen 16 Bundesländern. Dort stehen sie Schulen mit ihrem pädagogischen und länderspezifischen Know-how zur Seite. Sie konzentrieren sich dabei auf Querschnittsthe-

men: Veränderte Kultur, Umgang mit Zeit, Veränderung gestalten, Kooperationen entwickeln, Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.

Zentrale Handlungsfelder:

1. Voneinander lernen

Das Lernen der Schulen von anderen Schulen ist die nachhaltigste Form, sich Wissen anzueignen. Dafür werden länderspezifische und bundesweite Netzwerke (www.ganztageig-lernen.de/programm/netzwerke) initiiert.

2. Umschlagplätze des Wissens

Es gibt nicht zu wenig Wissen über Ganztagschule, es muss nur gut an die Handelnden vor Ort weitergegeben werden. Der fachliche Austausch auf Fortbildungen, Fachtagungen und Kongressen ist deshalb ein zentrales Anliegen des Programms. Der bundesweite Ganztagschulkongress und das sogenannte Transformforum sind dabei die größten Veranstaltungen.

3. Handlungsimpulse für Qualität

War es am Anfang vor allem wichtig, Schulen bei der Umsetzung ihres Ganztagskonzepts zu begleiten, gilt es nun, die neuen

Angebote qualitativ und nachhaltig weiterzuentwickeln. Dafür arbeitet die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung mit wissenschaftlichen Einrichtungen und Lehrerfortbildungsinstituten zusammen.

Im Saarland

Das Ziel ist eine qualitative Entwicklung der Ganztagschulen im Saarland, die durch Qualifizierung von pädagogischem Personal, themenspezifische Fachtage, Angebote und Materialien, die Gründung und Begleitung von schulischen Netzwerken, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und eine enge Kooperation mit der Jugendhilfe erreicht werden soll. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur begleitet die Serviceagentur Schulen durch kompetente Beratung, Prozessbegleitung, pädagogische Tage und die Vermittlung von Experten. Sie entwickelt mit den Kollegien der Schulen Konzepte zur Gestaltung des ganztägigen Angebotes und fördert die Kommunikation aller Beteiligten. Detaillierte Anschauung dazu findet ihr auf www.saarland.ganztageig-lernen.de. ■

Thomas Bock

KOMMENTAR

Warum es keine Ganztags-Gymnasien gibt

Eigentlich sollte alles so einfach sein im Saarland: In Gemeinden mit mehreren Schulen einer Schulform können und sollen echte Ganztagschulen entstehen. Die Gemeinschaftsschulen und die Grundschulen machen es vor. Von beiden Schulformen gibt es mittlerweile immerhin eine kleine Anzahl an echten Ganztagschulen, bei den Gymnasien: Fehlanzeige!

Die Suche nach den Ursachen gestaltet sich schwierig, sollten doch die Argumente eigentlich für den gebundenen Ganztags - auch am Gymnasium - sprechen. Die bessere Rhythmisierung des Schultages und die entspanntere Verteilung von Lerneinheiten und Freizeiteinheiten auf den ganzen Tag wird von vielen Kolleginnen und Kollegen an den Ganztagschulen geschätzt. Die Beziehung zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen, Basis für eine gute pädagogische Arbeit in der Schule, kann durch den gebundenen Ganztags auf eine andere Ebene gebracht werden. Sicherlich gibt es auch Kolleginnen und Kollegen, die die längere Verweildauer an der Schule nicht unbedingt schätzen, zumal bisher nicht an allen Schulen dieser Form für die Kolleginnen und Kollegen auch die Möglichkeit eines optimalen Arbeitens

neben dem Unterricht besteht. Dafür aber gibt es ja im Saarland ein Nebeneinander von Ganztags- und Halbtagschulen.

Auch Eltern schulpflichtiger Kinder profitieren von einer gebundenen Ganztagschule, bringt sie doch eine gesicherte und sinnvolle Betreuung bis 16 Uhr und eine Entlastung hinsichtlich der zuhause anzufertigenden Arbeiten. Auch die Schlepperei von Schulutensilien würde sich merklich verringern. Leider haben Eltern von Gymnasialschüler_innen im Saarland keine Wahl. Denn selbst in Saarbrücken, wo es sechs grundständige Gymnasien gibt, ist keines darunter, das einen gebundenen Ganztags anbietet.

Woran liegt es, dass sich die Gymnasien im Saarland derart schwertun mit der Veränderung hin zur Ganztagschule?

Keinesfalls hat es etwas mit dem Unterricht bis in den Nachmittag zu tun. Dies ist am Gymnasium für Lehrer_innen und Schüler_innen spätestens seit G8 ab der siebten Klassenstufe Alltag. Ist es eventuell die neue Rhythmisierung des Schulalltags, die Verantwortliche davor zurückschrecken lässt? Sicher würde diese für die meisten Beteiligten - rational

betrachtet - eher eine Erleichterung bringen als Nachteile. Vielleicht bremsen auch die Träger, denn Gymnasien sind fast ausnahmslos große Schulen und durch einen geregelten Ganztagsbetrieb entstehen zunächst einmal hohe Umbaukosten in und an den Schulgebäuden.

Letzen Endes bleiben mir bei der Suche nach Gründen als Lehrer, der nicht am Gymnasium unterrichtet, nur Vermutungen. Es wäre jedoch spannend herauszufinden, was die wahren Gründe sind. Ich würde mir wünschen, dass Kolleg_innen am Gymnasium uns diese mitteilen, um ein umfassenderes und besseres Bild der Situation zu erhalten.

Fakt ist: Wir brauchen mehr gute Beispiele von Gymnasien, die ihre Ganztagskonzepte hier präsentieren. Dies gilt besonders für jene aus unserem Nachbarland Rheinland-Pfalz, wo diese Erfahrungen auch noch relativ frisch sind. Vielleicht kann es so auch in unserem Land gelingen, Verantwortliche und Eltern an den Gymnasien zu motivieren oder auf ihrem bereits begonnenen Weg zum Ganztags zu bestärken, auf dem Weg zu mehr echten Ganztagschulen im ganzen Saarland. ■

Matthias Römer

Was kommt nach dem Studium an der Universität des Saarlandes?

Empirische Befunde einer flächenübergreifenden Absolventenstudie

Bei der Schaffung eines integrierten Produktmarktes ist die Region SaarLorLux eine der fortschrittlichsten Regionen in der Europäischen Union. Güter und Dienstleistungen werden in der Großregion ohne Beschränkungen gehandelt. Darüber hinaus pendeln täglich mehr als 200.000 Menschen in der Region über die Grenze, um im Nachbarland zu arbeiten. Dies lässt auf einen integrierten Arbeitsmarkt schließen. Bei näherer Betrachtung zeigen sich jedoch Befunde, die auf einen immer noch segmentierten Arbeitsmarkt in einigen Branchen und bei spezifischen Berufsgruppen und Qualifikationen hinweisen.

SaarLorLux als Arbeitsmarkt für Akademiker

Die Chancen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, in der Großregion einen adäquaten Arbeitsplatz zu finden, sind bislang nicht erforscht. Diese Lücke zu füllen ist eine Absicht einer Absolventenstudie, deren Ergebnisse Freya Gassmann, Eike Emrich, Wolfgang Meyer und Luitpold Rampeltshammer jetzt für die Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt herausgegeben haben. Dazu wurde neben der umfangreichen Übersicht der existierenden Literatur zu Absolventenstudien ein Fragebogen entwickelt, der von 1.270 Personen ausgefüllt wurde (Rücklauf: 13,5%).

Im Hinblick auf die Attraktivität der Großregion als zukünftiger Arbeitsplatz für die Absolventen der Universität des Saarlandes stellte sich heraus, dass zwar einerseits relativ viele von ihnen Luxemburg (43%) oder Elsass-Lothringen (12%) als zukünftigen Arbeitsort in Betracht zogen, dass aber andererseits nur 13% der saarländischen Absolventen ihre erste Stelle im Ausland fanden und davon noch nicht einmal die Hälfte in Luxemburg oder in Frankreich.

Als Hauptgründe, warum Luxemburg oder Elsass-Lothringen bei der Stellensuche nicht in Betracht kamen, wurden vor allem Sprachprobleme, die Annahme, dass die Aussichten dort eine Stelle zu bekommen, gering seien und der Wunsch, in der Nähe von Freunden oder der Familie zu arbeiten, genannt. Trotz aller Bemühungen einer grenzüberschreitenden Integration widerlegen die

Befunde die Annahme eines völlig integrierten Arbeitsmarktes der Großregion und weisen auf den weiterhin dringenden Handlungsbedarf in Politik und Bildung hin, damit die Großregion für die Absolventen und Absolventinnen der Universität des Saarlandes attraktiver wird. Entsprechende Investitionen an der Universität und in der Region zum Abbau von Barrieren lohnen sich bedingt durch den demographischen Wandel und die zu erwartende Verknappung von Fachkräften speziell im Saarland.

Was kommt nach dem Studium im Saarland?

Nach den vorliegenden Befragungsdaten traten 48% der befragten Absolventen ihre erste Stelle nach weniger als drei Monaten an. 49% der Absolventen sind für ihre erste Erwerbstätigkeit im Saarland geblieben, 38% in andere Bundesländer gewechselt und 13% haben das Bundesgebiet zu diesem Zweck verlassen.

Mehr als 60% der Absolventen der UdS arbeiteten in ihrer ersten Stelle nach Ihrem Studium in Vollzeit. Sie verdienten dabei rund 2.250 € pro Monat - wobei es einen geschlechtsspezifischen Unterschied zu Ungunsten der Frauen in Höhe von 450 € gibt, der zu mehr als der Hälfte auf branchen- und fachspezifische Differenzen zwischen den Geschlechtern zurückzuführen ist.

Rund 60% der Absolventen des Prüfungsjahrgangs 2009 sind bundesweit sowohl in Bezug auf die berufliche Position als auch in fachlicher Hinsicht berufsadäquat beschäftigt. Von den befragten Absolventen der UdS war ein höherer Anteil der Absolventen nach eigener Ansicht entsprechend des Niveaus der Arbeitsaufgaben (72%), der fachlichen Qualifikation und dem tatsächlichen Anforderungsprofil (jeweils 70%) tätig.

Insgesamt zeigten sich die Absolventen möglicherweise als Folge der häufiger kleinen und mittleren Betriebe mit dem Arbeitsklima am Arbeitsplatz am zufriedensten. Auch die Tätigkeitsinhalte und die Ausstattung mit Arbeitsmitteln erhielten hohe Zustimmungsraten. Die Mittelwerte der Zufriedenheit mit der Familienfreundlichkeit, dem Raum für Privatleben, der Arbeitsplatzsicherheit, dem

Einkommen und den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten lagen etwas geringer.

Bezüglich der Aufstiegsmöglichkeiten waren die Absolventen im Vergleich aller Aspekte am wenigsten zufrieden. Ansonsten sind die saarländischen Absolventen zu rund 60% mit ihren Arbeitsbedingungen zufrieden gegenüber 75% bei einer deutschlandweiten Befragung 75%.

Eine deutschlandweite Befragung ergab, dass Absolventen mit traditionellen Abschlüssen (Diplom-, Magisterabschlüsse) im Vergleich zu Bachelorabsolventen in Bezug auf einzelne dieser Aspekte etwas unzufriedener sind, was auch für die saarländischen Absolventen bestätigt werden kann. Bachelorabsolventen sind dagegen in Bezug auf Merkmale wie Arbeitsklima, berufliche Position oder den Arbeiten, die sie ausführen, weniger zufrieden. Masterabsolventen und Promovierte zeigen sich insgesamt im Vergleich mit den Bachelorabsolventen, Diplomabsolventen, Magister und Absolventen mit einem Staatsexamen im ersten Job im Vergleich am zufriedensten. Die größten Differenzen der Masterabsolventen zu den Bachelorabsolventen ergeben sich für die Qualifikationsangemessenheit (6,6 vs. 5,3). Dieser Befund ist möglicherweise ein Anzeichen dafür, dass für Bachelorabsolventen im Arbeitsmarkt weniger adäquate Stellen vorhanden sind, möglicherweise weil der Arbeitsmarkt noch nicht auf Bachelorabsolventen eingestellt ist.

Absolventen, die zufrieden mit den Tätigkeitsinhalten, den Aufstiegsmöglichkeiten, der Arbeitsplatzsicherheit und dem Arbeitsklima waren, wechselten ihre Stelle eher nicht. Männer nehmen mit höherer Wahrscheinlichkeit noch ein drittes Mal einen Arbeitsplatzwechsel vor als Frauen (Wechselwahrscheinlichkeit für eine dritte Stelle für Männer: rd. 43%, für Frauen: 28%).

(red.)

Die Studie gibt es als Buch und als download unter http://universaar.uni-saarland.de/monographien/volltexte/2015/139/pdf/Absolventenstudie_komplett.pdf.

Modellversuch „Fördern statt Sitzenbleiben“ am Gymnasium

Eine Bilanz

Seit dem Schuljahr 2011/12 gibt es den Modellversuch „Fördern statt Sitzenbleiben“ - am Ende des Schuljahres 2014/15 fand nun eine Abschlussveranstaltung organisiert vom LPM an der Hermann-Neuberger Sportschule des Saarlandes statt. Alle 11 teilnehmenden Gymnasien hatten Vertreterinnen und Vertreter geschickt, sie sollten die unterschiedlichen Wege der individuellen Förderung an Gymnasien aufzeigen. Beim Austausch zwischen den teilnehmenden Schulen wurden Handlungsbeispiele und auch konkrete Praxisbeispiele vorgestellt.

Die Veranstaltung wurde eröffnet von Dr. Jellonnek, dem Leiter des LPM. Frau Andrea Zimmermann, die das Projekt vom Bildungsministerium aus organisatorisch begleitete und unterstützte, fasste anschließend noch einmal die Ziele und Erfolge des Modellversuchs zusammen. Dabei nannte sie insbesondere die Punkte, die bei allen am Projekt beteiligten Gymnasien auf positive Resonanz stießen, nämlich die Entwicklung und Ausgestaltung schulspezifischer Fördermaßnahmen, weiterhin die durch das Projekt notwendigen regelmäßigen Absprachen der Fachlehrer_innen, die Dokumentation der Fördermaßnahmen und ebenfalls positiv bewertet wurde die Aussetzung der Versetzung von Klasse 5 nach Klasse 6.

Nun erfolgte die Begrüßung durch den Bildungsminister Ulrich Commerçon. Er stellte unter anderem fest, dass die Realität (heterogene Schülergruppen in den Gymnasien) nicht mehr mit den überkommenen Vorstellungen vom Gymnasium übereinstimmt und dass seiner Meinung nach am Ende der 4. Klasse eben noch keine tragfähige Aussage gemacht werden kann, ob ein Kind das Abitur schaffen kann oder nicht. Des Weiteren erwähnte er, dass das Thema „Sitzenbleiben“ oft ideologisch besetzt ist, obwohl europaweit festgestellt wurde, dass das Sitzenbleiben oft nicht die Lösung, sondern in manchen Fällen eben auch die Ursache von Schulversagen sein kann. In diesem Zusammenhang erwähnte er, dass die Anzahl der nichtversetzten Kinder im Saarland in den letzten Jahren um 34% gesunken ist, während in der gesamten Bundesrepublik 3% Anstieg zu verzeichnen war, ebenfalls ging die Zahl der Schulwechsel im Saarland im gleichen Zeitraum um 30% zurück. Dies ist ein Zeichen dafür, dass das Vor-



handensein von Förderstrukturen, die eine individuelle Förderung ermöglichen, viele Probleme erst gar nicht entstehen lassen. Dass die Grundschulen und auch die Gemeinschaftsschulen hier schon wertvolle Arbeit leisten, wurde auch betont! Abschließend wurde auch das neu ins Leben gerufene Projekt „Profil“ genannt, ein Projekt für individuelle Lernbegleitung an Gymnasien, das auf die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien setzt, die durch die Schaffung von Netzwerken schulübergreifend entwickelt werden sollen. Auf diesem Weg soll eine Unterrichts- und Schulentwicklung angestoßen werden, die letztendlich effizienter sein kann als eine erzwungene Schulstrukturreform.

Die Vertreter_innen der 11 Modellschulen stellten nun nacheinander anhand der von ihnen angefertigten Plakate Fallbeispiele vor, die die Vielfalt der Fördermöglichkeiten belegte und außerdem einen Einblick in die standortspezifischen Ausprägungen des Projektes möglich machte. Die dargestellten Förderbeispiele reichten von dem „normalen“ additiven Förderunterricht in kleinen Schülergruppen über das Angebot von Schülerpaten hier betreuen Oberstufenschüler Schülerinnen und Schüler der Eingangsklassen- bis hin zu der klassenübergreifenden Förderung innerhalb eines Förderbandes und der Arbeit in Workshops bzw. Lernwerkstätten. Hierbei haben sich in fast allen beteiligten Schulen Diagnoseverfahren etabliert, in vielen Schulen wurden auch pädagogische Tage zu dieser Thematik angeboten.

Parallel zum Modellversuch an den Schulen selbst wurde mit Unterstützung des LPM, ins-

besondere ist hier die Unterstützung von Frau Helm-Becker zu nennen, (sie begleitete das gesamte Projekt im Rahmen ihrer Tätigkeit am LPM), eine Handreichung „Fördern statt Sitzenbleiben“ erarbeitet. In dieser Handreichung finden sich Aufgaben und Unterrichtsarrangements, die die Lehrer_innen vor Ort bei ihrer Arbeit unterstützen können. Da diese Handreichung von Kolleginnen und Kollegen erarbeitet wurde, die selbst am Projekt beteiligt waren, sind die dort zur Verfügung gestellten Materialien praxiserprobt und anwenderfreundlich! Sie wird allen Gymnasien zur Verfügung gestellt, so dass auch die Gymnasien, die nicht am Projekt beteiligt waren, davon profitieren können.

Der Modellversuch „Fördern statt Sitzenbleiben“ zeigt Wege auf, die Arbeit in der Schule so zu gestalten, dass alle Kinder und Jugendlichen gemäß ihrem Potential lernen und sich entwickeln können. Es bleibt hervorzuheben, dass es ein wesentlicher Erfolg dieses Projektes war, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur an der eigenen Schule ins Gespräch kamen und gemeinsam Förderkonzepte entwickelt haben, sondern auch über die Einzelschulen hinweg Kontakte hergestellt wurden, die es ermöglichten, die eigenen Ansätze zu spiegeln, von anderen Schulen zu lernen und dadurch die eigenen Konzepte ständig fortzuentwickeln.

Es hat sich - nach Ansicht aller beteiligten Gymnasien - auf jeden Fall gelohnt, an diesem Projekt teilgenommen zu haben! ■

Agnes Bender-Rauguth

Foto: Agnes Bender-Rauguth

Mädchen gezielt in Naturwissenschaften fördern

Projekt mit getrenntem Physikunterricht zum Schuljahresstart in Rheinland-Pfalz



Um Mädchen gezielt für Physik zu begeistern, geht das Hofenfels-Gymnasium in Zweibrücken neue Wege: Der Physikunterricht wird ab dem kommenden Schuljahr in zwei siebten Klassen nach Geschlechtern getrennt unterrichtet. "Wir versprechen uns dadurch eine Erhöhung des Anteils von Mädchen in den Physik-Leistungskursen der gymnasialen Oberstufe und zusätzlich eine breitere Orientierung bei der Studien- und Berufswahl unserer Abiturientinnen", erklärte Schulleiter Werner Schuff die Intention seiner Schule.

Motiviert wurde das Gymnasium zu diesem Schritt durch Forschungsergebnisse, wonach sich Mädchen weniger für Mathematik, Naturwissenschaften und Technik interessieren. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet von der Technischen Universität (TU) Kaiserslautern. Prof. Dr. Mandy Rohs, Junior-Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Schulentwicklung an der TU Kaiserslautern, die gemeinsam mit einer Kollegin und einem Kollegen der Physik-Didaktik diese Begleitung

verantwortet, hält fest: "Seit Jahren ist bekannt, dass sich Mädchen ab der 7. Klasse verstärkt vom Fach Physik abwenden. Wir wollen untersuchen, inwieweit ein geschlechtergetrennter Physik-Unterricht ohne den geschlechtertypischen Wettbewerb dies ändern kann."

Bildungsstaatssekretär Hans Beckmann begrüßt die Initiative des Zweibrücker Gymnasiums bei den Bemühungen, die Attraktivität der MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) für Schülerinnen zu steigern: "Es ist erklärtes Ziel der Landesregierung, Schülerinnen und Schüler verstärkt bei der Berufs- und Studienorientierung zu unterstützen. Dazu gehört eindeutig auch, sie auf Berufsfelder aufmerksam zu machen, die sie für sich vielleicht zunächst nicht in Betracht gezogen hätten. Wir wollen das Interesse von Schülerinnen an diesen Fächern wecken und sie ermutigen, eine Spezialisierung - zunächst in der Schule, aber auch danach bei der Entscheidung über

Ausbildungsweg oder Studiengang - für sich in Erwägung zu ziehen und sich zuzutrauen. Dafür muss man manchmal auch unkonventionelle Wege einschlagen. Ich begrüße die Zweibrücker Initiative und bin gespannt auf die wissenschaftlichen Ergebnisse."

Zum Schuljahr 2015/2016 werden in der Jahrgangsstufe 7 des Zweibrücker Hofenfels-Gymnasiums zwei Klassen mit einem vergleichbaren Anteil an Jungen und Mädchen so gekoppelt, dass diese im Physikunterricht in eine reine Mädchen- und eine reine Jungengruppe geteilt werden. Die übrigen siebten Klassen bleiben davon unberührt und bilden die Kontrollgruppe. Das Projekt wird auf Beschluss der Gesamtkonferenz sowie im Einvernehmen mit dem Schulleiterbeirat und dem Schulausschuss durchgeführt. Laut Oberstudiendirektor Werner Schuff ist geplant, das Projekt von der 7. bis zur einschließlich 10. Klasse fortzusetzen.

Das Projekt ergänzt die bereits existierenden Angebote der MINT-Fächer allgemein und der Förderung von Mädchen im MINT-Bereich im Land. Beispielhaft nannte Bildungsstaatssekretär Beckmann das rheinland-pfälzische Mentoring-Netzwerk des Ada-Lovelace-Projekts, junge, bereits berufstätige Naturwissenschaftlerinnen und Studentinnen aus höheren Semestern Mädchen und junge Frauen bereits seit 1997 mit einer Vielzahl von Aktivitäten ermutigen, Studiengänge und Berufsausbildungen im MINT-Bereich zu ergreifen. Er erinnerte auch daran, dass die rheinland-pfälzische Landesregierung in den vergangenen Jahren bereits viel getan habe, um Schülerinnen und Schüler allgemein stärker an MINT-Fächer heranzuführen, ihre Kompetenzen auf diesem Feld zu stärken und Talente zu fördern. So werden die Schulen im Land gezielt dabei unterstützt, naturwissenschaftlich-technische Schwerpunkte zu setzen. Mittlerweile haben landesweit 110 Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen in ihrem Schulprofil einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt gesetzt. Mehr als 60 allgemeinbildende und berufsbildende Schulen sind ausgewiesene "MINT-freundliche Schulen" und 14 Gymnasien im Land sind sogar zertifizierte MINT-Excellence Center. ■

(red.)

Foto: fotolia.de

„Sorge der Eltern verständlich, aber unbegründet“

Die Diskussion um den besten Weg, schreiben zu lernen, spaltet ganze Generationen von Eltern und Pädagogen. Gibt es richtige und falsche Methoden? Wir sprachen mit der Professorin für deutsche Sprache, Literatur und Didaktik Erika Brinkmann über ihren Standpunkt zum "lautgerechten Schreiben."

Stephan Lücke:

Wie kam man auf die Idee, „Schreiben nach Gehör“ als Schreiblernmethode einzuführen?

Prof. Erika Brinkmann:

Die Methode „Schreiben nach Gehör“ gibt es gar nicht, das ist ein Missverständnis. Die Kinder schreiben nicht nach Gehör, sondern sie orientieren sich beim Schreiben am Sprechen. Dabei versuchen sie, die Lautkette des Gesprochenen zu gliedern, um den Sprechlauten passende Buchstaben zuzuordnen. Dazu benutzen sie eine Anlauttabelle. Dies ist sinnvoll, da unser Schriftsystem vom Schwerpunkt her ein alphabetisches ist: Aus nur 26 Zeichen und Zeichenkombinationen lässt sich jedes nur erdenkliche Wort lesbar konstruieren. Allerdings besteht im Deutschen zwischen den Lauten und den Buchstaben keine 1:1-Beziehung, so dass zusätzlich die Normen der deutschen Orthografie nach und nach gelernt werden müssen.

Stephan Lücke:

An dieser Methode scheiden sich die Geister. Befürworter sagen u. a., durch sie würden Kinder schneller und lieber lesen und dadurch auch gerne schreiben. Gegner fürchten, möglicherweise falsch eingetragene Schreibweisen seien schwer zu korrigieren. Was sagen Sie?

Prof. Erika Brinkmann:

Die Sorge vieler Eltern, dass sich die Kinder mit ihren lautgerechten Schreibungen, die noch nicht allen orthografischen Normen entsprechen, etwas Falsches einprägen könnten, ist meines Erachtens verständlich, aber unbegründet. Beim lautierenden Schreiben konstruieren die Kinder jedes Wort jedes Mal Laut für Laut neu. Dass sich dabei diese Schreibungen nicht in den Köpfen der Kinder festsetzen, belegen eindrucksvoll die Variationen, die die Kinder immer wieder finden: Oftmals wird das gleiche Wort in kurzer Zeit mehrfach unterschiedlich geschrieben, z. B. Fahrrad, Farrat, Farrat. In Übungssituationen jedoch, die auf das bewusste Merken von Wörtern abzielen, ist es selbstverständlich un-

abdingbar, dass hier die Wörter richtig geschrieben sind, weil sonst tatsächlich Fehler antrainiert werden.

Stephan Lücke:

Wo sehen Sie die entscheidenden Vorteile dieser Methode gegenüber anderen Lernwegen?

Prof. Erika Brinkmann:

Kinder, die mit einem der typischen Lese- und Schreiblehrgänge an die Schrift herangeführt werden, können erst selbstständig lesen und schreiben, nachdem sie alle Buchstaben gelernt haben - und das ist in der Regel erst nach über einem Jahr Unterricht der Fall. Das Schreiben mit einer Anlauttabelle hilft den Kindern nicht nur, mit dem alphabetischen Prinzip die Basis unseres orthografischen Systems zu verstehen, sondern gibt ihnen auch die Möglichkeit, die Schrift von Beginn an für sich zu nutzen. Sie erfahren, dass man mit der Schrift Informationen für sich und andere festhalten und auch weiterleiten kann und dass man sich auch selbstständig Texte erschließen kann. Die Kinder bekommen also von Beginn an ein Werkzeug in die Hand, mit dem sie die Schrift funktional nutzen können.

Stephan Lücke:

Welche Studien belegen den „Erfolg“ von lautgerechtem Schreiben?

Prof. Erika Brinkmann:

Seit den 1970er-Jahren gibt es zahlreiche gut belegte Studien zum Schriftspracherwerb, die übereinstimmend das lautorientierte Schreiben als eine wesentliche Entwicklungsphase beschreiben. Untersuchungen aus den letzten Jahren belegen darüber hinaus eindrucksvoll, dass diese alphabetische Phase als Basis für die weitere orthografische Entwicklung unverzichtbar ist. Für das lautgerechte Verschriften gilt über alle Untersuchungen hinweg: Je vollständiger Kinder in der ersten Klasse die Lautfolge verschriften, desto besser ist ihre Rechtschreibung in Klasse 2 und 3. Besonders bedeutsam ist für mich dabei die Erkenntnis, dass das Lesen und Schreiben lernen eine Denkentwicklung ist und wir das Lernen am besten dadurch befördern können, dass wir den Kindern Einsichten in den Aufbau und die Struktur unseres Schriftsystems ermöglichen. Vor allem aber ist es immer wieder überwältigend, die Freude der Kinder zu erleben, wenn sie selbstständig ihre ersten Wörter und Sätze aufschreiben und erfahren, dass andere ihre Botschaft lesen können!

Stephan Lücke:

Nicht jede Methode ist für alle Kinder geeignet ...

Prof. Erika Brinkmann:

Wenn damit gemeint ist, dass es Kinder gibt, bei denen man darauf verzichten sollte, ihnen die Funktion und die alphabetische Struktur unserer Schrift zu vermitteln, möchte ich dem energisch widersprechen. Ohne das alphabetische Prinzip unserer Schrift verstanden zu haben, kann man nicht das Ziel, eine möglichst hohe Kompetenz im Bereich des (Recht-)Schreibens zu erlangen, erreichen. Dieses Ziel ist allerdings ein lebenslanges - Rechtschreibkompetenz ist nicht am Ende der Grundschulzeit fertig ausgebildet, sondern entwickelt sich ein Leben lang weiter. Und dazu gehört unabdingbar die alphabetische Phase im Laufe der Schriftsprachentwicklung.

Stephan Lücke:

Wie können Pädagoginnen und Pädagogen die Kinder noch besser unterstützen?

Prof. Erika Brinkmann:

Für das orthografische Lernen, das auf der alphabetischen Phase aufbaut, sollten Lehrerinnen und Lehrer über ein großes Repertoire an Herangehensweisen und Unterstützungsmöglichkeiten verfügen. Für manche Kinder ist beim Lesen und Schreiben das Gliedern langer Wörter in Silben hilfreich, andere profitieren mehr davon, wenn man ihren Blick auf die bedeutungstragenden Stammorpheme richtet. Manche Kinder müssen Merkwörter 25-mal üben, andere nur dreimal. ■

Das Gespräch führte Stephan Lücke

Zur Person:



Erika Brinkmann ist Professorin für deutsche Sprache, Literatur und Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Landesvorsitzende des Grundschulverbandes in Baden-Württemberg und stellvertretende Bundesvorsitzende des Grundschulverbandes sowie Herausgeberin der ABC-Lernlandschaft. (Foto: bildungsklick.de)

Azubis wanted: Das Bremer Modell



Maïke ist schwindelfrei und macht sich zum Ende ihrer zehnten Klasse keinen Stress. „Ich werde Dachdeckerin. Ich brauche mir keinen Kopf mehr zu machen, ob ich die Gymnasialempfehlung schaffe oder nicht“, freut sich die siebzehnjährige Bremerin. Unter dem Motto „Was so alles geht“ trägt die Initiative der Bremer Bildungssenatorin Ende vergangenen Jahres erste Früchte, Schülerinnen und Schüler für die Berufsausbildung zu begeistern.

Auch für den gleichaltrigen Anton steht schon seit Monaten fest, dass er nach seinem mittleren Bildungsabschluss im September 2015 eine Ausbildung beginnt. „Ich werde Erzieher“, verkündet er stolz, eine immer noch seltene Entscheidung für einen Jungen. Swetlana will Köchin werden. Der kräftige Mehmet wird Steinmetz und seine Zwillingss-

chwester Nurjan Zahnarthelferin. „Ich wäre von mir aus niemals auf die Idee gekommen, Buchbinderin zu werden“, erzählt die 18-jährige Luisa. „Ich dachte, diesen Beruf gibt es gar nicht mehr.“

Ihre neuen Berufsschulen kennen alle diese Azubis in spe bereits aus eigener Anschauung. „Zum ersten Mal seit Jahren haben sich an unserer Schule mehr Zehntklässler_innen für eine Ausbildung und nicht für eine weiterführende Schule entschieden“, stellt die Lehrerin einer großen Bremer Gesamtschule fest. „Es war aber auch das erste Mal, dass sie zum Ende der Mittelstufe so gezielt über tatsächlich mögliche Berufswege informiert wurden.“

Auf Anregung aus Elternschaft und Leitungen der berufsbildenden Schulen hatte die Bremer Senatorin für Bildung und Wissen-

schaft Eva Quante-Brandt im September 2014 einen „Tag der beruflichen Bildung“ ins Leben gerufen. Unter dem Motto „Was so alles geht“ fand er zwischen dem 18. und 20. November 2014 statt. Ziel war es, den berufsbildenden Schulen die Möglichkeit zu bieten, die Vielfalt ihrer Ausbildungsgänge vorzustellen.

Beteiligt sind an diesem Tag 16 Bremer berufsbildende Schulen, denen 40 Regelschulen und Gymnasien gegenüberstehen. Statistisch hat damit jede berufsbildende Schule 2,5 Partnerschulen zu „versorgen“. Für November 2015 ist landesweit ein Tag der offenen Tür geplant. Idealvorstellung für die Zukunft ist, dass die verschiedenen Schulen in einen lebendigen Dialog und Austausch miteinander treten. Den Jugendlichen sollen künftig mehrtägige Hospitationsmöglichkeiten angeboten werden, wofür ihre Regelschule sie freizustellen hat.

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes haben die Jugendlichen eines Jahrgangs mit mittlerem Bildungsabschluss eine Auswahl unter 340 Ausbildungsberufen. Dennoch entscheiden sich 70 % der Schülerschaft nach der 10. Klasse für die gymnasiale Oberstufe oder eine andere weiterführende Schule.

Die verbleibenden 30 % scheuen neue Berufswege: „Insgesamt wurden 2014 erneut mehr als ein Drittel (35,7 %) aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in lediglich zehn Ausbildungsberufen abgeschlossen. 2013 betrug dieser Wert 33,5 %“, veröffentlichte das BIBB (Bundesinstitut für berufliche Bildung) Mitte Februar 2015. Zu wenig für eine moderne Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft.

Als Garant für ein solides Wirtschaftswachstum galt in der Bundesrepublik Deutschland stets das ausgewogene Verhältnis zwischen Fachkräften und Akademikern. Dieses bisherige Gleichgewicht droht nun dauerhaft aus der Balance zu geraten. So stellt das Jahr 2013 eine beunruhigende Zäsur dar, denn erstmals gab es mehr Erstsemester an den Hochschulen als neue Auszubildende in den Betrieben. Lehrberufe und praktische Ausbildungsgänge gelten bei den meisten Jugendlichen als „uncool“.

Um dieser ungewollten Tendenz Vorschub zu leisten, werden in jüngster Zeit verstärkt Maßnahmen und Initiativen entwickelt, die darauf hinzielen, Schülerinnen und Schülern

der achten bis zehnten Klassen die praktische Berufswelt nahebringen und ihnen eine Ausbildung schmackhaft zu machen. Vierzehn Unterzeichner hat allein die neue „Allianz für Aus- und Weiterbildung“ aus Vertretern von Wirtschaft, Gewerkschaften, Bundes- und Landesministerien für Kultur, Wirtschaft und Energie, die unter Federführung von Bildungsministerin Dr. Frau Johanna Wanka und Wirtschaftsminister Siegfried Gabriel Ende letzten Jahres offiziell besiegelt wurde.

Mit seinem Tag der beruflichen Bildung war das kleinste Bundesland Bremen seiner Zeit ein Stück voraus. Auch andere Bundesländer werden zunehmend aktiv, um dem drohenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Konsequenz fortgeführt, könnten die neuen Allianzen mit ihren innovativen Ansätzen die Vorbehalte der heutigen Schülergeneration gegenüber praktischen Ausbildungsgängen abbauen helfen.

Eine positive Entwicklung, wie sie auch Karin Altrichter, Programmbereichsleiterin für Berufliche Bildung beim Ernst Klett Verlag,

bestätigen kann: „Wir nehmen seit einiger Zeit wieder ein verstärktes Interesse für Themen der beruflichen Bildung wahr. Zusammen mit unseren Autorinnen und Autoren, die an den beruflichen Schulen unterrichten, arbeiten wir an neuen Konzepten, die optimal auf die Bedürfnisse der Auszubildenden eingehen und sie unterstützen.“

Trotzdem suchen insbesondere als Folge des demografischen Wandels Industrie, Handel und Handwerk immer dringender nach Auszubildenden und sind bereit, sich das etwas kosten zu lassen. Laut BIBB sind die tariflichen Ausbildungsvergütungen im Jahre 2014 zum dritten Mal in Folge kräftig angestiegen, um 4,6 % in Westdeutschland und 4,1 % in den neuen Bundesländern.

Das erwünschte Ziel für die Zukunft: Eine Entscheidung für die praktische Ausbildung wird nicht mehr als zweite Wahl betrachtet. So würde das wachsende Missverhältnis zwischen Akademikern und Fachkräften wieder in Balance gebracht. Und der im BIBB Report 23/14 für das Jahr 2030 errechnete Überhang

von 1,7 Millionen arbeitslosen Akademikern, dem laut Hochrechnung eine klaffende Lücke von 3 Millionen fehlenden Fachkräften gegenübersteht, wäre obsolet. Mit einer Aufwertung des nicht akademischen Bildungswegs und dessen gesellschaftlicher Anerkennung könnte auch die aktuelle Studienabbrecherquote von 30 % dauerhaft reduziert werden. ■

Birgid Hanke

Foto: fotolia.de

EINE SCHULE FÜR ALLE

FÖRDERN STATT AUSLESEN

ANZEIGE

HUMAN RIGHTS!

FÜR ALLE. IMMER. ÜBERALL.

MACHT MIT!

SCHULAKTION 2015

www.gemeinsam-fuer-afrika.de

Schulen – Gemeinsam für Afrika

schulen@gemeinsam-fuer-afrika.de

Tel.: 030-29772427

GEMEINSAM FÜR AFRIKA

Fotos: © Hedemann / Weibungshilfe, Gemeinsam für Afrika

Lieder unterm Dach

Erstmals veranstaltete der DGB Anfang September Zusammen mit der Arbeitskammer, der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Stiftung Rechtsschutzsaal ein Festival für bewegende Musik unter dem Dach des Rechtsschutzsaales in Bildstock - dem ältesten deutschen Gewerkschaftshaus. Auf zwei Bühnen im Wechsel sorgten insgesamt 14 Auftritte für ein abwechslungsreiches Programm mit engagierten Liedern.

Uli Valnion eröffnete das Festival mit Arbeiterliedern, Songs von Pete Seeger und Selbstgeschriebenen. Wolfgang Winkel spannte einen weiten Liederbogen von den ersten Gewerkschaftsaktionen bis zum aufregenden Alltag als Familienvater. Lino Battiston lud mit seinen handgemachten Liedern und Gitarren-Instrumentals, inspiriert von Erlebnissen in der Provence, zum Träumen und Nachdenken ein.

Die Rapper Dako und Jonesis begeisterten mit feinsinnigen Reimen und verblüffendem Wortwitz in hohem Tempo. Daniel Osorio und Romina griffen die Tradition der politischen Musik aus Lateinamerika auf mit Liedern von Víctor Jara und Violeta Parra, traditionell instrumentiert mit Gitarre, Quena, Cuatro, Charango. Evi Lancora sang mit verzaubernder Stimme Lieder über das, was sie bewegt und stört, interpretierte aber auch alte Volkslieder neu.

Marx, Ruge, Holzhauser setzten am frühen Sonntagmorgen mit linken Liedern zur rechten Zeit, kombiniert mit bissig kabarettistischen Kommentaren, aufmunternde Farbtupfer. Die siebenköpfige Gruppe Liedstöckel präsentierte einen Querschnitt aus ihrem abwechslungsreichen Repertoire, das von Bergarbeiterliedern bis zu zeitkritischen Songs reicht. Sigi Becker interpretierte Brassens,



Peter Balnis, Ideengeber für "Lieder unterm Dach", sagt das Kabarett-Liedermacher-Trio "Marx, Ruge, Holzhauser" an.

Villon und Mühsam und sang "in eigener Sache".

Radiomoderator Jürgen Albers, ein Vorkämpfer der saarländischen Mundart-Szene trug unter dem Motto „Götter, Gärdsche un Geleerte“ kabarettistische Lieder über die Geheimnisse des Geldes, kriegerische Religionen und politische Dummheiten vor. Blingpoint, die bekanntesten Straßenmusiker des Saarlandes, brachten Jung und Alt mit ihrer rockig-punkigen Musik so in Bewegung, dass die Saalbestuhlung zur Seite geschoben wurde. Manuel Sattler sang mit seiner musikalisch versierten Band in fast akzentfreiem Saarbrücker Platt über Frauen, Philosophen, Eismänner und sonstige bedeutsame Dinge oder Momente in seinem Leben.

Zusätzlich zu den Auftritten hatte das Festival auch einen Mitmachteil. Peter Balnis und Gudrun Melchior, die langjährige Erfah-

rungen darin haben, Menschen zum Singen zu bringen, sangen gemeinsam mit den Festivalgästen traditionelle und aktuelle Gewerkschaftslieder. Diese Singrunde, bei der viele begeistert mitmachten, könnte auch die Gewerkschaftsarbeit auf Kreisebene beleben. Viel zu kurz für den vorhandenen Gesprächsbedarf war die Zeit für die Diskussionsrunde zur Bedeutung von Volksmusik, Folk und politischen Liedern im Jahre 2015.

Das Festival war ein neuer Impuls zur gewerkschaftlichen Kulturarbeit und hat allen Teilnehmer_innen gut gefallen. Schade nur, dass zu wenig Besucher kamen. Die Veranstalter denken jetzt schon über ein zweites Festival „unterm Dach“ nach und suchen nach einem günstigeren Termin. ■

(red.)

Foto: Thomas Schulz | DGB

BEITRAGSANPASSUNG

Liebe Kolleginnen und Kollegen, die Besoldung der Beamtinnen und Beamten und der Versorgungsempfängerinnen und Versorgungsempfänger im Saarland wird in diesem Jahr wie folgt jeweils um 1,9 % angehoben:

A 2 - A 9	ab 1. Mai 2015,
A 10 - A 13 und C 1	ab 1. Juli 2015,
A 14 - A16, C 2 - C4,	
W 1- W 3 und B-Besoldung	ab 1. September 2015.

Die Anwärter_innenbezüge werden zum 1. Juli 2015 um 30,- € angehoben.

Da sich der Mitgliedsbeitrag der GEW-Mitglieder an ihrem Einkommen orientiert, erhöht dieser sich folglich ebenfalls um 1,9%. Die Beitragsanpassung wurde erstmalig beim Beitragseinzug Anfang September wirksam. Der Beitrag der Referendarinnen und Referendare ändert sich nicht.

Anna Schmidt, Mitgliederbetreuung

Bildung für Flüchtlinge sichern

Bewaffnete Konflikte bedrohen immer mehr Menschen, verhindern den Zugang zu Bildung, traumatisieren und zerstören Zukunftsperspektiven. Fast 60 Millionen Menschen sind weltweit auf der Flucht, mehr als die Hälfte sind Kinder. Das Menschenrecht auf Bildung muss für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gelten - ausnahmslos und ungeachtet ihres Aufenthaltsstatus. Das entspricht der UN-Kinderrechtskonvention und dem Berufsethos der Bildungsinternationale, dafür tritt die GEW ein. Jetzt müssten schnell und wirksam Weichen gestellt und Ressourcen geschaffen werden, damit Flüchtlinge ihr Menschenrecht auf Bildung wahrnehmen können.

Bildung ist eine Schlüsselfrage zur Integration. Mit Bildung muss deshalb in den Erstaufnahmeeinrichtungen begonnen und ein schneller Zugang zu Kitas, Schulen, beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschulen gesichert werden. Dafür benötigen die Bildungseinrichtungen und ihre Beschäftigten zusätzliche personelle und materielle Unterstützung.

Wir brauchen mehr Lehrer_innen, die unseren neuen Mitbürgern helfen, bei uns anzukommen, sich zurechtzufinden und die deutsche Sprache zu lernen. Wir benötigen ein Förderprogramm des Bundes für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ). Dabei sollte zweigleisig verfahren werden: Weil es viele zu wenige Lehrkräfte mit dieser Qualifikation gibt, schlagen wir eine Doppelstrategie vor: Für ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen müssen jetzt ‚Crashkurse‘ angeboten, gleichzeitig muss deutlich mehr Geld für die reguläre Ausbildung von DaZ-Lehrkräften in die Hand genommen werden.

Wir brauchen sozialpädagogisch und psychologisch geschultes Personal an den Schulen, das sich gemeinsam mit Lehrkräften in multiprofessionellen Teams um sie küm-

mert. Unsere Bildungseinrichtungen müssen zügig fit gemacht werden, um auf Dauer mehr Menschen aufnehmen zu können. Wir brauchen mehr qualifizierte Fachkräfte, die mit den spezifischen Herausforderungen unterschiedlicher Herkunft und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen professionell umgehen können. Die ehrenamtliche Unterstützung ist nur eine Übergangslösung

Die GEW Bundesvorsitzende hat im September mehrere konkrete Maßnahmen vorgeschlagen: Durchgängige Sprachförderung müsse in allen Fächern endlich Bestandteil der Lehramtsstudiengänge werden. Um guten, sinnvollen Unterricht für geflüchtete Jugendliche und Heranwachsende zu ermöglichen, müsse die Schulpflicht in allen Bundesländern bis zum 21. Lebensjahr verlängert werden. Projekte mit Schulangeboten für Flüchtlinge, die bis zu 25 Jahre alt sind, zeigten, dass so viele Heranwachsende in Ausbildung und Beschäftigung vermittelt werden können.

Die GEW-Vorsitzende betonte, dass das Bundesprogramm Sprachkitas ausgeweitet werden müsse. Bisher seien nur Gelder für rund 4.000 Kitas eingeplant. Das Angebot der Integrationskurse – wie geplant – einfach auszuweiten, sei viel zu kurz gesprungen. „Das gesamte ‚System Integrationskurse‘ muss besser finanziert und vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Es ist eine Schande, dass die Menschen, die beispielsweise Flüchtlingen helfen, in der Gesellschaft Fuß zu fassen, oft mit Honoraren abgespeist werden, die nur geringfügig über dem Hartz-IV-Satz liegen“, unterstrich Tepe. Sie monierte, dass im Haushalt von Bundesbildungsministerin Johanna Wanka (CDU) keine zusätzlichen Mittel für die Integration von Flüchtlingen vorgesehen seien. „Wir schlagen vor, den Hochschulpakt schnell aufzustocken. Die Hochschulen sollen mit diesen Geldern spezifische Angebote für Studierende mit Fluchterfahrungen machen“, sagte die GEW-Vorsitzende.

Angesichts der steigenden Flüchtlingszahlen können Abbau und Umschichtung von Lehrstellen im Saarland nicht wie geplant fortgesetzt werden. Die GEW Saarland fordert die sofortige Aussetzung, damit gewährleistet werden kann, dass die Personalsituation den wachsenden Anforderungen flexibel angepasst werden kann. Der Bund muss das Saarland dazu finanziell unterstützen. Die Schuldenbremse ist angesichts der wachsenden gesellschaftlichen Herausforderung nicht mehr haltbar.

Zur Sicherung von Bildung gehört auch, in allen Bildungseinrichtungen dafür zu sorgen, dass sich bei uns eine Willkommenskultur fest etabliert. Kriminelle Fremdenhasser müssen bestraft werden. Mindestens ebenso wichtig ist, ihren Stichwortgebern konsequent entgegenzutreten. Das sind vor allem die „Aberisten“, jene Zeitgenossen, die ihren Beitrag zur Flüchtlingsdebatte einleiten mit Worten wie „Ich bin kein Rassist“ und dann ein „Aber“ folgen lassen, z.B. „aber wir sind nicht das Sozialamt der Welt.“ Ihnen gilt es mit Fakten und Argumenten entgegenzutreten - sowohl im Kolleg_innenkreis als auch unter Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die GEW hat dazu auf ihrer Bundes-Website, aber auch auf der Website der GEW Saarland eine Fülle von links zu Hintergrundinformationen und Unterrichtsmaterialien veröffentlicht. ■



Peter Balnis

DIE KREISVERBAND SAARBRÜCKEN/VÖLKLINGEN INFORMIERT:

Liebe Kolleginnen und Kollegen, der GEW-Kreisverband Saarbrücken/Völklingen lädt euch zu einer Filmvorführung am 08.11.2015 ins Kino 8^{1/2} im Nauwieser Viertel in Saarbrücken ein. Gezeigt wird der Film „Die Arier“, der für den Grimme-Preis vorgeschlagen ist. Die Veranstaltung beginnt um 10.30 Uhr mit einem kleinen Imbiss und Crémant.

Weitere Infos zum Film findet Ihr unter www.die-rier.com

Bitte um vorherige Anmeldung bei Bernhard Fox per E-Mail: berndfox@aol.com

Forum Schulentwicklung - Anstöße und Aufbrüche

Eine herausragende Schule stellt ihren Aufbruchprozess und ihre Praxis vor: die Gesamtschule Barmen Wuppertal, Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises 2015.

Aus der Laudatio der Jury des Deutschen Schulpreises:

„Mit dem Leitsatz »SCHULE-MIT-WIR-KUNG« schafft die Gesamtschule Barmen einen lust- und leistungsorientierten Lern- und Lebensraum, in dem Partizipation und Teilhabe in exzellenter Weise praktiziert werden....Ihre Arbeit orientiert sich nicht nur an den Besonderheiten und Bedürfnissen ihrer vielfältigen Schülerschaft in einer sozial schwachen Region, sondern an einem integrativen Schulkonzept, das Schulleben, Ganzttag und Unterricht eng miteinander verzahnt.“

Eingeladen sind: Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Eltern

am Samstag, den 14. November 2015,
von 09.30 bis ca. 16.00 Uhr

Politische Akademie der Stiftung Demokratie Saarland
Europaallee 18 | Saarbrücken

Veranstalter:

in Kooperation mit dem SAARLAND

Broschüre zum Antisemitismus erschienen

Antisemitische Sprechchöre, körperliche Übergriffe und Anschläge auf Synagogen: Wenn der Nahost-Konflikt eskaliert zeigt sich auf erschreckende Weise, wie schnell der Antisemitismus in Deutschland wieder an die Oberfläche kommen kann. Eine neue Broschüre der Amadeu Antonio Stiftung beschäftigt sich mit israelbezogenem Antisemitismus und bietet Hilfestellungen zum Umgang.

Während des Gaza-Krieges im Juli letzten Jahres beschmierte ein Unbekannter die Dresdner Synagoge. Er sprühte auf einer Länge von zehn Metern den Spruch „Stop killing people“ in schwarzer Farbe an die Fassade. Wenige Tage später in Nürnberg: Nach einer Anti-Israel-Demonstration stürmten mehrere Hundert Teilnehmer den Hauptbahnhof, um in den vermeintlich „jüdischen“ Burger-King- und McDonald's-Filialen gegen

den Krieg zu protestieren. Ein bei Youtube eingestelltes Video zeigt, wie die Massen durch den Bahnhof laufen und Parolen wie „Kindermörder Israel“ skandieren. Der antisemitische Charakter und der Bezug zu Israel ist nicht für alle auf den ersten Blick ersichtlich.

Gerade in der pädagogischen Arbeit stellen sich in diesem Zusammenhang große Herausforderungen gegenüber: Wo fängt der Antisemitismus in Bezug auf Israel genau an? Wie kann pädagogisch gegen (israelbezogenen) Antisemitismus vorgegangen werden, sowohl präventiv als auch bei einer erneuten Eskalation des Nahost-Konflikts? Inwiefern spielt Rassismus eine Rolle bei der öffentlichen Fokussierung auf den Antisemitismus aus muslimisch sozialisierten Milieus? Welchen Stellenwert haben Soziale Netzwerke für den Antisemitismus und wie kann eine pädagogische Arbeit darauf reagieren?

Diese und weitere Fragen behandelt die neue Broschüre „Kritik oder Antisemitismus. Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus“. Sie richtet sich sowohl an pädagogische Fachkräfte wie auch an Personen, die im Beruf oder Alltag mit einigen der aufgezählten Fragen konfrontiert werden und sich damit alleingelassen oder überfordert fühlen. Unsere Publikation gibt eine übersichtliche und praxisnahe Hilfestellung an die.

(red.)

Die Broschüre ist als PDF oder in Papierform erhältlich unter: <http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/aktuelles/2015/neu-erschienen-handreichung-zum-umgang-mit-israelbezogenem-antisemitismus/>

Mein Kampf

Ein Beitrag zur Mentalitätsgeschichte des Nationalsozialismus

Der Kulturwissenschaftler Hermann Glaser hat sich schon häufig mit dem Nationalsozialismus und der deutschen Spießrideologie kritisch auseinandergesetzt. Er publiziert seit Jahrzehnten zu der Frage, wie es zum „Dritten Reich“ kommen konnte. Jetzt hat er ein aktuelles Buch über Hitlers „Mein Kampf“ veröffentlicht.

Sein Werk stößt mitten in eine aktuelle Debatte, da Ende 2015 die Urheberrechte an Hitlers politischer Propagandaschrift erlöschen. Diese waren nach der Besiegung des NS-Staates auf den Freistaat Bayern übergegangen. Gerade angesichts aufkeimender rechtsideologischer, rassistischer und fremdenfeindlicher Bewegungen stellt man sich zu Recht auch im Ausland die Frage, was passiert, wenn das Buch in Deutschland wieder in den Handel kommen sollte. Es ist im Ausland nach wie vor erhältlich, in Deutschland offiziell verboten. Nach einem Beschluss der Justizministerkonferenz bleibt die unkommentierte Veröffentlichung des Machwerks wegen des Straftatbestands der Volksverhetzung auch nach 2015 verboten, Historiker bereiten bereits eine kommentierte wissenschaftliche Ausgabe vor.

Hermann Glaser (Jahrgang 1928) ist Kulturhistoriker und Publizist, Honorarprofessor an der TU Berlin im Fachgebiet Kommunikationswissenschaft. Er war von 1964 bis 1990 Schul- und Kulturdezernent in Nürnberg und verfasste unter anderem die „Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland“, „Kleine Kulturgeschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert“ und „Spieß-Ideologie“.

Zuweilen wird in der wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Publizistik die Auffassung vertreten, dass Bedeutung und Einfluss des Buches zu hoch eingeschätzt werden da es zwar weit verbreitet, aber kaum gelesen wurde, dem hält Glaser entgegen: „Das Buch war so erfolgreich, weil es überhaupt nicht mehr gelesen werden musste. Lebensgefühl und Weltanschauung eines Großteils der deutschen Bevölkerung stimmten mit dem überein, was in Mein Kampf dargeboten und propagiert wurde. Der Inhalt des Buchs... enthielt all das, was der ‚Spießers Wunderhorn‘ (Gustav Meyrink), die Pandorabüchse kleinbürgerlicher Traktätcherverfasser, bereit hielt: abgründige Gemeinheiten, in schiefe Metaphern geschlagene Ressentiments, endlose Tiraden, rhetorisch aufgeschminkte Plattitüden [...] Für den Aufstieg des Natio-

nalsozialismus bedurfte es [...] keiner geschickten Verführung, keiner raffinierten Dämonie oder Verlogenheit. Hitler musste nur er selbst sein: das war sein Erfolg. Er musste nur Spieß sein, mittelmäßig, primitiv ohne Vorzüge und Meriten: das war sein ‚Verdienst‘.“ (S. 8/9).

Glasers Kritik zielt auf das Forschungsparadigma der Hitler- und NS-Forschung. Im Gegensatz zu früheren Publikationen würden die aktuellen Standartwerke der Hitler-Forschung (z.B. Othmar Plöckinger, Volker Ullrich, Barbara Zehnpfennig) die psychohistorischen und mentalitätsgeschichtlichen Aspekte des Nationalsozialismus vernachlässigen. Dies führe zwangsläufig zu verhängnisvollen, falschen Ergebnissen, zu einer monströsen Verklärung des ‚Hitler-Mythos‘. Glaser geht es in seinem neuesten Buch vor allem um die Dekonstruktion von Hitler als Monster; dieser sei vielmehr „ein jede Humanität niedermetzender Amokläufer [...] ein mieser abgründiger Spieß, der zum Schicksal eines Volks werden konnte, weil er alle Untugenden und Ressentiments dieses Volks inkorporierte.“ (S. 309).

Nicht Hitler habe das Volk verführt - so Glasers Fazit - es hat sich von ihm in sein Unheil führen lassen, weil es sich durch ihn verstanden fühlte. Mentalitätsgeschichtlich und psychohistorisch belegbar sei Hitlers Denken weitgehend deckungsgleich mit vielen Alltagsansichten des deutschen Volkes und vor allem mit dem chauvinistischen und nationalistischen Konservatismus des Bürgertums und des akademischen Betriebs seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. Glasers steile These ist die, dass Hitler so erfolgreich war, weil Hitler schon vor Hitler in der deutschen Gesellschaft vorhanden war.

Nach der Einleitung über das Anliegen des Bandes folgen elf Kapitel zu den Themen: Hitler und die Deutschen, Seelenbild des Mädels, Erziehungsdressur, Österreich als Trauma, Krieg als Lebenserfüllung, Rassenwahn und Blutmystik, Bestialisierung, Judenhass, Wortgewalt und Sprachzerstörung, Sündenbock, ‚Entartete Kunst‘ und Der Wahn als Buch. Zu diesen Stichworten werden jeweils umfangreiche Textauszüge aus „Mein Kampf“ zitiert, die dann psychohistorisch und mentalitätsgeschichtlich eingeordnet und analytisch kommentiert werden. Der Anmerkungsapparat am Ende jeden Kapitels ist sehr umfassend und soll - so Glaser - „sozusagen als zweites Buch im Buch“ zur fundierten Untermauerung



der Ausführungen und Argumentationen im Textteil dienen und den nationalsozialistischen historischen Unter- und Herkunftsgrund belegen.

Glaser verfolgt Hitlers politische ‚Lehrjahre‘ in Wien, wo Hitler Gefallen gefunden habe an dem sexualpathologischen und rassistischen Unsinn in der Zeitschrift ‚Ostara‘ und an dem Antisemitismus und Antimarxismus der deutschvölkischen Sektierer-Politiker wie Georg Ritter von Schönerer (Deutsche Arbeiterpartei) und Karl Lueger (Christlich Soziale Partei) sowie an Rudolf Jung's Hauptwerk ‚Der nationale Sozialismus‘ mit der Propagierung charismatischen Führerstaats. Bei den Alldeutschen Politikern gründierten sich Nationalismus, Antisemitismus und Hochmut und Hass gegenüber den östlichen slawischen Völkern, von denen man sich bedroht fühlte. Vom Katholizismus lernte Hitler nach eigenen Aussagen, wie man Rituale in der Öffentlichkeit zelebriert und wie man Führungspersonal rekrutiert. Hitler vertrieb sich in Wien die Zeit ohne Arbeit und Geld; er entdeckte in den politischen Versammlungen die Kraft der Rhetorik, dass sein eigenes Deutsch nicht besonders elegant sei, dass man aber durch bombastisches Reden mehr Eindruck schinden und mehr verdienen konnte als durch harte Arbeit.

Glaser ist es mit dem vorliegenden Buch eindrucksvoll gelungen, den Nährboden des

BÜCHER & MEDIEN

nationalsozialistischen Gedankengutes und seine ideologischen Versatzstücke mentalitätsgeschichtlich aufzurollen als immunisierende Mahnung und Warnung für Gegenwart und Zukunft. Immunisierung gegen rechtsextreme und neonazistische Ideologien und

Versatzstücke ist eine immens wichtige Aufgabe politischer Aufklärung in der schulischen und außerschulischen pädagogischen Arbeit und auch in unseren Medien. ■

Klaus Ludwig Helf

Hermann Glaser: Adolf Hitlers Hetzschrift "Mein Kampf": Ein Beitrag zur Mentalitätsgeschichte des Nationalsozialismus
München 2014, Allitera Verlag, 344 Seiten,
ISBN: 978-3-86906-622-6
Preis: 19,90 Euro

Aufgabenkultur - Wider das Primat der Methode

Nein, es ist nicht primär die Methode, die dafür sorgt, dass der Lernende lernt, es ist die Aufgabe und ihre Qualität. Die Methode hat immer dienende Funktion und darf im Lernprozess nie im Vordergrund stehen. Doch um die Aufgabenkultur ist es gar nicht so rosig bestellt im deutschsprachigen Fachunterricht. Auch wenn Kompetenzorientierung und periodische Testung zu einigen Verwerfungen geführt haben. Anlass genug, sich auch in der didaktischen Literatur immer wieder damit auseinanderzusetzen.

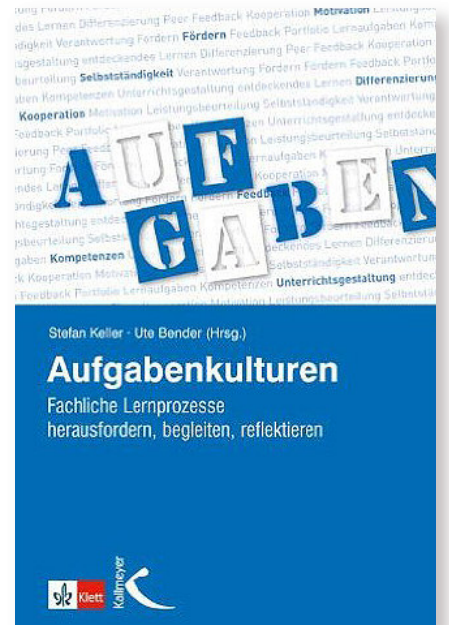
Der Band Aufgabenkulturen, herausgegeben von den beiden in der Schweiz lehrenden (Fach-)Didaktikern Stefan Keller und Ute Bender versucht dies auf zweierlei Art, zum einen in einem allgemeinen Teil, in dem aus verschiedenen Perspektiven noch einmal auf die Bedeutung hochwertiger Aufgaben hingewiesen wird. (Besonders lesenswert ist hier der Aufsatz von Jürgen Oelkers über Aufgabenkultur und selbstreguliertes Lernen.) Zum anderen in einem fachdidaktischen Teil, in

dem in den einzelnen allgemeinbildenden Fächern aber auch für das Fach Hauswirtschaft einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. In einem dritten Teil wird sich der Frage gewidmet, inwieweit eine Sensibilisierung für eine gute Aufgabenkultur schon an der Hochschule und im Seminar gelingen kann um somit auch etwas für zukünftige Lehrergenerationen zu tun.

Insgesamt besticht der Band durch eine gute Lesbarkeit, eine breite Aufstellung in der Thematik und durch einen praxisorientierten wissenschaftlichen Ansatz. Obwohl er schon einige Jahre alt ist, war es mir ein Bedürfnis, ihn an dieser Stelle nochmal ausdrücklich zu empfehlen. ■

Matthias Römer

Stefan Keller und Ute Bender (Hrsg.):
Aufgabenkulturen – Fachliche Lernprozesse
herausfordern, begleiten, reflektieren
Klett-Kallmeyer, 2012, 312 Seiten
ISBN: 9783780049049
Preis: 16,95 Euro



Individuelle Förderung

Viele Begriffe werden im Schulalltag benutzt, ohne das man sich die Mühe einer genaueren Definition gemacht hätte. Das ist bedauerlich und schädlich, weil es die Kommunikation erschwert und die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern nicht einfacher macht.

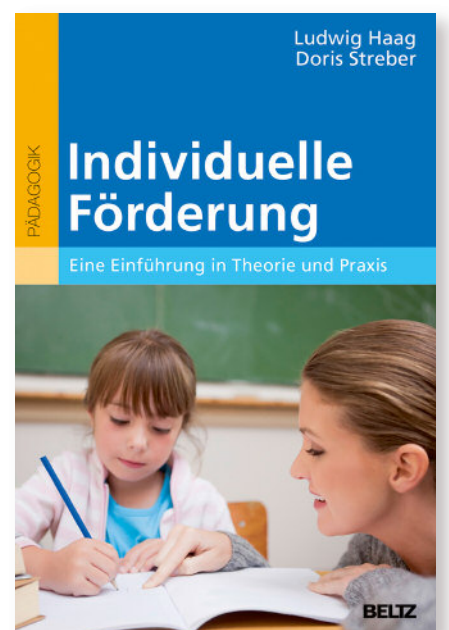
Ludwig Haag und Doris Streber widmen sich in diesem Band der individuellen Förderung, der Individualisierung, der Binnendifferenzierung und allen artverwandten Begriffen, die politisch opportun und bedeutungsschwer aufgeladen sind.

Was steckt eigentlich hinter den Worten, welche didaktischen Theorien liegen individu-

eller Förderung zugrunde, wie geht man mit Widerständen gegen die Umsetzung dieser Leitlinien pädagogischen Handelns um und wie setzt man individuelle Förderung vor Ort um? Diese Fragen werden ausführlich beschrieben und versucht zu beantworten. Das kann in einem solchen Überblickswerk nur allgemein und nicht fachspezifisch gelingen und dennoch vermögen die Autoren für einige Klarheit im Kopf zu sorgen. ■

Matthias Römer

Ludwig Haag/Doris Streber:
Individuelle Förderung – Eine Einführung in
Theorie und Praxis
Beltz Verlag, Weinheim, 220 Seiten
ISBN: 978-3-407-25698-0
Preis: 24,95 Euro





// GESUNDHEITSFÖRDERUNG //



Einklang

11. Gesundheitstag

Gesundheit ist MehrWert!

am 23. November 2015

von 8.30 bis 16.00 Uhr

im Bildungszentrum der Arbeitskammer in Kirkel

Anmeldung bis zum 18. November 2015 online unter
www.lpm.uni-sb.de | LPM-Nr. G1.326-0156

Alle weiteren Informationen zu Workshops, Tagungsablauf und Tagungsstätte finden Sie auf unserem Flyer oder unter <http://www.gew-saarland.de>