

GEW

EuWiS

Oktober 2017

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



AUFSTIEG DURCH BILDUNG?

BILDUNG. WEITER DENKEN!



Thema: Aufstieg durch Bildung?

Editorial 03

Thema: Aufstieg durch Bildung? 04

- 04 Bildung der Eltern beeinflusst die Schulwahl der Kinder
- 05 „Armut ist das Letzte“
Die soziale Herkunft spielt immer noch eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg
- 06 Ein wenig Wasser in den Wein
Der Bildungsmonitor der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft und die saarländischen Ergebnisse
- 08 Schule der Armen
Von der Hilfsschule über die Schule für Lernbehinderte zur Förderschule Lernen - Namen ändern sich, Strukturen bleiben.

Jugendhilfe 10

- 10 Ein nachhaltiger Arbeitsplatz für die pädagogischen Fachkräfte
Ressourcenschutz in der Kita

Schule 14

- 14 Eine externe Sicht auf das saarländische Schulsystem

Aus den Personalräten 18

- 18 Ministergespräch des HPRs
Gemeinschaftsschule

Gewerkschaft 19

- 19 Fit im Examen
- 20 GEW bekräftigt Forderung nach verbindlichem Kita-Qualitätsgesetz

Bücher & Medien 21

- 21 Ein Plädoyer gegen die Ganztagschule
- 21 Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren
- 22 Publikationen von „Schule mit Courage“
- 22 Sprachliche Integration

Geburtstage & Jubiläen 23

- 23 Oktober 2017
- 23 Schlusswort



Öffnungszeiten der Geschäftsstelle

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

GEW-Service

Beratungszeiten für Mitglieder in Rechtsfragen

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

Landesstelle für Rechtsschutz

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

Beratung für Referendarinnen und Referendare

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

Beratungsdienst für Auslandsaufenthalt von Lehrkräften

Susanne Torazzina
 Tel.: 0170 / 9655772
 E-Mail: susannetorazzina@t-online.de

Redaktionsschluss

05.10.2017
 (November-Ausgabe)

06.11.2017
 (Dezember/Januar-Ausgabe)

E-Mail: redaktion@gew-saarland.de

Impressum Herausgeber

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

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

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

Satz, Gestaltung
 Bärbel Detzen
b.detzen@gew-saarland.de

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

Bildnachweis
 u.a. fotolia.de, privat

Titelfoto
 fotolia.de / @sementinow

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



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„In Deutschland zählt nicht, was du kannst, sondern wo du herkommst, und zwar mehr als in anderen Staaten“. Dieser Satz aus Zeit online 2013 ist leider auch vier Jahre danach noch aktuell, wir bewegen uns hierbei in Deutschland auf einem ähnlichen Niveau wie die USA, wo zwar der „Mythos vom Tellerwäscher, der zum Millionär wurde“ gerne immer wieder erzählt wird, aber nach wie vor sind in der USA und eben auch Deutschland die Aufstiegschancen für Kinder aus Elternhäusern mit eher niedrigen Bildungsabschlüssen sehr gering.

Gebetsmühlenartig konstatieren die Politiker, dass bildungsferne Familien besser gefördert werden müssen, es werden auch hin und wieder Gelder bereitgestellt, wie zum Beispiel Gelder für den Ausbau von Ganztagschulen, aber es ändert sich wenig. Wir möchten mit dieser Ausgabe die Diskussion zu diesem Thema „Aufstieg durch Bildung“ anregen.

Neben einem Blick auf die Zahlen des sta-

tistischen Bundesamtes zu diesem Thema aus dem Jahr 2015, findet sich auch ein interessanter Artikel zum „Bildungsmonitor 2017“. Hier hatte das Saarland überraschend gut abgeschnitten, aber wie immer muss man genauer hinschauen, um neben dem Licht auch den Schatten wahrnehmen zu können.

Dass Kinder aus eher bildungsfernen Familien auch dringend eine entsprechende Kita brauchen, die im günstigsten Fall kostenfrei auf ihre Bedürfnisse eingeht ist einleuchtend. Ein Artikel zum Ressourcenschutz in der Kita nimmt insbesondere die Arbeitsbedingungen in den Blick, gefordert werden altersgerechte Arbeitsplätze, Zeit für Weiterqualifizierung und partizipative Führungsstrukturen. Hierzu passt auch gut die Forderung der GEW nach einem Kita-Qualitätsgesetz, die auch in unserer Ausgabe zu finden ist. Der Artikel die „Schule der Armen“ wirft einen kritischen Blick auf die Förderschulen, die ja auch immer eine Rolle in unserer Bildungslandschaft spielen.

Nicht zuletzt findet sich auch noch ein interessanter Blick auf die saarländische Bildungspolitik mit ihrem „Zwei-Wege-Modell“, das von der CDU favorisiert und nach vielen Debatten schließlich auch von der SPD akzeptiert wurde. Dieses Modell stabilisiert die beiden Schulformen Gemeinschaftsschule und Gymnasium und verbindet damit auch die Verpflichtung beide Schulformen gleichwertig

zu behandeln und zu fördern. Ein kritischer Blick auf dieses Modell führt letztendlich zur Forderung einer gemeinsamen Sekundarstufe I, da nur so wirkliche Gleichwertigkeit herbeigeführt werden könne. Abgerundet wird unsere Ausgabe durch einige interessante Rezensionen, hervorzuheben hier das Buch über fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht, das hohe Aktualität besitzt und sehr praxistauglich ist.

Zum Abschluss noch ein Hinweis in eigener Sache: Dies ist mein letztes Editorial, denn ich werde ab November nicht mehr zur Redaktion gehören. Nicht etwa, dass ich diese Arbeit geringschätze oder dass ich kein Interesse mehr an gewerkschaftlicher Arbeit hätte, aber ich bin der Überzeugung, dass für mich genau jetzt, nach immerhin 20 Jahren, der richtige Zeitpunkt zum Aufhören gekommen ist. Ich habe in ganz unterschiedlich zusammengestellten Redaktionen gearbeitet und unter ganz unterschiedlichen Bedingungen, deshalb hier ein besonderes Lob an Bärbel Detzen und ihre Arbeit, sie trägt in großem Maße dazu bei, uns die Arbeit so leicht als möglich zu machen. Auch allen Redakteurinnen und Redakteuren ein Danke schön für die gute Zusammenarbeit. Ich wünsche euch für die Zukunft gute Ideen und viele interessierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter! ■

Agnes Bender-Rauguth

ANZEIGE



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



Immer noch:

Bildung der Eltern beeinflusst die Schulwahl für Kinder

Das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst nach wie vor die Wahl der weiterführenden allgemeinbildenden Schule für Kinder. Laut den Zahlen des Statistischen Bundesamtes für die Bundesrepublik besuchten Kinder unter 15 Jahren, deren Eltern selbst einen hohen Bildungsabschluss haben, im Jahr 2015 mehrheitlich das Gymnasium (61%). Der Besuch einer Realschule oder einer Schule mit mehreren Bildungsgängen (jeweils 18%) stellt für Kinder hochgebildeter Familien dagegen seltener eine Alternative dar. Der Hauptschulbesuch ist von untergeordneter Bedeutung (3%).

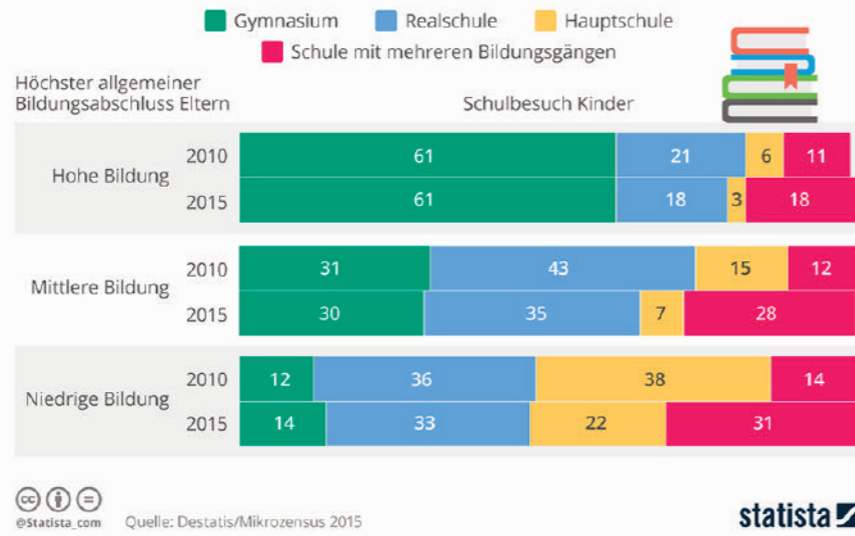
Je niedriger der Bildungsabschluss der Eltern, umso seltener fällt beim Schulbesuch der Kinder die Wahl auf ein Gymnasium. Für Kinder von Eltern mit mittlerem Bildungsniveau spielt die Realschule (35%) die größte Rolle, nur 30% besuchen das Gymnasium. Ein fast ebenso großer Teil der Kinder (28%) lernt an einer Schule mit mehreren Bildungsgängen. Die Hauptschule wird selten gewählt (7%).

Bei Kindern niedrig gebildeter Eltern stellt der Hauptschulbesuch dagegen kein Randphänomen dar. Zwar besucht ein Drittel der Kinder von Eltern mit niedriger Schulbildung die Realschule, dicht gefolgt von Schulen mit mehreren Bildungsgängen (31%). Für 22% dieser Kinder ist jedoch die Hauptschule die bevorzugte Alternative. Nur jedes siebte Kind besucht ein Gymnasium (14%).

Der Zeitvergleich verdeutlicht: Für Kinder von Eltern mit hohem oder mittlerem Bildungsniveau spielte die Hauptschule bereits vor fünf Jahren nur eine geringe Rolle. Dagegen besuchten 2010 noch 38% der Kinder

Bildung der Eltern beeinflusst Schulwahl für Kinder

Schulbesuch der Kinder nach Bildungsabschluss der Eltern in Deutschland (in %)



Quelle: Destatis/Mikrozensus 2015

niedriggebildeter Eltern eine Hauptschule. Damit ist der Hauptschulbesuch zwar auch bei diesen Kindern innerhalb der vergangenen fünf Jahre deutlich zurückgegangen, war aber auch 2015 keinesfalls unbedeutend. Hinzu kommt: Die Ursache für den Rückgang liegt nicht zwangsläufig in einer bewussten Bildungsentscheidung der Eltern. Große Bedeutung hat auch die Umstrukturierung der Schullandschaft. In vielen Bundesländern ist die Hauptschule ein stark rückläufiges Bildungsangebot beziehungsweise wurde bereits gänzlich abgeschafft. Deutlichen Zuwachs hat bei Kindern niedriggebildeter Eltern dagegen der Besuch von Schulen mit mehreren Bildungsgängen. 2010 besuchten

nur 14% eine derartige Schule, 2015 war der Anteil mehr als doppelt so hoch (31%). Der Anteil der Kinder am Gymnasium blieb hingegen unabhängig vom Bildungsabschluss der Eltern nahezu konstant.

Methodische Hinweise

Betrachtet werden ausschließlich Kinder unter 15 Jahren in der Sekundarstufe I an Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen (inklusive Abendschulen) und Schulen mit mehreren Bildungsgängen (inklusive Gesamtschulen und Waldorfschulen). Sonstige allgemeinbildende Schulen (Grundschulen, Orientierungsstufen, Förderschulen, Sonderschulen, Berufliches Gymnasium) sind aus der Betrachtung ausgeschlossen.

Für den Vergleich der Bildungsabschlüsse der Eltern wird der höchste bei einem Eltern teil vorliegende allgemeine Schulabschluss herangezogen. Dabei bedeutet hoher Abschluss: Fachhochschul- oder Hochschulreife; mittlerer Abschluss: Realschule (Mittlere Reife), Polytechnische Oberschule (10. Klasse) und niedriger Abschluss: Haupt-(Volks-)schule, Polytechnische Oberschule (8. und 9. Klasse), Abschluss nach 7. Klasse, kein Abschluss. ■

(red.)

Foto: GEW-Archiv/©Alexander Paul Englert



Armut ist das Letzte...

Die soziale Herkunft spielt immer noch eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg

Wenn auch diese Ausgabe der EuWiS erreicht, liegen die Bundestagswahlen 2017 bereits hinter uns. Nicht nur in dem Fernseh-„Duell“ Merkel-Schulz kam die Bildungspolitik so gut wie nicht vor, auch die Wahlplakate und die Parteiprogramme geben zu diesem Thema lediglich wenig her.

Der CDU ist die Wahlfreiheit der Eltern, ein Rechtsanspruch auf Betreuung, die Durchlässigkeit zwischen den Schultypen bei gleichzeitigem Festhalten am Gymnasium als eigenständiger Schulform (...habe ich das nicht alles auch so bei unserem SPD-Bildungsminister gehört?) wichtig. Die FDP sieht Bildungspolitik unter dem Stichwort „Vorankommen durch eigene Leistung“. Dabei will sie laut Parteiprogramm auch den Perspektiven eröffnen, die die Chancen der modernen Gesellschaft noch nicht zu persönlichem Vorankommen nutzen konnten. Aufstieg, so heißt es, muss unabhängig von der Herkunft möglich sein - wie... da schweigt des Sängers Höflichkeit. Bündnis 90/die Grünen haben laut Parteiprogramm erkannt, dass die Zukunft von Kindern und Jugendlichen sehr stark von der sozialen Herkunft und weniger vom tatsächlichen Talent und Fleiß abhängt. Deshalb wollen sie Schulen im ganzen Land mehr Geld und mehr Unterstützung geben... was immer das heißt.

Die SPD will gleiche Bildungschancen für alle durch Kostenfreiheit von Kita bis Universität und damit eine Abkoppelung der Bildung vom Konto der Eltern. Dass eine gute Bildung nicht vom Geldbeutel der Eltern abhängig sein darf, das hat sich auch die LINKE auf die Fahne geschrieben. Die einzige der großen Parteien, die sich aber auch klar und eindeutig für eine Schule für alle als Ganztagschule ausspricht.

Prof. Dr. Christoph Butterwegge, der bis 2016 Politikwissenschaften an der Universität Köln lehrte, verweist in einem bemerkenswerten Artikel in der Freitag, Nr. 27, vom 06. Juli 2017, darauf, dass mehr Ganztagsbetreuung für Kinder und Jugendliche aber alleine nicht ausreicht, um Bildung von der sozialen Herkunft abzukoppeln. Das eigentliche Problem liegt für Butterwegge in der hierarchischen Gliederung des Schulwesens in Deutschland. Für ihn muss die Ganztagschule in ein bildungspolitisches Alternativkonzept integriert werden. Um der sozialen Selektion durch das mehrgliedrige deutsche Schulsystem ein Ende zu bereiten, wäre seiner Meinung nach eine umfassende Strukturreform nötig. Wörtlich heißt es in dem Artikel: „In einer Schule für alle

nach skandinavischem Vorbild wäre kein Platz für die frühzeitige Aussonderung vermeintlich dummer Kinder, die arm sind oder aus Problemfamilien stammen.“ Wo keine Extrabehandlung für bestimmte Gruppen stattfindet, könne von inklusiver Pädagogik gesprochen werden, in der alle voneinander profitieren, und sozialer Desintegration und damit dem Zerfall der Gesellschaft entgegengewirkt werden.

In keiner mit der Bundesrepublik vergleichbaren Industrienation weltweit ist das Bildungssystem so selektiv, ist der Bildungserfolg so abhängig von der sozialen Herkunft wie in Deutschland. Haben die Eltern studiert, werden die eigenen Kinder mit extrem hoher Wahrscheinlichkeit wiederum auch ein Studium aufnehmen.

Diesen Zusammenhang spiegelte der sogenannte „Bildungstrichter“ wider, der in den regelmäßigen Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes (DSW) veröffentlicht wurde. Es handelt sich dabei um eine anschaulich gestaltete Grafik, die drastisch darstellte, wer aus welcher sozialen Herkunftsgruppe in seiner Bildungslaufbahn wo scheiterte - und wer entsprechend erfolgreich war: etwa beim Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule oder beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Seit Jahren nur in Nuancen verändert stellte sich folgendes heraus: Von 100 Akademiker-Kindern stu-

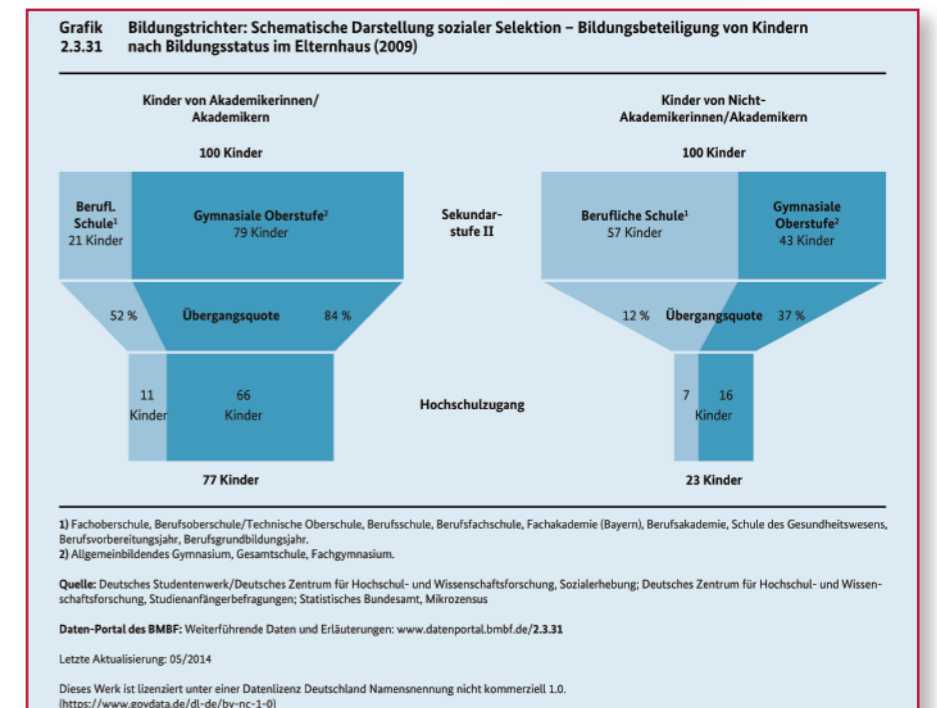
dieren 77; von 100 Kindern aus Nicht-Akademiker-Elternhäusern schaffen dagegen nur 23 den Weg in Hochschule und Studium. Als Vater dieses Bildungstrichters galt der kürzlich verstorbene Hochschulforscher Klaus Schnitzer, der nicht müde wurde, eben jene fehlende Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem anzuprangern.

In der 21. Sozialerhebung des Studentenwerkes und des Bundesbildungsministeriums fehlt 2017 dieser Bildungstrichter, die Grafik zur sozialen Schieflage, zur Selektivität von Schule und Hochschule. Kann es sein, dass das BMBF den Bildungstrichter aus der neuen Sozialerhebung rausgekegelt hat? (die DSW-Sozialerhebung wird voll und ganz vom Bundesbildungsministerium finanziert...).

Da bleibt dann doch die Frage, wie der Aufstieg durch Bildung zukünftig möglich sein soll, wenn Ungleichheit in der Bildung kein Thema mehr ist? ■



Anna Haßdenteufel



Ein wenig Wasser in den Wein

Der Bildungsmonitor der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft und die saarländischen Ergebnisse

Mitte August, gleich zu Beginn des neuen Schuljahres, horchte man im Saarland auf, denn dort, wo man normalerweise eher selten gute Nachrichten im Bundesvergleich - im Bildungssektor - schien der saarländischen Politik Einmaliges gelungen. Eine bundesweite Studie sah das Saarland als Aufsteiger der letzten Jahre.

Der Saarländische Rundfunk vermeldete am 17. August: „Im Saarland hat es in den vergangenen Jahren deutliche Fortschritte im Bildungssystem gegeben. Das geht aus dem Bildungsmonitor 2017 hervor. Damit ist das Saarland eine Ausnahme. Bundesweit gab es kaum noch Verbesserungen. [...] In der Studie der wirtschaftsnahen Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft heißt es, die meisten Bundesländer hätten die Leistungsfähigkeit ihrer Bildungseinrichtungen kaum noch verbessert. Dem Saarland seien in den vergangenen drei Jahren aber kontinuierliche Fortschritte gelungen.“ Und so ließ auch die Reaktion des zuständigen Ministers nicht lange auf sich warten: „Der saarländische Bildungsminister Ulrich Commerçon wertet das Ergebnis des Bildungsmonitors als Erfolg. ‚Wir konnten in den vergangenen drei Jahren nicht nur den größten Fortschritt im Bildungssystem insgesamt erzielen, sondern verbuchen auch bundesweit den Bestwert bei der Bildungsgerechtigkeit und Integration‘“, zitierte der Landesender den Chef des Ministeriums für Bildung und Kultur.

Nun ist bekannt, dass das plakative Vermelden von Studienergebnissen in Kurzform und das aufmerksame Lesen derselben inhaltlich oft eine Reihe von Unterschieden aufweisen. Grund genug, sich einige Punkte der Studie genauer anzuschauen und einen Blick darauf zu werfen, wo das Saarland herkommt, was genau untersucht wurde und wie die zunächst äußerst positiv klingenden Zahlen zu interpretieren sind.

Unabhängig davon, dass die Verfasser der Studie, die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, als arbeitgebernah einzustufen ist, erscheint es zunächst spannend, sich anzuschauen, welche Felder überhaupt in den Blick genommen werden um sich ein Bild davon zu machen, ob überhaupt alle relevanten Größen in dieses Bild einzubeziehen sind. Diese Felder sind dezidiert ökonomisch geprägt, daraus machen die Verfasser der Studie auch keinen Hehl. Das bedeutet aber

nicht, dass sie nur wenig relevant sind, ganz im Gegenteil. Wer das Vorwort und die Einführung der Studie liest, kann schnell erkennen, dass auch die Arbeitgeberseite Faktoren, wie Förderung Benachteiligter, Vorhandensein angemessener vorschulischer Bildungsangebote, Umgang mit Migration, Ganztagschulen sowie effizienter Umgang mit den tatsächlich vorhandenen Bildungsausgaben als wichtige Indikatoren sieht. Eine Sichtweise, der sich sicherlich auch gewerkschaftlich argumentierende Betrachter anschließen können. So dürfte dieses Argument - die Studie würde nur arbeitgebernahe Bereiche abdecken - schnell zu entkräften sein.

Die erfassten und genutzten Daten (zu großen Teilen von den statistischen Landesämtern) werden für die Studie in Punktwerte umgerechnet. Dadurch kann eine Entwicklung einzelner Bundesländer seit dem Beginn des Monitors 2004 verfolgt werden, sowie Auf- und Abstiege dokumentiert werden. Hierbei betonen die Autoren, dass der absolute Punktezuwachs in den vergangenen Jahren durchschnittlich auf ein Minimum (+0,7) gesunken ist. Das bedeutet - einfach gesagt - dass alle Bundesländer sich nicht mehr in dem Maße in den Indikatoren weiterentwickeln, wie sie es in den Jahren zuvor getan haben. In dieser Weiterentwicklung sticht das Saarland in der Tat heraus, denn der Zuwachs an Punkten beträgt absolut 6 im Vergleich zu 2016, und absolut im Vergleich zu 2013 ganze 15,2 Punkte. Bedauerlicherweise erfährt man zunächst nichts über die Vorgehensweise bei der Umrechnung in die Punktwerte und so bleibt die Zahl zunächst einmal zwar statistisch bedeutend aber inhaltlich bedeutungslos.

Der Punktezuwachs erscheint angesichts des zweiten Platzes (Bayern mit einem Zuwachs von 4,7 Punkten seit 2013) dennoch erstaunlich und man fragt sich, welche statistischen Effekte für einen solchen Ausreißer verantwortlich sind, zumal politische Maßnahmen eine Laufzeit von fünf bis zehn Jahren im Bildungssystem benötigen, bis sie statistisch wirksam sind. Liest man die Erläuterungen, so ahnt man, dass ein großer Anteil dieses Zuwachses auf das Konto der Hochschulen geht, die die Zahl der Studienanfänger steigern konnte aber auch ihre Relation Sach- zu Personalausgaben erheblich verbessern konnten. Welche Ursachen diesen speziellen Verbesserungen zugrunde liegen, wird zunächst nicht näher ausgeführt.



Verbesserungen wurden im schulischen Bereich vor allem bei der Schüler-Lehrer-Relation an den Grundschulen erzielt. Ein kurzfristiger Effekt, der angesichts der herrschenden Lehrernot an dieser Schulform bei einer weiteren Erhebung schnell wieder zunichtegemacht werden könnte. Darüber hinaus wir bei der gemessenen Relation nicht die Qualität, sondern nur die Quantität berücksichtigt, so fällt ein Gymnasiallehrer mit Zeitvertrag ohne Ausbildung für die Grundschule genauso ins Gewicht wie die ausgebildete Grundschullehrerin.

Hervorgehoben werden auch die Fortschritte in Bezug auf die Abhängigkeit sozialer Herkunft und Lesekompetenz. Hierbei handelt es sich ohne Zweifel um einen langfristigen Effekt, dessen Ursachen mehr als fünf Jahre zurückliegen dürften. Verglichen wurden dabei Zahlen aus dem Jahr 2009 sowie 2015. Man kann davon ausgehen, dass nach dem katastrophalen Abschneiden 2009 Maßnahmen eingeleitet wurden. Als weiterer Punkt wird die Steigerung der Schüler_innen in der Grundschule mit Fremdsprachenunterricht erwähnt. Die erhobenen Werte stiegen von 48,1 % (2014) auf 61,3 % (2015). Erklärt wird dieser rasante Anstieg um 27 % nicht. Hier sind weitere Erläuterungen notwendig. Diese sind wohl in Verbindung mit einer Änderung rechtlicher oder administrativer Vorschriften zu finden, d. h. dass in Wirklichkeit nicht mehr Unterricht stattgefunden hat, sondern dass durch eine Umwidmung oder andere Strukturierung die Statistik verändert wurde.

Die Erläuterungen zur Studie lesen sich wie aus einem Lehrbuch, in dem Unterschiede zwischen individuellen, sozialen und kriterialen Bezugsnormen herausgearbeitet werden sollen. So wechseln die Begründungen stets zwischen diesen Dreien. Dem Leser fällt es somit schwer, den Überblick zwischen echten absoluten Verbesserungen und Verbesserungen im Rang der Bundesländer zu unterscheiden. Interessanter als die interindividuellen

einer ausländischen Staatsangehörigkeit an beruflichen Schulen die Studienberechtigung.“ Diese durchaus sehr positiven Befunde werden an anderer Stelle allerdings geschmälert, vor allem dann, wenn es um die vorschulische Bildung geht: „Den schlechtesten Wert aller Bundesländer erzielte das Saarland jedoch beim Anteil des hochqualifizierten Personals am Gesamtpersonal in Kindertageseinrichtungen.“

Trotz durchschnittlicher Plätze in den einzelnen untersuchten Kategorien im Bundesvergleich, was angesichts der Finanzlage durchaus bemerkenswert ist, hinkt das Saarland aber in vielen wichtigen Feldern immer noch hinterher, so ist das Saarland in Bezug auf die Dienstunfähigkeit auf dem 11. von 16 Plätzen, auch bei der Erfolgsquote des Berufsvorbereitungsjahres liegt das kleinste Flächenland auf den hinteren Plätzen. Gleiches gilt für die Ergebnisse in den verschiedenen IQB-Tests, katastrophal ist die Betreuungsrelation an den Hochschulen.

Insgesamt ergibt sich beim Durchsehen ein kritisches Bild mit Licht und Schatten. Die Erfolge der letzten Jahre sollen sicherlich nicht geschmälert werden, allerdings bleibt im Saarland immer noch viel zu tun und die

erreichten Verbesserungen sind noch lange nicht genug. Besser als sich selbst auf die Schulter zu klopfen, ist immer eine kritische Bestandsaufnahme, die auch die verbesserungswürdigen Indikatoren öffentlich in den Blick nimmt. Leider ist die Politik dazu in den meisten Fällen nicht fähig: Passen Studienergebnisse ins gewünschte Selbstbild, so werden sie allenthalben überbewertet, passen sie nicht, so werden sie in Frage gestellt. Auch die letzte Variante kennen wir von dieser Landesregierung zu Genüge. Eine objektive und gelassene Sicht würde dem System sicher besser tun. ■



Matthias Römer

Alle Informationen gibt es unter <http://www.insm-bildungsmonitor.de>

Foto: GEW-Archive/©Dominik Buschardt

ANZEIGE

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

Spezialist für den Öffentlichen Dienst. **IDBV**

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

Schule der Armen

Von der Hilfsschule über die Schule für Lernbehinderte zur Förderschule Lernen - Namen ändern sich, Strukturen bleiben

Seit Gründung der ersten Hilfsschulen in Deutschland vor mehr als 130 Jahren sind bestimmte, noch heute wirksame Muster und Strukturen zu erkennen. Diese historische Kontinuität bezieht sich sowohl auf den Diskurs zur Legitimierung schulischer Sondereinrichtungen als auch auf bestimmte Strukturmerkmale des schulischen Bildungssystems.

Euphemismen verschleiern institutionelle Diskriminierung in Sondereinrichtungen

Die heutigen „Förderschulen Lernen“ hießen im Saarland bis zum Schuljahr 2007/2008 „Schulen für Lernbehinderte (Sonderschulen)“. Letztere wiederum trugen seit mehr als hundert Jahren zunächst den Namen „Nachhilfeschulen“, der schon bald zu „Hilfsschule“ verkürzt wurde. Diese Bezeichnung gehörte in den bundesrepublikanischen Ländern und in der DDR bis lange Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zum amtlichen und volkstümlichen Sprachgebrauch. Erst nach einer KMK-Empfehlung von 1972, die Schulart als „Schule für Lernbehinderte (Sonderschule)“ zu bezeichnen, setzte sich dieser Terminus in den meisten Bundesländern, so auch im Saarland, durch.

Die Geschichte der Namensgebung ist geprägt durch den Versuch, die Bezeichnungen so zu wählen, dass die in diesen Sondereinrichtungen beschulten Kinder und Jugendlichen und deren Eltern möglichst wenig diskriminiert werden sollten. So hatte schon 1864 Ernst Heinrich Stötzner in seiner programmatischen Schrift „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ eine begriffliche Schonkost vorgeschlagen, damit Eltern und Schüler die neu zu gründenden schulischen Sondereinrichtungen eher akzeptieren konnten. Er plädierte für den Namen „Nachhilfeschulen“, weil diese Bezeichnung „weniger hart und abstoßend, weniger niederdrückend als der Name Schule für Schwachsinnige“ klinge.

Dieses historische Muster, nämlich institutionelle Diskriminierung in schulischen Sondereinrichtungen durch euphemistischen Sprachgebrauch zu verschleiern, ist gerade auch in Zeiten der durch die UN-Behindertenrechtskonvention geforderten Inklusion gut beobachtbar. Denn die heutigen Förderschulen stehen nun unter einem besonderen Legitimationsdruck, der aufgrund des in der UN-BRK verbrieften Rechts auf Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am allgemeinen

Schulsystem besteht. Um das Legitimationsdilemma aufzulösen, benutzen die Förderschulbefürworter den Begriff der Inklusion in inflationärer Weise, sodass die Förderschulen, die ja ihre Existenz ganz offenkundig defizitbasierter Auslese verdanken, als Teil des inklusiven Bildungswesens deklariert werden. So steht beispielsweise im CDU-dominierten Koalitionsvertrag für die aktuelle Legislaturperiode des saarländischen Landtags unter der Überschrift „Inklusion“ (sic!): „Förder- wie auch Regelschulen leisten in diesem Sinne wertvolle Arbeit.“

Schulische Sondereinrichtungen als Entlastung des allgemeinen Schulsystems

Mehrere Faktoren begünstigten gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Entstehung der Hilfsschulen. Eine der Haupttriebfedern sind sicherlich die wirtschaftliche Dynamik und die sich rasant entwickelnde Industrialisierung, wodurch der Bedarf an entsprechend qualifizierten Arbeitskräften wuchs. Die allgemeine Schulpflicht setzte sich (zumindest in Preußen) immer mehr durch. Aufgrund mangelhafter personeller und materieller Ausstattung waren die Volksschulklassen insbesondere in den Städten völlig überfüllt. 80 Kinder in einer Klasse galten als normal, 100 Kinder pro Klasse waren keine Seltenheit. Angesichts des Frontalunterrichts, der von kaum professionalisierten Lehrern durchgeführt wurde, konnten viele Kinder den Leistungserwartungen nicht entsprechen und wurden zu Schulversagern, die als die „Letzten in der Klasse“ und als „Ballast“ das Lernen in der Volksschule „hindern und hemmen“ (Stötzner, 1864) - eine Denkfigur, die sich auch heute noch großer Beliebtheit erfreut.

In der oben erwähnten Schrift forderte Stötzner eine eigene Schulform für die „schwachbefähigten Schüler“, die seiner Meinung nach „in der Mitte zwischen den normal gebildeten und blödsinnigen Kindern“ standen und als „Schwachsinnige“ zu betrachten waren. Diese Sondereinrichtungen, die später „Hilfsschulen“ hießen, sollten eine Entlastungsfunktion für die Lehrkräfte an den Volksschulen erfüllen, die unter schwierigen Bedingungen zu arbeiten hatten.

Ein ähnliches Muster lässt sich ebenfalls aktuell erkennen: Vor dem Hintergrund der Ressourcenknappheit an allgemeinen Schulen bei gleichzeitiger Erhöhung der Aufgaben und

Anforderungen ist es verständlich, dass viele Regelschullehrkräfte „die Inklusion“ zumindest sehr kritisch betrachten und sie als Mehrbelastung interpretieren. Zwar wird „die Inklusion“ nicht offen abgelehnt - wer möchte schon als behindertenfeindlich gelten? - aber die Rahmenbedingungen am eigenen System werden als ungünstig für inklusive Bildungsprozesse wahrgenommen. Da an Förderschulen aufgrund der besseren personellen Ausstattung kleinere Klassen gebildet werden können, die meist von speziell ausgebildeten Experten unterrichtet werden, gelten die schulischen Sondereinrichtungen nach landläufiger Meinung als optimale Förderorte. Damit kann zum einen die Umschulung in eine Förderschule zum Wohle des Kindes als Akt von Fürsorge und Menschenfreundlichkeit gedeutet werden. Zum anderen ergibt sich ein Entlastungseffekt für das eigene System. Denn die entwicklungsförderliche Unterrichtung der sogenannten Inklusionskinder stellt viele Lehrkräfte vor besondere pädagogische und methodisch-didaktische Herausforderungen, denen sie sich unter den gegebenen Bedingungen nicht gewachsen sehen.

Die Individualisierung und Biologisierung gesellschaftlicher Verhältnisse

Seit Beginn der Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen in Hilfsschulen stellte sich das diagnostische Problem der Zuweisung zu den Sondereinrichtungen aufgrund individueller Merkmale. So konnte Stötzner seine Aussage, die Schüler stünden „in der Mitte zwischen normalgebildeten und blödsinnigen Kindern“ nicht näher präzisieren.

Heinrich Kielhorn, der 1881 in Braunschweig eine so genannte Hilfsklasse für schulleistungsschwache Kinder eröffnet hatte, zeichnete auf der 27. Allgemeinen Lehrerversammlung in Gotha von 1887 das Bild eines schwachbefähigten bzw. schwachsinnigen Kindes, das sich deutlich und nicht aufhebbar vom normalbegabten unterscheidet und daher eines besonderen Schulunterrichts bedürfe. Dieser anthropologische Sonderstatus rechtfertigte damit auch die Unterrichtung in besonderen Schulen. Die Lehrerschaft nahm Kielhorns Ideen begeistert auf, weil die Auseinandersetzung mit dem Unterricht in den Volksschulen und der eigenen Lehrerrolle ausgespart blieb.

Die ökonomische, soziale und kulturelle Armut als wesentliche Bedingungsfaktoren

für die Schulleistungsproblematik blendeten die Mehrheit der Hilfsschullehrer aus und übernahmen statt dessen biologisch-medizinische Kategorien, indem das Hilfsschulkind als krankes Kind betrachtet wurde, dessen Entwicklung zwar zu bessern sei, das aber letztlich nicht zu heilen sei.

Mit der Entwicklung der Intelligenzdiagnostik im Laufe des 20. Jahrhunderts glaubte man, ein objektives und valides Kriterium gefunden zu haben, um Lernbehinderung festzustellen. Lag der IQ zwischen 85 und 70, so galten die Schüler als „lernbehindert“ und konnten somit in eine Schule für Lernbehinderte umgeschult werden. Die Intelligenzmessung zur vermeintlich validen Absicherung eines Förderbedarfs im Bereich des Lernens ist in Deutschland noch immer gängige Praxis, obwohl die Schulleistung von vielen außerindividuellen Faktoren abhängt.

So konnte schon seit Ende der 1960er Jahre durch mehrere Untersuchungen nachgewiesen werden, dass eine Fokussierung auf individuelle Merkmale zur Absicherung des sozialen Konstrukts „Lernbehinderung“ wissenschaftlich nicht haltbar ist. Begemann hatte etwa das Bild des „unbegabten Hilfsschülers“ durch das Konzept der soziokulturellen Benachteiligung ersetzt. Anfang der 1970er Jahre erfasste Probst Daten über die wirtschaftliche und kulturell geprägte Lebenssituation von Familien während eines 15minütigen Gesprächs. Nach den Befunden von Probst ermöglichten diese Gespräche mindestens genauso valide Prognosen zum Schulversagen wie der Einsatz kostenintensiverer Intelligenztests. Die Studien von Wocken aus dem Jahre 2000 und 2005 sowie die Untersuchungen von Koch (2004) belegen, dass Familien von Förderschülern viel stärker von Armut und Niedrigeinkommen betroffen sind als der Durchschnitt der Gesamtbevölkerung: „Die Förderschule ist eine Schule der Armen, der Arbeitslosen und der Sozialhilfeempfänger“ (Wocken zit. nach van Essen, S. 46)

Folgende Lebensbedingungen sind oft für Familien von Schülern im Förderschwerpunkt Lernen festzustellen: geringes ökonomisches Kapital; niedriger Bildungsabschluss und prekäre berufliche Position der Eltern (gering qualifizierte Tätigkeiten); von Arbeitslosigkeit bedroht oder betroffen); überdurchschnittliche Kinderzahl; beengte Wohnverhältnisse in ungünstigen Stadtteilen; häufig Trennung der Eltern; Mangel an festen Beziehungen; „unerwünschte“ Kinder; Alkoholmissbrauch und hohes Aggressionspotential in der Familie; schlechter Gesundheitszustand; Beschränkung der Sozialkontakte auf das eigene Milieu; inkonsequentes Erziehungsverhalten; geringes Anregungspotential in Bezug auf Sprache,

Spiel, Bewegung und musische Betätigungen; (zusammenfassend van Essen S. 47, 48). Studien, die von 2009 bis 2012 in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurden, belegen, wie gering das monatliche Haushaltseinkommen der meisten Familien von Schülern ist, die eine Förderschule Lernen besuchen. (s. Kuhl et al.).

Die geringe Ausstattung mit ökonomischen Kapital geht nach den Befunden der Armutsforschung meist mit weiteren Belastungseffekten einher: gesundheitliche Beeinträchtigungen, Stress, geringes Selbstwertgefühl, emotionale Verunsicherung, hoher, wenig anregungsreicher Medienkonsum, depressive oder aggressive Grundbefindlichkeiten, Perspektivlosigkeit. Die Belastungen, die freilich nicht verallgemeinert werden dürfen, sondern in ihren individuell verschiedenen Graden zu betrachten sind, hemmen die Entwicklung junger Menschen und erschweren schulisches Lernen. Obwohl diese Zusammenhänge hinlänglich belegt sind, üben sich KMK und die meisten Bildungsministerien systematisch in soziologischer Abstinenz, indem sie Schulleistungsprobleme und den Förderschwerpunkt Lernen prioritär an individuellen Merkmalen festmachen. Auch die aktuelle saarländische Inklusionsverordnung rekurriert auf die individuellen Entwicklungsvoraussetzungen für die Begründung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Lernen.

Wieder taucht die schon aus dem 19. Jahrhundert bekannte Denkfigur der anthropologischen Sonderexistenz auf, wieder werden die gesellschaftlichen und speziell schulischen Bedingungen für Lernprobleme ignoriert. Dass Schule und Unterricht stärker die Lebenswelt und die Lernvoraussetzungen der heterogenen Schülerschaft beachten sollten, gerät in Zeiten eines immensen Outcome-Drucks, der auf Schulen lastet, leicht aus dem Blick. Vielmehr kommen weiterhin die Mechanismen der als legitim betrachteten Selektion in Form von Klassenwiederholungen, Um- und Abschlüssen zur Geltung. Auch wenn immer mehr Schüler, die in irgendeiner Hinsicht von den allgemeinen Normalitäts- und Kompetenzerwartungen abweichen, im allgemeinen Schulsystem verbleiben, so ist dies noch kein Indiz für ihre vorbehaltlose Akzeptanz und Inklusion. Die häufig zu hörende Rede von den „Inklusionskindern“ belegt ihren Sonderstatus sehr deutlich.

Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte

Da die Lehrerschaft mehrheitlich nicht aus Armutsverhältnissen stammt, besteht eine besonders hohe soziale Distanz zu den

Schülerinnen und Schülern, die über geringes ökonomisches und kulturelles Kapital verfügen. Eine solche Distanz zeigt sich in unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten (Habitus im Sinne Bourdieus), die Lehrkräften und den von Armut betroffenen Schülerkreisen aufgrund ihrer sozialen Lage eigen ist. Der eher mittel-schichtorientierte Habitus der Lehrkräfte kann dabei der Ablehnung und Ausgrenzung sozial benachteiligter Personengruppen Vorschub leisten. Die kritische Reflexion des eigenen Habitus und die Analyse der Welt von Schülerinnen und Schülern, die in armen Verhältnissen leben, können aber dazu beitragen, deren Habitus zu verstehen. Dabei meint „Verstehen“ mehr als bloße Empathie, sondern die geistige Durchdringung der eigenen Position und der des anderen.

Die von Armut betroffenen Schüler bedürfen keiner paternalistisch geprägten Fürsorge. Kritisch betrachtet werden muss zudem auch die blinde Emphase, mit der manche Inklusionsbefürworter die Anerkennung der Vielfalt propagieren und dabei das Thema der sozialen Ungleichheit ignorieren. Das gesellschaftliche Projekt Inklusion ist auch nicht zu entpolitisieren, indem schulische Inklusion auf Binnendifferenzierung reduziert wird. Denn was nützt es Schülern, wenn sie im schulischen Mikrokosmos Anerkennung und Erfolge erfahren, aber mit Kompetenzen, die unterhalb des Hauptschulabschlusses liegen, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt keine Chance haben. Damit schließt sich ja wieder der Kreis der sozialen Vererbung von (Bildungs-) Armut.

Lehrkräfte, die für mehr Bildungsgerechtigkeit und die Inklusion aller Schüler im allgemeinen Schulsystem eintreten, sind also aufgefordert, für den Abbau sozialer Ungleichheit zu kämpfen. Dazu gehört nicht nur der gewerkschaftlich organisierte Einsatz für verbesserte Ressourcen im allgemeinen Bildungswesen, sondern auch die Widerständigkeit gegen das hierarchisch gegliederte Bildungssystem und seine Selektionsmechanismen, die ökonomische und kulturelle Armut reproduzieren. ■

Helmut Stoll

Literatur:
Bourdieu, P. et al. (2005): Das Elend der Welt. Studienausgabe. Konstanz
Elger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik: Eine Einführung. München
Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H./Prenzel, M. (Hrsg.) (2015): Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen.
van Essen, F. (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden (besonders empfehlenswerte Lektüre!)

Ein nachhaltiger Arbeitsplatz für die pädagogischen Fachkräfte

Ressourcenschutz in der Kita

Die KiTa-Betreuung soll ausgebaut werden: das wird zurzeit von vielen Parteien in unterschiedlicher Ausrichtung gefordert. Doch es kann nicht nur darum gehen, das Angebot quantitativ auszuweiten; auch die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte vor Ort müssen berücksichtigt werden. Erhalten die Beschäftigten bei der Bewältigung der unterschiedlichen Belastungen ausreichend Unterstützung? Werden die Mitarbeiter_innen in der Lage sein, ihren Beruf während des gesamten Arbeitslebens auszuüben?

Das scheint zurzeit mehrheitlich nicht der Fall zu sein: von den (überwiegend weiblichen) Beschäftigten im Arbeitsfeld KiTa, die im Jahr 2011 in Rente gingen, erreichten nur **18%** die Regelaltersgrenze von 65 Jahren. Damit unterscheidet sich das Arbeitsfeld deutlich vom Gesamtdurchschnitt aller Berufe: von allen weiblichen Beschäftigten hatten im selben Jahr **mehr als 40%** beim Renteneintritt die Regelaltersgrenze erreicht (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 52-53).

tig auftretenden Krankheitswellen, die in der KiTa schnell zu einem kurzfristigen Personal-mangel, zu einer Überbeanspruchung des Teams und zu einer Gefährdung der Gesundheit der betroffenen Fachkräfte führen können. Diese könnten durch eine wöchentliche Hygiene-Reinigung schnell und leicht reduziert werden. An dieser, aber auch an vielen anderen Stellen, kann der Träger also vorsorgen und seine Mitarbeiter_innen entlasten, so dass sie ihren Beruf über einen langen Zeitraum hinweg ausüben können.

Doch eine solche nachhaltige Personalwirtschaft ist nicht nur ein Konzept, mit dem sich Arbeitgeber beschäftigen sollten. Es handelt sich um ein Thema, das die Öffentlichkeit insgesamt betrifft - denn wenn in den KiTas Personal-mangel herrscht und die Qualität der Bildung für die Kinder nicht mehr gewährleistet werden kann, dann hat das Konsequenzen für die Gesellschaft als Ganze.



einfließen zu lassen (Nachhaltige Personalwirtschaft für Kindertageseinrichtungen, S. 80). Das bedeutet, dass Beschäftigte, die beispielsweise aufgrund von Rückenbeschwerden im Alltagsbetrieb der Kindertageseinrichtung ein wenig kürzer treten möchten, vermehrt andere Aufgaben übernehmen.

Zur Umsetzung dieses Modells in der Praxis gehört aber, dass in der KiTa oder beim Träger genügend unterschiedliche Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, sodass jeder, der körperliche Belastungen reduzieren will, dies auch tun kann (S. 80). Das ist nicht zwangsläufig der Fall (S. 83-84). Viele Kindertageseinrichtungen arbeiten nach dem Prinzip, dass alle die gleichen Aufgaben übernehmen (S. 83-84). Das heißt aber auch, dass sich die Arbeitsplätze nicht sehr stark voneinander unterscheiden (S. 83-84).

Die Organisation in (teil)offenen Gruppen oder die Vergabe von Schwerpunktbereichen kann an dieser Stelle Abhilfe schaffen (S. 84/86-88). Hier geht es darum, dass jede_r Mitarbeiter_in sein/ihr Kerngebiet hat und für dieses Gebiet zuständig ist (S. 84/86-87). Bestimmte Mitarbeiter_innen sind dann für bestimmte Bildungsbereiche verantwortlich, zum Beispiel für Bewegung und Sport, naturwissenschaftliche Angebote oder Sprachförderung (S. 86-87). Eine Fachkraft, die für einen der letzteren beiden Bereiche zuständig wäre, könnte auf diese Weise (zumindest teilweise) von körperlich anstrengender Arbeit entbunden werden (S. 88).

sonalwirtschaft für Kindertageseinrichtungen, herausgegeben von der Hans-Böckler-Stiftung hat sich unter anderem mit dieser Frage auseinandergesetzt und schlägt mehrere Ansatzpunkte vor. Der Erste beinhaltet die

ckenproblemen vorbeugen (S. 108). Aber auch andere Präventionsangebote können hier einen wichtigen Beitrag leisten: in der Zusammenarbeit mit Physiotherapeuten könnte der Träger Angebote für die Beschäftigten bereitstellen (S. 113). Durch Zuschüsse zu Mitgliedsbeiträgen in Fitnessstudios könnte er außerdem die sportliche Betätigung seiner Mitarbeiter_innen unterstützen (S. 113).

zu gehen: knapp 77% im Gegensatz zu 65% (befragt wurden abhängig Beschäftigte im Alter von 45 Jahren oder älter). Außerdem geben 55% von ihnen als Grund an, dass die Arbeit "sehr anstrengend" sei. Bei anderen Berufen ist dieses Motiv nur für 22% der Befragten ausschlaggebend - also weniger als halb so oft (S. 25-26).

Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung

Diese Schwerpunktzsetzung erfüllt auch eine andere wichtige Funktion: die berufliche Weiterentwicklung. Nicht alle Fachkräfte können oder wollen eine Leitungsfunktion in der Kindertageseinrichtung übernehmen, wünschen sich aber dennoch, ihren Kompetenzbereich zu vertiefen (S. 54-55/81). "Fachkarrieren" bieten die Möglichkeit, genau das zu tun (S. 81-82). Die Beschäftigten erwerben Expertenwissen in einem bestimmten Bereich und können ihre persönlichen Fähigkeiten und Interessen in die Arbeit einfließen lassen (S. 81-82).

Der Träger kann seinen Beschäftigten hier entgegenkommen, indem er berücksichtigt, in welchen Lebensabschnitten sie sich befinden - und ihnen passende Arbeitsmodelle anbietet. Unterschiedliche Lebensphasen bringen an dieser Stelle unterschiedliche Idealvorstellungen mit sich. Für Mitarbeiter_innen, die schon seit vielen Jahren im Beruf stehen, sind andere Aspekte relevant, als für Kolleginnen und Kollegen, die im Begriff sind, eine Familie zu gründen oder für Absolventinnen und Absolventen, die ihre Ausbildung kurz zuvor beendet haben.

Das Modell des "Berufswegekorridders" (Jürgenhake 2015), auf das auch die Studie **Nachhaltige Personalwirtschaft für Kindertageseinrichtungen** verweist, geht auf eben diesen Aspekt ein. Der Grundgedanke ist folgender: älteren Beschäftigten soll durch einen Wechsel ihres Tätigkeitsfeldes die Möglichkeit geboten werden, körperliche Belastungen zu verringern und ihren Wissens- und Erfahrungsschatz trotzdem in angemessener Weise

Ein weiterer Aspekt ist die Stressreduktion. Wer über die Zeit verfügt, über die eigene Haltung zur Arbeit und einen guten Umgang mit Belastungsmomenten nachzudenken, der ist Stresssituationen im Alltag möglicherweise besser gewachsen (S. 110-113). Doch die dafür notwendigen zeitlichen Ressourcen müssen vom Arbeitgeber - also dem Träger - bereitgestellt werden. Im Rahmen von gemeinsamen Fortbildungsmaßnahmen könnten sich die Mitarbeiter_innen mit der Entwicklung dieser Schutzmechanismen auseinandersetzen (S. 110-113).

Altersgerechtes Arbeiten

Ein Thema, das die Mitarbeiter_innen in besonderem Maße beschäftigt, ist altersgerechtes Arbeiten. Das zeigt auch das Diskussionspapier **Erzieherinnen und Erzieher in der Erwerbstätigkeit**, herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung: Erzieher_innen äußern deutlich häufiger als andere Berufsgruppen den Wunsch, vorzeitig in Rente

Verbesserung der räumlichen Ausstattung. Maßnahmen wie der Ausbau des Lärmschutzes und die Anschaffung von ergonomischen Stühlen, Sitzgelegenheiten und Wickeltischen könnten körperlichen Beschwerden wie Rü-

An dieser Stelle kommt der Ressourcenschutz ins Spiel: Wie kann die Ressource Fachkraft in der KiTa und darüber hinaus auch in anderen Arbeitsfeldern geschützt und erhalten werden?

Das ist insbesondere in Zeiten des Fachkräftemangels ein wichtiger Aspekt - denn wenn viele Mitarbeiter_innen in den KiTas den Beruf vorzeitig verlassen, werden möglicherweise nicht mehr genügend Kolleginnen und Kollegen zur Stelle sein, um den Bedarf zu decken. Die Lücke, die dadurch entsteht, kann dann vielleicht auch nicht mehr durch die verstärkte Ausbildung weiterer Erzieher_innen ausgefüllt werden.



Betriebliche Gesundheitsvorsorge

Das wirft die Frage auf, wie der Arbeitsplatz KiTa gestaltet werden kann, um den Mitarbeiter_innen eine durchgängige Beschäftigung zu ermöglichen. Die Studie **Nachhaltige Per-**

Es muss also darum gehen, die Rahmenbedingungen der Arbeit so auszugestalten, dass die Fachkräfte bei der Bewältigung beruflicher Belastungen unterstützt werden. Eine solche Belastung sind beispielsweise die epidemiar-

Das passende Teilzeitmodell

Zufriedenheit mit der Arbeit entsteht aber nicht nur dadurch, dass die Beschäftigten ihre Interessen und Fähigkeiten mit einbringen können. Auch die **Vereinbarkeit von Beruf und Familie** ist für viele Mitarbeiter_innen ein zentraler Aspekt. Eine Stelle als Teilzeitkraft kann ihnen helfen, diesem Wunsch nachzugehen. Doch obwohl die in Teilzeit tätigen Erzieher_innen allgemein mit ihren Arbeitszeiten zufrieden sind (S. 115), können auch Schwierigkeiten auftreten, meist in Verbindung mit der Organisation. Die klassische Halbtagsstelle am Vormittag ist bei Beschäftigten mit eigenen Kindern beispielsweise sehr begehrt (S. 39), führt aber zu Problemen bei der Dienstplangestaltung, wenn nicht genügend weitere Fachkräfte zur Verfügung stehen (S. 39, 115). Die Vollzeitkräfte können sich in der Konsequenz überlastet fühlen und den Eindruck bekommen, dass sie in verstärktem Maße für die Übernahme unliebsamer Zeiten - Spätschichten und Randzeiten - herangezogen werden (S. 40).

Dennoch kann Teilzeit ein sinnvolles Instrument zur Verbesserung der Work-Life-Balance sein. Unterschiedliche Arbeitszeitmodelle sind denkbar - von einer Zwei- über eine Vier- bis hin zu einer Fünf-Tage-Woche - und könnten gleichmäßig über die Arbeitswoche in der Einrichtung verteilt werden (S. 118). Das Jugendamt Düsseldorf bietet seinen Beschäftigten in diesem Rahmen ein attraktives Konzept. Die Mitarbeiter_innen können hier zwischen fünf verschiedenen Teilzeitmodellen wählen: sie legen ihre Arbeitszeit zwischen 10 und 30 Stunden wöchentlich fest und diese verteilen diese auf zwei bis fünf Tage in der Woche. Dabei sind fünf halbe Tage ebenso möglich wie drei volle Tage (S. 119-121).

Zudem sollte der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen unterstützt werden: der Träger kann in diesem Zusammenhang zeitliche Ressourcen für die notwendigen Absprachen und die Kommunikation mit dem Team zu Verfügung stellen (S. 116/119). Das kann auch dazu beitragen, dass sich die Mitarbeiter_innen besser ins Team eingebunden fühlen und zufriedener an die Arbeit gehen.

Auch eine Leitungsfunktion in Teilzeit ist denkbar. Neben einer "Fachkarriere" bietet eine solche Stelle den Beschäftigten eine weitere Möglichkeit, beruflich aufzusteigen und das eigene Aufgabenspektrum zu erweitern (S. 80-81). Aktuell stellt die KiTa-Leitung in Teilzeit eher eine Ausnahme dar; Teilzeitkräfte haben häufig gar nicht die Möglichkeit, eine entsprechende Stelle zu bekommen (S. 83). Das muss nicht so bleiben. Eine mögliche Vorgehensweise wäre, die Leitungsfunktion

auf zwei Mitarbeiter_innen aufzuteilen oder vollzeitnahe Stellen zu ermöglichen (S. 119).

Partizipation als Führungsstruktur

In vielen Fällen wäre es jedoch sinnvoll, noch einen Schritt weiter zu gehen und eine stärkere Beteiligung der Mitarbeiter_innen fest als Führungsstruktur zu verankern. In seinem Artikel „**Mitarbeiterpartizipation**“ beschreibt Martin Räber die positiven Wirkungen einer solchen Partizipationskultur: sie trägt dem Bedürfnis nach Selbst- und Mitbestimmung Rechnung und erhöht dadurch die Zufriedenheit der am Partizipationsprozess Beteiligten (S. 11).

Ein gutes Beispiel wäre die Dienstplangestaltung: sie gehört zu den zentralen Aufgaben der Leitung in der Kindertageseinrichtung und ist besonders wichtig, weil sie erheblichen Einfluss darauf hat, ob die Mitarbeiter_innen mit den Rahmenbedingungen der Arbeit zufrieden sind oder nicht (Nachhaltige Personalwirtschaft für Kindertageseinrichtungen, S. 51). Wenn sich das Berufs- und Privatleben nicht miteinander in Einklang bringen lassen, kann das bei den Beschäftigten schnell zu Belastungen führen (S. 51). Gerade in diesem Zusammenhang wären vermehrte Absprachen mit den Mitarbeiter_innen also wichtig und naheliegend.

Doch nicht nur bei der Dienstplangestaltung, sondern auch in weiteren Bereichen, wäre eine stärkere Einbindung der Mitarbeiter_innen wünschenswert. Das hätte allerdings auch Konsequenzen für das Rollenverständnis der Leitung. Es würde bedeuten, dass sich ihr Aufgabengebiet leicht verschiebt, von einer Entscheidungsinstanz hin zu einem/einer "Verwalter_in der Partizipationsprozesse" (Räber, S. 12). Sie müsste demzufolge ein wenig von ihrer Entscheidungsgewalt abgeben und das Team stärker mit einbeziehen. Diese Form von "Kontrollverlust" zahlt sich jedoch auch für die Leitung in vielerlei Hinsicht aus: die Kolleginnen und Kollegen entwickeln ein Problemverständnis für die Herausforderungen an die KiTa und identifizieren sich stärker mit "ihrer" Einrichtung (S.12) - da sie selbst die Richtung mitprägen, in die sich die KiTa entwickelt.

Besonders wichtig im Zusammenhang mit verstärkter Beteiligung ist das Prinzip der Transparenz. Yvonne Rehmann beschäftigt sich in ihrem Artikel "**Partizipation als Leitungsaufgabe**" unter anderem mit der Frage, welche Aspekte wichtig sind, wenn die Beteiligungsmöglichkeiten der Mitarbeiter_innen in der KiTa gesteigert werden sollen. Dabei ist zentral, dass alle im Team genau



wissen, bei welchen Themen und welchen Entscheidungen sie sich einbringen können und inwiefern die vorgebrachte Haltung Berücksichtigung findet (S. 254-255). Denn wenn eine Leitung die Diskussion mit den Kolleginnen und Kollegen sucht und sie zum Meinungsaustausch anregt; die gehörten Haltungen bei ihrer Entscheidung dann aber doch nicht berücksichtigt, kann das schnell zu Frustration führen.

Um in Erfahrung zu bringen, welche Formen und welchen Grad an Mitbestimmung sich die pädagogischen Fachkräfte wünschen, könnte eine Befragung durchgeführt werden, in der Meinungen, Anregungen und Sorgen geäußert werden können (Räber, S.12-13). Auf diese Weise wird sichergestellt, dass genau die Themen Eingang in den Partizipationsprozess finden, die den Mitarbeiter_innen am meisten am Herzen liegen und die auf ihren beruflichen Alltag den stärksten Einfluss haben.

Gemeinsam etwas ändern

Diese Vorschläge zeigen, dass es viele Möglichkeiten gibt, den Arbeitsplatz KiTa zu einem nachhaltigen Arbeitsplatz umzubauen. Altersgerechtes Arbeiten, Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung, sinnvolle Teilzeitmodelle

und partizipative Führungsstrukturen sind an dieser Stelle nur einige Stichpunkte.

All diese Aspekte sind jedoch wichtig, um sicherzustellen, dass die pädagogischen Fachkräfte von heute auch morgen noch ihrer Arbeit in den KiTas nachgehen können. Die Fachkräfte vor Ort müssen endlich stärker in den Mittelpunkt rücken. Ohne sie kann das System der frühkindlichen Bildung nicht aufrechterhalten werden.

Deshalb eine Anregung von uns, liebe Kolleginnen und Kollegen: wenn die oben beschriebenen Maßnahmen euch notwendig und sinnvoll erscheinen, leitet diesen Artikel an eure_n Arbeitgeber_in oder an eure_n Stadtrat/rätin weiter. Macht gemeinsam mit uns darauf aufmerksam, dass der Arbeitsplatz KiTa nachhaltiger gestaltet werden muss. ■



Christel Pohl
Erzieherin,
Geschäftsführender
Vorstand (Bereich
Jugendhilfe und
Sozialarbeit)



Julia Schmidt
Bachelor Medien- und
Kommunikationswis-
sensschaften

Quellen:
Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014):
Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. München:
Deutsches Jugendinstitut e. V.
(DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische
Fachkräfte. Download möglich unter:
<https://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/news/detailsseite/data/fachkraeftebarometer-fruehe-bildung-2014>
Hall, Anja/ Ingrid Leppelmeier (2015): Erzieherinnen
und Erzieher in der Erwerbstätigkeit: Ihre Arbeitsbedin-
gungen, Arbeitsbelastungen und die Folgen. Bonn:
Bundesinstitut für Berufsbildung. Download möglich
unter:
<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7664>

Jürgenhake, Uwe (2015): Gesundheitsorientierte
Berufswegekorridente: Berufswegeplanung als
Instrument betrieblicher Gesundheitspolitik. In:
"Personalarbeit im demografischen Wandel:
Beratungsinstrumente zur Verbesserung der
Arbeitsqualität". Bielefeld: Bundesanstalt für
Arbeitsschutz/Götz Richter/Michael Niehaus. S.145-
163.

Klaudy, Elke Katharina/Karola Köhling/Brigitte Micheel
und Sybille Stöbe-Blossey (2016): Nachhaltige
Personalwirtschaft für die Kindertageseinrichtungen:
Herausforderungen und Strategien. Düsseldorf: Hans-
Böckler-Stiftung.
Räber, Martin (2010): "Mitarbeiterpartizipation". In:
Umwelt Perspektiven, Ausgabe 6/2010. S. 11-13.
http://www.eartheffect.ch/wp-content/uploads/2010/12/UP_6_Mitarbeiterpartizipation.pdf
Rehmann, Yvonne (2016): "Partizipation als
Leitungsaufgabe". In: KiTa aktuell NRW, Ausgabe
12/2016. S.254-256. https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/Rehmann_Partizipation_Leitung-Kita-aktuell-2016-.pdf

Fotos: fotolia.de/©Robert Kneschke, ©dmitrimaruta,
©MH



World Vision
Zukunft für Kinder!

DAS SCHÖNSTE GESCHENK FÜR KINDER: EINE ZUKUNFT.

Das ist die **KRAFT** der Patenschaft.



Eine externe Sicht auf das saarländische System

Saarland, erstes Flächenland mit einem Zwei-Wege-Modell

In der 2009 im Saarland gebildeten Koalition aus CDU, FDP und Grünen waren die Grünen zwar die kleinste Fraktion im Landtag, setzten aber gegen den Widerstand der beiden Partner ein Zwei-Wege-Modell durch aus Gymnasium und einer Gemeinschaftsschule, in der die Erweiterte Realschule und die Integrierte Gesamtschule fusionierten.

Der neue Strukturplan in der Verfassung

Um die neue Struktur in der Verfassung zu verankern, brauchte die neue Koalition eine Zweidrittelmehrheit im Landtag, die kurioser Weise nicht mit der SPD zustande kam, obwohl sie seit Jahren exakt dieses Modell propagierte. Kurz vor dem Scheitern des ganzen Projekts sprang die Linkspartei für die nötige Mehrheit ein. Seit dem 15.6.2011 besitzt die neue Struktur der Sekundarstufe I und II Verfassungsrang.

Am 6.1.2012 beendete die Ministerpräsidentin, Annegret Kramp-Karrenbauer, die Dreierkoalition wegen Personalquerelen in der FDP und kündigte Neuwahlen an, die am 25.03.2012 stattfanden.

Vor der Wahl 2012

In ihrem Wahlprogramm nennt die SPD die Gründe für Ihre Weigerung, der Verfassungsänderung zuzustimmen: „Zu vieles bleibt ungeklärt. Wir wollten Klarheit über die künftigen Standorte, ein gleichberechtigtes Nebeneinander zwischen Gymnasium und Gemeinschaftsschule und echte Qualitätsverbesserungen im Bildungssystem statt reiner Strukturdebatten. Wir wollten kleine Lerngruppen durchsetzen und verbindliche Vereinbarungen im Hinblick auf die Gleichwertigkeit der beiden Säulen treffen, um die Chancen der Gemeinschaftsschule zu verbessern.“ (S.5)

Die CDU weist in ihrem Wahlprogramm daraufhin, dass mit dem Zwei-Säulen-Modell die „Eltern in ihrer Eigenverantwortung gestärkt“ werden: „sie können wählen zwischen dem achtjährigen Gymnasium und der neuen Gemeinschaftsschule“, die alle Abschlüsse anbietet, auch das Abitur nach neun Jahren. Da-



mit sei „endlich die Grundlage für die seit Jahren überfällige 'Befriedung' geschaffen“ worden. Zwar werde „nicht an jeder Gemeinschaftsschule eine eigene Oberstufe angeboten werden können; wo dies nicht möglich“ sei, werde es „Oberstufenverbände zwischen mehreren Gemeinschaftsschulen oder zwischen Gemeinschaftsschulen und Gymnasien“ geben. (S.12 f.)

Was an der Gleichwertigkeit fehlt

Die CDU will zwar auch wie die SPD die „Gleichwertigkeit“ der beiden Schulformen, betont aber eigens, wohl für die Gymnasialklientel, „das Festhalten an der verfassungsrechtlich geschützten Schulform des Gymnasiums“, das nicht zur „Pflichtschule“ werden dürfe. Sie verspricht außerdem, dass es mit ihr „keine generelle Abschaffung des 'Abschulens' über die Klassenstufe 5 und 6 hinaus geben“ werde. (Wahlprogramm, S.13)

Was aber kann „Pflichtschule“ bedeuten,

wenn die Eltern wählen können zwischen Gymnasium und Gemeinschaftsschule? Wie soll „Abschulen“ unter „gleichwertigen“ Schulformen gehen? Sollen Gemeinschaftsschulen, die in der Regel eine viel stärker heterogene Schülerschaft zu unterrichten haben, Schüler_innen integrieren, die das Gymnasium glaubt nicht mehr fördern zu können? Wie lässt sich unter „gleichwertigen“ Schulformen G8 noch begründen? Was soll überhaupt „Verfassungsgarantie“, wenn von Eltern, Schulen und Schulträgern entschieden wird, wie das Schulangebot vor Ort gestaltet wird? Und welche Schulform überlebt, wenn es in einer Kommune nicht genug Schüler_innen für beide Schulformen gibt und die Mehrheit der Eltern sich für die Gemeinschaftsschule entscheidet?

Die neue Regierung aus CDU und SPD

Die Landtagswahl 2012 ergab für das Bündnis aus CDU, FDP und Grünen keine Mehrheit mehr und die CDU, zwar noch stärkste

Fraktion, hatte nur eine Option im Landtag, die SPD. Diese hätte auch mit der Linkspartei und den Grünen koalieren können, denen sie schulpolitisch näherstand, entschied sich aber für ein Bündnis mit der CDU.

Im Koalitionsvertrag der neuen Regierung wird das Zwei-Wege-Modell bestätigt und die beiden Schulformen werden wieder als „gleichwertig“ dargestellt. Allerdings, und das ist wohl die Handschrift der SPD, sollen alle „Parameter“ mit dem Ziel überprüft werden, „diese Gleichwertigkeit im Rahmen eines Stufenplans umzusetzen“. Die „Betreuerrelation“ zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen soll in den nächsten Jahren, wie von der SPD versprochen, kontinuierlich verbessert werden, - allerdings an beiden Schulformen im gleichen Umfang. In den Klassenstufen 5 und 6 soll die Klassengröße Schritt für Schritt auf 25, in Klasse 7 bis 9 (Gymnasium) und 7 bis 10 (Gemeinschaftsschule) auf 27 reduziert werden. Den Gemeinschaftsschulen werden lediglich zur „Entwicklung ihres pädagogischen Konzepts“ während der Einführungsphase bis 2014/15 „sechs Deputatsstunden pro Schule“ zugewiesen. (S.25)

Das Einknicken der SPD

Diese „Gleichbehandlung“ von Gymnasium und Gemeinschaftsschule ab 2014/15 steht nun allerdings im Widerspruch zur massiven Kritik an der wenig durchdachten und überstürzten Einführung der Gemeinschaftsschule durch die alte Regierung.

Unerwähnt bleibt auch im Koalitionsvertrag die im Wahlprogramm angekündigte grundlegende Reform des Lehramtsstudiums. Dort hieß es: „Gleiche Klasse, gleiche Arbeit, unterschiedliche Bezahlung: Das ist heute die Realität an saarländischen Schulen. Abhängig von ihrer Ausbildung werden die Lehrkräfte unterschiedlich besoldet. Im Alltag verrichten sie in ihrem Kollegium aber die gleiche Arbeit. Wir werden eine Bestandsaufnahme dieser Ungleichbehandlung vornehmen. In einem Stu-

fenplan werden wir die Besoldungsstruktur im Sinne gleichen Lohns für gleiche Arbeit anpassen.“ (Wahlprogramm, Kap.3, S.5)

Zu dem Versprechen an die Gymnasialklientel, dass es mit der CDU „keine generelle Abschaffung des 'Abschulens' über die Klassen 5 und 6 hinaus geben“ werde, heißt es im Koalitionsvertrag eher kryptisch als klar: „Der Modellversuch 'Fördern statt Sitzenbleiben', durch den das Wiederholen und Abschulen in den Klassenstufen 5 und 6 ausgesetzt wurde, werden wir auswerten. Es ist unser gemeinsames Ziel, die Gymnasien in ihrem Bemühen zu unterstützen, die Erfolgchancen ihrer Schülerinnen und Schüler zu verbessern.“ (S.26)

Anmeldezahlen und Klassengröße an Gymnasium und Gemeinschaftsschule

Im Schuljahr 2013/14 besuchten 51,3 Prozent der Schüler/innen die Gemeinschaftsschule und 42,2 Prozent das Gymnasium (bildungsklick.de /1.3.2013). 2016/17 waren es 56,8 Prozent an der Gemeinschaftsschule und 43,2 Prozent am Gymnasium. Für den SPD-Bildungsminister, Ulrich Commerçon, zeigen diese Zahlen von 2013/14 bis 2016/17 „eine kontinuierliche Entwicklung der Schulformen Gemeinschaftsschule und Gymnasium“. Das zweigliedrige Schulmodell genieße „sowohl bei den Eltern als auch bei den Schülerinnen und Schülern eine hohe und gleichbleibende Akzeptanz“. (bildungsklick.de/ 25.2.2016)

Was die durchschnittliche Klassengröße betrifft, versucht der Bildungsminister offensichtlich, gegen die Forderung der CDU nach Gleichbehandlung der Schulformen, die schwierige pädagogische Arbeit an Gemeinschaftsschulen zu berücksichtigen. So beträgt die Klassengröße für das Schuljahr 2013/14 an Gymnasien 25,3 und an Gemeinschaftsschulen 22,6 Schüler/innen. (bildungsklick.de/ 1.3.2013)

Reform des Lehramtsstudiums

Auch im Lehramtsstudium hat der Bildungsminister etwas bewegen können. Im Wahlprogramm der SPD 2012 heißt es noch: „Um die Gleichwertigkeit der Gemeinschaftsschule zu sichern und die Unterrichtung an den dazugehörigen Oberstufen vorzubereiten, werden an allen Gemeinschaftsschulen auch Lehrkräfte mit der Fakultas für die Oberstufe unterrichten.“ (Wahlprogramm 2012, Kap.3, S.5)

Inzwischen fand eine Reform der „Lehramtsausbildung im Saarland“ statt, mit einem eigenen Lehramt für die Primarstufe und

einem Lehramt für die Sekundarstufe I mit einer Ausbildungsdauer von jeweils 8 Semestern, und einem gemeinsamen Lehramt für die Sekundarstufe I und II für Gymnasien und Gemeinschaftsschulen mit einer Ausbildungsdauer von 10 Semestern. (Sonderpädagoginnen werden nicht im Saarland, sondern in Rheinland-Pfalz ausgebildet. Ausbildungsdauer: 9 Semester). („Lehramtsausbildung im Saarland“)

Der Kompromiss in der Koalition war wohl der: Ein gemeinsames Lehramt für Gymnasien und Gemeinschaftsschulen von 10 Semestern, aber nur 8 Semester für Primarstufe und wohl für Lehrkräfte der Sekundarstufe I, die noch für die Erweiterte Realschule und die Integrierte Gesamtschule ausgebildet wurden. Dafür gibt es zwar von der Sache her keine Begründung mehr, wohl aber eine, was die Finanzierung der Lehrkräfte betrifft.

„Landeselterninitiative für Bildung“ und ein „Bündnis für inklusive Bildung“

Im pädagogischen Vergleich von Gymnasium und Gemeinschaftsschule fällt auf, wie positiv die saarländische „Landeselterninitiative für Bildung e.V.“ die pädagogische Arbeit an Gemeinschaftsschulen, mit und ohne eigene Oberstufe, inzwischen wahrnimmt. Sie kritisiert zum einen immer wieder in den letzten Jahren die Umstellung von G9 zu G8 und „die höhere Belastung eines Weges zum Abitur in acht Jahren“. Nach der Einführung des Zwei-Wege-Modells fordert die Elterninitiative – bislang vergeblich – „die Vorlage eines Konzepts zur Entwicklung der Qualität von Unterricht und Lernen an Gymnasien mit Schwerpunkt Individualisierung des Lernens“, wie „die Regierung es für die Gemeinschaftsschulen vorgegeben“ habe. (bildungsklick.de/14.3.2014)

Die Konsequenz dieser Forderungen, Rückkehr zu G9 und Individualisieren statt Abschlüssen, wäre, dass beide Schulformen statt Gleichbehandlung eine bedarfsgerechte, sachliche und personelle Ausstattung erhalten. Das fordert auch ein „Bündnis für inklusive Bildung“ im Saarland, dem u.a. auch die „Landeselterninitiative für Bildung“ angehört. Es müsse „ein landesweites Konzept zur Personalausstattung aller Schulen“ entwickelt werden, „das systematisch die sozialen Lebensumstände der SchülerInnen einer Schule gewichtet und schwierigere Unterrichtsbedingungen für die Lehrkräfte ausgleicht“. Deshalb sei „für die Personalzuweisung ein sog. Sozialindex nach klaren und transparenten Kriterien zu erstellen“. (bildungsklick.de/10.03.2017)

Die Landeselterninitiative, die offensichtlich keine einseitige Lobbyarbeit fürs Gymnasium betreibt, plädiert dafür, dass auch das Gymnasium mit mehr Lernzeit und individueller Förderung dieselben Voraussetzungen wie die Gemeinschaftsschule bekommt, um auch Inklusion umzusetzen und nicht weiter gezwungen ist, mit Exklusion Inklusion zu konterkarieren. Auch das Gymnasium übernimmt dann die Verantwortung, seine angenommenen Schüler/innen mindestens zu einem Ersten Bildungsabschluss (Hauptschulabschluss) zu fördern.

Ob das alles genügt, um einen fairen Wettbewerb zwischen den beiden Schulformen zu gewährleisten? Solange es das Gymnasium auch in der Sekundarstufe I gibt, ist ein Zwei-Wege-Modell ein gegliedertes System, selbst wenn es im Saarland zu einem Abschlussschritt käme und G8 sich in G9 zurückverwandeln würde. Das Gymnasium bleibt die in der Gesellschaft angesehenere Schulform und wird vor allem die leistungsstarken Schüler_innen aus bildungsbewussten Familien anziehen und andere Eltern eher einschüchtern. Erst eine Schule für alle in der Sekundarstufe I wird an diesem Zustand etwas ändern. Aber auch dann wird es das, was das „Bündnis für inklusive Bildung“ fordert, geben müssen: „ein landesweites Konzept zur Personalausstattung aller Schulen“, einen „Sozialindex nach klaren und transparenten Kriterien“.

Wahlprogramme 2017

Regierung

In ihrem Wahlprogramm will die CDU „das Zwei-Säulen-Modell aus Gymnasium und Gemeinschaftsschule erhalten“. Die „Gleichwertigkeit“ der beiden Schulformen müsse „auch in Zukunft gesichert werden, insbesondere im Hinblick auf Klassengröße, Förderunterricht sowie Sach- und Personalausstattung (Betreuungsrelation zwischen Schülern und Lehrern)“. Es dürfe „keine Privilegierung und keine Benachteiligung einzelner Schularten geben“. (S.28)

Was aber bedeutet für die CDU „keine Privilegierung und keine Benachteiligung“? Ist das, was der Bildungsminister für das Schuljahr 2013/14 an durchschnittlicher Klassengröße an Gymnasien (25,3) und Gemeinschaftsschulen (22,6) durchgesetzt hat, schon ein Verstoß dagegen? Oder hat die Partei akzeptiert, auch mit Rücksicht auf Gemeinschaftsschulen in CDU-regierten Kommunen, dass man ganz unterschiedlich starke Belastungen an den beiden Schulformen berücksichtigen muss?

Die SPD setzt konkrete Akzente. Sie will in ihrem Wahlprogramm die Gemeinschafts-

schulen „in ihrer Entwicklung weiter stärken“; denn sie stemmten „den Hauptteil der Herausforderungen“ und würden „ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht“. In den vergangenen Jahren hätten „sie sich aktiv und engagiert der Themen individueller Förderung, Inklusion und Integration angenommen“. Die Partei werde „dafür Sorge tragen, dass sie in ihrer Arbeit kontinuierlich und spürbar entlastet werden“. (S.20)

Auch die Reform des Lehramtsstudiums ist für die SPD noch nicht abgeschlossen. So sei der neue Grundschulstudiengang „als reines Primarstufen-Studium“ „ein erster wichtiger Schritt“. Dauerhaft werde es allerdings „erforderlich sein, alle Lehrämter gleichwertig auszubilden und entsprechend zu besolden“. (S.21)

Opposition

Für die Grünen hat mit der Einführung des Zwei-Weg-Modells, die die Partei gegen den Widerstand von CDU und FDP 2009 durchgesetzt hat, „die Schulstrukturdiskussion im Saarland ein Ende gefunden“. Es gehe nun, wie bei der SPD, um die „weiter Ausgestaltung des Systems in Richtung Gleichwertigkeit der Schulformen und Qualitätssteigerung des Unterrichts“. (Wahlprogramm, S.30)

Dass mit der Etablierung des Zwei-Wege-Modells die „Schulstrukturdiskussion“ zu Ende sei, ist für Die Linke nicht akzeptabel. Ihr langfristiges Ziel bleibe „eine Schule für alle“: eine „Gemeinschaftsschule von Anfang an, in der alle von der ersten Klasse bis zum Schulabschluss ganztägig gemeinsam lernen können“. Die bestehende Gemeinschaftsschule, die alle Kinder und Jugendliche, – „unabhängig von persönlichen und sozialen Voraussetzungen – zum bestmöglichen Lernfortschritt und zum höchstmöglichen Schulabschluss führen“ soll, brauche dafür „mehr personelle Ressourcen“.

Außerdem brauche die Gemeinschaftsschule „ein tragfähiges Oberstufenkonzept, um das Abitur nach 9 Jahren als Alternative zum Gymnasium anbieten zu können“ (Wahlprogramm, S.10). Diese Forderung ist weder für CDU, SPD und die Grünen ein Thema für den Wahlkampf.

Koalitionsvertrag 2017

Nachdem bei der Landtagswahl am 26.März 2017 FDP und Grüne an der Fünf-Prozent-Hürde gescheitert sind und es für ein rot-rotes Bündnis nicht reichte, lief alles auf eine erneute Koalition aus CDU und SPD hinaus, die Mitte Mai ihren Koalitionsvertrag veröffentlichte. Darin will die neue Regierung an „der Gleichwertigkeit des in der Verfassung

festgeschriebenen Zwei-Säulen-Systems“ aus Gymnasium und Gemeinschaftsschule festhalten (S.45). Dieses System ermögliche es „Schülerinnen und Schülern, entsprechend ihren Neigungen und Begabungen in unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten alle Abschlüsse zu erzielen“. (S.48)

Es bleibt also im Saarland erst einmal bei G8 und den „unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten“, die auch die Schulwahl der Eltern und die Zusammensetzung der Schülerschaft an Gemeinschaftsschulen und Gymnasien beeinflussen und ganz konkret die Heterogenität an Gemeinschaftsschulen verstärken. Eine Wiedereinführung von G9 würde allerdings die Attraktivität des Gymnasiums gegenüber der Gemeinschaftsschule noch einmal erhöhen. Eine Lösung des Problems kann nur eine Überwindung des nach wie vor gegliederten Systems bringen: Eine Schule für alle von Klasse 5 bis 10, wie es die Grundschule vor bald hundert Jahren geworden ist.

Die Gemeinschaftsschulen will die Koalition „in ihrer Entwicklung weiter stärken“. „Ihre heterogene Schülerschaft“ erfordere „eine Orientierung an den individuellen Lernvoraussetzungen“. Die Koalition will dafür sorgen, „dass die Gemeinschaftsschulen dieser Herausforderung gerecht werden können“. (S.48)

Dies setzt allerdings einen „Sozialindex nach klaren und transparenten Kriterien“ voraus, wie ihn das „Bündnis für inklusive Bildung“ fordert. Ein solcher Index wäre auch

in einer Schule für alle erforderlich, der ja nicht die unterschiedliche Sozialstruktur der einzelnen Schulen beseitigt.

Wenn Die Linke in ihrem Wahlprogramm „ein tragfähiges Oberstufenkonzept“ für die Gemeinschaftsschule fordert, „um das Abitur nach 9 Jahren als Alternative zum Gymnasium anbieten zu können“ (S.10), so findet sich dies im Koalitionsvertrag mit der Ankündigung: Man sei mit „der Einrichtung von Oberstufenverbänden unter Einbindung der Oberstufengymnasien“ „einen weiteren Schritt gegangen“. (S.48)

Expertenkommission

Es gab in den Koalitionsverhandlungen wohl strittige Themen, die ausgeklammert wurden und nun in einer „Expertenkommission“ behandelt werden sollen, u.a. Fragen „des Schulzugangs, der Zeit (G8/G9), der Inhalte und der Qualität des Unterrichts, der Gestaltung der Oberstufe und des Abiturs“. Der Kommission soll sich zusammensetzen „aus Vertretern der beiden Koalitionsfraktionen, Eltern- und Schülervertretungen der einzelnen Schulformen, Lehrerverbänden, Schulträgern, dem für Bildung zuständigen Ministerium und der Staatskanzlei sowie Experten aus Wissenschaft, Wirtschaft, Hochschulen und der Zivilgesellschaft“. (S.49)

Unter den Fragen, die die Kommission bearbeiten soll, fehlt die nach der weiteren Reform des Lehramtsstudiums, die die SPD in ihrem Wahlprogramm fordert: Dauerhaft

werde es erforderlich sein, „alle Lehrämter gleichwertig auszubilden und entsprechend zu besolden“. Diese Frage war wohl unter den Koalitionspartnern so strittig, dass sie auch nicht der Expertenkommission zur Bearbeitung gestellt wurde. Es bleibt also erst einmal bei der verkürzten Ausbildungsdauer der Grundschullehrer/innen und der damit verbundenen Diskriminierung ihrer Arbeit in der Schule. Dazu stehen dann im Koalitionsvertrag die schönen Sätze: „Die Grundschule legt den Grundstein für den schulischen Werdegang der Schülerinnen und Schüler. Die Qualität ihrer Arbeit ist daher von herausragender Bedeutung.“ (S.49) ■

Valentin Merkelbach
www.valentin-merkelbach.de

Foto: GEW Bildarchiv/©Dominik Buschardt

Valentin Merkelbach,
emeritierter Professor für Deutsch-Didaktik der Goethe-Universität in Frankfurt am Main veröffentlicht in loser Reihenfolge Beschreibungen und Einschätzungen zur Schulstruktur in den einzelnen Bundesländern.

Im Mai 2017 erschien sein Artikel über das Saarland, den wir deswegen interessant finden, weil es eine Sicht von außen darstellt, die in der internen saarländischen Diskussion manches Mal gerade auch im Hinblick auf die momentanen neuen Diskussionen zu kurz kommt. Mit seinem Einverständnis drucken wir den Artikel hier nach.

ANZEIGE

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



REPORTER OHNE GRENZEN E.V. - WWW.REPORTER-OHNE-GRENZEN.DE - SPENDENKONTO IBAN: DE26 1009 0000 5687 7770 80 - BIC: BEVODE33

REPORTER
OHNE GRENZEN
FÜR INFORMATIONSFREIHEIT

Ministergespräch des HPRs Gemeinschaftsschulen

Am 29.08. fand im MBK ein Gespräch zwischen den Mitgliedern des Hauptpersonalrates für die Gemeinschaftsschulen und dem Minister für Bildung und Kultur, Ulrich Commerçon und der Staatssekretärin des Ministeriums, Christine Streicher-Clivot statt.

In diesem Gespräch wurden insbesondere Themen diskutiert, die - vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Diskussion im Saarland - den momentanen Stand und die Zukunft der Gemeinschaftsschule betreffen. Der Hauptpersonalrat legte Wert darauf, dass insbesondere die Frage der Gleichwertigkeit, im Sinne einer echten Gleichwertigkeit, mit dem Gymnasium, vor allem hinsichtlich Ausstattung, Personalisierung aber auch Funktionsstellenstruktur angestrebt wird.

Darüber hinaus wurde intensiv über die Hauptschulabschlussprüfung und deren Exis-

tenz gesprochen. Zwei der drei im HPR vertretenen Gewerkschaften bzw. Verbände haben sich deutlich für die Abschaffung dieser Prüfung ausgesprochen, da der damit verbundene Arbeitsaufwand in keinem Verhältnis zu den gewünschten pädagogischen Erträgen steht.

Ebenso war die immer noch hohe Anzahl von Kolleginnen und Kollegen ein Thema, die nach wie vor an Gemeinschaftsschulen unterrichten aber nicht in der Besoldungsstufe A13 eingruppiert sind. Der HPR hat, bezogen auf diese große Gruppe, noch einmal deutlich gemacht, dass eine Gleichbehandlung auf Basis gleicher geleisteter Arbeit erwartet wird.

Der HPR hat ebenfalls noch einmal deutlich darauf hingewiesen, dass er hinsichtlich der enorm gestiegenen Belastungen an den Gemeinschaftsschulen sowie der propagierten

Gleichwertigkeit mit den Gymnasien eine Veränderung der Pflichtstundenverordnung fordert und eine Absenkung dieser auf 26 Stunden als angemessen betrachtet. Darüber hinaus wurde die ungleiche Besoldung tätigkeitsgleicher Funktionsstellen thematisiert. So werden Oberstufenleitungen am Gymnasium in A15 eingruppiert, an der Gemeinschaftsschule in A14.

Thema waren auch die veränderten Rahmenbedingungen an den Studienseminaren, hier vor allem die Frage, inwieweit das frühere Studienseminar für die Gymnasien nun auch für die Gemeinschaftsschule ausbildet und wie im Zusammenhang damit Verbesserungen umgesetzt werden können. ■

Matthias Römer

ANZEIGE

Bildung. Weiter denken!

// GEW-Seminar //



Fit im Examen Referendariat

19. Oktober 2017 | LPM-Nr.: K4.861-2278

von 15.00 Uhr bis 18.00 Uhr

GEW-Geschäftsstelle, Mainzer Str. 84, 66121 Saarbrücken

Referentin: Gabriele Melles-Müller, GEW-Juristin

Schulrecht ist Prüfungsstoff! Diese Fortbildung bietet **Referendar_innen** die Möglichkeit, sich intensiv auf schulrechtliche Fragestellungen vorzubereiten. Anhand von Fallbeispielen werden u.a. die Themen „Rechte und Pflichten der Lehrer, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, Aufsichtspflicht, Kriterien der Leistungsbeurteilung, Grundsätze für die Arbeit der Schulgremien“ behandelt. Den Teilnehmer_innen wird zudem umfassendes Informationsmaterial anhand eines Skriptes zur Verfügung gestellt.

Anmeldung nur online unter www.lpm.uni-sb.de

USA UNTER TRUMP: PLATZ 43 AUF
DER RANGLISTE DER PRESSEFREIHEIT.
AUF DEM GIPFEL DER MACHT DARF PRESSEFREIHEIT
NICHT AUF DER STRECKE BLEIBEN.

REPORTER
OHNE GRENZEN



GEW bekräftigt Forderung nach verbindlichem Kita-Qualitätsgesetz



Die Qualität der Kita-Betreuung hängt laut einer Studie der Bertelsmann-Stiftung vom Wohnort ab - und führt so zu unterschiedlichen Bildungschancen. Der Geburtsort dürfe aber nicht über den Bildungsweg entscheiden, kritisiert die GEW.

Vor dem Hintergrund der jüngsten Bertelsmann-Studie zur unterschiedlichen Kita-Qualität in Deutschland bekräftigt die GEW ihre Forderung nach einem bundesweit ein-

heitlichen und verbindlichen Kita-Qualitätsgesetz. „Der Geburtsort eines Kindes darf nicht über dessen Bildungsweg entscheiden“, sagte Björn Köhler, für Jugendhilfe und Sozialarbeit verantwortliches GEW-Vorstandsmitglied, am Montag in Frankfurt am Main. Ein Kita-Qualitätsgesetz könne „einen Beitrag leisten, für Kinder bundesweit vergleichbare Lebensverhältnisse zu schaffen und damit die Chancengleichheit verbessern“. Wichtige Eckpunkte des Gesetzes seien die Erzieher-Kind-

Relation, die Freistellung der Leitungskräfte, die Fachberatung und die Anerkennung mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit.

Der am 28.08.2017 veröffentlichten Studie der Bertelsmann-Stiftung zufolge hat sich zwar der Personalschlüssel in Kitas positiv entwickelt: Kamen zum 1. März 2012 noch 4,8 ganztags betreute Kinder auf eine vollzeitbeschäftigte Fachkraft in Krippengruppen, waren es im März 2016 rein rechnerisch 4,3 Kinder. In Kindergartengruppen verbesserte sich der Personalschlüssel von 9,8 auf 9,2 Kinder pro Fachkraft. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern und sogar von Kreis zu Kreis sind jedoch enorm.

Während in einigen Kreisen Baden-Württembergs 6,1 Kindergartenkinder von einer Fachkraft betreut werden, sind es in Mecklenburg-Vorpommern bis zu 14,3 Kinder. In Hessen kommt eine Fachkraft auf 9,6 Kinder. Allerdings schwankt der Personalschlüssel auf Kreisebene zwischen 1 zu 7,6 und 1 zu 11,9. In westdeutschen Krippen kümmert sich eine Fachkraft um deutlich weniger Kinder (1 zu 3,6) als in Ostdeutschland (1 zu 6,0). Bundesweite Schlusslichter sind Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen. Die Bertelsmann-Stiftung empfiehlt einen Personalschlüssel von 1 zu 3,0 in Krippengruppen und 1 zu 7,5 in Kindergartengruppen. Dazu müssten zusätzlich 107.200 vollzeitbeschäftigte Fachkräfte eingestellt und weitere 4,9 Milliarden Euro jährlich bereitgestellt werden. ■

Foto: GEW-Bildarchiv/©Alexander Paul Englert

Die Fachgruppe Gemeinschaftsschulen informiert:

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

unsere nächste Fachgruppensitzung findet am

Dienstag, 14. November 2017, von 17.30 – 19.30 Uhr, im Sitzungssaal unserer Geschäftsstelle, Mainzer Str. 84 in Saarbrücken statt. Die Tagesordnung geht euch rechtzeitig zu.

Ich freue mich auf eure Teilnahme.

Traudel Job

Die Fachgruppe Sozialpädagogische Berufe informiert:

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

wir laden euch herzlich zu unserer nächsten Fachgruppensitzung am

Donnerstag, 19. Oktober 2017, um 19.30 Uhr in der GEW-Geschäftsstelle, Mainzer Str. 84, in Saarbrücken ein.

Wir freuen uns auf euer Kommen.

Ein Plädoyer gegen die Ganztagschule

Nun, meine Haltung zur Ganztagschule ist klar und eindeutig. Umso wichtiger, sich mit den Gegnern des Ausbaus des gebundenen Ganztags auseinanderzusetzen und deren (sicherlich auch gute) Argumente zu studieren. Doch eigentlich habe ich nach dem Vorwort schon keine Lust mehr, denn die Autoren bezeichnen sich selbst als aufrichtig, malen aber ein Schreckgespenst von 10.000 existierenden Ganztagschulen in Deutschland an die Wand. Jeder, der sich mit dem Thema ernsthaft auseinandersetzt, weiß, dass es sich hierbei nur zu einem Bruchteil um gebundene handelt. Da davon auszugehen ist, dass die Autoren dies auch wissen, ist aufrichtig wohl durch polemisch ersetzbar.

Man kann dies als einen Lapsus im Vorwort bewerten, wenn nicht konsequent durch das ganze Buch eine bewusste Vermischung verschiedener Begriffe betrieben wird, um die eigene Position zu untermauern. Besonders brisant erscheinen mir auch andere Passagen, so weisen die Autoren darauf hin, dass höhere Ausgaben für eine Schule nur dann zu rechtfertigen wären, wenn sie zu einem höheren Bildungsabschluss führen oder die Schule für Bedürftige sei, dies wiederum wird mit der Förderschule gleichgesetzt. Eine spannende Interpretation des Begriffs Bildungsgerechtigkeit für die Umschreibung ‚elitär‘ wohl zu kurz gegriffen ist. In Kapitel 3 offenbart sich

dann das Bildungsbürgerideal in seiner vollen Größe. Die Schülerinnen und Schüler sollen lieber Instrumente spielen statt in die Ganztagschule zu gehen. Das mag auf einen hohen Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland zutreffen, allerdings ist das ein höchst arroganter Rat für alle die, die abseits stehen und denen die 30 Euro im Monat für die Musikschule schon als große Last erscheinen.

Die Argumentation gegen die Ganztagschule nimmt in den weiteren Kapiteln weiter Fahrt auf und tatsächlich schimmert immer wieder die eine oder andere gute Begründung durch. Manches erscheint aber doch weit hergeholt und dass die Autoren immer wieder auf Schreckgespenste zurückgreifen müssen, die bar jeder Realität sind, verwundert. Insgesamt hätten sie es eigentlich nicht nötig, denn es gelingt ihnen auch herauszufiltern, wo die Schwachpunkte in der Ganztagschuldiskussion liegen. So sind auch die besten Kapitel jene, in denen die Ganztagschul-Lobby und die Halbtagschul-Lobby beschrieben werden.

Dennoch fußt das Buch (aus meiner Sicht) auf einem grundlegenden Argumentationsfehler, der da heißt: Die Familie geht vor. Das wiederum funktioniert nur, wenn die Familie all die Dinge zu leisten vermag, die die Autoren der Familie zuweisen. Eine sehr eingeschränkte Sicht. Da sich die Autoren aber



gleich in den ersten Kapiteln demaskieren, weiß man wenigstens wo man dran ist. Lesenswert ist das Buch allemal - es ist immer gut zu wissen, was der Gegner will. ■

Matthias Römer

Hiltrud Schwetje-Wagner/Andreas Wagner: Wider die Verplanung der Kindheit. Vandenhoeck & Ruprecht, 176 Seiten. ISBN: 978-3-525-70181-2. Preis: 20 Euro

Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren

Tobias Saum und Lüdger Brüning sind den meisten Lehrkräften durch ihre Publikationen zum Kooperativen Lernen bekannt und alle Kolleginnen und Kollegen, die die Bücher gelesen haben oder vielleicht auch in einer Fortbildung der beiden Autoren waren, wissen um die hohe Qualität und Praxistauglichkeit.

Was beide, im Gegensatz zu so manch anderem Autor auszeichnet, ist die akribische und strukturierte Art des Vorstellens ihrer Ideen ebenso wie die vielen Unterrichtsbeispiele, denen man ansieht, dass sie nicht nur am Schreibtisch entstanden sind, sondern auch wirklich erprobt wurden.

Nach 10 Jahren haben die beiden nun ihr Buch ‚Erfolgreich visualisieren‘ grundlegend überarbeitet und mit zahlreichen Ideen ergänzt und als hilfreichen Ratgeber erneut veröffentlicht. Die Kraft von Concept Maps & Co lautet es im Untertitel und bietet eine breite Auswahl von Visualisierungen für den Unterricht - genau beschrieben und mit vielen Beispielen versehen. Ebenso gibt es Vorlagen für den Computer aber auch zahlreiche Hinweise wo ein Einsatz der entsprechenden Visualisierung Sinn macht und wo nicht.

Insgesamt bietet der Band vor allem eine Anregung, über Visualisierungen noch einmal neu nachzudenken und abseits des bekannten



Tafelbildes Diagramme, Bilder und anderes als Unterstützung für das Lernen zu erfahren. ■

Matthias Römer

Lüdger Brüning & Tobias Saum: Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Die Kraft von Concept Maps & Co. Verlag Neue Deutsche Schule, 2017, ca. 220 Seiten. ISBN: 978-3-87964-321-9. Preis: 29,80 Euro

Publikationen von „Schule mit Courage“



„Gender & Islam

Im schulischen Alltag gibt es derzeit große Unsicherheiten im Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus muslimischen Familien. Dieser Baustein möchte die Pädagog_innen in ihrer interkulturellen Kompetenz stärken, damit sie auch gegenüber diesen Schüler_innen ihrem Bildungsauftrag im Sinne des Kindeswohls nachkommen können.

Die Autor_innen Sanem Kleff und Eberhard Seidel widmen sich den Themen „Geschlechterrollen und Migration“ sowie „Leben in patriarchalen Inselgesellschaften“. Im dritten Kapitel informiert Prof. Dr. Ahmet Toprak über Geschlechterrollen und Sexualerziehung in konservativ-autoritären und religiösen muslimischen Familien und zieht Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis. ■

Die Publikation ist online unter <http://www.schule-ohne-rassismus.org> (2,95 € inklusive Versand) bestellbar oder als PDF Downloadbar.

"Schulsozialarbeit & Menschenrechte"

Es ist kein Zufall, dass immer dann, wenn eine Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage durch ihr besonderes Engagement, die Kreativität der Schüler_innen und die Nachhaltigkeit ihrer Aktivitäten auffällt, und insbesondere die Förderung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund gut gelingt, in dieser eine solide Schulsozialarbeit existiert und Pädagog_innen mit Migrationshintergrund beteiligt sind.

Der Baustein „Die Rolle der Schulsozialarbeit in der Menschenrechtserziehung“ zeigt auf, warum Schulsozialarbeit für eine diskriminierungssensible Schule so wichtig ist und benennt Voraussetzungen einer erfolgreichen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. ■

Die Publikation ist online unter <http://www.schule-ohne-rassismus.org> (2,95 € inklusive Versand) bestellbar oder als PDF Downloadbar.

(red.)



Sprachliche Integration

Textes und dabei Lexik und Grammatik integrativ mit in den Blick nimmt. Der Textbegriff ist dabei weit gefasst und umschließt auch mündliche Genres wie ein Streitgespräch oder eine Alltagserzählung.

Generisches Lernen bedeutet, dass Schüler_innen sich mit authentischen schriftlichen und mündlichen Texten beschäftigen und dabei erkennen, auf welche Art und Weise englischsprachige Texte bestimmte Adressat_innen ansprechen, welche sprachlichen, rhetorischen oder technischen Mittel zum Erreichen bestimmter Absichten eingesetzt werden und welche kulturspezifischen Regeln für bestimmte Textgenres gelten. Dieses Verstehen ermöglicht es ihnen, ähnliche schriftliche oder mündliche Texte selbst zu produzieren, vom Motivationsschreiben bis hin zur Debatte.

Hallet führt entsprechend zunächst in die Begrifflichkeiten und theoretischen Hintergründe des generischen Lernens ein. Hier wird deutlich, dass dieser Ansatz eine große Hilfestellung ist, einmal um leistungsschwächere Schüler in den produktiven Kompetenzen zu fördern (s. auch bereits Wolfgang Hallet. 2011. Lernen fördern - Englisch. Seelze: Klett Kallmeyer), andererseits aber auch um den Forderungen der Bildungsstandards

für die Allgemeine Hochschulreife nach adressaten- und textsortengerechtem Schreiben und Sprechen nachzukommen. Nach einem Überblick über verschiedene im Fremdsprachenunterricht relevante Genres, die er in einer handlichen Genre-Matrix bestehend aus narratives, expository texts und arguments zusammenfasst, geht Hallet auf konkrete Methoden des generischen Lernens ein. Im abschließenden Kapitel findet sich ein Exkurs auf Genres im bilingualen Fachunterricht, der sich - im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts - auch auf den deutschsprachigen Fachunterricht übertragen lässt.

Nachdem das generische Lernen sich über viele Jahre hin über vereinzelte Publikationen und einige wenige Ansätze in den gängigen Lehrwerken schleichend in der modernen Fremdsprachendidaktik etabliert hat, stellt diese Publikation nun eine theoretisch fundierte und gleichzeitig praxistaugliche Zusammenschau dar. ■

Claudia Bubel

Wolfgang Hallet: Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion.
Klett Kallmeyer 2016, 180 Seiten
ISBN: 978-3-7800-4812-7
Preis: 24,95 Euro

Wolfgang Hallet gelingt mit seiner Veröffentlichung Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht ein umfassender Überblick über den Ansatz des generischen Lernens. Der Begriff Genre steht hier nicht nur für literarische Gattungen sondern allgemein für Textmuster, vor allem der alltäglichen, aber auch der beruflichen oder akademischen Kommunikation. Das generische Lernen ist entsprechend ein Ansatz, der nicht allein auf die Ebene des Wortes oder auf die Ebene des Satzes fokussiert, sondern auf die Ebene des

Bildung. Weiter denken!

GEW

// GESUNDHEITSFÖRDERUNG //



13. Gesundheitstag

Arbeitsverdichtung - Grenzen setzen!

am 16. November 2017

von 8.30 bis 16.00 Uhr
im Bildungszentrum der Arbeitskammer in Kirkel

Anmeldung bis zum 13. November 2017 online unter
www.lpm.uni-sb.de | LPM-Nr. K4.861-0178
www.ilf-saarbruecken.de | ILF-Nr. ILF.120-0478

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

In Zusammenarbeit mit dem

Landesinstitut für
Pädagogik und Medien

SAARLAND



Institut für
Lehrerfort- und Weiterbildung
Saarbrücken