

**GEW****EuWiS****Dezember 2019 | Januar 2020**

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

**PROFESSIONELL UNPROFESSIONELL****Vertretungsplan für die Arthur-Metz-Schule****Mittwoch, den 18.12.2019**

| Stunde | Lehrer   | Fach | Raum | Vertretung              | Raum | Bemerkung |
|--------|----------|------|------|-------------------------|------|-----------|
| 2.     | Schmude  | EK   | 4.02 | Huff                    | 4.02 | nur 9.3   |
| 2.     | Greif    | Fr   | 1.06 | Hausmeister<br>Schnabel | ??   |           |
| 4.     | Schmude  | Eng  | 1.09 |                         | ??   |           |
| 5.     | Liebling | BK   | BK   | Kowalczyk               | BK   |           |

**BILDUNG. WEITER DENKEN!**



## Öffnungszeiten der Geschäftsstelle

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

## GEW-Service

### Beratungszeiten für Mitglieder in Rechtsfragen

Mo., Di. u. Do.: 09.00 - 16.00 Uhr,  
 Mi.: 13.00 - 17.00 Uhr

### Landesstelle für Rechtsschutz

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

### Beratung für Referendarinnen und Referendare

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

### Beratungsdienst für Auslandsaufenthalt von Lehrkräften

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

## Redaktionsschluss

07.01.2020  
 (Februar-Ausgabe)

05.02.2020  
 (März-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

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

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

Redaktion  
 Matthias Römer  
 redaktion@gew-saarland.de  
 Helmut Bieg,  
 Thomas Bock,  
 Dr. Judith Frankhäuser,  
 Anna Haßdenteufel,  
 Helmut Stoll

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

Titelfoto  
 123rf.com/igor lukhymets (geändert)

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

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



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

an dieser Stelle erwartet euch normalerweise ein auf die Ausgabe hinführendes Editorial. Ich möchte heute allerdings gerne etwas Persönliches schreiben, da dies die letzte Ausgabe sein wird, an der ich als Redaktionsmitglied beteiligt bin. Unser Titel "Professionell unprofessionell" passt sogar.

Ich bin seit nunmehr 12 Jahren im Dienst, Referendariat inklusive. In dieser Zeit hat sich der Beruf gewandelt, der Umgang mit Schutzbefohlenen geändert, neue Herausforderungen sind hinzugekommen. Vor einiger Zeit antwortete ein teaching assistant an der GemS Bellevue auf die Frage eines Schülers, ob amerikanische High Schools tatsächlich so seien wie in den Filmen und Serien: "Well, before smartphones, I guess, but man, smartphones have changed everything."

Sicherlich hat die flächendeckende Verfügbarkeit von Smartphones eine Zeitenwende

eingeläutet, die neben den Gehirnen der Schüler\*innen auch unsere Berufe neu strukturiert. Die aktuellen Rahmenbedingungen in der Bildung und der Sturmwind, der gerade unsere Gesellschaft in ihren Grundfesten umweht, tut ein Übriges, um das Gelingen guter Bildung nicht einfacher, sondern komplizierter zu machen. Zunehmend ideologisch behaftete Diskussionen lassen den Blick für echte, problemorientierte Lösungen verschwimmen. Der Unwille, Geld an den richtigen Stellen auszugeben, macht den (Bildungs-)Standort Deutschland immer unattraktiver und zunehmender Irrsinn der politischen Akteure lässt das Alltagsgeschehen zur Groteske verkommen.

Wer das übertrieben findet, hätte Willy Brandt 1972 am Wahlabend mal sagen sollen, dass seine Partei knapp 50 Jahre später bundesweit bei 14% steht. Er hätte es wahrscheinlich auch grotesk gefunden.

Will sagen: Wenngleich ich noch zu den "Jüngeren" gehöre, merke ich die Belastungen in einer immer bizarrer werdenden Welt – vielleicht werde ich aber auch einfach nur zu früh schon alt. In jedem Falle möchte ich weiter professionell arbeiten und habe deshalb für mich beschlossen, mich aufs Unterrichten zu konzentrieren. Vielleicht ist es auch das Gefühl, momentan einfach nichts Relevantes mehr im Rahmen dieser Zeitung zu Papier zu bringen und wenig wirkmächtig zu sein.

Die letzten sechs Jahre als Redaktionsmitglied haben Spaß gemacht. Ich bedanke mich bei der Redaktion für eine gute und fruchtbare

Arbeit – trotz gelegentlicher inhaltlicher Differenzen mit dem ein oder anderen Kollegen.

Es liegt mir am Herzen, dieses persönliche Vorwort in Gedenken an Peter Balnis zu schließen, denn gerade in unseren turbulenten Zeiten fehlen Menschen wie er besonders: Nie unprofessionell, immer an der Sache orientiert, immer anständig. ■

In diesem Sinne, Glück auf und macht es gut.

Helmut Bieg

Lieber Helmut Bieg,

vielen Dank im Namen des Landesvorstandes der GEW-Saarland für dein ehrenamtliches Engagement im EuWiS-Team. Ich wünsche dir weiterhin viel Freude und Kraft in deiner für die Gesellschaft so wichtigen Profession.

Als Landesvorsitzende versuche ich mich gemeinsam mit dem EuWiS-Team und dem Landesvorstand für die Verbesserung der Rahmenbedingungen einzusetzen.

Alles Gute  
 Birgit Jenni  
 GEW-Landesvorsitzende

ANZEIGE



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

# 04

Thema: Professionell unprofessionell

Editorial 03

**Thema: Professionell unprofessionell 04**

- 04 Deprofessionalisierungsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe  
 Deprofessionalisierungsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe durch "Para-Professionelle"?
- 07 Was macht eine/n professionelle/n Lehrer\*in aus?
- 09 Referendariat: Anfang vom Ende der Politik der "offenen Tür"?
- 10 Studie: Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt?

Schule 12

- 12 Fast jeder dritte Jugendliche ist abgehängt
- 14 Sensible Pädagogik (IV)

Gewerkschaft 15

- 15 Ganztagschule, aber richtig!
- 16 Freiwillige Ganztagschule: Ein Mogelmodell
- 18 GEW-Landesausschuss 2019
- 19 10 Jahre UN-BRK  
 Wir feiern Geburtstag
- 21 Bundesfachgruppenausschuss Sozialpädagogische Berufe  
 Rückblick Tagung in Fulda

Bücher & Medien 22

- 22 Kommunikative Kompetenz - Eine Schlüsselqualifikation
- 22 Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung

Zu guter Letzt ... 23

# Deprofessionalisierungsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe

## Anmerkung von Helmut Stoll zum Artikel von Birgit Herz:

Prof. Dr. Birgit Herz, Lehrstuhlinhaberin am Institut für Sonderpädagogik der Universität Hannover, macht in ihrem schon vor mehr als drei Jahren publizierten Artikel auf die immer noch aktuelle Problematik der schulischen Erziehungshilfe aufmerksam, die sich darin zeigt, dass in diesem oft herausforderndem Kontext zunehmend Personen ohne formale pädagogische Qualifikation eingesetzt werden. Gesetzliche Grundlage für den Einsatz dieser Personengruppe ist §35a, SGB VIII, wonach Kinder und Jugendliche, die von „seelischer Behinderung“ betroffen oder bedroht sind, Anspruch auf Eingliederungshilfe haben. Nach Bewilligung der Leistungsanträge, die von den Erziehungsberechtigten zu stellen sind, kann die Eingliederungshilfe auch im schulischen Bereich in Anspruch genommen werden. Meist personalisieren die verschiedenen Träger der freien Wohlfahrtsverbände die entsprechenden Maßnahmen mit Männern und Frauen, die über keine pädagogische Ausbildung verfügen.

Daher bezeichnet Birgit Herz diese Personengruppe als „Paraprofessionelle“ und übt scharfe Kritik an solchen Deprofessionalisierungsprozessen, deren negative Auswirkungen anhand von beispielhaften Szenen aus dem Unterricht an Förderschulen soziale Entwicklung eindrucksvoll belegt werden. Gerade Kinder und Jugendliche, die sich aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen in emotionalen und sozialen Notlagen befinden, seien auf die Unterstützung durch besonders gut ausgebildete Pädagogen angewiesen, die über große spezifische Fachkenntnis und Kompetenzen verfügen – eine These, die wohl kaum zu bestreiten ist.

Da alle von Birgit Herz dargestellten Beispiele aus dem Förderschulbereich stammen, wird deutlich, dass diese Deprofessionalisierungsprozesse auch in Sondereinrichtungen zu beobachten sind, denen es wie den allgemeinen Schulen an entsprechend qualifiziertem Personal mangelt. Daher ist die Unterstützung mit pädagogischen Fachkräften kein Spezifikum der Inklusion im allgemeinen

Bildungswesen. Weil jedoch die Schülerschaft mit sozial-emotionalen Problemen meist als die Gruppe betrachtet wird, die am schwierigsten zu inkludieren sei, greifen die allgemeinen Schulen immer häufiger zu dem Strohalm Eingliederungshilfe, um eine zusätzliche Ressource zu gewinnen. In Einzelfällen erweisen sich die Integrationshelfer\*innen tatsächlich auch als Entlastung und tragen mit zur gesellschaftlichen Teilhabe der betroffenen Schülerinnen und Schüler bei. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Herausforderungen, vor denen Schulen stehen, in absehbarer Zeit wohl kaum geringer werden. So kommt die jüngste KiGGs-Studie des Robert-Koch-Instituts zu dem Ergebnis, dass 20,2% der Kinder und Jugendlichen eine „Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten“ darstellen. Deshalb ist die Ausstattung der Schulen mit spezifisch qualifiziertem pädagogischem Personal, das nicht nur einzelfall-, sondern auch systembezogene Unterstützung leisten kann, dringend geboten. ■

## Deprofessionalisierungsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe durch „Para-Professionelle“?

### 1. Inklusion als „pädagogischer Hypothesenraum“?

Inklusive Schulentwicklung führt aufgrund der beschränkten Ressourcen allgemein zu einer Absenkung fachlicher Standards und zu einer strukturellen Überforderung der Lehrkräfte. Die Ressourcenknappheit betrifft nicht nur die finanziellen Mittel, sondern es besteht auch gegenwärtig im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland ein Mangel an sonderpädagogischen Fachkräften zur Umsetzung der Inklusion. Angesichts dieser massiven personellen Deckungslücken ist vorhersehbar, dass inklusive Beschulung mit weniger oder nicht qualifizierten Personen erfolgen muss. „Zu beobachten ist eine deutliche Verlagerung schulischer Aufgaben und bildungsbezogener Kosten in die Kinder- und Jugendhilfe, die bspw. über Leistungsanträge nach §35a, SGB VIII, Integrationshelfer\*innen/Schulbegleitungen finanziert.“ (a.a.O., S.187)

Die Repräsentanten staatlicher Bildungspolitik verschleiern durch Euphemismen diese „inklusionspädagogischen Nothilfen“. So bezeichnete im September 2014 Aart Pabst, der damalige Sprecher der Kultusministerkonferenz, auf dem Kongress der Sektion Sonderpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Inklusion als einen „Pädagogischen Hypothesenraum“.

In diesem „Pädagogischen Hypothesenraum“ arbeitet mit steigender Tendenz „quasi-pädagogisches“ Personal, wie an dem deutlichen Anstieg der Anträge auf Schulbegleitung zu erkennen ist. Beschäftigungsträger sind meist Einrichtungen der Wohlfahrtsverbände. Kißgen u.a. konnten in ihrer empirischen Untersuchung über „Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen“ nachweisen, dass „die verhältnismäßig größte Zunahme der Inanspruchnahme im Förder-

schwerpunkt „Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung“ zu verzeichnen ist...“ (a.a.O., S. 187/188)

Vor diesem Hintergrund werden „mit Blick auf die Klientel in der schulischen Erziehungshilfe einige Effekte dieser „inklusionspädagogischen Nothilfe“ problematisiert und zur Diskussion gestellt.“ (a.a.O., S. 188)

### 2. Professionsverständnis in der schulischen Erziehungshilfe

Nach Stein/Müller (2015) antworten die Kinder und Jugendlichen mit sozial-emotionalen Entwicklungsproblemen „als Subjekte auf die Verhältnisse (...), in denen sie oft schon in früher Kindheit einschneidende, intensive, kaum zu ertragende, bisweilen traumatisierende biografische Erfahrungen machen“ (a.a.O., S.188)

Diese oft seelisch verletzten jungen Menschen im allgemeinen Schulsystem zu inkludieren, stellt immer noch eine große Herausforderung dar.

Dies wiederum führt zu einer „Problemakumulation an den spezialisierten Einrichtungen“. (a.a.O., S. 188), sodass hohe Anforderungen an die Qualität der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklungsangebote bestehen und ein komplexes Professionalisierungsprofil vorausgesetzt wird: „... kooperatives Lernen in Gruppen, Vermittlung von Strategien zur Emotionsregulation, Entwicklung emotional und sozial stützender Gemeinschaftsaufgaben, Beratung, Moderation und Mediation in komplexen Interaktionsdynamiken, Krisenintervention...“ (a.a.O., S.188)

Auf diese hochkomplexen Aufgaben werden Lehramtsstudierende mit der entsprechenden Fachrichtung in einem achtsemestrigen Masterstudium während der ersten Ausbildungsphase vorbereitet.

Die von der Autorin beobachtete schulische Praxis in dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung „steht deutlich im Widerspruch zum Professionsprofil einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen.“ (a.a.O., S.189)

### 3. Praxiserkundung: „Paraprofessionelle“ in der schulischen Erziehungshilfe

In den Sondereinrichtungen der schulischen Erziehungshilfe arbeiten seit einiger Zeit Personen, die als Integrationshelfer\*innen (Eingliederungshelfer\*innen), Schulbegleiter\*innen oder als Klassenassistenten bezeichnet werden: Ausbildungs- oder Studienabbrecher, Hausfrauen und -männer, u. ä.

Da dieser Personenkreis über keine formalisierte pädagogische Qualifikation verfügen muss, sprechen Heinrich und Lübeck von „Para-Professionellen“, die sich in prekären, am Mindestlohn orientierten Beschäftigungsverhältnissen befinden. Solche Beschäftigungssituationen begünstigen auch die hohe Fluktuation, sodass die wünschenswerten personelle Kontinuität fehlt und „risikoreiche Konfliktodynamiken“ im schulischen Alltag wahrscheinlicher werden.

Die Autorin illustriert diese Effekte „an Hand von vier problemzentrierten Fallvignetten aus aktuellen Unterrichtshospitationen in einer Schule zur Erziehungshilfe im Rahmen des Sonderschullehrer-Masterstudienganges im WS 14/15“. (a.a.O. S.189) (Drei dieser Praxiszettel werden im Folgenden wortwörtlich zitiert)

### „A) Störungstabilisierung

Beobachtungssequenz: 2 Minuten

Im Klassenraum (ca. 25 Quadratmeter) befinden sich sieben Schüler und eine Schülerin der 3. Klasse, eine Praktikantin, zwei Integrationshelferinnen, eine Sozialpädagogin und eine Sonderschullehrerin. Um 8:28, genau drei Minuten nach Unterrichtsbeginn, schiebt eine Integrationshelferin unbemerkt einen freien Stuhl so genau an den Platz ihres I-Schülers, dass dieser Stuhl seine Sicht zur Lehrerin erheblich beeinträchtigt. Der bis dahin still an seinem Arbeitsplatz sitzende Schüler A brüllt daraufhin laut in die Klasse „Scheiß Stuhl“ und drückt ihn vehement von sich weg - in die Nähe eines anderen Schülerplatzes. Der hiervon betroffene Schüler B greift nach dem Stuhl und kickt diesen direkt vor den Tisch von Schüler A, dessen Arbeitsmaterialien daraufhin zu Boden fallen. Dieser ergreift den Stuhl mit beiden Händen und schmettert ihn direkt gegen die Sonderschullehrerin, laut schreiend „Ich will meine Ruhe! Scheiß Stuhl!“. Die Klassenlehrerin fängt den Stuhl auf, stellt ihn an einen konfliktfreien Platz und fährt mit ihrem Unterricht fort. Schüler A ist mittlerweile derart erregt und verärgert, dass er – Schimpfwörter brüllend – gegen den Arbeitstisch von Schüler B tritt. Die Klassenlehrerin bittet die Sozialpädagogin, mit Schüler A in den Auszeitraum zu gehen.

Die Integrationshelferin bleibt die ganze Zeit über sichtlich desinteressiert („cool“) an ihrem Platz sitzen, obwohl sie die eskalierende Handlungskette verantwortet hat.

### Kommentar

Als Integrationshelfer\*innen sind Erwachsene in prekären Beschäftigungsverhältnissen eingesetzt: Ihr Vertrag endet mit der erfolgten erfolgreichen Eingliederung. Es liegt nahe, dass sich das Trägerinteresse der freien Wohlfahrtsverbände – Geld gibt es nur pro I-Kind – mit dem Interesse an einem finanzierten Arbeitsplatz deckt. Gabriele Kremer schreibt zutreffend: „... ein Integrationshelfer, der die Selbständigkeit seines Schülers erreicht hat, verliert zunächst einmal seine Arbeit“ (Kremer, 2014, S. 159) Konkret heißt dies, erst die Aufrechterhaltung der „Störung“ sichert das unbefristete Beschäftigungsverhältnis.

### B) Grenzverletzung

Beobachtungssequenz: 14 Minuten

In der ersten Unterrichtsstunde in der 2. Klasse sind sechs Schüler, eine Praktikantin und zwei Integrationshelfer anwesend. Die Klassenlehrerin kommt mit zehnminütiger Verspätung in den Klassenraum, sie hatte zuvor ein Krisengespräch. Ein Integrationshel-

fer sitzt sehr eng neben seinem I-Kind, den linken Arm auf die Schulter des Jungen gelegt. Er flüstert ununterbrochen mit ihm. Dieser ist bemüht, ein Arbeitsblatt auszufüllen. Der I-Helfer flüstert ununterbrochen weiter, der Junge windet sich aus der Umarmung, steht auf und setzt sich mit seinem Arbeitsblatt an einen freien Arbeitstisch. Der Integrationshelfer folgt sofort, setzt sich ganz nahe zu dem Jungen, legt wieder seinen linken Arm auf dessen Schulter und fährt mit dem Flüstern fort. Der Junge bewegt sich an seinem Platz unruhig hin und her, er beugt sich über sein Arbeitsblatt und versucht den Arm abzuschütteln. Plötzlich hebt er die Hand und meldet sich ca. 60 Sekunden. Die Klassenlehrerin sieht diese Meldung und ruft ihn auf. Der Schüler sagt ganz leise mit demselben Kopf: „Aber ich will doch alleine arbeiten!“ Die Klassenlehrerin wendet – ausgelöst durch lautes Schreien eines anderen Jungen – wieder ihren Blick von diesem Schüler ab. Der Integrationshelfer legt seinen rechten Arm noch fester um die Schulter des Jungen und seine linke Hand auf dessen Kopf.

### Kommentar

Die nicht vorhandene fachliche Qualifizierung für das pädagogische Aufgabenfeld der schulischen Erziehungshilfe – also für Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung – kann die „Verstörung“ eines Kindes uneingeschränkt verstärken. Ein Schüler, bspw. mit Erfahrungen körperlicher Grenzverletzungen, braucht aber vor allem erwachsene Professionelle, die seine physischen und psychischen Grenzen respektieren, die angemessen für die komplexe Balance von Nähe und Distanz sensibilisiert und qualifiziert sind (vgl. Herz/Zimmermann, 2015). Das Agieren eines I-Helfers kann physische und psychische Grenzverletzungen permanent aktualisieren und damit das Stressniveau eines Kindes zu einem Dauerzustand werden lassen.

### C) Paradoxe Interaktion und Kommunikation

Beobachtungssequenz: 24 Minuten

In der fünften Unterrichtsstunde in der 7. Klasse (zehn Schüler) sind die Praktikantin, ein Klassenlehrer, ein Sozialpädagoge und ein Integrationshelfer anwesend. Die drei Männer sitzen im Raum verteilt und schauen der Unterrichtsgestaltung der Praktikantin zu. Der Schüler A kommt 10 Minuten mit seinem I-Helfer zu spät aus der Pause in seine Klasse. Er geht an seinen Arbeitstisch und sein Integrationshelfer setzt sich sofort neben ihn und legt seinen rechten Arm auf dessen Schulter. Nachdem dieser Schüler 12 Minuten ruhig an seinem Platz sitzt, ohne irgendeine Form der

Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zu zeigen, geht der Klassenlehrer auf diesen Schüler zu und bittet ihn freundlich-zugewandt, der Arbeitsanweisung der Praktikantin (Arbeitsblatt auszufüllen) nachzukommen. Der Integrationshelfer sagt laut, gut verständlich und missbilligend: „Du, der A hat grad ne Krise, der kann das jetzt nicht. Lass uns in Ruhe!“ Daraufhin schreien zwei Schüler „Krise, Krise“. Zwei weitere rennen zum Wasserhahn und versorgen sich mit Wasser. Der Klassenlehrer geht schweigend an seinen Platz zurück. Schüler A rennt aus der Klasse, zwei weitere Schüler rennen hinterher. Der Sozialpädagoge verlässt mit ruhigem Schritt den Klassenraum, A's Integrationshelfer gibt der Praktikantin das leere Arbeitsblatt zurück und verlässt ebenfalls den Klassenraum.

**Kommentar**

Mit dem I-Helfer, u. U. sogar mit mehreren, hat die Klassenleitung weitere erwachsene Personen in ihrem Unterricht, d.h. konkret, Nicht-Professionelle in professionell herausfordernden Situationen. Der/die I-Helferinnen sind ja nicht nur physisch präsent, sondern agieren „exklusiv“ mit einem Schüler; ihre Anwesenheit beeinflusst gleichzeitig die Gesamtgruppe (vgl. Kremer, 2014, S.159). Wenn man hier Paul Watzlawick's bekannten Satz „Man kann nicht nicht kommunizieren“ Ernst nimmt, entstehen im Unterricht eine Vielzahl völlig paradoxer Kommunikations- und Interaktionsabläufe, die Verhaltensstörungen durch Gruppeneffekte geradezu vitalisieren.“ (a.a.O., S, 189 – 192)

(Das vierte Beispiel wird hier nicht zitiert.)

**4. Fragen und Orientierungsbedarf**

Auf der Basis der Fallbeispiele kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass nicht nur konkrete Arbeitsplatzbeschreibungen für die Integrationshelfer\*innen im Bereich der schulischen Erziehungshilfe fehlen, sondern dass es auch an den persönlichen und fachlichen Kompetenzen für die angemessene Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen mangelt.

Um diese Defizite zu überwinden, bietet die Pädagogische Hochschule in Oberösterreich spezielle Lehrgänge zur Professionalisierung von Assistenzleistungen im Unterricht an. (vgl. Semmler/Prammer, 2014)

Inklusion ist ein gruppenorientierter Prozess, in dem unbewusste gruppendynamische Dimensionen im Klassengeschehen wirksam werden (vgl. Hofmann 2013). Die exklusive Zuständigkeit der Integrationshelfer\*innen für

„ihr“ Inklusionskind ist keine sinnvolle und förderliche Erziehungshilfe. „Lehrpersonen und Mitschüler\*innen werden nicht nur zu Bezugspersonen zweiter Ordnung, sondern durch die Exklusivität der „Raumbesetzung“ für ihr I-Kind werden die diese „Para-Professionellen“ zu Exklusivverstärker\*innen.“ (a.a.O., S. 193/194)

**5. Zusammenfassung und Diskussion**

Zusammenfassend stellt die Autorin folgende Thesen zur Diskussion:

„1. Aus den Integrationshelfer\*innen werden in der Schule zur Erziehungshilfe Separations- und Störungshelfer\*innen, deren eigene prekäre Lebenslage zudem die faktischen Grenzen zwischen Betreuer und zu Betreuendem diffundiert.

2. Die Anwesenheit von 2 – 5 Erwachsenen mit für Kinder völlig divergenten Berufsprofilen, Kommunikations- und Interaktionsformen, persönlichkeitspezifischen Habitusstilen und Verhaltensweisen trägt zur Unübersichtlichkeit und Desorientierung im Unterricht bei, sodass das Klientel in den Schulen zur Erziehungshilfe emotional und sozial nicht nur keine Persönlichkeitsförderung erfährt – sondern, ganz im Gegenteil, in emotionaler Überforderung und sozialer Desintegration isoliert wird.

3. Hier erweist sich das Agieren unangemessener Nähe oder ebenso unangemessener Distanz gleichsam als „Behinderungsfalle“ für realitätsgerechte Entwicklungsschritte.

4. Fachlich dringend geboten sind Qualifizierungsmaßnahmen für dieses Fördersegment in der schulischen Erziehungshilfe, indikatorengestützte Koordinierung in der Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe, Qualitätsstandards sowie Kriterien für die Auswahl und den Einsatz dieser Personen-gruppe.

5. Es besteht ein hoher Bedarf an Forschung über Gruppenprozesse, Gruppeneffekte und Gruppendynamiken in derart komplexen heterogenen Gruppenzusammensetzungen.“ (a.a.O., S. 194/195)

**Abschließend stellt Birgit Herz fest:**

„Die derzeitige Praxis des Einsatzes von „Para-Professionellen“ mit all dem hier beispielhaft aufgezeigten latenten und mainfesten Effekten mag vielleicht vordergründig von den Sonderschullehrkräften sogar als Entlastung wahrgenommen werden – für die SchülerInnen führen sie tendenziell zu einer Ver-

festigung ihrer emotionalen und sozialen Notlagen.“ (a.a.O., S. 195)

Dieser Artikel ist eine Zusammenfassung von: Herz, Birgit (2016): Deprofessionalisierungsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe durch »Para-Professionelle«? In: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre 2016, 55(2). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 187-196 © Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Psychosozial-Verlags, Gießen 2019, www.psychosozial-verlag.de

Die Zusammenfassung erfolgte durch



Helmut Stoll

**Auswahl der Literaturangaben**

Heinrich, Martin & Lübeck, Andrea (2013): Hilflöse häkelnde Integrationshelfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. In: bildungsforschung. Jg. 10, H.1, 91-110.  
 Herz, Birgit (2013): Aggression – Macht – Angst. In: Herz, Birgit (Hrsg.): Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 55-66.  
 Herz, Birgit & Zimmermann, David (2015): „Beziehung statt Erziehung?“ Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belastenden Herausforderungen. In: Stein, Roland & Müller, Thomas: Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, 144-169.  
 Hofmann, Christiane (2013): Inklusion beginnt in der Gruppe. In: Zeitschrift für Gruppenanalyse. Jg. 21. H.1. 46-65.  
 Kießgen, Rüdiger u. a. (2013): Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Erkenntnisse. In: Empirische Sonderpädagogik. Jg. 5. H.3. 263-276.  
 Kremer, Gabriele (2012): „Wer passt denn heute auf mich auf?“ Chancen und Probleme des Einsatzes von Integrationshelfern in Schulen. In: systema. Jg. 26. H.2. 152-161.  
 Prammer-Semmler, Eva & Prammer, Wilfried (2014): Pädagogische Assistenz ist keine billige Lehrerarbeit! In: gemeinsam leben. Jg. 22. H.4. 206-214.  
 Stein, Roland & Müller, Thomas (2015): Verhaltensstörungen und sozial-emotionale Entwicklung: zum Gegenstand. In: Stein, Roland & Müller, Thomas (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, 19-43.

# Was macht eine/n professionelle/n Lehrer\*in aus?

**Zum Thema Lehrerprofessionalität und deren Voraussetzungen, vor allem aus der Ausbildung, haben wir ein Interview mit Dirk Hochscheid-Mauel geführt. Er leitet seit 2014 die Geschäftsstelle des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes. Die Fragen stellte Matthias Römer.**

**Was macht eine/n professionelle/n Lehrer\*in aus?**

Diese Frage möchte ich gerne mit einem Blick in die jüngere Vergangenheit beantworten. Vor mehr als 15 Jahren wurde in Deutschland als Reaktion auf den Pisa-Schock auch eine Debatte um eine „neue“ Lehrer\*innenbildung geführt. Verbindliche Standards, die unabhängig von Bundesland und Hochschulstandort eine exzellente Lehrer\*innenbildung gewährleisten, sollten her: Zualterer sollten Lehrer\*innen Fachleute für Lehr-Lernprozesse sein, die – damit verbunden – einem mit Unterricht und Schulleben verknüpften Erziehungsauftrag sowie diagnostischen Beurteilungs- und pädagogischen Beratungsaufgaben gerecht werden.

Darüber hinaus sollen sie beständig an Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen beteiligt und für die Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzen verantwortlich sein. Wissenschaftliche Konzepte über guten Unterricht wurden entwickelt und publiziert, die meines Erachtens aber nur auf den ersten Blick konkreter wurden: Unterricht sollte klar strukturiert sein, bei optimaler Zeitzunutzung effizient geführt, schülerorientiert und das selbstständige Lernen unterstützend, angemessen Wechsel von Methoden und Sozialformen aufweisen und – natürlich – motivieren. Im Zeitalter von Inklusion käme dann für künftige Lehrkräfte noch der professionelle Umgang mit Vielfalt und die Bereitschaft zur Mitarbeit in multiprofessionellen Teams hinzu.

Als ob dieser Anforderungskatalog sich nicht schon per se extrem vielschichtig und anspruchsvoll liest, steckt bei der konkreten Ausgestaltung der Lehrerausbildung der Teufel im Detail. Oder anders ausgedrückt: Die Wahrheit liegt im Auge des Betrachters – denn jede Schulform definiert die Ansprüche an die künftigen Kolleg\*innen klar nuanciert anders. Gymnasiallehrkräfte verstehen unter geglücktem Classroom Management eben etwas anderes als Grundschullehrer\*innen.



Foto: 123rf.com/© racorn

**Wie sollte da ein traditionell sich theorie- und forschungsnah verstehendes Hochschulsystem diesen Ansprüchen genügen?**

Diese inhaltliche Frage sollte unter Zuhilfenahme einer studienstrukturellen Revolution, der Bolognaform, gelöst werden: Vielleicht – so die implizite Hoffnung – lieferten ja neue Strukturen – Credit Points, Modulhandbücher und studienbegleitende Prüfungen – die Spielräume dafür, Antworten auf komplexe inhaltliche Anforderungen zu finden, die vorher vermeintlich nicht oder nur unzureichend in der Lehrer\*innenbildung adressiert wurden.

**Was tut die Universität, das Zentrum für Lehrerbildung, um diese Professionalität auszubilden?**

Auch hier möchte ich zuerst einen Blick in die Vergangenheit werfen. Mit der Auflösung der Pädagogischen Hochschule Ende der 1970er Jahre fehlte der saarländischen Lehrer\*innenbildung in der ersten Phase das Fundament, nämlich die Lehramtsausbildung für Grundschulen und für – so die damalige Bezeichnung – Sonderschulen. Die Universität des Saarlandes tat sich schwer mit der Aufgabe, neben einer gymnasialen Lehrer\*innenbildung jetzt auch für Hauptschule und Realschule verantwortlich zu sein und wählte den einfachen Weg: LAR und LAH wurden als verkürzte Versionen des LAG angelegt, schulformspezifische Angebote gab es kaum. Fachdidaktische Professuren, aus der PH übernommen, blieben die Ausnahme – und das änderte sich auch nicht. Das fachdidaktische Lehrangebot blieb quantitativ und qualitativ

noch hinter dem erziehungswissenschaftlichen zurück - und war allzu oft sehr unterrichtsfern angelegt.

So gesehen war die eben angesprochene Reform der Studienstruktur ein Segen für das Aufbrechen der inhaltlichen Verkrustung: Ein um ein Semester verlängertes Studium bei um ein Halbjahr verkürztem Vorbereitungsdienst bescherten dem universitären Studium eine nie erhoffte Stärkung der schul- und unterrichtsbezogenen Ausbildungsbereiche: Bei Beibehaltung der fachwissenschaftlichen Studienumfänge wurden die fachdidaktischen Anteile vervielfacht, das schulpraktische Studium auf insgesamt 19 Wochen konzipiert, von Seminaren vorbereitet und begleitet und weitgehend benotet. Dort, wo es keine fachrichtungsgebundenen Angebote in der Fachdidaktik gab und gibt, wurden seitens des Ministeriums für Bildung und Kultur Teilabteilungen für Universität und künstlerische Hochschulen in nicht unbeträchtlichem Umfang ausgesprochen und vorwiegend mit Fachleiter\*innen aus den Studien- und Landesseminaren personalisiert. Die Bildungswissenschaften wurden konsequent mit Professuren ausgestattet, die die Schwerpunkte der bundesweiten Bildungsstandards abbilden: Unterrichten, Diagnostizieren, Erziehen, Unterrichten und Schule entwickeln, Kooperieren und Beraten. Alles mit klar psychologischer Orientierung bei Verzicht auf sonst an Universitäten vielerorts vorhandenen schulpädagogischen Professuren. Das neu gestaltete, im Umfang wesentlich verkürzte und ausschließlich mündlich absolvierte Staatsex-



men wurde als Verknüpfung von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Prüfung angelegt – eine Art abschließender Qualitätsprüfung anschlussfähiger, im Studium erworbener Kompetenzen.

Als Motor für die Stärkung der Fachdidaktiken und die Zusammenarbeit der Fachrichtungen mit den Bildungswissenschaften sollte sich in jüngster Vergangenheit und immer noch aktuell das Verbundprojekt von HBK, HfM und UdS im Rahmen der vom BMBF geförderten Qualitätsinitiative Lehrerbildung erweisen: Um den selbstgewählten Schwerpunkt „Stärkung des Umgangs mit Vielfalt und Heterogenität“ voranzubringen, wurden über ein Fächerspektrum hinweg von Informatik bis hin zu katholischer Theologie eine Reihe von Lernwerkstätten entwickelt und ausgebaut, die in Lehre und Forschung neue Impulse in die Lehrerbildung – auch phasenübergreifend – bringen. Aktuell verändern sich einige unserer fachdidaktischen Curricula – und zwar in Richtung eines Mehr an theoriegeleiteter Praxis. Eine Entwicklung, die ohne die Qualitätsinitiative Lehrerbildung nicht denkbar gewesen wäre.

**Haben Sie den Eindruck, dass das ausreichend ist? Oder gibt es Bedarf zur Nachbesprechung in den einzelnen Modulen der ersten Phase?**

Vor der Bologna-Reform hatten wir einen Jahrzehnte andauernden Status Quo in der Lehrerbildung der ersten Phase. Mit der Gründung des Zentrums für Lehrerbildung, in dem aktuell Vertreter\*innen der Hochschulen mit Vertreter\*innen von MBK, Staatskanzlei, Studien- und Landesseminaren sowie Schulen gemeinsam beraten, hat sich das geändert. Natürlich dauern Veränderungsprozesse nach wie vor ihre Zeit, aber es gibt einen Ort, wo sie angestoßen werden können. Und ob das Qualitätsmerkmal Berufs- und Praxisbezug sinnvoll und nachhaltig umgesetzt wird, ist Dauerthema. Deshalb haben wir – wiederum im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung – ein Programm zur besseren Verzahnung der Ausbildungsphasen in der Lehrerbildung beschlossen. Fachgruppen aller Lehramts- und Schulfächer begutachten gemeinsam die vorhandenen Prüfungsordnungen und Ausbildungsrichtlinien der entsprechenden Ausbildungsphasen und identifizieren – gemeinsam – eventuell vorhandenen Überarbeitungsbedarf. Vor allem im Bereich des schulpraktischen und fachdidaktischen Studiums, aber auch bezüglich der Anschlussfähigkeit des bildungswissenschaftlichen Wissens. Und im Hinblick auf die bislang eher vernachlässigte Berufseingangsphase nach dem Vorbereitungsdienst. Ich möchte aber auch nicht verhehlen, dass es einige „Langzeitbaustellen“

gibt, bei denen es nur mühsam Fortschritte gibt, obwohl diese Themen nun seit vielen Jahren auf der Agenda der Reform der Lehrer\*innenbildung fester Bestandteil sind: passgenaue Prüfungsformate und eine zufriedenstellende Eignungsfeststellung, die ein Scheitern der Absolvent\*innen im Vorbereitungsdienst präjudizieren und verhindern hilft. Bei letzterem fehlt es allerdings weniger an konzeptuellen Ideen, sondern an der juristischen Umsetzungsmöglichkeit.

**Gymnasiallehrer\*innen arbeiten in der Grundschule, Gemeinschaftsschullehrer\*innen als Förderlehrkraft usw. Ist die schulformspezifische (stufenspezifische) Professionalisierung vielleicht ein Auslaufmodell?**

Nun, auf den ersten Blick ist das eine naheliegende Überlegung. Wir haben an den saarländischen Hochschulen eine ganze Reihe polyvalenter Veranstaltungen, sowohl in den Fach- als auch in den Bildungswissenschaften. Da sitzen also Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge Seite an Seite. Wo aber immer möglich, versuchen die Dozent\*innen fachdidaktische Seminare mit klarem Schulformbezug anzubieten. Unter anderem, weil das von den Studierenden und von den Verantwortlichen für die zweite Ausbildungsphase eingefordert wird. Aber ich gebe gerne zu, dass es ein bildungspolitisches Mysterium bleibt, dass für die Sekundarstufe 1 im Vorbereitungsdienst an zwei Studienseminaren ausgebildet wird. Folgerichtig ist das sicherlich nicht – aber ich denke, das wird so bleiben.

Pragmatisch gesehen bin ich – vor allem, wenn ich meinen Blick in unser Nachbarland Rheinland-Pfalz richte, wo mit dem Bachelor of Education ja erst einmal kein Schulformbezug verbunden sein sollte – auch eher verunsichert: Ein mehrsemestriges, gleichgestelltes Studium für alle Lehramtsstudierenden gibt es auch dort nicht wirklich. Das könnte es auch nur geben, wenn man in den ersten Studienjahren auf ein Fachstudium in den Fächern, die es nur in bestimmten Schulformen gibt, verzichtete. Also zum Beispiel Didaktik der Primarstufe, Latein oder Technik.

Im Saarland ist es (noch) nicht so dramatisch. In anderen Ländern werden mittlerweile in hoher Zahl Quereinsteiger\*innen für den Lehrberuf rekrutiert. Da stellt sich die Frage, warum ein Lehramtsstudium überhaupt notwendig ist, wenn anscheinend jedes Studium für den Lehrer\*innenberuf qualifiziert.

Quereinsteigerprogramme sind eigentlich die Bankrotterklärung des Bildungssystems, bei umfassender langfristiger Planung und ohne schwarze Null als „Schere im Kopf“ verhinderbar. Selbstverständlich gibt es Individualfälle, die man als Glücksfälle bezeichnen

kann. Zum Beispiel Ingenieure, die sich aus ihrem angestammten Berufsfeld in die Welt der didaktischen Reduktion und der Unterrichtsmethoden hineinbegeben und darin aufblühen. Aber man kennt eben auch eine Fülle von Schilderungen missglückter Karrieren. Eine valide Bestandsaufnahme, die uns den Quereinstieg als gleichwertiges Modell neben dem grundständigem Lehramtsstudium belegt, gibt es nicht. Wahrscheinlich wird es sie auch nie geben: Denn dann müssten wir sofort neu nachdenken über unser doch recht aufwändiges System der ersten und zweiten Ausbildungsphasen, das dann ja eigentlich obsolet wäre.

**Was sind die Zukunftsvisionen für die erste Phase der Lehrer\*innenausbildung aus Ihrer Sicht?**

Programmatisch und im bundesweiten Kontext kann ich dazu nichts sagen. Seit zehn Jahren gibt es Tagungen der Zentren für Lehrerbildung und der Educational Schools, außerdem derzeit auch eine ganze Reihe interessanter Kongresse im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung. Wenn man diese kritisch verfolgt, kommt man zu dem nur mäßig originellen Fazit: Die Welt der lehrerbildenden Hochschulen ist bunt. So wie die der Schulsysteme in den sechzehn Bundesländern. Und es bewegt sich nun wirklich nicht alles in die gleiche Richtung. An der Universität des Saarlandes und den künstlerischen Hochschulen hat es durch den Impuls des Verbundprojektes im Rahmen der Qualitätsinitiative eine spürbare Entwicklung in der Kooperation zwischen den Fachrichtungen, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften sowie den Hochschulen untereinander gegeben. Eine Form von Kommunikation, die sich nicht nur in Lehre und Forschung, sondern künftig auch in einer veränderten Struktur des Zentrums für Lehrerbildung wieder spiegeln könnte. Aber konkret lässt sich dazu heute noch nicht mehr sagen. Prinzipiell setze ich auf die nicht vorhersehbaren Initiativen, die plötzlich entstehen und nur bedingt zentral geplant und gesteuert werden können. Ich möchte ein aktuelles Gemeinschaftsprojekt in der Lehre anführen, das von Dozent\*innen der Fachdidaktik Mathematik und der Bildungswissenschaften konzipiert und umgesetzt wird. Über zwei Semester hinweg werden Lehramtsstudierende der Mathematik lernpsychologisch und fachdidaktisch darauf vorbereitet und begleitet, Förderunterricht zu konzipieren. Und ihn dann in kooperierenden Gemeinschaftsschulen konkret umzusetzen. Wir brauchen mehr dieser Graswurzelprojekte. ■

**Wir danken herzlich für das Gespräch.**

# Referendariat: Anfang vom Ende der Politik der „offenen Tür“?



Foto: fotolia.de/©lightpoet

Die Redensart „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ kennt jeder aus mehr oder minder starker, eigener Erfahrung. Doch wie sehr vielen Lehrern dieser Spruch auch heute noch in den Knochen sitzt, wird deutlich, wenn man Kolleg\*innen auf ihre Referendariatszeit anspricht. Kaum einer blickt positiv oder auch nur emotionslos auf diese Phase der Ausbildung zurück – es überwiegen vielmehr die Erinnerungen an Prüfungsjahre, durchgearbeitete Nächte, Materialschlachten, Paragrafenlernerei und Situationen, in denen man ohnmächtig der Beurteilung des eigenen Unterrichts und der eigenen Person gegenüberstand.

Wie traumatisch diese Ausbildungszeit auf die Psyche Einzelner eingewirkt hat, wird offenbar, wenn man den Begriff der „gegenseitigen Unterrichtshospitation“ – noch Jahre später! – anspricht. Dieses Instrument, so modern wie sinnvoll, kam auch während des GEW-Landesausschuss in Ottweiler in der Arbeitsgruppe „Schule neu denken“ auf: Eine Idee, die, sofern nur in der Theorie angesprochen, auf offene Ohren trifft, jedoch in seiner praktischen Umsetzung erstaunlich schnell

vom Tisch ist. Die Zahl derer, die bereit sind, einen solchen Schritt Richtung „offene Schule“ zu wagen, nimmt hierbei rapide ab. Doch wie kommt es, dass vollexaminierte, gestandene Lehrerpersönlichkeiten immer noch nur allzu gern die Tür hinter sich zumachen und sich von niemandem ein Feedback zum eigenen Unterricht bzw. zur eigenen Lehrerpersönlichkeit einholen möchten? Steht es um die Fähigkeit der Selbstreflexion des Lehrers so schlecht? Ist es denn nicht wünschenswert, dem Ruf nach mehr Transparenz, Kollegialität und sich möglicherweise entwickelnden Synergieeffekten zu folgen und die Türen zu öffnen, sich auch einmal wieder „in die Karten schauen“ zu lassen? Hier zeigt sich, wie viel an dem Konzept „Referendariat“ noch überdacht werden muss, wenn das Ergebnis Lehrer sind, die aus Angst vor neuerlicher Beurteilung, Anhospitation oder schlichter kollegialer Unterrichtsbesuche die Panik ergreift.

Wirft man einen Blick auf Erfahrungsberichte der Kolleg\*innen, stellt sich die Frage, wie „professionell“ das Referendariat eigentlich ist – oder gar, ob überhaupt von einer pro-

fessionellen Lehrerausbildung gesprochen werden kann, und zwar schulformübergreifend.

Berichtet wird seit nunmehr Jahrzehnten von einer Fokussierung auf Lehrprobenstunden, auf deren Beurteilung praktisch jegliche abschließende, in Noten ausgedrückte Bewertung der Anwärter\*innen fußt. Empathie, schülerzentrierter Unterricht, Organisation, Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, erzieherische Aufgaben – all das verblasst offenbar in der Bedeutungslosigkeit gegenüber der Frage, ob in Minute 21 in der Lehrprobenstunde ein stummer Impuls gesetzt wurde oder nicht; ob die Gruppenarbeitsphase 6 oder 8 Minuten lang war; ob ein „Stundenziel“ und „Feinlernziele“ erreicht wurden. Es mutet anachronistisch an, aber Referendar\*innen erzählen davon, dass Vertreter\*innen der Studienseminare davon sprechen, „Persönlichkeiten neu formen“ zu müssen, nach dem Besuch einer Unterrichtsstunde meinen, abschließende, allumfassende Urteile über „Lehrerpersönlichkeiten“ fällen zu können und so gute von schlechten Lehrern zu scheiden.

Diese teilweise zu beobachtende Art des Umgangs miteinander könnte im Saarland auch von der Tatsache herrühren, dass keine Konkurrenzsituation zwischen den Studienseminaren besteht – für jede Schulformen existiert nur jeweils eines. Dadurch fällt jegliche Kontrollfunktion weg. Die sehr familiären Strukturen innerhalb unseres Bundeslandes tun ihr Übriges. Dazu zählt auch aus der Sicht vieler das Festhalten an der absurd-liebevoll "fachleiternah" genannten Ausbildung, statt der längst überfälligen Einführung eines Mentorensystems. So berichten Referendar\*innen, das Gefühl zu haben, ihren Fachleiter\*innen und Seminarvertretern ausgeliefert zu

sein und von Kolleg\*innen der "Ausbildungsschulen" oftmals nicht als gleichberechtigt wahrgenommen zu werden. Manche Junglehrer\*innen empfinden sich durch den Wechsel zwischen mehreren Schulen als nirgendwo wirklich zugehörig und zum Ende des Referendariats nicht auf den kommenden Berufsalltag ausgebildet.

So mag das Referendariat vielleicht gute Beamte hervorbringen (wozu es originär in Preußen ja auch gedacht war), eine professionelle Lehramtsausbildung ist es jedoch nicht notwendigerweise. Insgesamt wirkt der ganze Komplex "Referendariat" aus der Zeit gefallen.

Denn das Ziel einer gegenseitigen, kollegialen Unterrichtshospitation und -berurteilung sowie einer daraus resultierenden kontinuierlichen Reflexion des eigenen Unterrichts(verhaltens) zum Zwecke der (Selbst-)Optimierung kann nicht erreicht werden, wenn bei der Idee posttraumatische Belastungsstörungen hervortreten. Anders gesagt: Nimmt man die Berichte aus dem Referendariat ernst, muss dieses endlich einer genuin professionellen, ganzheitlichen Lehramtsausbildung weichen. ■

Irmtraud Boese

## Studie: Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt?



Die Bertelsmann-Stiftung veröffentlichte unlängst eine Studie zum Einsatz von Lehrkräften im Quereinstieg an Berliner Grundschulen. Die zugrundeliegenden Daten der Schuljahre 2016-2018 hatte die Berliner Senatsverwaltung für Bildung zur Verfügung gestellt. Die empirischen Befunde zeigen, dass die Zahl der Quereinsteiger sich innerhalb des beobachteten Zeitraumes verdoppelt hat. Besonders hoch ist deren Zahl an Schulen mit bestimmter sozialer Problematik, seien dies

sogenannte Brennpunktschulen oder solche mit Schülerschaft aus einkommensschwachen Haushalten.

Die konkrete Verteilung sticht hervor: Während im Schuljahr 2016/2017 im Mittel insgesamt "nur" 4,3% Quereinsteiger an Berliner Grundschulen unterrichten, gibt es Schulen, welche überhaupt keine solchen Lehrkräfte beschäftigen, an anderen wiederum beträgt deren Anteil bis zu 23%. Im Schuljahr 2016/17

waren 506 von insgesamt 11479 Lehrkräften Quereinsteiger. An 30 von 359 öffentlichen Grundschulen machte deren Anzahl mehr als 10% des Kollegiums aus. Wie bereits erwähnt stiegen die Zahlen zum Schuljahr 2017/2018 deutlich an: so unterrichteten nun schon insgesamt 781 Quereinsteiger im Berliner Grundschuldienst.

Es sollte hierbei angemerkt werden, dass "Quereinsteiger" mitnichten "ungelernte Aushilfskraft" bedeutet: Zunächst muss der Nachweis des Studiums eines Mangelfaches erfolgen, zur abschließenden Einstellung in den Schuldienst dann ein 18-monatiger Vorbereitungsdienst geleistet werden. Bewerbungen erfolgen in der Regel schulscharf.

In Bezug auf die unterrichteten Fächer stellt die Studie fest, "dass in den Fächern Deutsch, Mathematik, Kunst, Musik und Sport jeweils hohe Zahlen von Quereinsteigern vorliegen. Für das Fach Deutsch sowie für das Fach Mathematik finden sich im Schuljahr 2016/2017 in etwa genauso viele grundständig ausgebildete Lehramtsanwärter wie Quereinsteiger [...]. In den Fächern Kunst, Musik sowie Sport sind Quereinsteiger hingegen deutlich überrepräsentiert. Dort liegt ihr Anteil an den neu eingestellten Lehrkräften zwischen 76 Prozent (Kunst und Musik) und 89 Prozent (Sport). Diese Überrepräsentation entspricht den Mangelfächern[...]".

Was die Verteilung der Lehrkräfte betrifft, kommt die Bertelsmann-Stiftung zu dem Ergebnis, dass sich "an Schulen mit einem

besonders hohen Anteil an Schülern mit Lernmittelbefreiung (>80 %) überproportional viele Quereinsteiger [finden]. Ihr Anteil am Kollegium beträgt an diesen Schulen in etwa sieben Prozent." Ähnliches gilt für Schulen mit einer hohen Zahl von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache sowie für Schulen mit hohen Schülerfehlzeiten.

Aufgrund dieser Ungleichverteilung zieht die Studie Schlüsse und gibt Handlungsempfehlungen. So stellt die Bertelsmann-Stiftung heraus, "dass die Steigerung der Attraktivität von Schulen in schwieriger sozialer Lage der Königsweg zur perspektivischen Reduzierung der Ungleichverteilung ist. Dieses Prinzip sollte anderen Maßnahmen, wie etwa Zwangsabordnungen von Lehrkräften oder Einschränkungen der Möglichkeit zur schulscharfen Einstellung, vorausgehen. Allerdings üben alle Akteure Kritik an Maßnahmen, die darauf abzielen, die Lehrkräfteverteilung über finanzielle Anreize an die einzelne Lehrkraft zu steuern. Insbesondere vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die mit monetären Anreizsystemen in anderen Bereichen (z. B. bei ländlich gelegenen Schulen) gesammelt wurden,

wird befürchtet, dass dies eine weitere Stigmatisierung der Schulen bedeuten könnte."

Konkret fordert die Studie die "Einführung einer wirksamen und bedarfsorientierten Ressourcensteuerung, Gelder aus nicht besetzbaren Lehrstellen unbürokratisch und flexibel für schulische Bedarfe zur Verfügung zu stellen, Anstellung an Schulen in sozial benachteiligter Lage beförderungsrelevant anzurechnen" sowie "realistische Vorstellungen über die Tätigkeit an sogenannten Brennpunktschulen [zu] schaffen".

Folglich wird postuliert, die Steuerungsmechanismen zum Einsatz neuer Lehrkräfte an Schulen zu verändern, also zum Beispiel "sowohl die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte als auch die Quereinsteiger zentral bestimmten Schulen zuzuweisen."

Um konkret die aktuell bestehende Situation zu verbessern gibt die Studie ebenfalls Handlungsvorschläge, beispielsweise die "Bereitstellung und Nutzung von Ermäßigungsstunden [zu] optimieren, zentrale Ansprechpartner für die Quereinsteiger an

der Schule [zu] etablieren" oder "die Ausstattung mit Verwaltungspersonal und sonstigem pädagogischem Personal [zu] erhöhen". Insgesamt stellt Bertelsmann fest, dass ein Ausbau der Unterstützung der Quereinsteiger beim Berufseinstieg stattfinden müsste.

Letztlich wird darauf hingewiesen, dass keine qualitative Bewertung der Lehrkräfte im Quereinstieg vorgenommen wird und werden kann, sondern dass nur die ist-Situation dargestellt wird, aus der die Notwendigkeit einer vertieften Unterstützung resultiert. ■



Helmut Bieg

ANZEIGE

**DAS INTERNET**  
**HAT NUR NOCH**  
**28 SEITEN.**  
**DAS WÄRE DEIN LEBEN OHNE PRESSEFREIHEIT.**

UNTERSTÜTZE UNS, UM #auchdeinefreiheit ZU SCHÜTZEN.

25 JAHRE REPORTER OHNE GRENZEN FÜR INFORMATIONSFREIHEIT

WWW.REPORTER-OHNE-GRENZEN.DE/SPENDEN

# Fast jeder dritte Jugendliche ist abgehängt

Auf der Konferenz des Forums Bildung Digitalisierung 2019 in Berlin diskutierten am 12. und 13. September 700 Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik und Praxis, unter dem Thema „Next Practice – Bildungsinnovationen für den digitalen Wandel“, wie sich Schule in der digitalen Welt verändert. Mit dabei war auch die renommierte Schulforscherin Birgit Eickelmann der Universität Paderborn. Im Interview mit dem Schulportal sagt sie im Vorfeld, was Schulen in Deutschland bei der Digitalisierung von anderen Ländern lernen können. Wir drucken das Interview mit freundlicher Genehmigung des Schulportals nach.

**In Bezug auf die digitale Infrastruktur haben die Schulen in Deutschland ja großen Nachholbedarf im internationalen Vergleich. Wirkt sich das auch auf die digitalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus?**

Klar ist, dass das Erlernen digitaler Kompetenzen nur dann funktioniert, wenn die entsprechende technische Lerninfrastruktur vorhanden ist. Das war an den Schulen in Deutschland lange Jahre nicht der Fall und fiel im internationalen Vergleich dann in der International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2013 auf. Die Studie hat zudem gezeigt, dass in Deutschland Schule nur einem kleinen Teil zu diesem Kompetenzerwerb beitragen konnte und viele der getesteten 14-Jährigen ihre digitalen Kompetenzen eher außerhalb der Schule erworben hatten.

Das kann als eine Ursache dafür vermutet werden, dass in diesem Kompetenzbereich die sozialen Disparitäten noch viel stärker ausgeprägt sind, als das in Deutschland in den anderen in Schulleistungsstudien betrachteten Kompetenzbereichen der Fall war. Daher referiere ich auf der Tagung des Forums auch zum Thema „Bildungsgerechtigkeit in der digitalen Welt“. Die digitalen Kompetenzen schießen lange Jahre in Deutschland vom Umfeld der Kinder und Jugendlichen in den Familien und in der Freizeit abhängig zu sein.

**Und wie sieht es nun mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus?**

Insgesamt erreichten in ICILS 2013 fast 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler nur geringe basale Fähigkeiten im kompetenten Umgang mit neuen Technologien und digitalen Medien. Aus Gesprächen mit Kolleginnen

und Kollegen in der schulischen Praxis ist bei mir hängen geblieben, dass dies – in einer liebevollen Beschreibung – Kompetenzen sind, die anscheinend nicht über das Niveau des „Handy-streicheln-Könnens“ hinausgehen. Auch eine Leistungsspitze war in Deutschland kaum ausgeprägt. Hieraus ergeben sich nicht nur Konsequenzen für die Kinder und Jugendlichen selbst. Man möge sich mal überlegen, was es für die Stabilität einer demokratischen Gesellschaft bedeutet, wenn fast jeder dritte Jugendliche abgehängt wird und auch nicht in der Lage ist, falsche Informationen oder Propaganda im Internet zu erkennen.

**Inzwischen verfügen fast alle 14-Jährigen zu Hause über ein Gerät mit einem Zugang zum Internet und damit auch zum weltweit gesammelten Wissen. Besteht dadurch nicht auch die Chance, soziale Ungleichheiten in der Bildung abzubauen?**

Theoretisch ist es heute für jedes Kind und jeden Jugendlichen tatsächlich möglich, über das Internet Zugriff auf Wissensbestände zu haben, ohne dass das Lexikon zu Hause im Regal steht. Das bietet auch große Potenziale für das Lernen für alle. Die Schule schafft vielfach aber kaum Anreize dafür, dass die Schülerinnen und Schüler diese Möglichkeiten auch gezielt für sich nutzen. Allein der Zugang zu digitalen Medien reicht eben nicht aus. Und auch bei der technischen Ausstattung gibt es große Qualitätsunterschiede, die vom sozioökonomischen Status der Familien abhängen. Um Disparitäten abzubauen und digitale Medien für das Lernen chancengerecht nutzen zu können, müssten alle Schülerinnen und Schüler digitale Geräte zum Lernen in der Schule und zu Hause haben. Hier können wir von anderen Ländern lernen. Ziel führend sind Lernformate, in denen die Schülerinnen und Schüler tatsächlich selbst kreativ werden und produzieren.

**Im Zuge des Digitalpakts werden jetzt Milliarden in die Infrastruktur der Schulen investiert. Welche Gelingensbedingungen für Schulen gibt es darüber hinaus, damit die Schülerinnen und Schüler wirklich davon profitieren?**

Allein mit der IT-Infrastruktur ist es nicht getan. Es gibt sowohl auf der Ebene der Schule als auch auf der Ebene des Schulsystems weitere Gelingensbedingungen. Auf der Schulebene ist es besonders wichtig, dass die Expertise und die Ressourcen des Kollegiums



genutzt werden. Dafür ist eine Kultur der Kooperation und des Austauschs nötig, die in Deutschland bisher für den Bereich der Digitalisierung nur an wenigen Schulen ausgeprägt ist. Auch hier können wir von anderen Ländern lernen.

Eine führende Rolle müssen in den Schulentwicklungsprozessen zudem die Schulleitungen übernehmen. Sie müssen sich fachlich auskennen, wie Lernen mit digitalen Medien das Lernen unterstützt. Sie müssen schulische Prozesse – die im Bereich der Digitalisierung nicht linear, sondern aufgrund von technologischen Veränderungen eher spiralisch verlaufen – steuern und in ihrer Schule begleiten. Diese Aufgabe kann nicht, wie wir es so in vielen Schulen vorfinden, zum Beispiel einfach an einen Verantwortlichen für Digitalisierung delegiert werden. Die Schulleitung hat die Schlüsselposition! Dazu müssen wir auch in Deutschland Schulleitungen für ihre pädagogischen Führungsaufgaben erst- und kontinuierlich weiterqualifizieren.

Auf der Systemebene erscheint es wichtig, dass der Digitalpakt nicht bei der Anschubfinanzierung stehen bleibt. Sonst laufen wir wie bei anderen Ausstattungsprogrammen, die es ja auch in Deutschland schon gegeben hat, Gefahr, nach einigen Jahren nur Altgeräte an

den Schulen zu haben und wieder nicht anschlussfähig an die dann neuen Entwicklungen zu sein. Daher müssen auch die weiteren, bereits angedachten Maßnahmen nachdrücklich vorangetrieben werden. Dazu gehört derzeit vor allem die Lehrkräfteaus- und -fortbildung, die es nachhaltig zu entwickeln und auch zu finanzieren gilt. Erfreulich ist, dass die Kultusministerkonferenz im Mai 2019 die neuen Standards für die Lehrerbildung auf den Weg gebracht hat, die um digitalisierungsbezogene Aspekte systematisch ergänzt wurden.

Im Grunde war dieser Schritt in Deutschland, wenn man über den Tellerrand hinausschaut, aber auch längst überfällig. Andere Länder haben damit bereits vor mehr als 20 Jahren begonnen. Hierin liegt möglicherweise ein Grundproblem, das es zu überwinden gilt: Wir dürfen in Deutschland den Entwicklungen nicht nur hinterherlaufen und ‚Hase und Igel‘ spielen: Immer wenn wir angekommen sind, sind die anderen schon wieder weiter. Wir diskutieren derzeit immer noch über die IT-Ausstattung. Wir müssen aus meiner Sicht bald an den Punkt kommen, an dem die Rahmenbedingungen gegeben sind, dass die Schulen Technologien so nutzen können, dass die Entwicklung pädagogischer Konzepte, die Qualität des Lernens und der Lernergebnisse wirklich im Vordergrund stehen.

**Für die Lehrkräfte verändert sich die Arbeit durch die Digitalisierung. Wie ist es möglich, den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen beizubringen, die man sich gleichzeitig selbst erst aneignen muss?**

Das Lernen wird sich verändern müssen – und auch der Arbeitsplatz Schule. Hier liegen große Chancen und Möglichkeiten, die bisher in Deutschland längst nicht in der Fläche genutzt werden. Im Idealfall verändert sich durch das Lernen mit digitalen Medien die gesamte Lernkultur. Hier können digitale Medien einen katalysatorischen Effekt haben, Lernen zukunftsfähig zu gestalten. Die Bereitschaft, diesen neuen Weg zu gehen, ist bei den Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland inzwischen deutlich größer geworden. Lange Jahre – und das machen verschiedene Studien deutlich – herrschte unter Lehrkräften in Deutschland eine besonders große Skepsis gegenüber dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht.

Viele Lehrkräfte machen sich mit viel Engagement selbst auf den Weg. Sie stoßen dabei aber immer auch an Grenzen. Schulentwicklung und die Entwicklung neuer Unterrichtsformate benötigen Zeit. Das kann vor allem in der Phase, in der sich Lehrkräfte in viele Dinge erst einarbeiten, nicht einfach „on top“ verlangsamt werden. Dafür müssen auch Arbeitszeit-

modelle neu gedacht werden. Auch hier können wir von anderen Ländern abschauen.

**Wer hinterherhinkt, kann ja auch aus den Fehlern anderer Länder lernen. Was sollte Deutschland bei der Digitalisierung der Schulen unbedingt vermeiden?**

Die internationalen Erfahrungen zeigen, dass es nicht genügt, an nur einer Stellschraube zu drehen. Nachhaltige Veränderung erreicht man nur, wenn Digitalisierung im gesamtschulischen Entwicklungsprozess gesehen wird – und nicht etwa getrennt von anderen Querschnittsthemen. So funktioniert Schule, die ja alle Themen wie Inklusion oder zukünftig auch verstärkt Demokratiebildung mitdenken muss, nicht. Wenn wir es schaffen, diese Dinge zusammenzudenken, und auch die Digitalisierung nicht als separate Entwicklung gestalten, können wir einen großen Schritt weiterkommen. Wie weit wir schon gekommen sind, werden uns im November dieses Jahres die Ergebnisse der neuen ICILS-Studie (ICILS 2018) aufzeigen. ■

Florentine Anders

(mit freundlicher Genehmigung von [www.deutscheschulportal.de](http://www.deutscheschulportal.de))

Foto: 123rf.com/@dolgachov

**DIE BILDUNGSGEWERKSCHAFT EMPFIEHLT:**

**AKTIV WERDEN GEGEN NAZIS**



## Sensible Pädagogik (IV)



Foto: stock.adobe.com/©Gerhard Seybert

### Das Problem:

Zwischenmenschliche Kommunikation ist immer wieder schwieriger als gedacht. Wenn z.B. ein Lehrer gefragt wird, ob er eine Referendarin mit betreuen könnte, und seine Antwort ist: „Das lassen wir mal lieber, ich bin nicht teamfähig“, stellt sich sehr grundsätzlich die Frage nach kommunikativer Kompetenz bei einem Beruf, für den Kommunikation und Kooperation Basiskompetenzen sind. Nicht so grundsätzlich, aber eben auch sehr problematisch sind Verhaltensdefizite bei Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen. Gemeint sind Taktlosigkeiten, Respektlosigkeiten, Anzüglichkeiten, gar Herabwürdigungen. Sie sind im Schulalltag offenbar nicht so selten. Häufig werden sie von Pädagogen als humorvoll gemeinte Auflockerungen, als nicht so ernst zu nehmender Ausdruck leichter Ironie charakterisiert. Man solle sich bloß nicht so anstellen, Schüler seien doch in der Regel viel ruppiger. Wenn es aber so etwas wie ein pädagogisches Ethos gibt, wenn sozialintegrativer Führungsstil und pädagogischer Takt Basiselemente pädagogischen Handelns sind, ist das zur Rede stehende Problem nicht so leicht abzutun.

### Ein Fallbeispiel:

In einem Leistungskurs Deutsch in der Sekundarstufe II eines Gymnasiums hat ein Mädchen, das übergewichtig ist, zwei Tage

gefehlt. Sie ist nun wieder da. Der Lehrer bemerkt dies und sagt „spontan“: „Mensch, da bist Du ja wieder. Und jetzt wird mir erst klar, warum wir in den letzten Tagen hier so viel Platz gehabt haben“. Keiner lacht, die Situation ist angespannt. Der Lehrer versucht eine Entspannung, indem er erklärt: „War nicht so ernst gemeint, eher ein bisschen flapsig-humorvoll.“

### Fallanalyse:

Nicht diskutiert zu werden braucht die Tatsache, dass nicht nur Kinder und Jugendliche immer wieder Defizite im Verhalten haben, sondern eben auch Erwachsene. Im oben beschriebenen Fall ist das aber doch recht gravierend. Sehr empfindlich ist jeder Mensch, wenn es um ihn persönlich geht, wenn ihm Achtung und Respekt nicht entgegen gebracht werden, wenn er sich in seinem Selbstwertgefühl beeinträchtigt fühlen muss. Jedes Kind, jeder Jugendliche, jeder Erwachsene braucht Akzeptanz und Wertschätzung für sich, ganz gleich, in welcher Verfasstheit er geistig-seelisch oder körperlich ist. Der Grundgedanke der Inklusion basiert auf diesem Bedürfnis, das mit entsprechenden Erwartungen an den Mitmenschen korrespondiert. Im beschriebenen Fall verletzt ein Lehrer mit einer flapsigen Bemerkung die Würde eines Mädchens. Es ist übergewichtig und gerade

deshalb auf Takt und respektvolles Verhalten angewiesen. Witzigkeit kann verletzend sein. Dies ist hier der Fall. Das Mädchen empfindet die Anspielung auf ihre Körperlichkeit sehr genau und muss sich verletzt fühlen. Sofern die Bemerkung Gelächter verursacht, wird die Situation nur noch schlimmer. Wenn ein Pädagoge Takt und Sensibilität vermissen lässt, gerät die Vermittlung von Werten und Normen in Gefahr!

### Verallgemeinerung:

Verallgemeinernd kann man an dem Fall und seiner Analyse die Bedeutung von Vorbildverhalten und pädagogischem Takt aufzeigen. Wenn ständig über Verhaltensdefizite von Kindern und Jugendlichen geklagt wird, wird der alte Begriff des Vorbildes aktuell. Von wem soll man besseres Verhalten lernen, wenn nicht von den Erwachsenen? Zuerst sind natürlich die Eltern gefragt, aber dann eben in besonderem Maß professionelle Pädagogen. Das Vorbild gibt durch sein Verhalten (nicht nur durch sprachlich vermittelte Postulate) Beispiele, an denen man sich orientieren kann. Respekt, Achtung, Aufmerksamkeit und Sensibilität zeigen sich im Verhalten gegenüber Anderen, besonders gegenüber den vermeintlich Schwächeren. Jeder erlangt sein Ich im Spiegel des Du. So wie man mich annimmt und respektiert, so kann ich mich auch gegenüber Dritten verhalten. Beispiel und Spiegel schaffen Vergewisserungen: So will ich auch sein, so würde ich auch gern sein wollen, so möchte ich doch nicht sein, aber mir wird klarer, was ich will! Die lange Suche nach dem Ich, nach der eigenen unverwechselbaren Identität ist eine ständige Orientierung an anderen Menschen. Man braucht also die Vorbilder, das was vor einem steht, um sich selbst zu finden. Insofern macht das kleine Fallbeispiel auf einen grundsätzlichen Sachverhalt pädagogischen Verhaltens aufmerksam. Leben ohne Vorbilder macht orientierungslos.

Der andere Aspekt ist der des pädagogischen Taktes. ■

### Manfred Bönsch

Prof. Dr. phil. Manfred Bönsch ist emeritierter Professor des Instituts für Erziehungswissenschaften der Leibniz Universität Hannover.

## Ganztagschule, aber richtig!

Der bundesweite Ausbau der Ganztagschulen bringt ein neues pädagogisches Arbeitsfeld und somit auch neue Herausforderungen hervor. Diese sind in den Tätigkeitsbeschreibungen teilweise nicht genau definiert, womit die Grundlage einer angepassten Eingruppierung gemäß Tarifvertrag nicht gegeben ist.

Die Arbeit in den zwangsläufig multiprofessionellen Teams gestaltet sich sehr komplex. Sozialassistent\*innen, Erzieher\*innen, Lehrer\*innen, Inklusionsbegleiter\*innen, Förderlehrer\*innen, Schoolworker\*innen (um nur einige Beispiele für die unterschiedlichen Professionen zu nennen) brauchen Ressourcen für den fachlichen Austausch, was sich im Alltag meistens sehr schwierig gestaltet. Jedoch könnte auch die Multiprofessionalität eine Ausweitung der Professionen erfahren, insbesondere im Hinblick auf die pädagogischen Herausforderungen, die mit der Inklusion einhergehen. Die Praxiserfahrung zeigt, dass vielerorts die für viele Kinder so wichtige psychologische oder psychotherapeutische Hilfe mit Hürden und langen Wartezeiten verbunden ist.

Hinzu kommt die Arbeit mit externen Netzwerken, wie die Zusammenarbeit mit örtlichen Jugendämtern, Kindertagesstätten, Beratungsstellen und vielen anderen sozialen Einrichtungen des Stadtteils. Immer mehr Familien leben mit Multiproblemlagen, bei denen sie entsprechend Beratung und Unterstützung benötigen, was enge Kooperationen mit anderen Einrichtungen unverzichtbar macht. Doch der allseits beklagte Fachkräftemangel wirkt sich natürlich auch in diesem Bereich aus.

Zu der Komplexität der pädagogischen Aufgaben kommt erschwerend hinzu, dass für die Sozialpädagogischen Bereiche an Ganztagschulen außer den Leitungen nur Teilzeitstellen vorgesehen sind, deren Arbeitszeit sich hauptsächlich auf den Nachmittag erstreckt. Dieser Umstand führt dazu, dass die Stellen einerseits wegen der teilzeitbedingten geringeren Vergütung sowie einer erschwerten Vereinbarkeit von Familie und Beruf für viele Bewerber\*innen weniger attraktiv sind.

Dieser Fachkräftemangel wirkt sich wiederum auf die Belastung der Mitarbeiter/innen aus, da die unbesetzten Stellen natürlich eine akute Mehrbelastung für die Teams vor Ort bedeuten. Wie in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern sind im Personalschlüssel



Foto: stock.adobe.com/©Robert Kneschke

regelmäßige Ausfälle durch Krankheit, Urlaub oder Fortbildungen nicht berücksichtigt, sodass eine Unterpersonalisierung in den meisten Einrichtungen zum Alltag gehört.

Angesichts dieser besonderen Anforderungen ist eine Eingruppierung von der 8a in die 8b mehr als gerechtfertigt. Die Arbeit in den Sozialpädagogischen Bereichen umfasst viele Tätigkeiten, die über ein normales Maß hinausgehen, beispielsweise die intensive Begleitung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Förderbedarfen, mit Migrationshintergrund, in prekären Lebenslagen, etc. Dauerhaft ungünstige Lebens- und Entwicklungsbedingungen führen oft zu Verhaltensweisen, die intensive pädagogische Interventionen erfordern.

Auch die Eingruppierung der Leitungen und stellvertretenden Leitungen ist den Herausforderungen nicht angepasst. Die Bemessungsgrundlage ist im Vergleich zu den Kita-Leitungen nicht klar geregelt, deren Eingruppierung sich an den Kinderzahlen orientiert. Dies ist auf Grund fehlender einheitlicher Regelung bei den Leitungen der Sozialpädagogischen Bereiche nicht der Fall, auch wenn insbesondere bei den gebundenen Formen rein faktisch in der Verwaltungsarbeit alle Schüler\*innen der Schule erfasst werden müssen. Zusätzlich werden immer mehr Verwaltungsaufgaben, die vorher vom Träger bewältigt wurden, an die Leitungen delegiert. Es ist nicht schwer herzuleiten, dass sich die Leitungstätigkeit ebenfalls sehr komplex

gestaltet und neben den pädagogischen Schwerpunkten auch administrative und sozialarbeiterische Elemente vereinen muss.

Da die stellvertretenden Leitungen in den SPB's nur selten reine Abwesenheitsvertretungen sind, sondern eigenständig die Koordination und Verwaltung bestimmter Bereiche übernehmen, ist eine höhere Eingruppierung absolut gerechtfertigt.

### Wir fordern deswegen:

- Eine Personalisierung plus 1, um Personalausfälle auszugleichen
- Die Verbindlichkeit zur Gewährung von Fort- und Weiterbildungen
- Den Einbezug von Verfügungszeiten bei der Dienstplan- und Arbeitszeitgestaltung, zur Gewährleistung ausreichender Zeitressourcen für den fachlichen Austausch
- Den Ausbau der multiprofessionellen Teams mit therapeutischen Fachkräften
- Eine einheitliche Regelung der Eingruppierung der SPB-Leitungen und ihrer Stellvertretung analog zu den Kita-Leitungen
- Die Eingruppierung aller Erzieher/innen in die 8b
- Eine verbindliche angemessene Fachkraft-Kind-Relation. ■

### Fachgruppe Sozialpädagogische Berufe



# Freiwillige Ganztagschule: Ein Mogelmodell

Arbeitsbedingungen in den Freiwilligen Ganztagschulen des Saarlandes



Foto: GEW-Archiv/©Buschardt Dominik

Im Hinblick auf die Freiwilligen Ganztagschulen ist keine positive Entwicklung in Aussicht. Die Pressemitteilungen verwischen das Bild und betreiben Schönfärberei.

Zwar ist die Trägerlandschaft im Saarland breit gefächert und sehr unterschiedlich und vielgestaltig in der Umsetzung des „Förderprogramms Freiwillige Ganztagschulen im Saarland“. Tatsächlich versuchen auch einige wenige Träger sukzessive eine Verbesserung zu erreichen. Doch allen gemeinsam ist die Mangelverwaltung, die durch das Förderprogramm vorgegeben wird. Verschlimmert hat sich diese Situation durch den neuen Erlass zur Änderung des Förderprogramms:

- Aufhebung des Fachkräftegebots von 50%
- Reduzierung der Lehrerstunden in den Hausaufgaben von 5 Stunden auf 2 Stunden pro Gruppe und Woche
- unzureichende Erhöhung der finanziellen Förderung pro Gruppe, die die Träger weiter in einen Sparzwang treibt und die tariflichen Lohnerhöhungen nicht im Blick hat

■ weiterhin Aufteilung in kurze und lange Gruppen, die die Träger finanziell einengt.

In den letzten Jahren ist eine stetige Erhöhung der Nachfrage nach Plätzen in den Freiwilligen Ganztagschulen zu beobachten. Die Nachmittagsbetreuungen platzen schon über eine geraume Zeit aus allen Nähten. Gleichzeitig trägt die schon länger andauernde Sparpolitik im Bereich der therapeutischen Schülerhilfen und Tagesgruppen dazu bei, dass sich die Situation in den Freiwilligen Ganztagschulen verschärft und den Bedürfnissen der Kinder nicht genügend entsprochen werden kann. Die hierdurch steigende Anzahl von Kindern mit speziellen Förderbedarfen, die in den Nachmittagsbetreuungen bleibt, verlangt nach geschultem Personal und spezifischen Konzepten.

In dieser angespannten Situation hebt nun der neue Erlass das 50% Fachkräftegebot in den Freiwilligen Ganztagschulen auf und es ist möglich, eine FGTS egal welcher Größe mit nur einer sozialpädagogischen Fachkraft zu personalisieren und ansonsten mit Menschen, die eine Fortbildung zur „Fachkraft für

Bildung und Betreuung an Freiwilligen Ganztagschulen“ absolviert haben. Dies, wo eigentlich klar ist, dass nur eine Professionalisierung des Arbeitsbereichs zu Verbesserungen führen kann und allein multiprofessionelle Teams die Anforderungen zur Förderung der Kinder in ganz unterschiedlichen Problemlagen stemmen könnten – vor allem in Brennpunktschulen. Die niedrige Eingruppierung dieser Fachkräfte führt natürlich zu einem großen Sparpotential des Erlasses. Gleichzeitig wird die von diesen Mitarbeiter\*innen geleistete Arbeit nicht ausreichend anerkannt.

Zudem beinhaltet der neue Erlass eine starke Reduzierung der Lehrer\*innenstunden in der Hausaufgabenbetreuung. Dafür wird den Trägern zwar ein Ausgleich gezahlt, um die entstandene Lücke zu personalisieren, was aber die verschärfte Situation vor Ort kaum entspannt. So kann mit Fug und Recht gefragt werden, wo diejenigen zu finden sein sollen, die für täglich eine Stunde Hausaufgabenbetreuung eingestellt werden wollen.

## Und siehe da: Sie sind nicht zu finden!

Das heißt im Ergebnis: Die Hausaufgabenbetreuungen werden größer und die Qualität der Hausaufgabenbetreuung wird schlechter. Zudem verliert die Freiwillige Ganztagschule durch die Reduzierung der Lehrer\*innenstunden ein wichtiges Bindeglied zum Vormittag. Der Austausch zwischen Schule und Nachmittagsbetreuung ist nicht mehr gewährleistet. War die Verzahnung von Vor- und Nachmittag zuvor schon schwierig, ist sie jetzt passé. Auch die unflexible Anordnung der Module, die vorsehen, dass die Hausaufgabenzeit zwischen 14 und 15 Uhr stattfindet, macht es fast unmöglich, die neu entstandene Lücke sinnvoll zu füllen. Ein fragliches und nicht durchdachtes bzw. am Sparen orientiertes Konzept des Bildungsministeriums, das keinesfalls zur Qualitätsverbesserung in den Freiwilligen Ganztagschulen beitragen wird.

Wertschätzung für die qualitativ anspruchsvolle Arbeit im Freiwilligen Ganztags ist bei allen Erschwernissen beileibe nicht zu spüren. Dafür wird es aber höchste Zeit. Ein Arbeitsfeld, das sich durch niedrige Bezahlung und fehlende Fachkräfte sowie einen viel zu niedrigen Stundenumfang der Mitarbeiter\*innen

auszeichnet, was zu hoher Fluktuation und prekären Mehrfachanstellungen sowie zu einem permanenten Krisenmanagement führt, muss dringend aufgewertet werden. Allein das Klopfen auf die Schulter reicht nicht.

Die Koalitionspartner müssen endlich anerkennen, dass die Freiwilligen Ganztagschulen in Qualität und Ausstattung den Gebundenen Ganztagschulen gleichgestellt werden müssen. Durch die politischen Streitigkeiten über die richtige Form des Ganztagsmodells wird wertvolle Zeit verplempert. Eine sofortige Qualitätsoffensive ist notwendig! Hinsichtlich der Verantwortung gegenüber den betreuten Kindern, den Erziehungsberechtigten und dem Personal ist sie unabdingbar. Die Menschen, die diese Arbeit gut machen wollen, brauchen endlich gute Bedingungen. Investitionen in mehr Qualität in diesem Bereich zahlen sich in der Zukunft aus.

Anders gesagt müssen diejenigen, die die Freiwilligen Ganztagschulen favorisieren, endlich für adäquate Arbeitsbedingungen in

ihrem Mogelmodell sorgen, solange sie daran festhalten.

Die Freiwilligen Ganztagschulen dürfen nicht bis zum Sankt Nimmerleinstag die Aschenputtel der Landesregierung sein.

Als Forderungen zur Verbesserung sind hier zu nennen:

- 100 % Finanzierung der Personalkosten durch das Land
- Arbeitsplatzbeschreibungen und faire Eingruppierung in die Tarifstruktur des Öffentlichen Dienstes
- Eingruppierung der „pädagogischen Fachkräfte für Freiwillige Ganztagschulen“ in die Stufe 8
- Angemessene Berücksichtigung von Fortbildung, Urlaub und Krankheitszeiten bei der Personalisierung
- angemessene Fachkraft – Kind Relation

- Eingruppierung der Leitungskräfte in Anlehnung an die Kita-Leitungen.
- Repersonalisierung der Lehrer\*innenstunden
- Aufhebung der starren Moduleinteilung zugunsten kreativer Lösungen, die den Bedürfnissen vor Ort entsprechen und Experimente ermöglichen

- angemessene räumliche Ausstattung sowie angemessene Sachkosten

- kleine Speisesäle auch in großen Schulen ■

## Fachgruppe Sozialpädagogische Berufe

Zum Nachlesen:  
[https://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/Foerderprogramm-FGTS-2016-17.pdf](https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Foerderprogramm-FGTS-2016-17.pdf)  
[https://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/Erlass\\_zur\\_Aenderung\\_Foerderprogramm\\_und\\_Richtlinien\\_03-2019.pdf](https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Erlass_zur_Aenderung_Foerderprogramm_und_Richtlinien_03-2019.pdf)

ANZEIGE

## Psychosozial-Verlag

Bernhard Rauh & Jean-Marie Weber (Hg.)

### Lehrkräftebildung mit Fack ju Göhte

Junge Lehrerinnen und Lehrer zwischen Adoleszenz und Verantwortung

ca. 140 Seiten • Broschur • € 19,90  
 ISBN 978-3-8379-2923-2

Anhand des vorbestraften Aushilfslehrers Zeki Müller und der unsicheren Referendarin Lisi Schnabelstedt rekonstruieren die AutorInnen unterschiedliche Entwicklungsprozesse zu einem beruflichen Selbstverständnis von jungen LehrerInnen im Spannungsfeld von adoleszenter Entwicklung und Professionalisierung.

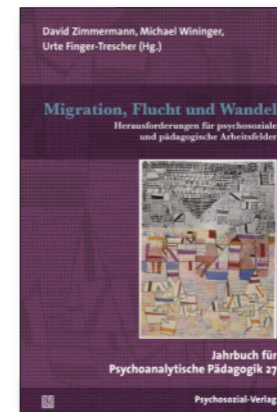


### Katharina Gröning Migration, Flucht und Wandel

Herausforderungen für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder

ca. 310 Seiten • Broschur • € 24,90  
 ISBN 978-3-8379-2934-8

Flucht und Migration haben einen Wandel in allen Bereichen des Lebens zur Folge und stellen auch die Pädagogik vor spezifische Herausforderungen. Die dabei wirkende Dynamik zwischen Psyche und sozialem Umfeld erhellen die AutorInnen durch ihre psychoanalytisch-pädagogische Perspektive.



Urte Finger-Trescher, Joachim Heilmann, Anke Kerschgens, Susanne Kupper-Heilmann (Hg.)

### Angst im pädagogischen Alltag

Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten

188 Seiten • Broschur • € 24,90  
 ISBN 978-3-8379-2857-0

Pädagoginnen und Pädagogen werden für die Bedeutung verschiedener Phasen der kindlichen Entwicklung sensibilisiert und dabei unterstützt, auch eigene Verunsicherungen und Irritationen wahrzunehmen. Das Wissen um die eigene Angst hilft, vorschnelle Lösungen wie den Ausschluss von aggressiven Kindern zu vermeiden.

Urte Finger-Trescher et al. (Hg.)

### Angst im pädagogischen Alltag

Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten

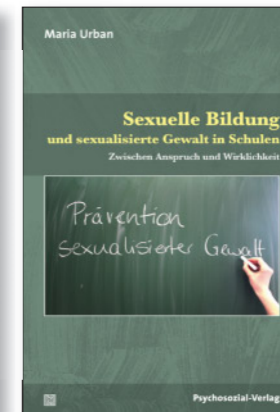
188 Seiten • Broschur • € 24,90  
 ISBN 978-3-8379-2857-0

Pädagoginnen und Pädagogen werden für die Bedeutung verschiedener Phasen der kindlichen Entwicklung sensibilisiert und dabei unterstützt, auch eigene Verunsicherungen und Irritationen wahrzunehmen. Das Wissen um die eigene Angst hilft, vorschnelle Lösungen wie den Ausschluss von aggressiven Kindern zu vermeiden.

### Maria Urban Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

163 Seiten • Broschur • € 19,90  
 ISBN 978-3-8379-2908-9

Maria Urban zeigt, dass sich die Mängel vom Lehramtsstudium über den Zugang zu Fort- und Weiterbildung bis hin zum schulischen Alltag erstrecken: Es gibt keine allgemeinen Leitlinien für Lehrkräfte, wie sie im Verdachtsfall von sexuellen Grenzverletzungen präventiv oder interventiv vorgehen könnten.



# GEW-Landesausschuss 2019

5. November 2019 in Ottweiler



Delegierte während des Impulsreferates von Dr. Manuel Franzmann im Schlosstheater in Ottweiler | Foto: Andreas Sánchez Haselberger

Der diesjährige Landesausschuss stand unter dem Zeichen der Schärfung des inhaltlichen Profils. Dr. Manuel Franzmann von der Universität Kiel begann mit einem Impulsreferat über die Professionalisierungstheoretischen Vorbetrachtungen zur Multiprofessionalität. Franzmann stellte heraus, dass der professionelle Begründungszusammenhang, neben der unterschiedlichen Zuständigkeiten und Funktionen der jeweiligen Professionen, die gemeinsame Handlungsgrundlage zur Begleitung und Unterstützung der Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern bietet.

Es schlossen sich insgesamt vier Workshops an. Ein Format, das es bereits bei vorangegangenen Landesausschüssen gab und bei dem die Delegierten aktiv beteiligt sind. Dr. Franzmann moderierte den ersten Workshop zum genannten Thema. Dabei stellte die Arbeitsgruppe heraus, dass die Kooperation nur gelingen kann, wenn genügend Zeit und Raum als Systemzeit zur Verfügung steht und das Konzept der Multiprofessionalität fester Bestandteil der Aus- und Weiterbildung wird.

Anna Hassdenteufel führte durch den zweiten Workshop zum Thema „Schule der Zu-



Max Hoyer gratuliert Claudia Kilian zu ihrer Wahl in den Geschäftsführenden Vorstand | Foto: Andras Sánchez Haselberger

kunft“. Zentrale Ergebnisse waren die Umgestaltung der Schule als Lebensraum, die Implementierung einer neuen Lernkultur und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, die nur mit Mut zur Veränderung auf vielen Seiten durchzusetzen sind.

Alexander Hilpert und Max Hoyer leiteten die Arbeitsgruppe zum Thema „Junge Gewerkschaft“, in der ein Flyer für die GEW Saarland entwickelt wurde, um gezielt Studierende an allen Hochschulen und allen Fächern anzusprechen. Die Gruppe wird die Inhalte im Dezember weiter bearbeiten, sodass wir Anfang des kommenden Jahres den Flyer in Händen halten können.

Claudia Kilian, die auch in den Geschäftsführenden Vorstand nachgewählt wurde, moderierte den vierten Workshop zum Thema „Inklusion“. Die Sorge um negative Auswirkungen der Unterfinanzierung der inklusiven Unterrichtung, die die GEW bereits vor Jahren angemahnt hatte, wurde durch die Delegierten bestätigt. Zunächst war eine gemeinsame Leitung des Workshops mit der Landesvorsitzenden Birgit Jenni geplant. Birgit erkrankte kurz vor dem Landesausschuss und konnte deshalb nicht teilnehmen. Ihre Rede wurde von Anna Hassdenteufel vorgetragen. Birgit unterstrich dabei, dass „Die GEW“ alle Mitglieder sind und dass auch die zahlreichen Anträge, die diskutiert und verabschiedet wurden, von den Fachgruppen, Kreisverbänden und Ausschüssen weitergetragen und auf ihre Umsetzung hingewirkt werden. ■

**Max Hoyer**  
Stellv. Landesvorsitzender



Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen, gezeichnet von Sabine Lang | Foto: Andreas Sánchez Haselberger

# 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention

Wir feiern Geburtstag mit Pauken und Trompeten

Am 07. November 2019 fand dieses Geburtstagsfest im Rahmen einer Fachtagung in Spiesen-Elversberg statt. Die Fachgruppe Sonderpädagogische Berufe des GEW Landesverbandes Saarland, allen voran Barbara Roth, Petra Banuat und Petra Schroeder hatten diesen Tag länger als ein halbes Jahr geplant und furios umgesetzt.

Inklusion gestoßen, die sie sehr ernst nehmen werde. Es gelte hier durch verschiedene Maßnahmen Abhilfe zu schaffen, damit die Inklusion im Saarland gelinge.

In seinem Eingangsreferat „Probleme mit der Inklusion – ist Exklusion die Lösung?“ zog Dr. Reinald Eichholz (Mitbegründer von

Menschenwürde, die als Grundlage und Quelle der Menschenrechte gelte. Inklusion sei deshalb das Gegenstück von dem, was wir die Spaltung der Gesellschaft nennen. Deshalb dürfe gerade Schule als Lebensort verstanden nicht exklusiv sein. In diesem komplizierten Beziehungsgefüge gehe es nicht nur um Unterricht, sondern vorrangig um die Interak-



Die Bläserklasse 6a der Gemeinschaftsschule Dudweiler unter Leitung von Judith Gelz | Foto: Mechthild Schneider

Auch die Unterstützung durch die vielen Kooperationspartner des Bündnisses für inklusive Bildung (GEW, LPM, ILF, MLL, Arbeitskammer, Landeselterninitiative für Bildung, GGG und GLEV) zeigt, dass es ein besonderes Jubiläum zu feiern galt. Mehr als 80 Teilnehmer\*innen wurden von der Bläserklasse 6a der Gemeinschaftsschule Dudweiler unter Leitung von Judith Gelz empfangen und im wahrsten Sinne des Wortes „mit Pauken und Trompeten“ auf diesen Tag eingestimmt.

Nach der Begrüßung durch Petra Schroeder (LPM) und Anna Hassdenteufel (stellvertretende Landesvorsitzende der GEW Landesverband Saarland) war es die Bildungsministerin Christine Streichert-Clivot, die einmal mehr betonte, dass die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und damit die Inklusion im Saarland auf einem guten Weg sei. In vielen Gesprächen mit den Kollegen\*innen an den Schulen vor Ort sei sie aber auch auf die konkreten Schwierigkeiten bei der Umsetzung der

„National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention“) eine Bilanz zur Umsetzung der Inklusion auf Bundes- und Länderebene, zeigte aber auch Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten auf. Inklusion, so Dr. Eichholz, sei mehr als ein Menschenrecht, sie sei eine Frage der

tion zwischen Kindern und Jugendlichen untereinander und mit ihren Lehrer\*innen. Schule als Lernort brauche durchaus Differenzierung, damit sie dem individuellen Förderbedarf jedes Kindes gerecht werden könne. Dabei ließ Dr. Eichholz keinen Zweifel daran, dass das, was als gemeinsamer Unterricht



Dr. Reinald Eichholz während seines Eingangsreferates | Foto: Mechthild Schneider



Arbeiten in den Workshops | Foto: Mechthild Schneider

gefeiert werde, anstrengend sei und deshalb einer gemeinsamen Planung und Durchführung verschiedener Professionen bedürfe. Dies sei nicht leicht in einem Schulsystem, das einen Zwangskontext darstelle, der (oft) dazu führe, Kindern das Lernen und die Neugier abzugewöhnen.

Auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder, gäbe es neben den Beispielen aus den

mann (Hauptvorstand der GEW, Bereich Schule)/Dunja Fuhrmann (Gesamtbehindertenbeauftragte der Landeshauptstadt Saarbrücken) miteinander die aufgeworfenen Fragen diskutieren.

In drei weiteren kreativen Workshops konnte alternativ das Thema „inklusive Visionen“ handlungsorientiert und mit engem Bezug zur Praxis umgesetzt werden. Was im Theater-



Arbeiten in den Workshops | Foto: Mechthild Schneider

nordischen Ländern, auch in Bayern Förder-schulen, die sich inklusiv öffnen dürfen und sich dadurch weiterentwickeln würden. Wie Annäherung durch Wandel herbeigeführt werden könne, das werde die Herausforderung der kommenden Jahre. (Im Saarland braucht es dafür eine Umverteilung der Ressourcen ins Regelschulsystem – Anmerkung der Verfasserin).

In den sich an diesen Vortrag anschließenden Workshops konnten die Teilnehmer\*innen in zwei Gesprächsrunden mit Dr. Eichholz/Anett Sastges-Schank (Inklusionsbeauftragte MBK Saarland) und/oder Dr. Ilka Hoff-

workshop unter Leitung von Felicitas Becher vom Theater Überzwerg, im Workshop Bildende Kunst unter Leitung von Ingrid Ullrich-Schäfer und im Workshop Poetry Slam unter Leitung von Benedict Hegemann aus Frankfurt in nur drei Stunden mit den Teilnehmer\*innen entstand, das wurde den Festgästen am Ende der Tagung eindrucksvoll präsentiert. ■

Eine gelungene „Geburtstagsfeier“!

**Anna Haßdenteufel**  
Stellvertretende Landesvorsitzende

ANZEIGE



**World Vision**  
Zukunft für Kinder!

**DAS SCHÖNSTE GESCHENK FÜR KINDER: EINE ZUKUNFT.**

Das ist die **KRAFT** der Patenschaft.



Rückblick

# Bundesfachgruppenausschuss Sozialpädagogische Berufe

Vom 27.09. – 29.09.2019 tagte der Bundesfachgruppenausschuss Sozialpädagogische Berufe in Fulda.



Am Freitagabend kam zu unserer Überraschung die GEW Bundesvorsitzende Marlis Tepe zu Besuch, um uns Mitglieder der Bundesfachgruppe Sozialpädagogische Berufe kennenzulernen. Als erstes begannen wir mit einer Vorstellungsrunde und den Berichten aus den Landesverbänden. Anschließend berichtete uns Marlis Tepe von ihrer Teilnahme am BI-Weltkongress in Bangkok.

Am Samstagmorgen trafen wir uns mit dem Bundesfrauenausschuss der GEW und befassten uns mit dem Thema: „Frauen in der rechten Szene“. Hierzu gab es einen Inputvortrag von Judith Rahner von der Amadeu-Antonio-Stiftung mit dem Titel „Neue Rechte, Antifeminismus, Gegenstrategien?! Gleichstellung in Zeiten von Rechtspopulismus“. Inhaltlich ging es in dem Vortrag zunächst um die Klärung von den Begriffen „Rechtspopulismus“,

„Antifeminismus“ und „antifeministische Erzählungen“. Zudem befassten wir uns mit den Strategien der extremen Rechten/Rechtspopulisten und den Gegenstrategien, d.h. wie kann ich auf Rechtspopulismus individuell reagieren, also welche Reaktionsmöglichkeiten habe ich und was kann ich tun? Außerdem gingen wir der Frage nach, warum sich Frauen in extremen Rechten Szene engagieren. Im Anschluss an den Vortrag tauschten wir Erfahrungen aus, die wir diesbezüglich in unserer beruflichen Praxis gesammelt haben und welche Herausforderungen uns in der beruflichen Praxis begegnen können.

Am Nachmittag standen dann noch die Themen: Vorbereitungen der SuE-Runde 2020, die Arbeitszeitkonferenz in Eisenach, der Umgang mit dem Impfpflichtnachweis für Kinder & Beschäftigte in Gemeinschaftsein-

richtungen und das Thema Ganztage und SGB VIII-Reform auf der Tagesordnung. Am Sonntagmorgen befassten wir uns noch mit den Berichten aus den Arbeitsgruppen:

- Profession Kita-Leitung
- Erzieher\*innenausbildung
- Schulsozialarbeit

und der Terminplanung für 2019/2020. Der nächste Bundesfachgruppenausschuss Sozialpädagogische Berufe findet am 10.01. 2020 in Mainz statt.

Es war ein sehr spannender und konstruktiver Austausch zu den anstehenden Themen. ■

**Natalie Horne**  
Vorsitzende Fachgruppe Sozialpädagogische Berufe

Foto: Natalie Horne

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

wer hat Interesse, sich an der Arbeit der kleinen aber feinen Fachgruppe „Weiterbildung“ zu beteiligen?

Nachdem Georges Hallermayer in den Ruhestand getreten ist und die Fachgruppe folglich nicht mehr betreuen kann, braucht es jetzt einen Neuanfang.

Wir treffen uns wieder im neuen Jahr am **21. Januar 2020, um 17.30 Uhr in der GEW-Geschäftsstelle** und freuen uns auf jede/n, die/der mitmachen will.

Mit kollegialen Grüßen

Sandra Steinmetz und Kerstin Willms-Burgard



# Kommunikative Kompetenz – Eine Schlüsselqualifikation



Alltagstaugliche Antworten auf alltägliche Kommunikationsprobleme verspricht Norbert Franck in seinem Handbuch und dieses Ver-

sprechen löst er in der Tat auch ein. Beginnend bei Schulz von Thun, dessen Theorie man nicht mögen muss, der aber zumindest ein Handwerkszeug zur Strukturierung von Kommunikation zur Verfügung stellt, beginnt ein umfassender Reigen guter und ausgewählter Beispiele und Lösungsmöglichkeiten.

Im Kapitel Argumentieren werden kurz aber effizient die Grundregeln guter Argumentation dargelegt, im Kapitel Bewerbung wird nicht im Sinne eines Ratgebers, sondern im Sinne einer guten Kommunikation argumentiert. Das Kapitel Er und Sie beleuchtet genderspezifische Kommunikationsprobleme genauer. In Feedback gibt es kurz und knapp Anregungen für lernförderliche Kommunikation. Die Kapitel Fragen beantworten, Gefühle und Höflichkeit greifen zentrale Probleme partnerschaftlicher oder auch beruflicher Kommunikation auf und vermögen zahlreiche Kommunikationsprobleme mit einfachen Mitteln zu entschärfen.

Die Kapitel Moderation, Präsentieren-Referieren aber auch Schriftlich kommunizieren

schlagen erneut die Brücke zum beruflichen Kontext und geben strukturierte Hinweise zur Kommunikation bei dem ein ums andere Mal mit liebgewordenen Traditionen aufgeräumt wird.

Insgesamt hält der Band, was er verspricht: Es handelt sich um ein echtes Handbuch für die Praxis, welches aber nicht an theoretischen Hintergründen spart. Besonders gut gefallen hat mir am Ende eines jeden Kapitels eine Leseempfehlung, die das Gelesene weiter vertieft. ■

## Matthias Römer

Norbert Franck: Praxishandbuch Kommunikative Kompetenz  
Beltz/Juventa, 228 Seiten, broschiert  
ISBN: 978-3-7799-3941-2  
Preis: 19,95 Euro

# Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung

An theoretischen Auseinandersetzungen über interkulturelle Fragen ist kein Mangel; wie man aber theoretisch fundiert und methodisch differenziert interkulturelle Weiterbildungen gestaltet, wird bislang nur am Rande behandelt. Hier setzt dieses Buch an. Es werden nicht nur die wichtigsten methodisch-medialen Ansätze der interkulturellen Weiterbildung und ihre theoretischen Grundlagen vorgestellt. Es werden auch zahlreiche Anwendungsbeispiele und Einsatzszenarien im Zusammenhang mit den für eine professionelle Gestaltung grundlegenden konzeptionellen Überlegungen (kulturtheoretischer und didaktisch-methodischer Art) präsentiert. Allen an interkultureller Bildung und Weiterbildung Interessierte (mit Weiterbildung Befasste, Trainerinnen, Lehrer, Dozentinnen an Hochschulen, Praktiker und Praktikerinnen

im interkulturellen Feld) wird zum einen die Breite des Spektrums methodisch-medialer Ansätze und möglicher Anwendungsvarianten eröffnet: Es werden klassische Einsatzszenarien, aber auch ganz ungewöhnliche neue Varianten in der Arbeit mit Fällen bzw. Kritischen Ereignissen, dem Einsatz von Simulationen, der Verwendung von Testverfahren und Selbsteinschätzungsübungen und in der Gestaltung von Präsentationen vorgestellt sowie eine bislang nicht gezeigte Vielfalt von Formen der Verwendung von Bildern und Filmen vorgeführt. Zum anderen ist das Buch aber eben mehr als eine bloße Methodensammlung; Leser und Leserinnen werden angeleitet, im Sinne professionellen Weiterbildungshandelns methodische Entscheidungen in interkulturellen Lehr/Lernkontexten begründet zu treffen.

## Der Herausgeber

Dr. rer. pol. Wolf Rainer Leenen ist promovierter Diplom-Volkswirt und Prof. (em.) an der Fachhochschule Köln. Von 1976–1981 war er Referent für Langfristplanung in der Planungsabteilung des Bundeskanzleramtes und von 1981–2013 Professor für Sozialpolitik und Volkswirtschaftslehre an der Fachhochschule Köln. Außerdem ist er lizenzierter Coach für das Coaching-Tool »The International Profiler«. ■

## (red.)

Wolf Rainer Leenen (Hrsg.): Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung  
2019, 924 Seiten, durchgehend farbig, mit 511 Abb., gebunden  
ISBN 978-3-525-40648-9  
Preis: 65,00 Euro, eBook: 54,99 Euro

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

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



## Schlusswort

### Weihnachten, neu an(ders)gedacht

Weihnachten? War da nicht mal was? Klingelt es da irgendwo bei irgendwem? Kling Glöckchen, klingelingeling? Ein Kopftuchmädchen steht an der Tür, schwanger! Ah, Freund ist auch dabei. Wie, nicht verheiratet? Ach Gottchen, das Kind ist noch nicht mal von ihm. Zustände sind das heute. Befremdlich. Von wo die wohl herkommen mögen? Platz für euch, eine Unterkunft jetzt? Geht leider nicht, wir sind schon voll. In der alten Laube könnt ihr schlafen. Ob wir vielleicht ein paar Decken haben? Ach so, ihr habt gar kein Gepäck dabei. Ihr seid übers Mittelmeer gekommen, geflohen, nur die nackte Haut gerettet!? Na gut, diese Nacht könnt ihr bleiben. Morgen will ich keinen mehr sehen! In der Nacht aber kamen die Wehen,

der Freund rannte raus auf die Straße. Da wurde er umzingelt und bedrängt von „alimentierten Messermännern“, Alice nennt sie so, die Kumpel Alis. Die jedoch blickten sofort, was da war und sie stoppten gleich Mal ein Auto. So kamen die Beiden ins Krankenhaus und kurz drauf das Kind auf die Welt. Es freuten sich Alle, auch Alis Kumpel. Ende der Story? Ja, nein, vielleicht.

Erzählt man nicht, an solch einem Abend ward uns vor Zeiten ein Kindlein geboren, um der Welt Liebe und Frieden zu bringen? Ging nicht gut aus, die Geschichte damals. Doch das Kind des Kopftuchmädchens geliebt von Freund und Messermännern, nicht einmal von drei Weisen besucht, auf der Flucht aus dem Morgenlande,

wo Ochs und Esel mehr Verstand besitzen als diese Irren, die in grausamen Kriegen, ihre Schwestern und Brüder abschlachten. Was soll uns dieser Knabe denn bringen? Liebe und Frieden? Ganz gewiss nicht. Aber zum Nachdenken anregen könnte er.

Oh, du selige, fröhliche Weihnachtszeit! Da wird es mir doch gleich warm ums Herz. Das große Fest des Friedens und der Liebe. Ein bisschen Frieden hier bei uns gibt es ja, aber was ist mit Liebe? Wo ist die Liebe? Wär das kein schönes Weihnachtsgeschenk? Weniger Hass, Gewalt, Streit, Verachtung, dafür etwas mehr Toleranz und Respekt. Und, ich möchte nicht unverschämt sein, vielleicht ein kleines Päckchen mit Liebe?

Harald Ley

## Liebe Leserinnen, liebe Leser,

das EuWiS-Team und der Landesvorstand der GEW bedanken sich bei euch für eure Unterstützung durch aufmerksames Interesse, anregende Hinweise, kritische Anmerkungen und aktive Mitarbeit.

Wir wollen auch im kommenden Jahr mit eurer Hilfe eine interessante und engagierte Gewerkschaftszeitung herausbringen.

Wir wünschen euch allen erholsame und besinnliche Feiertage im Kreise eurer Familien und Freunde und für 2020 viel Energie und Gelassenheit.

Helmut Bieg, Thomas Bock, Bärbel Detzen, Judith Frankhäuser, Anna Haßdenteufel, Harald Ley, Matthias Römer, Helmut Stoll und im Namen des Landesvorstandes der GEW Birgit Jenni, Landesvorsitzende

// **GESUNDHEITSFÖRDERUNG** //



# 15. Gesundheitstag

## Gesundheit ist (k)ein Zustand

**am 11. Februar 2020**

von 8.30 Uhr bis 16.00 Uhr

im Bildungszentrum der Arbeitskammer in Kirkel

**Anmeldung bis zum 05. Februar 2020 online unter  
[www.lpm.uni-sb.de](http://www.lpm.uni-sb.de) | LPM-Nr. K4.861-2590**

Teilnehmerzahl begrenzt auf 80. Alle weiteren Informationen zu Workshops,  
Tagungsablauf und Tagungsstätte finden Sie auf unserem Flyer oder  
unter <http://www.gew.saarland>

In Zusammenarbeit mit

Landesinstitut für  
Pädagogik und Medien

**SAARLAND**



Arbeitskammer des Saarlandes  
**beraten.bilden.forschen.**

