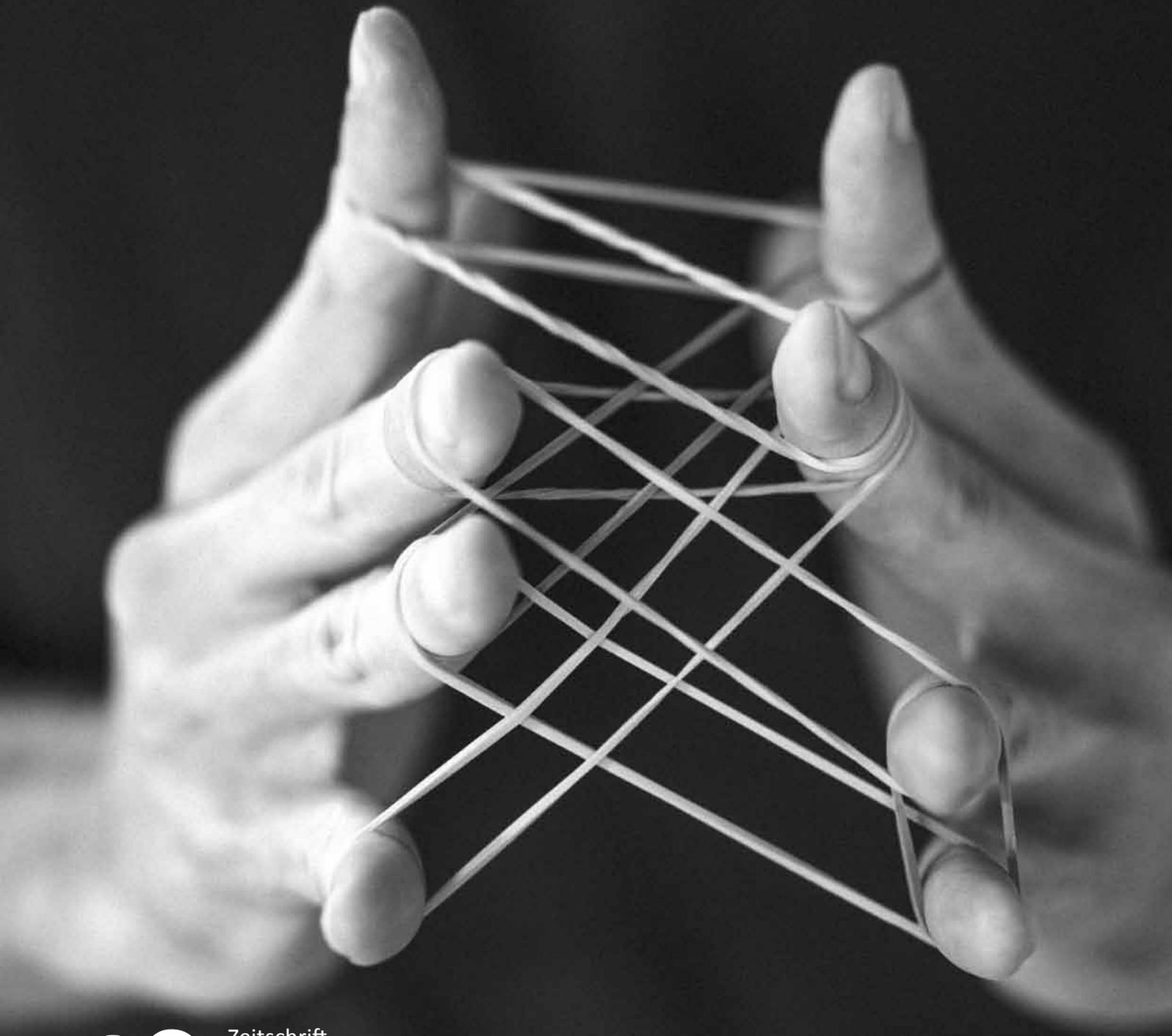




# Pädagogische Arbeitsweisen



**DDS**

Zeitschrift  
der Gewerkschaft  
Erziehung und Wissenschaft  
Landesverband Bayern

November  
2017

**Pädagogische Arbeitsweisen**

- 3 **GEW Bayern startet Unterschriftenaktion  
Lehrerinnen und Lehrer sind keine  
Abschiebehelfer\*innen**  
von Bernhard Baudler und Sebastian Jung
- 5 **Meine Arbeit mit geflüchteten Kindern  
aus den Grundig-Türmen in Nürnberg**  
von Harald Ruck
- 7 **Partizipation in Kindertageseinrichtungen  
Wenn Kinder mitbestimmen**  
von Petra Nalenz
- 8 **Erziehung – wozu?**  
**Die zehn populärsten Methoden-Irrtümer**  
von Jonas Lanig
- 10 **Kompetenzorientierung – wem nützt der Umbau  
des Bildungswesens?**  
von Wolfgang Häberle
- 12 **Sprachsensibler Fachunterricht  
Magnetismus wirkt als Kraft zwischen Magneten**  
von Christiane Wagner
- 14 **Meditation und Achtsamkeit als Schulfach?**  
von Annika Schramm
- 16 **Was bewegt junge Lehrer\*innen, ihre eigene Schule  
zu gründen?**  
Catinca Soptirean interviewt Karl, Leo und Miriam
- 18 **Schule im Ausverkauf?**  
**Unterfinanzierung fördert Privatisierung**  
von Dr. Tim Engartner
- 20 **Extremismusprävention: Der Einstieg in den Ausstieg**  
von Thomas Mücke

**Was es sonst noch gibt**

- 22 **Vom Umgang der GEW mit der eigenen Geschichte, Teil 2  
Entnazifizierung – Niemand hat das Recht zu gehorchen**  
von Schorsch Wiesmaier
- 23 **Berichte**  
- Tarifverhandlungen im bzf: GEW fordert u. a. Jahressonderzahlung für alle  
- GEW München veröffentlicht Checkliste gegen Union Busting
- 24 **Erlesenes**  
Nordkorea und Syrien: Zwei erschütternde Bücher zu aktuellen Krisen

**Rubriken**

- 26 **Veranstaltungen**
- 27 **Glückwünsche und Dank**
- 28 **Kontakte**

Ab \_\_\_\_\_ gilt folgende Änderung (meiner Adresse, Bankverbindung, Eingruppierung, Beschäftigungsart, Teilzeit, Erziehungsurlaub, Arbeitsstelle, GEW-Funktion ...)

Name:

Mitgliedsnummer:

Änderung:

Bitte zurück an GEW Bayern, Schwanthalerstr. 64, 80336 München. Auch online möglich unter [gew.de/Aenderungsmeldung.html](http://gew.de/Aenderungsmeldung.html)  
Grundsatz aller Gewerkschaften: Wer weniger verdient, zahlt weniger Beitrag (wenn es uns mitgeteilt wird!). Wer unter dem satzungsgemäßen Beitrag liegt, verliert seinen gewerkschaftlichen Rechtsschutz!



**Neue GEW-Plakate für die Schulen.** Für die Schwarzen Bretter an den Schulen gibt es neue vierfarbige Plakate im Format A3. Diese werden regelmäßig an die Vertrauensleute und Personalräte der GEW versandt. Hier präsentieren wir vier aktuelle Motive zu den Themen Abschiebungen aus Schulen, Stufenausbildung, Zweitqualifizierung und Erweiterte Schulleitung. Auf Seite 25 dieser DDS finden sich weitere drei Plakate zum »neuen G9«, A 13 für alle und zu Befristungen. Darüber hinaus gibt es noch eines zur Mobilen Reserve. Alle Plakate können in der GEW-Landesgeschäftsstelle angefordert werden: GEW Bayern, z. Hd. Caroline Kanis, Schwanthalerstr. 64, 80336 München. Dort kann man sich auch in den Verteiler aufnehmen lassen und erhält dann künftig zwei- bis dreimal im Jahr eine Plakatlieferung.



**Telefonische Sprechzeiten der GEW-Rechtsstelle  
mit Beratung für GEW-Mitglieder:  
Mo und Do von 13.00 – 16.00 Uhr • Tel.: 089 54379959  
Bitte Mitgliedsnummer bereithalten!**

**Impressum:**

DDS • Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im DGB, Landesverband Bayern  
Geschäftsstelle: Schwanthalerstr. 64, 80336 München, ☎ 089 5440810 • Fax: 089 5389487  
E-Mail: [info@gew-bayern.de](mailto:info@gew-bayern.de) • [gew-bayern.de](http://gew-bayern.de) • [facebook.com/GEWBayern/](https://www.facebook.com/GEWBayern/)  
**Redaktionsleiterin:** Dorothea Weniger, Edelweißstr. 3, 81541 München ☎ 089 69393206  
E-Mail: [dorothea.weniger@gew-bayern.de](mailto:dorothea.weniger@gew-bayern.de)  
**Redaktionelle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:** Verena Escherich, Wolfgang Häberle, Hannes Henjes, Karin Just, Petra Nalenz, Gele Neubäcker, Ute Schmitt, Magnus Treiber, Chrissi Wagner, Wolfram Witte  
**Gestaltung:** Karin Just  
**Bildnachweis:** (soweit nicht beim Foto berücksichtigt): Titel: imago/Westend61  
**Druck:** Druckwerk GmbH, Schwanthalerstr. 139, 80339 München ☎ 089 5029994  
**Anzeigenannahme:** nur über die Redaktionsleitung  
**Anzeigenverwaltung:** Druckwerk GmbH, Schwanthalerstr. 139, 80339 München  
☎ 089 5029994, E-Mail: [team@druckwerk-muenchen.de](mailto:team@druckwerk-muenchen.de)  
Zur Zeit ist die Anzeigenpreisliste Nr. 14 vom 1.1.2017 gültig.  
Mit Namen oder Namenskennzeichen gekennzeichnete Beiträge stellen die Meinung der betreffenden Verfasser\*innen dar und bedeuten nicht ohne Weiteres eine Stellungnahme der GEW Bayern oder der Redaktion. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Druckschriften wird keine Gewähr übernommen. Bei allen Veröffentlichungen behält sich die Redaktion Kürzungen vor. Der Bezugspreis ist für GEW-Mitglieder des Landesverbandes Bayern im Mitgliedsbeitrag inbegriffen. Der Bezugspreis für Nichtmitglieder beträgt jährlich 21 EUR zuzüglich Porto, der Preis der Einzelnummer 2,50 EUR zuzüglich Porto.  
Die DDS erscheint monatlich mit Ausnahme der Monate Januar und August.  
Adressenänderung: Ummeldungen bitte an die Landesgeschäftsstelle der GEW.  
Redaktions- und Anzeigenschluss: jeweils am 6. des Vormonats.

## GEW Bayern startet Unterschriftenaktion

# Lehrerinnen und Lehrer sind keine Abschiebehelfer\*innen

Ende September startete die GEW Bayern eine Unterschriftenaktion gegen Abschiebungen aus Schulen. Die Erstunterzeichner\*innen erklären in dem Aufruf ausdrücklich: »Wir Lehrerinnen und Lehrer wollen uns nicht als Abschiebehelfer\*innen instrumentalisieren lassen! Wir fordern: (Aus-)Bildung statt Abschiebung!« Die Erstunterzeichner\*innen, alle selbst Lehrkräfte und Mitglieder des Landesvorstandes der GEW, bitten alle Kolleg\*innen in den Schulen, sich mit ihrer Unterschrift für die Verteidigung von Menschenrechten einzusetzen.

### Angst vor Abschiebungen

Ein kurzer Rückblick: Im Mai 2017 sollte ein Berufsschüler aus seiner Nürnberger Berufsschulklasse nach Afghanistan abgeschoben werden. Diese Vorgehensweise der Staatsregierung – es sind auch Fälle aus anderen bayerischen Städten bekannt – verunsichert Lehrkräfte und Schüler\*innen, aber natürlich auch die Geflüchteten selbst. Der Schulfrieden ist dadurch akut bedroht. Die Angst vor Abschiebungen breitet sich bei den Schüler\*innen aus – mit dieser Angst kann niemand mehr lernen. Das bayerische Innenministerium schließt Abschiebungen von jungen, abgelehnten Flüchtlingen aus dem Schulunterricht heraus auch für die Zukunft nicht aus, so ein Bericht der Süddeutschen Zeitung Ende September 2017.

Die GEW fordert demgegenüber nach wie vor eine sichere Aufenthaltsperspektive für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen, nicht nur bis zum Abschluss ihrer Schulbildung oder ihrer Ausbildung, sondern auch darüber hinaus. Der sogenannten »3+2-Regel« muss auch in Bayern vollumfänglich Geltung ver-

schafft werden.<sup>1</sup> In einigen Zentralen Ausländerbehörden bei den Bezirksregierungen gebe es anscheinend – entgegen den Beteuerungen der Staatsregierung – Planungen für sogar vermehrte Abschiebungen aus Schulen. Dies muss das Innenministerium in Absprache mit dem Schulminister unterbinden. Schulen und andere (Aus-)Bildungseinrichtungen müssen Schutzräume bleiben! Gleichzeitig muss die beinahe konsequente Verweigerung von Ausbildungsgenehmigungen in Bayern endlich gestoppt werden.

### Schutzraum Schule

In dem Aufruf der GEW heißt es: »In unserer tagtäglichen Arbeit bilden wir Vertrauen, leisten Integrationsarbeit und geben den jungen Geflüchteten Halt in

einer fremden Umgebung.« All dies dürfe nicht durch drohende Abschiebungen konterkariert werden. Eine gelungene Integration sei »nur dann möglich, wenn alle jungen Menschen eine Perspektive haben, diese in der Schule entwickeln können und sich mit ihren Fähigkeiten in unsere Gesellschaft einbringen können. Daher verwehren wir uns gegen die aktuelle Abschiebepaxis aus Bildungseinrichtungen.«

Bildung vermitteln und zu gelungener Integration beitragen auf der einen Seite, Abschiebungen von lernwilligen Jugendlichen auf der anderen Seite: Das ist nicht in Einklang zu bringen!

### Keine Abschiebehelfer\*innen

Nach dem massiven Rechtsruck, der sich auch in den jüngsten Wahlergebnissen ausdrückt, brauchen die Menschenrechte jetzt eine klare, deutliche Verteidigung. Und gerade die grundlegenden Menschenrechte wie das Recht auf Leben und auf körperliche Unversehrtheit werden für jede\*n überdeutlich mit den aktuellen Abschiebungen z. B. nach Kabul verletzt.

Die GEW Bayern ruft daher alle Kolleginnen und Kollegen im Schuldienst auf, sich der Unterschriftenaktion anzuschließen und der aktuellen Abschiebepaxis zu widersprechen. Möglich ist dies auf der auf Seite 4 dieser DDS abgedruckten Protesterklärung – bitte einscannen und per Post an:

GEW Bayern, Bernhard Baudler  
Schwanthalerstr. 64  
80336 München  
oder per Mail an:  
gegen\_abschiebung@gew.bayern

**von Bernhard Baudler**  
Gewerkschaftssekretär  
Bereich Schule

und  
**Sebastian Jung**  
Gewerkschaftssekretär  
Bereich Schule



<sup>1</sup> Diese Regelung ist Bestandteil des Integrationsgesetzes des Bundes von 2016. Vgl. die Kurzübersicht dazu: »Für Flüchtlinge (...) wird es in Zukunft mehr Rechtsicherheit geben. Der Aufenthaltsstatus von geduldeten Auszubildenden in schulischer und betrieblicher Ausbildung wird so geregelt, dass eine Duldung für die Gesamtdauer der Ausbildung gelten wird. Bei anschließender ausbildungsadäquater Beschäftigung wird ein Aufenthaltsrecht für zwei weitere Jahre erteilt (sog. »3+2-Regel«).« Download: [bmas.de/DE/Presse/Meldungen/2016/integrationsgesetz.html](https://bmas.de/DE/Presse/Meldungen/2016/integrationsgesetz.html); vgl. auch § 18 a, Abs. 1 a des Aufenthaltsgesetzes: [gesetz-im-internet.de](https://gesetz-im-internet.de)

## Wir Lehrerinnen und Lehrer sind keine Abschiebehelfer\*innen!

Die Absicht der Bayerischen Staatsregierung, die Zahl der Abschiebungen deutlich zu erhöhen, äußert sich auch darin, dass – wie das Beispiel eines jungen Berufsschülers aus Nürnberg Ende Mai 2017 zeigte – nun auch aus Schulen abgeschoben wird. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, aber natürlich auch andere Geflüchtete werden durch ein solches Vorgehen massiv verunsichert, der Schulfrieden ist akut bedroht. Die Angst vor Abschiebungen aus dem Klassenzimmer heraus oder von der Ausbildungsstätte verhindert das weitere Lernen für eine sehr große Zahl von Schüler\*innen. Die GEW fordert mit Nachdruck eine sichere Aufenthaltsperspektive für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen, nicht nur bis zum Abschluss ihres Bildungsweges bzw. ihrer Ausbildung, sondern selbstverständlich auch darüber hinaus.

In unserer tagtäglichen Arbeit bilden wir Vertrauen, leisten wertvolle Integrationsarbeit und geben den jungen Geflüchteten Halt in einer fremden Umgebung. All dies darf nicht durch derartige Maßnahmen konterkariert werden. All dies verhindert die Integrationsbemühungen der jungen Menschen und all dies entfernt die Schule davon, ein sicherer Ort des Lebens und Lernens zu sein!

Eine gelungene und nachhaltige Integration ist aus unserer Sicht nur dann möglich, wenn alle jungen Menschen eine Perspektive haben, diese in der Schule entwickeln können und sich mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten in unsere Gesellschaft einbringen können. Daher verwehren wir uns gegen die aktuelle Abschiebepaxis aus Bildungseinrichtungen.

### **Aus diesem Grund sagen wir deutlich:**

**Wir Lehrerinnen und Lehrer wollen uns nicht als  
Abschiebehelfer\*innen instrumentalisieren lassen!**

**Wir erheben unsere Stimme gegen diese Praxis!**

**Wir fordern: (Aus-)Bildung statt Abschiebung!**

Name	Vorname	Adresse	Funktion	Unterschrift

**Eine Rückmeldung ist auch an [gegen\\_abschiebung@gew.bayern](mailto:gegen_abschiebung@gew.bayern) möglich!**

Mit kollegialen Grüßen,

Martina Borgendale, Ilona Deckwerth, Anna Forstner, Kathrin Frieser, Raimund Münder, Erwin Saint Paul, Christiane Wagner (Mitglieder im Landesvorstand der GEW Bayern) sowie Ruth Brenner und Johannes Schiller (Mitglieder im Hauptpersonalrat)



# Meine Arbeit mit geflüchteten Kindern aus den Grundig-Türmen in Nürnberg

## Ein Schuljahr voller Zu-Mutungen

Nürnberg, Mai 2017, Beuthener Straße, 7.30 Uhr: Meine Schülerin Turkan, zehn Jahre alt und aus Aserbeidschan, sitzt auf den gepackten Taschen im Hof vor den Türmen. Ich möchte sie heute eigentlich mitnehmen ins »Museum Industriekultur«. Doch in einer halben Stunde wird ein Bus bereitstehen für einen Transfer. Wohin es gehen wird, weiß sie nicht, und dass es heute sein wird, wusste sie gestern in der Schule auch noch nicht.

Adalbert-Stifter-Schule, 8.00 Uhr: Ich frage Abdullah, ob er noch mal bei Gülnara geklopft habe, um ihr zu sagen, dass sie doch in die Schule kommen soll bzw. darf. Ja, das habe er, aber da Gülnara keine Schultasche und Schulsachen habe, werde sie nicht kommen – aus Scham vor den anderen.

## Rückblende

Mitte Juli 2016 erfahre ich, dass ich mich die letzten beiden Schulwochen um die schulpflichtigen Flüchtlingskinder der Beuthener Straße, eine Erstaufnahmeeinrichtung (EAE) und Dependance der Zentralen Aufnahmeeinrichtung in Zirndorf, kümmern soll. Der Umbau der Grundig-Türme war noch nicht freigegeben, da lebten nebenan schon etwa 100 Menschen in einer Baracke. Unterrichtsräume gab es nicht, deswegen sollte ich mit den Kindern in der Stadt, am Dutzendteich oder im Wald etwas unternehmen. Das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) und andere Kinderhilfsorganisationen hat-

ten Druck auf die bayerische Staatsregierung gemacht und ein Recht auf Bildung auch für Flüchtlingskinder gefordert.

Doch bei diesem kurzen, zweiwöchigen Intermezzo sollte es nicht bleiben. Weil ich bis dahin noch nicht als »mobile Reserve« gearbeitet hatte, hatte ich die Wahl, dies entweder im Schuljahr 2016/17 »nachzuholen« oder mich eben um die Flüchtlingskinder zu kümmern. Ich entschied mich für die zweite Alternative: Ab September 2016 sollte ich also die Hauptschulkinder unterrichten, die dann schon mindestens drei Monate in Deutschland gewesen sein werden. Wo die Kinder in die Schule gehen sollten, war zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar, sehr wahrscheinlich aber in den Türmen der Erstaufnahmeeinrichtung.

## So die Pläne, doch vieles kam anders ...

Zu Beginn des Schuljahres hatte ich in der ersten Schulwoche erst mal gar keine Schüler\*innen und hätte vermutlich bis heute noch keine, wenn ich nicht Woche für Woche in die Türme gehen würde und wie ein Hausierer an den Türen der Bewohner\*innen klopfen würde. Ich versuche dann, den Eltern und Kindern klarzumachen, dass ich Lehrer bin und dass sie ab nun in die Schule gehen dürfen. Die Kommunikation in diesen aberwitzigen Situationen erfolgt mal mithilfe des Sicherheitsdienstes, mal mithilfe von Schüler\*innen, die schon bei mir sind und die ich zufällig auf dem Gelände treffe, oder einfach nur mit Händen und Füßen und hilfreichen Wörtern aller Sprachen dieser

Welt, die meine Gegenüber und ich jemals gelernt haben. Wenn ich allein in den Türmen unterwegs bin, weil niemand vom Sicherheitsdienst mitkommen kann oder ich keine Schüler\*innen antreffe, bin ich natürlich äußerst bemüht, einen vertrauenserweckenden Eindruck zu machen, da mich die Menschen ja nicht kennen und nicht wissen, was da auf ihre Kinder so unvermittelt schon am nächsten Tag zu kommt.

## Doch zurück zu den Anfängen

Am Ende der ersten Schulwoche fand ein klärendes Gespräch mit der Leitung der Erstaufnahmeeinrichtung statt, zu dem mein Schulleiter, unsere Schulsozialpädagogin und ich in die Beuthener Straße fuhren. Zu Beginn der zweiten Schulwoche holte ich die ersten acht Schüler\*innen und deren Eltern am Morgen dort ab und brachte sie mittags wieder zurück. Das praktizierte ich drei Tage lang so, bis die Kinder ihren sechs Kilometer langen Schulweg kannten und allein fahren konnten. Die im Laufe der Zeit Woche für Woche neu hinzugekommenen Kinder bat ich, sich am Morgen bei der Security mit den anderen Kindern zu treffen, die schon bei mir waren. Die würden ihnen den Schulweg zeigen.

Inzwischen hatte sich auch herausgestellt, dass der Unterricht in den Türmen nicht möglich sein würde, da die Regierung von Mittelfranken in den Ferien entschieden hatte, dass die Grund- und Mittelschüler\*innen an unserer Schule unterrichtet werden sollen. Dafür wurde mir eines der kleinsten Zimmer unserer

Schule zugeteilt, das bis dahin nur als Differenzierungszimmer gedient hatte.

## Die nächste Überraschung ...

... ließ dann auch nicht lange auf sich warten, denn es stellte sich bald heraus, dass es für die kleinen sechs- bis zehnjährigen Kinder keine Grundschullehrkraft geben würde. Ich hatte also allein die Verantwortung für alle Flüchtlingskinder der Beuthener Straße, die nach drei Monaten in die Schule gehen durften. Kurioserweise wurde der rechtliche Status dieser sogenannten Ü1-9-Klasse während des ganzen Schuljahres nie richtig geklärt und irgendwie waren wir wie inexistent für die Schulbehörden. Eine derartige »Wertschätzung« vonseiten der Schulbürokratie ist natürlich besonders wohltuend und hebt enorm die Motivation und Einsatzbereitschaft!

War es eine besondere Ehre und Auszeichnung, dass man mich als Mittelschullehrer für den Unterricht von Grundschulkindern für geeignet hielt, obwohl ich dafür keinerlei Ausbildung hatte? Wie dem auch sei, ich fühlte mich schon sehr bald hoffnungslos überfordert, denn schließlich hatte ich auch Sechsjährige in meiner »Klasse«, die weder lesen noch schreiben konnten und noch nie zuvor eine Schule besucht hatten, geschweige denn irgendetwas verstehen oder sagen konnten.

Als nach und nach immer mehr Kinder auf den Listen standen, beklagte ich auf Konferenzen immer lauter die Unhaltbarkeit dieser Situation und bat um Unterstützung durch eine Grundschullehrkraft für die Sechs- bis Neunjährigen, die noch nicht lesen und schreiben konnten. Lange wurde mir aber nur gesagt, dass der Markt für Grundschullehrkräfte leer gefegt sei und ich halt irgendwie mit der Situation zurechtkommen müsse. Es werde ja auch nichts weiter von mir erwartet, als eben irgendwie die Beschulung zu garantieren und den Schein zu wahren.

## Ein Lichtblick

Erst nach drei Monaten wurde schließlich eine Unterstützung bewilligt und zwei Kolleginnen mit dem ersten Staatsexamen teilten sich ab Dezember 2016 mit insgesamt 20 Stunden die Betreuung der Sechs- bis Neunjährigen, während ich mich um die Größeren, die Zehn- bis Sechzehnjährigen, kümmerte. Ich hatte organisatorisch aber weiterhin die Gesamtverantwortung für alle Flüchtlingskinder. Dass sich meine

Kolleginnen nun um die Alphabetisierung der Grundschul Kinder kümmerten, war eine riesengroße Erleichterung, zumal sie ihre Sache richtig gut und mit viel Verständnis und Empathie machten. Da wir in unseren beiden Gruppen immer wieder auch Geschwisterkinder hatten, aber auch die Kinder organisatorisch als Einheit zu betreuen waren, unternahmen wir vieles gemeinsam (Besuche in Museen und im Tiergarten, Waldspaziergänge ...). Unternehmungen, wodurch uns die Kinder natürlich noch mehr ans Herz wuchsen.

## Ernüchterung

Umso schlimmer war es jedes Mal, wenn wir wieder von heute auf morgen Kinder einfach »verloren«, ohne dass sie oder wir wussten, dass sie am nächsten Tag einen Transfer haben werden und wir uns noch nicht einmal von ihnen verabschieden konnten. Sie waren dann einfach weg, auf Nimmerwiedersehen ... Alles Bemühen um Sprachvermittlung oder den Aufbau einer Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung war damit auf einen Schlag hinfällig und zunichte.

## Turbulenzen

Gegenüber solch abrupten und jähren Beendigungen einer zarten Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung wurde der permanente Neubeginn jede Woche mit einer anderen Konstellation der Schüler\*innen fast schon normale Alltagsroutine. Denn Woche für Woche habe ich von der Regierung eine neue Liste bekommen, auf der mal fünf oder zehn neue Schüler\*innen standen oder eben nicht mehr standen.

Ich ging dann natürlich immer brav in die Türme und informierte die Neuen entsprechend, denn sonst hätten sie ja von ihrem Glück nie etwas erfahren.

Und so kam es, dass wir mal ganz viele – einmal standen 54 Schüler\*innen auf unserer Liste – oder auch nur relativ wenige hatten, mal waren es nur acht. Viele Schüler\*innen waren nur relativ kurz bei uns, von wenigen Tagen bis wenige Wochen, manche ein halbes Jahr oder mehr. Außerdem hatten wir immer wieder Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf: zwei Rollstuhlfahrer, einer davon schwerstbehindert, und ein stark schwerhöriges Mädchen. Für eine pädagogisch sinnvolle Betreuung und Förderung fehlte auch hier die Unterstützung durch Fachkräfte.

## Vorläufiges Fazit

Bis heute, Juli 2017, hatten wir fast 140 Schüler und Schülerinnen, die so »durch unsere Hände gingen«. Aktuell gibt es allerdings niemanden mehr, der vor April 2017 schon bei uns war. Und das ist auch deshalb alles andere als erquicklich, weil wir immer wieder von vorne anfangen müssen: inhaltlich, organisatorisch und mit dem Aufbau von persönlichen, vertrauensvollen Beziehungen. Dass die Kinder dann von heute auf morgen einfach nicht mehr da sind, ist normalerweise nichts Ungewöhnliches, in dieser ausschließlichen Geballtheit aber schon eine Zu-Mutung.

**von Harald Ruck**

Mittelschullehrer  
Kreisverband Nürnberg





## Partizipation in Kindertageseinrichtungen

# Wenn Kinder mitbestimmen

Wer im Internet »Partizipation in Kindertageseinrichtungen« googelt, stößt häufig auf ein Partizipationskonzept mit dem Titel »Die Kinderstube der Demokratie«. Inhaltlich geht es dabei um die Mitwirkung und Beteiligung von Kindern an allen sie betreffenden Entscheidungen. Dies ist jedoch nichts Neues. Schon in den 20er-Jahren des letzten Jahrhunderts verfolgten einige Reformpädagog\*innen diese Gedanken. So trat beispielsweise Janusz Korczak vehement dafür ein, dass Kinder mit Respekt und Achtung zu behandeln und an Entscheidungen, die sie betreffen, zu beteiligen sind. Er war unter anderem auch der Verfasser des ersten Werkes über Kinderrechte<sup>1</sup> und entwarf Konzepte für eine Kinderrepublik, die in dem von ihm geleiteten Kinderheim auch gelebt wurden. Damit legte er den Grundstein für die heutigen Kinderrechte, die in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben sind.

### Partizipation als fester Bestandteil der Pädagogik

Partizipation in Kindertageseinrichtungen ist mittlerweile in Bildungsplänen, Trägerkonzeptionen und Einrichtungskonzepten verankert und ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit. So lautet beispielsweise im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen ein Leitgedanke: »Kinder haben das Recht, an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Entwicklungsstand beteiligt zu werden. Es ist zugleich ein Recht, sich nicht zu beteiligen. Dieser Freiwilligkeit seitens der Kinder, ihr Recht auszuüben, steht jedoch die Verpflichtung der Erwachsenen gegenüber, Kinder zu beteiligen, ihr Interesse für Beteiligung zu wecken.«<sup>2</sup> Um Partizipation zu ermöglichen, ist eine Grundvoraussetzung, dass die Erwachsenen den Kindern Eigenverantwortung zugestehen

können, sie unterstützen und mit ihnen in einen offenen Dialog treten. Möglichkeiten der Kinderbeteiligung sind z. B. Kinderkonferenzen, Kinderbefragungen und Kindersprechstunden. Dabei ist darauf zu achten, dass die Kinder tatsächlich in Entscheidungen einbezogen werden, gemeinsam und demokratisch entscheiden und das Ergebnis umgesetzt wird.

### Wenn das Essen nicht schmeckt

So ergab die Kinderbefragung in unserem Hort im letzten Jahr eine große Unzufriedenheit mit dem Mittagessen. Das Mittagessen ist für die Kinder ein ganz wichtiger Punkt im Tagesablauf – nach Schulschluss laufen viele Kinder als erstes zum Speiseplan, um zu sehen, was es gibt. Wir sahen deshalb Handlungsbedarf und beschlossen im Team, dieses Thema aufzugreifen. Wir machten den Kindern den Vorschlag, das Mittagessen zu bewerten. Dazu hängten wir Plakate mit dem täglichen Essensangebot auf. Nach dem Essen bewerteten die Kinder nun die einzelnen Komponenten mit verschiedenfarbigen Klebepunkten. Wir einigten uns auf drei mögliche Aussagen: sehr gut – geht – schmeckt mir nicht. Gleichzeitig erklärten wir den Kindern, dass wir uns an ihrer Bewertung orientieren und ungeliebte Gerichte nicht mehr bestellen werden. Dazu reicht aber nicht die allgemeine Feststellung »es schmeckt mir nicht«, sondern wir müssen wissen, was genau ihnen nicht schmeckt.

Die Kinder nahmen diese Bewertungsmöglichkeit über zwei Monate hinweg sehr ernst, punkteten differenziert und machten sich Gedanken über die Zusammenstellung von Gerichten. Sie achteten auch sehr darauf, wie die anderen Kinder werteten, und machten die Kleinen, die z. B. nur rote Punkte verwendeten, darauf aufmerksam, dass ihnen z. B. das Rührei geschmeckt habe.

Bei der Zusammenstellung des Mittagessens werden jetzt die Wünsche, Vorlieben und Abneigungen der Kinder viel gezielter berücksichtigt. Zwei Kinder sind

nun auch für ein Mittagessen in der Woche zuständig und stellen ein Gericht zusammen. Meistens sehr ausgewogen – und sehr selten auch »ungesund«. So meinen sie, dass sich Hotdogs und danach »Kalter Hund« als Nachspeise sehr gut auf der Speisekarte machen. Den Kindern wurde auch bewusst, dass manche Wünsche aufgrund der Rahmenbedingungen nicht erfüllt werden können. Es wird bei uns meistens nicht selbst gekocht, vielmehr kommen die Hauptkomponenten von einem Essenszulieferer und wir können uns nur an seinem Angebot orientieren. Dafür sind bei Vor- und Nachspeisen der Fantasie keine Grenzen gesetzt. In der diesjährigen Kinderbefragung war das Mittagessen für die Kinder übrigens kein Thema mehr.

### Partizipation braucht Vorbilder

Die meisten Kindertageseinrichtungen sind hierarchisch organisiert. Es gibt dort in der Regel ein Leitungsteam, das in die Hierarchie des Trägers eingebunden ist. Sowohl Kita-Leitungen als auch Träger müssen sich darüber im Klaren sein, dass Partizipation nur überzeugend gelebt werden kann, wenn auch das Team miteinbezogen wird. Die Art und Weise, wie Erwachsene miteinander umgehen, wird von den Kindern sehr genau registriert. Sie orientieren nicht nur ihr eigenes Verhalten daran, sondern merken auch, ob die pädagogischen Handlungen glaubwürdig sind. Wenn es in Einrichtungen an Beteiligungsmöglichkeiten und Offenheit unter den Erwachsenen mangelt und hierarchische Strukturen dominieren, ist Partizipation kaum möglich. Demgegenüber können Kinder anhand eines offenen, transparenten Führungsstils und eines selbstbewussten sowie offenen Teams und des daraus resultierenden Umgangs der Erwachsenen untereinander Partizipation authentisch erleben.

1 Elisabeth Heimpel, Hans Roos (Hg.): Janusz Korczak. Wie man ein Kind lieben soll. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 16., unveränderte Auflage 2014

2 Vgl. »Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung«, S. 401; Download: ifp.bayern.de

von **Petra Nalenz**  
Erzieherin  
Mitglied der DDS-Redaktion



# Erziehung – wozu?

## Die zehn populärsten Methoden-Irrtümer

Können ist das neue Wissen: Weil das Wissen der Menschheit immer schneller veraltet, sind auch die Inhalte schulischen Lernens bald überholt. Deshalb kommt es immer weniger auf diese Inhalte an – aber umso mehr auf die Methoden, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler aktuelle Informationen erschließen und mit denen sie sich in neue Themen einarbeiten. Das jedenfalls predigt uns ein gewisser Heinz Klippert, dessen Standardwerk »Methoden-Training«<sup>1</sup> inzwischen in der 21. Auflage erschienen ist und zu dessen Fortbildungen die Kolleginnen und Kollegen in Scharen pilgern. Klippert hat sich bundesweit den Ruf eines wirkungsmächtigen Methoden-Gurus erworben, dessen Confessio<sup>2</sup> inzwischen ganze Schulen folgen: Hier hat man sich auf ein schulinternes Methodencurriculum verständigt, hier finden für einzelne Jahrgangsstufen regelmäßig Methodentage statt und hier können die Schülerinnen und Schüler diverse Methodenführerscheine erwerben.

Klipperts missionarischer Eifer gilt nicht jenen Methoden, die die Monotonie des Lehrer\*innenvortrags durch kooperative und interaktive Lernformen ersetzen wollen. Vielmehr geht es ihm darum, dass sich die Schüler\*innen einen vorgegebenen und letztlich beliebigen Stoff eigenständig erarbeiten. Das aber setzt die Beherrschung geeigneter Methoden voraus – vom Strukturieren eines Textes bis zur Gestaltung eines Heftetrags. Der Unterricht gerät deshalb zu einer reichlich langweiligen Propädeutik, also einer isolierten Vorbereitung des Methodenlernens, während die Inhalte zu austauschbaren Beispielen kleinschrittiger Arbeitsformen verkommen.

Hinter diesem Methodenkult steckt die Überlegung: Wenn die Schüler\*innen erst einmal über ein breit gefächertes Repertoire solcher Methoden verfügen, muss ihnen niemand mehr etwas beibringen. Sie sind dann in der Lage, sich in Fachbüchern oder Nachschlagewerken selbst zu informieren und die Ergebnisse ihrer Recherchen systematisch und anschaulich darzustellen.

Können ist das neue Wissen: Wo die Methoden die Inhalte ersetzen, da ist es nicht weit zu den kompetenzorientierten Lehrplänen, wie sie inzwischen in allen Bundesländern – auch in Bayern – eingeführt wurden und werden.<sup>3</sup> Der Methodenkult im Klassenzimmer scheint damit vom pädagogischen Zeitgeist befeuert – und doch sitzen seine eifernden Anhänger\*innen einer Reihe von Irrtümern auf, die einer kritischen Prüfung nicht standhalten.

### 1. Irrtum: Diese Generation junger Menschen verlangt nach Methoden

Klipperts Jünger\*innen glauben erkannt zu haben, dass sich die Schüler\*innen heute aktiv in den Unterricht einbringen wollen. Deshalb verlangt gerade diese Generation nach geeigneten Methoden, deshalb müssen diese vorher systematisch eingeübt werden. Darüber wird vergessen, dass die jungen Leute über eine »naturwüchsige« Methodenkompetenz verfügen. So kennen sie sich in den sozialen Netzwerken bestens aus – ohne dazu jemals ein Methodentraining absolviert zu haben. Wenn sie entsprechend motiviert sind, klappt es offensichtlich auch mit den Methoden.

### 2. Irrtum: Methoden motivieren die Schüler\*innen

Die Schüler\*innen sind mit Feuereifer bei der Sache, weil sie nicht mehr dem zähen Vortrag der Lehrenden lau-



schen müssen, sondern selber agieren können – so wird immer wieder unterstellt. Das genaue Gegenteil ist richtig: Wenn die Schüler\*innen erkannt haben, dass es sich hier nur um Trockenübungen handelt, lässt ihre Motivation schlagartig nach. Üben um des Übens willen – dafür ist unter den jungen Leuten wohl niemand zu begeistern. Erst recht nicht, wenn sie über sinnfreie Beschäftigungen wie dem »Schraffieren von Flächen« oder »Ausschneiden von Figuren« bei Laune gehalten werden sollen.

### 3. Irrtum: Das Methodenlernen fördert die Disziplin

Angeblich kommt es zu weniger Störungen während des Unterrichts, wenn die Schüler\*innen selbst aktiv sind und

1 Heinz Klippert: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz, Weinheim/Basel 2016

2 Confessio: dt. Bekenntnis

3 Vgl. DDS 6/2017, S. 14: »Kontemplation statt Kompetenzen! – Verpasste Chancen des LehrplanPlus«

nicht nur zuhören müssen. Wird diese Aktivität aber als bloße Beschäftigungstherapie wahrgenommen, verlieren die Schüler\*innen schnell den Glauben an die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit. Mit dem Markieren einzelner Schlüsselbegriffe oder dem Beschriften irgendwelcher Strukturskizzen werden sich Störungen und Konflikte jedenfalls nicht aus dem Klassenzimmer verbannen lassen.

#### **4. Irrtum: Methodenkompetenz ist ein Zeichen von Mündigkeit**

Nur methodisch versierte Schüler\*innen können zu Subjekten des Lernens werden – so lautet die gängige These. Mündige Schüler\*innen aber sind nicht auf bestimmte Arbeits- und Kommunikationstechniken angewiesen, sondern auf ein offenes und demokratisches Unterrichtsklima. Auch wer im Lexikon Fremdwörter nachschlagen oder ein Flussdiagramm zeichnen kann, wird sich deswegen noch nicht kritisch und selbstbewusst in das Unterrichtsgeschehen einbringen. Im Gegenteil: Mit dem Ausfüllen vorgegebener Übungsblätter werden die Schüler\*innen zu einem angepassten Arbeitsverhalten angeleitet, nicht aber zu einem kritischen Urteil ermutigt.

#### **5. Irrtum: Methoden kommen der Vielfalt im Klassenzimmer entgegen**

Angeblich funktioniert das Methodenlernen in heterogen zusammengesetzten Klassen besonders gut. Denn hier kann sich jede\*r die vorgegebenen Arbeitstechniken in dem ihr\*ihm eigenen Tempo aneignen. Die Schüler\*innen haben aber nichts davon, wenn sie nur nebeneinanderher werkeln. Anstelle des isolierten Bearbeitens einzelner Übungsblätter käme ihnen die Praxis des Peer-Learnings, also des kooperativen Lernens, entgegen, bei dem sie ihre individuellen Stärken aufeinander abstimmen, um voneinander und miteinander zu lernen.

#### **6. Irrtum: Das Methodenlernen ist ein interdisziplinäres Projekt**

Gebetsmühlenartig beteuert Klippert, seine Methoden seien nicht an bestimmte Fächer gebunden und deshalb auf unterschiedliche Inhalte anzuwen-

den. Dabei zeigt sich der Meister einseitig auf die Methodik des sozialwissenschaftlichen Unterrichts fixiert, während die Praxis naturwissenschaftlicher Fächer ausgeblendet bleibt. So haben sich die Schüler\*innen den unterschiedlichen Pferderassen in trockener Textarbeit zu nähern, ohne dass diese durch ein einziges Bild veranschaulicht würden.

#### **7. Irrtum: Methoden sind nachhaltiger als Inhalte**

Was Schüler\*innen heute lernen, ist morgen schon veraltet. Nur die Methoden des eigenständigen Arbeitens entziehen sich diesem Verschleiß, so das bekannte Credo. Dabei belegen seine eigenen Methodenbeispiele das genaue Gegenteil: So müssen sich die Schüler\*innen durch langatmige Sachtexte quälen oder mit irgendwelchen Nachschlagewerken herumärgern. Eine Recherche im Internet wird von Klippert aber noch nicht einmal ange-dacht. Das Recherchethema kann dasselbe sein, die Recherchemethode hat sich längst gewandelt.

#### **8. Irrtum: Die Methoden gehen den Inhalten voraus**

Solange die Schüler\*innen nicht über die notwendigen Arbeitstechniken verfügen, sind sie den Zwängen des Frontalunterrichts ausgeliefert. So jedenfalls lautet das Credo Klipperts. Deshalb hat der inhaltlichen Auseinandersetzung jeweils ein isoliertes Methodenlernen vorauszu-gehen. Methoden und Inhalte lassen sich aber nicht beliebig trennen: Erst das Interesse an einem Gegenstand motiviert dazu, sich diesem mit unterschiedlichen Methoden zu nähern. Grund genug, die Inhalte nicht zu austauschbaren Lernobjekten verkümmern zu lassen.

#### **9. Irrtum: Methoden lernt man nur durch Üben**

Angeblich lassen sich Methoden am besten vermitteln, indem man diese anwendet – notfalls, auch ohne sie verstanden zu haben. So erfahren die Schüler\*innen nicht, warum sie einen Text zu exzerpieren und ein Lernplakat zu gestalten haben. Dafür hält das Methodentraining zahlreiche Übungen bereit, damit sich solche Methoden einschleifen

und von den Schüler\*innen schließlich verinnerlicht werden. Um eine Methode erfolgreich anwenden zu können, muss man aber ihre Logik begriffen und ihre Technik auch wirklich verstanden haben.

#### **10. Irrtum: Methoden entlasten die Lehrenden**

Für Klippert ist der methodenorientierte Unterricht nur in der Anfangsphase mit einer gewissen Mehrarbeit der Lehrer\*innen verbunden. Wenn die Schüler\*innen dann die einzelnen Methoden beherrschen, gibt es für die Lehrkräfte angeblich nicht mehr viel zu tun. Diese Prognose beruht aber auf einem Trugschluss: In den heterogen zusammengesetzten Klassen gibt es großen Beratungsbedarf. Außerdem müssen die Übungsmaterialien ständig überarbeitet und weiterentwickelt werden. Deshalb sollten sich Lehrer\*innen nicht damit ködern lassen, dass die Arbeit weniger wird.<sup>4</sup>

Methoden können sinnvoll sein, wenn sie eine dienende Funktion erfüllen und nicht zum Selbstzweck werden. Die Praxis eines isolierten Methodenlernens aber folgt einem neoliberalen Menschenbild: So wie die Arbeitnehmer\*innen selbst dafür zu sorgen haben, ihr Kompetenzprofil weiterzuentwickeln, so sollen auch die Schüler\*innen in der Lage sein, sich selber ihr Lernpensum zu erarbeiten und ihren Bildungsweg eigenverantwortlich zu organisieren. Die Schüler\*innen in Deutschland scheinen diesen Paradigmenwechsel bereits verinnerlicht zu haben. So geben nur zehn Prozent von ihnen an, sich von den Lehrkräften motivieren zu lassen, während 34 Prozent von sich behaupten, sich jeweils selbst zu motivieren. Ihre Abrichtung zu geräuschlos funktionierenden »Lernmonad\*innen«<sup>5</sup> scheint also gut voranzukommen.

**von Jonas Lanig**  
Bundesvorsitzender der  
Aktion Humane Schule



4 Vgl. DDS 4/2017, S. 5: »Digitalisierung an Fach- und Berufsoberschulen: Was läuft an der FOS/BOS?«

5 Der Begriff »Monade« wurde von Leibniz in den philosophischen Diskurs eingeführt. Es handelt sich dabei um kleinste Teilchen, die keine eigene Dynamik entwickeln, sondern sich aus der Energie anderer speisen.

# Kompetenzorientierung – wem nützt der Umbau des Bildungswesens?

Der Schlüsselbegriff »Kompetenzorientierung« verändert gerade das Bildungswesen. Die neuen »Lehrpläne-PLUS« sind kompetenzorientiert ausgerichtet, Lehrer\*innen werden dementsprechend ausgebildet und die Schulentwicklung darauf ausgerichtet, praktische Erfahrungen stehen in Bayern aber noch aus. Einmal gemacht, werden sie uns aber mit Sicherheit noch beschäftigen.

Im Folgenden liegt der Fokus jedoch primär auf den Fragen, was Kompetenzorientierung bedeutet und warum sie derzeit so im Vordergrund steht. Die bildungspolitische und pädagogische Literatur, aber auch GEW-Kolleg\*innen in anderen Bundesländern setzen sich seit Jahren damit auseinander. Der folgende Artikel soll zur weiteren Diskussion anregen.

## »Kompetenzen« im Mittelpunkt der »neuen Lernkultur«

Die neue, kompetenzorientierte Lernkultur wird oft damit begründet, dass

heute bloßes Wissen kaum noch zähle, zumal enorme Mengen davon Google usw. jederzeit und schnell zur Verfügung stellen können. Erst recht mache es keinen Sinn mehr, Fakten auswendig zu lernen, die kurz darauf sowieso wieder vergessen werden (»Bulimie-Lernen«). Die für eine Aufgabenstellung benötigten Informationen aus der Datenflut zu filtern, darauf komme es heutzutage an. Im Mittelpunkt einer »neuen Lernkultur« müsse daher der Erwerb von Kompetenzen stehen, die über den Wissenserwerb hinausgehen und in der Regel auf eine Anwendungssituation bezogen sind. Dazu gehören insbesondere auch fachunabhängige Schlüsselkompetenzen wie Handlungskompetenz, Selbstmanagement, Reflexions- und Teamfähigkeit, Moderation und Selbstdarstellung sowie – wie bereits gesagt – die Fähigkeit, Information selektieren zu können. Diese können nicht mehr, so wird betont, auf die bisherige, Input-orientierte und dozierende Art »gelehrt« werden. Kompetenzori-

entiertes Lernen sei stattdessen als aktiver und selbstgesteuerter Prozess zu gestalten. Die Lehrkraft, die dabei eher die Rolle eines Coaches einnimmt, hat passende Lernarrangements vorzubereiten, die diese Form des Lernens initiieren und realisieren helfen. Die Lernprozesse sollen Output-orientiert sein und möglichst zu selbst erstellten »Handlungsprodukten« führen. In einem wirtschaftlichen Fach könnte dies z. B. ausgehend von einer konkreten Problemlage ein Unternehmenskonzept sein.

Vieles davon klingt plausibel. Doch näher betrachtet, zeigt sich die Problematik, ja Fragwürdigkeit des Kompetenzkonzepts, wie es nun umgesetzt werden soll.

## Ein großes Anpassungsprogramm

Auslöser für die exponierte Stellung der Kompetenzorientierung im Bildungswesen sind die schon seit etlichen Jahren einsetzenden und zunehmend ihre Wir-



kungen zeigenden wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen. Stabile Karrierestrukturen, scheinbar auf Dauer gesicherte Arbeitsplätze, langfristig angelegte Qualifikationsanforderungen, starke Unternehmenshierarchien, die auf genau festgelegten Arbeitsanweisungen beruhen, all dies wurde in den letzten Jahrzehnten von instabileren, komplexeren, sozial unsichereren und sich schneller verändernden Strukturen abgelöst. Dazu kamen die neuen Möglichkeiten der digitalen Kommunikation. Gemäß der für die PISA-Tests verantwortlichen Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) kommt es deshalb zunehmend auf bestimmte Schlüsselkompetenzen an, die als Fähigkeiten verstanden werden, »sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen«.<sup>1</sup>

John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel schreiben im Vorwort zu ihrem »Handbuch Kompetenzmessung«, in Zukunft entscheide das »Kompetenzkapital eines Unternehmens oder gar eines Landes« über seine »Wettbewerbsfähigkeit im europäischen und globalen Maßstab«.<sup>2</sup> Das bedeutet: Unternehmen oder Staaten können im härter werdenden Konkurrenzkampf nicht mithalten, wenn es ihnen nicht gelingt, möglichst umfassend das ihnen potenziell zur Verfügung stehende »Humankapital« zu nutzen.

Beim Aufbau dieses »Kompetenzkapitals« spielt das Bildungssystem eine entscheidende Rolle. Bereits in einem OECD-Gutachten von 1999 wurde betont, dass die Konkurrenzfähigkeit der Nationalstaaten von der Leistung des Bildungssystems abhängt, was am Maß der Kompetenzen von Achtklässler\*innen festgemacht wird.<sup>3</sup> Mit PISA wird seitdem turnusmäßig in einem internationalen Ranking der »Kompetenz-Output« verschiedener Länder gemessen.

## Der flexible Mensch als Bildungsziel?

Die Problematik der »Kompetenzorientierung« zeigt sich auch anhand der im Referendariat und in der Fachliteratur

1 Fachgruppe Grundschulen GEW Berlin (Hg.): Jochen Krautz: Kompetenzen machen unmündig. Streitschriften zur Bildung, Heft 1, Berlin 2015, S. 13

2 John Erpenbeck, Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Schäffer-Poeschel, Stuttgart 2007, S. XIX und XIII

3 Marion Pollmanns: Zur Kritik der Kompetenzorientierung. Manuskript des Eröffnungsreferats des 4. Zukunftsforums Lehrer\_innenbildung der GEW Bremen am 29.9.2016, S. 4; Download: gew-hb.de

tur weitverbreiteten Begriffsbestimmung von Franz E. Weinert. Dieser hat Kompetenzen beschrieben als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen; W. H.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«.<sup>4</sup>

Der Mensch soll also dazu befähigt werden, »in variablen Situationen« erfolgreich zu handeln. Die Situationen selbst werden jedoch vorausgesetzt und nicht problematisiert. Erziehung zur Mündigkeit bedeutet aber, dies gerade nicht auszuklammern. Andreas Hellgermann bringt es auf den Punkt: »Nun ist es ohne Frage sinnvoll, wenn junge Menschen frühzeitig lernen, mit zukünftigen Lebenssituationen umgehen zu können, handlungsfähig zu bleiben. Aber: Was ist, wenn die Situation selber falsch ist, wenn die Gegebenheiten insgesamt infrage gestellt werden müssen, wenn es darum geht, einmal das Ganze zu sehen? Genau das wird nicht gelernt!«<sup>5</sup>

Ebenso sollte auch folgender Widerspruch beachtet werden: Einerseits wird mit der »Kompetenzorientierung« ein freieres und selbstständigeres Lernklima postuliert. Andererseits wird der Schulalltag immer weiter standardisiert und eingeeignet. Andreas Hellgermann beschreibt die Lage so: »Womit hat dieser vermeintliche Widerspruch zu tun? ... die Standardisierungen in der Schule ... sind die entscheidende Kontrollinstanz in Bezug auf das Handeln, weil nur mit ihnen überprüft werden kann, ob ›richtig‹ gehandelt wurde. Und sie sind zugleich der Hinweis auf das Misstrauen gegenüber wirklicher Individualität und wirklicher Heterogenität, die möglicherweise doch zu ›falschem‹ Handeln führen könnten.«<sup>6</sup>

## Neue Legitimierung von Selektion?

In Weinerts Definition von Kompetenz wird die Abhängigkeit des Lernerfolgs von den »motivationalen, volitionalen

4 Franz E. Weinert (Hg): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 27 f.

5 Andreas Hellgermann: Diskussion Kompetenzgehirnwäsche: Machtausübung durch Individualisierung. In: ak analyse&kritik Nr. 579/18.1.2013; Download: akweb.de

6 Ebenda

len und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten« der einzelnen Individuen betont. Nun spielen Motivation und Eigenverantwortung für den Lernerfolg oder Kompetenzerwerb in der Tat eine wichtige Rolle. Merkwürdig unbeleuchtet bleibt aber die Frage, von welchen sozialen und ökonomischen Bestimmungsgründen die Motivation und Bereitschaft der Einzelnen abhängen. Dies hat weitreichende Konsequenzen, wie Thomas Höhne deutlich macht: »Mit den Kompetenzzuschreibungen und dem Ausblenden sozialer Restriktionen werden aber auch *Intentions- bzw. Willensunterstellungen* bezüglich des Subjekts gemacht, d. h. nicht genutzte Möglichkeiten werden als Verfehlungen gewertet. ... Kompetenzen stellen so betrachtet also weniger ein integratives Konzept dar, sondern zielen wesentlich auf soziale Distinktion und Hierarchie und tragen letztendlich zur Legitimierung von Ausschlüssen bei.«<sup>7</sup>

## Wie sich positionieren?

Mit Sicherheit macht es keinen Sinn, dem früheren, nicht kompetenzorientierten Schulsystem als angeblich an Humboldt orientiert nachzutruern. Ebenso wenig Sinn macht es aber auch, die kompetenzorientierte Umorientierung des Schulsystems als angeblich substanziellen Fortschritt zu feiern.<sup>8</sup> Vieles deutet darauf hin, dass dies unter den bestehenden Rahmenbedingungen mit neuen Formen von Stress verbunden sein wird. Als Gewerkschafter\*innen sollten wir diese Mehrbelastungen abwehren.

Gleichzeitig sind größere Autonomie und Eigenaktivität sowie Orientierung an den Fähigkeiten der Einzelnen für sich genommen zu begrüßen. Doch besteht die Gefahr, in den anstehenden täglichen Auseinandersetzungen um die Ausgestaltung der Kompetenzorientierung den emanzipativen Maßstab von Bildung aus den Augen zu verlieren. Als Mitglieder der Bildungsgewerkschaft sollten wir deshalb auch weiterhin für ein wirklich demokratisches Bildungswesen eintreten.

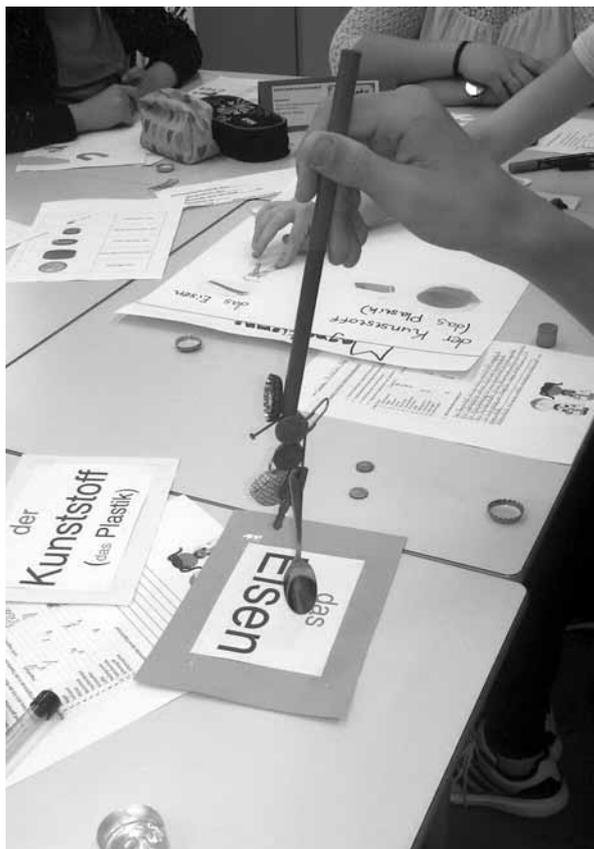
## von Wolfgang Häberle

Mitglied der DDS-Redaktion



7 Thomas Höhne: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. In: Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach, Michael Wimmer (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007, S. 40 f.; Download: uni-due.de

8 Bezeichnend ist, dass das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland bisher weitgehend zu den Tabus im Kompetenzdiskurs gehört.



Sprachsensibler Unterricht ist ein Thema, von dem in letzter Zeit immer häufiger zu hören war. Doch was steckt hinter diesem Begriff und warum sollte er einen festen Platz im Unterricht bekommen?

Der Begriff des »sprachsensiblen Fachunterrichts« hat – in Deutschland bzw. treffender im deutschsprachigen Unterricht – seinen Ursprung vor allem im Bereich des Auslandsschulwesens. Dort fiel einigen Lehrkräften auf, dass viele ihrer Schüler\*innen nicht an den fachlichen Inhalten der einzelnen Fächer scheiterten, sondern dass es die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache sind, die häufig zu fachlichen Problemen führen. Denn: Die Besonderheiten der einzelnen Fachsprachen unterscheiden sich teilweise stark von der verwendeten Alltagssprache. So kam es zur Einsicht und daraus folgend zu der Forderung, dass eben nicht nur der Deutschunterricht Sprache vermitteln muss, sondern dass die Besonderheiten eben dieser Fachsprachen direkt in den Fächern gelehrt und dort insbesondere auch angewandt werden müssen.

Aus dieser Erkenntnis heraus entwickelten sich die ersten Ansätze für ein sprachsensibles Unterrichten in allen Fächern, die inzwischen auch verstärkt ihren Weg in die deutschsprachi-

gen Inlandsschulen fanden. Denn auch hier vereiteln häufig sprachlich komplexe Strukturen oder der besondere Wortschatz erfolgreiches Fachlernen.

– wenn möglich – nicht ausgeklammert werden. Vielmehr sollen die Schüler\*innen an die Fachsprachen herangeführt werden, sodass sie diese abschließend rezeptiv und produktiv verwenden können. Ein Ansatz, der im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts große Bedeutung erlangt, ist das Scaffolding. Der Begriff kommt aus dem Englischen und bedeutet wörtlich übersetzt Baugerüst. Das sprachliche Bild soll verdeutlichen, dass die Schüler\*innen wie auf einem Gerüst schrittweise eine sprachliche Stufe nach der anderen nach oben klettern sollen. Damit dies gelingt, muss die Lehrkraft vor dem Unterricht und auch vor der eigentlichen Unterrichtsplanung zunächst das Material, mit dem sie ihre fachlichen Inhalte anschließend vermitteln will, genau analysieren. Um einzuschätzen, ob sich das Material für die Klasse eignet, ist eine möglichst genaue Analyse des Lernstands notwendig. Erst dann kann die eigentliche Unterrichtsplanung beginnen.

Doch das Konzept des Scaffoldings endet nicht bei der gründlichen Unterrichtsvorbereitung, sondern ist vielmehr durchgängiges Unterrichtsprinzip. Denn während der gesamten Unterrichtsinteraktion wird versucht, die Schüler\*innen auf die nächsthöhere sprachliche Stufe zu bringen.

## Sprachsensibler Fachunterricht

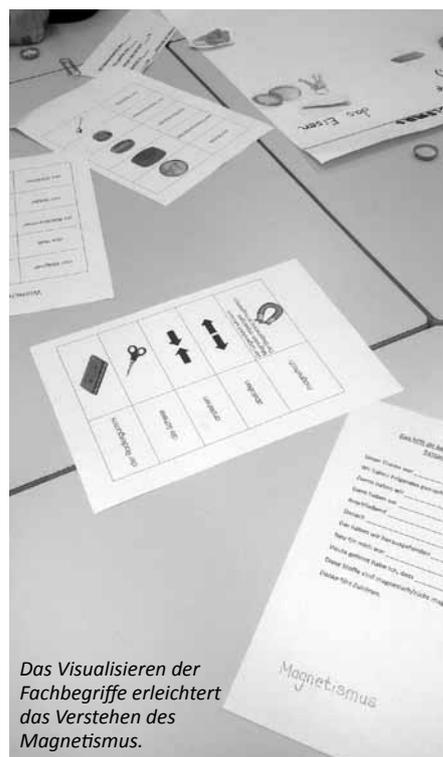
# Magnetismus wirkt als Kraft zwischen Magneten

gen Inlandsschulen fanden. Denn auch hier vereiteln häufig sprachlich komplexe Strukturen oder der besondere Wortschatz erfolgreiches Fachlernen.

## Was wird unter sprachsensiblen Unterricht verstanden?

Sprachsensibles Unterrichten will zum einen die fachlichen Inhalte vermitteln, zum anderen die sprachlichen Besonderheiten beachten. Diese sollen

Das klingt abstrakt, kann im Unterricht jedoch relativ einfach durchgeführt werden. Wenn zum Beispiel im Geschichtsunterricht ein Quellentext zur französischen Revolution gelesen werden soll, muss die Lehrkraft zunächst die sprachlichen Schwierigkeiten des Textes herausarbeiten. Diese Schwierigkeiten können in einer häufigen Verwendung z. B. von Passiva (wurde hingerichtet, wurde vertrieben) liegen. Aber auch Nominalisierungen, Komposita oder Fremdwörter stellen Herausforderungen dar. Wenn ich mir diese Stolpersteine als Lehrkraft bewusst mache, gelingt es auch im Unterricht, diese produktiv aufzugreifen. So ermöglicht häufig schon das Visualisieren neuer Begriffe den Kindern und Jugendlichen ein besseres Verständnis. Hilfreich kann auch sein, eine in den Fachtexten viel verwendete Zeitform einzuführen oder zu wiederholen. Wichtig dabei ist, diese sprachlichen Hilfen während der gesamten Unterrichtssequenz sichtbar zu lassen, sodass stets darauf zurückgegriffen werden kann.



Das Visualisieren der Fachbegriffe erleichtert das Verstehen des Magnetismus.

## Sprachvermittlung auch in den Naturwissenschaften

Auch im naturwissenschaftlichen Unterricht ist eine genaue sprachliche Analyse des Unterrichtsstoffs erforderlich. Hierbei bieten Planungsrahmen<sup>1</sup>, wie sie z. B. von Tanja Tajmel oder Thomas Quehl entwickelt wurden, ein gutes Analyseinstrument. In den Planungsrahmen sollen zum einen die geplanten Aktivitäten der Unterrichtsstunde eingetragen werden, zum anderen findet gleichzeitig eine Analyse der verwendeten lexikalischen und strukturellen Sprachmittel statt.

Nehmen wir an, im Unterricht einer fünften Klasse sollen Versuche zu den Eigenschaften verschiedener Stoffe durchgeführt werden. Dafür müssen zunächst die sprachlichen Besonderheiten von uns Lehrkräften herausgearbeitet werden. In unserem Beispiel beginnt dies bereits mit dem Begriff »Stoff«, der in der Alltagssprache eine andere Bedeutung als in der Fachsprache hat. Um Missverständnisse zu vermeiden, muss den Schüler\*innen diese Tatsache bewusst gemacht werden. Weiterhin muss der fachliche Inhalt auf den benötigten Wortschatz und die zu gebrauchenden sprachlichen Strukturen hin untersucht werden. Alle für den Versuchsaufbau benötigten Gegenstände und Materialien werden aufgelistet und später im Unterricht eingeführt oder zumindest mithilfe von Wortkarten visualisiert. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass dabei die Artikel der Nomina unbedingt dazugeschrieben werden müssen, da diese eine besondere Schwierigkeit der deutschen Sprache darstellen und gerade von Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache mühsam gelernt werden müssen. Dies gelingt nur, wenn der Wortschatz immer mit Artikel visualisiert wird.

Zu einer gründlichen sprachlichen Analyse gehört es auch, sich die benötigten Strukturen bewusst zu machen. Sollen die Schüler\*innen ihren Sprachstand auch im Fachunterricht verbessern und neue Ausdrucksmöglichkeiten gewinnen, ist es wichtig, dass ihnen die-

se Strukturen ebenfalls durch Wortkarten, Tafelanschrieb oder Ähnliches sichtbar gemacht werden. Von Bedeutung ist ebenfalls, dass die Lehrkraft diese Strukturen in ihrer eigenen Sprachproduktion benutzt und die Schüler\*innen anschließend dazu auffordert, diese in ihren aktiven Wortschatz einzubauen. Die Satzanfänge und/oder Karten bleiben während des gesamten Stundenverlaufs sichtbar, damit die Schüler\*innen die Möglichkeit haben, die neuen Strukturen einzuschleifen und nicht auf einfachere, aber bereits bekannte Möglichkeiten zurückzugreifen. Damit dies gelingt, müssen Gelegenheiten geschaffen werden, in denen die Schüler\*innen ihre neuen Erkenntnisse anwenden können. Dies kann über arbeitsteilige Gruppenarbeiten erfolgen, die im Anschluss mithilfe der neu erworbenen Redemittel den anderen Gruppen vorgestellt werden. Auch die schriftliche Verwendung stellt eine Herausforderung dar. Diese kann durch »Forscher\*innentagebücher«, Versuchsbeschreibungen, Protokolle und Ähnliches einen festen Platz im Unterricht erhalten und somit kontinuierlich gefördert werden.



## Zugang zu Bildung und Teilhabe öffnen

Gerade wenn wir an die Debatten und Befunde zur Chancengerechtigkeit denken, ist dieser Ansatz von enormer Bedeutung, denn nur wenn es uns als Lehrenden gelingt, das sprachliche Vermögen unserer Schüler\*innen zu verbessern, vergrößert sich die Chance sprachlich weniger versierter Schüler und Schülerinnen, zumindest nicht an dieser Hürde des Schulsystems zu scheitern.

## Zwei wichtige Anmerkungen zum Abschluss

Findet sprachsensibles Unterrichten in Übergangsklassen oder anderen Klassen mit sprachlich (noch) sehr schwachen Lernenden statt, muss darauf geachtet werden, dass Aufgabenstellungen aufgrund der geringen Sprachkenntnisse nicht unzulässig vereinfacht oder am Ende gar weggelassen werden. Dies würde den möglichen Bildungserfolg sprachlich schwächerer Schüler\*innen weiter schmälern. Viel wichtiger ist es, den Inhalt einer Unterrichtseinheit so zu reduzieren, dass der Lerngegenstand zunächst fachlich korrekt und darauf aufbauend in immer komplexerer Sprachanwendung erschlossen und dargestellt werden kann.

Zum Zweiten ist es mir an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass sprachsensibles Arbeiten keinesfalls nur im Anfangsunterricht von Seiteneinsteiger\*innen oder in Klassen mit vielen Schüler\*innen anderer Erstsprache zum Einsatz kommen sollte. Sprachsensibles Arbeiten ist eine Möglichkeit, allen Schüler\*innen das fachliche Lernen zumindest von sprachlicher Seite her zugänglich und begreifbarer zu machen.

Denn wer kennt es nicht, dieses Gefühl, nur »Spanisch« zu verstehen, wenn sich Menschen aus einem anderen und damit fremden Fachbereich unterhalten. Als kritische Lehrkräfte ist es unsere Aufgabe, diese geschlossenen Diskurse zu öffnen – sprachsensibles Unterrichten kann ein Anfang dazu sein.

von Christiane Wagner  
Mitglied der DDS-Redaktion



1 Vgl. Quehl, T./Trapp, U.: Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Waxmann, Münster 2015  
Tajmel, T.: Ein Beispiel: Physikunterricht. In: Fürstenauf, S./Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Springer VS, Wiesbaden 2009



Foto: Wavebreak Media Ltd

# Meditation und Achtsamkeit als Schulfach?

Was bringt schon meditieren? Man schafft nichts offensichtlich Produktives und eignet sich dabei auch kein akademisches Wissen an. Da sitzt man doch nur rum, entspannt und träumt ein bisschen, oder? Nein, Meditation ist alles andere als das. Meditation ist anstrengende Arbeit. Versuche einmal nur zwei Minuten die Augen zu schließen und auf deinen Atem zu achten. Ja, jetzt!

Zwei Minuten später: Und, wie viele Gedanken an die Sitzhaltung, an das, was heute noch zu tun ist, oder daran, dass du eigentlich keine zwei Minuten Zeit hast, weil du ja die DDS lesen wolltest etc., haben es in dieser kurzen Zeit geschafft, dich abzulenken? Im Hier und Jetzt zu verweilen und dabei nicht in Vergangenheit oder Zukunft abzuschweifen, erfordert höchste Konzentration und ist für Kinder wie für Erwachsene gleichermaßen anspruchsvoll.

## Meditation – Sport für einen starken Geist

Doch die Mühe lohnt sich! Genauso wie Bewegung wichtig für einen gesunden und starken Körper ist, ist Meditation wichtig für einen gesunden und starken Geist. Und dieser ist wichtig, um die Aufgaben des täglichen Lebens mit Energie und Optimismus zu schaffen. Zur Erklärung eine kleine Geschichte: Es war einmal ein Holzfäller, der schlug mit einer stumpfen Axt auf die Bäume ein. Wollte

ein Baum nach langer Schinderei nicht fällen, versuchte er es beim nächsten. Auf die Frage, warum er denn nicht eine Pause mache, um seine Axt zu schärfen, antwortete er, er habe keine Zeit. Wenn wir uns verhalten wie der Holzfäller, uns also gestresst und ohne Fokus, ohne einen scharfsinnigen Geist abmühen, so wird auch unser Bemühen zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis führen. Meditation ist eine Übung, die uns Klarheit und Überblick verschafft und letztendlich zum Erfolg führen kann.

## Achtsamkeit kann das ganze Leben begleiten

Während Meditation als Übung zeitlich begrenzt bleibt, kann man mit einer achtsamen Haltung durchs ganze Leben gehen. Achtsamkeit meint eine offene und urteilsfreie Wahrnehmung in jedem Augenblick. Anstatt sich also im Alltag mit Scheuklappen in Automatismen und Schemata zu bewegen, nimmt eine achtsame Person wahr, was in ihrem Inneren und ihrer äußeren Umgebung gerade geschieht.

Der Mensch verwendet gewöhnlich viel Energie für ständiges automatisiertes Bewerten und Grübeln. Ist er achtsam, wird die vorhandene Kapazität nicht verschwendet, sondern kann für kreatives und situativ angepasstes Handeln genutzt werden. Meditation ist grundsätzlich wohl die beste Übung, um Achtsam-

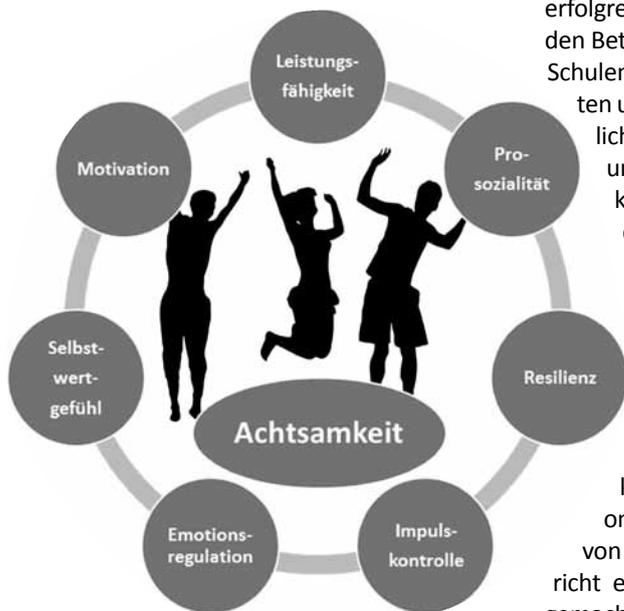
keit wachsen zu lassen, doch auch andere Aktivitäten und Übungen können sie fördern. Hilfreich ist hier alles, was uns aufmerksam und gleichzeitig entspannt im gegenwärtigen Moment hält. Dies können z. B. auch ein Waldspaziergang, Malen oder andere Hobbys leisten. Besondere Achtsamkeitsprogramme beinhalten daher neben Meditationen noch weitere Elemente, die sich auf Körper, Gedanken, Empfindungen, Wahrnehmung und den Umgang mit anderen Personen beziehen. So wird beispielsweise beim »Bodyscan« die Aufmerksamkeit auf einzelne Körperteile gerichtet oder in einem »achtsamen Dialog« einem\*r Gesprächspartner\*in ein paar Minuten aufmerksam zugehört, ohne selbst zu sprechen.

## Disziplin und Wohlbefinden für Schüler\*innen

Die Effekte von Meditation und Achtsamkeit sind bereits vielfach in Studien erforscht worden, wobei sich einige Ergebnisse als wiederkehrend und signifikant zeigten. Einige zentrale Aspekte können auch für Schüler\*innen von Vorteil sein. So ist eine verbesserte Selbstregulation festgestellt worden, was bedeutet, Impulse und Emotionen besser im Griff zu haben.<sup>1</sup> Schüler\*innen können sich besser konzentrieren, werden nicht

<sup>1</sup> Brown, Ryan, Creswell: Mindfulness. Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. In: Psychological Inquiry 18 (4), 2007, S. 211-237

so schnell abgelenkt und erreichen leichter ihre Ziele. Die durch die Praxis erlangte Selbstkontrolle kann einerseits Überregulation mindern, die beispielsweise Isolation, eingeschränkte soziale Beziehungen, übermäßiges Streben nach Perfektionismus, Starrheit, Mangel an emotionalem Ausdruck oder chronische Depression verursacht. Andererseits kann sie Unterregulation entgegenwirken und so u. a. auch vor Alkohol- und Drogenmissbrauch, kriminellen Aktivitäten und Essstörungen bewahren.<sup>2</sup> Außerdem gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass Meditations- und Achtsamkeitstraining Angst und Depressivität verringern kann.<sup>3</sup> Schüler\*innen können so zum Beispiel Angst vor Prüfungen und mündlichen Beiträgen abbauen und negative Gedanken bezüglich Schule, Lehrkräften und der eigenen Fähigkeiten verringern. Darüber hinaus können erhöhte Aufmerksamkeit und Kreativität zu einer besseren Schulleistung beitragen.



Achtsamkeit und ihre positiven Effekte  
 Grafik: Annika Schramm

### Mit Mitgefühl zum angenehmen Klassenklima

Die Effekte von Meditations- und Achtsamkeitstraining kann man sogar anhand von Aufnahmen des Gehirns im Rahmen einer Magnetresonanztomografie (MRT) sehen. Die Gehirnstruktur verändert sich

2 Lynch, Lazarus, Cheavens: Mindfulness Interventions for Undercontrolled and Overcontrolled Disorders. From Self-Control to Self-Regulation. In: Brown, Creswell & Ryan (Hg.): Handbook of Mindfulness. Theory, Research and Practice. Guilford, New York, 2016, S. 329-347  
 3 Grossman et al.: Mindfulness-based stress reduction and health benefits. In: Journal of Psychosomatic Research 57 (1), 2004, S. 35-43; Goyal et al.: Meditation programs for psychological stress and well-being: a systematic review and meta-analysis. In: JAMA internal medicine 174 (3), 2014, S. 357-368

und bestimmte Teile werden zu Wachstum und Verdichtung angeregt. So wurde beispielsweise eine Vergrößerung der Hirnregionen dokumentiert, die für das Mitgefühl verantwortlich sind.<sup>4</sup> Empathie und Achtsamkeit auf andere können im Schulkontext ein wertschätzendes und respektvolles Miteinander stärken, das sich positiv auf das Klassenklima und damit auch auf Lernen und Wohlbefinden auswirkt.

### Neue Dimension im Ganzttag

Nun aber zur praktischen Umsetzung im schulischen Kontext: Die Schule wird durch die längeren Anwesenheitszeiten im Zuge des Ganztagsunterrichts mehr und mehr zum Lebensraum für Kinder und Jugendliche, der nicht nur mit intellektueller Bildung gefüllt sein will. Dass der Ganztagsunterricht nicht nur aus Hauptfächern bestehen kann, sondern ausgewogen rhythmisiert sein muss, um erfolgreich sein zu können, ist inzwischen den Beteiligten klar. Hier eröffnen sich für Schulen gleichermaßen neue Möglichkeiten und neue Verantwortungen bezüglich der Lebensgestaltung der Kinder und Jugendlichen. Neben Pausen, kreativem Schaffen und körperlichem Ausgleich sollte hier auch der Entspannung und Stärkung des Geistes ein fester Platz zugestanden werden.

### Relevanz für die Schule

Meditations- und Achtsamkeitsübungen sind nicht konfessionsgebunden. Sie werden bereits von vielen Lehrkräften in den Unterricht eingebaut, weil sie die Erfahrung gemacht haben, dass sich die investierte Zeit im weiteren Unterrichtsverlauf auszahlt. Dies ist grundsätzlich zu begrüßen, doch profitieren Schüler\*innen in besonderem Maße davon, wenn die Übungen im Rahmen einer eigenen Stunde institutionalisiert sind. In Asien, England und den USA hat Meditation als Schulfach bereits ihren Weg in einige Schulen gefunden und auch Deutschland sollte in Anbetracht der neusten Forschungsergebnisse Schüler\*innen nicht die Chance verwehren, entsprechende Techniken zu lernen.

Neben der klassischen Sitzmeditation werden im Rahmen von Schulprojekten meist noch weitere Übungen durch-

4 Hölzel et al.: Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. In: Psychiatry research 191 (1), 2011, S. 36-43

geführt. Nach dem Lehramtsstudium habe ich im Rahmen meiner Doktorarbeit in Schulpädagogik durch Recherche und Praxiserfahrung in Münchener Schulen dazu ein eigenes Programm entwickelt. So werden während einer Stunde aus dem Programm MAIDS (Meditation und Achtsamkeit in der Schule) Körper-, Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen kombiniert, die auf die eigenen Gefühle, Gedanken und die Wahrnehmung fokussieren. Hast du zum Beispiel schon einmal genau hingehört, welche Geräusche eine Rosine macht?

### Entspannung für alle

Wenn du unterrichtest, profitierst du von Achtsamkeitsübungen, weil Schüler\*innen dadurch aufmerksamer und umgänglicher werden. Positive Effekte zeigen sich aber auch bei Kindergartenkindern und verschiedenen Klient\*innen in der Sozialen Arbeit. So gibt es beispielsweise auch positive Ergebnisse aus Projekten mit Suchtkranken, Straffälligen oder psychisch Kranken.

Wenn du es selbst einmal ausprobieren möchtest, hier noch eine kleine Übung: Ursprünglich heißt sie »Rosinenübung«. Weil nicht jede\*r Rosinen mag, kannst du sie auch zu einer »allergiefreien Keksübung« oder Ähnlichem erklären. Wichtig ist, dass die Teilnehmer\*innen die Augen schließen und die Leckerei in die aufgehaltene Hand nehmen, ohne irgendetwas damit zu machen! Die erste Aufgabe lautet dann, mit der Hand zu fühlen. Danach drücken alle diese und horchen gleichzeitig. Nun riechen sie daran, fühlen mit den Lippen, schmecken mit der Zunge und beißen schließlich zu. Nehmt euch für jeden Schritt des Erkundens etwa eine Minute Zeit. Diese Übung bereitet Kindern wie Jugendlichen und sogar Erwachsenen erfahrungsgemäß Freude. Ich wünsche viel Spaß beim Ausprobieren!

Und noch ein letzter Hinweis: Selbst meditieren hat auch für Lehrkräfte, Erzieher\*innen, Sozialpädagog\*innen und natürlich alle anderen Erwachsenen tolle Effekte. Von Ruhe, Geduld, Klarheit, Schlagfertigkeit und Feingefühl profitieren wir und die Menschen, die mit uns in Kontakt stehen – im beruflichen und privaten Leben.

### von Annika Schramm

Doktorandin Pädagogik  
 Mitglied im GEW-Stadtverband  
 München



# Was bewegt junge Lehrer\*innen, ihre eigene Schule zu gründen?

Willkommen in Augsburg, dem Leipzig Bayerns, wie es jüngst der bayerische Rundfunk ausdrückte. Eine aufstrebende Stadt, nicht nur bei den Mieten und beim Fußball, sondern auch bei den alternativen, selbst organisierten Projekten. In Augsburg etablierten sich in den letzten Jahren ein Hackerspace, ein autonomer Infoladen, das berühmte »Grandhotel Cosmopolis« (ein eindrucksvoller Mix aus Kultur-, Politik- und Veranstaltungsort sowie Geflüchtetenheim), eine kollektive Landwirtschaft, ein alternatives Hausprojekt, eine öffentliche Werkstatt, die selbst organisierte Fahrradwerkstatt »Bikekitchen Augsburg«, die »Ballonfabrik Augsburg« (Kulturzentrum), der »City Club Augsburg«, regelmäßige Volkküchen und jüngst auch eine GEW-Hochschulgruppe! Und wenn es nach den Aktiven des Vereins eigenaktiv e. V. geht, dann soll 2018 auch eine selbst organi-

sierte Schule entstehen: die freie, inklusive, demokratische Schule »Luana Augsburg«. Sie soll für alle Menschen von sechs bis 19 Jahren offen sein.

Eigenaktiv e. V. betreibt im Moment einen Waldkindergarten und eine Kinderspielgruppe. Der Verein besteht aus 32 Mitgliedern, viele von ihnen sind im Referendariat, manche sind Eltern oder Studierende. Sie sind jung. Sie sind engagiert. Sie arbeiten seit über zwei Jahren ehrenamtlich. Wer sind diese jungen Menschen, die zukünftig als Beschäftigte der Schule freiwillig weniger verdienen werden und von ihren Schüler\*innen gekündigt werden können? Was treibt sie an?

Catinca Soptirean (28, Foto), seit einem Jahr GEW-Mitglied und bei eigenaktiv e. V. aktiv, studiert Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Sie interviewte Karl, Leo und Miriam.



Catinca Soptirean mit Tochter Lotta



## »Das Wort Utopie war selten so real für mich«

Karl ist einer von ihnen. Er ist 23 Jahre alt, studiert Mathematik und Sport für das gymnasiale Lehramt an der Universität Augsburg. Er engagiert sich im Arbeitskreis (AK) Öffentlichkeit und im AK Pädagogik des eigenaktiv e. V.

### Karl, warum gründest du eine Schule?

Ich war zwei Monate als Praktikant an der demokratischen »Neuen Schule Hamburg« und es war absolut beeindruckend. Ich habe dort erlebt, wie sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf Augenhöhe begegnen. Kinder, die ein für mich völlig ungewohntes Verantwortungsgefühl für ihre Schule besitzen, sorgen dafür, dass die Schule funktioniert. Sie organisieren ihren Alltag komplett selber, ebenso ihr Lernen. Nicht zuletzt habe ich selbst dabei eine Menge gelernt. Ich glaube, das Wort Utopie war selten so real für mich wie in Hamburg.

### War denn alles perfekt?

Nein, natürlich nicht. Ich war sehr glücklich dort, ebenso viele der Kinder. Aber auch demokratische Schüler\*innen sind Menschen mit all ihren Schwächen. Wenn du mir den Vergleich erlaubst, in einer Demokratie ist nun wirklich nicht alles perfekt, aber im Vergleich zur Diktatur ist es schon ziemlich nett.

### War die Schule für dich eine Diktatur?

Nein, das nicht. Aber es ist nun mal so, dass Schüler\*innen in der Regelschule nicht ernsthaft nach ihrer Meinung und ihren Wünschen gefragt werden. Das hat mich schon in der Schulzeit gestört. Was, wie, wo, warum, mit wem, wann und wie lange ich lerne, das darf ich an der Regelschule nicht entscheiden. Ich hätte mich an einer demokratischen Schule sehr wohl gefühlt und viele interessante Erfahrungen gemacht. Da bin ich mir sicher.

**»Wir brauchen engagierte, politisch denkende Menschen, die ihr Leben in die Hand nehmen«**

*Karl und Miriam machten gemeinsam Hochschulpolitik und traten mit weiteren Freunden aus der Uni in den Verein eigenaktiv e. V. ein. Miriam ist 29 Jahre alt, im AK Pädagogik tätig und Lehrerin an einem Gymnasium für Mathematik und Religion.*

**Miriam, du hast gesagt, du wirst selbst erst mal nicht an der demokratischen Schule Lehrerin werden. Was hat dich bewegt, dich trotzdem für die Schule zu engagieren?**

Ich bin seit einem Jahr Gymnasiallehrerin für Mathematik und evangelische Religionslehre und arbeite an einem staatlichen Gymnasium in München. Ich fühle mich dort sehr wohl.

Im Prinzip geht es mir bei der »Luana Augsburg« um gesellschaftliche Veränderung. Ich wünsche mir eine Schule, in der die Kinder und Jugendlichen frei von Notendruck, Konkurrenzkampf und Disziplinierung lernen können – und zwar das, was sie interessiert und was für sie von Relevanz ist.

**Was beeindruckt dich am demokratischen Schulkonzept am meisten?**

Dass Kinder und Jugendliche im Schulalltag Selbstwirksamkeit erfahren und erleben, dass sie tatsächlich mitgestalten und das dann auch später in ihrem Leben und der Gesellschaft einbringen können. Wir brauchen engagierte, politisch denkende Menschen, die ihr Leben in die Hand nehmen.



**»Wir benötigen alternative Bildungsideen, gelebte Utopien«**

*Leo Selinger (30) hat sein gymnasiales Referendariat für Mathematik und Physik abgeschlossen. Er machte zahlreiche Praktika an demokratischen Schulen und ist im AK Finanzen & Gebäude und im AK Pädagogik tätig.*

**Du willst an der »Luana« arbeiten. Macht es dir nichts aus, weniger Geld als im staatlichen Schulsystem zu verdienen?**

Unsere Gesellschaft braucht ein anderes Bildungssystem. Wir brauchen starke Kräfte, wie die GEW, die das Bildungssystem »von innen« verändern,

und wir benötigen alternative Bildungsideen, gelebte Utopien, wie das Bildungssystem anders ausschauen könnte. Beide Kräfte zur Veränderung müssen eng zusammenarbeiten und bedingen sich gegenseitig. Meine Hoffnung mit der »Luana« ist, ein konkretes Beispiel entstehen zu lassen, wie Bildung anders geschehen kann. Wenn uns das gelingt, würde mich das sehr glücklich machen. Dieser Antrieb ist stärker als der finanzielle.

**Gibt es etwas, was dich bei der Schulgründung auch zweifeln lässt?**

Das Schulgeld. Wir wollen eine inklusive und offene Schule für alle eröffnen. Wir gestalten das natürlich so sozial wie möglich. Trotzdem bleibt es eine Hürde, die selektiert. Ich hoffe wirklich, dass wir für jedes Kind eine Lösung finden.

**Die demokratische Schule »Luana Augsburg«**

»Luana« kommt aus dem Hawaiianischen und bedeutet »zufrieden sein«. In der »Luana« muss niemand Lernangebote wahrnehmen. Wer nicht will, darf alles machen, was die Schulregeln erlauben. Alle Regeln werden in der Schulversammlung entschieden. Jede\*r Schüler\*in und jede\*r Lehrer\*in hat eine Stimme. Alle können hier Anträge einreichen. Auf aktuell 50 vorangemeldete Kinder kommen vier Lehrer\*innen. Diese werden von den Schüler\*innen gewählt, jedes Jahr aufs Neue. Konflikte innerhalb der Schulgemeinschaft regelt der Lösungskreis, ein aus gewählten Schüler\*innen und Lehrer\*innen bestehender Arbeitskreis. Die Schule wird als private genehmigte Ersatzschule eingeordnet und muss Schulgeld verlangen. Im Schnitt 250 EUR pro Monat und Kind, je nachdem was die Eltern zahlen können. Die Schule möchte im September 2018 mit 40 Kindern eröffnen. Bisher gibt es 60 Anmeldungen. Das Konzept ist angelehnt an freie demokratische Schulen wie die »Sudbury Valley School« oder »Summerhill«.



**Eigenaktiv e. V. bittet noch dringend um Spenden und Mithilfe.** Kontodaten und Kontaktmöglichkeiten auf der Homepage eigenaktiv.de

# Schule im Ausverkauf?

## Unterfinanzierung fördert Privatisierung

»Lernen in der Baracke« – so überschrieb die Wochenzeitung Die Zeit im September 2015 die Ergebnisse ihrer Befragung, zu der sie ihre Leser\*innen aufgerufen hatte, über die baulichen, technischen und hygienischen Mängel an Schulen zu berichten. Viele der 3.000 Eltern wussten von undichten Dächern und Fenstern, verschimmelten Wänden und defekten Heizungen. Unzählige Beschwerden richteten sich gegen die verschmutzten Toiletten »mit verstopften Abflüssen und Pfützen auf dem Boden – so schmutzig, dass sich ihre Kinder das Wasserlassen stundenlang verkneifen«. Die anekdotische Berichterstattung der Eltern, wonach vielerorts ganze Schulgebäude marode sind, deckt sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen. Laut einer vom Deutschen Institut für Urbanistik im Auftrag der Kreditanstalt für Wiederaufbau durchgeführten Umfrage unter knapp 3.800 Gemeindeverwaltungen fehlen den Städten und Gemeinden rund 32 Mrd. EUR, um den Sanierungsstau in den Schulen aufzulösen. Insbesondere in großen Städten ist das Klagen der Kämmerer nicht zu überhören. Aber auch viele kleine und mittlere Kommunen können ihren Aufgaben als Schulträger aufgrund der desaströsen Haushaltslage nicht mehr ausreichend nachkommen.

Diese teils unhaltbaren Zustände rauben dem staatlichen Regelschulsystem den Rückhalt. Mehr als die Hälfte der Eltern würden ihre Kinder laut einer Forsa-Umfrage aus dem Jahr 2015 an einer Privatschule anmelden, wenn das Schulgeld dem nicht im Wege stünde. Getrieben von dem Wunsch, ihre Kinder ganztägig in kleinen Lerngruppen optimal fördern zu lassen und zugleich Familie und Beruf (besser) vereinbaren zu können, entscheiden sich immer mehr Eltern für das bundesweit wachsende Privatschulsystem. Bilingualen Unterricht, musikalische (Früh-)Förderung, Kooperationen mit Sportvereinen und Wirtschaftsunter-

nehmen können oder wollen nur die wenigsten staatlichen Schulen anbieten. Privatschulen hingegen kommen diesen Bedürfnissen konsequent nach, sodass ihre Zahl in den vergangenen Jahren rasant in die Höhe schnellte: Nachdem zeitweilig jede zweite Woche eine neue Privatschule eröffnet wurde, befindet sich inzwischen jede zehnte der 34.000 allgemeinbildenden Schulen in privater Trägerschaft – Tendenz steigend. ( )

### Distinktion statt Inklusion

Zwar gilt das Sonderungsverbot auch für Ersatzschulen, es ist ihnen aber durchaus erlaubt, ihre Schüler\*innen nach den Kriterien ihres Schulkonzepts auszuwählen. Und diese erreichen meist ohne Weiteres jene sozioökonomische Distinktion, die viele Eltern wünschen – und die tatsächlich empirisch feststellbar ist: Elf Prozent der Kinder aus Haushalten

mit mehr als dem 1,5-Fachen des mittleren bedarfsgewichteten Haushaltsnettoeinkommens besuchen eine Privatschule, in den übrigen Einkommensgruppen sind es sieben Prozent. Zwölf Prozent der Kinder aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil Abitur hat, gehen auf Privatschulen – wenn beide Eltern maximal einen mittleren Bildungsabschluss haben, sind dies lediglich fünf Prozent.<sup>1</sup> Da höhere Bildungsabschlüsse meist höhere Einkommen nach sich ziehen, fördern Privatschulen die soziale Distinktion gleich doppelt.

Der Wunsch der Eltern, sich dem staatlichen Bildungssystem zu entziehen, speist sich vor allem aus der Erwartung, dass sich die soziale Homogenität – präziser die soziale Selektivität – der Schüler\*innen in einer besseren oder



<sup>1</sup> Lohmann, Henning u. a.: Der Trend zur Privatschule geht an bildungsfernen Eltern vorbei. In: Wochenbericht des DIW Berlin, 38, 2009, S. 640-646; S. 642

eben auch formal höheren Bildung ihrer Kinder niederschlägt. Untersuchungen des Bildungsforschers Manfred Weiß, der die PISA-Zahlen des Jahres 2000 zur Leistungsfähigkeit von Privatschulen umfeldsensibel neu bewertete, zeigen indes, dass zwischen staatlichen und privaten Gymnasien »keine signifikanten Leistungsunterschiede« festzustellen sind<sup>2</sup>, wenn soziale Herkunft, kognitive Grundfähigkeiten und Migrationshintergrund herausgerechnet werden. Etwaige Leistungsunterschiede beruhen nahezu ausschließlich auf einer homogenen und privilegierten Schüler\*innenschaft.

»Für die Entstehung selektionsbedingter differenzieller Lernmilieus ist die Schulform entscheidend. ( ) Sowohl der durchschnittliche Sozialschichtungsindex als auch die durchschnittliche Punktzahl im kognitiven Fähigkeitstest differieren erwartungskonform zwischen den Schulformen deutlich stärker als zwischen öffentlichen und privaten Schulen identischer Schulform.«<sup>3</sup>

Dass Privatschulen schon mit ihren Standorten die erwünschte soziale Auswahl steuern, fördert die Homogenität der Schüler\*innen zusätzlich. Die schwierigen Aufgaben der Integration und der Inklusion überlassen sie dem staatlichen Bildungssystem. Zwar können sich Privatschulen augenblicklich als erfolgreiche Alternative zu den staatlichen Schulen präsentieren, die weitere Privatisierung des Schulwesens aber wird den Unterricht qualitativ nicht steigern. Relevant dafür sind vielmehr Faktoren, von deren Wirksamkeit man nicht nur mit Blick auf die skandinavischen Staaten überzeugt sein muss: die Professionalisierung der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung, die Verkleinerung der Lerngruppen durch zusätzliche pädagogisches Personal sowie die verlässliche Ausstattung der Schulen mit Sachmitteln wie Schulbüchern, Technik und Ganztagsverpflegung. Leider steht jedoch zu erwarten, dass die staatlichen Schulen auch weiterhin einem Spardiktat unterworfen werden, das es ihnen erschwert, unter den Vorzeichen von verschärften Integrationsnotwendigkeiten sowie Inklusion, G8 und Zentralabitur qualitativ hochwertige Bildung anzubieten. Zugleich wird die sich seit Jahren fortschreibende soziale Spaltung un-



serer Gesellschaft das Abgrenzungsbedürfnis der Mittelschicht »nach unten« verstärken. Solange es den Privatschulen gelingt, ihren positiven Ruf aufrechtzuerhalten, werden sie nicht unter mangelnder Nachfrage leiden. Dies gilt jedenfalls dann, wenn die staatlichen Regelschulen auch in Zukunft mangels finanzieller Mittel keine vergleichbaren Angebote vorhalten (können). Angesichts der Tatsache, dass Deutschland bei den Bildungsausgaben unter den OECD-Staaten nach wie vor im letzten Drittel rangiert, dürfte die allseits beschworene »Bildungsrepublik« noch lange Zeit Utopie bleiben. ( )

### Was nur die öffentliche Bildung leisten kann

Die sich in Krippen, Kitas, Kindergärten, Schulen und Hochschulen vollziehenden Privatisierungen sind deshalb fatal, weil sie unweigerlich auch die staatlichen Angebote beeinflussen. Nur dann, wenn Bildung als öffentliches Gut vorgehalten wird, kann niemand aufgrund fehlender finanzieller Mittel ausgeschlossen werden. Kostenpflichtige Bildungsangebote mindern die Bildungschancen und -aspirationen derjenigen, die nicht über die Mittel dafür verfügen. Schaut man in den Bereich der Hochschulbildung, so haben die exorbitanten Studiengebühren in den USA und Großbritannien die soziale Selektion verschärft: In den USA entstammen vier Fünftel der Studierenden dem oberen Fünftel der Gesellschaft; in Großbritannien rekrutieren sich zwei Drittel der Studierenden aus dem oberen Drittel der Gesellschaft. Die

zahlungskräftigen Nachfrager\*innen der privatisierten Bildungsgüter zählen auf die Zuteilung exklusiver Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsressourcen und erhoffen sich davon ein besseres Bildungsangebot. Tatsächlich kommt es dadurch zu einer Bildungsselektion, die die unteren und mittleren Schichten auf die öffentlichen Schulen und Hochschulen mit schlechter Ausstattung an Personal und Sachen verweist, während die oberen Einkommens- und Vermögensgruppen den selektiven Charakter privater (Hoch-)Schulen schätzen.

Dabei muss die Sparpolitik der öffentlichen Hand auch in Deutschland als Hauptursache für die Misere der Bildungseinrichtungen sowie für die sich bahnbrechenden Privatisierungen angesehen werden: Lag der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt 1995 noch bei 6,9 Prozent, sank er nach den letzten Erhebungen auf 5,3 Prozent, sodass die Bundesrepublik Deutschland zuletzt auf Platz 31 von 37 OECD-Staaten abrutschte. Der private Anteil an den Ausgaben für Primar- und Sekundarschulen dagegen fällt im OECD-Vergleich mit über 15 Prozent sehr hoch aus. Selbst in den USA liegt er bei »nur« neun Prozent. Im vorschulischen und tertiären Bereich liegt die öffentliche Finanzierungsquote in Deutschland noch weit aus niedriger. So verwundert es nicht, dass die Unterfinanzierung des öffentlichen Bildungswesens chronisch geworden ist und seiner Privatisierung den Weg bereitet hat.

Bildung muss jedoch als öffentliches Gut gehandelt werden, das jedem zusteht. Wird Bildung ausschließlich als »Standortfaktor« begriffen, um Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit zu beflügeln, wird der Instrumentalisierung dieser kostbaren Ressource endgültig Tür und Tor geöffnet. ( ) Begreifen wir Bildungspolitik wie die skandinavischen Staaten als beste Form präventiver Sozialpolitik, dürfen die politischen Zuständigkeiten nicht noch weiter zurückgedrängt werden.

#### von Dr. Tim Engartner

Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt



Wir danken Tim Engartner und dem Campus Verlag für die Nachdruckgenehmigung dieses Ausschnitts aus dem 2016 erschienenen Buch »Staat im Ausverkauf«. Dieser Beitrag ist gekürzt. Die Langversion erschien in der hessischen GEW-Mitgliederzeitschrift hlz 5/2017, Download: gew-hessen.de

<sup>2</sup> Weiß, Manfred/Preuschhoff, Corinna: Schülerleistungen in staatlichen Schulen und Privatschulen im Vergleich. In: Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden 2004, S. 39-72

<sup>3</sup> Weiß, Manfred: Schulleistungen an Privatschulen. In: Privatschulen versus staatliche Schulen. Wiesbaden 2013, S. 227-234; S. 230

# Extremismusprävention: Der Einstieg in den Ausstieg

Seit über 15 Jahren ist »Violence Prevention Network« im Bereich der Extremismusprävention und -vermeidung im rechtsradikalen und radikalislamistischen Kontext tätig. Am Beispiel der Arbeit mit islamistisch motivierten, gewalttätigen Jugendlichen und deren Angehörigen wird der Frage nachgegangen, ob und wie radikalisierte oder von Radikalisierung bedrohte junge Menschen durch pädagogische Interventionen erreicht werden können.

## Was macht junge Menschen anfällig für Radikalisierung?

Die praktische Arbeit von »Violence Prevention Network« mit über 300 bundesweiten Fällen zeigt, dass es einen einheitlichen Radikalisierungsverlauf bei jungen Menschen nicht gibt und Radikalisierungsprozesse stets im Kontext der konkreten Lebensgeschichte und -ereignisse der jungen Menschen zu betrachten sind. Soziale Perspektivlosigkeit, Anerkennungsdefizite im sozialen Umfeld, innerfamiliäre Konfliktstrukturen, Diskriminierungserfahrungen können ein Teil der Ursachen der Entfremdung von dieser Gesellschaft sein. Aber auch junge Menschen, die nicht aus prekären Familienverhältnissen kommen, werden von den manipulativen Rekrutierungsstrategien der extremistischen Szene erreicht. Für die Deradikalisierungsarbeit ist es wichtig, die Attraktivitätsmomente zu erkennen. Die Szene verspricht den jungen Menschen unter anderem

- Identität, Geborgenheit und Gemeinschaft (auch spirituelle Heimat), unabhängig von nationalen und ethnischen Kategorien,
- Wissen mit einem exklusiven Wahrheitsanspruch (einzige und höhere Wahrheit), der zu einem überhöhten Selbstwertgefühl führen soll und die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft ermöglicht,
- eindeutige Werteszuschreibungen mit der klaren Unterscheidung zwischen »Gläubigen« und »Nichtgläubigen«, »gut« und »böse« (dichotome Weltanschauung, mit der Ungleichheitsideologien vermittelt werden),
- klare Orientierungen durch charismatische Autoritäten mit Gehorsamsanspruch (»Du musst nicht nachdenken, Du musst nur folgen.«),
- Gerechtigkeitsutopien, die an die hoch ideologisierte Vorstellung von weltweiter Verfolgung von Muslim\*innen (kollektive Opferidentität) anknüpfen, die solidarisch unterstützt werden müssen (Mitmachfaktor), um ihr Leiden zu beenden,
- Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit und Abgrenzung von der Erwachsenenwelt und der Gesellschaft sowie
- die Möglichkeit, aufgestauten Hass durch Gewalthandlungen zu kompensieren und hierbei Gewalthandlungen »religiös« legitimieren zu können.



Foto: imago/Seeliger

## Möglichkeiten der Deradikalisierung

Deradikalisierung beschreibt den Prozess der Auflösung menschenverachtender Ideologien und der nachhaltigen Verhinderung von Handlungen, die gegen Menschen- und Grundrechte gerichtet sind. Damit ist nicht nur die Ausstiegsarbeit gemeint, die eine bewusste Entscheidung des Ausstiegs aus der extremistischen Szene voraussetzt. Deradikalisierungsprozesse beginnen oft bei gefährdeten Personen, die noch keine oder keine endgültige Entscheidung darüber getroffen haben, sich vom Extremismus zu distanzieren. Daher hat Deradikalisierungsarbeit einen hochgradig aufsuchenden Charakter und muss oft erst die Veränderungsmotivation bei den Betroffenen anregen.

Sie beinhaltet sowohl eine niedrigschwellige Bildungsarbeit, die es versteht, mit jungen Menschen Dialoge über schwierige Fragestellungen zu führen, als auch eine sozialarbeiterisch-pädagogische Perspektive, welche den Blick auf die Problemlagen junger Menschen richtet. Denn ohne eine soziale Perspektive führt eine »Entzauberung« der extremistischen Ideologie zu einer Dekompensation bei Menschen, die eigentlich eines sozialen Halts bedürfen.

### Aufbau einer professionellen Arbeitsbeziehung

Die Herstellung einer Vertrauensbasis zu den Betroffenen stellt eine überaus anspruchsvolle Aufgabe dar, denn es gilt, jene jungen Menschen zu erreichen, die von der Gesellschaft und den staatlichen Organen häufig hochgradig entfremdet sind. Die Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten aufsuchend und verstricken sich nicht gleich in Gegennarrative, sondern nehmen eine interessierte Haltung zu den Betroffenen und ihrer Lebenssituation ein. Sie nehmen die religiösen Fragestellungen ernst und gehen hierzu in eine fundierte inhaltliche Auseinandersetzung. Oftmals geht es um eine der folgenden Fragestellungen: Darf ein Mensch muslimischen Glaubens in einem säkularen Staat leben? Welche Werte vertritt die Religion, welches Menschenbild offenbart sich? Welchen Wert hat jeder Mensch an sich, auch wenn Menschen völlig unterschiedlich sind? Was heißt es, Verantwortung für sich, die Umwelt und die Mitmenschen zu übernehmen? Wie kann man frühere Fehler wiedergutmachen? Was sagt die Religion über Gewalt und Zwang? Was bedeutet Dschihad im religiösen Sinne?

### Vermeidung von Selbst- und Fremdfährdung

Die extremistische Szene agiert auf hochaggressivem Niveau und fordert immer wieder zum Kampf gegen »Ungläubige« auf. In diesem Risikobereich müssen pädagogische Aktivitäten darauf ausgerichtet sein, Gefährdungen zu vermeiden. Hierzu ist die Kooperation mit nahestehenden Personen wie Familienangehörigen zentral, denn emotionale Schlüsselpersonen sind wichtige Hemmschwellen für zerstörerische Handlungen. Gleichzeitig ist es in dieser Phase relevant, die jungen Menschen in ihren

festgefühten ideologischen Gedankenmustern zu verunsichern, um eine Offenheit für neue Sichtweisen zu ermöglichen.

### Dialogfähigkeit und Toleranz gegenüber Widersprüchlichkeiten

In der extremistischen Szene gibt es eine hochgradige Gehorsamsorientierung, verbunden mit einer Angstideologie, d. h. abweichendes Denken und Verhalten wird sanktioniert. In den Gesprächen mit den jungen Menschen ist es zentral, dass diese wieder eigenständiges Denken entwickeln, andere Sichtweisen angstfrei annehmen und selbstbewusste und eigenverantwortliche Entscheidungen treffen können.

Neue Perspektiven zu eröffnen und unterschiedliche Sichtweisen annehmen zu können sind Grundprinzipien jeglicher Bildungsarbeit. Für Menschen, die in ideologischer Monokausalität verhaftet sind, kann dies nur prozesshaft entwickelt werden. Der etappenweise Einsatz von unterschiedlichen Teams mit unterschiedlichen Weltanschauungen wie auch der Aufbau neuer sozialer Beziehungen beziehungsweise der Reaktivierung früherer sozialer Kontakte unterstützen diesen Prozess.

### Aufbau eines neuen privaten Netzwerkes

Die extremistische Szene will eine Gleichförmigkeit, indem sie Differenzen negiert und »Ungläubigen« das Existenzrecht abspricht. Sie sorgt dafür, dass »Neumitglieder« frühere soziale Kontakte (gegebenenfalls familiäre Beziehungen) abbrechen, soweit sich diese Personen nicht ebenfalls missionieren lassen. Junge Menschen unterliegen bei einem Verlassen der Szene der Gefahr einer möglichen individuellen Kompensation, da soziale Interaktionen und die Anerkennung der eigenen Person nur noch im extremistischen Milieu stattgefunden haben. Durch den Aufbau alternativer privater und öffentlicher Netzwerke wird die Distanzhaltung zur extremistischen Szene erleichtert.

Soziale Desintegration ist ein Ursachenfaktor für eine mögliche Radikalisierung oder Re-Radikalisierung. Daher sind schulische und berufliche Integrationsmaßnahmen für die Jugendlichen von besonderer Bedeutung, weil sie soziale

Partizipationsmöglichkeiten und neues Selbstwertgefühl ermöglichen. Die Beratungsarbeit mit den Familien der jungen Menschen ist ein fester Bestandteil des Deradikalisierungsprozesses. Dazu gehört unter anderem, mögliche Konflikte innerhalb der Familie zu klären.

### Biografisches Verstehen

Werden die betroffenen jungen Menschen, wie anfänglich beschrieben, in ihren existenziellen und religiösen Fragestellungen ernst genommen und fühlen sie sich als Person angenommen, können sie sich für Themen wie eigene Diskriminierungserfahrungen, Lebenskrisen und kritische Lebensereignisse öffnen. Extremistische Affinitäten und Gewaltanwendungen sind immer auch Ausdruck eigener lebensgeschichtlicher Ereignisse, die die betroffene Person in ihrer Wirkung nicht nachvollzogen hat. Biografiearbeit bedeutet, dass junge Menschen die wirksamen Faktoren in ihrem Leben identifizieren und verstehen können (biografische Schlüsselkompetenz). Die Entstehung von Gewalt und menschenverachtenden Denkmustern wird als Bestandteil der eigenen Lebensgeschichte erkannt und damit werden die Anlassstrukturen und Legitimationsmuster von ideologischer Gewalt aufgeweicht.

Der überwiegende Teil der von »Violence Prevention Network« betreuten Jugendlichen hat die ersten Schritte des Ausstieges geschafft und keine Kontakte mehr zur extremistischen Szene. In diesen Fällen ist es gelungen, dass sich die jungen Menschen von der Gesellschaft angenommen fühlen, partizipieren und berufliche wie private Ziele erreichbar gestalten können. Viele von ihnen bezeichnen dann ihre Zeit in der extremistischen Szene als eine »verlorene Zeit«.

#### von Thomas Mücke

Diplom-Politologe, Diplom-Erziehungswissenschaftler  
Gründer und Geschäftsführer  
von Violence Prevention  
Network e. V.



#### Kontakt:

Violence Prevention Network:  
thomas.muecke@violence-prevention-network.de  
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Beratungsstelle Radikalisierung für betroffene Angehörige: [beratung@bamf.bund.de](mailto:beratung@bamf.bund.de), Hotline: 0911 9434343

#### Weiter lesen:

Thomas Mücke (2016): Zum Hass verführt. Wie der Salafismus unsere Kinder bedroht und was wir dagegen tun können. Köln, Bastei Lübbe AG

## Vom Umgang der GEW mit der eigenen Geschichte, Teil 2

# Entnazifizierung – Niemand hat das Recht zu gehorchen<sup>1</sup>

1935 waren über 84.000 Lehrer\*innen Mitglied der NSDAP. 84,7 % davon traten nach dem 30. Januar 1933 ein.<sup>2</sup> Und dies nicht, weil sie mussten, wie es viele nach 1945 häufig erzählten. Im Gegenteil. Die Organisationsleitung der NSDAP war darüber sogar empört: »Die Parteieintritte seitens der Beamten nach der Machtübernahme betragen das Vierfache von dem, wie es vor der Machtübernahme war. Bei den Lehrern ist die Anzahl der Parteieintritte sogar 6mal so groß als vor der Machtübernahme. Hier handelt es sich zweifellos bei einem größeren Teil der Beamten und Lehrer um Konjunkturritter.«<sup>3</sup> Es folgte der Vorschlag, Lehrkräfte und Beamt\*innen umgehend durch die Parteileitungen zu überprüfen und besonders starker Schulung zu unterwerfen. Denjenigen, die nicht aktiv in der Bewegung tätig und weltanschaulich nicht gefestigt schienen, drohte der Parteiauschluss.

1936 waren 97 % der Lehrkräfte Mitglied im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) und 32 % der Volksschullehrer\*innen gehörten der NSDAP an (bei den übrigen Beamt\*innen 17 %). Zahlreiche Lehrkräfte waren Ehrenzeichenträger und als Gau-, Kreis- oder Ortsgruppenleiter aktiv.<sup>4</sup>

### Entlassungen nach 1945

Die Alliierten waren sich weit vor Kriegsende einig, die Urheber\*innen, Repräsentant\*innen und Anhänger\*innen der nationalsozialistischen Ideologie zur Verantwortung zu ziehen. Sofort nach Kriegsende kam es deshalb zu Entlassungen und Verhaftungen. Noch vor Wiedereröffnung der bayerischen Schulen führte Paul D. Wienpahl, psycholo-

gischer Berater der amerikanischen Militärregierung, im Landkreis Ochsenfurt Interviews mit etwa 120 Lehrkräften und kam zu dem Ergebnis: »The general ignorance of these people, old and young, was surprising. (...) They would teach anything ordered.«<sup>5</sup>

Die Schulaufsichtsbehörden wurden im Juli 1945 darauf hingewiesen: »Wer der NSDAP vor dem 1.5.1937 beigetreten ist oder wer ein Amt in der Partei gehabt hat, einerlei wann, wer in besonders scharfer Art als Nationalsozialist hervorgetreten ist, wer Militarist war oder eine leitende militärische Stelle eingenommen hat, kann nicht als Schulbeamter oder Lehrer verwendet werden.«<sup>6</sup> Im März 1946 wurde das Vorgehen einheitlich und das Gesetz zur Befreiung von Nationalsozialismus und Militarismus beschlossen. Alle früheren Mitglieder der NSDAP und deren Nebenorganisationen wurden mithilfe von Meldebögen registriert und in Spruchkammerverfahren in eine von fünf Gruppen eingestuft. In Bayern führte das im Volksschulbereich dazu, dass bis zum September 1946 von 17.818 Lehrkräften 9.831 entlassen wurden, also 55,17 %.<sup>7</sup> Der Bayerische Lehrerverein (BLV) bekämpfte die Entnazifizierung von Anfang an vehement. Max Braun, der Beauftragte des BLV für Entnazifizierung, äußerte sich dazu 1948 in der Vereinszeitschrift »Die Bayerische Schule«: »Was zwischen Anfang und Ende liegt, war für die Großzahl der Betroffenen ein martervoller Leidensweg bis in den Karfreitag hinein. Ungezählte Opfer politischen Irrtums wurden ihrer Existenzen beraubt, finanziell zu Grund gerichtet, an ihrer Ehre geschändet, körperlich und seelisch zerbrochen.«<sup>8</sup>

Entnazifizierung gelesen. Sie überbieten sich in Jammern und Wehklagen über das schreiende Unrecht, das gerade und vor allem den Lehrer\*innen nach dem »schweren Zusammenbruch Deutschlands«<sup>9</sup> völlig grundlos zugefügt worden sei. Immer wieder wird betont, dass sie doch (auch) zwischen 1933 und 1945 nichts anderes als ihre Pflicht getan hätten. Keine Zeile, kein Wort, nichts über die Verbrechen des Regimes, dem sie – mehr oder weniger begeistert – gedient hatten, nichts über dessen Millionen Opfer, nur tiefendes Selbstmitleid. Letztlich war diese Haltung aber erfolgreich: Von den ab Mai 1945 insgesamt 11.310 entlassenen Lehrkräften (überwiegend Lehrer) befanden sich 1950 wieder 8.820 im Dienst (ohne Pensionierungen, Todesfälle und Wegzüge). 711 sind »nicht wieder verwendet worden«, also insgesamt etwa 6 %, so Kultusminister Hundhammer in seiner Etatrede 1950. Amerikanische Zeitungen beschrieben diesen Vorgang als Renazifizierung.<sup>10</sup>

### Und die GEW Bayern?

1951 wurde die GEW Bayern gegründet, 1954 erschien zum ersten Mal die Zeitschrift unseres Landesverbands, die DDS. Ich habe die Ausgaben der 50er- und 60er-Jahre durchgesehen und keinen einzigen Beitrag zur Zeit des Nationalsozialismus gefunden. Lediglich in zwei Artikeln wird implizit darauf Bezug genommen: 1955 im Zusammenhang mit dem Thema Wiederaufrüstung und 1961 anlässlich der Reise einer GEW-Delegation nach Israel. Das war's. Grund genug, sich in der GEW damit weiter auseinanderzusetzen.

### Selbstmitleid und Ignoranz

Ich habe eine Vielzahl von Eingaben, Denkschriften und Memoranden zur

**von Schorsch Wiesmaier**  
Volksschullehrer im Ruhestand  
Vorsitzender der GEW Bayern  
von 1996-2005



1 Zitat von Hannah Arendt. Bei dem folgenden Artikel handelt es sich um einen zweiten Teil zum Thema »Umgang der GEW mit der eigenen Geschichte«. Der erste Teil wurde unter dem Titel »History is unwritten« in der DDS 10/2017, S. 14 veröffentlicht.  
2 Breyvogel, W.: Volksschullehrer und Faschismus. In: Heinemann, M. (Hg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977, S. 318  
3 Eilers, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik, Köln/Opladen 1963. S. 74  
4 Müller, W.: Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht von 1945-1949. München 1995, S. 72

5 Ebd.

6 Dto., S. 70

7 Dto., S. 71

8 Braun, M.: Entnazifizierung und kein Ende. In: Die Bayerische Schule, 1948, S. 89

9 Vgl. Erklärung des BLV-Hauptausschuss, 1947

10 Müller, W. (1995), S. 83

## Berichte ... Berichte ... Berichte ... Berichte ... Berichte ... Berichte ... Berichte

### Tarifverhandlungen im bfz: **GEW fordert u. a. Jahressonderzahlung für alle**

Nachdem die Geschäftsführung des Weiterbildungsträgers bfz kurz vor Ostern dieses Jahres den Manteltarifvertrag (MTV) gekündigt hat, führt die GEW Tarifverhandlungen mit der Arbeitgeberseite.<sup>1</sup> In der dritten Verhandlungsrunde am 10. Oktober legte die GEW nun ihre Forderungen auf den Tisch. Neben Änderungen bei Befristungen sowie Verbesserungen z. B. im Falle der Erkrankung der Kinder der Beschäftigten und bei den Verfallsfristen etwaiger Ansprüche gegenüber dem Arbeitgeber fordert die GEW eine einheitliche Jahressonderzahlung in Höhe von 2.000 EUR für alle. Dies stieß bei den Arbeitgebervertreter\*innen auf heftigen Widerstand. Es sei nicht bezahlbar und habe nichts mit einem Manteltarifvertrag (MTV) zu tun.

#### Wirtschaftliche Rekordjahre in Folge

Die GEW argumentierte dagegen: Seit mehreren Jahren steigen beim bfz die Umsätze und Gewinne wie auch die Beschäftigtenzahl. Viele der Kolleg\*innen erhalten bereits eine Jahressonderzahlung. Warum also nicht alle? Auch die bfz-Betriebsräte fordern dies schon seit Langem. Im Hinblick auf die Klagen der bfz-Kolleg\*innen über zunehmende Arbeitsverdichtung und schlechte Arbeitsbedingungen wäre dies ein kleiner Ausgleich.

So gestaltete sich die Verhandlung am 10. Oktober sehr schwierig. Eine Kollegin aus der Verhandlungskommission cha-

rakterisierte dies so: »Der Arbeitgeber will offensichtlich einen MTV als Freeware.«

Die GEW-Vertreter\*innen beharrten deshalb darauf: Kein Tarifabschluss ohne garantierte Jahressonderzahlung. Eine bittere Pille, die der Arbeitgeber nun erst einmal verdauen muss. Die Verhandlung wurde deshalb ergebnislos auf den 20. November vertagt.

#### Kein Abschluss bis zum 31.12.2017 – was dann?

Für die GEW-Mitglieder gilt der MTV weiter, da er dann in der Nachwirkung ist. Gleiches gilt auch für die Beschäftigten, in deren Arbeitsvertrag Bezug auf den MTV genommen wird. Aber selbst wenn dies fehlen sollte, müsste aufgrund einer Arbeitgeberzusage der MTV eigentlich ebenfalls weiter gelten. Doch will der Arbeitgeber davon nun nichts mehr wissen, obwohl die Rechtsposition der GEW hier eindeutig ist. GEW-Mitglieder sind also auf der sicheren Seite, auch die Kolleg\*innen, die bis zum 31. Dezember 2017 noch in die Gewerkschaft eintreten.

Inzwischen ist der Mitgliederzuwachs im dreistelligen Bereich. Bei allen Betriebsversammlungen ist die Kündigung des MTV derzeit das Topthema; für die gewerkschaftlich organisierten Kandidat\*innen zu den Betriebsratswahlen im nächsten Jahr eine Steilvorlage des Arbeitgebers.

von Anton Salzbrunn

Mitglied der GEW-Verhandlungskommission

1 Vgl. DDS 9/2017, S. 18

### GEW München veröffentlicht Checkliste gegen Union Busting

Union Busting, die systematische Bekämpfung von organisierten oder unbequemen Mitarbeiter\*innen, ist in immer mehr Betrieben gängige Praxis. Diese betrifft sowohl private und staatliche als auch konfessionelle Betriebe. Union Busting ist dabei eine Strategie. Was als Mobbing, Bossing oder einfache Kündigung daherkommt, kann durchaus Teil dieses Plans sein.

Der Arbeitskreis Union Busting der Münchner GEW hat nun eine Checkliste entwickelt, anhand derer Beschäftigte sowie Betriebs- bzw. Personalräte feststellen können, ob Gewerkschaften und ihre Mitglieder oder anderweitig für Arbeitnehmer\*innenrechte Engagierter im Betrieb benachteiligt werden.

Außer zum Selbsttest ist der Bogen auch dazu gedacht, die Häufigkeit von Methoden des Union Busting im Bereich Erziehung und Wissenschaft besser abschätzen zu können. Deshalb sollten möglichst viele Checklisten ausgefüllt an die GEW München, Schwanthaler Str. 64, 80336 München zurückgeschickt werden. Darüber hinaus freuen sich die Entwickler\*innen des Bogens über Rückfragen und Verbesserungsvorschläge.



Am Freitag, den 13. Oktober, dem bundesweiten Aktionstag gegen Union Busting, fand auch in München eine öffentliche Aktion statt. Diesmal mit Unterstützung von GEW-Kolleg\*innen vor »Arket« (H&M-Gruppe).

Download der Checkliste mit Auswertung und weitere Infos:  
[gew-muenchen.de/aktive/ak-union-busting/aktuell/](http://gew-muenchen.de/aktive/ak-union-busting/aktuell/)

**Eine Aktion des GEW-Stadtverbands München**

## Nordkorea und Syrien: Zwei erschütternde Bücher zu aktuellen Krisen

Was seit vielen Jahren in Nordkorea geschieht und was viele Menschen unter dem kommunistischen Herrschaftssystem zu erleiden haben, ist weitgehend unbekannt, es sei denn, man hat das Buch »Denunziation. Erzählungen aus Nordkorea« gelesen. Beschrieben werden Ereignisse aus dem Alltagsgeschehen sieben verschiedener Personen zur Zeit des »gottgleichen« Kim Il-sung, des nordkoreanischen Gründers und Führers. Unter ihm war gewollt, dass jede\*r jede\*n bespitzelt und denunziert, und schon geringste Abweichungen von den permanent erlassenen Anordnungen konnten, wenn es zu einer Anzeige kam, schlimme Folgen haben. Da verhängte zum Beispiel eine besorgte Mutter die Fenster ihrer Wohnung mit blauem Stoff, um ihrem ängstlichen Sohn den Ausblick auf die Ehrfurcht einflößenden Standbilder von Kim Il-sung und Karl Marx zu ersparen, vor denen sich der Kleine fürchtete. Die Blockwartin sah im Verhängen der Fenster mangelnden Respekt vor dem glorreichen Führer und zeigte die Mutter an – mit der Folge, dass die ganze Familie in einem der gefürchteten Straflager landete. Da wollte ein Mann seine sterbenskranke Mutter besuchen, erhielt aber keinen Passierschein. Er fuhr trotzdem hin, konnte sich bei einer Kontrolle nicht ausweisen und wurde verhaftet.

Erstmals ist es einem Autor gelungen, ein systemkritisches Manuskript unter dem Pseudonym »Bandi« aus dem Land zu schmuggeln. Der Autor soll noch in Nordkorea leben – würde das Pseudonym gelüftet, bedeutete das für ihn den sicheren Tod. Vieles in dem Buch, das mittlerweile in 18 Sprachen übersetzt worden ist, erinnert an die Diktatur der Nazis. So wie Hitler zum größten Deutschen aller Zeiten hochstilisiert worden war, genoss auch Kim Il-sung – und inzwischen sein Sohn Kim Jong-il – unbeschränkte Verehrung. In einem kurzen Vorwort gibt Thomas Reichert, Leiter des ZDF-Studios Ostasien, Einblick in die historische Entwicklung Nordkoreas.

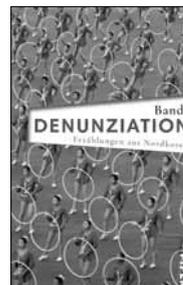
Anders als in Bezug auf Nordkorea wissen wir über die entsetzlichen Vorgänge in Syrien durch nahezu tagtägliche Berichte in den Medien einigermaßen Bescheid. Trotzdem gibt der in

Romanform geschriebene Bericht von der aus Aserbaidschan stammenden und zurzeit in Berlin lebenden Autorin neue Einblicke. Olga Grjasnowa schildert das Leben von zwei Syrer\*innen, deren Existenz durch den Krieg völlig zerstört wird. Hammoudi hatte erfolgreich in einem Pariser Krankenhaus gearbeitet und muss jetzt, um seinen Pass zu verlängern, kurz

zurück in sein Heimatland. Dort lässt man ihn nicht mehr raus, bis er, um nicht verhaftet zu werden, die Flucht wagt und mithilfe von Schleusern in Berlin ankommt. Auch Amal, eine erfolgreiche und systemkritische Fernsehschauspieler\*in, muss Syrien verlassen. Beide treffen sich zufällig in Damaskus und erneut später in Berlin. Was diesen Roman so außerordentlich macht, ist die unbestechliche Dokumentation der Leiden und Schrecken, der Gewalt und der Unmenschlichkeiten, denen die zwei Romanfiguren in den zerbombten Städten, in den Gefängnissen und bei der Flucht im Schlauchboot über das Mittelmeer ausgesetzt sind. Es ist so, als wäre man dabei, als hätte man alles miterlebt – so genau, so hautnah sind die Folgen des Bürgerkriegs für die betroffenen Menschen in Syrien bisher noch nicht literarisch verarbeitet worden.

Beide Bücher können im Deutsch- und Sozialkundeunterricht sinnvoll eingesetzt werden, indem man einzelne Passagen vorliest oder als Referat an Schüler\*innen vergibt.

von Thilo Castner



Bandi:  
Denunziation. Erzählungen  
aus Nordkorea  
Piper-Verlag  
München 2017  
221 Seiten  
20,00 EUR  
ISBN 978-3-492-05822-3



Olga Grjasnowa:  
Gott ist nicht schüchtern  
Aufbau-Verlag  
Berlin 2017  
309 Seiten  
22,00 EUR  
ISBN 978-3-351-03665-2



Von hier an geht  
es aufwärts!

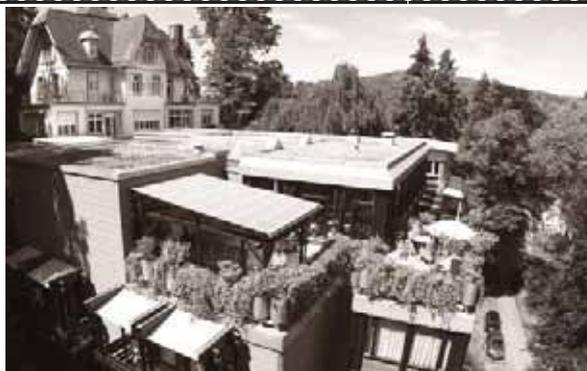
Eine kleine, wunderschön gelegene private Klinik für psychotherapeutisch-psychiatrische Indikationen. Sehr engagierte Mitarbeiter nehmen sich Zeit, um mit Ihnen in Kontakt zu kommen und Sie auf Ihrem Weg in Richtung auf Ihre Gesundheitsziele zu begleiten. Man wird nie gern krank, aber hier ist der Ort, an dem aus der Erkrankung eine sinnvolle Kurskorrektur werden kann!

**Kostenübernahme:** Alle privaten Krankenversicherungen und die Beihilfe

**Indikationen:** Belastungs- und Erschöpfungsreaktionen („Burn-out“), Depressionen, Ängste und Panik, Essstörungen, Schlafstörungen, Schmerzen

**Tel. Beratung:**  
**07221/ 39 39 30**

Gunzenbachstr. 8, **76530 Baden-Baden**  
[www.leisberg-klinik.de](http://www.leisberg-klinik.de) • [info@leisberg-klinik.de](mailto:info@leisberg-klinik.de)





Der LesePeter ist eine Auszeichnung der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW für ein herausragendes aktuelles Buch der Kinder- und Jugendliteratur. Die ausführliche Rezension (mit pädagogischen Hinweisen) gibt es unter AJuM.de (Datenbank) oder unter LesePeter.de.

Im November 2017 erhält den LesePeter das Sachbuch  
**Gianumberto Accinelli und Serena Viola: Dominoeffekt**

Fischer Sauerländer • Frankfurt am Main 2017 • 136 S.  
 19,99 EUR • ab 9 Jahren • ISBN 978-3-7373-5471-4

Das Eingreifen des Menschen in die Natur hat meist weitreichende Folgen. Durch unkontrolliertes Importieren fremder Lebewesen kann erheblicher Schaden angerichtet werden. Versuche, den angerichteten Schaden rückgängig zu machen, lösen meist Dominoeffekte aus. Von 18 unglaublichen, aber wahren Geschichten berichtet der Autor Accinelli in anekdotischer Erzählweise.

**Weitere der auf Seite 2 angekündigten Plakate für das Schwarze Brett an den Schulen:**

**Schnell mal neu verpackt ...**

Erinnern Sie sich noch?  
 „Raider heißt jetzt Twix,  
 sonst ändert sich nix“

Wir fordern ein wirklich neues G9:

- mit einer neuen Oberstufe
- auf Basis einer pädagogischen Reform
- das zusammenführt statt trennt

mehr Informationen dazu gibt es unter:  
[gew-bayern.de/neues\\_g9](http://gew-bayern.de/neues_g9)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern **GEW**

**Gleiches Gehalt für gleichwertige Arbeit!**

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern **GEW**

A 13 als Eingangsgehalt für alle Lehrer\*innen!  
 Höhere Eingruppierung auch für Fach- und Förderlehrer\*innen!

Klar: Der Unterricht in verschiedenen Schularten stellt unterschiedliche Anforderungen. Aber: Alle Lehrer\*innen werden mit höchsten pädagogischen Herausforderungen konfrontiert. Und ist die Anleitung zu grundlegenden Lernerfahrungen weniger anspruchsvoll? Ist die Arbeit der Lehrer\*innen in Grund- und Mittelschulen von geringerem Wert?  
 Außerdem: Lehrkräfte an Grund- und Mittelschulen haben das höchste Pflichtstundenmaß. Nur eine Minderheit erhält eine Zulage bzw. A 13 – abhängig von schein-objektiven dienstlichen Beurteilungen.

Hält fit und fördert den Gleichgewichtssinn

Wir wenden uns gegen die zynische Einstellungspolitik. Auch junge Lehrer\*innen brauchen stabile Lebensperspektiven!

2016 2017 2018 2019 2020 2021

— Fristverträge ...

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern **GEW**



Stadt Nürnberg  
 Eine Arbeitgeberin  
 Viele Möglichkeiten

Die Stadt Nürnberg sucht für ihre Berufliche Schule - Direktorat 14 - eine/n

**stv. Schulleiterin/stv. Schulleiter**

Besoldungsgruppe A 15 + Z BayBesG bzw. Entgeltgruppe 15 + Z TVöD

**Ihre Aufgaben**

Neben der eigenen Unterrichtstätigkeit und der ständigen Vertretung des Schulleiters sind Sie insbesondere verantwortlich für fachliche und didaktisch-pädagogische Aufgaben (z. B. aktive Mitarbeit bei der pädagogischen Schulentwicklung und dem Qualitätsmanagement, Mitwirkung an der Konzeption schulinterner Fortbildungen und innovativer Unterrichtskonzepte), administrative Aufgaben (z. B. Mitarbeit bei der Organisation des Schulbetriebs, Ermittlung des Personalbedarfs und Koordination des Lehrkräfteeinsatzes, Vertretungsplanung, Bearbeitung von schulrechtlichen Fragen, Erstellung von Statistiken, Inventarverwaltung, Überwachung der Arbeitssicherheit, Konzeption von Umbaumaßnahmen, Planungs- und Überwachungsaufgaben im Rahmen des Schulbudgets, Mitarbeit beim Anmelde- und Aufnahmeverfahren sowie der Heimschülerverwaltung) und Unterstützungsaufgaben (z. B. Unterstützung des Schulleiters in allen didaktisch-pädagogischen, fachlichen und administrativen Aufgaben sowie Mitwirkung bei der sozialverträglichen Gestaltung des Schulklimas).

**Ihr Profil**

Für die Tätigkeit ist die Befähigung für das Lehramt an beruflichen Schulen mit der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften, Unterrichtserfahrung im beruflichen Schulwesen sowie Erfahrungen als Funktionsstelleninhaber/in in BGr. A 15 BayBesG bzw. EGr. 15 TVöD oder einer vergleichbaren Eingruppierung unverzichtbar. Daneben erwarten wir fundierte fachliche Kenntnisse, vertiefte pädagogische Kenntnisse, gute pädagogische Fähigkeiten, fundierte Kenntnisse des Schulrechts, fundierte EDV-Kenntnisse, Innovationsfähigkeit und Organisationstalent, gute Führungseigenschaften, ausgeprägte soziale Kompetenz, überdurchschnittliche Einsatzbereitschaft und Belastbarkeit sowie Erfahrungen in der pädagogischen Schulentwicklung, dem Qualitätsmanagement und der (Schul-) Verwaltung sowie den einschlägigen EDV-Programmen.

**Ihre Bewerbung**

Bitte senden Sie Ihre vollständigen Bewerbungsunterlagen **bis 30.11.2017** an die Stadt Nürnberg, Personalamt, z. H. **Frau Leonhardt**, Fünferplatz 2, 90403 Nürnberg. Telefonisch erreichen Sie uns unter 0911 / 231- 2981. Bitte verwenden Sie nur Kopien, weil eine Rücksendung der Unterlagen nicht erfolgen kann.

Die Informationen im Stellenmarkt unter [karriere.nuernberg.de](http://karriere.nuernberg.de) sind Bestandteil dieser Stellenausschreibung.

**Chancengleichheit ist die Grundlage unserer Personalarbeit**



## Interessante GEW-Veranstaltungen ab November 2017

Die Übersicht wird ständig aktualisiert, entsprechende Hinweise bitte an Susanne Glas in der GEW-Landesgeschäftsstelle: susanne.glas@gew-bayern.de

10.-11.11.2017	<b>Die »wilden Kerle« und »Prinzessin Lillifee«?</b> Selbstsicherheit bei Mädchen und Jungen. Mit Marija Milana, Trainerin für Selbstsicherheit und Kommunikation. TN-Beitrag für GEW-Mitglieder: 20 Euro. Anmeldeschluss war bereits. Bei Interesse nach freien Plätzen fragen.	Zwei-Tages-Seminar	<b>Markt Indersdorf</b> Akademie Schönbrunn Fr. 16.00 - Sa. 16.00 Uhr
15.11.2017	<b>Bildung zum Gehorsam.</b> Wodurch in der kapitalistischen Erziehung die Prügelstrafe ersetzt wird. Referent: Freerk Huisken, Pädagoge, von 1971-2006 Professor an der Universität Bremen für Politische Ökonomie des Ausbildungssektors. Eine Veranstaltung der GEW München mit SJD – Die Falken.	Vortrag mit Diskussion	<b>München</b> DGB-Haus 19.00 Uhr
17.11.2017	<b>Inklusion. Weiter denken!</b> Herausforderungen, Erfolge und zukünftige Aufgaben inklusiv arbeitender Schulen. Eine Veranstaltung der Jungen GEW. Näheres siehe unten.	Vortrag mit Diskussion	<b>München</b> DGB-Haus 18.30 Uhr
18.-19.11.2017	<b>Mediation bei Konflikten am Arbeitsplatz. Teil 2.</b> <sup>1,2</sup> Training des Einsatzes von Mediationswerkzeugen im beruflichen Alltag. Mit Andreas Wagner. Teilnahmevoraussetzung ist Teilnahme am Teil 1. Anmeldeschluss war bereits. Bei Interesse nach freien Plätzen fragen.	Zwei-Tages-Seminar	<b>Neumarkt</b> Hotel Schönblick Fr. 16.00 - Sa. 16.00 Uhr
8.-9.12.2017	<b>Schreib doch schnell mal was dazu!</b> <sup>1,2</sup> Journalistische Grundregeln, Textformen (Web und Print) kennenlernen, Überschriften, Teaser, Zitate u. a. Mit Dagmar Thiel, Journalistin. Anmeldeschluss war bereits. Bei Interesse nach freien Plätzen fragen.	Zwei-Tages-Seminar	<b>Stein b. Nürnberg</b> Tagungshaus Stein Fr. 16.00 - Sa. 16.00 Uhr

<sup>1</sup> Anmeldung nötig, falls nicht anders angegeben: GEW Bayern, Susanne Glas, susanne.glas@gew-bayern.de, Tel.: 089 54408116, Fax: 089 5389487 <sup>2</sup> TN-Gebühr



**Die Junge GEW  
und der Landesverband  
der GEW Bayern  
laden zu einem Vortrag mit Diskussion ein**

**Inklusion. Weiter denken!**  
Herausforderungen, Erfolge und zukünftige Aufgaben  
inklusive arbeitender Schulen

**München, Freitag, 17. November 2017**  
18.30 Uhr, DGB-Haus, Schwanthalerstr. 64  
Raum T 0.02

Ralph Kuhn, stellvertretender Sprecher der Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen und Leiter einer seit über 20 Jahren inklusiv arbeitenden Gesamtschule, berichtet von der Entwicklung inklusiv arbeitender Schulen in NRW und stellt Herausforderungen und Erfolge, aber auch Probleme sowie zukünftige Aufgaben vor.

Johannes Schiller, Mitglied der GEW-Landesfachgruppe Sonderpädagogische Berufe, gibt danach einen Überblick zum Stand der Inklusion im bayerischen Schulsystem. Teilnehmer\*innen der Veranstaltung erhalten eine Fortbildungsbescheinigung.

Weitere Infos: [gew-bayern.de/inklusion](http://gew-bayern.de/inklusion)

Peter Wegenschimmel, der Delegierte der GEW Bayern in CEYTUN, dem zentraleuropäischen Netzwerk junger Gewerkschafter\*innen, lädt am 4. und 5.12.2017 zu zwei Veranstaltungen ein

**Fließbanddidaktik und konservative Revolution:  
Proteste gegen die Schulreform in Polen**  
am 4.12.2017, 19.00 Uhr, in München  
DGB-Haus, Schwanthaler Str. 64, Ludwig-Koch-Saal  
Referentin: Agnieszka Dziemianowicz-Bąk  
polnische Pädagogin, Politikerin und soziale Aktivistin  
Seit Dezember 2015 ist sie Vorstandsmitglied der neu gegründeten linken Oppositionspartei Razem, die prekäre Beschäftigte vertritt. 2016 war sie Mitorganisatorin landesweiter Frauendemonstrationen gegen einen Gesetzentwurf zur Verschärfung des Abtreibungsrechts in Polen und 2017 des landesweiten Protests gegen eine Schulreform.

**Arbeitssoziologisches Doktorand\*innenkolloquium  
von Prof. Dr. Ingrid Artus:**  
**New Forms of Labour Protest in the Public Sector**  
am 5.12.2017, ab 10.15 Uhr, in Erlangen  
Institut für Soziologie an der FAU, Schlossplatz 4, Raum 5.012  
Das Kolloquium findet in englischer Sprache statt und ist öffentlich.

Es wird aber um Voranmeldung per Mail gebeten:  
[huf@gew-bayern.de](mailto:huf@gew-bayern.de)

Die GEW Bayern lädt in Kooperation mit dem DGB-Bildungswerk zu folgendem Seminar ein:

### Wahlvorstandsschulung für die Betriebsratswahl

am 13. November 2017 in München, 9.30-16.30 Uhr • am 23. Januar 2018 in Nürnberg, 9.00-16.00 Uhr  
und am 30. Januar 2018 in München, 9.30-16.30 Uhr

Im Frühjahr 2018 werden wieder viele Betriebsratsgremien neu gewählt. Die Betriebsratswahlen werden vom Wahlvorstand vorbereitet und durchgeführt. Hierbei sind im Regelwahlverfahren (»normales Wahlverfahren«) sowie beim sogenannten »vereinfachten« Wahlverfahren zahlreiche Vorschriften und Fristen zu beachten. Das Gelingen der Wahl ist von der genauen Einhaltung der Verfahrensformvorschriften abhängig.

In einem eintägigen Seminar können sich Wahlvorstandsmitglieder auf ihre Aufgaben vorbereiten.  
Anmeldungen/Anfragen zu allen Seminaren bitte direkt an: [seminare@bildungswerk-bayern.de](mailto:seminare@bildungswerk-bayern.de)

# Treffpunkt GEW ... Treffpunkt GEW ... Treffpunkt GEW ...

Diese Treffen finden regelmäßig statt, nicht jedoch in den Ferienzeiten. Die Übersicht wird ständig aktualisiert, entsprechende Hinweise bitte an die DDS-Redaktion: Dorothea Weniger • GEW Bayern • Schwanthalerstr. 64 • 80336 München • ☎ 089 69393206 • Fax: 089 5389487 • Dorothea.Weniger@gew-bayern.de

**Altötting Mühldorf** Treffen nach Vereinbarung. Termine auf Anfrage  
Kontakt: Jochen Peters, ☎ 08639 5330, jochenpeters8@aol.com  
oder Karin Ebensperger, karinebensperger@gmx.de

**Ansbach** Pädagogischer Stammtisch in regelmäßigen Abständen,  
Termine dazu und weitere Informationen: www.gew-ansbach.de  
Kontakt: Günther Schmidt-Falck, ☎ 09802 953142

**Aschaffenburg/Miltenberg** Termine und Themen der Treffen siehe  
Aktionskalender auf www.gew-aschaffenburg.de  
Kontakt: Christiane Hirsch-Holzheimer, ☎ 06024 7723

**Augsburg** Termine und Informationen auf www.gew-augsburg.de  
Treffen jeden 1. Donnerstag im Monat ab 19.30 Uhr  
im Augsburger GEW-Büro, Schaezlerstr. 13 1/2  
Kontakt: Tobias Bevc, info@gew-augsburg.de

**Bad Neustadt** Treffen nach Vereinbarung  
Kontakt: Wolfgang Büchner, ☎ 09773 8286

**Bad Tölz/Wolfratshausen**  
Offener Treff jeden 1. Donnerstag im Monat  
20.00 Uhr, Ratsstuben Geretsried  
Kontakt: Andreas Wagner, ☎ 08171 965605

**Bamberg** Termine/Themen der Treffen siehe: www.gew-oberfranken.de  
Kontakt: Ernst Wilhelm, ☎ 0951 67888

**Bayreuth/Kulmbach** Treffen jeden 1. Donnerstag im Monat außerhalb der  
Ferien, 19:00 Uhr, Gaststätte Zum Brandenburger, Bayreuth St. Georgen  
Kontakt: Ernst Friedlein, ☎ 09201 590, Roland Dörfler, ☎ 0921 92655

**Coburg** jeden 2. Mittwoch im Monat, 20.00 Uhr,  
Da Mario, Sally-Ehrlich-Str.7, Coburg  
Kontakt: Jürgen Behling, ☎ 09566 808060, schmitt.behling@t-online.de

**Donau-Ries/Dillingen** mittwochs nach Vereinbarung, 19.30 Uhr,  
Posthotel Traube Donauwörth  
Kontakt: Gudula Zerluth, ☎ 09090 3986, zerluth@web.de

**Erding** Stammtisch jeden dritten Donnerstag des Monats (außer Ferien)  
19.30 Uhr beim Wirt in Riedersheim  
Kontakt: Paul Horn, ☎ 089 32667970, paulhorn@web.de

**Erlangen** jeden Dienstag Sprechstunden von 17.00 -18.00 Uhr,  
Arbeitslosenberatung: jeden 1. + 3. Mittwoch im Monat,  
18.00 – 19.00 Uhr, Friedrichstr. 7  
Kontakt: ☎ 09131 8119451, info@gew-erlangen.de,  
www.gew-erlangen.de

**Forchheim** jeden 2. Donnerstag im Monat, 19.30 Uhr  
Vogelgässler, Vogelstr. 16  
Kontakt: Andreas Hartmann, ☎ 09191 702432

**Freising** Termine auf Anfrage  
Kontakt: Tina Buchberger, ☎ 0160 95908582

**Fürstenfeldbruck/Dachau**  
Treffen nach Vereinbarung, Kontakt: Margot Simoneit  
☎ 08141 539154, margot.simoneit@gew.bayern

**Fürth** Sprechzeiten im GEW Bezirksbüro, Luisenstr. 2 90762 Fürth  
am Mittwoch von 14.15 - 16.15 Uhr  
(s. a. Stammtisch unter Nbg./Fürth)

**Hof-Wunsiedel** Treffen jeden zweiten Donnerstag im Monat,  
abwechselnd in Hof bzw. Selb, Ort und Termin: www.gew-oberfranken.de  
Kontakt: Karl-Heinz Edelmann, edekarl@yahoo.de

**Ingolstadt/Eichstätt/Neuburg**  
offene Vorstandssitzung am 3. Donnerstag im Monat ab 17.30 Uhr  
im Café Maximilians, Schaffbräustr. 23, Ingolstadt  
Kontakt: L. Peter Thierschmann, ☎ 0179 2921459

**Kempten/Oberallgäu** Treffen nach Vereinbarung  
Kontakt: michabaumueller@web.de

**Lindau** Treffen nach Vereinbarung  
Kontakt: David Glaeser, glaeser.david@t-online.de

**Main-Spessart** Treffen nach Vereinbarung  
Kontakt: Elfriede Jakob-Komianos, ☎ 09352 5768  
oder Wolfgang Tröster, ☎ 09353 8181

**Memmingen/Unterallgäu** Termine auf Anfrage  
Kontakt: Stefan Kohl, ☎ 08331 6400009, gew-unterallgaeu@gmx.de

**München Fachgruppe Berufliche Schulen** Termine auf Anfrage  
Kontakt: Joe Lammers, ☎ 089 3088243

**München Fachgruppe Grund- und Mittelschulen**  
Termine: gew-muenchen.de  
Ansprechpartnerin: Christiane Wagner, christiane.wagner@gew-bayern.de

**München Fachgruppe Gymnasien** Termine auf Anfrage  
Kontakt: Andreas Hofmann, andreas.hofmann@gew-bayern.de

**München Fachgruppe Hochschule und Forschung**  
Termin: Vgl. gew-muenchen.de/fachgruppen/hochschulforschung/huf/  
Kontakt: huf@gew-muenchen.de

**München Fachgruppe Realschulen** Termine auf Anfrage  
Kontakt: Michael.Hemberger, hembergermichi@gmail.com

**München Fachgruppe Sonderpädagogische Berufe**  
Termine: www.gew-muenchen.de  
Kontakt: Wolfram Witte, ☎ 089 134654

**München Fachgruppe Sozialpädagogische Berufe**  
jeden 1. Mittwoch im Monat, 19.00 Uhr, DGB-Haus  
Programm: www.gew-muenchen.de

**München Lehramtskampagne an der Universität  
und GEW-Studierende**, Kontakt: la-m@gew-bayern.de

**München AK Personalräte und Vertrauensleute**  
monatlich Treffen: Mittwoch 17.00 Uhr, DGB-Haus, Termine auf Anfrage  
Kontakt: Hacki Münder, ☎ 089 4483916, Franz Stapfner, ☎ 089 5805329

**München GEW-Seniorinnen und Senioren**  
Jour-fixe jeden dritten Montag im Monat, 17.00 - 19.00 Uhr, DGB-Haus  
Kontakt: Elisabeth Reiter, e.reiter@link-m.de

**München Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM)**  
Treffen nach Vereinbarung  
Kontakt: daniela.kern@ajum.de, ☎ 0170 5430455

**Neumarkt/Oberpfalz**  
Treffen: Mittwoch nach Vereinbarung, 19.30 Uhr, Plitvice  
Kontakt: Sigi Schindler, ☎ 09185 1091

**Neu-Ulm/Günzburg**  
Treffen: monatlich, Termin auf Anfrage  
Gasthaus Lepple, Vöhringen oder Zur Goldenen Traube, Witzighausen  
Kontakt: Ulrich Embacher, ☎ 07307 23396

**Nürnberg Fachgruppe Berufliche Schulen**  
Treffen nach Vereinbarung  
Kontakt: Steffi Ungethüm, Steffi.Ungethuem@stadt.nuernberg.de

**Nürnberg Fachgruppe Grund- und Hauptschulen**  
Termine und Infos unter www.gew-nuernberg.de  
Kontakt: Werner Reichel, ☎ 0911 301491

**Nürnberg Fachgruppe Sozialpädagogische Berufe**, Monatliche Treffen.  
Kontakt: Mario Schwandt,sozpaedberufe@gew-nuernberg

**Nürnberg/Fürth FG Sonderpädagogische Berufe Mittelfranken**  
Termine und Infos unter: www.gew-fachgruppe.sopaed.net  
Kontakt: Stephan Stadlbauer, ☎ 0911 7360310

**Nürnberg/Fürth** offener Stammtisch für alle Fachgruppen  
Treffen nach Vereinbarung.  
Kontakt: gew-mittelfranken@nefkom.net, ☎ 0911 6589010

**Nürnberg Büro für Lebenserfahrung**  
Aktivitäten und Infos www.gew-nuernberg.de  
Kontakt: Wolfgang Streidl wasteidl@yahoo.de, ☎ 0171 9275449

**Nürnberger Land** Termine auf Anfrage  
Kontakt: Hermann Hagel, ☎ 09128 729051

**Pfaffenhofen** jeden 2. Donnerstag im Monat  
20.00 Uhr, Griechisches Restaurant Aphrodite in Niederscheyern  
Kontakt: Norbert Lang-Reck, ☎ 08441 71192

**Regensburg** jeden 2. Donnerstag im Monat, ab 19.30 Uhr, Stefanos,  
Bruderwöhrdrstr. 15, Bürozeit: jeden Donnerstag außerhalb der Ferien  
von 16.00-17.00 Uhr im Büro Richard-Wagner-Str. 4/1, rückw.  
Kontakt: Peter Poth, ☎ 0941 566021

**Rosenheim/Kolbermoor** jeden 3. Mittwoch im Monat,  
19.00 Uhr, im »Z – linkes Zentrum«, Innstr. 45, Rosenheim  
Kontakt: ☎ 01523 4722681

**Schweinfurt** jeden 2. Mittwoch im Monat, 19.00 Uhr  
Kontakt: Karl-Heinz Geuß, ☎ 09721 186936

**Sulzbach-Rosenberg** jeden 3. Mittwoch im Monat, 19.00 Uhr  
Gaststätte Sperber  
Kontakt: Manfred Schwinger, ☎ 09661 7755

**Weiden** jeden 2. Monat, 19.30 Uhr, an wechselnden Orten  
Termine auf Anfrage: rduetsch@t-online.de  
Kontakt: Richard Dütsch, ☎ 0961 23488

**Weilheim-Schongau/Garmisch-Partenkirchen** Termine auf Anfrage  
Kontakt: Giulia Reich, ☎ 08861 241062, gewgiuliareich@online.de

**Weißenburg (Mfr.)** jeden 1. Donnerstag im Monat, 19.00 Uhr Casino  
Kontakt: Harald Morawietz, post@gew-wug.de, www.gew-wug.de

**Würzburg** monatliche Treffen, Termine auf Anfrage,  
19.00 Uhr, Gaststätte »Am Stift Haug«, Textorstr. 24, 97070 Würzburg  
Kontakt: Jörg Nellen, ☎ 0931 29194129, gewwue@aol.com