Herausgeber:
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Rheinland-Pfalz | www.gew-rlp.de

GEW - Zeitung Rheinland-Pfalz

02+03/2022

Symbolfoto: iStock-Kuvalev

Erfolgreiche Inklusion – Am Ende ist es eine Frage der Haltung

(S. 4 - 7)

Keine Königin mehr

Günter Helfrich

Mindestens drei Generationen von Kindern in der Geschichte der Bundesrepublik glaubten zeitweise, in einer Monarchie zu leben. Die Könige Konrad und Helmut sowie insbesondere die Königin Angela waren aus kindlicher Sicht die alleinigen Herrscher.

Ihre Partei, die CDU, dachte das wohl auch lange. Umso schwerer fiel es ihr zu akzeptieren, wenn dem mal nicht so war. Wer so lange an der Macht ist, hat natürlich einiges zu bieten wie zum Beispiel umfassendes Aufstiegspotential für das eigene Personal und großen Einfluss in vielen gesellschaftlichen Bereichen.

Eigentlich erstaunlich daher (und lobenswert im Vergleich mit anderen, negativen Beispielen), wie reibungslos der Übergang von der Groko zur Ampel verlief. Am Anfang noch die verzweifelte Hoffnung bei den Schwarzen auf das Scheitern der Ampel und eine Option auf Jamaika, aber recht schnell – und das sei ausdrücklich gelobt – haben sich die Christdemokraten mit dem Verlust der Macht arrangiert, wobei sie, abgesehen von einigen polemischen Zuckungen, momentan wie paralysiert wirken.

Das hat sicher auch damit zu tun, dass sich die Ampel zumindest in den Anfängen souverän präsentiert. Unser Bundesland war da ja quasi Vorbild, denn hier läuft das Bündnis seit fast sechs Jahren ziemlich geräuschlos: nicht spektakulär, aber auch nicht mit Sand im Getriebe.

Der gute Start der Ampel – den wie üblich Stammtischdummbabbler, konservative Parteifanatiker und Rechtsausleger schon nach wenigen Wochen bestritten – hat viel mit dem handelnden Personal in den Spitzenpositionen zu tun: schon imponierend, wie sich Grüne und Liberale bei den Sondierungen anfangs zusammenrauften, nicht das Trennende, sondern das Gemeinsame suchend. Neue Wege gehen zu wollen, das klingt wie eine Floskel, war aber in diesem Falle die treffende Beschreibung.

Spürbar war der absolute Wille, die Chance zu ergreifen, an die politische Macht zu kommen. Aber nicht (nur) um der reinen Macht willen, sondern um etwas im Sinne der eigenen politischen Überzeugungen zu bewegen. Beispiele: Grüne und Klimawandel, SPD und Mindestlohn, FDP und …na ja…

Apropos FDP: ja, sie hat einiges bekommen, aber sie präsentiert sich als verlässlicher Partner und nicht als Opposition in der Koalition, wie nicht wenige befürchtet hatten.

Die Opferperspektive

Die große Politik auf Bundesebene interessiert uns alle (mehr oder minder) brennend, unser Thema ist aber die Bildungspolitik in unserem Land. Ein wichtiges Problem, das unsere große Schwester E&W in ihrer letzten Ausgabe des vergangenen Jahres in einem ausgezeichneten Schwerpunkt aufgegriffen hat, war das Thema „Leitung von pädagogischen Einrichtungen“. Zu lesen war eine Fülle theoretischer und praktischer Informationen mit positiven Beispielen, gefehlt hat allerdings die Perspektive derjenigen, die „geführt“ werden sollen: Wir hatten die Thematik aus begründetem Anlass in den vergangenen Jahren mehrmals in unserer Landeszeitung. Allerdings war da nicht von guter, sondern von toxischer Führung durch „Psychopathen in Nadelstreifen (oder auch in Cordjacken)“ die Rede. Erschreckend, wie einzelne eine gewachsene demokratische Schulkultur eliminieren und Menschen krank machen können. Bezeichnend ein Anruf eines Kollegen: „Ihr habt doch den XY aus Z gemeint!“ Nein, hatten wir nicht, den kannten wir gar nicht, aber die Verhaltensmuster von Despoten mit narzisstischer Persönlichkeitsstörung ähneln sich eben frappierend.

Das Elend ließe sich nur mindern, wenn die vielen Kolleginnen und Kollegen, die fachlich und charakterlich gut geeignet wären für Leitungsaufgaben, eine Bewerbung aber scheuen, sich einen Ruck gäben und sich um vakante Stellen bemühten. Ganz im Sinne der Bundesampel: Mut zu Macht (bzw. zu „einem bisschen Macht“) zeigen! ■

Schule der Zukunft

von Klaus Schabronat

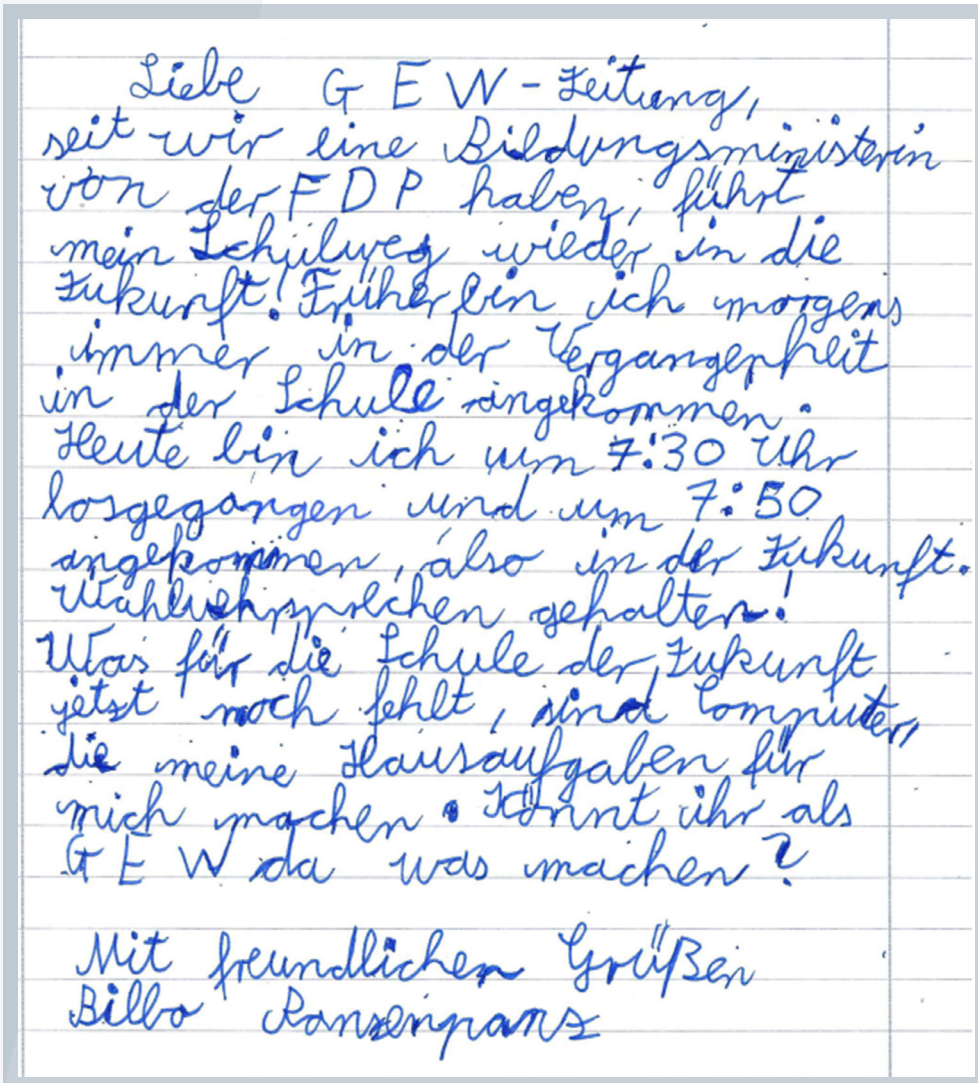
Schule der Zukunft ist Teil der Welt der Zukunft. Das Leben in der Welt der Zukunft, von dem wir noch nicht genau wissen, welchen Befürchtungen der Gegenwart es unterworfen sein wird, muss Gegenstand der Bildung der Zukunft (nicht nur die Schule) sein. Daher stehen bei Überlegungen darüber, wie die Bildung der Zukunft aussehen muss, zwangsläufig didaktische Fragen im Vordergrund: Welche Inhalte muss Bildung vermitteln, um den Zustand von Welt (von Gesellschaft, von Schule…) erkennen zu können? Wie kann Bildung dazu beitragen, die Welt zu ändern und zu retten statt nur durch Förderung von Resilienz in ihr nicht völlig unterzugehen? Wie kann Bildung die gesellschaftlich notwendigen Veränderungen grundlegen?

Alle weiteren Fragen resultieren aus diesen Grundfragen nach der Bildung der Zukunft: Wie muss die Schule der Zukunft aussehen, die ihre Ziele erreichen kann? Liegt im Ständeschulsystem des 19. Jahrhunderts der Schlüssel für die Lösung der Probleme des 21. Jahrhunderts? Welche Schulreformen sind notwendig für eine Schule der Zukunft, die auch zukunftsfähig im Sinne der gesellschaftlich (global) erforderlichen Bildungsziele sein soll? Nachgeordnete Fragen nach Sinn und Zweck von Digitalisierung sind auf dem Hintergrund einer politischen Didaktik zu beantworten: Wie kann Digitalisierung bei der Umsetzung dieser Ziele helfen? Wie kann sie einen Beitrag leisten bei der Erziehung zu Emanzipation und Autonomie? Das sind die Fragen an die Schule der Zukunft.

Der Entwicklungsprozess einer Schule der Zukunft in Rheinland-Pfalz, der im November 2021 eingeläutet wurde, soll ein möglichst breites Beteiligungsverfahren an der Gestaltung der Schule der Zukunft in Gang setzen (siehe beteiligung-schule-der-zukunft-rlp.de). Hier sollen die Teilnehmenden Stellung zu Thesen in den Bereichen „Unterricht, Schulorganisation, Schulkultur und schulisches Personal“ nehmen. In diesem Thesenkatalog aber werden die notwendigen Fragen kaum berührt und die Beteiligung beschränkt sich darauf, vorgegebenen Inhalten zuzustimmen (oder eben nicht). Für neue Ideen der am Beteiligungsprozess Beteiligten ist kein Raum vorgesehen.

Man muss der Schule der Zukunft eine Vergangenheit wünschen, die die an ihr Beteiligten nicht nur als Objekte mitnimmt.

Den nachstehenden Leserbrief haben wir aus der Wirtschaftsgrundschule in Bad Ingeld erhalten:



Liebe GEW-Zeitung,
seit wir eine Bildungsministerin
von der FDP haben, führt
mein Schulweg wieder in die
Zukunft! Früher bin ich morgens
immer in der Vergangenheit
in der Schule angekommen.
Heute bin ich um 7:30 Uhr
losgegangen und um 7:50
angekommen, also in der Zukunft.
Wahlversprechen gehalten!
Was für die Schule der Zukunft
jetzt noch fehlt, sind Computer,
die meine Hausaufgaben für
mich machen. Könnt ihr als
GEW da was machen?

Mit freundlichen Grüßen
Bilbo Ranzenpanz

Lieber Bilbo,
künstliche Intelligenz ist faszinierend. Aber so lange es natürliches Leben noch gibt, dürfen wir die natürliche Intelligenz nicht ganz vernachlässigen.
Irgendwann werden unsere Computer Abitur machen, studieren und danach für uns zur Arbeit fahren. In meiner Fantasie sehe ich die Androiden in ihren Elektroautos jeden Morgen in Koblenz auf der Europabrücke im Stau stehen und wir sitzen beim Frühstück und lesen die Zeitung. Eine schöne Vorstellung! Du wirst zugeben, dass es in diesen Fällen praktisch ist, lesen zu können.

Mit den besten Wünschen für deinen Schulerfolg
deine GEW-Zeitung

Diese Antwort wird Bilbo, dessen Leserbrief ja seinen wachen Geist erkennen lässt, vielleicht nicht befriedigen. Vielleicht erkennt er auch, dass seine Frage gar nicht beantwortet wurde: Können wir als GEW bei Entscheidungen über Fragen der Didaktik „etwas machen“, wenn gar nicht vorgesehen ist, dass sich „Schule der Zukunft“ mit Fragen nach der Welt der Zukunft auseinandersetzt? ■

Erfolgreiche Inklusion – Am Ende ist es eine Frage der Haltung /

von Thomas Höchst

Wenn ich auf meinen Vorträgen zu Inklusion mit Schulleitern und Kollegen spreche, höre ich meistens einen ähnlichen Satz, wenn es um die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion geht:

„Am Ende ist die Haltung des Lehrers das Entscheidende, ob Inklusion erfolgreich umgesetzt wird."

Diesen Satz habe ich auch bei meiner wissenschaftlichen Untersuchung an den erfolgreichen Jakob-Muth-Gewinnerschulen immer wieder wahrgenommen. Er ist deshalb ein wichtiger Anlass, sich näher mit der Haltungsfrage zu beschäftigen.

Eine der zentralen Gelingensbedingungen, die auch in der aktuellen Literatur gehäuft zu finden ist, ist die Haltung des Lehrers, des Schulleiters.

In einer inklusiven Schule steht der Lehrer, da sich seine inklusive Schule als Ziel gesetzt hat, nicht mehr zu selektieren, vor einer Klasse mit Schüler:innen, welche von einer starken Heterogenität geprägt ist und die es individuell zu fördern gilt.

Wocken meint zu der erfolgreichen Umsetzung dieser Aufgabe: „Als einer der wichtigsten Punkte wird eine inklusionsfördernde Einstellung der Lehrkräfte hervorgehoben" (Wocken 2012, S. 131)." Ziebarth drückt dies als die „Hereinnahme des Unvollkommenen" aus. Besonders in unserer Gesellschaft, die zunehmend mehr geprägt ist von Perfektionismus in nahezu allen Bereichen (Leistung, Schönheit, Wachstum, Schulerfolg, …), hat man es „plötzlich" an inklusiven Schulen mit Abweichungen zu tun (vgl. Ziebarth 2010, S. 6).

Behinderungen zählen im Besonderen zu diesen Abweichungen, da sie etwas mit Schwäche zu tun haben.

Zu dieser Problematik kommt ein Denken dazu, das sich jahrelang bei der Einstellung der Lehrer:innen etabliert hat, dass möglichst alle Schüler:innen am gleichen Thema die gleichen Lernziele erreichen müssen. Und Schüler:innen, die die vom Lehrer gesteckten Haupt- und Teilziele nicht erreichen, belasten dann den Kollegen in seinem auf Perfektion ausgerichteten Denkmuster. „Diejenigen, die diese Ziele nicht erreichen können, stören diese Ideologie und was noch schlimmer ist, sie stören das Selbstbild als erfolgreicher Lehrer" (Ziebarth 2010, S. 7).

Schüler:innen, wie Gutachtenkinder, erreichen aber diese allgemeinen Ziele nicht und rufen unter dem dargestellten Denken der Lehrer:innen, dass Erfolg das gleichschnittige Erreichen der allgemein gesteckten Lernziele bedeutet, Unzufriedenheit hervor.

Kiesewetter hat dies wie folgt ausgedrückt: „Als oberste Priorität gilt es, Lerngruppen möglichst homogen zu gestalten und diese nach ausgewählten Kriterien wie beispielsweise Alter, Leistung, Geschlecht zu selektieren. Kurz gesagt: In der didaktischen Diskussion wird die Heterogenität der Schülerschaft vornehmlich als Problem, als hinderliche Abweichung von einer Norm betrachtet" (Kiesewetter 2014, S. 5).

Somit ist für den Erfolg der wichtigen Gelingensbedingung „Haltung" oder wie Jakob Muth sagt „Bewusstseinsdisposition" erstens notwendig, dass dieses Denken der Lehrer:innen aufgebrochen wird, da ja ansonsten per se in einem inklusiven System die Inklusion scheitern muss, weil es der Lehrer in seinem Denken und Bemühen nicht schaffen wird, die Schüler:innen mit Beeinträchtigung an die Ziele der Klasse, seine Ziele heranzuführen.

Zweitens muss eine Schule, die sich zu Inklusion bekennt - um es mit den Worten von Ziebarth zu sagen - sich bewusst zu der Unvollkommenheit bekennen und sich mit ihr beschäftigen. Dies ist umso schwerer, je mehr die einzelne Schule, der einzelne Kollege, auf Leistung und Selektion als Erfolgsinstrument fixiert war. Und dies verbreitet in der eigenen Haltung zunächst einmal Angst, die überwunden werden muss: „Diese Auseinandersetzung mit Aspekten scheinbarer Unvollkommenheit muss in einer nicht aussondernden Schule systematisch und kompetent geführt werden" (Ziebarth 2010, S.7).

Eine (veränderte) positive Haltung ist nach Begalke dann erkennbar, „wenn die im schulischen Umfeld professionell Tätigen eine Wertschätzung und Anerkennung jedes Einzelnen sowie eine pädagogische Beziehung, die die bestmögliche Entwicklung jedes Einzelnen im Blick hat, zeigen" (Begalke, Clever, Demmer-Dieckmann& Siepmann, 2011, S. 70).

Urban gibt in ihrer Untersuchung an, dass 68 % der Lehrkräfte an Sonderschulen Inklusion nicht für sinnvoll erachten. 97 % der Lehrkräfte, die an Regelschulen mit inklusiv beschulten Schülern arbeiten, halten Inklusion für sinnvoll mit folgender Einschränkung: Wenn es um den Schweregrad der Behinderung geht, ist es so, dass mit zunehmendem Behinderungsgrad die Zustimmung abnimmt: 69 % Zustimmung bei leichter Beeinträchtigung, 43 % bei mäßiger Beeinträchtigung und 30 % bei schwerer. (vgl. Urban 2018, S. 75f)

In der gleichen Untersuchung sagen 15 % der Regellehrer:innen, den Mehraufwand in den Inklusionsklassen für angemessen zu halten, 21 % fühlen sich aber überfordert. Genau dies beeinflusst die Haltung der Lehrkräfte.

Ein positives Verständnis der Haltung spiegelt sich bei Wittrock wider, wenn er „von einer Willkommensstruktur spricht, die jeden Schüler - egal ob mit oder ohne Beeinträchtigung - beachtet, akzeptiert und wertschätzt" (Wittrock 2015, Folie 15).

Kullmann beschreibt die Ergebnisse einer mehrperspektivisch angelegten

Foto: privat

Unser Autor

Thomas Höchst,

Jahrgang 1964, verheiratet, zwei Kinder, ist Schulleiter der IGS Contwig, Autor zahlreicher Fachbücher und Fortbildner. Weitere Arbeitsschwerpunkte neben Inklusion:

- **Schulentwicklung**
- **Ganztägig Lernen**
- **Selbstständige Schule**
- **Teamarbeit**

Erfolgreiche Inklusion – Am Ende ist es eine Frage der Haltung //

von Thomas Höchst

Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. Diese belegt eindeutig, „dass eine positive Einstellung zu sozialer Integration und die Vermeidung stabiler Etikettierungen eine hohe Relevanz für die gelingende Implementation inklusiven Unterrichts darstellen“ (Kullmann 2014, S. 1).

Dies wird durch die Bertelsmann Studie untermauert: „Alle untersuchten Schulen eint, dass die Professionellen eine inklusive Haltung haben, die das Fundament ihrer Arbeit bildet“ (Bertelsmann 2016, S. 134).

„Als Grundvoraussetzung für die Arbeit in guten inklusiven Schulen nennen die Bewerberschulen eine wertschätzende Haltung aller Beteiligten gegenüber allen Kindern und der gesamten Schulgemeinschaft“ (Bertelsmann 2016, S. 170).

Dies wird auch durch weitere Studien bewiesen (Avramidis/Bayliss/Burden 2000; Avramidis/Kalyva 2007; Eberl 2000; Heyl/Seifried 2014).

Kullmann unterscheidet in seiner Interviewstudie noch tiefgreifender zwischen den Begriffen Einstellung und Bereitschaft. Seine Studie hat bewusst die Fragestellung darauf angelegt, welche Bereitschaft und welche Einstellung vorhanden sein müssen, damit ein gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gelingt. Komprimiert zusammengefasst sagen seine Ergebnisse folgendes aus:

- Es herrscht eine grundsätzliche Relevanz einer positiven Haltung zu Inklusion. Diese wird von allen Befragten auch als wichtige Voraussetzung für gelingende Inklusion gesehen.
- Es muss bei den Beteiligten eine Bereitschaft bestehen, gemeinsam Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler zu übernehmen.
- Die Abkehr von zu schnellen Etikettierungen von Kindern ist notwendig.
- Somit stellt er klar, dass es nicht „nur“ um eine grundsätzliche positive Haltung zu Inklusion geht, sondern auch um die Bereitschaft, diese umzusetzen. Hierzu gehört die grundsätzliche Bereitschaft, in einer inklusiven Schule tätig sein zu wollen (vgl. Kullmann 2014, Kapitel 2.3).

Nuding (2016) macht deutlich, dass „alle Verantwortlichen, Lehrer, Eltern, Schulaufsichtsbeamte bis hin zu Kultusministern sich Gedanken machen müssen über ihr persönliches, individuelles Menschenbild, gleich, ob sie dieses aus ihrer Religion, aus wissenschaftlichen Erkenntnissen oder ihrem Ethos beziehen. Eine Inklusionspädagogik ohne ein Menschenbild der Inklusion ist nicht denkbar. Erst dann wird es zu den wünschenswerten Einstellungen und Haltungen kommen, ohne die Inklusion nicht gelingen kann“ (Nuding 2016, S. 138) – eine treffliche Zusammenfassung der Bedeutung dieser Gelingensbedingung.

Deshalb sollte „eine erfolgreich geführte inklusive Schule […] in der Formulierung des Leitbildes in jedem Fall von einer Wertschätzung der Unterschiedlichkeit von Kindern ausgehen, die als Bereicherung und auch als Chance verstanden wird“ (vgl. Brokamp 2012, S. 147).

Konkrete Schulpraxis

Was die konkrete Schulpraxis betrifft, ist von entscheidender Bedeutung einerseits die Haltung des Schulleiters und andererseits die Haltung jedes einzelnen Kollegen. Was die Haltung des Schulleiters betrifft, braucht es eine eigene Schulleitungsfortbildung, die ein notweniges Fundament an Sachwissen liefert, aber vor allem Anregungen gibt, wie Schulentwicklung im Sinne von Inklusion betrieben werden kann. Dazu braucht es konkrete Anregungen, Beispiele aus der Praxis, Möglichkeiten zu hospitieren und sich zu informieren, aber vor allem auch eine Begleitung durch die Fortbildungsinstitute, insbesondere die staatlichen. Diese Begleitung bedeutet, dass bei neu beginnenden Schulleitern das Thema Inklusion fester wichtiger Bestandteil der Qualifizierungsmaßnahme mit den eben genannten Bausteinen werden muss. Zusätzlich müssen für Schulleitungen, die bereits (länger) im Amt sind, regelmäßig Fortbildungen angeboten werden, die eine Weiterqualifizierung, Unterstützung und Austausch ermöglichen.

Fakt ist, dass ich noch nie eine gut funktionierende inklusive Schule erlebt habe, wo dieses Thema nicht von der Schulleitung aktiv mitgetragen wurde. Allein diese Tatsache zeigt auf, wie wichtig die inklusive Schulleitungsqualifizierung ist.

Was die Haltung jedes einzelnen Kollegen betrifft, ist dies natürlich ebenso wichtig wie die Haltung des Schulleiters. Denn die Lehrkräfte sind es schließlich, die Inklusion tagtäglich in jeder Unterrichtsstunde erfolgreich umsetzen sollen. Was aber beeinflusst die Haltung der Lehrkräfte?

Viele Kolleg:innen haben eine grundsätzlich positive Grundeinstellung zu Inklusion, zeigen aber trotzdem eine unsichere, ja negative Haltung in der Umsetzung, da ihnen einerseits das notwendige Grundwissen fehlt und sie anzweifeln, dass die notwendigen Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung gegeben sind.

Die neueste Forsa Umfrage von 2020 untermauert dies: Während 56 Prozent die gemeinsame Beschulung grundsätzlich sinnvoll finden, denken nur 27 Prozent, dass dies zurzeit praktisch sinnvoll umsetzbar ist.

Eine deutliche Mehrheit der Befragten (83 Prozent) spricht sich für den mehrheitlichen Erhalt der Förderschulen aus.

Sie geben an, für Inklusion nicht ausreichend ausgebildet worden zu sein. Sind sie dann bemüht, diese Unsicherheit aufzubrechen, und suchen nach guten praxisorientierten Fortbildungen zu Inklusion, finden sie nur wenige.

Wie aber will man Inklusion erfolgreich umsetzen, wenn die Grundhaltung der Lehrkräfte nicht da ist und auch wenig dafür getan wird, dies zu ändern.

Will man es ändern, braucht es eine andere Lehreraus- und -fortbildung.

Lehrerausbildung

Wir brauchen eine Lehrerausbildung, die

- Veranstaltungen anbietet, die vermehrt Themen wie Heterogenität, Chancengleichheit und Individualisierung berücksichtigen
- Seminare in allen Lehrerstudiengängen anbieten, die Themen aus dem Bereich der Sonderpädagogik verpflichtend anbieten
- den Gedanke der Inklusion und die damit verbundene Haltung schon in der Ausbildung als zielführende Perspektive aufgreift.
- verstärkt eine Verzahnung zwischen den erwähnten theoretischen Angeboten und der Praxis stattfinden lässt, um

Erfolgreiche Inklusion – Am Ende ist es eine Frage der Haltung ///

von Thomas Höchst

inklusiven Schulalltag vor Ort zu erleben.
- die Studiengänge des Regelschulstudiums und der Sonderpädagogik vernetzt werden, sei es in Form von kooperativen Lehrveranstaltungen oder Kombi-Studiengängen.
- Lehrende für die Heterogenität der Studierenden sensibilisiert werden, z.B. in lehramtsübergreifenden Workshops.
- Lehrende für den Umgang und die Umsetzung qualifiziert werden.
- die organisatorischen Strukturen geschaffen werden, die Lehrende nutzen können, z.B. in lehramtsübergreifenden Workshops und Arbeitsgruppen, wo sie ein didaktisches Konzept erlernen zur Planung, Gestaltung und Durchführung von Lehr-/Lernprozessen für alle Studierende, das bewusst und gezielt von einer Vielfalt der Lernenden in den Bereichen Lernstile, Lernwege und benötigte Lern-/ Unterstützungsmaterialien ausgeht.

Eine Inklusionspädagogik ohne ein Menschenbild der Inklusion ist nicht denkbar.
Foto: iStock-raxpixel

- berücksichtigt: Barrierefreie Räume, strukturierte Verfahren zur Bewilligung von Nachteilsausgleichen, spezielle Angebote für Behinderte, Unterstützung bei der Beantragung von Hilfsmitteln, Fachberatungsstellen – und zwar sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden – und EDV-Kurse zur Erlernung assistierender Technologien.

Insgesamt kann man genau wie im Schulsystem auch sagen, dass Inklusion nur erfolgreich in der Lehrerausbildung sein wird, wenn sie nicht nur vermittelt und administrativ umgesetzt wird, sondern alltäglich in der Haltung der Lehrenden und Lernenden gelebt wird.

Lehrerfortbildung

Wenn wirklich eine inklusive Haltung erreicht werden soll, können nicht nur Stellschrauben mit engen Einzelthemen verändert werden, sondern es müssen breitgefächert Schulen und vor allem die dort tätigen Lehrer:innen praxisorientiert fortgebildet werden. Da viele Kollegen jedoch nicht auf ein inklusives Schulsystem hin ausgebildet wurden, herrscht aus dieser Unsicherheit heraus ein großer Fortbildungsbedarf als Voraussetzung für eine stabile sichere Haltung.

Aber nur 6 % finden das Angebot (sehr) gut. 44 % beurteilen das Angebot als mangelhaft oder ungenügend. Dies ist bedenklich und führt auch dazu, dass nur 14 % der Regelschullehrer:innen Lehrerfortbildungen zu Inklusion teilnehmen, was dringend notwendig wäre, da nur 55 % sagen, dass Inklusion Teil ihrer Lehrerausbildung war und nur 6 % laut eigener Einschätzung über sonderpädagogische Kenntnisse verfügen. (VBE Forsa Umfrage 2020, S. 24)

Schulen brauchen professionelle Unterstützung und eine gute Ausstattung, aber vor allem qualitativ hochwertige Fortbildungen, die ihnen im Schulalltag helfen. „Für eine grundlegende Neustrukturierung ist es ungemein wichtig – gerade, weil alle Schulen unterschiedlich sind und es keine allgemeingültige Antwort auf die Frage: ‚Wie werden Schulen inklusiver?' gibt – den jeweiligen Schulen eine notwendige Unterstützung, Weiterbildung und qualifizierte Bildung vor Ort anzubieten. Sinn und Zweck der Sache ist schließlich nicht, den Schulen ein Konzept für die perfekte Schulentwicklung überzustülpen, vielmehr sollte die Eigenverantwortung der Mitarbeiter für die Wahrnehmung und das kritische Hinterfragen eigener Bedürfnisse und Haltungen im Hinblick zu Inklusion gestärkt werden" (Kiesewetter 2014, S. 60).

„Auch in Bezug auf die Gestaltung von Lehrerfortbildung zeigen die Befunde, dass die Berücksichtigung der spezifischen Ausgangslage einer Schule wichtig ist, um ein bedarfsgerechtes Angebot zu planen" (Greiner 2017, S. 150).

In den Bildungsberichterstattungen von 2011 und 2012 haben lediglich 1,7 % der Gymnasiallehrer, 9,5 % der Grundschullehrer und 6,2 % der übrigen Lehrämter angegeben, Fortbildungen in Richtung „Integration / Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf" besucht zu haben, obwohl 68 % einen dringenden Fortbildungsbedarf aussprechen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 120).

Wir brauchen eine Lehrerfortbildung, die
- gerade im Bewusstsein der Tatsache, dass die Kollegen in ihrer Ausbildung und persönlichen Praxiserfahrung nicht (hinreichend) auf die erwähnte Aufgabe bzw. Herausforderung vorbereitet sind, diese Fortbildung systematisch leistet.
- Kollegen praxisorientiert vermittelt, wie ein Förderplan für ein Kind mit Lese-Rechtschreib-Störung oder Kind mit Lernbehinderung aussehen muss, welche vielfältigen Differenzierungsmöglichkeiten es in heterogenen Klassen gibt, wo, wann Noten auf Grundlage welcher Gutachten ausgesetzt werden

Erfolgreiche Inklusion – Am Ende ist es eine Frage der Haltung ////

von Thomas Höchst

können oder müssen, was ein Lernplan ist und welche diagnostischen Möglichkeiten es gibt. Man könnte vielfältige weitere Beispiele aufführen. Genau die Praxisnotwendigkeiten für inklusive Haltung, die schlichtweg im Studium und im Referendariat nicht gelernt wurden.

- eine systematische (Nach-)Qualifizierung der Lehrer garantiert. (Inklusion wird an allen Schulen nur erfolgreich umgesetzt werden können, wenn sie zu einer Angelegenheit der ganzen Schule wird. Inklusion kann und darf nicht die Aufgabe von Förderlehrern allein sein.) Hierzu muss es aber zur inklusiven Qualifikation der Regellehrer kommen.
- Angebote bietet, die Schulen und Kolleg:innen gezielt und langfristig auf ihrem Weg hin zu inklusiven Schulen systematisch zu begleiten bzw. zu unterstützen.
- die eine ausreichende Zahl qualifizierter Fachberater bereitstellt, die die Schulen vor Ort individuell beraten können.
- organisierte Möglichkeiten bietet zu hospitieren, z.B. an Schulen, die ein Stück weiter gegangen sind auf dem Weg zur Inklusiven Schule.
- die für alle Schulen mit ihren sehr unterschiedlichen Ausgangslagen eine Fortbildungsmatrix anbietet, anhand welcher die Schule überprüfen kann, welche inklusiven Bemühungen an der eigenen Schule bereits umgesetzt werden, aber natürlich auch, wo noch Beratungsbedarf besteht und wo dann entsprechend der Fortbildungsmatrix Bausteine gebucht werden können, die Unterstützung leisten. Wird dieser individuelle Weg für die Schulen nicht angeboten, wird es, wie mit einem nicht differenzierenden Unterricht in heterogenen Lerngruppen, sein, bei dem man viele Schüler nicht erreicht. Ähnlich verhält es sich mit den wenigen Angeboten des Fortbildungsinstitutes, die u.U. die Bedürfnisse von Schulen nicht treffen.
- die Schulen dabei begleiten ein inklusives Schulkonzept zu verankern: „Im jeweiligen Konzept gilt das darin aufgeführte und angestrebte Leitbild bzw. die Leitidee als fundamentaler Bestandteil und oberster Leitgedanke der Schule, als die jeweilige institutionelle Haltung“ (vgl. Brokamp, Platte 2010, S. 214).
- die einen eigenen Qualifizierungsprozess für alle Personen mit Leitungsfunktionen leisten. Diese Qualifizierung ist sehr wichtig, da diese Personen der Garant für den Erfolg inklusiver Umsetzung sind.

Als positives Beispiel, wie Lehrkräfte, die bereits im Dienst sind, auf Heterogenität hin fortgebildet werden, ist das Land Niedersachsen zu erwähnen, das bereits seit 2011 für Grundschullehrkräfte und seit 2012 für Lehrkräfte der weiterführenden Schule unter Beteiligung der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen bietet. Die Fortbildung beinhaltet drei Module in einem Zeitraum von sechs Tagen über zwei Halbjahre hinweg.
Beispielhafte Themenbereiche sind: Grundlagen inklusiver Bildung, Kollegiale Beratung, Inklusion und Schulentwicklung, Diagnostik und Förderplanung, Unterrichtsgestaltung, Classroom Management, Formen der Kooperation, Lernförderung, Prävention und Intervention, … ■

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Bielefeld 2014

Avramidis, E., Kalyva, E.: The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. In: European Journal of Special Needs Education, H. 22, S. 367–389, 2000.

Begalke, E., Clevrem, N., Demmer-Dieckmann, I. & Spielmann, C.: Inklusion an der Laborschule. Weg und Ziel. In: Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Laborschule - Schule der Zukunft, S. 64-77, Bad Heilbronn 2011.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. Gütersloh 2016.

Brokamp, B., Platte, A.: Unterstützung inklusiver Schulentwicklung in NRW: Moderation, Qualifizierung, Vernetzung. In: Hinz, A., Körner, I., Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln, S. 213 – 227. Marburg 2010.

Forsa: Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. 2017: https://www.vbe./fileadmin/

Forsa: Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland - Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Berlin 2020.

Greiner, F., Sommer, S., Czempiel, S. und Kracke, B.: Welches inklusive Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht? In: Journal für Psychologie, 27(2), S. 117–142.

Kiesewetter, S.: Inklusion - Gelingensbedingungen und Schwierigkeiten. Eine Interviewstudie über den pädagogischen Alltag einer inklusiven Grundschule. Saarbrücken 2014.
Kracke. B., Sasse. A., Czempiel. S. & Sommer. S.: Die Qualität schulischer Inklusion - exemplarisch erläutert. In: Sasse, A., Kracke, B., Czempiel, S. & Sommer, S. (Hrsg.): Schulische Inklusion in der Kommune. Münster 2019, S. 117 – 156.

Kullmann, H. / Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J., Schitow, K..: Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung!: https://www.researchgate.net/publication/323454455_Inklusiver-Unterricht, 2014.
Nuding, A.: Herausforderung Schulische Inklusion. Voraussetzung und Gelingensbedingungen inklusiven Lernens. Hohengehren 2016.

Urban, I.: Erfahrung mit inklusiver Beschulung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. München 2018.
Wittrock, M.: Inklusion - Gelingensbedingungen, Chancen - Möglichkeiten und Grenzen, Vortrag: GEW. Ammerland 2015.

Wocken, F.: Das Haus der inklusiven Schule - Baustellen-Baupläne-Bausteine. Hamburg 2012.

Ziebarth, F.: Gelingensbedingungen für eine inklusive Pädagogik. In: Sonderpädagogik in Berlin, Heft 2/2010, S. 5 – 9.

Konzeption einer solidarischen Schule für alle

Was Schule im sozialen Brennpunkt stark macht /

von Dr. Brigitte Schumann

Aus der Verbindung ihrer schulischen Praxis im sozialen Brennpunkt mit kritischen pädagogischen Theorien haben zwei erfahrene Pädagog:innen die Konzeption einer solidarischen Schule für alle entworfen. Sie widerlegen das defizitäre Bild von der anregungsarmen „Brennpunktschule".

Bildungsgerechtigkeit ist zum öffentlichen Thema geworden. Damit ist auch die Rolle von Bildungseinrichtungen in sozialen Brennpunkten inzwischen zum Gegenstand für die Bildungspolitik avanciert. Die sogenannten Talentschulen sind jedoch ebenso wie die verfehlte sozialindizierte Ressourcensteuerung in NRW typisch für eine fragwürdige symbolische Politik, mit der Teile der Bildungspolitik immer noch das enorme Ausmaß ungleicher Bedingungen an Schulen und die strukturellen Ursachen der Diskriminierung von Schüler:innen in Armutslagen, mit Migrationshintergrund und Fluchtgeschichte zu ignorieren versuchen.

Stärkung von Schulen im sozialen Brennpunkt - aber wie?

Mit der aktuellen Veröffentlichung ihres Buches „Worin unsere Stärke besteht" melden sich Reinhard Stähling und Barbara Wenders zu Wort: zwei erfahrene Pädagog:innen aus der schulischen Arbeit im sozialen Brennpunkt Berg Fidel in Münster. Ihre Erfahrungen mit der Entwicklung der Grundschule „Berg Fidel" zur PRIMUS-Schule Münster yerbinden sie mit der „Pädagogik der Befreiung" des Brasilianers Paulo Freire. Sie treten dem Bild von der anregungsarmen „Brennpunktschule", die wegen ihrer „ungünstigen" Schülerkomposition der Vielfalt und Anregung anderer Schülergruppen bedarf, entschieden entgegen.
Mit ihrer Konzeption einer solidarischen Schule für alle nehmen sie eine deutliche Gegenposition zu den Bildungsforscher:innen Isabell van Ackeren und Hans-Günter Holtappels ein. Diese gehen in den Ergebnissen ihres mehrjährigen Forschungsprojektes zur Stärkung von Schulen in herausfordernden Lagen davon aus, dass die Steuerung der Schülerkomposition in der Schulentwicklungsplanung sowie pädagogische Konzepte und attraktive Profile im Sinne eines positiven „Marketings" der Schulen hilfreich sind, „um auch andere Schüler:innengruppen zu rekrutieren und dadurch zu mehr Vielfalt und Anregung beizutragen."

Die natürliche Solidarität der Kinder und die professionelle Solidarität der Pädagog*innen

Die Kinder der Schule im sozial benachteiligten Stadtteil Berg Fidel kommen seit den 1990er Jahren aus mehr als 30 Nationen. Etliche Kinder aus Roma-Familien gehören dazu, die 1997 aus dem ehemaligen Jugoslawien vor dem Kriegselend im Kosovo fliehen mussten.
In den vielen Jahren ihrer Arbeit haben Stähling und Wenders erkannt, dass die Kinder mit Flucht- und Armutserfahrungen „eine Stärke haben, die andere vielleicht nicht so selbstverständlich mitbringen". Die natürliche Solidarität der Kinder untereinander macht sie stark. „Ohne es uns bewusst gemacht zu haben, arbeiten wir seit Jahrzehnten mit dieser solidarischen Stärke vieler Kinder zueinander. Mehr noch: Wir entwickelten deshalb sowohl Umgangsformen als auch schuleigene Strukturen", bekennen die Autor:innen rückblickend. Das Pendant zu der natürlichen Solidarität der Kinder sehen beide in der professionellen Solidarität der Pädagog:innen. Sie besteht darin, die vorhandene Kraft der Solidarität bei den Kindern zu kultivieren und solidarische Arbeitsweisen in jahrgangsgemischten und inklusiven Klassen am gemeinsamen Gegenstand zu praktizieren. Im gemeinsamen Lernen und Handeln, das an lebensweltliche Erfahrungen und Bedingungen anknüpft, entwickeln Kinder mit benachteiligten Lebenslagen die ihnen eigene Stärke, die sie zum Lernen motiviert.
Die Autor:innen bewerten die Entwicklung von der Grundschule „Berg Fidel" zu dem 2014 gestarteten Modellprojekt PRIMUS-Schule als Ausdruck für die Entwicklung professioneller Solidarität mit den benachteiligten Kindern. Orientiert an den Bedürfnissen der Kinder wurden nach und nach die Bausteine eingeführt, manchmal auch erkämpft, die heute den Erfolg der PRIMUS-Schule Münster ausmachen: Freie Arbeit, ein Klassenrat in jeder Klasse, Ganztagsschule in gebundener Form, klassenbezogene multiprofessionelle Teams für inklusives Lernen in der Klassengemeinschaft, Altersmischung in jeder Klasse. Mit dem PRIMUS-Modellversuch kam die Ausweitung des durchgängigen gemeinsamen Lernens von Klasse 1 bis 10 mit schulstufen- und schulformübergreifender Altersmischung bei Verzicht auf Ziffernoten bis zum Ende von Klasse 8 hinzu.

Solidarische und inklusive Lernstrukturen in der Klassengemeinschaft

Die Autor:innen sind von der jahrgangsgemischten Klassengemeinschaft als Basis für die solidarische und inklusive Pädagogik überzeugt. In der Pandemie sind auch die praktischen Vorzüge des Klassenunterrichts allen Beteiligten besonders deutlich geworden. Während Schulen mit differenzierten Kurssystemen und wechselnden Lerngruppen wegen der Infektionsgefahr diese Angebote nicht aufrechterhalten konnten, hat der Klassenunterricht mit seiner konstanten Struktur seine Stärke bewiesen.
Das gemeinsame Lernen beginnt täglich mit der Freien Arbeit. Durch offene komplexe Aufgabenformate, die allen angeboten werden, entstehen kooperative Lernsituationen. Die Aufgaben sind so gestaltet, dass alle auf ihrem jeweiligen Niveau am gemeinsamen Gegenstand arbeiten und sich über Problemstellung und Lösungswege austauschen können. Im Lern-Klassenrat reflektieren die Schüler:innen, was sie und wie sie in der Freien Arbeit gelernt haben. Im Austausch vertiefen sie ihr Lernen und erfahren Gemeinsamkeit und Unterstützung statt Konkurrenz und negative Bewertungen.
Davon zu unterscheiden ist der Klassenrat, der einmal pro Woche in allen Klassen aller Jahrgänge stattfindet, damit auch Probleme zwischen Schüler:innen bearbeitet werden können. Die solidarische

Konzeption einer solidarischen Schule für alle

Was Schule im sozialen Brennpunkt stark macht //

von Dr. Brigitte Schumann

Klassengemeinschaft ist der Rahmen für gewaltfreie Aussprache und Aushandlungsprozesse und der Raum für die Entwicklung von Gemeinsinn.

Freiräume für Eigenverantwortung und expansives Lernen

Der „Freie Forscherclub" für die Jahrgänge 1-6 und darauf aufbauend das Projekt „Herausforderungen" für die Jahrgänge 7-9 geben allen Schüler*innen die Möglichkeit, sich allein oder mit anderen einer Sache zu widmen, ein Problem zu erforschen oder sich selbst in außerschulischen Kontexten ohne unterrichtliche Vorgaben und Anforderungen zu erproben.
Die PRIMUS-Schule Münster bietet ihren Schüler:innen jeden Freitag in der 5. und 6. Stunde „Frei Days" an, die sie zur lokalen Umsetzung der von den Vereinten Nationen festgelegten Nachhaltigkeitsziele für eine friedliche und lebenswerte Welt nutzen.
Die Lernzuwächse der PRIMUS-Schüler:innen sind erstaunlich und für manche Beobachter:innen erwartungswidrig gut. Die meisten Schulabgänger:innen konnten 2020 und 2021 einen höheren Abschluss erreichen als nach den Grundschulempfehlungen prognostiziert worden war. Für Stähling und Wenders bewährt sich hier das Langformschulkonzept ohne selektive Strukturbrüche am Ende von Klasse 4, ohne äußere Leistungsdifferenzierung, Abtrennung und Aussonderung mit seiner konsequenten solidarischen und inklusiven Didaktik.

Statt „kultureller Invasion": Dialog auf Augenhöhe

An dem Leitprinzip des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire hat sich nach Stähling und Wenders die Schule auszurichten, die mit ihren benachteiligten Schüler:innen solidarisch ist. Freire hat in seinen Alphabetisierungskampagnen gelernt, dass das Lernen von Kulturtechniken erst dann zum Mittel der Befreiung aus Unterdrückung wird, wenn sich die Menschen durch einen solidarischen und empathischen Umgang ernst genommen fühlen und merken, dass sie mit Bildung ihre eigene Lebenssituation verändern und verbessern können.
Bezogen auf Schulen im sozialen Brennpunkt heißt das für Stähling und Wenders, dass benachteiligte Schüle:innen auf Barrieren treffen, wenn bürgerlich sozialisierte Lehrkräfte ihre eigenen Perspektiven zur Grundlage für die Bildungsprozesse der Kinder machen. Eine monokulturelle und mittelschichtsorientierte Auswahl der Lernangebote ist eine „kulturelle Invasion" gegenüber den benachteiligten Kindern und Jugendlichen, die sie mit dem Eindruck ihrer sozialen Minderwertigkeit zurücklässt und entmutigt.
Nach den Erfahrungen der Autor:innen ist die „Dekolonialisierung" der Schulpädagogik und der Lehrerbildung im Sinne von Freire für die gelingende solidarische Schule im Brennpunkt der Dreh- und Angelpunkt. Pädagog:innen in „Brennpunktschulen" müssen sich darauf befragen, ob die Bewertungen, die sie vornehmen, ihrem „kolonialen" Blick entstammen. Arbeiten sie auf Augenhöhe und problemorientiert mit den Kindern? Sind ihre Bildungsangebote und -strukturen geeignete Instrumente zur Befreiung der Kinder aus ihrer Benachteiligung oder tragen sie eher zur Fortschreibung ihrer Benachteiligung bei?
Einen ähnlich wertschätzenden Umgang mit Benachteiligten wie bei Paulo Freire finden Stähling und Wenders in der natürlichen Erziehungsmethode des französischen Pädagogen Celestin Freinet. Er gab Kindern aus armen Lebensverhältnissen die Möglichkeit, ohne Vorgaben freie Texte zu schreiben, zu drucken und sich selbst und ihr Lebensumfeld dabei zu entdecken. Für Schulen im sozialen Brennpunkt leiten Stähling und Wenders daraus ab: Kinder lernen die Sprache, das Lesen und Schreiben am besten, wenn diese als Werkzeuge für Kommunikation und Beziehung dienen.

Wider das Paradigma der „guten" Mischung

Stähling und Wenders setzen sich mit dem wissenschaftlich gestützten Paradigma und dem weitverbreiteten Narrativ von der „guten" Mischung intensiv auseinander. Nach dieser Vorstellung hängen Leistungsentwicklung und Lernerfolg eines Kindes zu einem erheblichen Teil von der sozialen Komposition der Schülerschaft einer Schule ab. Als Narrativ, so die Autor:innen, beeinflusst diese Denkweise maßgeblich das selektive Wahlverhalten von Eltern aus den bürgerlichen Milieus. Es macht den schlechten Ruf der „Brennpunktschule" aus, untergräbt ihr pädagogisches Selbstverständnis und schwächt ihre Selbstwirksamkeit.
Die Autor:innen, die mit den Leistungsergebnissen ihrer Schüler*innen das Paradigma widerlegen können, stellen seine Berechtigung grundsätzlich in Frage. Es gehe davon aus, dass „Brennpunktschulen" wegen ihrer sozialen Entmischung problembelastet sind und keine guten Leistungsergebnisse erbringen können. Wer wolle es daher bildungsnahen Eltern verdenken, dass sie Schulen und Schulformen bevorzugen, wo ihre Kinder mit leistungsstärkeren Gleichaltrigen zusammen lernen? ■

Dr. Brigitte Schumann
Foto: privat

Literatur:
Stähling, R., Wenders, B. (2021).
Worin unsere Stärke besteht.
Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt.
Psychosozialverlag.

Konzeption einer solidarischen Schule für alle

Was Schule im sozialen Brennpunkt stark macht ///

von Dr. Brigitte Schumann

In dieser Argumentationsfigur sehen Stähling und Wenders die ideologische Funktion, das selektive, unsolidarische Schulsystem zu legitimieren und zu erhalten. Ungleiche soziale Chancen von Schülerinnen und Schülern werden eben nicht als gesellschaftliches Problem und Ungerechtigkeit wahrgenommen, sondern bleiben durch die „freie" Elternwahl unhinterfragt und unangetastet. Die benachteiligten Schülerinnen und Schüler werden dagegen als „Verlierer" diskreditiert und die besagten Schulen gemieden.

Wider das Paradigma der „anregungsreichen" und „anregungsarmen" Lernmilieus

Stähling und Wenders setzen sich auch mit der empirischen Bildungsforschung auseinander, die seit der Auswertung der PISA-Daten 2000 davon ausgeht, dass im selektiven Schulsystem schulformspezifische Lernmilieus herausgebildet werden. Sie beeinflussen die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler erheblich. Während dem Gymnasium ein „anregungsreiches" Lernmilieu bescheinigt wird, wird der „Brennpunktschule" ein „anregungsarmes" attestiert.

Die Etiketten vom „anregungsreich" und „anregungsarm" haben für Stähling und Wenders eine ähnliche Funktion und Wirkung wie das Etikett von der „guten" Mischung. Sie dienen nicht dazu, die selektiven und segregierenden Schulstrukturen in Frage zu stellen oder gar zu überwinden, die diese Lernmilieus nach Feststellung der Forschung hervorbringen. Damit werden jedoch Kinder drastisch abgewertet, die angeblich nicht in der Lage sind, sich gegenseitig genügend Anregungen zu geben, und denen erst durch die Anwesenheit von Kindern aus bildungsnahen Milieus eine günstige Lernentwicklung ermöglicht wird.

Aus der Perspektive von Freire fällt die Antwort der Autor:innen auf die Frage nach der Wirkung solch defizitärer Zuschreibungen eindeutig aus: Sie entstammen einem „kolonialen Blick", der die gesellschaftliche Chancenlosigkeit der Benachteiligten aufrechterhält und verfestigt, indem er die Benachteiligten zur Annahme ihrer eigenen Minderwertigkeit führt.

Paradigmenwechsel

Stähling und Wenders fordern den dekolonialisierten, solidarischen Blick auf benachteiligte Kinder und Jugendliche und damit einhergehend den notwendigen Paradigmenwechsel im bildungspolitischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs über die Schule im sozialen Brennpunkt.

Sie fordern bildungspolitische Initiativen zum Ausbau von Langformschulen. Die PRIMUS-Schule von 1-10 in NRW und die Berliner Gemeinschaftsschule von 1-13 mit altersgemischten Klassen ohne äußere Leistungsdifferenzierung, Abtrennung und Aussonderung sind für die Autor:innen das geeignete Schulstrukturmodell für benachteiligte Kinder und Jugendliche in sozialen Brennpunkten.

Durch seine pädagogische Ausrichtung an den Prinzipien der Solidarität, der gewaltlosen Konfliktbewältigung, Anerkennung, Nichtdiskriminierung und Inklusion ist dieses Modell die Schule mit Zukunft für alle Lernenden und daher auch ein Angebot an Eltern aus den Mittelschichten, die die solidarische und inklusive Schule uneingeschränkt unterstützen und für ihre Kinder wollen. ■

Kinder mit Flucht- und Armutserfahrungen haben eine Stärke, die andere vielleicht nicht so selbstverständlich mitbringen.
Foto: iStock-nastco

Schwerpunktschulen gehen auf Kosten der sozialen Integration

RLP Mit-Schlusslicht bei der Umsetzung schulischer Inklusion

Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten, das ist Ziel eines inklusiven Schulsystems. Statt auf inklusive Angebote in der Breite setzt Rheinland-Pfalz fast ausschließlich auf Schwerpunktschulen. Dieses Konzept geht jedoch zulasten des sozialen Miteinanders.

Schwerpunktschulen zugunsten eines inklusiven Unterrichts an allen Schulen überwinden.
Foto: iStock-DenKuvaiev

Das zeigen Analysen von Marcel Helbig und Sebastian Steinmetz, Forscher am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) in Bamberg. So ist der Anteil von Kindern aus einkommensschwachen Familien an den inklusiven Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz seit 2012 überdurchschnittlich gewachsen. Vor allem in den Städten hat sich damit das Problem der sozialen Segregation im Grundschulwesen verschärft. Schwerpunktschulen müssen eine doppelte Integrationsleistung schultern.

Rheinland-Pfalz setzt als einziges Bundesland bei der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf fast ausschließlich auf Schwerpunktschulen. Die Mehrheit der Bundesländer hat sich dagegen für eine flächendeckende Inklusion entschieden. In einigen Ländern wie zum Beispiel Berlin, Hamburg oder Brandenburg gibt es Mischsysteme aus flächendeckender Inklusion und Schwerpunktschulen.

Die Studie weist nun mit Daten der amtlichen Schulstatistik nach, dass das Konzept der inklusiven Schwerpunktschule auf Kosten der sozialen Integration geht. Das liegt zum einen in der Entstehung dieser Schulen begründet. So wurden in Rheinland-Pfalz die sozial schwächeren Grundschulen als Standorte für Schwerpunktschulen ausgewählt, also Schulen, die bereits vor ihrer Umwandlung einen hohen Anteil von Kindern aus einkommensschwachen Familien hatten. So lag der Anteil von Kindern mit Lernmittelbefreiung an Schwerpunktschulen sechs Prozentpunkte höher als an Nicht-Schwerpunktschulen. Seit 2012 hat sich die Armutsquote an den Schwerpunktschulen zum Teil überdurchschnittlich erhöht. Dies gilt vor allem für die städtischen Räume, wo sich der Unterschied beim Anteil armer Kinder zwischen Schwerpunktschulen und Nicht-Schwerpunktschulen auf 12 Prozentpunkte verdoppelt hat. Dies trifft in besonderem Maße in Nachbarschaften zu, wo es weitere Grundschulen gibt. „Wir vermuten, dass vor allem Eltern aus der Mittelschicht die Schwerpunktschulen meiden und ihre Kinder auf andere Grundschulen in Wohnortnähe schicken“, sagt Marcel Helbig.

Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz müssen daher doppelte Integrationsarbeit leisten, eine pädagogische und eine soziale. „Das geht zulasten der Chancengerechtigkeit, verstärkt soziale Segregation und zeigt, dass halbherzige Inklusion nicht intendierte soziale Folgen haben kann“, ergänzt Helbig. Beide Autoren plädieren für die Überwindung der Schwerpunktschulen zugunsten eines inklusiven Unterrichts an allen Schulen.

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 ist Deutschland verpflichtet, Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam zu unterrichten. Die Konvention sieht vor, dass inklusiver Unterricht in möglichst wohnortnahen Schulen angeboten wird. Schwerpunktschulen konterkarieren dieses Recht und verhindern zudem einen systematischen Wandel hin zu einem inklusiven Schulsystem, da nur bestimmte Standorte diesen pädagogischen Auftrag übernehmen. Rheinland-Pfalz ist neben Bayern und Baden-Württemberg Schlusslicht bei der Umsetzung schulischer Inklusion, wie eine im September 2021 erschienene WZB-Studie gezeigt hat. ■

WBZ

GEW sieht Kitas vor dem Bildungsnotstand

Nach fast 200 Tagen: Kita-Zukunftsgesetz ist gescheitert /

Das rheinland-pfälzische Kita-Gesetz ist seit fast 200 Tagen in Kraft und nach Einschätzung der GEW Rheinland-Pfalz schon jetzt gescheitert. Regelmäßig bekommt die Gewerkschaft von ihren Mitgliedern aus den Kitas ein desaströses Bild zurückgemeldet.

„Schon im Gesetzgebungsverfahren hatten wir davor gewarnt, dass wichtige Regelungen nicht so oberflächlich bleiben dürfen wie geplant. Dennoch wurde das Gesetz diesbezüglich unverändert auf den Weg gebracht. Jetzt zeigt sich, dass die mit der Umsetzung dieses Gesetzes betrauten kommunalen Gebietskörperschaften den durch die fehlende Regelungstiefe entstehenden Spielraum nicht nutzen, um die Qualität der frühkindlichen Bildung zu verbessern, sondern eher die billigste Variante im Auge haben“, erklärte Kathrin Gröning, stellvertretende Vorsitzende der GEW Rheinland-Pfalz und zugleich selbst Erzieherin in einer Kita, bei einer Pressekonferenz Mitte Januar: „Mit dem neuen Gesetz wurde den für die Umsetzung zuständigen Kommunen deutlich mehr Entscheidungsfreiheit eingeräumt. Es war absehbar, wozu das bei klammen kommunalen Kassen führen wird“, so Gröning weiter. Insbesondere deshalb sieht die GEW das neue Gesetz bereits jetzt als gescheitert an.

Die GEW weist darauf hin, dass das Gesetz nicht einmal klar regelt, welche Personalkosten die Einrichtungsträger selbst übernehmen müssen. Zudem habe der Gesetzgeber den Eltern gegenüber Versprechungen gemacht, die nun nicht gehalten werden können. So seien die wenigsten Kitas in der Lage, wie vorgesehen bereits jetzt schon für alle Kinder ein durchgehendes Betreuungsangebot mit Mittagessen anzubieten. „Den Frust darüber müssen nun vor allem die Kita-Leitungen auffangen“, berichtete Gröning. „Wir hatten als Vertretung der Beschäftigten stets darauf hingewiesen, dass von Seiten der Landesregierung öffentlich auf die Umsetzungsprobleme hingewiesen werden muss. Dies ist leider unterblieben. Die Beschäftigten sind weit über ihr Limit belastet.“

Weniger statt mehr Personal

Susanne Schillo-Kastenmeier, Kita-Leiterin aus Kusel, erlebt in ihrer täglichen Praxis, wie sich durch das neue Kita-Gesetz die Arbeit in ihrer Kita verändert hat: „Durch die Regelungen des neuen Gesetzes werden nun die Personalstellen für die Einrichtungen nach Durchschnittswerten aller Kitas in Rheinland-Pfalz berechnet. Aber keine Kita bei uns ist durchschnittlich. Dort, wo mehr geleistet wurde wie bei uns beispielsweise in sozialräumlicher Hinsicht, gibt es dafür keine zusätzlichen Stellen mehr.“ Statt also ein Mehr an Personal verzeichnen zu können, wurde Personal abgezogen. Dabei hat Kastenmeier noch Glück, denn ihr zuständiges Jugendamt versucht, den Schaden zu begrenzen. Da das Gesetz aber nicht vorgibt, wie die besonderen Bedarfe der Einrichtungen erhoben und über das Sozialraumbudget abgedeckt werden müssen, handelt hier jede Stadt oder Landkreis nach eigenen Prinzipien.

Die wenigsten Kitas sind in der Lage, wie vorgesehen bereits jetzt schon für alle Kinder ein durchgehendes Betreuungsangebot mit Mittagessen anzubieten.
Foto: iStock-nilimage

Wie dramatisch sich die Situation der Beschäftigten darstellt, erklärte Gewerkschaftssekretär Ingo Klein: „Ich habe beinahe täglich Anrufe von Mitgliedern, die sich beraten lassen, wie sie ihren Arbeitsvertrag kündigen können oder wie sie früher verrentet werden können“, führte Klein aus. Dabei seien es verstärkt Anfragen von Leitungskräften, aber auch von Erzieher:innen im Gruppendienst. „Dabei planen viele ihre Kündigung ohne einen alternativen Arbeitsplatz zu haben“, so Klein weiter. Nach den Gründen für die Kündigung gefragt, berichteten die Kolleg:innen von einer permanenten Überlastung und der tiefen Enttäuschung, ihre Arbeit nicht wie gefordert qualitätsvoll ausführen zu können. In vielen Einrichtungen, so der Eindruck der GEW, könnte nicht einmal mehr die Aufsicht der Kinder gewährleistet werden. „Was passiert, wenn Probleme ignoriert werden, die durch stetige Überlastung entstehen, wird aktuell im Bereich der Pflege deutlich“, so Kathrin Gröning. „In den Kitas sehen wir gerade den Beginn einer ähnlichen Entwicklung. Hochqualifiziertes pädagogisches Personal verlässt den Beruf oder sieht sich gezwungen, Arbeitszeit zu reduzieren. Und das in Zeiten eines ohnehin eklatanten Fachkräftemangels. Eine fatale Entwicklung.“

Fachkräftemangel verschlafen

Bereits seit einer Dekade warnt die GEW Rheinland-Pfalz vor einem drohenden Fachkräftemangel in der frühkindlichen Bildung. Die Sicherung und Gewinnung neuer Fachkräfte wurde verschlafen. Michael Geckeler, Erzieher und Personalrat, der den Personalmangel in seiner täglichen Praxis erlebt, zu seinen Erfahrungen: „Die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen durch das neue Gesetz führt zusätzlich dazu, dass die

GEW sieht Kitas vor dem Bildungsnotstand

Nach fast 200 Tagen: Kita-Zukunftsgesetz ist gescheitert //

pädagogische Arbeit in Kitas noch weniger attraktiv wird. Mit jeder unbesetzten Stelle steigt dann die Belastung für die Beschäftigten zusätzlich. Wenn über Monate kein geeignetes Personal gefunden werden kann, dann ist das nicht aufzufangen. Von dem Ideal, dass aus mehreren geeigneten Bewerbungen eine passende Person für jedes Team gefunden werden kann, sind wir meilenweit entfernt. Von der Vertretung von Ausfallszeiten ganz zu schweigen." Den Kitas im Land bliebe oftmals nichts anderes übrig, als dem Personalmangel mit einer Reduzierung der Angebote und Einschränkungen bei den Öffnungszeiten zu begegnen. Auch hierzu erreichen die GEW Berichte, dass solche Angebotskürzungen vielerorts bereits alltäglich sind. „Die Reduzierung des Betreuungsangebots ist für alle Beteiligten, insbesondere aber für die Eltern, eine enorme Herausforderung", so Gröning „Alleine in Mainz können jetzt schon rund 300 Betreuungsplätze aufgrund des Personalmangels nicht vergeben werden. Das sollte bei den politisch Verantwortlichen doch eigentlich alle Alarmglocken schrillen lassen."

Gewerkschaftssekretär Kleine ergänzte: „In den Augen der GEW Rheinland-Pfalz droht den Kitas der Bildungsnotstand. Das Ziel einer bestmöglichen frühkindlichen Bildung ist ohne deutliche Nachbesserungen nicht zu erreichen. Selbst die Betreuung ist derzeit nicht überall ausreichend sichergestellt."

GEW-Forderungen für einen Neuanfang

„Wir müssen die Uhren praktisch wieder auf Null stellen und die Novellierung des Kita-Gesetzes von vorne angehen. Die Rückmeldungen der Beschäftigten, der Eltern und der Einrichtungsträger sind dabei absolut ernst zu nehmen", so Kathrin Gröning, die nur den Weg eines Neuanfangs als wirklich erfolgversprechend ansieht.

Laut Gewerkschaft ist es notwendig, dass aus den Erfahrungen der letzten 200 Tage gelernt und die Problemstellungen gründlich evaluiert werden. „Es bringt nichts, wenn in der politischen Auseinandersetzung parteipolitisch taktiert wird. Es geht darum, das Bestmögliche für die Kita-Kinder zu erreichen", warnte Klein. Die aktuelle Misere dürfe nicht für das Ringen um die öffentliche Wahrnehmung genutzt werden. Gröning ergänzt: „Und dort, wo es Grenzen der Umsetzbarkeit oder der Finanzierung gibt, müssen diese ehrlich benannt und nach Außen kommuniziert werden. Es dürfen keine Erwartungen geweckt werden, die nachher nicht erfüllbar sind."

Die GEW Rheinland-Pfalz fordert für die Neuauflage des Gesetzes die Einbeziehung von wissenschaftlichen Expert:innen von Beginn an.

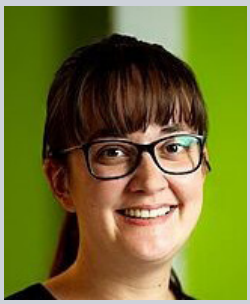
Ein wirklich modernes Kita-Gesetz muss wissenschaftlichen Standards folgen und für die Kitas, die Familien und die Einrichtungsträger verlässliche Standards festschreiben.

Ein wirklich modernes Kita-Gesetz

Für die GEW Rheinland-Pfalz müssen insbesondere folgende Punkte erfüllt sein:

- *Eine wissenschaftlich fundierte Fachkraft-Kind-Relation muss für die gesamte Verweildauer der Kinder sichergestellt werden:*
  - *1:2 für unter Einjährige (eine Fachkraft pro zwei Kinder),*
  - *1:3 für Ein- bis Dreijährige,*
  - *1:8 für Drei- bis Fünfjährige und*
  - *1:10 für Kinder ab sechs Jahren.*
- *Für die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedarfen oder Behinderungen ist zusätzlich pädagogisches Personal vorzuhalten.*
- *Ein Fachkräftegebot, welches festlegt, dass die Grundpersonalisierung ausschließlich durch pädagogisch ausgebildete Fachkräfte abgedeckt werden muss. Dabei müssen mindestens 70% eine einschlägige pädagogische Ausbildung auf Niveau DQR 6 (Erzieher:in) oder höher haben und es dürfen maximal bis zu 30% mit einer einschlägigen pädagogischen Ausbildung Niveau DQR 4 (Sozialassistent:in) eingesetzt werden.*
- *25 Prozent der vereinbarten vertraglichen Arbeitszeit der Fachkräfte müssen verbindlich als mittelbare pädagogische Arbeitszeit zur Verfügung stehen und sind auch bei Personalmangel sicherzustellen.*
- *Jeder Kita-Platz muss für eine Betreuungszeit von 10 Stunden ausgelegt und personalisiert werden.*
- *Bei darüber hinaus gehenden Bedarfen der Kinder und deren Familien muss die Bedarfsplanung unabhängig ihrer Begründung reagieren.*
- *Auf die in der Betriebserlaubnis ausgewiesenen Plätze müssen von vornherein 20% „Puffer" aufgerechnet und personalisiert werden, um auf unvorhergesehene Bedarfe, beispielsweise durch Personalausfall und bei Zuzügen von Kindern, reagieren zu können.*
- *Für die Arbeit von Kita-Leitungen müssen zusätzliche Personalstellen vorgesehen werden. Und zwar pro angefangene 15 Plätze mindestens eine viertel Stelle.*
- *Die Aufgaben von Kita-Leitungen müssen klar von denen der Träger abgegrenzt werden.*
- *Für die Träger der Einrichtungen müssen verlässliche Finanzierungen gesichert werden, die auch Sach- und Verwaltungskosten beinhalten.*
- *Für hauswirtschaftliche Aufgaben muss es verbindliche personelle Mindestvorgaben geben. So braucht es pro angefangene zehn in der Betriebserlaubnis aufgeführte Plätze mindestens eine viertel Stelle an Wirtschaftspersonal.*
- *Kita-Sozialarbeit muss flächendeckend außerhalb der Kita-Finanzierung eingeführt und finanziert werden.* ■

Kathrin Gröning, stellvertretende Landesvorsitzende: *„Die Beschäftigten sind weit über ihr Limit belastet!"*



Ingo Klein, Gewerkschaftssekretär: *„Das Ziel einer bestmöglichen frühkindlichen Bildung ist ohne deutliche Nachbesserungen nicht zu erreichen."*

GEW fordert von Landesregierung eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Grund- und Förderschulleitungen

Seit Jahren spitzt sich die Überlastungssituation für Schulleitungen weiter zu, so dass die Alltagsaufgaben kaum noch zu bewältigen und Schulleitungsstellen immer schwieriger zu besetzen sind. Die AG Schulleitung der GEW Rheinland-Pfalz hat einen Forderungskatalog in einem offenen Brief an das Bildungsministerium aufgestellt. Die Landesregierung soll dafür sorgen, dass der Beruf einer Schulleiter:in wieder leistbar und attraktiv wird.

Klaus-Peter Hammer, Vorsitzender der GEW
Foto: GEW-Bildarchiv

An die Bildungsministerin
Frau Dr. Stefanie Hubig
Ministerium für Bildung
Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

Offener Brief | Schulleitungen von Grund- und Förderschulen sind am Ende ihrer Leistungsfähigkeit

Sehr geehrte Frau Dr. Hubig,

die Situation für Grundschulleitungen sowie Förderschulleitungen ist nicht nur durch Corona extrem angespannt. Seit Jahren müssen wir feststellen, dass sich die Überlastungssituation für Schulleitungen immer weiter zuspitzt. Die Menge der Aufgaben, welche Schulleitungen zu bewältigen haben, nimmt ständig zu, ohne dass es bisher eine entsprechende Entlastung geben würde. Edoo.sys, die Mehrbelastung durch Corona, immens zunehmende Verwaltungsaufgaben, nichtzufrieden¬stellende Unterstützung durch die ADD, Personalmangel sowie die Doppelbelastung von Schulleitung als Klassenleitung - um nur diese Beispiele zu benennen - führen dazu, dass es immer schwieriger wird, die Alltags¬aufgaben überhaupt noch zu bewältigen und Schulleitungsstellen zu besetzten.
Ebenfalls überlegen sich derzeit viele Schulleitungen, wie sie ihrer Aufgabe überhaupt noch gerecht werden können und ob sie ihr Amt niederlegen werden. Viele Schulleitungen sind ausgebrannt und werden durch ihren Beruf dauerhaft krank. Dies kann und darf nicht sein.
Dies alles sind deutliche und klare Alarmsignale. Immer mehr Schulleitungskolleg:innen äußern sich öffentlich und bringen ihre Unzufriedenheit zum Ausdruck. Der Unmut ist groß. Es ist jetzt Zeit zu handeln. Diese Kolleg:innen vermissen, im Ministerium mit Ihren Sorgen und Anliegen gehört und ernst genommen zu werden. Aber nicht nur das. In der Kommunikation fehlt Schulleitungen viel zu oft ein wertschätzender und vertrauens¬voller Umgang. Dazu gehört auch, dass die Medien nicht weiterhin vor den Schulleitungen über Veränderungen informiert werden dürfen. Es muss endlich – wie schon 2020 versprochen – gehandelt werden und es müssen ent¬sprechende Maßnahmen ergriffen werden, um eine erkennbare Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Grund- und Förderschulleitungen zu erreichen.
Die AG Schulleitung der GEW Rheinland-Pfalz hat folgende Forderungen an das Bildungsministerium:

1. mehr Zeit für Schulentwicklung und pädagogische Aufgaben
2. deutliche Erhöhung der Schulleitungspauschale
3. jede Grund- und Förderschule braucht eine stellvertretende Schulleitung
4. Schulen personell so ausstatten, dass Schulleitungen keine Klassenführung übernehmen müssen
5. bessere Personalausstattung an Schulen
6. endlich aktiv Verhandlungen über mehr Sekretariatsstunden mit den Schulträgern führen und sich an den Mehrkosten beteiligen
7. Verwaltungsaufgaben reduzieren
8. Bürokratie und Verwaltungsaufgaben an qualifizierte Schulverwaltungsfachkräfte an Grund- und Förderschulen übertragen

Sehr geehrte Frau Dr. Hubig,

Schulleitungen sind systemrelevant. Ohne engagierte und gute Schulleitungen funktionieren Schulen nicht. Sie können ihrem Bildungsauftrag nur nachkommen, wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Vor allem auch das Projekt „Schule der Zukunft“ kann nur gelingen, wenn Schulleitungen ausreichend Zeit und Ressourcen haben, dieses enorm wichtige Projekt anzugehen und sinnvoll zu gestalten.
Es ist dringend Zeit zu handeln. Wir fordern Sie und die Landesregierung dazu auf, die von uns geforderten Maßnahmen umzusetzen und dafür zu sorgen, dass der Beruf einer Schulleiter:in wieder leistbar und attraktiv wird.
Mit freundlichen Grüßen

Klaus-Peter Hammer	*Merten Eichert*	*Thomas Feiten*	*Anjo Närdemann*	*Sabine Müller*
Vorsitzender	*AG Schulleitung*	*AG Schulleitung*	*AG Schulleitung*	*AG Schulleitung*

Büchertipps von Antje Fries

Bildkarten Bäume
Der „Erfinder“ des Schulfachs „Glück“, Ernst Fritz-Schubert, hat zusammen mit Alexander Ehhalt eine Kartei mit 75 Bildkarten zum Thema Bäume zusammengestellt. Nein, es geht nicht darum, Bäume in ihrer Artenvielfalt kennenzulernen (ob-

wohl Namen und Kurzbeschreibungen als Zusatz gar nicht schlecht gewesen wären), sondern vielmehr um die Betrachtung: Die Bilder sollen Einblicke in die „Gefühlswelt“ der Bäume ermöglichen, Impulse bieten, Raum für Assoziationen schaffen, persönliche Erfahrungen und Gefühle aktivieren und beim Versprachlichen helfen. Gegliedert in die Bereiche Autonomie, Geborgenheit, Resilienz, Selbstachtung, Selbstentwicklung und Sinn kann das Kartenset in Schule, Training und Coaching wie in der Therapie eingesetzt werden.

Ernst Fritz-Schubert und Alexander Ehhalt: 75 Bildkarten Bäume. Weinheim 2021.

Verstehende Diagnostik
Ein neues Buch für alle, die in der Pädagogik arbeiten, haben Menno Baumann, Tijs Bolz und Viviane Albers vorgelegt: „Verstehende Diagnostik in der Pädagogik“ beschreibt in Theorie und Praxis, wie man verstörenden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen begegnen kann. So kann eine passgenaue Hil-

fe- und Förderplanung gelingen. Es werden Ansätze und Methoden dazu gezeigt und anhand von Praxisbeispielen belegt. Zudem bietet das Buch Materialien, Leitfäden und Auswertungsanweisungen zum Einsatz der zuvor beschriebenen Verfahren und Methoden. „Verstehende Diagnostik in der Pädagogik“ kann auch als E-Book aus dem Internet heruntergeladen werden.

Menno Baumann u.a.: Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Weinheim 2021.

Zeitreise mit Büchern
Welche Macht hat das geschriebene Wort? Da fallen uns hierzulande sofort Luthers Thesen und Hitlers Kampf ein. Einen weltweiten und überaus faszinierenden Überblick über „Ideen, die die Welt veränderten“ haben die Philosophen Adam Ferner und Chris Meyns herausgebracht. Es geht um die bedeutendsten Bücher der Geistesgeschichte und ist nicht nur für ohnehin interessierte Historiker und Philosophen eine Bereicherung. Gut 150 Werke kommen in dem reich und hochwertig bebilderten Band vor und zeigen auf, was man in welcher Epoche als gut oder böse kennzeichnete, als wahr oder falsch. Prägende Ideen für das Zusammenleben der Menschen auf Papyrusrollen, in Folianten und Büchern nimmt Lesende mit auf eine Zeitreise von Zeugnissen in Keilschrift aus Mesopotamien bis in die Gegenwart zu beispielsweise Greta Thunberg und Ai Weiwei.

Adam Ferner und Chris Meyns: Ideen, die die Welt veränderten. Bern 2021. ■

Projekte der Fair Childhood-Stiftung der GEW

Gemeinsam für eine Zukunft ohne Kinderarbeit /

von Bruni Römer

Zwar hat die Pandemie ihre Spuren auch in der Durchführung der gewerkschaftlichen Projekte zur Einrichtung kinderarbeitsfreier Zonen hinterlassen, aber in den meisten Projektgebieten blieben die Gewerkschaftskolleg:innen während der Schulschließungen keineswegs untätig. Das zeigt die Bestandsaufnahme des Kollegen Sam Grumiau von der Bildungsinternationale in Brüssel, der für die Fair Childhood-Stiftung der GEW im kontinuierlichen Kontakt zu allen geförderten Projekten steht.

Wo fördert Fair Childhood (FC) Projekte gegen Kinderarbeit?
In der Regel gibt FC eine über zwei bis drei Jahre gestaffelte Anschubfinanzierung für neu entstehende Projekte in Regionen, die die lokalen Gewerkschaften auswählen. In einigen Fällen sind diese Projekte so erfolgreich, dass sie in weiteren Regionen des Landes Nachahmung finden.
In **Albanien** gibt es seit Ende 2019 ein solches Folgeprojekt, das an zwei Schulen im Distrikt Korca schon im Juni 2021 erste Erfolge vermelden kann. 32 von 61 Schüler:innen sind bereits aus der Kinderarbeit in die Schule zurückgekehrt, von den 104 registrierten Dropout-Gefährdeten besuchen 84 die Schule wieder regelmäßig. 90 Lehrkräfte, Lernende, Eltern und Großeltern sind sehr aktiv an den Projektaktivitäten beteiligt und haben auch die Aufmerksamkeit der Medien und der Bildungsverantwortlichen in der Politik geweckt.
Nicaragua ist ein weiteres Beispiel, wo die von 2015 bis 2018 erfolgreich durchgeführten Projekte „Raus aus Kinderarbeit, in die Schule“ nach den politischen Unruhen von 2018/19 wieder aufgegriffen und fortgeführt werden, mitten in der Pandemie mit einem Dropout von 40 Prozent. Lehrer:innen, Lernende und Eltern stellten gemeinsam Schutzmasken und Desinfektionsgel für ihre Schulen her.

Vielversprechende neue Projekte in Indien und Afrika
Der Start des Projekts in zwei Kommunen des Haryana State nahe Dehli verzögerte sich wegen der mehr als 18 Monate dauernden Schulschließungen. Die lokale Gewerkschaft informierte politisch Verantwortliche der Region, schulte die Lehrkräfte, startete eine Untersuchung über die Zahl nicht eingeschulter Kinder und informierte mehr als 300 Eltern, Kinder und Schulleitungsmitglieder über Kinderarbeit und über die von der Regierung eingeleiteten Maßnahmen, um Kinder einfacher in die Schulen zu bringen.
In Westafrika unterstützt FC weiterhin Projekte in **Mali** und **Burkina Faso** und zwei neue in **Togo** und im **Senegal**. Am 12. Juni erregte ein großer Demonstrationszug gegen Kinderarbeit in Bambilor öffentliche Aufmerksamkeit und wurde in mehreren Fernsehkanälen gezeigt. (Foto)
Ebenfalls in diesem Jahr begann ein Projekt im ostafrikanischen **Burund**i in einem

Aktionen gegen Kinderarbeit im Senegal.
Fotos: GEW-Stiftung Bildung statt Kinderarbeit

Projekte der Fair Childhood-Stiftung der GEW

Gemeinsam für eine Zukunft ohne Kinderarbeit //

von Bruni Römer

Gebiet mit hoher Kinderarbeitsrate. Von den etwa 7000 schulpflichtigen Kindern dort waren nur 6000 in der Schule angemeldet. Die anderen arbeiteten auf Reisfeldern, im Fischfang oder in Ziegeleien.
Die Gewerkschaft STEB entwickelte eigene Fortbildungsmaterialien zu Kinderarbeit und führte Schulungen für Multiplikator:innen und Lehrkräfte durch, die von drei Radiosendern verbreitet wurden. Jetzt zum Schuljahresbeginn waren 205 ehemalige Kinderarbeiter:innen in den Schulen angemeldet. Die Einrichtung von Schulclubs gegen Kinderarbeit und Straßentheater versprechen, diesen Trend zu verstärken.
In **Uganda** werden die seit 2015 erfolgreichen Projekte der UNATU in zwei kinderarbeitsfreien Gebieten fortgeführt, obwohl die Schulen seit März 2020 geschlossen sind und die Auswirkungen von COVID-19-Maßnahmen sich besonders drastisch zeigten in Gewalt, Drogenmissbrauch, Frühverheiratung und Schwangerschaft. Mit Radio-Talkshows auf lokalen Sendern, Community Drives (mit Lautsprecherwagen) und in der Zusammenarbeit mit Gesundheitszentren konnte die Gewerkschaft die öffentliche Aufmerksamkeit auf Bildung und psychosoziale Vorsorge für die Jugendlichen lenken. Diesbezügliche Trainings für Lehrkräfte halfen vielen, die Lernenden bei all den Problemen besser zu begleiten.
Im **Dowa-Distrikt/Malawi** richteten die Gewerkschaften TUM und PSEUM 2019/20 eine kinderarbeitsfreie Zone ein, die 10 Primarschulen umfasst. Bis zur Schulschließung wegen COVID konnten 285 Kinder aus Kinderarbeit in die Schulen geholt werden. In allen 10 Schulen wurden körperliche Bestrafungen abgeschafft und kinderfreundliche Pädagogik eingeführt sowie Kinderrechte in den Unterrichtsplan aufgenommen. Von März bis Oktober 2020 nahmen Kinderarbeit und Frühverheiratung wieder zu. Die Gegenmaßnahmen der Gewerkschaften waren auch hier Radiosendungen und Comunity Drives im Rahmen einer groß angelegten „Back to School"-Kampagne. In den kommenden zwei Jahren soll das Projekt ausgeweitet werden und weitere 15 Schulen umfassen.
ZIMTA und PTUZ in **Simbabwe** führen das erste Projekt in Chipinge/Manicaland selbstständig weiter und starten gerade ein neues in Muzarabani/Mashonaland, wo Kinderarbeit beim Goldwaschen, in Landwirtschaft, Hausdiensten, Straßenverkauf und Grenzverkehr verbreitet ist und wo es mit die wenigsten Schulabschlüsse in Simbabwe gibt. Mit ähnlichen Mitteln wie in Uganda und Malawi versuchten die Gewerkschaften auch hier die Zeit der Schulschließungen zu überbrücken und Kontakt zu Eltern und Kindern zu halten.
Es sind die Spenden von GEW-Mitgliedern an die Fair Childhood Stiftung, die den Gewerkschaften vor Ort Projekte gegen Kinderarbeit ermöglichen. ■

Rechtsfragen aus dem pädagogischen Berufsalltag /

von Dieter Roß und Bernd Huster

Unverhältnismäßige Belastung

Wegen der Betreuung meiner Kinder habe ich eine Teilzeit von 10/25. Als Personalrätin bin ich eine Stunde freigestellt. Ich habe die volle Klassenleitung, an meinen unterrichtsfreien Tag soll ich an der schulinternen Fortbildung teilnehmen. Zusätzliche Unterrichtsstunden im Monat und an Nachmittagen soll ich machen. Das alles kann doch nicht wahr sein! Ich brauche ihre Hilfe!

Du wirst nach 10/25 bezahlt und bist auch nur in diesem Verhältnis zur dienstlichen Tätigkeit heranzuziehen. Es liegt die VV „Umfang der dienstlichen Verpflichtungen von Teilzeitkräften" vor. Danach ist eine unverhältnismäßige Belastung zu vermeiden.
Da du gemeinsam mit einer Kollegin eine Klasse leitest, sollten die Klassenleitungstätigkeiten entsprechend der Unterrichtszeiten, die die jeweilige Person in der Klasse unterrichtet, aufgeteilt werden. Das könnte durch eine Absprache zwischen euch beiden geregelt und dann der Schulleitung bekannt gegeben werden.
Für die verpflichtende Teilnahme an einem Studientag im Rahmen deines unterrichtsfreien Tages sollte ein Ausgleich gegeben werden. Es wäre auch denkbar gewesen, dich zu beurlauben, so dass du an dem Studientag nicht teilnimmst.
Es wird erwartet, dass du zweimal im Monat für zusätzliche Unterrichtsstunden zur Verfügung stehst. Du solltest der Schulleitung mitteilen, dass du aufgrund deiner derzeitigen familiären Situation nicht für einen unterrichtlichen Einsatz am Nachmittag zur Verfügung stehen kannst. Teile dies zuerst der Schulleitung mündlich mit und, falls dies nicht akzeptiert wird, dann bitte schriftlich.
Dich mit zusätzlichen 3 Unterrichtsstunden im Monat einzuplanen ohne nachfolgenden Ausgleich der 3 Unterrichtsstunden, ist rechtswidrig.
Mehrleistung / Zuvielarbeit, die die Schulleitung (nach Absprache mit Ihnen) für dich vorsieht, ist auszugleichen. Denn eine Unterrichtsverpflichtung von 9 von 25 darf - auch über mehrere Wochen hin betrachtet - im Wochendurchschnitt die Zahl 9 nicht überschreiten.

Mehrarbeit im Sinne der VV „Mehrarbeit im Schuldienst" (1.2) ist nur dann zulässig, wenn zwingende dienstliche Verhältnisse vorliegen, und sie muss auf Ausnahmefälle beschränkt bleiben. Darüber hinaus hat das OVG Rheinland-Pfalz ausgeführt, dass eine Dringlichkeit gegeben sein muss, die auf unvorhersehbaren Umständen beruht. Es muss eine Situation vorliegen, auf die nur mit der Anordnung von Mehrarbeit reagiert werden kann. Weiter muss eine solche Mehrarbeitsstunde schriftlich mit detaillierter Begründung angeordnet werden, die der betroffenen Person vorab zu übergeben ist. Gegen eine solche Anordnung kann mit rechtlichen Mitteln vorgegangen werden.
Im Rahmen deiner Teilzeit von 10/15 liegt der Schwellenwert bei 1.
Für die Teilnahme an der Personalräteschulung bist du freizustellen. Eine Nachholung der von dir am Freistellungstag nicht haltbaren Unterrichtsstunden kann nicht verlangt werden. Sollte wirklich ein Nachholen verlangt werden, dann widersprich bitte schriftlich der Schulleitung gegenüber.
Ich schlage weiter vor: Liste die zusätzlichen Unterrichtsstunden auf und verlange den Ausgleich durch wegfallende Unterrichtsstunden. Du kannst das erstmal der Schulleitung mündlich vortragen. Falls es keine Zusage gibt, dann leite das Anliegen schriftlich an die Schulleitung.

Dienstliche Beurteilung

Die Schulleitung hat zwei Unterrichtsbesuche gemacht, da sie zum Ende der Probezeit eine Beurteilung zu erstellen hat. Aus Andeutungen und gewissen Vorkommnissen, die mir zu Unrecht zugeordnet wurden, vermute ich, dass ich eine eher schlechte Beurteilung bekommen werde. Was kann ich tun?

Du kennst die VV „Dienstliche Beurteilung der staatlichen Lehrkräfte an Schulen und Studienseminaren“ und die dort aufgeführten Tätigkeitsbereiche und Einzelmerkmale. Gehe davon aus, dass demnächst ein Gespräch über den Entwurf der Beurteilung stattfinden wird. Ggf. bekommst du den Entwurf mit der Bitte um Mitteilung von dir gewünschten Veränderungen und/oder Ergänzungen. Beachte auch die Zeugnissprache. Ich biete dir für den Text der Dienstlichen Beurteilung ein Beratungsgespräch an.

Arbeitsmedizinische Vorsorge

Ich fühle mich bei meiner Schularbeit durch Lärm, schlechte Luft, Gerüche und insbesondere durch das Verhalten einiger Funktionsträger der Schule belastet. Ich befürchte, wenn sich das nicht ändert, die Beeinträchtigung meiner Gesundheit. Ich brauche eine fachkundige Ansprechperson. Was rätst du mir?

Ich schlage vor, Kontakt mit dem Institut für Lehrergesundheit, Kupferbergterrasse 17, 55116 Mainz aufzunehmen. Verabrede einen Termin für eine arbeitsmedizinische Sprechstunde (Tel. 06131/178850). Du kannst um eine Wunschvorsorge (nach § 5a der Verordnung zur arbeitsmedizinischen Vorsorge) ersuchen.

Wiedereingliederung nach längerer Erkrankung

Nach längerer Arbeitsunfähigkeit aufgrund eines Unfalls steht jetzt eine Wiedereingliederung an. Dank deiner Hinweise habe ich mit meinem Arzt besprochen, wie die Wiedereingliederung erfolgen soll: Die ersten drei Unterrichtswochen unterrichtstäglich zwei Unterrichtsstunden, danach dann für drei Unterrichtswochen Steigerung auf drei Unterrichtsstunden etc. Ich habe diesen Wiedereingliederungsplan der Schulleitung übermittelt und erhielt heute Morgen einen Anruf vom Schulrat, der mir mitteilt, dass ich im Rahmen der Wiedereingliederung an die … Schule abgeordnet bin. Ich war so überrascht, dass ich ihm nur sagte: „Ich muss darüber erst nachdenken!“

Grundsätzlich kann die Schulbehörde aus dienstlichen Gründen eine beamtete Lehrkraft abordnen. Bei einer Abordnung von bis zu zwei Monaten entfällt die Mitbestimmung des Bezirkspersonalrats. Wenn Du morgen den Schulrat anrufst, frage, für wie lang die Abordnung vorgesehen ist, und trage ihm die Gründe vor,

Rechtsfragen aus dem pädagogischen Berufsalltag //

von Dieter Roß und Bernd Huster

die aus deiner Sicht gegen die Abordnung sprechen. Dass sich Dein Weg zur Arbeit verdoppelt, dafür kein öffentliches Verkehrsmittel zur Verfügung steht und eine weitere zusätzliche Beanspruchung entsteht durch die Einarbeitung in Gegebenheiten der anderen Schule, sind wichtige Aspekte.

Foto: GEW Archiv

Als Schulleiterin in Altersteilzeit

Ich habe mit dem kommenden Schuljahr noch vier Schuljahre bis zur Regelaltersgrenze. Die Belastungen und Beanspruchungen sind in den letzten Jahren deutlich weiter angestiegen, Entlastungen sind ausgeblieben. Kann ich auch Altersteilzeit machen, um früher aus der Überlastungssituation rauszukommen?

Als beamtete Schulleiterin kannst Du Altersteilzeit im Blockmodell beantragen. Du würdest in der Ansparphase vom 01.08.2022 bis zum 31.07.2024 in Vollzeit weiterarbeiten, vom 01.08.2024 bis zum 31.07.2026 wärst Du in der Freistellungsphase, als frei von dienstlichen Verpflichtungen und mit Ablauf des 31.07.2026 gehst Du dann in Pension. Du würdest so den Versorgungsabschlag vermeiden, den Du lebenslang hinzunehmen hättest, wenn Du auf eigenen Antrag früher in Pension gehen würdest.
Die Bezüge während der Altersteilzeit berechnen sich wie folgt: Halbes Brutto, das versteuert wird, und Aufstockung durch den Altersteilzeitzuschlag im Umfang von 20% des halben Grundgehalts. Der ATZ-Zuschlag geht Dir bei monatlichem Zufluss steuerfrei zu. Bei der folgenden Einkommenssteuererklärung wird er auch als Einkommen berücksichtigt (Progressionsvorbehalt).

3G an Schulen

Ich habe gehört und gelesen: 3G gilt für die Betriebe und wohl auch für die Schulen. Was muss ich als Schulleiter:in beachten?

Seit dem 24.11.2021 gilt die 3G-Regel. Danach müssen die Lehrkräfte, aber auch der Hausmeister, die Sekretariatskraft, die Praktikant:in und auch die FSJler:in und ggf. weitere Personen, die in der Schule arbeiten, geimpft, genesen oder getestet sein. Als Test gilt ein zertifizierter negativer Antigen-Test, der nicht länger als 24 Stunden sein darf. Die aufgeführten Beschäftigten weisen der Schulleitung nach, dass sie geimpft oder genesen sind. Dies darf die Schulleitung anlassbezogen speichern. Nichtgeimpfte haben arbeitstäglich das negative Antigen-Testergebnis nachzuweisen. Der Nachweis wird arbeitstäglich von der Schulleitung zur Kenntnis genommen.
Sollten erhebliche Zweifel bezüglich der Korrektheit von Nachweisen entstehen, sollte Kontakt mit der ADD aufgenommen werden.

Als Teilzeit-Lehrkraft auf Klassenfahrt

Bei uns gibt es eine Verabredung zwischen Gesamtkonferenz und Schulelternbeirat, dass die vierten Klassen eine Klassenfahrt (in der Regel drei Unterrichtstage) durchführen. Ich bin Klassenleiterin und habe als beamtete Lehrkraft Teilzeit im Umfang von 18/25. Eigentlich möchte ich die Klassenfahrt nicht machen, aber die Schulleitung hält es für wichtig, dass ich sie vorbereite und durchführe.

Ich schlage vor, dass Du mit der Schulleitung verabredest, dass Du für die drei Unterrichttage durch Dienstplanänderung 3 x 5 LWS unterrichtest, also den Vollzeitkräften gleichgestellt wirst. Die an diesen Tagen durch Dienstplanänderung erbrachten zusätzlichen Unterrichtsstunden werden durch Freizeit im vollen Umfang ausgeglichen. Am besten ist es, den Ausgleichstag bzw. die Ausgleichstage auch schon festzulegen.
Ansonsten gilt weiter die Festlegung in 3.4 der VV Umfang der dienstlichen Verpflichtungen von Teilzeitkräften „Mehrtägige Schulwanderungen, Studienfahrten, Schullandheimaufenthalte sollen von Teilzeitkräften nicht gefordert werden."

Entwicklungshelfer – ruhegehaltsfähige Dienstzeit

Ich war nach meiner Hochschulausbildung und vor dem Vorbereitungsdienst drei Jahre als Entwicklungshelfer im Ausland eingesetzt. Können mir als beamtete Lehrkraft diese Jahre als ruhegehaltsfähige Dienstzeit berücksichtigt werden?

Schreibe die ADD in Trier an und beantrage, deine Zeit als Entwicklungshelfer als ruhegehaltsfähige Dienstzeit anerkennen zu lassen. Ich gehe davon aus, dass dir diese drei Jahre zur Hälfte als ruhegehaltsfähige Dienstzeit anerkannt werden. Bitte prüfe den Bescheid genau in der dort angegebenen Frist.

Kostendämpfungspauschale

Monatlich wird mir bei den Bezügen 26 € als Beihilfebeitrag einbehalten. Bei der ersten Beihilfe, die ich nach den Sommerferien einreichte, wurde dem von der Beihilfe zu erstattenden Geldbetrag 300 € abgezogen. Ich bin vollzeitbeschäftigt und in A 13. Wenn ich gegen Ende dieses Jahres wieder einen Beihilfeantrag einreiche, werden mir dann wiederum 300 € von dem zu erstattenden Betrag abgezogen?

Bei deiner Besoldungsgruppe und bei Vollzeit beträgt im Kalenderjahr die Kostendämpfungspauschale 300 €, ein nochmaliger Einbehalt im gleichen Kalenderjahr erfolgt nicht.
Du sagtest, Du gehst im kommenden Schuljahr auf Teilzeit im Umfang von 18/27. Bei Teilzeit reduziert sich die Kostendämpfungspauschale im gleichen Verhältnis wie die Unterrichtsverpflichtung, also 300 € x 18/27 = 200 €.

Rechtsfragen aus dem pädagogischen Berufsalltag ///

von Dieter Roß und Bernd Huster

Projektwoche und Teilzeit

Wenn bei uns eine Projektwoche von Montag bis Freitag gemacht wird, soll jede Lehrkraft ein Projekt von der ersten bis zur sechsten Stunde anbieten. Am Freitag sind von 9 Uhr bis 11 Uhr die Präsentationen, zu denen auch die Eltern und Großeltern der Schüler eingeladen werden. In diesem Schuljahr fällt wie im letzten Schuljahr die Projektwoche aus. Ich gehe davon aus, dass, wenn wieder Projektwochen möglich sind, die genannte Praxis wieder aufleben soll. In den zurückliegenden Projektwochen hatte ich als Teilzeitkraft gegenüber den Vollzeitkräften zusätzliche Unterrichtsstunden einzubringen. Das kann eigentlich nicht so bleiben!

Wenn von dem genannten Zeitrahmen aus organisatorischen und dienstlichen Gründen nicht abgewichen werden kann bzw. soll, könnten die Teilzeitkräfte für diese Woche durch Dienstplanänderung wie Vollzeitkräfte gestellt werden - mit der Maßgabe, dass die in dieser Woche von jeder Teilzeitkraft zusätzlich erbrachten Unterrichtsstunden entsprechend durch Freizeit ausgeglichen werden.

Beurlaubung wegen erkranktem Kind

Ich bin Gymnasiallehrkraft und habe einen zweijährigen Sohn. Kann ich Urlaub bekommen, wenn er erkrankt ist?

Nach der Urlaubsverordnung (§ 31 Abs. 3 Nr. 5) wird Urlaub unter Fortzahlung der Dienstbezüge bei schwerer Erkrankung eines Kindes unter zwölf Jahren im notwendigen Umfang gewährt, bis zu sieben Arbeitstage im Urlaubsjahr, jedoch nicht mehr als 18 Arbeitstage. Der Urlaub wird nur gewährt, soweit keine andere Person zur Betreuung zur Verfügung steht und die Betreuung wird ärztlicherseits als notwendig bescheinigt. Bedenke also bitte, grundsätzlich sich um eine Betreuungsperson zu bemühen.

Bezahlte Mehrarbeit

Der Stellvertreter des Schulleiters ist auf mich zugekommen und erklärte mir, dass eine Lehrkraft unfallbedingt für eine längere Zeit ausfallen wird. Es wäre gut, wenn ich für die nächsten Wochen mit jeweils zwei zusätzlichen Unterrichtsstunden aushelfen könne. Ich bat mir Bedenkzeit aus.

Es ist vollkommen in Ordnung, dass Du gefragt worden bist, denn in 1.4.2 der „Mehrarbeit im Schuldienst“ sagt klar und deutlich, dass eine solche (schriftliche) Mehrarbeits-Anordnung nur mit dem Einverständnis der betroffenen Lehrkraft erfolgen kann.
Falls Du dein Einverständnis erteilst, ist klar, dass diese Mehrarbeits-Stunden durch Freizeit auszugleichen sind. Sollte aus zwingenden dienstlichen Gründen innerhalb des Zeitraums eines Jahres kein Ausgleich durch Dienstbefreiung möglich sein (was ich mir nicht vorstellen kann), werden alle Mehrarbeits-Unterrichtsstunden gemäß (§ 3 Abs. 1 LMVergVO) vergütet.

Mitaufsicht einer weiteren Klasse

Bei uns an der Grundschule wird im Falle des Fehlens einer Lehrkraft immer mal wieder im Vertretungsplan vermerkt „Mitaufsicht Klasse …“. Ich habe, wie auch einige andere Kolleg:innen, erhebliche Bedenken bezüglich einer solchen Anweisung; andere wiegeln ab mit dem Hinweis, das haben wir immer schon so gemacht. Wie siehst Du das?

Du sollst Deine Klasse unterrichten und zur gleichen Zeit eine Klasse in einem anderen Raum beaufsichtigen bei geöffneten Türen der beiden Klassenräume. Die Schulleitung hat dies durch den Vertretungsplan angeordnet. Für diese Anordnung trägt die Schulleitung die Verantwortung.
Aufsicht bedeutet: Anwesenheit mit der Verpflichtung zu direkter Reaktion. Klar ist, dass Du nicht gleichzeitig in zwei Klassenräumen sein kannst. Ich rate also - am besten schriftlich – den Vertretungsplanmacher aufzufordern, die Anordnung der Mitaufsicht umgehend zurückzunehmen, da es dir unmöglich ist, zur gleichen Zeit in der einen Klasse Aufsicht zu führen und in der anderen Klasse zu unterrichten.
Sollte trotz deiner Remonstration die Schulleitung auf der Anweisung bestehen, bist du gehalten, sie auszuführen, allerdings trägt dann die Schulleitung die volle Verantwortung und haftet vollumfänglich für die Folgen. Sie kann sich nicht mehr herausreden, denn Du hast sie darauf hingewiesen, dass beide Aufgaben von dir nicht ordnungsgemäß ausgeführt werden können.

Kindererziehungszuschlag

Ich habe als beamtete Lehrkraft nach dem Vorbereitungsdienst zwei Kinder geboren und konnte daher über viele Jahre nur in Teilzeit arbeiten. Am Anfang meines Lehrer:innendaseins hatte ich drei Angestelltenverträge, bevor ich ins Beamtenverhältnis übernommen wurde. Wird die Tatsache, dass ich mich über Jahre neben meiner Lehrer:innentätigkeit um die Betreuung und Erziehung der beiden Kinder gekümmert habe, bei der Pension berücksichtigt?

Wenn Deine Pension ansteht, erhältst Du vom Landesamt für Finanzen (LfF) einen Bescheid, in dem auf der Grundlage Deiner ruhegehaltsfähigen Dienstzeiten Dein Ruhegehaltssatz errechnet wird und dann ausgehend von Deiner Besoldungsgruppe und -stufe Dein Ruhegehalt festgesetzt wird.
Ich rate Dir, schriftlich

Foto: GEW Archiv

Rechtsfragen aus dem pädagogischen Berufsalltag ////

von Dieter Roß und Bernd Huster

bei der ADD in Trier zu beantragen, Dir Deine Zeiten als angestellte Lehrkraft als ruhegehaltsfähige Dienstzeiten anzurechnen. Den diesbezüglichen Bescheid bitte gründlich prüfen.
Mit dem Bescheid über den Ruhegehaltssatz und das Ruhegehalt erhältst Du auch weitere Formblätter. Eins fragt nach der Mitgliedschaft in der Deutschen Rentenversicherung. Ein anderes fragt nach Kindern und wer überwiegend und wie lange das jeweilige Kind betreut hat. Auf der Basis Deiner dann folgenden Meldung stellt das LfF fest, ob und in welchem Umfang Du Anspruch auf einen Kindererziehungszuschlag und einen Kindererziehungsergänzungszuschlag hast. Durch diese Zuschläge erhöhen sich Deine Versorgungsbezüge und die Zuschläge gehen Dir steuerfrei zu.

Springerkraft in der Kita

Aufgrund der Veränderungen bei der Personalbemessung für Kitas besteht in unserer Einrichtung neuerdings ein Stundenüberhang von 22 Stunden. In Gesprächen mit dem Träger konnte der Personalrat erreichen, dass die Stunden erhalten bleiben und im selben Umfang eine Springerkraft beschäftigt werden soll. Im Moment sind wir im Team unsicher, wer von uns mit dieser Aufgabe betraut werden darf. Was gibt es dabei zu beachten?

Der Träger muss sich bei der Anweisung einer Tätigkeit an die Vereinbarung halten, die im Arbeitsvertrag getroffen worden ist. Da es sich bei einer Springerkraft aber wohl um eine reguläre Erzieherinnentätigkeit handeln dürfte, könnte grundsätzlich jede Person, die einen Arbeitsvertrag mit einer Tätigkeitsformulierung Erzieherin besitzt, auch als Springerkraft beschäftigt werden. Personen, die eine andere Tätigkeit vereinbart haben, beispielsweise als Sprachförderkraft beschäftigt sind, kann dagegen nicht angewiesen werden als Springerkraft zu arbeiten. Der Personalrat ist bei der Zuweisung dieser Tätigkeit in der Mitbestimmung.

Eingruppierung Kita-Sozialarbeit

In unserer Verbandsgemeinde sollen mehrere Stellen mit einer Tätigkeit Kita-Sozialarbeit ausgeschrieben werden. Der Arbeitsplatz soll im Verwaltungsgebäude der Verbandsgemeinde sein, der Einsatzort wechselweise in mehreren Kitas. Es ist von tarifgerechter Bezahlung die Rede. Wie werden denn Kita-Sozialarbeiterinnen bezahlt?

Foto: GEW Archiv

Es gelten die Bestimmungen der Entgeltordnung für die Beschäftigten im Sozial- und Erziehungsdienst bei den Kommunen. Eine Tätigkeit Kita-Sozialarbeit ist eine sozialpädagogische Tätigkeit. Die Regeleingruppierung einer Sozialpädagogin, die eine entsprechende Tätigkeit ausübt, lautet Entgeltgruppe 11b. Sollte eine der Stellen an eine Erzieherin vergeben werden, würde eine tarifgerechte Eingruppierung in Entgeltgruppe S 8b Fallgruppe 3 erfolgen (Beschäftigte in der Tätigkeit von Sozialpädagogen). Der Personalrat der Verbandsgemeinde hat bei der Einstellung und bei der Eingruppierung ein Mitbestimmungsrecht.

Jahressonderzahlung

Ich arbeite bei einem privaten Träger in der Behindertenhilfe und habe von meinem Arbeitgeber eine Jahressonderzahlung erhalten. Zur Bemessung wurde nach Aussage der Verwaltung mein Septembergehalt zugrunde gelegt. Ich werde gemäß Vereinbarung im Arbeitsvertrag in Anlehnung an den TVÖD bezahlt. Danach müsste aber der Durchschnitt meiner Gehälter aus den Monaten Juli, August und September als Bemessungsgrundlage genommen werden. Im Juli und August hatte ich ein höheres Gehalt, da ich in diesen Monaten mit einem höheren Stellenumfang gearbeitet hatte. Nun meine Frage: Ist es rechtmäßig, dass das Septembergehalt als Grundlage für die Berechnung meiner Jahressonderzahlung genommen worden ist?

Du hast die Regelung des TVöD richtig wiedergegeben. Insofern besteht die Möglichkeit, eine Neuberechnung deiner Sonderzahlung zu verlangen. Ob du einen solchen Anspruch auch durchsetzen kannst, ist aber ungewiss, denn die Formulierung „in Anlehnung an den TVöD“ lässt dem Arbeitgeber Spielräume.

Unbezahlter Urlaub

Als Kita-Beschäftigte einer Kommune sehe ich mich einem erhöhten Risiko einer Ansteckung mit dem Coronavirus ausgesetzt. Da mein Mann eine Vorerkrankung hat, will ich auf jeden Fall verhindern, dass ich mich infiziere und ihn mit dem Virus anstecke. Ich möchte deshalb mit meinem Träger über einen unbezahlten Urlaub sprechen, mich aber zunächst über entsprechende Rechtsgrundlagen informieren.

Laut Tarifvertrag TVöD können Beschäftigte bei Vorliegen eines wichtigen Grundes unter Verzicht auf die Fortzahlung des Entgelts Sonderurlaub erhalten. Du kannst also einen entsprechenden Antrag stellen. Da der Personalrat für den Fall, dass dein Antrag abgelehnt werden soll, in der Mitbestimmung ist, würde ich diesen über das Vorhaben in Kenntnis setzen. ■

Aus dem Leben eines Plusianers

Vorbereitet sein

Bald werden wieder hier und da die Maßbänder herausgekramt: pro Tag einen Zentimeter weggeschnitten, noch so und soviel Tage bis zum Ruhestand. Der heiß ersehnte Zeitpunkt, an dem die große Freiheit beginnt. Nie mehr ein Wecker, der nervt, kein eiliges Frühstück, stattdessen ausgiebige Zeitungslektüre, bis der Tag je nach Gusto gestaltet wird. Zeit für Familie und Freunde, stressfreie Freizeitaktivitäten ohne Gedränge. Oder einfach nur seine Ruhe haben.

Die Vorfreude bedeutet ja nicht, dass die Arbeit als Pädagog:in zur Qual geworden ist. Oft im Gegenteil: die Gelassenheit des fortgeschrittenen Alters – so sie sich denn einstellt – tut auch den Kindern und Jugendlichen gut. Wer viel erlebt hat, nimmt wenig zu ernst.

Aber es ist nicht zu bestreiten: mit 60 plus lässt die körperliche Kraft nach, das Nervenkostüm ist dünner. Im Ruhestand kann dann nachgeholt werden, worauf vorher verzichtet werden musste. Wie meinte eine Kollegin neulich bei ihrem 70. Geburtstag: „Die zehn Jahren nach Beginn meiner Altersteilzeit waren die schönsten in meinem Leben!" Dies setzt natürlich eine stabile Gesundheit voraus. Vom Arbeitsmodus in den Patientenmodus wechseln – das ist es dann wirklich nicht, was man jemandem wünscht.

Bei allem, was der Ruhestand zu bieten hat – falls auch die finanziellen Konditionen stimmen: Irgendwann kommt bei nicht wenigen der Punkt, an dem genug des Ausruhens und Genießens ist. Das Gros unserer Berufsgruppe hat sich schließlich über die pädagogische Arbeit definiert und dabei - bei allem Stress – viel positive Rückmeldung bekommen. Das ist nun weg.

Manche haben Hobbys, die sie absolut ausfüllen, anderen sei geraten, sich ein Engagement zu suchen, das sie ausfüllt. Nicht an Posten kleben und den Jungen etwas wegnehmen oder verwehren, stattdessen die vielfältigen eigenen Kompetenzen einbringen, wo sie gebraucht werden.

Nur ein Beispiel dazu aus unserer GEW: Ganz wichtig für die Mitgliederbindung ist die Betreuung der Mitglieder im Ruhestand. In manchen Kreisen klappt das hervorragend (Ludwigshafen/Speyer ist diesbezüglich seit Jahrzehnten ein Leuchtturm!), in anderen ruht diese Arbeit oft. Das könnte dann doch aktiviert oder sogar intensiviert werden: Jubilar:innen besuchen, Fahrten und Veranstaltungen organisieren – dies und anderes findet jedenfalls dankbare Abnehmer:innen. ■

Günter Helfrich

GEW -ZEITUNG - Rheinland-Pfalz 02 + 03 / 2022

Inhalt

Kolumne	Keine Königin mehr	von Günter Helfrich	Seite 2
Kommentar	Schule der Zukunft	von Klaus Schabronat	Seite 3
Inklusion	Erfolgreiche Inklusion	von Thomas Höchst	Seiten 4 - 11
	Konzeption einer solidarischen Schule für alle	von Dr. Brigitte Schumann	
Kitas	Nach fast 200 Tagen: Kita-Zukunftsgesetz ist gescheitert		Seiten 12 - 13
Schulen	GEW fordert von Landesregierung eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Grund- und Förderschulleitungen	von Klaus-Peter Hammer	Seite 14
Tipps und Termine	Büchertipps von Antje Fries		Seite 15
Bildung international	Projekte der Fair Childhood-Stiftung der GEW	von Bruni Römer	Seiten 16 - 17
Rechtsfragen	aus dem pädagogischen Berufsalltag	von Dieter Roß + Bernd Huster	Seiten 18 - 21
Generation 60+	Aus dem Leben eines Plusianers	von Günter Helfrich	Seite 22
ABC der GEW	Schabronats ABC der GEW	von Klaus Schabronat	Seite 23
Zeitgeist	Rentner's Paradise	von Gabriele Frydrych	Seite 24

Schabronats ABC der GEW Heute: der Buchstabe Q

***Q**uadratur des Kreises (in Beispielen aus dem Bildungssystem):*
Fachkräftemangel bekämpfen ohne Arbeitsbedingungen und Löhne zu verbessern, ohne zusätzliche Förderstunden alle individuell fördern (z.B. am Gymnasium), Qualität der Arbeit durch Vergrößerung der Arbeitslast steigern, Demokratielernziele proklamieren und Schule selber nicht demokratisieren, Emanzipation durch Gängelung, Bildungsziele von heute durch ein Schulsystem von gestern umsetzen wollen…

***Q**uadrivium:*
Nach dem keinesfalls trivialen (→) Trivium mit den Basisfächern Grammatik, Dialektik und Rhetorik, deren Abwertung in unserer Schulpraxis Erklärungen für deren Zustand liefert, folgen die köstlichen Inhalte des Quadriviums Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie.

***Q**ualität:*
Die Schulqualität ist für die Merkelzeit, was das Bruttosozialprodukt für die Kohl-Ära war (Kalauer: die Pest in der Kohlära): sie muss unbedingt gesteigert werden. Dazu dienen für alle verbindliche Instrumente wie der (→) Orientierungsrahmen Schulqualität, die AQS (Agentur für (→) Qualitätssicherung mit ihren Qualitätsagenten), von denen wir ja wissen, wie sehr sie die Qualität steigern. Der Beweis: Unsere eigene Evaluation unserer eigenen Qualität bestätigt immer wieder, wie sehr wir die Qualität gesteigert haben. Ja, jetzt wird wieder in die Hände gespuckt, wir steigern das Qualitätskonstrukt.

***Q**ualitätssicherung:*
Als QS zum proklamierten Agens der Schulpolitik wurde, haben QS-Agenten die Umsetzung einen Qualitätsplans in allen Schulen überwacht. Zehn Minuten Anwesenheit bei einzelnen Lehrkräften genügten ihnen, um Struktur und Qualität der Stunden der gesamten Schule zu durchschauen und daraus einen Qualitätsplan zu entwickeln, der die (→) Qualität an allen Schulen kontinuierlich gesteigert hat. Wie das genau funktioniert hat, ist ebenso ein Geheimnis wie die neue Tätigkeit der QS-Geheimagenten, die inzwischen zu noch wichtigeren Missionen abkommandiert wurden. Dass die ADD mittels ihrer Qualitäts-Planwirtschaft die Weltherrschaft anstrebt, mag für manche zwar einleuchtend klingen (→ Querdenken), wird aber bis zur vollendeten Umsetzung nur eine Vermutung bleiben.

***Q**uerdenken:*
Mit dem Denken ist es wie mit dem Laufen. Wer es um die Ecke herum können will, muss es zunächst geradeaus können. Wer nicht geradeaus laufen kann, muss torkeln. Wer nicht geradeaus (zielgerichtet, logisch) denken kann, muss aus dieser Not heraus eben quer- bzw. kreuz und quer denken. Das Verquere liegt dabei im Wesen des Queren. Wer nicht geradeaus denken kann und auch noch stolz darauf ist, ist aber eher ein Querulant als ein Querdenker. Dieser Beitrag wurde übrigens von der jüdischen Weltverschwörung in die GEW-Zeitung implementiert, und zwar von einem reptiloiden Redakteur, der die DNA dieses Lexikons durch Impfung gegen faschistisches Gedankengut beschädigt hat. Das wird man doch wohl noch sagen dürfen. Der Verfasser ist daran unschuldig und von Bill Gates nicht bestochen worden und ruft daher zum Widerstand aller Leser (ungegendert) gegen diese rotgrüne DDR-Gesinnungsdiktatur auf! Natürlich ohne Masken.

Der sprechende Hut der GEW ist Klaus Schabronats Ghostwriter.

***Q**-Quote:*
Mittels der Q-Quote kann die tägliche Überschreitung der Arbeitszeit in regelmäßigen Ausnahmefällen bei gleichzeitigem Nichtausgleich geleisteter (→) Mehrarbeit (oder zur Mehrleistung umbenannter Mehrarbeit) ausgerechnet werden, und zwar mittels der Konfusionskonstante k: $1 \neq 1$, sofern $a = a$, wobei $a \in R$, außer an ungeraden Dienstagen, die dann zu geraden Diensttagen werden. Das Berechnungsmodul wird derzeit für die Integration in edoo.sys mit Dokumentation über die ADD 3-Tools programmiert. (Bei Fragen zur korrekten Anwendung werden sich Schulleitungen bitte an die ADD in Neustadt/W.)

Impressum

GEW-ZEITUNG Rheinland-Pfalz *(129. Jahrgang)*

Herausgeber:	**Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Rheinland-Pfalz** Dreikönigshof, Martinsstr. 17, 55116 Mainz, Tel.: 06131 28988-0, Fax: 06131 28988-80 www.gew-rlp.de, **E-Mail: gew@gew-rlp.de**
Redaktion:	**Günter Helfrich** *(verantw.)*, **Dr. Paul Schwarz, Antje Fries, Karin Helfrich, Klaus Schabronat**
Redaktionsanschrift:	GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, Postfach 22 02 23, 67023 Ludwigshafen Tel. 0621 68509749, Mobil 0172 2775243, **E-Mail guenter.helfrich@gew-rlp.de**
Verlag, Anzeigen, Satz, und Layout:	**mi | MARKETING + WERBUNG |** Stephanstr. 5 | 67434 Neustadt Tel. 06321 86066, www.ibelshaeuser.de, **E-Mail: info@ibelshaeuser.de**
Druckabwicklung:	**Druckmedien Speyer GmbH**
Manuskripte und Beiträge:	Die in den einzelnen Beiträgen wiedergegebenen Gedanken entsprechen nicht in jedem Falle der Ansicht des GEW-Vorstandes oder der Redaktion. Für unverlangt eingesandte Manuskripte oder zugemailte Daten wird keine Gewähr übernommen.
Der Bezugspreis	ist im Mitgliedsbeitrag enthalten, für Nichtmitglieder jährlich Euro 18,- inkl. Porto + MWSt. (Bestellungen nur beim Herausgeber) Kündigung 3 Monate vor Ablauf des Kalenderjahres. Im anderen Falle erfolgt stillschweigend Verlängerung um ein weiteres Jahr.
Anzeigenpreisliste Nr. 15	beim Verlag erhältlich
Redaktionsschluss:	jeweils der 1. des Vormonats

GEW - Zeitungen 2022

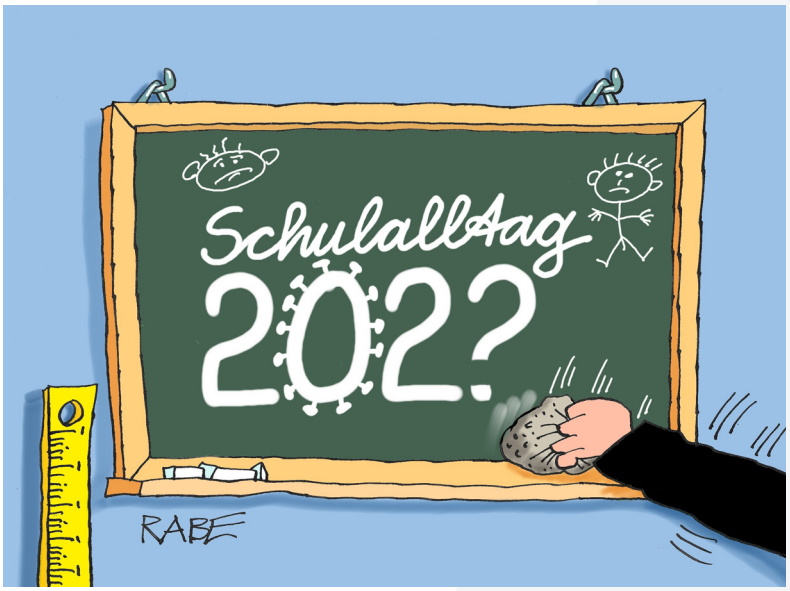
Ausgabe	Redaktionsschluss
04 / 22	01.03.22
05 + 06 / 22	01.04.22
07 + 08 / 22	01.06.22
09 / 22	01.08.22
10 / 22	01.09.22
11 - 12 / 22	01.10.22

Rentner's Paradise

Gabriele Frydrych

Alle zwei Jahre treffen sich die „Erlösten und Befreiten" zum Brunch, vergleichen vergrämt bis vergnügt den Haarausfallstatus, die Entwicklung der Bauchlandschaft und die Enkelpopulation. Erzählen von Reisen und Krankheiten und von früher. Mittlerweile kennen sie von den Aktiven an der ehemaligen Anstalt kaum noch jemanden. Der alte Deutschhäuptling beklagt, dass da nur noch junge Leute rumschwirren, die keine Rechtschreibung mehr beherrschen und digitale Lernräume für Allheilmittel halten.

Zu diesen Pensionistentreffen erscheint Kollegin Weigel aus Prinzip nicht. Sie will in ihrem restlichen Leben keine Lehrer mehr treffen. Auch keine Lehrer:innen. Ihr Traum war es immer, in einem Chor zu singen. Sie hat sogar einen Platz im Chor „Laut und schräg" ergattert, weil sie anbot, auch Tenor und Bass zu singen. Allerdings hat sie nach der ersten Probe festgestellt, dass sie in einem reinen Lehrerensemble gelandet war. Sie hat sofort den Gesangsdienst quittiert. Stattdessen hat sie einen Blog über zu viel Nähe und „menschliches Gift" in sozialen Berufen eingerichtet.



Eine ähnliche soziale Allergie hat Kollegin Ebert entwickelt. Sie hat für ihr Gefühl genug Kinderkrähen und Teenagergebrüll gehört. Sie wohnt nur noch in Hotels und Wohlfühloasen, die sich explizit als „kinderfrei" ausweisen. Sie hat ihr kleines Hexenhaus in Randlage verkauft, weil sie die spitzen Schreie der Grundschüler nebenan nicht mehr ertragen konnte. Jetzt wohnt sie in einem edlen Stift, das sie sich leisten kann, weil ihr die Gnade einer späten Erbschaft zugute kam. So kann sie locker 5000 Euro im Monat für eine gepflegte Wohnanlage mit Wassergymnastik und Schoko-Massage ausgeben. Abends trifft sie sich mit anderen Wohlsituierten im Philosophiekreis oder im französischen Konversationskurs.

Statt sich eine Altersresidenz zu suchen, macht Kollege Oppermann eine Kreuzfahrt nach der anderen. Er sucht noch einen Dampfer, auf dem er sich dauerhaft einmieten kann. Er hat sich der Schifffahrtsgesellschaft sogar als Eintänzer angeboten. Aber dieser Job wird leider nicht mehr vergeben.

Drei Kollegen lässt der Schuldienst nicht los. Der eine, mittlerweile 79, verdient sich ein kleines Zubrot, indem er am Wochenende die Nachschreiber beaufsichtigt. Schüler träumen in der Regel von jungem Personal, aber diesen Methusalem als Klausuraufsicht lieben sie. Unter seinen gnädigen Augen können sie munter auf ihren Smartphones surfen oder beim Toilettengang ihre Telefonjoker kontaktieren. Kollege Zorn und Kollegin Wilhelm geben immer noch ihre Philosophie- und Lateinkurse in der Oberstufe. Die Schulleitung hat geradezu darum gebettelt.

Kollegin Bannert und Kollege Sandner sind nicht ansprechbar. Sie zeigen sich auf den Smartphones verzückt Enkelfotos und wetteifern, welcher Nachkomme zuerst laufen und sprechen konnte.

Der Rest der Rentnertruppe erzählt von früher. Wie dieser vierschrötige Schüler der eisenharten Musiklehrerin vorsingen musste. Er stand im Lehrerzimmer und trug stoisch „Dat du meen Levsten bist" vor, um einer Sechs zu entkommen. Oder dieser Knabe, der auf der Klassenfahrt ein Fußballtor zertreten hat. Der hessische Herbergsvater konnte ihn perfekt beschreiben: „So'n kloane Uffgestumpte wor es!" Der Lehrer wusste sofort, wer gemeint war. Er kam auch aus Hessen. Tja, wie übersetzt man „uffgestumpt"? Da hat jemand quasi was auf den Kopf bekommen und ist dadurch kürzer und breiter geworden. – Überhaupt stammen die schönsten Erinnerungen von Klassenfahrten. Leider kann ich hier aus Platzgründen nicht alle anführen.

Kollegin Graf ist in Therapie, weil sie mit ihren Träumen aufräumen will. Immer wieder muss sie nachts in den Schuldienst zurück oder ihr traumatisches Referendariat wiederholen. Einige wetteifern in Sachen Ehrenamt: Wer betreut die meisten Lesepatenkinder, wer backt die feinsten Kuchen für den Wohltätigkeitsbasar und wer gräbt die tiefsten Löcher im Gemeindegarten? Im Alter kann man nun endlich mal tun, was man schon immer machen wollte. Kollege Haffner versucht sich an der Gitarre. Frau Aldemir züchtet Dobermänner und Herr Wiedemann schreibt ein Sachbuch über die Geschichte der Menschheit aus historischer, soziologischer und geographischer Sicht. Herr Heinitz will endlich mal Dostojevskij im Original lesen, und Frau Becker übt sich im Aktzeichnen.

Nur Kollegin Friedrich gibt ohne jede Verlegenheit zu, dass sie überhaupt nichts Sinnvolles tut und auch nicht tun will. Sie möchte weder Spanisch noch Chinesisch lernen und auch keine Klavierstunden nehmen. Sie will überhaupt keine regelmäßigen Termine mehr. Nie wieder. Sie sitzt im Garten, trinkt Aperol mit viel Sekt und beobachtet die Blaumeisen beim Nestbau. ■