

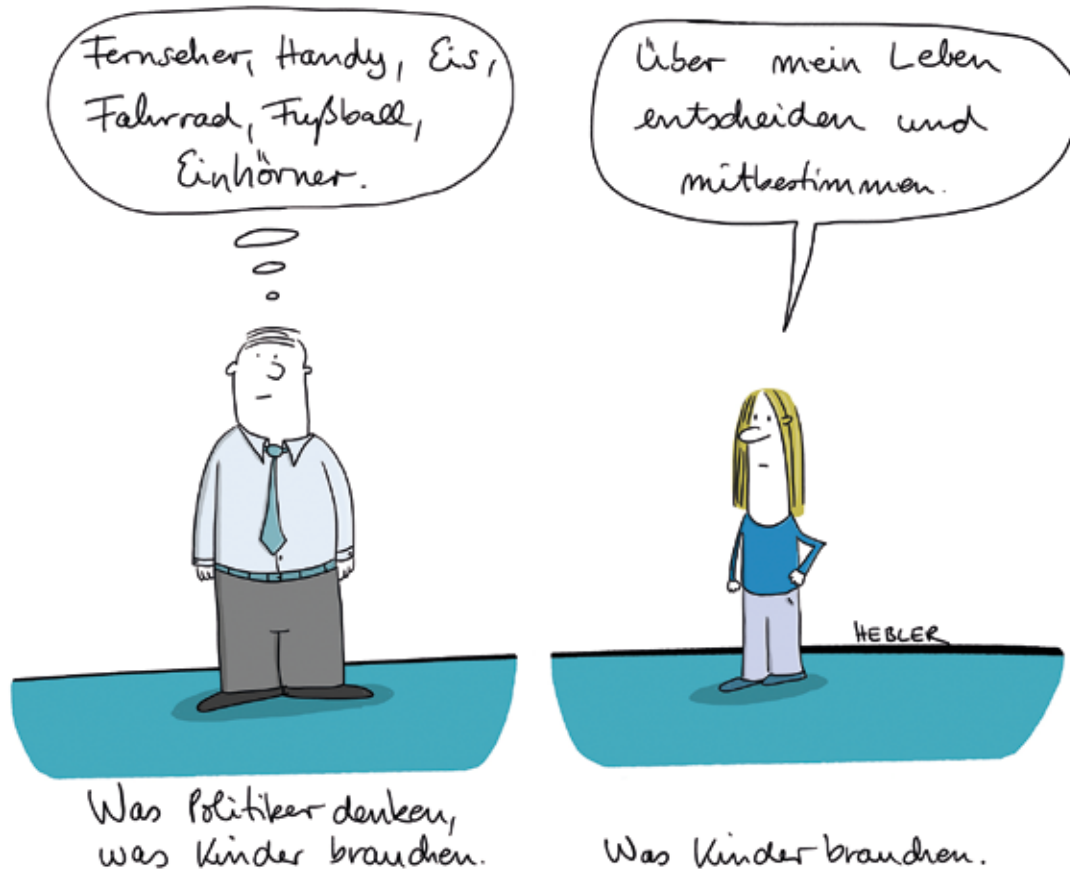
Diskriminierungs- sensible Pädagogik



RECHT & TARIF
Länder-Abschluss
ohne Euphorie

HOCHSCHULE
Streit um
die Entfristung

KIJUSO
Beziehungsarbeit
in der Schule



Der letzte Widerstand

von Aron Tremmel und Carla Siepmann

Wir befinden uns im Jahre 2040 nach Christus. Alle Schulen sind mit Smartboards und schuleigenen Lernmitteln ausgestattet ... Alle Schulen? Nein! Eine von Dorfjugendlichen bevölkerte, vor 20 Jahren hängengebliebene Gesamtschule im Brandenburger Hinterland hört nicht auf, den Modernisierer*innen Widerstand zu leisten. Und das Leben ist nicht leicht für die Fortschrittler*innen, die als Besatzer*innen in den befestigten Lagern Kultusministerium, Bezirksamt, Bundesministerium für Bildung und Forschung und Bundesministerium für Verkehr und Digitales

liegen. Mit Unsummen an Fördermitteln, die von keiner Schule angerührt werden, sowie tausenden neu ausgebildeten Informatiklehrkräften versuchen sie, die Brandenburger Widerständler*innen zu bekehren. Doch die traditionsbewussten Gesamtschüler*innen lassen sich von der missionarischen Aktion nicht beirren. Mit Overheadprojektoren und Windows XP trotzen sie dem reformistischen Aufgebot. Die abgewetzten Brandschutzvorhänge aus DDR-Zeiten flattern als Banner ihres heiligen Krieges im Wind. Ihre Ü60-jährigen Mathe-Physiklehrkräfte kämpfen an vorderster Front gegen die unheilbringende Digitalisierung. Und mit diesen unbesiegbaren Söldner*innen als tapfere Kämpfer*innen gegen alles Moderne werden wohl auch

noch im 22. Jahrhundert Jugendliche vom Kreischen der Kreide an verstaubten Tafeln aus dem Schlaf gerissen werden. An dieser Schule wird kein sündiger Informatikunterricht Einzug halten! ■

*Aron Tremmel und Carla Siepmann sind Schüler*innen am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium. In ihrer Kolumne werfen sie einen humoristischen Blick auf Gegenwart und Zukunft unseres Bildungssystems.*

Beamt*innen brauchen eine starke Gewerkschaft

Kommt die Verbeamtung, wird die GEW mehr denn je gebraucht, um allen Kolleg*innen zu ihrem Recht zu verhelfen



Tom Erdmann, Vorsitzender der GEW BERLIN

Rot-Grün-Rot hat sich entschieden, Berliner Lehrkräfte wieder zu verbeamten. Alle Argumente sind ausgetauscht und die Entscheidung ist gefallen. Auch auf Druck der GEW hat die Koalition zugesagt, angestellten Lehrkräften einen Ausgleich zu gewähren, wenn sie nicht verbeamtet werden können oder wollen. Die im Koalitionsvertrag getroffene Formulierung lässt allerdings derart viele Fragen offen, dass niemand damit zufrieden sein kann: Weder die, die verbeamtet werden wollen, noch die, die auf Kompensationen hoffen. Unsere Zweifel, wie die Kompensation rechtssicher umgesetzt werden kann, sind weiter nicht ausgeräumt. Die Hängepartie geht also weiter.

Die GEW BERLIN wird sich dafür einsetzen, dass es ein Gesamtpaket gibt aus bestmöglichen Bedingungen zur Verbeamtung für die einen und Kompensation für die anderen. Denn die Lehrkräfte, die jetzt zum Beispiel aus Alters- oder Gesundheitsgründen nicht verbeamtet werden können, haben die Schule seit Jahren unter erschwerten Bedingungen am Laufen gehalten. Wir müssen verhindern, dass das Arbeitsklima in den Schulen durch weitere Ungerechtigkeiten nachhaltig belastet wird.

Immer wieder ist zu hören, die GEW BERLIN sei gegen die Verbeamtung, weil wir dann weniger Mitglieder hätten. Wer das sagt, verkennt, dass auch Beamt*innen eine Gewerkschaft brauchen. Bis heute sind Tausende Beamt*innen in der GEW BERLIN, und das aus gutem Grund. Auch Beamt*innen brauchen rechtliche Beratung und die GEW als politische Akteurin. Vom Rechtsschutz, dem Netzwerk und den Fortbildungen mal ganz abgesehen.

Nur weil Beamt*innen nicht streiken dürfen, sind sie ja nicht wehrlos. Die GEW setzt sich juristisch in zahlreichen Verfahren für ihre verbeamteten Mitglieder ein. Die GEW ist im DGB die Gewerkschaft, die vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte das Streikrecht für Beamt*innen erwirken will. Die GEW Niedersachsen konnte vor dem Verwaltungsgericht die Rücknahme einer Arbeitszeiterhöhung für Gymnasiallehrkräfte erreichen. Ein von der GEW NRW in Auftrag gegebenes Gutachten konstatierte 2016, dass die geringere Bezahlung von Grundschullehrkräften diskriminierend und damit verfassungswidrig ist. Und unsere Kolleg*innen aus Hessen haben soeben erfahren, dass die Nullrunde für Beamt*innen aus 2015 verfassungswidrig war. Die GEW Hessen sieht sich in den Beamt*innenstreiks aus dieser Zeit bestätigt. Auch in Berlin gab es durch Gewerkschaften angestrebte Urteile, dass die Beamt*innenbesoldung in Teilen verfassungswidrig war. Für all diese Fragen lohnt es sich auch für Beamt*innen, GEW-Mitglied zu sein.

Wir vertreten ohne Wenn und Aber alle unsere Mitglieder: Verbeamtet, angestellt oder selbstständig. Ob im öffentlichen Dienst, an der Hochschule oder beim freien Träger. Sollte die Verbeamtung kommen, werden die GEW und die vielen GEW-Personalräte mehr denn je gebraucht, um allen Kolleg*innen zu ihrem Recht zu verhelfen. Viele Fragen sind nur individuell zu beantworten: Welche Voraussetzung muss ich erfüllen, um verbeamtet zu werden? Lohnt sich eine Verbeamtung für mich überhaupt? Wie wird meine bisherige Berufserfahrung anerkannt, wenn ich mich für die Verbeamtung entscheide? Welche Rechte habe ich gegenüber der Beihilfestelle? Wir werden jedem Mitglied beratend zur Seite stehen. ■



30 HOCHSCHULE Das neue Berliner Hochschulgesetz sieht mehr unbefristete Stellen für Wissenschaftler*innen vor. Bei den Hochschulleitungen formt sich Widerstand. Matthias Jähne erklärt, welche Motive dahinterstecken.

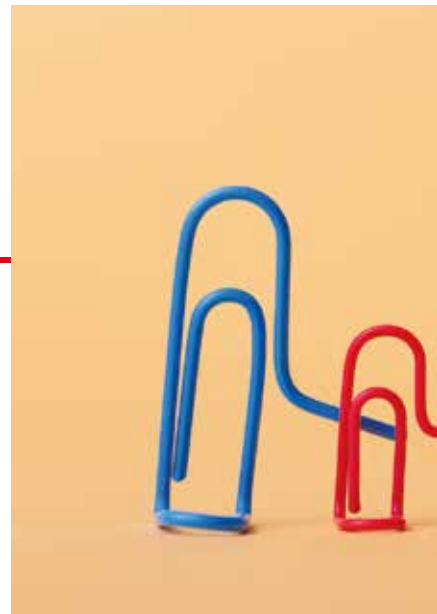


34 RECHT & TARIF

Die GEW BERLIN hat auch in dieser Länder-Tarifrunde außer-gewöhnlich viele Mitglieder mobilisiert. Warum das Ergebnis dennoch nicht zufriedenstellend ausfiel, erklären Udo Mertens und Anne Albers.

26 KIJUSO

Frank Fischer ist als Berater im SIBUZ tätig. Im Interview mit Antje Jessa erzählt er, wie er dorthin gekommen ist und was die Arbeit so besonders macht. Er beschreibt, wie wichtig Beziehungsarbeit in der Pädagogik ist.



| INHALT

Kolumne | Standpunkt | kurz & bündig |
Impressum | Leser*innenforum _____ 2-7 | 44



8 TITEL Die Bundesrepublik ist bunter als je zuvor. In den Bildungseinrichtungen spiegelt sich das aber oft nicht wider. In diesem Themen-Schwerpunkt fragen wir nach einer Pädagogik, die der Vielfalt unserer Gesellschaft gerecht wird.



DISKRIMINIERUNGSENSIBLE PÄDAGOGIK _____	8
Potenziale der Migrationsgesellschaft nutzen <i>Michaela Ghazi</i> _____	10
Ein Raum für diskriminierungssensible Pädagogik <i>Hanin Ibrahim</i> _____	12
Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt <i>Sabine Klomfaß</i> _____	14
Interview: »Meine Herkunft spielt eine Rolle« <i>Juliane Zacher</i> _____	16
Vernetzt gegen Diskriminierung <i>Netzwerk IDLL</i> _____	18
Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht <i>Carmen Mörsch</i> _____	20
Interview: Hanau bleibt unvergessen <i>Guido Siegel</i> _____	23

SEMINAR-BEIHEFTER

KINDER-, JUGENDHILFE & SOZIALARBEIT

Beschwerdekultur in der Kita <i>Berit Wolter / Anne Backhaus</i> _____	25
Ein Berater für soziale Arbeit stellt sich vor <i>Antje Jessa</i> _____	26

SCHULE

Schulbibliotheken endlich legal <i>Ute Heller</i> _____	28
Ein schwieriger Übergang <i>Ulla Widmer-Rockstroh / Ursula Carle / Rixa Borns</i> _____	29

HOCHSCHULE

Streit um Entfristung <i>Matthias Jähne</i> _____	30
---	----

BERUFLICHE BILDUNG

Das neue Erwachsenenbildungsgesetz <i>Fachgruppe Erwachsenenbildung</i> _____	33
---	----

RECHT & TARIF

Tarifabschluss ist nicht zufriedenstellend <i>Udo Mertens / Anne Albers</i> _____	34
---	----

GEWERKSCHAFT

Koalitionsvertrag auf dem Prüfstand <i>Martina Regulín</i> _____	36
Die Landesdelegierten tagten <i>Markus Hanisch</i> _____	38
Aufarbeitung des Radikalenerlasses <i>Ewald Leppin</i> _____	39
30 Jahre Mete-Ekşi-Preis <i>Melike Çınar / Peter Baumann</i> _____	40
bbz-Terminplan 2022 _____	41

TENDENZEN

Jugendliche unter Generalverdacht <i>Janina Bähre</i> _____	42
---	----

SERVICE

Ausstellung Bücher Materialien Aktivitäten _____	45
--	----



Gegen Antisemitismus, Rassismus und rechtes Gedankengut fand am 9. November auf dem Wittenbergplatz die 30. Mahnwache der GEW BERLIN statt. Anlass war der 83. Jahrestag der Novemberpogrome.

FOTO: GEW

■ Weniger Kita-Plätze bei Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund bekommen in Berlin seltener einen Kita-Platz als solche ohne. Das zeigt eine Studie des Research Institute on Lifelong Learning (RILL), das am Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie angegliedert ist. In Auftrag gegeben wurde die Studie vom Berliner Kita-Trägerbündnis Kita-Stimme.berlin. Ziel der Untersuchung war es, die Auswirkungen des Kitaplatz-Mangels in Berlin zu erforschen. Dabei wurde deutlich, dass nicht alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen von diesem Mangel betroffen sind. Der *Tagesspiegel*, dem die Studiendokumentation vorliegt, zitiert die Forschenden so: »Eltern nicht-deutscher Herkunft, die ein Kind über drei Jahren betreuen lassen wollen, erhalten nur in acht von zehn Fällen eine Zusage. Eltern ohne Migrationshintergrund mit Betreuungsbedarf in dieser Altersgruppe bekommen dagegen praktisch immer einen Kita-Platz.« Bei den unter Dreijährigen werden gar etwa die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund abgewiesen, aber nur sechs von sieben Kindern ohne Migrationshintergrund.

■ GEW BERLIN fordert Maßnahmen gegen Corona

In der Gruppe der 5- bis 9-Jährigen und bei den 10- bis 14-Jährigen haben die Inzidenzen in Berlin einen traurigen Rekord erreicht. Damit Schulen offenbleiben können, muss aus Sicht der GEW

BERLIN dringend mehr beim Infektionsschutz getan werden. Die Gewerkschaft fordert tägliche Schnelltests für Schüler*innen und Beschäftigte, keine Durchmischung der Lerngruppen mehr und Verschiebung der für den Winter geplanten Klassenfahrten. Außerdem brauche es transparente und einheitliche Kriterien für Wechselunterricht und Schulschließung, eine personelle Verstärkung in den Gesundheitsämtern sowie einen unkomplizierten Zugang zu Auffrischungsimpfungen für das Schulpersonal. Die GEW BERLIN macht sich außerdem für eine bessere Kontaktnachverfolgung in den Schulen stark. Damit Infektionsketten besser unterbunden werden können, brauche es eine konsequentere Isolierung von engen Kontaktpersonen. Leider ist das aufgrund der überlasteten Strukturen kaum gewährleistet. Gemeinsam mit dem Bündnis »Corona-Bildungspakt« fordert die GEW BERLIN personelle Verstärkungen für die Gesundheitsämter, den Ausbau von Test- und Laborkapazitäten sowie weitergehende Regelungen für den Schulbereich und bessere Informationen zu den Quarantäne-Regeln für die Familien.

■ GEW-Studie: Digitalisierung im Schulsystem

Laut der repräsentativen GEW-Studie »Digitalisierung im Schulsystem 2021« gelten nur 12 Prozent aller Schulen als digitale Vorreiterinnen. Die meisten fallen mit 33 Prozent in die Kategorie »digitale Nachzüglerinnen«. 29 Prozent sind digitaler Durchschnitt, 26 Prozent »digital orientiert«. Die digitale Spaltung zwischen Deutschlands

Schulen ist laut der Studie so groß, dass sich die Chancenungleichheit von Schüler*innen ohne Gegensteuern weiter verschlechtern wird. Zudem hinkt ein pädagogisch durchdachter Einsatz digitaler Technik und Medien im Unterricht nach wie vor vielerorts hinterher. Eine Folge dieser Ungleichheiten zeigt sich beispielsweise, wenn es um das Erkennen von Fake News geht. An Vorreiter-Schulen gaben 62 Prozent der Lehrkräfte an, ihre Schülerinnen und Schüler lernten, wie sie Informationen im Internet prüfen könnten. An den Nachzügler-Schulen sind es dagegen nur 34 Prozent.

■ Berlin bei Digitalisierung ganz vorne

Die Studie »Schule digital – Der Länderindikator« der Deutsche-Telekom-Stiftung sieht im Vergleich der Bundesländer Berlin in Sachen digitaler Bildung in der Spitzengruppe. Für die Studie wurden insgesamt 1.512 Lehrkräfte der Sekundarstufe I zu vier Themengebieten befragt: IT-Ausstattung der Schulen, Nutzung digitaler Medien im Unterricht, Förderung von IT-Kompetenzen der Schüler*innen sowie die IT-Kompetenzen der Lehrenden. Berlin ist besonders stark in der Schüler*innen-Förderung von digitalen Kompetenzen und der Häufigkeit, mit der Lehrkräfte einen Computer für schulische Zwecke benutzen. Unterdurchschnittlich schnitt Berlin dagegen in der Frequenz der Nutzung von digitalen Geräten im Unterricht ab. Insgesamt reichte es aber, dass Berlin – zusammen mit Bayern, Bremen, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt – zu den Spitzenreitern gehört. Zum Vergleich: Brandenburg wird in der Studie zu den drei Schlusslichtern in Bezug auf digitale Bildung gezählt.

■ Bericht über Fördermittel an Hochschulen

Alle drei Jahre veröffentlicht die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) ihren »Förderatlas«. Darin werden die verschiedenen Wege nachvollzogen, die wissenschaftliche Fördergelder an die Hochschulen nehmen. Der Report zeigt, dass insgesamt 23,7 Milliarden Euro an Grundmitteln an deutsche Hochschulen fließen. Grundmittel sind nicht an besondere Bedingungen geknüpft und fließen kontinuierlich. Anders die Drittmittel, die in der Regel in einem Wettbewerb von den Forscher*innen eingeworben werden. Ins-

gesamt betrug im Referenzjahr 2019 die Drittmittel in Deutschland 8,7 Milliarden Euro. Davon wiederum stammte der überwiegende Teil aus öffentlicher Hand. Jeweils etwa 30 Prozent kamen von der DFG und vom Bund, zehn Prozent steuerte die EU bei. Der Anteil der Privatwirtschaft sank dagegen von 22 Prozent im Jahre 2010 auf 17 Prozent 2019. Von den Mitteln, die die DFG bereitstellt, entfiel zwischen 2017 und 2019 mit 369 Millionen Euro das meiste Geld auf die Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München, auf Platz zwei landete die Technische Universität (TU) München. Im Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften belegte die Freie Universität Berlin mit 87,5 Millionen Euro den Spitzenplatz. Insgesamt schneidet Berlin vergleichsweise gut ab. Die Berliner Universitäten warben zusammen 838 Millionen ein, das ist Platz vier, noch vor den Flächenländern Hessen und Niedersachsen.

■ Corona-Prämie

Die Lebenshilfe, eine Arbeitgeberin, mit der die GEW BERLIN gleich mehrere Tarifverträge abgeschlossen hat, zahlt an ihre Beschäftigten bei verschiedenen Tochtergesellschaften Einmalzahlungen zwischen 500 und 1.500 Euro aus. Die entsprechenden Tarifverträge sichern den Beschäftigten steuer- und sozialversicherungsfreie Coronaprämien zum Jahresende. Tarifarbeit zahlt sich eben aus.

■ Der Vater des Berliner Mauerradwegs geehrt

Michael Cramer ist im November 2021 der Verdienstorden des Landes Berlin verliehen worden. Er war zunächst Lehrkraft in Neukölln und von 1989 bis 2004 Grünen-Abgeordneter im Abgeordnetenhaus Berlin. Der Verkehrsexperte war anschließend bis 2019 im Europäischen Parlament aktiv. Cramer ist es zu verdanken, dass heute auf dem 160 Kilometer langen Berliner Mauerradweg und zusätzlich auf dem mehr als 9.000 Kilometer langen »Europa-Radweg Eiserner Vorhang« (»Iron Curtain Trail«) die deutsche und europäische Teilung nachvollzogen und zugleich überwunden werden kann.

■ Kein Hinweis auf Sprachverfall

Die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung hat ihren dritten Bericht der deutschen Sprache veröffentlicht. Dieses

Mal wurde der Fokus auf Sprachentwicklung und -gebrauch in den Schulen gelegt. Ein wesentliches Ergebnis: Es gibt keinen Beleg für den immer wieder attestierten »Sprachverfall«. Vielmehr habe man es mit einer »Sprache im Werden« – so der Untertitel der Studie – und einer Akzentverschiebung im Schulunterricht zu tun. So sei heute zwar Kommasetzung und Großschreibung bei heutigen Schüler*innen schlechter als in den 1970er Jahren. Dafür seien ihre Texte länger, verfügten sie über einen größeren Wortschatz als damals

■ 97 Prozent schaffen MSA

Dieses Jahr haben 97 Prozent der Berliner Zehntklässler*innen den Mittleren Schulabschluss (MSA) geschafft. Wegen der Einschränkungen im Schulbetrieb infolge der Maßnahmen gegen die Coronapandemie mussten keine schriftlichen Prüfungen abgelegt werden. Stattdessen wurden die Zeugnissenoten am Ende des Schuljahres sowie die Benotung einer Präsentationsprüfung herangezogen. Im Ergebnis schafften so sogar mehr Schüler*innen den MSA als noch 2019. Damals erreichten 93 Prozent den Schulabschluss.

■ Erklärung gegen Sexismus

Um sexualisierte Gewalt in sämtlichen Erscheinungsformen zu verhindern und zu beenden, hat die Geschäftsführende Bundesfrauenministerin Christine Lambrecht (SPD) die Erklärung »Gemeinsam gegen Sexismus und sexuelle Belästigung« unterschrieben. Mehr als 50 weitere Unternehmen und Organisationen schlossen sich der Erklärung bereits an, darunter der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB).

■ Jahresrückblick 2021

Das Jahr 2021 war turbulent. Corona hat auch in diesem Jahr das Handeln der GEW BERLIN geprägt. Die Wahlen des Abgeordnetenhauses und die Ländertarifrunde haben uns neben vielen weiteren Themen ebenfalls auf Trapp gehalten. Wie ereignisreich 2021 war, haben wir mit Bildern in einem Jahresrückblick auf unserer Webseite zusammengefasst.



Schaut doch mal rein:
[www.gew-berlin.de/
das-war-2021](http://www.gew-berlin.de/das-war-2021)

Gewiss, Aufbruch in ein neues Zeitalter sieht anders aus, aber vielleicht bieten die neue Bundesregierung und die wahrscheinlich alt-neue Berliner Koalition Anlass zu verhaltenem Optimismus – ohne allzu überschwänglich zu werden. Gemeckert werden kann dann immer noch später.

Erst einmal gilt es allerdings, die Unwegsamkeiten der winterlichen Welle der Pandemie durchzustehen. Da kommt die neue *bbz* doch genau richtig mit allzeit informativen Artikeln und spannenden Beiträgen!

Wir, die *bbz*-Redaktion, wünschen unseren Leser*innen auf jeden Fall für das neue Jahr inspirierende Erfahrungen, erbauliche Begegnungen, erhellende Einsichten und – in dieser Zeit nicht selbstverständlich – Gesundheit!

NW

VON MITGLIEDERN FÜR MITGLIEDER

Die *bbz* veröffentlicht Beiträge zu vielfältigen Themen, von jedem GEW-Mitglied. Schreibt an bbz@gew-berlin.de und bringt euch ein!

REDAKTIONSSCHLUSS
März/April 2022: 17. Januar

Die Inhalte in der *bbz* geben die Meinungen der Autor*innen wieder, nicht die der Redaktion. Erst recht sind sie nicht als verbandsoffizielle Mitteilungen der GEW BERLIN zu verstehen. Die *bbz* sieht es als ihre Aufgabe, nicht nur Verkündungsorgan der offiziellen Beschlusslage zu sein, sondern darüber hinaus auch Raum für kontroverse Positionen zu geben, Diskussionen zu ermöglichen und so zur Meinungsbildung in der GEW beizutragen.

I IMPRESSUM

Die *bbz* ist die **Mitgliederzeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft**, Landesverband Berlin, Ahornstr. 5, 10787 Berlin und erscheint zweimonatlich (6 Ausgaben). Für Mitglieder ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis jährlich 18 Euro (inkl. Versand).
Redaktion: Nadine Wintersieg (verantwortlich), Markus Hanisch (geschäftsführend), Janina Bähre, Josef Hofman, Antje Jessa, Caroline Muñoz del Rio, Jeannine Schätzle, Ralf Schiweck, Joshua Schultheis, Bertolt Prächt (Fotos), Doreen Stabenau (Sekretariat).
Redaktionsanschrift: Ahornstraße 5, 10787 Berlin, Tel. 21 99 93-46, Fax -49, E-Mail bbz@gew-berlin.de
Verlag: GEWIVA GmbH, erreichbar wie Redaktion.
Anzeigen: bleifrei Medien + Kommunikation, info@bleifrei-berlin.de, Tel. 030/613936-30. Es gilt die Preisliste Nr. 15 vom 1.11.2018
Satz, Layout und Konzept: bleifrei Texte + Grafik / Brauweiler, Miller
Druck: Bloch & Co, Grenzgrabenstr. 4, 13053 Berlin
Gedruckt auf 100 % Recyclingpapier mit dem Blauen Engel

ISSN 0944-3207 / 75. (90.) Jahrgang

1-2 / 2022: 31.300



Diskriminierungssensible Pädagogik

Am 19. Februar werden wir wieder den elf Menschen gedenken, die bei dem rechtsextremen Terrorattentat vor zwei Jahren in Hanau ermordet wurden. Auch an sie möchten wir in dieser Ausgabe erinnern. An Kaloyan Velkov, Fatih Saraçoğlu, Sedat Gürbüz, Vili Viorel Păun, Gökhan Gültekin, Mercedes Kierpacz, Ferhat Unvar, Hamza Kurtović und Said Nesar Hashemi.

Rassismus und Rechtsextremismus können tödlich enden und es ist auch unsere Aufgabe, ihnen etwas entgegenzusetzen. Für die GEW ist die Anerkennung migrationsbedingter Vielfalt sowie der Abbau von Diskriminierungen sowohl Voraussetzung als auch Ziel guter Bildung. Der diskriminierungssensible pädagogische Ansatz trägt der Erkenntnis Rechnung, dass wir alle nicht frei von Diskriminierungen sind. Diskriminierungsfreie Pädagogik mag daher ein nicht zu erreichendes Ideal sein, aber dennoch können wir Unterricht und Bildungsarbeit so verändern, dass sie sich diesem Ziel annähern.

Unsere Autor*innen stellen sich die Frage, wie Schulen zu Räumen werden, die tatsächlich Diskriminierungen thematisieren und erfolgreich begegnen können. Rassistische Diskriminierungen im Alltag können vielfältig sein. Sebahat, eine junge Neuköllnerin, schildert ihre Erfahrungen, und wir befragen das Berliner Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund über Diskriminierungsformen im Lehrberuf. Einen produktiven Weg mit Diskriminierungen umzugehen, lernen wir durch Hanin Ibrahim kennen, die mit ihrem partizipativen Blogprojekt einen Raum geschaffen hat, um gemeinsam Erfahrungen auszutauschen, Situationen einzuordnen und sich Unterstützung zu holen. Zur Anerkennung migrationsbedingter Vielfalt gehört auch eine Veränderung von Unterrichtsinhalten. Wie das aussehen könnte, zeigen Michaela Ghazi und Carmen Mörsch.

Janina Bähre und Juliane Zacher

»Die Anerkennung migrationsbedingter Vielfalt sowie der Abbau von Diskriminierungen sind Voraussetzung als auch Ziele guter Bildung.«





Potenziale der Migrationsgesellschaft nutzen

Diversität findet sich kaum in Unterrichtsangeboten wieder, es wird Zeit, das zu ändern. Ein Plädoyer

von Michaela Ghazi

Im September des Jahres 1964 begrüßten wir in der Bundesrepublik Deutschland den Millionsten Gastarbeiter. Viele weitere Menschen sind aus unterschiedlichen Gründen und nicht immer freiwillig gekommen. Sie sind geblieben, haben ihre Familien nachgeholt oder hier neue Familien gegründet. Nach der offiziellen Definition haben heute fast 22 Millionen Deutsche einen Migrationshintergrund, nicht diejenigen mitgerechnet, die in Deutschland leben und keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Aber unser Bildungssystem spiegelt diese Tatsache inhaltlich wenn überhaupt nur unzureichend!

Unterricht mal anders

So ist das Recht auf die Herkunftssprache ein Menschenrecht. Die wissenschaftlich vielfach belegten Vorteile und Notwendigkeiten, Schüler*innen in der Schule die Möglichkeit zu bieten, diese Sprachen in Schrift und Form als Teil von Unterricht fundiert zu

erlernen, sind nicht nur hier mehrfach dargelegt worden. Das vorrangig angeführte Argument, es gäbe keine Lehrkräfte für diese diversen Sprachen, ist zumindest in vielen Fällen nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ falsch. In etlichen Sprachen gibt es Menschen, die entweder Lehrkräfte nach Rechtslage des Heimatlandes sind oder andere akademische Qualifikationen nachweisen können. Darüber hinaus ist mit der fortschreitenden Digitalisierung die Möglichkeit gegeben, Schüler*innengruppen so zusammenzufassen, dass auch für eher seltene Sprachen eine adäquate Lehrkraft regional übergreifend gefunden und ein Angebot unterbreitet werden kann.

Das mag anfangs eine organisatorische Herausforderung sein. Es ist jedoch unverantwortlich, sowohl gesellschaftlich als auch individuell, diese sprachlichen Ressourcen nicht zu nutzen.

Auch in den Gesellschaftswissenschaften sollten Inhalte hinterfragt werden. So gibt es zum Beispiel bei der Projektion und Zentrierung von Karten kein

Richtig oder Falsch. Es sollte aber vermittelt werden, dass es viele verschiedene Möglichkeiten gibt, die Welt zu betrachten, und dass die Form der Darstellung auch immer nach Ziel und Einsatzzweck zu hinterfragen ist. Die bei uns verwandte Europa-zentrierte Weltkarte verzerrt die Größenverhältnisse nicht so erheblich wie andere. Aber die europäischen Länder werden im Vergleich zu den afrikanischen Ländern größer dargestellt.

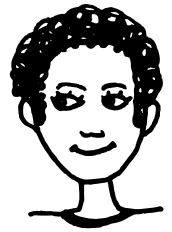
Ein Atlas, der verschieden zentrierte Weltkarten aufzeigt, wäre eine gute Grundlage, um an Hand der Weltsicht machtpolitische und wirtschaftliche Zusammenhänge zu erarbeiten und die implizierte Einteilung in »groß = wichtig und klein = unwichtig« zumindest zu relativieren.

Es ist der natürlichen Entwicklung geschuldet, dass der Geschichtsunterricht inhaltlich immer umfangreicher und auch globaler wird. Dennoch sind die Inhalte primär an den mitteleuropäischen Schwerpunkten und Interessen ausgerichtet. Herrschaftsstrukturen, Kriegen und der daraus resultierenden Verfolgung und Flucht liegen vielfach aber dieselben Merkmale zu Grunde und fordern die gleichen Kompetenzen. Mit den bisweilen eher rudimentär behandelten Themenbereichen »Kolonialismus/Imperialismus« ist der Globalisierung und differenzierten Sichtweise nicht genüge getan. Der Umgang mit den Ureinwohner*innen Australiens, Kanadas und Amerikas weist mehr als Parallelen auf. Das Osmanische Reich ist nicht nur »die Türk*innen vor Wien« und am Ende Kemal Atatürk. Und der Nahe Osten ist nicht erst seit der Balfour-Deklaration Spielball weltpolitischer Interessen. Und warum nicht mal den Zweiten Weltkrieg tatsächlich mit dem Schwerpunkt europäischer Geschichte behandeln, statt hauptsächlich die innenpolitischen Entwicklungen in den Blick zu nehmen? Unter den Gerechten der Völker lassen sich europaweit Beispiele finden,

»Es ist der natürlichen Entwicklung geschuldet, dass der Geschichtsunterricht inhaltlich immer umfangreicher und auch globaler wird.«

wie sich Menschen für ihre jüdische Mitbürger*innen eingesetzt haben. Es ließen sich auch gut Handlungsspielräume im Vergleich der europäischen Staaten während der Besatzungszeit erarbeiten. Und im Deutschunterricht? Natürlich sollten in Deutschland deutsche Schriftsteller*innen wie Brecht oder Goethe im Unterricht behandelt werden, aber wo gibt es Angebote zu Khalil Gibran, Gabriel García Márquez oder Chimamanda Ngozi Adichie? Dieses breite Spektrum abzudecken, setzt natürlich Unterrichtsformen voraus, die individualisiert und differenziert sind und eben nicht erwarten, dass alle alles zur

»Wo gibt es im Unterricht Angebote zu Khalil Gibran, Gabriel García Márquez oder Chimamanda Ngozi Adichie?«



selben Zeit wissen müssen oder an den gleichen Inhalten arbeiten. Also eigentlich all das, was wir von Unterricht erwarten sollten und was zunehmend schwerer umzusetzen ist, weil es an vielem fehlt.

Eigeninitiative reicht nicht

Unser Bildungssystem funktioniert in vielen Bereichen nur deshalb, weil viele der Kolleg*innen seit Jahren versuchen, in Eigeninitiative und mit zum Teil selbstgestalteten und zusammengetragenen Materialien diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Es bedarf aber einer professionellen, differenzierten Bereitstellung solcher Materialien und eine Öffnung der Curricula einerseits, um dieser Vielfalt Raum zu geben, und einer Zuspitzung andererseits, die die Einbeziehung solcher Inhalte festsetzt. Es gibt zwar Projekte und Materialien, die eine Multiperspektivität diesbezüglich widerspiegeln, aber diese müssen breiter gestreut und allgemein zugänglicher gemacht werden.

Es müssen Fortbildungsangebote aufgelegt werden, die auf unterschiedliche globale Inhalte eingehen und eine Auswahl und deren mögliche Umsetzung aufzeigen. Die Inhalte der Fachstudien besonders für die Lehrer*innenbildung sollten diesbezüglich gesichtet werden. Wir sind hier viele Menschen mit unterschiedlichen Identitäten und Wurzeln. Bildung muss den Anspruch haben, diese Vielfalt auch inhaltlich abzubilden. Und ohne jetzt das Grundgesetz und das Schulgesetz über Gebühr strapazieren zu wollen: Es hat etwas mit Gleichwertigkeit, Identitätsbildung und »dem Recht der Schüler*innen auf größtmögliche Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Fähigkeiten« zu tun. Dies kann nicht nur der Eigeninitiative einzelner Schulen oder Kolleg*innen überlassen bleiben, sondern es inkludiert in das »Wir« eben auch die zuständigen Senatsstellen. ■

*Bild Seite 10:
Die »Bewohner*innen«
der Ausstellung Villa
Global zeigen in ihren
Räumen und Interviews,
wie vielfältig Berlin ist.
Wir danken dem Jugend-
museum Schöneberg
für die zur Verfügung
gestellten Fotos.*



*Michaela Ghazi,
Leitungsteam Fachgruppe ISS/GemS
und Mitglied im Landesausschuss
für Migration, Diversität und
Antidiskriminierung (LAMA)*



Ein Raum für diskriminierungssensible Pädagogik

Wie ein partizipatives Blogprojekt dabei helfen kann,
Diskriminierungen beim Lernen und Lehren einzuordnen und zu begegnen

von Hanin Ibrahim

Während der Geschichtslehrer der Klasse mich als die neue Praktikantin vorstellt, schreibe ich meinen Namen an die Tafel: Frau Ibrahim. Als ich mich wieder zurück zur Klasse drehe, meldet sich eine Schülerin, die ein Kopftuch trägt. »Haben Sie einen arabischen Mann geheiratet?«, fragt sie, als ich sie drannehme. Sie spielt auf meinen Namen an, der scheinbar so gar nicht zu meinem Äußeren passt. »Nein, ich habe Familie im Libanon«, antworte ich. Jetzt will sie es wissen: »Sind Sie Muslima?« Wieder verneine ich die Frage. »Können Sie Arabisch?« – »Zumindest ein bisschen«, entgegne ich. »As-salamu alaikum«, begrüßt sie mich. »Alaikum salam«, grüße ich zurück. Sie lächelt zufrieden. Der Lehrer übernimmt, ich setze mich an den Rand und höre sie noch zu den anderen in ihrer Reihe sagen: »Krass, eine Ibrahim kann in Deutschland Lehrerin werden!«

Ein Vorbild für Schüler*innen sein

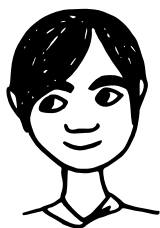
Der Satz war kaum hörbar und wurde vom Beginn der Unterrichtsstunde erstickt. In mir löste er jedoch von jetzt auf gleich einen Schwall an Emotionen aus: Erstaunen, Freude, Hoffnung, Enttäuschung, Wut, Frustration, Fassungslosigkeit, irgendwie auch Stolz. Ich versuchte, die Situation für mich einzuordnen. Was ist hier gerade eigentlich passiert? Warum löst diese Äußerung so viel in mir aus? Dann verstand ich: Mein Nachname, mit dem ich mich lange Zeit

nicht anfreunden konnte, sticht im Kollegium hervor. Er stellt im Kontext meiner Lehrerinnenrolle ein Identifikationsangebot dar: Die hat es geschafft, die mit dem nicht-deutschen, mit dem arabischen Nachnamen – also kann ich es auch schaffen. Das war die Botschaft hinter ihrer Aussage. An diesem Tag wurde mir bewusst, wie wichtig Diversität unter Lehrer*innen ist und wie sehr Schüler*innen Vorbilder brauchen, mit denen sie sich identifizieren können.

Auch während weiterer Praktika, Hospitationen und Unterrichtssituationen sorgte mein Name immer wieder für Aufmerksamkeit. Mal brachte er Irritation hervor, mal war es Interesse. Jede der Reaktionen brachte mich zum Nachdenken über meine Rolle als Lehrerin mit Migrationshintergrund. Angeregt durch ein geschichtsdidaktisches Seminar mit dem Titel »Heimat in der Migrationsgesellschaft«, begann ich, mich intensiver mit Migration im Bildungskontext auseinanderzusetzen. Ich las mich ein in die Mechanismen von Diskriminierung, in unterschiedliche Diskriminierungsebenen und in ihr intersektionales Zusammenwirken. In dem Zuge konnte ich eigene Diskriminierungserfahrungen aus meiner Schulzeit plötzlich einordnen. Durch die Reflexion meiner eigenen Bildungsbiografie achtete ich in Schulen nun viel stärker auf diskriminierende Situationen und traute mich auch zunehmend, das Gespräch zu suchen. Ein Beispiel aus einer Geschichtsstunde, in der ich hospitiert habe:

Am Smartboard füllt sich eine Wortwolke. Die Schüler*innen sollen über ein digitales Tool auf ihren Smartphones Stichwörter eintippen, die dann vorn für alle sichtbar erscheinen. Wissensaktivierung zum Ersten Weltkrieg nach den Herbstferien. Zwischen Namen, Zahlen und Begriffen ploppt »A. hat kein Land« auf. Ein Schüler liest das laut vor, er und andere beginnen zu lachen. Herr S. überhört die Aussage und geht im Folgenden nur auf die anderen Teile der Wortwolke ein. Nach der Stunde frage ich ihn nach A. und was das sollte. »Ja, A. ist nicht mehr hier auf der Schule. Er ist Kurde. Das fanden die wohl witzig«, antwortet er.

»Durch die Reflexion meiner eigenen Bildungsbiografie achtete ich in Schulen nun viel stärker auf diskriminierende Situationen.«





Rechtzeitig reagieren, trotz Unsicherheit

Im Austausch mit Lehrer*innen stellte ich immer wieder fest, dass auf solche Situationen vor allem deshalb nicht eingegangen wird, weil Unsicherheiten vorliegen. Wenn nicht reagiert wird, wird jedoch Akzeptanz suggeriert. Das Problem ist: Der Umgang mit Diskriminierung ist bislang nicht Bestandteil des Lehramtsstudiums. Man muss aber kein umfassendes historisches Fachwissen über regionale Konflikte haben, um in dem Moment deutlich aufzuzeigen, dass ein solches Verhalten im Klassenraum keinen Platz hat. Um es mit den Worten des Migrationspädagogen Paul Mecheril auszudrücken: »Der Palästina-Konflikt kann nicht im Klassenraum gelöst werden.« Der regionale Bezug ist ein anderer, die Botschaft jedoch wegweisend.

Ich begann, entsprechende Aussagen, die ich an verschiedenen Schulen aufschnappte, aufzuschreiben. Im Frühjahr 2021 hatte ich so viel gesammelt, dass ich damit irgendwohin wollte. Heraus kam ein partizipatives Blogprojekt: Klasse(n)Gedanken. Das (n) ist in Klammern gesetzt, um neben der Anspielung auf Schulklassen auch den Begriff der gesellschaftlichen Klasse hervorzuheben. Mit Klassismus wird so direkt eine von vielen Diskriminierungsbe-

nen im Titel hervorgehoben. Bei dem Projekt geht es um Lehren und Lernen im Kontext von diskriminierungssensibler Pädagogik. In den einzelnen Beiträgen werden anhand von konkreten Unterrichtssituationen die dahinter liegenden Diskriminierungsmechanismen aufgezeigt. Außerdem gibt es Impulse und Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis.

Diskriminierung geht alle an

Da Diskriminierung sehr unterschiedlich aussehen kann und auch unterschiedlich erlebt und wahrgenommen wird, kann es kein Rezeptwissen zum »richtigen« Umgang damit geben. Die Strukturen, die Diskriminierung ermöglichen, reproduzieren und fördern, können nur dann angegangen und verändert werden, wenn sie auch für Nicht-Betroffene sichtbar und so als gesamtgesellschaftliches Problem erkannt werden. Dafür braucht es einen Raum, in dem Betroffene ihre Erfahrungen und Perspektiven teilen können. Einen Raum, in dem Verbündete Stellung beziehen und Unterstützung leisten. Einen Raum, in dem Diversität der Normalfall und nicht die Ausnahme ist. Klasse(n)Gedanken soll zu einem solchen Raum werden. ■

Du kannst mit einem Gastbeitrag dabei helfen, vielfältige Perspektiven auf Bildung, Bildungs(un)gerechtigkeit und Antidiskriminierung im Bildungskontext sichtbar zu machen. Alle Infos dazu, mehr Infos zum Projekt und alle bisher erschienenen Beiträge findest du unter www.klassengedanken.com.

»Das Problem ist: Der Umgang mit Diskriminierung ist bislang nicht Bestandteil des Lehramtsstudiums.«

*Hanin Ibrahim,
angehende Referendarin für
Geschichte und Deutsch,
Initiatorin von klassengedanken.com*



Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt

Die Ausbildung von Lehrkräften trägt der Realität einer bunteren Gesellschaft immer mehr Rechnung. In allen drei Phasen der Lehrkräftebildung gibt es eine Entwicklung zu mehr Sensibilität

von Sabine Klomfaß

Wie ist es um die Lehrkräftebildung in der (post-)migrantischen Gesellschaft bestellt? Auf diese Frage tendiere ich zu antworten: Läuft bei uns. Die Antwort ist in ihrer Pauschalität natürlich falsch. Mit ihr kann ich aber meine Wertschätzung für diejenigen am besten ausdrücken, die in den letzten Jahren durch ihr wissenschaftliches oder pädagogisches Arbeiten neue Maßstäbe gesetzt haben, indem sie auf der Veränderbarkeit bestehender Ungleichheitsverhältnisse beharren und sich für die Rechte derjenigen engagieren, die als vermeintlich »Andere« ausgegrenzt werden.

»Das Offen- und Sensibel-Bleiben für die Sichtweise meines Gegenübers ist entscheidend dafür, dass sich ein stabiles Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*in entwickeln kann.«

Im Folgenden möchte ich diese Momentaufnahme mit Blick auf die drei Phasen der Lehrkräftebildung als soziale Arenen skizzieren, in denen jeweils unterschiedliche Kämpfe um Anerkennung geführt werden.

Anerkennung des Wissens in der Ersten Phase

Mit dem Rückenwind gesellschaftlicher und bildungspolitischer Anstrengungen einer »Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt«, wie es in der gemeinsamen Empfehlung von Kultusminister- und Hochschulrektor*innenkonferenz aus dem März 2015 heißt, wurde Inklusion als Querschnittsaufgabe für alle Lehrkräfte an allen Schulformen bestimmt. Daraus wurde die Anforderung an alle in der Lehrkräftebildung beteiligten Organisationen und Akteur*innen abgeleitet, die angehenden Lehrkräfte für einen »konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität« zu qualifizieren.

Dieser Versuch einer Top-down-Steuerung wurde von den lehrkräftebildenden Hochschulen zwar mehr oder weniger ignoriert, aber in diesem Fall machte das nichts. Denn das Thema war in einer Bottom-up-Bewegung längst erblüht. Ich würde das jedoch weniger an Modulbeschreibungen oder einer Auswertung von Vorlesungsverzeichnissen festmachen, die angesichts der Lehrplanungsorganisation nur wenig aussagekräftig sind, sondern an folgenden Punkten: Erstens an der weithin sichtbaren Forschung und den vielen Nachwuchsforscher*innen, zweitens an den auflagenstarken Lehrwerken sowie drittens am großen Interesse von Lehramtsstudierenden, sich in den Bereichen Migrationspädagogik oder interkulturelle Bildung prüfen zu lassen.

Ich behaupte, dass in der Ersten Phase der Lehrkräftebildung, dem Lehramtsstudium, mittlerweile solche Anfragen wie »Darf ich mal deine Haare anfassen?« oder »Wo kommst du wirklich her?« längst in der Mottenkiste eingelagert wurden. Die Lehramtsstudierenden beschäftigen sich heute vielmehr mit Konzepten wie dem »monolingualen Habitus«, mit diskriminierungskritischer institutioneller Entwicklung von Schulen, mit »natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten«, mit Bildungsungleichhei-



FOTO: JANINA BÄHRE

ten in der Einwanderungsgesellschaft, mit Alltagsrassismus sowie mit Grundbegriffen wie Heterogenität, Diversity oder Intersektionalität.

Anerkennung der Erfahrung in der Zweiten Phase

In der Zweiten Phase der Lehrkräftebildung, dem Referendariat, ist es schwieriger als an den Hochschulen, die Professionalisierung der Lehramtsanwärter*innen angemessen zu erfassen. Ich springe daher zur Programmatik der Zweiten Phase, in der ausgehend von dem in der Ersten Phase erworbenen Wissen die pädagogische Praxis erschlossen und reflektiert werden soll.

Im Studienseminar lässt sich das besondere Potenzial der Mehrperspektivität für das Verständnis des Einzelfalls nutzen. Im geschützten Raum des Seminars ist genügend Zeit, die eigene Erfahrung, die mir selbst möglicherweise sehr nahegegangen ist, zu perspektivieren und zu relativieren, indem auf kollegialer Ebene verschiedene Interpretationen des Geschehenen entwickelt werden. Besondere Aufmerksamkeit könnte dabei dem Uneingeordneten, Mehrdeutigen oder Widersprüchlichen zuteilwerden. Denn ohne Zweifel oder Irritation ist kein kritisches Hinterfragen für selbstverständlich gehaltener Ordnungen und der eigenen Rolle darin möglich. Das Seminar sollte der Ort sein, an dem ungerechte Machtverhältnisse aufgebrochen werden. Wir können dort auf einzelne Verstimmungen hören, aber auch leise Zwischentöne und den Nachhall wahrnehmen, was das mit Lehrkräften und Schüler*innen macht – Gehör zu finden oder zum Still-Sein ermahnt zu werden.

An einem Beispiel möchte ich aufzeigen, wie entscheidend die eigene Erfahrung für die Problemwahrnehmung ist: Einer meiner ehemaligen Schüler, dessen Erstsprache Türkisch ist, hat mir einmal erzählt, dass er als kleines Kind in der Kita immer wieder ermahnt wurde, Deutsch zu sprechen. Er verstand diese Ermahnung damals als Aufforderung, zu schweigen. Für ihn war »Deutsch sprechen« gleichbedeutend mit »still sein«.

Ziemlich sicher wollten die Erzieher*innen in der Kita den Jungen nicht zum Schweigen bringen, sondern ihn beim Erwerb der deutschen Sprache fördern. Das Beispiel zeigt, dass auch ohne Absicht eine Diskriminierung erfolgen kann. Für den Jungen muss damals die Anforderung Deutsch zu sprechen als Abwertung seiner Erstsprache vorgekommen sein, durch die ihm das Recht zu Sprechen entzogen wurde.

Anerkennung der pädagogischen Beziehung in der Dritten Phase

Das Lebenslange Lernen wird in der Lehrkräftebildung als Dritte Phase verstanden. Was machen fünf, zehn und mehr Jahre im Schuldienst mit Lehrkräften, wenn der Schulalltag als kräftezehrend und be-

lastend erlebt wird? Ich vermute, dass das Erleben andauernder Überlastungen bei einigen Lehrkräften dazu führt, Mehrdeutigkeit, Widerstand oder Unordnung generell abzuwehren, um die eigene Position als unangreifbar und überlegen zu sichern.

Dabei ist das Offen- und Sensibel-Bleiben für die Sichtweise meines Gegenübers entscheidend dafür, dass sich ein stabiles Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*in entwickeln kann. Schüler*innen brauchen Lehrkräfte, denen sie vertrauen und die auf ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse eingehen können. Die umgekehrte Perspektive ist genauso bedeutsam: Lehrkräfte, die das Gefühl haben, ihre Schüler*innen gut zu verstehen und von ihnen respektiert zu werden, zeigen sich im Schulalltag weniger gestresst und belastet.

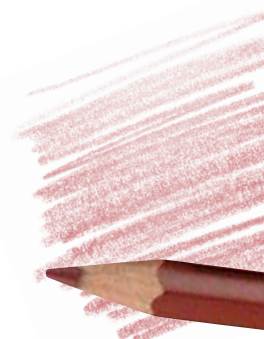
»Die Lehramtsstudierenden beschäftigen sich heute vielmehr mit Bildungsungleichheiten in der Einwanderungsgesellschaft und mit Alltagsrassismus.«



Das gut hinzubekommen, ist berufsbiographisch eine der wesentlichen Entwicklungsaufgaben für die Dritte Phase. Im Herbst 2020 war ich nach einigen Jahren in der universitären Lehrkräftebildung zurück im Dienst an meiner alten Schule. Dabei habe ich Kolleg*innen von früher wiedertreffen, die genau das hervorragend können – ihre Schüler*innen individuell wertschätzen, durch Prioritätensetzungen Zeit schaffen und sich darauf freuen, wie die Schüler*innen wohl in der nächsten Stunde auf eine interessante Frage antworten werden.

Mir sind keine Weiterbildungsangebote bekannt, mit denen es an zwei oder drei Nachmittagen im Jahr gelingen könnte, Lehrkräfte wirksam zu unterstützen, denen der Aufbau anerkennender pädagogischer Beziehungen schwerfällt. Dazu bräuchte es ganz andere Formate. Eine niedrigschwellige Möglichkeit zum Heraustreten aus der eigenen Komfortzone könnte zumindest sein, sich in der großen Pause im Lehrkräftezimmer mal neben die Kolleg*innen zu setzen, denen die Gestaltung pädagogischer Beziehungen besonders gut gelingt. Ja, Sie wissen, wer das ist. ■

*Sabine Klomfaß,
Professorin für Schulpädagogik an
der Universität Trier und ehemalige
Lehrerin am Gymnasium Tiergarten
in Berlin-Moabit*





»Meine Herkunft spielt eine Rolle«

Thomas Hashemi unterrichtet Deutsch und Philosophie am Diesterweg Gymnasium. Im Interview erzählt er, wie ihm bewusst wurde, dass sein Migrationshintergrund für seine Rolle als Lehrer von Bedeutung ist

Das Interview führte Juliane Zacher

Migrationshintergrund
Der Begriff Migrationshintergrund wird auch kritisiert. Demnach bietet er keinen Raum für ein vielfältiges Deutschsein und helfe nicht, Diskriminierungserfahrungen sichtbar zu machen oder Benachteiligungen von Menschen aufgrund ihres Aussehens oder ihres Namens abzubilden.

bbz: Vielen Dank, dass du dir heute Zeit für dieses Interview genommen hast, um darüber zu sprechen, welche Erfahrungen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in Berlin machen. Eigentlich wollten wir hier mindestens zu viert sitzen. Je eine Person, die aus den unterschiedlichen Phasen – Studium, Referendariat und Beruf – berichten kann und ich als Moderatorin. Alle Personen, die du oder ich eingeladen haben, haben jedoch abgesagt. Was sagt uns das?

Hashemi: Niemand der in Frage kommenden Personen, ehemalige Schüler*innen im Studium oder Referendariat oder Kolleg*innen, wollte sich hier im Gespräch zu diesem Thema äußern. Auf Nachfrage wurde gesagt, dass das Thema zu schwierig sei. Es ist also ein Thema, aber man traut sich nicht, darüber zu reden. Dabei haben alle Diskriminierungen erfahren. So berichtete mir zum Beispiel eine ehemalige Schülerin, dass Mitstudierende vollkommen verständnislos auf ihre guten Noten reagiert hätten. So nach dem Motto: Mitstudierende mit Migrationshintergrund sind ok, solange sie keine besseren Leistungen zeigen. Einer anderen wurde auf Grund ihres Äußeren vorgeworfen, nicht richtig emanzipiert zu

sein oder die falsche Musik zu hören. Eine Referendarin berichtet, dass ihr gegenüber der Ausbilder wiederholt betonte, dass heute ja jeder Lehrer*in werden könne.

Warum ist es so schwierig, darüber zu sprechen?

Hashemi: Als diskriminierte Person ist man in der schwächeren Position. Man will nicht die Person sein, die andere als Rassist*in bezeichnet. Verweist man auf Missstände, muss man einen Backfire-Effekt fürchten, bei dem man dann besonders genau unter die Lupe genommen und entsprechend übermäßig kritisiert wird oder einem sogar vorgeworfen wird, dass man mit der Diskriminierungskritik von eigenen schlechten Leistungen ablenken will. Auch nach dem Referendariat ist man noch angreifbar, wenn es um Funktionsstellen oder allgemein um Unterrichtsqualität geht. Wenn etwas nicht so gut gelaufen ist, könnte das bei Lehrkräften mit Migrationshintergrund immer als Bestätigung gesehen werden, dass »die« das nicht so gut können. Dafür möchte man natürlich nicht der Anlass sein.

Welche Diskriminierungsformen gibt es im Lehramtsberuf?

Hashemi: Für die einzelnen Ausbildungsphasen gibt es jeweils andere Formen, wie ich bereits berichtet habe. Im Beruf sind es dann dieselben wie in anderen Berufen auch: Ausschluss von Stellen und Funktionen, offene oder versteckte Abwertungen.

Welche Diskriminierungserfahrungen hast du erlebt?

Hashemi: Während meines Studiums habe ich keine Nachteile mitbekommen, aber Ende der 90er und Anfang der 2000er war das Thema Diskriminierung auch noch nicht so präsent für mich, entsprechende negative Erfahrungen hätte ich vermutlich nur auf mich individuell bezogen.

An meiner Ref-Schule in Köln – ein renommiertes bürgerliches Gymnasium – habe ich mich zum ersten Mal nachteilig bewertet gefühlt. Der Schulleiter hat mir das Gefühl gegeben, dass es nicht sein könne, dass einer wie ich gute Leistungen im Lehrberuf erbringen kann. Nach dem Ende des Referendariats habe ich auch keine Anschlussstelle angeboten bekommen, obwohl es eine genau passende Stelle gab und ich auch einen sehr guten Abschluss gemacht habe.

Ich habe für diese Benachteiligung keinen eindeutigen Beleg, aber die Reserviertheit, die ich mir gegenüber im Vergleich zu anderen Mitreferendar*innen wahrgenommen habe, war deutlich. Da habe ich zum ersten Mal darüber nachgedacht, dass meine Herkunft eine negative Bedeutung haben könnte.

Welchen Einfluss hatte dein Migrationshintergrund auf deine berufliche Entwicklung?

Hashemi: Ursprünglich wollte ich eher Schriftsteller sein und nur Teilzeit als Lehrer arbeiten, zur finanziellen Absicherung. Daher habe ich mir nicht so viele Gedanken über die Rolle und mögliche damit verbundene Probleme gemacht. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds für den Beruf ist mir erst richtig bewusst geworden, als ich dann im Februar 2010 am Robert-Koch-Gymnasium in Kreuzberg angefangen habe. Dort entstand direkt der Kontakt mit dem Berliner Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Erst durch das Netzwerk habe ich gemerkt, dass meine Herkunft eine Rolle spielt. Zudem habe ich dann sehr schnell die Aufgabe angenommen, in meiner Rolle als Lehrkraft mit Migrationshintergrund die überwiegend türkisch-arabische Schüler*innenschaft des Kreuzbergers Robert-Koch-Gymnasiums zu dem höchsten Schulabschluss in Deutschland zu begleiten.

Kannst du das präzisieren? Welche Rolle hat man als Lehrkraft mit Migrationshintergrund an einer solchen Schule?

Hashemi: Als ich angefangen habe zu unterrichten, gab es Weiße Kollegien und die BIPOC Schüler*innenschaften. Das war vor 12 Jahren noch eine große

»Die gesellschaftliche Vielfalt sollte sich in der Schule widerspiegeln.«



Spaltung. Als Lehrkraft fühlte ich mich zum Teil als Bindeglied zwischen dem eher Weißen Kollegiumsraum und der BIPOC Lernenden. Es ging und geht auch immer noch darum, ein Zeichen für die Schüler*innen zu sein, dass auch sie als BIPOC in die Gesellschaft prägenden Positionen arbeiten können.

Hat dein Hintergrund eine Auswirkung auf die Beziehung zu deinen Schüler*innen?

Hashemi: Ich bin schon anders sozialisiert als die meisten meiner Schüler*innen und spreche ja auch keine »ihrer« Sprachen. Trotzdem gehöre ich eher zu ihrem »Wir« und habe tatsächlich auch schon öfter entdeckt, dass es viele Parallelen gibt zu den Erfahrungen, die ich mit meiner persischen Familie gemacht habe. Das spüren sie schon, ist mein Eindruck, dadurch gibt es etwas mehr Vertrauen, weniger Abwehrhaltung.

Gleichzeitig habe ich wahrgenommen, dass diese Rolle für Lehrer*innen mit Migrationshintergrund auch belastend sein kann. Ein Bekannter von mir hat es aus diesem Grund abgelehnt, an Schulen mit hohem Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu arbeiten, da er nicht der Ansprechpartner für »türkische Angelegenheiten« werden wollte. Es kann also nicht nur darum gehen, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund für die scheinbar entsprechenden Schulen zu gewinnen. Gesellschaftliche Vielfalt muss in allen Schulen repräsentiert werden.

Was wünschst du dir für die Zukunft?

Hashemi: Ich wünsche mir, dass sich die gesellschaftliche Vielfalt in der Schule widerspiegelt und sich alle als gestaltenden Teil der Gesellschaft wahrnehmen. Ich wünsche mir Schulen, in denen die Schüler*innen nicht »bei uns Türken«, »bei uns Islam« oder gar »bei uns Ausländern« sagen, weil sie ihre Lehrer*innen grundsätzlich als eine ganz andere Gruppe wahrnehmen. Jetzt kommen gerade sehr viele Kolleg*innen mit Migrationshintergrund in den Beruf. Heute ist es normaler, dass es Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gibt. Es ist spannend zu sehen, welche Folgen das haben wird. Kollegien repräsentieren die Gesellschaft und diese sollten genauso divers sein, wie unsere Gesellschaft. ■

Juliane Zacher,
Lehrerin an einem Neuköllner
Gymnasium und Mitglied beim
Landesausschuss für Migration, Diversität
und Antidiskriminierung (LAMA)



**Berliner Netzwerk
für Lehrkräfte mit
Migrationshintergrund**



www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vielfalt-bildet-berlin

Lesetipps für Interessierte



www.gew.de/aktuelles/detailseite/du-gehört-nicht-dazu



<https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/>



Vernetzt gegen Diskriminierung

Ein engagiertes Netzwerk von Schüler*innen, Studierenden und Nichtregierungsorganisationen befasst sich an verschiedenen Stellen im Schulsystem und in der außerschulischen Jugendbildungsarbeit mit Antidiskriminierung aus intersektionaler Perspektive

vom Netzwerk Intersektional diskriminierungskritisch Lernen und Lehren (IDLL)

Dem im Jahr 2021 in Berlin gegründeten Netzwerk Intersektional diskriminierungskritisch Lernen und Lehren (IDLL) geht es nicht um eine abstrakte Auseinandersetzung mit Diskriminierung, sondern um widerständiges und empowerndes Handeln diskriminierungserfahrener Akteur*innen im Bildungssystem. Sie setzen sich gegen Rassismus, Sexismus, Klassismus und andere Diskriminierungen ein, die in Schule und Universität Alltag sind. Antidiskriminierung verstehen sie nicht als ein Randthema, sondern als den Kern einer Bildungspolitik, die sich für gleichberechtigte Bildungschancen aller einsetzt.

Sechs Schüler*innen- und Studiengruppen riefen das Netzwerk gemeinsam mit Each One Teach One e.V. (EOTO), dem bundesweiten Träger für Empowerment Schwarzer Menschen in Deutschland, ins

Leben. Das Netzwerk wird auch von Saraya Gomis begleitet, die als Vorstand von EOTO und als Berlins ehemalige und bundesweit erste Antidiskriminierungsbeauftragte für Schulen eine einzigartige Expertise einbringt. Gemeinsam gestaltete das Netzwerk IDLL Sitzungen der Ringvorlesung »Rassismuskritische Schule« des universitären Bundesnetzwerks Rassismuskritische Schulpädagogik und veranstaltete anlässlich der Berlin-Wahl einen öffentlichen Web-Talk zum Thema »Antidiskriminierung in der Schule« mit den bildungspolitischen Sprecher*innen der Fraktionen des Berliner Abgeordnetenhauses.

Die Gruppen stellen sich und ihre Forderungen an Schule und Lehrkräfteausbildung hier vor, damit eine »zukunftsfähige und diskriminierungsfreie Bildung« (Berliner Schulgesetz, Art. 2) möglich wird, die gesellschaftliche und globale Machtverhältnisse nicht reproduziert.

Am Weddinger Lessing Gymnasium haben PoC (People of Color) Schüler*innen den Your Local Empowerment Club (YLEC) gegründet, um eine antirassistische und diskriminierungskritische Perspektive auf problematische Strukturen im Schulalltag zu eröffnen, sowie Repräsentation und Empowerment zu ermöglichen. In Zusammenarbeit mit EOTO haben sie bereits zwei große digitale Schulparties organi-

»Das Netzwerk fordert eine »zukunftsfähige und diskriminierungsfreie Bildung«, die gesellschaftliche und globale Machtverhältnisse nicht reproduziert.«



siert, bei denen auch Alice Hasters, Mohamed Amjahid und Thelma Buabeng zu Gast waren. Die Gruppe wird von Şengül Bayraklı begleitet, die Fachseminarleiterin für Deutsch in Berlin-Mitte ist.

An der Wilmersdorfer Nelson-Mandela-Schule arbeiten queere und BIPOC (Black, Indigenous and People of Color) Schüler*innen in der Diversity Task Force zusammen, um Aufklärungsarbeit für eine offene und inklusive Schule zu machen, damit diese ein empowernder Ort für Schüler*innen wird, die Diskriminierungen erfahren. Sie veranstalten diskriminierungskritische Vorträge und Workshops für das Kollegium und Schüler*innen der Grundstufe, die sie auch als Queer Peers unterstützen. Im laufenden Schuljahr haben sie gemeinsam mit EOTO eine Black History Class initiiert, in der Schüler*innen ein ganzes Schuljahr lang über Schwarze Geschichte in globaler und deutscher Perspektive lernen. Sie entwickeln selbst Lernmaterialien und unterziehen Lehrpläne einer kritischen Revision. Das Projekt wird von der Partnerschaft für Demokratie im Bezirk Charlottenburg-Wilmersdorf gefördert.

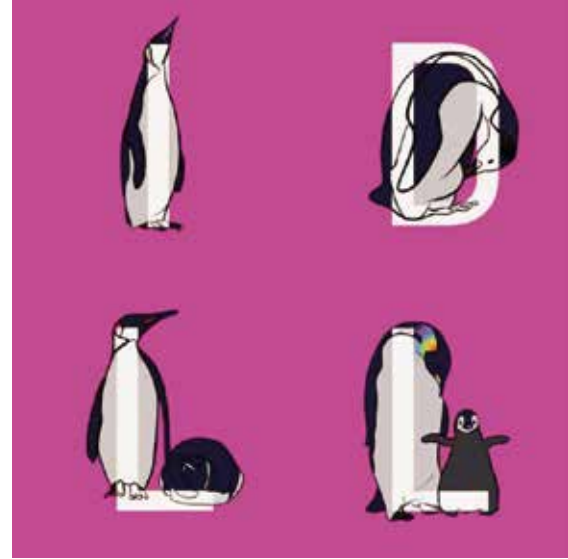
Schüler*innen der Neuköllner Walter-Gropius-Schule organisieren seit drei Jahren in einem Oberstufenforum Podiumsdiskussionen und Web-Talks, die sie selbst moderieren. Sie wollen sich dabei in gesellschaftliche Diskussionen einmischen, die ihre Identitäten und Zugehörigkeit verhandeln und sich Geschichte(n) erschließen, die im Unterricht meist unerzählt bleiben. Dafür laden sie spannende Gäste ein, um über verschiedene Formen der Diskriminierung zu lernen. So haben sie zum Beispiel Podien zu antimuslimischem Rassismus und zum Berliner Neutralitätsgesetz ausgerichtet und eine Talk-Reihe zu Klassismus und Bildungsgerechtigkeit organisiert und zur Geschichte der Gastarbeiter*innen, die für viele der Schüler*innen auch Familiengeschichte ist. Sie fragen aus einer Perspektive, die intersektional und solidarisch sein will und dem rassistisch aufgeladenen medialen Bild Neuköllns etwas entgegengesetzt.

Der Selbstverteidigungskurs mit Worten (SVK) ist eine außerschulische Initiative: ein mehrsprachiges und intergenerationelles Kollektiv von Berliner BIPOC Mädchen* und (jungen) Frauen* mit dem Ziel, sich zu stärken, um sich mit Worten gegen Diskriminierung verteidigen zu können. Gemeinsam möchten sie sich über Strategien austauschen und ihre Erfahrungen teilen. Sie wollen dazu anregen, solidarisch und kollektiv zu handeln, um sich gegen Diskriminierungen und Rassismus einzusetzen. Sie haben zwei Empowerment-Bücher geschrieben, gestaltet und herausgegeben: »Wir sind Heldinnen! Unsere Geschichten« und »Somos AMAZONAS!« sowie den Blog »SVK – Empfehlungen« erstellt. Zuletzt startete das Kollektiv den Podcast Generation Revolution. Die Gruppe wird von Olenka Bordo Benavides, der Antidiskriminierungsbeauftragten von Friedrichshain-Kreuzberg, begleitet. Unterstützt wird der SVK von Generation ADEFRA und weiteren BIPOC Aktivist*innen.

Die außerschulische Mädchen*gruppe Romani Chaji trifft sich regelmäßig im feministischen Romnja Archiv RomaniPhen in Berlin. Sie sind ein safer space für junge Rom*nja und haben gemeinsam einen animierten Film zur Verfolgungsgeschichte der Sinti*zze und Rom*nja gestaltet. Sie besuchen Veranstaltungen, spielen Theater, drehen Filmszenen und haben viel Spaß miteinander. Aktuell lernen die Mädchen Berlin besser kennen und besuchen gemeinsam Museen, den Zoo und Tiergarten und viele andere Orte. Zuletzt gab die Gruppe die Podcast-Reihe Romani Chaji Reloaded heraus, in der sie in sechs Folgen über den Terror von Hanau, Covid-19 sowie Rassismus in Deutschland und auf dem Balkan sprechen. Die Gruppe wird von Gabi Zekić und Estera Jordan geleitet.

Schließlich gehört noch die Initiative Intersektionales Lehramt zum Netzwerk. Sie ist eine Gruppe kritischer Studierender des Lehramts an der FU Berlin. Die Initiative fordert, dass sich Lehrkräfte in der Ausbildung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen auseinandersetzen müssen. Dies ist eine Querschnittsaufgabe, die in allen Fächern und über das gesamte Studium erfolgen muss, um Lehrkräfte dazu zu befähigen, im Schuldienst eine intersektionale Perspektive vermitteln zu können. Deshalb hat die Initiative einen Offenen Brief an die Universitätsleitung geschrieben, der von zahlreichen Vereinen und Wissenschaftler*innen unterstützt wurde, unter anderem vom Bochumer Rassismusforscher Karim Fereidooni.

Die Forderung nach einer diskriminierungskritischen Professionalisierung und Qualifizierung von Führungskräften und Pädagog*innen teilt das gesamte Netzwerk. Dies erfordert eine entsprechende Revision von Schulbüchern, Lernmaterialien und Curricula, um die Vielfalt der Schüler*innen widerzuspiegeln. Gemeinsam mit zahlreichen Expert*innen und zivilgesellschaftlichen Initiativen fordert das Netzwerk schließlich eine unabhängige und weisungsungebundene Informations- und Beschwerdestelle für Kitas und Schulen, an die sich Diskriminierungserfahrene wenden können. ■



Das Logo wurde von Schüler*innen gestaltet und hat eine intersektionale Symbolik, da Pinguine in einer besonderen (mitunter queeren) Solidargemeinschaft zusammen leben und für alle sorgen.

»Das Netzwerk fordert eine zukunftsfähige und diskriminierungsfreie Bildung.«

Netzwerk Intersektional diskriminierungskritisch
Lernen und Lehren (IDLL)

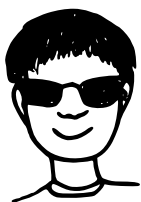
Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht

Das Wissen um die verschiedenen Ebenen sozialer Ungleichheit kann neue Perspektiven eröffnen und den weißen, eurozentrischen Räumen der Kunstpädagogik etwas entgegensetzen

von Carmen Mörsch

Eine Studentin der Kunstpädagogik erzählte mir folgende Geschichte: Sie habe im Kunstunterricht in einer 7. Klasse im Rhein-Main-Gebiet hospitiert und dabei eine sie verunsichernde Situation beobachtet. Das Unterrichtsthema sei »Portrait« gewesen. Die Lehrerin habe zu Beginn das Proportionsschema eines Kopfes mit Kreide an die Tafel gezeichnet. Sie habe die Klasse zunächst aufgefordert, dieses Tafelbild mit Bleistift auf Papier abzuzeichnen. Im Anschluss habe sie den Schüler*innen die Aufgabe ge-

bezeichnet. In dieser Matrix verschränken sich verschiedene hierarchische Verhältnisse: die globale Klassenbildung mit einer Verlagerung des Industrieproletariats in den Süden; die Unterscheidung von Zentrum und Peripherie; ein vom Westen kontrolliertes politisch-militärisches System; eine Skala rassistischer Unterscheidung, die weiße Europäer*innen privilegiert; eine Geschlechterhierarchie, die das europäische Patriarchat privilegiert; eine sexuelle Hierarchie mit der Bevorzugung von Heterosexuellen; eine spirituelle Hierarchie, die das Christentum bevorzugt; eine weltanschauliche Hierarchie, die das westliche Wissen und Weltverständnis absolut setzt; und eine sprachliche Hierarchie, die europäische Sprachen, insbesondere Englisch als Weltsprache durchsetzt. An dieser Beschreibung wird deutlich, dass es für die Wirksamkeit der kolonialen Matrix keine nationale Kolonialgeschichte braucht. Kolonialität durchdringt vielmehr die gesellschaftlichen Verhältnisse so gut wie überall auf der Welt.



»Kolonialität durchdringt die gesellschaftlichen Verhältnisse überall auf der Welt.«

stellt, ein Portrait ihrer*s jeweiligen Banknachbar*innen zu zeichnen und dabei das Proportionsschema als Hilfestellung zu verwenden. Eine Gruppe Jungen hätte beide Aufträge nicht erfüllt. Stattdessen hätten die Mitglieder der Gruppe Shishas gezeichnet, viele davon. Auch nach wiederholter Aufforderung der Lehrerin, Köpfe zu zeichnen, wäre das Shishazeichnen weitergegangen. Auch Drohen habe nichts geholfen. Die Frage, die der Studentin aus der beobachteten Situation erwuchs, war: Wie kann die Lehrerin diese Schüler dazu bringen, die von ihr gestellte Aufgabe zu erfüllen? Sie beurteilte deren Verhalten gegenüber der Lehrerin als respektlos.

Die Wirksamkeit von Kolonialität

Das analytische Konzept der »Kolonialität« wurde von dem peruanischen Soziologen Aníbal Quijano Obregón im Jahr 1992 erstmals veröffentlicht. Die allgegenwärtigen und globalen Auswirkungen von Kolonialität werden als »Koloniale Matrix der Macht«

Die koloniale Matrix der Macht im Kunstunterricht

Auch in der oben skizzierten Unterrichtsstunde lassen sich die Spuren der kolonialen Matrix der Macht lesen. Zum Beispiel im Gegenstand, der Portraitzzeichnung, in Verbindung mit dem zeichentechnischen Hilfsmittel, dem Proportionsschema. Letzteres entstammt der europäischen Bildtradition seit der Renaissance, die mit dem »Vitruvianischen Menschen« verbunden ist. Der »Vitruvianische Mensch« ist eine Körperrnorm, die am weißen männlichen Europäer orientiert ist. Die Autor*innenschaft wird Leonardo Da Vinci zugeschrieben, der sich seinerseits auf Vitruv, einen Architekten der römischen Antike, bezog. Das Entstehungsdatum wird auf Anfang der 1490er Jahre datiert. Unter anderem Albrecht Dürer entwickelte die so begründete Proportionslehre im 16. Jahrhundert weiter. Sie entwickelt sich also zeitgleich mit der europäischen kolonialen Expansion.



Seit über 500 Jahren bildet sie eine Grundlage für die Einteilung von Menschen und Nicht-Menschen, von schön und nicht-schön, von gesund und krank. Dabei handelt es sich um Einteilungen, denen ihrerseits rassistische, klassistische und sexistische Zuschreibungen unterliegen. Auch wenn es inzwischen Unterrichtsvorschläge gibt, die bei der Vermittlung dieses Schemas zumindest sich wandelnde Schönheitsideale reflektieren, bleibt es doch die Norm. In der Mode oder der Architektur bildet der darauf beruhende, sogenannte »goldene Schnitt« den Standard von Größenverhältnissen.

Ich kann mich aus meinem eigenen Kunstunterricht und aus dem Aktzeichnen in der Kunsthochschule noch gut an die Befriedigung erinnern, dass die Zeichnung eines Körpers, eines Kopfes tatsächlich »gelingen« kann, wenn ich mich daran halte. Zu keinem Zeitpunkt in meiner Ausbildung wurde problematisiert, dass nur vergleichsweise wenige ausgewählte Körper dieser Welt da hineinpassen. Das Erfolgserlebnis beim Körper- und Portraitzeichnen war und ist daher Teil einer Herstellungspraxis von weißen, eurozentrischen Räumen der Kunstpädagogik.

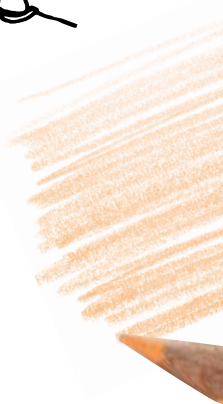
Meine Kollegin Yalız Akbaba, der ich die Geschichte erzählte, rückte das Motiv der Zeichnungen der Gruppe, die Shisha, genauer in meinen Blick. Sie machte mich darauf aufmerksam, dass die Geschichte in einer Schule im Rhein-Main-Gebiet spielte, etwa ein Jahr nach dem rassistischen Terroranschlag in Hanau auf eine Shishabar, ein weiteres Lokal und ein Kiosk, bei dem neun Menschen ums Leben kamen.

»Der ›Vitruvianische Mensch‹ ist eine Körpernorm, die am weißen männlichen Europäer orientiert ist.«

Die Aufklärung des Tathergangs, der vom Versagen der Polizei geprägt war, ereignete sich schleppend und ist bis heute nicht abgeschlossen. Zum Zeitpunkt der Unterrichtsstunde im Winter 2020/21 waren gerade zahlreiche öffentliche Protest- und Gedenkaktivitäten in der Region im Gange. Stellt man das Handeln der Schüler*innen in diesen gegenwartshistorischen Zusammenhang, wird das Potenzial der Selbstermächtigung durch ästhetische Praxis deutlich: Das beharrliche Weiterzeichnen von Shishas im Angesicht von strukturellem Rassismus und Klassismus lässt sich als vielleicht nicht intentionale, aber nichtsdestotrotz widerständige Aneignung der kunstpädagogischen Situation lesen.

Diskriminierungskritische Perspektiven im Kunstunterricht

Der beschriebene Kunstunterricht ist aus meiner Sicht also eine von Kolonialität geprägte Zumutung: Warum sollten die Schüler*innen die ihnen gestellte





Aufgabe erfüllen? Warum sollten sie sich mit dem Abzeichnen des Proportionschemas und dem handzeichnerischen Portraitieren ihrer*s Banknachbar*innen beschäftigen? So wie wir im Biologieunterricht (hoffentlich) nicht mehr vermitteln, dass es überlegene und unterlegene Menschenrassen gibt, so sollten wir im Kunstunterricht nicht vermitteln, es gäbe

»Portraits sind mit machtvollen, aber auch mit selbstermächtigenden Handlungen und Absichten verbunden.«

ein Körperschema, das für alle, die als Menschen bezeichnet werden, passt. Die gesellschaftliche und persönliche Relevanz des Themas Portrait steht für mich dabei außer Frage. Es sollte meines Erachtens aber grundsätzlich darum gehen, Kunstunterricht diskriminierungskritisch zu entwickeln, um die koloniale Matrix der Macht zu durchkreuzen.

Ein solcher Unterricht würde einen offeneren Zugang zum Portrait bieten, der die Darstellung von Gegenständen, zum Beispiel von Shishas, als Teil der Darstellung von Persönlichkeiten begreift. Den Schüler*innen würden in einem solchen Unterricht vielfältige Beispiele von Begründungen, Kontexten, Funktionen und Ästhetiken von Portraits angeboten, aus der historischen Kunst, der Alltagskultur und der Gegenwartskunst verschiedener Kontexte der Welt. Dabei würde deutlich werden, dass Portraits mit machtvollen, aber auch mit selbstermächtigenden Handlungen und Absichten verbunden sind: Identifizieren und Zuschreiben, Idealisieren, Denunzieren und Karikieren. All dies geschieht entlang von Achsen sozialer Unterscheidung wie Geschlecht,

»Grundlage für einen diskriminierungskritischen Unterricht ist eine selbstkritische Reflexion der Lehrperson.«

Klasse, Rassifizierung, Behinderung. Geben Sie beispielsweise »Phantombild« in eine digitale Suchmaschine ein, liefert der Algorithmus Portraitzeichnungen von fast immer männlichen, meist zudem migrantisierten Gesichtern. Gleichzeitig stellt auch der visuelle Auftritt der Proteste und Gedenkveranstaltungen zu den rassistischen Morden in Hanau Portraits der Ermordeten ins Zentrum der Kampagne.

Auf der Basis solcher Beispiele würden die Lernenden sich zunächst fragen, in welchem Kontext die von ihnen anzufertigenden Kopfbilder jeweils stehen sollen, welche Ziele sie damit verbinden und was dies für ihre jeweilige Darstellungsweise und künstlerische Strategie bedeutet. Für die Herstellung der Portraits würde ein diskriminierungskritischer Unterricht neben der Bleistiftzeichnung auch weitere künstlerische Techniken zur Wahl stellen und dabei an jugendkulturelles Wissen zum Portrait anknüpfen, wie beispielsweise digitale Verfahren, Collage und Drucktechniken, um die realistische Handzeichnung nach dem Vorbild der Renaissance im 21. Jahrhundert nicht mehr unhinterfragt als allgemeingültig einzuführen.

Grundlagen für einen diskriminierungskritischen Unterricht sind das Wissen um die genannten Achsen sozialer Ungleichheit und eine entsprechende selbstkritische Reflexion der Lehrperson. Damit verbunden ist eine diskriminierungskritische Lesefähigkeit ihres Repertoires an Kunstbeispielen und Methoden und die Bereitschaft zu deren Veränderung und Erweiterung, der Erarbeitung eines anderen, diskriminierungskritischen Kunst-Wissens. Nützlich ist zudem ein positives Verhältnis zur Kontingenz. Damit ist eine Aufmerksamkeit und Offenheit für das Wissen gemeint, das in Störungen steckt, wenn der Unterricht nicht nach Plan läuft. Einen solchen produktiven Kontingenzmoment habe ich in der Geschichte über die Shishazeichner wahrgenommen und hier versucht, ihn diskriminierungskritisch auszulagen.

Jedoch muss bei diskriminierungskritischen Perspektiven im Kunstunterricht die kontinuierliche Arbeit an der diskriminierungskritisch informierten Veränderung der Strukturen und der damit einhergehenden Diversifizierung des Lehrpersonals im Zentrum aller Bemühungen stehen. Denn solange sich Studierende angesichts von strukturellem Rassismus in Studium, Referendariat, Lehrplänen und Pädagog*innenzimmern gegen den Beruf der Kunstlehrer*in entscheiden, nützen auch die hier entfaltenen Veränderungen des Kanons und der Methoden wenig. ■

*Carmen Mörsch,
Professorin für Kunstdidaktik an der
Kunsthochschule Mainz*





Hanau bleibt unvergessen

Ferhat Unvar wurde bei dem rassistischen Terroranschlag von Hanau ermordet.

In seinem Namen wurde eine Bildungsinitiative gegen Rassismus gegründet.

Wir sprachen mit Projektkoordinator Ali Yildirim, Lehrkraft an einem Gymnasium in Pankow

Das Interview führte Guido Siegel

bbz: Was genau geschah vorletzten Winter in Hanau?

Yildirim: Am 19. Februar 2020 ermordete ein rechts-extremer Attentäter in Hanau aus rassistischen Motiven Kaloyan Velkov, Fatih Saraçoğlu, Sedat Gürbüz, Vili Viorel Păun, Gökhan Gültekin, Mercedes Kierpacz, Ferhat Unvar, Hamza Kurtović und Said Nesar Hashemi. Anschließend fuhr er nach Hause und tötete seine Mutter und sich selbst.

Wie ist die Bildungsinitiative Ferhat Unvar entstanden?

Yildirim: Ferhat Unvar war ein Kindheitsfreund von mir und hat am 19. Februar durch den rechtsterroristischen Anschlag in Hanau gemeinsam mit acht weiteren Menschen sein Leben verloren. Für viele von uns war klar, dass wir die Erinnerung an ihn wachhalten und gestalten wollen. Auch für Ferhats Mutter Serpil Unvar, die Gründerin unserer Initiative, war es wichtig, etwas in Gedenken an Ferhat zu tun. Wir haben versucht, an Ferhats Erfahrungen anzuknüpfen. Das waren unter anderem rassistische Erfahrungen, die er in der Schule machen musste. Für Serpil und viele von uns war klar, dass wir den institutionellen Rassismus angehen wollten. Wir haben eine Bildungsinitiative gegründet, weil wir der Meinung sind, dass Bildung der beste Weg ist, um gegen Rassismus zu kämpfen.

Warum ist eine Initiative gegen Rassismus speziell an Schulen notwendig?

Yildirim: Wenn ich daran denke, was in meiner Schulzeit gegen Rassismus unternommen wurde,

sieht es sehr mager aus. An meiner Schule gab es das klassische Banner »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage«. Daraus folgte aber nichts. Meine Schule hat gedacht, damit sei es getan.

Viele junge Menschen haben die Erfahrung gemacht, dass Rassismus in der Schule überhaupt nicht thematisiert wird. Wenn du von Rassismus und Diskriminierung betroffen bist und das ansprichst, kehrt die Schule das unter den Teppich. Es gibt oft keine wirklichen Konsequenzen zum Beispiel für Lehrkräfte, die sich rassistisch äußern. Im Gegenteil gibt es häufig eine Opfer-Täter*innen-Umkehr: Man muss selbst mit Konsequenzen rechnen, wenn man das Problem benennt. Der Geschichtsunterricht endet oft mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs: Das Dritte Reich ist gefallen, Nationalsozialismus vorbei. Was danach passiert ist, welche Kontinuität rechter Gewalt wir haben, das wird nicht wirklich thematisiert. Vor dem 19. Februar hatten wir junge Menschen hier in Hanau, die nicht wussten, wer der Nationalsozialistische Untergrund (NSU) ist. Durch den Anschlag sind sehr viele junge Menschen aufmerksam geworden, haben sich informiert und werden aktiv.



»Wir sind der Meinung, dass Bildung der beste Weg ist, um gegen Rassismus zu kämpfen.«



*Wie unterstützen Sie Schüler*innen in dieser Situation?*

Yildirim: Zunächst dadurch, dass das Thema Rassismus überhaupt offen angesprochen werden kann. Wir geben Workshops zu Themen wie rassistischer Sprachgebrauch, Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus oder zum 19. Februar selbst. Wir schauen, welche Themen nachgefragt werden, und versuchen, dafür ein Angebot zu schaffen.

Wir sind in der Initiative hauptsächlich junge Menschen, die selbst von Rassismus betroffen sind. Es geht auch darum, Schüler*innen das Gefühl zu geben, dass sie nicht alleine sind, vor allem Schüler*innen, die selbst rassistisch diskriminiert werden.

Uns ist wichtig, dass wir nicht in die Schulen kommen, einen Workshop geben und dann hört man uns nie wieder. Die Schüler*innen sollen wissen: Es gibt eine Anlaufstelle in eurer Umgebung, wir haben eigene Räumlichkeiten, ihr könnt auch zu uns kommen und werdet gehört und ihr seid mit euren Problemen nicht alleine. Wir arbeiten präventiv und wollen dafür sorgen, dass es gar nicht erst zu bestimmten Situationen kommt.

Die Initiative existiert seit einem Jahr. Welche Erfahrungen machen Sie in den Workshops?

Yildirim: Was wir in unseren Workshops erfahren, ist viel Dankbarkeit für die Sensibilisierung. Sowohl von Menschen, die von Rassismus betroffen sind, als auch von Schüler*innen, die selbst keine Diskriminierungserfahrungen machen müssen. Die Fragen, die wir gestellt bekommen, sind fernab jeglicher Standardfragen. Es ist ein großes Interesse da, in die Tiefe zu gehen.

Die jungen Leute sind extrem wissbegierig und wollen nichts unter den Teppich kehren lassen, sondern die Probleme aktiv angehen. Das gibt uns in der Arbeit sehr viel Hoffnung und Kraft. Die Schüler*innen verstehen, dass Rassismus ein gesamtgesellschaftliches Problem ist und man nicht unbedingt selbst betroffen sein muss, um aktiv zu werden.

Wer ist in der Initiative aktiv?

Yildirim: Die jungen Menschen, die bei uns mitmachen, waren mit Ferhat Unvar befreundet. Wir sind

alle ehrenamtlich dabei. Uns ist allen klar, dass wir das in erster Linie für Ferhat machen und in zweiter Linie für die Gründerin Serpil. Sie ist wie eine Mutter für uns und hat uns überhaupt erst die Möglichkeit gegeben, aus unserer Wut nach der Tat etwas Konstruktives und Positives machen zu können. Darüber hinaus eint uns eine gemeinsame Motivation: Wir leben in diesem Land, wir sind ein Teil dieses Landes, und dieses Land gehört uns genauso wie jedem anderen auch. Rassismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem und wir müssen das gemeinsam angehen. »Nebenbei« machen fast alle eine Ausbildung, ein Studium, einen Job und stecken jede freie Minute in diese Initiative, weil es für uns auch ein Heilungsprozess ist. Viele von uns konnten die Tat nicht wirklich verarbeiten. Weil wir wissen, wir sind hier gemeinsam, haben diesen Ursprung, machen jetzt was Gutes und wollen diese Gesellschaft zum Positiven verändern.

*Wie reagieren die Schüler*innen auf Ihre Workshops?*

Yildirim: Wenn die Schüler*innen sehen, ich habe da eine Person vor mir, die dieselben Sachen durchmacht, und deren Leben durch diese schreckliche Tat grundlegend verändert wurde, dann ist die Aufmerksamkeit auf jeden Fall da. Uns ist bewusst, dass wir in unseren Workshops ein schwieriges Thema ansprechen. Wir versuchen, einen sicheren Raum zu schaffen, in dem sich Schüler*innen auch entfalten können. Wenn es für bestimmte Personen in der Situation nicht möglich ist, verweisen wir auch darauf, dass man uns in unseren Räumlichkeiten für ein persönliches Nachgespräch finden kann.

*Was können Pädagog*innen tun, um sich aktiv gegen Rassismus an den Schulen einzusetzen?*

Yildirim: Erst einmal müssen wir sagen, dass es viele tolle Lehrkräfte gibt, die sich mit uns solidarisieren und das Thema Rassismus im Klassenzimmer ansprechen möchten. Ihnen fehlt aber einfach die Zeit, weil auch sie unter Druck stehen. Sie müssen den Lehrplan abarbeiten und wenn Rassismus kein fester Bestandteil davon ist, dann ist es für Lehrkräfte sehr schwierig. Als Lehrkraft, die selbst nicht von Rassismus betroffen ist, sollte ich auf Selbstorganisationen zugehen, die aus der Betroffenenperspektive reden können, und gucken: Was können wir gemeinsam machen, für welche Veränderung können wir sorgen, welche Projekte machen Sinn, und wo können wir uns gegenseitig unterstützen?

Wenn Lehrkräfte ihre Expertise mitbringen und die Initiativen ihre Erfahrungen, dann kann nur etwas Gutes daraus entstehen. ■

BILDUNGSINITIATIVE FERHAT UNVAR

Die Initiative möchte unabhängig bleiben und ist daher auf Spenden der Zivilgesellschaft angewiesen:

Lückenlos e.V.

IBAN: DE19430609674108589900

BIC: GENODEM1GLS

GLS Bank Bochum

Verwendungszweck:

»Spende Bildungsinitiative Ferhat Unvar«

Guido Siegel,
Mitglied im Landesausschuss für
Migration, Diversität und
Antidiskriminierung (LAMA)



Weitere Informationen

zur Initiative und ihren
Workshopangeboten
finden sich unter:

www.bildungsinitiative-ferhatunvar.de

Beschwerdekultur in der Kita

Auch Kinder erleben in ihrem Alltag Diskriminierung, gehört werden sie aber selten. Kitas brauchen einen Rahmen, in dem sich die Kleinen angstfrei beschweren können

von Berit Wolter und Anne Backhaus



Kinder beschweren sich auf vielfältige Weise. Erwachsene entscheiden im alltäglichen Umgang, auf welche Beschwerde sie wie eingehen. Wie kann ein Beschwerdeverfahren dazu beitragen, diese Abhängigkeit der Kinder zu reduzieren?

Erwachsene bestimmen, ob die Beschwerde eines Kindes relevant und die Beschwerdeform angemessen ist. Kinder mit weniger Möglichkeiten, ihre Anliegen für Erwachsene deutlich zu kommunizieren, sind abhängig davon, dass die erwachsene Person sensibel für die Beschwerde ist und sie als wichtig einordnet. Dies benachteiligt häufig beispielsweise Kinder mit Behinderung, Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und sehr junge Kinder. Kinder entwickeln vielfältige Strategien, mit dieser Abhängigkeit umzugehen: Sie kooperieren, kapitulieren, diskutieren, verbünden sich, schreien, gucken weg, zeigen Bauch- oder Kopfschmerzen, geben sich selbst die Schuld.

Pädagogische Fachkräfte können im anforderungsreichen Arbeitsalltag nicht alle Beschwerden wahrnehmen. Was übersehen oder als übertrieben empfunden wird und worauf unbedingt eingegangen wird, hängt eng mit den eigenen (Diskriminierungs-) Erfahrungen und Werten zusammen. Deshalb sollten Pädagog*innen sich bewusst machen, wie sie zu bestimmten Beschwerdeformen und -inhalten stehen.

Beschweren ist nicht immer einfach

Diskriminierende Situationen in der Kita sind ein schwieriges Beschwerdethema. Stellen Sie sich vor, Sie wären das betroffene Kind. Würden Sie sich beschweren, wenn eine pädagogische Fachkraft genervt guckt, wenn Sie Ihre nichtdeutsche Erstsprache sprechen? Oder wenn Ausflüge

Geld kosten und Sie deshalb nicht teilnehmen können? Oder wenn dem Wunsch Ihrer nichtchristlichen Familie entgegen die Kitagruppe in der Adventszeit in die Kirche geht? Oder wenn die Kinder für ein Spiel in eine Mädchen- und Jungengruppe aufgeteilt werden und Sie sich weder als Mädchen noch als Junge fühlen?

Es kann je nach Inhalt einer Beschwerde einfacher oder herausfordernder sein, sich damit an andere zu wenden. Weil Diskriminierung gesellschaftliche Realität und vermeintliche Selbstverständlichkeit ist, sind Diskriminierungserfahrungen für viele Kinder alltäglich. Deshalb kann es sein, dass eine solche Erfahrung zwar traurig oder wütend macht, das Kind aber

»Ausbleibende Beschwerden im Blick haben.«

keinen Grund zur Beschwerde sieht. Daher ist es zentral, auch ausbleibende Beschwerden im Blick zu haben. Denn alltägliche Diskriminierungserfahrungen können das Wohl des Kindes nachhaltig gefährden und traumatisierende Wirkung haben. Beschweren sich Kinder über Diskriminierung und Erwachsene reagieren darauf nicht, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich in Zukunft weiter für ihre Rechte einsetzen.

Kinder wenden sich mit ihren Diskriminierungserfahrungen oft eher an Personen, die vermutlich ähnliche Erfahrungen gemacht haben oder an pädagogische Fachkräfte, die deutlich gemacht haben, dass sie sich mit Diskriminierung auseinandergesetzt haben und parteilich auf der Seite betroffener Kinder stehen – selbst, wenn sich Beschwerden der Kinder auf Kolleg*innen beziehen.

Beschwerdeangebote machen

Voraussetzung und zentraler Bestandteil von geeigneten Beschwerdeverfahren ist eine diskriminierungskritische und beschwerdefreundliche Alltagskultur. Denn welche Erfahrungen Kinder im Alltag mit den unmittelbaren Reaktionen auf ihre Beschwerden machen, ist ausschlaggebend für ihr zukünftiges Beschwerdeverhalten.

Zu einem Beschwerdeverfahren kann die Einführung formalisierter Beschwerdeangebote für Kinder wie etwa ein Kummerkasten, eine Leitungssprechstunde oder eine Beschwerderunde im Morgenkreis gehören. Diese können die Abhängigkeit von der Einschätzung der Erwachsenen reduzieren, indem Kinder für sie wichtige Anliegen selbstständig einbringen. Doch auch hier haben Erwachsene die Macht, den Beschwerden nicht nachzugehen oder dies auf eine Weise zu tun, die für sie, aber nicht zwangsläufig für die Kinder Sinn ergibt.

Daher bleibt es zentral, die Alltagskultur jeder Einrichtung hinsichtlich ihres Umgangs mit Beschwerden diskriminierungskritisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln. ■

Weiterführende Informationen:
<https://kids.kinderwelten.net>



Tipps für einen beschwerdesensiblen Umgang im Kita-Alltag

*Berit Wolter und Anne Backhaus,
Leiterinnen des Modellprojekts
»Antidiskriminierung als aktiver
Kinderschutz« (2016-2019) von KiDs –
Kinder vor Diskriminierung schützen*



Ein systemischer Blick auf die Schule

Frank Fischer ist Berater für soziale Arbeit an Schulen im Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ) Friedrichshain-Kreuzberg. Er gibt uns einen Einblick in seine Arbeit

Das Interview führte Antje Jessa

bbz: Wie bist du zur sozialen Arbeit gekommen?

Fischer: Ich habe eine Ausbildung als Schiffsmaschinist gemacht, wollte nach einiger Zeit auf See aber wieder auf dem Land arbeiten. Ich habe mich dann in Berlin auf eine Stelle als stellvertretender Jugendklubleiter beworben, dort unter anderem Veranstaltungen gemanagt und Tonaufnahmen mit Jugendbands aufgenommen.

Nach der Wende habe ich eine berufsbegleitende Erzieher*innenausbildung gemacht und später noch ein Sozialarbeitsstudium drangehängen. Letzten Endes bin ich beim Berliner Notdienst Kinderschutz gelandet.

Warum bist du zum SIBUZ gewechselt?

Fischer: Die Straßenjugendlichen, mit denen ich gearbeitet habe, hatten das gesamte Familienhilfesystem hinter sich gelassen, und ich musste alle Antennen ausfahren, um in Beziehung zu kommen. Zudem habe ich bei der Arbeit viel Destruktives erlebt, was sehr anstrengend war. Ich hatte keinen Leidensdruck, zu wechseln, mir hat die Arbeit viel ge-

ben, doch kam das Angebot nach über zehn Jahren beim Berliner Notdienst Kinderschutz zum passenden Zeitpunkt.

Siehst du Verknüpfungspunkte zu deiner vorherigen Tätigkeit in der Straßenarbeit?

Fischer: Die Kids, mit denen ich vorher gearbeitet habe, waren auch mal schuldistanziert, obwohl sie immer berichteten, dass Schule für sie das letzte funktionierende stabile System war. Vermutlich war das den Schulen gar nicht so bewusst.

Mit der Stelle beim SIBUZ setze ich im System eine Stufe davor an. Ich habe die Chance, punktuell dazu beizutragen, dass solche Karrieren vermieden werden können und im Bereich Schuldistanz ganz früh sensibel reagiert werden kann, um in Beziehung zu gehen und zu versuchen, die Kinder zu halten. Das finde ich sehr spannend.

Welche Funktion hast du innerhalb des SIBUZ?

Fischer: Meine Stelle wurde ausgeschrieben als Beratung von schulischem Personal, Schüler*innen und Eltern im

sozialpädagogischen Kontext. Die Grundidee im SIBUZ ist, mit einem multiprofessionellen Ansatz Schulen zu beraten. Nachdem längere Zeit hauptsächlich die Schulpsychologie und der diagnostische Bereich der sonderpädagogischen Förderung dort verankert waren, kam die Idee auf, den sozialpädagogischen Bereich dazu zu nehmen. So können die Probleme, die an Schulen oft multifaktoriell sind, mit einem systemischen Blick betrachtet werden. Ziel ist es, der inklusiven Schule gerecht zu werden. Das ist ein sehr großer Anspruch, dessen Umsetzung noch Unterstützung bedarf.

Wie ist deine Arbeit als Berater zu verstehen?

Fischer: Ich bin Ansprechpartner für alle Schulsozialarbeitsteams im Stadtbezirk. Ich unterstütze in Fragen von Schuldistanz, Kinderschutz, bei strukturellen Problemen oder bei Förderungen, die in die inklusive Schulentwicklung eingreifen. Wir haben endlich in Friedrichshain-Kreuzberg an allen Schulen Schulsozialarbeit, doch gibt es einige Schulen, an

denen die Kolleg*innen allein arbeiten. Wenn die Stellen an der Schule neu sind, braucht es Zeit, bis sich der Schulsozialbereich implementiert hat. Die Kolleg*innen haben zwar freie Träger, die hinter ihnen stehen, und in dem System eine Vernetzung, doch auch ich unterstütze sie. Ich fahre sehr gerne für die Gespräche bei den Kolleg*innen vorbei und suche den persönlichen Kontakt.

Im neuen Schulgesetz ist die Verankerung von Kinderschutzkonzepten an jeder Schule vorgesehen. Bist du in diesem Feld auch tätig?

Fischer: Ja. Es wird in den nächsten Monaten ein großer Arbeitsbereich von mir werden. Es kommen viele Nachfragen von Schulen, die ich berate. Zudem bieten wir Fortbildungen zum neuen Leitfaden »Kinderschutz an Schule« an.

Wie sehr bist du in der sozialpädagogischen Arbeit an den Schulen und im Bezirk vernetzt?

Fischer: Ich bin in vielen Gremien und Arbeitsgruppen vertreten, wie der AG 78 Jugendhilfe Schule, AG Kinderschutz und AG Schutzkonzepte zu sexualisierter Gewalt. Dann habe ich je eine Vernetzungsrunde der Schulsozialarbeitsteams in den drei Schulentwicklungsräumen von Friedrichshain-Kreuzberg ins Leben gerufen. Hier erhalten die Kolleg*innen fachlichen Input, können sich über Best-Practice-Beispiele austauschen und sich Tipps von Kolleg*innen holen. Das funktioniert sehr gut. Teilweise kannten sich die Kolleg*innen vorher nicht, obwohl sie an Nachbarschulen arbeiteten und mit ähnlichen Problematiken und Ressourcen zu tun hatten.

Hat jeder Bezirk eine Sozialarbeitsstelle im SIBUZ?

Fischer: Ja, wir sind auch untereinander sehr gut vernetzt und treffen uns alle sechs Wochen zum Austausch.

Was glaubst du, welche Kompetenzen braucht man in deinem Job?

Fischer: Es sind mehrere Ebenen. Vor ein paar Jahren ist das Wort »Systemsprenger*in« entwickelt worden. Das wird gerne im schulischen Bereich genommen. Wobei ich mich immer frage, muss man die Kids ändern, damit sie das System nicht sprengen, oder nicht vielmehr das System ändern, damit es nicht gesprengt wird. Ich habe viel Erfahrung

mit den sogenannten Systemsprenger*innen, die kann ich in die Arbeit einbringen. Ich habe meinen Fokus dabei oft auf den dysfunktionalen Problemlösungsstrategien der Kinder und Jugendlichen. Es ist wichtig, im Blick zu haben, dass das Kind nicht Probleme macht, sondern Probleme hat. Zum anderen ist die Kenntnis über Hilfesysteme sehr nützlich dafür, wie ich agiere.

Im sozialpädagogischen Bereich der schulischen Arbeit muss man sich mit Ideen und Methoden der Konfliktlösungsstrategien auskennen, braucht Kommunikationsfähigkeit, ein gesundes Maß an kritischer Selbstreflexion, analytisches Denken und systemisches Herangehen.

Inwieweit hast du dich mit deinem neuen Einsatzort »Schule« vertraut gemacht?

Fischer: In meiner jetzigen Tätigkeit bin ich viel im Bereich Kinderschutz unterwegs und da brauchst du Fachwissen. Im sozialpädagogischen Sinn habe ich eine ganze Menge mitgebracht, der Bereich Schule ist allerdings ein ganz spezieller Mikrokosmos. Im ersten Jahr habe ich sehr viel Fachliteratur gelesen. Zudem habe ich alle Schulen aufgesucht, um die Schulsozialarbeiter*innen und ihre Schulen kennenzulernen. Wichtig ist auch der Kontakt zu den einzelnen Fachberatungsstellen wie den Erziehungs- und Familienberatungsstellen und Kinderschutzzentren. Ich bin noch dabei, die Kolleg*innen aufzusuchen und ihre Arbeit kennenzulernen.

Welche Herausforderungen hattest du anfangs?

Fischer: Ich bin von der direkten Basisarbeit gekommen und von einem Tag auf den anderen habe ich nicht mehr Straßenjugendliche beraten, sondern Kolleg*innen in einem System, in dem ich mich selbst noch nicht als Profi gefühlt habe. Jetzt merke ich, dass ich mich darin immer sicherer fühle, es mir großen Spaß macht und ich auf ganz viel Erfahrung aus meiner vorherigen beruflichen Laufbahn zurückgreifen kann.

Wo siehst du Probleme oder Herausforderungen?

Fischer: Ich finde den inklusiven Ansatz vom SIBUZ sehr wichtig und als Gesellschaftsziel insgesamt erstrebenswert, dass wir es schaffen, inklusiv zu denken. Das kriegt du nicht geschenkt, das benötigt zusätzliche Ressourcen. Ein überlas-

tetes System kann das schwer leisten. Die Kinder und Jugendlichen wollen gesehen werden. Im Wechselunterricht haben wir gesehen, wie die Vertiefung von Beziehungen möglich ist. Um Gruppen zu teilen, brauchen wir allerdings die personellen und räumlichen Möglichkeiten.

Zudem finde ich es sehr wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen handwerklich arbeiten, wie zum Beispiel in werkpädagogischen Projekten. Es gibt viele Kinder und Jugendliche, die auf dieser Ebene gefördert und gefordert werden sollten, damit sie erfolgreich und selbstwirksam sein können. Hier sehe ich einen großen Nachholbedarf.

Was würdest du dir wünschen?

Fischer: Für mich ist das Wichtigste in der Pädagogik die Beziehungsarbeit. Du kannst nichts verändern, wenn du nicht in Beziehung stehst. Beziehungsarbeit kostet Anstrengung, Zeit und Engagement. Das ist in den personellen Überlastungssituationen, in denen Schule sich oft bewegt, von den Kolleg*innen schwer zu leisten. Ich würde mir wünschen, dass an dieser Stelle unter anderem auch mit weiteren Sozialarbeiter*innen nachgesteuert wird. ■



Frank Fischer an seinem Arbeitsplatz

Antje Jessa,
Lehrkraft und Mitglied der
bbz-Redaktion



Endlich legal – die Schulbibliotheken

Der eingetragene Verein »Arbeitsgemeinschaft Schulbibliotheken Berlin-Brandenburg« (AGSBB) begrüßt das neue Schulgesetz, das den Betrieb der Bibliotheken endlich absichert

von Ute Heller

Zum Ende der letzten Legislaturperiode verabschiedete das Berliner Abgeordnetenhaus ein neues Schulgesetz, das mehr Demokratie, Partizipation und Integration ermöglichen soll. Wenig Beachtung fand bisher eine andere weitreichende Veränderung: Schulbibliotheken werden zukünftig als Teil der Schule anerkannt und finanziert.

Im neuen Schulgesetz heißt es: »Die Schule kann auf Antrag der Schulkonferenz zur Verwaltung der nach Absatz 1 genannten Bestände und zur Organisation der eingeführten Lernmittelfreiheit auf der Grundlage eines Medienpädagogischen Konzepts eine Schulbibliothek errichten. Der Antrag bedarf der Genehmigung der Schulaufsicht und des Einvernehmens des Bezirks. Schulbibliotheken erhalten nach Maßgabe des Haushaltes zweckgebundene Mittel zur Erfüllung ihrer Aufgaben. Bereits bestehende Schulbibliotheken haben Bestandsschutz.«

An 60 Prozent der Berliner Schulen gibt es bereits jetzt eine Schulbibliothek. Entstanden sind sie ohne finanzielle Absicherung, häufig aus ehrenamtlichem Engagement. Die Existenz dieser Schulbibliotheken ist mit dem neuen Gesetz gesichert.

»Die Schule soll als Sozialraum gestärkt werden.«

Der »Raubbau« an den Schulbibliotheken, wie es Frau Kittler, bisherige bildungspolitische Sprecherin der Fraktion »Die Linke«, nennt, ist damit beendet. Die Einrichtung weiterer Schulbibliotheken ist nun möglich. Dies ist ein großer Erfolg für die Arbeitsgemeinschaft der Schulbibliotheken in Berlin-Brandenburg e.V., die sich seit vielen Jahren dafür einsetzt.

Die zentrale Bildungsaufgabe des 21. Jahrhunderts, die Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz, wird damit entscheidend vorangebracht.

Auch Bibliotheken werden digitaler

Schneller als erwartet ist die Digitalisierung in der Schule angekommen, und die Geräte von Microsoft, Apple oder Minhoff bringen Google, Facebook und Co. in die Schule. Für Medienkonzepte ließ Corona keine Zeit. Digitalisierung darf aber nicht den Großkonzernen und Datenkraken überlassen werden. Schulen benötigen medienpädagogische Konzepte, auch zur Nutzung digitaler Medien. Diese Kernaufgabe der Schulbibliothek wird im neuen Schulgesetz verankert.

Als offene Lernräume ermöglichen Schulbibliotheken den Zugang zu digitalen und analogen Medien. Lese- und Informationskompetenz können so in- und außerhalb des Unterrichts gefördert wer-

den. Ein Zentrum zum Austausch aller an Schule Beteiligten entsteht.

Gerade in der Corona-Zeit soll Schule als Sozialraum gestärkt werden. Offene Lernräume wie Schulbibliotheken sind nicht nur ideale Orte für Entspannung, Rückzug oder Treffen mit Freund*innen, sondern auch perfekte Veranstaltungsorte. Schüler*innen können hier Unterrichtsergebnisse präsentieren und außerschulische Akteure*innen finden hier einen Raum, um mit Theater, Kino oder Workshops den Schulalltag zu bereichern.

Schulen haben so die Chance, ihre Ressourcen zu nutzen, zu bündeln und nachhaltige Strukturen zu entwickeln. Schulbibliotheken unterstützen sowohl die Koordination und Vernetzung der Akteur*innen in der Schule als auch die Vernetzung in den Sozialraum. Partizipationsprozesse werden gestärkt, der Gestaltungs- und Wandlungsprozess der Schule gefördert und Schule als Lern- und Lebensraum aufgewertet.

Doch die rechtliche Absicherung von Schulbibliotheken ist erst der Anfang, das wissen auch die Bildungspolitiker*innen. Um Schulbibliotheken aufzubauen und zu erhalten, müssen Land und Bezirke zukünftig zusammenarbeiten, müssen Gelder für Personal, Sachmittel und Räume bereitgestellt werden. Die Politik ist sich ihrer Aufgaben bewusst, unterstützen wir sie dabei, diese Mittel im Haushalt einzufordern!

Die AG Schulbibliotheken in Berlin und Brandenburg ist ein gemeinnütziger Verein vieler an Schulbibliotheksarbeit interessierter Menschen, Initiativen und Einrichtungen, ein Netzwerk für Schulbibliotheken zum Erfahrungsaustausch und zur gegenseitigen Unterstützung.

Ute Heller,
Stellvertretende
Vorsitzende der AGSBB
www.agsbb.de



Ein schwieriger Übergang

Der Wechsel von der Grundschule in die verschiedenen weiterführenden Schulen stellt seit 100 Jahren eine hohe Belastung für Schüler*innen dar. Die Pandemie hat die Probleme noch verschärft

von Ulla Widmer-Rockstroh, Ursula Carle und Rixa Borns

Die Lehrkräfte der Sekundarschulen mögen empört meinen, sie gäben sich mit den neuen Schüler*innen stets die größte Mühe. Aber das Strukturproblem des ungerechten, gegliederten deutschen Schulsystems überschattet gute Einzelinitiativen und wird leider auch von uns Lehrkräften am Leben erhalten. Gerade forderten in Berlin Oberstudienleiter*innen wieder, dass grundständige Gymnasien ab Klasse fünf erhalten oder sogar ausgeweitet werden sollen, damit die Auslese eher beginnen kann. Und immer wieder erfahren Schüler*innen, insbesondere in Gymnasien, mangelnde Wertschätzung hinsichtlich ihrer bisherigen Arbeit in der Grundschule: »Der Kindergarten ist jetzt vorbei!«

Langformschulen, die Grund- und Sekundarschule einschließen, gibt es inzwischen bundesweit. Diese Gemeinschaftsschulen, besonders weit entwickelt in Berlin, sind hoch nachgefragt, werden aber trotzdem nicht offensiv ausgebaut.

»Übergang« in Pandemie-Zeiten

Die Corona-Pandemie wirkt sich auf alle Schulen aus. Soziokulturelle Bildungsbenachteiligungen haben sich verschärft und Inklusion wurde vielfach ausgesetzt.

Der Schulwechsel kann und darf bei diesen äußerst schwierigen Bedingungen und Voraussetzungen nicht so gehandhabt werden wie üblich. Grundschulempfehlungen und Förderprognosen auf der einen Seite, nicht angepasste curriculare Anforderungen in den Aufnahmeklassen der weiterführenden Schulen auf der anderen Seite werden dem Problem der ungleichen Chancen noch weniger gerecht als bisher.

In unzähligen Stellungnahmen von Fachverbänden sowie Appellen von Eltern ist in den vergangenen Monaten bundesweit gefordert worden, grundsätzlich und speziell für diese pandemische Übergangssituation auf Empfehlungen zu verzichten.

Ebenso auf Nichtversetzungen und Zensuredruck, Probezeiten, Prüfungen, Abschlüssen, Diagnostizierung von besonderem Förderbedarf »Lernen« oder gar »geistige Entwicklung« und damit verbunden die Überweisung auf Sonderschulen.

Die Kultusministerien und die Kultusminister*innen-Konferenz (KMK) haben auf diese Forderungen nicht mit Neuregelungen oder Empfehlungen reagiert, wie die Schulen mit dem Problembereich »Übergang« in Folge der Pandemie umgehen sollen. Zusätzliche Ferienschulangebote und Aufholprogramme laden das Problem nur auf den Schultern der Kinder und Eltern ab und signalisieren zudem, dass das bisherige Curriculum unbedingt geschaffen werden muss.

Die Schulen müssen jetzt handeln

Es muss flexibel und kreativ mit den Curricula umgegangen werden. Das bisher gewohnte Lernprogramm kann nicht mehr Maßstab sein. Beurteilungen und Zensuren müssen in ermutigender Weise erteilt werden. Die außercurricular gesammelten Erfahrungen sollten thematisiert und gewürdigt werden.

Alle Kolleg*innen in den Grundschulen sollten die Übergangsempfehlungen und -Beratungen besonders sensibel mit den Wünschen der Kinder und Eltern abstimmen, um den Übergang nicht durch Konflikte zu erschweren.

Die Kolleg*innen der Grund- und weiterführenden Schulen sollten frühzeitig Kontakt miteinander aufnehmen und sich absprechen, damit die Kinder nach den bereits vorhandenen Unsicherheiten durch die Pandemie in den neuen Lernumgebungen kontinuierlich weiterlernen können. Schulen sind dabei in besonderem Maße auf die Unterstützung der Schulaufsichten angewiesen. Zum Beispiel für die Anpassung der schulinternen Curricula und einen erweiterten zeitlichen Austausch zwischen Grundschulen und wei-



»Mit den Curricula muss flexibel umgegangen werden.«

terführenden Schulen über die erreichten Kompetenzen am Ende des Schuljahres. Sonderpädagogische Feststellungsverfahren mit weitreichenden Konsequenzen für die Schullaufbahn der Kinder müssen ausgesetzt werden, jedoch ohne negative Folgen für die Ressourcenzuweisung. ■

Ulla Widmer-Rockstroh, Berlin
Ursula Carle, Bremen
Rixa Borns, Münster



Machtkampf an der Uni

Das neue Berliner Hochschulgesetz soll die Praxis der unbefristeten Anstellung von Wissenschaftler*innen eindämmen. Hochschulleitungen sehen darin eine Bedrohung des Wissenschaftsstandorts Berlin. Eine Gegendarstellung

von Matthias Jähne

Ende September 2021 ist das umfassend novellierte Berliner Hochschulgesetz (BerLHG) in Kraft getreten. Über 100 Paragraphen des Gesetzes wurden grundlegend verändert. Zahlreiche Verbesserungen gibt es im Personalbereich. Laura Haßler, Leiterin des Vorstandsbezirks Hochschule und Lehrer*innenbildung der GEW BERLIN, hat in ihrem Beitrag »Feiern vertagt« in der letzten Ausgabe der *bbz* die wichtigsten vorgestellt. Die größte Aufregung verursacht eine Neuregelung, die vorsieht, dass promovierte Wissenschaftler*innen auch außerhalb einer Professur eigenverantwortlich und dauerhaft Aufgaben in Lehre und Forschung wahrnehmen sollen.

»Beschneidung der Leistungsfähigkeit der Hochschulen«, tönte es daraufhin. Es entstünde »eine zementierte Personalstruktur«, ein »schmerzhafter Dämpfer für die Erfolgsgeschichte der Berliner Universitäten«, die Änderungen »gefährden die exzellente Weiterentwicklung« der Universitäten und »letztendlich den Wissenschaftsstandort Berlin« – das sind nur einige Reaktionen von Hochschulleitungen in den letzten Wochen, assistiert durch schwere Geschütze der Oppositionsparteien in Berlin.

Trauriger Höhepunkt: der Rücktritt der Präsidentin der Humboldt-Universität Sabine Kunst aus Protest gegen diese Neuregelung. Und weil das noch nicht genug

ist, veröffentlichte die Humboldt-Universität zwei Wochen später ein Gutachten eines hauseigenen Jura-Professors, der das Ganze gleich für verfassungswidrig hält. Der Landesgesetzgeber dürfe gar nicht regeln, dass Wissenschaftler*innen unbefristet beschäftigt werden.

Der Stein des Anstoßes

Wissenschaftler*innen, die bereits promoviert sind und auf einer haushaltsfinanzierten Stelle befristet beschäftigt werden, muss mit dem Fristvertrag eine unbefristete Anschlusszusage angeboten werden. Das gilt allerdings nur, wenn diese ausdrücklich mit dem Ziel beschäftigt werden, sich so zu qualifizieren, dass sie die Voraussetzungen für die Berufung auf eine Professur erfüllen, zum Beispiel durch eine Habilitation oder äquivalente Leistung.

Nur bei Erreichen des mit dem Fristvertrag festgelegten Qualifizierungsziels kann

»Eine Entfristungszusage nach dem neuen Hochschulgesetz würde nicht mal für 10 Prozent der Stellen in Betracht kommen.«

die Zusage auf eine anschließende unbefristete Beschäftigung eingelöst werden.

Wie viele Wissenschaftler*innen von dieser Änderung betroffen wären, ist noch unklar. Zahlen für alle Berliner Unis liegen bisher nicht vor. Der Präsident der Technischen Universität (TU) Berlin, Prof. Thomsen, hat die Dimension für die TU in einem Gastbeitrag im *Tagesspiegel* vom 5. November 2021 aber folgendermaßen beschrieben: Es handele sich um 150 befristete Stellen für promovierte Wissenschaftler*innen, von denen nach Schätzung des TU-Präsidenten etwa die Hälfte, also 75, die Voraussetzungen für eine unbefristete Anschlussbeschäftigung erfüllen könnten. Die Gesamtzahl der Haushaltsstellen für wissenschaftliche Mitarbeiter*innen an der TU Berlin beziffert er mit 800, darunter 500 bis zur Promotion befristete. Eine Entfristungszusage nach dem neuen Hochschulgesetz würde demnach nicht mal für 10 Prozent der Stellen in Betracht kommen. Die Größenordnungen in den anderen Universitäten dürften ähnlich klein sein.

Das liegt auch daran, dass die meisten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen in

»Die Universitäten hatten lange Zeit, eine Reform der Personalstruktur und eigene Vorschläge für eine progressive Personalpolitik auf den Weg zu bringen.«

den Universitäten inzwischen über Drittmittel in befristeten Projekten angestellt sind. In den drei Berliner Universitäten Humboldt-Universität (HU), Freie Universität (FU) und TU waren im Jahr 2019 ausweislich ihrer Leistungsberichte von insgesamt 6.923 wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen 3.851 durch Mittel Dritter finanziert, also circa 56 Prozent. Sie sind von der Neuregelung im Hochschulgesetz gar nicht erfasst.

Geld ist nicht das entscheidende Problem

»Planbarkeit, Verlässlichkeit und Perspektiven sind wichtige Punkte in der Lebens-, Familien- und Berufsplanung von Wissenschaftler*innen. Dafür haben die Leitungen der Berliner Hochschulen großes Verständnis. Sie bekennen sich ausdrücklich zu ihrer Verantwortung, im Bereich der Wissenschaft für Daueraufgaben auch Dauerstellen zu schaffen«, erklärte die Landeskonferenz der Rektoren und Präsidenten der Berliner Hochschulen am 23. August 2021. Prima! Dann kann es ja losgehen.

Statt diesen Sonntagsreden endlich Taten folgen zu lassen und die Umsetzung der neuen Regelung beherzt anzugehen, schalteten die Hochschulleitungen auf Blockade um. Die FU verhängte erst mal einen Einstellungs- und Verlängerungsstopp, die HU schließt vorerst Verträge nur noch mit anderen Qualifizierungszielen und die FU gar sachgrundlos befristete Verträge – unter völliger Missachtung des politischen Willens des Gesetzgebers! Die TU weiß nicht so recht, wie sie damit umgehen soll.

Alles kostet angeblich Millionen mehr; alles kam so unerwartet und kurzfristig. Ist das so?

Es liegt nicht am fehlenden Geld. Niemand konnte bisher erklären, warum es Millionen Euro mehr kostet, wenn wissenschaftliche Mitarbeiter*innen unbefristet beschäftigt werden, anstatt sie von Fristvertrag zu Fristvertrag zu hetzen und am Ende nach Erreichen der Befristungshöchstdauer durch Neue auszuwechseln. Es kommt auch nicht überraschend. Die Universitäten hatten lange Zeit, eine Reform der Personalstruktur und eigene Vorschläge für eine progressive Personalpolitik auf den Weg zu bringen. Dazu hatten sie sich schon in den aktuellen Hochschulverträgen mit dem Land Berlin verpflichtet. Die Reform des Berliner Hochschulgesetzes ist in den letzten zwei Jahren in unzähligen öffentlichen Foren und Diskussionsrunden durch die rot-rot-grüne Regierung vorbereitet worden. Alle hochschulpolitischen Akteur*innen, auch die Hochschulleitungen waren eng einbezogen.

Außer Lippenbekenntnissen und Verständnisbekundungen ist kaum etwas passiert. Nicht einmal das Ziel der Hochschulverträge, die Quote unbefristeter Beschäftigung bei den haushaltsfinanzierten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen bis Ende 2020 im Schnitt auf 35 Prozent zu erhöhen, wurde erreicht. Lehrkräfte und Hochschuldozent*innen rausgerechnet, waren es Anfang 2021 nur 30 Prozent.

Machtverlust der Professor*innen

Der eigentliche Grund für den Widerstand ist ein ganz anderer. Die Professor*innen sehen ihre Allmacht gefährdet. Sie können eben künftig nicht mehr »ihre« wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen (WiMis) permanent auch nach Abschluss der Promotion in Fristverträgen »halten« und damit einem ständigen Druck aussetzen. Diese hochqualifizierten Wissenschaftler*innen sind dann nicht länger »Ausstattung« von Professuren. Das überkommene System der sogenannten Berufungszusagen





»Der eigentliche Grund für den Widerstand ist, dass die Professor*innen ihre Allmacht gefährdet sehen.«

Sabine Kunst, die Präsidentin der Humboldt Universität, ist aus Protest gegen Änderungen im Berliner Hochschulgesetz zurückgetreten. Das Foto auf Seite 30 zeigt eine Streik-Delegation der Abteilung Wissenschaft auf der #IchBinHanna-Aktionskonferenz der GEW.

für Professor*innen gerät ins Wanken. Darunter ist zu verstehen, dass Professor*innen bei ihrer Berufung eine personelle Ausstattung zugesagt wird: Promovierende, Postdocs, studentische Beschäftigte und so weiter. Sie alle »kreisen« um die Professur und mehren deren Reputation. Diese Abhängigkeitsverhältnisse werden jetzt ein kleines Stück aufgebrochen. Das aber reicht schon, um den Untergang des Wissenschaftsstandorts Berlin an die Wand zu malen.

Die zurückgetretene Präsidentin der Humboldt-Universität, Sabine Kunst, hat es in ihrer Rücktrittserklärung auf den Punkt gebracht: »Die Novelle des BerlHG führt zwingend zu einer Transformation der ‚Faculty‘ und der Personalstrukturen der Universität. Darauf sind unsere aktuellen Strukturen aber nicht ausgerichtet.« Problem erkannt! Jetzt müssen Lösungen her!

Handeln statt blockieren

Inzwischen dämmert auch den meisten Verantwortlichen in den Unis, dass eine weitere Blockadehaltung in der Hoffnung, die Neuregelung im BerlHG doch noch kippen zu können, keine Aussicht auf Erfolg haben wird. Die bundesweite Vernetzung von Wissenschaftler*innen und der

öffentliche Druck der Bewegung unter dem Hashtag #IchbinHanna tragen dazu ganz entscheidend bei.

Die Hochschulen, vor allem die Universitäten, müssen jetzt tragfähige Konzepte der Personalplanung und Entwicklung erstellen, die im Detail und für jeden Bereich definieren, wie viele und welche promovierten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen für eine dauerhafte Beschäf-

»Die Hochschulen müssen jetzt tragfähige Konzepte der Personalplanung und Entwicklung erstellen.«

tigung qualifiziert werden. Bereits bestehende befristete Verträge von Postdocs mit dem Qualifizierungsziel der Berufungsfähigkeit müssen mit einer unbefristeten Anschlusszusage versehen werden, sofern die zuvor festgelegten wissenschaftlichen Leistungen erbracht wurden. In diesen Prozess der Strukturänderungen sind die Untergliederungen und deren Gremien eng einzubinden. Zum Redaktionsschluss dieser Ausgabe zeigte sich schon, dass es in den Universitäten eine große Bereitschaft gibt, sich den Ver-

änderungen zu stellen und sie konstruktiv anzugehen.

In den anstehenden Verhandlungen über die Hochschulverträge mit dem Land Berlin muss die gegebenenfalls notwendige zusätzliche Finanzierung abgesichert werden. Darüber hinaus müssen die Verpflichtungen zur Durchsetzung des Prinzips Guter Arbeit in der Wissenschaft konkretisiert und bei Nichterfüllung mit verbindlichen Sanktionen belegt werden. Das betrifft unter anderem die weitere Erhöhung der Quote unbefristeter Beschäftigung beim wissenschaftlichen Personal.

Und nicht zuletzt muss die Frage beantwortet werden, wie der Konflikt zwischen dem hohen Anteil drittmittelfinanzierter und projektbezogener Beschäftigung und der damit bisher zwangsläufig verbundenen Befristung der Arbeitsverträge aufgebrochen werden kann. Hier sind intelligente Lösungen gefragt, die auch in kontinuierlich drittmittelfinanzierten Bereichen eine dauerhafte Beschäftigung von Wissenschaftler*innen möglich machen.

Exzellente Universitäten gibt es nur mit exzellenten Arbeitsbedingungen! ■



Lese-Tipp
zum BerlHG

*Matthias Jähne, Referent
Vorstandsbereich
Hochschule und Lehrer*innenbildung der GEW
BERLIN*



Ein eigenständiger Teil des Bildungswesens

Das neue Erwachsenenbildungsgesetz gibt öffentlichen und privaten Trägern einen sichereren Rahmen für Organisation, Finanzierung und Mitbestimmung

von der Fachgruppe Erwachsenenbildung



Lange war es unsicher, ob das Erwachsenenbildungsgesetz (EBiG) in dieser Legislaturperiode endlich bewilligt werden würde. Über viele Jahre erstreckten sich dessen Vorbereitung und die Abstimmungsprozesse zwischen den Senatsverwaltungen, den Bezirken, den politischen Parteien und der Zivilgesellschaft. Am 7. Juni 2021 verabschiedete das Abgeordnetenhaus schließlich einstimmig bei Enthaltung der AfD das Gesetz. Am 1. August 2021 ist es in Kraft getreten.

Das Leitungsteam der Fachgruppe Erwachsenenbildung organisierte am 20. August 2021 im GEW-Haus eine Mitgliederversammlung zu diesem Gesetz. Rainer Kreams, der mehr als zwei Jahrzehnte lang für die Volkshochschule (VHS) zuständiger Mitarbeiter bei der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und an der Entstehung des Gesetzes beteiligt war, sowie Cornelius Bechtler, Geschäftsführer von BiwAK e.V., Bezirksverordneter in der BVV Pankow, und im Bereich der politischen Weiterbildung tätig, konnten als Referenten gewonnen werden.

Bildungsangebote absichern

Im Gesetz ist niedergelegt, dass die Erwachsenenbildung »neben Schule, Hochschule und Berufsausbildung ein eigenständiger und gleichbedeutsamer Teil des Bildungswesens« ist. Sicher wird dieses Gesetz die Benachteiligung der Erwachsenenbildung im Vergleich zu den anderen drei Bildungssektoren nicht ausgleichen, aber es gibt der Erwachsenenbildung einen Rahmen. Im Gesetz werden die Anerkennung von öffentlichen und privaten Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die Bildungsberatung, die VHSn, die Lan-

deszentrale für politische Bildung geregelt. Zudem führt das Gesetz einen Erwachsenenbildungsbeirat ein, der das für die Erwachsenenbildung zuständige Mitglied des Senats in allen Fragen der Erwachsenenbildung berät und aus Vertreter*innen der Politik und der Zivilgesellschaft besteht; ein Mitglied wird vom DGB entsandt. Außerdem verpflichtet sich die zuständige Senatsverwaltung, eine Statistik der Erwachsenenbildung zu führen und zu veröffentlichen.

Aus den Vorträgen bei der Mitgliederversammlung ist deutlich geworden, dass die Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung in Berlin speziell sind, weil die VHSn Einrichtungen der Bezirke sind, obwohl das Land die allgemeinen Regeln vorgibt. Seit der Einführung der Budgetierung der Bezirke im Jahr 2000 hat das Land für die VHSn kaum Steuerungsinstrumente mehr. Das führt auch in diesem Bereich zu Spannungen zwischen Land und Bezirken.

Da das Gesetz das Ziel verfolgt, die öffentlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und ihr Bildungsangebot abzusichern, entsteht für die Bezirke die Verpflichtung, an den VHSn mindestens den erreichten Status quo zu bewahren.

Durch die Einrichtung eines zentralen VHS-Servicezentrums setzt das Gesetz ein Novum durch: Das ist keine Selbstverständlichkeit, weil es eine Zwischenebene zwischen Land und Bezirken rechtlich sonst nicht gäbe. Auch für die privaten Träger der Weiterbildung ändert sich einiges zum Positiven: Es gibt einen Rechtsanspruch auf Beantragung öffentlicher Mittel, wenn ein Träger anerkannt ist. Erfolgreiche Anträge können es den Trägern der Erwachsenenbildung ermöglichen, mittelfristig zu planen. Die regelmäßige

»Es gibt nun einen Rechtsanspruch auf Beantragung öffentlicher Mittel, wenn ein Träger anerkannt ist.«

Organisation einer förmlichen Wahl von bezirklichen Vertretungen der VHS-Dozent*innen durch die VHS-Leitungen und deren Anerkennung ist ein weiterer erfreulicher Aspekt des neuen Gesetzes, während die auch von der GEW geforderten Wahlen von Vertretungen der Lernenden an der VHS keine Mehrheit fanden.

Vorgaben teilweise unscharf

Laut unseren Referenten sind die Defizite des Gesetzes hauptsächlich den Rahmenbedingungen zuzuschreiben: Für die Bezirke werden keine Mindestanforderungen bezüglich der Mittel, die sie den VHSn übertragen sollten, festgelegt. Obwohl die VHSn sehr unterschiedlich groß und ausgestattet sind, macht das Gesetz keine Vorgaben für die Personal- und Raumausstattung im Verhältnis zur Einwohnerzahl.

Trotzdem stellt das Gesetz einen positiven Anfang dar. Vieles wird aber nicht geregelt, unter anderem die Höhe der Finanzierung der VHSn und die Struktur des Personals. Jetzt fängt die Phase der Umsetzung mit den ersten von den VHSn organisierten Wahlen zu den Kursleitenden-Vertretungen in den Bezirken an. Bezüglich des neu eingeführten Erwachsenenbildungsbeirates wird sich zeigen, ob er eine effektive Rolle spielen oder nur eine dekorative Funktion haben wird. ■



Der Tarifabschluss kann uns nicht zufrieden stellen

Die GEW BERLIN hat in der abgeschlossenen Länder-Tarifrunde erneut gezeigt, wie streikfähig sie ist. Das Tarifergebnis ist leider dennoch enttäuschend

von Udo Mertens und Anne Albers

In der dritten Verhandlungsrunde zwischen den Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes und der Tarifgemeinschaft deutscher Länder kam es am 30. November 2021 in Potsdam zum Tarifabschluss. Für den Organisationsbereich der GEW BERLIN sind die Ergebnisse schnell zusammengefasst: Eine steuer- und sozialversicherungsfreie Einmalzahlung* von 1.300 Euro bei Vollzeitbeschäftigung; 2,8 Prozent mehr Gehalt ab dem 1. Dezember 2022; die Vertragslaufzeit beträgt 24 Monate, zum 30. September 2023 können die Entgelttabellen erstmals gekündigt und dann neu verhandelt werden. Die Bundestarifkommission Länder der GEW (BTK-L) hat das Ergebnis angenommen, gleichzeitig den Abschluss aber deutlich kritisiert.

Die GEW BERLIN hat in dieser Tarifrunde erneut den bundesweit größten Anteil der Streikenden auf die Straße gebracht – mit großem Abstand. Insgesamt 20.000 Kolleg*innen folgten den Streikaufrufen an den drei Streiktagen. Das Tarifergebnis spiegelt dieses Engagement nicht angemessen wider.

Corona hat die Tarifrunde erschwert

Die Tarifrunde fand unter schwierigen Vorzeichen statt, die nicht nur von der Pandemie, sondern auch von einer totalen Blockadehaltung der Arbeitgeber geprägt war. Die Arbeitgeber verweigern seit 2019 diverse Gespräche mit dem Verweis, die Gewerkschaften hätten ihre Zu-

sage zu Gesprächen über das Eingruppierungsrecht nicht eingehalten. Mit dieser Begründung wurden auch die bereits seit 2017 zugesagten Gespräche zur Weiterentwicklung des Tarifvertrages zur Eingruppierung der Lehrkräfte nicht geführt. Am Ende wurde in dieser Tarifrunde weder eines der dringend notwendigen Themen der Lehrkräfte noch eine andere der überfälligen Änderungen, wie die stufengleiche Höhergruppierung, behandelt. Neben den genannten Entgelterhöhungen konnte lediglich ver.di noch eine Erhöhung von bestehenden und die Einführung von neuen Zulagen im Gesundheitsdienst vereinbaren.

Kritisiert haben wir vor allem die sehr späte Entgelterhöhung und die nicht

nachhaltige, weil nicht auf die Tabellen wirkende, Einmalzahlung. Die von ver.di favorisierte und schon in zwei Abschlüssen vorher (Hessen und Bund) eingeführte Corona-Sonderzahlung bringt diverse Probleme mit sich. Sie wirkt sich prozentual sehr unterschiedlich aus und benachteiligt dabei die Beschäftigten in höheren Stufen und Entgeltgruppen, weil hier die Nettoprämie das Entgelt prozentual geringer erhöht. Gleichzeitig werden die individuellen Zahlungen in die Rentenversicherung und die Versorgungsanstalt des Bundes und der Länder (VBL) in den nächsten 14 Monaten nicht erhöht.

Viele Leermonate sind besonders problematisch

Insgesamt drücken die 14 Monate ohne Entgelterhöhung, so genannte Leermonate, den nach SGB VI zu berechnenden Rentenwert, weil die vom Statistischen Bundesamt zu ermittelnden Bruttolöhne für die Beschäftigten im TV-L nicht steigen. Über den sogenannten Nachhaltigkeitsfaktor kann sich das auch noch in Zukunft in der Rentenanpassungsformel nachteilig auswirken.

Die Erhöhung um 2,8 Prozent kommt dann zum 1. Dezember 2022 viel zu spät und viel zu gering, um hier korrigierend

zu wirken. Insgesamt wird das Ergebnis für die unteren Entgeltgruppen einen Ausgleich der prognostizierten Inflation bringen und für die oberen Entgeltgruppen eher einen Reallohnverlust darstellen.

Daher konnte uns der Abschluss nicht zufrieden stellen. Die BTK-L hat daher auf unseren Berliner Vorschlag beschlossen, sowohl das Zustandekommen des Ergebnisses als auch die daraus zu ziehenden Konsequenzen auf einer Strategiekonferenz zu klären. In der Zukunft muss es uns gelingen, die auf der Straße gezeigte Stärke auch am Verhandlungstisch zum Ausdruck zu bringen.

Die Beschäftigten in Schulen und Kitas haben nun seit fast zwei Jahren ihre Gesundheit täglich aufs Spiel gesetzt, um den öffentlichen Dienst funktionsfähig zu halten. Die Haltung der Arbeitgeber in dieser Tarifrunde und das Ergebnis werden dem leider nicht gerecht. Wir bedanken uns bei allen Kolleg*innen, die sich in der Tarifrunde eingesetzt haben. ■

**Nach § 3 Nr. 11a. Einkommensteuergesetz sind zusätzlich zum ohnehin geschuldeten Arbeitslohn vom Arbeitgeber in der Zeit vom 1. März 2020 bis zum 31. März 2022 auf Grund der Corona-Krise an seine Arbeitnehmer*innen in Form von Zuschüssen und Sachbezügen gewährte Beihilfen und Unterstützungen bis zu einem Betrag von 1 500 Euro steuerfrei.*



Fragen und Antworten zum
Tarifabschluss: [www.gew.de/
dasgewinnenwir/
fragen-und-antworten](http://www.gew.de/dasgewinnenwir/fragen-und-antworten)

Udo Mertens und Anne Albers,
Leitung des Vorstandsbereichs Beamten-,
Angestellten- und Tarifpolitik



FOTOS: CHRISTIAN VON POLENZ/TRANSITFOTO.DE



Viel prüfen, wenig machen

Die Vorsitzende der GEW BERLIN zu den Aussichten auf bessere Bedingungen im Bildungsbereich. Ein Blick in den Koalitionsvertrag von Rot-Grün-Rot

von Martina Regulin

Nach der Veröffentlichung des Sondierungspapiers haben wir in Berlin gespannt auf den neuen Koalitionsvertrag von SPD, Grünen und Linken gewartet. Nun ist er da: es sind 152 Seiten, und wir schauen interessiert auf die Bildung, die dann doch endlich unter Punkt 16, gefolgt von der Wissenschaft, Punkt 17, näher erläutert wird. Viele Forderungen der GEW BERLIN, die für eine gute Bildung der Kinder und Jugendlichen wichtig sind, wurden leider nicht aufgegriffen. Stattdessen gibt es zahlreiche Aufträge, bisherige Maßnahmen zu überprüfen. Das verzögert Veränderungen, und nur in Aussicht gestellte Veränderungen sind meiner Meinung nach nicht zielführend.

»Der bestehende Fachkräftemangel in Kitas, Schulen und anderen Einrichtungen hat leider nicht zu einer Ausbildungsoffensive des Senats geführt.«

Der bestehende Fachkräftemangel in Kitas, Schulen und anderen Einrichtungen hat leider nicht zu einer Ausbildungsoffensive der Koalition geführt. Die »Einführung der Kita-Sozialarbeit durch pädagogische Fachkräfte« soll geprüft werden, und in den Jugendämtern wird »eine Stärkung der personellen Besetzung« angestrebt. Dies zeigt, dass die

alten und neuen Regierungsfractionen wissen, wo der Schuh drückt - in konkrete Maßnahmen übertragen wollen sie ihren Veränderungswillen jedoch nicht.

In der Hochschule sollen nachhaltige Personalstrukturen weiter gefördert und Karriereperspektiven durch eine Entfrischung für haushaltsfinanzierte Wissenschaftler*innen nach der zweiten Qualifi-

»Die wichtigste Stellschraube für die Fachkräftegewinnung in Bildungseinrichtungen ist die Verbesserung der Arbeitsbedingungen.«

zierungsphase eröffnet werden. Hier werden der Aufwuchs der Finanzierung der Hochschulverträge von 3,5 Prozent sowie eine transparentere Form der Verhandlungsprozesse zugesagt. Diese Steigerung der Finanzierung der Hochschulen ist ein wichtiger Schritt, ob dies jedoch für die anstehenden Herausforderungen reichen wird, bezweifeln wir.

Die konkrete Zahl aus den alten Hochschulverträgen – eine Steigerung auf 35 Prozent der entfristeten Haushaltsbeschäftigten – wurde nie überprüft. Welches Ziel nun in den neuen Hochschulverträgen stehen soll, bleibt offen. Dabei ist zu konstatieren, dass die Zahl der befristeten und damit von den Maßnahmen gar nicht betroffenen Drittmittelbeschäftigten an den Hochschulen ständig steigt.

Um mehr Lehrkräfte an die Schulen zu bekommen, müssen diese an den Universitäten ausgebildet werden. Eine Zahl von 2.000 Absolvent*innen der Lehramtsstudiengänge wurden in den alten Hochschulverträgen bereits vereinbart. Leider verließen schließlich nur rund 950 Absolvent*innen die Universitäten. Die Koalitionäre scheinen die Vermutung zu haben, dass die Struktur des Lehramtsstudiums hierfür ursächlich sei, weil sie die Strukturen der Lehrkräftebildung insgesamt auf den Prüfstand stellen.

Die Verzögerung der Studienabschlüsse durch unzureichende Unterstützung innerhalb des Lehramtsstudiums und die Schwierigkeiten mit dem Praxissemester haben wir als GEW BERLIN immer wieder angemahnt. Im Koalitionsvertrag wird eine Evaluation zur Senkung der Studienabbrüche und eine Analyse der Studien- und Ausbildungsverläufe beauftragt. Ob nach der Veröffentlichung des Ergebnisses eine Änderung des Lehrkräftebildungsgesetzes überhaupt notwendig ist, muss sich erst noch zeigen. Hier wären Maßnahmen in dem Rahmen der jetzigen Studiengänge sicher sinnvoller, denn Veränderungen der Studiengänge brauchen auch in den Hochschulen mindestens zwei Jahre.

Bisher blieb Ernüchterung

Eine bessere Anerkennungspraxis für Pädagog*innen mit einem Studien- und Berufsabschluss aus dem Ausland ist ein guter Weg, genau wie der Ausbau der Quereinstiegsmaster. Diese Studiengänge

ermöglichen direkt an der Universität die neuesten didaktischen Methoden für den fachspezifischen Unterricht zu erwerben, um dann für das Referendariat eine gute Basis zu haben. Eine Verbesserung der Bedingungen für Quereinsteiger*innen in den Schulen und im StEPS (Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule) wäre ebenfalls dringend notwendig, aber hierzu gibt es keine Aussage.

Die wichtigste Stellschraube für die Fachkräftegewinnung in Bildungseinrichtungen ist die Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Entlastungen für die vielfältigen Aufgaben, ein Ausbau der Professionen an den Schulen, um die unterschiedlichen Aufgabenfelder gut bearbeiten zu können, sind dringend erforderlich. Für den verlässlichen Aufbau multiprofessioneller Teams an den Schulen möchte die Koalition erst einmal ein Konzept entwickeln – bleibt abzuwarten, ob es nur bei einem Konzept bleibt. Für den Ganztagsbereich wird eine Qualitäts-offensive angekündigt, aber der Betreuungsschlüssel wird in diesem Zusammenhang gar nicht erwähnt.

Wir unterstützen den Weg zu einem gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Erziehung. Wir müssen Kindern und Jugendlichen eine gute Ausgangsposition ermöglichen, damit sie gute und faire Bildungschancen haben. Auch die Kolleg*innen in den Kitas und Ganztagschulen haben diese Haltung mehr als verinnerlicht und arbeiten täglich an diesem Ziel. Nach vielen Jahren des quantitativen Ausbaus von Betreuungsplätzen in den Berliner Kindertagesstätten und in der Ganztagsbetreuung haben wir alle gespannt und erschöpft auf das Koalitionspapier gewartet. Geblieben ist die Ernüchterung. Bildung und Erziehung finden in dieser Stadt scheinbar nur durch Platzangebote statt, die auch nicht überall in den Bezirken ausreichend vorhanden sind. Eine quantitative Verbesserung der Betreuungsrelationen, um inklusive Bildung in Kita und Schule zu erreichen, fehlt. Die Arbeitsbedingungen der Kolleg*innen sind aber für eine gute Bildung der

Kinder und Jugendlichen unabdingbar, damit sie nicht krank werden. Zeit für die Vor- und Nachbereitung der unmittelbaren pädagogischen Arbeit ist dringend notwendig, ebenso wie auch eine verlässliche Vertretungsreserve.

Vorsichtig optimistisch

Für Lehrkräfte wird die Verbeamtung kommen, aber erst zum Schuljahr 2023/24. Hierzu gibt es aber ebenfalls kaum Informationen. Für Kolleg*innen, die nicht verbeamtet werden können, bleibt unklar, wie eine Kompensation aussehen kann. An den Brennpunktschulen sollen Lehrkräfte Entlastungsstunden statt der Brennpunktzulage erhalten, das ist sicher ein begrüßenswertes Vorhaben. Die Erzieher*innen an diesen Schulen haben aber von diesen Ankündigungen keine Arbeitsverbesserungen und werden wiederum vergessen. Die allgemein herausfordernden Arbeitsbedingungen durch multiprofessionelle Teams mit Sozialarbeiter*innen und anderen Professionen zu verbessern, wird nicht explizit ausgeführt. Kleinere Lerngruppen könnten für Lehrkräfte und Erzieher*innen eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen herbeiführen, dies gilt für alle Schulen.

Insgesamt ist der Koalitionsvertrag hinter den Erwartungen zurückgeblieben. Weniger Prüfen und stattdessen schnelle, gezielte Maßnahmen hätten wir uns gewünscht. Wenn die angestrebten Maßnahmen nach der Prüfung dann doch wirklich umgesetzt werden, so besteht für die Bildung in Berlin wenigstens noch eine Chance auf bessere Bedingungen für alle. ■

Martina Regulin,
Vorsitzende der
GEW BERLIN





Die Landesdelegierten tagten – wieder digital

Im Mittelpunkt der Landesdelegiertenversammlung (LDV) standen neben einigen Satzungsänderungen die Verbeamtung und die Kinder-, Jugendhilfe und Sozialarbeit

von Markus Hanisch

Wir hatten gehofft, es ließe sich vermeiden, aber auch die Herbst-LDV der GEW BERLIN musste corona-bedingt leider wieder digital stattfinden. Während die digitale Frühjahrs-LDV sich fast ausschließlich mit Wahlen beschäftigte, ging es am 9. und 10. November 2021 nun immerhin um die Antragsberatung. Im Fokus stand hier für Viele die Verbeamtung.

»Im Fall einer Wiedereinführung der Verbeamtung wird sich die GEW BERLIN für bestmögliche Bedingungen der Verbeamtung einsetzen«, so der Grundtenor des mit großer Mehrheit gefassten Beschlusses zur Verbeamtung. Gleichzeitig fordert die GEW BERLIN »die Koalitionsfraktionen auf, zu erklären, wie die angekündigten Kompensationen beziehungsweise das Lösungsmodell zum Nachteilsausgleich für angestellte Lehrkräfte, die nicht verbeamtet werden können oder wollen, rechtssicher umgesetzt werden können.« Die GEW formuliert eine Reihe weiterer Fragen an die neue Berliner Koalition: ob es die Absicht gebe, die bestehenden Regelungen zum Pensionsalter anzuheben und die Anerkennung der ruhegehaltstfähigen Dienstzeiten im Beamtenversorgungsgesetz zu ändern, wie verhindert werden solle, dass tarifbeschäftigte Funktionsstelleninhaber*innen schlechter gestellt würden, wie ein zu bildender Pensionsfonds ausgestattet werde und welche zeitliche Vorstellung die Koalitionäre für die Umstellung der Rechtsverhältnisse hätten. Fragen, mit denen sich der Geschäftsführende Landesvorstand bereits an den Senat gewandt hat.

Die LDV bekräftigte: »Die GEW BERLIN wird jedem einzelnen Mitglied wie bisher beratend zur Seite stehen, wenn sich die Frage stellt, ob eine Verbeamtung individuell sinnvoll ist oder nicht.« Der Beschluss beinhaltet zudem eine Mitgliederdiskussion, um die Position der GEW BERLIN weiter zu konkretisieren, sobald konkrete Verbeamtungspläne vorliegen (*mehr zum Thema auch im Standpunkt auf Seite 3*).

Erzieher*innen-Ausbildung weiterentwickeln

Für den Arbeitsbereich Kinder-, Jugendhilfe und Sozialarbeit wurden gleich mehrere wichtige Beschlüsse gefasst. So macht sich die GEW BERLIN dringend für ein Ausbildungskonzept für die Teilleistungs- und Personellen Engpässen in Kitas und Schulen einhalt zu gebieten, ist die berufsbegleitende Ausbildung von Erzieher*innen mit über 60 Prozent inzwischen die dominante Ausbildungsform – und das obwohl die berufsbegleitende Ausbildung nie wirklich konzeptionell geplant und weiterentwickelt wurde. Dies muss sich dringend ändern, fordert die GEW BERLIN. Laut der Kindertagesstättenentwicklungsplanung (KEP) werden wir ab dem Jahr 2022 erstmalig ein Überangebot von staatlich anerkannten Erzieher*innen haben. In der Konsequenz ist aus Sicht der GEW BERLIN spätestens dann das aufgeweichte Fachkräftegebot in den Kitas rückgängig zu machen.

Die LDV fordert den Senat zudem auf, die aufgabengerechte Personalausstattung der Jugendämter zu sichern und ein Personalbemessungsmodell zu entwickeln, das den neuen Aufgaben und Anforderungen des novellierten SGB VIII gerecht wird. Die Schulsozialarbeit soll mehr in den Fokus gewerkschaftlicher Arbeit rücken: Daher organisiert die GEW BERLIN im Frühjahr 2022 einen Fachtag mit dem Themenschwerpunkt Schulsozialarbeit an Berliner Schulen. Dieser hat zum Ziel, gewerkschaftliche Arbeitsschwerpunkte rund um Schulsozialarbeit zu ergründen und die gewerkschaftlich organisierten Schulsozialarbeiter*innen sichtbar zu machen und zu vernetzen.

Großen – digitalen – Raum nahmen bei der LDV auch die Satzung und die Geschäftsordnung ein. Endlich ermöglicht unsere Satzung auch die digitale Beschlussfassung. Künftige digitale Landesdelegiertenversammlungen sind im Ausnahmefall künftig auch ohne Corona satzungskonform, wenn auch sicher nicht wünschenswert. ■

Mehr zu den Beschlüssen unter:
www.gew-berlin.de/positionen-beschluesse

Markus Hanisch,
Geschäftsführer und
Pressesprecher der
GEW BERLIN



Aufarbeitung nach 50 Jahren

Der 1972 in Kraft getretene Radikalenerlass traf vor allem linke Staatsbedienstete und kostete viele von ihnen ihre Karriere. 50 Jahre später kommt endlich Bewegung in die Aufarbeitung dieses traurigen Kapitels der Bundesrepublik

von Ewald Leppin

Der Beschluss des Berliner Abgeordnetenhauses vom 2. September 2021 »Folgen des Radikalenerlasses in West-Berlin anerkennen, Schicksale aufarbeiten, Betroffene rehabilitieren« markiert einen Etappenerfolg der GEW BERLIN, insbesondere der AG Berufsverbote. Entscheidend dabei ist die Aufforderung an den Senat, »sicherzustellen, dass die auf der Grundlage des Radikalenerlasses vom 28. Januar 1972 erteilten Berufsverbote und deren Folgen für die Betroffenen wissenschaftlich aufgearbeitet und die Ergebnisse in geeigneter Weise öffentlich zugänglich gemacht werden«.

Ein halber Sieg

Dreierlei ist hierbei bedeutsam: Erstens muss zur Umsetzung dieses Beschlusses ein deutlicher Geldbetrag in die Hand genommen werden. Zweitens gibt es mit dem 30. April 2022 einen konkreten Stichtag für die Berichterstattung zur Projektumsetzung, und vor allem ist, drittens, eine inhaltliche Vorgabe für den Forschungsauftrag enthalten, nämlich eine Untersuchung der Folgen für die Betroffenen. In dieser Kombination ist der Beschluss weitergehend als die entsprechenden Parlamentsbeschlüsse von Bremen (2012), Niedersachsen (2016) und Hamburg (2018) und auch konkreter als ein gerade abgelaufenes Forschungsprojekt in Baden-Württemberg.

Erfolg also auf ganzer Linie? Leider nicht: Eine vollständige Rehabilitierung der ehemals Betroffenen durch eine Entschuldigung und eine Entschädigung im Einzelfall, wie wir es im Konsens mit Linken und Grünen gefordert hatten, war (noch) nicht durchsetzbar. Die SPD war (noch) nicht bereit, sich ihrer Verantwort-

ung zu stellen, obwohl sie zur Zeit der Umsetzung des Radikalenerlasses in West-Berlin alleinregierend war. Dabei beruhigt es uns nicht, dass auch nirgendwo sonst in der Republik die weitergehenden Antragsziele erfüllt sind, gerade auch nicht auf Bundesebene.

Informieren, diskutieren, bewegen

Aber Resignation ist keine Lösung. Unterstützend zu geplanten Bundesaktivitäten anlässlich des Jubiläums »50 Jahre Radikalenerlass« wollen wir mit unserer gerade fertiggestellten Ausstellung – »Berufsverbote und politische Disziplinierung in West-Berlin – Vorgeschichte und Auswirkungen des Radikalenerlasses von 1972« – informieren und bewegen. Ergänzend zur Ausstellung bieten wir Begleitveranstaltungen, etwa szenischen Lesungen von Verhör-Protokollen, an. So möchten wir eine Diskussion über aktuelle Probleme anregen.

Dazu zählt die Frage, ob es einen neuen Radikalenerlass für Bewerber*innen aus dem Umfeld von AfD, Pegida und Co. geben sollte. Wir meinen: nein! Die historischen Erfahrungen mit dem Radikalenerlass von 1972 und aus der Adenauer-Zeit zeigen, dass dabei wiederholt die Grenzen der Rechtsstaatlichkeit überschritten worden sind und dass es jeweils in erster Linie um die Kriminalisierung linker Kräfte ging. Dagegen kann es nur eine rhetorische Frage sein, ob Holocaust-Leugner*innen und Menschen, die Volksverhetzung betreiben ungehinderten Zugang zu Polizei und Bundeswehr, zu Schule und Hochschule bekommen sollten. Natürlich nicht!

Der Verfassungsschutz (VS) spielte nicht nur in der Auseinandersetzung um



den Radikalenerlass eine sehr fragwürdige Rolle, sondern hat sich gerade auch in Berlin und Brandenburg in jüngster Zeit als wesentlicher Teil des Problems im Kampf gegen Rechtsentwicklung und Terror erwiesen. Wie also können wir die Unterwanderung der Demokratie durch Geheimdienste verhindern? Völlig klar ist: Um solche dicken Bretter zu bohren, bedarf es der Kraft der ganzen Zivilgesellschaft, insbesondere auch der Gewerkschaften!

Liebe Kolleg*innen, dafür brauchen wir auch eure Hilfe und wir freuen uns auf eure Fragen, eure Kreativität und Mitarbeit! Insbesondere wünschen wir uns jüngere Kolleg*innen, die zum Thema mitarbeiten, denn es geht auch um Gegenwarts- und Zukunftsfragen. Die AG Berufsverbote trifft sich (in der Regel) am ersten Montag des Monats um 17 Uhr in der Ahornstraße. Ob die für den 19. Januar 2022 geplante Ausstellungseröffnung stattfinden kann, werden wir zeitnah bekanntgeben. ■

Ewald Leppin,
AG Berufsverbote



Dem Hass keine Chance geben

Vor 30 Jahren verstarb Mete Ekşi nach einem rassistisch motivierten Überfall.
Der nach ihm benannte Preis ehrt seither Projekte engagierter Jugendlicher

von Melike Çınar und Peter Baumann, Vorsitzende des Mete-Ekşi-Fonds

Der Mete-Ekşi-Preis würdigt das Engagement junger Menschen für ein friedliches Zusammenleben in Berlin. Ausgezeichnet wurde in diesem Jahr das Projekt »Interreligious Peers« junger Jüd*innen, Christ*innen, Muslim*innen und Bahá'í aus Berlin für ihr nachhaltiges demokratisches Engagement für eine dialogische Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten und Weltanschauungen. Seit 2013 veranstalten sie interreligiöse Workshops in gemischten Gruppen, geleitet von dem Ansatz, dass Jugendliche in Bezug auf die Entwicklung ihres Wertesystems besonders durch Gleichaltrige ansprechbar sind. In methodischen Übungen und offenen Gesprächsrunden regen sie andere junge Menschen an, sich mit Vorurteilen und Stereotypen im Zusammenhang von Religion auseinanderzusetzen und über Wege und Möglichkeiten nachzudenken,

wie diese überwunden werden können.

Leider musste die Preisverleihung in diesem Jahr ausfallen und soll in einem halben Jahr nachgeholt werden. Bereits im letzten Jahr konnte der Preis nicht wie sonst im Festsaal des Rathaus Charlottenburg überreicht werden. Auch die beiden Preisträger*innen des Vorjahres, das Projekt »Mpower« und die »Schülerpaten Berlin e.V.«, sollen im Sommer nachträglich geehrt werden.

Hinter dem Projekt »Mpower« stehen Mädchen und junge Frauen mit Migrations- und Fluchtbiographie. Seit 2015 produzieren sie gemeinsam Filme von der Idee bis zur Postproduktion, mit denen sie ihre Stimmen und Geschichten hör- und sichtbar machen. Sie setzen sich für Gleichberechtigung und gleiche Chancen auf Teilhabe ein, behandeln Themen wie Kunst und Medien, Identitätsfragen und fördern damit die Berufsorientie-

rung. Dies geschieht, indem sie Mädchen in geschützten Räumen die Möglichkeit geben, ihre eigenen künstlerischen Potentiale auszureizen und selbstbewusst zu transkulturellen künstlerischen Ausdrucksformen zu gelangen.

Die »Schülerpaten Berlin e.V.« vermitteln Pat*innenschaften zwischen Schüler*innen mit vorwiegend arabischem Hintergrund und Ehrenamtlichen. Damit ermöglichen sie persönliche Bindungen zwischen Pat*innen und den Familien, womit sie deren Integration erleichtern. Solche gesellschaftliche Annäherung baut Vorurteile ab und mindert das soziale Gefälle. Der Verein arbeitet seit 2010 und hat mittlerweile mehr als 800 solcher Pat*innenschaften vermittelt.

Gedenken an ein Opfer rassistischer Gewalt

Der Mete-Ekşi-Fonds des Türkischen Elternvereins und der GEW BERLIN wurde im Jahr 1992 als gemeinsamer Beitrag zu einer friedlichen und vielfältigen Stadtkultur im Land Berlin gegründet. Anlass der Gründung war das Entsetzen über den gewaltvollen Tod eines Berliners im Jahr zuvor.

Am 27. Oktober 1991 hatte sich eine Gruppe Jugendlicher, Schüler eines nahegelegenen Gymnasiums, im Café »Graffiti« am Kurfürstendamm getroffen. Es entspann sich eine Auseinandersetzung mit drei Brüdern aus Marzahn, die sich laut Aussagen von Zeug*innen daran entzündete, dass Mete und seine Freunde miteinander türkisch sprachen. Es kam zu einer Schlägerei, bei der Mete Ekşi schwere Verletzungen erlitt.

Am 13. November 1991, mit nur 19 Jahren, erlag er diesen Verletzungen, die ihm zweieinhalb Wochen zuvor mit einem Baseballschläger zugefügt worden waren.

Im späteren Gerichtsverfahren mochte die damals zuständige Richterin kein rassistisches Motiv bei der Auseinanderset-





Zeitungsartikel zur ersten Preisverleihung im Jahre 1992

zung auf dem Adenauerplatz zwischen türkisch sprechenden Jugendlichen und drei Brüdern aus Marzahn feststellen. Dennoch ist Metes Tod deutlich in der aufgeheizten und von Hass auf vermeintlich Andere geprägten Stimmung der frühen Neunziger Jahre zu verorten. Metes Tod löste in der Community mit türkischem Hintergrund und solidarischen

»Der Preis würdigt das Engagement junger Menschen für ein friedliches Zusammenleben in Berlin.«

Teilen der Stadtgesellschaft Entsetzen, aber auch Angst und Wut aus. Am Trauermarsch zu seinem Gedenken nahmen damals 5.000 Personen teil. Den Mitgliedern des Türkischen Elternvereins war Mete als engagierter und hilfsbereiter junger Mann bekannt, der ein Gymnasium in Charlottenburg besuchte. Er setzte sich für ein friedliches Miteinander ein und war gerade dabei, ein interkulturelles Jugendfest gegen Gewalt zu planen.

Engagement fortführen

Um Metes Namen in Erinnerung zu halten und um Handlungsfähigkeit gewinnen zu können, wurde der Mete-Ekşi-Fonds ins Leben gerufen. Seit seiner Gründung sind Jugendliche und junge Erwachsene für rund 80 Projekte ausgezeichnet worden, die das Anliegen Mete Ekşis weiterführen, unterschiedlichen Menschen Begegnungen miteinander und gemeinsames Gestalten zu ermöglichen.

Über die vergangenen Jahrzehnte bewarben sich viele Initiativen junger Menschen um den Preis, die sich für Vielfalt, Demokratie und ein gleichberechtigtes Zusammenleben in Berlin einsetzen. Jedes Jahr befasst sich das Kuratorium intensiv mit den Projekten in Rahmen eines

dialogreichen Auswahlverfahren. Die zahlreichen Bewerbungen belegen in beeindruckender Weise, wie viele junge Menschen sich gegen Gewalt und Diskriminierung einsetzen.

Der Preis versteht sich als Auszeichnung und dient zugleich der Motivation, das Engagement fortzuführen in einer Zeit, in der die Angriffe auf die plurale und bunte Gesellschaft eher zu- als abnehmen. Die Preisträger*innen stehen dafür ein, die gelebte Vielfalt zu schützen und zu gestalten.

Im Jahre 1996 wurde am Ort des Geschehens ein Gedenkstein für Mete Ekşi aufgestellt. »Gegenseitiger Respekt und der Wille zur Gewaltfreiheit hätten sein Leben schützen können« ist dort eingraviert. Unter diesem Leitgedanken wurde am 13. Oktober 2021, wie in jedem Jahr, ein Kranz am Ort des Geschehens niedergelegt.

*Damit auch in Zukunft das Engagement Jugendlicher gegen Rassismus und für Vielfalt sichtbar gemacht werden kann, kann die Arbeit des Fonds mit einer Spende unterstützt werden:
IBAN DE22 1012 0100 1004 0501 17.*

*Melike Çınar und Peter Baumann,
Vorsitzende des Mete-Ekşi-Fonds*

**bbz-
Terminplan
2022**

Die **bbz** ist eine Zeitschrift von Mitgliedern für Mitglieder. Wir freuen uns immer über Beiträge aus allen Bildungsbereichen. Hier findet ihr unseren Terminplan für dieses Jahr. Texte könnt ihr aber zu allen Themen, unabhängig unserer Themenschwerpunkte, einreichen. Schickt uns eure Artikel, Anregungen, Fragen und Kritik gerne an bbz@gew-berlin.de.

Nr.	Redaktionschluss (montags)	Redaktions-sitzung (mittwochs)	Briefkasten	TITEL
3-4	17.01.	26.01.	03.03.	Demokratisierung und Schule
5-6	14.03.	23.03.	29.04.	Geflüchtete in Berlin
7-8	16.05.	25.05.	30.06.	Mehr gute Lehrkräfte für Berlin
9-10	08.08.	17.08.*	22.09.	Partizipation an der Hochschule
11-12	19.09.	28.09.	03.11.	Ganztagschulen
1-2/ 23	21.11.	30.11.	02.01.	Quereinstieg vs. Deprofessionalisierung



Unter Generalverdacht

Mit massivem Polizeiaufgebot kontrollieren Ämter und Behörden regelmäßig Shisha-Bars, Cafés und Barber-Shops. Warum das rassistisch ist und was das mit den Betroffenen macht, erklärt Sebahat Kandemir von der Initiative »Kein Generalverdacht«

Das Interview führte Janina Bähre

bbz: Sebahat, du engagierst dich in der Initiative kein Generalverdacht (KGV). Wer seid ihr und was macht ihr?

Kandemir: Hier in Neukölln gibt es viele Razzien gegen sogenannte Clankriminalität; das heißt, LKA, Ordnungsamt und Polizei stürmen mit massivem Aufgebot Geschäfte von Inhaber*innen mit Migrationshintergrund, da sie annehmen, diese wären kriminell. Außer Kleinigkeiten wird nicht viel gefunden. Die Folgen für Besitzer*innen und Anwesende sind aber oft verheerend. Läden mussten am Ende schließen, obwohl die Inhaber*innen gar nichts gemacht hatten, und das ist ungerecht. Was macht es für einen Eindruck, wenn solche Razzien bei dir stattfinden? Da geht keine*r mehr hin. Diese Razzien finden überwiegend bei Menschen statt, die einen Migrationshintergrund haben.

Das ist rassistisch und stigmatisierend. Wir stellen uns also gegen die Stigmatisierung von Migrant*innen. Wir machen Flashmobs, Demos, Kundgebungen, sammeln Unterschriften und sprechen mit Betroffenen. Wir kritisieren vor allem auch die Gewalt gegenüber den Menschen, die von diesen Razzien betroffen sind.

Wie verhält sich die Polizei bei den Razzien?

Kandemir: Das Verhalten der Polizei ist oft richtig übertrieben. In einem Spätkauf beispielsweise wurden Angestellte geschlagen, obwohl die gar nichts dafür können, dass der Laden am Sonntag offen ist. Das sind doch keine Kriminellen. So ein Vorgehen erschüttert bei den Anwesenden das Vertrauen in den Rechtsstaat und verunsichert. Sie fragen sich dann auch: Was habe ich mit irgendwelchen

Clans zu tun? Warum benimmt sich die Polizei so? Wieso passiert das nur Ausländer*innen und Migrant*innen? Auch Minderjährige berichten von überzogener Polizeigewalt bei den Razzien in Shisha-bars. Das sind Orte, an denen sich viele Neuköllner Jugendliche treffen, die das zuhause nicht können, deshalb sind sie für diese dann auch überwiegend safe spaces. Bis eben die Polizei kommt und sie, obwohl sie gar nichts gemacht haben, wie Kriminelle behandelt werden.

Was macht das mit Jugendlichen, die solche Erfahrungen machen?

Kandemir: Ich habe einmal auf einen Freund gewartet, der nicht kam. Warum? Weil er ohne Grund drei Stunden auf einer Polizeistation saß, weil er irgendwo mit Freunden war und für irgendwas ver-

antwortlich gemacht wurde, was er gar nicht getan hat. So verlieren Jugendliche das Vertrauen in die Polizei. Sie fühlen sich ungerecht behandelt und bekommen manchmal auch Angst vor der Polizei. Das tradiert sich auch. Schon meine Mutter hat gesagt, »die Polizei wird dir niemals helfen.« Von Jugendlichen, die nachts zuhause Razzien hatten, wegen einer Abschiebung oder weil irgendwer etwas angestellt haben soll, weiß ich, dass diese danach tagelang nachts nicht schlafen konnten. Eine Freundin hätte den Polizist*innen, die ihr Zimmer morgens um sechs Uhr durchsuchten, gerne erklärt, dass sie mit »Warum-auch-immer-die-da-sind« nichts zu tun hat, aber wir Jugendlichen machen oft die Erfahrung, dass die Polizei uns sowieso nicht zuhört.

Was passiert, wenn diese Jugendlichen selber Hilfe von der Polizei brauchen?

Kandemir: Ein Freund rief mal die 110 an, weil er von einer Frau bespuckt und beleidigt wurde, und die sagten zu ihm: »Was lässt du dir das auch von einer Frau gefallen?« Sie sind dann nicht gekommen. Ich selber war mal bei einer Polizeikontrolle im Auto dabei, da haben sie einen Freund von mir schikaniert. Sie haben behauptet, im Auto hätte es nach Haschisch gerochen, dabei haben wir beide nichts mit Drogen zu tun. Jungen oder Männer mit sogenanntem Migrationshintergrund machen oft andere Rassismuserfahrungen als ich als Frau. Sie werden oft für aggressiv, sexistisch, ungebildet gehalten, und die Leute haben

»Männer machen andere Rassismuserfahrungen als Frauen.«

Angst vor ihnen. Medien berichten gerne über die vermeintliche Clankriminalität, und Jungen mit sogenanntem Migrationshintergrund kommen in deren Darstellung selten gut weg.

Was ist eigentlich unter Clankriminalität zu verstehen?

Kandemir: Die Clan-Debatte hatte ursprünglich einen Bezug zu organisierter Kriminalität. Mittlerweile werden unter der Bezeichnung »Clan-Kriminalität« aber alle möglichen Straftaten sowie vollkom-

»Jetzt wollen die hier in Neukölln die hippen Leute, und die Migrant*innen sollen gehen.«

men belanglose Ordnungswidrigkeiten zusammengefasst, deren Täter*innen eine Migrationsgeschichte haben. In der Jahresbilanz Clankriminalität der Berliner Polizei aus dem Jahr 2019 besteht die statistisch größte Sparte aus Verstößen gegen die Verkehrsordnung und trotzdem wird ein riesiges Bedrohungsszenario aufgebaut.

Seit wann gibt es diese Razzien und warum, glaubst du, passieren sie?

Kandemir: Ein Neuköllner Stadtrat hat sich damit gebrüht, dass er viel Mühe investiert, damit Neukölln wieder »ansehnbar« wird. Was sollen wir darunter verstehen, wir, die schon lange hier wohnen? Das wir nicht ansehbar sind? Und um ansehbar zu werden, werden Migrant*innen nun schikaniert und an den Rand von Berlin gentrifiziert. Oder von Neukölln Nord nach Neukölln Süd. Diese Politik ist dem Ziel geschuldet, dass sich andere hier sicherer fühlen sollen, dabei war Neukölln immer schon ein sicherer und lebenswerter Ort. Jetzt wollen die hier die hippen Leute, und die Migrant*innen sollen gehen. Statt Spätkäufen hippe Bars. All das vermittelt uns, die wir hier schon ewig wohnen, das Gefühl, nicht gewollt zu sein. Außerdem haben Polizist*innen auch Bilder im Kopf, die sie vermutlich schon in der Ausbildung verinnerlichen. Zum Beispiel durch Statistiken oder die fast durchweg negative Berichterstattung über Männer mit sogenanntem Migrationshintergrund in den Medien. Dadurch ist ein Albert für die Polizei dann weniger verdächtig als eine Person mit einem nicht typisch deutschen Namen oder Aussehen.

Und in der Schule?

Kandemir: Auch da machen wir Rassismuserfahrungen. Meine Lehrkräfte dachten zum Beispiel immer, ich habe viele Geschwister, muss oft auf diese aufpassen, mich um die Familie kümmern, werde geschlagen (denn ich habe bestimmt Ärger, da ich kein Kopftuch trage) und bin Muslimin. Egal, wie oft ich sage, dass

ich nur zwei Schwestern habe, gemerkt hat sich das keine*r. Warst du Migrant*in, wurdest du aufgrund deiner Herkunft gleich für arm gehalten.

In der Schule fühlen sich auch viele im Stich gelassen. In meiner Schulzeit haben wir auch oft gehört, dass wir es nicht draufhaben. Deshalb ist es wichtig, dass es Orte wie die Schilleria, das ist ein Mädchenjugendclub in Neukölln, gibt. Ich bin da schon als Schülerin hingegangen und dort waren immer Menschen, die an mich geglaubt und mich unterstützt haben. Auch wenn wir Stress hatten zuhause oder in der Schule, die Schilleria war immer ein Ort, wo wir hinkonnten. Viele Jugendliche in Neukölln bekommen auch viel Wut ab. Wirst du in der Schule von den Lehrkräften »angekackt«, gehst du nicht mehr hin. Gehst du nicht mehr hin, gibt es Ärger zuhause, dann hängst du auf der Straße ab und bekommst Ärger mit der Polizei.

Was wünschst du dir?

Kandemir: Dass die Razzien endlich aufhören. ■

»Die Jugendlichen verlieren das Vertrauen. Sie fühlen sich ungerecht behandelt und bekommen manchmal auch Angst vor der Polizei.«



Initiative »Kein Generalverdacht«
www.facebook.com/keingeneralverdacht/

Janina Bähre,
Mitglied der
bbz-Redaktion



**Kolumne,
bbz November/Dezember 2021**

Die Kolumne Smartboards, Computer und Kahoot in der Jahresendausgabe hat mir gefallen. Lasst Schülerinnen und Schüler in der *bbz* öfters zu Wort kommen! *Freundliche Grüße, Joachim Dillinger*

**Bitte den Stecker ziehen,
bbz November/Dezember 2021**

Wer sich Sorgen um die Zukunft unserer Schulen macht, kann beruhigt sein. Niemand hat vor, guten Unterricht mit Endgeräten zu ersetzen. Guter Unterricht braucht aber Endgeräte, damit er noch besser wird. Endgeräte haben nur selten technische Probleme. Ein Klassensatz Endgeräte zu warten ist kein Mehraufwand. Falls doch, wird er entschädigt. Sinnlose Innovationen existieren nicht. Techkonzerne machen Infrastrukturen und Zielgruppen niemals abhängig. Digitales Classroom-Management ist alternativlos. Die Softwarelizenzen und Updates werden preiswert bleiben. Alle Endgeräte sind miteinander kompatibel. Verwendete Betriebssysteme sind Open Source und nicht proprietär. Digitale Anwendungen werden immer datenschutzfreundlicher. Niemand ist interessiert an einer digitalen Kompetenzvermessung bei Kindern. Verdeckte Analysen zum Userverhalten dienen zur Verbesserung des Services. Auf die Idee, mit abgeschöpften Daten zu

spekulieren oder sie an Dritte zu verkaufen, kommt niemand. Datamining und Mikrotargeting sind demokratisch. Cambridge Analytica, Brexit und Trump hat es nie gegeben. Digitale Kommunikation macht alles einfacher und Menschen bedachter. Die Digitalisierung ist kein Brandbeschleuniger für soziale Krisen oder die Klimakrise. Die Digitalisierung hat bisher alle globalen Bedrohungen radikal gelöst. Die Ressourcen sind unendlich. Verschwendete Lebenszeit wird uns zurückgegeben. Elektroschrott gibt es nicht. Alle Nachhaltigkeitssiegel sind echt. Endgeräte fördern die allgemeine Achtsamkeit. Endgeräte fördern den Bewegungsdrang. Die Digitalisierung baut neue Schulen und sorgt für kleinere Klassenfrequenzen. Die Digitalisierung ist die große Zukunft, in der wir heute leben. Aufklärung braucht keine Bildung. Die Erde ist eine Scheibe. *Marcus Becker*

Exkursion nach Halle

Für den 2. Dezembertag hatte sich der Landesseniorenausschuss wieder einmal etwas besonderes ausgedacht. Zu einem Tagesausflug nach Halle wurde eingeladen. Auf dem Programm stand in der Moritzburg die Retrospektive »Sittes Welt« zum hundertsten Geburtstag des Künstlers und im Landesmuseum für Vorgeschichte »Die Welt der Himmelscheibe«. Den Abschluss bildete für Musikinteressierte der Besuch des Beatles Museum.

In nur einer Stunde waren wir an der Saale und konnten so auch die verkehrsberuhigte Stadt Halle zu Fuß und mit der Straßenbahn bewundern. Großen Dank gilt dem Team Eva Besler und Rainer Witzel. Sie haben uns den ganzen Tag begleitet und uns einen sehr angenehmen Tag geschenkt. *Brigitte und Achim Dillinger*

Fliegender Wechsel beim GEW-Chor

Nach 12 Jahren haben wir im Dezember Gerd Schrecker als Chorleiter verabschiedet. Gerd war Lehrer am Fichtenberg-Gymnasium und im Ruhestand angekommen, als wir 2010 für das neue Projekt der Jungen Alten einen Chorleiter suchten. Er hat mit uns ein vielfältiges Programm aufgebaut und unsere Stimmen entfaltet. Auch den GEW Stadtmusikanten steht Gerd zur Seite, seit deren Gründer, Wolf Bayer, verstorben ist. 2019 war dann das Jahr mit den meisten Auftritten. Am Ende haben wir unser 10jähriges Jubiläum gefeiert. Dann kam das Virus und hat uns allen viel Geduld und Kreativität abverlangt. Wir haben dank Peter Sperling, der die organisatorische Leitung des Chors übernommen hat, auch endlich einen Raum gefunden, der wieder Chorproben ermöglicht. Zeitgleich hat Gerd darum gebeten, vom Chor in den Ruhestand geschickt zu werden. So sehr wir das bedauern, haben wir auch Verständnis dafür und uns um eine Nachfolge bemüht. Leider ist uns das unter den GEW-Mitgliedern nicht gelungen. Aber eine Anzeige auf der Seite des Chorverbands hat uns die Bewerbung von Helen Ispirian beschert, die inzwischen die musikalische Leitung übernommen hat. Bleibt nur noch zu hoffen, dass ihr bald wieder Gebrauch von unserem Chorgesang machen könnt. *Monika Rebitzki*



Nach 12 Jahren hat der Chor der GEW BERLIN seinen Leiter Gerd Schrecker verabschiedet.

FOTO: PRIVAT

SCHREIB UNS!

Willst du auch einen Artikel aus der *bbz* kommentieren? Dann schreib uns an bbz@gew-berlin.de – wir freuen uns!



„Stecker ziehen“ heißt das neue Stück im Grips-Theater. Ein Stück über Blitze, Sternchen, Noten und den ganzen Stress. Phili, Korb, Liam und Kiri gehen in die 4. Klasse. Sie haben oft Stress, vor allem mit den Klassenarbeiten, ihren Noten und den ständigen Bewertungen für ihr Verhalten. Gemeinsam beschließen sie, etwas gegen den Stress zu unternehmen.

FOTO: DAVID BALTZER / BILDBUEHNE.DE

BÜCHER

Erinnern an die Verbrechen der Nationalsozialist*innen

In *Dunkelnacht* erinnert Kirsten Boie an die bisher nicht erzählten Ereignisse der letzten Tage des Zweiten Weltkriegs in der oberbayerischen Kleinstadt Penzberg. Es sind nicht nur die letzten Tage und das Grauen des Kriegs, sondern auch die letzten Tage derjenigen Dorfbewohner*innen, die einen Tag vor Einmarsch der US-amerikanischen Truppen von den Nationalsozialisten erhängt oder erschossen werden. An diese 16 Frauen und Männer soll insbesondere erinnert werden. Kirsten Boie erzählt von den letzten Ereignissen, die sich vom 27. April bis zum 29. April 1945 abgespielt haben, indem sie die Fakten mit der erfundenen Liebesgeschichte zwischen Schorsch und Marie begleitet. Schorsch und Marie werden für uns Leser*innen zugleich zu Augenzeug*innen, durch deren Perspektive wir das Geschehen somit anteilnehmend verfolgen: der Versuch, die »Betriebe gegen Sabotage durch die Nazis« zu retten, »die Ordnungsmacht in den Rathäusern wieder zu übernehmen«, das Scheitern des Vorhabens und die Hinrichtung der Widerständler. Dabei werden diese Ereignisse von einer Erzählstimme wiedergegeben, die Hypothetisches und Faktisches in einem atemlosen Erzähltempo

miteinander verbindet. In kurzen, stakkato-ähnlichen Sätzen und Aneinanderreihungen von Halbsätzen wird den Leser*innen der Atem genommen und gleichzeitig die Ohnmacht vor dem Grauen vor Augen geführt. Glossar und Nachwort ordnen die Geschichte historisch ein und verdeutlichen die faktischen Zusammenhänge. *Farriba Schulz*

➔ *Kirsten Boie (2021): Dunkelnacht. 112 Seiten, 13 Euro, ab 15 Jahren*

Geschichte des Sozialistischen Deutschen Studentenbunds



➔ *Siegward Lönnendonker, Tilman P. Fichter (2021): Genossen! Wir haben Fehler gemacht. Schüren Verlag, 572 Seiten, Buch 34 Euro, E-Book 24,99 Euro*

Die »Kleine Geschichte des SDS« erschien zuerst 1977 und geht nun in die sechste, aktualisierte und ergänzte Auflage. Tilman P. Fichter und Siegward Lönnendonker zeichnen in »Genossen! Wir haben Fehler gemacht – Der Sozialistische Deutsche Studentenbund 1946-1970: Der Motor der 68er Revolte« die Geschichte des SDS detailliert nach. Dazu gehören die Politisierung im Kampf gegen Wiederbewaffnung und einseitige Westorientierung der Bonner Republik in den 50er Jahren sowie das immer problematischere Verhältnis zur »Mutterpartei«, das 1961 im Beschluss der SPD-Führung zur Unvereinbarkeit der Mitgliedschaft in SDS und SPD gipfelte. Nacherzählt werden auch die anschließende Entwicklung zur maßgeblichen Organisation der außerparlamentarischen Opposition und zur entscheidenden Kraft der Studierendenbewegung ab 1967 sowie schließlich der Zerfall.

Kinder erster und zweiter Klasse

Wer glaubt, dass es in Deutschland keine sozialen Klassenunterschiede gibt, wird eines Schlechteren belehrt, wenn er in die Schulklassen hineinschaut: Da sitzen Kinder, denen es an nichts fehlt, was ihre Ausstattung mit prestigeträchtigen Konsumartikeln, modischer Kleidung und eigenem Taschengeld betrifft, neben Kindern, die ohne Pausenbrot zur Schule kommen,

aus ihren Schuhen herausgewachsen sind und kaum das Allernötigste bei sich haben – wenn sie denn überhaupt noch in dieselben Schulen gehen. Während die Kinder aus einkommensschwachen Familien im deutschen Schulwesen zu den größten Bildungsverliererinnen und -verlierern gehören, sind die Kinder reicher Eltern eindeutig im Vorteil. Man kann daher in Abwandlung eines Sprichwortes sagen: Wo eine Villa ist, ist auch ein Weg, sei es zum Abitur, zum Studium und/oder zur beruflichen Karriere.

Fremdsprache Deutsch: Arbeit mit Lehrwerken

Im Heft 65 von »Fremdsprache Deutsch« zum Thema »Lehrbuch« wird ein wichtiges, vielleicht sogar das wichtigste Medium im fremdsprachigen Deutschunterricht behandelt. Die Themen und Inhalte eines Lehrbuchs prägen die tägliche Arbeit einer Lehrkraft maßgeblich, denn sie geben den Rahmen vor, der die Arbeit im Klassenzimmer bestimmt. Die einzelnen Beiträge des Heftes befassen sich daher mit den Fragestellungen, die für die Lehrbucharbeit besonders relevant sind. Darunter fallen etwa Kriterien für die Auswahl eines neuen Lehrbuchs, die dessen zielorientierten Einsatz gewährleisten. Dazu liefert das Heft zahlreiche praktische Vorschläge und Herangehensweisen. Weiterhin beschäftigt sich das



➔ *Carolin und Christoph Butterwegge (2021): Kinder der Ungleichheit. Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt. Campus-Verlag, 303 Seiten, 22,95 Euro*

Heft 65 mit der Frage, wie ein neues Lehrwerk behutsam eingeführt, erprobt und mit Fortbildungsmaßnahmen begleitet werden kann. Die Berücksichtigung moderner Medien spielt ebenso eine wichtige Rolle, indem Möglichkeiten digitaler Lehrbucharbeit, aber auch der Einsatz von Videomaterialien und vor allen Dingen die Erarbeitung von Videos durch die Schüler*innen vorgestellt werden. ➔ *Rainer E. Wicke (Hrsg.) (2021): Fremdsprache Deutsch Heft 65: Arbeit mit Lehrwerken. 64 Seiten, 12,50 Euro*

Eine Welt ohne Geld

Eine Zukunft ohne Geld – wie genau sähe das aus? Dieser und weiteren Fragen geht die Autorin und Aktivistin Bilbo Calvez in ihrem Roman »SARUJ. Stell dir vor, es gibt kein Geld mehr« nach. Authentisch verbindet sie in ihrem Romandebüt diesen Lebensentwurf mit einer fiktionalen Erzählung: Eine Liebesgeschichte in einer Zukunft, wo es weder Geld noch Tausch, Grenzen noch Regierungen, Polizeiapparat noch Kriege gibt. Eine Gesellschaft, die nach vollkommener, bedingungsloser Freiheit strebt. »SARUJ« ist der Abschluss des Projektes »die Bärensuppe«, das sich ebenfalls mit

der Vision einer geldfreien Gesellschaft beschäftigt. Der Roman »SARUJ« ist ein eindringliches Plädoyer für eine kritische Auseinandersetzung mit den Auswirkungen von Geld auf die Gesellschaft, die allen voran durch den Konsum geprägt ist. Die Vision einer geldfreien Welt weißt letztlich auch Schnittmengen auf mit dem Umweltschutz, der globalen Gerechtigkeit und der Nachhaltigkeitsdebatte. Grund genug, dieser Thematik literarisch zu begegnen. ➔ *Bilbo Calvez (2021): Saruj – ein Roman aus der Zukunft. Meiga Verlag, 512 Seiten, 19,80 Euro*

AKTIVITÄTEN

Sportplattform für Pädagog*innen

Ein Jahr nach dem Start des gemeinsamen Modellprogramms »Sport digital – Mehr Bewegung im Quartier« erweitern Deutschlands größter Basketballverein ALBA BERLIN und das Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) ihr digitales Bewegungs- und Wissensangebot und stellen durch die neue Online-Plattform eine kostenlose Mediathek mit Anregungen für Spiel und Sport mit Kindern zur Verfügung. Durch unsere neue Online-Plattform unterstützen wir alle Lehrer*innen, Erzieher*innen, Trainer*innen und Sportbegeisterte mit bunten Anregungen für ihre Bewegungsangebote – alles anschaulich aufbereitet in zahlreichen Erklärvideos und kurzen Beschreibungen. Die ALBAthek ist ab sofort kostenfrei, dauerhaft und ohne Anmeldung unter <https://albathek.de> zugänglich.

Anmeldung Internationale Nachhaltigkeitsschule

Seit 20 Jahren nehmen Berliner Schulen aller Schulformen an der Ausschreibung »Umweltschule in Europa/Internationale Nachhaltigkeitsschule« teil. Diese Auszeichnung gehört zum Eco-School-Netzwerk der Umweltbildungsorganisation Foundation for Environmental Education (FEE), in Deutschland vertreten durch die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung (DGU). Gegenwärtig beteiligen sich etwa 59.000 Schulen in 68 Ländern mit fast 20 Millionen Schülerinnen und Schülern

und etwa 1,4 Millionen Lehrkräften. Im Jahr 2021 gibt es 45 Berliner Schulen mit dem Profil Nachhaltigkeitsschule. Die Anmeldung muss bis Ende Januar 2022 erfolgen, die Aktivitäten werden im Mai/Juni 2022 auf einem Marktplatz oder in einem Online-Gespräch vorgestellt oder schriftlich dokumentiert. Bei Interesse melden Sie sich bei Petra Brandstädter vom SenBJF: petra.brandstaedter@senbjf.berlin.de

MATERIAL

Präventionsfilm gegen Cybergrooming

Der sexuelle Missbrauch von Kindern im Netz wird Cybergrooming genannt. Seit Januar 2021 ist bereits der Versuch strafbar, Kinder mit sexuellen Absichten im Internet zu kontaktieren. Die Landesmedienanstalt NRW hat nun einen Präventionsfilm gegen Cybergrooming mit Unterrichtsmaterial für Lehrkräfte und Informationen für Medienscouts veröffentlicht. Der Unterrichtsfilm der Landesanstalt für Medien NRW soll Kindern die wichtigsten Regeln und Vorsichtsmaßnahmen vermitteln, mit denen sie sich im Internet vor pädophilen Übergriffen schützen können. Zum Video, das es in einer Fünf- und eine Zehn-Minuten-Fassung gibt, wird Begleitmaterial für den Unterricht in den Klassen 5 bis 8 bereitgestellt. Hier geht es zum Unterrichtsfilm: www.medienanstalt-nrw.de/medienorientierung/cybergrooming.html



GEW-Broschüre: Kinderrechte als Maßstab

Die GEW fordert die Bundesregierung auf, die Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention im Grundgesetz zu verankern. Dabei muss nach Ansicht der Gewerkschaft sichergestellt werden, dass die Kinderrechte subjektiv einklagbare Rechtsansprüche begründen und sowohl den Vorrang des Kindeswohls als auch Beteiligungsrechte, ein kinderspezifisches Recht auf Entwicklung »in größtmöglichem Umfang« und den Schutz- und Förderauftrag beinhalten. Mit der Publikation »Kinderrechte als Maßstab – Für gute Qualitätsstandards!« will die Bildungsgewerk-

schaft aufzeigen, wie sich eine sinngemäße Priorisierung des Kindeswohls konkret auf die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen auswirkt. www.gew.de/aktuelles/detailseite/gew-broschue-re-kinderrechte-als-maassstab



Lernpaket: Welternährung neu denken

Das Welthaus Bielefeld hat ein neues Lernpaket herausgegeben, das didaktische Materialien und Medien zum weltweiten Ernährungswandel enthält. Dieser bedeutet einen wachsenden Konsum von immer mehr industriell erzeugten Nahrungsmitteln, was in reichen wie in armen Ländern zu wachsender Fehlernährung, zu Übergewicht bei gleichzeitigem Mangel an wichtigen Nährstoffen führt. Längst übertrifft die Anzahl der Fehlernährten die Anzahl der Hungernden um das Dreifache. Das Lernpaket enthält Unterrichtsmodule (Klassen 8-13 und Berufsschule), Filme (inklusive Aufführungsrechte), eine Fotosammlung, ein Kartenspiel und eine Broschüre. Das Paket kann kostenlos (lediglich Versandkosten) beim Welthaus Bielefeld (shop.welthaus.de) bestellt werden.

SENIOR*INNEN

Die Veranstaltungen der Senior*innen sind offen für alle GEW-Mitglieder und Gäste! Eintrittsgelder müssen selbst getragen werden. Wenn du über die Angebote für GEW-Senior*innen auf dem Laufenden sein möchtest, schicke eine Mail an seniorinnen-team@gew-berlin.de oder schau in den Veranstaltungskalender unter www.gew-berlin.de/veranstaltungskalender Euer Senior*innen-Team

Senior*innen Lichtenberg

• Dienstag, 18. Januar 2022 / 10.30 Uhr
Vom Dorfanger zur »Großstadt«
 Im Marzahner Museum wollen wir uns die eindrucksvolle Ausstellung »Von den Anfängen bis zu den Großsiedlungen« ansehen. Eine Museumsführerin wird uns Zusammenhänge und Details der 700-jährigen Geschichte und der rasanten Entwicklung des Bezirks Marzahn-Hellersdorf in den letzten 45 Jahren erläutern. Der Ein-

ANZEIGE

Extra Buch

VIELSEITIG UND MIT REDUZIERTEN PREISEN

z.B. Geschichte, Politik, Literatur, Sprachen, Kunst, Bilderbuch, Kinder- & Jugendliteratur, Kreativ-Techniken, Lernhilfen, Psychologie, Wissenschaften, Berlin, Kochen, Reisebuch, Foto, Garten, Natur, Musik, Theater, Film...

Mehringdamm 66
10961 Berlin
(030) 789 51 797
extrabuch@t-online.de
www.extra-buch.de
Mo-Fr 10-20 Uhr • Sa 10-18 Uhr

tritt ist frei. Führungskosten trägt die GEW. Treffpunkt: 10.30 Uhr BVG-Haltestelle Alt-Marzahn; Fahrverbindung: Tram 8 oder 18 und Bus 192 oder 194; Kontakt: Erich Juhnke, Tel. 030/9757564

• **Freitag, 4. Februar 2022 / 11 Uhr**
Treffen der Gewerkschafter*innen
 Der DGB-Vorstand von Berlin Lichtenberg/Marzahn lädt zum Neujahrsempfang und gegenseitigen Kennenlernen ein. Um eine Anmeldung bei der Marzahner GEW-Vorsitzenden Ute Thomas, Tel. 0174/2543807 wird bis zum 28. Januar 2022 gebeten. Treffpunkt: 11 Uhr Marzahner Promenade 38, linker Eingang der Volkssolidarität; Fahrverbindung: Tram 6 oder 16, Bus 191, 192, 195 bis Marzahner Promenade; Kontakt: Ute Thomas, Tel. 0174/2543807

• **Mittwoch, 23. Februar 2022 / 10.30 Uhr**
Besuch des Nicolai-Hauses
 Das Nicolai-Haus in der Brüderstr. 13 ist eins der ältesten Bürgerhäuser Berlins. Ein Denkmalschützer erklärt bei einer Führung, wie der Verleger und Schriftsteller Friedrich Nicolai sein gastfreundliches Haus zu einem Ort der »Aufklärung« des 18./19. Jahrhunderts entwickelte. Der Eintritt ist frei, aber eine Spende ist willkommen. Treffpunkt: 10.30 Uhr Bushaltestelle »Fischerinsel« in der Gertraudenstr.; Fahrverbindung: Bus 200 oder 248; Kontakt: Erich Juhnke, Tel. 030/9757564

Senior*innen Pankow

• **Dienstag, 25. Januar 2022 | 10 Uhr**
Besuch einer Ausstellung
 Wir wollen die Ausstellung besuchen »Der Zellenstaat. Rudolf Virchow und die Charité der Zukunft«. (anlässlich seines 200. Geburtstags). Treffpunkt: 10 Uhr, Invalidenstrasse 86; Kosten: keine; verantwortlich: Kollegin Slateff, Tel. 030/9864837

• **Dienstag, 22. Februar 2022 | 10.30 Uhr**
Führung im Museum
 Führung im Museum europäischer Kulturen, Arnimallee 25, 14195 Berlin; Treffpunkt: 10.30 Uhr, U-Bahnausgang Dahlem Dorf; Kosten: 4 Euro; verantwortlich: Kollegin Krüger, Tel. 030/54616130

Stammtisch GEW Ruheständler*innen

28. Januar und 25. Februar um 15.00 Uhr im GEW-Haus, Kontakt: Monika Rebitzki, Tel.: 030/4716174

ANZEIGEN

THE COMMUNICATION ACADEMY BERLIN
Vielfalt als Ressource & Vielfalt als Chance
Fortbildungen 2022

- Theatermethoden für Sprech- und Stimmtraining
- Umgang mit unfairen Argumentationen
- Das Puppenspiel in der pädagogischen und sozialen Arbeit
- Lampenfieber als Herausforderung

Dr. Karin Iqbal Bhatti / Frank Morawski, M. A.
 Kalkreuthstr. 10, 10777 Berlin, Tel. 030-23 63 91 77
www.communication-academy.org

bleifrei
 Medien · Kommunikation

Erkelenzdammer 9
 10999 Berlin
 Tel.: 61 39 36-0
 E-Mail: info@bleifrei-berlin.de

ANZEIGE

Ihre Farbanzeige in der bbz

Zum Beispiel Vierfarbdruck für nur 36,10 Euro zuzüglich Mehrwertsteuer. Siehe auch die neue »Preisliste Farbanzeigen«.

Tel. 030 - 613 93 60 oder info@bleifrei-berlin.de

Supervision, Coaching, Beratung

Erfahrung seit über 25 Jahren in den Bereichen Schule und Erziehung

Hoferichter Supervision Berlin

Karena Hoferichter
 Haydnstraße 4, 12203 Berlin oder
 Marschnerstraße 12, 12203 Berlin
 Telefon: +49 (0)171 32 13 804
 Telefax: +49 (0)30 84 30 99 92
 E-Mail: info@hoferichter-supervision.de
www.hoferichter-supervision.de




04. JAN	18.00 Uhr	AG Lehrkräftebildung
10. JAN	16.30 Uhr	GEW-Betriebsgruppe HU
10. JAN	17.00 Uhr	AG Berufsverbote
11. JAN	18.30 Uhr	Fachgruppe Gymnasium
18. JAN	17.00 Uhr	Abteilung Berufsbildende Schulen
19. JAN	17.00 Uhr	AG Quereinstieg
19. JAN	17.00 Uhr	AG Frieden
20. JAN	17.00 Uhr	AG Medienbildung
25. JAN	19.00 Uhr	AG Schwule Lehrer
15. FEB	17.00 Uhr	Abteilung Berufsbildende Schulen

HINWEIS

Das GEW-Haus ist, abhängig von der aktuellen Entwicklung rund um die Corona-Pandemie, nur eingeschränkt geöffnet. Bitte informiert euch über den aktuellen Stand unter www.gew-berlin.de. Wenn ihr Fragen habt, meldet euch unter info@gew-berlin.de.

ANZEIGEN

KLAPPE AUF, GRIPS AN.



SELFIE 14+

NO!

Von Christine Quintana | Deutsch von John Birke

Ein pulsierendes Stück über Selbstbestimmung und Konsens
 Deutschsprachige Erstaufführung

14. Januar | 18 Uhr

Ort GRIPS Podewil, nur mit Kartenreservierung
 Tickets & Infos 030 - 39 74 74 - 77 oder www.grips-theater.de



Klinik am Leisberg
 BADEN-BADEN



Von hier an geht es aufwärts!

Hier erwarten Sie ein intensives und individuell ausgerichtetes Psychotherapieangebot, erstklassiges Krisenmanagement, viele erlebnisintensive Erfahrungen, erfreulicher Rahmen (moderne Einzelzimmer, Genießer-Küche, wunderbare Umgebung). Wir behandeln die gängigen Indikationen wie Depressionen, Burn-Out, Ängste etc.

Kostenübernahme: Private Krankenversicherungen / Beihilfe

Info-Tel.: 07221/39 39 30

Gunzenbachstr. 8, 76530 Baden-Baden
www.leisberg-klinik.de



FOTO RÜCKSEITE: CHRISTIAN VON POLENTZ/TRANSITFOTO.DE

20.000 mal Danke!

Wir haben nicht alle Ziele erreicht,
aber trotzdem viel geschafft.



Was bedeutet der Abschluss für euch?
[www.gew.de/dasgewinnenwir/
fragen-und-antworten](http://www.gew.de/dasgewinnenwir/fragen-und-antworten)

Wir danken euch für eure großartige Streikteilnahme
im Rahmen der Länder-Tarifrunde.

- Corona-Sonderzahlung in Höhe von 1.300 Euro
- 2,8 Prozent mehr Gehalt ab dem 1. Dezember 2022