bbz
Berliner Bildungszeitschrift

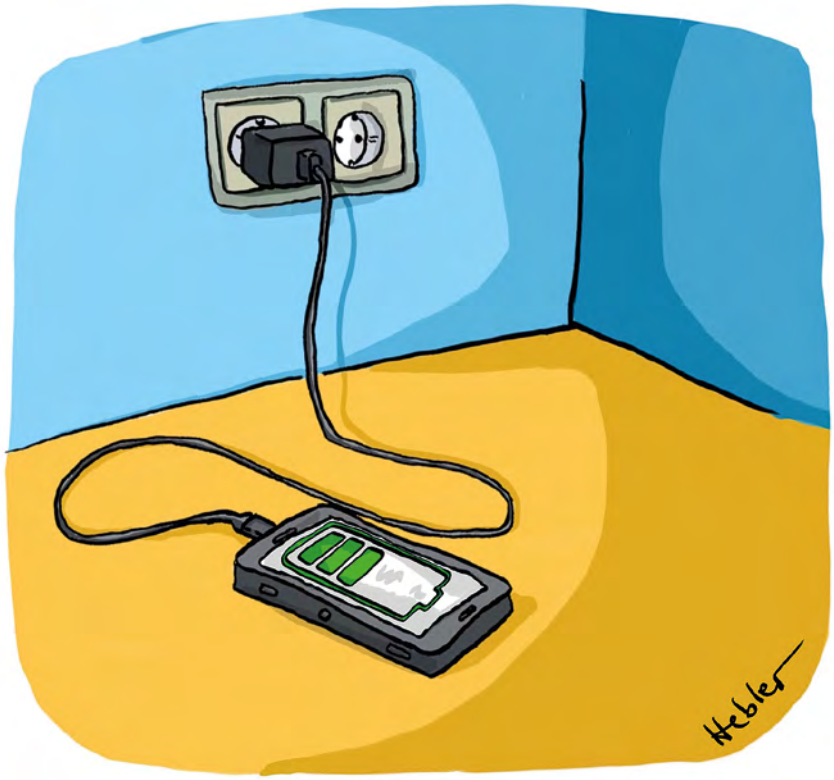
GEW BERLIN
72. (87.) JAHRGANG
JUNI 2020

BAUSTEINE GEGEN GEWALT

SCHULE
Eine Notfall-anleitung

RECHT & TARIF
SuE-Überleitung garantiert

TENDENZEN
Der Holocaust geht alle an



Heimat ist da, wo man Energie auftanken kann!

KOLUMNE

Kritik der schulischen Vernunft

von Joshua Schultheis

Als Ethiklehrer werde ich später einmal meine Schüler*innen dazu befähigen, ihre Lebenswelt zu reflektieren, moralische Vorstellungen und Lebensstile kritisch gegeneinander abzuwägen. Ich arbeite damit an dem noch unerfüllten Auftrag der Aufklärung mit, Licht ins Dunkel der Köpfe zu bringen sowie Vorurteile und intellektuelle Faulheit zu vertreiben. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen – Das ist mein Wahlspruch!

Ich gebe zu, so viel Pathos ist ein wenig albern. Aber das, was von uns Studierenden im Ethik-Didaktik-Seminar abverlangt wird, geht mir dann doch etwas zu sehr gegen mein aufklärerisches Gewissen. Dort sollen wir nämlich eine Unterrichtsstunde planen mit der Krux, dass die Schüler*innen selbst auf die Leitfrage der Stunde kommen sollen. Nicht etwa selbst entwickeln, nein – unter dem Anschein, dass sie sich diese selbstständig erarbeitet haben, sollen sie exakt die Fragestellung aufwerfen, die wir, die Lehrkräfte, der Planung der Stunde zuvor bereits zu Grunde gelegt haben. Je besser also die Unterrichtsplanung, umso perfekter ist für die Schüler*innen die Illusion, sie würden selbstbestimmt philosophieren. Was würde Kant wohl dazu sagen?

Es ist verständlich, dass man den Unterrichtsverlauf nicht immer dem Zufall überlassen kann. Aber wenn man sich die Schüler*innen die Fragestellung schon nicht wirklich selbst aussuchen lassen kann, dann sollte man auch nicht so tun als ob. Das Gegenteil der Autonomie, der Selbstgesetzgebung, ist nämlich nicht so sehr die Heteronomie, die man immer noch bewusst ablehnen kann, sondern vielmehr der Schein der Selbstbestimmung, in dem jeder Widerspruch unmöglich geworden ist. So viel Pathos muss sein!

*Joshua ist Lehramtsstudent in Berlin. In seiner Kolumne schreibt er über Widersprüchliches und Kurioses in der Lehrer*innen-Ausbildung*

ZEICHNUNG: RUTH HEBLER

Nomen est omen

Das »Kreativsemester« an den Hochschulen soll Aufbruchstimmung vermitteln und kaschiert dabei so manche Ungerechtigkeit

Joshua Schultheis, Student an der Humboldt Universität und Mitglied der bbz-Redaktion

Bevor man überhaupt genau wusste, was Corona für den Universitätsalltag, für Klausuren, für Studierende und Wissenschaftler*innen bedeuten würde, wurde bereits darum gezankt, wie dieses Sommersemester 2020 zu nennen sei. Dahinter steckt die Annahme, dass wer seinen favorisierten Namen diesem außergewöhnlichen Semester aufprägt, auch über die Lesart entscheidet, nach der alles, was noch kommen soll, später einmal bewertet wird.

Den Stein ins Rollen brachte eine von zwei Professorinnen initiierte Petition, die bereits am 22. März ein »Nicht-Semester« verlangte. Es wurde unter anderem eine Verlängerung aller befristeten Arbeitsverträge und der BAföG-Zahlungen verlangt sowie eine Reduktion der Lehrdeputate. Hinter diesem Vorstoß stand die berechtigte Befürchtung, dass die negativen Auswirkungen der Corona-Krise vor allem prekär beschäftigte Wissenschaftler*innen sowie finanzschwache und ausländische Studierende treffen würde. Mit dem Namen »Nicht-Semester« würde der Fokus der Debatte von Anfang an auf die Risiken und Gefahren gelenkt, die das Corona-Virus und seine indirekten Konsequenzen für die Gesundheit und die ökonomische Situation vieler Universitätsangehörigen bedeutet.

Die Wunschnamen der meisten Unileitungen und Kultusministerien waren, wenig überraschend, von ganz anderer Art. Hier wünschte man sich einen Namen, der mehr nach Hoffnung und Aufbruch klingt und nicht so sehr nach Krise und Kapitulation. Es kursierten Vorschläge wie »Digitales Semester«, »Kreativsemester« oder »Flexi- und Experimentier-Semester«. Mit einem solchen Namen soll eine Sichtweise auf das Sommersemester festgelegt werden, die die Pandemie vor allem als eine Chance versteht. Eine klasse Gelegenheit etwa, die verschleppte Digitalisierung jetzt im Hauruck-Verfahren durchzudrücken.

Die Hochschulen und Universitäten haben ohne jeden Zweifel in den letzten beiden Monaten Erstaunliches geleistet. Die meisten Lehrveranstaltungen können stattfinden und es wurde viel getan, um Regeln zeitlich begrenzt zugunsten der Studierenden zu verändern. Doch die Maßnahmen, die nun die Bundesregierung zur Unterstützung notleidender Studierender beschlossen hat, lassen ahnen, welches Narrativ über das Sommersemester sich durchgesetzt hat.

Wer durch Corona zum Beispiel seinen Nebenjob verloren hat, dem wird jetzt mit einem zinslosen Kredit der KfW unter die Arme gegriffen – außer man ist über 45, oder studiert nicht in Regelstudienzeit, oder hat bereits einen Kredit bei der KfW. Der Vorschlag der SPD, das BAföG für bedürftige Studierende vorübergehend zu öffnen, viel durch. Was genau das »Kreativsemester« für die Studienfinanzierung oder für das Abschlusszeugnis der Studierenden bedeuten wird, ist zudem auch nicht klar. Viele Betroffene werden eventuell entstandene Nachteile später entweder hinnehmen oder sich auf einen langwierigen und ungewissen Rechtsstreit einlassen müssen. Noch ist jedoch Zeit, einfache, allgemein zugängliche und großzügige Lösungen zu finden. Da heißt es – kreativ werden!

FOTO: FOTOSTUDIO CHARLOTTENBURG

22 SCHULE Die Schulschließungen auf Grund der Corona-Pandemie stellen Schüler*innen, ihre Eltern und Lehrkräfte vor riesige Herausforderungen. Wie soll das Lernen zu Hause unter oft widrigsten Bedingungen gelingen? Der Schulpsychologe Klaus Seifried gibt Hilfestellung.

27 RECHT & TARIF
Auf Drängen der GEW hat die Bildungsverwaltung endlich einen Zeitplan für die Umsetzung der Überleitung im Sozial- und Erziehungsdienst vorgelegt. Verfallen können die individuellen Ansprüche jetzt nicht mehr, erläutert Udo Mertens.

30 TENDENZEN
In Wissenschaft und Praxis wird der Nationalsozialismus allzu oft als ausschließlich »deutsche Geschichte« verstanden. Das erschwert es, bei Jugendlichen mit nicht-deutscher Familienherkunft Interesse für das Thema zu wecken. Rosa Fava plädiert daher für ein neues Verständnis von historischer Verantwortung.

TITELBILD: ADOBE STOCK/TALAJ OBEN LINKS: IMAGO IMAGES / DAN PELED; OBEN RECHTS: ADOBE STOCK / ROBERT KNESCHKE; UNTEN LINKS: KAY HERSCHELMANN; UNTEN RECHT: IMAGO IMAGES / EPD

INHALT

Kolumne | Standpunkt | kurz & bündig | Impressum | Leser*innenforum 2-7/35

TITEL

Interview mit Herbert Scheithauer: Bausteine gegen Gewalt *Doreen Beer* 9

Gewaltfreiheit geht nur gemeinsam *Sibylla Mann* 13

Bildungsauftrag Gewaltprävention *Ulrich Clemens* 14

Schulsozialarbeit ist elementarer Baustein gegen Gewalt *Ralph Syrowatka* 16

Interview mit Alexandra Zwenzner: Das SIBUZ hilft *Doreen Beer* 18

SCHULE

Beziehung in Zeiten der Distanz *D. Zimmermann, K. Obens, J. Hofman , U. Fickler-Stang* 20

Schule im Krisenmodus *Klaus Seifried* 22

Das Virus deckt Schwachstellen auf *Brigitte Schumann* 24

Nicht für Pisa, aber für die Kinder *Ralf Schiweck* 25

KINDER-, JUGENDHILFE & SOZIALARBEIT

Das bisschen Kinder hüten *Anne Bohnet und Team* 26

RECHT & TARIF

Erzieher*innen warten weiter auf ihr Geld *Udo Mertens* 27

GEWERKSCHAFT

Gesichter der GEW 21

Die Landesdelegierten tagen – nicht *Tom Erdmann* 28

Layout mit Leidenschaft *Markus Hanisch und Caroline Muñoz del Rio* 29

TENDENZEN

Der Nationalsozialismus geht uns alle an *Rosa Fava* 30

Buchrezension »Um 180 Grad« *Britta R. Kollberg* 32

»Wir Eltern« – Ein etwas anderer Familienfilm *Joshua Schultheis* 33

GLOSSE

5 Wochen Zeit *Katrin Pohlmann* 34

SERVICE

Theater | Bücher | Materialien | Aktivitäten 38

8 TITEL Gewalt in der Schule ist der Schwerpunkt dieser Ausgabe. Unsere Autor*innen berichten über erfolgreiche Gewaltprävention, den Umgang mit Gewaltvorfällen und Unterstützungsangebote für Lehrkräfte.

Erstmals seit Gründung des DGB hat es am 1. Mai keine Demos und Kundgebungen gegeben. Die GEW BERLIN hatte sich deshalb eine besondere Aktion überlegt und ihre Mitglieder aufgerufen, gemeinsam verteilt über die Stadt rote Blumen zu pflanzen. Viele haben sich beteiligt. Danke dafür!

FOTO: GEW

Der Druck darf sich nicht weiter erhöhen

Die GEW BERLIN hat die Senatsbildungsverwaltung aufgerufen, alle Schulen anzuweisen, bei der Rückkehr der Schüler*innen und Schüler in die Schulen weitestgehend auf Leistungsbewertungen zu verzichten. Stattdessen sollten die Schulen die pädagogische Begleitung der Schüler*innen in den Vordergrund stellen. »Die Präsenzzeiten in den Schulen sollen die Kinder und Jugendlichen unterstützen, die Familien entlasten und das Distanzlernen begleiten. In dieser herausfordernden Zeit muss das Lernen an sich und das soziale Miteinander im Mittelpunkt stehen und nicht der Lernstoff«, forderte Karin Petzold, Leiterin des Vorstandsbereiches Schule der GEW BERLIN. Der Druck auf die Schüler*innen dürfe sich nicht weiter erhöhen.

Scheeres plant Sommerschule

Die Bildungsverwaltung ist Mitte Mai mit der Ankündigung an die Öffentlichkeit getreten, in den Sommerferien Unterricht anbieten zu wollen, um Kinder aus benachteiligten Familien versäumten Lernstoff nachholen zu lassen. Das Angebot, das mit Hilfe von freien Bildungsträgern umgesetzt werden soll, richtet sich vorwiegend an Kinder aus Familien mit Lehrmittelbefreiung aus den Jahrgangsstufen 1, 2, 7, 8 und 9. Die GEW kritisierte, dass eine Verengung des Angebots nur auf ärmere Familien stigmatisierend wirken könnte und grundsätzlich allen offenstehen sollte, die es nutzen wollen. Auch den Fokus auf die Kernfächer Deutsch, Englisch und Mathe bewertet die GEW kritisch. Die GEW befürwortet die Schaffung möglichst vieler Angebote des informellen Lernens in den Sommerferien, da in den Ferien voraussichtlich ohnehin auch viel Gewohntes wegfällt.

Digitale Infrastruktur schleunigst ausbauen

Für das Nebeneinander von Präsenz- und Fernunterricht müssen die Schulen schleunigst und flächendeckend mit der notwendigen digitalen Infrastruktur ausgestattet werden. Dazu gehören Breitband, Server, IT-Leihgeräte für Schüler*innen und Lehrkräfte und auch Mailadressen für Lehrkräfte und Erzieher*innen sowie IT Fachleute, die beim sachgerechten Umgang und der Wartung zur Seite stehen. »Anstatt Zeit und Geld in die Vergabe von Qualitätssiegeln zu stecken, sollten die Ressourcen auf Bezirksebene eingesetzt werden, um den Bedarf zu erheben und die Schulen, die unterausgestattet sind, direkt zu unterstützen. Das sollte auch unabhängig von den Medienentwicklungsplänen erfolgen, da noch nicht alle Schulen Konzepte erarbeiten konnten«, sagte Lydia Puschnerus, Co-Leiterin des Vorstandsbereiches Schule in der GEW BERLIN. Puschnerus unterstrich: »Wir brauchen schnellstmöglich mehr IT-Betreuer*innen für das Warten der technischen Infrastruktur. Es darf nicht alles auf den Schultern der Kolleginnen und Kollegen abgeladen werden.«

Zwischen Pädagogik und Gesundheitsschutz

Die GEW BERLIN hat Vorschläge zum Arbeits- und Gesundheitsschutz und zur behutsamen Öffnung der Bildungseinrichtungen in der aktuellen Corona-Pandemie entwickelt. In dem Positionspapier »Zwischen Pädagogik, Gesundheitsschutz und Erwartungen« fordern wir von der Senatsverwaltung verbindliche Aussagen zum Umgang mit Beschäftigten aus Risikogruppen, zur Verwendung von persönlicher Schutzausrüstung, wie z.B. Gesichtsmasken, zur Aktualisierung und Anpassung der Reinigungs- und Hygienepläne und zu Vorgaben bezüglich Gruppen- und Klassengröße unter Einbeziehung von Abstandsregelungen.

Ausbildung der Quereinsteiger*innen gefährdet

Die GEW BERLIN hat den Start des Weiterbildungszentrums für Lehrkräfte im Quereinstieg (StEPS) kritisiert. Das StEPS wurde am 18. März pandemiebedingt geschlossen und hat am 17. Mai seinen Betrieb unter widrigen Bedingungen wiederaufgenommen. Auch Klausuren für die Quereinsteigenden sollen entgegen bisheriger Mitteilungen nun doch stattfinden. Nach Einschätzung der GEW BERLIN gefährdet das Festhalten an den Klausuren die Ausbildung der Quereinsteigenden. Noch am 8. April war den Quereinsteigenden mitgeteilt worden, dass Klausuren unter Pandemiebedingungen nicht geschrieben werden. »Viele der Lehrkräfte im Quereinstieg haben zu Hause eigene Kinder zu betreuen. Alle engagieren sich derzeit extrem beim Wiederhochfahren der Schulen. Für Prüfungsvorbereitungen hingegen blieb in den letzten Wochen schlicht keine Zeit«, kritisierte der GEW-Vorsitzende Tom Erdmann. Die GEW BERLIN bemängelt auch die fehlende Gesprächsbereitschaft der Senatsverwaltung. Die Studienteilnehmenden hatten sich mit konstruktiven Vorschlägen an die Bildungsverwaltung gewandt. Diese wurden aber, genau wie die Schreiben der GEW BERLIN und der Personalräte, ignoriert.

Erzieher*innen auf sich allein gestellt

Die Erweiterung des Betreuungsbetriebs sorgt für Verunsicherung unter den Erzieher*innen. Die GEW BERLIN vermisst klare Vorgaben der Senatsbildungsverwaltung zur Umsetzung der Notbetreuung in den Kindertagesstätten. Während der Senat auf der einen Seite detailliert regelt, wer in den erweiterten Kreis der Notbetreuung aufgenommen wird, fehlen auf der anderen Seite verbindliche Vorgaben, wie die Öffnung der Kitas vor Ort umgesetzt werden soll. Die GEW fordert verbindliche Aussagen seitens der Senatsverwaltung, was den Arbeits- und Gesundheitsschutz, den Umgang mit Risikogruppen, das Tragen von Gesichtsmasken, die Regelung zu den Gruppengrößen sowie Reinigungs- und Hygienepläne angeht.

GEW-Gutachten zum Gesundheits- und Arbeitsschutz

Im Zusammenhang mit der schrittweisen Wiederöffnung der Schulen gibt es viele rechtliche Fragen zu klären. Die GEW hat zwei Gutachten in Auftrag gegeben und veröffentlicht. Sie enthalten nützliche Hinweise für die Praxis. Der Arbeitsrechtler Wolfhard Kohte fordert in seinem Gutachten die zwingende Einbeziehung von Personalräten bei der Öffnung von Schulen. Die Verantwortung für die Hygiene vor Ort dürfe von Land und Kommunalen Schulträgern keinesfalls auf die Schulleitungen abgeschoben werden. Mehr dazu auf www.gew.de

DGB fordert Familiensoforthilfe

Familien stehen unter Druck und sollen in der Coronakrise eine Familiensoforthilfe mit Anspruch auf Freistellung und Lohnersatz erhalten. Das forderte der Deutsche Gewerkschaftsbund. Berliner Eltern sind durch Kita- und Schulschließungen besonders zerrissen zwischen Familie und Erwerbsarbeit: In mehr als zwei Dritteln der 362.700 Berliner Familien mit Kindern unter 18 Jahren sind alle anwesenden Elternteile erwerbstätig, wie der neue Familienbericht aufzeigt: in 69 Prozent der Paarhaushalte arbeiten beide Eltern, 71 Prozent der Alleinerziehenden sind berufstätig. »Kitas und Schulen werden noch längere Zeit nicht im Normalbetrieb laufen. Die im Infektionsschutzgesetz geregelte Verdienstausfallentschädigung greift dagegen nur sechs Wochen – diese Regelung darf auf keinen Fall einfach auslaufen«, forderte Sonja Staack, stellvertretende Vorsitzende des DGB Berlin-Brandenburg. Der Lohnersatz müsse für die gesamte Zeit der Kita- und Schulschließungen verlängert und zudem auf 80 Prozent des Nettogehaltes erhöht werden.

Wann, wenn nicht jetzt?

In einem Aufruf unter der Überschrift »Wann, wenn nicht jetzt« fordert ein Bündnis von Organisationen die Aufwertung von so genannten »Frauenberufen«, die in Deutschland schlecht bezahlt und häufig unter schwierigen Arbeitsbedingungen erledigt werden. In der Corona-Krise sei besonders deutlich geworden, »welches die Jobs sind, die das Überleben sichern und die als systemrelevant gelten. Es sind Kranken- und Altenpfleger*innen, Verkäufer*innen, Arzthelfer*innen, Erzieher*innen und alle, deren Arbeit in der Öffentlichkeit gar nicht wahrgenommen wird. Gesellschaftlich notwendige Arbeit muss jetzt und für die Zukunft neu bewertet werden«, heißt es in dem Aufruf.

Mehr Holzmodulschulen in Berlin geplant

Nach den guten Erfahrungen mit der Errichtung von Schulen in Holzmodulen soll jetzt in Berlin diese Bauweise für weitere drei Schulen verwendet werden. Bisher konnten in Holzmodulbauweise eine Sekundarschule in Mahlsdorf und zwei Grundschulen in Lichtenberg in erstaunlich kurzer Zeit errichtet werden. Die kurze Planungs- und Bauzeit sowie ökologische Aspekte führten dazu, dass die Taskforce Schulbau Anfang Mai 2020 dies beschlossen hat. Das Bauen mit Holz hat auch erhebliche ökologischen Vorteile: Sowohl bei der Produktion als auch bei der Montage wird weniger Energie verbraucht und insgesamt wird die Umwelt weniger belastet, weil es ein nachwachsender Rohstoff ist, er recycelt werden kann und er Kohlenstoff speichert. Das Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNNEP) wies in einem Bericht im Mai 2019 darauf hin, dass die durch den Bauboom verursachte starke Nachfrage nach Sand entlang von Küsten und Flusslandschaften vermehrt zu Auswaschungen und Überschwemmungen in diesen Gebieten führt.

ÜBRIGENS

Ganz schön anstrengende Zeiten. Gefühlt jeden zweiten Tag ändert sich der Plan. Alles ist so kompliziert. Wie wird es weitergehen? Wie soll es weitergehen? Wie kann es weitergehen?

Es fällt schwer, die Ruhe zu bewahren, die gute Laune zu bewahren. Motiviert und strukturiert, die Arbeit zu erledigen und am besten noch innovative Ideen zu entwickeln, wie wir am besten mit der Situation umgehen könnten.

Wie oft platzt euch am Tag der Kragen und ihr denkt: Das kann doch nicht wahr sein! Was für ein Quatsch ist das jetzt wieder? Sagt es laut. Teilt es euren Vorgesetzten mit, damit sie eure Perspektive einnehmen können. Und wenn ihr könnt, macht Vorschläge, wie es besser gehen könnte. Tauscht euch mit euren Kolleg*innen aus, redet euch den Ärger von der Seele und entwickelt Ideen, was ihr machen könntet, damit ihr euch weniger ärgern müsst. Schreibt es uns, damit auch andere teilhaben können.

CMdR

VON MITGLIEDERN FÜR MITGLIEDER

Die Redaktion freut sich über Beiträge zu vielfältigen Themen, von jedem GEW-Mitglied. ***Also schreibt für die bbz!*** Schickt eure Texte an bbz@gew-berlin.de und bringt euch ein!

REDAKTIONSSCHLUSS – IMMER MITTWOCH

September 2020: 29. Juli

Oktober 2020: 26. August

IMPRESSUM

Die *bbz* ist die **Mitgliederzeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft**, Landesverband Berlin, Ahornstr. 5, 10787 Berlin und erscheint monatlich (10 Ausgaben) als Beilage der E&W. Für Mitglieder ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Für Nichtmitglieder beträgt der Bezugspreis jährlich 18 Euro (inkl. Versand).
Redaktion: Caroline Muñoz del Rio (verantwortlich), Markus Hanisch (geschäftsführend), Janina Bähre, Doreen Beer, Josef Hofman, Manuel Honisch, Antje Jessa, Arne Schaller, Ralf Schiweck, Folker Schmidt , 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/Claudia Sikora/Jürgen Brauweiler, Erkelenzdamm 9, 10999 Berlin, Tel. 61 39 36-0, Fax -18, E-Mail info@bleifrei-berlin.de
Druck: Bloch & Co, Grenzgrabenstr. 4, 13053 Berlin

ISSN 0944-3207 06/2020: 31.100

Unverlangt eingesandte Besprechungsexemplare und Beiträge werden nicht zurückgeschickt. Die Redaktion behält sich bei allen Beiträgen Änderungen vor. Beiträge nur per E-Mail einsenden. Die in der *bbz* veröffentlichten Artikel sind keine verbandsoffiziellen Mitteilungen, sofern sie nicht als solche gekennzeichnet sind.

BAUSTEINE GEGEN GEWALT

Herbert Scheithauer ist Professor für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Freien Universität Berlin. Im Interview mit der *bbz* spricht er über Gewalt und Mobbing an Schulen

Das Interview führte Doreen Beer

Lieber Herr Scheithauer, könnten Sie uns zunächst kurz umreißen, was Sie unter Gewalt verstehen?

Scheithauer: Wenn über Gewalt gesprochen wird, gibt es sehr unterschiedliche Sichtweisen, Definitionen und auch Zeittrends. Es gibt subjektive Empfindungen und wissenschaftliche Definitionen. Es ist wichtig, genau zu überlegen, was meinen wir mit Gewalt. Handelt es sich wirklich um Verhaltensweisen, die mit einer wissenschaftlichen Definition von Gewalt gleichgesetzt werden können oder meinen wir zum Beispiel das Nichtbefolgen sozialer Regeln und Normen, was eigentlich mit Gewalt im engeren Sinne nichts zu tun hat.

Bei interpersonaler Gewalt geht es darum, dass eine Person einer anderen, physisch oder psychisch schwächeren Person, Schaden zufügt oder androht. Allgemein verstehen wir oftmals unter Gewalt nur körperliche Gewalt. Es gibt aber sehr unterschiedliche Formen. Inzwischen wissen wir, dass beispielsweise auch relationale Gewalt, das heißt, jemanden sozial zu isolieren, eine Form von Gewalt sein kann. Eine der häufigsten Formen, die wir im Schulkontext beobachten können, ist das sogenannte Mobbing. Hier haben wir es mit einem Machtungleichgewicht zwischen sogenannten Täter*innen und sogenannten Opfern zu tun. Täter*innen malträtieren, piesacken ihre Opfer wiederholt über einen längeren Zeitraum.

Was sagen die Zahlen über die Entwicklung von Gewalt an Schule aus? Kann man von einer Zunahme von Gewalt an Schulen sprechen?

Scheithauer: Das ist sein sehr komplexes Thema. Inzwischen wird intensiv über Gewalt in der Schule, aber auch in der Gesellschaft berichtet. Wir müssen unterscheiden zwischen der subjektiven Empfindung und Wahrnehmung von Gewalt und der Beurteilung anhand von objektiven Daten. Eine Zunahme von Gewalt kann aufgrund fehlender vergleichbarer Daten nicht untermauert werden. Annähernd vergleichbare Studien zeigen, dass körperliche Formen von Gewalt abgenommen haben. Man kann eher sagen, dass sich die Formen von Gewalt verändert haben und dass es eine höhere Sensibilität gegenüber Gewaltphänomenen gibt, was gut ist.

FOTO: ADOBE STOCK/NATALIA DERIABINA

Außerdem kann es sein, dass Lehrkräfte in Schulen, die in ihrer grundständigen Ausbildung nicht wirklich auf den Umgang mit Gewalt und unangemessenem sozialen Verhalten vorbereitet wurden, aus Überforderung mehr Situationen als Gewalt wahrnehmen. Ich will aber nicht leugnen, dass es auch einzelne Standorte und Situationen gibt, wo Pädagog*innen aufgrund der Ballungen von Problemen mehr Gewalt wahrnehmen als an anderen Standorten oder als früher. Das ist im Einzelfall durchaus möglich.

Was sind die Ursachen von Gewalt?

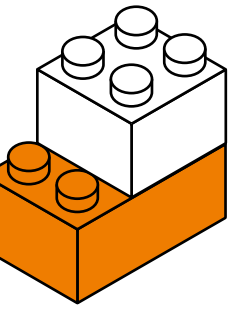
Scheithauer: Es ist wahrscheinlicher, dass Gewalt stattfindet, wenn Menschen in Gruppen zusammenkommen. Gruppendynamische Prozesse, soziale Normen und das soziale Klima sind gerade für den Schulkontext sehr wichtig. Wenn niemand dagegen aufsteht oder Schüler*innen vielleicht sogar Täter*innen unterstützen, wenn sie Beleidigungen, Bedrohungen, Beschämungen sehen, signalisieren sie den Täter*innen: »Es ist okay, was du tust«. Wenn ein soziales Klima der Angst in der Gruppe herrscht, kann es sein, dass andere aus Angst mitmachen, um nicht das nächste Opfer zu werden.

Wird auf Schulebene nicht konsequent gegenüber gewalttätigen Vorfällen vorgegangen, ist das ein Signal an (potenzielle) Täter*innen weiterzumachen. Lehrkräfte müssen dazu auch perfide Formen von Gewalt erkennen können, wozu sie vielleicht gar nicht ausgebildet sind und Gewalt findet oft unabhängig von ihren Blicken statt. Und an vielen Schulen gibt es keine eindeutigen Antigewaltpolicies mit entsprechenden Programmen und personellen Ressourcen mit Fachkompetenz. Es fehlen Schulsozialarbeiter*innen, die zusammen mit den Lehrkräften agieren können, die Ansprechpartner*innen sind.

»Eine gute Antigewaltarbeit braucht Zeit.«

Welche Rolle spielt der räumliche Zustand von Schulen?

Scheithauer: Auch der desolate Zustand von Räumen und die mangelnde Einbeziehung der Schüler*innen in die Gestaltung von Räumen kann Gewalt verstärken. Wir wissen ja, dass es viele Schulen gibt, wo dringend etwas getan werden müsste. In manchen Fällen liegen Ursachen von Gewalt auch im häuslichen Umfeld. Aber in den meisten Fällen haben wir dort, wo sich Gewalt dann zeigt, gruppendynamische Prozesse, die das Geschehen besser erklären können, als nur individuelle Faktoren aufseiten der Täter*innen. Die Arbeit mit einem*r einzelnen Schüler*in kann in manchen Fällen Sinn machen, aber nicht immer. Bei Mobbing macht es mehr Sinn, mit der ganzen Gruppe zu arbeiten. Nichtsdestotrotz können wir auch die Ebene der individuellen Faktoren betrachten, also einen Mangel an Empathie, einen Mangel an sozialen Kompetenzen und Fertigkeiten.



Was sind aus Ihrer Perspektive wichtige Bausteine, um Gewalt zu verhindern oder gut mit Gewaltsituationen umgehen zu können?

Scheithauer: Wir müssen nicht nur Gewalt anschauen, sondern wir müssen verstehen, dass Gewalt oftmals passiert, weil es einen Mangel an sozialen Kompetenzen und ein Nichtbeachten der Gruppendynamiken gibt. Das heißt, ich darf nicht nur gegen Gewalt, sondern ich muss auch für sozial-emotionale Kompetenzen und ein positives Klassenklima arbeiten. Zum anderen müssen wir, wenn wir erfolgreich gegen Gewalt vorgehen wollen, auf mehreren Ebenen aktiv werden. Am besten gleichzeitig. Eine gute Antigewaltarbeit braucht auch Zeit.

Wünschenswert wäre, wenn in der grundständigen Lehrkräftebildung die Förderung sozialer Kompetenzen und der Umgang mit Gewalt und gruppendynamischen Phänomenen schon eine Rolle spielt. Wenn die Lehrkräfte dann an die Schulen kommen, brauchen wir natürlich eine Schulleitung und ein Kollegium, welche sich dieser Problematik bewusst sind und im Schulprogramm entsprechende Maßnahmen verankern. Das bedeutet auch, dass ich sehen muss, wie ich die Eltern und das häusliche Umfeld in die Arbeit einbinde.

Ich brauche dann natürlich bestenfalls auch Schulen, die Orte sind, wo man gerne hingeht und zwar nicht nur auf der Basis der Beziehungen, sondern auch hinsichtlich des Zustandes der Räume. Und ich muss Schüler*innen mit in den Prozess der gesamten Schulgestaltung nehmen, so dass sie Schule als einen Ort empfinden, den sie mitgestalten. Wir brauchen demokratiepädagogische Ansätze und eine Förderung von Formen des demokratischen Miteinanders.

Dann können wir überlegen, wie gestalte ich jetzt Programme und Maßnahmen auf der Ebene, dass Schulsozialarbeiter*innen an allen Schulen zusammen mit Lehrkräften in den Schulklassen arbeiten können.

Welche Maßnahmen könnten das sein?

Scheithauer: Das sind einerseits Maßnahmen, die grundsätzlich an jeder Schule Sinn machen, wie zum Beispiel der Klassenrat. Das heißt, ich habe Sprachrohre, so dass alle zu Wort kommen und sich äußern können. Aber es sind auch Maßnahmen, wo wir die sozial-emotionalen Kompetenzen von Schüler*innen fördern, ihnen die Möglichkeit geben, miteinander positive Erfahrungen zu sammeln, miteinander ein soziales Klima zu schaffen, wo sie sich wohlfühlen, füreinander Verantwortung übernehmen. Schule muss also ein Ort sein, wo Schüler*innen merken, dass es wichtig ist, wie es ihnen geht. Da müssen wir manchmal auch ein bisschen am Lehrplan vorbei-

schauen und uns fragen: Was kann ich tun, damit Schüler*innen wirklich Freude haben und Schule als einen Ort erleben, wo sie sich als selbstwirksam erleben? Und so etwas geschieht ja auch bereits an vielen Schulen.

Und dann gibt es natürlich die konkrete Situation: eine Schule muss sich auch damit beschäftigen, was passiert, wenn wirklich Gewalt stattfindet. Die Schulleitung und das Kollegium müssen wissen, wie man konkret mit einem Gewaltvorfall umgeht, was genau zu tun ist, welche pädagogischen Maßnahmen – aber auch andere Maßnahmen – folgen sollten. Und da fehlt es immer noch an klaren Kenntnissen und Wissen über Handlungsweisen, so dass diese Ebene dringend nachzuarbeiten ist.

Was ist bei einem akuten Gewaltvorfall wichtig?

Scheithauer: Ich muss genau wissen, wie auch in den Gewalt- und Krisenplänen der Senatsverwaltung gut dargestellt, wen ich einzuschalten habe, was ich formalrechtlich zu tun habe. Das wissen die meisten nicht, weil der Plan irgendwo unten links im Regal liegt und dann nur im Notfall rausgeholt wird. Es macht also Sinn, sowas »mit Leben zu füllen«, das mal durchzuspielen und sich klarzumachen, wer eigentlich für was zuständig ist.

Wir selber haben an der Freien Universität zum Beispiel das Programm »NETWASS – NETWorks Against School Shootings« entwickelt, um mit Formen von schwerer Gewalt, bis hin zur Amokandrohung, umzugehen. Aber dieses System kann auch verwendet werden, um zu überlegen, wie wir mit Schüler*innen umgehen, die Suizidabsichten geäußert haben, die vielleicht andere mobben und Formen von Gewalt zeigen. Das heißt, NETWASS ist ein System, das eine Struktur mit Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten an einer Schule bildet.

Es gibt sehr unterschiedliche Konzepte der Intervention und Prävention, von denen die meisten Schulen wahrscheinlich gar nichts wissen. Wichtig wäre mir, dass Schulen auf gut evaluierte Ansätze zurückgreifen.

An der Freien Universität Berlin werden wissenschaftlich fundierte Programme entwickelt und begleitet, zum Beispiel das Programm Fairplayer.Manual und auch das Programm Medienhelden. Können Sie uns die vorstellen?

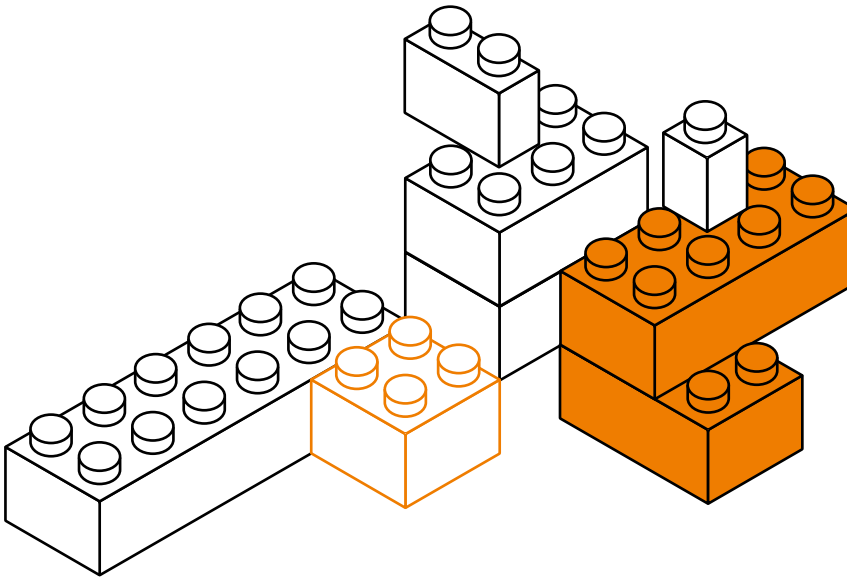
Scheithauer: Ich möchte nicht nur meine eigenen Programme bewerben, deshalb möchte ich explizit darauf hinweisen, dass es die »Grüne Liste Prävention« gibt, die online abrufbar ist und in der wissenschaftlich evaluierte, qualitativ hochwertige Programme gelistet sind. Oder es gibt den »Wegweiser Prävention«, der mir in meiner Region Ansprechpartner*innen für Programme zeigt.

Unsere Programme Fairplayer.Manual, einmal für die Klassen 5 bis 6 und einmal für die Klassen 7 bis 9 sowie das Programm Medienhelden gegen Cybermobbing und zur Förderung von Medienkompetenzen liegen eng beieinander, weil sie auf Prävention von Mobbing oder Cybermobbing zielen. In diesen Programmen wird aber nicht nur gegen Mobbing gearbeitet, sondern auch an der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und der Empathie beispielsweise. Sie gehen auf die Gruppendynamik in der Schulklasse ein. Sie werden über einen längeren Zeitraum und am besten mehrzügig in Tandems im alltäglichen Unterricht von Lehrkräften und/oder Schulsozialarbeiter*innen umgesetzt. Wir haben dazu Fort- und Ausbildungsstrukturen entwickelt, so dass sich Lehrkräfte entsprechend fortbilden und ausbilden lassen können. Wir begleiten sie während der Umsetzung. Studien mit Vergleichsklassen, in denen die Programme nicht durchgeführt wurden, zeigten positive Wirkungen wie den Rückgang von Mobbing, die Zunahme sozial-emotionaler und moralischer Kompetenzen oder die Verbesserung des sozialen Klimas.

»Wir dürfen nicht nur gegen Gewalt, sondern wir müssen auch für sozial-emotionale Kompetenzen und ein positives Klassenklima arbeiten.«

Wir haben zudem ein weiteres Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen für die Grundschule entwickelt, das Programm Papilio (*www.papilio.de*) für sechs bis neujährige Grundschüler*innen.

Das sind drei Programme, die evaluiert sind, von denen wir die Wirkung kennen und wo wir wissen, dass sie die Schulen über einen längeren Zeitraum unterstützen, um mit Gewalt umzugehen und Gewalt vorzubeugen und Schule zu einem besseren Ort zu machen.



»Wird auf Schulebene nicht konsequent gegenüber gewalttätigen Vorfällen vorgegangen, ist das ein Signal an (potenzielle) Täter*innen weiterzumachen.«

*Jetzt gibt es sicher Lehrer*innen, die sich fragen, was sie denn noch alles machen sollen.*

Scheithauer: Das verstehe ich total. Keiner hat ihnen, bevor sie in den Schuldienst gegangen sind, gesagt, dass das alles dazu gehören wird. Deshalb ist es so wichtig, das auch in der grundständigen Ausbildung zum Thema zu machen. Lehrkräfte sind vereinzelt, gerade wenn an den Schulen noch keine nachhaltigen Konzepte bestehen. Da empfinden viele Lehrkräfte zu Recht, dass sie überfordert sind. Sie brauchen Unterstützung auf der Ebene der Schulleitung und des Kollegiums. Ich kann es gut nachvollziehen, dass man sich nicht auch noch für Mobbingprävention verantwortlich fühlen möchte, aber de facto ist es so, selbst wenn die Ursachen für ein Verhalten beispielsweise im häuslichen Umfeld liegen. Sie müssen einen Weg finden damit umzugehen, es bleibt ihnen ja nichts Anderes übrig, weil es auf sie und die Schulklasse wirkt. Man kann sich dem nicht entziehen. Und deshalb ist es doch besser zu sagen, das finde ich nicht schön, aber jetzt versuche ich mal Wege zu finden, wie ich damit umgehen kann. Das kann ich aber nicht alleine, dazu brauche ich Fortbildungen, Ressourcen, Unterstützung.

Hilfreiche Links
www.gruene-liste-praevention.de
www.medienhelden.info
www.fairplayer.de
www.wegweiser-praevention.de
www.papilio.de

Wie sehen Sie die Rolle der Eltern im Rahmen von Gewalt- und Mobbingprävention?

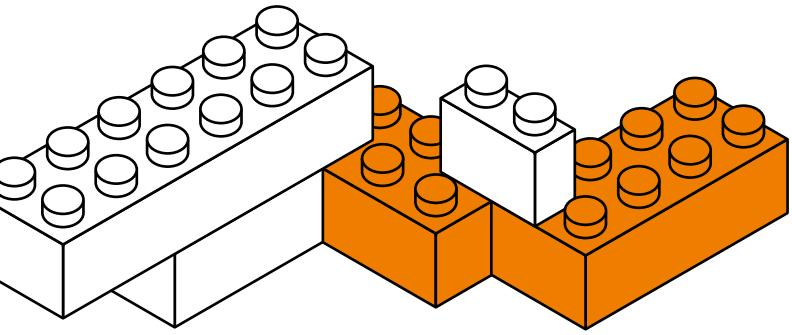
Scheithauer: Manchmal sind Eltern im häuslichen Umfeld Verursacher*innen dafür, dass es Gewalt an Schulen gibt. Es gibt zudem Eltern, die vielleicht falsche Vorstellungen von »Schule« haben. Es gibt Eltern, die sich machtlos gegenüber Schule erleben, die das Gefühl haben, mein Kind wird nicht ernst genommen, andere drohen Lehrkräften gleich mit der Anwältin. Da gibt es die ganze Bandbreite – neben Eltern, die sich sehr für die Schule einsetzen und unterstützen. Eltern sind sehr wichtig als Vorbilder, zu Hause, aber auch wie sie untereinander oder mit den Lehrkräften umgehen. Alles, was die Eltern den Kindern zu Hause nicht mitgeben, wird in der Schulklasse sehr deutlich im Sozialverhalten, aber auch beispielsweise in der Selbständigkeit der Schüler*innen. Die Lehrkraft muss ja nicht nur mit zwei oder drei Kindern umgehen, sondern mit allen in der Klasse. Das ist eine wahnsinnige Herausforderung. Und das müssen Eltern verstehen, dass eine Lehrkraft dem Kind nichts beibringen, das Kind nicht unterstützen kann zu lernen, wenn sie damit beschäftigt ist, das Sozialverhalten der Kinder zu kontrollieren und erst einmal eine funktionierende Gruppe aus der Schulklasse zu machen. Deshalb müssen die Eltern Verständnis haben und auch in den Dialog mit den Lehrkräften gehen und auch ernst nehmen, was eine Lehrkraft ihnen rückmeldet. Auf der anderen Seite würde ich mir wünschen, dass in manchen Fällen Lehrkräfte und Schulleitungen besser verstehen, dass einige Eltern sich nicht ernst genommen fühlen und auf Probleme, vielleicht auch in der Schule, hinweisen wollen, die ernst genommen werden müssen.

*Die Zusammenarbeit zwischen Pädagog*innen und Eltern ist also essentiell?*

Scheithauer: Genau. Es ist wichtig, dass Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen und Eltern stärker zusammenkommen, dass sie füreinander Verständnis entwickeln. Das magische Wort der Erziehungspartnerschaft ist schon fast ein bisschen abgedroschen, dennoch geht es in die richtige Richtung, nämlich die Eltern und die Lehrkräfte zusammenzubringen, gemeinsam das Kind nicht nur zu beschulen, sondern auch zu erziehen und gemeinsam das Kind zu unterstützen und fördern. Aber auch da brauchen viele Schulen Unterstützung. Schön wäre, wenn die Schulen, die gute Wege gefunden haben, zum Beispiel gute Elternarbeit zu machen, ihre Ideen stärker nach außen tragen, anderen Schulen präsentieren, dass Schulen von Schulen lernen können.

Grundsätzlich ist es sehr wichtig, dass Schule sich als ein Ort versteht, wo nicht in kurzer Zeit – zack! – von außen mal eben etwas verändert wird, sondern wo Schulentwicklungsprozesse einen langen Atem brauchen, und miteinander, mit allen Beteiligten gemeinsam angegangen werden. Schule ist kein Ort, der statisch ist, sondern wo wir uns auch immer wieder mit den gesellschaftlichen Entwicklungen darauf einstellen müssen, dass bestimmte Themen hinzugenommen werden. Ich glaube, wir müssen Lobbyarbeit machen für Schulen und Lehrkräfte. Ich merke einfach, dass Lehrkräfte ganz wichtige Personen sind und das muss man ihnen auch persönlich und gesellschaftlich vermitteln und zeigen, dass sie eine ganz wichtige Aufgabe in unserer Gesellschaft haben.

Vielen Dank. Das ist ein schöner Abschluss für das Interview.



GEWALTFREIHEIT GEHT NUR GEMEINSAM

Der Umgang mit Gewalt gehört zum Alltag vieler Fachkräfte an Berliner Schulen. Pädagog*innen sind damit oft überfordert. Darüber reden kann helfen

von Sibylla Mann

Ich bin Erzieherin und Heilpädagogin und habe unter anderem auch in einer therapeutischen Gruppe mit Schüler*innen gearbeitet, welche aufgrund ihres auch gewaltbereiten Verhaltens nicht mehr an einer Regelschule beschulbar waren. Mit den Erfahrungen und dem Wissen aus dieser Arbeit wechselte ich zunächst an eine große Berliner Gemeinschaftsschule, dann an ein Förderzentrum mit Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt »Geistige Entwicklung«. Ich möchte mich in meinem Artikel auf meine Erfahrungen an beiden Schulen beziehen, da die Kolleg*innen an allen Schulen vor der Herausforderung stehen, mit Gewaltsituationen umzugehen.

In meiner Arbeit mit Schüler*innen begegneten mir wiederholt Situationen, in denen diese massiv zuschlugen, aber auch Situationen, in denen Schüler*innen für die Fachkräfte verbal nicht mehr erreichbar waren, um sich schlugen, Möbel warfen und die Verletzung von Mitschüler*innen und Kolleg*innen in Kauf nahmen.

Demgegenüber standen oft Pädagog*innen, die nicht wussten, wie sie damit umgehen sollten. Schimpfen, Eltern anrufen, Schulleitung informieren, Schulsozialarbeit? Darf ich den*die Schüler*in anfassen? Wer kümmert sich um die anderen Schüler*innen in der Klasse? Viele Kolleg*innen fühlen sich überfordert und nicht gut vorbereitet, Gewaltsituationen gut zu begleiten oder durch eigenes Verhalten gezielt zu deeskalieren. Denn das ist möglich, bei entsprechenden personellen und Weiterbildungsbedingungen. Dagegen steht die berechtigte Frage, was sollen wir denn noch alles leisten.

Wir Pädagog*innen sollten erkennen, dass Störungen im Unterricht durch Konflikte, ob gewaltvoll oder nicht, die Wissensvermittlung ausbremsen, deshalb müssen wir uns damit auseinandersetzen. Viele unserer Schüler*innen konnten bisher, aus unterschiedlichsten Gründen, kaum gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien erlernen.

Auch werden aufgrund des Kitaplatzmangels zunehmend Kinder eingeschult, die noch nicht die Möglichkeit hatten, das Verhalten in einer Gruppe zu üben.

Unsere Rolle ist also zunehmend nicht nur die der Wissensvermittler*in, sondern mit den Schüler*innen ins Gespräch zu gehen und zu hinterfragen, warum sie sich so verhalten. Manchmal heißt das auch erst einmal gewaltfreie Konfliktlösungsmöglichkeiten einzuüben und zu festigen. Das geht nur gemeinsam mit allen Kolleg*innen an der Schule. Auch sollten wir uns unserer eigenen Vorbildfunktion jederzeit bewusst sein. Wie gehe ich mit Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen um?

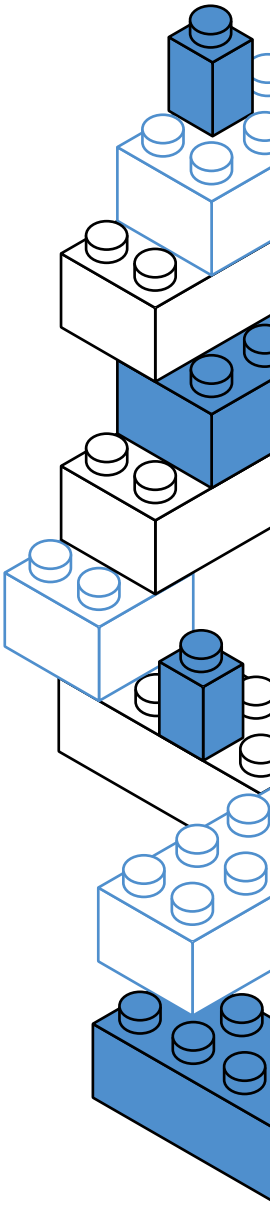
Möglichkeiten der Konfliktlösung üben

Da wir überwiegend allein in den Klassen arbeiten, bedeutet dies, dass wir über gute Fähigkeiten der Selbstreflektion verfügen müssen, um uns auch immer wieder selbst zu hinterfragen: Was kann ich tun, damit es dem*der Schüler*in leichter fällt, diese Situation gewaltfrei zu bewältigen? Fühlt sie*er sich von mir ungerecht behandelt oder bloßgestellt? Dem gegenüber stehen natürlich die aktuellen Arbeitsbedingungen an den Schulen. Klassengröße, personelle und räumliche Ausstattung, Lehrplan, Inklusion. Immer mehr Aufgaben und Herausforderungen und auch oft fehlende Wertschätzung. Viele Kolleg*innen sind unsicher, an wen sie sich wenden, wo sie Unterstützung erhalten können. Und die eigene Angst von den Kolleg*innen als unfähig gesehen zu werden. Der*die hat die Klasse nicht »im Griff«.

Dabei wissen wir alle aus der Entwicklungspsychologie, dass Angst Kreativität hemmt und wir Kreativität brauchen, um unser Wissen, auch bei der Lösung von Konflikten, einzusetzen und das nicht nur bei Schüler*innen.

Deshalb, lasst uns Gewaltvorfälle nicht nur für die Statistik dokumentieren. Gebt uns Ansprechpartner*innen und Schulungen, um gut und angstfrei mit Gewaltsituationen umzugehen. Gebt uns Zeit und ein angstfreies Arbeitsklima zur Reflektion und Aufarbeitung. Lasst uns Gewalt nicht als Versagen sehen, sondern als Chance der Weiterentwicklung der Schüler*innen und uns Pädagog*innen. Und gebt uns viel mehr Schulsozialarbeiter*innen an den Schulen! ■

Sibylla Mann,
Erzieherin und Heilpädagogin,
Pädagogische Unterrichtshilfe an der Schule am Rosenhain in Marzahn-Hellersdorf



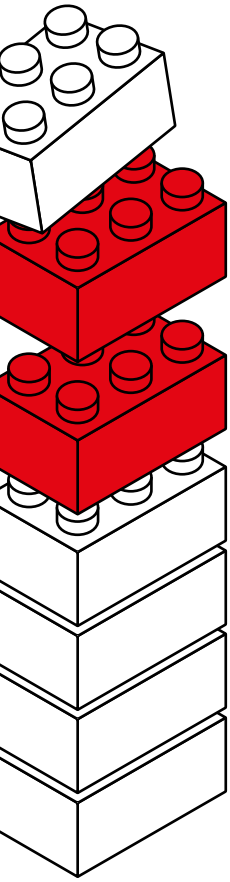
BILDUNGSAUFTRAG GEWALTPRÄVENTION

Beim Umgang mit Schüler*innenkonflikten stellt die Verankerung von Gewaltprävention einen unverzichtbaren Baustein dar

von Ulrich Clemens

Ahmed hat wieder zugeschlagen, diesmal in der Hofpause gegen zwei Mädchen, die gerade auf der Teller-Seilbahn herumgeschaukelt sind. Die herbeigerufene Lehrerin lässt Ahmed zu sich kommen, stellt ihn zur Rede, befragt einige umstehenden Mitschüler*innen als Zeug*innen und beendet die Pausenaufsicht mit ernsthaften Worten: »Das werden wir noch mal mit eurer Klassenlehrerin nachbesprechen müssen!« Missmutig schlendern alle Schüler*innen mit dem Abklingeln ins Treppenhaus. Die Lehrerin hinterlegt für die Klassenlehrerin einen Mitteilungszettel über den Vorfall und bittet um einen Vermerk im Klassenbuch, da Ahmed zum wiederholten Male gegen Mädchen aggressiv geworden ist.

Dieser nicht untypische Vorfall lässt offen, ob es wirklich zu einer Nachbesprechung kommen soll, ob sich Klassenlehrerin und Mitschüler*innen gemeinsam um Ahmeds Sozialverhalten kümmern wollen, kurz gesagt, ob es erzieherische Konsequenzen geben wird, wie Elterninformation und zeugnisrelevanten Vermerk im Klassenbuch, oder gar die Anberaumung einer Klassenkonferenz.



Schulstationen sind unerlässlich

Dieser Zwischenfall würde in Schulen, die über eine Schulstation verfügen, durchaus zügig, nachhaltig und kompetent »verhandelt« werden können. Vom Schüler würde in vertrauensvollem Kontakt eine ehrliche Einsicht mit Entschuldigung und möglicherweise eine Wiedergutmachung gegenüber den Geschädigten erwartet werden können. Der Konflikt wäre rasch geschlichtet, weil eine Schulstation dafür zuverlässig zur Verfügung stände.

Doch warum gelingt es im heutigen Schulalltag oftmals nur sehr unzureichend, wenn überhaupt, das wachsende Gewalt- und Konfliktpotential der Berliner Schüler*innenschaft einzudämmen? Liegt es an einer überlasteten Lehrer*innenschaft, die solche kurzfristigen, aber intensiv auftretenden Zwischenfälle nicht lösen kann? Hängt es mit den angestiegenen Schüler*innenzahlen mit Förderstatus, mit überfüllten und beengten Willkommensklassen oder mit rapide gestiegenen Familien in prekären Lebensverhältnissen zusammen? Diese Fragen kann ich aus langjähriger Praxiserfahrung mit einem eindeutigen JA beantworten und mit der Perspektiv-Frage verknüpfen: »Wie sollte unser Schulsystem darauf zielgerichtet und effektiv reagieren, präventiv, intensiv und gut vernetzt mit benachbarten Behörden, Jugendamt und Horteinrichtungen?«

Vorrangige Maßnahme wäre die Implementierung einer Schulstation, regelmäßig geöffnet, ansprechend und kommunikativ ausgestattet für Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte. Hier, in einer umfangreich ausgestatteten Schulstation, werden Einzelkonflikte verhandelt, Gruppengespräche, Telefonate und Protokolle geführt, neue Vereinbarungen und Klassenprojekte gestaltet.

Eine angstfreie Lernatmosphäre schaffen

Gemeinsames pädagogisches Ziel bleibt für alle Beteiligten, eine gewaltfreie und angstfreie Lernatmosphäre zu schaffen, die gerade den schwächeren, »abgehängten« Schüler*innen zugutekommen soll. Dazu müssen diese Kinder in ihrer belasteten Rollenposition innerhalb der Lerngruppe überhaupt erst einmal positiv und offenherzig kontaktiert werden, vertrauensvoll, freundlich, aufgeschlossen.

Gelingt eine solche Eindämmungsstrategie nur unzulänglich oder regressiv, so ist als zweite Strategiestufe, ein sofortiges pädagogisches Krisenteam gefordert, wie es im »Notfallordner für Berliner Schulen« empfohlen wird.

Zum Krisenteam gehören: Schulleitung, Klassenleitung, Erzieher*innen, Vertreter*innen des SIBUZ, sowie Vertrauenslehrer*innen oder eine fachbezogene Lehrkraft. Diese flexible Gruppe befasst sich regelmäßig mit Gewaltvorkommnissen, auch kleineren, oberhalb einer Bagatellschwelle, tauscht sich aus mit bezirklichen und überbezirklichen Fürsorgeeinrichtungen, konzipiert schulinterne Fortbildungen und hält Beratungsangebote bereit.

Bei extremen Gewaltfällen, beispielsweise tätlichen Angriffen auf Lehrkräfte, sollte der Bereich Krisen-

FOTO: ADOBE STOCK/JO PANUWAT D

intervention der Schulpsychologie unbedingt zu Rate gezogen werden.

Der Notfallordner bietet schnelle Hilfe

Der umfangreiche »Notfallordner für Berliner Schulen« ist eine große, systematisch-strukturierte Handreichung für alle denkbaren Gewaltvorfälle. In drei Gefährdungsgraden kategorisiert, werden Gewaltvorfälle analysiert, in erzieherische Handlungsempfehlungen transformiert und an Schulleitung, Kollegium und Horterzieher*innen adressiert. Auch weiterem Schulpersonal bietet der Notfallordner schnelle Hilfe. Dazu gehört auch das ausgefüllte Notfall-Verzeichnis zur sofortigen Erreichbarkeit des Krisenteams einer Schule. Häufig ist der Standort des Ordners unbekannt, was natürlich nachgebessert werden müsste. Dazu gehört auch der Umgang mit dem Melde- und Weiterleitungsverfahren. Das Rückmeldeverfahren sollte in einer schulinternen Fortbildung geübt werden.

Betrachtet man die Berliner Gewaltstatistik über einen längeren Zeitraum, so fallen mehrere Negativtendenzen auf. Zum einen sind in fast allen Bezirken die Zahlen der gemeldeten Vorfälle angestiegen, zum anderen sind die Zahlen der gemeldeten Angriffe auf das Schulpersonal hoch. Hinzu kommen Vorfälle im Bereich »Mobbing/ Beleidigung/ rassistische Bemerkung/ Bedrohung«. Das Fazit ist erschreckend und besorgniserregend, ein Handlungsbedarf dringend geboten.

Ein*e Präventionsbeauftragte*r ist bisher an einigen Schulen im sozialen Brennpunkt funktional in einer festen Schulstation integriert, beziehungsweise übernimmt das inhaltliche Arbeitsfeld einer Schulstation. Auch wenn arbeitsrechtlich eine Schulstation durch einen freien Träger organisiert sein mag, so lässt sich ihre unverzichtbare Tätigkeit, wozu viele notwendigen organisatorischen Absprachen gehören, sofort erkennen, wenn man sich folgenden real erlebten Einzelfall vor Augen hält:

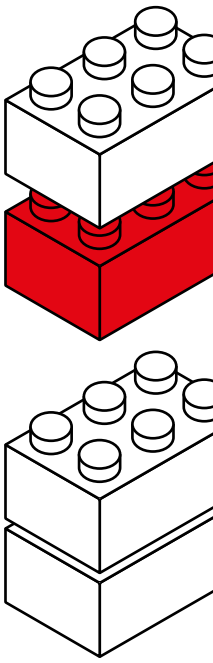
Daniel aus der Klasse 5b hat den Förderstatus »emotional-sozial« und den Förderstatus »Lernen«, damit einen Anspruch auf Förderstunden von maximal sechs Wochenstunden. Nachdem mehrere verdeckte und offene Gewaltvorfälle während des Unterrichts und den Pausen bekannt wurden, sollte Daniel als akuter Notfall auf Beschluss der Schulkonferenz in eine ambulante klinische Abteilung des Bezirks überwiesen werden. Dort sollte er erneut getestet und schulrechtlich weiter beschult werden.

Obwohl die zuständige Tagesklinik, die einzige in Charlottenburg, »hoffnungslos überfüllt, mit langer Warteliste« war, gelang der Leiterin der Schulstation und des Klassenlehrers, diese unausweichliche Maßnahme.

Ohne die enge pädagogische Kooperation zwischen Schulstation, beziehungsweise Präventionsbeauftragter, und Klassenlehrer, mit aktiver Unterstützung durch das SIBUZ und die Schulleitung, wäre eine solche Beschlussmaßnahme zum Scheitern verurteilt gewesen.

Mit perspektivischem Blick plädiere ich für neue Bildungs- und Unterrichtsangebote, die einer stark veränderten Schüler*innenschaft, innovative Lern- und Erfahrungsräume eröffnet. Medienbausteine und Unterrichtsprojekte wie das Buddy-Projekt, das Fairplay-Konzept, das Aktionsbündnis Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, sind unverzichtbar. Insbesondere im offenen und gebundenen Ganztagsbetrieb braucht es enge und effektive Kooperationen. Der Stellenwert von Gewaltprävention ist unbestritten und es gilt, ihrer gewachsenen Bedeutung im täglichen Unterrichtsgeschehen Geltung zu verschaffen. ■

Ulrich Clemens,
Lehrer an einer Grundschule



ES GEHT AUCH OHNE GEWALT

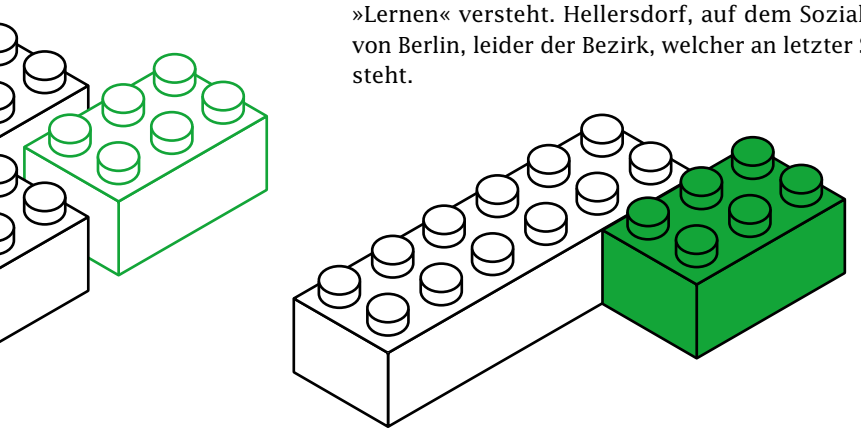
Schulsozialarbeit ist ein elementarer Baustein gegen Gewalt. Das zeigt die »Schule am Rosenhain« in Hellersdorf

von Ralph Syrowatka

Es gilt der Frage nachzugehen, warum wird überhaupt Gewalt angewendet, wenn es doch auch anders ginge. Warum geht es aber offenbar oft auch nicht anders?

In meiner Tätigkeit als Sozialpädagoge im Bereich »Schulsozialarbeit« habe ich zu unterscheiden zwischen verbaler, körperlicher und psychischer Gewalt, zwischen unterschiedlichen Eskalationsstufen, die oft einander bedingen, um zum vermeintlichen Erfolg zu kommen.

Mein Arbeitsort ist die »Schule am Rosenhain« in Berlin-Hellersdorf, welche sich als Förderzentrum mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt »Lernen« versteht. Hellersdorf, auf dem Sozialatlas von Berlin, leider der Bezirk, welcher an letzter Stelle steht.



Bestandteile meiner Arbeit an der Schule sind unter anderem auch Hausbesuche bei den Schüler*innen. Massive Unterrichtsstörungen, verbale Entgleisungen, aggressive Durchbrüche, die alle sozialen Interaktionen beeinträchtigen, erfordern von Anfang an eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern dieser Schüler*innen. Ziel ist es, so früh wie möglich, Erklärungen und Ursachen für aggressives Verhalten zu finden und gemeinsam Ansätze für eine positive Verhaltensentwicklung zu beraten.

Die Ursachen liegen oft außerhalb der Schule

Oft ertappe ich mich dabei, dass ich selbst ziemlich geladen den einen oder anderen Hausbesuch absolviere, da ich das Fehlverhalten des Schülers oder der Schülerin im Unterricht ebenfalls als unerträglich und unzumutbar empfand. Ich erlebe dann häufig völlig überforderte Eltern, die dankbar jede Erziehungsberatung und Hilfsangebote bezüglich konsequenter gemeinsamer Interventionen annehmen. Es erfüllt mich, wenn ich sehe, dass wir gemeinsam etwas bewegen können. Andererseits verstehe ich aber mitunter erst am Abend bestimmte Entwicklungen, nach einem Hausbesuch, dass der*die Schüler*in bei diesem »Elternhaus« noch so »drauf« ist, wie er*sie es eben ist, mit allem Fehlverhalten.

Das Verstehen der vielfältigen sozialen und individuell spezifischen Bedingungen, die sich gegenseitig stark beeinträchtigen, aber auch begünstigen können, ist für mich die entscheidende Grundlage, um mit dem*der einzelnen Schüler*in Handlungsalternativen erarbeiten zu können. Dabei wächst die Hoffnung, dass er*sie erst einmal die Erfahrung macht, weniger Ärger zu bekommen und stattdessen mehr Aufmerksamkeit durch Wertschätzung.

So stellt sich mir auch immer wieder die Frage, warum unsere Schüler*innen mehr Aufmerksamkeit für ihr Fehlverhalten statt für ein angemessenes

FOTO: ADOBE STOCK/IAKOV FILIMONOV

oder positives Verhalten bekommen? Sollten wir nicht viel konsequenter und durchgängiger prosoziale Verhaltensweisen positiv verstärken? Warum werden Schüler*innen oft erst am Ende einer Unterrichtsstunde für gutes Verhalten gelobt und nicht schon nach den ersten zehn Minuten der Unterrichtsstunde? So könnte ich die Früchte meiner Arbeit als Lehrkraft sogar noch im Unterricht ernten. Wir selbst sind die Entscheidungsträger*innen. Warum warten wir so lange, um Normalität, gewünschtes Verhalten, zu loben und geben damit schon den Raum für Aufmerksamkeitssuche durch Rebellion und Opposition. Es muss uns gelingen, alte Muster zu durchbrechen, mit dem Blick auf stete Wertschätzung von Bemühungen, um angemessene Interaktionen.

Zwei Schüler aus der 4. Klasse haben in der großen Pause eine verbale Auseinandersetzung, was zur Folge hat, dass der eine Schüler dem anderen zu verstehen gibt, dass er »dessen Mutter ficken« werde. Der andere Schüler schlägt zu. Zur Rede gestellt, wurde deutlich, dass der Schüler mit seiner Androhung gar nicht wusste, was er inhaltlich geäußert hat. Er hatte aber Tage zuvor erlebt, wie sich ein anderer Schüler über diesen Spruch so richtig geärgert hat. Kinder lernen aus Erfahrung und für mich ergibt sich die Frage, welche Modelle bieten wir an, damit sie in Konfliktsituationen angemessen agieren und reagieren lernen.

Wenn ich Gewaltverhalten in der Schule und zwischen Schüler*innen verhindern möchte, weil es nicht zur Lösung, sondern eher zur Eskalation des Problems führt, bestimmen drei relevante Bereiche, die sich wechselseitig bedingen, meine Interventionen: Situation – Verhalten – Haltung.

Wenn ich es schaffe, eine Situation zu verändern, könnte es sein, dass sich die innere Haltung der Schüler*in ändert und somit auch das Verhalten. Wenn sich das Verhalten der Schüler*in ändert, könnte es sein, dass sich meine innere Haltung verändert und wir haben eine neue Situation. Wenn sich meine innere Haltung verändert, weil ich besser verstehe, könnte es sein, dass sich auch mein Verhalten ändert und das Verhalten der Schüler*in, weil wir eine neue Situation haben.

Wertschätzung schafft Beziehung

Vor einigen Jahren habe ich mein Büro in der Schule in eine Holzwerkstatt umgebaut. Im Rahmen meiner sozialpädagogischen Arbeit wollte ich über einen handlungspraktischen Ansatz einen besseren Zugang zu meinen Schüler*innen finden. Viele unserer Schüler*innen haben ihre Stärken nicht in den Fächern Mathematik und Deutsch, sind aber handwerklich begabt oder haben Freude an praktischen Tätigkeiten. Hier gelangen sie oft schneller zu Erfolgserlebnissen, positiven Rückmeldungen und damit Wertschätzung, die sie so dringend auch für ein positives Selbstbild und einen höheren Selbstwert benötigen. In der Holzwerkstatt finden keine formalen Krisengespräche statt. Während und nach der Arbeit kommen wir ins Gespräch. Ich erfahre von den Schülern*innen oft mehr als mir lieb ist; von zunehmender innerer Ohnmacht, Ablehnung und Ausgrenzung. Ich erfahre häufig, was das Fass zum Überlaufen brachte.

»Positives Verhalten erhält zu wenig, Fehlverhalten zu viel Aufmerksamkeit.«

Seit vielen Jahren haben wir an der »Schule am Rosenhain« ein Deeskalationsprojekt. Einmal jährlich findet mit ausgewählten Klassen eine Projektwoche in einer Kampfsportschule statt. Mit Hilfe eines Trainers werden Deeskalationsmöglichkeiten aufgezeigt. Die Schüler*innen trainieren, gewalttätige Situationen frühzeitig zu erkennen und mit ihnen richtig umzugehen. Dieses Projekt vermittelt eine gewisse Handlungssicherheit, stärkt das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein jeder*jedes Einzelnen. Es macht aber auch deutlich, dass sie vor allem als Klasse, eben zusammen stark sind. In diesem Projekt werden auch Schüler*innen, die selbst bereits als Täter*innen unterwegs waren oder noch sind, schlicht in die Opferrolle gebracht. Sie wechseln die Perspektive und lernen zu spüren, wie es sich anfühlt, Opfer zu sein. Dass auch die Klassenlehrer*innen, soweit möglich, in alle Übungen mit integriert werden, halte ich ebenso für besonders wertvoll.

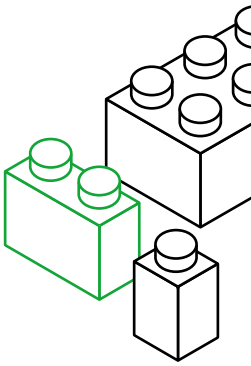
Auch die Streitschlichter*innenausbildung an der Schule ist ein wichtiger Bestandteil, um gewalttätigem Verhalten vorzubeugen. Im Auftrag der Schulleitung müssen die Schüler*innen lernen, selbst in die Verantwortung zu gehen. Dabei merken sie recht schnell, dass sie als Streitschlichter*innen an ihrem eigenem Verhalten gemessen werden.

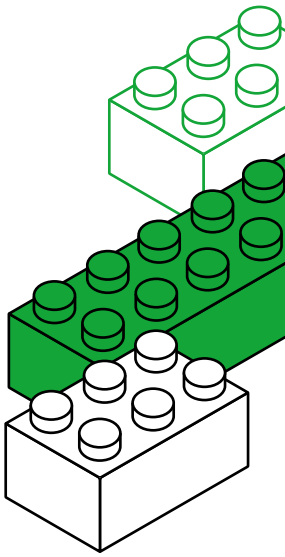
Seit meiner Ausbildung zum Mediator ist mir eine Aussage besonders im Gedächtnis geblieben: Zu 98 Prozent bewerten wir das Verhalten unseres Gegenübers. Wer braucht das?

Wir brauchen für alle Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen und Lehrer*innen eine Mediator*innenausbildung als Bestandteil der Ausbildung, beziehungsweise des Studiums.

Mir ist klar, dass auch mein Wasser bei 100 Grad kocht. Auch ich habe in meiner Arbeit mitunter mit Schüler*innen zu tun, die ich lieber gehen als kommen sehe und auch ich habe meine Schubladen, die ich aber immer wieder neu aufreißen und neu füllen und strukturieren muss, nach 16 Jahren in dem Bereich Schulsozialarbeit an der »Schule am Rosenhain«. ■

Ralph Syrowatka,
Sozialpädagoge an der »Schule am Rosenhain«





DAS SIBUZ HILFT

Alexandra Zwenzner ist Schulpsychologin im Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ) in Reinickendorf. Im Interview mit der *bbz* beschreibt sie ihre Arbeit und Wirkungsmöglichkeiten im Bereich der Gewaltprävention

Das Interview führte Doreen Beer

Frau Zwenzner, Sie arbeiten als Schulpsychologin für Gewalt und Krisenintervention am SIBUZ Reinickendorf. Was sind Ihre Aufgaben?

Zwenzner: Es gibt in jedem SIBUZ eine Person wie mich, die für Krisen und Notfälle in ihrem Bezirk zuständig ist. Wir sind ein kleines Team, bestehend aus mir und einer Kollegin. Ich befasse mich hauptberuflich damit. Meine Kollegin hat zusätzlich zugeordnete Schulen und arbeitet die restliche Zeit in meinem Bereich mit. Wenn es größere Krisen gibt, dann aktivieren wir das überregionale Team. Mindestens einmal im Monat tauschen wir uns überregional aus.

Grundsätzlich sind wir für die psychologische Beratung und Unterstützung der Schulen in Krisensituationen oder in Notfallsituationen zuständig. Wir bieten den Betroffenen Gespräche an und vermitteln Hilfen in der Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen. Besonders wichtig ist uns auch, präventive Maßnahmen zu etablieren, indem wir die schulischen Krisenteams fortbilden und begleiten. Laut Schulgesetz ist Aufgabe des Krisenteams die Gewalt- und Krisenprävention in der Schule. Krisenteams können aus Schulpersonal und anderen geeigneten Personen bestehen.

Die Hauptaufgaben sind also, einerseits die akute Krisenintervention und andererseits die Prävention in Form von Fortbildung und Begleitung von Krisenteams.

Wir arbeiten eng mit dem Koordinator der schulischen Prävention in unserem SIBUZ zusammen, wenn es um Prävention geht.

Mit welchen Stellen kooperieren Sie und mit welchen Fällen haben Sie zu tun?

Zwenzner: Wir kooperieren je nach Fall zum Beispiel mit dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst oder den Erziehungs- und Familienberatungsstellen, auch nicht selten mit der Polizei. Das Jugendamt ist ein sehr wichtiger Kooperationspartner und natürlich auch die freien Träger. Die Erziehungs- und Familienberatungsstellen haben auch Notfallpsycholog*innen, die gerade in akuten Krisensituationen mit zur Verfügung stehen. Die Notfälle machen ja weder vor der Schule noch vor dem Familienleben halt.

Die Anfragen sind sehr vielfältig. Wir haben mit Gewaltvorfällen zu tun oder auch mit mitgebrachten Waffen, zum Beispiel Messern. Es wenden sich Lehrkräfte an uns bei suizidalen Äußerungen, die sie nicht einschätzen können. Besonders kritisch ist auch der Tod von Schulangehörigen. Das passiert nicht selten.

Welche Entwicklungen beobachten Sie in den letzten Jahren zum Thema Gewalt an Schulen?

Zwenzner: Ich arbeite seit elf Jahren in der Schulpsychologie und seit 2014 im Gewalt- und Krisenbereich. Schon damals war der Arbeitsbereich »Gewalt und Krise« immer sehr nachgefragt. Ich habe den Eindruck, es kommen im Laufe der Zeit neue Dinge dazu. Wir hatten vor zehn Jahren noch nicht so viel mit Cybermobbing zu tun wie aktuell. Zum Beispiel sind Fake-Accounts in den letzten Jahren erst dazugekommen. Aber auch die alten Dinge, die wir noch aus unserer Schulzeit kennen, kommen weiterhin vor. Konflikte und Aggressionen liegen in der menschlichen Natur und Schulen müssen damit umgehen.

Wer ruft denn genau bei Ihnen an? Wer wendet sich wann an Sie?

Zwenzner: Das ist auch sehr unterschiedlich. Bei schwereren Vorfällen rufen uns Schulleitungen an, manchmal die Schulaufsicht. Häufig habe ich mit Schulsozialarbeiter*innen Kontakt. Sie sind kompetente Ansprechpartner*innen und haben einfach andere Möglichkeiten als Lehrkräfte, auch im Einzelkontakt mit den Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. In dringenden Fällen fahren wir direkt in die Schule. Ansonsten kommen Meldungen und Anfragen auch über E-Mail direkt an mich oder über das Sekretariat. Wir haben intern einen Ablauf, der vorgibt, was zu tun ist, wenn Meldungen eingehen. Aufgrund der hohen Arbeitsdichte im Gewalt- und Krisenbereich müssen wir immer auch nach der Dringlichkeit

entscheiden und ob es Situationen gibt, die wir mit einer telefonischen Beratung lösen können.

Ich habe das Gefühl, dass die Schulen inzwischen aber auch viel besser auf Krisen und Gewaltvorfälle vorbereitet sind und wir sehr kompetente Krisenteams im Bezirk haben. Mitunter kann man Fragen in einem kurzen Telefonat zwischendurch relativ gut klären. Und wenn etwas Schlimmeres passiert ist, wissen sie, wohin sie sich wenden können.

*Kommt es auch vor, dass sich Schüler*innen direkt an Sie wenden? Und wie sieht es mit Eltern aus?*

Zwenzner: Wenn Schüler*innen Anliegen haben, wenden sie sich gewöhnlich erst an die Schulsozialarbeiter*innen oder eine Lehrkraft, die dann vermitteln. Von diesen werden wir dann kontaktiert und kommen in Absprache mit den Beteiligten auch an die Schule und sprechen mit den Kindern und Jugendlichen.

Eltern wenden sich häufig an uns, wenn es um das Thema Mobbing geht. Das passiert vor allem auch dann, wenn es kein Präventionskonzept gibt.

Kein Präventionsprojekt der Schule gegen Mobbing meinen Sie?

Zwenzner: Ja. Unsere Möglichkeiten der Intervention hängen auch mit den in der Schule verankerten Präventionskonzepten zusammen. Unser Ziel ist Hilfe zur Selbsthilfe, auch weil wir für alle Schulen im Bezirk zuständig sind.

Wenn sich Schulen überlegen, welches Präventionskonzept zu ihnen passen könnte, ist mein Kollege aus der schulischen Prävention der richtige Ansprechpartner. Jede Schule ist eigenständig und entscheidet selbst, was sie umsetzen möchte. Mein Kollege berät, baut auf Vorhandenem auf und erarbeitet mit den Schulen passende Konzepte. Manchmal empfehlen wir dazu auch Unterstützung von außen durch freie Träger.

Wichtig ist, dass Präventionskonzepte von der ganzen Schule getragen werden. In jedem Team gibt es Menschen, die anderes für sinnvoll halten. Damit muss jede Schule umgehen und das ist Sache der Schulleitung. Sinnvoll ist es, sich auf Klassen- und Schulebene über diese Maßnahmen abzustimmen.

Aktuell gibt es gerade bei uns am SIBUZ auch die Möglichkeit, dass sich Lehrkräfte zum Antimobbingkoffer fortbilden, der für die 7. Klasse konzipiert ist und beispielsweise Material für eine Projektwoche zu dem Thema enthält.

Was brauchen Sie, um Schulen gut unterstützen zu können?

Zwenzner: Das allerwichtigste ist ein funktionierendes Krisenteam. Ein Krisenteam, das sich regelmäßig und anlassbezogen austauscht, in dem es klare Aufgaben gibt und die Rolle von jedem Krisenmitglied deutlich ist. Und natürlich die Etablierung eines Präventionskonzepts, auf das wir aufbauen können und in das wir im Zweifelsfall auch eine psychologische Intervention einbetten können. Wenn wir wissen, an der Schule läuft zum Beispiel schon ein Klassenrat oder sie setzen sich regelmäßig zusammen und besprechen ihre Regeln und auch die Konsequenzen, wenn es Regelverstöße gibt, können wir ganz anders agieren. Auf Grundlagen aufzubauen ist sehr viel sinnvoller als eine kurzfristige Intervention. Das ist nicht nachhaltig. Ich halte mehr von langfristigen Konzepten und dass die Schulen langfristig in die Prävention einsteigen.

Ganz herzlichen Dank!

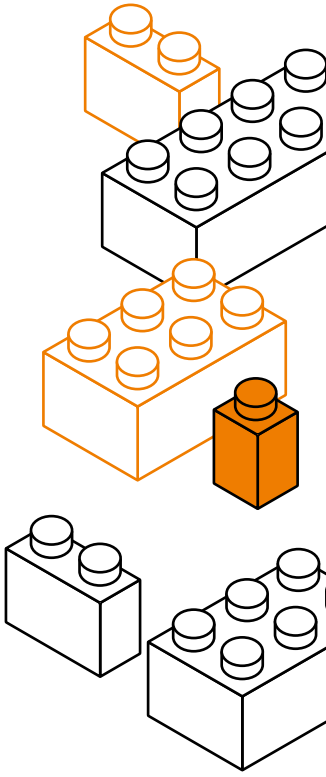


FOTO: ADOBE STOCK/PHOTOGRAPHEE.EU

Beziehung in Zeiten der Distanz

Von der Schließung der Schulen und vieler Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sind Kinder mit psychosozialen Beeinträchtigungen besonders betroffen

von David Zimmermann, Katharina Obens, Josef Hofman und Ulrike Fickler-Stang

Die massiven Beeinträchtigungen des öffentlichen Lebens im Rahmen des so genannten Lockdowns betreffen alle Schüler*innen. Gleichzeitig ergeben sich spezifische Herausforderungen des Distanzlernens für psychosozial beeinträchtige Kinder und Jugendliche. Die damit genannte Zielgruppe stellt keine homogene Klientel dar. Sie ist auch nicht komplett identisch mit der Gruppe von Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt »emotionale und soziale Entwicklung«. Je nach institutionellem Kontext werden sie verhaltensauffällig, Systemsprenger*innen oder »Augenmerkkinder« genannt.

Trotz ausgeprägter Heterogenität liegen einige wichtige Gemeinsamkeiten zur Beschreibung der Gruppe vor: Zentrale Beziehungserfahrungen, insbesondere mit Eltern oder Elternersatzpersonen waren oder sind häufig durch Gewalt und Vernachlässigung geprägt. Viele dieser Kinder leben gleichsam häufig unter sozialen Risikobedingungen, erleben Armut, Marginalisierung und Rassismus; die Familien leiden nicht selten unter schlechten Wohnverhältnissen.

Ein Lockdown pädagogischer Beziehungen

Längere Zeiten ohne schulischen Alltag in ohnehin komplex belasteten Familiensystemen sind nicht zwangsläufig, aber doch häufig mit neuen und erheblichen Belastungen für die Kinder und Jugendlichen verbunden. Es lässt sich also festhalten, dass diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen von den aktuellen Schulschließungen in besonderer Weise betroffen ist.

Medial wird vor allem die Benachteiligung dieser Schüler*innen im Lernprozess thematisiert. Mindestens genauso bedeutsam aber erscheint es, den unterbrochenen pädagogischen Beziehungsprozess und die ebenso unterbrochene stabilisierende Erfahrung eines täglichen Schulbesuchs für diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen in den Blick zu nehmen.

Es gibt zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen, die zeigen, dass jegliche Unterbrechung von pädagogischer Beziehungsarbeit und haltender institutioneller Erfahrung bei diesen Schüler*in-

FOTO: IMAGO IMAGES/HANS LUCAS

nen ein erhebliches Maß an Angst und ein Gefühl des Verlassenseins auslöst.

Durch Schulschließungen und Lockdowns im Kinder- und Jugendhilfesystem sind komplexe Folgen für die aktuelle psychische Situation sowie die zukünftige psychosoziale Dynamik zwischen Fachkräften und den hier benannten Schüler*innen absehbar. Die weitgehend spontanen und deshalb nur unzureichend kommunizierten Schulschließungen sind nicht mit einer geplanten und transparenten Unterbrechung einer pädagogischen Beziehung etwa während der Schulferien vergleichbar. Die aktuelle Situation ist vielmehr durch eine außerordentliche Unberechenbarkeit geprägt.

Es braucht Verlässlichkeit in der Krise

Aus einer fachdisziplinären Sicht muss die emotionale Unterstützung einerseits und andererseits die Förderung des Lernens stets gemeinsam gedacht werden. In einer hoch belasteten emotionalen und sozialen Lebenssituation ist die Fähigkeit zur Konzentration und Verinnerlichung von schulischen Lerninhalten deutlich eingeschränkt.

Findet eine alleinige Fokussierung auf das digitale Lernen statt, sind neuerliche Scheiternserfahrungen für diese Gruppe von Schüler*innen vorprogrammiert. Deshalb muss es für diese Schüler*innen während der Schulschließungen ein Angebot geben, dass auf verbindlichen Kontakt und emotionale Stärkung ausgerichtet ist.

Viele Schulen sowie assoziierte Träger der Jugendhilfe und einzelne Fachkräfte haben auf diesen Bedarf mit engagierten und innovativen Angeboten reagiert. Leider gilt dies aber gerade für die Kinder und Jugendlichen mit den höchsten Bedarfen nicht flächendeckend! Die aktuelle Situation, in der die geleistete oder nicht geleistete Beziehungsarbeit stark vom Engagement einzelner Schulen oder sogar Fachkräfte abhängig ist, stellt insbesondere für hoch belastete Schüler*innen eine nachhaltige Risikokonstellation dar.

In Anbetracht erster Anzeichen einer Lockerung der Maßnahmen zur Eindämmung von COVID-19 ist auch ein Ausblick auf den Wiedereinstieg der pädagogischen Arbeit am Lern- und Entwicklungsort Schule angezeigt. Fachkräfte, die mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen arbeiten, werden es dann vielfach mit umfassenden Konzentrations-, Verhaltens- und emotionalen Störungen zu tun haben. Hinter diesem Verhalten der Kinder und Jugendlichen steht einerseits die belastende Erfahrung der Schulschließung. Andererseits bringen die Kinder durch ihr Verhalten den Wunsch zum Ausdruck, in der Institution Schule wieder Halt zu finden. Es ist deshalb von höchster Bedeutung, dass sich Kollegien auf diese Situation vorbereiten.

Stabilisierende Beziehungsangebote, individuelle Lernszenarien und flexible Leistungsbewertungen sind notwendig, um hoch belasteten Schüler*innen einen Weg zurück in die Schule zu ebnen. Der Versuch, verlorengegangene Zeit durch möglichst straff organisierten Unterricht wett zu machen, ist mindestens in der Arbeit mit dieser Gruppe zum Scheitern verurteilt.

Um diese Herausforderung bestehen zu können, benötigen auch die Lehrkräfte Unterstützung in der Weiterentwicklung ihrer reflexiven Professionalität. Von besonderer Bedeutung ist deshalb sowohl während der Schulschließungen wie auch

»Der Versuch, Zeit durch straffen Unterricht wettzumachen, ist zum Scheitern verurteilt.«

im Anschluss die Expertise und das Engagement von bereits an der Schule tätigen Fachkräften, die aus PKB-Mitteln bezahlt werden. Unter diesen finden sich zahlreiche engagierte angehende Sonderpädagog*innen, die ein spezifisches Know-How für die oben beschriebenen pädagogischen Herausforderungen mitbringen. Den PKB-Kräften sollte die Möglichkeit gegeben werden, auf entsprechende Online-Methoden umzusteigen, um dadurch eine fortlaufende Beschäftigung an den Schulen zu ermöglichen und die Begleitung hoch belasteter Kinder und Jugendlicher fortzusetzen. ■

David Zimmermann, Katharina Obens, Josef Hofman und Ulrike Fickler-Stang, Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt Universität Berlin

GESICHTER DER GEW

Olaf Schäfer

ist Lebenskundelehrer in einer Grundschule in Marzahn und einem sonderpädagogischen Förderzentrum Friedrichshain. Er ist per Zufallspfeilwurf aus der Mitgliederdatei »erwählt« worden.

Was regt dich zurzeit besonders auf?
Natürlich die Ereignisse rund um die Corona-Pandemie. Die Halbherzigkeit und Ignoranz vieler Bürger*innen, die immer noch die einfachsten Hygiene- und Umgangsregeln ignorieren. Aber auch die Sorge um die Beschränkung unserer bürgerlichen Freiheitsrechte.

Was würdest du an deiner Tätigkeit am ehesten ändern?
Häufigere Unterstützung durch Psycholog*innen würde ich mir sehr wünschen.

Was gefällt dir an deinem Beruf?
Die Idee, dass ich Kinder auf eine Welt von morgen vorbereite und die Früchte meiner Arbeit erst in der Zukunft geerntet werden.

Drei Begriffe, die dir spontan zur GEW einfallen?
Solidarität, Tarifpartei, Arbeitnehmer*innenrechte

Was wünschst du dir von deiner Gewerkschaft?
Dass sie sich mehr in Bildungspolitik einmischt und das Thema nicht den neoliberalen Denkfabriken überlässt.

Welches politische Amt würdest du am liebsten einen Monat lang ausüben?
Ich bin ein sehr politischer Mensch. Aber ich strebe definitiv nach keinem Amt! Meine Rolle ist eher die des Kolumnisten und Satirikers. Außerdem ist ein Monat zu kurz, um irgendetwas substantiell zu verändern.

FOTO: PRIVAT

Schule im Krisenmodus

Die Schulschließungen stellen Schüler*innen, ihre Eltern und Lehrkräfte vor neue, ungewohnte Herausforderungen. Lernen von zu Hause aus, wie kann das gelingen?

von Klaus Seifried

In Deutschland gibt es seit dem Jahr 1918 eine Schulpflicht, die es Kindern aus allen sozialen Schichten ermöglichen soll, zur Schule zu gehen. Hausunterricht durch Lehrkräfte gibt es nur für langfristig erkrankte Schüler*innen. Hausunterricht durch die Eltern, »Homeschooling«, ist in Deutschland nicht erlaubt. Deshalb ist das gegenwärtige »Lernen zu Hause« im rechtlichen Sinne eine Form der Hausaufgabenbetreuung durch die Eltern.

In vielen anderen Ländern, zum Beispiel in Frankreich, Italien, England, Polen, den USA oder Australien gibt es dagegen keine Schulpflicht, sondern eine »Bildungspflicht«, das heißt Eltern müssen für die Bildung ihrer Kinder sorgen, können das aber auch zu Hause tun.

Eine Notfallanleitung

Schulschließungen gab es seit dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr und dies stellt alle Beteiligten vor große, ungewohnte Herausforderungen. So müssen Schüler*innen Verantwortung für sich und ihr Lernen übernehmen. Die Eigenverantwortung steigt. Das erfordert Motivation, Selbstdisziplin und einen geregelten Tagesablauf. Viele schieben Aufgaben vor sich her, die sich manchmal zu einem unüberwindlichen Berg aufhäufen.

Häufig sind auch die Eltern im Homeoffice, sie sollen sich ganztags um ihre Kinder kümmern, die Hausaufgaben betreuen, den Haushalt managen und haben unter Umständen finanzielle, existentielle Sorgen. Viele Eltern meinen, dass sie jetzt den Unterricht und die Arbeit der Lehrkräfte auch noch ersetzen müssten. Lehrkräfte wiederum sollen von heute auf morgen digitale Lernformen entwickeln, für die viele Schulen und sie selbst nur unzureichend ausgestattet und qualifiziert sind. Die gegenwärtige Situation muss als Krisen- und Ausnahmesituation verstanden werden. Das heißt, jedes Mitglied der Gesellschaft muss Verantwortung übernehmen und neue kreative Wege und Lösungen finden.

Wie kann das Lernen zu Hause gelingen? Eltern können den Unterricht und die Arbeit der Lehrkräfte nicht ersetzen. Die Aufgabe der Eltern sollte es sein, für einen strukturierten Tagesablauf der Kinder zu sorgen, feste Arbeitszeiten und Pausen zu vereinbaren sowie einen Tages- und Wochenplan mit ihnen zu erarbeiten. Eltern sollten in Konfliktsituationen Ruhe bewahren und bei großem, andauerndem Lernwiderstand ihrer Kinder sich von der Klassenlehrkraft oder einer Schulpsycholog*in beraten lassen.

Zeit in Beziehungsarbeit investieren

Schüler*innen sollten verstehen, dass sie für ihr Lernen Verantwortung übernehmen müssen, beispielsweise ihren Schreibtisch aufräumen, das Handy während der Arbeitsphasen weglegen, mit Lieblingsfächern beginnen und Kontakt zu ihren Lehrkräften halten. Diese sollten sich im Unterrichtsstoff auf das Wesentliche beschränken, verständliche Aufgaben stellen und regelmäßig Kontakt zu ihren Schüler*innen halten. In der Grundschule wäre möglichst ein tägliches Telefonat mit jedem Kind und einmal wöchentlich ein Telefonat mit den Eltern zur Lernsituation sinnvoll. Wichtig dabei ist auch ein regelmäßiges Feedback zu den geleisteten Aufgaben. Auch an weiterführenden Schulen sollten ein regelmäßiger Lehrkraft-Schüler*in-Kontakt und ein verbindliches Feedback zu den erstellten Aufgaben erfolgen. Bei Fachlehrkräften, die mehrere Klassen und Kurse unterrichten, sollte ein wöchentliches Telefonat möglich sein.

Der wichtigste Wirkfaktor im Unterricht ist eine positive Beziehung zwischen der Lehrkraft und ihren Schüler*innen und ein positives Lernklima zwischen den Schüler*innen. Doch wie können wir positive Beziehungen zu den Schüler*innen herstellen, wenn die Schulen geschlossen sind?

In der gegenwärtigen Situation ist es besonders wichtig, dass Eltern für ein gutes Familienklima sorgen. Für Lehrkräfte ist es besonders wichtig, einen direkten Kontakt zu ihren Schüler*innen herzustellen, im Einzelgespräch und als Gruppe, per Telefon, Mail, Chatnachricht oder Videokonferenz. Das Versenden oder Hochladen von Lernstoff und Aufgaben reicht nicht.

Nach einer repräsentativen Forsa-Umfrage haben allerdings nur ein Drittel der Lehrkräfte an Grundschulen, 36 Prozent an Haupt-, Real- und Gesamtschulen und nicht mal die Hälfte an Gymnasien regelmäßigen Kontakt mit ihren Schüler*innen. Vier Fünftel der Lehrkräfte nutzen E-Mails, aber nur fast jede*r Zweite das Telefon oder digitale Lernplattformen. Das häufigste Lernmedium bleibt noch immer der Arbeitsbogen. Hier zeigt sich, dass die Schüler*innen mit dem Lernstoff weitgehend allein gelassen werden. Gerade für Kinder und Jugendliche in armen Familien, in denen kein Internetzugang oder Computer zur Verfügung steht, wird sich der Lernrückstand durch die Schulschließungen deutlich verstärken. Gleiches gilt für bildungsferne Familien oder Eltern mit Sprachdefiziten.

Gleichzeitig sind aktuell Lehrkräfte vom Unterricht, Erziehungskonflikten, Aufsichten und Konferenzen entlastet. Die Hälfte der Lehrkräfte an Grundschulen und knapp ein Drittel der Lehrkräfte an Gymnasien antworten, dass sie aktuell weniger belastet sind. Diese freie Zeit und Energie sollte in die Betreuung, das

FOTO: IMAGO IMAGES/PHOTOTHEK

Feedback und die Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen zu Hause investiert werden.

Direkter Kontakt ist unersetzlich

So schreibt eine Schulleiterin den Schüler*innen, die aufgrund besonderer Regelverstöße bislang die Auflage hatten, jeden Tag in ihrem Zimmer vorstellig zu werden nun persönliche Briefe. Sie schickt diese nach Hause und gibt Rückmeldungen über bisherige individuelle Fortschritte. Sie formuliert aber auch ihre Erwartungen und bekundet gleichzeitig Zutrauen, dass die Schüler*innen auch in Zeiten der Schulschließungen sich, so gut es geht, bemühen werden. Ein Ausdruck von Beziehung, der den Kindern Motivation und Orientierung gibt.

Eine Klassenlehrerin der dritten Klasse einer Grundschule bringt das Arbeitsmaterial bei Familien, die keinen Computer oder Drucker haben, persönlich vorbei. Sie wird nun von den Kindern und Eltern in ihrem Engagement viel präsenter wahrgenommen als je zuvor.

Regelmäßige Telefonate oder Videotelefonate zu vereinbarten Zeiten signalisieren neben Kontrolle, auch Interesse, Sorge, Verantwortung und Unterstützung seitens der Lehrkräfte. Zudem dienen sie als notwendige Impulse zur Strukturierung.

Ein Grundschullehrer stellt bei YouTube Mathe-Erklärvideos zur Multiplikation für die Schüler*innen der zweiten Klasse ein, denen dies die Erledigung der Hausaufgaben deutlich erleichtert. Viele Lehrkräfte weisen zudem auf kostenlose Lern-Apps hin.

Sogar das Fach Sport muss nicht außen vor bleiben. Zusätzlich zu Angeboten im TV und digitalen Sportstunden im Internet erstellten Sportlehrkräfte einer Grundschule Videos mit Übungen, die selbst in der kleinsten Wohnung umgesetzt werden können.

Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen und Gymnasien treffen ihre Schüler*innen in Videokonferenzen oder in virtuellen Klassenzimmern, nutzen Schulclouds und digitale Lernformate. Auch an Eltern wird gedacht: Eine Schule hat ein virtuelles Elternsprechzimmer eingerichtet und damit die Fortführung der unerlässlichen Elternarbeit gesichert.

In jedem Berliner Bezirk gibt es ein SIBUZ, ein schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungszentrum und eine Erziehungs- und Familienberatungsstelle. Dort stehen die Psycholog*innen zur Verfügung, um Eltern telefonisch zu beraten, wie sie mit der Lernunlust ihrer Kinder und mit Konflikten in der Familie umgehen können. Gerade dort, wo es im normalen Schulalltag aufgrund von Schulschwierigkeiten, Armut und schwierigen Familienverhältnissen, von psychischen Problemen oder akuten Krisen Lernprobleme und Konflikte gab, ist eine externe Beratung wichtig. Wir bitten die Lehrkräfte, die Eltern ihrer Schüler*innen auf dieses Angebot ausdrücklich hinzuweisen. Die Schulpsycholog*innen stehen natürlich auch den Lehrkräften oder den Schulleitungen zur Verfügung, um sich in dieser Krisensituation beraten zu lassen, da die Krise gerade auch für sie außergewöhnliche Herausforderungen und Belastungen beinhaltet. ■

Klaus Seifried, Schulpsychologiedirektor i.R., Bundesvorstand Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen

Das Virus deckt Schwachstellen auf

Die Schließung von Kitas und Schulen hat die soziale Ungleichheit und Benachteiligung verschärft

von Brigitte Schumann

Neben Pädagog*innen und Elternverbänden warnt auch das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) vor einer Zunahme von Bildungsungleichheit und Leistungsunterschieden. Zu unterschiedlich sind die familiären Ressourcen und häuslichen Lernumgebungen, unter denen Distanzlernen stattfindet.

Ein digitaler Flickenteppich

Auch der digitale Ausbau- und Entwicklungsstand in den Ländern, den Kommunen und den Schulen könnte nicht unterschiedlicher sein. Die Krise hat offengelegt, dass es bis heute an einer gemeinsamen nachhaltigen Strategie der Länder zur Digitalisierung der Schulen fehlt. Das Distanzlernen hat es also an den Tag gebracht, die Schulen sind in der Ausstattung und der Nutzung digitaler Werkzeuge unterschiedlich aufgestellt. Aber selbst, wenn sie optimal ausgestattet wären und das Lehrpersonal über entsprechende Konzepte verfügte, könnten nicht alle Schüler*innen erreicht werden. Computer oder Laptop mit Drucker, WLAN und Internetanschluss sind nicht selbstverständlich in allen Haushalten. Sie müssten kostenlos bereitgestellt werden, damit alle Kinder einen Zugang zu E-Learning erhalten. Der Ruf nach digitaler Vernetzung ist durch die Schulschließungen so unüberhörbar laut geworden, dass mit großer Sicherheit die Digitalisierung als Gewinnerin aus der Corona-Krise hervorgehen wird. Angesichts der Macht der kommerziellen Anbieter, die auf den lukrativen digitalen Bildungsmarkt drängen, muss die Bildungspolitik klären, ob sie die Digitalisierung der Schulen als Teil öffentlicher Daseinsvorsorge ausgestalten und verantworten oder zum Türöffner für Ökonomisierung und Privatisierung der Bildung machen will. Die Kultusministerkonferenz hat jedenfalls bislang nicht zu erkennen gegeben, wie sie den Appetit der großen IT-Lobbyist*innen zügeln will.

Das Deutsche Kinderhilfswerk fordert angesichts der Virusinfektion, dass »insbesondere Kinder in verletzlichen Lebenslagen und ihre Familien besonders aufmerksam in den Blick genommen werden, beispielsweise Kinder, die in Armut oder hochkonfliktreichen Situationen aufwachsen, geflüchtete Kinder und Kinder mit Behinderungen«. In Deutschland ist jedes fünfte Kind arm. Das sind nach offiziellen Studien fast drei Millionen Kinder, unter Berücksichtigung der Dunkelziffer sogar fast 4,4 Millionen. Ihre Bildungsbenachteiligung ist offenkundig. Wenn zu der Armutslage noch die geringe Bildung der Eltern hinzukommt, dann sind ihre Chancen auf den Gymnasialbesuch gleich Null, aber dafür sind sie überproportional in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen vertreten.

Die Verletzlichkeit armer Kinder

Arme Kinder sind besonders verletzlich. Die Corona-Krise trifft sie besonders hart. Der häusliche Stress ist groß, die Eltern sind belastet und können den Kindern bei der Bewältigung von Distanzlernen und der auferlegten Kontaktsperre weniger unterstützend helfen, als sozioökonomisch besser gestellte Eltern. Wird die Politik die Kinder mit Armutsrisiken in den Blick nehmen, wenn es darum geht, die richtigen Lehren aus der Corona-Krise zu ziehen?

Die Entscheidung der Bildungspolitik, die Schulen auf der Basis der Vorschläge von Expert*innen der Leopoldina wieder hochzufahren, beweist das Gegenteil. Nicht die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach der Krise stehen im Zentrum, sondern die möglichst gezielte Rückkehr zum alten konkurrenzorientierten Schulbetrieb, der mit seinen selektiven Übergängen und Prüfungen die verletzlichen Kinder zu Bildungsverlierer*innen macht. Die Initiator*innen der Petition an den Bundestag »Güterabwägung in der Krise: Chancen eröffnen für neue Bildungsmöglichkeiten statt Rückkehr zur alten Schule« legen genau den Finger in die Wunde.

Inklusive Gleichheit anstelle struktureller Ungleichheit

Dass Ungleichheit und Benachteiligung als schwerwiegende Folgen der Corona-Pandemie öffentlich problematisiert werden, hat einen berechtigten Grund. Unabhängig von der derzeitigen Krise erweist sich die strukturelle Ungleichheit des selektiven Bildungssystems längst als gesellschaftliche Hypothek, die soziale Spaltung fördert.

Allen politischen Beteuerungen nach dem PISA-Schock zum Trotz hat sich der enge Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg erhalten, wie die Nationalen Bildungsberichte ausweisen. Das städtische Quartier, in dem ein Kind aufwächst, ist für Sozialwissenschaftler*innen inzwischen zu einem sicheren Indikator für die Bildungsbiografie des Kindes geworden. Eine Verschärfung von Chancenungleichheit muss beunruhigen, weil sie auch die soziale Spaltung verschärft und die demokratische Entwicklung der Gesellschaft in Frage stellt. Daher sind viele aktuelle Forderungen zwar gut und richtig, müssen aber noch weitergedacht werden. Es darf keine Rückkehr zur alten Normalität geben. Die Corona-Krise hat die Diskussion über grundlegende Veränderungen des Gesundheitswesens befördert. Sie ist auch eine Chance für die gesellschaftliche Debatte über die Zukunft unseres Bildungssystems und über die notwendige Transformation zu einem demokratischen, solidarischen, inklusiven und krisenfesten Schulsystem, das kein Kind zurücklässt. Auf dem Weg zu inklusiver Gleichheit im Sinne der Menschen- und Kinderrechte müssen aussondernde und benachteiligende Strukturen überwunden werden.

Brigitte Schumann, Bildungsjournalistin

Nicht für Pisa, aber für die Kinder

Zu lange wurde es versäumt, von den Eltern eine aktive Mitarbeit gemäß dem Artikel 6 des Grundgesetzes einzufordern

von Ralf Schiweck

Vergleichsarbeiten, PISA, Schulinspektion, überall werden »die Ergebnisse unserer pädagogischen Arbeit« gemessen und bewertet. Die Ergebnisse machen uns betroffen bis wütend. Wir haben uns engagiert, fortgebildet, fantasievoll und kreativ unterrichtet und trotzdem hat es scheinbar nicht gereicht. Natürlich kann ich strukturelle Fehlerquellen anführen, aber wenn ich dann Beispiele aus anderen Ländern sehe, in denen 60 Kinder in einer Klasse unterrichtet werden und alle lernen, dann macht mich das nachdenklich.

In unseren Klassen verhalten sich Kinder mitunter so auffällig egomanisch, dass sich die reine Unterrichtszeit für alle anderen Kinder auf ein Minimum beschränkt. Und bitten wir die Eltern um Unterstützung, bekommen wir Pädagog*innen, wenn überhaupt, eine vorwurfsvolle Reaktion. Nicht selten habe ich als Schulleiter von Vätern gehört, dass die Familie die Kinder in die Schule schickt, damit wir sie erziehen und bilden. Die Familie hat damit so gut wie nichts zu tun.

Wer möchte da über objektive Leistungsvergleiche diskutieren und diese auch noch ernst nehmen?

Eltern und ihre Kinder brauchen ein Grundgerüst an Sozialkompetenz, mit dem sie ihr Leben bewältigen. Dafür braucht es keine Akademiker*innen und keine sozialtherapeutische Schulung. Was es braucht, ist, dass den Eltern ihre Kinder wichtig sind, sie liebevoll und respektvoll und verantwortungsbewusst mit ihnen umgehen, sie nicht in patriarchalischen, religiös oder anders extremistischen Familienstrukturen leben und ihnen ein getunter Mercedes nicht wichtiger ist als das Wohl ihrer Kinder.

Kinder brauchen Sozialkompetenz

Um dies einmal ganz deutlich klarzustellen: Eltern, denen das Wohl ihrer Kinder zweitrangig ist und die ihre Rollenvorbilder eher aus egomanischen Klischees speisen als aus einem auf dem Grundgesetz und Verantwortung basierenden Weltbild, finden sich in allen Schichten, sozioökonomischen Gruppen und religiös-weltanschaulichen Gemeinden. Doch das rechtfertigt keine falsche Toleranz oder ängstliche Rücksichtnahme. Vielleicht aus Angst, in die rechte Ecke gestellt zu werden oder vor dem Vorwurf, anderer Menschen Werte nicht zu respektieren, selbst wenn sich diese gegen mühsam errungene emanzipatorischen Lebensweisen und Grundrechte richteten. Die Verpflichtung zur Toleranz kann auch verunsichern.

Mir ist es schon vorgekommen, dass das Schlagen der Ehefrau oder der Kinder als elterliche Gepflogenheit gewertet wurde, die akzeptiert werden müsse. Ich mag gar nicht alles auflisten, bei dem wir Pädagog*innen weggeschaut haben, weil es unter dem Deckmantel von Toleranz ja auch bequem war, nicht in die Auseinandersetzung zu gehen. Entschuldigungen und sogenannte Begründungen höre ich zuhauf, nur sehe ich hoffnungsvoll auf diejenigen, die es schon immer anders gemacht haben, sich den Herausforderungen angenommen haben und ihre persönlichen Lebensgrundsätze reflektiert verändert haben. Die sich der patriarchalen Machtstruktur und seinem mitunter religiös, kulturellen oder sozio-ökonomischen Legitimationsmantel entzogen haben. Es ist möglich, denn jede Entscheidung ist eine eigene Entscheidung, auch wenn sie nicht immer leicht ist.

Es gibt so viele gelungene Beispiele dafür, dass Familien, die nicht in Wohlstand leben und keine akademischen Vorbilder bieten können, Kinder mit einem angemessenen Sozialverhalten in die Kitas und Schulen bringen. Eltern, denen die Zukunft ihrer Kinder wichtig ist und die sich vernünftig mit den Pädagog*innen austauschen können. Zum Glück haben die meisten von uns gelungene Beispiele vor dem inneren Auge.

Aber für ein destruktives Verhalten von Kindern und Jugendlichen haben wir oft

auch uns selbst die Schuld gegeben und uns als zivilisierter Gesellschaft noch mehr abverlangt. Das Ergebnis war dann häufig eine überzogene Anspruchshaltung an »die Gesellschaft«. Dabei benennt das Grundgesetz die Pflichten sehr eindeutig: »Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.« Die Eltern und Familien verbringen natürlich auch die meiste Zeit mit ihren Kindern, um diese Pflicht gewissenhaft erfüllen zu können. Bei den Eltern verbringen sie zirka fünfmal so viel Zeit wie in der Schule, in der Einflusssphäre nur weniger Personen.

Entlassen wir die Eltern nicht aus ihrer Pflicht! Die erzieherischen Defizite können wir in unseren Einrichtungen, trotz aller Bemühungen, nicht ausgleichen. ■

Ralf Schiweck, Schulleiter i.R., Mitglied der bbz-Redaktion

FOTO: GEW

Das bisschen Kinder hüten

Ein Team von Erzieher*innen entscheidet sich aus guten Gründen gegen die Einstellung von »sonstigen geeigneten Personen im Quereinstieg«. Sie halten eine dreijährige berufsbegleitende Ausbildung für die bessere Alternative

von Anne Bohnet und Team

Stell dir vor, dein Auto macht seit einigen Wochen komische Geräusche und dir bleibt nichts anderes übrig, als es in die Werkstatt zu bringen. Dort übernimmt ein*e Quereinsteiger*in die Reparatur, der*die früher ehrenamtlich Fahrräder repariert hat und sich ein bisschen auskennt. Um möglichst gut auf die Tätigkeit als KFZ-Mechatroniker*in vorbereitet zu sein, bekommt er*sie innerhalb von zwei Jahren insgesamt 80 Stunden Schulung. Wie geht es dir damit, dass dein heiß geliebter fahrbarer Untersatz jetzt von ihm*ihr repariert werden soll?

Stell dir weiterhin vor, die Bezugserzieherin deiner zweijährigen Tochter ist im Beschäftigungsverbot und eine Quereinsteigerin übernimmt die Gruppe. Sie hat früher als Hebamme gearbeitet und kennt sich ein bisschen aus. Um auf ihre Tätigkeit möglichst gut vorbereitet zu sein, bekommt sie in den kommenden zwei Jahren je 40 Stunden Schulung. Wie geht es dir damit, dass dieser Mensch jetzt die Verantwortung für dein Kind übernimmt?

Wir wissen nicht, ob du mit den beschriebenen Situationen ein Problem hättest oder nicht. Die zweite beschriebene Situation ist in Berlin Realität. Wir haben damit ein Problem, und wir möchten an dieser Stelle erklären, warum.

Der Beruf der Erzieher*in ist ein anerkannter Ausbildungsberuf. Die Ausbildung dauert drei Jahre und kann in Vollzeit oder berufsbegleitend absolviert werden. In dieser Ausbildung werden unter anderem fundierte pädagogische Kenntnisse, Wissen über die rechtlichen Rahmenbedingungen in der Kinder- und Jugendhilfe, Sicherheit in qualifizierter Beobachtung und Dokumentation sowie methodische Fachkenntnisse vermittelt. Die Auszubildenden lernen nicht nur, mit den Kindern zu arbeiten, sondern auch, Elterngespräche zu führen, mit Ämtern und Behörden zu kommunizieren, Konzeptionen zu verfassen und vieles mehr.

Wie in jedem anderen Ausbildungsberuf, sind es nicht nur die Lehrjahre, die einen wichtigen Grundstein legen für eine qualitativ hochwertige Ausübung eines Berufes. Es kommt auch die Berufserfahrung dazu, die die Menschen in ihrem Fach besser und reifer werden lässt.

Wir sind dagegen, dass Menschen, die weder über die dreijährige Ausbildung noch über Erfahrung im spezifischen Berufsfeld von Erzieher*innen mit all seinen Facetten verfügen, in die Lage versetzt werden sollen, diesen Beruf auszuüben und diese Verantwortung für ihnen anvertraute Menschen zu übernehmen.

»Nach unserer Überzeugung wertet es den Beruf der Erzieher*innen ab und wird nichts und niemandem gerecht.«

Fakt ist, dass Politik und Verwaltung momentan genau das tun. Sie öffnen den Beruf der Erzieher*innen für Quereinsteiger*innen, die aus verwandten Berufen in die Erzieher*innentätigkeit wechseln können. In vielen Einrichtungen bedeutet das, dass sie die gleichen Tätigkeiten ausüben wie ihre ausgebildeten Kolleg*innen, nur mit weniger Gehalt am Ende des Monats.

Nach unserer Überzeugung wertet es den Beruf der Erzieher*innen in nicht hinnehmbarer Weise ab und wird nichts und niemandem gerecht: nicht dem Bedarf in den Einrichtungen nach qualifizierten Fachkräften, nicht der pädagogischen Qualität in Berliner Kitas und Schulen, und auch nicht den Quereinsteiger*innen, denen suggeriert wird, sie hätten all das nötige Rüstzeug für eine hochwertige und erfüllende Arbeit mit Kindern.

Am allerwenigsten werden wir damit denen gerecht, die es am nötigsten brauchen, dass sie gut ausgebildete, aufmerksame und sichere Begleiter*innen durch die Kita- und Schulzeit an ihrer Seite haben: Unseren Kindern!

Wir setzen uns dafür ein, dass Politik, Träger und Praktiker*innen gemeinsam an einen Tisch kommen, um ein klares Tätigkeitsprofil für »sonstige geeignete Personen im Quereinstieg« zu erarbeiten. Das gibt nicht nur den Teams in den Einrichtungen mehr Sicherheit im pädagogischen Alltag, das gibt auch den Quereinsteiger*innen eine klare Vorstellung davon, was sie in ihrer Tätigkeit erwartet.

Unsere Handelsmaxime sollte nicht sein, dass politische Versprechen eingehalten werden und der Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz mit allen Mitteln erfüllt wird. Unsere Handelsmaxime muss sein, dass die Beschäftigten in Berliner Kitas und Schulen eine qualitativ hochwertige Arbeit leisten können und unsere Kinder optimal gefördert und auf die Zukunft vorbereitet werden. Das kommt uns auf lange Sicht allen zu Gute. ■

Anne Bohnet und Team,
*Erzieher*innen in einer Berliner Kita*

FOTO: ADOBE STOCK/ROBERT KNESCHKE

FOTO: TRANSITFOTO/CHRISTIAN V. POLENTZ

Erzieher*innen warten weiter auf ihr Geld

Die hart erkämpfte Überleitung in die neuen Tabellen im Sozial- und Erziehungsdienst hätte im Januar diesen Jahres erfolgen sollen. Jetzt hat die Senatsverwaltung wenigstens einen Zeitplan vorgelegt und zugesagt, dass die Nachzahlung von Gehalt gesichert ist

von Udo Mertens

Bereits zum 1. Januar 2020 sollte nach dem Tarifabschluss des TV-L 2019 die Überleitung der Beschäftigten des Sozial- und Erziehungsdienstes in die S-Tabelle erfolgen. Trotz wiederholter Aufforderung durch die GEW hat das Land Berlin diesen Teil des Tarifergebnisses aber bis heute noch nicht umgesetzt. Die Kolleg*innen warten mit zunehmender Empörung auf die Erhöhungen. Die Beteiligten, vor allem die Finanz- und die Senatsbildungsverwaltung schieben sich wie so oft gegenseitig die Schuld in die Schuhe. Zwar steht die Umsetzung nicht in Zweifel, aber bis heute war man personell und technisch schlicht nicht in der Lage, die fällige Gehaltserhöhung anzuweisen.

Auf Grund der durch die Pandemie in allen Bereichen entstandenen schwierigen Arbeitssituation ist mit einer Umsetzung im Mai nun nicht mehr zu rechnen. Spätestens im Juni müssten die Beschäftigten aber ihre Ansprüche schriftlich geltend machen, da diese gemäß § 37 TV-L innerhalb von sechs Monaten nach Fälligkeit verfallen. Wir haben daher die Senatsverwaltungen aufgefordert, schriftlich darauf zu verzichten, sich auf die Anwendung dieser Ausschlussfrist zu berufen. Der Finanzsenator hat daraufhin eine Prüfung zugesagt und jetzt mit einem Rundschreiben erklärt, ungeachtet der besagten Ausschlussfrist die Ansprüche bis zum 30. September 2020 zu erfüllen. Da der Finanzsenator das den anderen Verwaltungen und Dienststellen aber nicht direkt anweisen kann, ist der Verzicht als Bitte formuliert.

»Wie so oft schieben sich die Beteiligten die Schuld gegenseitig in die Schuhe.«

Die Senatsbildungsverwaltung hat nun mit einem Schreiben, dass wir auf unserer Homepage veröffentlicht haben, einen Zeitplan für die Umsetzung vorgelegt und den Verzicht auf die Berufung der Ausschlussfrist bis zum 30. September 2020 erklärt. Damit ist es vorerst nicht notwendig, seine Ansprüche geltend zu machen.

In dem Schreiben der Personalstelle heißt es, »alle Ansprüche der Beschäftigten auf Nachzahlung von Entgelt« sollen »ungeachtet der Ausschlussfrist bis zum 30. September 2020 erfüllt werden.« Und weiter: »Das bedeutet für Sie, dass derzeit keine Schreiben auf Geltendmachung der rückwirkenden Zahlungen ab Januar 2020 bei der Personalstelle eingereicht werden müssen. Sollte absehbar werden, dass die entsprechenden Zahlungen für einzelne Beschäftigungsgruppen bis zum 30. September 2020 nicht sichergestellt sind, erfolgen rechtzeitig weitere Informationen.«

Aktuelle Informationen immer unter www.gew-berlin.de

Udo Mertens, Leiter des Vorstandsbereichs Beamten-, Angestellten und Tarifpolitik der GEW BERLIN

Die Landesdelegierten tagen – nicht

Wegen der Einschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie muss die Landesdelegiertenversammlung der GEW BERLIN ausfallen. Die Wahlen des Geschäftsführenden Landesvorstandes verschieben sich somit in den Herbst

Wir stehen vor der Herausforderung, wie wir trotz der Kontaktbeschränkungen zu demokratischen Entscheidungen innerhalb der GEW BERLIN kommen. Nur etwa die Hälfte der Untergliederungen konnte ihre Delegierten für die Landesdelegiertenversammlung (LDV) bisher wählen. Deswegen und weil zum geplanten LDV-Termin am 16. und 17. Juni noch keine Versammlungen mit mehr als 50 Personen stattfinden dürfen, hat der Landesvorstand beschlossen, die LDV abzusagen. Wir hoffen, dass wir zum Termin der Herbst-LDV am 10. und 11. November die Mitglieder des geschäftsführenden Landesvorstandes (GLV) wählen, einen Haushalt beschließen und wieder politisch diskutieren können.

Da jedoch Mitglieder des und Kandidat*innen für den GLV bereits Pläne für ihre Zukunft gemacht haben, haben wir uns entschlossen, am 16. Juni eine Präsenzsitzung des Landesvorstandes durchzuführen, um leer werdende Posten neu zu besetzen. Der Landesvorstand ist das höchste beschlussfassende Gremium der GEW BERLIN zwischen den LDVen. Dort stellen sich die Kandidat*innen zur Wahl: Für den Vorstandsbereich Beamten- und Angestelltenpolitik kandidieren Udo Mertens mit Anne Albers, für den VB Öffentlichkeitsarbeit Caroline Muñoz del Rio mit Ryan Plocher und für den VB Hochschule und Lehrkräftebildung Martina Regulin mit Arne Schaller. Alexander Reich will sich im neuen Schuljahr wieder voll und ganz der Schule widmen. Wir danken Alexander für seine Arbeit der letzten drei Jahre im Bereich Lehrkräftebildung.

Wir hoffen, dass nach der Sommerpause die Untergliederungen ihre Delegierten neu wählen und wir dann im November reguläre Wahlen abhalten können. Wir vertreten aber natürlich auch bis dahin die Interessen und Rechte der Mitglieder. Auch in der Coronazeit bleibt die betriebliche Mitbestimmung erhalten.

Tom Erdmann, Vorsitzender der GEW BERLIN

Anne Albers

Ich bewerbe mich neu für den Vorstandsbereich Beamten-, Angestellten und Tarifpolitik, im Team mit Udo Mertens. Meinen GEW-Moment hatte ich, noch als Refi, bei einer Streikdemo. Die große Solidarität unter den Kolleg*innen hat mich überzeugt, dass wir gemeinsam stark sind. Aktive GEWlerin bin ich, weil ich es nicht hinnehmen will, dass unsere Arbeitsbedingungen absolut keine guten Bildungsbedingungen sind. Der Schlüssel dazu liegt in der Tarifpolitik, als Kernaufgabe von Gewerkschaften. Wir dürfen den Kampf um die Verbesserung der Arbeits- und Einkommensbedingungen auch in Krisenzeiten nicht ruhen lassen. Gesundheitsschutz endet nicht bei 16 Euro für 2x Mund-Nasen-Maske.

Meine Eckdaten: Nordlicht, Neuköllnerin, 35 Jahre alt, Mitglied im Landesvorstand, in der Bezirksleitung und im örtlichen Personalrat. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin habe ich an der Uni und im Landesparlament (unter anderem für KiTa, Schule & Jugend) auch mal in andere Organisationsbereiche der GEW geschnuppert. Seit 2013 arbeite ich als Lehrerin an Gemeinschaftsschulen und durfte neben Deutsch und Geschichte auch mein Hobby Klettern unterrichten.

Arne Schaller

Ich bin 37 Jahre alt, Lehrer für Politik und Geschichte, Personalrat in Spandau und seit sechs Jahren an einer Grundschule in den Fächern GeWi und Sport tätig. Außer in meinem Beruf fühle ich mich auf dem oder besser noch unter Wasser am wohlsten, was sich wunderbar mit meiner großen Leidenschaft zu Reisen kombinieren lässt. Meine Erfahrungen sammelte ich unter anderem im Landesschulbeirat, in Arbeitsgruppen wie Arbeitszeit und in Gremien von der Bezirksleitung bis hin zum LDV-Präsidium. Die letzten drei Jahre leiteten Caroline Muñoz del Rio und ich den VB Öff, in dem mein Schwerpunkt bei Pressearbeit, social media und der medialen Begleitung wie Livebeiträgen von Demos lag.

Bereits während des Vorbereitungsdienstes war ich Mitglied im Personalrat der Lehramtsanwärter*innen, sowie für ein Jahr dessen Vorsitzender. Eine spannende Zeit, in der ich erste Einblicke in die Senatsverwaltung erhielt und, noch viel wichtiger, GEW-Mitglied wurde. Der Bereich Lehrkräftebildung lag mir schon während des Refs am Herzen – auch wenn mir wieder etwas die Knie zittern bei der Erinnerung an eine Info-Veranstaltung in der HU vor fast 500 Studierenden auf engstem Raum.

Ryan Plocher

Ich bin Lehrer, 35 Jahre alt und seit 2009 GEW-Mitglied. Ich war 2013 bis 2019 Sprecher der jungen GEW BERLIN, 2017-2019 Sprecher des Bundesausschusses der jungen GEW und habe den AK LSBTIQ* der DGB Jugend Berlin-Brandenburg 2018 mitgegründet. Seit 2016 bin ich aktiv in der Bezirksleitung Neukölln, wo ich auch Personalrat bin. Gemeinsam mit Caroline Muñoz del Rio kandidiere ich für den Vorstandsbereich Öffentlichkeitsarbeit.

Der Vorstandsbereich wurde neu ausgerichtet. Zu interner und externer Kommunikation kommt Organisationsentwicklung, was unter anderem Mitgliedergewinnung, -aktivierung und -bindung umfasst. In diesem Bereich habe ich bereits viel Erfahrung und hier möchte ich mich engagieren. Hier gilt es, datenbasiert die GEW BERLIN zu analysieren. Haben wir geschulte Vertrauensleute in jeder Einrichtung? Welche Hürden gibt es für verschiedene Personengruppen, sich zu engagieren? Eine Ehrenamtsgewerkschaft darf niemals potentielles Engagement durch ausgrenzende Strukturen und Kommunikationsweisen abschrecken. Weiter wird Mitgliedergewinnung, -aktivierung und -bindung von vielen aber sehr unterschiedlich betrieben. Im bewussten Austausch bündeln wir unser Wissen.

FOTOS: FOTOSTUDIO CHARLOTTENBURG

Layout mit Leidenschaft

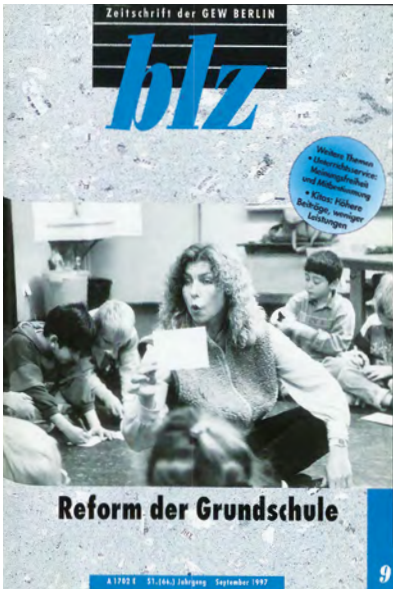
Unsere GEW-Zeitschrift wurde über 20 Jahre von Claudia Sikora gestaltet

von Markus Hanisch und Caroline Muñoz del Rio

Claudia war für uns schon immer da. Als wir vor fünf bzw. sechs Jahren in der bbz anfingen, die damals noch Berliner Lehrerzeitung (blz) hieß, blickte Claudia Sikora schon auf über 15 Jahre als Gestalterin der GEW-Zeitung zurück. Zunächst in enger Zusammenarbeit mit Klaus Will, später dann mit uns, war sie die Hüterin unserer Stilrichtlinien und Formatvorlagen, Wächterin über Schriftgrößen und Typografie, Fachfrau für Farbgebung und Bildbearbeitung. Claudia, als Grafikerin bei der Agentur bleifrei angestellt, hielt Ordnung bei der Umsetzung der durchaus auch mal widersprüchlichen Anforderungen unserer Redaktion. Flexibel musste Claudia sein und auch geduldig, in so manches Redaktions-Chaos hat sie mit ihren Kollegen von bleifrei Ordnung gebracht. Immer wieder hat sie uns an unsere eigenen Vorgaben oder Deadlines erinnert. Und das fast immer mit Engelsgeduld.

Seit wir zusammen an der bbz arbeiten, haben wir die Zeitschrift Schritt für Schritt modernisiert und von der »Lehrerzeitung« zum »Bildungsmagazin« entwickelt. Immer mit Maß für die unterschiedlichen Bedürfnisse unserer Leser*innenschaft. Wie gut sich Inhalte in einer Zeitschrift vermitteln, das steht und fällt mit dem Layout. Wir waren uns da schnell einig. Trotzdem war es nicht einfach, unsere Zeitschrift aufzufrischen, denn in einer GEW-Zeitung, ehrenamtlich verfasst und redigiert, von Mitgliedern für Mitglieder, da stehen die Inhalte immer an oberster Stelle. Jeder Weißraum und jeder Zentimeter Bild muss hart erkämpft werden.

Zunächst trauten wir uns die Farbe zu, dann überarbeiteten wir das Layout in den einzelnen Heftteilen, steckten viel Zeit in die Gestaltung unserer Heftschwerpunkte, dann änderten wir das Papier und zuletzt überarbeiten wir den Hefteinstieg. Alles in mühevoller Kleinarbeit mit größtmöglichem Konsens. Wir wissen nicht, wie vielen unserer Leser*innen das alles aufgefallen ist. Aber uns hat es immer viel Spaß gemacht.



Die erste von Claudia gestaltete Ausgabe aus dem September 1997

Claudia war immer unser inoffizielles Redaktionsmitglied, unser plus 1 sozusagen. Ihre Teilnahme an unseren Abnahmesitzungen, wie auch an Sommer- und Weihnachtsfesten, war für unsere Redaktion immer ein großer Gewinn. Der Blick von außen auf unsere GEW-Welt blieb bei Claudia auch nach Jahrzehnten immer frisch und ihrer Ideen waren zuverlässig. Aber vor allem ihre Identifikation mit den GEW-Themen und unserem gemeinsamen »Produkt« sowie ihre Leidenschaft für die Weiterentwicklung des Magazins sind für eine externe Dienstleisterin nicht selbstverständlich. Umso dankbarer sind wir Claudia für die super Zusammenarbeit über all die Jahre!

Seit Mai hat Claudia einen neuen Job, mit ganz neuen Herausforderungen, bei denen wir ihr viel Erfolg, Freude und viele neue Ideen wünschen. Wir werden dich vermissen, liebe Claudia!

Negatives Eigentum

Der Nationalsozialismus als Thema für alle

von Rosa Fava

»Keine Lust, das ist so lange her und hat mit uns nichts zu tun« so oder ähnlich reagieren immer wieder Jugendliche, wenn Nationalsozialismus und Holocaust als Unterrichtsthema angekündigt werden. Lehrkräfte berichten von besonderen Unsicherheiten im Umgang mit solchen Abwehrbekundungen oder manchmal weitergehenden Verweigerungshaltungen, wenn die Schüler*innen muslimisch sind oder aus Elternhäusern mit Einwanderungsgeschichte kommen. Unlust und Abwehr, sich mit dem Nationalsozialismus zu befassen, gehören zum Alltag, seitdem Lehrkräfte überhaupt angefangen haben, ihn zum Unterrichtsthema zu machen und er in die Lehr- und Rahmenlehrpläne aufgenommen wurde. Für wenige Themen gibt es so viele ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien, spezielle Methoden, Herangehensweisen und Angebote nichtschulischer Bildungsträger, nicht zuletzt an den Orten der nationalsozialistischen Verbrechen oder den Planungszentren selbst. Es muss, so scheint es, viel und besonderer Aufwand betrieben werden, um die nationalsozialistische Vergangenheit und ihre Bedeutung für die Gegenwart im Unterricht zu thematisieren. Und dies nicht nur dann, wenn in den Klassen rechte Jugendliche Stimmung dagegen machen oder mit positiven Bezugnahmen zu irritieren versuchen.

Deutsche Geschichte für deutsche Familien mit deutschen Vorfahren

Die Antworten, die Lehrkräfte gefunden haben, um desinteressierte Schüler*innen aus deutsch-deutschen Familien für eine schulische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zu gewinnen, scheinen nicht zu wirken, wenn die Jugendlichen türkisch-deutsch, arabisch-deutsch und/oder muslimisch sind. So vermitteln es jedenfalls immer wieder Erfahrungsberichte in Zeitungs-, aber auch Fachartikeln. Von Verweigerungen seitens von Jugendlichen mit Familien aus anderen Ländern liest oder hört man auffälligerweise wiederum kaum jemals. Dies wirft

viele Fragen auf: Welche Antworten haben Lehrkräfte, um auf Interesselosigkeit und Abwehr und vielleicht dem der Abwehr zugrundeliegenden Antisemitismus zu reagieren? Warum funktioniert die Aussicht auf einen Gedenkstättenbesuch und einen Tag ohne normalen Unterricht bei den einen Desinteressierten, bei den anderen nicht? Warum ist eine Projektarbeit über deportierte Schüler*innen der eigenen Schule oder Zwangsarbeitslager im eigenen Viertel für die einen spannend, für andere nicht? Fühlen sich Schüler*innen aus muslimischen und/oder eingewanderten Familien nicht angesprochen, wenn das Nachleben des Nationalsozialismus im Rechtsextremismus als Ansatzpunkt für Fragen an die Vergangenheit gewählt wird?

Eine mögliche Erklärung ist, dass Lehrkräfte selbst bewusst oder unbewusst der Ansicht sind, Nationalsozialismus und Holocaust seien, wie es oft heißt, »deutsche Geschichte«. Deutsche Geschichte in einem stark personalisierenden Sinne: Geschichte von Deutschen mit deutschen Eltern, Groß- und Urgroßeltern und nicht

»Es geht vor allem um die (Mit-)Schuld am Verbrechen.«

die Geschichte Deutschlands. Ein Blick in die Fachliteratur zum Thema bestätigt diese Vermutung: Didaktiker*innen, Gedenkstättenmitarbeiter*innen, Lehrer*innen, Journalist*innen, Teamer*innen in der Jugendbildungsarbeit und viele andere vertreten vielfach ein solch personengebundenes Bild von Geschichte und Gesellschaft. Dabei geht es ihnen vor allem um die (Mit-)Schuld an den Verbrechen, und sie wollen den Nachfahr*innen nationalsozialistischer Täter*innen, Mitläufer*innen und Zuschauer*innen Verantwortung antragen. Sie zweifeln aber daran, Schüler*innen einzubeziehen, deren Vorfahr*innen, so die Annahme, nicht in die Verbrechen involviert waren. Wenn nun türkisch-deutsche Schüler*innen ihre Abwehr damit begründen, der Nationalsozialismus sei nicht ihre Geschichte, wissen die Lehrkräfte dem nichts entgegenzusetzen, während sie sich bei deutsch-deutschen Schüler*innen sicher sind, er sei wegen ihrer Urgroß- und Großeltern eben doch ihre Geschichte. Schnell folgt in der Fachliteratur oder auch im Feuilleton der Gedanke, dass Schüler*innen ohne Vorfahr*innen im Deutschen Reich, die ohne Begründung wie selbstverständlich als muslimisch und/oder als türkischer oder arabischer Familienherkunft verstanden werden, ‚natürlich' Verantwortung für den Genozid an den Armenier*innen oder für den Antisemitismus arabisch-muslimischer Kollaborateure des Nationalsozialismus übernehmen müssten. So wird beiden Gruppen Verantwortung für Verbrechen ‚ihres eigenen' Kollektivs angetragen, aber die fundamentale Aufteilung von Schüler*innen nach Abstammung wird damit nur umso stärker zementiert.

Geschichte als Eigentum, nicht als Erbe

Oft wird die Metapher eines »negativen Erbes« verwendet, das in deutsch-deutschen Familien weitergegeben werde. Vieles ist problematisch und falsch an dieser stark verbreiteten Sichtweise. Erstens: Schüler*innen haben auch Groß- und Urgroßeltern, die im Nationalsozialismus als Juden*Jüdinnen oder Roma*Romnja ermordet wurden oder anderen verfolgten Gruppen angehörten, die in der – kleinen – deutschen Opposition waren, sie haben vielleicht ein (Ur-)Großelternteil, das als Zwangsarbeiter*in oder KZ-Häftling aus dem europäischen Ausland ins Deutsche Reich deportiert wurde, das in den besetzten Ländern zu den Opfern des Nationalsozialismus gehörte oder zu den Kollaborateur*innen und Mitläufer*innen oder das in den kolonisierten Regionen als Soldat der Großmächte eingezogen wurden. Manche blieben hier, andere oder ihre Kinder kamen später zum Arbeiten oder aus anderen Gründen nach Deutschland. Das Bild einer geschlossenen deutschen Abstammungsgemeinschaft ist falsch, grenzt gerade die NS-Opfer wiederum aus und dient letztendlich auch der Entlastung: Wenn alle an den Verbrechen beteiligt waren, muss man sich mit der konkreten Involvierung der Familie nicht befassen.

Zweitens: Die Schuld der Durchführung, der Mitwirkung an und des Geschehenlassens staatlich organisierter Verbrechen lässt sich nicht allein individuell fassen. Es gibt eine verallgemeinerte, abstrakte Schuld der beteiligten Institutionen und Organe und des deutschen

»Das Bild einer geschlossenen deutschen Abstammungsgemeinschaft ist falsch.«

Staates und eine Verantwortung der Rechtsnachfolgerin des »Dritten Reiches«, die Bundesrepublik Deutschland. Dies betrifft alle Staatsbürger*innen oder auch Menschen ohne deutschen Pass, deren Steuergelder in die Ausgaben für Gedenkstätten einfließen. Daher sprach Jean Améry, ein Überlebender des Holocaust, auf den die Metapher des »negativen Erbes« zurückgeführt wird, tatsächlich vom »negativen Eigentum« Deutschlands. Sicherlich gibt es in vielen Familien Erbstücke, den Schrank oder Mantel, den die Groß- oder Urgroßeltern billig nach der Deportation jüdischer Nachbar*innen erworben und vererbt haben. Das negative Eigentum Deutschlands ist aber abstrakt zu verstehen, eher vergleichbar mit den »Altlasten« beispielsweise einer umweltschädlichen Energieproduktion: Ein gesellschaftliches Eigentum, das einfach da ist und mit dem alle umgehen müssen, unabhängig davon, ob sie selbst in einem Kernkraftwerk gearbeitet haben. Ein arisiertes Gemälde in einer staatlichen Galerie oder eine arisierte Liegenschaft in gewerkschaftlicher Nutzung sind Beispiele für überindividuelle Verantwortlichkeit.

Niemand muss Vorfahr*innen haben, die selbst Sklav*innen besaßen, um in den USA Verantwortung für die Nachwirkungen der Sklaverei zu tragen, niemand muss Vorfahr*innen haben, die an der Deportation der Armenier*innen beteiligt waren, um sich in der Türkei oder in Deutschland mit diesem Verbrechen und seinen Nachwirkungen und seiner universellen Bedeutung zu befassen. Genauso wenig gibt es einen Grund, warum Schüler*innen ohne deutsche Vorfahr*innen im Nationalsozialismus nichts über ihre deutsche Vergangenheit und das negative Eigentum Deutschlands lernen sollten. ■

Rosa Fava, Leiterin der »ju:an« Praxisstelle antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit der Amadeu Antonio Stiftung

FOTO: IMAGO IMAGES/EPD

Wie wir zusammenhängen

Julia Werner erzählt in »Um 180 Grad« davon, wie aus einer Strafe eine bewegende Erfahrung und aus einer widerwilligen Begegnung sogar mehr als Freundschaft werden kann

von Britta R. Kollberg

Dies ist das zweite Jugendbuch in den letzten Jahren, das ich ohne Empfehlung vermutlich nie in die Hand genommen hätte und dann regelrecht verschlungen habe. In »Um 180 Grad« geht es um Lennard, der beim Graffiti-Sprühen erwischt wurde und nun seine Sozialstunden mit der Betreuung von Frau Silberstein, einer höchst merkwürdigen Seniorin, abarbeiten muss. Trotz Lennards anfänglicher Ablehnung entsteht zwischen den beiden mit der Zeit ein Vertrauensverhältnis und die alte Dame beginnt, von ihren furchtbaren Erlebnissen im KZ Auschwitz zu berichten. Lennard erkennt, dass außer ihm niemand geblieben ist, sich diese Geschichte anzuhören.

»Auch jenseits des Holocausts stellt das Buch bohrende Fragen an uns.«

»Um 180 Grad« passt genau in unsere Zeit, in der über Erinnerungskultur schon wieder diskutiert werden muss, und zeigt auf spannende Art, wie dies gehen kann, natürlich, unverkrampft und genau passend zum Leben heutiger Jugendlicher. Emotional und erschütternd, und dennoch auch – ja, sogar fröhlich zeitweise, mit Energie und Augenzwinkern.

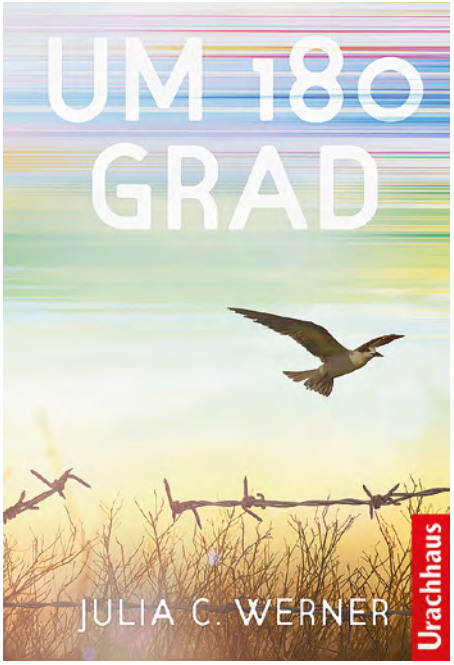
Nach Ende des Holocaust folgte die Nachkriegszeit, ein fast blinder Fleck, so scheint es, in unserem Erinnern. Die Überlebenden der Shoah, die auch dort mühsam ihren Platz suchen mussten, kennenzulernen, als moderne Menschen mit viel Erfahrung und manchmal feinem Witz, kann unterhaltsam sein und ermutigend und kann uns Heutigen neue Perspektiven weisen. Von diesem Kennenlernen erzählt Julia Werner in sehr frischer, spannender Weise aus der Sicht eines Jugendlichen. Dabei verzichtet Werner auf schnelles Mitleid, seichte Emotionen oder allzu vorhersehbare Wendungen. Der Roman bleibt als Jugendbuch sprachlich und thematisch authentisch.

Das andere der Jugendbücher, das ich ohne eine Empfehlung nicht gelesen hätte, ist »Tschick«, und kurioserweise spielt es eine Rolle in Werners Roman. Es erdet die ungewöhnliche Geschichte und fügt ihr gleichzeitig etwas Phantastisches, Abenteuerliches hinzu, mitten in den realen Gräueln, von denen die alte Frau berichtet, und im Auf und Ab der Gefühle des Protagonisten, an dem die Leser*innen, auch wenn sie der Pubertät längst entwachsen sind, fast schon schmerzhaft nachfühlbar teilnehmen können.

»Um 180 Grad« (nur der Titel scheint mir nicht ganz glücklich gewählt) vermag Jugendliche wie Erwachsene zu fesseln und mit seiner, mitten im Umgangssprachlichen, zuweilen fast poetischen Sprache zu berühren. Ganz jenseits des Holocausts stellt das Buch auch weitere bohrende Fragen an uns heute, Fragen, die wir gern wegschieben oder vergessen: zum Umgang mit Familienmitgliedern, die Betreuung benötigen; zum Zusammenhang von Verpflichtungen, Gemeinschaft und Lebensmut. Lennards Geschichte zeigt, wie wir aneinander und sogar an unseren Fehlern wachsen können. Und was wir erfahren müssen und was wir brauchen, um unser Leben verstehen, schätzen und gestalten zu können und um Verantwortung zu übernehmen.

Dem mag auch der ausführliche Anhang dienen, der jungen Leser*innen, aber auch interessierten Pädagog*innen noch einmal gebündelt Informationen an die Hand gibt, die das Sprechen über den Holocaust, besonders auch über das Schicksal von Jungen, Mädchen und Frauen darin erleichtern. Denn es gibt Geschichten, um es in Lennards Worten zu sagen, »die sollten geteilt und bewahrt werden«.

Der Ekz-Bibliotheksservice hat »Um 180 Grad« offiziell für Schulbibliotheken empfohlen.



Julia C. Werner: »Um 180 Grad«, Urachhaus 2020, ISBN 978-3-8251-5237-6

Britta R. Kollberg, Autorin, Redakteurin und Referentin im Bereich NGOs und Bildung

Ein etwas anderer Familienfilm

von Joshua Schultheis

Michi droht mal wieder mit Rauswurf, als sein Sohn Romeo, wie so häufig, bekifft nach Hause kommt. Der antwortet nur schnippisch: »Wie oft hast du mir das schon gesagt? Ich höre gar nicht mehr hin!« und in der Tat ist das Drohpotential des Vaters damit auch schon erschöpft. Anstatt ernst zu machen, flieht sich Michi in ein warmes Bad, wo er, bis zum Hals in Seifenschaum, den Sachbuch-Bestseller »Homo Deus« liest. Darin geht es um den Weg der Menschheit vom gemeinen Affen zum Herrscher über die Welt und um ihr Streben nach Perfektion und Gottgleichheit. Stärker könnte der Kontrast zur profanen Erziehungswirklichkeit der Familie Kamber-Gruber nicht sein.

Die wird bestimmt durch die unverbesserlich-infantilen Zwillinge Anton und Romeo, die mit ihren 20 Jahren der Gottgleichheit denkbar fern sind: unselbstständig, disziplinlos, dabei anspruchsvoll, rücksichtlos und vulgär, die beiden sind unausstehlich. Obwohl ihre Eltern verbal permanent rote Linien ziehen, bleibt das ohne Konsequenzen und sie können sich immer darauf verlassen, dass ihr Chaos im Zweifelsfall von anderen beseitigt wird. So bleibt das Interesse der Zwillinge, endlich erwachsen zu werden, eher gering. Unter dieser verfahrenen Situation leidet auch die Ehe der Eltern und der Jüngste, Benji, droht dabei unterzugehen. Die Lage spitzt sich zu, als Michi eine zweimonatige Auszeit von Beruf und Familie plant, während seine Frau gerade versucht, in der Lokalpolitik durchzustarten. Zu allem Überfluss händigt dann auch noch der Großvater Anton und Romeo zu ihrem Geburtstag einen ordentlichen Vorschuss auf ihren Erbanteil aus, wodurch die nun finanziell (prä-) potenten Brüder den Rest der Familie auf ganz neuem Niveau terrorisieren können.

»Die Frage, wer Schuld hat, wird nicht geklärt. Der Film zwingt sein Publikum, nach den tieferen Ursachen zu suchen.«

Kommentiert wird das Kleinfamilien-Drama von mehreren (echten) Erziehungsexpert*innen, die, hineingesetzt ins Wohn-, Bade-, oder Schlafzimmer der Kamber-Grubers, die größeren sozialen Zusammenhänge des Familienkonflikts erläutern. So erklärt etwa der Kinderarzt und Sachbuchautor Remo Largo, auf dem Badewannenrand sitzend, dass die mangelnde Selbstständigkeit heutiger Jugendlicher nicht zuletzt damit etwas zu tun hat, dass sie auch stärker als frühere Generationen von den Erwartungen, Wünschen und Träumen der Eltern fremdbestimmt werden. Ursächlich hierfür sei der gesteigerte Leistungsdruck, der nicht nur die Kinder und Jugendlichen träfe, sondern auch Erwachsene und Alte. In den Familien wächst die Anspannung, weil die einen aus guten Gründen das warme Nest nicht gegen das Haifischbecken tauschen wollen, während die Ansprüche der anderen an den Nachwuchs immer größer werden.

Diese verfremdenden Eingriffe in die Filmwelt verhindern, dass die Frage, wer Schuld an der Verzogenheit der Zwillinge hat, auf allzu individuelle Weise beantwortet wird. Es wird mit dem Finger weder auf die inkonsequente Erziehungsweise der Eltern gezeigt, die ja so häufig als Ursache für eine verkorkste Jugend postuliert wird, noch auf die Jugendlichen selbst, die sonst üblicherweise für alle Laster in der Gesellschaft verantwortlich gemacht werden. Der Film zwingt sein Publikum, nach den tieferen Ursachen zu suchen, und gibt ihm dafür durch die Auftritte der Spezialist*innen auch gleich eine wissenschaftliche Perspektive an die Hand. Obwohl das Genre der Familienkomödie geradezu zu Stereotypen und zum Kitsch einlädt, zeichnet sich »Wir Eltern« durch seine Originalität und Unberechenbarkeit aus. Der Film bleibt sich darin bis zuletzt treu und liefert keinen Schluss, an dem sich alle wieder versöhnt in den Armen liegen, etwas, das man im Kino leider allzu häufig aufgetischt bekommt. Mehr soll nicht mehr verraten werden, nur so viel: Das Regime der Zwillinge gerät noch ordentlich ins Wanken.

»Unselbstständig, disziplinlos, dabei anspruchsvoll, rücksichtslos und vulgär – die Zwillinge Anton und Romeo sind unausstehlich.«

Info: Der offizielle Kinostart von »Wir Eltern« ist der 18. Juni. Ob es allerdings bei diesem Termin bleiben wird, ist – wie so vieles – nicht sicher.

Joshua Schultheis, Lehramtsstudent für Deutsch und Philosophie und Mitglied der bbz-Redaktion

5 Wochen Zeit

Ein Lied auf die Bildungspolitik in Krisenzeiten

Da hatten die Bildungspolitiker 5 Wochen Zeit, um gleich was zu tun?
Ah, alles klar, um sich auch weiterhin schön auszuruh'n.

Was vorher nicht klappte, soll nun funktionieren
in Rekordgeschwindigkeit und ohne sich zu blamieren.

Klassenräume werden endlich einmal sauber sein,
erst dann darf eine halbe Klassenstärke hinein.

Wie ließe sich das im Schulalltag nur gestalten?
Fragen wir doch nach bei denen, die das verwalten.

Ach, was, Seife gibt's gar nicht und auch Putzkräfte fehlen.
Das ist doch kein Problem, die Zeit werden wir den Lehrkräften stehlen.

Schließlich hatten diese 5 Wochen Zeit, um gleich was zu tun?
Ah, alles klar, um sich auch weiterhin schön auszuruh'n.

Nun denn, packen wir's an und unterrichten in Krisenzeiten,
doch wen eigentlich: die Großen, die Kleinen oder weiter in PC-Einheiten?

Gleich wen oder wie, Erfolg ist politischer Wille.
So schlucken wir auch die nächste bittere Pille.

Ferien werden verkürzt oder fallen vielleicht ganz aus.
Das macht nichts, die Lehrkräfte bleiben doch ohnehin Zuhaus.

Und auch die Eltern und ihre »Blagen«
dürfen dazu überhaupt nichts sagen.

Schließlich hatten auch sie 5 Wochen Zeit, um gleich was zu tun?
Ah, alles klar, um sich auch weiterhin schön auszuruh'n.

Katrin Pohlmann,
Grundschullehrerin

FOTO: PRIVAT

Arbeitszeit und Arbeitsbelastung – was tun die Gewerkschaften?, bbz April 2020

Schön, dass es nun doch mit dem Abdruck des Interviews geklappt hat. Was ich jedoch sehr bedauerlich finde, ist, dass der Hinweis auf die Veranstaltung des DGB Kreisverbandes Tempelhof-Schöneberg leider völlig fehlt. Diese Veranstaltung erreichte eine wünschenswerte Diskussion und Vernetzung zwischen den DGB-Gewerkschaften und wurde immerhin vom Vorsitzenden des DGB Berlin-Brandenburg, Christian Hoßbach moderiert. Das verdeutlicht die zugemessene Bedeutung. (s. Foto) *Thomas Schmidt, GEW-Bezirksleitung Tempelhof-Schöneberg*

30 Jahre Kita-Streik, *bbz April 2020*

Herzlichen Dank der Redaktion für die April-Ausgabe: Alle Artikel zum Kitastreik 1990 sind sehr erhellend und ergänzen einander gut. Mehrere Artikel machen den bewundernswerten Kampfgeist und den Idealismus der Streikenden und der sie unterstützenden Eltern deutlich. Das war vielleicht noch die 68er Generation der Erzieher*innen, ihr erstes und letztes großes Aufbegehren. Zumindest bei den Lehrkräften verabschiedeten sich dann in den folgenden 15 Jahren viele aus der linken Bewegung, was wir in den 00er Jahren schmerzlich feststellten. Inzwischen sind wir 68er in die zweite Reihe zurückgetreten und machen uns mit Artikeln und Leserbriefen bemerkbar. Bei allem, was hier zu Recht so ausführlich geschildert wird, bleibt bei mir doch eine Frage offen: Warum, um alles in der Welt, haben sich die Erzieher*innen und die Funktionär*innen beider Gewerkschaften mit dem Beschluss, bis zur Erfüllung ihrer Forderungen unbefristet täglich zu streiken, dermaßen festgelegt? Warum haben sie sich die Möglichkeit zu flexiblem Handeln selber genommen und die Wand, zu der sie schließlich mit dem Rücken standen, selber errichtet?! Illusionen über das Handeln von Sozialdemokraten im Senat waren sicherlich ein wichtiges Moment, sie reichen aber zur Erklärung nicht aus. Wir 68er hatten zwei Jahrzehnte lang Erfahrungen mit dem Berliner Senat gesammelt, da fehlte es an nichts mehr. In mehreren Artikeln wird die Unerfahrenheit in Bezug auf Streiks geschildert; dies möchte ich hier vertiefen: Der damaligen Zeit geschuldet, die »streikende Arbeiterklasse« im Blick, hatten damals viele noch nicht erkannt, dass ein Streik im produzierenden Gewerbe den Hebel ganz anders ansetzen kann als im Öffentlichen Dienst (ÖD). Der Druck eines Streiks in der Verwaltung ist rein politischer Natur. Dem öffentlichen Arbeitgeber entgeht durch den Streik kein Gewinn, im Gegenteil: Er spart Gehälter ein. Ein unbefristeter Streik im ÖD fühlt sich zunächst sehr stark an, schwächt aber in Wirklichkeit die Position der Streikenden dergestalt, dass der Arbeitgeber nur abzuwarten braucht, wann die Unterstützung für die Streikenden in der Öffentlichkeit erlahmt – oder die Streikenden selber. Dies den Streikenden zu vermitteln, wäre Aufgabe der DGB-Gewerkschaften mit mehr Streik-Tradition gewesen; die gab es in West-Berlin aber offenbar nicht. Auch die ÖTV selber mit Müllabfuhr und BVG leistete dies nicht, warum auch immer. Dass die ÖTV-Funktionäre schließlich den aussichtslos gewordenen Kampf ohne erneute Urabstimmung beendeten, wirft auch noch ein bezeichnendes Licht auf sie: Hätte diese doch den Streikenden eine Möglichkeit eröffnet, über ihr Schicksal selbst zu bestimmen und aus dieser missglückten Nummer wenigstens erhobenen Hauptes herauszukommen. Es gab auch keine Partei in West-Berlin, die diese Aufgabe hätte übernehmen können: Die SPD hat sich schon lange davon verabschiedet, die AL war selber noch jung und die in ihr untergekommenen ehemals maoistischen Mitglieder hätten bei dieser Aufgabe eher noch gestört. Und der sich als Arbeiterpartei verstehende West-Berliner Ableger der SED, die SEW, war in Auflösung begriffen. So gab niemanden, der die kampfbereiten Erzieher*innen mit Fragen nach der Effektivität einer Streiktaktik konfrontiert hätte. Ob diesem Ratgeber überhaupt jemand zugehört hätte, wäre dann auch noch eine interessante Frage. Fazit: Der Idealismus und die Kompromisslosigkeit von uns 68ern brachten diesen Streik hervor, und sein Scheitern ebenso. Streiktaktik muss wohl jede Generation neu erlernen, ebenso die Kunst, Kompromisse zu schließen ohne sich zu kompromittieren. Der Autor dieser Zeilen ist sich der Subjektivität seiner Ausführungen bewusst. Er befand sich 1989 bis 1992 in Elternzeit. Die Kinder besuchten eine vom Roten Kreuz geführte Kita in Nikolassee: Da war vom Lärm der Welt wenig zu hören. *Hans-Jürgen Heusel*

Herzlichen Dank für die umfassende sowie sehr interessante Beschreibung des längsten Streiks in der Berliner Geschichte. Die verschiedenen Perspektiven des 10-wöchigen Streiks wurde von den damaligen Aktivist*innen sehr anschaulich zusammengefasst. Als mitstreikender GEW'ler (Kreuzberg) sind mir diese Tage in diesem sehr kalten Winter, damals gab es eben noch echte Winter, erst vor kurzem wieder ins Gedächtnis geraten. Dem Artikel selbst kann ich nichts weiter hinzufügen, vielleicht bekräftigend, dass dieser Streik die pädagogischen Rahmenbedungen verbessern sollte – dieser Ansatz war eben schon besonders und dass ca. 90 Prozent Frauen am Streik beteiligt waren, war es für mich gefühlt auch ein Streik der Wertschätzung der pädagogischen Arbeit der Berliner Kita-Erzieherinnen. Das Verständnis und die Unterstützung der Eltern unserer Kita war bis zum Streikende ungebrochen. Alles in allem,

war diese Zeit eine wichtige Erfahrung für viele Kolleginnen und noch dazu unter dem im Artikel beschrieben historisch schwierigen Umständen (Einheit). In den folgenden Jahren, nach dem Kita-Streik, gab es enorme Veränderungen in der Berliner Erzieher*innen-Landschaft. Zum Beispiel: der Ein – und Ausbildungsstopp der Kitaerzieher*innen, Sparen bis es knirschte, die Privatisierung der Tagesbetreuung, die Privatisierung der Reinigung und die Herstellung des Mittagessens, die Gründung der Eigenbetriebe und ab 2005 die Betreuung der Schüler und Schülerinnen in gebundenen – und offenen Ganztags Grundschulen, teilweise durch private Träger, dann 2019 das kostenfreie Mittagessen an allen Grundschulen. Diese garantiert nicht vollständige Liste zeigt unter welchen Zwängen und Veränderungsprozessen die Berliner Erzieher*innen ihre Arbeit stets fortgesetzt haben, fortsetzen mussten. Mein Gefühl, dass die Senatsverwaltung für Bildung äußerst selten die reale Situation an der Basis wahrgenommen hat und zwar in den gesamten 30 Jahren, ist inzwischen tief in mir verwurzelt, leider. Denn die vielen der kurzbeschriebenen Veränderungsabläufe waren meiner Meinung nach, selten gut vorbereitet, finanziert und mit den Bezirken abgesprochen. Im Grunde genommen ist die Zeit für eine neue Auseinandersetzung um die Qualität der Arbeit der Berliner Erzieher*innen längst überfällig. Mit der aktuellen Viruslage haben wir außerdem eine parallele historische Ausgangssituation – wie vor 30 Jahren. Na dann! *Martin König, Koordinierende Fachkraft Karlsgarten Schule*

In der Aprilausgabe erinnert ihr an den Kita-Streik vor 30 Jahren. Nicht ganz so lange sind die Streiktage von 2019 her. Lehrer und Erzieher streikten solidarisch im Januar /Februar 2019 für mehr Geld, um eine Aufwertung ihrer Berufe. Das Berliner Schulleben lag brach. Unser gemeinsamer Streik wurde erfolgreich beendet ...dachten wir jedenfalls. Für die Lehrer gab es bereits ab vergangenen Sommer eine Erhöhung von 500 Euro monatlich und zusätzlich eine neue Einstufung. Für die Erzieher einigte man sich auf den Wiedereinstieg in den TVöD und eine Gehaltserhöhung ab Januar 2020. Bereits Ende 2019 war klar, dass die erkämpfte Tariferhöhung im Januar nicht pünktlich ausgezahlt werden kann. Zur Begründung hieß es, dass erst technische Vorraussetzungen in den Personalstellen geschaffen werden müssen, damit alle Erzieher*innen in neue Gehaltsgruppen übergeleitet werden können. Eine zwingende Vorraussetzung, die Zeit benötigt... Das Geld stehe aber zur Verfügung. Nun ist bereits der April 2020 zu Ende! Das mediale Interesse und der damit verbundene Druck auf den Senat ist vorüber. Die Erzieher*innen bekommen keine Informationen, wann sie die ihnen zustehende Gehaltserhöhung endlich erhalten. Völlg offen, ob es noch im 1. Halbjahr klappt. Ist man dabei die technischen Vorraussetzungen zu schaffen? Wir fühlen uns allein gelassen! Von einer Aufwertung unseres Berufes bekommen wir nichts mit und sind wohl auch noch weit entfernt davon. Deshalb die Bitte an unsere Gewerkschaftszeitung: macht unser Problem präsent und unterstützt uns dabei, dass sich der Senat öffentlich äußert und endlich eine verbindliche Zusage (Datum!) macht, wann die Tariferhöhung tatsächlich auch ausgezahlt wird!
Gabriela Fritz, Erzieherin einer GGS in Neukölln
Anmerkung der Redaktion: siehe Artikel auf Seite 27

Verkaufsschlager Förderschule, *bbz April 2020*

Die Förderschule sei ein »gescheitertes System«, hat Frau Reimann kühn behauptet. Als Beleg pickt sie sich – und derlei geschieht in der ideologisch aufgeladenen Inklusionsdebatte häufig – aus einem Gutachten von Prof. Klemm für die Bertelsmann-Stiftung (sic!) allerdings nur das heraus, was ihr in den Kram passt – und verallgemeinert dieses auch noch. Prof. Klemm erklärt nämlich lediglich, dass die Mehrheit der behinderten Kinder in der Regelschule größere Fortschritte mache als in der Förderschule. Und was er kurz danach sagt, fällt bei Frau Reimann ganz unter den Tisch: »Auch die Staaten, die mit der Inklusion weiter sind als Deutschland, haben eine Gruppe von rund 20 Prozent der behinderten Schüler, für die Inklusion nicht der beste Weg ist. Das sind meist mehrfach behinderte Kinder, die etwa nicht sprechen, nicht hören und sich nicht kontrolliert bewegen können. Daher kann man auch nicht sagen, dass nun alle Förderschulen aufgelöst werden sollten.« Frau Reimann versteht sich selbst ja als »Verbreiterin von vorurteilssensiblen Ansätzen« – da enttäuscht mich ein solcher Engblick. Sie verweist auf eigene positive Schulzeiterfahrungen an einer inklusiven Modellschule – aber das war doch unter Sonderbedingungen, nicht im heutigen Sparmodus, sowas darf man doch nicht derart generalisieren! Und: Menschenrechte gut und schön – aber sie dürfen doch nicht kindliche Entwicklungschancen ausbremsen! Bundesfamilienministerin Franziska Giffey ist jedenfalls realistischer – kürzlich konstatierte sie, dass »Förderschulen an ganz vielen Stellen etwas ermöglichen, das an der normalen Schule nicht möglich ist«. Der Bertelsmann-Stiftung gegenüber sollte man sich übrigens eine Portion Skepsis bewahren: Das sind bekanntlich die, die 2019 per 'Studie' forderten, wir kämen auch mit weniger als der Hälfte an Krankenhäusern aus ... *Michael Felten*

Leider ist Ihr Artikel sehr wahr. Ich selbst bin Erzieherin. Meine Tochter hatte den Förderstatus Lernen (geistige Entwicklung stand aber auch schon im Raum) und sie war jetzt ein halbes Jahr auf einer Sekundarschule. Dort haben wir – anders als vorher dargestellt – genau die beschriebenen Bedingungen vorgefunden: große Klasse, sehr laut, schlechter Personalschlüssel, hoher Krankenstand der LehrerInnen, fachlich wenig Kompetenz bei den Lehrerinnen, was Inklusion bedeutet ... Letztlich gab es keinen Plan, wie mit unserer Tochter umzugehen ist. Sie musste sich die ganze Zeit anstrengen, überhaupt erstmal mit den Strukturen alleine klar zu kommen und hatte kaum noch Energie, sich auf Unterrichtsinhalte zu konzentrieren. Auch der Stoff war wenig angepasst. Was ich sagen will: in dieser Schule – und ich denke, das ist kein Einzelfall – wurde Inklusion so verstanden und umgesetzt, dass, statt die Umstände dem Kind anzupassen, das Kind sich den Umständen anpassen sollte/ musste. Dazu kam ständiges Mobbing durch die Klassenkameradinnen. Auch hier fehlte völlig die Zeit und personelle Ausstattung für die Arbeit für soziales Miteinander und Toleranz. Die SozialarbeiterInnen waren sehr bemüht, aber zu wenig, um präsent genug zu sein. Im Endeffekt werden besondere Kinder »mitgeschleift«. Es mag sein, dass es manchen gelingt, irgendwie dort klar zu kommen. Für uns gab es die Entscheidung zwischen evtl. Hauptschulabschluss mit

viel Anstrengung und Bearbeitung des Lernstoffes Zuhause und dafür aber einen seelischen Schaden, oder Förderzentrum, keine Chance auf den ersten Arbeitsmarkt, aber dafür ein einigermaßen positives Selbstwertgefühl. Letztlich sind wir theoretisch große Befürworter von echter Inklusion, haben uns aber, wie im Artikel beschrieben, nur aufgrund von den unterstützenden Bedingungen für den Wechsel auf die Förderschule entschieden. Unsere Tochter hat inzwischen den Förderstatus Geistige Entwicklung und kann deshalb auf ein Förderzentrum gehen, denn es ist nicht einfach, dort einen Platz zu bekommen. Anscheinend machen immer mehr Eltern ähnliche Erfahrungen und stehen nun hilfesuchend bei den Förderschulen »auf der Matte«. Abgesehen von der Belastung für die Kinder ist es auch für Eltern sehr anstrengend und emotional belastend, ständig und immer für das Kind auf einer »normalen« Schule kämpfen zu müssen für einen einigermaßen angemessenen Umgang. Auf dem Förderzentrum sind einfach fachlich kompetentere und erfahrenere LehrerInnen, was Andersartigkeit und Inklusion betrifft. Ich denke, wir sind insgesamt noch weit entfernt von echter Inklusion! *Elke B.*

Bei der Lektüre habe ich mich gefragt, welche Intention das Redaktionsteam der *bbz* hatte diesen Text auszuwählen und zu veröffentlichen: Provozieren? Aufrütteln? Anprangern? Möglicherweise gibt es Menschen im Berliner Bildungssystem, die in ihrem Alltag in den Einrichtungen noch nie mit den gestellten Fragen konfrontiert waren und für diese Gruppe ergeben sich aus der Lektüre vielleicht Momente des Nachdenkens. Es ist zu hoffen, dass die einfachen Antworten der Autorin nur als Ausgangspunkt für selbstständige Erkundigungen dienen. Für alle anderen, die im Alltag Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder sonstigen besonderen Bedürfnissen unterrichten, betreuen und begleiten, stellt sich die Frage, wie jemand, der vorgibt sich damit auszukennen, die sehr komplexe Materie der Inklusion so vereinfachen kann. Heiligt der Zweck (flammendes Plädoyer für die Entsorgung der Förderzentren auf der »Reste Rampe«[sic]) jegliche rhetorischen Mittel? Der Artikel strotzt vor Pauschalurteilen und disqualifiziert sich damit selbst – eine ernsthafte Diskussionsgrundlage sieht anders aus, denn das schulische Leben von Menschen kann sehr unterschiedlich verlaufen und zu Beginn eingeschlagene Wege verändern sich gerne einmal im Laufe der Zeit. Der in Form eines Autoritätsbeweises vorgetragene Verweis auf die deutlich besseren Bildungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in der allgemeinen Schule geht auf eine Behauptung von Prof. Klaus Klemm in einem Zeitungsinterview zurück. Wer diese Quelle anschaut, findet dort außer der Behauptung von Professor Klemm keine weiteren Hinweise auf zugrundeliegende Studien. Erst von der Homepage der Autorin aus kann man sich zu den dort angeführten Grundlagentexten durchklicken und findet dann in der Regel zu einzelnen untersuchten Details durchaus differenziertere Aussagen wie z.B. die folgende zur Entwicklung von Lese- und Rechtschreibkompetenzen bei lernbehinderten Schülerinnen und Schülern: »Alle Kinder konnten ihre Leistungen über die Zeit steigern, wobei der Leistungszuwachs im Lesen bei den inklusiv beschulten Kindern und der Leistungszuwachs im Rechtschreiben bei den exklusiv beschulten Kindern höher ausfiel. Insgesamt ist festzustellen dass sich die Ergebnisse dieser Studien überwiegend auf lernbehinderte Schülerinnen und Schüler konzentrieren. Natürlich stellen diese zahlenmäßig eine große Gruppe dar, aber es gibt auch eine Reihe von anderen Förderbedarfen, die in diesen Studien gar nicht betrachtet werden. Diesen Punkt übergeht die Autorin in ihrem Text vollständig. In der gedruckten *bbz* findet sich unter dem Artikel der Hinweis auf den »ungekürzten Artikel mit allen Links und Querverweisen« in der Online-Ausgabe. Somit erhält man als Leser den Eindruck, die Behauptungen wären dort gut unterlegt. Diese Links und Querverweise bestehen allerdings lediglich aus dem Link zu dem kurzen Interview mit Prof. Klemm in der Südwestpresse, dem Link zur Homepage der Autorin und den Links zu zwei schriftlichen Anfragen des Abgeordneten Lars Düsterhöft (SPD) vom 23. Januar 2020 beim Berliner Abgeordnetenhaus. Hier wäre etwas mehr Substanz wünschenswert gewesen. Die Autorin zitiert auf ihrer Homepage Stimmen von behinderten Erwachsenen, die ihre Sicht auf die Dinge unterstützen. Dass es auch andere Stimmen von Erwachsenen gibt, findet man hier nicht. Wer sich mit dem Thema sachlich auseinandersetzen möchte und Gedankengänge nachvollziehen, die bis zu Ende gedacht sind, dem sei der Band »Inklusion – eine Kritik« von Bernd Ahrbeck (Kohlhammer) empfohlen und daneben unbedingt der eigene Blick auf die komplexen Bedingungsgefüge, die dazu führen, dass einzelne Schülerinnen und Schüler sich in der allgemeinen Schule oder am Förderzentrum wohler fühlen und bessere Lernergebnisse erzielen.

Beate Krausmann

Politikunterricht ist Demokratiebildung, *bbz April 2020*

Erstmal ein Danke an Arne Schaller, dass er die missliche Lage der politischen Bildung im Zusammenhang darstellt. Sie verschwindet zwischen Ein-Stunden-Fächern und dem kleinkarierten Gezerre der mit der Ethik auf vier angeschwollenen Fachverbände mit ihrem jeweiligen Anspruch auf Lösung der Welträtsel. Die Krönung ist die überaus feinsinnige Abstufung der Stundenzuteilung zwischen Gymnasium und der Integrierten Sekundarschule: als würden die Jugendlichen an den ISS nur zu 80% und nicht voll wahlberechtigt. Er fordert als Konsequenz eine gemeinsame Initiative zur Aufwertung aller gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und zusätzliche Stunden für den Bereich. So weit so gut – aber m. E. ist das zu kurz gegriffen. Vielmehr sollten wir uns daran erinnern, dass wir Kinder und Jugendliche unterrichten, und nicht Fächer. In der politischen Bildung heißt das, Jugendliche auf das vorbereiten, was politisch auf sie zukommt. Dazu braucht man Zeit für Diskussion und für Projektarbeit, d.h. ein Fach mit hoher Stundenzahl. Und welche Inhalte welcher Fächer dazu gehören, darüber kann man diskutieren und es steht dann im Rahmenplan oder im schulinternen Curriculum. Grundschulen praktizieren das schon lange. Aber auch im Oberschulbereich gab es das schon einmal: das Fach Gesellschaftskunde an den Gesamtschulen als integriertes Fach. Generationen von traditionsverhafteten Politiker*innen, Schulaufsichtsbeamt*innen, bornierten Verbandsvertreter*innen und leider auch Lehrkräften haben es in fast vier Jahrzehnten zerlegt. Wir sollten es aus gewerkschaftlicher Sicht konsequent und gegen alle Widerstände wiederbeleben! *Thomas Isensee*

Insbesondere die Schauspieler*innen überzeugen in Futureland im Gorki

THEATER

»Futureland« im **Gorki-Theater** beginnt mit einer imponierenden Fülle von Projektionen: Stadtlandschaften, Wohnblocks und Mietkasernen, Hinterhöfe und Straßengewirr. Auf der Bühne dann eine muntere Gruppe von jungen Neuberliner*innen. Aus dem Off werden sie befragt, erzählen von ihren Erfahrungen und Erlebnissen, ihren Wünschen und Träumen – eine attraktive Revue.

Hans-Wolfgang Nickel

Das **GRIPS** ist online zu erreichen Bis mindestens Ende Juli darf an Berliner Bühnen per Senatsbeschluss keine Vorstellung vor Publikum stattfinden, so auch nicht am GRIPS. »Aber das GRIPS ist dennoch da!« Das GRIPS ist im Netz präsent und hat eine Vielzahl von Aktionen und Beiträgen online gestellt, von »Singen mit Grips« bis hin zu ganzen Vorstellungen, die online besucht werden können. Es muss also niemand ohne sein tägliches GRIPS auskommen:

www.grips-theater.de

Spenden-Aufruf

Immer, wenn ich lese, höre oder sehe, wie viele Leute am Limit leben und zwar ohne erkennbare Grenze, sage ich meinem Mann und mir: »uns geht es gut, noch«. Dabei fühle ich mich nicht so wohl wie früher, sondern unbehaglich; nicht unseretwegen, sondern wegen der anderen, deren finanzielle Probleme immer größer werden. Nach einer Sendung über die bekannten freien Theater »Grips« und »Schaubühne« stand mein Entschluss fest, euch alle, die ihr in euren aktiven Zeiten mit euren Schüler*innen gern in eines unsrer Kinder- und Jugendtheater gegangen seid, um Spenden für »Grips«, »Theater Strahl«, »Theater an der Parkaue« und ähnliche zu bitten. Wenn wir Alten nicht dabei helfen, dass diese Theater die Coronakrise überstehen, können unsere Enkel*innen, Patenkinder und sonstige Schützlinge diese wunderbaren Stätten demokratischer und freigeistiger Kultur vielleicht nicht mehr erleben; das wäre mehr als schade. Bitte gebt diesen Spendenaufruf an eure hilfsbereiten (ehemaligen) Kolleg*innen weiter, die nicht die *bbz* lesen. Spenden können über folgende Bankverbindung geleistet werden:
Empfänger: openPetition, IBAN: DE46430609671140163 50, bitte gebt im Betreff das Theater an, für das die Spende gedacht ist, und, falls eine Spendenbescheinigung für das Finanzamt gewünscht ist, ebenfalls eure Anschrift. Die Bescheinigung kommt im Februar 2021

Anne Schmidt

BÜCHER

»Zikade«

Grau in Grau, in einen Anzug gepresst, der an Armen und Füßen Überlänge verrät, blickt sie uns mit großen Augen an: Shaun Tans Zikade. Nach »Die Reise ins Innere der Stadt« widmet der australische Illustrator nun ein ganzes Buch der Metamorphose eines Insekts. Um das Verhältnis von Mensch und Tier erneut zu verdeutlichen, fokussiert sich Shaun Tan auf die soziale Ebene. Sein sozialer Blick beginnt auf der ersten Doppelseite mit einer Nahaufnahme. Hier zeigt sich die Identität der Zikade, die ihr in der Betonwüste von Menschen ausgestellt wurde. Ein Mitarbeiter*innen-Ausweis mit Foto, Strichcode und Name weist sie als zugehörig aus. Die vielen Falten im Anzug und nicht zuletzt die aus den vier Ärmeln herausschauenden Zikadenfüße irritieren allerdings, aber die Zikade ist eine Tarnungskünstlerin. Integriert in ihre Arbeitsumgebung verharrt die Zikade gleich ihrer realen Namensgeberin der Singzikade Magicicada 17 Jahre. Das Arbeitsverhältnis ist gekennzeichnet durch Ausbeutung, Unterdrückung und Diskriminierung: »Kollegen mögen Zikade nicht. Sagen Sachen. Machen Sachen. Finden Zikade dumm.« Ihr eigener Bericht dokumentiert in knappen Zweiwortsätzen die Unmenschlichkeiten. Visuell vermitteln Frosch- und Vogelperspektiven den Betrachter*innen, wie sich das Leben der Zikade unter den Menschen anfühlt. Doch letztendlich ist es die Zikade, die sich aus ihrem Larvenstadium befreit. Sie schlüpft aus ihrer Tarnhülle, steigt in glühendem Rot wie viele andere ihrer Artgenoss*innen in den Himmel auf und fliegt in den Wald zurück. Dieser zeigt sich am Ende des Buchs ganz im Kontrast zu der Betonwüste auf dem Vorsatzpapier am Buchanfang in satten in sich verlaufenden Ölfarben. Was bleibt, ist der namenlose Mitarbeiter*innenausweis, zurückgebliebener Beweis einer einst inhaltsleeren Identität. Spätestens jetzt wird deutlich, wer im Machtgefüge des Menschen die Gewinnerin ist.

Farriba Schulz, AG Jugendliteratur und Medien der GEW BERLIN

➔ *Shaun Tan, »Zikade«, 32 Seiten, 17 Euro, ab 5 Jahren*

»Startklar. Aufbruch in die Welt nach COVID-19«

Während COVID-19 die Welt noch fest im Griff hat, stellen sich viele bereits die Frage, wie es danach weitergehen kann. Wie werden wir nach dieser Krise, die als die größte seit dem Zweiten Weltkrieg gilt, leben? Psychotherapeutin und Ärztin Martina Leibovici-Mühlberger zeigt in »Startklar. Aufbruch in die Welt nach COVID-19«, was kommen kann und wie wir damit umgehen können. »Wir stehen an einer Weggabelung, an der es um nicht weniger als um die radikale Neudefinition von Normalität geht«, schreibt sie darin. »Die Krise kann den Kontrollstaat bringen, sie ist aber auch eine Chance, als Gesellschaft zu wachsen und zu reifen. Wir entscheiden jetzt, in welche Richtung wir gehen.«

»7,7 Geheimnisse des Glücks«

Die Corona-Krise hat jeden auf die eine oder andere Weise aus der Bahn geworfen. Jetzt ist eine Zeit, in der wir ein neues Leben starten können (oder sogar müssen). Die »7,7 Geheimnisse des Glücks« von Thomas Brezina können dabei sehr hilfreich sein und Kraft geben. Es sind Beobachtungen und Erfahrungen, durchmischt mit alten Weisheiten, die Thomas Brezina selbst in seinem Leben mit Erfolg anwendet. Wer mit freudigem Blick in die Zukunft sieht, wird dort leichter und schneller neues Lebensglück entdecken. Ein Buch, das Mut machen soll.

➔ *Martina Leibovici-Mühlberger, »Startklar. Aufbruch in die Welt nach COVID-19«, 160 Seiten, 18 Euro*

➔ *Thomas Brezina; »7,7 Geheimnisse des Glücks«, 192 Seiten, 19,95 Euro*

FOTO: MAIFOTO/UTE LANGKAFEL

LesePeter im Juni

Im Juni 2020 erhält den LesePeter das Jugendbuch »eine Schwester« von Bastien Vivés. Der 13-jährige Antoine fährt wie jedes Jahr mit seiner Familie zum Strandurlaub in die Bretagne. Doch dieses Mal hat eine Freundin der Mutter ihre 16-jährige Tochter, Hélène, mitgebracht. Sie führt Antoine in eine ihm bisher verschlossene Gefühlswelt ein.

➔ *Bastien Vivès, »Eine Schwester«, 216 Seiten, 24,00 Euro, ab 16 Jahren*

MATERIALIEN

Klasse Klima

Klasse Klima, ein Verbundprojekt der BUNDjugend und des »netzwerk n«, bietet ab sofort Online-Projekttage sowie Materialien für den Unterricht zu Hause an. Lehrkräften soll ermöglicht werden, das wichtige Thema Klimaschutz auch während der aktuellen Corona-Pandemie in ihrem Unterricht zu behandeln. Dazu wurden Online-Formate entwickelt, mit denen Schüler*innen von zu Hause aus mehr über das Thema Klimaschutz lernen und selbst aktiv werden können. Online-Projekttage dauern 120 Minuten und vermitteln interaktiv die Ursachen und Folgen des Klimawandels sowie klimafreundliche Handlungsoptionen, die an die Lebensrealität der Schüler*innen auch zu Zeiten von Corona anknüpfen. Durch neu erstellte Erklärvideos, Arbeitsblätter für Schüler*innen und Handreichungen für Lehrkräfte können die Materialien für den Unterricht zu Hause genutzt werden oder später auch wieder in der Schule. *www.klasse-klima.de/online-projekttage und www.klasse-klima.de/mach-mit*

Online lernen in Corona-Zeiten

Die Christoffel-Blindenmission (CBM) bietet Lehrkräften digitales Unterrichtsmaterial zum Thema Inklusion an. Der neue Lernbaustein »Inklusion: Jeder anders, alle gemeinsam« wurde komplett digital gestaltet und eignet sich daher besonders gut für den Fernunterricht zuhause. Er bietet Antworten auf viele Fragen: Was bedeutet Inklusion eigentlich? Wie funktioniert eine inklusive Schule? Welche Barrieren gibt es für Menschen mit Behinderungen? Und wie können sie abgebaut werden? Über interaktive Aufgaben und Tools lernen Schüler*innen, was ein respektvolles Miteinander bedeutet. Sie werden selbst aktiv und erfahren, wie sie sich für ein Zusammenleben in einer inklusiven Welt stark machen können. Das Material lässt sich ab der 9. Klasse in den Fächern Ethik, Religion und Sozialwissenschaften einsetzen. Für Lehrkräfte gibt es darüber hinaus eine spezielle Version dieses Bausteins mit didaktisch-methodischen Hinweisen. Interessierte Lehrkräfte sowie Schüler*innen können sich für dieses Angebot kostenlos registrieren. Sie erhalten dann jeweils separate Zugänge.

https://mpublish.cbm.de.

Fokus Medienbildung bietet Online-Fortbildung für sozialpädagogische Fachkräfte

Die Corona-Krise wirkt sich auch auf Fortbildungsangebote aus. Das berlinweite, kostenfreie Angebot »Fokus Medienbildung – Fortbildung, Kompetenzförderung und Schlüsselqualifikationen für sozialpädagogische Fachkräfte in Berlin« wurde auf Online-Fortbildungen umgestellt. Die Träger – die WeTeK Berlin gGmbH und BITS 21 im fjs e.V. – setzen ihre Seminarangebote auf Basis von datenschutzkonformen und benutzer*innenfreundlichen Plattformen um. Das Fortbildungsprogramm richtet sich an sozialpädagogische Fachkräfte in Kitas und Familienzentren sowie in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Im Zentrum steht der Umgang mit modernen Medien im Berufsalltag der Fachkräfte. Neben medienpädagogischen Inhalten werden Seminare und Fortbildungen zu Themen wie Kinderschutz, Gewalt in der Familie, intensive und exzessive Mediennutzung sowie die daraus resultierenden Problemlagen wie Suchtgefährdungen bereitgehalten und gemeinsam mit Expert*innen der jeweiligen Bereiche umgesetzt. Für Kitas gibt es umfangreiche Fortbildungsangebote im frühkindlichen Bereich.

www.fokus-medienbildung.de

COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung

Das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug hat während der Corona-bedingten Schulschließungen rund 7.100 Personen in Deutschland, Österreich und der Schweiz zur aktuellen Schulsituation befragt. Das Schul-Barometer enthält die Perspektive aller an Schule beteiligten Personengruppen.

www.Schul-Barometer.net

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

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

Supervision, Coaching, Beratung
Erfahrung seit über 20 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
FiL
DGSv

THE COMMUNICATION ACADEMY BERLIN
Vielfalt als Ressource & Vielfalt als Chance
Fortbildungen 2020
• Achtsamkeitsbasierte Kommunikation
• Lampenfieber als Herausforderung
• Theatermethoden für Sprech- und Stimmtraining
• Das Puppenspiel in der pädagogischen und sozialen Arbeit
• Unfaire Argumente parieren
• Kompaktseminar: Didaktik und Methoden
Dr. Karin Iqbal Bhatti / Frank Morawski, M. A.
Kalkreuthstr. 10, 10777 Berlin, Tel. 030-23 63 91 77
www.communication-academy.org

Das GEW-Haus bleibt bis zu den Sommerferien für Publikumsverkehr geschlossen. Aber wir planen Online-Veranstaltungen. Also schaut regelmäßig auf unsere Webseite unter **www.gew-berlin.de**

ZEICHNUNG: RAINER DEMATTIO

GEW-Haus | Ahornstraße 5 | 10787 Berlin (U-Bhf Nollendorfplatz)
Mo, Di, Do 9 bis 16 Uhr; Mi 9 bis 17 Uhr; Fr 9 bis 15 Uhr | Telefonsprechzeiten ab 10 Uhr
Tel. 21 99 93-0 | Fax. 21 99 93-50 | info@gew-berlin.de | www.gew-berlin.de
Persönliche Beratung in der Rechtsschutzstelle nur nach Vereinbarung: Tel. 21 99 93-0