29. Juli 2022 | 76. Jahrgang | 4 Euro

Ausgabe 07 – 08 / 2022

b&w

bildung und wissenschaft –
Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

Lerntherapie in der Schule
Ein Angebot für alle?

Arbeitszeit von Lehrkräften
Systematisch Mehrarbeit erforderlich

Referenzrahmen Schulqualität macht noch keine gute Schule

Digitalisierung in der Grundschule
Potenziale und Gefahren

GEW

…auf vielen Kanälen vertreten

b&w online

www.gew-bw.de/mitgliederzeitschrift-bw

Wer keine Papierversion der b&w haben möchte, bitte abbestellen auf:

datenpflege@gew-bw.de

GEW auf Facebook

mit Rückmeldungen unserer Mitglieder zu aktuellen Themen.

www.facebook.com/GEWBW

GEW auf Instagram

@gewbw

Viele Mitglieder sind dort und die GEW vermehrt auch.

GEW auf Twitter

twitter.com/GEW_BW_Presse

Pressearbeit der GEW und aktuelle Debatten der Landespolitik laufen auf Twitter. Auch viele GEW-Kolleg*innen sind dort vertreten.

GEW auf Youtube

www.youtube.com/c/GEWBadenWürttemberg

Auf dem Kanal der GEW sind vor allem die Videos der Schulrechts-Crashkurse beliebt. Neu sind Streams der aktuellen GEW-Online-Tagungen.

Bitte abonnieren. Sobald wir 500 Abonnent*innen haben, können wir mit neuen Funktionen Videos veröffentlichen.

Foto: Evi Maziol

Monika Stein,
Landesvorsitzende

Unbezahlte Sommerferien sind unwürdig

*Liebe Kolleg*innen, liebe Leser*innen,*

und jährlich grüßt das Murmeltier. So oder so ähnlich komme ich mir bei manchen Themen vor, die vor der Sommerpause aufschlagen. Dass unsere Landesregierung tausende dringend benötigte Fachkräfte vor den Sommerferien in die Arbeitslosigkeit entlässt, um Geld zu sparen, gehört zu diesen unfassbaren Wiederholungen. Die grün-schwarze Landesregierung setzt die unrühmliche Politik der Vorgängerregierungen fort: Vor und kurz nach der Wahl versprechen, dass dieser Zustand beendet wird; vor den Sommerferien mit Bedauern feststellen, dass kein Geld dafür da ist. Dabei geht es um 14 Millionen Euro. Das sollten die befristet Beschäftigten der Landesregierung wert sein.

*In Kitas und Schulen herrscht ein zunehmend großer Fachkräftemangel. Für die Ausbildung und Einstellung von Lehrkräften ist die Landesregierung zuständig. Sie riskiert, dass die befristet beschäftigten Kolleg*innen nach den Ferien nicht mehr zur Verfügung stehen, weil sie anderswo ein attraktiveres und unbefristetes Angebot annehmen. Das will und kann ich nicht nachvollziehen. Außerdem hat Baden-Württemberg mit Bayern die spätesten Sommerferien. Deshalb entscheiden sich Kolleg*innen in den unbezahlten Sommerferien auch für Angebote aus anderen Ländern.*

*Auch die Schulleitungen der betroffenen Kolleg*innen sind unter Druck. Sie müssen die Kolleg*innen verabschieden ohne zu wissen, ob sie nach den Sommerferien zurückkommen oder nicht. Die Schulleitungen müssen um die Unterrichtsversorgung zittern, sie können am Ende der Sommerferien den Unterricht der einzelnen Klassen noch nicht gewährleisten und sie wissen nicht, wann und ob ihre Schule mit genügend Personal versorgt wird. Bei den Schulleitungen an den SBBZ oder an den allgemeinen Schulen mit Inklusion ist der Druck noch viel höher: Landesweit fehlen im kommenden Schuljahr voraussichtlich rund 15 Prozent der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Weitere 10 Prozent der Stellen sind mit nicht oder nicht voll qualifizierten Kolleg*innen besetzt. In vielen Regionen wird die Unterrichtsversorgung für die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung verheerend sein. Es ist skandalös, wie die Landesregierung den Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ihr volles Bildungsrecht verweigert.*

*Dieser Umgang mit Kolleg*innen, mit Schulleitungen, aber auch den Schüler*innen und ihren Familien ist eines reichen Bundeslandes absolut unwürdig. Für die betroffenen Familien ist Planungssicherheit ein Fremdwort und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine weitaus höhere Herausforderung, als es notwendig wäre. Wir setzen alles daran, dass an dieser Stelle nächstes Jahr das Murmeltier nicht mehr grüßen muss. Die befristet beschäftigten Kolleg*innen sollten endlich bezahlte, wohlverdiente Sommerferien genießen können.*

Ihnen allen wünsche ich eine erholsame Sommerpause, in der Sie ein bisschen durchatmen können. Denen, die Urlaub haben, wünsche ich geruhsame und schöne Tage zum Auftanken der Kräfte, dass Sie den Kopf frei bekommen und das Leben genießen können.

Herzliche Grüße
Ihre

13 Fachkräftemangel in Kitas:
Gute Kitas haben ihren Preis

8 Lehrkräfteeinstellung:
Zu wenig Personal für die Schulen

34 Es gibt ein Grundrecht
auf schulische Bildung

S. 16 Titelthema
Lerntherapie in der Schule:
Ein Angebot für alle?

In dieser Ausgabe

Titelthema

Lerntherapie in der Schule
16 Ein Angebot für alle?
21 Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten: Wie Lerntherapie individuell fördern kann
24 Lese-Rechtschreib-Schwäche: „Sie gaben uns nie das Gefühl, dass wir dumm sind.“

Arbeitsplatz Schule / Kita

8 Lehrkräfteeinstellung 2022: Zu wenig Personal für die Schulen
13 Fachkräftemangel in Kitas: Gute Kitas haben ihren Preis
27 Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften in Deutschland: Systematisch Mehrarbeit erforderlich
32 Referenzrahmen Schulqualität: Ein Qualitätsrahmen macht noch keine gute Schule
34 Aktuelle Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts: Es gibt ein Grundrecht auf schulische Bildung
38 Fachtagung: Digitalisierung in der Grundschule: Potenziale und Gefahren digitaler Medien
40 Arbeitsvorschlag aus einem Seminar der PH Ludwigsburg: Ein digitales Curriculum für die Schule!?
42 Perspektiven trotz Pandemie: „Wir wünschen uns mehr Vertrauen“

Aus der Arbeit der GEW

6 Ehrung für den AK Lesbenpolitik der GEW Baden-Württemberg
6 Entfristungen von Nichterfüller*innen: Mehr Entfristungen im 3. Durchgang
7 Mangelhafte Unterrichtsversorgung und Fachkräftemangel

Rubriken

3 Editorial
6 Aktuell
7 Glosse
46 Kurz berichtet
49 GEW vor Ort
51 Jubilare
52 Totentafel
54 Impressum
54 Termine

Titel: *KuznetsovDmitry / iStock*

Redaktionsschluss für die nächste b&w-Ausgabe: 22. August 2022

Foto: PolaRocket / Photocase

EMPFANG DER LANDESREGIERUNG

Ehrung für den AK Lesbenpolitik der GEW Baden-Württemberg

Foto: Virginia Scaldavilla

Aktive des AK Lesbenpolitik werden von Minister Manne Lucha (Mitte) für 30 Jahre Arbeit geehrt.

Seit 30 Jahren setzt sich der Arbeitskreis (AK) Lesbenpolitik in der GEW für diskriminierungsfreie Bildungseinrichtungen ein. Für dieses Engagement wurden der AK von Sozialminister Manne Lucha im Rahmen des CSD-Empfangs der Landesregierung Ende Juni im Stadtpalais Stuttgart geehrt. Mit dabei waren die Gründer*innen Anne Huschens und Annemarie Renftle. Sie wurden als Pionier*innen der Arbeit für Chancengerechtigkeit und Diskriminierungsfreiheit gewürdigt.

Die GEW-Vorsitzende Monika Stein sagte bei ihrer Laudatio: „Weil lesbische Lehrerinnen mit dem AK sichtbar wurden, fühlten sich Kolleg*innen ermutigt, sich zu outen und so zu sichtbaren Vorbildern im Schulalltag zu werden. Der AK war für sie ein unterstützender, wertschätzender Ort des gewerkschaftlichen und politischen Engagements beim einsamen Kampf in den Schulen. Manche Erfolge der 30-jährigen Arbeit tragen erst heute Früchte, da die Gesellschaft offener geworden ist und sich die Rechtslage verändert hat."

Der CSD-Empfang der Landesregierung findet seit 2011 statt. Im Rahmen des Empfangs werden besondere Leistungen im Einsatz für Wertschätzung und Unterstützung von Vielfalt gewürdigt. Manne Lucha dankte allen 120 Anwesenden dafür, dass sie jeden Tag im Einsatz für ein weltoffenes und vielfältiges Baden-Württemberg ihren Kopf hinhalten würden. Er kündigte an, dass die Landesregierung bei der Umsetzung des Aktionsplans für Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt aus dem Jahr 2011 wieder ein größeres Augenmerk auf die Bildungspolitik legen werde. Die Staatssekretärin im Kultusministerium, Sandra Boser, bestätigte dieses Anliegen im Gespräch mit Monika Stein.

Manuela Reichle

ENTFRISTUNGEN VON NICHTERFÜLLER*INNEN

Mehr Entfristungen im 3. Durchgang

Zum dritten Mal werden zum Schuljahr 2022/23 die befristeten Verträge von ca. 170 Lehrkräften in unbefristete Arbeitsverhältnisse umgewandelt. 279 Lehrkräfte haben einen Antrag gestellt. (Vorjahr: 118 Entfristungen von 282 Anträgen). Dass die Zahl der Entfristungen deutlich erhöht wird, ist ein Erfolg der GEW.

Im GHWRGS-Bereich können sich ca. 150 von 239, in Gymnasien 12 von 12 und in Beruflichen Schulen ca. 10 von 28 Antragsteller*innen über die Entfristung freuen.

Das Kultusministerium (KM) formuliert drei Bedingungen für die Entfristung:

- dienstliche Beurteilung zwischen sehr gut und gut
- 30 Monate (2021 waren es noch 36 Monate) Tätigkeit als befristete Lehrkraft,
- dauerhafter unabweisbarer und nicht anders zu deckender Personalbedarf.

Die ersten beiden Kriterien sind eindeutig. Das dritte Kriterium bietet einen Ermessenspielraum. Zum Personalbedarf gaben Schulleitungen, Staatliches Schulamt, Regierungspräsidien bzw. Bezirkspersonalräte eine Stellungnahme ab. Die endgültige Auswahl der Lehrkräfte trafen das KM und die Hauptpersonalräte. Dabei spielten die Kriterien Rechtsprechung des Bundesarbeitsgerichtes (mehr als 6 Jahre Tätigkeit als Vertretungslehrkraft), Mangelregionen, Vorrang für Kolleg*innen an SBBZ, Mangelfächer und Einsetzbarkeit in mehreren Fächern eine zentrale Rolle. Das KM stellte zunächst ca. 120 Personen zur Entfristung in Aussicht. Nachdem bei der regulären Lehrkräfteeinstellung viele Stellen nicht besetzt werden konnten, war das KM bereit, rund 170 Lehrkräfte zu entfristen. Hinzu kommen die Personalengpässe bei den SBBZ und der zunehmende Bedarf durch die ukrainischen Flüchtlinge. Die Antragsteller*innen mit Noten zwischen sehr gut und gut wurden weitgehend gleichbehandelt.

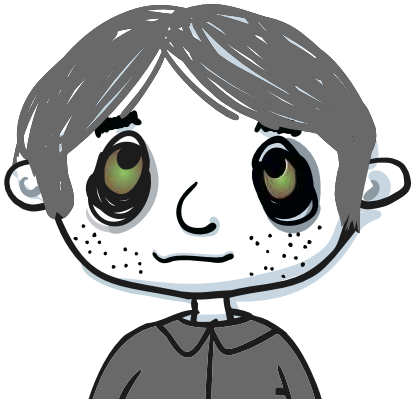
Derzeit wird bei Einzelfällen noch sorgfältig geprüft, ob eine Entfristung möglich ist. Ein Teil der Antragsteller*innen wird den Bescheid deshalb sehr spät erhalten.

Das ZSL (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung) führt endlich eine Qualifizierungsreihe für Nichterfüller*innen im Bereich der SBBZ durch. Hinzu kommen Qualifizierungen zur Beschulung ukrainischer Flüchtlinge. Im RP Freiburg wird ein Pilotversuch zur Qualifizierung in den weiteren GHWRGS-Schularten erprobt, der landesweit ausgeweitet werden soll. Dies ist ein erster Einstieg in ein umfassenderes Qualifizierungskonzept. Aus GEW-Sicht müsste die Qualifizierung auch ermöglichen, dass Nichterfüller*innen sich für einen regulären Zugang in ein Lehramt mit entsprechender Bezahlung qualifizieren können. Hierzu ist das KM bisher nicht bereit. Die GEW bleibt dran!

Günther Thum-Störk
Hauptpersonalrat GHWRGS

Glosse Über mich

Eine Fünftklässlerin hat mir neulich ganz aufgeregt ihr Freundebuch überreicht. Es war eines dieser Bücher, in dem Fragen gestellt werden und dann muss man die Antworten auf die freien Zeilen schreiben.
Zuerst wird nach dem Namen gefragt. Ich muss sofort an den Film „Zur Sache Schätzchen“ denken, in dem die Hauptfigur Martin von der Polizei vernommen wird. Als der Polizist Martins Personalien aufnimmt, fragte er „Name?“ und Martin antwortet „Ja!“. Ich überlegte kurz, ob ich das auch eintragen sollte. Aber ich bin ein fünfzig Jahre alter Pädagoge und kein fünfundzwanzig Jahre alter Schlagertexter wie Martin. Also schreibe ich meinen Namen hin. Es geht weiter mit der Haarfarbe: grau, Augenfarbe: grün-braun. Bei Gewicht schreibe ich hin: „Mehrere Kilo und auch Gramm“. Dann kommt die Lieblingsfarbe. „Rot“ ist nicht gut, da denken Schüler*innen sofort an Korrekturen. „Grün“ ist auch nicht gut, da denken die Eltern an Parteien. Ich schreibe die Farbe hin, die meine



meisten Kleider haben: Grau. Ich halte kurz inne. Allerweltsname, graue Haare, grünbraune Augen und Lieblingsfarbe grau. Hoffentlich sind die Eltern keine Psycholog*innen.
„Wie ist dein Spitzname?“, lautet die nächste Frage. Vor vielen Jahren hatten die Schüler*innen heimlich eine hübsche Bezeichnung für mich und meine Parallelkollegin. Ich trug noch meinen „Mädchennamen“, der so ähnlich klingt wie ein türkisches Schnellgericht, und sie hatte einen italienischen Nachnamen. Sie nannten uns Döner & Spaghetti. Ich schrieb in die Lücke: „Ist mir keiner bekannt.“ Dann kam: „Das will ich mal werden!“ Tja. Was schreibt man da als Erwachsener? Millionär? Lockerer? Schlanker? Gesünder? Weiser? Ich schreibe: „Ich bin schon was, nämlich Lehrer!“ Und ganz am Schluss: „Das wollte ich dir immer schon mal sagen!“ Rede nicht jedes Mal mit deiner Nachbarin, wenn ich die Ganz- und Halbtonschritte in der C-Dur-Tonleiter erkläre! Schreib schöner! Hefte deine Arbeitsblätter immer sofort ein. Soll man schreiben: „Ich denke du bist sehr nett und sehr klug, du musst nur noch zulassen, dass auch die Lehrkräfte dich so kennenlernen“? Und was schreibt man, wenn das Kind tatsächlich nett und klug ist? Ich schreibe: Du bist sehr nett, und genau so solltest du auch bleiben.
Statt eines Fotos habe ich mich selber gemalt. Das hat ihr dann am besten gefallen.

Jens Buchholz

HALBJAHRESGESPRÄCH

Mangelhafte Unterrichtsversorgung und Fachkräftemangel

Foto: Maria Jeggle

Von links: Thomas Poreski (Grüne), Monika Stein (GEW), Alexander Becker (CDU) , David Warneck (GEW), Petra Häffner (Grüne)

Der GEW war es ein großes Anliegen, sich mit Landtagsabgeordneten von Grünen und CDU über den Fachkräftemangel und die unzureichende Unterrichtsversorgung auszutauschen. „Wir machen uns große Sorgen und hoffen, dass die Landesregierung ihre Steuerungsfunktion übernimmt“, sagte die GEW-Vorsitzende Monika Stein Ende Mai bei dem Halbjahresgespräch der GEW. Dabei erwarte sie, dass die Landesregierung zur Langzeitplanung übergehe. Kleine Maßnahmen wie die Erwartung, dass Lehrkräfte ihre Arbeitszeitverträge aufstocken, oder Lehramtsanwärter*innen zu mehr Unterrichtsstunden zu verpflichten, lösten die gravierenden Probleme nicht. Im Gegenteil, die Vorschläge würden den Berufsalltag verkennen und seien wenig wertschätzend. „Alle, die aufstocken können, haben es bereits getan“, gibt Stein zu bedenken. Und ausgerechnet der höchst belasteten Zeit im Berufsleben, dem Vorbereitungsdienst, zusätzlich eine Stunde aufzubürden, sei nicht zielführend. Michael Hirn, stellvertretender GEW-Landesvorsitzender, wies auf die erschütternd schwierige Lage bei Sonderpädagog*innen hin. Hier fehlten 22 Prozent der Fachkräfte. Auch in fast allen Grundschulen, mittlerweile überall im Land, fehlten Lehrkräfte. Stein appellierte an die bildungspolitisch verantwortlichen Politiker*innen, für mehr Geld im Haushalt zu kämpfen.

Maria Jeggle

LEHRKRÄFTEEINSTELLUNG 2022

Zu wenig Personal für die Schulen

*Auch 2022 sind die Voraussetzungen für Lehramtsbewerber*innen gut, eine Stelle im Schuldienst zu erhalten. Neben der Schulart ist vor allem die Wunschregion immer entscheidender, wie die Chancen für die Einzelnen tatsächlich aussehen. Für viele Schulen sieht es dagegen nicht gut aus. An den SBBZ und in der Inklusion fehlen immer mehr Lehrer*innen. Auch viele Berufliche Schulen, Grundschulen und Sek-1-Schulen starten ins neue Schuljahr mit zu wenig Personal.*

Die Einstellungschancen im Land sind traditionell abhängig von den studierten Fächern und der Schulart. Immer mehr spielt inzwischen die Region eine Rolle, in der die Bewerber*innen arbeiten möchten. So auch in der Einstellungsrunde 2022. Neben dem allgemeinen Lehrkräftemangel ist daher die Unterrichtsversorgung vor allem in den wenig attraktiven Regionen Baden-Württembergs besonders problematisch. So kann passieren, dass Lehrkräfte mit sehr guter bis guter Gesamtqualifikation kein Einstellungsangebot erhalten, weil sie bei der Bewerbung ausschließlich beliebte Einstellungsbezirke angegeben hatten. Für viele freie Stellen gab es keine Bewerber*innen.

Grundschulen

Teilweise angespannte Unterrichtsversorgung

Auch im Jahr 2022 erhielten in der Einstellungsrunde für die Grundschulen viele Lehrkräfte frühzeitig ein Einstellungsangebot in den sogenannten vorgezogenen Verfahren (z. B. schulbezogene Stellenausschreibungen). Das waren 659 der 1.267 Stellen. Für die verbleibenden freien Stellen gab es aber im Listenverfahren wieder zu wenige Bewerber*innen. Und einer großen Zahl von Bewerber*innen konnte kein Einstellungsangebot gemacht werden, weil die Stellen ihrer gewünschten Einstellungsbezirke schon besetzt waren.

Ungebrochen attraktiv für Bewerber*innen war die Rheinschiene (Großräume Freiburg und Karlsruhe, sowie die Rhein-Neckar-Region), ebenso die Landkreise Ravensburg und Bodenseekreis. In Teilen von Südbaden (Kreise Rottweil, Schwarzwald-Baar, Waldshut und Tuttlingen) und inzwischen im gesamten Regierungsbezirk Stuttgart, mit Ausnahme von Heilbronn, konnten viele Stellen im Listenverfahren nicht vergeben werden. Wie in den Vorjahren wird dort die Unterrichtsversorgung immer angespannter und die Einhaltung der Kontingentstundentafel mehr als fraglich.

Haupt-, Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen

War es im letzten Jahr vor allem der Großraum Stuttgart, in dem kaum alle freien Stellen in den Schularten der Sekundarstufe 1 besetzt werden konnten, hat sich die Krise in diesem Jahr deutlich ausgeweitet. Der Mangel an Bewerber*innen betrifft nun nahezu die gleichen Einstellungsbezirke wie die Grundschulen. Insgesamt fehlten für 321 von 560 Stellen im Listenverfahren (fachspezifische Einstellung und Einstellung nach Gesamtqualifikation) die Bewerber*innen. Auch für die Sekundarstufe I war die Zahl der Bewerber*innen hoch, die aufgrund der gewünschten Einstellungsbezirke kein Angebot erhalten konnten.

Warum die Bewerber*innen nur in bestimmten Bezirken eine Einstellung annehmen, haben wir aus Rückmeldungen erfahren. Das mangelnde Wohnungsangebot und die hohen Lebenshaltungskosten im Großraum Stuttgart spiele demnach eine Rolle. In beliebten Einstellungsbezirken scheint das jedoch kein Hinderungsgrund zu sein. Auch ländliche Regionen, in denen Wohnen und die Lebenshaltung günstiger wären, sind für Bewerber*innen trotzdem unattraktiv. Die Sorge, aus Mangelregionen über viele Jahre nicht mehr wegversetzt zu werden, beeinflusst ebenfalls die Ortswünsche. Insgesamt verzichten viele Bewerber*innen auf eine sichere Beamt*innenstelle und nehmen berufliche Alternativen oder Befristung und Gehaltseinbußen in Kauf, um in der Wunschregion leben und arbeiten zu können. Um diese Entwicklung aufzubrechen und die unbeliebten Regionen ausreichend mit Lehrkräften versorgen zu können, fordert die GEW seit mehreren Jahren ein Konzept der Landesregierung.

Wie in den letzten Jahren gab es auch für die musisch-technischen Fachlehrkräfte ein großes Angebot an Stellen. Allerdings standen für die Regierungsbezirke Freiburg und Tübingen jeweils nur eine geringe Zahl an Stellen im Listenverfahren zur Verfügung. Diese konnten für das RP Freiburg alle vergeben werden. Der Rückgang der Zahl an Bewerber*innen hat sich auch 2022 fortgesetzt. Rund 150 Stellen waren nicht vergeben worden.

Sonderpädagogik

Oft verheerende Zustände

Der Lehrkräftemangel verschärft sich noch einmal. Im ganzen Land fehlen immer mehr Sonderpädagog*innen. Eine Ausnahme ist die Rheinschiene. Nur dort können die freien Stellen besetzt werden. Im restlichen Land herrschen oft verheerende Zustände. Es konnten zahlreiche Stellen an den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) nicht besetzt werden. Für insgesamt rund 591 Stellen für Sonderpädagog*innen gab es nur 401 Bewerbungen. Bei den

Fachlehrkräften war das Verhältnis mit 227 freien Stellen und 96 Bewerbungen noch schlechter. Viele Bewerber*innen haben bereits vor der Einstellungssitzung des Kultusministeriums eine Stelle an einem privaten SBBZ angenommen. Das ist im sonderpädagogischen Bereich normal, da es in vielen Regionen nur private SBBZ gibt. Die meisten Lehrkräfte an den privaten SBBZ werden verbeamtet und an die Privatschule beurlaubt. Aber so konnten bei der Einstellung über die Bewerberliste für über 240 freie Stellen nur 32 Angebote für eine Stelle an einem staatlichen SBBZ verteilt werden.
Noch schlimmer ist es bei den sonderpädagogischen Fachlehrkräften. Hier konnten für 137 freie Stellen nur 13 Angebote gemacht werden. Insgesamt gibt es für die rund 820 freien Stellen im sonderpädagogischen Bereich nicht einmal 500 qualifizierte Bewerber*innen. Das strukturelle Defizit (landesweit über 12 Prozent) wird sich wieder deutlich erhöhen. Von den Ausfällen im kommenden Schuljahr ganz zu schweigen. Durch die fehlenden Lehrer*innen an den SBBZ und in der Inklusion werden sich die Bildungschancen Kinder und Jugendlichen mit Behinderung in Baden-Württemberg massiv verschlechtern.

Gymnasien

Wer flexibel ist, hat bessere Chancen

Zum Schuljahr 2022/23 bewarben sich 2.233 Gymnasiallehrkräfte (796 Neu- und 1.437 Altbewerber*innen) für den Schuldienst. Diesen stehen in diesem Jahr etwa 1.000 Stellen bei verschiedenen Verfahren für Gymnasiallehrkräfte (einschließlich 245 für Gemeinschaftsschulen) gegenüber. Darüber hinaus werden auch einige Stellen für Gymnasiallehrkräfte an beruflichen Schulen angeboten. Mit dabei sind 118 so genannte „Mittelstellen", bei denen Lehrkräfte als Tarifbeschäftigte eingestellt werden. Sie erhalten eine Übernahmegarantie ins Beamtenverhältnis zum Schuljahr 2023/24, sofern die beamtenrechtlichen Voraussetzungen vorliegen.
Da, wie in den Jahren zuvor, nicht alle Dienstanfänger*innen mit einem vollen Deputat beginnen, liegt die Zahl der Personen, die eine Stelle erhalten, etwas höher. Ein kleiner Teil der Stellen des gesamten Kontingents kann im Härtefall- und im Schwerbehindertenverfahren vergeben werden.

„Die Gymnasien sind die einzige Schulen, wo die freien Stellen weitgehend besetzt werden können."

Die Chance, eine Stelle zu bekommen, ist in den vier Regierungspräsidien (RP) sehr unterschiedlich. Allein im RP Stuttgart wurden 333 Stellen für Gymnasien freigegeben. Etwas mehr als die Hälfte der Stellen wurden schon in vorgezogenen Sonderausschreibungsverfahren vergeben. 211 Stellen entfielen auf das RP Karlsruhe, 150 auf das RP Freiburg und 63 auf das RP Tübingen.
Auch fachspezifisch gibt es große Unterschiede. Die Fächer Mathematik und Deutsch haben dieselben Stundentafeln und damit einen identischen Bedarf. Allerdings bewerben sich 504 angehende Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für Deutsch, aber nur etwa 131 für Mathematik. Für Geschichte, ein Fach, das nicht in allen Klassenstufen und überwiegend nur zweistündig unterrichtet wird, gibt es 458 Bewerber*innen. Dagegen bleiben vornehmlich in den Fächern Bildende Kunst, Physik und Mathematik einige Stellen unbesetzt.
Viele junge Lehrkräfte bewerben sich regional nur sehr eingeschränkt. So stimmen die regionalen Bedarfe nicht mit den Bewerbungen überein. Um ein Einstellungsangebot zu erhalten, ist also die räumliche Flexibilität der Bewerber*innen wichtiger als eine gute Leistungsziffer. Auch steigen die Chancen deutlich für diejenigen, die bereit sind, an einer anderen Schulart als dem Gymnasium eingesetzt zu werden. Um dem akuten Mangel in den Grundschulen, aber auch in der Sekundarstufe 1 anderer Schularten entgegenzuwirken, machte das Ministerium den Bewerber*innen mit Lehramt Gymnasium auch in diesem Jahr zwei Angebote: Zum einen kann eine zusätzliche Laufbahnbefähigung als Grundschullehrkraft erworben werden. Nach Bestehen der Qualifikation im Arbeitnehmerverhältnis und einem insgesamt vierjährigen Verbleib im Grundschulbereich, erhalten die Lehrkräfte eine Übernahmegarantie für das gymnasiale Lehramt. Zum anderen kann eine zusätzliche Laufbahnbefähigung für das Sek-1-Lehramt an Hauptschulen, Werkrealschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen erworben werden. Hier gibt es keine Übernahmegarantie ins gymnasiale Lehramt. Erfreulicherweise konnten etwa 10 seit mehreren Jahren befristet beschäftigte Nichterfüller*innen entfristet werden, d. h. sie erhalten eine unbefristete Einstellung und werden in den Sommerferien bezahlt. (Siehe Seite 6 „Mehr Entfristungen im 3. Durchgang")

Einstellungen und Bewerbungen

	EINSTELLUNGEN				BEWERBUNGEN	
	2022			2021	2022	2021
Lehrkräfte	**freie Stellen insgesamt**	**Angebote über Einstellungliste**	**vorab eingestellte Personen**	**freie Stellen insgesamt**		
Grundschulen	**1.267**	608	659	1.128	1.205	1.240
Haupt-/Werkrealschulen/ Realschulen	**1.099**	560	539	1.132	1.030	1.210
Sonderpädagogik	**591**	32	358	522	401	339
Musisch-technische Fachlehrkräfte	**226**	176	50	210	94	52
Fach-/technische Lehrkräfte Sonderpädagogik	**227**	13	90	176	96	134
Gymnasien	**1.002** (davon 245 an GMS)	572 (davon 138 an GMS)	430 (davon 107 an GMS)	877 (davon 270 an GMS)	2.233	1.987
Berufliche Schulen	1.045 Wissenschaftliche Lehrkräfte (WL), 220 Technische Lehrkräfte (TL)	30 Wissenschaftliche Lehrkräfte	312 WL 144 Direkteinsteiger*innen, 195 Gymnasialbewerber *innen Sek. I LK 2 Sonderschul-LK 91 Technische LK	1.014 WL + 176 TL	393 Laufbahnbewerber *innen (321 Neu-, 72 Altbewerber*-innen)	429 Laufbahnbewerber *innen (329 Neu-, 100 Altbewerber*-innen)

Insgesamt betrachtet hat sich die Einstellungssituation für Gymnasiallehrkräfte im Vergleich zu den letzten Jahren insofern entspannt, dass es über alle Verfahren und Schularten hinweg mehr Einstellungsangebote als Neubewerber*innen gibt. Dies kann in den nächsten Jahren zu einem Bewerber*innen-Mangel führen. In Fächern wie in Bildenden Kunst, Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern fehlen jetzt schon Lehrkräfte.

Berufliche Schulen

Bewerber*innenlage spitzt sich zu

An den Beruflichen Schulen (BS) stehen für die Einstellungsrunde 1.265 Deputate zu Verfügung – 1.045 davon für Wissenschaftliche Lehrkräfte (WL) und 22 für Technische Lehrkräfte (TL). Aufgrund der zurückgehenden Schüler*innenzahlen baut das KM 130 Stellen ab, die intern umgeschichtet werden. Im Gegenzug erhalten die BS 64 Deputate, die allerdings zweckgebunden sind: 15 für Inklusion und 49 für die Entlastung von Schulleitungen und für die Erzieher*innenausbildung.

Technische Lehrkräfte werden in aller Regel über den Direkteinstieg eingestellt. Hier konnten bislang 91 Lehrkräfte gewonnen werden, davon 60 im Gewerbe. Damit können aufgrund des Teilzeitfaktors 88,5 Deputate besetzt werden. Die kritische Lage im wissenschaftlichen Bereich hat sich weiter verschärft. Die Zahl der Laufbahnbewerber*innen (Vorbereitungsdienst Berufliche Schulen) hat erstmals die Marke von 400 Personen unterschritten (321 Neu- und 72 Altbewerber*innen). Insgesamt konnten bis zur Auswahlsitzung 342 Laufbahnbewerber*innen gewonnen werden. Bei den Neubewerber*innen ergibt sich damit eine Einstellungsquote von ca. 95 Prozent. Damit konnten ca. 276 Deputate besetzt werden. Traditionell werden an den BS auch Bewerber*innen aus dem allgemeinbildenden Bereich eingestellt. Gewonnen werden konnten 195 Gymnasialbewerber*innen, 4 mit Lehramt Sekundarstufe I und 2 Sonderpädagogen. Damit konnten 151 Deputate besetzt werden. Allerdings gehen auch die Bewerber*innenzahlen aus dem gymnasialen Bereich seit einigen Jahren zurück. Mittlerweile gibt es bereits Schwierigkeiten, gymnasiale Bewerber*innen in den Fächern Deutsch und Englisch für die Beruflichen Schulen zu gewinnen. Bislang konnten 144 Direkteinsteiger*innen gewonnen werden, diese Zahl hat sich damit gegenüber dem Vorjahr leicht erhöht.

Insgesamt konnten bis zur Auswahlsitzung rund 580 Deputate mit wissenschaftlichen Lehrkräften besetzt werden. Die restlichen Stellen werden im Nachrückverfahren bis in den September hinein ausgeschrieben. Darüber hinaus versucht man über Deputatsaufstockungen zusätzlichen Unterrichtsstunden zu gewinnen. Stellen, für die keine Fachbewerber*innen gefunden werden, können in befristete Verträge umgewandelt werden. Auf diesem Wege können Stellen, die für Lehrkräfte mit dringend benötigten Mangelfächern gebraucht werden, für ein Schuljahr besetzt werden, ohne sie dauerhaft zu blockieren.

Insgesamt wird es 2022 noch einmal eine gute Einstellungsrunde in den Beruflichen Schulen geben. Ob dies aber in den folgenden Jahren so bleiben wird, ist mehr als fraglich.

„Die Methode der Politik, immer wieder neue und zusätzliche Aufgaben zu definieren, ohne zu klären, woher das Personal dafür kommt, geht so nicht weiter."

Derzeit ist völlig unklar, wie sich die wirtschaftliche und damit die finanzielle Situation des Landes entwickeln wird. Klar ist, dass an den BS die Schüler*innenzahlen weiter sinken werden, während sie mittlerweile an den Grundschulen wieder steigen. Das KM hat dieses Jahr erstmals wieder die sogenannte „demographische Rendite" abgeschöpft. Es ist deshalb zu befürchten, dass das KM in den kommenden Jahren weiter Stellen aus den BS in andere Bereiche verlagern wird. Die GEW kritisiert dies nachdrücklich. Diese Stellen sollten an den BS bleiben, um dort notwendige Bedarfe abzudecken, z.B. den Abbau der Überstundenbugwelle von fast 2.000 Deputaten oder die Angleichung der Oberstufenformel der Beruflichen an die der allgemeinbildenden Gymnasien. Viel gravierender dürfte sich aber der demographisch bedingte Fachkräftemangel, der mittlerweile ein gesamtwirtschaftliches Problem ist, auswirken. In den kommenden Jahren gehen die sogenannten „Baby-Boomer" in den Ruhestand. Gleichzeitig verlassen die geburtenschwachen Jahrgänge das Schulsystem, so dass die Bewerber*innensituation perspektivisch eher schwieriger wird. Die Verschärfung des Fachkräftemangels kann und darf aber nicht auf dem Rücken der Beschäftigten ausgetragen werden. Eine Schule und ein Schulsystem können auf Dauer nur das leisten, wofür auch das Personal vorhanden ist. „Die Methode der Politik, immer wieder neue und zusätzliche Aufgaben zu definieren, ohne zu klären, woher das Personal dafür kommt, geht so nicht weiter."

Notwendig ist deshalb eine Debatte über die Frage, was Berufliche Schulen in den kommenden 10 Jahren leisten können und leisten sollen. Hier stehen das KM und der Landtag in der Pflicht, entsprechende Vorschläge zu entwickeln.

Thomas Reck, Michael Hirn, Farina Semler, Michael Futterer

Kommentar Hilf- und Ideenlosigkeit der Landesregierung

Die Versorgung der Schulen mit Lehrkräften wird im kommenden Schuljahr fast überall noch deutlich schlechter. Je nach Schulart und Standort müssen wir mit dramatischen Versorgungslücken rechnen. „Gut" versorgt ist nur noch die sogenannte Rheinschiene. Die Gymnasien sind die einzige Schulen, wo die freien Stellen weitgehend besetzt werden können. Die Landesregierung versagt von Jahr zu Jahr offensichtlicher darin, die Versorgung der Schulen mit qualifizierten Lehrkräften sicherzustellen.

An den SBBZ und in der Inklusion ist der Lehrkräftemangel zum Verzweifeln. Es ist eine Schande, wie das Land Baden-Württemberg mit dem Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen umgeht - egal ob am SBBZ oder in der Inklusion. Aber auch in den Grundschulen verschärft sich der Mangel noch einmal deutlich. Das gefährdet besonders den Bildungserfolg der Kinder, die aus bildungsfernen Familien kommen und der Kinder, die keine guten Startchancen haben. Die Lehrkräfte in diesen Schularten sind überlastet. Und sie erleben die Folgen der dauerhaft mangelhaften Ausstattung der Schulen auf ihre Kinder und Jugendlichen hautnah mit.

*Auch die Schulen der Sekundarstufe 1 sind oft unterversorgt. Eine Versorgung mit 100 Prozent Lehrkräften erreichen die Schulen meist nicht. Besser und notwendig wären 108 Prozent, damit Fortbildungen, Klassenfahrten oder kranke Kolleg*innen aufgefangen werden können, ohne dass Unterricht ausfällt.*

*In den Gymnasien ist die Ausstattung mit Lehrkräften zum Glück wesentlich besser. Es gibt sogar viele Lehrkräfte mit gymnasialer Ausbildung, die vergeblich auf eine Stelle warten. Aber auch bei den Gymnasien gibt es Mangelfächer und -regionen. Besonders im Raum Stuttgart wird es schwieriger, alle Stellen zu besetzen. Vor allem für die Fächer Physik und Kunst gibt es nur wenig Bewerber*innen. Bei der Lehrkräfteeinstellung Berufliche Schulen spitzt sich die Bewerber*innenlage weiter zu. Bei den wissenschaftlichen Lehrkräften gehen die Zahlen für den Vorbereitungsdienst zurück. Die sich abzeichnende Verschärfung des Fachkräftemangels kann und darf aber nicht auf dem Rücken der Beschäftigten ausgetragen werden. Notwendig ist deshalb eine Debatte über die Frage, was Berufliche Schulen in den kommenden 10 Jahren leisten können und leisten sollen.*

*Insgesamt geht es nicht mehr um Engpässe. Der Bildungsstandort Baden-Württemberg ist beschädigt. Die Landesregierung muss endlich gegensteuern. Sonst leiden eine ganze Generation von Schüler*innen und die Lehrkräfte darunter. Dass Land muss auch dafür sorgen, dass die Schulen im ganzen Land gut versorgt werden. Bei den derzeitigen Unterschieden in der Ausstattung mit Lehrkräften kann von gleichwertigen Bildungschancen nicht mehr die Rede sein.*

Seit 11 Jahren führen die Grünen in Baden-Württemberg die Regierung unter Ministerpräsident Winfried Kretschmann. Eine Partei, die für eine inklusive Gesellschaft und für das richtige Prinzip „Auf den Anfang kommt es an" steht. Wie es nach 11 Jahren grün-roter bzw. grün-schwarzer Bildungspolitik zu dieser Lage kommen kann, verstehe ich nicht.

Geld für Bildung investieren

Die Haushaltsberatungen für den nächsten Doppelhaushalt des Landes haben begonnen. Bildung soll einer der Schwerpunkte sein, die mehr Geld bekommen sollen. Das ist richtig. Aber ob die Landesregierung genug Geld für die Bildung investieren wird? Ich zweifle noch daran.

*Das notwendige Geld ist aber nur das eine. Neben Geld geht es um die richtigen Entscheidungen gegen den Lehrkräftemangel. Ein gutgemeinter Brief von Ministerpräsident Kretschmann und Kultusministerin Schopper an die Schulleitungen und Lehrkräfte mit der inständigen Bitte um Mehrarbeit zeigt eine erschreckende Hilfs- und Ideenlosigkeit der Landesregierung. Und das mangelnde Wissen um die Belastung vieler Kolleg*innen. Es fehlen die richtigen Maßnahmen. Seit 2018 liegen dem Kultusministerium umfangreiche Vorschläge der GEW zur Lehrkräftegewinnung vor. Davon wurde bisher kaum etwas umgesetzt. Wir bieten der Landesregierung regelmäßig an, mit ihnen über die Umsetzung dieser Vorschläge zu sprechen. Bisher ohne Erfolg.*

Was schnell helfen würde:

- *Bezahlung statt Entlassung von Beschäftigten über die Sommerferien, wenn sie im September gebraucht werden.*
- *Deutlich mehr Studienplätze in allen Mangelbereichen.*
- *Mehr Anreize, um in Mangelregionen eine Stelle anzunehmen.*
- *Eine deutlich höhere Altersermäßigung, damit weniger Kolleg*innen vorzeitig in den Ruhestand gehen müssen.*
- *Qualifizierungsangebote für die Kolleg*innen, die als nicht ausgebildete Lehrkräfte seit Jahren in den Schulen arbeiten.*
- *A 13/E13 für Grund-, Haupt- und Werkrealschullehrkräfte.*
- *Attraktive Angebote für Menschen mit anderen Lehramtsausbildungen oder affinen Studiengängen*

Sie können sicher sein: Die GEW setzt sich weiterhin mit aller Kraft für gute Bildung in Baden-Württemberg ein. Dafür brauchen die Schulen genug Lehrkräfte.

Monika Stein
GEW-Landesvorsitzende

FACHKRÄFTEMANGEL IN KITAS

Gute Kitas haben ihren Preis

Wegen des immensen Fachkräftemangels stehen Kindertageseinrichtungen vor großen Herausforderungen und besorgniserregenden Entwicklungen. Das System ist hochgradig unterfinanziert. Nur wenn wesentlich mehr Geld in die Hand genommen wird, kann der Bildungsauftrag in den Kitas umgesetzt werden.

In der letzten Legislaturperiode hat der Bund das sogenannte „Gute-Kita-Gesetz“ verabschiedet und für die Bundesländer insgesamt 5,5 Milliarden Euro bereitgestellt. Ziel ist die Qualität in den Kitas weiterzuentwickeln, für gleichwertigere Lebensverhältnisse beim Aufwachsen von Kindern zu sorgen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten. Baden-Württemberg hat seinen Anteil von 729,5 Millionen hauptsächlich in die Stärkung der Kita-Leitungen, die Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte und die Stärkung der Kindertagespflege investiert.
Die Bundesförderung ist bis Ende 2022 befristet. Das Gute-Kita-Gesetz soll reformiert werden. Für 2023 und 2024 stellt der Bund den Ländern jeweils 2 Milliarden Euro bereit. Die GEW fordert seit langem ein Bundeskitaqualitätsgesetz, das eine dauerhafte und verbindliche Finanzierung durch den Bund vorsieht.
Mit den Bundesmitteln hat das Land Baden-Württemberg seine Investitionen in die Kindertagesstätten in den letzten zwölf Jahren erheblich gesteigert. Die Förderung über den kommunalen Finanzausgleich stieg von 386.367 Millionen in 2009 auf 895.525 Millionen Euro in 2021.

Viele neue Kitaplätze entstanden

Nachdem seit 2013 der Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz für Kinder ab dem ersten Lebensjahr gilt, wurden die Krippenplätze stark ausgebaut. Waren 2010 knapp 44.000 Kinder unter drei Jahren in einer Kindertageseinrichtung, stieg die Zahl bis 2020 auf mehr als 83.000. Und der Bedarf an Plätzen steigt weiter. Die pädagogische Arbeit in den Krippen verlangt ein Vielfaches mehr an pädagogischen Fachpersonen und ist dementsprechend kostenintensiv.
Hinzu kam die Ausweitung der Kitaplätze für die Drei- bis Sechsjährigen von rund 270.000 Kinder 2010 auf etwa 300.000 Kinder 2020. Die Investitionsentwicklungen sind angesichts des Ausbaus nachvollziehbar.
Trotz erheblicher Anstrengungen beim quantitativen Ausbau sind regional die Wartelisten auf einen Kitaplatz lang, und die Geduld vieler Eltern wird auf eine harte Probe gestellt. Schnell wird nach noch mehr Plätzen gerufen, oft ungeachtet der qualitativen Entwicklung. Die Einrichtungen können jedoch nicht einfach nur wachsen. Sie brauchen dazu mehr Fachpersonal, die Teams müssen die Veränderungen gut bewältigen und die Qualität ihrer Kitas im Blick behalten. Kitas haben aus guten Gründen einen Bildungsauftrag, sie leisten also weit mehr, als Kinder zu betreuen bzw. die Aufsicht der Kinder zu garantieren.

Mit den Bildungs- und Orientierungsplänen wird ein dreifacher Auftrag verpflichtend: Bildung, Erziehung und Betreuung ist sicherzustellen.
Ein weiterer Anspruch ist, dass mehr Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Erkenntnisse in der Praxis vor Ort in pädagogisches Handeln umgesetzt werden. Konzepte aus der Arbeit mit Drei- bis Sechsjährigen können nicht ohne Weiteres in die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren übertragen werden. Dazu brauchen Kita-Teams neben einer qualifizierten Kita-Leitung einen Zugang zu Fachberatung und Prozessbegleitung und ausreichend Zeit, sich fortzubilden und weiterzuentwickeln. Wegen des hohen Fachkräftemangels fehlt überall die Zeit dafür.
Bereits 2017 hat die GEW in einer Landespressekonferenz auf den Mangel an Fachkräfte hingewiesen und effektive Maßnahmen zur Beseitigung gefordert. Prognosen des Kommunalverbands Jugend und Soziales und des Deutschen Jugendinstituts gehen für Baden-Württemberg von einem zusätzlichen Bedarf von etwa 40.000 Fachkräften bis 2025 aus. Der Ausgleich der Leitungszeit und das Personal für die Bildung, Erziehung und Betreuung der Schulkinder sind dabei nicht eingerechnet. Allein über 15.000 Fachstellen müssen ersetzt werden, weil Kolleg*innen in den Ruhestand gehen.
Schon vor der Pandemie Ende 2019 hatte der GEW-Fachtag „Kitas unter Druck" gezeigt, dass ganz dringend die Rahmenbedingungen in den Kitas verbessert werden müssten (Reduzierung der Kinderanzahl je Gruppe; ausreichende Zeiten für die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit, Zeiten für Fortbildungen und Beratung). Außerdem wären zur Sicherung des Personalbestands bedeutend größere Anstrengung zur Gewinnung von qualifizierten Fachkräften notwendig. Ein weiteres Fazit des Fachtags war, das Arbeitsfeld Kita müsse attraktiver sein, sonst wandern Mitarbeitende bereits nach wenigen Jahren ab, und Zugewinne durch neue gestalten sich immer schwieriger.
Mit der Pandemie hat sich die Situation in den Kitas weiter verschärft. Öffnungszeiten müssen verkürzt werden, obwohl mit einer landesweiten Corona-Kita-Verordnung Ausnahmeregelungen ermöglicht wurden. So ist die Unterschreitung des Mindestpersonalschlüssels um 20 Prozent erlaubt, die Gruppe kann um zwei weitere Kinder aufgestockt werden und statt Fachkräften können „geeignete Personen" eingestellt werden. Das Kultusministerium verfügte, dass diese Maßnahmen mit Auslaufen der Corona-Verordnung nicht beendet, sondern bis Ende August 2022 beibehalten werden. Der Gemeinde- und Städtetag ringen um solche flexibleren Steuerungsinstrumente, um den Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz umzusetzen. Die GEW hält dagegen, weil sich dadurch die Arbeitsbedingungen verschlechtern und das Personal dauerhaft zu sehr belastet wird. Unter diesen Voraussetzungen verliert der Arbeitsplatz Kita weiterhin an Attraktivität.
Doch wie geht man mit dieser akuten Mangelsituation um? Wie können Lösungen aussehen? Im November 2021 hat das Kultusministerium eine „Gemeinsame Initiative zur Personalentwicklung Frühkindliche Bildung" gestartet. Vertreter*innen der Kommunalen Spitzenverbände, Kita-Verbände und Träger, Elternvertretungen und Gewerkschaften, der Bundesagentur für Arbeit, des KVJS und der Willkommens-Center erörtern derzeit in sechs Arbeitsgruppen, welche Ziele und Maßnahmen geeignet sind, um die sehr angespannte Personalsituation in den Kitas zu beheben. Der Fokus der Gespräche liegt auf den kurz- und langfristigen Strategien zur Gewinnung von Fachpersonal und auf Maßnahmen, vorhandenes Personal in den Kitas zu halten.

„Leitungspersonen sollten im Sinne der pädagogischen Führung hauptsächlich leiten und von unübersichtlich vielen Verwaltungsaufgaben befreit werden."

Was zur Gewinnung von Fachkräften beitragen kann

Aus gewerkschaftlicher Sicht ist die Initiative zu begrüßen, da es die gemeinschaftliche Verantwortung aller am Kitasystem Beteiligter braucht, um die großen Herausforderungen zu bewältigen. Unterschiedliche Perspektiven fließen ein, und Ziel ist es, tragfähige Kompromisse zu finden. Vor allem aber braucht es jetzt schnelle und konsequente Entscheidungen der politisch Verantwortlichen auf Bundes- und Landesebene, das System der Kindertageseinrichtungen ausreichend zu finanzieren. Alle Ideen zu Maßnahmen können nur Wirkung entfalten, wenn sie auch finanziell abgesichert sind.
Vertreter*innen der GEW machen explizit darauf aufmerksam, dass die Ausbildungsoffensive für Erzieher*innen in ihren praxisintegrierten und fachschulischen Formen weiter und zügig ausgebaut wird, ohne das derzeitige Fachschulniveau zu unterlaufen.
Programme für einen Direkteinstieg müssen tätigkeitsbegleitende Qualifikationen enthalten und mindestens einen Abschluss zur sozialpädagogischen Assistenz erreichen. Die Durchlässigkeit zum Abschluss Erzieher*in ist damit gewährleistet.
Sogenannte „geeignete Personen", nicht ausgebildetes Personal oder Mitarbeitende mit einer verkürzten Ausbildung müssen die Möglichkeit auf (Weiter-) Qualifikation erhalten. Um ihre Freistellung sicherzustellen, müssen die Qualifizierungsmaßnahmen für die Träger refinanziert werden.
Der Anteil der Personen ohne Fachschulabschluss darf 30 Prozent des Personalbestands einer Einrichtung nicht überschreiten. Für Personen, die sich tätigkeitsbegleitend weiterqualifizieren, brauchen Kitas mehr Personalstunden zur kollegialen Anleitung, Beratung und Praxisbegleitung. Für Fachkräfte mit Anleitungs-Aufgaben ist eine zeitliche Freistellung und eine finanzielle Aufwertung für diese Arbeit notwendig.
Als GEW machen wir immer wieder darauf aufmerksam, dass die Absolvent*innen der Studiengänge Kindheitspädagogik eine ernstzunehmende Zielgruppe zur Gewinnung von qualifizierten Fachpersonen sind. Deshalb sollten die Studienkapazitäten an den Pädagogischen und Dualen Hochschulen ausgebaut und Funktionsstellen und Maßnahmen geschaffen werden, um die Kindheitspädagog*innen in den Kitas zu halten. Eine ausbildungs- und tätigkeitsadäquate tariflich Bezahlung spielt dabei selbstverständlich eine wichtige Rolle. Besondere Arbeitsfelder können Sprachbildung, Inklusion und Entwicklungsberatung, Elternberatung und Elternbildung sein.

Mit dem Blick auf den Sozialraum und analog zu den Schulen kann auch die Idee der Kita-Sozialarbeit weitergedacht und inhaltlich gefüllt werden. Daraus wachsen zunehmend multiprofessionelle Teams mit einem weiten Blick auf frühkindliche Bildung, Entwicklungsförderung, Unterstützung und Zusammenarbeit mit Familien, welche die Chancen für eine gerechte Bildungsteilhabe aller Kinder vergrößern.

Pädagogisch qualifizierte Mitarbeitende sollen sich prioritär ihrem Bildungsauftrag widmen können und die pädagogische Arbeit mit den Kindern umsetzen. Um sie von allen anderen Arbeiten zu entlasten, brauchen sie konsequente Unterstützung von weiteren Personen für hauswirtschaftliche Tätigkeiten.

Leitungspersonen sollten im Sinne der pädagogischen Führung hauptsächlich leiten und von unübersichtlich vielen Verwaltungsaufgaben befreit werden. Insbesondere in großen Kindertageseinrichtungen sollten Arbeitsplätze für Verwaltungskräfte geschaffen werden. Als Zeit für Leitungsaufgaben sind 25 Prozent einer Vollzeitstelle pro Gruppe gerade angemessen.

Außerdem brauchen die Teams fachliche Beratung und Prozessbegleitung. Ein System für Fachberatung ist flächendeckend und trägerübergreifend auszubauen und sicherzustellen.

All diese Maßnahmen erfordern eine ausreichende und dauerhafte Finanzierung. Nur so kann die Garantie für Bildung, Erziehung und Betreuung in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung gewährleistet und dem Fachkräftemangel begegnet werden.

Anne Heck
Vorsitzende der LFG Fach- und Praxisberatung für Kitas
Heike Herrmann
GEW-Referentin für Kinder- und Jugendhilfe

Wo die GEW eine starke Rolle spielt

Die GEW setzt sich im Rahmen von Tarifauseinandersetzungen für die qualitative Weiterentwicklung der Frühkindlichen Bildung und bessere Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen ein. Über die Tarifarbeit hinaus nehmen wir auch Einfluss auf fachpolitische Entwicklungen in Bund und Land.

Die finanziellen und rechtlichen Entscheidungen für die Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg werden von der Landespolitik verantwortet. Die Landesregierung ordnet in Absprache mit den kommunalen Landesverbänden beispielsweise an, mit welchen personellen und räumlichen Mindeststandards die Kitas ausgestattet sein müssen, wieviel Zeit die Träger für pädagogische Leitungsaufgaben abrechnen können, wer als Fachkraft gilt und auf den Personalschlüssel angerechnet werden kann und wieviel Verfügungszeit eingeräumt werden muss. Im Landeshaushalt wird neben der Beteiligung an den Betriebskosten auch verfügt, welche Programme und Projekte in welcher Höhe finanziert werden, zum Beispiel zur Sprachbildung und Sprachförderung. Fragen zur Ausbildung und zum Studium entscheidet ebenfalls das Land.

Der Kommunalverband Jugend und Soziales (KVJS) erteilt den Einrichtungen ihre Betriebserlaubnis auf Grundlage der Kita-Verordnung, welche das Land festlegt. Er muss darauf achten, dass die Regelungen eingehalten werden.

In der GEW Baden-Württemberg engagieren sich Mitgliedspersonen aus den Kitas aller Träger und beziehen aktiv Stellung zu diesen landespolitischen Entscheidungen. Sie gehen mit Verantwortlichen aus der Landespolitik ins Gespräch und treten für Verbesserungen in Kitas und anderen Bereichen der Bildung und sozialen Arbeit ein.

***4 Landesfachgruppen** im Bereich Jugendhilfe und Sozialarbeit gibt es zurzeit in der GEW Baden-Württemberg:*

- *Tageseinrichtungen für Kinder*
- *Fach- und Praxisberatung für Kitas*
- *Sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen / Schulsozialarbeit*
- *Ambulante und stationäre Kinder- und Jugendhilfe*

Heike Herrmann

Zukünftig können GEW-Kita-Leitungen in einem Arbeitskreis politisch wirksam werden. Alle, die aktiv Einfluss nehmen möchten, sind herzlich willkommen!

@ **Bitte melden bei:** *heike.herrmann@gew-bw.de*

„MIT LERNTHERAPIE

Kindern den **ANSCHLUSS AN DEN UNTERRICHT ERMÖGLICHEN.“**

BERATUNG, PRÄVENTION UND INTERVENTION

Lerntherapie in der Schule – ein Angebot für alle?

Beratung, Prävention und Intervention für alle? Braucht jedes Kind eine Lerntherapie? Nein. Aber alle Kinder mit Unterstützungsbedarf sollten einen niedrigschwelligen Zugang zu Lerntherapie erhalten. Am besten in der Schule. Auch Lehrkräfte sollten durch eine Verankerung von lerntherapeutischer Expertise in der Schule eine leicht zugängliche Beratungs- und Austauschmöglichkeit haben.

Es ist eine Frage der Bildungsgerechtigkeit, dass alle Kinder mit lerntherapeutischem Bedarf schnell erreicht werden können. Ist für dieses Ziel eine Verortung von Lerntherapie in der Schule sinnvoll? Welche Formen der Verknüpfung von Lerntherapie und Schule sind erprobt und welche Bedingungen sind nötig, dass eine Kooperation gelingt?

Wofür eine Lerntherapie in der Schule gut ist

Etwa jedes achte Grundschulkind in Deutschland ist Ende der zweiten, Anfang der dritten Klassenstufe von einer Lernstörung betroffen. Je nach Bundesland, Stadt oder Stadtteil fallen die Zahlen unterschiedlich aus und nach den pandemiebedingten Schulschließungen ist die Zahl ersten Studien zufolge noch höher, insbesondere bei bildungsbenachteiligten Gruppen. Nicht alle Kinder benötigen eine Lerntherapie. Ein großer Teil von Schulkindern kann durch einen qualitativ hochwertigen Unterricht und entsprechende Adaptionen wie etwa im Response-to-intervention-Ansatz (RTI) erreicht werden. Einige Kinder können von temporären Gruppenförderung profitieren. Reicht diese Unterstützung aber nicht aus, da sich spezifische Störungen im Kompetenzerwerb entwickelt haben, sollten Kinder individuell in Einzelsituationen beim Aufbau ihrer Kompetenzen gefördert werden. Dies geschieht durch sonderpädagogische Lehrkräfte oder auch häufig mit außerschulischen Lerntherapeut*innen.

Integrative Lerntherapie ist als spezifisch pädagogisch-psychologisches Konzept zu verstehen, mit dem gravierende Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und/oder Rechnen auf Grundlage einer Analyse von Lernsituationen (Diagnostik) sowie einer evidenzbasierten und passgenauen, am Entwicklungsstand der einzelnen Kinder und Jugendlichen orientierten Intervention bearbeitet werden. Jede gestörte Lernentwicklung hat auch direkten Einfluss auf das Selbsterleben der Kinder und Jugendlichen und ihre sozial-emotionale Stabilität. Daher werden mit einer vertrauensvollen und wertschätzenden therapeutischen Beziehung Lernmotivation, akademisches Selbstkonzept und soziale Eingebundenheit auf jeder therapeutischen Handlungsebene der integrativen Lerntherapie mitberücksichtigt. Des Weiteren wird das Lernen aus einer systemischen Perspektive betrachtet und es werden sowohl die Familie als auch schulische und weitere außerschulische Akteure mit in die Hilfe einbezogen (Bender et al., 2017). Vielen Kindern gelingt mit einer lerntherapeutischen Unterstützung der Anschluss an den Unterricht.

Nicht alle Kinder können mit der außerschulischen Lerntherapie erreicht werden. So konnte gezeigt werden, dass Familien mit niedrigem Bildungsstand und/oder Eltern mit Migrationshintergrund seltener sozialräumliche Bildungsangebote wahrnehmen. Sprachbarrieren, Informationsdefizite, elterliches Bildungsniveau sowie fehlende zeitliche und ökonomische Ressourcen werden als Gründe genannt. Benötigt ein Kind eine Lerntherapie, müssen in der Regel die Eltern einen Antrag stellen, was mit einem teilweise großen bürokratischen Aufwand einhergeht. Der Antrag erreicht deshalb nicht immer die zuständige Behörde.

Eine Finanzierung für eine lerntherapeutische Förderung kann üblicherweise erst nach dem zweiten oder dritten Schuljahr beantragt werden, meist im Zusammenhang mit der

Foto: suze / photocase.de

„Von Lerntherapie in der Schule profitieren Kinder und Jugendliche, die den Lehrkräften Sorgen bereiten, in ihrer Lernentwicklung stagnieren und noch nicht genau spezifizierte Hilfebedarfe haben."

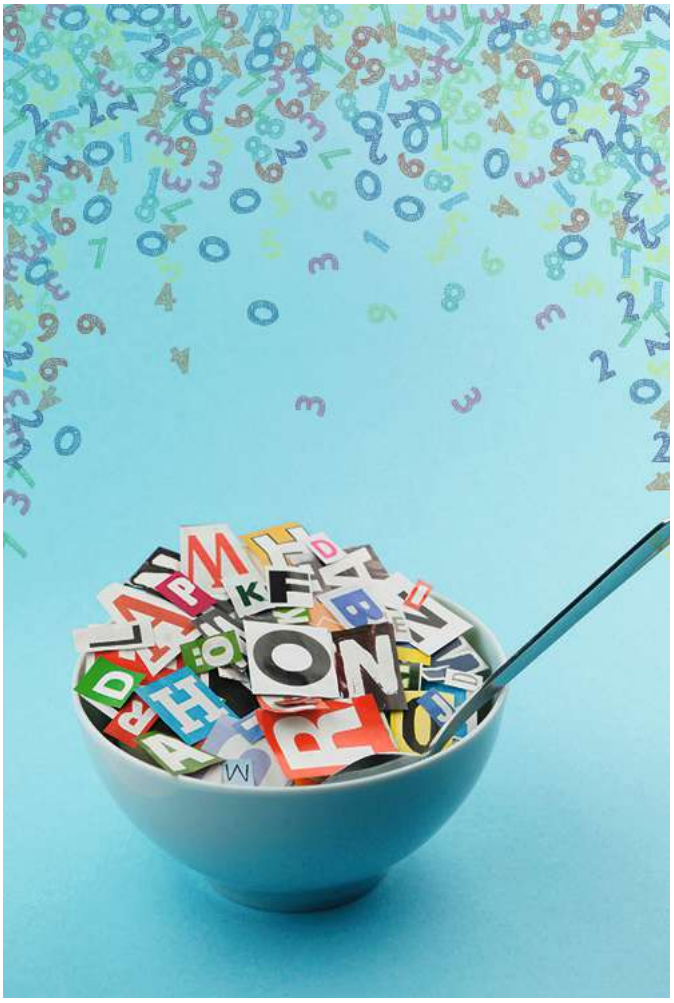


Foto: PolaRocket / Photocase

Eine Förderung sollte sofort starten, damit sich Misserfolge nicht sammeln.

gesicherten Diagnose einer Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten. Bis zur Bewilligung können viele Monate vergehen, sodass eine Förderung nicht umgehend starten kann und sich in der Zwischenzeit Misserfolge sammeln. Wird ein Antrag bewilligt, gelangen manche Kinder dennoch am Nachmittag aus unterschiedlichen Gründen (z. B. zu weit entfernt, zu wenig Zeit) nicht in die außerschulische Lerntherapie. Eine lerntherapeutische Expertise in der Schule schafft kurze Wege, entlastet familiäre Ressourcen und erreicht alle Kinder. Durch eine Einbindung in die Schule kann die Chancengerechtigkeit verbessert werden.

Ein weiteres Argument für die Verortung von Lerntherapie in die Schule ist der Zuwachs an lerntherapeutischer Expertise in das System Schule. Das kommt vor allem der Prävention von Lernstörungen in den ersten beiden Schuljahren zugute. Durch kurze und direkte Wege am Lernort, Tür- und Angelgespräche, informelle Gespräche im Lehrkräftezimmer, aber auch formelle Gespräche im Rahmen von Förderkonferenzen oder Teamsitzungen können sich Lehrkräfte und Lerntherapeut*innen aus der Perspektive ihrer jeweiligen Profession über Kinder austauschen. Hier stehen Kinder und Jugendliche im Vordergrund, deren Kompetenzen im Lesen, Schreiben oder Rechnen in einem Grenzbereich oder auch deutlich darunter liegen. Auch Kinder und Jugendliche, die den Lehrkräften Sorgen bereiten, in ihrer Lernentwicklung stagnieren und noch nicht genau spezifizierte Hilfebedarfe haben, profitieren davon. Dieser fachliche Austausch ermöglicht, Beobachtungen aus dem Unterricht einzubeziehen und gemeinsam Wege in der Förderung zu entwickeln. Die lerntherapeutische Perspektive und Expertise kann Anforderungen und Aufgabenformate bereichern und spezifisches Lernmaterial für einzelne Kinder oder auch Arbeitsformate für temporäre Kleingruppen zur Verfügung stellen.

Nicht zuletzt würde ein Vorortsein von Lerntherapeut*innen am Lernort Schule dafür sorgen, dass lerntherapeutische Förderung nach der Diagnosestellung schnell umgesetzt werden kann. Schnelle, übergangslose und gezielte Hilfen wirken einer drohenden Verdichtung von Lernschwierigkeiten zu einer umfassenden Lernstörung entgegen.

Wie eine Lerntherapie in der Schule gestaltet sein kann

Eine flächendeckende, strukturelle Verankerung von Lerntherapie in Schulen gibt es in Deutschland bisher nicht. Lerntherapeut*innen und Lehrkräfte an Schulen beginnen jedoch zunehmend, auf unterschiedliche Weise zu kooperieren (vgl. Hilkenmeier et al., 2020). Die unterschiedliche Herangehensweise zeigt sich in der Finanzierung, den Vertragsverhältnissen, aber auch in den Arbeitsformen. Basierend auf bisherigen Projekten (z. B.„früh fördern statt spät sitzenbleiben", „LeFiS", „Legafinow", „LetS-GO!", „Jedes Kind kann rechnen lernen", „SchuLe") und Forschungsbefunden lassen sich vier Formen von „Lerntherapie in der Schule" beschreiben:

- **Raumnutzung für externe Einzelfallförderung:**
  Lerntherapeut*innen nutzen die Räumlichkeiten der Schule, um vor Ort einzelne Kinder fördern zu können. Die Finanzierung ist (z. B. über das Jugendamt oder auch eine Stiftung

oder das Elternhaus) gewährleistet. Ein Austausch mit Lehrkräften ist in diesem Fall nicht zwingend notwendig, da lediglich die räumliche Nähe genutzt wird, um Kindern den Weg in die Lerntherapie zu erleichtern. Lerntherapie findet in dieser Form in Schulen als externes Angebot statt.

- **Gastbesuch für Prävention und/oder Intervention in Kleingruppen:**
  Lerntherapeut*innen kommen ein- oder mehrmals pro Woche als Gast in die Schule, um präventive Gruppenangebote für Kinder anzubieten. Finanziert wird dies über einen Honorarvertrag mit der Schule. Ein Austausch mit Lehrkräften erscheint hier sinnvoll, ist aber nicht immer gegeben und auch nicht finanziert.

- **Externe lerntherapeutische Beratung, Coaching und Fortbildung:**
  Lerntherapeut*innen arbeiten nicht direkt mit Kindern vor Ort in der Schule, der Kern der Arbeit liegt vielmehr in der Kommunikation mit Lehrkräften. Die Kommunikation reicht von Fallkonferenzen oder Einzelfallberatung bis hin zu Vorschlägen für die Anpassung, Entwicklung oder Empfehlung von Unterrichtsmaterialen. Auch bieten Lerntherapeut*innen teilweise Fortbildungen zu einzelnen Themen der Diagnostik, Intervention und Prävention bei Lernstörungen an. In dieser Form steht der Wissensaustausch im Vordergrund.

- **Fest verankerte lerntherapeutische Arbeit im Schulalltag:**
  Lerntherapeut*innen sind ein fester Bestandteil des Kollegiums und mehrere Tage pro Woche vor Ort in der Schule präsent. Die lerntherapeutische Arbeit kann flexibel und bedarfsorientiert eingesetzt werden für Diagnostik, Prävention und Intervention (im Einzel oder in Kleingruppen) und Beratung. Möglicherweise kann ein Therapieraum für Einzel- und Kleingruppenförderung genutzt werden. Es kann aber auch bei Bedarf direkt im Klassenraum und Unterricht integriert gearbeitet oder im Unterricht hospitiert werden. Ein engmaschiger Austausch zwischen Lerntherapeut*innen und Lehrkräften ist sinnvoll. In dieser Form ist Lerntherapie bedarfsorientiert und flexibel einsetzbar und die Lerntherapeut*innen sind Teil des schulischen Kollegiums.

Alle Formen sind in der Praxis vertreten und haben Vorteile und auch Nachteile. Die Bedingungen für lerntherapeutische Arbeit vor Ort sind teilweise sehr unterschiedlich. Für eine gelingende Einbettung von Lerntherapie in Schule lassen sich einzelne Bedingungsfaktoren als besonders bedeutend herausstellen.

Bedingungen für gelingende Kooperation zwischen Lerntherapeut*innen und Lehrkräften

Vor allem eine fest verankerte lerntherapeutische Arbeit im Schulalltag, wie sie hier als letzte Form beschrieben wird, erfordert Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen Lerntherapeut*innen und Lehrkräften. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams an Schulen wird in der Bildungsforschung und Schulentwicklung, aber auch in Lehrerverbänden seit langem thematisiert und gefordert (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020).

„Eine lerntherapeutische EXPERTISE in der Schule erreicht alle Kinder."

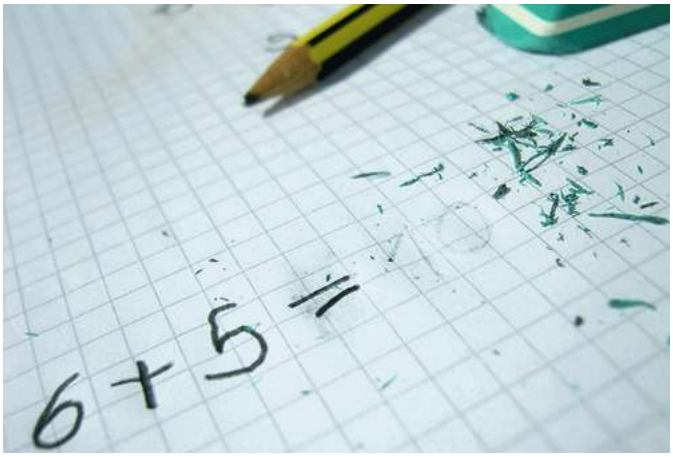


Foto: complize/Photocase

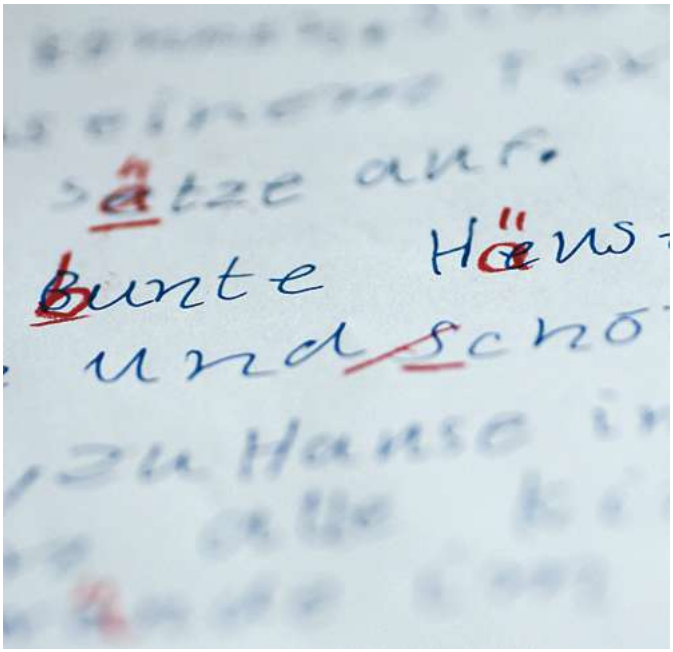


Foto: as_seen/Photocase

Jede gestörte Lernentwicklung hat auch direkten Einfluss auf das Selbsterleben der Kinder und Jugendlichen.

Als wichtige Gelingensbedingungen für die Etablierung von Kooperationsprozessen können schulstrukturelle (Zeit, Personal und Raum), schulkulturelle (positives Kooperationsklima), individuelle (Einstellungen) und soziale (Zielinterdependenz) Rahmenbedingungen beschrieben werden (vgl. Grosche et al., 2020). Diese sind für die Zusammenarbeit zwischen Lerntherapeut*innen und Lehrkräften ebenso relevant. So hängt beispielsweise der Grad an Zusammenarbeit zwischen Lerntherapeut*innen und Lehrkräften davon ab, ob feste Zeitfenster für einen Austausch vorgesehen und verlässlich umsetzbar sind (vgl. Hilkenmeier et al., 2020). Feste Zeiten für den Austausch mit der lerntherapeutischen Fachkraft können separat entstehen, aber auch integriert werden in bereits bestehende Strukturen (Teamtreffen, Förderkonferenzen…). Ebenso erweist sich eine bewusste, transparente und verlässliche Kommunikation über die Nutzung von Räumen als hilfreich. Um einen Wissenstransfer zu ermöglichen, können persönliche Einstellungen zu Lernstörungen oder subjektive Theorien über Lerntherapie z. B. durch Informationsveranstaltungen, Fortbildungsangebote, aber auch regelmäßige Kommunikation im Team aufgegriffen und reflektiert werden.

„Es ist eine Frage der Bildungsgerechtigkeit, dass alle Kinder mit lerntherapeutischem Bedarf schnell erreicht werden können."

Lerntherapie in Schule. Ein lohnendes Modell?

Durch eine Vernetzung von Lerntherapie in Schulen können Kinder und auch Familien erreicht werden, die sonst nur schwer Zugang zu Hilfsangeboten finden. Dies kann zu einer deutlichen Verbesserung der bildungsgerechten und bedarfsorientierten Hilfesysteme führen.

Kooperationsprozesse zwischen Lerntherapeut*innen und Lehrkräften ermöglichen wichtige und entlastende Synergieeffekte. Ein gemeinsamer Blick auf Lern- und Lehrprozesse kann zu Einsichten in Lehr-Lernbedingungen führen, aus denen wichtige Veränderungen ableitbar werden und die sich in der Lerntherapie und im Unterricht umsetzen lassen. Eine Verortung von Lerntherapie in und eine Vernetzung von Lerntherapie mit Schulen sollte somit einerseits zu einer professionellen Weiterentwicklung des pädagogischen Personals im Umgang mit Lernstörungen führen. Andererseits können sich lerntherapeutische Ansätze besser auf Unterrichtsprozesse beziehen. Beides begünstigt den Transfer von erworbenen Kompetenzen der Kinder in den Unterricht.

Trotzdem kann eine Lerntherapie als außerschulisches Unterstützungsangebot für einzelne Kinder wichtig sein, und es bleibt ein nicht wegzudenkendes sozialräumliches Angebot. Unsere Schulen brauchen multiprofessionelles Wissen und eine permanente Stärkung von Expertisen, um alle Kinder bedarfsgerecht und zeitnah zu erreichen! Lerntherapeut*innen können in der Schule zu einer Professionalisierung der Teams wesentlich beitragen und auch umgekehrt.

Literaturhinweise

- ***Bender, F., Brandelik, K., Jeske, K., Lipka, M., Löffler, C., Mannhaupt, G. et al. (2017)****: Die integrative Lerntherapie. Lernen und Lernstörungen, 6, 65 – 73.*
- ***Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften****: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, 66(4), 461 – 479.*
- ***Hilkenmeier, J., Ricken, G., Nolte, M. & Ehlers, A. (2020b)****: Lerntherapie in Schule. Eine Bestandsaufnahme zu Kooperationsprozessen. Lernen und Lernstörungen, 9 (4), 213 – 224.*
- ***Hilkenmeier, J. Ricken, G. Nolte, M. & Ehlers, A. (2020a).*** *Lerntherapie geht an die Schule – Und das hilft? In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, G. Bruns, B. Ehl & N.C. Jansen (Hrsg.), Sonderpädagogik und Bildungsforschung –Fremde Schwestern? (S. 330-335). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.*
- ***Breuer, H.; Weuffen, M. (1996)****: Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim: Beltz.*
- ***Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Klesczewski, J., Balke-Melcher, C., Schmidt, C. et al. (2013).*** *Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. Lernen und Lernstörungen, 2, 65 – 76.*
- ***Huck, L. & Schulz, A. (2015).*** *„Jedes Kind kann Rechnen lernen!". Erfahrungsbericht aus einem Fortbildungs- und Coaching-Projekt in der Grundschule. Grundschulunterricht Mathematik 4, 26 – 29.*
- ***KMK (2021).*** *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren.*

Dr. Johanna Hilkenmeier,
Diplom-Psychologin
und Integrative Lerntherapeutin

Maike Hülsmann,
Integrative Lerntherapeutin FiL, Diplom-Pädagogin, Motopädin, Geschäftsführung des Fachverbands Integrative Lerntherapie

Dr. Gabi Ricken,
Diplom-Psychologin, Professorin für Sonderpädagogische Psychologie und Diagnostik, Uni Hamburg

SCHÜLER*INNEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN

Wie Lerntherapie individuell fördern kann

*Schüler*innen mit Teilleistungsstörungen wie Legasthenie oder Dyskalkulie können in der Schule oft nicht angemessen gefördert werden. Wie eine individuelle Förderung im Zusammenspiel mit Lehrkräften und Lerntherapeut*innen dennoch gelingen kann, berichtet die Lerntherapeutin Susanne Seyfried. Sie arbeitet an einer Grundschule.*

Foto: imago

Schüler*innen mit Legasthenie oder Dyskalkulie bekommen in der Schule oft nicht genug Unterstützung. Lehrkräfte erkennen oft frühzeitig, welche Schüler*innen mehr Unterstützung benötigen, doch meistens fehlen die nötigen personellen und zeitlichen Ressourcen für die individuelle Förderung. Teilleistungsstörungen werden nicht vom sonderpädagogischen Förderbedarf erfasst. Daher fallen viele Schüler*innen mit Legasthenie oder Dyskalkulie durchs Raster. Aber es geht auch anders. Mit kreativen Ideen können Lerntherapeut*innen, die an Schulen als Teil eines interprofessionellen Teams arbeiten, diese Schüler*innen fördern und begleiten.

Als Mutter einer Tochter mit Dyskalkulie weiß ich, wie mühsam es für Eltern ist, Unterstützung für ihr Kind zu bekommen. Aufgrund fehlender Lehrer*innen fallen Förderstunden in der Schule aus. Eine außerschulische und kostenpflichtige Lerntherapie können sich viele Familien nicht leisten. Die Kostenübernahme der Lerntherapie übers Jugendamt klappt oft erst, wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist. Deshalb setze ich mich dafür ein, dass Schüler*innen schon in der Schule die nötige (präventive) Unterstützung erhalten.

*Wie arbeiten Lerntherapeut*innen?*

Wer als Lerntherapeut*in an einer Schule arbeiten möchte und kein Lehramtsstudium inklusive Referendariat durchlaufen hat, kann derzeit in Baden-Württemberg nur als "Nicht-Erfüller*in" mit einem befristeten Vertrag an einer Schule arbeiten. Ob Nicht-Erfüller*innen pädagogisches Wissen oder weiteres Expertenwissen mitbringen, wird nicht berücksichtigt. Mit der zunehmenden Heterogenität der Schüler*innen sollten Schulen jedoch auch andere Professionen, wie z.B. Lerntherapeut*innen einbinden.

Gemeinsam können Lerntherapeut*innen und Lehrkräfte Schüler*innen gut fördern und beim Erwerb des Lesens, (Recht-) Schreibens und Rechnens unterstützen. In Baden-Württemberg gibt es bei Fragestellungen rund um Lernverhalten und Lernschwierigkeiten Beratungslehrkräfte. Sie haben Hintergrundwissen über Legasthenie und Dyskalkulie. Allerdings sind sie für mehrere Schulen verantwortlich, haben nur wenig Zeit zur Verfügung und begleiten Lehrkräfte schwerpunktmäßig in der Beratung, weniger in der Förderung ihrer Schüler*innen.

Lerntherapeut*innen sind Expert*innen für:

- allgemeine Entwicklungsförderung (Wahrnehmung, Motorik, Sprache),
- psychologische Betreuung (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Aufmerksamkeit),
- fundiertes Fachdidaktik-Wissen in Deutsch und Mathematik,
- geschult in den Bereichen Lese-Rechtschreib-Schwäche(LRS), Rechenschwäche, Englisch und LRS, Hochbegabung, AD(H)S… je nach Schwerpunkt auch bei Autismus-Spektrum-Störungen, Frühgeburt, Händigkeit etc.,
- hohe Beratungskompetenz für den Dialog mit Eltern/Lehrkräften,
- Beratung Nachteilsausgleich/Notenschutz.

So kann Förderung gelingen

Lerntherapeutisch zu arbeiten, bedeutet nicht nur, Schüler*innen mit einer diagnostizierten Legasthenie oder Dyskalkulie zu fördern, sondern auch präventiv zu arbeiten. Manchmal braucht es keinen Diagnostik-Marathon. Es hilft schon ein zweiter Blick, jemand, der das Kind emotional stärkt und schaut, wo genau die Schwierigkeiten liegen. Das kann mit einem Kind alleine erfolgen oder in einer Kleingruppenförderung. Zusammen mit der Lehrkraft werden gemeinsam ein Förderplan erarbeitet und weitere Unterstützungsmaßnahmen in die Wege geleitet.
In den vier Jahren, in denen ich an verschiedenen Schulen (Grundschulen und SBBZ mit dem Förderschwerpunkt Lernen) tätig war, haben Kolleg*innen mir rückgemeldet, dass meine Unterstützung eine große Bereicherung und auch Entlastung für sie ist.

Foto: privat

Manchmal hilft schon ein zweiter Blick, jemand, der das Kind emotional stärkt und schaut, wo genau die Schwierigkeiten liegen.

Damit Anna wieder Mathe mag

Auf dem Weg ins Lehrkräftezimmer, kommt mir eine Kollegin mit einer Frage zu einer Schülerin aus ihrer 3. Klasse entgegen. Ob ich Anna nicht mal aus dem Unterricht nehmen könnte, um zu schauen, ob die Matheschwierigkeiten noch im Rahmen seien oder ob es schon eine Dyskalkulie sein könnte. Vielleicht könnten wir auch überlegen, was wir tun können, sie emotional zu stärken, denn Mathematik sei für Anna total negativ besetzt. Manchmal würden sogar schon Tränen fließen, denn die anderen Schüler*innen seien beim Rechnen immer viel schneller.

Ein paar Tage später nehme ich Anna aus dem Unterricht heraus (zu einem sinnvollen Zeitpunkt, der mit der Lehrerin abgesprochen ist) und nehme mir Zeit für sie. Anna kennt mich schon länger, weil ich sie in den letzten Schuljahren in der Hausaufgabenbetreuung oder im Vertretungsunterricht hatte. Das ist ein großer Vorteil für beide Seiten. Ich bin damit keine fremde Person und kenne die internen Abläufe in der Schule.
Im Matheraum angekommen, muss Anna erstmal durchatmen. Obwohl sie mich kennt, überlegt sie kurz, was ich wohl heute mit ihr vorhabe. Irgendwas mit Mathe habe ihre Lehrerin gesagt. Als ich sage, dass ich sie interviewen werde, muss sie laut lachen. Das klingt spannend. Und tatsächlich merke ich, wie erleichtert sie ist. Am Anfang jeder Lerntherapie spreche ich mit all meinen Schüler*innen kurz privat. Was ist dein Lieblingsfach, was machst du gerne in deiner Freizeit, hast du Geschwister? Das schafft Vertrauen, und Anna spürt, dass es hier nicht um schnelles Kopfrechnen oder einen Einmaleins-Test geht. Sie schildert von alleine, dass sie die Uhr noch nicht lesen kann und öfter mal Zahlendreher hat, aus der 59 wird eine 95. Was Zehner und Hunderter sind, weiß sie, aber die Hälfte von 50 fällt ihr spontan nicht ein. Als ich das Dienes-Material (ein für die Grundschule und den Kindergarten konzipiertes mathematisches Hilfsmittel) heraushole und sie bitte, die 5 Zehnerstangen gerecht zwischen uns aufzuteilen, überlegt sie kurz und merkt dann aber ganz schnell, dass sie 1 Zehnerstange

*Berufsbild Lerntherapeut*in*

*Der Begriff „Lerntherapeut*in" ist nicht geschützt und kann aktuell noch von allen genutzt werden.*

*Mit einem definierten und vertraglich gesicherten Berufsbild entsteht gerade ein klar erkennbares Qualitätsmerkmal für Lerntherapeut*innen. Der BLT – Berufsverband für Lerntherapeut*innen e. V. (www.blt-verband.de) und der FiL – Fachverband für integrative Lerntherapie e.V. (www.lerntherapie-fil.de) haben einen ersten Rahmen für ein gemeinsames Berufsbild für Lerntherapeut*innen abgestimmt.*

*Eine Qualifizierung zur Lerntherapeut*in ist auf unterschiedlichen Wegen möglich und führt auf die DQR-Niveaustufe 6 oder DQR-Niveaustufe 7. Lerntherapeut*innen qualifizieren sich mit dem Abschluss eines lerntherapeutischen Studiums an einer europäischen Universität oder im Rahmen einer von FiL bzw. vom Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (BVL) anerkannten Ausbildung.*

Die geforderten Qualitätsmerkmale werden derzeit vom Berufsverband in die Rahmenverträge mit Jugendämtern verhandelt.

Gut ausgebildete Lerntherapeut*innen unter:

- *www.lerntherapie-fil.de/lerntherapie/lerntherapeutinnen-suche*
- *www.bvl-legasthenie.de/service/therapeutensuche.html*

Vorteile von Lerntherapie in Schule

*Von interprofessioneller Kooperation profitieren alle Schüler*innen, nicht nur jene mit besonderem Förder- oder auch Unterstützungsbedarfen (z.B. einer Legasthenie, Dyskalkulie oder AD(H)S). Diese Zusammenarbeit ist hilfreich, damit Schüler*innen weder unter- noch überfordert werden, sondern bestmöglich unterstützt werden. Weitere Vorteile von Lerntherapie in Schulen:*

- *Schüler*innen mit beginnenden Schwierigkeiten können frühzeitig erreicht werden (Prävention),*
- *gemeinsame Förderung einzelner Schüler*innen, Lerntherapeut*innen kennen die internen Abläufe in der Schule, die Lehrkräfte, die Schüler*innen und können so individuell und passgenau beraten,*
- *zeitliche und fachliche Entlastung der Lehrkräfte – mehr Zeit für den Unterricht, da sich Lerntherapeut*innen in der Schule die Zeit für die Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten nehmen und auch konkrete Tipps für die Unterstützung im Klassenverband geben können,*
- *ein Förderplan wird gemeinsam gestaltet,*
- *Ansprechpartner*innen für Lernstörungen sind vor Ort,*
- *interne Weiterbildung des Kollegiums,*
- *gemeinsame Elterngespräche (emotionale und fachliche Entlastung),*
- *größeres Bewusstsein und Verständnis für die Belange von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten im multiprofessionellen Team.*

Foto: imago

in 2 Fünferstangen aufteilen kann. Spielerisch versuche ich herauszufinden, wo sie in Mathe aufgehört hat, Wissen aufzubauen. Ich schaue aber auch auf das, was schon gut klappt.

Anna merkt gar nicht, dass wir eigentlich Mathe machen. Sie ist sehr erleichtert, dass sie mit niemandem um die Wette rechnen muss. Mit einem breiten Lächeln verlässt sie den Matheraum und geht wieder zu ihrer Klasse zurück. „Darf ich bald wieder zu dir kommen?“, fragt sie mich noch auf dem Gang.

Der Klassenlehrerin schildere ich meine Beobachtungen und gemeinsam überlegen wir, wie wir Anna das fehlende Mengenverständnis vermitteln können. Auch ein gemeinsames Elterngespräch planen wir.

Für die weitere schulische Förderung ist es erstmal zweitrangig, ob Anna eine Dyskalkulie hat, oder ob wir von Schwierigkeiten beim Rechnen sprechen. Beim Elterngespräch erkläre ich, wann eine medizinische Diagnose der Dyskalkulie von Bedeutung ist, wie eine Kostenübernahme der Lerntherapie beim Jugendamt beantragt werden kann, was daheim geübt werden kann und warum kleine Erfolge für sie so wichtig sind. Anna sehe ich in den nächsten Wochen noch öfter und arbeite mit ihr an den mathematischen Grundlagen, stärke ihren Selbstwert und tausche mich mit der Lehrkraft und den Eltern regelmäßig aus.

In der Schule kann ich Schüler*innen, die in Deutsch oder Mathe Schwierigkeiten haben, auch in Kleingruppen fördern. Je jünger die Schüler*innen sind, desto mehr kann ich präventiv arbeiten.

Auch die kurzen Gespräche zwischen Tür und Angel im Lehrkräftezimmer oder auf dem Gang führen dazu, dass sich im Kollegium ein größeres Bewusstsein für Legasthenie und Dyskalkulie entwickelt. Fragen können direkt geklärt werden. Die Kolleg*innen wissen, da ist jemand vor Ort, den sie mal schnell fragen können. Sie erleben diese fachliche Rückendeckung oft als große Entlastung.

Hürden von Lerntherapie in der Schule

Leider fehlen Rahmenbedingungen, um Lerntherapeut*innen langfristig an Schulen zu beschäftigen. Auch ich hatte die ersten 3 Jahre nur befristete Verträge. Finanzierungen von Lerntherapeut*innen sind manchmal über Fördervereine oder Organisationen möglich, oder sie werden befristet als Vertretungslehrkraft eingestellt. Die Potenziale und Möglichkeiten können dann leider nur bedingt genutzt werden. Sobald jemand im Kollegium krank ist, fallen meine Förderstunden aus und ich werden als Vertretung eingesetzt.

Schule sollte sich zu einem Lernort entwickeln, der Kinder in ihrer Verschiedenheit annimmt. Daher ist es wichtig neben Lehrkräften weitere Fachexpert*innen, wie Lerntherapeut*innen einzubeziehen. Sie können Schüler*innen individuell unterstützen, ohne Wartezeiten und ohne dass externe Diagnostiker*innen hinzugezogen werden müssen.

Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten haben unsere Unterstützung verdient, jemanden, der an sie glaubt und sie nicht in eine Schublade steckt. Für Anna und andere, die einfach einen zweiten Blick benötigen.

Susanne Seyfried, *integrative Lerntherapeutin, Dyskalkulietherapeutin nach BVL, Lehrkraft an Grundschule, eigene Praxis, Fortbildung für Lehrkräfte, Podcast Systemstärker*

www.lerntherapie-vs.de

LESE-RECHTSCHREIB-SCHWÄCHE

„Sie gaben uns nie das Gefühl, dass wir dumm sind.“

Beim Wechsel aufs Gymnasium bekam M. F. die Diagnose „Legasthenie“. 2001 machte sie trotz aller Schwierigkeiten Abitur. Über 20 Jahre später erzählt sie, wie es ihr in der Schule ging, wer sie unterstützt hat und wie sie heute damit umgeht.

Foto: Jochen Besemer

M. F.

„Ich habe viel gelernt und mir viel Mühe gegeben und die Noten war trotzdem schlecht.“

Welcher Begriff gefällt Ihnen besser? Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Lese-Rechtschreib-Störung?

M. F.: „Störung“ hört sich gleich so pathologisch an. Beides kann man zwar beheben, aber eine Schwäche lässt sich eher unterstützen und fördern. Lese-Rechtschreib-Schwäche finde ich als Begriff besser.

Nehmen wir den neutralen Fachbegriff „Legasthenie“. Seit wann wissen Sie, dass Sie Legasthenikerin sind?

Mein Bruder ist drei Jahre älter, und er hat es beim Wechsel in die 5. Klasse zum ersten Mal gehört. Ab da waren meine Eltern aufmerksam. Mir hat meine Grundschullehrerin in der 3. Klasse immer mal wieder einen Übungskasten gegeben, und sie hat meinen Eltern gesagt, ich soll in Deutsch zu Nachhilfestunden zu ihr kommen. Ich glaube, sie war selbst neugierig. Eine Diagnose bekam ich erst auch beim Wechsel in die weiterführende Schule. In der fünften Klasse hat mich meine Mutter ins Legasthenie-Zentrum geschickt. Das kannte sie von meinem Bruder. Dort habe ich einen Test gemacht.

Haben Sie die Diagnose als Stigma empfunden?

Nein. Ich war eher erleichtert, dass es eine Erklärung für meine Rechtschreibfehler gab, die dann in Geschichte und Erdkunde nicht mehr zählten durften. Die Diagnose kann auch für Eltern hilfreich sein. Es nimmt den Druck, dass man zu wenig geübt oder etwas falsch gemacht hat.
Ins Legasthenie-Zentrum zu fahren, war auch nicht schlimm. So durfte ich einmal die Woche alleine in die Stadt fahren. Das fand ich total cool.

An was erinnern Sie sich noch?

Es gab immer viel Hausaufgaben. Mein Bruder fand sie ätzend. Für mich waren sie in Ordnung, weil ich gemerkt habe, dass mir das hilft.

Die Lerntherapie mussten Ihre Eltern bezahlen?

Es war damals viel Geld für uns. Meine Eltern mussten ja für zwei Kinder bezahlen.

Wie hat sich Ihre Legasthenie in der Schule ausgewirkt?

Ich habe viel gelernt und mir viel Mühe gegeben und die Noten war trotzdem schlecht. Das ist nicht gerade motivierend. Vor dem Vorlesen habe ich mich immer gedrückt.

Haben Sie das Gefühl gehabt, Sie brauchen länger, bis Sie einen Text gelesen haben?

Auf jeden Fall. Das ist heute noch so. Außer bei Fachliteratur. Die kann ich querlesen.

Und stört Sie das?

Ja. In der Schule hat mich das auch gestört, das zieht sich schließlich durch alle Fächer. Und es vermittelt einem das Gefühl, man ist nicht schlau genug.

Wobei Legasthenie nichts mit mangelnder Intelligenz zu tun hat.

Das hat uns auch das Legasthenie-Zentrum eindrücklich

„Ich muss die richtige Schreibung immer wieder herleiten, bei immer wieder denselben Wörtern. Es automatisiert sich nicht."

Foto: alex_skp/iStock

vermittelt. Auch meine Grundschullehrerin hat mir das schon vor der definitiven Diagnose immer wieder gesagt. Sie hat mir so ein gutes Gefühl gegeben hat.

Sie waren aber anstandslos auf dem Gymnasium?

Das stimmt. Ich glaube, die Lehrerinnen und Lehrer mochten mich gerne, weil ich in der SMV war, ordentlich und fröhlich. Sie haben mich mitgezogen. Ich erinnere mich gut an einen Deutschlehrer. Als in der 7. oder 8. Klasse mein Zeugnis nicht gut war, und einige Lehrkräfte überlegt haben, ob ich nicht die Schule wechseln soll, hat er darauf bestanden, dass ich auf dem Gymnasium bleiben kann. Ich habe ihn später zur Abi-Feier eingeladen. Er hat an mich und mein Potenzial geglaubt, und ihm habe ich mit zu verdanken, dass ich das Abi machen konnte.
Ich hatte noch eine Lehrerin, die ich herausragend fand. Sie hat mich in Englisch und Französisch Sachen machen lassen, wo die Rechtschreibung nicht im Vordergrund stand. Ein Referat zum Beispiel. So konnte ich mit Fleißarbeit und mit dem, was ich gut kann, Noten ausgleichen.

Störungen beim Lesen und Schreiben führen nicht selten zu einem mangelnden Selbstbewusstsein, zu Versagensängsten und Schulangst. Wie war das bei Ihnen?

Wenn man kein gutes Umfeld hat, kann ich mir das sehr gut vorstellen. Ich hatte einen ganz tollen Freundeskreis, das hat mich aufgefangen. Die Schule fand ich meist schrecklich. Ich habe viel gelernt und doch nicht die Noten bekommen, von denen ich dachte, dass ich sie schaffen kann.

Wie reagierten Ihre Eltern?

Sie gaben uns nie das Gefühl, dass wir dumm sind. Ich kenne auch Eltern, die sagen: „Oh, mein Kind, kann nicht mal richtig schreiben" und haben für die Probleme kein Verständnis. Meine Mutter hat mich sehr gut unterstützt.

Gibt es etwas, was Sie besonders negativ in Erinnerung haben?

Neulich habe ich beim Aufräumen alte Aufsätze rausgekramt und wieder gelesen, was mir ein Lehrer drunter geschrieben hat. Der Aufsatz sei eine Frechheit in Schrift und Stil. Er hat jegliches negative Adjektiv benutzt, das man sich vorstellen kann. Trotzdem gab er mir noch eine 3 – 4.
Als ich das gelesen habe, bekam ich nach über 20 Jahren wieder einen Kloß in Hals und einen Druck aufs Herz. Symptome, wie ich sie damals in der Schule auch hatte.

Gab es ein Fach, wo sie richtig gut waren?

Klar! Sport. Ich streite mich noch heute mit Leuten, die Kinder haben, die alles können, nur Sport nicht. Sie finden es eine Frechheit, dass man Sport mit Noten bewertet. Sie meinen, das wäre eine Grundeigenschaft ihrer Kinder, die man nicht benoten dürfe. Und Sport sei beschämend für sie. Sie verstehen nicht, dass es beim Schreiben und Lesen genauso sein kann. Beim Vorlesen oder an der Tafel kann man ebenso wie im Sport vorgeführt werden.
Mathematik hat mir ab der 10. Klasse auch richtig Spaß gemacht.

Wie gehen Sie heute mit Ihrer Schwäche um?

Es ist mir heute noch unangenehm, wenn ich etwas falsch schreibe. Ich gehe jetzt aber meist offen damit um. Sobald ich nicht sicher bin, spreche ich es an und frage: „Schreibt man „Bett" jetzt mit einem oder zwei t?" Dann hat noch nie jemand eine blöde Bemerkung gemacht.
Ich brauche immer noch sehr lange, um einen Text zu schreiben und finde beim tausensten Mal Lesen immer noch Fehler. Ich muss die richtige Schreibung immer wieder herleiten, bei immer wieder denselben Wörtern. Es automatisiert sich nicht. Viel lesen nützt nichts. Das ist eine ewige Dauerschleife und anstrengend.

Auf www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org, einer Internetseite der entsprechenden Berufsverbände, steht: „Genetische Faktoren spielen eine große Rolle, denn die schulischen Entwicklungsstörungen kommen in Familien gehäuft vor. Die Erblichkeit der Lese und Rechtschreib-Fähigkeit liegt bei 60 bis 70 Prozent."
Ihr Bruder hat Legasthenie. Sie haben zwei Töchter im Grundschulalter. Sind sie auch betroffen?

Meine jüngere Tochter ist in der 1. Klasse. Das ist noch zu früh, um das einzuordnen. Auch bei der Großen in der 4. Klasse ist es noch nicht eindeutig. Ich merke aber, dass sie Probleme hat und sie merkt es selber auch. Sie hat zum Glück eine Klassenlehrerin, die sich darauf spezialisiert hat, und gut mit ihr umgeht.

Ist die Diagnose ein Schreckgespenst für Sie?
Nein. Ich bin damit auch groß geworden. Ich kenne so viele, die Legasthenie haben. Sie sind tolle Menschen und haben gute Berufe.

Haben Sie das Gefühl, dass Lehrkräfte heute mehr über Legasthenie wissen als noch vor 20 Jahren?
Ich finde, es hat sich sehr verändert. Die Lehrkräfte meiner Töchter machen, was ich früher im Legasthenie-Zentrum gelernt habe. Sie machen das super. Es gibt inzwischen auch viele Hilfsmittel, die ich nicht hatte.

Sie sind Physiotherapeutin mit eigener Praxis und Dozentin in der Weiterbildung für Ihren Beruf. Hat Sie die Legasthenie von irgendwas abgehalten, was Sie gerne gemacht hätten?
Ich mache grundsätzlich immer alles. Ich hätte auch einen anderen Beruf wählen können und hatte auch einen Platz fürs Medizinstudium. In Praktika habe ich zunächst alles Mögliche ausprobiert. Das Physiotherapie-Praktikum hat mir Schluss super gut gefallen. Die lateinischen medizinischen Begriffe sind einfach für mich.
Als Dozentin wurde ich angefragt. Die Weiterbildung liegt mir, weil unser Beruf praxisorientiert ist. Power-Point-Präsentationen kann ich vorbereiten. Beim Sprechen achte ich darauf, Sätze zu Ende zu sprechen.

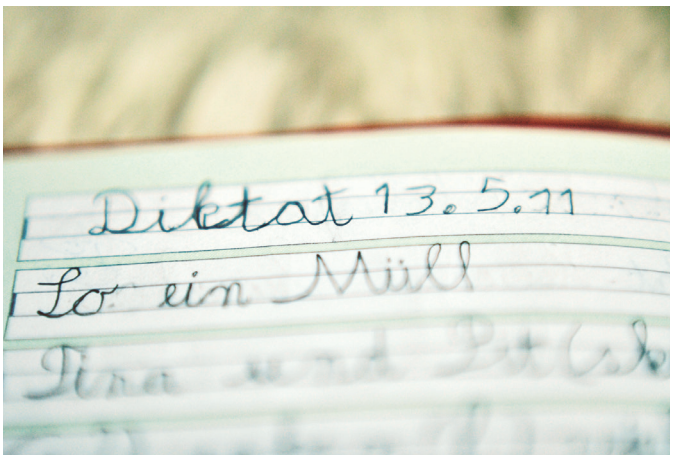


Foto: suschaa / Photocase

Diktate sind für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche ganz schrecklich.

Was wünschen Sie sich in der Schule für Ihre Kinder?
Dass Lehrkräfte, ohne das Problem ständig zu artikulieren, Kinder unterstützen und Sicherheit geben. Wegzaubern können Lehrkräfte die Lese-Rechtschreib-Schwäche eh nicht. Das Wichtigste ist aber, den Kindern nicht das Gefühl zu geben, dass sie dumm sind.

Das Interview führte Maria Jeggle

KOMMENTAR

Kein billiger Ersatz

*Keine Frage: An allen Schulen gibt es Schüler*innen, die durch gezielte lerntherapeutische Angebote unterstützt werden könnten. Lehrkräfte können den Bedürfnissen dieser Schüler*innen im Rahmen des Klassenunterrichts oft nicht gerecht werden. Sie sind für diese speziellen Fragestellungen nicht ausgebildet.*
*Lerntherapeutische Angebote an den Schulen von dafür ausgebildeten Expert*innen würden die Lehrkräfte entlasten und bereichern. Und sie würden den unwürdigen Zustand beenden, dass der Zugang für viele Schüler*innen von regionalen Aspekten, der Möglichkeit der Eltern, sich um diese Angebote zu kümmern, und von der finanziellen Ausstattung der Familien abhängt. Gute lerntherapeutische Angebote können verhindern, dass Schüler*innen scheitern und für schulisches Lernen demotiviert werden. Sie wären nicht zuletzt ein Betrag zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit, die sich die grün-schwarze Landesregierung als eins ihrer zentralen Ziele auf die Fahnen geschrieben hat.*
*Die GEW unterstützt es, dass Lerntherapeut*innen fest an Schulen arbeiten können. Das wäre ein wichtiger Baustein für den Aufbau der multiprofessionellen Teams an Schulen – ein weiteres Ziel der Landeregierung. Allerdings hat das Kultusministerium dafür außer Absichtserklärungen noch keine Planungen oder Informationen vorgelegt.*
*Multiprofessionelle Teams mit Menschen, die eine andere Expertise haben als Lehrer*innen, sind ein notwendiger Baustein der erfolgreichen Bildung junger Menschen an den Schulen. Dazu gehören nicht nur Lerntherapeut*innen. Notwendig sind auch Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, Krankenschwestern, Theaterpädagog*innen und viele andere Expert*innen. Allerdings gibt bei den multiprofessionellen Teams zwei Risiken: Diese Menschen werden zu nicht angemessenen Bedingungen an Schulen beschäftigt. Sie brauchen feste Verträge, das Land als Arbeitgeber, gute Arbeitsbedingungen und eine angemessene Bezahlung. Alle Kolleg*innen an Schulen brauchen Zeit für Kooperation und Teamentwicklung. Und ein weiteres Risiko liegt auf der Hand: Immer öfter hört man politische Aussagen, dass andere Fachkräfte ein Ersatz für die Lehrer*innen sein sollen, die aufgrund einer verfehlten Steuerung der Landesregierung an den Schulen seit Jahren fehlen. Wenn andere Professionen nur als billiger Ersatz für fehlende Lehrer*innen an Schulen eingesetzt werden, können multiprofessionelle Teams keinen Beitrag für eine bessere Bildung leisten.*

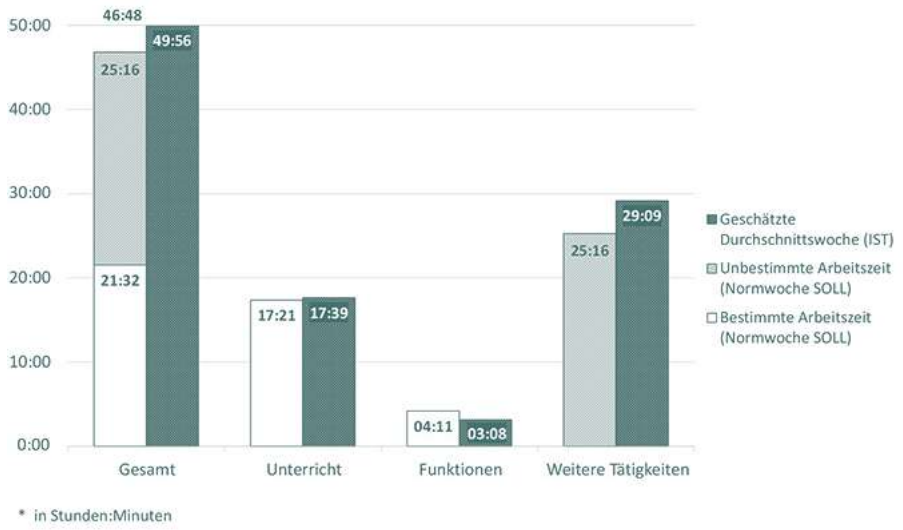
Michael Hirn,
stellvertretender Landesvorsitzender der GEW

ARBEITSZEIT UND ARBEITSBELASTUNG VON LEHRKRÄFTEN IN DEUTSCHLAND

Systematisch Mehrarbeit erforderlich

Corona und die Digitalisierung haben die seit mehr als fünfzig Jahren kaum veränderten Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte wie in einem Brennglas scharf gezeichnet und den Reformbedarf offengelegt. Für die pädagogische Kernaufgabe des Unterrichtens steht immer weniger Zeit zur Verfügung, während außerunterrichtliche Tätigkeiten deutlich mehr Raum einnehmen.

SOLL- und IST-Arbeitszeitwerte im bundesweiten Vergleich



© Kooperationsstelle Universität Göttingen – Digitalisierungsstudie 2021

Abbildung 1: Vergleich wöchentlicher SOLL- und IST-Werte von Gymnasien und Gesamtschulen auf Basis der bundesweiten Arbeitszeitschätzung 2021

Die Corona-Pandemie und die dadurch forcierte Digitalisierung des Schulsystems in den zurückliegenden zwei Jahren haben die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften einmal mehr in den Fokus gerückt. Neue Herausforderungen mussten kurzfristig im Sinne der Aufrechterhaltung des Bildungsauftrages angegangen und ad hoc Lösungen gefunden werden. Angesichts teils defizitärer Rahmenbedingungen wurden diese Anforderungen in bemerkenswerter Weise gemeistert.

Lehrkräfte werden im Rahmen ihrer Arbeitszeitordnung für eine bestimmte Anzahl von Unterrichtstunden bezahlt (Pflichtstunden) und müssen darüber hinaus auch eine Reihe von weiteren, außerunterrichtlichen Aufgaben erledigen, deren Aufwand weitgehend unbestimmt bleibt bzw. teils von einschlägigen Regelungen nicht abgedeckt wird. So zum Beispiel Inklusions- und Förderpläne erstellen, Lernstandserhebungen durchführen, ad hoc digitale Lernkonzepte für Hybrid- oder Fernunterricht entwickeln, analoge in digitale Unterrichtsmaterialien überführen, digitale Lernplattformen befüllen, Hygienepläne umsetzen, vermehrt digital mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern kommunizieren, Vergleichsarbeiten und Wettbewerbe organisieren, diverse Dokumentationspflichten erfüllen etc. Formal sind Lehrkräfte weitgehend frei in der Steuerung und Planung eines großen Teils ihrer Arbeitszeit. Man kann sich darauf verlassen, dass sie bei Bedarf mit großem Engagement auch einen erheblichen Mehraufwand leisten, um ihre Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

„Man kann sich darauf verlassen, dass Lehrkräfte bei Bedarf mit großem Engagement einen erheblichen Mehraufwand leisten, um ihre Schülerinnen und Schüler zu unterstützen."

Die Arbeitszeitverordnungen der Länder regeln mit schulformspezifischen Deputatsvorgaben zumeist nur den determinierten Teil der Arbeitszeit von Lehrkräften, der sich aus Unterrichtsverpflichtung (Regelstunden), Funktionstätigkeiten und verpflichtenden Präsenzzeiten zusammensetzt. Den anderen, obligaten Teil der Arbeitszeit überlassen sie den Lehrkräften zur selbstständigen Organisation in eigener professioneller Verantwortung. Bei Änderungen der Unterrichtsverpflichtung oder bei neuen Anforderungen an das Schulsystem kommt damit den Lehrkräften allein die Verantwortung zu, individuell zu entscheiden, welche Anteile ihrer Tätigkeit sie anpassen, d.h. reduzieren müssen bzw. können, um im Arbeitszeitrahmen zu bleiben. Dabei sind sie nicht nur mit einem Wachstum zusätzlicher Aufgaben, sondern im pädagogischen und professionellen Sinne auch mit einer potenziell „grenzenlosen Aufgabenstellung" (Rothland 2013) bei der Erfüllung des Bildungsauftrags konfrontiert.

Von Seiten der Länder wird dieser obligate Teil der Arbeitszeit als nahezu beliebig variabel behandelt. Diesem Selbstverständnis folgend treffen neue (gesellschaftliche) Herausforderungen an das Schulsystem zunächst einmal auf die individuelle Verantwortung der einzelnen Lehrkräfte, die Herausforderungen im obligaten Teil ihrer Arbeitszeit selbst zu bewältigen. Folgerichtig haben sich die Deputatsvorgaben in Deutschland trotz großer Arbeitszeitverkürzungen in anderen Branchen und Berufen und trotz aller Kritik seit über einhundert Jahren als erstaunlich resistent erwiesen. Seit langem berichten Lehrkräfte darüber, dass ihr Bildungs- und Arbeitsauftrag die Einhaltung einer Vierzig-Stunden-Woche in der Praxis nicht ermöglicht, sondern systematisch Mehrarbeit erforderlich mache, um alle dienstlichen Verpflichtungen und pädagogischen Anforderungen zu erfüllen. Solche Beschwerden wurden regelmäßig mit dem Argument zurückgewiesen, dass es keine Möglichkeiten gebe, Arbeitszeiten angemessen zu bestimmen. Die Arbeitszeit von Lehrkräften wurde jahrzehntelang für unbestimmbar gehalten. Lehrkräfte seien nicht nur selbst für die Einhaltung ihrer Arbeitszeit verantwortlich, die individuellen und schul(form)spezifischen Einflussgrößen seien insgesamt zu vielfältig und die methodischen Herausforderungen einer angemessenen Erfassung der Arbeitszeit von Lehrkräften zu groß.

Studien zur Arbeitszeit von Lehrkräften

Dies hat sich in den letzten Jahren durch eine Mischung aus vereinfachter (digitaler) Zeiterfassung, juristischen Weiterentwicklungen und konzeptionellen Methodeninnovationen geändert. Inzwischen liegen eine Reihe normenkonformer Zeiterfassungsstudien vor, die sich konsistent in die Befunde und Erkenntnisse aus historischen Vorgängerstudien der letzten sechzig Jahre einreihen (Mußmann und Riethmüller 2014; Mußmann et al. 2016; Mußmann et al. 2020). Zudem liegen erstmals seit langem bundesweit repräsentative Orientierungswerte zur Arbeitszeit von Lehrkräften vor. Zum einen die unvollständig veröffentlichten Werte einer Erhebung gymnasialer Oberstufen aus dem Jahr 2018. Sie ermittelte eine durchschnittliche Wochenarbeitszeit je nach Erhebungsverfahren zwischen 42:48 (Schätzverfahren) und 45:12 Stunden:Minuten (Arbeitszeitdokumentation) für Vollzeitkräfte (Kreuzfeld et al. 2022). Da die SOLL-Arbeitszeit nicht kontrolliert wurde, legt die Autorengruppe 40 Stunden als allgemeinen Vergleichswert für die Ermittlung von Mehrarbeit nahe. Neben den SOLL-Werten bleibt allerdings die Arbeit von Lehrkräften in Ferien und die relative Mehrarbeit von Teilzeitkräften ebenso unberücksichtigt wie unterschiedliche Beamtenarbeitszeiten in den Ländern.

Die aktuelle Studie „Digitalisierung im Schulsystem 2021" ermittelt auf Basis der Spezifika der Arbeitszeitverordnungen der einzelnen Bundesländer zunächst eine SOLL-Arbeitszeit von 46:48 Stunden: Minuten pro Schulwoche bei einer 100 %-Stelle (einschließlich der Arbeitszeit in den Ferien; Mußmann et al. 2021 a). Anschließend wurden SOLL- und geschätzte IST-Zeiten von 2.202 Lehrkräften an Gymnasien und Gesamtschulen (inkl. vergleichbarer Schulformen) auf individueller Ebene bilanziert und aggregiert analysiert. Einschließlich der in analoger Weise auf Schulwochen umgerechneten Arbeiten in Ferienzeiten standen im Jahr 2021 der SOLL-Arbeitszeit von 46:48 Stunden:Minuten durchschnittlich 49:56 Stunden:Minuten (IST) pro Schulwoche gegenüber. In diesen Wert geht normenkonform die tatsächliche Arbeitszeit (IST) von Vollzeit- und auch Teilzeitkräften anteilig, vergleichbar und normiert auf Vollzeitlehreräquivalente ein (VZLÄ, 100 %) (vgl. Abbildung 1).

In der Bilanz ergibt dies deutschlandweit eine durchschnittliche geschätzte Mehrarbeit von +3:08 Stunden:Minuten. Der Gesamtwert liegt konsistent um ca. 30 bis 60 Minuten über früheren Vergleichsstudien (Mußmann und Riethmüller 2014; Mußmann et al. 2016; Mußmann et al. 2020). Der Überschuss muss wohl als Effekt der aktuellen Herausforderungen gewertet werden, ohne dass detailliert zwischen Corona- und Digitalisierungs-Folgen unterschieden werden könnte.

Sechs zentrale Befunde

Die bundesweiten Arbeitszeitdaten bestätigen, dass seit langem bekannte Probleme der Arbeitszeitbelastung von Lehrkräften in den letzten Jahren keineswegs gelöst wurden. Der Forschungsstand lässt sich in sechs zentralen Befunden zusammenfassen.

1. Deutschlands Lehrkräfte gehören international zur Spitzengruppe bei den verordneten SOLL-Arbeitszeiten

Im internationalen Vergleich sind die SOLL- oder Regelarbeitszeiten für Lehrkräfte in Deutschland („Pflichtstunden")

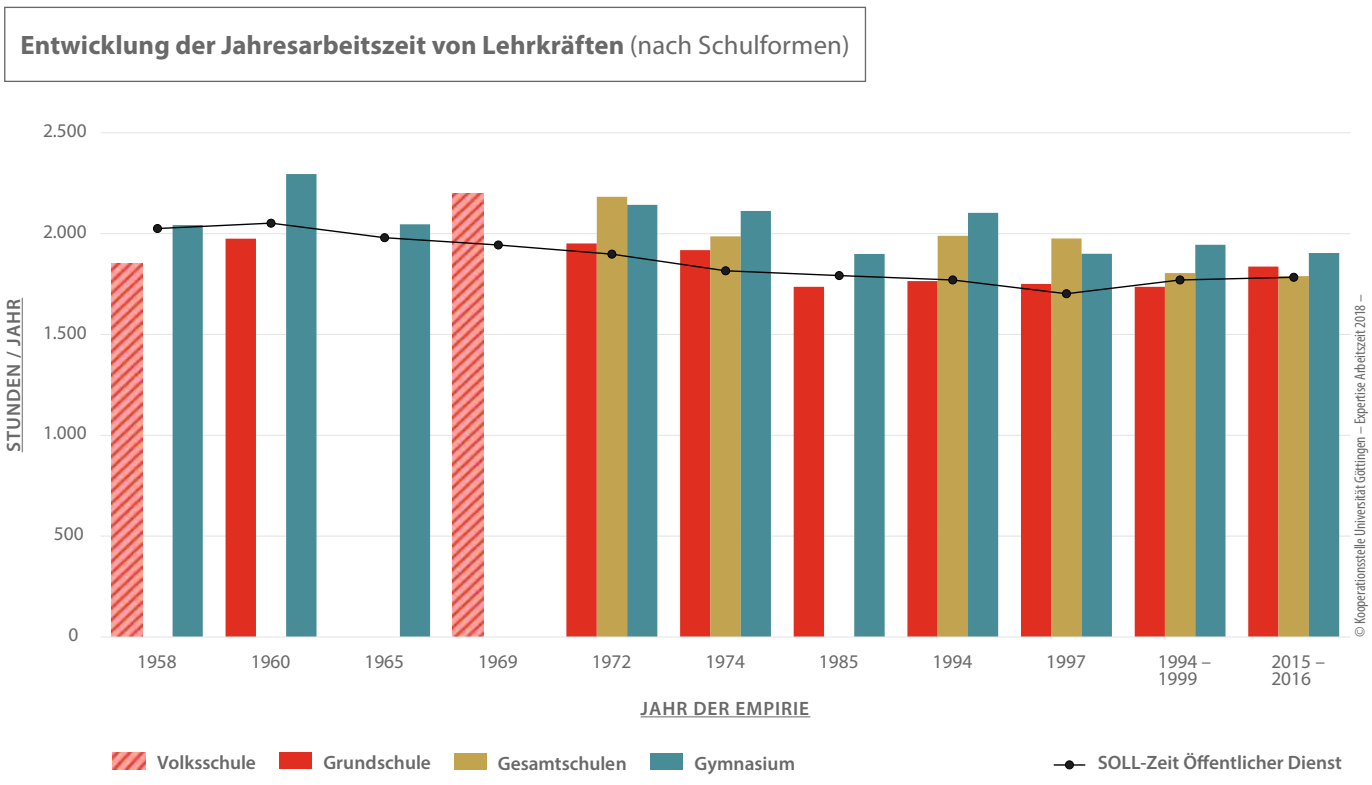


*Abbildung 2: Vergleich zur Arbeitszeitverpflichtung von Verwaltungsbeamt*innen (Hardwig und Mußmann 2018, S. 64)*

ebenso wie die gesetzlich geltenden Jahresarbeitszeiten seit Jahrzehnten hoch (Mußmann et al. 2020, S. 81). Werden sie vollständig im Unterricht eingesetzt, sind deutsche Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich für 717 bis 800 Zeitstunden Unterricht im Jahr verantwortlich, Lehrkräfte im OECD-Durchschnitt für zwischen 667 bis 783 und im EU23-Durchschnitt für zwischen 643 bis 754 Zeitstunden (Stand 2018). Bei den Jahresarbeitszeiten insgesamt fallen für deutsche Lehrkräfte abhängig von der Schulstufe zwischen 155 (OECD) und 250 (EU 23) Zeitstunden pro Jahr mehr an (Spanne zwischen 1.539 Std. / EU 23 und 1.769 Std. / Deutschland).
Deutsche Lehrkräfte haben also besonders lange SOLL-Vorgaben: sie stehen nicht nur bei den verordneten Unterrichtsverpflichtungen (SOLL), sondern auch bei den verordneten Jahresarbeitszeiten (SOLL) an der Spitze in Europa.

2. Deutschlands Lehrkräfte erreichen ausgesprochen lange IST-Arbeitszeiten

Ausgehend von diesem Spitzenplatz bei den Arbeitszeitvorgaben (SOLL) wundert es nicht, dass deutsche Lehrkräfte auch bei den tatsächlichen Arbeitszeiten (IST) im Durchschnitt ausgesprochen lange Arbeitszeiten erreichen. Lehrkräfte sind aufgrund der hohen Arbeitszeitvorgaben im Deputatssystem gegenüber vergleichbaren Beschäftigten im Öffentlichen Dienst schlechter gestellt, auch wurden Arbeitszeitverkürzungen erst mit Verzögerung realisiert (vgl. Abbildung 2).

3. Für die pädagogische Kernaufgabe des Unterrichtens steht immer weniger Zeit zur Verfügung

Es wäre falsch, die zeitliche Belastung der Lehrkräfte allein an der Nettounterrichtszeit festzumachen, denn in den letzten sechzig Jahren zeigt sich eine schwerwiegende strukturelle Verschiebung von Unterricht und unterrichtsnaher Lehrarbeit hin zu den außerunterrichtlichen Tätigkeiten. In den Grundschulen reduzierte sich der Anteil reinen Unterrichts von ca. 50 Prozent auf heute ca. 40 Prozent, in den Gymnasien von ca. 40 Prozent auf heute ca. 30 Prozent. Gleichzeitig hat sich der außerunterrichtliche Zeitanteil in beiden Schulformen mehr als verdoppelt (vgl. Abbildung 3). Das professionelle Anforderungsprofil von Lehrkräften hat sich über die Jahrzehnte ebenso schleichend wie nachhaltig verändert, so dass pädagogische Kerntätigkeiten quantitativ immer weniger Raum einnehmen.

4. Die auf die Schulzeit verdichtete Arbeitszeit birgt aufgrund von Mehrarbeit, Spitzenbelastungen und fehlenden Erholzeiten erhebliche Gesundheitsgefährdungen

Der Berufsalltag von Lehrkräften ist gekennzeichnet durch fehlende Erholzeiten an Schultagen (Schulpausen häufig ohne Erholungsmöglichkeiten) bzw. während der Schulwochen (Arbeit an Wochenenden häufig die Regel) und wiederkehrende Phasen mit Spitzenbelastungen. Bei den qualitativen, psychosozialen Belastungsmerkmalen fallen insbesondere hohe emotionale und psychische Beanspruchungen, ein Qualitätsdilemma unter Zeitdruck sowie generell Entgrenzungserfahrungen (bzw. fehlende Work-Life-Balance) auf.
Auch andere Studien aus den letzten Jahren bestätigen diese Befunde: Nübling et al. (2012) konnten im Rahmen einer landesweiten Gefährdungsbeurteilung in Baden-Württemberg und einer weiteren Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit von Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen (Nübling et al. 2018) eine Vielzahl bekannter Befunde

„Lehrkräfte leisten Mehrarbeit, bezogen auf Schulwochen und auch auf Jahresarbeitszeiten. Teilzeitkräfte bringen überproportional hohe Mehrarbeitsanteile ein."

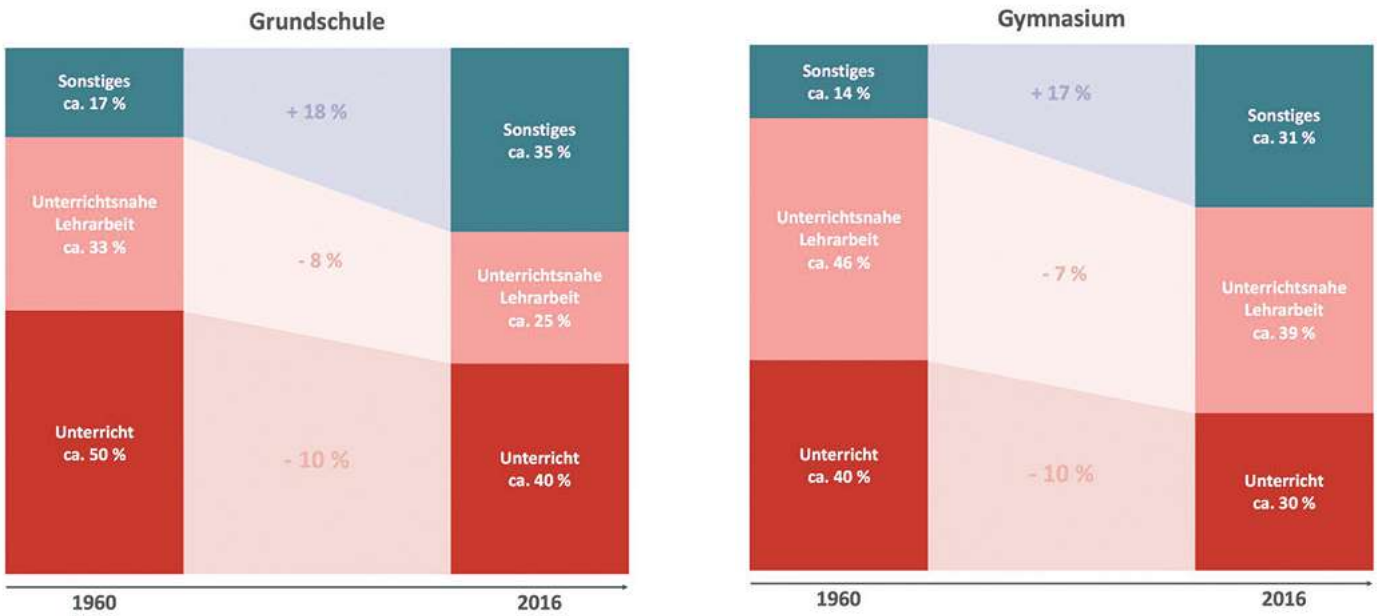
replizieren. Zusätzlich zu schon genannten Faktoren fielen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen (leicht) erhöhte Burnout-Werte sowie ein höherer Anteil von Rollenkonflikten auf. Weitere einschlägige Ergebnisse finden sich in einem Gutachten der vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (2014) zu psychischen Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. In einer Literaturstudie kommen Scheuch et al. (2015) zu dem Ergebnis, dass „psychische und psychosomatische Erkrankungen (...) bei Lehrkräften häufiger vor(kommen) als in anderen Berufen, ebenso unspezifische Beschwerden wie Erschöpfung, Müdigkeit, Kopfschmerzen und Angespanntheit. Zwar wird bei 3 – 5 Prozent der Lehrkräfte ein Burnout angenommen, allerdings gibt es keine verlässlichen Daten". (Scheuch et al. 2015, S. 347)
Dies bestätigte sich in einer Erhebung 2018: „Teachers are at increased risk of stress-related illnesses and burnout symptoms" (Seibt und Kreuzfeld 2021, S. 1). Den wesentlichen Treiber für psychische Gesundheitsgefährdungen stellen die Persönlichkeitsfaktoren „Überengagement" und die „Unfähigkeit, sich zu erholen" dar (ebd.). Allerdings ist aufgrund der individuellen Regulationsmöglichkeiten der Lehrkräfte bei der Arbeitszeit der statistische Zusammenhang zwischen der Länge der Arbeitszeit und dem Gesundheitszustand erklärlicherweise nicht sehr stark ausgeprägt (Kreuzfeld et al. 2022; Seibt und Kreuzfeld 2021).
Den Trend zur Mehrarbeit von Lehrkräften mit Deputatsmodell bestätigt die Schweizer „Arbeitszeiterhebung 2019" (Brägger 2019). Dabei wird insbesondere der Trend bestätigt, in Teilzeit auszuweichen, wenn Belastungen als zu hoch eingestuft werden. Die Arbeitssituation von Berufsschullehrkräften in Baden-Württemberg hat eine forsa-Studie im Auftrag des Berufsschullehrerverbands Baden-Württemberg (BLV) Anfang 2019 untersucht (forsa 2019, S. 12 – 15). Herausgestellt wird, dass für 77 Prozent der Berufsschullehrkräfte die außerunterrichtlichen Aufgaben inzwischen zu viel Zeit in Anspruch nehmen und dass darüber hinaus für 79 Prozent der Lehrkräfte die dafür gewährten Anrechnungsstunden etwas (30 Prozent) oder deutlich (49 Prozent) zu niedrig bemessen sind.

5. Die Komplexität der Einflussfaktoren führt zu einer extremen Streuung der individuellen Arbeitszeiten

Die wesentlichen Einflussfaktoren auf die Dauer der Arbeitszeit sind bekannt und grob quantifizierbar. Einen bedeutenden Einfluss in individuell verschiedenen Kombinationen haben sowohl Schulformen, Fächer, Jahrgangsstufen, Klassenstärke, verschiedenste Funktionsaufgaben z. B. in Schulleitungen, als auch Alter, Teilzeittätigkeit, professionelle Einstellungen, Kompetenzen sowie Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). Es existieren teils extreme Streuungen in der Arbeitszeit zwischen einzelnen Lehrkraftgruppen. Als Folge von Corona und Digitalisierung sind die Bandbreiten noch gewachsen.

6. Qualitative Beanspruchungen sind unabhängig von der reinen Zeitbelastung ein eigenständiges Gestaltungsfeld

Zwar steigen mit der Länge der Arbeitswoche (IST) auch die Beanspruchungen durch die Arbeit, doch die subjektive Bewertung der Arbeitsbedingungen hängt nicht mechanisch von der absoluten Länge der Arbeitszeit ab. Vielmehr entspricht es dem Stand der Diskussion, dass auch die qualitativen Belastungen in ihrer Vielfalt beachtet und arbeitspolitisch gestaltet werden müssen.
Bei einer Analyse der Daten der Frankfurter Arbeitszeit- und Arbeitsbelastungsstudie



© 2018 Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Universität Göttingen

Abbildung 3: Strukturelle Verschiebung von Unterricht hin zu außerunterrichtlichen Tätigkeiten (Expertengremium Arbeitszeitanalyse 2018b)

2020 zeigten sich für alle Lehrkräfte besondere Belastungen aus der Zunahme außerunterrichtlicher Aufgaben. Eine große Mehrheit fühlte sich durch das Ausmaß der außerunterrichtlichen Verpflichtungen überfordert, 73 Prozent empfanden es als (eher) stark beanspruchend, dass dadurch ihre Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zu knapp war, 63 Prozent dass die Qualität ihres Unterrichts darunter litt. Außerunterrichtliche Tätigkeiten waren neben dem Unterrichten in großen Klassen und höheren Unterrichtsanteilen in höheren Klassenstufen die dritte identifizierte Hauptquelle für eine starke Überschreitung der SOLL-Arbeitszeiten. Konkret kritisierten Frankfurter Lehrkräfte auch die Zunahme von Verwaltungsaufgaben und Dokumentationsverpflichtungen sowie die steigende Zeit für Konferenzen und Sitzungen (Mußmann et al. 2020).

Zukünftige Herausforderungen

Nach dem Ende der Corona-Pandemie wird es ganz wesentlich um die Gestaltung des viel beschworenen „neuen Normals" an deutschen Schulen gehen. Der Digitalisierungsschub war pandemiegeprägt. Vielfach wurden digitale Lösungen ad hoc und zur kurzfristigen Aufrechterhaltung der Unterrichtsverpflichtung realisiert, folgten aber nicht einer fachlich und partizipativ entwickelten digitalen Schulstrategie oder wohldurchdachten Medienbildungskonzepten. Nicht alles, was zur Realisierung von Homeschooling, Hybrid- und Wechselunterricht sinnvoll war, wird dauerhaft zur digitalen Schulpraxis gehören. Aber wichtige Erfahrungen mit digitalen Medien und Formen digitalen Lehrens und Lernens liegen vor. An sie gilt es anzuschließen. Soll ein Rückfall in den Status quo ante vermieden werden, geht es zukünftig um (Weiter-)Entwicklung und Etablierung zeitgemäßer professioneller und pädagogisch sinnvoller Formen digital unterstützten Lehrens und Lernens – am besten schulspezifisch.

Zur Bewältigung der aktuellen Herausforderungen im Schulsystem sind Lehrkräfte notwendig, die sich engagiert und mit ausreichenden Zeit- und Handlungsspielräumen versehen den neuen Herausforderungen widmen können. Die Spielräume sind jedoch erkennbar eng oder nicht vorhanden.

Belastbare und konsistente Erkenntnisse zu den Stellgrößen der notwendigen Belastungsreduktion und eine Vielzahl von Maßnahmenempfehlungen liegen vor. Mit Blick auf die bislang nur bundesweit vorliegenden aktuellen Befunde im Rahmen der Studie „Digitalisierung im Schulsystem 2021" ist es darüber hinaus sinnvoll, durch Sonderauswertungen den spezifischen Merkmalen und Besonderheiten einzelner Bundesländer nachzugehen.

Frank Mußmann
Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen

Fazit

Eine Mehrheit der Lehrkräfte in Deutschland arbeitet seit Jahrzehnten oberhalb arbeitszeitrechtlicher und tariflicher Normvorgaben. Sie leisten Mehrarbeit, sowohl bezogen auf Schulwochen als auch auf Jahresarbeitszeiten. Teilzeitkräfte bringen überproportional hohe Mehrarbeitsanteile ein.

Für die pädagogische Kernaufgabe des Unterrichtens steht immer weniger Zeit zur Verfügung, während außerunterrichtliche Tätigkeiten deutlich mehr Raum einnehmen.

Relevante Teilgruppen hochbelasteter Lehrkräfte verstoßen gegen gesetzliche Arbeitsschutznormen, indem sie regelmäßig mehr als 48 Stunden pro Woche arbeiten. Das hat deutliche Auswirkungen auf das Belastungserleben und verschärft bekannte gesundheitliche Risiken des Berufsstandes.

Langfassung des Artikels unter:
- www.kooperationsstelle.uni-goettingen.de/dokumentation/forschungsstand-2022

Göttinger Lehrkraft-Studien unter:
- www.arbeitszeitstudie.de
- www.digitalisierung-studie.de

REFERENZRAHMEN SCHULQUALITÄT

Ein Qualitätsrahmen macht noch keine gute Schule

Als zentralen Baustein des „Qualitätskonzepts" hat das Kultusministerium im Juni eine erste Version des Referenzrahmens Schulqualität vorgestellt. Er wurde vom Institut für Bildungsanalysen (IBBW) entwickelt und kann bis 12. August von allen Interessierten kommentiert werden. Eine Einschätzung von Wolfgang Straub, Mitglied im GEW-Vorstandsbereich Allgemeine Bildung.

Der Referenzrahmen Schulqualität soll in vielen Bereichen der Qualitätsentwicklung zum Einsatz kommen. Er soll Orientierung für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung geben, Grundlage für die Beratung von Schulen und für Zielvereinbarungen zwischen Schulleitungen und Schulaufsicht sein und Schulen in ihrer Schulentwicklung unterstützen. Das kann er nur leisten, wenn alle Beteiligten auf diese Aufgaben fachlich vorbereitet sind, genügend Zeit dafür und die notwendige Sensibilität im Umgang miteinander haben. Die Implementierung und die Rahmenbedingungen, die für seine erfolgreiche Anwendung notwendig sind, müssen geplant und mit zusätzlichen Ressourcen unterlegt werden. Das Kultusministerium sollte die Überlegungen und Entscheidungen dazu bereits bei der Einführung des Referenzrahmens kommunizieren. Im Zentrum der Schulentwicklung sollten die Schulen stehen. Sie müssen ihre Entwicklung gestalten, reflektieren und die dafür notwendigen Prozesse verstetigen können. Dazu brauchen sie Zeit, Ressourcen und wirksame externe Unterstützung. Ansonsten laufen die Prozesse ins Leere oder sie werden vermieden. Schulqualität hängt zentral von guten Arbeits- und Lernbedingungen in unseren Schulen ab.

An wen richtet sich der Referenzrahmen Schulqualität?

Der Referenzrahmen Schulqualität wirkt wie ein Input-Output-Modell. Zunächst werden Rahmenbedingungen der Einzelschule aufgezählt. In den folgenden Kapiteln geht es um die schulische Arbeit. Diese wird in vier Qualitätsbereichen beschrieben: „Lehren und Lernen", „Professionalität und Zusammenarbeit", „Führung und Management" und „Datengestützte Schulentwicklung". Zur Beschreibung der Prozesse sind alle Qualitätsbereiche mit entsprechenden Merkmalen und Qualitätsstandards hinterlegt. Das letzte Kapitel „Ergebnisse" wirkt wie nachträglich angehängt und sein Bezug zu den vorher beschriebenen Qualitätsmerkmalen wird nicht klar.

> *„Es ist positiv, dass der Referenzrahmen auch Teamarbeit, Austausch und Feedback als wichtige Bestandteile professionellen Handelns beschreibt."*

Der Referenzrahmen Schulqualität sollte berücksichtigen, dass schulische Rahmenbedingungen wie Zusammensetzung der Schüler*innen, räumliche und sächliche Ausstattung die Qualität von Schule maßgeblich beeinflussen. Deutlich stärker sollte herausgehoben werden, dass die Verantwortung für die Qualität schulischer Bildung von vielen Akteur*innen getragen wird. Eine gute Personalausstattung ist eine zentrale Bedingung für gute Qualität. Lehrkräfte und Schulleitungen können sie aber kaum beeinflussen. Eine hohe Innovations- und Fortbildungsbereitschaft der Lehrkräfte befördert die Schulqualität. Genauso wichtig ist jedoch, dass den Akteur*innen dabei professionelle Unterstützung, qualifizierte Fortbildner*innen und passgenaue Inhalte und Formate angeboten werden. Dafür sind die angekündigten Berufsbilder für Ausbilder*innen und Fortbildner*innen überfällig.

Zu wenig innovatives Verständnis von Unterricht

Im Qualitätsbereich „Lehren und Lernen" fokussieren drei der sieben Merkmale auf die Tiefenstrukturen des Unterrichts. Die Qualitätsstandards für den Unterricht sind aus der Perspektive eines adaptiven Frontalunterrichts formuliert, bei dem auch selbstständige Schülerarbeitsphasen von der Lehrkraft geplant und gesteuert sind. Dieses Unterrichtsverständnis bleibt hinter der Entwicklung innovativer Schulen zurück, welche die Lernprozesse der Schüler*innen in den Mittelpunkt stellen. Das wird deutlich, wenn man die Formulierungen des Referenzrahmens mit den Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises vergleicht.

Die Messlatte für Unterrichtsqualität liegt im Referenzrahmen hoch: Guter Unterricht ist fachlich fundiert, kognitiv aktivierend, differenzierend, weitgehend störungsfrei. Die Lernenden werden bei der Erreichung der Lernziele ermutigt und konstruktiv unterstützt. Der Unterricht beginnt pünktlich und die Lernzeit wird effektiv genutzt. Und doch geht alle Aktivität überwiegend von der Lehrperson aus. Anders beim Deutschen Schulpreis. Dort fragt man im Qualitätsbereich Unterricht zunächst: „Wie fest ist selbständiges und selbstgesteuertes Lernen im Unterricht aller Jahrgänge etabliert? Wie werden individualisiertes und gemeinschaftliches Lernen der Schüler*innen ausbalanciert?" Bei diesem Vergleich geht es um den Blick der

Schule auf Lernen und die Offenheit von Lernsituationen für Schüleraktivitäten. Es geht um die Stärkung von Lernkonzepten, welche die Eigenverantwortung der Schüler*innen fördern.
Positiv ist, dass der Referenzrahmen gegenüber dem Feedbackbogen Unterricht ein erweitertes Verständnis schulischen Lernens zugrunde legt. So sind fachliche und überfachliche Inhalte des Unterrichts für die Qualität schulischen Lernens genauso bedeutsam, wie Demokratiebildung und außerschulische Lernorte. Positiv ist auch, dass der Umgang mit Heterogenität als wichtiges Qualitätsmerkmal aufgenommen ist. Warum bei diesem Thema die Inklusion gar nicht auftaucht, ist angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung des Themas nicht verständlich.
Den sieben Qualitätsmerkmalen im Bereich des Lehrens und Lernens ist jedoch gemeinsam, dass die Aktivität eher auf der Seite der Lehrperson liegt. Auch hier zeigt der Deutsche Schulpreis, dass innovative Schulen einen viel stärkeren Fokus auf die Verantwortung der Schüler*innen für ihr Lernen legen, weshalb dieser Verantwortung auch ein eigener Qualitätsbereich gewidmet ist. Die Übernahme der Verantwortung der Schüler*innen für ihr eigenes Lernen und für den Lernerfolg ihrer Lerngruppe ist hier ein zentrales Qualitätsmerkmal, das sich so im Referenzrahmen nicht findet.
Eher defensiv geht der Referenzrahmen mit dem Thema Leistung um. Auch hier zeigt ein Vergleich mit den Kriterien des deutschen Schulpreises, dass innovative Schulen über differenzierte Konzepte zur Leistungsfeststellung, zur Leistungsrückmeldung und zur Leistungsförderung verfügen. Dem sollte ein Referenzrahmen Schulqualität ebenfalls Rechnung tragen.

*Professionalität und Zusammenarbeit als gemeinsame Aufgabe aller Akteur*innen*

Es ist positiv, dass der Referenzrahmen nicht nur auf die Professionalität der Lehrkräfte in fachlicher, pädagogischer und didaktischer Hinsicht Wert legt, sondern auch Teamarbeit, Austausch und Feedback als wichtige Bestandteile professionellen Handelns beschreibt. Es wäre dennoch wünschenswert, dass die professionelle Weiterentwicklung noch stärker als Aufgabe der gesamten Schule wahrgenommen wird. Dafür sind gemeinsam formulierte Entwicklungsziele, eine darauf aufbauende Fortbildungsplanung, professionelle Lerngemeinschaften genauso notwendig wie verbindliche Teamstrukturen sowie klare Kommunikationswege.
Der Schulleitung kommt eine zentrale Rolle für die Schulqualität zu. Insofern beschreibt der Qualitätsrahmen die Anforderungen an ein zeitgemäßes Führungshandeln zutreffend. Genannt werden eine transparente Schulorganisation, funktionierende Abläufe, effiziente Konferenzgestaltung, Delegation und ein überzeugendes Führungsverhalten.
Die gemeinsame Verantwortung aller am Schulleben Beteiligter für die Schulentwicklung findet sich in einem eigenen Qualitätsbereich zur Datengestützten Schulentwicklung wieder. Hier sollte das gemeinsame Verständnis von Schule als lernender Organisation noch stärker handlungsleitend sein und über den beschriebenen Prozessen stehen. Alle Beteiligten arbeiten an den Zielen der Schule, leiten daraus Entwicklungsmaßnahmen ab und reflektieren gemeinsam Entwicklungsfortschritte. Idealerweise werden sie dabei von externen Profis unterstützt.

„Mit Unterrichtsausfall, Überlastung und fachfremden Kräften lässt sich Qualität schwer erreichen."

Grenzen eines Referenzrahmens Schulqualität

Im Referenzrahmen werden sehr anspruchsvolle Qualitätsstandards formuliert. Bislang stellt die Politik den Schulen die zur Erreichung dieser Standards notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen nicht zur Verfügung. Es gefährdet die Akzeptanz und den Erfolg des Referenzrahmens, wenn seine Ziele und Ansprüche als unerreichbar wahrgenommen werden. Die GEW wird diese Aspekte in einer ausführlichen Rückmeldung an das IBBW deutlich machen.
Wir brauchen in Baden-Württemberg ein breites Verständnis darüber, was Schulen leisten sollen und wie wir gute schulische Bildung verstehen. Das leistet der Referenzrahmen nicht. Es ist deshalb Zeit, dass wir einen umfassenden Diskussionsprozess darüber mit Zielperspektiven beginnen.
Guter Unterricht setzt voraus, dass er stattfindet. Die Schulen leiden sehr unter dem aktuellen Lehrkräftemangel. Mit Unterrichtsausfall, Überlastung und fachfremden Kräften lässt sich Qualität schwer erreichen. Solange die Bildungspolitik kein Konzept zur Behebung des Personalmangels vorlegt, wird ein anspruchsvoller Referenzrahmen eher demotivieren als zur Qualitätsverbesserung beitragenn.

Wolfgang Straub
Mitglied im Vorstandsbereich Allgemeine Bildung der GEW Baden-Württemberg

Kritik und Anregungen über Rückmeldeportal

*Bis zum 12. August können alle interessierten Kolleg*innen und Schulen Kritik und Anregungen zum Referenzrahmen über das Rückmeldeportal einbringen.*

www.gew-bw.de/referenzrahmen-schulqualitaet-bawue

Im Herbst kommt ein überarbeiteter Referenzrahmen. Er soll zum Schuljahrsbeginn 2023/24 fertig sein. Derzeit ist noch nicht klar, ob und in welcher Form er für die Arbeit an den Schulen verbindlich werden soll.

Qualitätsbereiche Deutscher Schulpreis:
www.gew-bw.de/qualitaetsbereiche-deutscher-schulpreis

AKTUELLE ENTSCHEIDUNG DES BUNDESVERFASSUNGSGERICHTS

Es gibt ein Grundrecht auf schulische Bildung

Wie ist der Schulbesuch von flüchtenden Kindern und Jugendlichen, beispielsweise jener, die aktuell aus der Ukraine kommen, rechtlich geregelt? Auch Corona hat mit Schulschließungen und Homeschooling Fragen zum Recht auf Bildung aufgeworfen. Ende 2021 hat das Bundesverfassungsgericht einiges klargestellt. Michael Rux informiert grundlegend über die Schulpflicht und das schulische Bildungsrecht.

Foto: imago

Das Grundgesetz bestimmt zwar in Artikel 6, dass Pflege und Erziehung der Kinder das „natürliche Recht der Eltern" seien, und bezeichnet dieses zugleich als die „zuvörderst ihnen obliegende Pflicht". Anders als in Staaten wie Dänemark, einigen Kantonen der Schweiz oder den USA besteht in Deutschland jedoch kein Recht auf „Homeschooling" oder „Home Education", also auf Formen der Bildung und Erziehung, bei denen die Kinder zu Hause oder an anderen Orten außerhalb einer Schule von den Eltern oder von Privatlehrkräften unterrichtet werden.

Vielmehr besteht in Deutschland seit 1919 (Weimarer Reichsverfassung) eine „allgemeine Schulpflicht". Ursprünglich war diese Pflicht zum Schulbesuch im 18. und 19. Jahrhundert von den monarchischen Landesherren schrittweise eingeführt worden, weil sich herausgestellt hatte, dass die ungebildeten Bauernsöhne für den Kriegsdienst ungeeignet waren: Sie konnten weder lesen noch schreiben oder gar rechnen.

Diese Pflicht ist heute nicht mehr bundesrechtlich geregelt (das Grundgesetz bestimmt in Art. 7 Abs. 1 lediglich: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates"); vielmehr ist sie in allen deutschen Bundesländern landesrechtlich definiert, in Baden-Württemberg in der Landesverfassung (Art. 14 Abs. 1). Das Schulgesetz (§§ 72 ff.) regelt im Einzelnen, wer „schulpflichtig" ist.

Demzufolge sind so gut wie alle Kinder und Jugendlichen in Baden-Württemberg verpflichtet, eine Schule zu besuchen.
Unter Schule sind nicht nur die vom Staat (in der Regel von den Kommunen) unterhaltenen und vom jeweiligen Bundesland zumindest teilfinanzierten öffentlichen Einrichtungen zu verstehen, sondern auch privat betriebene schulische Einrichtungen. Das „Recht zur Errichtung von privaten Schulen" wird im Grundgesetz gewährleistet (Art. 7 Abs. 4). Die Einzelheiten stehen im Privatschulgesetz.

Schulpflicht für alle – auch für ausländische Kinder

Schulpflicht besteht für alle Kinder und Jugendlichen, die in Baden-Württemberg ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungs- oder Arbeitsstätte haben (Schulgesetz § 72 Abs. 1). Diese Pflicht besteht unabhängig von der Herkunft bzw. Staatsangehörigkeit. Schulpflichtig ist auch, wem aufgrund eines Asylantrags der Aufenthalt im Land gestattet ist oder wer „geduldet" wird, unabhängig davon, ob er / sie selbst diese Voraussetzungen erfüllt oder nur ein Elternteil. Die Schulpflicht beginnt sechs Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland und besteht bis zur Erfüllung der Ausreisepflicht fort.
Auf aus dem Ausland einreisende Kinder und Jugendliche lassen sich die Schulpflichtbestimmungen oft nur mit Schwierigkeiten anwenden, da sie teilweise keine oder keine vergleichbaren Zeugnisse vorlegen können. Die Feststellung, ob die Schulpflicht bereits erfüllt wurde, obliegt der Schulleitung nach pflichtgemäßem Ermessen: Es ist anzunehmen, dass sie die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben, wenn sie mindestens 15 Jahre alt sind. Ihre Berufsschulpflicht endet, falls das BVJ / Vorqualifizierungsjahr besucht wurde, gegebenenfalls schon vor Vollendung des 18. Lebensjahrs. Es empfiehlt sich, bei Jugendlichen, die bereits einen schulischen Abschluss im Ausland erreicht haben könnten, das Zeugnis dem zuständigen Regierungspräsidium Stuttgart (anerkennungsstelle@rps.bwl.de) zur Prüfung der Gleichwertigkeit vorzulegen.
Zwar können ausländische Jugendliche auf Antrag in besonderen Härtefällen von der Schulpflicht befreit werden, insbesondere wenn wegen der Kürze der verbleibenden Schulbesuchszeit eine sinnvolle Förderung nicht erwartet werden kann (Schulgesetz § 81). Um eine restriktive Anwendung sicherzustellen, obliegt diese Entscheidung aber nicht der Schule, sondern der Schulaufsichtsbehörde. Deren Ermessen ist durch die Verwaltungsvorschrift „Sprachförderung und Integration" gebunden. (Quelle: KM, 25.3.1999, Nr. IV / 1-6601.0 / 259)

> *„Es ist unzulässig, diese Kinder und Jugendlichen grundsätzlich und ohne Ansehen ihrer Bildungsvoraussetzungen dauerhaft in Vorbereitungsklassen und ähnliche Maßnahmen abzuschieben. "*

In dieser Verwaltungsvorschrift wird die Schule auf die Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen verpflichtet. Das Kultusministerium hat darin unter anderem festgelegt: „Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache besuchen so weit wie möglich die ihrem Alter und ihrer Leistung entsprechende Klasse der in Betracht kommenden Schulart". Soweit sie nicht wegen fehlender Deutschkenntnisse oder aufgrund besonderer Sprachschwierigkeiten Vorbereitungsklassen und -kurse besuchen, die jedoch nach bestimmter Frist in den regulären Schulbesuch einmünden, haben sie also Anspruch auf den Besuch des Unterrichts in regulären Schulklassen; die Aufnahme erfolgt nach der Multilateralen Versetzungsordnung oder einer individuellen Leistungsfeststellung. Es ist unzulässig, diese Kinder und Jugendlichen grundsätzlich und ohne Ansehen ihrer Bildungsvoraussetzungen dauerhaft in Vorbereitungsklassen und ähnliche Maßnahmen abzuschieben.

Schulbesuchsrecht für alle

Die Grundgesetzbestimmung „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates" befindet sich im Katalog der verfassungsrechtlich garantierten Grundrechte. Diese werden vorrangig als Freiheitsrechte oder sogar als Abwehrrechte gegenüber einem allmächtigen Staat verstanden: Dieser erlege seinen Bürger*innen Pflichten auf, und die Verfassung garantiere die verbleibenden Freiräume.
Dieses Verfassungsverständnis hat sich in den vergangenen Jahrzehnten verändert. Nicht zuletzt das Bundesverfassungsgericht hat mit wegweisenden Entscheidungen (beginnend mit dem Volkszählungsurteil vom 15. Dezember 1983) dazu beigetragen: Es hat darin ein Grundrecht auf „informationelle Selbstbestimmung" als Ausfluss des allgemeinen Persönlichkeitsrechts (Art. 2 GG) und der Menschenwürde definiert. Seit diesem Meilenstein des Datenschutzes hat sich auch im allgemeinen Rechtsbewusstsein die Perspektive geändert: Die Grundrechte dienen nicht mehr vorrangig der Abwehr von staatlichen Eingriffen, sondern sie erlegen dem Staat auch Pflichten auf und konstituieren ein Recht der Bürger*innen auf Gewährung von entsprechenden staatlichen Leistungen.
Implizite drückte sich dieser Leistungsanspruch zwar auch früher schon in Verfassungsbestimmungen und gesetzlichen Regelungen aus. Ein „Recht auf Bildung" ist bereits in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 enthalten. Die zentrale Norm für die völkerrechtliche Geltung des Rechts auf Bildung ist Art. 13 des von Deutschland ratifizierten Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (BGBl II 1973 S. 1569). Art. 28 der UN-Konvention über Kinderrechte garantiert ein Schulbesuchsrecht ohne Rücksicht auf den Status der Kinder und Jugendlichen (www.kinderrechtskonvention.info).
Die baden-württembergische Landesverfassung bestimmt in Art. 11: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung" und konstituiert auch eine entsprechende Leistungspflicht des Staates: „Das öffentliche Schulwesen ist nach diesem Grundsatz zu gestalten".

Recht auf Schulbesuch schon vor der Schulpflicht

Schon bisher ergab sich aus dieser Rechtslage, dass Kinder und Jugendliche bereits ein Recht auf Zugang zur schulischen Bildung (Schulbesuchsrecht)

besitzen, bevor sie formal schulpflichtig sind. Das ist vor allem für solche ausländischen Kinder und Jugendlichen wichtig, die formal nicht unter die Schulpflicht fallen: Außer wenn bereits bei Beginn des Aufenthaltes mit hinreichender Sicherheit feststeht, dass die Betroffenen kurzfristig wieder ausreisen, ist dieses Schulbesuchsrecht – vom ersten Tag ihres Aufenthalts an! – zu gewährleisten. Das gilt auch für Kinder und Jugendliche, die zunächst in Erstaufnahmestellen untergebracht, die von den Meldebehörden nicht erfasst sind, die sich unregistriert oder sogar illegal (sans papiers) in Deutschland aufhalten. Nach dem Aufenthaltsgesetz (§ 87) sind „Schulen sowie Bildungs- und Erziehungseinrichtungen" von der Verpflichtung ausgenommen, die Ausländerbehörde zu unterrichten, wenn sie „im Zusammenhang mit der Erfüllung ihrer Aufgaben", also dem Schulbesuch dieser Kinder, hiervon erfahren.

Um sicherzustellen, dass dieses Recht auch vor der erst nach sechs Monaten einsetzenden Pflicht zum Schulbesuch wahrgenommen werden kann, ist in der Verwaltungsvorschrift Schulpflicht (Durchsetzung) festgelegt, dass die Meldebehörden den Schulen die Daten der Schulpflichtigen ohne Rücksicht auf die Staatsangehörigkeit übermitteln müssen. Die Schule muss die Erziehungsberechtigten über das Recht ihres Kindes auf Schulbesuch informieren, wenn es wegen eines laufenden Asylverfahrens oder eines geduldeten Aufenthalts vor Ablauf von 6 Monaten nach dem Zuzug noch nicht schulpflichtig ist.

Werden diese Kinder oder Jugendlichen bei der Schule angemeldet, bzw. begehren sie als Volljährige die Aufnahme, besuchen sie die Schule mit allen Rechten und Pflichten. Sie sind deshalb beispielsweise unfallversichert und haben Anspruch auf Lernmittelfreiheit, müssen aber auch alle Pflichten erfüllen und können hierzu durch Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen angehalten werden.

Das Bundesverfassungsgericht setzt neue Maßstäbe

Ende 2021 hat das Bundesverfassungsgericht zur sogenannten „Bundesnotbremse II", den Schulschließungen im Rahmen der Corona-Pandemie, unmissverständlich klargestellt, dass der verfassungsrechtlichen Pflicht zum Schulbesuch ein Recht auf eine schulische Bildung durch den Staat gegenübersteht.

Beschluss vom 19.11.2021 (AZ: 1 BvR 971 / 21 – 1 BvR 1069 / 21), online abrufbar unter: www.bundesverfassungsgericht.de

In den amtlichen Leitsätzen wird zusammengefasst (Auszug):

1. Aus Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 7 Abs. 1 GG folgt ein Recht der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem Staat, ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit auch in der Gemeinschaft durch schulische Bildung zu unterstützen und zu fördern (Recht auf schulische Bildung).
2. Das Recht auf schulische Bildung umfasst verschiedene Gewährleistungsdimensionen:
   a. Es vermittelt den Kindern und Jugendlichen einen Anspruch auf Einhaltung eines für ihre chancengleiche Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten, enthält jedoch keinen originären Leistungsanspruch auf eine bestimmte Gestaltung staatlicher Schulen.
   b. Aus dem Recht auf schulische Bildung folgt zudem ein Recht auf gleichen Zugang zu staatlichen Bildungsangeboten im Rahmen des vorhandenen Schulsystems.
   c. Das Recht auf schulische Bildung umfasst auch ein Abwehrrecht gegen Maßnahmen, welche das aktuell eröffnete und auch wahrgenommene Bildungsangebot einer Schule einschränken, ohne das in Ausgestaltung des Art. 7 Abs. 1 GG geschaffene Schulsystem als solches zu verändern.
3. Entfällt der schulische Präsenzunterricht aus überwiegenden Gründen der Infektionsbekämpfung für einen längeren Zeitraum, sind die Länder nach Art. 7 Abs. 1 GG verpflichtet, den für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen unverzichtbaren Mindeststandard schulischer Bildung so weit wie möglich zu wahren. Sie haben dafür zu sorgen, dass bei einem Verbot von Präsenzunterricht nach Möglichkeit Distanzunterricht stattfindet. [...]"

Begründungen des Gerichts

Aus seiner ausführlichen Begründung, mit der das Bundesverfassungsgericht teilweise ausdrücklich von seiner bisherigen schulrechtlichen Rechtsprechung abweicht, einige Kernsätze (Rn. 46 f.):

„[...] Kinder selbst haben ein aus Art. 2 Abs. 1 GG abgeleitetes, gegen den Staat gerichtetes Recht auf Unterstützung und Förderung bei ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit in der sozialen Gemeinschaft; der Staat muss diejenigen Lebensbedingungen sichern, die für ihr gesundes Aufwachsen erforderlich sind. Diese im grundrechtlich geschützten Entfaltungsrecht der Kinder wurzelnde besondere Schutzverantwortung des Staates erstreckt sich auf alle für die Persönlichkeitsentwicklung wesentlichen Lebensbedingungen. Daher ist der Staat auch insoweit, als die Pflege- und Erziehungspflicht in den Händen der Eltern liegt, gegenüber dem Kind verpflichtet, Sorge zu tragen, dass es sich in der Obhut seiner Eltern tatsächlich zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit entwickeln kann [...]. Aus dem Recht des Kindes auf Unterstützung seiner Persönlichkeitsentwicklung können über die Sicherung der Elternverantwortung hinaus auch eigene, die elterliche Fürsorge unterstützende und ergänzende Pflichten des Staates gegenüber den Kindern erwachsen, wo dies für ihre Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam ist [...].

Das Grundgesetz sichert nicht nur die elterliche Pflege und Erziehung der Kinder gemäß Art. 6 Abs. 2 GG, sondern gewährleistet darüber hinaus eine staatliche Schulbildung als weitere Grundbedingung für die chancengerechte Entwicklung der Kinder zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit. Nach Art. 7 Abs. 1 GG kommt dem Staat die Aufgabe zu, ein Schulsystem zu schaffen, das allen Kindern und Jugendlichen gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet, um so ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit innerhalb der sozialen Gemeinschaft umfassend zu fördern und zu unterstützen [...].Der Staat kommt also, wenn er gemäß dem Auftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG die Schulbildung gewährleistet, zugleich seiner ihm nach Art. 2 Abs. 1 GG gegenüber den Kindern und Jugendlichen

obliegenden Pflicht nach, sie bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zu fördern. Das durch Art. 2 Abs. 1 GG geschützte Recht der Kinder und Jugendlichen ist folglich das subjektiv-rechtliche „Gegenstück" [...] zur objektiv-rechtlichen Pflicht des Staates aus Art. 7 Abs. 1 GG, schulische Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, die deren Persönlichkeitsentwicklung dienen [...]. Der Schutzbereich dieses Rechts umfasst, soweit es nicht um die durch Art. 12 Abs. 1 GG geschützte berufsbezogene Ausbildung geht [...], die Schulbildung als Ganzes. Ziel der Schulbildung ist die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit. So wie dieses Ziel gemeinsam mit elterlicher Fürsorge gefördert werden muss, kann die schulische Bildung nur bei einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken ihrer verschiedenen Elemente hierzu beitragen [...]. Einen wesentlichen Beitrag hierzu leistet die Herausbildung sozialer Kompetenzen durch die in der Schule stattfindende soziale Interaktion der Schülerinnen und Schüler untereinander und mit dem Lehrpersonal [...]. Die Schulbildung erfüllt so auch die Aufgabe, die elterliche Pflege und Erziehung bei der Förderung der Entwicklung der Kinder zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit zu ergänzen und durch die Herstellung gleicher Bildungschancen alle Kinder und Jugendlichen zu einer selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen [...].

In Rn. 62 formuliert das Gericht zusammenfassend: „Folglich kommen Schüler, wenn sie am Unterricht teilnehmen, nicht nur der Schulpflicht nach, sondern üben zugleich ihr nach Art. 2 Abs. 1 GG in Verbindung mit Art. 7 Abs. 1 GG geschütztes Recht aus, ihre Persönlichkeit mit Hilfe schulischer Bildung frei zu entfalten. Wird diese spezifisch schulische Entfaltungsmöglichkeit durch staatliche Maßnahmen eingeschränkt, liegt darin – wie bei Beeinträchtigungen anderer Grundrechte auch – ein Eingriff, gegen den sich Schüler wenden können".

Foto: imago

> *„Ziel der Schulbildung ist die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit."*
>
> *aus Begründungen des Verfassungsgerichts*

Fazit

Für mich heißt das: In den Zeiten der Monarchie war die Schulpflicht eingeführt worden, damit die ungebildeten Soldaten lesen, schreiben und rechnen lernen und die Befehle ihres Landesherrn ausführen konnten.

Heute hat der demokratische Staat ein anderes, für unsere Gesellschaft (über-) lebenswichtiges Interesse: Indem er alle Kinder und Jugendlichen verpflichtet, am Schulunterricht teilzunehmen, befähigt er sie nicht nur, von ihren Grundrechten tatsächlich Gebrauch zu machen, sondern er schafft auch die Grundlage für den Fortbestand und die Funktionsfähigkeit seiner Institutionen. Selbst das beste Homeschooling wäre dafür zu wenig. Es gibt ein Grundrecht auf Schulbildung – in unser aller Interesse.

Michael Rux

Gründer und Redakteur des GEW-Jahrbuchs,

seit 40 Jahren GEW-Experte für Schul- und Dienstrecht

Vielfältige Informationen des Kultusministeriums für Geflüchtete aus der Ukraine und für Helfende: *:*

- *www.km-bw.de/service/Infos+fuer+ukrainische+Fluechtende+und+Helfende*

FACHTAGUNG: DIGITALISIERUNG IN DER GRUNDSCHULE

Potenziale und Gefahren digitaler Medien

Digitale Medien in der Grundschule – brauchen Lehrkräfte sie wirklich oder muss nicht der Vermittlung analoger Kompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen oberste Priorität eingeräumt werden? Was macht den Einsatz digitaler Medien für die Grundschule notwendig und auch motivierend, besonders nach den Erfahrungen während der Pandemie? Eine Fachtagung der GEW ging Fragen wie diesen auf den Grund.

Zwei Referent*innen hatte die Landesfachgruppe Grundschule im Mai in die Landesakademie Esslingen eingeladen. Deren auf den ersten Blick kontroverse Positionen standen im Anschluss zur Diskussion.

Ralf Lankau, Professor für Gestaltung und Mediendesign an der Fachhochschule für Design in Offenburg gab in seinem Referat einen theoretischen Überblick, was Digitalisierung bedeutet und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind. „Etwas zu digitalisieren, bedeutet: analoge Inhalte, Signale oder Informationen maschinenlesbar machen“ (technische Transformation: in Daten / Dateien umwandeln). „Soziale Systeme wie Arbeit, Bildung, Gesundheit, Lernen, Kommunikation etc. zu digitalisieren heißt: Menschliches Verhalten maschinenlesbar machen.“

Foto: Corinna Blume

Teilnehmende der GEW-Tagung in der Landesakademie Esslingen

Gefahren sehen, Folgen beachten

Diese beiden Zitate verdeutlichen seine kritische Haltung besonders gegenüber der Digitalisierung in der Schule. Nach Ansicht Lankaus sei es nicht Aufgabe der Schule, das Digitale in die Pädagogik einzubringen, sondern zu prüfen, wo Digitales der Pädagogik nutzt und sie bereichert. Mit seiner Forderung, mögliche Folgen der Digitalisierung zu diskutieren, ging er auf die besonders bei Lehrkräften aus der Grundschule kritische Haltung gegenüber der zunehmenden Digitalisierung ein.

Sein schärfster Kritikpunkt ist das Sammeln von Daten über die Tätigkeit der Schüler*innen, die sich im Netz bewegen. Dabei lauten die Grundfragestellungen: Was genau sollen Schüler*innen am Rechner lernen? Müssen sie dafür online sein? Welche Daten von ihnen gehen dabei ins Netz? Er fordert, dass nur auf internen Plattformen gearbeitet wird, und dafür keine privaten Endgeräte verwendet werden. Die Verantwortung sieht er beim Land, die entsprechenden Mittel und Software ausreichend zur Verfügung zu stellen, selbstverständlich DSGVO-konform. Er spricht sich für eine scharfe Trennung der Arbeits- und Kommunikationsgeräte aus. Es gehe um den Schutz der Kinder, um ihre Persönlichkeitsrechte und um die Prüfung, ob die eingesetzten Medien pädagogisch sinnvoll sind. Als weiteren Aspekt weist Lankau auf die Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten, mit Migrationshintergrund oder mit Sprachproblemen in der Grundschule hin. Schon hier gehe die Schere weit auseinandergeht und dies könne zu psychischen Folgen für Kinder führen.

Potenzial sehen und gut nutzen

Verena Knoblauch, eine junge Medienpädagogin, trug in ihrem Beitrag wesentliche Gedanken zur Digitalisierung für den Unterricht in der Grundschule bei. Die Digitaltechnik soll nicht um der Technik willen eingesetzt werden, sondern um deren Potenzial auszunutzen. Unter pädagogischen Gesichtspunkten könnten digitale Medien eine Erleichterung sein, auch Abwechslung im gewohnten Unterricht bringen, könnten Sachverhalte vertiefen und anschaulich gestalten. Als neue Lehr- und Lernformen würden sie die Grundlage für eine neue, erweiterte Lernkultur bieten. Unter gesellschaftlichen Aspekten sei es notwendig, den Kindern und Jugendlichen Kompetenzen mitzugeben, die sie in einer digitalisierten Arbeitswelt bestehen lassen.

Gute Voraussetzungen schaffen

In zwei Diskussionsrunden tauschten sich die Teilnehmenden über die Bedingungen für gelingendes digitales Lernen in der Grundschule aus. Wichtige Aspekte waren: Für den pädagogischen Einsatz im Unterricht sind die digitalen Medien ein Werkzeug oder eine Ergänzung, die den analogen Unterricht bereichert. Die Lehrkraft entscheidet bei jedem Thema oder Ziel, das sie erreichen möchte, über das geeignete Werkzeug. Ein digitaler Leitfaden ist hier unerlässlich. Wichtig ist nach Ansicht der Teilnehmer*innen ein Portal für pädagogische und geprüfte Software, sowie eine Plattform für den Austausch guter digitaler Unterrichtskonzepte. Durch die Fülle der Angebote im Netz ist vieles zu finden, doch bedarf es eines großen Zeitaufwandes, zu finden, was für den eigenen Unterricht passend ist.

„Für den pädagogischen Einsatz im Unterricht sind die digitalen Medien ein Werkzeug oder eine Ergänzung, die den analogen Unterricht bereichern."

Mit der zunehmenden Digitalisierung ist es auch nötig, Gefahren, die damit verbunden sind, zu sehen und präventiv zu bearbeiten, Abhängigkeit, Vereinzelung, Kurzsichtigkeit, Fettleibigkeit sind nur einige Beispiele. Ein achtsamer Umgang schon im Kleinkindalter muss in den Bildungseinrichtungen dringend angebahnt werden.

Ein weiterer Gelingensfaktor ist eine ausreichende technische Ausstattung und technischer Support. Daran mangelt es am meisten. Der Support ist nicht Aufgabe von Lehrkräften, sondern von Fachleuten aus der IT-Branche, die sich auf den Bedarf von Schulen spezialisieren. Davon sind wir noch weit entfernt.

Einsetzbare Apps in der Grundschule

In Workshops wurden schließlich unterschiedlichste Apps vorgestellt, die im Unterricht der Grundschule einsetzbar sind. „Taskcards – der Tausendsassa unter den digitalen Apps" war der Titel des Workshops mit Denise Krug, Lehrerin an der Anne-Frank-GMS Karlsruhe und Fachberaterin Deutsch am ZSL Regionalstelle Karlsruhe. „TaskCards ist eine neu entwickelte Onlineplattform, mit der Lehrkräfte Aufgaben und Informationen für Schüler*innen datenschutzkonform bereitstellen und Lernende kollaborativ arbeiten können. Die Server für die Plattform stehen ausschließlich in Deutschland. TaskCards.de setzt auf absolute Datensparsamkeit und möglichst hohe Anonymität.", schreibt das Stadtmedienzentrum Karlsruhe. Denise Krug konnte die Teilnehmer*innen für diese sehr vielfältig einsetzbare Plattform in kurzer Zeit begeistern. Sie kann im Unterricht motivierend für die Schüler*innen eingerichtet werden, für digitale Wochenpläne oder als Pinnwand dienen. Oder zur Vorbereitung für den Unterricht, in dem auf diesen Pinnwänden Bilder, Texte oder auch Links den Schüler*innen für die Arbeit im Unterricht zur Verfügung gestellt werden. Damit lässt sich interaktiv arbeiten und bietet der Lehrkraft die Möglichkeit einer direkten Rückmeldung.

Den Workshop „Digitale Medien für meinen Grundschulunterricht" leitete Maximilian Mergl, Lehrer an der Albrecht-Dürer GWRS Heilbronn, Lehrbeauftragter am Seminar Heilbronn und Mitglied der Landesfachgruppe Junge GEW. Die Teilnehmer*innen lernten zwei Anwendungen näher kennen und probierten sie sehr praxisnah gleich aus. „Classroomscreen" ist eine Art digitale Tafel. Sie unterstützt im Unterricht durch zahlreiche organisatorische Gimmicks und kann über den SESAM-Zugang des Kreismedienzentrums kostenlos genutzt werden. Mit Hilfe des „BookCreator" können Präsentationen bereits von jüngeren Kindern sehr kreativ digital gestaltet werden. Hier wurden die Vorteile der Digitalisierung gegenüber analogem Grundschulunterricht schnell bewusst, da die Lehrkraft die Aufgaben gut vorbereiten und die einzelnen Arbeitsgruppen leicht betreuen kann.

Den dritten Workshop bot Paul Rieger an. Er ist Grundschullehrer, Schulbuchautor und Multimediaberater. Er führte die Teilnehmer*innen in den Umgang mit den Apps „StopMotion" und „iMovie" ein. Kleine Filme, vor allem, wenn sie von Schüler*innen erstellt werden, rufen immer wieder Bewunderung hervor. Paul Rieger konnte überzeugen und motivieren, dass es kein Hexenwerk ist, einen solchen auch mit Grundschulkindern herzustellen. Wichtig war ihm, den genauen Umgang mit der App zu veranschaulichen und dann die Teilnehmer*innen einen eigenen kleinen Film erstellen zu lassen. „Mindestens 300 Bilder müssen die Schüler*innen erstellen, bevor ein Film von einer ansehbaren Länge entsteht", erklärte er. So zeigte er, dass Schüler*innen mit einer Beharrlichkeit an einem Thema, auch in Kleingruppen arbeiten können. Die Teilnehmer*innen konnten es ausprobieren und hatten viel Vergnügen daran. Auch bei kritischer Betrachtung, ob Digitales der Pädagogik nutzt und sie bereichert, schnitten diese Unterrichtsbeispiele sehr gut ab und luden zur Nachahmung ein.

„Ein weiterer Gelingensfaktor für die Digitalisierung ist eine ausreichende technische Ausstattung und technischer Support."

Corinna Blume und Barbara Bürgy
Vorsitzende der
GEW-Landesfachgruppe Grundschule

ARBEITSVORSCHLAG AUS EINEM SEMINAR DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG

Ein digitales Curriculum für die Schule!?

Mehr denn je benötigen heute Schülerinnen und Schüler digitalisierungsbezogene Kompetenzen. Studierende der PH Ludwigsburg haben für den Erwerb dieser Kompetenzen ein digitales Curriculum für die Sekundarstufe I erarbeitet, das Schulen mit Anpassungen an ihre Gegebenheiten zeitsparend umsetzen können.

Zu den digitalisierungsbezogenen Kompetenzen gehören beispielsweise richtige Suchstrategien im Netz, die Nutzung digitaler Werkzeuge, die Erstellung von Präsentationen in verschiedenen Formaten, zunehmend auch Kenntnisse der Datensicherheit und des Datenschutzes sowie von algorithmischen Strukturen in digitalen Tools. Die Anbahnung dieser Kompetenzen ist eine Aufgabe, die sich über alle Fächer und Klassenstufen erstreckt. Sie erfordert ein im Kollegium gemeinsam erarbeitetes Konzept, bei dem die folgenden Fragen im Mittelpunkt stehen: Welche Kompetenzen sind für Schülerinnen und Schüler besonders wichtig? Wie können sie sinnvoll in allen Fächern verortet werden? Wie können die Kompetenzen sinnvoll grundlegend erworben und über die Jahrgangsstufen vertieft werden, so dass ein nachhaltiger Kompetenzerwerb möglich ist? Die Klärung dieser Fragen führt zu einem digitalen Curriculum an der Schule, das zunehmend eingefordert wird und einen Schulentwicklungsprozess in Gang setzt.

Hierzu machen wir, Studierende aus einem Seminar der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, einen Arbeitsvorschlag, der Schulen und Lehrkräften als „Blaupause" und Anstoß für ein eigenes digitales Schulcurriculum dienen kann – und hier Zeit sparen helfen soll! Lediglich zwei Schritte sind aus unserer Sicht für die weitere Bearbeitung erforderlich: In einem ersten Schritt müssen Lehrerinnen und Lehrer in den einzelnen Fachkonferenzen klären, ob sie den inhaltlichen Vorschlägen zustimmen oder aufgrund der Gegebenheiten vor Ort modifizieren wollen. Ein zweiter Schritt könnte die gemeinsame Diskussion des Entwurfs in der Gesamtlehrerkonferenz und die Inkraftsetzung des digitalen Curriculums an der Schule sein.

Arbeitsvorschlag

Unser Arbeitsvorschlag orientiert sich an den von der Kultusministerkonferenz (KMK) definierten digitalisierungsbezogenen Kompetenzen, die wir für maßgeblich halten. Hier werden 6 Bereiche benannt (z. B. in den Bereichen „Suchen und Verarbeiten" und „Analysieren und Reflektieren"), und darin sind einzelne Kompetenzen für die Lernenden näher spezifiziert. Diese Kompetenzen verorten wir in Jahrgangsstufen und Fächer und ordnen ihnen jeweils inhaltsbezogene Kompetenzen aus dem baden-württembergischen Bildungsplan von 2016 für die Sekundarstufe zu. Der Vorschlag ist in Abbildung 1 zusammengefasst. Hier werden die Klassenstufen (unten mit der Klassenstufe 5 beginnend) ausgeführt und die farbigen Felder stellen die einbezogenen Fächer dar. Die von der KMK definierten Kompetenzbereiche sind mit Symbolen in den Fächern benannt (die Lupe steht beispielsweise für die Suchstrategien, siehe Legende darunter). In einer Tabelle, die mit dem beigefügten QR-Code aufgerufen werden kann, sind detaillierte Informationen zu den Inhalten, die wir für die einzelnen Jahrgangsstufen und Fächer ausgesucht haben, enthalten.

In der Klassenstufe 5 (siehe Abbildung im unteren Balken) haben wir beispielsweise den Grundkurs Medienbildung und die Fächer Biologie, Naturphänomene und Technik (BNT), Mathematik und Deutsch bzw. Englisch als Fächer ausgewählt, die sich zur Grundlegung digitalisierungsbezogenen Kompetenzen in dieser Klassenstufe anbieten. Die einzelnen Fachinhalte haben wir im Dokument mit dem QR-Code hinterlegt. Digitale Suchstrategien können unserer Ansicht nach gut in den inhaltsbezogenen Kompetenzen der Lehrplaneinheit 3.1.5 aus BNT erprobt und gefördert werden: Schülerinnen und Schüler können hier digital recherchieren, um einen Steckbrief über die Lebensweise und den Körperbau eines Haus- oder Nutztieres anfertigen. Dieser kann dann für einen Vergleich zweier Tiere in der Klasse herangezogen werden, wie dies der Bildungsplan fordert. So sind alle digitalisierungsbezogenen Kompetenzen bestimmten Klassenstufen und Fächern zugewiesen.

„Die Lupe wird in jeder Klassenstufe wieder aufgegriffen und vertieft."

Möglichst alle Fächer einbezogen

Für unsere Arbeit war leitend, dass möglichst alle Fächer einbezogen sind und nicht manche Fächer über Gebühr beansprucht werden und andere gar nicht. Die Kompetenzen werden zunächst grundlegend und nach dem Prinzip eines spiralcurricularen Aufbaus über die Klassenstufen hinweg vertieft. Bei den Symbolen wird dies beispielsweise an der Lupe deutlich, die für den Kompetenzbereich 1 „Suchen und Verarbeiten" steht. Die Lupe wird in jeder Klassenstufe wieder aufgegriffen und vertieft. Unser Vorschlag hat auch berücksichtigt, dass zum Ende der 9. Klassenstufe einige

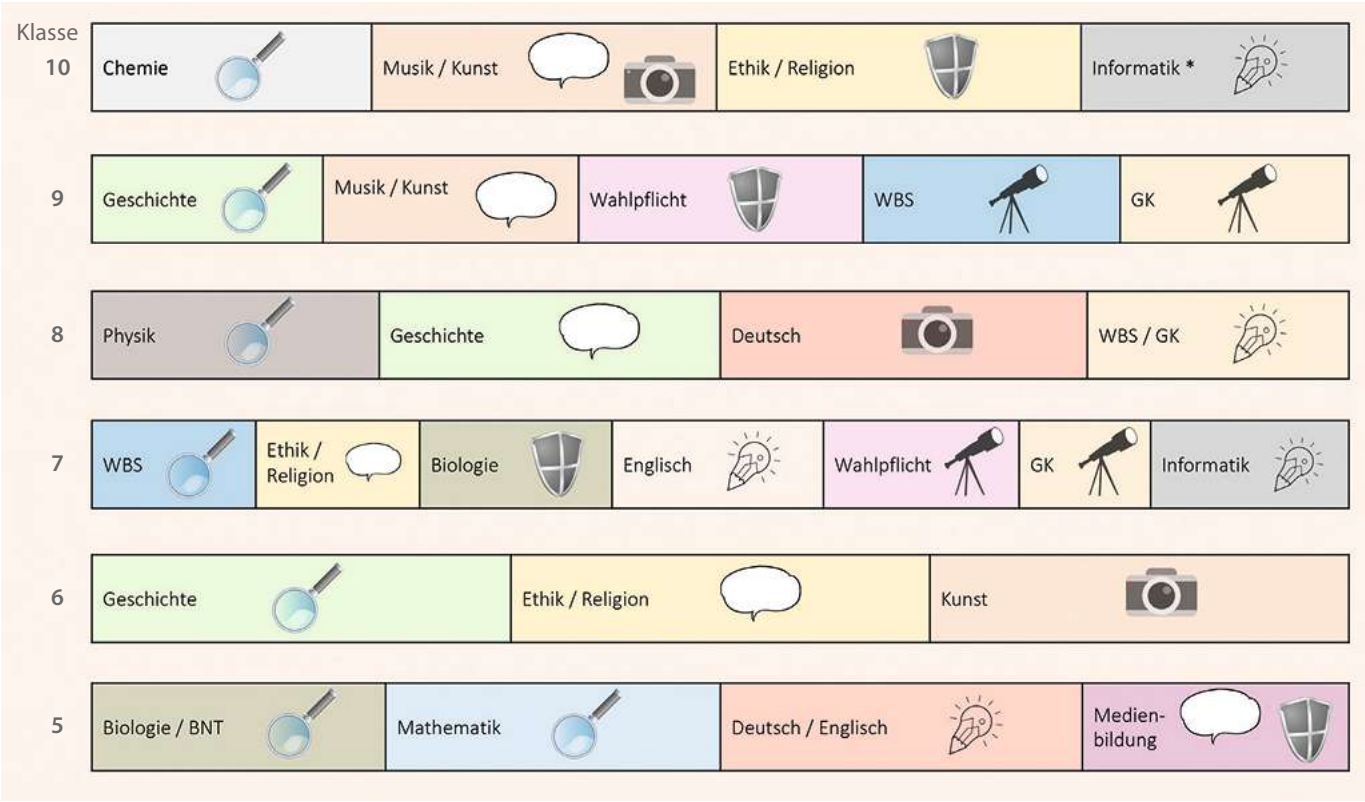


Schaubild: Julia Haußer, Dominik Saal, Luca Pötsch, Silke Benner und Albrecht Wacker

* Das Fach Informatik wird an Gemeinschaftsschulen im Fächerverbund IMP und an Realschulen als Wahlpflichtfach unterrichtet. Alternativ können die Inhalte auch im Fach Gemeinschaftskunde diskutiert werden.

Legende:

- suchen, verarbeiten und aufbewahren
- kommunizieren und kooperieren
- produzieren und präsentieren
- schützen und sicher agieren
- problemlösen und handeln
- analysieren und reflektieren

Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen und in der Klassenstufe 10 der Schwerpunkt auf den Prüfungen liegt. Dementsprechend wird der Kompetenzerwerb weitgehend mit der 9. Klassenstufe abgeschlossen und in der 10. Klassenstufe sind lediglich Vertiefungen in den Nebenfächern vorgesehen.

Praxistauglichkeit geprüft

Was war der Anlass für unseren Arbeitsvorschlag zu einem digitalen Curriculum? Hierzu gab eine Anfrage aus dem Projekt „digital.macht.schule" den Anstoß. Dieses Projekt, das an der Professional School of Education Stuttgart-Ludwigsburg im Verbund der lehrerbildenden Hochschulen der Region Stuttgart-Ludwigsburg angesiedelt ist und vom Wissenschaftsministerium gefördert wird, hat zum Ziel, Schulen bei der Digitalisierung zu unterstützen. In ihm sind Gemeinschaftsschulen, Realschulen, Gymnasien und Berufliche Schulen aus dem Großraum Stuttgart zu einem Netzwerk zusammengeschlossen.

Beim ersten Gesamttreffen der Schulleiterinnen und Schulleiter mit den Projektmitarbeiter*innen im April 2021 wünschten sich Schulleitungen Handreichungen für digitale Curricula. Dies griffen wir in einem gemeinsamen Seminar der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit der Glemstalschule Schwieberdingen-Hemmingen auf. Studierende der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg arbeiteten sich anschließend im Wintersemester 2021/22 in die Vorgaben der baden-württembergischen Bildungspläne und in das Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt" der Kultusministerkonferenz(KMK) ein und setzten sich anschließend mit der Fächerstruktur der Sekundarstufe I in den nichtgymnasialen Schularten in Baden-Württemberg auseinander. Auch der 2016 neu eingeführte Basiskurs Medienbildung, der in der 5. Klassenstufe 35 Stunden umfasst, und der Aufbaukurs Informatik in der 7. Klassenstufe sind im Entwurf selbstverständlich berücksichtigt. Das erarbeitete Konzept wurde mit den Praxiserfahrungen der Glemstalschule Schwieberdingen-Hemmingen durch Schulleiterin Silke Benner und erfahrene Lehrkräfte auf seine Praxistauglichkeit geprüft.

Unser Entwurf geht von einer drei- bis vierzügigen Schule aus, bei der Lernende auf ein Tablet zugreifen können und eine WLAN-Ausleuchtung vorhanden ist. Er kann aber problemlos auf die Bedingungen jeder Schule vor Ort angepasst werden. Vielleicht kann unser Konzept einen Rahmen bieten, der interessierten Schulleitungen und Lehrpersonen hilft, bei der Erstellung eines digitalen Curriculums Zeit zu sparen.

Julia Haußer, Dominik Saal, Luca Pötsch, Silke Benner und Albrecht Wacker

Jetzt Downloaden:
Ein digitales Curriculum – Arbeitsvorschlag für ein fächer und jahrgangübergreifendes Digitalcurriculum für die Sekundarstufe 1
www.gew-bw.de/digitales-curriculum

PERSPEKTIVEN TROTZ PANDEMIE

„Wir wünschen uns mehr Vertrauen“

*Wie fordert Corona bestimmte Personengruppen heraus? Die Junge GEW möchte in verschiedenen Gesprächen mit Schüler*innen, Studierenden, Referendar*innen und Lehrkräften erfahren, wie es ihnen im Arbeitsalltag geht. In der vierten Auflage sprachen wir mit drei Schüler*innen, die kurz vor dem Abitur stehen.*

REIHE PERSPEKTIVEN TROTZ PANDEMIE

Die drei Abiturient*-innen Sana Alafandi, David Kulis und Ranna Kurdi vom Gottfried-Daimler-Gymnasium in Bad Cannstatt haben die schriftlichen Abiturprüfungen bereits hinter sich. Kurz vor ihrem Abschluss erzählen sie von ihren letzten beiden Schuljahren, die ganz anders waren als die Oberstufe sonst.

Das schriftliche Abitur ist geschafft, Gratulation! Wie war es denn?

Ranna: Ich war vor den Prüfungen sehr nervös, vor allem bei Mathe. Währenddessen war es gar nicht so schlimm. Eigentlich ist es nur eine weitere Arbeit, aber man wird von der Grundschule an darauf getrimmt, dass es der Moment ist: Abitur.

David: Ich habe mir vorgestellt, dass es einfach eine weitere Prüfung ist, die ein bisschen länger dauert, und war deshalb entspannt. Die schriftliche Prüfung in Geschichte hat richtig Spaß gemacht.

Sana: Ich warte schon seit Jahren darauf. Eigentlich hätte ich mein Abitur schon 2020 in Syrien gemacht, aber da ich mit meiner Familie 2016 geflüchtet bin, musste ich erstmal zwei Jahre Deutsch lernen (Sanas Deutschkenntnisse sind auf Erstsprachniveau, Anm. der Interviewerin), bevor ich richtig zur Schule gehen konnte. Zu sehen, dass viele, mit denen ich in der Grundschule war, schon ihren Abschluss haben und ich noch immer an der Schule bin – das war schon bedrückend.

Wie hast du das durchgehalten?

Sana: Irgendwie. Im Gegensatz zum syrischen Abitur, bei dem nur die Abschlussprüfung zählt, werden in Deutschland alle Klausuren in der Oberstufe gewertet. Ich wusste, jeder Punkt zählt, vor allem da ich Medizin studieren möchte. Dieser Gedanke setzt einen enorm unter Druck. Gleichzeitig dachte ich, ich habe schon so viel geschafft, das schaffe ich auch noch.

Wie geht es euch jetzt?

Sana: Ich fühle mich freier und habe erstmal ein Buch gelesen, das nichts mit der Schule zu tun hat. Ich bin mit meiner Mutter rausgegangen und habe wieder Sachen gemacht, die ich in der Lernphase weggeschoben habe.

David: Wir fahren jetzt erstmal mit der Stufe nach Berlin, und ich freue mich so darauf.

Ranna: Es ist richtig schön, endlich wieder Zeit zu haben, um Musik zu machen.

Ihr drei seid mit Corona in die Oberstufe gekommen. Wie war das Homeschooling für euch?

Ranna: Ende der zehnten Klasse waren wir nur noch im Homeschooling und die Motivation, etwas zu machen, war komplett weg. Deshalb war es sehr gut, dass wir in der Kursstufe wieder in Präsenz Unterricht hatten, mit neuen Themen, neuen Lehrkräften und mit neuer Zusammensetzung der Klasse. Ich kam zurecht, obwohl zuhause während des Homeschoolings viel los war und unsere Wohnung nicht so groß ist. Ich habe noch zwei Geschwister, und meine Eltern waren zum Teil auch im Homeoffice. Als ich wieder in die Schule konnte, war es trotzdem entspannter.

Sana: Ich hatte Glück, weil ich ein eigenes Zimmer habe und mein Bruder und ich von der Schule zwei Laptops bekamen. Ich habe versucht, eine Atmosphäre zu schaffen, als wäre ich in der Schule.

David: Ich fand es eigentlich sehr cool und entspannt. Ich konnte am Computer eigenständig Sachen recherchieren, konnte mit einem Word-Dokument arbeiten, was ich viel angenehmer fand als mit Stift und Papier.

Was war die größte (pandemiebedingte) Herausforderung für euch?

David: Selbstbeherrschung. Die Disziplin zu haben zu sagen, jetzt setze ich mich hin und bearbeite die Aufgaben. Wenn man das erreicht hat, konnte man es gut schaffen.

Fotos: Lisa Jäger

SANA

„Ich habe während des Homeschoolings versucht, alles zu machen, aber die Lücken entstanden trotzdem."

Sana: Gestört hat mich, dass ich keine Bücher mehr ausleihen konnte. Ich lese unglaublich gerne und ich möchte die Bücher anfassen und umblättern können. Während des Lockdowns musste man alles online nachschauen und konnte nichts in Büchern nachschlagen.
Ranna: Es hat vor allem der Ausgleich gefehlt. Ich konnte nicht in den Verein, nicht in die Bibliothek und es gab eine Phase, in der ich nur zu Hause saß und eine Aufgabe nach der anderen bearbeitet und eingereicht habe.
David: Es gab schon was. Ich habe die App „Houseparty" genutzt und habe mich mit meinen Freunden digital getroffen. Wir haben z. B. zusammen PS4 gespielt. Das ist natürlich anders als im „real life", war aber ein guter Ersatz.

Hattet ihr den Eindruck, dass ihr durch das Homeschooling Nachteile hattet oder Stoff verpasst habt?
Sana: Ich habe es vor allem gemerkt, als ich in die Kursstufe kam. Da hieß es „das habt ihr doch in Klasse 10 gemacht". Nein, haben wir nicht, da war Corona. Ich habe während des Homeschoolings versucht, alles zu machen, aber die Lücken entstanden trotzdem.

DAVID

„Ich habe mir beim Abitur vorgestellt, dass es einfach eine weitere Prüfung ist, die ein bisschen länger dauert, und war deshalb entspannt."

Bei den Abiturprüfungen gab es Anpassungen. Haben die euch geholfen?
Ranna: In Englisch und Italienisch waren die Prüfungen angemessen und vergleichbar mit den letzten. Die halbe Stunde längere Prüfungszeit hat mir geholfen.
Sana: Ich hätte erwartet, dass an der Schwierigkeit was geändert wird, aber dem war nicht so. Die 30 Minuten mehr haben daran nichts geändert.

Was würdet ihr ändern?
Ranna: Es wird erwartet, dass Schüler*innen alles hinnehmen, weil Schule so läuft und weil es schon immer so war. Viele ärgern sich über irgendetwas und haben auch konstruktive Kritik, aber es heißt dann „Ist halt so.".
Sana: Es sollte uns mehr vertraut werden. Wenn ein Schüler sagt, dass er nicht da war, weil er krank war, sollte das auch geglaubt werden und nicht unterstellt werden, dass er den Unterricht schwänzen wollte. Es wäre schön, wenn die Hierarchien zwischen Lehrkräften und Schüler*innen geringer wären.

Wie geht es bei euch weiter?
Sana: Ich mache ein FSJ im Krankenhaus, weil ich erstmal eine Pause nach der Schule brauche und ich anschließend Medizin studieren möchte.
Ranna: Ich möchte Jura studieren und schaue gerade, ob ich direkt im Winter anfange oder erst ein Praktikum mache und dann zum Sommersemester anfange.
David: Mal schauen. Erstmal Erholung, ein bisschen Reisen, und wer weiß, vielleicht werde ich ja Lehrer.

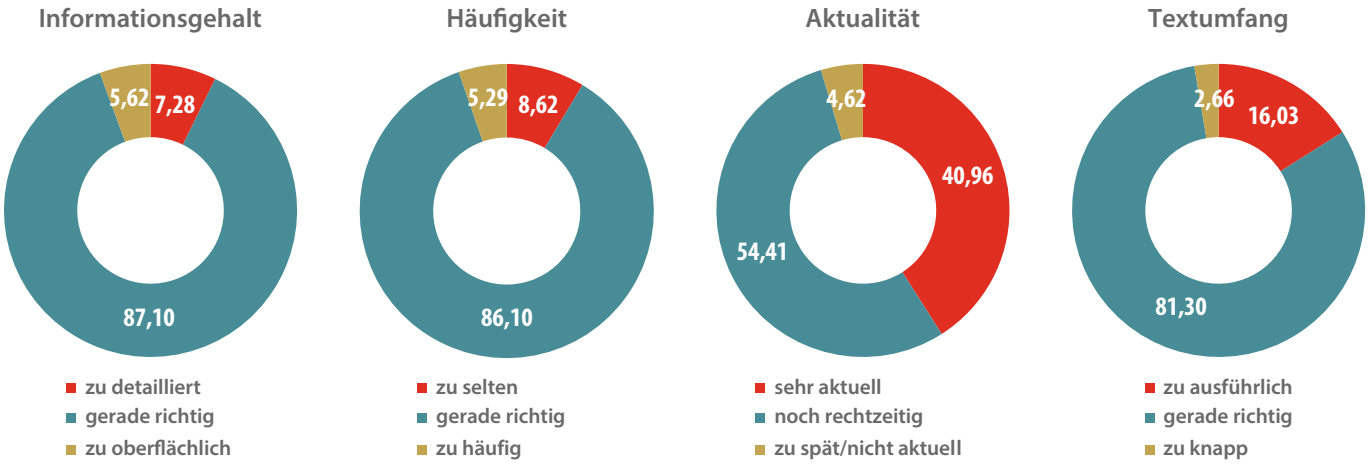
Das Interview führte Lisa Jäger

GEW-UMFRAGE

GEW ist eine gute Informationsquelle

*Die GEW hat ihre Mitglieder gefragt, wie zufrieden sie mit der Kommunikation ihrer Gewerkschaft sind. Sehr viele, über 5.300 Teilnehmer*innen haben sich beteiligt und wertvolle Impulse eingebracht. Die zahlreichen und vielfältigen Rückmeldungen zeigen: Das Interesse der Mitglieder an einer guten Kommunikation ist groß und die Bewertung sehr unterschiedlich.*

Abb. 1_**Wie gut fühlst du dich von der GEW zu aktuellen Themen informiert?**



Für die GEW sind die zahlreichen Antworten der Umfrage zu persönlichen Wünschen und Erfahrungen mit der Kommunikation der GEW ein wichtiger Impuls für die Weiterentwicklung und Verbesserungen der Arbeit. So kann die GEW weiter an Einfluss gewinnen und im Sinne der Mitglieder aktiv werden.

Ergebnisse der Umfrage

Info-Mails der GEW sind für 4.500 von 5.3000 Befragten eine der wichtigsten Informationsquellen, über die sie zuerst etwas über Bildungspolitik oder Arbeitsplatzthemen erfahren. Tageszeitung, Radio und Fernsehen gehören für immerhin rund 2.100 Personen zu den prominenten Info-Kanälen (Mehrfachnennungen waren möglich). Bei „Social Media" machten 835 Befragte ein Kreuz, spielt also derzeit (noch) eine vergleichsweise geringe Rolle. Schaut man auf das Alter der Beteiligten, zeichnen sich Änderungen ab. Die Relevanz von Tageszeitungen nimmt beispielsweise mit jüngerem Alter ab, bei Social Media ist es umgekehrt. Hingegen sind die GEW-Info-Mails in allen Altersgruppen wichtig. Die Befragten haben auch das Internet mit vielen seinen Optionen (Homepages, Blogs, Suchanfragen, Newsfeeds usw.) als Informationsquelle genannt. Außerdem sind die GEW-Zeitungen b&w und E&W für viele Mitglieder eine informative Lektüre.

Der Zugriff auf Medien ist das eine, aber wie hilfreich sind letztlich die Informationen der GEW für die Nutzer*innen? Nahezu alle Befragten finden Mailkontakte mit der GEW als sehr oder eher hilfreich, nur 6 Prozent fanden sie eher nicht oder auch gar nicht hilfreich. E-Mails sind somit sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht derzeit das wichtigste Kommunikationsmedium der GEW.

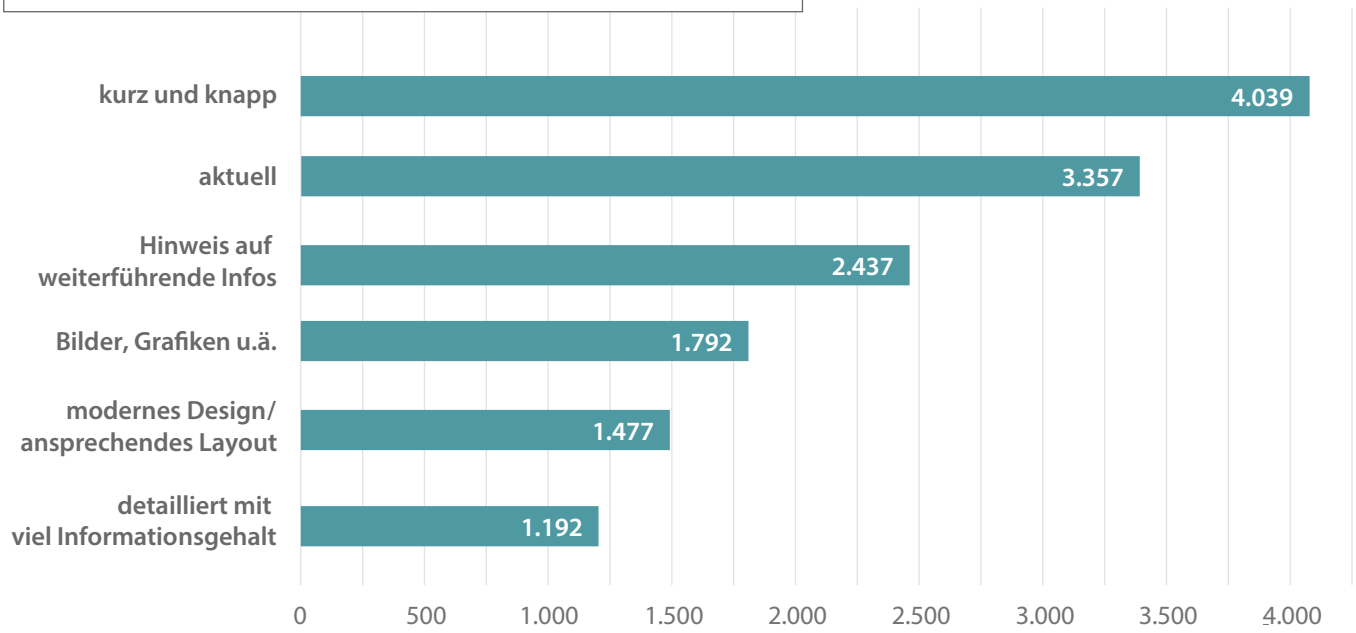
In die Bewertungen sehr / eher hilfreich fallen zu zirka 70 Prozent auch die Mitgliederzeitschrift b&w, die Infos der Fach- und Personengruppen, das GEW-Newsletterabo und Infos der GEW-Kreise.

Für über 40 Prozent der Kolleg*innen ist das persönliche Gespräch, z. B. Anrufe oder Ansprechen der GEW-Vertrauensperson „sehr hilfreich", gut 31 Prozent sagen „eher hilfreich". Die Zahlen unterstreichen, wie wichtige die direkte und persönliche Kommunikation ist. Etwas schlechter schneidet die Homepage der GEW mit 60 Prozent positiven Bewertungen ab.

Zeitungen und Zeitschriften, Radio und Fernsehen sind immerhin mit je gut 50 Prozent ebenfalls hilfreich, um Informationen von der GEW zu bekommen – mehr als die Schwarzen Bretter an den Dienststellen, die nur zu 43 Prozent sehr oder eher hilfreich sind.

Die sozialen Medien spielen noch eine recht geringe Rolle und werden

Abb. 2_**Wie muss eine Information sein, damit du sie gerne liest?**



überwiegend mit der schlechtesten Bewertung „gar nicht hilfreich" beurteilt (Facebook 48,5 %, Twitter 56 %, Instagram 43 %, Tiktok 72 %). Instagram wird noch am positivsten bewertet. Es bleibt derzeit offen, ob diese Medienangebote als Informationskanal noch ungenügend entdeckt wurden oder ob Bildsprache und Kurztexte für ein Informations- und Hilfsangebote nicht geeignet sind. Möglicherweise sind auch beide Gründe maßgeblich für die Nachrangigkeit.

Noch genauer wollten wir wissen, wie gut sich die Kolleg*innen von der GEW zu aktuellen Themen informiert fühlen (Abbildung 1). Die GEW-Mitglieder zeigen sich hier überaus zufrieden: Die Häufigkeit, der Textumfang und der Informationsgehalt werden sehr positiv bewertet. Abstriche gibt es bei der Aktualität. Hier sagen deutlich mehr als die Hälfte, die Infos kämen „noch rechtzeitig", weitere 40 Prozent finden sie sogar „sehr aktuell". Negativ wird die Aktualität von knapp 6 Prozent der Befragten bewertet.

Trotz dieser insgesamt guten Rückmeldung gab es auch viele Vorschläge und Ideen, das Serviceangebot zur Mitgliederinformation zu verbessern. Beispiele sind: Die digitale Bereitstellung der Mitgliederzeitschriften, Chat-Sprechstunden, Podcasts, eine GEW-App oder Messengergruppen mit Pushnachrichtenfunktion, mehr Infos zu speziellen Themen oder für spezifische Zielgruppen aber auch: „Mehr persönliche Kontakte und Treffen".

Die GEW wird sich die Rückmeldungen genau ansehen und die Umsetzungsmöglichkeiten prüfen. Bei der immensen Auswahl an Informationsmedien und -kanälen ist auch die Aufmachung einer Information wichtig. Die Gestaltung ist kein Selbstzweck, sondern soll dem Leser und der Leserin schnell einen Überblick verschaffen, ob die Information persönlich relevant sein könnte. Abbildung 2 zeigt: Eine kurze, knappe und aktuelle Info, eventuell mit weiterführenden Hinweisen, wird von den meisten Befragten gerne gelesen. Diese Kriterien müssen bei der Gestaltung der Mitgliederpost besonders beachtet werden.

Für eine bessere Sichtbarkeit der GEW-Arbeit auch bei den Nichtmitgliedern lieferte die Umfrage ebenfalls zahlreiche Hinweise. Persönliche Ansprache und Präsenz wird als besonders wichtig erachtet. Die GEW sollte daher an den Bildungseinrichtungen und Betrieben, mit eigenen oder durch Mitwirken bei anderen Veranstaltungen, bei Schulkonferenzen und einer höheren Social-Media-Aktivität ihren Einfluss noch besser geltend machen.

Ute Kratzmeier
GEW-Referentin für allgemeine Bildung

SCHWERBEHINDERTE UND GLEICHGESTELLTE LEHRKRÄFTE

Wahl der örtlichen Vertrauenspersonen

In Baden-Württemberg sind ca. 3.700 Lehrerinnen und Lehrer in ihrer körperlichen, geistigen oder seelischen Gesundheit so stark beeinträchtigt, dass sie als schwerbehindert oder gleichgestellt gelten. Vielen Kolleginnen und Kollegen merkt man es nicht an. Nur wenige von ihnen sind bereits schwerbehindert, wenn sie beginnen, als Lehrer*in zu arbeiten. Die meisten Behinderungen werden durch Unfälle oder Erkrankungen im Lauf des (Berufs-) Lebens verursacht. Die Wahrscheinlichkeit, schwer zu erkranken und dadurch schwerbehindert zu sein, steigt mit zunehmendem Alter.

Die Schwerbehindertenvertretungen sind für alle, die einen Grad der Behinderung zwischen 50 und 100 haben, sowie für langfristig erkrankte und von einer Behinderung bedrohte Lehrkräfte zuständig. Die Vertrauenspersonen für schwerbehinderte und gleichgestellte Lehrkräfte beraten diese Kolleg*innen gemeinsam mit den Personalräten mit dem Ziel der dauerhaften beruflichen Inklusion. Sie vertreten deren Interessen gegenüber dem Arbeitgeber und unterstützen sie bei den Anträgen für die dafür erforderlichen Maßnahmen.

Wahlverfahren:

Zwischen dem 1. Oktober und 30. November 2022 wählen ca. 3700 schwerbehinderte und gleichgestellte Lehrkräfte und Lehramtsanwärter*innen aller Schularten ihre Örtlichen Vertrauenspersonen und mindestens eine stellvertretende Vertrauensperson. Im Bereich der Grund-, Haupt-, Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen sowie den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren wird auf Ebene der Staatlichen Schulämtern gewählt. An den Gymnasien und den Beruflichen Schulen werden an den einzelnen Schulen ab fünf schwerbehinderten oder gleichgestellten Lehrkräften eigene Vertretungen gewählt. An Schulen, an denen diese Zahl nicht erreicht wird, werden Schulen für „überörtliche“ Vertretungen zusammengefasst.

Wahlberechtigt sind alle schwerbehinderten und gleichgestellten Lehrkräfte, die im Wählerverzeichnis aufgeführt sind, auch kurzfristig beurlaubte Lehrkräfte z. B. im „Sabbatjahr“. Nicht wahlberechtigt sind Lehrkräfte in der Freistellungsphase der Altersteilzeit und beurlaubte Lehrkräfte, wenn die Beurlaubung direkt in den Ruhestand übergeht. Wählbar sind alle Beschäftigten, die auch in den Personalrat gewählt werden könnten. Die Vertrauensperson der schwerbehinderten und gleichgestellten Lehrkräfte und ihre Stellvertreter*innen müssen nicht selbst schwerbehindert sein. Die Wahlordnung kennt zwei unterschiedliche Wahlverfahren:

Bei mehr als 50 Wahlberechtigten wird ein förmliches Wahlverfahren durchgeführt. Nach der Bestellung eines Wahlvorstandes sorgt dieser für den rechtlich einwandfreien Ablauf der Wahl. Es wird in einer Wahlveranstaltung und / oder per Briefwahl gewählt, und alle Wahlberechtigten bekommen die Wahlunterlagen zugesandt. Dieses Verfahren wird in den großen Bereichen der Staatlichen Schulämter praktiziert. Die Wahlvorstände werden an vielen Schulämtern noch vor den Sommerferien berufen, die Kontaktdaten sind auf der Homepage des Schulamtes eingestellt oder über die jeweilige örtliche Schwerbehindertenvertretung zu erfahren.

Bei weniger als 50 Wahlberechtigten (vor allem an Gymnasien, Schulen besonderer Art, Beruflichen Schulen) wird ein vereinfachtes Wahlverfahren durchgeführt. Bei einer Wahlversammlung werden eine Vertrauensperson sowie mindestens eine stellvertretende Vertrauensperson schriftlich gewählt.

Schwerbehindertenvertretung durch Wahlteilnahme stärken

Das Engagement der Schwerbehindertenvertretung ist in schwierigen Zeiten besonders wichtig. Die zunehmende Arbeitsverdichtung und zusätzliche Qualitäts- und Arbeitsvorgaben belasten insbesondere gesundheitlich beeinträchtige Lehrkräfte. Gerade in Zeiten der Pandemie ist die Unterstützung der Schwerbehindertenvertretung bei besonders gefährdeten Lehrkräften gefragt. Wir rufen Sie deshalb auf: Nutzen Sie Ihre Chance und unterstützen Sie die Wahl der Schwerbehindertenvertretung, indem Sie bereit sind zu kandidieren und Ihre Stimme abgeben!

Christina Schmaltz, *Hauptvertrauensperson,*
Ulrike Haß-Scheuble, *stellv. Hauptvertrauensperson für schwerbehinderte und gleichgestellte Lehrkräfte GHWRGS beim Kultusministerium*

NACHRUF

GEW trauert um Arthur F. Vosseler

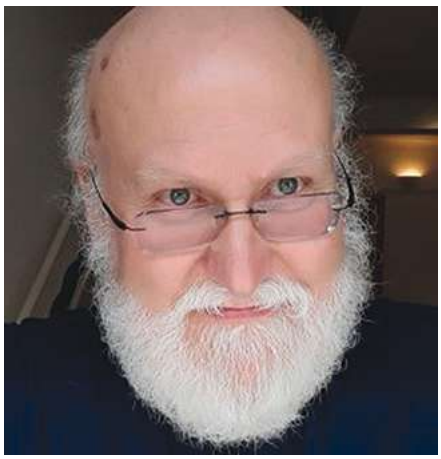


Foto: privat

Arthur F. Vosseler

Nur wenige Jahre konnte Arthur F. Vosseler seinen Ruhestand genießen und als Kunstliebhaber mit dem Wohnmobil seiner Leidenschaft, dem Besuch von Kunstausstellungen, nachgehen. Er starb im Mai nach schwerer Krankheit im Alter von 68 Jahren.

Arthur war über Jahrzehnte nicht nur ein prägendes Gesicht der GEW Südwürttemberg. Er gestaltete auch spürbar die Entwicklung der GEW auf Landesebene und in seinem Heimatkreis Ulm mit. Bereits in den 80er Jahren war er Vorsitzender des L-AjLE, der damaligen Junglehrerorganisation. Arbeit und Geselliges gehörte für ihn zusammen. In mehreren Struktur- und Satzungskommissionen hinterließ er seine Spuren. Er war Experte für Digitales. Alles, was er machte, hatte eine klare Struktur. Von 1986 bis 2015 war er Mitglied im Bezirksvorstand Südwürttemberg als Geschäftsführer, als Zweiter Vorsitzender und als Leiter der Rechtsschutzstelle. Von 1993 bis 2016 hatte er den Vorsitz des Stiftungsbeirates der Johannes-Löchner-Stiftung inne und war Gesellschafter der Strandhotel Löchnerhaus GmbH.

Der Stimmenkönig bei Personalratswahlen war 12 Jahre lang Vorsitzender des BPR GHWRGS beim RP Tübingen. Er war bekannt für hervorragende Vorträge zu den Themen Ruhestand, Versorgung und Teilzeit. Arthur vertrat beharrlich und mit Nachdruck seine Positionen. Es war oft nicht die Mehrheitsmeinung.

Die GEW wird Arthur als solidarischen, verlässlichen, offenen und geselligen Kollegen in Erinnerung behalten.

Doro Moritz

ZERTIFIKATSSTUDIUM

Begabtenförderung und Potenzialentwicklung

Die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Uni Tübingen bietet ab November 2022 ein berufsbegleitendes Studium zur Begabtenförderung an. Zielgruppe des Studiums sind in erster Linie Lehrkräfte, Schulleitungen, Personen in der Aus- und Fortbildung und in der Schulverwaltung.

Das Studium mit Präsenzzeiten, Onlinesitzungen und Selbstlernphasen dauert 20 Monate. Lehrende sind Wissenschaftler*innen aus Psychologie und Bildungsforschung und erfahrene Expert*innen aus der Praxis. Mit im Team ist das Hector-Instituts für Empirische Bildungsforschung (Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Ulrich Trautwein).

Lisa Martin

Informationen:
unter anderem zu Kosten, Zugangsvoraussetzungen und Terminen stehen auf: www.uni-tuebingen.de/de/232226

ARBEIT IN DER GEW
INTERVIEW MIT GEW-MITGLIEDERN

Katrin Schmidt-Sailer

Du bist Leiterin einer großen Kita in Karlsruhe. Wie läuft es bei euch?

Wir möchten für unsere Kinder da sein, sind aber völlig platt und frustriert. Wir sind müde vom Kämpfen, und bekommen nicht, was wir brauchen.

Kannst du ein Beispiel nennen?

Wir sollten als Familienzentrum inklusive Strukturen bieten, sind aber heillos unterbesetzt. Wenn Kinder bei uns angemeldet werden und sich Entwicklungsstörungen herausstellen, dauert es aufgrund des Diagnoseverfahrens bis zu einem Jahr, bis wir Hilfe bekommen. Wir fordern seit Jahren von der Stadt Karlsruhe Heilpädagog*innen, damit wir dauerhaft Unterstützung haben. Das würde auch meinen Verwaltungsaufwand reduzieren. Uns wird aber gesagt, unserem Arbeitgeber seien die Hände gebunden. Hürden dafür seien Struktur und Verwaltung.

Wie wirkt sich die hohe Belastung aus?

Unsere Not ist wirklich groß. Es geht nicht mehr. Kolleg*innen werden schwer krank und haben eine Überlastungsanzeige gestellt. Das ist ein Signal an unseren Arbeitgeber und hilft uns, unsere Situation auch rechtlich abzusichern.

Andere Kitas haben schon einen Aufnahmestopp.

Wir auch. Wir können die Teilhabe einzelner Kinder nicht mehr gewährleisten.

Protestieren die Eltern nicht?

Viele Eltern sind sich ihrer Lobby-Macht nicht bewusst und werden nicht politisch aktiv. Sie sind selbst am Rande der Belastbarkeit.

KLAUSUR DER JUGENDHILFE UND SOZIALARBEIT DER GEW

Jede Profession an Kitas und Schulen soll auch professionell arbeiten können

Die Klausur des Fachbereichs Jugendhilfe und Sozialarbeit der GEW Mitte Mai im Schloss Flehingen stand unter dem Motto „Endlich kennenlernen". Die letzten beiden Jahre hatten die vier Landesgremien und der Arbeitskreis „Aus- und Weiterbildung sozialpädagogischer Berufe" fast ausschließlich digital getagt. Umso interessanter waren der gruppenübergreifende Austausch und die Verständigung über gemeinsame Ziele.

Den aktiven GEWler*innen aus der Kitapraxis und der Fachberatung für Kitas machen derzeit die politischen Entwicklungen aufgrund des Fachkräftemangels zu schaffen. Hier muss auch zukünftig viel Kraft eingesetzt werden, damit die frühkindlichen Bildungseinrichtungen nicht auf die Betreuung der Kinder reduziert werden. Wichtig wird sein, die Qualität der Ausbildung zu erhalten.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte an Schulen erleben in ihrer Arbeit bereits, dass sie hauptsächlich betreuen und beaufsichtigen sollen. Denn kommunale Nachmittagsangebote an Schulen unterliegen im Gegensatz zu Ganztagsschulen keinen rechtlichen Standards für Personal, Fachlichkeit und Räume. Ein umfassendes Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot wäre um ein Vielfaches teurer und das genau fordern die Kolleg*innen.

Alle sollten ihren gesetzlichen Auftrag kennen

Für die Schulsozialarbeitenden ist enorm wichtig, dass alle Professionen, die in und an Schulen arbeiten, ihren gesetzlichen Auftrag kennen und entsprechend handeln. Während Schule einen Bildungs- und Erziehungsauftrag hat, soll Schulsozialarbeit individuell beeinträchtigte, sozial benachteiligte und auf besondere Hilfe angewiesene junge Menschen unterstützen. Beauftragt werden sollten ausschließlich fachkompetente Jugendhilfeträger, die die Qualität im Blick haben und Fachkräfte unbefristet und tarifgebunden beschäftigen.

Dem Anliegen können sich auch die Kolleg*innen der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendhilfe anschließen. Sie arbeiten teilweise in prekären Arbeitssituationen und leiden enorm unter einer rigiden Sparpolitik im Jugendhilfebereich und der Bildung.

Die Forderung nach mehr Geld für Bildung und soziale Arbeit eint die Landesfachgruppen in der Jugendhilfe. Außerdem möchten sich alle stark machen, neue Mitglieder zu gewinnen, die sich aktiv einbringen und die GEW-Politik mitgestalten. Denkbar für die Kolleg*innen ist auch, sich in den nächsten beiden Jahren auf einen eigenen Vorstandsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit vorzubereiten, um dem Fachbereich innerhalb und außerhalb der GEW mehr Sichtbarkeit zu verleihen. In der nächsten Zeit geht es darum, die Ziele in Angriff zu nehmen und sie beharrlich zu verfolgen.

b&w

Alb-Donau / Ulm und Biberach

„Damit es für MEER reicht"! Unter diesem Motto stand die Aktion der GEW-Kreise Alb-Donau / Ulm und Biberach, die Ende Juni am Lehrerausbildungsseminar in Laupheim stattfand. Bei strahlendem Sonnenschein konnten die Noch-Referendar*innen und angehenden Grundschullehrer*innen eisgekühlte Fruchtcocktails genießen. Dies bot den geeigneten Rahmen, um über die Bildungspolitik der Landesregierung ins Gespräch zu kommen.

Das größte Ärgernis: An den Schulen dringend benötigter Nachwuchs wird nach der herausfordernden Zeit ihres Vorbereitungsdienstes in die Sommer-Arbeitslosigkeit geschickt. Wie sie in der Zwischenzeit über die Runden kommen, scheint keinen zu interessieren. Ein Umdenken hat bei der Landesregierung bislang nicht stattgefunden. Da sie beabsichtigt, diese unsägliche Praxis beizubehalten, wurden fleißig Unterschriften am Stand gesammelt. Die unterschriebenen Postkarten werden öffentlichkeitswirksam den Fraktionen im Landtag übergeben, um unserer GEW-Forderung nach bezahlten Sommerferien Nachdruck zu verleihen. Nebenbei gab es Erinnerungsfotos mit Strandgefühl – direkt zum mitnehmen.

Foto:

*Aktion von Lehramtsanwärter*innen, die in den Sommerferien arbeitslos werden.*

Philipp Stegmaier und Heidi Drews

Lörrach

Foto: privat

Bernhard Schirmer (Forstbezirksleiter Kreis Lörrach), Stefan Niefentaler (Revierleiter Schopfheim), Martin Maier-Diehm, Ulla Schiebold und Jost Noller (alle MiR).

Die GEW des Landkreises Lörrach führte Mitte Mai eine Waldexkursion im Schopfheimer Stadtwald durch. Eine fast 20-köpfige GEW-Gruppe mit Gästen wurde in den Wald geführt. Der Förster von Schopfheim, Stefan Niefenthaler, und der Forstbezirksleiter Bernhard Schirmer informierten über den aktuellen Waldzustand, besonders über die klimabedingten Waldschäden. Mit speziellen Maßbändern maßen die Teilnehmer*innen selbst den Umfang einiger Bäume, um daraus abzulesen, wie viele Kilogramm oder Tonnen CO_2 der jeweilige Baum bindet. Schirmer hat errechnet, dass der Stadtwald Schopfheim täglich ca. 42 Tonnen CO_2 bindet. Dadurch können ungefähr 4 bis 5 Schopfheimer Bürger*innen ihren Jahres-Ausstoß von CO_2 kompensieren.
Die beiden Experten erläuterten, dass Neupflanzungen von Bäumen eine essenzielle Bedeutung für das Klima haben. In den letzten Jahren sind viele Bäume, auch im Schopfheimer Stadtwald, durch Trockenheit, Käferbefall und Krankheiten eingegangen. So sollen nun Bäume gepflanzt werden, die auch in den kommenden Jahren eine möglichst gute Chance haben, groß und alt zu werden. Dazu gehören Eichen und Edelkastanien.
Für eine Neubepflanzung mit Edelkastanien im Herbst spendeten die Teilnehmer*innen der Waldexkursion 310 Euro. Damit können ungefähr 62 kleine Maroni-Bäumchen gepflanzt werden!

Arno Bürkert

Calw / Freudenstadt

Foto: Angelika Kistner

GEW-Mitglieder aus Calw / Freudenstadt auf der Insel Reichenau

Auch in diesem Jahr trafen sich die Mitglieder der GEW Calw / Freudenstadt zu Gespräch und Kultur im Löchnerhaus auf der Insel Reichenau. Zum ersten Mal lag der Termin auf dem Markusfest – ein Inselfeiertag, den es dort gibt. Es ist schon erstaunlich, was die Inselbewohner*innen hier auf die Beine stellen: Parade der Bürgerwehr, Pontifikalamt im Münster mit Aufführung der „Missa brevis in C“, KV 259 für Chor und Orchester von Mozart und anschließend die Markusprozession.

Angelika Kistner

Pforzheim / Enz

Foto: privat

Martin Kellner betreute den GEW-Stand

Große Bestürzung hat der plötzliche Tod unseres Kollegen Martin Kellner bei GEW und DGB in Pforzheim und dem Enzkreis ausgelöst. Drei Wochen zuvor hatte er noch wie jedes Jahr den GEW-Stand bei der Maikundgebung des DGB organisiert – ein 1. Mai ohne Martin Kellner unvorstellbar. Seit über 20 Jahren war er im DGB-Kreisvorstand als Vertreter der GEW aktiv und ein vehementer Streiter für die Belange des Gewerkschaftsbundes.
Als Kreisrechner sorgte Martin Kellner über lange Jahre zuverlässig für eine sorgfältig geführte Kasse, sparsam und zurückhaltend bei finanziellen Forderungen, aber guten Argumenten gegenüber aufgeschlossen. Als leidenschaftlicher Motorradfahrer kam er, wenn irgendwie möglich, mit seinem Motorrad zu den Sitzungen. Jährliche Kreisklausuren mit Übernachtungen gingen auf seine Initiative zurück und stärkten den Zusammenhalt im Kreisvorstand.
Im Juni wollten wir Martin bei unserem Ehrungsfest für 45-jährige Mitgliedschaft ehren. Mit seinem Tod haben wir einen verlässlichen Mitstreiter bei vielen Demonstrationen verloren, einen Gewerkschafter der alten Schule. In der Erinnerung wird Martin mit seinem Wirken für uns lebendig bleiben.

Dietrich Gerhards & Bernd Rechel

Ostwürttemberg

Foto: privat

Mitglieder im Ruhestand aus Ostwürttemberg unterwegs im Naturschutzgebiet Weiherwiesen

Eine kleine Wanderung führte die Senioren ins Naturschutzgebiet Weiherwiesen in Tauchenweiler bei Essingen. Für eine positive Überraschung sorgte der Kollege Gerhard Bernlöhr, mit seinen über 80 Jahren ältester Teilnehmer (auf dem Bild 2. von links kniend). Dank seiner hervorragenden Vorbereitung erfuhren die Anwesenden allerhand Wissenswertes sowohl zu Geologie und Leben der Menschen in dieser kargen Region als auch zu Flora und Fauna des Naturschutzgebietes.

Margit Wohner

Südwürttemberg

Foto: privat

Aktion der Südwürttemberger unter dem Motto: „Investieren – in – Bildung – Jetzt!"

Der Bezirksausschuss und die Bezirksversammlung der GEW Südwürttemberg fand Mitte Mai im oberschwäbischen Aulendorf statt. Der Ausschuss tagte zur Beratung und Beschlussfassung des Haushalts. Rückblickend auf die Aktivitäten im Bezirk berichtete Heidrun Drews unter anderem von den nach zwei Jahren Pandemie nun wieder anlaufenden Präsenzveranstaltungen und -aktionen. Die 37 Delegierten veranstalteten auch eine gemeinsame Aktion. Unter dem Motto „Investieren – in – Bildung – Jetzt!" wurden aktuelle Forderungen der GEW visualisiert. Die beschrifteten Würfel luden im Anschluss zu regem Austausch über aktuelle bildungspolitische Debatten ein.

In diesem Jahr wurden die Funktionäre Martin Morgen und Manfred Schechinger mit großem Dank der Bezirksvorsitzenden Heidrun Drews und Martina Jenter-Zimmermann verabschiedet.

Anika Schneider

Südwürttemberg

Foto: privat

Teilnehmende des Workshops „Wir wollen viel bewegen – mach mit!"

Wer in der GEW mitmachen möchte, aber bislang noch unschlüssig war, wo und wie er oder sie sich mit ihren Ideen einbringen können, hatte Mitte Mai in Südwürttemberg Gelegenheit dazu. Im Rahmen des Workshops „Wir wollen viel bewegen – mach mit! Gemeinsam sind wir stark!" konnten Mitglieder im Hotel Arthus in Aulendorf Struktur und Aufgabenfelder der GEW besser kennenlernen und mögliche Tätigkeitsfelder für sich selbst ausloten.

Neben einem Referat von Monika Stein zu aktuellen bildungspolitischen Themen rundete eine Stadtführung in Ravensburg das abwechslungsreiche Programm ab.

Martina Jenter-Zimmermann

Unsere Jubilare im August / September 2022 – die GEW gratuliert zum…

75. GEBURTSTAG
Karl Volk,
Aalen, * 04.07.1947
Bernd Klempp,
Rottenburg, * 08.08.1947
Otto Spindler,
Gera, * 13.08.1947
Rainer Schmieg,
Stuttgart, * 14.08.1947
Christiane Grau-Krieger,
Holzgerlingen, * 27.08.1947
Manfred Schmalzried,
Vaihingen / Enz, * 10.09.1947
Gerhard Fleig,
Villingen, * 26.09.1947

80. GEBURTSTAG
Hartwig Brutzer,
Gundelfingen, * 03.08.1942
Gerhard Proft,
Tübingen, * 07.08.1942
Gerhard Lindner,
Blaustein, * 12.08.1942
Roland Saußele,
Niedernhall, * 17.08.1942
Ilme Hafner-Küppers,
Tübingen, * 17.08.1942
Josef Held,
Kusterdingen, * 19.08.1942
Dieter Keppler,
Bad Herrenalb, * 21.08.1942
Winfried Boeckler,
Oberstenfeld, * 28.08.1942
Alfons Gebhart,
Neuenburg, * 30.08.1942
Hans-Jürgen Kaiser,
Reutlingen, * 30.08.1942
Willi Häfele,
Sontheim, * 31.08.1942
Hartmut Schuchna,
Konstanz, * 02.09.1942
Jutta Welter,
Wangen im Allgäu,
* 03.09.1942
Manfred Schmitz,
Ostfildern, * 04.09.1942
Rosita Kaletta,
Stuttgart, * 08.09.1942
Dorothea Stüwert,
Böblingen, * 13.09.1942
Ingeborg Dietrich,
Hilzingen, * 15.09.1942
Herwig Janicek,
Stuttgart, * 16.09.1942
Friedrich Walter,
Neuhausen, * 20.09.1942
Hermann Schnapper,
Ludwigsburg, * 21.09.1942
Volker Hausen,
Laichingen, * 25.09.1942
Brigitte Neubauer,
Karlsruhe, * 27.09.1942

85. GEBURTSTAG
Manfred Lacher,
Obersulm, * 16.08.1937
Otto Eckert,
Ispringen, * 06.09.1937
Peter Riek,
Ludwigsburg, * 09.09.1937
Alfred Santa,
Freiburg, * 25.09.1937
Frank Haenschke,
Aalen, * 27.09.1937

90. GEBURTSTAG
Erika Bettmann,
Freiburg, * 05.08.1932
Franz Würtz,
Durbach, * 16.09.1932

91. GEBURTSTAG
Ulrich Ostertag,
Esslingen, * 25.09.1931

92. GEBURTSTAG
Rainer Maurer,
Fellbach, * 09.09.1930

93. GEBURTSTAG
Gertrud Hartmann,
Reutlingen, * 19.08.1929
Elisabeth Schlotterbeck,
Winterbach, * 15.09.1929

94. GEBURTSTAG
Erika Stilke,
Gottmadingen, * 25.08.1928

95. GEBURTSTAG
Heinz Dörr,
Überlingen, * 30.09.1927

96. GEBURTSTAG
Hans Feller,
Lenningen, * 25.09.1926

97. GEBURTSTAG
Walter Kappl,
Mosbach, * 07.09.1925

103. GEBURTSTAG
Heinrich Utta,
Pfalzgrafenweiler,
* 23.09.1919

Die Veröffentlichung der Namen unserer Jubilare erfolgt nur nach einer aktiven Zustimmung der betroffenen Personen. Wer genannt werden möchte, schickt uns bitte zwei Monate vorher eine Nachricht per Post (Mitgliederverwaltung, Silcherstraße 7, 70176 Stuttgart), per Fax (0711 21030-65), per E-Mail (Datenpflege@gew-bw.de) oder nutzt über www.gew-bw.de/jubilaeum

Böblingen

Foto: privat

Inge Goerlich gibt Tipps für den Ruhestand

„Gut geplant in den Ruhestand“ hieß das Thema der Veranstaltung im Mai, die der Arbeitskreis 60 + organisiert hatte. Erfreulich war, dass rund 30 GEW-Mitglieder, die sich in der letzten Berufsphase befinden, daran teilnahmen. Inge Goerlich, die auch das Jahrbuch betreut, kann durch ihre langjährige Beratertätigkeit auf einen Fundus an guten Tipps zurückgreifen. Den Königsweg bis zu der Zurruhesetzung gibt es nicht. Viele individuelle Bedingungen spielen eine Rolle dabei. Falsche Vorstellungen gilt es zu korrigieren mit Rechenbeispielen: 35 Prozent Pensionsanspruch setzt 18 volle Berufsjahre voraus. Die Wahl einer Teilzeitbeschäftigung muss gut überlegt sein, denn 2 Jahre mit halbem Lehrauftrag entsprechen einem vollen Berufsjahr. Dass unter den Teilnehmer*innen fast die Hälfte zukünftig Rente und Pension bezieht, hat mit der unsäglichen Einstellungspraxis in den 80er-Jahren zu tun, wo viele zunächst nicht in den Schuldienst übernommen wurden. In diesem Zusammenhang ist die Veränderung nachvollziehbar, dass das Erreichen der gesetzlichen Altersgrenze statistisch einen Aufwärtstrend erfährt und der Antragsruhestand mit 63 Jahren von weniger Lehrkräften als früher gewählt wird.

Waltraud Gollwitzer

Unseren Toten zum Gedenken

Gerda Brecht, GHS-Lehrerin
* 28.10.1937 in Köln
† 23.05.2022 in Heilbronn

Rolf Brucker, Sonderschullehrer
* 20.07.1946 in Konstanz
† 22.04.2022 in Kirchzarten

Dr. Rolf Caspari
* 15.01.1941
† 21.06.2022

Günter Eckert, Fachlehrer
* 08.02.1941 in Stuttgart
† 28.05.2022 in Brackenheim

Elisabeth Fauser-Schellmat, Sonderschullehrerin
* 11.01.1937 in Karlsruhe
† 28.03.2022 in Ostfildern

Gerd Ferdinand, GHS-Lehrer
* 02.03.1938 in Heilbronn
† 01.05.2022 in Schwäbisch Hall

Karl-Heinz Friedrich, Rektor
* 03.10.1928 in Finow / Eberswalde
† 02.06.2022 in Giengen

Paul Hanslovsky, Gymnasiallehrer
* 18.07.1952 in Heilbronn
† 18.03.2022 in Heilbronn

Manfred Haug, GHS-Lehrer
* 28.05.1949 in Ettlingen
† 24.05.2022 in Schopfloch-Oberiflingen

Harry Henrich, GHS-Lehrer
* 03.05.1955 in Mosbach
† 11.05.2022 in Bad Friedrichshall

Rolf Dieter Hipp, Realschullehrer
* 20.12.1943 in Heidenheim / Brenz
† 02.06.2022 in Heidenheim / Brenz

Manfred Käser, Oberstudienrat
* 28.12.1942 in Laupheim
† 24.06.2022 in Wangen

Martin Kellner, Realschullehrer
* 06.04.1950 in Karlsruhe
† 21.05.2022 in Neuenbürg

Ingrid Mengay, GHS-Lehrerin
* 19.05.1953 in Stuttgart
† 07.05.2022 in Heidelberg

Thea Quisinsky
* 30.03.1965 in Mannheim
† 15.05.2022 in Mannheim

Friederike von Roth, GHS-Lehrerin
* 27.07.1941 in Wien / Österreich
† 06.05.2022 in Heidelberg

Arthur F. Vosseler, GHS-Lehrer
* 25.03.1954 in Hergensweiler
† 16.05.2022 in Illerkirchberg

Edgar Walter, Professor
* 07.11.1931 in Reval / Estland
† 30.05.2022 in Weingarten

Wir veröffentlichen die Todesfälle nur, wenn die Verstorbenen uns dies vorab erlaubt haben oder die Angehörigen dies wünschen. Benachrichtigungen bitte per Post (Mitgliederverwaltung, Silcherstraße 7, 70176 Stuttgart), per E-Mail (Datenpflege@gew-bw.de) oder über www.gew-bw.de/jubilaeum | Stand 05.07.2022

Main-Tauber / Hohenlohe

Foto: Jana Kolberg

Vertrauensleute und der Kreisvorstand aus dem Main-Tauber / Hohenlohe-Kreis tagten im Kloster Schöntal

Die Vertrauensleute und der Kreisvorstand konnten sich Anfang Mai endlich wieder in Präsenz zur Schulung im Kloster Schöntal treffen. Inhalte waren rechtliche Fragen, Herausforderungen der verschiedenen Schularten sowie ein Vortrag von der stellvertretenden Landesvorsitzenden Farina Semler zur aktuellen Bildungspolitik. Gestaltet wurde die Schulung von Sabine Behrens-Horvath (stellvertretende Kreisvorsitzende) sowie Jana Kolberg (Kreisvorsitzende).

Jana Kolberg

Leserbriefe

b&w 06 / 2022

S. 26 „Der Alltag hat die Reflexion gefressen“
Mehr Demokratie wagen

Der Beitrag von Dominik Heißler über die Notenfixiertheit und den Mangel an Demokratie, Augenhöhe und Zeit im Referendariat spricht mir aus der Seele – auch weil sich das im Schulwesen insgesamt fortsetzt. Dem Grunde nach sind staatliche Schulen, so wie auch die meisten Unternehmen, hierarchische und oft allenfalls pseudo-demokratische Orte inmitten unserer demokratischen Republik. Paradox – und schade um die vielen verschenkten Gelegenheiten, zu lernen und zu wachsen – aus Sicht der Schüler*innen ebenso wie aus der Sicht (angehender) Kolleg*innen. Mehr Demokratie wagen, das gilt für die staatliche Schullandschaft auch heute noch unvermindert.

Nora Oehmichen

S. 30: „Digitale Bildungsplattform für Baden-Württemberg“
Unverständliche Entscheidungen von „oben“

ich möchte gerne meine volle Zustimmung zu dem Artikel von Dr. Martin Lindeboom zum Ausdruck bringen. Seine Kritik an der derzeitigen Planung für eine Bildungsplattform ist sachorientiert und mit viel tiefgreifender Einsicht in Zusammenhänge. Wieso kommt es zu den beschriebenen Fehlentwicklungen überhaupt, wenn doch jede Menge erfahrungsgeschulte Kräfte sowohl in den Schulen wie auch bei BelWü herangezogen werden könnten – nein, müssten!?
Ich habe rund 15 Jahre Moodle zu meiner vollen Zufriedenheit und auch der vieler Schüler*nnen ab Klasse 5 eingesetzt, mich und andere fortgebildet und kenne nicht nur die vielen positiven Weiterentwicklungen im Lauf der Jahre, sondern leider auch das geringe Interesse vieler Kolleg*innen – jedenfalls bis März 2020. Als mit Beginn des Lockdowns und der massenhaften Nutzung insbesondere von Moodle die Internet-Infrastruktur mehr oder weniger zunächst zusammenbrach, wurde dies als Moodle-Problem „verkauft“. Ich behaupte, Moodle funktionierte, nur die Datenleitungen waren schlichtweg überlastet! Die Stärken des LMS Moodle liegen gerade in seinem modularen Aufbau und seinem Status als freie, nicht-lizenzierte Software. Seine weltweite Verbreitung und die fortwährenden neuen Module garantieren höchste Aktualität. Ich bin bestürzt darüber, wie einem langjährig funktionierenden, kostenlosen System, unterstützt und getragen durch viele engagierte Lehrerinnen und Lehrer mit unermüdlichem Einsatz der Leute von BelWü, über kurz oder lang wohl der Hahn abgedreht wird. Es ist allein finanziell völlig unverständlich, weshalb gleich noch ein zweites, dazu kostenpflichtiges LMS eingeführt und parallel betrieben wird!
Eigentlich könnte mir das als Pensionär egal sein, aber ich habe in meiner aktiven Dienstzeit zu viele von „oben“ verordnete Merkwürdigkeiten erlebt, als dass ich hier einfach schweigen wollte. Den Verantwortlichen und Funktionsträger*innen wünsche ich eine gute Beratung durch erfahrene Kolleg*innen, aber sie lesen dies wahrscheinlich eh nicht!

Karl-Heinz Klein

SPENDENAUFRUF

Volksbildungszentrum in der DR Kongo

Bei Mbuji-Mayi in der Demokratischen Republik Kongo (DR Kongo) unterstützt die Organisation Solidarität International e. V. zusammen mit dem Verein für die Förderung der Infrastruktur in der DR Kongo (VFI Kongo e. V.) den Aufbau eines Volksbildungszentrums durch den kongolesischen Ngenyi-Verein. Die DR Kongo ist ein schönes Land, das fruchtbar und reich an wertvollen Bodenschätzen ist. Die Ausplünderung des Landes, die seit der Kolonialzeit immer weiter fortgesetzt wird, hat es jedoch zu einem der am schlimmsten zerrütteten Länder Afrikas werden lassen. Der Bau des Zentrums unter den widrigen Bedingungen oft nicht befahrbarer Straßen und schlechter Lebensverhältnisse ist mühselig und von Rückschlägen begleitet. Der Ngenyi-Verein gibt aber nicht auf. Er braucht finanzielle Unterstützung von uns aus Deutschland.

Elsbeth Sureau

Mehr Information und das Spendenkonto siehe:
www.vfi-kongo.org

LesePeter ausgezeichnet

Im Juli 2022 erhält den **LesePeter**
das Sachbuch (ab 8 Jahre) von
Aina Bestard „Wie alles begann“
Gerstenberg, Hildesheim 2022
80 Seiten, 26,00 €

Im August 2022 erhält den **LesePeter**
das Bilderbuch (ab 6 Jahre) von
Hassan Zahreddine
„Zin. Eine Geschichte aus dem Libanon“
Übersetzung aus dem Arabischen:
Leila Chammaa, Baobab Books, Zürich 2021
32 Seiten, 19,50 €

Ausführliche Rezensionen unter:
www.ajum.de (LesePeter)

Termine

GEW

Ak Lesbenpolitik

Unser nächstes Treffen findet am
> **Freitag, 15.07.2022,** 16:45 – 19:00 Uhr
in der Landesgeschäftsstelle,
Silcherstraße 7a in Stuttgart statt.
Informationen unter:
lesbenpolitik@gew-bw.de

GEW-Kreise und Ortsverbände

Böblingen

> **Mittwoch, 20.07.2022**
Tagesfahrt nach Konstanz mit dem 9-Euro-Ticket. Herrenberg ab 09:47 Uhr, Mittagessen im Konzil, 15:00 – 16:30 Uhr Führung mit Daniel Groß,
Anmeldung bei Margot Littwin:
littwin@gew-boeblingen.de, 07031 607501
Veranstalter: GEW-Mitglieder im Ruhestand

> **Mittwoch, 03.08.2022**
Sommerfest, Traditionell im Holzgerlinger Naturfreundehaus ab 14:30 Uhr
Anmeldung bei Margot Littwin:
littwin@gew-boeblingen.de, 07031 607501
Veranstalter: GEW-Mitglieder im Ruhestand

> **Mo. – Mi., 05. – 07.09.2022** in Speyer
Gemeinsam mit Fred Binder erkunden wir Speyer. Es beherbergt 2 Unesco-Weltkulturerbe-Stätten: den Dom und den Judenhof. Die Veranstaltung ist ausgebucht, es gibt aber eine Warteliste mit der Chance, nachzurücken.
Anmeldung bei Margot Littwin:
littwin@gew-boeblingen.de, 07031 607501
Veranstalter: GEW-Mitglieder im Ruhestand

Reutlingen / Tübingen

> **Donnerstag, 06.10.2022,** 19:00 Uhr
Beginn: 19:30 Uhr Beginn, Kreisversammlung zum Thema Fachkräftemangel mit dem stellvertretenden Vorsitzenden Michael Hirn
Ort: Gemeindesaal der Eberhardskirchengemeinde, Eugenstr. 23, 72702 Tübingen
www.gew-bw.de/reutlingentuebingen

Pforzheim

> **Mittwoch, 07.09.2022,** 14:00 Uhr
Führung durch das Museum Johannes Reuchlin
Mit Christoph Timm, Kurator des Reuchlinjahres Pforzheim 2022
Anmeldungen bis 20.08.2022 an GEW Mitglieder im Ruhestand:
Bernd Rechel 07232 8734

> **Mittwoch, 05.10.2022,** 14:00 Uhr
„Träume vom Eigentlichen" Kunst der 1980er Jahre vor und hinter der Berliner Mauer
Eine Führung durch die Kunstsammlung Heinrich in Maulbronn
Infos und Anmeldungen bis 20.09.2022 an GEW Mitglieder im Ruhestand:
Bernd Rechel 07232 8734

Impressum

***Herausgeber**: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im DGB, Landesverband Baden-Württemberg*
***Verantwortlicher Redakteur:** Michael Hirn*
***Geschäftsführende Redakteurin:** Maria Jeggle*
Regelmäßige Mitarbeiter*innen:
Corinna Blume, Jens Buchholz, Erhard Korn, Frank Osterlow, Andreas Schuler, Marco Stritzinger
***Koordination GEW-Design:** Evi Maziol*
***Layout**: Virginia Scaldavilla*
***Schlusskorrektur**: Frank Osterlow*

***Anschrift der Redaktion**:*
b&w, Silcherstraße 7, 70176 Stuttgart,
Telefon: 0711 21030-36,
E-Mail: b+w@gew-bw.de

***Beilage**: „Die Unterrichtspraxis" erscheint 8-mal im Jahr.*
Redaktion: Thomas Strehle und Miriam Hannig
E-Mail: up@gew-bw.de

***Verlag mit Anzeigenverwaltung**:*
Süddeutscher Pädagogischer Verlag (SPV),
Silcherstraße 7A, 70176 Stuttgart,
Tel.: 0711 21030-70, Fax: 0711 21030-799,
E-Mail: info@spv-s.de, www.spv-s.de
***Geschäftsführung**:*
Hans Maziol, Monika Stein
Verantwortlich für Anzeigen:
Melanie Focali , Tel.: 0711 21030-772,
melanie.focali@spv-s.de
***Anzeigenschluss:** ca. 15. des Vormonats*
b&w erscheint als Mitgliederzeitschrift monatlich 10-mal im Jahr (nicht im Januar und August).

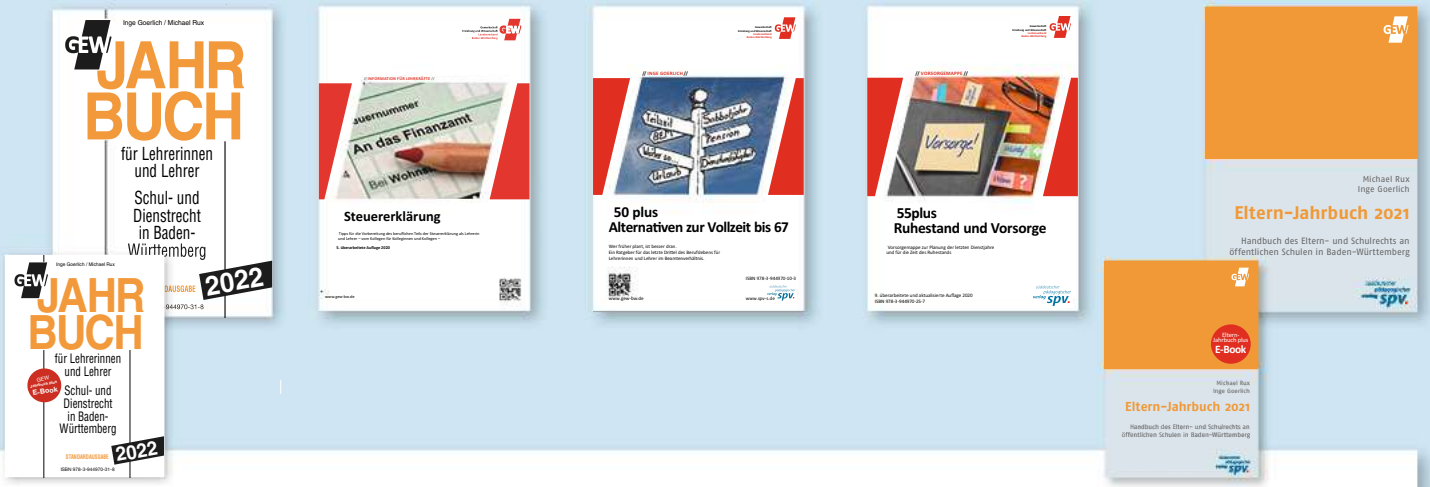
*Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten. Er beträgt für Nichtmitglieder jährlich 44 Euro inkl. Porto und wird jährlich im Dezember erhoben. Bestellung beim Verlag. Alle mit Namen gekennzeichneten Beiträge stellen die Meinung der Verfasser*innen dar und vermitteln nicht zwingend eine Position der Redaktion oder der GEW. Leserbriefe können nicht alle veröffentlicht werden. Die Redaktion behält sich vor, Leserbriefe auszuwählen und zu kürzen.*
Anonym zugesandte Briefe werden nicht veröffentlicht.

***Druck:** GO Druck Media Verlag GmbH & Co. KG, Kirchheim*
***Druckauflage**: 50.000 Exemplare, (3. Quartal 2022)*
Gedruckt auf Blauer Engel Altpapier

***Die nächsten Hefte von b&w erscheinen**:*
Nr. 09 / 2022 am 23.09.2022, Redaktionsschluss: 22.08.2022
Nr. 10 / 2022 am 28.10.2022, Redaktionsschluss: 19.09.2022
siehe auch: www.gew-bw.de/mitgliederzeitschrift-bw/bw/
Dieses Heft wurde am 20.07.2022
für den Druck abgeschlossen.

GEW Baden-Württemberg, Silcherstraße 7, 70176 Stuttgart,
Telefon 0711 21030-0, Mitgliederverwaltung: -32, -33, -34, -37
E-Mail: info@gew-bw.de, www.gew-bw.de

Echte Hilfen *für den Alltag.*



Anzahl	Produkt		Mitgliederpreis		Buchhandelspreis
	Exemplare GEW-Jahrbuch 2022 Standardausgabe		13,00 €		25,00 €
	Exemplare GEW-Jahrbuch 2022 Berufliche Schulen		13,00 €		25,00 €
	GEW-Jahrbuch 2022 Standard mit E-Book		18,00 €		30,00 €
	GEW-Jahrbuch 2022 Berufliche Schulen mit E-Book		18,00 €		30,00 €
	Exemplare 50+ Alternativen zur Vollzeit bis 67		5,00 €		8,00 €
	Exemplare 55+ Die Vorsorgemappe (9. Auflage 2020)		12,00 €		20,00 €
	Exemplare Steuererklärung		6,00 €		10,00 €
	Eltern-Jahrbuch 2021	(Mitglieder und Nicht-Mitglieder)			13,00 €
	Eltern-Jahrbuch *plus* inkl. PDF Datei	(Mitglieder und Nicht-Mitglieder)			16,00 €

Versandkostenpauschale bei einem Warenwert	bis 20 €: 3 €	21 bis 40 €: 5 €	41 bis 100 €: 7 €	ab 101 € versandkostenfrei
GEW-Mitgliedsnummer (s. Adressaufkleber b&w)				

Versand- und Rechnungsanschrift

süddeutscher pädagogischer verlag spv.

Zu bestellen unter:
Süddeutscher Pädagogischer Verlag
Silcherstraße 7a, 70176 Stuttgart

Fax: 0711 21030799
Per Mail: **bestellservice@spv-s.de**
Onlineshop: **www.spv-s.de**

Karikatur: Klaus Stuttmann

ISSN 0944-937X