7. Februar 2020 | 74. Jahrgang | 4 Euro

Ausgabe 01 – 02 / 2020

b&w

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

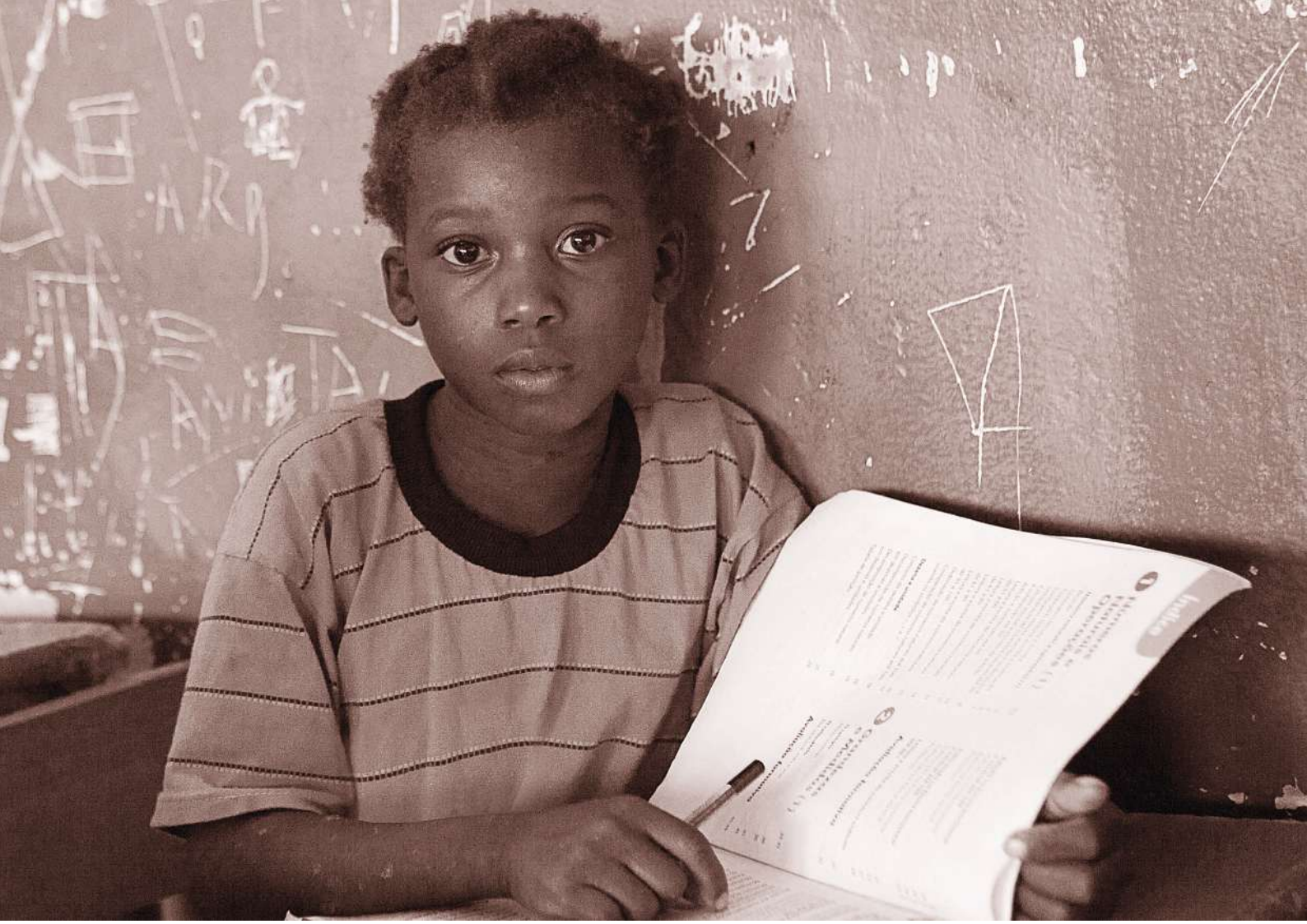
Beschäftigte in Kitas
Kindheitspädagog*innen unter der Lupe

Vorgriffstunde
Land setzt auf untaugliche Konzepte

ICILS 2018
Fünf Jahre digitaler Stillstand

Schulgesetzänderungen
Qualitätspäckchen statt Qualitätsentwicklung

GEW



© Rene Fietzek

Was Hänschen nicht lernt …

… lernt Hans wirklich nimmermehr? Weltweit gehen mehr als 200 Millionen Kinder nicht zu Schule. Das muss nicht sein! Deshalb fördert terre des hommes Schulprojekte und sorgt für die Ausbildung von Jungen und Mädchen. Weltweit.

Kinder haben ein Recht auf Bildung. Kinder sollen lernen, Kinder wollen lernen. Helfen Sie mit. Unterstützen Sie unsere Arbeit mit Ihrer Spende. Danke.

terre des hommes
Hilfe für Kinder in Not

DZI Spenden-Siegel
Ihre Spende kommt an!

terre des hommes
Hilfe für Kinder in Not
Ruppenkampstraße 11a
49084 Osnabrück

Spendenkonto
DE34 2655 0105 0000 0111 22
Sparkasse Osnabrück
BIC NOLADE22XXX

www.tdh.de

Foto: GEW BW

Doro Moritz,
Landesvorsitzende GEW
Baden-Württemberg

Zivilcourage zeigen – Demokratie stärken!

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserin, lieber Leser,

*die Meldeplattform der AfD-Landtagsfraktion „Faire Schule" ist Mitte November ans Netz gegangen. Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern sollen „Vorfälle" an Schulen melden – in Rubriken wie Gewalt an der Schule, Mobbing, aber auch politische Beeinflussung und Neutralität.*

*Die GEW kritisiert die AfD dafür massiv. Die Plattform verdächtigt Lehrkräfte pauschal, fordert zu Denunziantentum auf, erfasst ohne Erlaubnis Daten von Schüler*innen und Lehrkräften und verstößt damit gegen das Datenschutzrecht.*

Mich empört, dass sich ausgerechnet ein Abgeordneter der AfD als Hüter der politischen Neutralität an den Schulen aufspielt. Unser Grundgesetz ist in Artikel 7 eindeutig: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates" – nicht unter der Aufsicht der AfD.

*Die GEW wird nicht zulassen, dass Lehrkräfte denunziert und eingeschüchtert werden. Lehrkräfte müssen und dürfen nicht wertneutral sein. Die Schule hat den klaren Auftrag, die freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechte zu vermitteln, zu Demokratie, Toleranz und Achtung der Menschenwürde zu erziehen und die Verletzung dieser Rechte zu thematisieren. Über rassistische oder demokratiefeindliche Äußerungen, auch von Politiker*innen, kann und muss in der Schule gesprochen werden. Dabei gilt selbstverständlich der Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung.*

Die GEW wird direkt betroffene Mitglieder rechtlich unterstützen. Und nicht nur die individuelle Unterstützung ist unsere Aufgabe. Zu unseren originären Aufgaben gehören auch die interkulturelle Öffnung von Bildungseinrichtungen, der Ausbau der Geschlechterdemokratie, die Verhinderung und Beseitigung von Diskriminierung.

*Spätestens seit den Morden von Halle ist klar, dass wir als Pädagog*innen und Gewerkschafter*innen Verantwortung übernehmen müssen. Das haben die Gewerkschaften in der Zeit des Nationalsozialismus gemacht. Das machen sie heute.*

Wir müssen unseren Bildungsauftrag verteidigen, Position beziehen und nicht wegschauen – im Klassenzimmer, auf dem Schulhof, im Lehrerzimmer, im Familien- und Freundeskreis. Das ist in der Schule nicht immer einfach. Jeder Lehrer, jede Lehrerin ist im Klassenzimmer allein. Wir brauchen deshalb eine Schulentwicklung, in der sich das Kollegium mit der Stärkung politischer und demokratischer Bildung, mit Zivilcourage auseinandersetzt, Regeln vereinbart, ein Klima der Wertschätzung schafft und Null Toleranz gegen Diskriminierung zeigt.

*Auch die Politik muss ihre Hausaufgaben machen. Kultusministerin Susanne Eisenmann muss betroffene Pädagog*innen über ihre Rechte und Handlungsmöglichkeiten informieren und sie unterstützen. Der Leitfaden zur Demokratiebildung muss durch Begleitmaßnahmen und vor allem durch Zeit unterstützt werden. Bildungsbenachteiligung muss abgebaut und erfolgreiche Integration ermöglicht werden. So kann Radikalisierung der Nährboden entzogen und Vielfalt positiv erlebt werden.*

Unsere Demokratie ist ein sehr hohes Gut. Es ist unsere gemeinsame Aufgabe, sie gegen Rechtspopulismus, Rechtsradikalismus, Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus zu verteidigen.

Mit freundlichem Gruß
Ihre

Doro Moritz

34 Lerncoaching: Eine herausfordernde Bereicherung – auch für die Lehrkräfte

38 Begleitung von jungen Geflüchteten: Hitler war doch kein Arier!?

26 Evaluierung des Chancengleichheitsgesetzes

S. 16 Titelthema
Beschäftigte in Kitas
Kindheitspädagog*innen unter der Lupe

In dieser Ausgabe

Titelthema

Beschäftigte in Kitas
16 Kindheitspädagog*innen unter der Lupe
19 Aktuelle Studie zu Kindheitspädagog*innen: Fachkräfte mit hohen Ansprüchen
22 „Von allen wird das Gleiche erwartet“

Arbeitsplatz Schule / Kindertageseinrichtung

8 FL/TL: Anzahl der Beförderungen stark gestiegen
11 Vorgriffstunde: Landesregierung setzt auf untaugliche Konzepte
12 Der Horizontale Laufbahnwechsel geht ins nächste Jahr
14 ICILS 2018: Fünf Jahre digitaler Stillstand
24 Arbeits- und Gesundheitsschutz in Kitas: Wer sich nicht wehrt, lebt verkehrt
28 Schulgesetzänderungen: Qualitätspäckchen statt Qualitätsentwicklung
34 Lerncoaching: Eine herausfordernde Bereicherung – auch für die Lehrkräfte
43 Gymnasium: Wie eine Ganztagsschule Akzeptanz gewinnt

Aus-, Fort- und Weiterbildung Hochschule

7 Nahtloser Übergang vom Studium in Vorbereitungsdienst ermöglicht
31 Lehrkräfte und Erzieher*innen : Bewerbungsquote hoch – Anerkennung niedrig
32 Zwischenbilanz zum IGEL-Projekt: Hoffnung auf einen echten Lehrerjob

Gesellschaft

30 Deutscher Kolonialismus: Warum sich die Aufarbeitung der Geschichte lohnt
38 Begleitung von jungen Geflüchteten: Hitler war doch kein Arier!?
40 Was Frieden im 21. Jahrhundert bedeutet

Aus der Arbeit der GEW

10 GEW-Bundesvorsitzende Marlis Tepe in Baden-Württemberg unterwegs
26 Evaluierung des Chancengleichheits-gesetzes: Wird Baden-Württemberg gleichstellungspolitisches Musterländle?
44 Wahlen zu Fach- und Personen-gruppenausschüssen und Fachtagung

Rubriken

3 Editorial
6 Aktuell
9 Glosse
44 Kurz berichtet
49 Vor Ort
49 Jubilare
55 Totentafel
57 Buchtipps
57 Impressum
58 Termine

Heftmitte: Unterrichtspraxis

Titelbild: *imago*

Redaktionsschluss für die nächste b&w-Ausgabe: 10. Februar 2020

Foto: imago

AKTION GEHT WEITER

Zeigt uns eure Schule – und eure Arbeit!

Bei der GEW-Aktion „Zeigt uns eure Schule – und eure Arbeit!“ haben sich im letzten Jahr viele Schulen beteiligt. Meistens besuchte dabei die Landesvorsitzende Doro Moritz zusammen mit GEW-Bezirks- und Kreisvorsitzenden, teilweise auch mit Vertreter*innen des Schulträgers, der Eltern und Kommunalpolitiker*innen Schulen in ganz Baden-Württemberg.
Die alltäglichen Herausforderungen, die veränderten und ganz unterschiedlichen Arbeitsbedingungen, die vielfältigen Profile und Konzepte der Schulen kamen bei den Besuchen zur Sprache. Bei einem Rundgang durch die Schule, einer Gesprächsrunde im Lehrerzimmer (mit und ohne Presse), wurden Wünsche und Forderungen aufgenommen.

Fotomontage: Alex Winter

Die GEW-Aktion „Zeigt uns eure Schule – und eure Arbeit!“ läuft weiter.

Schulen, die Interesse haben, melden sich bitte auf:
www.gew-bw.de/ zeigt-uns-eure-schule

Beitragsanpassung

Zum 1. Januar 2020 wurden die Gehälter der Beamt*innen um 3,2 Prozent angehoben. Für Versorgungsempfängerinnen und Versorgungsempfänger gelten die Erhöhungen entsprechend.
In gleichem Umfang werden die GEW-Mitgliedsbeiträge angepasst. Die Beitragsanpassung wird ab Januar 2020 wirksam.

Hans Maziol
Landesschatzmeister

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

ist aller Anfang schwer?

In welchem Maße gilt das für die rund 5.000 Anwärter*innen und Referendar*-innen, die im Januar und Februar an unsere Schulen kommen?

Es liegt an uns, ob den Neuen der Anfang leicht gemacht wird, ob sie offen aufgenommen und bei der Orientierung unterstützt werden. Als GEW-Mitglieder machen wir in dieser Phase gegenüber den Neuen gewerkschaftliche Solidarität erfahrbar, indem wir auf sie zugehen und uns als Ansprechpartner*in anbieten. Es sind Kleinigkeiten und Gesten, die zeigen: Meine Kolleg*innen sind hilfsbereit, ich bin willkommen.

Die GEW hat die künftigen Lehrer*innen bereits an den Seminaren begrüßt und ein Geschenk überreicht. Kollegialität, Solidarität und Gewerkschaftszugehörigkeit sind eng verbunden. Zeigt den Neuen, dass ihr GEW-Mitglied seid – wie 50.000 andere in Baden-Württemberg auch! Die GEW, und nur die GEW, gestaltet in allen Bildungsbereichen mit und vertritt die Interessen der Beschäftigten.

Sprecht neue Kolleg/innen bitte auf die GEW-Mitgliedschaft an. Sie kostet für Referendar*innen nur vier Euro monatlich.

Ich freue mich, wenn GEW-Mitglieder neue Mitglieder werben.
Es lohnt sich!

Doro Moritz

Antrag auf Mitgliedschaft, Werbeprämien und allgemeine Informationen auf: ***www.gew-bw.de***

MITGLIEDER WERBEN LOHNT!

VORBEREITUNGSDIENST

Nahtloser Übergang vom Studium in Vorbereitungsdienst ermöglicht

Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes 2020 tritt eine neue Regelung in Kraft. Studierende, die noch nicht alle Prüfungen abgelegt haben, können schon mit dem Vorbereitungsdienst beginnen. Damit will das Kultusministerium (KM) die Ausbildung beschleunigen.

Obwohl die Prüfungen noch nicht beendet sind, können die Studierenden den Vorbereitungsdienst am 1. Februar bzw. im Januar beginnen. Sie sind allerdings noch keine Beamt*innen auf Widerruf. Sie bleiben bis zum Ende des Wintersemesters Studierende, am Seminar und an der Schule sind sie „Gasthörer*innen" in einem öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnis. Damit haben sie dieselben Rechte und Pflichten wie die normalen Anwärter*innen. Sie nehmen an allen Veranstaltungen am Seminar teil und beginnen auch die Ausbildung an der Schule. Statt der normalen Anwärterbezüge bekommen sie eine „Unterrichtsbeihilfe" in gleicher Höhe. Für die Prüfungen an der Hochschule werden sie am Seminar oder in der Schule freigestellt.

Die Studierenden müssen dem Regierungspräsidium bis spätestens 31. März einen Nachweis über die Leistungen im Masterstudium vorlegen. Sobald die Bescheinigung vorliegt, werden sie zu Beamt*innen auf Widerruf ernannt. Wer diese Bescheinigung nicht vorlegt, muss den Vorbereitungsdienst beenden. Er oder sie kann den Vorbereitungsdienst aber regulär wieder beginnen, wenn das Studium erfolgreich abgeschlossen wurde. Das Ganze ist für die Studierenden freiwillig. Sie können das Studium auch ganz normal beenden und den Vorbereitungsdienst nach der üblichen Wartezeit beginnen. Den Studierenden im Lehramt Grundschule werden für ein Jahr im Vorbereitungsdienst pauschal 60 ECTS-Punkte auf ihr zweisemestriges Masterstudium angerechnet. Sie haben damit nach dem Vorbereitungsdienst einen vollwertigen Masterabschluss erworben.

Die GEW hat keine Bedenken gegen die neue freiwillige Regelung. Es haben sich bereits überraschend viele Studierende für den Vorbereitungsdienst als Gasthörer*innen beworben.

In Grundschulen haben am 3. Februar 2020 rund 1.000 Lehramtsanwärter*innen mit dem Vorbereitungsdienst begonnen.

Die Lehramtsstudiengänge wurden 2015 auf die gestufte Studienstruktur mit Bachelor/Master umgestellt. Die bisherigen Staatsexamensstudiengänge laufen aus. 2020 gibt es schon einige Studierende, die nicht mehr mit dem Staatsexamen, sondern mit einem Masterabschluss den Vorbereitungsdienst beginnen.

Insgesamt werden 2020 rund 5.000 neue Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst an den Seminaren erwartet.

Michael Hirn
Redakteur der b&w

Bewerber*innen für den Vorbereitungsdienst 2020 als Gasthörer*innen

LEHRAMT BERUFLICHE SCHULEN	LEHRAMT GYMNASIUM	LEHRAMT WHRS	LEHRAMT GRUNDSCHULE	LEHRAMT SONDERPÄD.
13	6	9	106	4

Bewerber*innen für den Vorbereitungsdienst 2020 mit einem Masterabschluss

LEHRAMT BERUFLICHE SCHULEN	LEHRAMT GYMNASIUM	LEHRAMT WHRS	LEHRAMT GRUNDSCHULE	LEHRAMT SONDERPÄD.
16	16	8	258	2

ONLINE UND ALS AUFDRUCK AUF DEM KONTOAUSZUG

Beitragsquittung 2019

Wie schon im letzten Jahr steht ab Januar die GEW-Beitragsquittung zum Herunterladen umweltfreundlich und kostengünstig im Online-Mitgliederbereich zur Verfügung.

Zusätzlich wird auf dem Kontoauszug der Bank bei der Abbuchung der Mitgliedsbeiträge im März der Jahresbeitrag 2019 ausgewiesen sein.

Im Online-Mitgliederbereich kann man auch seine Mitgliedsdaten überprüfen und eine Änderung online beantragen. Die Änderung wird dann in den nächsten Tagen wirksam.

Wir danken allen GEW-Mitgliedern für den Beitrag, den wir auch weiterhin für eine effiziente und erfolgreiche Gewerkschaftsarbeit einsetzen.

Wir sind mit mehr als 50.000 Mitgliedern der größte Landesverband der GEW in Deutschland. In Baden-Württemberg sind wir die größte bildungspolitische Interessenvertretung.

Hans Maziol, *Landesschatzmeister*

FACHLEHRKRÄFTE UND TECHNISCHE LEHRKRÄFTE

Anzahl der Beförderungen stark gestiegen

Beförderungsstellen inklusive Stellenhebungen

Schulart	Von A9 nach A10/E9*	Von A10 nach A11/E10**
Grund-, Haupt- und Gemeinschaftsschulen Gymnasium	179	40
SBBZ, FL g/k SBBZ, TL	265	54 6***
Realschulen	89	5
Berufsschulen	2	0
Summe	**535**	**105**

* Beförderungsjahrgang (Bj) bis 2007 mit mindestens guter bis befriedigender (2,5) Beurteilung
Bj 2008 bis 2012 mit mindestens guter (2,0) Beurteilung
Bj 2013 mit mindestens sehr guter bis guter (1,5) Beurteilung und
13 % der Lehrkräfte mit guter (2,0) Beurteilung
Bj 2014 mit sehr guter (1,0) Beurteilung

** Bj bis 2011 mit mindestens guter (2,0) Beurteilung
Bj 2012 mit sehr guter (1,0) Beurteilung und
34 % der Lehrkräfte mit sehr guter bis guter (1,5) Beurteilung
Bj 2013 mit sehr guter (1,0) Beurteilung

*** Bj bis 2013 mit mindestens guter (2,0) Beurteilung,
Bj 2014 mit sehr guter (1,0) Beurteilung

Durch Stellenhebungen und reguläre Beförderung können 640 Fachlehrkräfte/Technische Lehrkräfte (FL/TL) an GHWRGS-Schulen zum Februar 2020 befördert werden. Letztes Jahr waren es noch 340 Stellen. Die Steigerung ist Lohn für großen GEW-Einsatz.

In den Doppelhaushalt 2020/2021 wurde mehr Geld für FL/TL eingestellt (siehe auch b&w 12/2019 S. 12). Daher gibt es dieses Jahr deutlich mehr Beförderungen: 320 Stellenhebungen und 320 Beförderungsstellen. Für die Technischen Lehrkräfte an den beruflichen Schulen gibt es ein gesondertes Beförderungsprogramm.

320 Stellenhebungen bedeuten, dass die Wartezeit von A9/E9 klein nach A10/E9 nochmals deutlich verkürzt wurde. Vor Jahren betrug die Wartezeit pro Beförderungsjahrgang noch 12 bis 15 Jahre. Stand heute beträgt die Wartezeit zwischen 6 und 10 Jahren, je nach Beförderungsjahrgang und Note. Deshalb gilt auch weiterhin unser Slogan: „Mit uns läuft was", da noch 981 Lehrkräfte bis einschließlich Beförderungsjahrgang 2016 auf eine Beförderung warten.

Die Regierungspräsidien sind nun aufgefordert, mit den Bezirkspersonalräten die Stellen entsprechend den Beförderungsjahrgängen und Noten zu vergeben.

Für die Höhergruppierung der Tarifbeschäftigten wurden entsprechende Stellen geschaffen, so dass diese Lehrkräfte analog der Beförderungsjahrgänge der Beamt*innen höhergruppiert werden können. Von den Regierungspräsidien wurden 45 tarifbeschäftigte Lehrkräfte gemeldet.

Eine Regelbeförderung muss normalerweise nicht beantragt werden. Das jeweilige Regierungspräsidium fordert die Schulleitungen auf, die Lehrkräfte zu beurteilen, die dafür in Frage kommen könnten. Voraussetzung für eine Beförderung ist nach wie vor der Beförderungsjahrgang und die Note einer aktuellen dienstlichen Beurteilung. Wer seinen Beförderungsjahrgang nicht kennt, sollte sich schriftlich oder telefonisch an sein zuständiges Regierungspräsidium wenden und um Auskunft bitten.

Angelika Kistner
Mitglied im HPR GHWRGS

GENDERSTERNCHEN

Liebe Kolleg*innen!

Die GEW Baden-Württemberg will ihre Sprache geschlechtergerechter gestalten. Die bisherige Schreibweise „Kolleg/innen" wird durch „Kolleg*innen" ersetzt. Bei diesem so genannten Gendersternchen handelt es sich um ein typografisches Zeichen (*), das bei Personenbezeichnungen zwischen der männlichen und der zusätzlich angefügten weiblichen Endung gesetzt wird, um neben Männern und Frauen auch Menschen mit anderer geschlechtlicher Identität miteinzubeziehen und sichtbar zu machen.

In der b&w und den Publikationen des GEW-Landesverbandes wird dies schrittweise umgesetzt. Das Gendersternchen ist dabei ein sichtbares Zeichen für Vielfalt. Dazu gehört auch das Ziel, in GEW-Texten eine Sprache zu finden, die möglichst alle einschließt.

Auch in den Mitgliedsanträgen wurden die Änderung des Personenstandsgesetzes und die damit verbundene Erweiterung der Geschlechtsoptionen auf m/w/d (divers) berücksichtigt. Dort kann neben weiblich und männlich die Bezeichnung divers oder weitere angekreuzt werden.

Matthias Schneider

www.geschicktgendern.de/
www.gew.de/geschlechter-bewusste-sprache/

Glosse Aufklärung

Ich bin verklemmt. Es ist leider so. Manchmal versuche ich so zu tun, als sei ich es nicht. Als ich in der 5. Klasse war, habe ich den Aufklärungsunterricht versäumt. In der ersten Stunde war ich noch dabei gewesen. Und ich hatte nicht fassen können, wie all meine Freunde einfach solche Wörter wie „Penis“ und „Vagina“ benutzten. Ohne zu kichern und ohne rot zu werden. Der Lehrer sprach über Erektionen und dergleichen! Es war schrecklich. Mein Gesicht wurde ganz heiß. Am Abend bekam ich eine Blinddarmentzündung. Ich vermute, er hatte sich vor lauter Scham entzündet. Jedenfalls lag ich die letzten beiden Wochen im Krankenhaus, während die anderen erfuhren, wo die kleinen Kinder denn nun tatsächlich herkamen.

*Jetzt musste ich neulich zum Elternabend. Mein Sohn ist in der fünften Klasse. Der Aufklärungsunterricht ist dran. Wir Eltern sollten informiert werden. Ein Mann und eine Frau standen an der Tafel. Die Eltern hockten auf den kleinen Fünferstühlen. Ein herrlicher Anblick. Der Mann und die Frau stellten sich als Sexualpädagog*innen vor. Da wurde es ganz, ganz still. Anschließend stellten die beiden ihr Programm vor. Das für die Mädchen hieß „Zyklusshow“ und das für die Jungs hieß „Agenten auf dem Weg“. Es ist ja nicht so, als ob ich über diese Zusammenhänge inzwischen nicht Bescheid wüsste, aber so schön wie die beiden Sexualpädagogen hat es mir noch niemand erklärt. Mit Tüchern und Schnüren und Parcours. Toll! Spannend war, dass sich im Laufe des Abends eigentlich nur die Mütter zu Wort gemeldet haben, die Väter aber mit roten Ohren dasaßen und alle dieses „Ich-wär-so-gern-weit-weg-Gesicht“ gemacht haben.*

Und dann ist es passiert. Ich musste vor allen Eltern ein Spermium verkörpern. Ich bekam eine Kappe aufgesetzt und ein kleines Fotodöschen in die Hand gedrückt. Da war meine Erbinformation drin. Zwei andere Väter mussten auch mitspielen. Wir stellten uns vor die Eizelle (eine Kugel mit Öffnung). Zuerst mussten wir mit unseren Kappenschildern gegen die Eizelle klopfen, das tun die Spermien nämlich. Dann hat der Sexualpädagoge gelost, wer seine Erbinformationsfotodose in die Eizelle werfen darf. Ich hab verloren. „Nicht traurig sein“, hat der Sexualpädagoge gesagt, „Sie hatten ja damals Glück, sonst wären Sie ja jetzt nicht hier.“ Und da ist mein Gesicht ganz, ganz warm geworden.

Als mein Sohn aus der Schule kam, habe ich ihn gefragt, wie es war? „Normal“, hat er gesagt, „wieso?“ Ich hab lässig abgewinkt. „Nur so.“ Und er hat die Augen verdreht.

Jens Buchholz

Innovative Angebote und Unterrichtsmedien, richtungsweisende Technologien, neue Konzepte und Modelle für die pädagogische Arbeit an **Schulen und Hochschulen**: Informieren Sie sich bei Kongressen, in Workshops und Vorträgen, tauschen Sie Erfahrungen aus, knüpfen Sie Kontakte!

Willkommen bei der didacta – der weltweit größten Bildungsmesse!
www.didacta-messe.de | #didacta20

24.–28. März 2020
Messe Stuttgart

didacta
die Bildungsmesse

GEW-BUNDESVORSITZENDE MARLIS TEPE IN BADEN-WÜRTTEMBERG UNTERWEGS

Erfolgreiche Gemeinschaftsschule und die Not der DaF/DaZ-Lehrkräfte

Im Rahmen der „GEW in Bildung unterwegs"-Tour besuchte die GEW-Bundesvorsitzende Marlis Tepe mit der Landesvorsitzenden Doro Moritz Ende Dezember 2019 die Gemeinschaftsschule in Durmersheim. In Karlsruhe sprachen sie mit Lehrkräften für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache" (DaF/DaZ) über ihre Arbeitsbedingungen.

oben rechts: *Marlis Tepe lässt sich von einer Schülerin der Hardtschule erklären, wie sie dort lernt.*
oben: *Doro Moritz lobt die Arbeit der Gemeinschaftsschule*
rechts: *Im Gespräch mit DaF/DaZ-Lehrkräften*

Fotos: David Matthiessen

Die Hardtschule in Durmersheim (nahe Karlsruhe) ist ein Beispiel dafür, wie Gemeinschaftsschule, eine noch junge Schulart im schulpolitisch eher konservativen Baden-Württemberg, gelingen kann. Seit fünf Jahren werden hier Schüler*innen entsprechend ihrem individuellen Tempo und Lernniveau unterrichtet.

Marlis Tepe wollte wissen, wie es die Schule geschafft hat, ein neues Konzept so erfolgreich umzusetzen, dass sie aktuell zu den TOP-20-Bewerbern für den Deutschen Schulpreis 2019 gehört. Die ehemalige Werkrealschule stand 2011 vor der Wahl „zwischen abwickeln oder entwickeln", erzählte der Schulleiter Volker Arntz. Die Entscheidung für einen Neustart als Gemeinschaftsschule brachte den Vorteil mit sich, dass „wir alle vor denselben Problemen standen". Aus dieser Verbundenheit heraus sei es gelungen, gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. „Wir haben uns weg vom Faktenwissen und hin zum Anwendungswissen bewegt und geben auch der Persönlichkeitsentwicklung einen hohen Stellenwert", beschrieb Arntz das Konzept.

Schlecht bezahlte Honorarlehrkräfte

Die Beschäftigungsverhältnisse der DaF-/DaZ-Lehrkräfte an Volkshochschulen und anderen Trägern der Erwachsenenbildung sind prekär. Sie sind meist als Honorarkräfte beschäftigt und damit nicht sozial abgesichert. Wenn Kurse ausfallen oder die Lehrkräfte krank werden, erhalten sie kein Geld. Für die 35 Euro pro Unterrichtsstunde gehen über die Hälfte für Steuern und Abgaben drauf. Die GEW setzt sich dafür ein, dass diese Lehrkräfte im ersten Schritt wenigstens Urlaubsentgelt erhalten. Angestrebt wird eine Festanstellung. Marlis Tepe kündigte an, das Thema bei einem Gespräch mit der Kanzlerin aufs Tableau zu bringen. Auch Rita Süßmuth soll für die Probleme der DaF/DaZ-Lehrkräfte sensibilisiert werden. Mit der ehemaligen Familienministerin, die bis 2015 Vorsitzende des Deutschen Volkshochschulverbands war, hat Tepe schon öfter zusammengearbeitet.

b&w

Ausführliche Artikel siehe:
www.gew.de/weiter-denken/tour/

FREIWILLIGE VORGRIFFSTUNDE FÜR LEHRKRÄFTE

Landesregierung setzt auf untaugliche Konzepte

An vielen baden-württembergischen Schulen fehlen Lehrkräfte. Im Januar hat die Kultusministerin ein Konzept für eine freiwillige Vorgriffstunde vorgestellt. Die GEW bezweifelt, dass so die Unterrichtsversorgung verbessert werden kann.

Schon seit November verdichteten sich die Nachrichten aus dem Kultusministerium, dass Kultusministerin Susanne Eisenmann ab dem Schuljahr 2020/21 eine „freiwillige Vorgriffstunde" plant. Obwohl es noch keine konkrete Vorlage für das Konzept gibt, sind folgende Eckpunkte inzwischen bekannt: Im Bereich der Grundschulen, der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren und in Engpassbereichen der Gymnasien und beruflichen Schulen besteht ein dienstliches Bedürfnis, die Unterrichtsversorgung zu verbessern. Dort kann auf Antrag einer Lehrkraft die Unterrichtsverpflichtung für drei Jahre um eine Unterrichtsstunde erhöht, dann drei Jahre auf das vorherige Deputat zurückgehen und die nächsten drei Jahre um eine Unterrichtsstunde reduziert werden. Es soll nur dieses starre Schema möglich sein. Eine Abweichung oder eine Kumulierung der Rückgabe, zum Beispiel drei Stunden in einem Jahr, ist nicht geplant.

Zunächst ist es ein organisatorisches Problem, dass diese Regelung erst sehr spät bekannt wird. Derzeit ist noch nicht einmal ein Entwurf für eine Verordnung bekannt oder im Anhörungsverfahren. Bereits am 7. Januar 2020 mussten die Lehrkräfte aber die stellenwirksamen Anträge stellen. Die neuen Anträge für die „freiwillige Vorgriffstunde" stellen eine zusätzliche Belastung für die Schulverwaltung dar, die mit den gesamten Versetzungs- und Einstellungsverfahren zusammenfallen wird. Die GEW versteht nicht, warum das Kultusministerium nicht schon im Herbst 2019 über die neue Regelung informiert hat.

Und die GEW stellt sich die Frage, für wen die neue Regelung überhaupt attraktiv ist. Teilzeitbeschäftigte können auch ohne das neue Modell ihr Deputat aufstocken. Sie bekommen dann eine höhere Besoldung, die sich auch auf das Ruhegehalt auswirkt. Warum sollten die teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte eine Stunde für eine Rückgabe in sechs Jahren ansparen?

> *„Bei der der jetzt geplanten freiwilligen Vorgriffstunde ist keine Gegenleistung des Landes geplant."*

Auch die Vollzeitbeschäftigten in Engpassbereichen und -regionen versuchen zurzeit durch Mehrarbeit mit Deputatsübertrag (sogenannte Bugwelle) die Lücken in der Unterrichtsversorgung zu schließen. Allein im Bereich der Gymnasien und beruflichen Schulen sind schon weit über 1.000 Stellen für die Bugwellenstunden aufgelaufen. Die Betroffenen warten auf die Rückgabe. Darüber hinaus sind Lehrkräfte aufgrund der Lehrkräftemangels, der Vertretungssituation, den fehlenden Vertretungslehrkräfte sowie durch zusätzliche Aufgaben wie Lernstandsanalysen, Vergleichsarbeiten, Beratungsgesprächen etc. am Rande oder jenseits ihrer Belastungsfähigkeit. Die GEW bezweifelt, dass das neue Modell für sie attraktiv ist.

Altes Vorgriffstundenmodell verhinderte Deputatserhöhung

Das neue Modell hat übrigens kaum etwas mit dem Vorgriffstundenmodell im GHWRGS-Bereich in den 90er-Jahren gemeinsam. Das damalige Vorgriffstundenmodell wurde zwischen Landesregierung und GEW rechtssicher verhandelt. Es sollte helfen, den damaligen „Schülerberg zu untertunneln". Es verhinderte eine generelle Deputatserhöhung für die nächsten 15 Jahre. Die Rückgabe der Mehrarbeitsstunden konnte hinausgeschoben und kumuliert werden. Das Wichtigste damals war, dass sich die Landesregierung im Gegenzug zur Mehrarbeit der Lehrkräfte verpflichtet hatte, 1.600 zusätzliche Lehrerstellen zu schaffen und zu besetzen. Dadurch konnten viele junge Lehrkräfte eingestellt werden. Andere Vorschläge der GEW, mit denen die Unterrichtsversorgung verbessert werden könnte, greift die Kultusministerin nicht auf. Es wäre zum Beispiel einfach, die Rückgabe eines angesparten Freistellungsjahres (Sabbatjahr) flexibler zu gestalten. Viele Lehrkräfte würden das Freistellungsjahr später als im derzeit vorgegebenen Acht-Jahres-Zeitraum nehmen.

Bei der jetzt geplanten freiwilligen Vorgriffstunde ist keine Gegenleistung des Landes geplant. Es wird auch kein Zuschlag gewährt und mehr Zeit zurückgegeben als angespart. In Sachsen bekommen zum Beispiel Lehrkräfte für eine zusätzliche Stunde 1,25 Stunden zurück. Die freiwillige Vorgriffstunde in Baden-Württemberg ist für die Lehrkräfte nicht attraktiv. Vielleicht steckt hinter der fehlenden Attraktivität Methode: 2021 könnte die Landesregierung feststellen: Freiwillig geht es nicht, wir machen es verpflichtend! Bayern hat das zum Leidwesen der dortigen Lehrkräfte schon beschlossen.

Alfred König
GEW Landesrechtsschutzstelle

A13 FÜR HAUPT-/WERKREALSCHULLEHRKRÄFTE

Der Horizontale Laufbahnwechsel geht ins nächste Jahr

Seit 2017 können GHS-Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen, an Realschulen, an SBBZ und an Haupt-/Werkrealschulen über den „Horizontalen Laufbahnwechsel" (HoLa) zur Lehrkraft für Sekundarschulen bzw. Sonderpädagogik werden. Nach einer Wartezeit werden sie nach A13 besoldet. Sie arbeiten nach der Qualifizierung an der jeweiligen Zielschulart (RS, GMS, SBBZ). Die GEW und der Hauptpersonalrat GWWRGS (HPR) begleiten den Prozess intensiv.

Für das Schuljahr 2020/21 wird HoLa neu aufgelegt. Es bleibt bei den 4 Gruppen von Lehrkräften:

- Gruppe 1: Lehrkräfte an Realschulen
- Gruppe 2: Lehrkräfte an SBBZ
- Gruppe 3: Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen
- Sonderkontingent Gruppe 3: Lehrkräfte, die derzeit an einer HS/WRS sind, aber an eine RS oder GMS wechseln werden. Sie müssen ab dem Schuljahr 2021/22 an einer RS oder GMS eingesetzt werden.
- Gruppe 4: Lehrkräfte, die derzeit an einer HS/WRS bzw. Gemeinschaftsschule arbeiten und an ein SBBZ wechseln wollen.

Die Lehrgänge der Gruppe 1 bis 3 beginnen im Herbst 2020 und werden normalerweise im Herbst 2021 erfolgreich abgeschlossen sein. Den erfolgreichen Abschluss bestätigt das Regierungspräsidium (RP) im Januar 2022, dann beginnt eine beamtenrechtlich vorgeschriebene persönliche Wartezeit von 6 Monaten. Wenn im Landeshaushalt genug Stellen vorgesehen sind, werden die Kolleg*innen zum 1. August 2022 in ihrem neuen Amt ernannt und nach A13 besoldet. 2019 haben Stellen für die Gruppe 3 gefehlt. Das hat intensive Proteste der Betroffenen und der GEW ausgelöst. Jetzt hat der Landtag für die Jahre 2020 und 2021 ausreichend Stellen geschaffen.

Andere Termine gelten für die Lehrkräfte im Sonderkontingent der Gruppe 3. Bei ihnen dauert die Qualifizierung einschließlich der Einführung in das neue Lehramt an einer Realschule bzw. Gemeinschaftsschule zwei Jahre. Ihnen bestätigt das Regierungspräsidium voraussichtlich im Herbst 2022 den erfolgreichen Abschluss der Maßnahme. Nach der Wartezeit werden sie voraussichtlich im Frühjahr 2023 ernannt und erhalten dann die höhere Besoldung.

Infos für die Gruppe 4

Diese Lehrkräfte absolvieren seit 2018 ein modifiziertes Aufbaustudium zur Lehrkraft für Sonderpädagogik an der PH Heidelberg oder der PH Ludwigsburg. Die GEW und der HPR sind im Kontakt mit den Teilnehmer*innen und diskutieren deren Erfahrungen regelmäßig mit dem inhaltlich zuständigen „Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung" (ZSL) und dem Kultusministerium. Für den 3. Durchgang ab 2020 gelten diese Regeln:

Ab 2020 können sich auch GHS-Lehrkräfte bewerben, die an einer Gemeinschaftsschule eingesetzt sind, ggf. inklusiv unterrichten und einen Versetzungswunsch an ein SBBZ äußern. Durch diese Maßnahme will das KM Gemeinschaftsschulen bzw. Haupt- und Werkrealschulen beim Unterricht in inklusiven Settings unterstützen.

An der PH Heidelberg wird als erste Fachrichtung „Lernen" und als zweite Fachrichtung „Sprache" gewählt. An der PH Ludwigsburg wird für die erste Fachrichtung entweder „Lernen", „körperlich-motorische Entwicklung" oder „emotional-soziale Entwicklung" und als zweite Fachrichtung „Sprache" „Lernen", „körperlich-motorische Entwicklung" oder „emotional-soziale Entwicklung" gewählt. Die Teilnehmer*innen bekommen im 1. Jahr zehn und im 2. Jahr sechs Anrechnungsstunden auf ihr Deputat. Die Hochschulen wollen dezentrale Studienangebote (z. B. Kompaktseminare) anbieten. Die Teilnehmer*innen können auf Wunsch zu Beginn oder während der Maßnahme an ein SBBZ abgeordnet werden. Es soll im Frühjahr Informationsveranstaltungen für interessierte Lehrkräfte geben.

Es war ein Erfolg der GEW, dass die Anrechnungsstunden für die Gruppe 4 im 1. Jahr von 6 auf 10 Stunden erhöht wurden. Die GEW fordert seit Beginn der Maßnahme eine noch höhere Anrechnung und weitere Verbesserungen für die Teilnehmer*innen.

Wie die Bewerbungen ablaufen

Für alle Gruppen werden in getrennten Bewerbungsverfahren ab Februar Lehrkräfte gesucht, die die entsprechenden Kriterien erfüllen. Alle Informationen sind auf www.lobw.de unter Fortbildung/Aufstieg zu finden. Die Schulleitungen haben den Schulämtern bereits Lehrkräfte gemeldet, die für die Gruppe 1 und 2 und die Gruppe 3 (außer Sonderkontingent) ab September 2020 in Frage kommen. Die Regierungspräsidien werden diese Lehrkräfte anschreiben und ihnen mitteilen, dass sie sich bis 15. April über www.lobw.de bewerben können. Die zugehörige Anmeldemaske soll ab dem 1. März 2019 freigeschalten sein. Wenn Lehrkräfte kein Informationsschreiben erhalten haben, können sich selbst bewerben. Lehrkräfte, die sich für HoLa über das Sonderkontingent der Gruppe 3 oder die Gruppe 4 interessieren, können sich ebenfalls selbst bewerben. Auf www.lobw.de gibt es dafür

Fotos: Fotos_Alphabet / iStock

ein Formular. Das Regierungspräsidium prüft dann, ob die Lehrkraft an dem Lehrgang teilnehmen kann.
Es können sich auch Lehrkräfte an Privatschulen bewerben. Die Plätze für diese Lehrkräfte werden zusätzlich zur Verfügung gestellt und von den Schulen in freier Trägerschaft finanziert.

Rückblick auf die abgeschlossenen Verfahren

Im letzten Jahr wurden viele Plätze nicht besetzt, vor allem in der Gruppe 3 (Lehrkräfte an HS/WRS/GMS, die an einer Gemeinschaftsschule sind oder an eine Realschule oder Gemeinschaftsschule wechseln wollen). Entweder sind die Bedingungen des Lehrgangs für viele Lehrkräfte nicht attraktiv oder das Bewerbungsverfahren hat nicht richtig funktioniert.
In den vergangenen Jahren konnten alle Bewerber*innen zugelassen werden. Es ist noch nicht sicher, wie lange das Programm noch angeboten wird. Interessierte Lehrkräfte sollten sich also rechtzeitig informieren und sich bewerben. GEW-Mitglieder können sich jederzeit bei den GEW Geschäftsstellen und den GEW Mitgliedern im Bezirkspersonalrat beraten lassen.

Es gibt trotz der intensiven Arbeit der GEW und der Aktionen der Lehrkräfte immer noch keine Perspektive für die Lehrkräfte, die dauerhaft an einer Haupt- /Werkrealschule bleiben. Dies ist zutiefst ungerecht und eine willkürliche Entscheidung der Landesregierung, die die GEW weiterhin nicht akzeptiert. Die Landesregierung fordert die Lehrkräfte auf, Leistung zu erbringen. Dann muss sie sie auch leistungsgerecht bezahlen. Dies gilt natürlich auch für die Grundschullehrkräfte, die immer noch keine Perspektive für einen Aufstieg haben. Die GEW fordert die Landesregierung auf, mit anderen Bundesländern (bisher bereits Berlin, Brandenburg, Sachsen, Schleswig-Holstein, Hamburg) gleichzuziehen. Dort werden die Lehrkräfte an Grundschulen künftig nach E13/A13 bezahlt. In einem reichen Bundesland wie Baden-Württemberg muss das auch möglich sein.

Michael Hirn
Redakteur der b&w
Mitglied im HPR GHWRGS

ICILS 2018

Fünf Jahre digitaler Stillstand

2013 wurde zum ersten Mal die International Computer and Information Literacy Study (ICILS) durchgeführt. Die internationale Vergleichsstudie untersucht computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Jugendlichen in Klasse 8. Auch die Rahmenbedingungen an den Schulen werden in den Blick genommen. Jetzt wurden die Ergebnisse der zweiten Studie von 2018 veröffentlicht. In Deutschland hat sich in den letzten fünf Jahren wenig geändert.

22% NUTZEN DIGITALE MEDIEN SELBSTSTÄNDIG & REFLEKTIERT

In Deutschland beteiligten sich an der Untersuchung 210 Schulen. Dabei wurden neben Schüler*innen auch Lehrkräfte, Schulleitung und IT-Koordinator*innen befragt. Die Erhebung wurde so angelegt, dass zwischen Gymnasien und anderen Schularten der Sekundarstufe 1 unterschieden werden kann. In Baden-Württemberg war die Teilnahme verpflichtend. Schulart, Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund machen weiter den Unterschied

Insgesamt haben sich die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen mit 518 Punkten seit 2013 (523) kaum verändert. Sie liegen weiterhin knapp über dem internationalen Mittelwert (496). Die Schüler*innen an Gymnasien erreichen aber mit 568 Punkten eine signifikant höhere Leistung als die Schüler*innen der anderen Sekundarschulen. Die Differenz ist 8 Punkte höher als 2013.

Während nur ein Drittel aller Jugendlichen über rudimentäre Kompetenzen verfügt, sind knapp die Hälfte in der Lage, unter Anleitung Informationen zu ermitteln, Dokumente mit Hilfestellung zu bearbeiten und einfache Informationsprodukte zu erstellen. Nur 22 Prozent erreichen die höchste Stufe und können digitale Medien selbstständig und reflektiert nutzen.

Mädchen erreichen im Schnitt 16 Punkte mehr als Jungen und damit einen signifikant höheren Wert. Dieser Unterschied wurde bereits 2013 festgestellt. Die Ergebnisse weisen mit einem Plus von bis zu 51 Punkten zudem deutliche höhere Werte bei Schüler*innen sozial privilegierter Milieus auf. Ein ähnlicher Unterschied zeigt sich im Vergleich von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (534) und Jugendlichen, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden (494).

Ausstattung, Infrastruktur und Fortbildung haben sich nicht verbessert

Etwa 10 Schüler*innen müssen sich an deutschen Schulen einen Computer teilen. Dieser Wert ist seit 2013 nur leicht gesunken (11,5:1). Der internationale Vergleich ist besonders interessant: In den USA beträgt das Verhältnis z.B. 1,6:1, in Finnland 3,4:1 und in Dänemark 4,6:1. Noch schlechter ist in Deutschland die Ausstattung mit mobilen Geräten wie Laptops (67,8:1) oder Tablets (41,4:1). Nur an 3 von 100 Schulen wird Lehrkräften ein dienstliches Gerät zur Verfügung gestellt. Der ICILS-Schnitt liegt hier bei 24,1 Prozent.

Während der internationale Mittelwert beim Zugang zu schulischem W-LAN für Schüler*innen und Lehrkräfte bei 64,7 Prozent liegt, schneidet Deutschland mit 26,2 Prozent ebenfalls sehr schlecht ab. Dabei ist die Leistungsfähigkeit der Internetverbindung in den letzten Jahren sogar geringer geworden. Nur 13,2 Prozent der IT-Koordinator*innen geben an, dass der technische Support ausreichend ist. Ein pädagogischer Support ist nicht mal an jeder zehnten Schule vorhanden.

Ein weiteres Problem liegt im Bereich der Fortbildung. Zwischen 2016 und 2018 haben weniger als ein Drittel der Lehrkräfte an einem Kurs oder einem Webinar zur Integration digitaler Medien im Unterricht teilgenommen. Im internationalen Schnitt trifft dies dagegen auf rund die Hälfte aller Lehrkräfte zu.

Schließlich finden regelmäßige Diskussionen über den Einsatz digitaler Medien im Unterricht (z. B. in Konferenzen) auch nur an jeder dritten Schule satt.

KOMPETENZEN SEIT 2013 NAHEZU UNVERÄNDERT

Zeitgemäße Bildung erfordert Mut, Entschlossenheit und Ressourcen

Obwohl sich die Rahmenbedingungen seit 2013 nicht verbessert haben, hat sich die Zahl der Lehrkräfte, die digitale Medien in ihrem Unterricht einsetzen, fast verdoppelt. Auch die Potenziale, die sich daraus ergeben können, werden von einem Großteil positiv wahrgenommen.

Digitale Medien werden am häufigsten zur Präsentation eingesetzt.

Die meisten Schulleitungen wünschen sich zudem, dass der Umgang mit digitalen Medien und die Förderung computerbezogener Fähigkeiten einen höheren Stellenwert einnehmen sollten.
Es ist die Aufgabe von Schule, Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen zu erziehen. Sowohl in weiten Teilen der Gesellschaft als auch in der Wirtschaft finden digitale Transformationsprozesse statt. Um Teilhabe in einer zunehmend digital geprägten Welt zu ermöglichen, kommt zeitgemäßer Bildung (s. Kasten) deshalb eine besondere Bedeutung zu: Wie können Jugendliche – unabhängig von Schulart, sozialer und kultureller Herkunft sowie Geschlecht – auf sich verändernde berufliche Anforderungen vorbereitet werden? Was ist nötig, damit nicht nur ein kleiner Teil der Kinder und Jugendlichen digitale Medien selbstbestimmt und reflektiert nutzen kann?
Mit Sicherheit spielen die technischen Voraussetzungen (IT-Infrastruktur, Geräte und Support) eine entscheidende Rolle. Die Mittel aus dem Digitalpakt sind ein Anfang, aber nicht nachhaltig. Deshalb braucht es mehr Entschlossenheit. Anstatt Multimediaempfehlungen oder Digitalisierungshinweisen braucht es ein klares Bekenntnis von Land und Kommunen, die Schulen angemessen auszustatten. Laut Studie ist das Präsentieren von Informationen im Frontalunterricht die häufigste Form, wie digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden. Die Chancen, die sich beispielsweise für die individuelle Förderung ergeben, werden bislang kaum genutzt. Medienbildung muss daher ein verbindlicher Bestandteil in Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildungen sein.
Am Ende braucht es aber vor allem Mut: Es darf nicht beliebig sein, wie oder in welchem Umfang die Leitperspektive Medienbildung Eingang in den Unterricht findet. Es braucht einen Konsens an der Schule, einen regelmäßigen Austausch im Kollegium, die Bereitschaft voneinander zu lernen und offen für neue Ideen zu sein. Es muss erlaubt sein, Konzepte auszuprobieren, zu scheitern und wieder neu anzupassen. Weitere fünf Jahre Stillstand können wir uns nicht leisten.

David Warneck
Leiter des Arbeitskreises
Digitalisierung im Bildungswesen

GEW diskutiert via twitter

Unter **#gestalten** sucht der GEW-Arbeitskreis „Digitalisierung im Bildungswesen" den Dialog und diskutiert, wie Bildung in der digitalen Welt gelingen kann.

Dazu geben wir in der b&w regelmäßig Impulse. Diesmal: #zeitgemäßeBildung

Geprägt wurde der Begriff in jüngster Zeit vor allem durch den Lehrer und Blogger Dejan Mihajlovic (@DejanFreiburg). In der Diskussion, wie Bildungseinrichtungen auf die Herausforderungen des digitalen Wandelns reagieren sollen, wurde häufig der Begriff „Digitale Bildung" verwendet. Nach Auffassung Mihajlovics und anderer Expert*innen aus der Praxis darf aber nicht allein die Technik im Fokus der Debatte stehen. In der Folge verwendete er in seinen Beiträgen nur noch den Begriff „zeitgemäße Bildung". Diese „orientiert und reflektiert sich immer wieder neu an allen Herausforderungen gesellschaftlicher Entwicklung, die aus dem digitalen Wandel resultieren", schreibt er auf mihajlovicfreiburg.com.

Eine Möglichkeit dafür, wie zeitgemäße Bildung gelingen kann, ist für ihn das 4K-Modell. Dabei sind Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und Kritisches Denken die vier zentralen Kompetenzen, um den Anforderungen des 21. Jahrhunderts in der Bildung angemessen begegnen zu können.

Welche Erfahrungen machst du in der Praxis?
Was bedeutet zeitgemäße Bildung für dich?
Wie muss sich Schule und Bildung verändern,
damit zum Beispiel das 4K-Modell umgesetzt werden kann?

Sag uns deine Meinung: #gestalten #zeitgemäßeBildung #twlz

@gew_bund
@GEW_BW_Presse
@GEW_ES_NT

Kindheitspädagog*innen unter der LUPE

*GEW und das Hochschulnetzwerk „Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg" haben mit Vertreter*innen aus Politik und Fachwelt bei einer GEW-Fachtagung im Oktober den Stellenwert der Kindheitspädagog*innen in Baden-Württemberg unter die Lupe genommen. Die wertschätzende Zusammenarbeit mit Erzieher*innen darf dabei nicht zu kurz kommen.*

Eine aktuelle Studie des Hochschulnetzwerks zu den beruflichen Werdegängen der Kindheitspädagog*innen zeigt, dass die Absolvent*innen nahezu alle im Feld der Kindheitspädagogik arbeiten und in Baden-Württemberg bleiben (siehe auch Seite 19). 81 Prozent der befragten Kindheitspädagog*innen arbeiten nach ihrem Studium zunächst in einer Kindertageseinrichtung, dort, wo händeringend Fachkräfte gesucht werden. 12 Prozent haben sogar schon eine leitende Tätigkeit übernommen. „Die meisten ausgebildeten Kindheitspädagog*innen bleiben Baden-Württemberg treu", schlussfolgerte Prof. Dr. Jens Müller von der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Die Aussage war vor allem an die Vertreter*innen der Politik gerichtet. „Das Land investiert an der richtigen Stelle", sagte Müller

Allerdings müssen die Investitionen erhöht werden. Nach Ansicht des Hochschulnetzwerks brauchen Kitas und ihre flankierenden Arbeitsbereiche ganz dringend die akademisch qualifizierten Fachkräfte und zwar nicht nur zahlenmäßig. „Ihre Kompetenzen sind wichtig und wertvoll. Insbesondere zeichnen sie sich durch Kenntnisse über inklusive Prozesse, Sprachbildung und Fähigkeiten in der Beratung aus", erklärte Professorin Dr. Regine Morys, Sprecherin des Hochschulnetzwerks, auf der GEW-Tagung. Müller ergänzte, Kindheitspädagog*innen seien Expert*innen für wachsende Organisationen. Ihre Sichtweise auf Bildungsprozesse könnten die qualitative Weiterentwicklung von Einrichtungen voranbringen, die interdisziplinäre Zusammenarbeit stärken und zu gelingenden Kooperationen mit Erziehungsberechtigten beitragen. Die Hochschullehrer*innen waren sich einig, dass der Ausbau der Studienkapazitäten an allen bisherigen Studienstandorten verstetigt, ja sogar ausgebaut werden müsse. „Die politisch Verantwortlichen ignorieren, dass deutlich mehr Bewerbungen für ein Studium der Kindheitspädagogik vorliegen, als Studienplätze zur Verfügung stehen", berichtete die Professorin der Hochschule Esslingen. An ihrer Hochschule würden seit Jahren rund 500 junge Menschen um gerade mal 35 Plätze pro Jahr konkurrieren. In Anbetracht des Stellenwerts der Frühkindlichen Bildung sei es zwingend, einen so wichtigen Beruf aufzuwerten, auch um mit anderen europäischen Ländern Schritt halten zu können.

„Ihre Kompetenzen sind wichtig und wertvoll. Insbesondere zeichnen sie sich durch Kenntnisse über inklusive Prozesse, Sprachbildung und Fähigkeiten in der Beratung aus."

Regine Morys,
Sprecherin des Hochschulnetzwerks

Heike Pommerening von der GEW skizzierte die derzeitigen Probleme in Kitas und Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Der Fachkräftemangel sei in Baden-Württemberg deutlich spürbar und würde sich in den nächsten Jahren noch ausweiten. Ein großer Prozentsatz der Erzieher*innen gehe in den nächsten 10 Jahren in Rente, dem Arbeitsfeld fehle es an Attraktivität, und zu viele Fachkräfte wanderten in andere Arbeitsbereiche ab. Gleichzeitig schreite der Ausbau der Kleinkindbetreuung voran, der Bedarf der Eltern sei lange noch nicht gedeckt. Kommunen wären in der misslichen Lage, den Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz umsetzen zu müssen und Rechtsklagen zu vermeiden. Dies führe zu besorgniserregenden Entwicklungen. So fordere unter anderem der Städtetag den Gesetzgeber auf, einen rechtlichen Rahmen zu schaffen, um Innovationen im Kita-Bereich zu ermöglichen. Zu befürchten sei, so Pommerening, dass die Qualität der Bildung und Betreuung auf der Stecke blieben. Schon jetzt sinke das Qualifikationsniveau des Personals in Kitas: 3 Prozent der Beschäftigten hätten keine abgeschlossene, 8 Prozent eine sonstige Berufsausbildung und weitere 8 Prozent seien in Ausbildung. Bedenklich sei, dass bei so gravierenden Problemen der politische Wille für eine echte Fachkräfteoffensive fehle. Die Kindheitspädagogin Cindy Noack findet diese Entwicklung unverständlich. „Daimler holt auch keinen Gärtner, wenn Fachleute fehlen", sagte sie.

Anreize werden derzeit nur für den Ausbau der Praxisintegrierten Ausbildung (PIA) geschaffen. Das sei viel zu kurz gedacht, findet Heike Pommerening. Wichtig sei, innerhalb des Arbeitsfelds mehr Aufstiege zu ermöglichen und die Zugänge zum Studium zu erleichtern. Pommerening spricht aus eigener Erfahrung als ehemalige Erzieherin: „Die Erzieher*innen haben die vielen Veränderungen der letzten Jahre gestemmt und sich fortwährend weitergebildet. Sie müssen bei der Akademisierung mitgenommen werden!"

Foto: imago

Professorin Dr. Regine Morys und Professor Dr. Jens Müller

Personalplanung, Qualitätsmanagement, Inklusion oder Sprachbildung setzten zusätzliche fachliche Kenntnisse voraus, die konsequenterweise auch eine andere tarifliche Eingruppierung zur Folge haben müssten. Die multiprofessionellen Teams brauchen Unterstützungssysteme, damit die Zusammenarbeit gut gelingt. Es gilt Gemeinsamkeiten zu finden und Unterschiede zu würdigen.

Fotos: Marco Stritzinger

Bei der GEW-Fachtagung wurde über den Stellenwert der Kindheitspädagog*innen diskutiert

„Die einzelnen Professionen dürften nicht gegeneinander ausgespielt werden."
Heike Pommerening

Die einzelnen Professionen dürften nicht gegeneinander ausgespielt werden, betonte Pommerening. Kitas bräuchten Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen. Sie können sich im Berufsalltag mit ihren unterschiedlichen Qualifikationen ergänzen und sollten sich gegenseitig wertschätzen. „Kitas werden von Kindheitspädagog*innen nicht gerade überrannt,", gibt Pommerening noch zu bedenken. Sie seien verglichen mit Erzieher*innen eine Minderheit.

Bei der Fachtagung wurde auch diskutiert, welche Ziele Vertreter*innen aus Politik und Fachwelt bei der Ausrichtung von frühkindlichen Bildungseinrichtungen verfolgen müssten. Die Kita der Zukunft muss für die Beschäftigten attraktiver werden, sowohl monetär als auch ihre Arbeitsbedingungen betreffend. Heike Pommerening hält es für angemessen, dass Kindheitspädagog*innen wie Schulsozialpädagog*innen in S11 eingruppiert werden. Die stellvertretende Landesvorsitzende, Petra Kilian, erwartet offene Tarifverhandlungen. Das Argument „Wir haben kein Geld" lässt sie nicht gelten. „In Früher Bildung ist das Geld gut investiert", argumentiert sie und regt an, auch altersgerechte Möglichkeiten zu bedenken. „Man sollte in dem Beruf auch gut alt werden können", sagte sie.

Das Arbeitsfeld könnte auch attraktiver werden, wenn die Tätigkeiten besser differenziert würden. Es gibt vielfältige Aufgaben in Kitas, die von unterschiedlich qualifizierten Fachkräften übernommen werden könnten. Aufgaben wie

Heike Herrmann
GEW-Referentin für Kinder- und Jugendbildung

Hochschulnetzwerk „Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg"

Seit 2007 arbeiten in Baden-Württemberg alle sechs pädagogischen Hochschulen und vier Fachhochschulen sowie die Universität Tübingen im „Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg" zusammen. Ein wesentliches Ziel dieser Zusammenarbeit ist es, einen Austausch über die Belange der Studiengänge zu führen und einen hochschulübergreifenden Rahmen für diese Studiengänge zu beschreiben. Das Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg ist daraus entstanden.

Siehe: *www.hochschulnetzwerk-bek.de*

AKTUELLE STUDIE ZU KINDHEITSPÄDAGOG*INNEN

Fachkräfte mit hohen Ansprüchen

*Das Hochschulnetzwerk „Bildung und Erziehung in der Kindheit in Baden-Württemberg", in dem Vertreter*innen aller neun Studiengänge in Baden-Württemberg mit kindheitspädagogischer Ausrichtung engagiert sind, hat im Sommer 2018 eine Befragung unter allen BA-Absolventen und -Absolventinnen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die akademische Ausbildung für Kindertageseinrichtungen etabliert hat.*

Kindheitspädagogen und -pädagoginnen können als flexible, engagierte Fachkräfte mit hohen Ansprüchen bezeichnet werden, die großen Wert auf fachliche Aufgaben einerseits und Teamqualität andererseits legen. Deutlich werden die beruflichen Aufstiegsperspektiven sowohl in Leitungs- und Führungspositionen als auch im Bereich der Lehrtätigkeit an Fachschulen und in der Wissenschaft. Auch wenn mit individuellen Karrierewegen höhere Einkommen und Anerkennung verbunden sind, besteht nach wie vor Unzufriedenheit mit der Bezahlung, die sich zumindest in der Berufseinstiegsphase meist an der tariflichen Eingruppierung für Erzieher*innen orientiert.

Was steckt dahinter?

Kindheitspädagogische Studiengänge[1] erweitern seit einigen Jahren bundesweit die akademischen Ausbildungsangebote im pädagogischen Bereich. Damit ist allgemein die Erwartung verbunden, Experten und Expertinnen für kindheitspädagogische Handlungsfelder in der Altersgruppe zwischen 0 – 12 Jahren zu gewinnen und die Quote der Akademiker*innen in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen. Seit Akkreditierung der ersten Studiengänge im Jahr 2004 werden aktuell an 51 Hochschulstandorten im Bundesgebiet Studiengänge auf Bachelor- und Masterniveau angeboten. 2016 lag die Zahl der in Kindertageseinrichtungen beschäftigten Kindheitspädagogen und -pädagoginnen bei insgesamt rund 4.600 Beschäftigten. (Fachkräftebarometer, 2017; GEW Baden-Württemberg, 2015).

Mit der Befragung der Absolventen und Absolventinnen sollten die beruflichen Werdegänge und Erfahrungen der BA- bzw. MA-Kindheitspädagogen und -pädagoginnen nach Abschluss des Studiums erfasst werden, daher wurden die ersten drei Tätigkeiten, differenziert nach Handlungsfeldern und Aufgabenbereichen abgefragt. Auch wurden zukünftige Perspektiven, die Zufriedenheit mit der Studienentscheidung sowie Wünsche zur Weiterentwicklung des Feldes erfasst. Mit Hilfe des Online-Tools „Sosci-Survey" wurden 1.110 Absolventen und Absolventinnen erreicht, dies entspricht einem Anteil von schätzungsweise einem Drittel der bislang ausgebildeten Kindheitspädagogen und -pädagoginnen in Baden-Württemberg[2]. Hinzuweisen ist darauf, dass in Baden-Württemberg bundesweit die meisten Kindheitspädagogen und -pädagoginnen ausgebildet werden, und die Studiengänge bereits seit mehr als zehn Jahren etabliert sind.

Die Berufsverläufe und Karrierewege sind vielfältig

Für 70,9 Prozent der Befragten war der Bachelorstudiengang der Kindheitspädagogik die erste Wahl. Lediglich 4,0 Prozent bezeichneten dies als „Notlösung". Für die restlichen Befragten (24,9 Prozent) war die Kindheitspädagogik eine unter mehreren Alternativen („teils-teils"). 81,3 Prozent der Befragten brachten bereits pädagogische Vorerfahrungen mit; 15,7 Prozent hatten sogar zu Beginn des Studiums bereits eine einschlägige, abgeschlossene Ausbildung, weitere 65,6 Prozent der Befragten hatten vor Studienbeginn Erfahrungen im pädagogischen und sozialen Feld, unter anderem in Form von Freiwilligendiensten oder Praktika. Lediglich 19,2 Prozent gaben an, das Studium ohne pädagogische Vorerfahrung aufgenommen zu haben. 61 Prozent der Befragten übten während des Bachelorstudiums eine pädagogische Tätigkeit aus (hiervon 44,7 Prozent in einer Kindertageseinrichtung und 16,3 Prozent in anderen pädagogischen Feldern). Damit überwiegt zwar im Vergleich zur Erzieher*innenausbildung das Theoriestudium, dennoch bringen viele Studienabgänger*innen

[1] Die Studiengänge tragen an den jeweiligen Hochschulstandorten unterschiedliche Bezeichnungen, u. a. Elementarbildung, Bildung und Erziehung in der Kindheit, Frühkindliche Bildung und Erziehung, Pädagogik der Kindheit. Nachfolgend wird zusammenfassend der Begriff der Kindheitspädagogik verwendet.

[2] Der Grundgesamtheit liegen Schätzungen zugrunde. Von 2007-2016 wurden Daten des Fachkräftebarometers zugrunde gelegt (www.fachkräftebaromenter.de), für die Jahre 2017 und 2018 (erste Hälfte) wurden die Angaben von 2016 entsprechend hochgerechnet.

bereits erste handlungspraktische Erfahrungen mit.
BA-graduierte kindheitspädagogische Studiengänge haben vielfältige Einstiegsmöglichkeiten und berufliche Perspektiven. Mit über 80 Prozent waren die meisten Absolventen und Absolventinnen direkt im Bereich von Kindertageseinrichtungen tätig. Der Anteil der Leitungstätigkeiten stieg mit dem beruflichen Wechsel auf über 20 Prozent an. Weitere Tätigkeiten liegen im Bereich der Frühen Hilfen, Fachberatung, stationären Betreuung und Frühförderung/Inklusion sowie in Ganztagsschulen, Jugendämtern oder im wissenschaftlichen Bereich. Nur wenige Tätigkeiten sind der Befragung zufolge „außerhalb" der Kindheitspädagogik (z. B. im allgemeinen Bildungsbereich) verortet. 13,2 Prozent der Befragten schlossen zusätzlich ein kindheitspädagogisches oder äquivalentes Masterstudium ab, weitere 10,7 Prozent befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung noch in einem Masterstudiengang der Kindheitspädagogik.

Hinsichtlich der beruflichen Tätigkeiten nach dem Master-Abschluss zeigt sich eine ähnlich große Vielfalt wie nach dem Bachelor. Auffällig sind die Aufstiegsmöglichkeiten in Führungspositionen, die Aufnahme von Lehrtätigkeiten an Fachschulen oder ein Karriereweg in Wissenschaft und Forschung – teilweise verbunden mit Promotionsstellen und Stipendien.
Unabhängig von den Berufs- und Studienverläufen bleibt der weitaus größte Teil der Kindheitspädagogen und -pädagoginnen in Baden-Württemberg. In der Phase des Berufseinstiegs (erste Tätigkeit nach dem Bachelor) waren 85,4 Prozent der Befragten in Baden-Württemberg tätig. Auch nach mehreren Berufswechseln oder einer Weiterqualifizierung (z. B. Masterabschluss) verblieben jeweils deutlich über 80 Prozent der Absolventen und Absolventinnen im Land.

„Unabhängig von den Berufs- und Studienverläufen bleibt der weitaus größte Teil der Kindheitspädagogen und -pädagoginnen in Baden-Württemberg."

Typische Arbeitsverhältnisse von BA-Kindheitspädagogen und -pädagoginnen

Die Arbeitssituation der BA-Kindheitspädagogen und -pädagoginnen lässt sich nach Abschluss des Studiums (erste berufliche Tätigkeit) in der Gesamtbetrachtung typischerweise als Vollzeittätigkeit in unbefristeter Stellung mit einem monatlichen Bruttoeinkommen von etwa 2.500 bis 3.000 Euro beschreiben. 70,3 Prozent der Befragten gaben an, eine 100-Prozent-Stelle zu haben, 61,3 Prozent waren unbefristet angestellt, 60,4 Prozent gaben ein monatliches Bruttogehalt von mehr als 2.500 Euro an[3]. Dies korrespondiert mit anderen Studienergebnissen, bei denen das mittlere Bruttoeinkommen bei etwa 2.500 Euro lag (vgl. Weltzien et al., 2016). Mit Aufnahme der zweiten und dritten beruflichen Tätigkeit veränderte sich der Stellenanteil, es wurden mehr Teilzeittätigkeiten angegeben. Gründe hierfür sind einerseits nebenberufliche Tätigkeiten (z. B. Lehrtätigkeit an Fachschulen oder in der Weiterbildung), andererseits Weiterqualifizierungen, bspw. der Einstieg in einen Masterstudiengang. Die Verdienstmöglichkeiten stiegen mit der Aufnahme neuer Tätigkeiten an. Eine Zuordnung nach Tarifgruppen nach TVöD im Vergleich zeigt, dass vermehrt Eingruppierungen in die höheren Tarifgruppen (S9 und höher) erreicht werden konnten.
Für die berufliche Mobilitätsbereitschaft sind sowohl fachliche Gründe verantwortlich – so werden unter anderem anspruchsvollere Tätigkeiten und mehr Abwechslung in Form neuer Arbeitsgebiete als mögliche Gründe für Stellenwechsel genannt – als auch das Ziel, bessere Verdienstmöglichkeiten zu haben.

Wie wird die Arbeitssituation bewertet?

Die Befragung sollte auch eine allgemeine Einschätzung der gegenwärtigen Arbeitssituation als Kindheitspädagoge oder -pädagogin in Baden-Württemberg ermöglichen. Hierfür wurden den Befragten Antwortmöglichkeiten zur Auswahl gegeben (Mehrfachantworten). Die häufigsten Nennungen entfielen auf eine positive Bewertung des zwischenmenschlichen Miteinanders im Team (27,2 Prozent der Nennungen), eine Zufriedenheit mit den gestellten Aufgaben/Anforderungen (22,8 Prozent) sowie mit den Rahmenbedingungen der Arbeitssituation (19,4 Prozent). Zugleich gab es aber auch Gründe dafür, mit der Arbeitssituation eher unzufrieden zu sein. Am häufigsten wurden hierbei das Gehalt (19,2 Prozent), die fehlende Abgrenzung zur staatlich anerkannten Erzieher*innenausbildung (15,3 Prozent) sowie die fehlende gesellschaftliche Anerkennung insgesamt (14,8 Prozent) als Gründe angeführt.

Kindheitspädagogik als Studium zu empfehlen

Abschließend wurden die Absolventen und Absolventinnen der kindheitspädagogischen Studiengänge in Baden-Württemberg gefragt, ob sie das von ihnen abgeschlossene Bachelor- oder Masterstudium vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Werdegänge und Erfahrungen weiterempfehlen würden. Von den BA-Graduierten würden 88,5 Prozent das Studium weiterempfehlen; bei den Master-Graduierten waren es sogar 89,1 Prozent. Trotz dieser insgesamt positiven Einschätzung der kindheitspädagogischen Studiengänge äußerten die Absolventen und Absolventinnen aber auch deutlich den Wunsch nach mehr Anerkennung, Bekanntheitsgrad und Wertschätzung ihrer Studiengänge. 57,5 Prozent der Befragten nannten diesen Wunsch. Auch der Wunsch nach adäquater finanzieller Anerkennung wurde von rund der Hälfte der Studienteilnehmer*innen (47,8 Prozent) geäußert.

[3] Die Einkommensangaben wurden jeweils auf eine 100 % Stelle hochgerechnet.

Foto: imago

*„Damit überwiegt zwar im Vergleich zur Erzieher*innenausbildung das Theoriestudium, dennoch bringen viele Studienabgänger*innen bereits erste handlungspraktische Erfahrungen mit."*

Fazit

In der Zusammenschau der Ergebnisse der Befragung der Absolventen und Absolventinnen ist davon auszugehen, dass sich die akademische Ausbildung der Kindheitspädagogik in Baden-Württemberg etabliert hat. Studienabgängern und -abgängerinnen stehen vielfältige Berufswege und Karrieremöglichkeiten in den erweiterten Handlungsfeldern der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bereit. Vor dem Hintergrund des hohen Fachkräftemangels wäre es wünschenswert, die kindheitspädagogischen Studiengänge zu verstetigen bzw. weiter auszubauen, um das Feld auch zukünftig weiter durch akademisch ausgebildete und einschlägig qualifizierte pädagogische Fachkräfte zu stärken. Ein nach wie vor unbefriedigender Zustand ist allerdings die unspezifische tarifliche Eingruppierung der Kindheitspädagogen und -pädagoginnen.

- ***Prof. Dr. Dörte Weltzien,*** *Professorin Pädagogik der Kindheit, Leiterin Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, Evangelische Hochschule Freiburg*
- ***Janina Limberger,*** *wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Freiburg*
- ***Prof. Dr. Regine Morys,*** *Professorin, Studiendekanin an der Fakultät SAGP Hochschule Esslingen*
- ***Prof. Dr. Ulrich Wehner,*** *Professor für Elementarpädagogik und Studiengangleiter des B.A. „Pädagogik der Kindheit" an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe*

Literatur

- ***Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017.*** *München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. www.Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf*
- ***Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015). Pädagogisches Personal in KiTas – Qualifikationsniveaus****: www.laendermonitor.de/fileadmin/contents/indikatoren/datenblätter_2015/tab_27_lm15.jpg*
- ***Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (2015). Kindheitspädagogik – Qualifizierung und Praxisfelder.*** *www.gew-bw.de/kita/publikationen-kita/publikationen/list/*
- ***Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J.; Reutter, A. & Tinius, C. (2016). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg.*** *Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.*

Nachdruck aus: KiTa aktuell BW 04/19

BESCHÄFTIGTE IN KITAS

„Von allen wird das Gleiche erwartet“

Anna Heinrich ist Kindheitspädagogin und arbeitet in einer Kindertageseinrichtung. Sie spricht mit b&w, wie sie ihr Fachwissen in einem multiprofessionellen Team einbringen kann und wie wichtig die Rolle der Träger ist, wenn akademisch qualifizierte Fachkräfte dauerhaft in Kitas zufrieden arbeiten sollen.

Fotos: FatCamera/iStock

Anna, du leitest seit sechseinhalb Jahren eine Kitagruppe in einer Kindertageseinrichtung. Warst du durch das Studium gut auf die Kita-Praxis vorbereitet?

Anna Heinrich: Ja, ich war definitiv gut auf die Anforderungen in der Kita vorbereitet, vor allem für den Schwerpunkt Bildung. In unserer Einrichtung arbeiten wir nach dem infans-Konzept, bei dem nachhaltiges Lernen im Fokus steht. Das Konzept war mir aus dem Studium bekannt und zwar nicht nur, wie es angewendet wird, sondern auch warum. Ich wusste, was die Begriffe bedeuten und welche Vorstellung von Bildung dem Konzept zugrunde liegt.

Fingerspiele oder wie man eine Gruppe anleitet, musste ich mir in der Praxis aneignen. Im Studium waren eher Themen wie Beobachtungen und Konzeptionsentwicklung wichtig. Es fällt mir beispielsweise leicht, Erkenntnisse aus einer neuen Studie zu verstehen, ich kann mit Statistik, Tabellen und Zahlen etwas anfangen. Die Ergebnisse fasse ich zusammen und bringe sie ins Team ein, übersetze, was diese bedeuten, und dann überlegen wir gemeinsam, was das jetzt für unsere Arbeit bedeutet.

Foto: GEW Baden-Württemberg

*„Wir brauchen das spezifische Wissen der Kindheitspädagog*innen in den Kitas, und die Träger sollten diese Fachlichkeit wertschätzen.“*

Anna Heinrich, *Kindheitspädagogin*

Das heißt, du nimmst eine besondere Rolle im Team ein. War das von Anfang an so gedacht?

Es ist so entstanden. Ich habe von Anfang an deutlich gezeigt, was ich kann, und bin mit meinen Kompetenzen ernst genommen worden. Das ist nicht selbstverständlich. Es gibt auch Teams, die Kindheitspädagog*innen mit Misstrauen begegnen. Meine Kolleg*innen haben erkannt, dass ich durch das Studium zusätzliches Wissen mitbringe. Sie sind dankbar, dass jemand weitere Impulse einbringt oder immer wieder unseren Anspruch thematisiert.

Wie geht das im Alltag?

Wir haben ein offenes Konzept, und als Team müssen wir deshalb viel miteinander im Gespräch sein und uns fachlich austauschen. Ich achte stark auf unsere Fachlichkeit. Unter anderem habe ich angeregt, dass wir die Dokumentation einer Lernsituation als Chance nutzen und zeigen, dass wir Expert*innen sind, die über Fachwissen verfügen und auch Fachbegriffe verwenden. Da fragen Kolleg*innen schon mal: „Wie schreibe ich diese Lernsituation jetzt auf?“ Und dann berate ich sie so, dass es fachlich formuliert ist und dennoch von allen Eltern verstanden wird.

Ich bin in meiner Rolle gut angekommen, aber es hätte auch anders laufen können. Wenn Kitaträger die spezifischen Fähigkeiten von unterschiedlichen Professionen im Team erhalten wollen, dann müssen sie dafür sorgen, dass solche Prozesse nicht dem Zufall überlassen bleiben.

Wie könnten deiner Ansicht nach Träger dafür sorgen, dass Kindheitspädagog*innen dauerhaft in Kitas zufrieden sind und ihre Kompetenzen einbringen können?

In der Fachwelt wird immer betont, wie positiv Kindheitspädagog*innen für die Qualitätsentwicklung in Kitas sein können. In der Praxis wird dann doch von mir als Kindheitspädagogin wie auch von jeder Fachkraft, (auch wenn sie nicht pädagogisch ausgebildet ist), das Gleiche erwartet: Schreibt Beobachtungen, wertet sie aus, dokumentiert, seid fachlich anspruchsvoll. Meiner Erfahrung nach kann das nicht von allen in der gleichen Weise erwartet werden. Träger müssten Impulse setzten, die Vielfalt wertschätzen und verstehen, dass es viele Individuen mit unterschiedlichen Biografien und Ausbildungen gibt. Sie könnten die jeweilige Profession stärker nutzen und Bereiche benennen, die fachlich von einer Mitarbeiter*in

*Kindheitspädagog*innen sind für die Sprachentwicklung von Kindern besonders geschult.*

verantwortet werden. Dann sollten sie aber nicht erwarten, dass diese Fachkraft auch noch alles andere erledigt. Wenn Träger auf Fachlichkeit Wert legen, dann müssen sie den Mitarbeitenden die Möglichkeit geben, sich auf dem Laufenden zu halten, indem sie z. B. Selbststudienzeiten einräumen.

Wie stellst du dir das vor?
Ich möchte so gerne Fachtexte lesen, komme aber nicht dazu. Dadurch geht mir Fachwissen verloren und ich kann mich wenig weiterentwickeln. Dabei geht es mir nicht nur um einen besseren Verdienst, sondern um meine Fachlichkeit. Ich will doch nicht stehen bleiben und die nächsten 30 Jahre das Gleiche machen.

Suchen sich ambitionierte Erzieher*innen oder die wenigen Kindheitspädagog*innen, die in den Kitas arbeiten, andere Aufgaben, wenn sie keine Entwicklungsmöglichkeiten sehen?
Erzieher*innen, die ein Bachelorstudium absolvieren – oft im Fernstudium neben dem Beruf – leisten unglaublich viel. Wenn sie danach einfach Erzieher*in bleiben und das Gleiche verdienen und das Gleiche machen sollen, werden sie nicht bleiben wollen. Ich bin mir nicht sicher, ob Trägern, Städten und Gemeinden und Verantwortlichen auf oberster Ebene das klar ist. Wir brauchen das spezifische Wissen der Kindheitspädagog*innen in den Kitas und die Träger sollten diese Fachlichkeit wertschätzen.

Sollte deiner Ansicht nach in allen Kitas mindestens eine Kindheitspädagog*in arbeiten?
Das wäre gut. Die Anforderungen sind enorm gestiegen. Wir Kindheitspädagog*innen sind zu bestimmten Themen wie Inklusion oder Sprachentwicklung besonders geschult. Diese Themen sind in der Kita inzwischen sehr wichtig. Dann muss man nicht immer Expert*innen von außen holen, sondern hat die Kompetenz im Team. Es müssten dafür aber, wie gesagt, andere Aufgaben entfallen. Dann kann nicht noch 100 Prozent Gruppendienst gemacht werden.
Es müssten zusätzliche Stellen in Kitas geschaffen werden, in Anlehnung an das Bundesprogramm Sprach-Kitas. Das Programm ist eine tolle Idee, denn dort gibt es Kolleg*innen, die verschiedene Kitas beraten, wie sie Kinder in ihrer Sprachentwicklung fördern können. Den Kitas fehlt in der Regel aber die Zeit, Beratung anzunehmen. Und wenn zusätzliche Stellen für koordinierende, Tätigkeiten und fachliche Beratung geschaffen werden, dann müsste das auch besser bezahlt werden.

Hast du den Eindruck, dass Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen wahrgenommen werden und die Arbeit eine hohe Fachlichkeit erfordert?
Den meisten Eltern ist wichtig, dass wir nette Menschen sind, das Herz auf dem richtigen Fleck haben, und dass es ihrem Kind gut geht. Für viele Familien sind wir immer noch die Betreuer*innen. Ich bin schon froh, dass etliche Eltern inzwischen von Erzieher*innen sprechen. Es kommen aber auch Aussagen wie: „Ich weiß, Sie haben einen fachlichen Hintergrund, Sie kennen sich aus und ich frage Sie deshalb um Rat“. Beide Sichtweisen gehen übrigens durch alle Bildungsschichten.

Wie könnte man die Haltung beeinflussen?
Beschäftigte in Kitas müssten ihr Professionsverständnis mehr nach außen tragen. Es gab schon Praktikant*innen, die am Anfang ihrer Ausbildung in die Kita kamen und dachten, sie müssten nicht viel lernen, sondern einfach nur nett sein und gut mit Kindern spielen können. Das reicht nicht mal ansatzweise. Wenn ich mich als Bildungsexpertin verstehe, dann will ich Zusammenhänge erkennen. Nur mit dieser Haltung bin ich auch für Entwicklungen der Frühpädagogik der nächsten Jahre bereit. Es wird neue Erkenntnisse geben und neue Konzepte. Ich glaube nicht, dass die Bildungs- und Lerngeschichten oder infans der Weisheit letzter Schluss sind. Kitas werden sich weiterentwickeln, und ich muss damit umgehen können.

Das Interview führte Heike Herrmann

Fotos: Katja Börner

ARBEITS- UND GESUNDHEITSSCHUTZ IN KITAS

Wer sich nicht wehrt, lebt verkehrt

Kindertageseinrichtungen gewinnen an gesellschaftlicher Bedeutung, die Erwartungen an sie steigen. Demgegenüber stehen ein enormer Fachkräftemangel und Arbeitsbedingungen, die den Anforderungen kaum standhalten können. Dieses Spannungsfeld und vor allem der Arbeits- und Gesundheitsschutz waren Themen einer GEW-Fachtagung Ende November 2019 in Stuttgart.

„Schon im Vorfeld der Fachtagung haben uns Reaktionen von Mitgliedern und Interessierten alarmiert", erklärte Petra Kilian, stellvertretende Landesvorsitzende der GEW Baden-Württemberg, bei ihrer Begrüßung. „Viele können an unserer Veranstaltung nicht teilnehmen, weil in ihrer Kita Personalnot herrscht. Fatal, wenn keine Zeit mehr für den Arbeits- und Gesundheitsschutz bleibt", mahnte Kilian, die seit 26 Jahren eine Kita leitet. Es wundere dann auch nicht, wenn die Gesetze, Richtlinien und Vorschriften zum Schutz der Mitarbeitenden nicht oder nur teilweise bekannt seien. In vielen Kitas fehle es an Ideen für die Umsetzung von Schutzmaßnahmen und je nach Träger ließen sich Probleme nur mühsam und zäh verändern. „Das Arbeitsfeld ist bekannt für seine speziellen Belastungen wie Lärm, Unruhe und die Kinderstühlchen, auf denen auch Erzieher*innen sitzen. Gerade in Zeiten des Fachkräftemangels muss etwas dagegen unternommen werden. Individuelle Bewältigungsstrategien reichen längst nicht mehr aus, schwierige Arbeitsbedingungen müssen öffentlich gemacht werden, und es braucht politische Entscheidungen, die die Situation der Beschäftigten verbessern" forderte Kilian, ganz nach dem Motto „wer sich nicht wehrt, lebt verkehrt". Die Arbeit in der Kita müsse für Beschäftigte attraktiv sein. Sonst ergriffen junge Menschen andere Berufe oder verließen die Kita nach wenigen Arbeitsjahren. Die Qualität der pädagogischen Arbeit bliebe langfristig auf der Strecke, Leidtragende seien Kinder und Beschäftigte.

Als Experte war der Arbeitswissenschaftler und Psychologe Prof. Bernd Rudow geladen, der für die GEW Baden-Württemberg bereits 2004 die erste Studie zur Arbeitsbelastung von Beschäftigten in Kitas durchführte. Der Wissenschaftler forschte viel zur Arbeitssituation von Erzieherinnen und Erziehern und stellte für die Fachtagung den Titel seines Buches „Beruf Erzieherin/Erzieher – mehr als Spielen und Basteln" zur Verfügung. Rudow erklärte, dass der Beruf, der längst über Spielen und Basteln hinausginge, noch immer viel zu wenig Anerkennung finde. Er sei überzeugt, die Wissenschaft könne dazu beitragen das Image zu verbessern. Die Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern sei Emotionsarbeit und dadurch an sich schon belastend. Es kämen dann noch Mehrfachbelastungen hinzu, die das Gesundheitsrisiko erhöhten. Besonders die psychischen Erkrankungen stiegen an. Zu den Mehrfachbelastungen zähle z. B. die Vielfalt der Arbeitsaufgaben, die häufig nicht ausreichend definiert und damit unterschätzt würden. Es mangele an Pausen und Pausenräumen. Die Arbeit sei körperlich und geistig anspruchsvoll

Linkes Bild: *Petra Kilian und Prof. Bernd Rudow*
Rechtes Bild: *Heike Herrmann, Alfred Uhing, Petra Kilian, Petra Weiser und Prof. Bernd Rudow (von links)*

und könne zu psychischer Ermüdung, Stress und chronischer Belastung führen. Als Folge könne Burnout auftreten. Symptome dafür seien Erschöpfung, Leistungsschwäche und Entfremdung, was besonders schlimm sei, denn dadurch könne die Beziehung zum Kind verloren gehen. Die empirische Studie zu Belastungen von Erzieherinnen an der Schule (BEAS-Studie) Berlin hätte gezeigt, dass 10 bis 30 Prozent der Erzieher*innen, vor allem ältere ab 45 Jahren zumindest Burnout-gefährdet seien. Laut Statistik der Krankenkassen würden bei Erzieher*innen nach den Muskelskelett- und Atemwegserkrankungen an dritter Stelle die psychischen Auffälligkeiten diagnostiziert. Psychosomatische Beschwerden seien somit stärker ausgeprägt als bei anderen Berufen.

Arbeits- und Gesundheitsschutz besser beachten

Rudow referierte auch über die schönen Seiten des Berufs. Die Arbeit mit den Kindern, Eltern, die Unterstützung des Teams und die Gestaltungsmöglichkeiten gehörten dazu. „Das sind Ressourcen, die bewusst gemacht werden müssen. Ressourcen sind wichtig im Gesundheitsmanagement, es gilt, sie zu erkennen und zu stärken", erklärte Rudow. Ginge es nach ihm, so wäre das Gesundheitsmanagement fester Bestandteil der Ausbildung. Dem Arbeits- und Gesundheitsschutz, und damit der Unfallverhütung, der Arbeitssicherheit, der Prävention und der Gesundheitsförderung müsse viel mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Kitaleitungen könnten hier Vorbild sein und Maßnahmen einleiten. Man könne z. B. mit einer Arbeitsanalyse oder einem Gesundheitszirkel anfangen. „So merken Mitarbeiter*innen, es wird etwas getan", bemerkte der Arbeitswissenschaftler. Gesundheitsmanagement dürfe allerdings keine Alibifunktion einnehmen und es sei unbedingt darauf zu achten, dass Probleme nicht individualisiert würden, vielmehr müssten die Strukturen in den Blick genommen werden.

*Löhne der Erzieher*innen stark gestiegen*

GEW-Tarifexperte Alfred Uhing wies darauf hin, dass auch Arbeitgeber Lernende in einem solchen Prozess seien und die betrieblichen Interessensvertretungen Anstöße für den Arbeits- und Gesundheitsschutz geben könnten. Prozesse bräuchten Zeit und man dürfe sich nicht entmutigen lassen. Uhing machte auf die großen Erfolge bei der Lohnentwicklung der letzten 20 Jahre aufmerksam. Diese war bei Erzieher*innen doppelt so hoch als im allgemeinen Arbeitssektor. Trotzdem sei noch Luft nach oben. Gerade in Zeiten der Personalnot spiele die Tarifpolitik eine große Rolle.

Der Arbeitsexperte Rudow sprach vielen Anwesenden aus der Seele, als er abschließend sagte: „Aus arbeitswissenschaftlicher Sicht ist der Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz für Kinder unter drei Jahren nicht mehr aufrecht zu erhalten."

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung berichteten über ihre Erfahrungen aus ihrem Alltag. Eine Kitaleiterin bilanzierte: „Der Fachkräftemangel ist enorm, das Arbeitsfeld ist überlastet, wir Beschäftigten sind am Limit. So geht´s nicht mehr weiter!" Alle waren sich einig, dass fehlende Fachkräfte keinesfalls durch Personal ersetzt werden dürfe, das nicht pädagogisch qualifiziert sei. Eher müssten die Öffnungszeiten einschränkt oder notfalls die Kita geschlossen werden. An einen weiteren Kitaausbau sei nur dann zu denken, wenn es genug Fachkräfte gebe. Personalnot führe zur Überforderung und verändere die Kita, der Ton untereinander würde rauer und die Wertschätzung geriete in Gefahr. Eine Erzieherin fragte: „Wie kann ich achtsam mit Kindern umgehen,

Arbeitsgruppen bei der GEW-Tagung

wenn mein eigenes Wohlbefinden nicht gewährleistet ist? Eine Entspannungsübung mit Kindern wird unglaubwürdig, wenn ich selbst im Stress bin." Es dürfe doch nicht so weit kommen, dass aufgrund mangelhafter Arbeitsbedingungen das Kindeswohl in Gefahr sei.

Am Ende der Tagung wurden Forderungen formuliert, die die GEW in ihre Gespräche mit Vertreter*innen der Landespolitik mitnimmt. Es müsse noch mehr Geld in die Hand genommen werden, damit die Rahmenbedingungen verbessert werden könnten und die Arbeit in der Kita für junge Menschen attraktiver werde, resümierte Petra Kilian. Unbedingt müssten die Ausbildungs-, aber auch die Studienkapazitäten erhöht werden. Die Ausdifferenzierung des Arbeitsfelds müsse in den Blick genommen werden, sodass noch mehr Expertise vor Ort und auch Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Systems gegeben seien. Und endlich müssten sich Fort- und Weiterbildungen auch monetär auswirkten. Entlastet würden Kitas durch die Freistellung der Leitung und genügend Fachberatung und durch zusätzliches Personal für Verwaltungs- Reinigungs-, Hauswirtschaftliche u. a. nichtpädagogische Tätigkeiten.

Heike Herrmann
GEW-Referentin für Kinder- und Jugendhilfe

EVALUIERUNG DES CHANCENGLEICHHEITSGESETZES

Wird Baden-Württemberg gleichstellungspolitisches Musterländle?

Im Sozialministerium wird derzeit die Evaluierung des Landesgleichstellungsrechts für den öffentlichen Dienst – das Chancengleichheitsgesetz (ChancenG) – vorbereitet. Dies ist bundesweit einzigartig. Weder das Bundesgesetz noch andere Landesgesetze wurden jemals auf den Prüfstand gestellt. Sind damit die schlechten Zeiten für die Gleichstellung in Baden-Württemberg vorbei?

Fotos: Evi Maziol

Manuela Reichle und Erika Bock auf der GEW-Tagung für BfCs im Oktober 2019

Schlechte Nachrichten sind wir aus der Gleichstellungspolitik in Baden-Württemberg gewöhnt. Der aktuelle Stand sieht so aus:

Nur gut jedes vierte Mitglied im Landtag ist eine Frau. Damit steht Baden-Württemberg im bundesweiten Vergleich am schlechtesten da. Eine Wahlrechtsreform für Baden-Württemberg, eigentlich Bestandteil des Koalitionsvertrags, hat die CDU verhindert. Die Forderung des Landesfrauenrats nach Einsetzung eines Bürger*innenforums zur Ausarbeitung eines Vorschlags für eine Wahlreform wurde vom Landtag nicht umgesetzt.

In der Kommunalpolitik ist ebenfalls nur etwa jedes vierte Mandat mit einer Frau besetzt. Nur die Grünen schaffen Geschlechterparität. Bei der SPD ist jedes dritte Mitglied eine Frau. Die anderen Parteien liegen deutlich dahinter. Die CDU stellt zwar mit fast 5.000 weitaus die meisten Gemeinderatsmitglieder in Baden-Württemberg, aber nur jeder fünfte Platz ist mit einer Frau besetzt. Besonders im ländlichen Raum muss man Frauen mitunter mit der Lupe suchen.

In den Bildungsberufen sind Frauen zahlenmäßig stark vertreten. Drei Viertel der GEW-Mitglieder sind Frauen. Bei Funktionsstellen in Schulen sind die Zahlen gleichwohl rückläufig – vor allem dort, wo man in Funktionsstellen mehr Geld verdient. Beim Anteil der Professorinnen ist Baden-Württemberg ebenfalls Schlusslicht im Ländervergleich. Nicht einmal jede fünfte Professur ist mit einer Frau besetzt. Nur eine der fünf pädagogischen Hochschulen im Land wird von einer Frau geleitet. Die Unterrepräsentanz in Forschung und Lehre zu reduzieren, ist Aufgabe des Wissenschaftsministeriums, kommt aber nur langsam voran.

Dort, wo Frauen auch führen, ist Führung vergleichsweise schlecht bezahlt und ausgestattet – sei es an Grundschulen oder in der Kita. Die Aufwertung der Leitungstätigkeit an Grundschulen und die Besserstellung von Kita-Leitungen sind längst überfällige Schritte.

Und nun betritt Baden-Württemberg mit der bundesweit einmaligen Evaluierung seines Landesgleichstellungsrechts gleichstellungspolitisches Neuland. Wie passt das zusammen und wie kam es dazu?

Was in Sachen Evaluierung des Chancengleichheitsgesetzes geplant ist

Dass es eine Evaluierung überhaupt gibt, geht auf die Novellierung des Gesetzes unter der grün-roten Landesregierung zurück. Im ChancenG ist geregelt, dass die Neuregelungen dieses Gesetzes drei Jahre nach Inkrafttreten zu evaluieren sind. Den Verfasser*innen der Novellierung war wohl klar, dass der Weisheit letzter Schluss im Landesgleichstellungsrecht noch nicht gefunden ist. Einschränkend sieht der grün-schwarze Koalitionsvertrag vor, dass geprüft werden solle, inwieweit die Beteiligungsrechte effizienter gestaltet werden können.

Die Gewerkschaftsfrauen haben im Vorfeld der Evaluierung des ChancenG dem Sozialministerium einen Fragenkatalog mit zehn Fragekomplexen vorgelegt:

Grundlegendes/Ausstattung der BfC – Stellvertretung – Zusammenarbeit mit dem Personalrat – Beteiligung – Beanstandungen – Chancengleichheitsplan – Fortbildungen – Unterstützungsangebote – Kommunale Gleichstellungsbeauftragte (GleiB) – Verschiedenes.

Das Sozialministerium hat die Fragen des DGB für die Evaluator*innen frei gegeben.

Auf der Tagung warb hat Erika Bock dafür, dass sich die BfCs mit der Evaluierung auseinandersetzen.

Von links: Manuela Reichle, Erika Bock, Daniela Weber, Ute Cardinal von Widdern

Was für DGB und GEW besonders wichtig ist

DGB und GEW finden es für die Qualität der Evaluierung wichtig, dass sich die Gesetzesanwender*innen aus der Praxis intensiv Zeit nehmen, um Fragen zu beantworten. Der Vorschlag des DGB sieht vor, dass Personalratsmitglieder, Dienststellenleitungen und BfCs differenziert befragt werden. Für die BfCs, schlägt der DGB folgende Fragen vor: Wie oft nahmen BfCs an Besprechungen der Dienststellenleitung oder der Führungskräfte teil? Wie oft wird die BfC bei Besprechungen nach § 19 Abs. 3 ChancenG aufgrund mangelnden Bezugs zu den Aufgaben aus dem ChancenG ausgeschlossen? Wer legt fest, ob ein Thema Chancengleichheitsrechtsbezug hat? Wer bewertet die Auswirkung von Veränderungen auf die weiblichen Beschäftigten und die genderspezifische Betroffenheit?

Für Frauenpolitiker*innen in den Gewerkschaften steht außer Frage, dass der Evaluierung eine Novellierung folgen muss: Ausweitung des Geltungsbereichs, Aufnahme eines Organklagerechts und Aufhebung der Unvereinbarkeit des Mandats als Beauftragte für Chancengleichheit und Personalrätin oder Schwerbehindertenvertretung. Was darüber hinaus nötig wird, zeigt die Evaluierung.

Auf der BfC-Tagung der GEW im Herbst 2019 hat Erika Bock, Vorsitzende des DGB-Frauenausschusses, dafür geworben, dass sich die BfCs intensiv mit der Evaluierung auseinandersetzen. „Es ist eine Chance, eine Novellierung des ChancenG auf den Weg zu bringen", betonte sie.

Im Plenum wurde immer wieder angesprochen, dass die wachsenden Spannungen zwischen Teilzeitbeschäftigten und Vollzeitbeschäftigten an Schulen mit der schlechten personellen Ausstattung in Schulen zusammenhängen. Die BfCs können dem gesetzlichen Auftrag, für Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Schulen zu sorgen, wegen Personalmangel bzw. hoher Deputatsverpflichtungen oft nur unzureichend nachkommen.

Weil die Unterfinanzierung im Bildungsbereich der Umsetzung des ChancenG entgegensteht, wurde bei der Tagung eine Resolution an die Kultusministerin Susanne Eisenmann verabschiedet. Die zentralen Forderungen lauten:

- Ausstattung der Schulen mit ausreichend Stellen, die es ermöglichen, dass Lehrkräfte Fortbildungen besuchen und Elternzeit nehmen, ohne dass deswegen Unterricht ausfällt oder die vorhandenen Lehrkräfte über Gebühr belastet werden
- Ausweitung der Vertretungsreserve
- Unbefristeter Vertrag für befristet Beschäftigte mit guten Leistungen, Bezahlung über die Ferien
- Bereitstellung von ausreichenden (personellen) Ressourcen für die Durchführung der Digitalisierung

In ihrer Antwort hat die Kultusministerin darauf verwiesen, dass im Doppelhaushalt bereits einige Forderungen berücksichtigt seien und es der Ministerin ein Anliegen sei, die Krankheitsreserve auszubauen. Außerdem hat sie den GEW-Erfolg der Einführung eines Teilzeitreferendariats als Maßnahme zur Steigerung der Attraktivität des Lehrer/innenberufs angeführt.

Bei der nächsten BfC-Tagung im Oktober 2020 wissen wir, ob die Maßnahmen gegriffen haben.

Manuela Reichle
GEW-Referentin für Frauenpolitik

Landesgleichstellungsgesetz

Chancengleichheitsgesetz (ChancenG) heißt das Landesgleichstellungsgesetz in Baden-Württemberg. Seit seiner letzten Novellierung 2016 macht dieses Gesetz rechtliche Vorgaben für die Gleichstellungspolitik auf kommunaler Ebene. Vor allem durch die verbindliche Einführung einer kommunalen Gleichstellungsbeauftragten in Kommunen, Land- und Stadtkreisen ab einer Einwohner*innenzahl von 50.000 Personen wird das vorangetrieben. Gefordert wird auch, dass in Gremien, für die das Land Berufungs-, Entsende- oder Vorschlagsrecht hat, ab 1. Januar 2017 eine Frauenquote von 40 Prozent gilt und bis zum 1. Januar 2019 die 50-Prozent-Quote erreicht sein soll. Diese Ziele wurden nicht erreicht, die Umsetzung ist jedoch auf dem Weg.

Schließlich wird im ChancenG der rechtliche Rahmen für die Abschaffung von Unterrepräsentanz von Frauen und für die Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf in allen Bereichen und Ebenen des öffentlichen Dienstes gesteckt. Auf seiner Basis werden die Beauftragten für Chancengleichheit gewählt bzw. bestellt und Chancengleichheitspläne ausgearbeitet.

SCHULGESETZÄNDERUNGEN

Qualitätspäckchen statt Qualitätsentwicklung

Ein umfassendes Paket an Schulgesetzänderungen war im Dezember 2019 in der Anhörung. Die GEW hat den Entwurf unter anderem zur regionalen Schulentwicklung, zum Qualitätskonzept und Bildungsmonitoring und den Entwurf zur Novellierung des Landesbesoldungsgesetzes kommentiert.

Im § 30 b ist die Einrichtung, Errichtung, Änderung und Aufhebung von Schulen („regionale Schulentwicklung") geregelt. Mit den geplanten Änderung werden Werkrealschulen nicht mehr automatisch geschlossen, wenn damit der Werkrealschulabschluss nicht mehr in zumutbarer Nähe anderer öffentlicher Werkrealschulen absolviert bzw. erreicht werden kann. Allerdings kann auch mit der bisherigen Rechtslage von der Aufhebung abgesehen werden. Von daher ändert sich mit dieser rechtlichen Modifikation de facto nichts. Dies ist insofern eine gute Nachricht, da Kultusministerin Susanne Eisenmann ursprünglich die Mindestschüler*innenzahlen neu berechnen wollte: An Stelle der Mindestschüler*innenzahl von 16 in den Eingangsklassen sollte sich die Zahl aus dem Durchschnitt der Schüler*innen in den Klassen 5 bis 9 errechnen. Dann hätte wohl keine einzige Werkrealschule mehr geschlossen werden können, da die Schüler*innenzahl in den höheren Klassen durch die Rückläufer*innen vor allem aus den Realschulen ansteigt. Mit diesem Ansinnen zeigt Eisenmann, wie sie die Werkrealschulen sieht: nämlich als Auffangschule für schwache und schwierige Schüler*innen. Es ist gut, dass sich die Ministerin nicht durchsetzen konnte.

Baden-Württemberg ist das einzige Bundesland, das mit dem Werkrealabschluss einen zweiten mittleren Bildungsabschluss mit eigenem Curriculum und einer eigenen Abschlussprüfung anbietet. Mit dieser Idee wollte man die Hauptschulen vor dem Zerfall retten. Das Ergebnis ist bekannt.

Die Realschulen verfügen ab dem kommenden Schuljahr über 20 Poolstunden je Zug zu individuellen Förderungen ihrer Schüler*innen und für den Hauptschulabschluss für einen (kleineren) Teil der Schüler*innen. Damit können Realschulen und Gemeinschaftsschulen flächendeckend den Mittleren Abschluss anbieten.

Fotos: imago

Es werden neue Instrumente eingeführt, die vorwiegend auf Steuerungsimpulse von oben setzen.

Darüber hinaus noch kleinste Werkrealschulen vorzuhalten, ist nicht notwendig. In Zeiten von Lehrermangel und chronischer Unterfinanzierung des Schulwesens stellt sich die Frage, ob die finanziellen Mittel nicht effektiver genutzt werden müssen. Wenn man berücksichtigt, dass die Lernmilieus in Schulen mit Auffangcharakter wenig anregend sind, dann ist sehr fragwürdig, wie sinnvoll es ist, die Werkrealschulen zu erhalten.

Einführung von regelmäßigen Statusgesprächen

Mit der Schulgesetzänderung werden regelmäßige Statusgespräche von Schulaufsicht und Schulleitungen eingeführt, die in Leistungs- und Zielvereinbarungen münden sollen. Einmal mehr wird die Qualitätsentwicklung auf Instrumente verkürzt, die formulieren, welcher Output zu einem bestimmten Termin erreicht werden soll. Wie das gehen soll, steht nicht im Fokus.

Diese Gesetzesänderung ist ohnehin überflüssig: Bereits in seiner jetzigen Fassung ist das Kultusministerium ermächtigt, Inhalte und Verfahren der Qualitätsentwicklung durch Rechtsverordnung zu erlassen. Statt dialogische Prozesse zu entwickeln, die respektieren, dass Schulen für ihre Qualitätsentwicklung in erster Linie die Verantwortung selbst tragen, werden neue Instrumente eingeführt, die vorwiegend auf Steuerungsimpulse von oben setzen. Die GEW hat in der Stellungnahme gefordert, dass die frühere Formulierung „Die Aufsicht schließt die Beratung ein" wieder in das Gesetz aufgenommen werden soll.

Schulische Qualitätsentwicklung und -sicherung

Mit der Neufassung des §114 SchG wird das Bildungsmonitoring im Schulgesetz verankert. Datengestützte Qualitätsentwicklung kann durchaus zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen und dafür sorgen, dass sich Förderungsleistungen am individuellen Bedarf der Schüler*in orientieren. Aufschlussreich für strukturelle und pädagogische Fragestellungen sieht die GEW die Möglichkeit, Bildungsbiografien abzubilden.
Allerdings dominiert die datengestützte Qualitätsentwicklung in der Neufassung des Gesetzes zu stark. Diese einseitige Fokussierung wird den komplexen Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht gerecht. Grundsätzlich plädiert die GEW dafür, Schulentwicklung sowohl daten- wie dialoggestützt anzulegen. In einem solchen Prozess müssten Schulleitung, Schulberatung und –begleitung sowie Schulverwaltung gleichrangig einbezogen werden.
Überdies müssen mit der Etablierung eines wirksamen Monitorings auch die Voraussetzungen geschaffen werden, die Ergebnisse auf Ebene der Schule und der Bildungsadministration professionell auszuwerten und Handlungen ableiten und umsetzen zu können. Leider sind viele gute Reformvorhaben der letzten Jahre genau an der Hürde der fehlenden Umsetzbarkeit gescheitert.

Schulverwaltungssoftware „Amtliche Schulverwaltung Baden- Württemberg (ASV-BW)“

Mit der Novellierung von § 116 werden die Schulen zur Nutzung der zentralen Schulverwaltungssoftware ASV-BW verpflichtet. Die GEW hält es nicht für sinnvoll und erforderlich, den Einsatz einer Schulverwaltungssoftware gesetzlich zu regeln.
Außerdem ist das derzeit vorliegende Programm ASV-BW nicht ausgereift. Für Schulen, die keine Stundenplansoftware benutzen, ist kein Mehrwert erkennbar. Im Vergleich mit derzeit verfügbaren Programmen zur Schülerverwaltung ist die Funktionalität von ASV-BW viel zu komplex und überladen. Insbesondere für kleinere Schulen mit geringer Sekretariats- und Schulleitungskapazität stellt die Umstellung auf ASV-BW erhebliche Mehrarbeit dar.
Falls die Landesregierung an der verpflichtenden Einführung festhält, muss zwingend ein mit Ressourcen unterlegtes Implementierungskonzept für die Einrichtung, den Support und die anfallende Mehrarbeit vor der Einführung umgesetzt werden. Ebenso zwingend wäre es, dass Daten aus vorherigen Anwendungen übernommen werden können und dass die Installation des Programms schulartendifferenziert möglich ist.
Dass die Software vor der Inbetriebnahme umfassend getestet wird, setzt die GEW als selbstverständlich voraus. Auch Schnittstellen zu externen Programmen (z. B. zur Erstellung von Schulberichten) müssen implementiert werden.

Änderung des Landesbesoldungsgesetzes

Durch Änderungen im Landesbesoldungsgesetz werden die Besoldungen der Leitungen der Seminare für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte gesenkt. Stellen für stellvertretende Seminarleitungen werden gestrichen. Bereichsleitungen sollen die Aufgabe der Stellvertretung übernehmen. Die Absenkung dient der Finanzierung neuer Stellen im Rahmen des Qualitätskonzepts, das nur mit dem Versprechen der Kostenneutralität im Landtag durchgesetzt werden konnte.
Die Besoldungsabsenkung der Leitungsstellen an den Seminaren gefährdet die Qualität der Lehreraus- und -fortbildung. Die Seminare haben gerade erst neue Aufgaben in der Lehrkräftefortbildung hinzubekommen. Es ist schwer zu begründen, dass die Besoldung der Seminarleitung, welche die Verantwortung für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften einer ganzen Region trägt, zukünftig nicht mehr über der Besoldung einer Schulleitung der entsprechenden Schulart liegen soll.
Im Bereich der Sonderpädagogik wird die Besoldung der Abteilungsleitung am Seminar sogar unter der einer Schulleitung liegen. Außerdem wird dort auch die Besoldung der Bereichsleitungen abgesenkt. Das stellt eine Benachteiligung dieses Bereichs dar, die die GEW ablehnt. Die Abteilungen für Sonderpädagogik sind von der Anzahl der Lehramtsanwärter*innen und der Komplexität und Fülle der Aufgaben her mit einem Verbundseminar vergleichbar. Die Absenkung der Besoldung für Bereichsleiter*innen an den Gymnasialseminaren lehnt die GEW ebenfalls ab.
Die GEW kritisiert weiterhin die unterschiedliche Bezahlung der Leitungsstellen an den Grundschulseminaren im Vergleich zu den Seminaren der Sekundarstufe I. Der Ausbildungsauftrag ist identisch und der Besoldungsunterschied somit nicht gerechtfertigt.
Die Absenkung der Besoldung für die Leitungsstellen der Seminare, die Streichung der Stellvertretungen und die Besoldungsabsenkung von Bereichsleiterstellen gefährden die Gewinnung qualifizierter Personen für diese für die Qualitätsentwicklung bedeutsamen Führungspositionen. Die GEW sieht darin eine Schwächung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, die nicht im Einklang mit den Zielen des Qualitätskonzepts steht. Mit der Schwächung der Seminare, die durch Streichung von Bereichsleiterstellen fortgesetzt wird, besteht in der Lehrerausbildung die Gefahr eines ähnlich großen Qualitätsverlustes, wie er in der Lehrerfortbildung durch den aktuellen Umbau der Institutionen bereits eingetreten ist.
Es ist völlig unverständlich, dass mit der weiteren Verankerung des Qualitätskonzepts nicht auch die notwendige Professionalisierung der Fachberater*innen geregelt wurde. Die Gleichstellung der Fachberater*innen im Bereich Grundschulen, Haupt- und Werkrealschulen, Realschulen und der SBBZ ist überfällig: Wie im Bereich der Gymnasien und der beruflichen Schulen müssen für sie Funktionsstellen mit der Besoldung nach A14 zur Verfügung stehen. Es ist nicht akzeptabel, dass diese Maßnahmen der kostenneutralen Umsetzung des Qualitätskonzepts zum Opfer fallen.
Mit der Verlagerung von Kapazitäten und Ressourcen von unten nach oben geht die Landesregierung einen Weg, den die GEW ganz grundsätzlich für falsch hält und ablehnt. Anstatt die qualitätsfördernden Institutionen wie die Seminare für die Ausbildung, die Fortbildung, für die Schulberatung und -entwicklung zu stärken, auszubauen und weiterzuentwickeln, werden Ressourcen und Kapazitäten in eher fragwürdige, kopflastige Instanzen transferiert.

Vorstandsbereich allgemeine Bildung

DEUTSCHER KOLONIALISMUS

Warum sich die Aufarbeitung der Geschichte lohnt

Echt jetzt? Sollen wir uns auch noch mit dem deutschen Kolonialismus beschäftigen? Ja! Echt ! Jetzt!, meint Kamady Fofana, Studienrat für Politik und Geschichte an einem Gymnasium bei seinem Vortrag Mitte Dezember 2019 in der Mannheimer Abendakademie.

Foto: imago

Zum ersten Mal in der 120-jährigen Geschichte des Bildungsinstituts steht der deutsche Kolonialismus in diesem Jahr im Programm. Schon das ist ein Grund nachdenklich zu werden. Warum finden so viele – auch vermeintlich aufgeklärte – Menschen nichts dabei, wenn auf einem alten Werbeschild ein Schwarzer im Baströckchen Schokolade serviert? „Wir müssen den Zusammenhang zwischen der nicht aufgearbeiteten Kolonialgeschichte und dem Nicht-Erkennen von Rassismus lernen", sagte Kamady Fofana. Bisher fehle es an Bewusstsein über das Erbe des Kolonialismus.

Bis ins 17. Jahrhindert gehen die Wurzeln des kolonialen Denkens zurück. Bereits von 1683 bis 1717 gab es eine kurbrandenburgische Kolonie in Westafrika auf dem Gebiet des heutigen Ghana, Groß-Friedrichsburg genannt. Weitere Niederlassungen folgten. Ziel der Europäer war der Erwerb von Gold, Elfenbein, Pfeffer und Sklaven.

Kolonialismus in größerem Stil entstand in Deutschland im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern aber erst ab der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Es war allerdings keine von humanem Denken geleitete Zurückhaltung. Möglich wurde die territoriale Expansion erst durch die Gründung des deutschen Nationalstaates. Das ideologische Fundament zu der menschenverachtenden Politik des Kolonialismus ist aber schon bei unseren großen deutschen Philosophen zu finden. So formulierte Immanuel Kant im 18. Jahrhundert: „Die Menschheit ist in ihrer größten Vollkommenheit in der Rasse der Weißen". Auch bei Hegel lassen sich verstörende Aussagen finden. Über den „Neger" schreibt er z. B.: „Es ist nichts an das Menschliche Anklingende in diesem Charakter zu finden."

Ab 1884 folgten dann sowohl in Afrika, China und Samoa die Gründungen sogenannter deutscher Schutzgebiete. In Afrika waren das Togoland, Kamerun, Deutsch-Südwest-Afrika, Deutsch-Ostafrika. Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges endete dieses Kapitel deutscher Kolonien. Nicht aber die „Kultur", die in Deutschland damit einherging. Auch in der Weimarer Zeit gab es Völkerschauen zum Beispiel mit dem Titel „50 wilde Kongoweiber". Menschen wurden in Gehegen in Zoos ausgestellt, die Kolonialliteratur erlebte ihren Höhepunkt. Der Titel eines 1920 erschienenen kriegsverherrlichenden Jugendbuchs, das die Nazis in die Grundbuchliste für Schülerbüchereien aufnahmen, ist allerdings bis heute unter den von Heino gesungenen sogenannten Volksliedern zu finden: „Heia Safari".

Und bis heute gibt es in vielen Städten Straßennamen wie Lüderitzstraße, von-Trotha-Straße, Karl-Peters- oder Gustav-Nachtigal-Straße. Allesamt Akteure im deutschen Kolonialismus, die mehr oder weniger schlimme Verbrechen zu verantworten haben.

Diskriminierung oder Nostalgie?

In Mannheim gab es in den letzten Monaten heftige Diskussionen um den „Sarotti-Mohr". Darf das Schild über der Bar eines Veranstaltungshauses hängen bleiben? Ist das Diskriminierung oder nur nette Nostalgie? Was empfindet ein junger Deutscher mit afrikanischen Wurzeln, wenn er das Männchen im Bastrock sieht? Wird unsere Einstellung schwarzen Menschen gegenüber beeinflusst dadurch, dass wir dieses niedliche Männchen „verinnerlicht" haben? Und wenn ja, in welcher Weise?

Was wissen wir überhaupt über den deutschen Kolonialismus? Wir können das Thema nicht damit abtun, dass andere Länder vielleicht noch grausamer, noch rücksichtsloser vorgegangen sind. Es geht um unsere Vergangenheit und um das Erbe, das wir in uns tragen. Insofern ist die Auseinandersetzung mit der Geschichte auch ein Stück Auseinandersetzung mit den eigenen Widersprüchen, die wir manchmal in uns feststellen.

Hildegard Klenk

Zum Weiterlesen

- *Einen ersten Zugang zu dem Thema bietet der Roman von Uwe Timm. „Morenga", 1978 erschienen war lange Zeit das einzige Stück Literatur, das sich mit dem deutschen Kolonialismus auseinandersetzte. Es geht um den Aufstand der Herero und wie Handel, Religion und Politik in den deutschen Schutzgebieten agierten. Der Schillerpreisträger Timm zitiert viele Originaldokumente, was das Lesen manchmal etwas erschwert, dieses Stück Geschichte aber umso nachvollziehbarer macht.*

Heft Nr. 1 | 07.02.2020 | 53. Jahrgang | ISSN 0178-0786

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

DEUTSCHUNTERRICHT/GRUNDSCHULE UND SEKUNDARSTUFE I

Schriftliches Erzählen in der Schule

Im Deutschunterricht werden sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I schriftliche Erzählungen verfasst. Oft orientiert sich der Unterricht dabei an Textsortennormen und -merkmalen, die sich als didaktisches Brauchtum entwickelt haben. In der Schreibdidaktik wurden einige Ideen entwickelt, wie das schriftliche Erzählen in der Schule verändert werden könnte.

Schriftliches Erzählen – alles klar?

Für viele Lehrer*innen ist es völlig zweifelsfrei, welche Anforderungen beim Schreiben von Erzählungen in der Schule zu stellen sind. Erzählungen gibt es als Erlebnis- und als Fantasieerzählungen. Häufig finden sich Nacherzählungen von Bildergeschichten oder Erzählungen zu so genannten Reizwörtern. Kinder sollen aber oft auch mündliche Erzählungen aufschreiben. Die Geschichten bestehen dann typischerweise aus einer kurzen Einleitung, in der die „W-Fragen“ beantwortet werden, sowie einem Hauptteil, der immer spannender wird, und einen Höhepunkt hat. Der Text endet mit einem kurzen Schluss. Wichtige sprachliche Merkmale sind die Verwendung des Präteritums, der Einsatz von wörtlicher Rede, von vielen Adjektiven, von unterschiedlichen Verben sowie von abwechslungsreichen Satzanfängen. Die Kinder sollen diese Merkmale anhand der Erzählmaus, dem Erzählhampelmann, dem Erzählkamel etc. verstehen und beim Schreiben berücksichtigen. Erzählt wird vorwiegend in der Grundschule und zu Beginn der Sekundarstufe I. Soweit der vorgestellte tradierte Normaufbau einer Erzählung.

Die genannten Merkmale sind allerdings alles andere als selbstverständlich.

Foto: imago

Schreiben bedeutet Nachdenken

Lassen sich diese schulischen Traditionen mit den Vorgaben der Bildungspläne sowie fachdidaktischen Konzeptionen vereinbaren? Welche Elemente des Schreibunterrichts, der das schriftliche Erzählen als Lerngegenstand hat, könnten verändert und angepasst werden?

Leicht lässt sich feststellen, dass die Vorgaben der Bildungspläne weniger eng sind. So ist der Bildungsplan für die Grundschule weitaus offener formuliert. Es sollen verschiedene Schreibanlässe geschaffen und u. a. Geschichten geschrieben werden. Diese sollen z. B.

in einem Geschichtenbuch veröffentlicht werden. Dabei sollen die Texte so verfasst werden, dass sie an den Adressat*innen orientiert sind und dem Schreibanlass entsprechend angemessen erzählt werden. Erzählungen sollen in einem Schreibprozess entstehen. Eine Vorgabe, dass man in der Grundschule z. B. „Bildergeschichten" nacherzählen lassen müsste, gibt es nicht (vgl. MKJS 2016a).

Auch im gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe I wird im Fach Deutsch vorgegeben, dass Schüler*innen lernen sollen, Schreibprozesse zu gestalten. Bei den prozessbezogenen Kompetenzen wird das schriftliche Erzählen unter „kreativ und produktiv gestalten" verortet. Das stellt einen systematischen Bruch dar, da die anderen Schreibhandlungen hinsichtlich ihrer kommunikativen Funktion dargestellt werden und man auch informierende Texte „kreativ und produktiv" gestalten kann. Man soll zudem „anschaulich" erzählen und nacherzählen können. Weshalb gerade beim Erzählen das Attribut „anschaulich" verwendet wird, bleibt ebenfalls diffus. Es wäre zunächst naheliegender, wenn man dieses Attribut beim Beschreiben hinzufügen würde. Was mit „anschaulich" genau gemeint ist, bleibt unklar. Diese Begriffe werden nicht erläutert. Zudem sollen Erzähltechniken angewandt und auf die Erzähllogik geachtet werden. Das Überarbeiten von Texten wird ebenfalls als zentraler Bestandteil der Schreibkompetenz festgelegt. In den Klassen 5/6 werden in den inhaltsbezogenen Kompetenzen das Nacherzählen und das Erzählen anhand von Bildern genannt. Zudem sollen produktive Schreibformen genutzt werden. Interessanterweise taucht auch in Klasse 10 das Erzählen als Teilkompetenz wieder auf (vgl. MKJS 2016b). Das entspricht vermutlich aber nicht der gängigen schulischen Praxis. Becker/Stude (2017, 80) bemängeln, dass sich in deutschen Bildungsplänen generell kein Konzept von Erzählen findet und implizit vorausgesetzt wird, dass klar sei, was man unter Erzählen verstehe. Es bleibt aber festzuhalten: Die Vorgaben der Bildungspläne sind relativ offen, eine Engführung findet vor allem in der schulischen Praxis statt.

Foto: imago

Schriftliches Erzählen kann vielfältig gestaltet werden.

Fachdidaktische Kritik an der Praxis

In der Fachdidaktik Deutsch wird seit längerer Zeit die schulische Schreibpraxis hinterfragt. Besonders beim Erzählen wird dort nicht selten an tradierten Vorstellungen festgehalten und neuere Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung werden kaum berücksichtigt (vgl. Becker/Stude 2017, 86ff.).

Der Schulaufsatz „Die Erzählung"

Sprachwissenschaftlich lässt sich das Erzählen als narrativer Diskurs fassen, bei dem die chronologische Themenentfaltung im Mittelpunkt steht. Historisch ist das Erzählen schrittweise mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung als schulische Aufgabe entstanden. Es handelt sich zunächst um eine Adaption der antiken Rhetorik, um ein Geschehnis mitreißend und überzeugend darzustellen (vgl. Ludwig 1984, 19ff.). Im 19. Jahrhundert wurde die Einteilung in eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss als Norm eingeführt. Aus dieser Zeit stammt auch die Nacherzählung als schulische Schreibaufgabe (vgl. Ludwig 1984, 28). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts spielte das Erzählen eine zentrale Rolle beim freien Schreiben, das vor allem den Selbstausdruck der Lernenden unterstützen sollte. Hier entsteht die Erlebniserzählung (vgl. Ludwig 1984, 29 f.). In den 1920er Jahren setzte sich dann der sprachgestaltende Aufsatzunterricht durch (vgl. Ludwig 1984, 30). Das Erzählen sollte als subjektiver Text mit einer chronologischen Ordnung beispielhaft gestaltet werden. Als Normen setzen sich die Höhepunkterzählung sowie die Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss endgültig durch (vgl. Ludwig 1984, 17). Die sprachliche Gestaltung von Erzählungen soll sich eher am literarischen Erzählen orientieren (vgl. Ludwig 1984, 31). Im Mittelpunkt stehen die Textform und ihre sprachliche Gestaltung, eine Ausrichtung des Textes an möglichen Leser*innen spielt keine Rolle. Dadurch wird das schulische Erzählen entfunktionalisiert (vgl. Ludwig 1984, 16). Es geht nicht mehr darum, Leser*innen zu unterhalten, ihnen einen ästhetischen Reiz zu bieten oder sie mitzureißen und für eine eigene Position zu gewinnen. Es geht vor allem um die Einhaltung von Textsortenmerkmalen.

Erkenntnisse der Erzählforschung

In der Erzählforschung der letzten Jahrzehnte haben sich für das schriftliche Erzählen einige zentrale Erkenntnisse ergeben. Es sind verschiedene

Modelle entstanden, die sich in einigen Aspekten unterscheiden, aber viele Gemeinsamkeiten haben. Becker/Stude (2017, 10ff.) sehen für eine idealtypische Erzählung folgende Merkmale als konstituierend an. Charakteristischerweise gibt es bei schriftlichen Erzählungen eine*n Autor*in. Diese*r erzählt von einem erzählwürdigen Ereignis, welches „[…] etwas Spannendes, Überraschendes, Ungewöhnliches […] (Becker/Stude 2017, 11) sein kann. Erzählungen sind typischerweise von einer an der Schrift orientierten Sprache geprägt. Diese zeigt sich an der Verwendung von erzähltypischen Wendungen, an einem ausdifferenzierten Wortschatz, der geprägt ist z. B. durch ein bestimmtes Tempus sowie durch eine komplexere Syntax, als dies bei an der Mündlichkeit orientierten Texten der Fall ist. In üblichen Erzählungen werden die Geschehnisse dann in eine zeitliche Ordnung gebracht, die oft linear ist. Häufig werden die Ereignisse und die Handlungen durch die erzählende Person bewertet.

Für diesen Beitrag wird das Erzähl-Modell von Augst u. a. (2007) als Leitlinie gewählt, da es sich explizit auf das schriftliche Erzählen in schulischen Kontexten bezieht. Es ist die Grundlage zweier Erhebungen zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule (vgl. Augst u.a. 2007) und in der Sekundarstufe I (vgl. Augst 2010). Nach Augst (2010, 65) haben schriftliche Erzählungen „[…] eine Struktur: Einleitung – Planbruch – Spannung – Pointe – Schluss“. Außerdem haben Erzählungen eine „emotionale Qualifizierung“ (Augst 2010, 65), d. h., die Leser*innen sollen am Geschehen emotional beteiligt werden und dies nicht nur nüchtern betrachten. Die Einleitung wird in der Erzählforschung häufig auch als „Setting“ bezeichnet. Es wird oft eine normale Ausgangssituation dargestellt, um den Leser*innen Orientierung zu bieten; häufig werden auch typische Formeln verwendet, die Hinweise auf die Art der Erzählung geben. Wie umfangreich dieses Setting sein sollte bzw. ob es im Einzelfall notwendig ist, hängt vom Kontext ab (vgl. Becker/Stude 2017, 22). In den Studien von Augst u. a. (vgl. Augst 2010, 71f.) finden sich in der Einleitung auch epische Vorausdeutungen, die auf die kommenden Ereignisse hindeuten, eine Vorwegnahme der Pointe oder szenische Situationen, in der das Setting durch einen Dialog ausgestaltet wird. Die Lösungen werden in dieser Studie als angemessen angesehen, da sie funktional sind. Das Ende besteht typischerweise aus einer Rückkehr in die Normalwelt, einer abschließenden Bewertung des Erzählten bzw. formelhaften Ausdrücken bis hin zu der abschließenden Markierung „Ende“ (vgl. Augst 2010, 70). In den von der Forscher*innengruppe um Augst untersuchten Texten kommen auch die Erzählung des Geschehens an andere, das Aufwachen aus einem Traum oder die Einbettung in eine Meta-Erzählung vor (vgl. Augst 2010, 72f.).

Die Entwicklung der Erzählkompetenz lässt sich nach den Erkenntnissen von Augst (2010, 65f.) in einem vierphasigen Modell darstellen. Es handelt sich dabei aber um kein normatives Kompetenzmodell und nicht alle Kinder durchlaufen sämtliche Phasen. Auch die Entwicklungsgeschwindigkeit kann variieren. In der ersten Phase dominieren Texte, die v. a. aus einer mehr oder weniger zusammenhängenden Episode bestehen und oft noch keinen Planbruch oder eine Pointe enthalten. In dieser Phase dominieren die Ich-Erzählungen (vgl. Augst 2010, 65). Im zweiten Entwicklungsschritt werden Episoden in einer chronologischen Reihenfolge erzählt. Häufig werden Äußerungen noch mit „und dann“ verbunden. Es finden sich schon Planbrüche, die aber sprachlich noch nicht zwangsläufig angemessen ausgestaltet sind; Pointen finden sich seltener. Es dominieren Ich- und Er-Erzählungen (vgl. Augst 2010, 66). Die dritte Phase ist gekennzeichnet von Geschichten, bei denen die zeitlichen Abläufe klar strukturiert sind. Ein Planbruch ist deutlich erkennbar; die Pointe ist schwächer gestaltet. Teilweise findet sich ein stimmiger Schluss. Die zeitliche Verknüpfung ist variantenreicher gestaltet. Er-Erzählungen dominieren in dieser Phase. Im vierten Entwicklungsschritt sind kohärente Texte vorhanden, die alle Teile der Erzählstruktur enthalten und sprachlich ausgestaltet sind. Die Pointe enthält oft originelle Auflösungen (vgl. Augst 2010, 66). Während in der zweiten Klasse in der Studie von Augst u. a. (2007) die Lernenden die vierte Stufe noch nicht erreichen, befinden sich in der vierten Klasse etwa jeweils die Hälfte auf den Stufen 3 und 4. In der 6. Klasse erreichen 75 % die Stufe 4 und 25 % die Stufe 3 (vgl. Augst 2010, 68). Dies spricht dafür, dass sich die Erzählkompetenz sukzessive entwickelt und die

Foto: imago

Reizwörter soll das Erzählen anregen und nicht einengen.

Förderung an den unterschiedlichen Entwicklungsständen ansetzen sollte. Die Ergebnisse legen aber auch nahe, dass die Erzählentwicklung am Ende der Grundschule noch nicht beendet ist. Besonders literarisch-ästhetische Ansprüche an das Erzählen können erst in der Mittel- und Oberstufe entwickelt werden. Es ist bedauerlich, dass den Schüler*innen diese Entwicklungsmöglichkeiten derzeit oft nicht ermöglicht werden (vgl. Augst 2010, 94).
Von der Höhepunkterzählung, wobei der „Höhepunkt" aus der Trias Planbruch-Spannung-Pointe besteht, wird die Geflechterzählung unterschieden. Bei dieser Form des Erzählens werden verschiedene Ereignisse nacheinander erzählt. Sie ist eher dialogisch angelegt, ohne dass eine Spannungssteigerung notwendig ist (vgl. Knapp 1997, 60) und stellt eine Alternative zur Höhepunkterzählung dar.

Probleme der Erzählmaus

Die häufig verwendete Erzählmaus erfasst den Planbruch, der das erzählwürdige Ereignis markiert, in der Regel nicht. Dadurch wird der Kern des Erzählerischen, nämlich ein besonderes Ereignis, das sich von einer normalen Ausgangssituation abhebt, nicht visualisiert und oftmals auch nicht thematisiert. Es ist auch üblich, dass der Höhepunkt zumeist als die spannendste Stelle bezeichnet wird. Der Höhepunkt markiert aber, wenn man die Erzählmaus verwendet, die Pointe – also die originelle Auflösung einer Herausforderung, eines Problems, das es zu lösen gilt. Es wird dadurch den Kindern keine Orientierung für die zentralen Aspekte des Erzählens gegeben. Deshalb ist die Erzählmaus, obwohl sie strukturelle Elemente einer typischen Erzählung enthält, zu formalisiert und hebt zu wenig auf das Erzählerische der Erzählung ab.

Sprachliche Mittel beim schriftlichen Erzählen

Neben der Erzählstruktur sind auch sprachliche Merkmale typisch für Erzählungen, die Augst (2010, 80) als Erzählton bezeichnet. Dazu muss eine fiktionale Welt beschrieben werden, in und an der sich die Leser*innen orientieren können. In dieser Welt agieren die handelnden Figuren. Ihre Gedanken und Gefühle werden je nach Erzählperspektive beschrieben. Die Kommunikation zwischen den handelnden Figuren ermöglicht es zudem, die emotionale Qualifizierung zu schaffen wie auch die Handlung voranzutreiben. Das Geschehen kann dabei beständig von der erzählenden Person bewertet bzw. kommentiert werden. Die Intensität lässt sich durch sprachliche Mittel wie Wiederholungen, Vergleiche, Phraseologismen, Interjektionen, rhetorischen Fragen etc. steigern (vgl. Augst 2010, 82f.).
Zwar stellt das Präteritum das typische Tempus für schriftliche Erzählungen dar, aber beschreibende oder allgemeingültige Aussagen können auch im Präsens formuliert werden. Die Figurenrede kann alle Tempora enthalten. Aussagen über zukünftiges Handeln können im Futur oder im Präsens gestaltet werden. Zur Steigerung der Spannung kann auch das „szenische Präsens" verwendet werden. Dadurch werden die Leser*innen zu Beobachter*innen in Echtzeit gemacht. Es können aber auch ganze Erzähltexte im Präsens produziert werden (vgl. Becker/Stude 2017, 25ff.). Ein stures Beharren auf die durchgängige Verwendung des Präteritums ist dysfunktional.
Daneben sehen Becker/Stude (2017, 35) auch expressive Verben, also Verben mit einer differenzierten Bedeutung, Adverbien, evaluierende Adjektive und lautmalerische Äußerungen als hilfreiche sprachliche Mittel für Erzählungen an.
Abwechslungsreiche Satzanfänge sind hingegen kein hilfreiches Mittel. Zwar ist es sinnvoll, wenn die syntaktische Struktur von Sätzen variiert, um sprachliche Kompetenz zu belegen. Wenn aber die immer gleichen Satzstrukturen verwendet werden und nur unterschiedliche Adjektive, Adverbien, Pronominaladverbien etc. relativ beliebig eingesetzt werden, macht das die Syntax nicht abwechslungsreicher. Stattdessen sollten Sätze umgestellt werden, verschiedene Mittel der temporalen Verknüpfung genutzt und Adjektive wie „plötzlich" nur zielgerichtet, z. B. zur Markierung des Planbruchs, eingesetzt werden. Die erste Stelle des Satzes, das so genannte Vorfeld, sollte mit der Information besetzt sein, die besonders betonenswert ist. Wenn hier nur temporale Mittel stehen, wird die zeitliche Verknüpfung deutlich überbetont.
Auch die Aufforderung, viel wörtliche Rede zu verwenden, kann entwicklungshemmend wirken. Die Kinder werden dazu verleitet, eine Protagonist*innenperspektive einzunehmen. Dies kann dazu führen, dass zwischen Erzähler*innen- und Protagonist*innenperspektive nicht ausreichend unterschieden werden kann. Dadurch entstehen Texte, die eher aus knappen Dialogen entstehen, wie sie z. B. in Comics vorkommen (vgl. Becker/Stude 2017, 88).

Das schulische Erzählen als Sonderform

Das schulische Erzählen lässt sich damit als eine Sonderform darstellen, die zwischen dem literarischen Erzählen und der Alltagserzählung changiert. Während eigene Erlebnisse oder erfundene Geschehnisse in der Alltagserzählung möglichst informativ oder unterhaltsam erzählt werden, steht beim literarischen Erzählen eine ästhetische Gestaltung einer in der Regel fiktiven Welt, die sich einer eigenen poetischen Sprache bedient, im Zentrum (vgl. Knapp 1997, 62).
Nach Knapp (1997, 2) lassen sich folgende Merkmale schulischen Erzählungen zuschreiben: Gegenstand sind zurückliegende Ereignisse. Diese können selbst erlebt, vom Hörensagen bekannt oder erfunden sein. Die Geschehnisse werden in einer zeitlichen Abfolge von Episoden strukturiert. Die innere Beteiligung wird ausgedrückt, um die Leser*innen einzubeziehen. Die schulische Erzählung kann die Struktur einer Höhepunkt- oder einer Geflechterzählung besitzen. Mit steigendem Schreibalter werden vermehrt literarische Mittel zur Gestaltung des Textes eingesetzt. Erzählende Texte können unterschiedliche Funktionen für Lernende haben: Unterhaltung, Mitteilung, psychische Entlastung, Lerngegenstand oder Gegenstand der Leistungsbewertung sind nach Knapp (1997, 2) denkbar. In der Schule hat sich stillschweigend die Erwartung entwickelt, dass beim Erzählen eine eher literarische Sprache verwendet wird, auch wenn Erlebnisse erzählt werden.

Fotos: imago

*Schüler*innen benötigen Rückmeldung zum Schreiben.*

Erzählungen sollten im Schreibprozess entstehen.

Mündliches und schriftliches Erzählen

In den Studien zur Erzählentwicklung (vgl. Ohlhus 2014, 217) wird deutlich, dass die konzeptionell mündliche Erzählung dialogisch angelegt ist und andere sprachliche Strukturen aufweist, als dies bei der konzeptionell schriftlichen, eher monologischen Erzählung der Fall ist. Es wird auch deutlich, dass Kinder trotz guter mündlicher Erzählfähigkeiten nicht zwingend gute schriftliche Erzählungen schreiben können, dass aber auch Kinder mit geringen mündlichen Erzählfähigkeiten trotzdem gute schriftliche Erzählungen verfassen können. Das schriftliche Erzählen baut also eher auf den literalen Erfahrungen denn auf den mündlichen Erzählungen auf. Das Verschriften von mündlichen Erzählungen stellt eine komplexe Aufgabe dar, da gelungene mündliche Erzählungen keine gelungenen schriftlichen Erzählungen sein müssen.

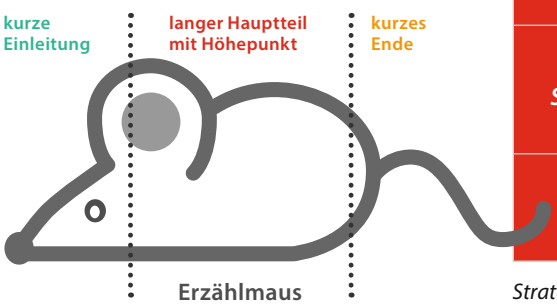
Erlebnis- oder Fantasieerzählungen?

Becker/Stude (2017,87) weisen darauf hin, dass schriftliche Erlebniserzählungen trotz ihrer Nähe zur Lebenswelt für viele Kinder eine komplexe Herausforderung darstellen. Da Alltagserzählungen in der Regel konzeptionell mündlich sind, ist die Kluft zu konzeptionell schriftlichen Texten hier besonders groß. Die beim mündlichen, dialogischen Erzählen vorhandenen Stützstrukturen durch Kommunikationspartner*innen müssen kompensiert werden. Deshalb eignet sich der Einstieg in das schriftliche Erzählen eher über fantastische, monologische Texte. Bei diesen können sich die Kinder an literalen Vorbildern aus Büchern, Filmen, Hörspielen, Videospielen etc. orientieren. Sie stellen eine Einstiegshilfe in das konzeptionell schriftliche Erzählen dar (vgl. Ohlhus 2014, 217). Deshalb handelt es sich um Texte, die häufig mit literarischen Vorbildungen korrespondieren und Ideen, Figuren etc. aufgreifen und weiterentwickeln. Es ist dagegen eher untypisch, dass völlig neue Erzählungen geschaffen werden (vgl. Knapp 1997, 87ff.).

Bildergeschichten – ein sinnvoller Schreibanlass?

Häufig verbreitet sind immer noch Bildergeschichten als Schreibanlässe für das schriftliche Erzählen. Diese werden in der Fachdidaktik in der Regel als ungeeignet angesehen. Die Verwendung von Bildergeschichten als Schreibanlass besaß die Funktion, Kindern, die Schwierigkeit hatten, eine Erzählstruktur einzuhalten, eine solche anhand der Bilder rekonstruieren zu lassen. Als eigener Aufsatztyp hat sie keine kommunikative Funktion: Wer erzählt denn anderen schon eine Bildergeschichte nach? Motive der Kinder, durch das Schreiben selbstwirksam zu werden, sind dadurch nur sehr bedingt möglich. In der Regel dominiert die instrumentelle Motivation, den Vorgaben der Lehrkraft gerecht zu werden, um eine gute Note zu erhalten. Zudem ist die Aufgabe komplex. Es muss keine eigene Erzählung geschaffen, sondern eine vorhandene Erzählung nacherzählt werden. Erschwerend kommt hinzu, dass aus den Bilderfolgen die Ereignisse rekonstruiert werden müssen, da nur die Handlungsergebnisse und nicht die eigentlichen Handlungen auf den Bildern zu sehen sind. Der Zusammenhang muss also erst erzeugt werden (vgl. Knapp 2001, 29). Schließlich werden die Kinder dazu verleitet, vor allem das zu beschreiben, was auf den Bildern zu sehen ist (vgl. Weinhold 2014, 154). Das ist aber nicht das Ziel, da dadurch mehrere Sequenzen erzeugt werden, die nicht oder kaum aufeinander bezogen werden (vgl. Knapp 2001, 29).

Dieser kurze Überblick zeigt, dass es andere Möglichkeiten gibt, das schriftliche Erzählen in der Schule zu unterrichten, und dass die tradierten Formen durchaus problematisch für das Lernen der Kinder sein können.



Vorschläge für eine Neufassung

Der folgende Abschnitt enthält einige konzeptionelle Überlegungen, wie der Schreibunterricht für das schriftliche Erzählen weiterentwickelt werden könnte, um den Kompetenzerwerb zu fördern.

Schreiben planen

Es spricht viel dafür, die Blickrichtung beim Schreiben zu ändern. Nicht formale Textmerkmale sollten im Fokus des Unterrichts stehen, sondern die Lernprozesse der Schüler*innen. Beim Schreiben von Texten gibt es viele Hinweise, die darauf hindeuten, dass Lernende Schreibstrategien benötigen, um gelungene Texte verfassen zu können. Die Strategien umfassen idealerweise aber nicht nur Handlungspläne, sondern beinhalten auch metakognitive Kompetenzen. Sie sollen Schreibende in die Lage versetzen, den Handlungsplan auf den jeweiligen Kontext hin zu adaptieren (vgl. Sturm/Weder 2018, 68). Diese können bereits ab Klasse 2, vor allem aber ab Klasse 3, wirksam eingeführt werden (vgl. Sturm/Weder 2018, 68). In der amerikanischen Forschung hat sich ein textsortenunabhängiges Modell als besonders geeignet erwiesen. Sturm/Weder (2018, 81f.) bezeichnen die deutschsprachige Version als „PIRSCH+“. Das Modell besteht aus folgenden Phasen:

Diese Vorgehensweise kann eine idealtypische Vorgehensweise darstellen. Schüler*innen können davon aber auch abweichen; die einzelnen Fragen müssen gegebenenfalls auf die jeweilige Schreibaufgabe angepasst werden. In allen Phasen kann eine Rückmeldung durch die Lehrkraft oder durch Mitschüler*innen in Planungs- oder Schreibkonferenzen sinnvoll sein, um das eigene Handeln zu reflektieren und anzupassen.

Erzählstrukturen erwerben

Becker/Stude (2017, 89) schlagen vor, dass die Erzählstruktur durch gemeinsame Textanalysen erarbeitet wird. Welche Gemeinsamkeiten finden sich in erzählenden Texten? Wie sind sie aufgebaut? Welche Elemente tauchen häufig auf? Das fünfteilige Schema aus „Setting-Planbruch-Spannung-Pointe-Auflösung“ kann dafür Leitlinie sein (vgl. Augst 2010, 93). Es können aber auch andere Erzählstrukturen sichtbar gemacht werden. Zudem sollen die Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Erzählungen erarbeitet und reflektiert werden.

Auch die Erarbeitung so genannter literaler Prozeduren kann hilfreich sein, um den Schüler*innen Orientierung zu bieten. Welche sprachlichen und

P	***Planen:*** *Welchen Text möchtest du schreiben und was willst du mit ihm erreichen? Wie willst du dein Ziel erreichen?*
I	***Ideen notieren und auswählen:*** *Sammle Ideen zu deinem Text. Schreib keine ganzen Sätze, sondern nur Stichwörter auf. Wähle die Ideen so aus, dass diese zu deinem Ziel in P passen.*
R	***Reihenfolge festlegen:*** *Lege die Reihenfolge der Ideen fest. Achte dabei auf den Aufbau, wie er für deinen Text typisch ist. Überlege, ob die Reihenfolge stimmt: Ändere und ergänze, wenn dies nötig ist.*
Sch	***Schreiben:*** *Schreib die ausgewählten Ideen in der festgelegten Reihenfolge auf. Sage dabei mehr: Baue die Stichwörter zu Sätzen aus. Manchmal lohnt es sich, ein Stichwort in mehrere Sätze auszuformulieren.*
+	***Prüfe****, ob der Aufbau deines Textes stimmt. Prüfe, ob du alle ausgewählten Ideen verwendet hast. Ergänze oder ändere deinen Text, wenn nötig.*

Strategie PIRSCH+ aus: Sturm/Weder 2018, 82

inhaltlichen Möglichkeiten gibt es, das Setting zu gestalten? Welche der Möglichkeiten möchten Schüler*innen bei der Planung aber auch bei der Überarbeitung des Textes wählen? Welche sprachlichen Möglichkeiten gibt es, den Planbruch einer Erzählung zu markieren? Welche werden ausgewählt? Dazu können z. B. auch Varianten des Planbruchs verfasst werden (vgl. Becker/Stude 2017, 87).

Sinnvolle Schreibanlässe/ Schreibaufgaben konstruieren

Bachmann/Becker-Mrotzek (2010, 195) nennen vier Merkmale für profilierte und situierte Schreibaufgaben, die sich in einer Studie positiv auf die Schüler*innentexte auswirken:

- Kommunikative Funktion der Schreibaufgabe: Die Schüler*innen müssen wissen, an wen sich der Text richtet und welche kommunikative Funktion er erfüllen soll.
- Recherchemöglichkeit: Die Schüler*innen können sich das notwendige inhaltliche und sprachliche Wissen besorgen, um den Text schreiben zu können. Es stehen Nachschlagewerke und ggf. Hilfsmittel zur Verfügung.
- Interaktionsmöglichkeit: Die Schüler*innen sollen in allen Phasen des Schreibprozesses die Möglichkeit haben, mit anderen zu kooperieren und sich Rückmeldungen einzuholen.
- Möglichkeit, die Textwirkung zu überprüfen: Die Schüler*innen erhalten eine Rückmeldung, wie der Text auf Leser*innen wirkt und wo möglicher Überarbeitungsbedarf besteht.

Entsprechend sollten, wie es z. B. im Bildungsplan der Grundschule vorgeschlagen wird, Geschichtenbücher, Homepages etc. als Ziel stehen, um die Texte zu publizieren. Anlässe können Bücher und andere Medien, Erzählungen, Gattungen, Geräusche etc. sein, die es Kindern erleichtern sollen, Ideen zu generieren. So genannte Reizwörter sind dann sinnvoll, wenn sie keine erwartbare Erzählung anstreben und nur konvergentes Denken erfordern (z. B. Junge – Bananenschale – Beinbruch), sondern Wörter, die originell verknüpft werden müssen und eher divergentes Denken fördern, wie z. B. Schulhof – Alien – Nähmaschine (vgl. Weinhold 2014, 154). Diese Wörter dienen v. a. dazu, Ideen zu generieren. Es ist nicht zwingend notwendig, dass sie tatsächlich wortwörtlich im Text vorkommen müssen. Das Ziel des Unterrichts ist es, eine interessante Erzählung zu schreiben und nicht, bestimmte Wörter zu verwenden. Auch Bilder können dazu dienen, Ideen zu entwickeln. Gute Erfahrungen gibt es mit Bildern, die ein erzählwürdiges Ereignis darstellen, z. B. ein Kind, das vor einem Höhleneingang steht. Dieser Ankerpunkt kann die Kinder entlasten und ermöglicht ihnen, eine Vorgeschichte und eine Auflösung zu entwickeln, die aber von Kind zu Kind sehr unterschiedlich sein kann. Entsprechende Bilder finden sich z. B. in Gehring/Jeuk/Schäfer 2013 für die Grundschule oder in Schäfer 2015 für die Sekundarstufe I.

Spannendes Erzählen

Hier schließen auch die Überlegungen Menzels (2014, 539) an, der sich der Frage widmet, wie man spannend erzählen kann. Die Vorschläge in Unterrichtsmaterialien sind hier meistens unbefriedigend. Menzel schlägt Elemente spannenden Erzählens auf drei Ebenen vor:

Diese Übersicht, die nicht abschließend ist, zeigt, dass die sprachlichen Mittel abhängig vom Kontext und den Adressat*innen ausgewählt werden müssen und nicht als immer gleich verwendbare Liste eingesetzt werden können (vgl. Menzel 2014, 540). Auch diese Spannungselemente können anhand literarischer Texte erarbeitet werden (vgl. Menzel 2014, 540).

Konkrete Unterrichtsideen

Abschließend sollen einige weitere konkrete Unterrichtsideen genannt werden, die geeignet erscheinen, im Unterricht das schriftliche Erzählen zu unterstützen.

Text-Hand nach Beate Leßmann

Die von Beate Leßmann (o. J.) entworfene Text-Hand, die verschiedene Aspekte eines Textes enthält und das sprachliche Bild vom roten Faden haptisch aufgreift, kann die Schüler*innen in den Planungsphasen des Unterrichts unterstützen. Sie kann aber auch beim Überarbeiten helfen, Rückmeldung zu geben und zu kontrollieren, ob man wichtige Aspekte beim Schreiben beachtet hat. Nach Leßmann (o. J.) eignet sie sich besonders gut in den Autor*innenrunden zur Reflexion des Textes.

Die fünfteilige Erzählmaus oder die Erzähllandkarte

Wer sich von der Erzählmaus nicht lösen möchte, sollte sie modifizieren. Der Kopf und der Schwanz können beibehalten werden. Am Hals könnte durch einen Blitz signalisiert werden, dass an dieser Stelle etwas Besonderes passieren muss. Am höchsten Punkt des Rückens könnte man z. B. eine Glühbirne setzen und diesen Punkt als Auflösung markieren. Der Weg

Spannendes Erzählens auf drei Ebenen

EBENE	SPRACHLICHE MITTEL
Wörter	*Wörter, v. a. Attribute, die auf etwas verweisen, was spannend sein könnte, z. B. „Ich hörte ein **merkwürdiges** Geräusch."*
Sätze	*Rhetorische Fragen, Ausrufe der erzählenden Person, Gedankenreden, rückblendende Elemente und Einschübe, die die Handlung verzögern, Wechsel von kurzen und langen Sätzen, Satzstellung in Hypotaxen*
Text	*Adverbien/Adjektive, die den Planbruch oder die Pointe ankündigen, pronominale Vorausverweise, szenisches Präsens, verzögernde oder vorausdeutende Dialoge, emotional qualifizierende Ausführungen der erzählenden Person, erinnernde Rückblenden*

Tipps zum spannenden Erzählen nach Menzel 2014, 539

vom Planbruch zur Auflösung sollte mit „Spannung“ überschrieben werden. Alternativ könnte eine Erzählkarte verwendet werden. Sie startet in einer normalen Welt, der gerade Weg wird aber durch ein Hindernis versperrt und man muss einen steigenden Weg nehmen, der durch allerhand Gefahren führen kann. Schließlich findet sich ein Platz, der hell erleuchtet wird. Danach beginnt der Abstieg zurück in die normale Welt, ein Aufwachen aus einem Traum etc.

Spannendes Erzählen üben nach Menzel (2014, 543)

Menzel macht Vorschläge, wie Schüler*innen das spannende Erzählen lernen können:

- **Spannendes Vorlesen**
  Indem das spannende Vorlesen geübt wird, erfahren die Schüler*innen die Wirkung der spannenden Elemente und können diese durch Textuntersuchungen herausarbeiten. Es kann reflektiert werden, welche sprachlichen Mittel den Text besonders spannend machen. Diese können als Tipps für das eigene Schreiben festgehalten werden.
- **Spannungselemente im Text einfügen**
  Eine Geschichte, die spannend sein könnte, aber sehr nüchtern erzählt ist, wird den Kindern vorgelegt. Sie erhalten die Aufgabe, durch das Einfügen von sprachlichen Mitteln zur Spannungssteigerung den Text spannender zu gestalten. Zunächst sollten dazu fingierte Texte verwendet werden. Mit der Zeit können diese sprachlichen Mittel dann auch als Textlupe „spannend erzählen“ in Schreibkonferenzen genutzt werden.
- **Inhaltsangaben in spannende Texte umformen**
  Vor allem in der Sekundarstufe I können die Schüler*innen aus Inhaltsangaben von literarischen Texten spannende Erzählungen gestalten. Die Texte sollen reformuliert werden. Dazu kann die Orientierung an der Erzählstruktur und den sprachlichen Mitteln zur Spannungssteigerung erfolgen. Es ist denkbar, dass abschließend die eigenen Texte mit dem literarischen Originaltext verglichen werden und die eigenen und fremden Erzählmittel verglichen werden.

Fazit

Wenn man sich vom tradierten didaktischen Brauchtum, insbesondere von der Fixierung auf die starren Textsortenmerkmale löst, eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten, das schriftliche Erzählen in der Schule lernförderlich und vielfältig zu gestalten. Man muss es nur wagen.

Literatur

- ***Augst, Gerhard (2010):*** *Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), H. 7, 63 – 95. http://sprachdidaktik.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf (Abrufdatum: 11.12.2019).*
- ***Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007):*** *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter, Frankfurt a. M.: Peter Lang.*
- ***Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010):*** *Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), H. 7, 191 – 210. http://sprachdidaktik.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf (Abrufdatum: 11.12.2019).*
- ***Becker, Tabea/Studie, Juliane (2017):*** *Erzählen, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.*
- ***Gehring, Carsten/Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (2013):*** *der – die – das: Sprache und Lesen 3/4. Sprachstandsbeobachtung. Berlin: Cornelsen.*
- ***Knapp, Werner (2001):*** *Erzähltheorie und Erzählerwerb. Zur Diskussion neuerer Forschungsergebnisse. In: Didaktik Deutsch, 6, 10, 26 – 48.*
- ***Knapp, Werner (1997):*** *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Narr.*
- ***Leßmann, Beate (o.J.):*** *Text-Hand. https://www.beate-lessmann.de/schreiben/text-hand.html (Abrufdatum: 23.12.19).*
- ***Ludwig, Otto (1984):*** *Wie aus der Erzählung ein Schulaufsatz wurde. Zur Geschichte einer Aufsatzform. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen in der Schule, Tübingen: Narr, 14 – 35.*
- ***Menzel, Wolfgang (2014):*** *Spannend erzählen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 535 – 546.*
- ***Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (Hg.) (2016a):*** *Bildungsplan der Grundschule. Deutsch, http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D (Abrufdatum: 11.12.2019).*
- ***Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (Hg.) (2016b):*** *Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Deutsch, http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/D (Abrufdatum: 11.12.2019)*
- ***Ohlhus, Sören (2014):*** *Schriftliches Erzählen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 216 – 232.*
- ***Schäfer, Joachim (2015):*** *Werkzeug 6: Schriftliches Erzählen und Schreibgespräch. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (Hg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I, Stuttgart: Fillibach bei Klett, 107 – 158.*
- ***Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2018):*** *Schreibkompetenz, Schreibförderung, Schreibmotivation. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. 2. Auflage, Seelze: Kallmeyer bei Klett.*

Joachim Schäfer
ist akademischer Mitarbeiter in der Abteilung Deutsch der PH Ludwigsburg. Er ist auch verantwortlicher Redakteur der „unterrichtspraxis“.

Kontakt: schaefer@ph-ludwigsburg.de

Impressum

Unterrichtspraxis *– Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.*

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Karl-Heinz Aschenbrenner, Helmut Däuble, Nicole Neumeister
Anschrift der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de
Dieses Heft kann auch online abgerufen werden: www.gew-bw.de/unterrichtspraxis

Gestaltung: Evi Maziol

Zur Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der Unterrichtspraxis adressiert werden.

LEHRKRÄFTE UND ERZIEHER*INNEN

Bewerbungsquote hoch – Anerkennung niedrig

Personen mit einer ausländischen Berufsqualifikation können ihre Ausbildung in Deutschland mithilfe des Anerkennungsgesetzes seit 2012 leichter anerkennen lassen. Der neueste Bericht (2019) des Bundesbildungsministeriums (BMBF) informiert über die jüngsten Entwicklungen zum Anerkennungsgeschehen in Deutschland. Das Lehramt ist begehrt, die Hürden sind für eine Anerkennung hoch.

Im Anerkennungsverfahren wird geprüft, ob ein ausländischer Berufsabschluss dem deutschen Referenzberuf entspricht. Von 2012 bis 2018 verzeichnete die amtliche Statistik rund 140.700 Anträge auf Anerkennung allein zu bundesrechtlich geregelten Berufen, darunter etwa drei Viertel im reglementierten und ein Viertel im nicht reglementierten Bereich.

2018 entfielen etwa 90 Prozent der Anträge auf den reglementierten Bereich. Der größte Teil auf die fünf Berufe: Ingenieur*in, Lehrer*in, Sozialpädagog*in/Sozialarbeiter*in, Erzieher*in sowie Gesundheits- und Krankenpflegehelfer*in.

IQ (Integration durch Qualifizierung)-Anerkennungsberatungsstellen bieten bundesweit Erstberatung zur beruflichen Anerkennung an. Dort wird beispielsweise geklärt: Was sind die Voraussetzungen für ein Anerkennungsverfahren? Welcher ist der deutsche Refenrenzberuf? Darüber hinaus helfen die Beratungsstellen, notwendige Unterlagen zusammenzustellen und leiten die Beratenen an die zuständige Stelle weiter.

Interessant ist, Lehrer*innen wurden am häufigsten beraten. In 4.198 Fällen haben ausländische Lehrkräfte 2018 um Anerkennungsberatung nachgesucht. Auch bei Geflüchteten gehörte der Lehrerberuf bei den IQ-Anerkennungsberatungsstellen 2018 zu den am stärksten nachgefragten Berufen mit 1.414 Beratungen. Bei Lehrerinnen und Lehrern wurden zwar nur rund 17 Prozent der Verfahren im Jahr 2018 negativ beschieden, gleichzeitig wurde aber nur bei etwa 11 Prozent die volle Gleichwertigkeit anerkannt, während in 68 Prozent der Fälle eine Ausgleichsmaßnahme auferlegt wurde. Deutlich höhere negative Verfahrensausgänge verzeichneten im Jahr 2018 Erzieherinnen und Erzieher, von deren Anträgen etwa 20 Prozent mit einer vollen Gleichwertigkeit und rund 34 Prozent negativ beschieden wurden. Auch hier war der Anteil der Bescheide, die eine Ausgleichsmaßnahme festlegten, mit rund 45 Prozent hoch.

Sehr vorsichtig werden in dem Bericht die schlechten Anerkennungsaussichten formuliert: „Während für den Referenzberuf Lehrerin und Lehrer hohes Interesse an der Anerkennung besteht, bleibt hier der Weg zur vollen Gleichwertigkeit äußerst anspruchsvoll. Die größte Herausforderung stellt die Kombination aus pädagogischen Inhalten und zwei Schulfächern dar, die in den meisten Ländern verlangt wird. Hohe sprachliche Anforderungen, unterschiedliche Regelungen für Personen mit Abschluss aus den EU-/EWR-Staaten/der Schweiz und aus Drittstaaten sowie stark formalisierte Einstellungsverfahren erschweren den Anerkennungsprozess."

Und weiter: „Von 2016 bis 2018 nahmen insgesamt fast 12.000 Personen eine Anerkennungsberatung bei IQ zum Referenzberuf Lehrerin und Lehrer in Anspruch, es wurden 7.365 Anträge auf Anerkennung gestellt, und wiederum 3.366 Personen mit dem Referenzberuf Lehrerin und Lehrer nahmen die IQ-Qualifizierungsberatung in Anspruch, 147.678 Personen nahmen an IQ-Qualifizierungsmaßnahmen teil, davon rund 22 Prozent Geflüchtete. Dieses Mengenverhältnis verdeutlicht, dass im Lehrerberuf noch ein deutliches Potenzial sowohl für Anerkennung, aber noch viel mehr für Qualifizierung besteht."

Richtungsweisend bei der Qualifizierung ist Hamburg, wo eine dem Referendariat vergleichbare Anpassungsmaßnahme eingeführt wurde, in der die Teilnehmenden ein Referendariatsgehalt beziehen und neben der Schulpraxis Kurse besuchen. Auch in Schleswig-Holstein wird eine dem Referendariat vergleichbare Anpassungsmaßnahme durchgeführt, in der die Teilnehmenden eine entsprechende Vergütung erhalten und am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) Kurse besuchen.

Baden-Württemberg glänzt hierbei nicht. Nirgendwo in der Republik sind die Hürden so hoch. Das inzwischen beendete Programm der Baden-Württemberg-Stiftung förderte seit 2016 mit insgesamt 2 Millionen Euro insgesamt 632 Personen, hauptsächlich Ärztinnen und Ärzte aus Syrien, dem Mittleren Osten und aus Nordafrika. In Baden-Württemberg gibt es auch ein gut funktionierendes Beratungsnetz. Für die am häufigsten nachgefragte Anerkennung des Berufs als Lehrkraft dürfte die Anlaufstelle beim Regierungspräsidium Tübingen eine Sackgasse sein. Denn das Land regelt die hohe Nachfrage statt mit Qualifizierungsangeboten mit einer hohen Nichtanerkennungs-Quote und der höchsten Befristungsquote bundesweit. Arbeiten dürfen die meist qualifizierten Personen gerne, aber als Nichterfüller*innen. So werden sie ein bis zwei Entgeltgruppen niedriger eingruppiert als vergleichbare tarifbeschäftigte Lehrkräfte, und natürlich ohne jegliche Perspektive auf unbefristete Beschäftigung. Und dies bei weiterhin steigendem Bedarf. (Siehe „Hoffnung auf einen echten Lehrerjob" auf der nächsten Seite)

Inge Goerlich

Bericht zum Anerkennungsgesetz:
www.bibb.de/de/719.php

ZWISCHENBILANZ ZUM IGEL-PROJEKT

Hoffnung auf einen echten Lehrerjob

Als im März 2019 sieben geflüchtete bzw. migrierte Lehrkräfte mit einem bildungswissenschaftlichen Vorkurs der PH Weingarten starteten, hofften sie, so bald wie möglich auch in Deutschland als Lehrkraft arbeiten zu können. Mit viel Unterstützung und gutem Durchhaltevermögen sind sie auf einem guten Weg.

Das Programm „Integration geflüchteter Lehrer*innen in die Lehramtsausbildung" (IGEL) soll den Quereinstieg in das reguläre Lehramtsstudium ermöglichen, um die Fachstudien nachzuholen, die für eine Bewerbung in den Schuldienst erforderlich sind. Mit dem Programm gelang es, eine erste Gruppe von Studierenden in zentrale Themen der Erziehungswissenschaft und Psychologie einzuführen und damit eine Brücke in das reguläre Studium zu bauen. Die geflüchteten Lehrkräfte wurden unter anderem mit dem deutschen Schulsystem vertraut und lernten, was Schulentwicklung mit der einzelnen Lehrkraft und ihrem Unterricht zu tun hat. Sie setzten sich mit dem Bildungsauftrag und der Inklusionsidee auseinander und vertieften Merkmale guten Unterrichts der bildungswissenschaftlichen Debatte. Und sie beschäftigten sich mit Fragen, wie man zum Lernen motivieren kann, wie Störungen zu verstehen sind und wie man ihnen begegnen kann. Alle Lehrmaterialien wurden sprachsensibel aufbereitet.

Die Studierenden bewegte besonders die Idee des differenzierenden Unterrichts und der Selbstverantwortung in geöffneten Lehr-Lernformen. Das kannten sie so nicht. Dieser Unterricht erschien ihnen sympathisch, und zugleich waren sie skeptisch, ob die Schüler*innen dabei wirklich etwas lernten. Einige meldeten zurück, dass im Vergleich zu ihrem Herkunftsland der Unterricht bei uns locker wirke und für die Lehrkraft angenehm sei. Sie verstanden erst nach und nach, wie auch über interaktive Unterrichtsformen dem vielseitigen Bildungsanspruch Rechnung getragen und was von Lehrkräften dabei erwartet wird. Wie in solchen Formen dann wirklich sichergestellt wird, dass Schüler*innen auch das Richtige lernen, regte zu spannenden Diskussionen an. Sympathisch war ihnen auch die Idee der individuellen Förderung. Den Begriff „adaptiv lehren" nahmen sie schnell in ihren aktiven Wortschatz auf. Wie viel Abstand es allerdings zu den eigenen, oft unreflektierten, stereotypen (Gruppen)Vorstellungen von „den Jungen" und „den Mädchen", „den Schwachen", den „Störern", „den Ausländern", den „Behinderten" etc. braucht, wurde ihnen dabei auch deutlich, ebenso wie genau eine Lehrkraft hinschauen und wie variabel sie handeln können muss. Einige Aha-Erlebnisse erschienen jedoch nicht wirklich anders zu sein als im Vergleich zu Studierenden, die in Deutschland zur Schule gingen. Allerdings, so unser Eindruck, mussten sie manchmal den inneren Kampf um den „richtigen" Weg härter führen, weil sie bereits als Lehrkräfte gearbeitet und längst ein Selbstverständnis vor dem Hintergrund ihres Schulsystems aufgebaut hatten.

*Wer das Programm schafft, fühlt sich wie ein/e König*in.*

> *„IGEL gibt mir die Chance, in Deutschland Lehrer zu werden. Es ist ein wertvolles Projekt, man erhält auf schnellem Weg Einblicke in das Bildungssystem. Es öffnet mir die Türen zu Seminaren und Vorlesungen."*
>
> *Kommentar einer IGEL-Teilnehmer*in*

Neben dem Studium auch noch Geld verdienen

Nach dem vierwöchigen Vorkurs zeigten alle Studierenden große sprachliche Fortschritte. Entsprechend guten Mutes starteten sie in das reguläre Semester und fanden sich schnell in den Seminaren zurecht. Es zeigte sich allerdings, dass sie noch nicht ausreichend auf die intensive Beschäftigung mit wissenschaftlichen Texten und die Selbstlernzeit vorbereitet waren. Hier kämpften sie mit den sprachlich anspruchsvollen Lektüren, und es fiel vielen schwer, einer klassischen Vorlesung zu folgen. Außerdem belastet die IGEL-Studierenden bis heute, dass sie neben dem Studium ein Zubrot zum Lebensunterhalt verdienen

müssen und viele von ihnen Verantwortung für ihre Familien tragen. Was für deutschsprachige Studierende bereits ein Balanceakt ist, Familie und Studium zu vereinbaren, ist für sie besonders schwierig, weil sie eigentlich mehr Zeit für das Studium bräuchten.

Mitstudierende, sogenannte Buddys, begleiten die IGEL-Studierenden seit dem Vorkurs und bieten in wöchentlichen Lernwerkstätten Unterstützung an. Dort bearbeiten sie gemeinsam Texte, Kurzpräsentationen werden mit Feedback kritisch begleitet und Tipps und Tricks zum Studium ausgetauscht. Auch werden Prüfungen beraten und Lernstrategien besprochen. Als sich während des ersten Semesters andeutete, dass sich die IGEL-Studierenden mit den Prüfungen dennoch schwertun würden, vereinbarten wir, dass sie probeweise teilnehmen und diese im nächsten Semester notfalls wiederholen können. Es stellte sich heraus, dass einige sprachlich noch deutliche Schwierigkeiten hatten, während andere nur knapp die notwendigen Punktzahlen verfehlten.

Aufgrund dieser Erfahrungen und dem Feedback der Studierenden überarbeitete die Projektleitung den Vorkurs. Neben den Lehreinheiten mit Inputs und Gruppenaufgaben wurden häufiger intensive Textarbeit und Prüfungssimulation eingeflochten. Die zweite Kohorte, die im Sommersemester 2019 startete, war damit, so kann man jetzt bilanzieren, besser auf den Quereinstieg eingestellt.

Dass alle IGEL-Studierenden noch dabei sind, ist ihrem großen Interesse und Willen zu verdanken, als Lehrer*in in Deutschland arbeiten zu wollen. Es gibt sogar Personen, die eigens nach Weingarten gezogen sind, um am Projekt teilnehmen zu können. Auch das IGEL-Team,

Fotos: Roswitha Klepser

Erste Gruppe von Studierenden im IGEL-Programm

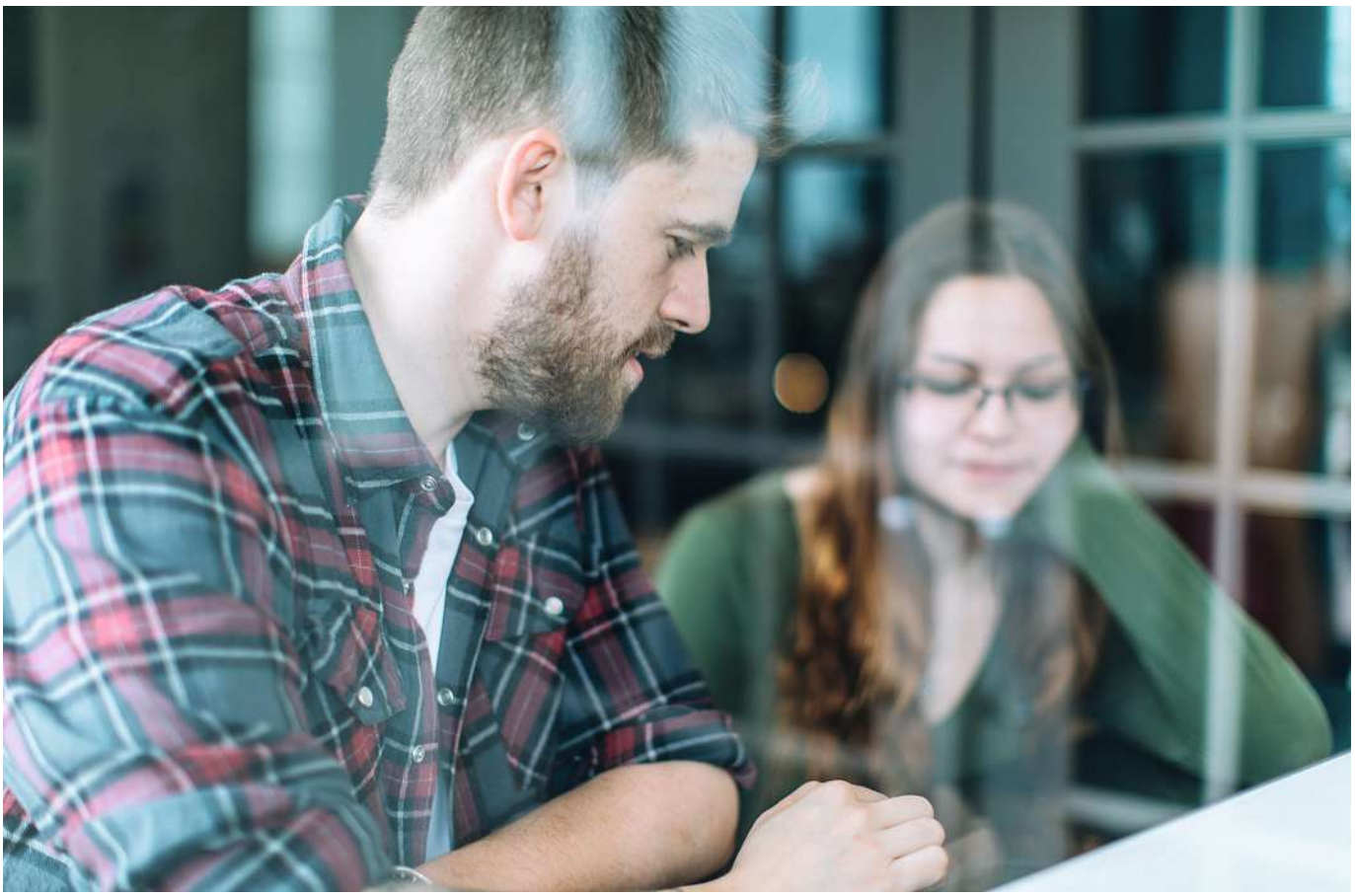
das sich aus Mitgliedern der Pädagogischen Hochschule Weingarten und ihrer angegliederten Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung zusammensetzt, hat mit großem Engagement jede Person individuell unterstützt. So wurde z. B. mit den BAföG-Ämtern konferiert, Unterkünfte vermittelt, Kontakt zu den Dozierenden hergestellt, Semesterpläne mitentwickelt oder in die Nutzung von Medien eingeführt. Es galt Trost zu spenden und zu ermutigen, wenn jemand die Zuversicht, es schaffen zu können, zu verlieren drohte.

Erste Erfahrungswerte

Die Erfahrung dieses jungen Projekts zeigt: Es braucht sowohl finanzielle Ressourcen, wie sie unter anderem vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und der GEW geleistet wurden, sowie das zusätzliche Engagement vieler Hochschulmitglieder. Sie waren in einer außergewöhnlichen Rolle und ehrenamtlich initiativ. Außerdem braucht es die Bereitschaft der geflüchteten bzw. migrierten Lehrkräfte, in einem Projekt, das sich selbst noch in Entwicklung befindet, geduldig, lernbereit und mit nicht endendem Elan mitzuwirken.

Die Pädagogische Hochschule Weingarten wird weiter in den Ausbau solch beruflicher Integrationsprogramme investieren und das Kurs-, Unterstützungs- und Vernetzungsangebot bis hinein in die Begleitung des späteren Berufseinstiegs erweitern. Denn selbst wenn es sich manchmal für die Studierenden wie einen Schritt zurück anfühlt, so sind sie, die das wissenschaftliche Studium in einer neu erlernten Zweitsprache absolvieren, dennoch in Meilenstiefeln unterwegs. Manche Hürden sind kleinere, ein zeitfressender, wochenlanger Schienenersatzverkehr der Bahn zum Beispiel. Andere sind schier unfassbar, wenn, wie vor ein paar Wochen passiert, während der Lernwerkstatt ein IGEL-Student die Nachricht erhält, dass seine Familie gerade in Syrien mit Sack und Pack aus dem Haus geflohen ist. Ihre Stadt wurde bombardiert. Der Schrecken stand ihm ins Gesicht geschrieben, und er konnte nur noch darüber nachdenken, wie er von Deutschland aus helfen könnte. Er ist dennoch regelmäßig in seinen Seminaren und den Lernwerkstätten dabei, jede Woche mit dem Wunsch zu lernen, dem Willen, seine Kompetenz weiter aufzubauen und der Hoffnung auf den echten Lehrerjob.

Katja Kansteiner, Roswitha Klepser, Anika Schneider



Fotos: MmeEmil/iStock

LERNCOACHING VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Eine herausfordernde Bereicherung – auch für die Lehrkräfte

Nicht nur in Gemeinschaftsschulen wird Lerncoaching praktiziert. Obwohl die Rahmenbedingungen an den Schulen Baden-Württembergs nicht befriedigend sind, wird das pädagogische Handlungskonzept von vielen Lehrerinnen und Lehrern sehr geschätzt. In einem Praxisforschungsprojekt an einer Gemeinschaftsschule ist Silke Müller-Lehmann der Frage nachgegangen, welche Bedeutung Lerncoaching für die Lehrkräfte hat.

Um individualisierte didaktische Konzepte bestmöglich umsetzen zu können, wurde 2012 Lerncoaching als Organisationselement der Gemeinschaftsschulen eingeführt. In der Gemeinschaftsschulverordnung hat das Kultusministerium geregelt: „Jeder Schüler wird von einer Lehrkraft der Schule als Lerncoach betreut, der ihn regelmäßig in Fragen seiner individuellen Lernentwicklung betreut." Eine angemessene Anrechnung für die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen, die Lerncoaching an den Gemeinschaftsschulen praktizieren, fehlt allerdings bis heute. Und dies, obwohl der Hauptpersonalrat GHWRGS sich dafür seit langem stark macht und nach der Anrufung einer Einigungsstelle im März 2017 mehrheitlich und mit dem Votum einer Richterin festgestellt wurde, dass die Wahrnehmung der Aufgaben als

Lerncoach zu einer Mehrbelastung der damit betrauten Lehrkräfte führt (siehe b&w 12/2017 Seite 30). Viele Gemeinschaftsschulen rechnen ihren Lehrkräften Deputatsstunden an, die sie aus den sogenannten Pool-Stunden entnehmen. Auch an immer mehr Realschulen wird mittlerweile Lerncoaching praktiziert. Eventuelle Anrechnungsstunden für das Lerncoaching konkurrieren allerdings mit anderen Maßnahmen zur Förderung von Schüler*innen. Die Ausgangslage ist also unbefriedigend.

Umso erstaunlicher ist es, dass Lehrende von Anfang an das Lerncoaching aufgeschlossen angenommen haben und bis heute von sehr positiven Erfahrungen berichten. So schrieb Antje Kopp in der b&w: „Das Coaching ist meiner Meinung nach eine der wichtigsten Einrichtungen der Gemeinschaftsschule und sollte in alle Schularten integriert werden." (b&w 01 – 02/2018). Meine eigenen Erfahrungen als Lehrerin und Lerncoach an einer Gemeinschaftsschule, aber auch die positiven Erfahrungen von Kolleginnen und Kollegen, weckten mein Forschungsinteresse. Im Rahmen meiner Masterarbeit eines Bildungsforschungsstudiums untersuchte ich in einem partizipativ angelegten Praxisforschungsprojekt gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen einer Gemeinschaftsschule in den Jahren 2014 bis 2016 die Bedeutung der Praxis des Coachings von Schüler*innen für die Professionalisierung von Lehrenden.

Foto: imago

Schlüsselbegriff des Lerncoachings

Herausforderung – Heterogenität in Lerngruppen

Für Lehrkräfte aller Schularten, insbesondere aber für Lehrerinnen und Lehrer integrierter Schularten – wie der Grundschulen, aber auch und besonders der Gemeinschaftsschulen, bedeutet der produktive Umgang mit Vielfalt einen enormen Anspruch in Bezug auf ihre Professionalität und kann als die zentrale Entwicklungsaufgabe ihrer Berufsbiographie bestimmt werden. Dabei gilt es, die Balance zwischen dem gemeinsamen Lernen in der Gruppe und der individuellen Begleitung der Schüler*in auszutarieren. Eine produktive Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgabe zieht eine Stabilisierung der beruflichen Identität und Zufriedenheit nach sich und bedeutet eine Professionalisierung der Lehrenden.

Lerncoaching – ein innovatives pädagogisches Handlungskonzept

Lerncoaching findet im Regelfall als Einzelgespräch außerhalb des Unterrichts zwischen dem Coach und der Schülerin oder dem Schüler statt. Ein Gespräch dauert im Regelfall 10 bis max. 30 Minuten, je nach dem individuellen Beratungsbedarf der Schülerin oder des Schülers. Am Ende des Lerncoachinggesprächs werden die Vereinbarungen im Lerntagebuch der Schülerin oder des Schülers dokumentiert. Der Lerncoach ist häufig der oder die Klassenlehrer*in. In vielen Schulen teilen sich dabei zwei Lehrkräfte die Klassenleitung und auch die Schüler*innen als Coachees.

Beim Gruppencoaching führt die Lehrkraft ein Coachinggespräch mit einem Schüler oder einer Schülerin, wobei die restlichen (maximal sechs Lernenden) zuhören. Ziel dabei ist das Entwickeln von Empathie und das Lernen am Modell durch die anderen.

In einem Lerncoachinggespräch kommen während der Themenfindung, der Zielerarbeitung sowie bei der Erarbeitung von Lösungen und Strategien verschiedene Gesprächsführungstechniken zum Einsatz. Diese sind entscheidend für die Qualität des Lerncoachinggespräches. Die Methoden, die in den Lerncoachinggesprächen zum Einsatz kommen, richten sich nach den Bedürfnissen der Schülerin oder des Schülers und entstammen den jeweiligen Ansätzen verschiedener Beratungstheorien. Vielfach werden zur Aktivierung der Schüler*innen Kärtchen oder Skalierungsbänder zur Visualisierung eingesetzt und das Lerntagebuch der Lernenden als Grundlage für das Gespräch genutzt. Die Redeanteile liegen in einem gelungenen Coachinggespräch zu einem sehr großen Anteil beim Schüler oder der Schülerin.

Das Lerncoachinggespräch ist als Beratungsgespräch einem konstruktivistischen Lernverständnis verpflichtet: Lerncoach und Schüler*in führen ein

Gespräch auf Augenhöhe. Der Lernende wird als selbsttätig angenommen, dem Potenziale zugesprochen werden. Als übergeordnete Ziele des Lerncoachinggespräches sind die Förderung der Selbstregulation und damit die Stärkung der Resilienz des Lernenden zu sehen. Indem der Coach zusammen mit dem Schüler oder der Schülerin an den fachlichen und den sozial-kommunikativen Kompetenzen sowie an den meta-kognitiven Strategien arbeitet, wird Empowerment der Schülerin oder des Schülers ermöglicht.

Die positiven Wirkungen von Lerncoaching für die Schüler*innen liegen auf der Hand. Sie erklären noch nicht, warum Lerncoaching auch von den Kolleginnen und Kollegen geschätzt wird.

Aus dem Praxisforschungsprojekt können vier Ergebnisse zusammengefasst werden:

1. Lerncoaching wird von Lehrenden zur Bestimmung und Gestaltung der Rolle als pädagogische Begleiterin der Schüler*innen genutzt.

Lehrkräfte sehen im Lerncoaching eine Möglichkeit, mit den Schüler*innen eine positive Beziehung zu gestalten, um diese begleiten zu können. Die Begleitung der Schüler*innen beziehen viele Kolleg*innen dabei nicht nur auf das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler, sondern sehen diese in einem ganzheitlichen Sinne.

Ein ganzheitlicher Begleitungscharakter wird in der Schule besonders durch die Organisationsform von Coaching gewährleistet: Die Lerncoachinggespräche finden in regelmäßigen und verlässlichen Abständen statt, jeder Schülerin und jedem Schüler ist ein fester Lerncoach über mehrere Jahre zugeordnet. Das ist für den Aufbau einer stabilen Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden im Lerncoaching besonders wichtig. Theoretische Begründung findet die Bedeutung der Beziehungsebene sowohl für Beratungs- als auch für Lernprozesse in den Grundannahmen des Menschenbildes der Humanistischen Psychologie. Carl Rogers beraterische Grundhaltungen Echtheit, Empathie und Akzeptanz geben dafür klare Leitlinien vor und verdeutlichen, welche Ansprüche an eine gelingende Beziehungsgestaltung im Lerncoaching gestellt werden. Die Verlässlichkeit der Coachinggespräche hängt dabei entscheidend von der Gewährung der Arbeitszeit für die Lerncoaches ab. Die erste Möglichkeit, die Lerncoaching bietet, hängt eng mit der zweiten Chance zusammen:

2. Lerncoaching wird von den Lehrenden zur Gestaltung der Rolle als pädagogische Begleiterin der Schüler*in genutzt, um die Persönlichkeit des/r Schüler*in zu stärken.

Die Zeit und der Raum für Lerncoachinggespräche dienen den Lehrkräften, jeden Schüler und jede Schülerin als Persönlichkeit wahrzunehmen und gemeinsam an der Bildung der Personalkompetenzen zu arbeiten. Die Kolleg*innen betonen dabei besonders die neue Chance, mit Schüler*innen zu arbeiten, die in der Zeit vor der Einführung des Lerncoachings ‚durch das Raster gefallen' wären, weil sie als stille Schüler*in keine Zeit von der Lehrkraft erhalten hätten.

Gelingendes Coaching wird damit zum pädagogischen Instrument, das die Selbstregulation von Lernenden stärkt. Dies wirkt sich wiederum auf das (Lern) Klima in der Schule positiv aus: Jede*r wird gesehen und begleitet, sodass eine gute Schulkultur in einer Schule der Vielfalt ermöglicht wird.

3. Lerncoaching wird von den Lehrenden zur Gestaltung der Rolle als Begleitung der Schüler*innen beim fachlichen Lernen genutzt.

Lerncoaching dient Lehrkräften als pädagogisches Instrument für die Beratung der Schüler*innen, die in individualisierten Lernsettings lernen. Damit wird die ursprüngliche Absicht bei der Einführung des Lerncoachings als Organisationselement für das fachliche Lernen in Gemeinschaftsschulen durch das Forschungsprojekt bestätigt.

Über den Lernprozess der letzten Wochen geht der Coach mit dem Schüler oder der Schülerin in ein Gespräch auf Augenhöhe. Die Lehrkraft nimmt dabei die Expertenrolle für das Lernen ein. Gleichzeitig werden auch die Schüler

Fotos: fotografixx / iStock

Lerncoaching stärkt die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden.

Lerncoaching – eine Chance für den professionellen Umgang mit Vielfalt

Welche Bedeutung Lerncoaching für den professionellen pädagogischen Umgang mit Vielfalt von Lehrenden in Gemeinschaftsschulen hat, wurde im Praxisforschungsprojekt an einer Gemeinschaftsschule untersucht. Für den Forschungsprozess war der partizipative Stil handlungsleitend; die Methoden wurden mit den Kolleg*innen abgestimmt.

COACHING

*Die Kolleg*innen betonen besonders die neue Chance, mit Schüler*innen zu arbeiten, die in der Zeit vor der Einführung des Lerncoachings „durch das Raster gefallen" wären, weil sie als stille Schüler*in keine Zeit von der Lehrkraft erhalten hätten.*

bzw. die Schülerinnen zu Experten und Expertinnen des eigenen Lernprozesses. In der Phase der Zielfestlegung und der Erarbeitungsphase eines Coachinggespräches können so gemeinsam angemessene Strategien zur selbstverantwortlichen Gestaltung des Lernprozesses gefunden werden. Konkret bedeutet dies: Im Coaching wird zusammen mit den Schülerinnen und Schülern eingeschätzt und besprochen – also gemeinsam diagnostiziert – wie der Lernprozess in den letzten Wochen verlaufen ist. Wo sind motivationale, emotionale oder kognitive Probleme (überwunden worden)? Wo ist der Lernprozess gut verlaufen? Wie kann in anderen Fächern oder bei anderen Problemen daran ressourcenorientiert angeknüpft werden? Das Lerntagebuch dient dabei als Grundlage für die Reflexion. Der gemeinsamen Reflexion folgt die individuelle Förderung der Schüler*in. Dafür werden Ziele vereinbart, die im nächsten Lerncoachinggespräch wieder überprüft werden.

4. Lerncoaching wird von den Lehrenden zur Gestaltung der Rolle als Schulentwickler*in genutzt.

Lerncoaching wird von Lehrkräften als pädagogisches Handlungskonzept wahrgenommen, das noch recht neu ist und darum immer wieder bewertet und weiterentwickelt werden muss. Die Kolleginnen und Kollegen begreifen Lerncoaching als pädagogisches Instrument, das einen Beitrag für eine gute Schule leistet, die als lernende Organisation ständig weiterzuentwickeln ist. Das Entwickeln eines Coachingkonzeptes in der Schule kann somit als Pionierarbeit im Sinne eines Schulentwicklungsprozesses gedeutet werden, welcher von Kolleginnen und Kollegen als sinnvoll empfunden wird.

Lerncoaching – gleichzeitige Herausforderung für Lehrkräfte

Als weiteres Ergebnis des Forschungsprojektes wurde deutlich, dass Lerncoaching nicht nur eine Chance, sondern auch eine Herausforderung für Lehrende darstellt, wenn es den Qualitätsansprüchen der Beratungstheorie genügen soll. Als ein wesentliches Ergebnis des Projekts ist die Forderung der Kolleginnen und Kollegen nach qualifizierenden Fortbildungen zu nennen – hier wird besonders der Bedarf nach einer Fortbildung in Gesprächsführung thematisiert. Darüber hinaus wurde der Wunsch nach Supervision deutlich.

Zukunft des Lerncoachings in Baden-Württemberg?

Coaching in der Schule ermöglicht also in erster Linie Zeit und Raum für die pädagogische Arbeit der Lehrkraft mit jedem einzelnen Schüler bzw. jeder einzelnen Schülerin. Es kann insgesamt als pädagogisches Handlungskonzept verstanden werden, welches den Lehrenden ermöglicht, die Balance zwischen dem gemeinsamen Lernen in heterogenen Lerngruppen und einer individuellen Unterstützung der einzelnen Schüler*in professionell zu gestalten. Es ist damit im besten Sinne geeignet, die Tiefenstrukturen des Unterrichts zu verbessern.

Das innovative pädagogische Verfahren bedarf allerdings ausreichend qualifizierender Fortbildungsmaßnahmen sowie strukturell verankerter Reflexionsunterstützung, um die Qualität zu gewährleisten. Gleichzeitig müssen den Lehrkräften angemessene Ressourcen für ihre Arbeit als Lerncoach gewährt werden, die sich direkt im Stundendeputat niederschlagen. Erst dann kann von einer wirklichen Professionalisierung der Lehrkräfte durch Lerncoaching gesprochen werden.

Silke Müller-Lehman M.A.
Lehrerin an einer Gemeinschaftsschule, Referentin am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) und Lehrbeauftragte an der PH Ludwigsburg.

Ihr Buch „Lerncoach sein! Lehrkräfte begleiten Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen" ist im Beltz-Verlag 2019 erschienen.

Zum Weiterlesen

- *Hardeland, H. (2015): Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz. 4. Auflage. Baltmannsweiler.*
- *Müller, K. (2018) Schülerberatung als Diagnose-Setting zur adaptiven Unterrichtsgestaltung. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion, 02/2018, S. 95 – 104.*
- *Nicolaisen, T. (2013): Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/Basel.*
- *Pallasch, W.; Hameyer, U. (2012): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. 2. Auflage. Weinheim und Basel.*
- *Wittek, D. (2014): Entwicklungsaufgaben an Gemeinschaftsschulen. Evoziert die Auseinandersetzung mit Inklusion Professionalisierungsprozesse bei Lehrpersonen? In: Schulpädagogik heute. Inklusion in Schule und Unterricht 5/2014, H. 10, S. 1–15.*

EHRENAMTLICHE BEGLEITUNG VON JUNGEN GEFLÜCHTETEN

Hitler war doch kein Arier!?

*Seit 2015 hat sich Michael Kuckenburg, pensionierter Gymnasiallehrer, in Tübingen um schulische Probleme und den Alltag mehrerer junger Migrant*innen gekümmert. Einige seiner sehr persönlich und unterschiedlichen Erfahrungen schildert er hier.*

Elenya* hat meistens eine Art Skimütze auf, Kompromiss zwischen eigenem Freiheitsdrang und dem Konformitätsdruck der arabischen Community. Seit drei Jahren treffe ich sie samstags in der Stadtbibliothek. Sie wird kommenden Sommer Abitur an einem beruflichen Gymnasium machen, vermutlich mit einem Schnitt knapp besser als 3,0.

Kennengelernt habe ich sie an der Gemeinschaftsschule West. Damals waren sie noch zu fünft. Im Herbst 2015 sind die Jugendlichen aus Syrien über die Türkei und die Balkanroute nach Deutschland gekommen: Dilan ist Kurde, sein Vetter ist als YPG-Kämpfer vor zwei Jahren von einer türkischen Granate getötet worden. Hamoudis Vater ist vor fünf Jahren in einem Gefängnis Assads verschwunden; er ist mit seinem Vetter Enis hier, ihre Mütter haben sie vor dem Regime in Sicherheit gebracht. Bei Daja das Gegenteil: Ihr Vater arbeitet für die Regierung, die Eltern haben sie vor den Rebellen in Sicherheit gebracht.

Syrien im Klassenzimmer

Die zerrissene, irre Gegenwart Syriens in einer Tübinger Schulklasse. Bloß verbringen sie hier teilweise gemeinsam ihre Freizeit, sind „über Assad hinweg" womöglich befreundet, auf jeden Fall nicht zerstritten: Hoffnung auf einen Versöhnungsprozess in Syrien, zumindest in der jungen Generation. Zurück möchte allerdings niemand von ihnen.

Elenyas Situation ist noch einmal anders. Ihr Vater war syrischer Palästinenser und ist bei einem Unfall ums Leben gekommen, ihre Mutter, ebenfalls aus Syrien, lebt in Jordanien und ist Zahnärztin (Elenya besucht sie gelegentlich). Eigentlich ist Elenya ein klassischer Fall von erfolgsorientierter Zuwanderung: Sie will Medizintechnik studieren und wäre insofern ein Gewinn für Deutschland. Syrien bräuchte sie – nach Ende des Bürgerkriegs – dringender für den Wiederaufbau; nur: Habe ich das Recht ihr vorzuschreiben, wo oder wie sie glücklich werden möchte?

Davin war beim Treffen heute glücklich: „Ich habe eine 4,2 in der Deutscharbeit!" In anderen Fächern hat er Noten zwischen Zwei und Drei (in Mathe Eins); und wenn er keine Fünf in Deutsch bekommt, kann er nach der jetzigen zehnten Klasse aufs Gymi wechseln.

Nachteilsausgleich für Hochbegabten

Wir treffen uns seit diesem Schuljahr immer freitags nach Unterrichtsende in der Gemeinschaftsschule West. Die größten Probleme gibt's im Deutschunterricht: Davin spricht für die vier Jahre in Deutschland fantastisch Deutsch, aber bei Klassenarbeiten braucht er einfach länger als andere, um die Texte zu verstehen, und hat dann weniger Zeit für die Bearbeitung. Er wird künftig Nachteilsausgleich kriegen und die Texte früher zu lesen bekommen.

In Geschichte war kürzlich das Ermächtigungsgesetz dran: „War der Hitler ein Guter oder ein Böser?" – „Er hat versucht, die ganze Welt glücklich zu machen, das hat aber nicht geklappt." Von einem 18-jährigen Biodeutschen wäre das eine katastrophale Antwort, von einem 18-jährigen aus dem Iran, der dort wegen seines aus Afghanistan geflohenen Vaters (obendrein noch Sunnit in diesem schiitischen Land) weder Papiere noch Zukunftschancen hatte, kann man keine Kenntnisse über die Nazis erwarten. Davin hat inzwischen nachgelesen: Hitler war ein schlechter Mensch! Eines versteht er allerdings nicht: „Wieso hat Hitler geglaubt, die Deutschen sind Arier? Die Arier kommen doch aus Iran!?"

Davin hat eine enorm rasche Auffassungsgabe, ist – wirklich! – ganz ungewöhnlich stark interessiert. Heute hat er mich gefragt, welche Adressaten-Wirkung die rhetorischen Mittel Ironie und Alliteration haben – das wollte in 39 Berufsjahren kaum jemand von mir wissen. Trotzdem, es gibt noch eine Menge zu besprechen; von CDU, SPD, Grünen weiß er wenig, von AfD und Al Khaida hat er noch nichts gehört. In den letzten Wochen schläft er sehr schlecht, hat auch dauernd Magenschmerzen: Sein Vater möchte sich von Davins Mutter (seiner zweiten Frau) trennen.

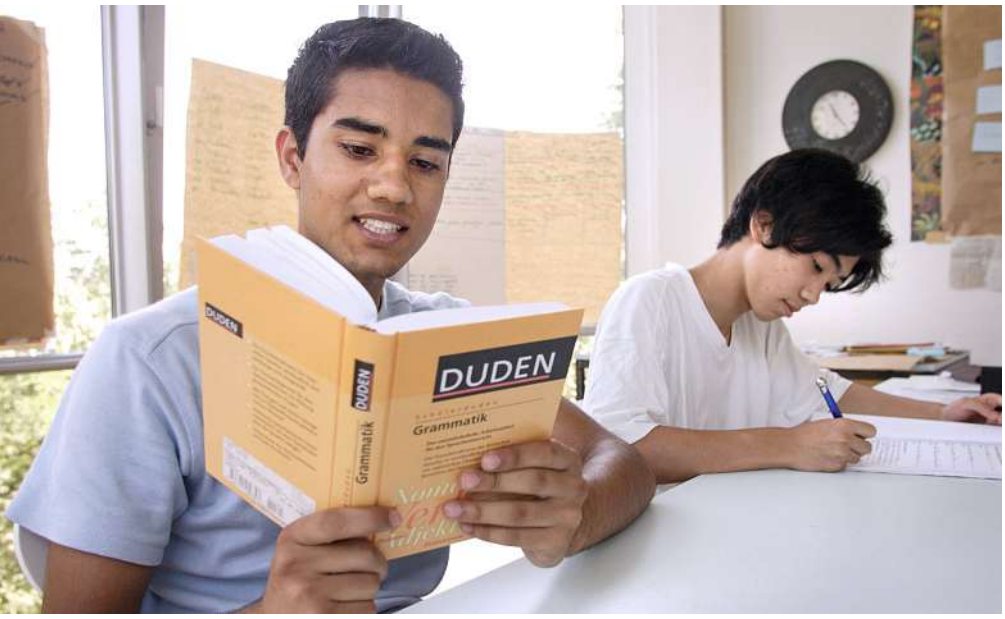
Vermutlich kann ich mir einfach zu wenig vorstellen, was ein junger Mensch in einer völlig fremden Welt alles bewältigen muss. Ich bin 1947 geboren, 1955 mit meinen Eltern aus der DDR abgehauen. Diese jungen Erwachsenen haben, bevor sie 20 Jahre alt geworden sind, mehr erleben müssen als ich und vermutlich die meisten aus meiner Generation. Ihre positive Einstellung, ihr Fleiß, ihre Anstrengungen, sich zu integrieren ,machen mir Hoffnung für ihre Zukunft.

Aber es gibt auch anderes. Mehrere junge Iraker oder Jesiden, die mir das Asylzentrum Tübingen vermittelt hat, sind zum vereinbarten Termin nicht erschienen. Auch Dilan, Hamoudi, Daja, Enis sind plötzlich weggeblieben, keine Verabschiedung oder Abmeldung. Sie waren einfach weg. Und dann gibt es noch Ousman.

„Immer Angst"

Ousman kommt aus Gambia und dort aus einem besonders rückständigen Gebiet im Osten des Landes. Im September 2015 habe ich im Tübinger Asylzentrum angefragt, ob es jemand gebe, um den ich mich kümmern könnte; Ousman kam in diesem Moment zur Tür rein. Laut Ausweis ist er im Juni 1995 geboren, nach Deutschland kam er 2013 über Senegal-Mali-

Fotos: imago



*Die größten Probleme gibt es für jungen Migrant*innen im Deutschunterricht. An Schulen, die dafür Verständnis haben, bekommen sie deshalb Nachteilsausgleich.*

Niger-Libyen, von dort per 24-Stunden-Schlauchboot nach Lampedusa. „Hattest du da keine Angst?“ (Er ist Nichtschwimmer) – „Immer Angst.“ Wie er von Lampedusa nach Deutschland gekommen ist, wollte er nicht so genau sagen.

Sagen? Ousman hat auch nach vier Jahren noch keinen einzigen Satz auf Deutsch sprechen können, die Kommunikation mit ihm ging über ein Knäuel deutscher und englischer Brocken, über ein Mandinka-Wörterbuch, über Gestik und Mimik. Bei wichtigen Anlässen hat ein Gambier aus einer Nachbargemeinde geholfen, der seit 20 Jahren hier lebt. Gerade für Ousman wäre intensivere Kommunikation wichtig gewesen; aber er ist nur sehr unregelmäßig zum Deutschkurs beim IB gegangen, und dort hat er sich regelmäßig mit der weißrussischen Lehrerin angelegt. Bei jedem Test hat er die Mindestmarke deutlich unterschritten.

Leute aus Gambia haben in Tübingen einen schlechten Ruf: Sie verticken im Alten Botanischen Garten Drogen. Ousmans erster Zimmernachbar ist als Dealer verurteilt worden. Er selbst hat, hoffe ich, nicht gedealt. Dafür hat er andere Probleme gehabt: Er hat regelmäßig sofort nach Geldeingang auf seinem Konto 150 Euro an seine Mutter überwiesen, den Rest hat er in bar abgehoben. Geld hat für ihn nur in greifbarer Form existiert.

Deshalb konnte er auch die Bußgelder fürs Schwarzfahren mit der Ammertalbahn nicht bezahlen, für die fälligen Mahngebühren hatte er erst recht kein Geld; die habe ich bezahlt, insgesamt drei Mal. Ähnliches mit dem Fitness-Studio: Er hat die monatlichen Gebühren nicht bezahlen können, die Mahngebühren (313,87 Euro) natürlich auch nicht. Als dann das Studio mit gerichtlichem Mahnbescheid und Zwangsvollstreckung gedroht hat, habe ich zurückgedroht, den Fall (sie hatten einen Vertrag mit einem offensichtlich nicht Geschäftsfähigen abgeschlossen) öffentlich zu machen. Danach haben sie's gelassen.

Wozu Parfumtester?

Während dieser Streitigkeiten Anfang 2017 ist Ousmans Asylantrag abgelehnt worden. Er hatte als Asylgrund angegeben, dass er in Gambia mehrere Freunde um etliches Geld betrogen habe und deshalb bei seiner Rückkehr um seine Gesundheit fürchten müsse; das hat das BAMF nicht anerkannt. Ousman hat mit Unterstützung des Asylzentrums Widerspruch beim Verwaltungsgericht Sigmaringen eingelegt; ob der Erfolg hatte, weiß ich nicht.

Denn im Juli habe ich Ousman auf dringendes Anraten eines Hautarztes (er hatte chronische und schmerzhafte Exzeme an den Füßen) Sandalen gekauft, zwei Stunden später hat die Schule angerufen: Die Polizei hat ihn gerade aus dem Unterricht geholt, er ist beim Klauen eines Parfumtesters erwischt worden – eines Parfumtesters! Den braucht er höchstens zum Weiterverticken. Darauf habe ich den Kontakt abgebrochen.

Warum ist Ousman nach Deutschland gekommen? Im Laufe der Zeit habe ich verstanden, dass seine Familie 4.000 Dollar zusammengelegt und ihn auf die Reise geschickt hat, damit er in Deutschland eine Art Brückenkopf bildet. Den Großteil des Geldes hat sein „kleiner Vater“ (Onkel) besorgt; der hat vier Frauen und vierzehn Kinder. Es hat einige Zeit gedauert, bis mir aufgefallen ist: Wenn es Männer mit mehreren Frauen gibt, muss es doch Männer ohne Frauen geben! Was machen die denn? „Gehen nach Europa.“ Das hat mir mindestens einen Zahn gezogen.

Davin hat dieser Tage mit seinem Vater im Iran geskypt. Der ist gläubiger Moslem, aber (?) hat von ihm verlangt: Lies den Koran! Aber akzeptiere nur das, was dich zu einem besseren und friedlicheren Menschen macht! „Und, Davin, was ist wichtiger: Koran oder Grundgesetz?“ „Natürlich das Grundgesetz!“ (Er hat sich eins gekauft.) Es gibt junge Migrant*innen, die in verschiedener Hinsicht eine Bereicherung für unsere Gesellschaft sein werden oder die sich zumindest um Integration bemühen. Und es gibt andere, die keine Belastung sein müssten, aber durch ihr Verhalten eine Belastung sind. Für die gilt, das habe ich ursprünglich anders gesehen, Boris Palmers „Wir können nicht allen helfen“.

Michael Kuckenburg

** Alle Namen geändert*

FRIEDENSPÄDAGOGIK ALS GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

Was Frieden im 21. Jahrhundert bedeutet

Steigende Informationsmengen, schwierige Fokussierung von Fakten oder scheinbar unbegrenzte Variationsvielfalt führen zu Unsicherheit. Die Welt scheint unruhiger, schneller, unklarer und riskanter geworden zu sein. Wie sollen sich Menschen in einer solch rasant verändernden Welt orientieren und Sicherheit finden? Welche Werte und Normen sind Leitlinien des individuellen und kollektiven Handelns?

In einer solchen Situation haben es rechtspopulistische Tendenzen scheinbar leicht, einfache Lösungen für komplexe Fragen anzubieten. Die grundlegende Angst vor Veränderung öffnet alte Räume des nationalen Rückzugs und kennzeichnet diese als vermeintliche Neuigkeiten oder Rettungsphantasien. Letztlich werden Strategien der Verunsicherung und des Unfriedens gestreut, und die fallen auf fruchtbaren Boden.
Wenn ich über den deutschen Tellerrand hinausblicke, denke ich häufig: Wie klein ist unser Blickfeld! Denn die große Transformation der Weltgemeinschaft wird immer greifbarer. Der Klimawandel, zunehmende Migrationen, die sich öffnende Verteilungsschere zwischen Armut und Reichtum sowie Fragen von Krieg und Frieden sind globale Herausforderungen jenseits nationaler oder nationalstaatlicher Grenzen. Gemeinsame Lösungen werden immer notwendiger.

Frieden und Gewaltfreiheit

Bei einem Blick in die Weltgeschichte kann der Eindruck entstehen, dass diese vor allem von Krieg und Gewalt geprägt ist. Zugleich ist die Geschichte der Welt auch eine Ermutigung des Pazifismus. Schauen wir genau hin, dann können wir uns jener erinnern, die gewaltfrei agierten und immer wieder zur Umkehr aufriefen. Bereits in der hebräischen Bibel ist an die Propheten Jesaja und Micha zu erinnern, die mit ihrem Motto ‚Schwerter zu Pflugscharen' auch zentrale Wegbereiter der gewaltfreien Revolution in der DDR wurden. Die Nächsten als Fremdenliebe ist die Grundlage des christlichen Glaubens. Dass im Namen Jesu Christi Kreuzzüge initiiert wurden, um Andersgläubige zu ermorden, bleibt eine Paradoxie.
Gewalt wird meistens mit körperlicher Gewalt gleichgesetzt, obwohl spätestens seit den Überlegungen von Johan Galtung bekannt ist, dass direkte und offene personelle Gewalt lediglich die Spitze eines Eisberges darstellt und eng mit indirekten und verdeckten Formen struktureller oder kultureller Gewalt verbunden ist. Die Bezeichnungen ‚Ausländer', ‚Flüchtlinge'/‚Geflüchtete' oder ‚Behinderte' klassifizieren Menschen kriterial. Dahinter verbergen sich strukturell und kulturell geprägte Vorannahmen geteilter Normalitätserwartungen einer Mehrheitsgesellschaft. Sie können institutionell auch in Schulen machtvoll als verdeckte Gewalt wirksam werden, wenn es um Teilhabechancen und Selektionsfragen geht. Eine demokratische Gesellschaft muss sich in ihrem Friedensauftrag – jenseits der Überwindung körperlicher, personeller, direkter Gewalt – vor allem auch um die Überwindung von Ungleichheiten oder kulturellen Diskriminierungen bemühen. Ansonsten wird es schwerfallen, die Menschenwürde aller umzusetzen. Gewaltfreiheit als Grundlage einer aufgeklärten Friedenspädagogik muss sich bewusst werden, wie schwierig ihr Auftrag ist und wie unscharf ein Eintreten für Gewaltfreiheit sein kann. Wie ist es sonst zu erklären, dass selbst Pegida-Aufmärsche im Regelfall auf dem Leittransparent mit dem Slogan ‚gewaltfrei und vereint' antreten?

> *„Schule und alle anderen Bildungsangebote können zu Laboren eines gelingenden Friedens werden."*

Neuere Arbeiten der Neurobiologie (v.a. Joachim Bauer) weisen darauf hin, dass Menschen keine aggressionstriebgesteuerten Wesen sind, sondern aggressiv als auch friedfertig miteinander umgehen können. Sie brauchen soziale Akzeptanz, Zugehörigkeit, Anerkennung und Fairness. Die Grenze zur Empfindung von Schmerzen kann individuell und kollektiv überschritten werden.

Weltbürger*innen und Frieden

Im Sinne eines aufgeklärten Weltbürger*innentums, universaler Menschenrechte und im Geiste des Grundgesetzes braucht es ein offenes Eintreten für die bewährte offene Gesellschaft. Dazu müssen immer wieder Möglichkeiten ihrer Gestaltbarkeit durch Narrative der Machbarkeit aufgezeigt werden: Die Würde des Menschen bleibt unantastbar, Frieden und Gerechtigkeit sind die Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft. Die freie Entfaltung der Persönlichkeit und Freiheit als Freiheit der Andersdenkenden mit allen denkbaren Konsequenzen stellen den rahmenden Grundkonsens dessen dar, in dem die Dynamik des Zusammenlebens ihren Platz hat.
Wenn es heute um Frieden als Auftrag eines aufgeklärten Weltbürger*innentums geht, finden wir Anregungen seit der griechischen Antike über die europäische Aufklärung bis hin zu den Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen von 2015. Narrative des Gelingens und Wollens finden sich in den zahlreichen Beispielen von Peace Counts (Berghof Foundation) oder den Anregungen für eine resiliente Demokratie im Konzept ‚Sicherheit neu denken' (Badische Landeskirche).

Foto: imago

Frieden umfasst ein gutes Leben für alle im Einklang mit der Natur sowie Verschiedenheit und Vielfalt.

Frieden bleibt bei alledem ein großes Wort, und die Umsetzungsoptionen werden sehr unterschiedlich eingeschätzt, wie ein Blick in die Auffassungen dazu im WorldWideWeb zeigt: Frieden ist demnach mehr als die Abwesenheit von Krieg, hat das Ziel von Offenheit, Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit, soll mit Toleranz, Teilhabe, Akzeptanz, Bedürfnisbefriedigung und Respekt des/der anderen einhergehen, umfasst ein gutes Leben für alle im Einklang mit der Natur sowie Verschiedenheit und Vielfalt.

Friedenspädagogik als Global Citizenhsip Education

Weltbürgerlich begriffene Friedenspädagogik ist ein lange bekanntes Anliegen mit konstruktivem Innovationscharakter! Konkret geht es darum, Kooperation, Perspektivenwechsel und Gemeinschaft als Chance zu begreifen. Damit entstehen auch Optionen, mit Aggressionen anders umzugehen, Konflikte als Lernmöglichkeiten zu begreifen und gemeinsam für etwas Konstruktives einzutreten, das alle im Blick hat. Das mag im schnellen und überfüllten Alltag von Bildungseinrichtungen zu visionär klingen. Gleichzeitig: Haben wir dazu eine Alternative?

Pädagogik lebt per se von der Hoffnung auf Veränderung durch Dialog. Friedenspädagogik geht von einem Menschenbild aus, das keine Feinde kennt, sondern Menschen, die konfliktreich, also widerstreitend miteinander umgehen wollen, um ein partizipatives Gemeinwesen zu schaffen, in dem alle Lebensorientierungen ihren Platz haben. Wenn wir Frieden und Gewaltfreiheit in der eigenen Lebenswelt und der umfassenden Weltgemeinschaft umsetzen wollen, geht es vor allem darum, kooperatives Handeln zu fördern, das Bewusstsein für die Vision des Friedens als Machbares in den Mittelpunkt zu stellen und immer wieder den Blick auch jenseits des eigenen Tellerrandes auf die Chancen einer partnerschaftlichen Weltgemeinschaft zu lenken. Aktuelle Konzeptionen der Global Citizenship Education mit historischen Wurzeln in der weltbürgerlichen Erziehung und systematischen Bezügen in epochaltypischen Querschnittskonzeptionen– vor allem Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Interkulturelle Pädagogik sowie Friedens- und Menschenrechtspädagogik – bieten

Foto: imago

Es geht darum, die Perspektive der UNESCO-Global-Education-First Campaign (2012) umzusetzen.

umfassende Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten. Im Fokus stehen vier normative Leitplanken, die eng miteinander verbunden sind: Nachhaltigkeit als bewahrend-wertschätzende Intra-/Intergenerationalität für Mensch und Welt, Gewaltfreiheit als Rahmen und Auftrag einer Kultur des Friedens, Gerechtigkeit als globale Gleichwürdigkeit für Partizipation und Teilhabe sowie Partnerschaftlichkeit als kooperativer Umgang mit Anderen und Kultur(en).

Das darin enthaltende Potential stetigen strukturellen Wandels wird in modernen Konzeptionen der Friedenspädagogik zum Rahmen des Handelns. Schule und alle anderen Bildungsangebote können so zu Laboren eines gelingenden Friedens werden. Dies ist dann auch der Rahmen, in dem sich das Ziel einer ‚Erziehung zur Friedensliebe' (Landesverfassung Baden-Württemberg) entfalten lässt. Bei alledem geht es dann darum, die Perspektive der UNESCO-Global-Education-First Campaign (2012) umzusetzen: dekolonialisierte Zugänge zu schaffen, mit denen internationale Bürger*innen zu transnationalen Weltbürger*innen werden. Dies wird auch in den beiden Leitperspektiven der Bildungspläne des Landes deutlich: Bildung für Toleranz und Akzeptanz für Vielfalt sowie Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Um dies zu realisieren, braucht es innovative Bildungseinrichtungen, in denen Lernbegleitende agieren, die eine Haltung gewaltfreien Weltbürger*innentums verinnerlicht haben und stetig daran weiter arbeiten wollen. Dies ist ein klarer Auftrag auch an die Lehrendenbildung, endlich jene Global Teacher als Facilitators zu qualifizieren, die den geforderten Frieden im beschriebenen Sinne umsetzbar machen.

Prof. Gregor Lang-Wojtasik

Zur Vertiefung

- ***Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.)****: Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich 2015.*
- ***Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.)****: SDGs: Globale Ziele, unterschiedliche Perspektiven?! Friedensbildung – Globales Lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Fachtagung, 27.–28. September 2018, Bad Urach: LfpB 2019.*
- ***Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.)****: Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich 2019.*

GYMNASIUM

Wie eine Ganztagsschule Akzeptanz gewinnt

*In der baden-württembergischen Schullandlandschaft der weiterführenden Schulen nimmt das Helene-Lange Gymnasium in Markgröningen einen besonderen Platz ein. Die Konzeption einer Ganztagesschule in voll gebundener Form hat eine gute Akzeptanz in der Bevölkerung. Schüler*innen aus dem ganzen Landkreis Ludwigsburg besuchen das zweizügige Aufbaugymnasium mit 7-jährigem Aufbauzug (Klasse 7 bis 13).*

Aus dem ehemaligen staatlichen Aufbaugymnasium mit Heim entwickelte sich unter kommunaler Trägerschaft der Stadt Markgröningen und des Landkreises Ludwigsburg ab 1988 eine Schule, deren Wirkung weit mehr ist als nur ein Ort reiner Wissensvermittlung. Im Sinne des Leitbildes „Horizonte weiten – Kreativität stärken – Gemeinschaft leben“ wird die Zusammengehörigkeit in vielfacher Hinsicht gestärkt. Der musisch-künstlerische Schwerpunkt zeigt sich in den Profilzügen, dem Instrumentalbereich und der Wahlpflicht-AG. Die Teilnahme an einer AG ist für alle Schüler*innen verpflichtend in die Ganztagskonzeption integriert. Eine Vielzahl von Angeboten wie Chor, Theater, Tanz, Fotografie, Malerei oder Film führt zu einer festen Schulbindung, da hier jahrgangsübergreifend gearbeitet wird und zum Abschluss eines Schuljahres Aufführungen bzw. Ausstellungen für die Schulgemeinschaft stattfinden.

Um der Vision, Schule als Lern- und Lebensraum nahe zu kommen, werden Schüler*innen und Eltern in die Verantwortung genommen und von der Lehrerschaft unterstützt. Eine aktive SMV-Arbeit und traditionsgebundene Projekte im Schuljahreskalender leisten einen wichtigen Beitrag zur Identifikation der Schüler*innen mit ihrer Schule. Ausgehend von einem gemeinsamen Schullandheimaufenthalt der beiden neuen siebten Klassen zu Schuljahresbeginn kann sich ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln, dass zum Beispiel über die Durchführung des Schulfestes in Klasse 8 und dem Musical-Projekt der Neuntklässler gefestigt wird. Damit wird die Voraussetzung dafür geschaffen, um in Klasse 12 eine Weihnachtsfeier für die gesamte Schulgemeinschaft planen und durchzuführen zu können. Dieses setzt selbstständiges projektbezogenes Arbeiten eines ganzen Jahrgangs voraus.

Fotos: Tobias Boog

Aufbaugymnasium in Markgröningen

Im Rahmen des Ganztagesbetriebs ist zudem das gemeinsame Mittagessen im Schulhaus ein wertvoller Baustein, um das soziale Miteinander zu stärken. In dem rhythmisierten Schultag ist das in der hauseigenen Schulküche frisch gekochte Essen zu festgelegten Zeiten in die jeweilige Mittagspause integriert, die von Lehrkräften der Schule beaufsichtigt wird. Bei den Klassen 7 bis 9 ist es die 6. Stunde. In den Klassen 10 bis 13 wird die Unterrichtszeit in der 7. Stunde unterbrochen. Fest verankert im Stundenplan der Schülerinnen und Schüler sind Hausaufgabenstunden, die im Klassenzimmer oder weiteren Arbeitszimmern erledigt werden können. Dabei werden sie von den Lehrkräften der Schule beaufsichtigt und unterstützt.

Im Zusammenhang mit pädagogischen Fragestellungen wurde ab dem Schuljahr 2006/07 das Doppelstundenkonzept im Grundsatz umgesetzt. Die geringere Hektik im Schulalltag führt zudem im Kontext der Ganztagesschule mit Unterrichtszeiten von 7:40 Uhr bis 15:35 Uhr dazu, dass methodisch anders unterrichtet und gearbeitet werden kann als im 45-Minuten-Wechsel. Zunehmend herausfordernd ist allerdings die Beibehaltung dieser Konzeption bei der neuerlichen Vielzahl von Fächern, die als ein-, drei- bzw. fünfstündige Fächer unterrichtet werden müssen. Nur mit Modellen, die einen 14-täglichen Wechsel zulassen, kann das System beibehalten werden.

In der aktuellen Debatte um die Notwendigkeit von Ganztagsschulen und deren Akzeptanz ist es wichtig, die Rahmenbedingungen so zu schaffen, dass Schule gelingen kann. Eine gute räumliche, sächliche und personale Ausstattung sind Grundvoraussetzungen, sodass eine Schule erfolgreich arbeiten kann. Um die Nachhaltigkeit zu gewähren, ist es jedoch genau so wichtig, dass alle am Schulleben Beteiligten ihre Schule als einen Ort wahrnehmen können, an dem durch den wertschätzenden Umgang untereinander sowohl das Lernen als auch das Lehren positiv beeinflusst wird.

Tobias Boog
Mitglieder der Fachgruppe Gymnasium und Lehrer an der Schule

13./14. MÄRZ 2020: PH LUDWIGSBURG

Wahlen zu Fach- und Personengruppenausschüssen und Fachtagung

Personengruppe „Frauen" bei ihrer Versammlung im November 2015

Ablauf der Wahlen

zu Fach- und Personengruppenausschüssen inklusive Fachtagung
***Freitag**, 13.03.2020*
PH Ludwigsburg
Fach-/Personengruppenversammlungen Arbeitnehmer/innen, Fachlehrkräfte, Frauen, Junge GEW

Die Schulleitungsmitglieder treffen sich in Stuttgart.

***Samstag**, 14.03.2020*
10:15 – 13:00 Uhr
*Fachtagung **(siehe unten)***
14:00 – 16:30 Uhr
weitere Landesfach-/Landespersonengruppenversammlungen

Prof. Stefan Sell war schon 2015 bei der GEW zu Gast.

Am 13. und 14. März 2020 werden an der Pädagogischen Hochschule (PH) in Ludwigsburg Delegierte aus allen GEW-Kreisen in 15 Landesfachgruppen- und 8 Landespersonengruppenversammlungen ihre Vertreter/innen bestimmen, die in den nächsten vier Jahren mit dafür Verantwortung tragen, dass die GEW auf Landesebene als kompetente Bildungsgewerkschaft Politik mitgestalten kann. Die Vertretungen der Fach-/Personengruppen heißen Landesfach- bzw. Landespersonengruppenausschüsse. (b&w berichtete in der Ausgabe 12/19) Für einige Fachgruppen finden Mitgliederversammlungen statt, das heißt jedes Mitglied dieser Gruppen ist zur Teilnahme eingeladen: Das sind die Fach- und Personengruppen ambulante und stationäre Kinder- und Jugendhilfe, Erwachsenenbildung, Fachberatung und Fachaufsicht, Gesamtschulen, Hochschule und Forschung, Schulaufsicht/Schulverwaltung und Seminare, Schulleitungsmitglieder, Sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen sowie Studierende.

Matthias Schneider

@ ***Anmeldung unter:***
ldv@gew-bw.de

Fachtagung

Fachkräftemangel, Inklusion, Digitalisierung
Welche bildungspolitischen Weichenstellungen brauchen wir?
***Samstag**, 14.03.2020*
10:15 bis 13:00 Uhr
PH Ludwigsburg

*Vortrag und Diskussion mit **Prof. Dr. Stefan Sell,** Sozialwissenschaftler, **Doro Moritz,** GEW-Landesvorsitzende*

@ *Die Teilnehmer*innen der Versammlungen sind automatisch für die Fachtagung angemeldet. Andere bitte anmelden unter: ldv@gew-bw.de*

GEW NORDBADEN

Bildungsreise nach Berlin

48 GEW-Kolleg*innen waren auf Einladung des Karlsruher Bundestagsabgeordneten Michel Brandt Ende Oktober auf einer Bildungsreise in Berlin. Neben touristischen Highlights standen der Besuch in der Bundesgeschäftsstelle der Linken auf dem Programm. Beim Besuch des Bundestages konnten wir uns ein Bild der Tätigkeit von Michel Brandt verschaffen.
Im Anne-Frank-Zentrum, Dissens e.V. und ufuq.de haben wir uns mit Antisemitismus, sexueller Vielfalt und rassismuskritischer Bildungsarbeit beschäftigt.

Stefan Bauer

Foto: Peter Roland

GEW Nordbaden vor der Reichstagskuppel in Berlin

GEDENKFEIER UND NEUE BROSCHÜRE

Schwarzwälder Blutwoche

Am 30. November 2019 erinnerte die Stadt Pforzheim in einer Gedenkfeier an die Ermordung von 25 Widerstandskämpfer*innen der französischen „Réseau Alliance". Die Feier zum 75. Gedenktag fand am Gedenkstein gegenüber dem Wildpark in der Nähe des Tatortes sowie in den Räumen der Hochschule Pforzheim statt. Neben dem Oberbürgermeister, Gemeinderäten, Vertreter*innen der Stadtverwaltung und Mitgliedern der Organisation Souvenir Francais waren auch hochbetagte Familienangehörige der Opfer aus der Bretagne gekommen.
Die Feier bildete den vorläufigen Abschluss einer Kette weiterer Gedenkveranstaltungen zur sogenannten „Schwarzwälder Blutwoche", die sich 75 Jahre zuvor an mehreren Stationen des deutschen Südwestens von Freiburg bis Pforzheim ereignet hatte.
Die Nationalsozialisten wollten die Spur der politischen Häftlinge in letzter Minute vor der Ankunft der Alliierten vollständig verwischen. Sie holten sie deshalb aus den Gefängnissen und erschossen sie irgendwo in einem abgelegenen Waldstück. Besonders grausam wurde in Pforzheim vorgegangen. Dort wurden die 25 Opfer vor ihrer Hinrichtung noch in unvorstellbaren Ausmaßen gefoltert. Die Namen der Gefangenen verschwanden anschließend aus den Haftregistern der Gefängnisse.
Begleitend zu der Pforzheimer Gedenkveranstaltung wurde eine pädagogisch wertvolle Broschüre „En Mémoire – Zur Erinnerung – Réseau Alliance" erarbeitet, die beim Kulturamt der Stadt kostenlos erhältlich ist. Sie ist zweisprachig und enthält neben der Darstellung der Ereignisse und Informationen über die französische Widerstandsorganisation auch die Biographien der Opfer mit neuen Erkenntnissen und Zeitdokumenten; Die graphische Gestaltung stammen von Frank Neubert, Autor*innen sind Brigitte und Gerhard Brändle, Hans Ade und Jürgen Schroth.
Die pädagogische Arbeit an dem nicht gut bekannten Thema eröffnet vielfältige Anregungen und Perspektiven für eine grenzüberschreitende Erinnerungsarbeit – auch für Schulen.

Dorothea Hennig

Internetkriminalität | Mir passiert so etwas nicht

Ich bekomme eine Mail von einer guten Freundin. Die Mailadresse stimmt. Eine Gewerkschafterin in Schwierigkeiten, jedem kann der Rucksack abhandenkommen, und dann noch in Odessa.
Also frage ich nach und merke nicht, dass die Mailadresse eine etwas andere ist. Den Kopf ausschalten und zum Jahresbeginn nur noch hilfsbereit sein, das ist es, was ich vorhabe. Geld zu transferieren über Bareinzahlung ist neu für mich und in etwas ungewohnter Örtlichkeit. Aber es scheint schnell zu gehen. Die Schlange bei MoneyGram ist erstaunlich lang, viele mit ausländischen Wurzeln. Ich lerne dazu.
Erst bei der zweiten Mail, „dass die Freundin mit dem Geld nicht hinkommt", werde ich hellhörig. Die Kollegin ist telefonisch erst nach vielen Versuchen zu erreichen. Viele wollen hören, wie es ihr geht. Plötzlich so viel Aufmerksamkeit zu haben! Die Polizei nimmt eine Anzeige auf, ich bin ja geschädigt und dachte, auf so etwas fallen nur andere rein.

Gunter Krieger

GEW lädt ein:

Supervision

Supervisionsgruppe für freiberufliche Lehrkräfte Deutsch als Fremdsprache

***21.02.2020**, 14:30 – 17:30 Uhr*
GEW Landesgeschäftsstelle Stuttgart

Die Supervisionsgruppe für freiberufliche DaF-Lehrkräfte bietet einen geschützten Raum, um im kollegialen Austausch herausfordernde oder belastende Situationen mit Fallbesprechungen gemeinsam zu bearbeiten. Es finden insgesamt sechs Sitzungen statt.

Teilnahmebeitrag

GEW-Mitglieder:	*35 Euro*
Nichtmitglieder:	*175 Euro*

(GEW-Mitglieder werden vorrangig zugelassen.)

Anmeldung und Infos auf:
www.gew-bw.de/supervision

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bezirk Nordbaden

Die GEW Nordbaden sucht zum nächstmöglichen Zeitpunkt, zunächst auf 2 Jahre befristet, für die

Projektstelle Studierendenarbeit eine*n

Kolleg*in (m/w/d)

für die Mitgliederwerbung an den PHs Karlsruhe und Heidelberg

Zentraler Aufgabenbereich ist die Mitgliederwerbung an den Pädagogischen Hochschulen (PH). Wir suchen eine*n Kolleg*in, der/die Studierende aktiv und überzeugend für eine Mitgliedschaft in der GEW wirbt.

Die Tätigkeit umfasst folgende Bereiche:
- Wöchentliche Präsenz der GEW an beiden PH Standorten mit Infotischen
- Begrüßung der Erstsemester
- Konzeption und Durchführung von Aktionstagen zur Mitgliederwerbung
- Organisation und Begleitung von Veranstaltungen für das Semesterprogramm
- Verbesserung der GEW-Wahrnehmbarkeit im Hochschulleben
- Kontaktpflege zu Hochschulgruppen und studentischen Gremien

Voraussetzungen:
- Offenheit und Sicherheit im Umgang mit Menschen
- Überzeugendes Eintreten für die Inhalte und Leistungen der GEW
- Mitgliedschaft in einer DGB-Gewerkschaft
- Zuverlässigkeit und eigenverantwortliches Arbeiten
- Führerschein Kl. B

Wir bieten:
- Eine befristete Anstellung im Umfang von 18,5 Wochenstunden (50%) in Entgeltgruppe 6 – 7 nach der Eingruppierungsordnung der GEW Baden-Württemberg.
- Umfangreiche Sozialleistungen
- Ein abwechslungsreiches Tätigkeitsfeld, mit der Möglichkeit, eigene Ideen umzusetzen
- Umfangreiche Einarbeitung, Fortbildungs- und Schulungsangebote

Bewerbungen (auch als Mail mit Anhang) bitte bis zum 16. März 2020 an:
GEW Nordbaden, Matteo Foschi, Ettlinger Str. 3a, 76137 Karlsruhe, matteo.foschi@gew-bw.de
Für Rückfragen steht Ihnen Matteo Foschi unter 0721 180 332 90 gerne zur Verfügung.

40 JAHRE RADIKALENERLASS

Schlussstrich unter Politik der Berufsverbote ziehen

Foto: Helmut Vogel

Protest der Initiativgruppe 40 Jahre Radikalenerlass

Am Internationalen Tag der Menschenrechte, am 10. Dezember, versammelten sich Betroffene und Unterstützer*innen der „Initiativgruppe 40 Jahre Radikalenerlass“ aus Baden-Württemberg zu einer Kundgebung auf dem Stuttgarter Schlossplatz. „Die Berufsverbote müssen endlich aufgearbeitet werden. Es ist traurig, dass wir heute hier stehen müssen“, sagte die GEW-Landesvorsitzende Doro Moritz. „Wir setzen uns gemeinsam für die Aufarbeitung der Berufsverbote-Praxis ein, die ein im Kern demokratiefeindliches Vorgehen war. Und wir werden die Rehabilitation der Opfer gemeinsam mit Nachdruck verfolgen!“

Gunter Krieger

LOKALE BÜNDNISSE

Kita-Gebühren abschaffen

Foto: Peter Roland

Stellvertretend für die Gewerkschaften in Ludwigsburg (von links) Inken König (GEW), Anja Lange (DGB) und Gabriele Schink-Stolz (GEW)

Auf Landesebene setzt sich die GEW seit ein paar Monaten für die Abschaffung der Kita-Gebühren ein. Anlässlich des 30. Jubiläums der UN-Kinderrechtskonvention haben sich mehrere lokale Bündnisse gegründet. Der GEW-Kreis Ludwigsburg ist dem Bündnis beigetreten. Zusammen mit unseren Bündnispartnern werden wir im kommenden Jahr die eine oder andere Veranstaltung organisieren und uns gemeinsam für mehr Bildungsgerechtigkeit und mehr Teilhabe-Chancen einsetzen.

Gabriele Schink-Stolz
Kreisvorstand Ludwigsburg

DGB-JUGEND INFORMIERT

Was sich 2020 ändert

Beim BAföG, bei der Ausbildung oder beim Mindestlohn ändert sich 2020 so manches. Die DGB-Jugend informiert darüber auf der Internetseite. Ein Ausschnitt davon:

Mindestlohn

Der gesetzliche Mindestlohn steigt 2020 auf 9,35 Euro pro Stunde. Für Minijobber*innen, die den Mindestlohn beziehen, liegt die monatliche Arbeitszeit damit bei höchstens 48,12 Stunden.

Krankenversicherung

Der durchschnittliche Zusatzbeitragssatz in der gesetzlichen Krankenversicherung steigt für 2020 auf 1,1 Prozent. Die Gesamteinkommensgrenze für die Familienversicherung steigt auf 455 Euro im Monat netto, das entspricht ungefähr 538 Euro/Monat brutto bei abhängiger Beschäftigung. Die Einkommensgrenze im Minijob in Höhe von 450 Euro im Monat bleibt unverändert. Der monatliche Krankenversicherungsbeitrag in der studentischen Pflichtversicherung ist durch die BAföG-Erhöhung bereits zu Beginn des WS 2019/20 auf 76,04 Euro gestiegen.

BAföG

Beim BAföG hat sich bereits zum Wintersemester 2019/20 einiges geändert. Fördersätze und Freibeträge fürs Einkommen der Eltern wurden angehoben sowie die Wohnkostenpauschale erhöht. Ab April 2020 ändert sich die Höhe der Raten für die BAföG-Rückzahlung von 105 Euro auf 130 Euro monatlich. Zum WS 2020/21 werden die Fördersätze erneut angehoben und auch der Vermögensfreibetrag steigt von 7.500 Euro auf 8.200 Euro.
Siehe: jugend.dgb.de/bafoeg

BBiG

Die Rechte in der Ausbildung werden im Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt. Die DGB-Jugend hat zum 1. Januar 2020 einiges erreicht: bei der neuen Mindestausbildungsvergütung, der Rückkehrpflicht nach langen Berufsschultagen in den Betrieb, der Freistellung vor Abschlussprüfungen und den Kosten der Fachliteratur.
Siehe: jugend.dgb.de/das-ist-neu-am-bbig

Steuern

Der Steuergrundfreibetrag steigt 2020 auf 9.408 Euro im Jahr, die Werbungskostenpauschale in Höhe von 1.000 Euro bei abhängiger Beschäftigung bleibt unverändert. Der Kinderfreibetrag wird um 192 Euro angehoben. Beachtet auch die seit 2019 geltende neue Abgabefrist für die Einkommenssteuererklärungen sowie den Mindestbetrag beim Verspätungszuschlag!
Siehe: tinyurl.com/BMFSFJ-Freibetraege

GEW GEWÄHLT

PERSONALRATSWAHLEN 2019 SIND VORBEI – INTERVIEW MIT GEWÄHLTEN GEW-MITGLIEDERN

Andrea Skillicorn

Du bist neu im HPR GHWRGS und vertrittst dort die Arbeitnehmer*innen. Wie geht es dir in der neuen Rolle?

Ich bin als Quereinsteigerin in den HPR gekommen und habe nicht wie die meisten Kolleg*innen langjährige Erfahrung im ÖPR oder BPR. Daher muss ich mich erst in die Strukturen einfinden und noch viel lernen. Mir liegt der HPR aber gut, weil auf der Ebene politisch gearbeitet wird und ich gerne politisch Einfluss nehmen mag.

Wie ist dein erster Eindruck?

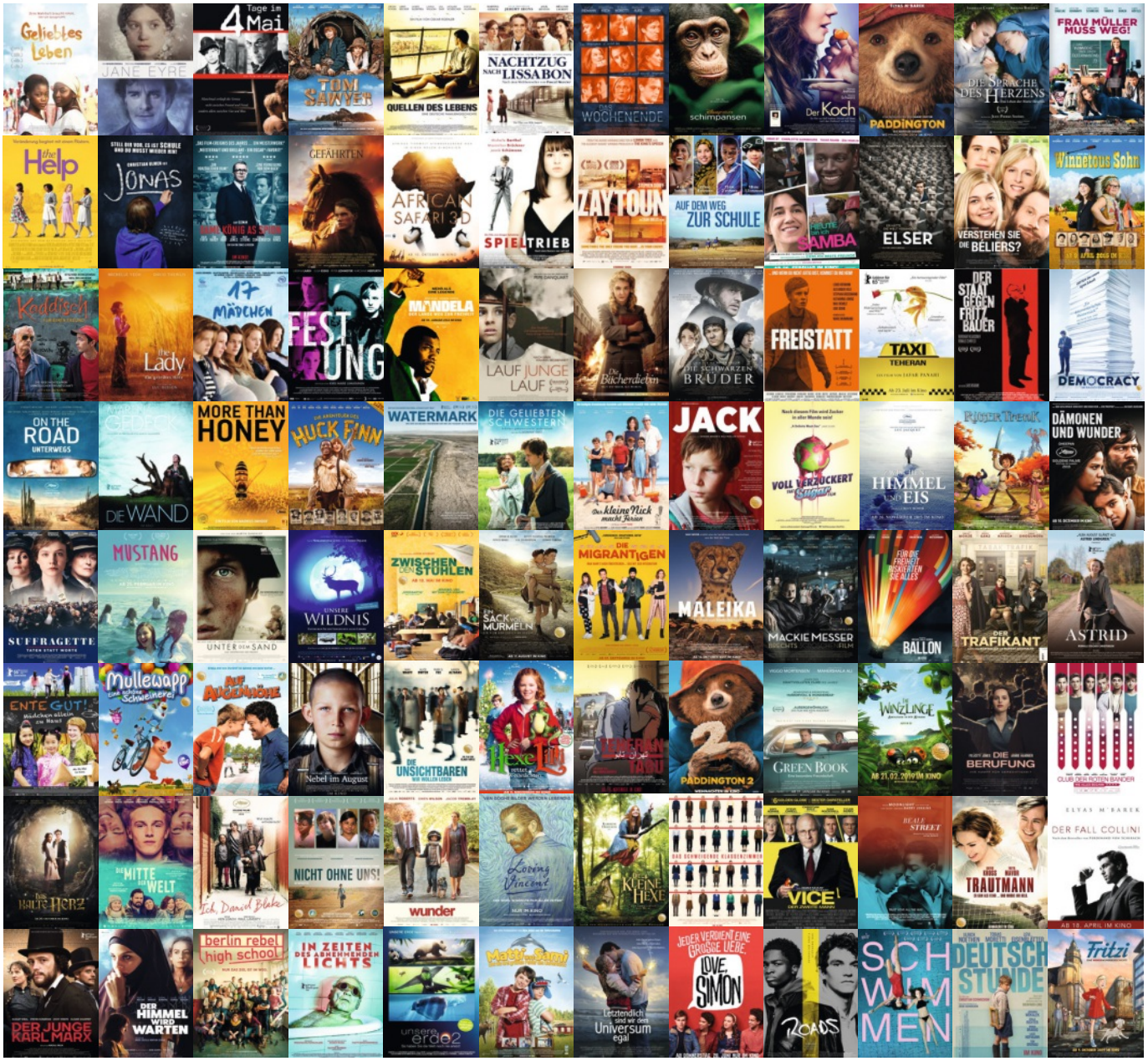
Ich bin von der Kompetenz und der Professionalität vieler GEW-Kolleg*innen beeindruckt und wurde freundlich und kollegial aufgenommen.

Du unterrichtest als Grund- und Hauptschullehrerin an einer Realschule? Wie kam es dazu?

Ich habe den horizontalen Laufbahnwechsel abgeschlossen. Über diese Weiterqualifizierung bin ich nun Primar- und Sekundarstufen-Lehrerin und erhalte ab August E13 statt E11. Das habe ich auch dem Einsatz der GEW zu verdanken.

Du bist Arbeitnehmerin, weil du erst spät, nach deiner vorherigen Karriere als Bankkauffrau, Lehramt studiert hast und für eine Verbeamtung zu alt warst. War das Studium eine gute Idee?

Insgesamt gesehen, ja. Die engen Strukturen im Schuldienst sind allerdings gewöhnungsbedürftig. Ich bin aber sehr gerne Lehrerin, die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern macht viel Spaß und empfinde ich als sehr bedeutsam – wer hat schon die Möglichkeit, so nah an der Zukunft unseres Landes zu arbeiten?



GEW-Kino

Im Januar lief der 100. Kinofilm für GEW-Mitglieder

Immer sonntags um 11 Uhr beginnt das GEW-Kino, immer in einem der Stuttgarter Innenstadtkinos, durchschnittlich ein- bis zweimal im Monat. Und das seit 9 Jahren. Am 19. Januar 2020 lief mit „Das geheime Leben der Bäume“ der 100. Kinofilm nur für GEW-Mitglieder.

Seit 2004 kooperiert die GEW mit Task4, die den GEW-Landesverbänden in ganz Deutschland pädagogisch wertvolle Kinofilme anbietet, noch bevor sie offiziell in den Kinos gezeigt werden. Die medienpädagogische Filmkooperation soll Lehrkräfte, Erzieher*innen und anderen Pädagog*innen bei ihrer medienpädagogischen Arbeit unterstützen oder einfach nur Werbung für neue Kinofilme machen. Die Filmverleiher wünschen sich, dass die Lehrkräfte danach mit ihrer Klasse ins Kino gehen. Ob die Werbung fruchtet, weiß Lars Thiede nicht.

Lars Thiede vom GEW-Bezirk Nord-Württemberg managt die Kinovorführungen. Da die Vorführungen nur für Stuttgart angeboten werden, erhalten die Einladung per E-Mail auch nur Mitglieder im Großraum Stuttgart. Je nach Größe des Kinos können 250 bis 500 Menschen pro Film über die GEW kostenfrei ins Kino gehen. In neun Jahren dürften rund 35.000 Mitglieder im GEW-Kino gewesen sein.

Maria Jeggle

Unsere Jubilare im Monat März 2020

Die GEW gratuliert zum…

75. GEBURTSTAG
Werner Schneck,
Kernen, * 24.03.1945

80. GEBURTSTAG
Rolf H. Bunk,
Denkendorf, * 01.03.1940
Peter Nähr,
Eberbach, * 02.03.1940
Wolfgang Daub,
Meerbusch, * 04.03.1940
Heinz Bauer,
Wannweil, * 08.03.1940
Heinfrid Lüdeke,
Gundelfingen, * 08.03.1940
Ute von Forster,
Freiburg, * 08.03.1940
Lothar Schuchmann,
Freiburg, * 09.03.1940
Gerhard Ensslin,
Hochdorf, * 10.03.1940
Waltraud Steinhauser,
Albstadt, * 10.03.1940
Gerd Pfisterer,
Engelsbrand, *16.03.1940
Ingrid Kalensee,
Mannheim, * 19.03.1940
Heide Friederichs,
Rottweil, * 20.03.1940
Irmtraud Kuehnle,
Allmersbach, * 24.03.1940
Peter Treiber,
Wangen, * 25.03.1940
Erika Hagen,
Pforzheim, * 26.03.1940
Tilman Schwenk,
Michelbach, * 26.03.1940
Willy Mistele,
Reutlingen, * 30.03.1940

85. GEBURTSTAG
Johanna Roth,
Ilshofen, * 09.01.1935
Johanna Werner,
Hechingen, * 07.03.1935
Marga Fabri,
Kisslegg, * 19.03.1935
Roland Riegger,
Leinfelden-Echterdingen, * 27.03.1935

90. GEBURTSTAG
Karl Schumpp,
Kehl, * 17.03.1930

94. GEBURTSTAG
Ingeborg Weber,
Heidelberg, * 30.03.1926

95. GEBURTSTAG
Anita Hönl,
Singen, * 24.03.1925

97. GEBURTSTAG
Helmut Pietsch,
Donaueschingen, * 22.03.1923

Aufgrund der neuen Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) können wir die Namen der Jubilare nur noch abdrucken, wenn die betreffenden Mitglieder zugestimmt haben. 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 den Link www.gew-bw.de/jubilaeum.

Waldshut

Foto: Arne Scharf

Jubilare aus dem GEW-Kreis Waldshut. Wolfgang Hörr ganz links im Bild

Im Rahmen der zweijährig stattfindenden Ehrungsveranstaltung des GEW-Kreises Waldshut konnte der Vorsitzende Gerhard Kappenberger zahlreiche Jubilare für ihre langjährige Mitgliedschaft auszeichnen. Darunter den ehemaligen Vorsitzenden Wolfgang Hörr (60 Jahre Mitgliedschaft). Dieser ließ es sich nicht nehmen, in einer humorvollen Dankesrede auf die Anfänge seines Berufslebens zurückzublicken.

Arne Scharf

Freiburg

Foto: Sven Bartz

Von links: Timo Steuer, Ylva Beiser, Peter Fels, Susanne Burke, Marc Jooss

Die GEW im Kreis Freiburg hat in der Kreisversammlung Delegierte, Fachgruppenvorsitzende und den Kreisvorsitz neu gewählt. Ende Oktober 2019 wurden im DGB-Haus Marc Jooss als Rechner und Peter Fels als Vorsitzender in ihrem Amt bestätigt. Susanne Burke und Timo Steuer haben sich im Team als stellvertretende Vorsitzende beworben und wurden ebenfalls mit großer Mehrheit gewählt. Alle freuen sich, dass sich auch Ylva Beiser im geschäftsführenden Kreisvorstand engagiert. Die gewählten Delegierten und Fachgruppenvorsitzenden stehen auf www.gew-fr.de.

Verabschiedet wurde Andrea Wagner nach vier Jahren stellvertretendem Kreisvorsitz. Der GEW-Kreis bedankt sich für das große Engagement und die wertvolle Zusammenarbeit.

Peter Fels

Freiburg

Die GEW im Kreis Freiburg hat eine neue Veranstaltungsreihe ins Leben gerufen. Mit „#Bildungssofa!“ werden Bildungsfragen vor Ort möglichst konkret zum Thema gemacht. Das neue Format setzt weniger auf Konfrontation als auf entspannte Diskussion auf dem Sofa mit dem Ziel, gemeinsam Lösungen zu Bildungsfragen zu finden.

Beim ersten Termin Ende Oktober 2019 in der Aula der Freiburger Hebelschule stand der Freiburger Oberbürgermeister Martin Horn Monika Stein und Jürgen Grässlin Rede und Antwort zur Frage: „Bildung in Freiburg: Gut genug oder Luft nach oben?“

Foto: Erdmuthe Röhrle

Von links: Jürgen Grässlin, OB Martin Horn und Monika Stein

Los ging es für die etwa 100 Gäste mit einer Überraschung. Martin Horn zeigte Fotos aus seiner Jugendzeit. Er erzählte von verbalen Provokationen, wie er sich als Schülersprecher für die Belange anderer eingesetzt und sogar eine Demo gegen den Bundeswehreinsatz im Golfkrieg organisiert hatte – der Beginn seiner Politisierung.

Danach ging es dann doch zur Sache Bildung. Die GEW führte zahlreiche Missstände der Freiburger Schulen ins Feld, die ihnen von Kolleg/innen der örtlichen Schulen zugetragen wurden. Horn hörte zu, ließ keine Frage unbeantwortet und versprach, in seiner Schulbehörde nachzuhaken. Zugleich zeigte er auf, wie viel Geld Freiburg bereits heute für Bildung investiert, dass aber der Sanierungsstau nur langfristig zu stemmen sei. Auch bei der Fragerunde mit dem Publikum erwies sich der Oberbürgermeister als sachkundig und war nicht um Antworten verlegen.

Nun muss er seine Hausaufgaben erledigen. Unter anderem hat er zugesagt, alle 66 Freiburger Schulen in seiner ersten Amtszeit zu besuchen. Und er will beim Finanzproblem nachhaken: „Bund und Land müssen weitaus mehr in Bildung investieren“, forderte Horn und bekam dafür lautstark Applaus. „Setzen Sie sich für eine Initiative Freiburgs beim bundesweiten Städtetag ein“, so die GEW Freiburg, die fordert: Mehr Geld für Bildung!

Jürgen Grässlin

Freiburg

Foto: Hanna Rau

*GEW-Kolleg*innen trafen sich mit Vertreter*innen des Vereins Zeugen der Flucht.*

Im DGB-Haus Freiburg trafen sich im September GEW-Kolleginnen und Kollegen mit einer Gruppe des Vereins Zeugen der Flucht e.V. unter dem Motto: „Mit Geflüchteten reden, statt über sie! Was haben sie durchgemacht, welche Zukunft haben sie?“ Der Verein organisiert Unterrichtsbesuche sowie Projekttage und ermöglicht somit Austausch und Begegnung von Geflüchteten mit Schüler*innen. An diesem Nachmittag erhielten die Kolleginnen und Kollegen Informationen zur Arbeit des Vereins und konnten selbst erfahren, wie ein Besuch an Ihrer Schule gestaltet werden könnte. Weitere Informationen zum Engagement des Vereins stehen auf www.zeugenderflucht.com

Susanne Burke

Hohenlohekreis

Foto: Silvia Bambusch

Jana Kolberg und Angela Hoffmann überreichten symbolisch JA13-Lebkuchen vom GEW-Kreis Main-Tauber/Hohenlohe

Der Frust im Kollegium von Gemeinschaftsschulen über die ungerechte, ungleiche Bezahlung der Lehrkräfte ist sehr groß. Gleiche Arbeit machen hier Gymnasiallehrkräfte in A14/E14, Grund- und Hauptschullehrkräfte in A12/E11, Fachlehrkräfte in A9/E9 und Realschullehrkräfte in A13/E13.

Ende November 2019 haben Jana Kolberg (GEW-Kreisvorsitzende) und Angela Hoffman (stellvertretende Kreisvorsitzende) im Hohenlohekreis eine Gemeinschaftsschule besucht. Damit die Lehrkräfte finanziell nicht abgehängt werden, haben sie von der GEW symbolisch ein Stück vom Kuchen in Form von Lebkuchen erhalten. Im Anschluss wurden Gespräche mit Lehrkräften geführt, in denen die Belastung aufgrund des Lehrgangs zum Horizontalen Laufbahn verdeutlicht wurden.

Jana Kohlberg

Böblingen

Auf der Kreismitgliederversammlung Ende November 2019 verabschiedete Gerhard Winter die ausscheidenden Vorstandmitglieder Sonja Hanstein, Wally Gollwitzer, Sabine Hornung und Gisela Reichert-Borowsky.
Neue Kreisvorsitzende sind Bruni Dolp und Farina Semler im Team, stellvertretende Kreisvorsitzende sind Raul Coelho, Steffi Fritz, Petra Nissler, Simone Rybar-Zerweck.

Gunter Krieger

Foto: Gunter Krieger

Sonja Hanstein, Wally Gollwitzer, Sabine Hornung und Gisela Reichert-Borowsky verabschiedete Gerhard Winter

Böblingen

Foto: Gerhard Winter

Jubilare aus Böblingen

Ende November begrüßte die Kreisvorsitzende Farina Semler rund 35 Jubilarinnen und Jubilare im Hotel „Gärtner“ in Holzgerlingen. Bei den Ehrungen durch Sonja und Bernd Hanstein wies Peter Schild, GEW-Mitglied seit 55 Jahren, darauf hin, dass die Gewerkschaft immer noch nötig sei, solange beispielsweise Lehrerinnen und Lehrer über die Sommerferien in die Arbeitslosigkeit entlassen werden. Helmut Kaulfuss und Eugen Werner gehören ebenfalls seit 55 Jahren der GEW an, Alice Lahres-Ganse, Wilfried Meiswinkel und Norbert Füssinger seit 50 Jahren. Gerhard Winter, der eine Laudatio auf Norbert hielt, verzichtete auf eine Aufzählung seiner Aktivitäten für die GEW, da dies bis Mitternacht dauern würde!

Gisela Reichert-Borowsky

Tauberbischofsheim

Bei der Jahresabschlussfeier des GEW-Ortsverbandes TBB ehrte die Vorsitzende Evelyn Albert-Reusch in der WeinLese in Gerlachsheim langjährige Mitglieder. Das längste Jubiläum mit 50-jähriger Zugehörigkeit feierte Friedbert Günther. Geehrt wurden auch Günter Mann für 45 Jahre, Herbert Holzer für 30 und Ruth Lauer für 25 Jahre Mitgliedschaft. Musikalisch begleitete Carolina Adolf die Veranstaltung.

Evelyn Albert-Reusch

Foto: Evelyn Albert-Reusch

Friedbert Günther, Ruth Lauer, Herbert Holzer, Günter Mann und Evelyn Albert - Reusch, im Vordergrund Carolina Adolf.

Lörrach

Foto: Dieter Künzel

Die Jubilarin Gertrud Künzel mit Manfred Spauszus und Anja Hanke

Gertrud Künzel feierte ihren 100. Geburtstag und 55 Jahre Gewerkschaftsmitgliedschaft! Zu einem besonderen Fest waren Waltraud und Manfred Spauszus als ehemalige Vorsitzende der Personengruppe Mitglieder im Ruhestand und die Vorsitzende der GEW Kreis Lörrach, Anja Hanke, am 24.11.2019 in Zell im Wiesental geladen: Gertrud Künzel feierte bei bester geistiger und körperlicher Gesundheit ihren 100. Geburtstag!

Zusätzlich zu diesem sagenhaften Jubiläum fällt in dieses Jahr auch ihre 55 jährige Gewerkschaftsmitgliedschaft, so dass ihr die Ehrenurkunde zum Geburtstag überreicht werden konnte. Gertrud Künzel begann 1964 ihre Tätigkeit als Lehrerin an der Grundschule in Hausen im Wiesental und war danach jahrelang an der Grundschule Zell tätig.
Die GEW wünscht der Jubilarin noch viele schöne Jahre!

Anja Hanke

Lörrach

Im Rahmen der Mitgliederversammlung Mitte November 2019 im Nellie Nashorn blickte die GEW im Kreis Lörrach nach den Personalratswahlen auf ein erfolgreiches Jahr und die zukünftige Arbeit. Zufrieden freute sich die Kreisvorsitzende Anja Hanke über die nach wie vor steigenden Mitgliederzahlen. In den vergangenen zehn Jahren stiegen die Mitgliederzahlen um 24 Prozent!
Bei den Wahlen wurde auf Vorstandsebene das erfolgreiche Team bestätigt. In den Ruhestand musste der Kreisvorstand mit großer Dankbarkeit und Wertschätzung ihr langjähriges Kreisvorstandsmitglied Eva Skrypnik verabschieden. Eva ist seit 30 Jahren Mitglied der GEW. Sie war für die Personengruppe Schulleitungsmitglieder im Kreisvorstand – und seit einigen Jahren auch Personalrätin im ÖPR Lörrach.
Einen thematischen Schwerpunkt des Abends bildete der Vortrag der südbadischen Bezirksvorsitzenden Sandrina Vogt zur Analyse der Personalratswahlen.

Bernhard A. Wehrle

Rottweil

Bei der Kreisversammlung des GEW-Kreises Rottweil wurden viele Jubilarinnen und Jubilare für ihre lange Treue zu ihrer GEW geehrt: Seit 25 Jahren sind Brunhild Kubitz und Ingrid Rösch Mitglied. Auf über 40 Jahre Zugehörigkeit können Beate Haag, Gerhard Nöhre, Ursula Rottweiler-Ringel, die langjährige Kreisvorsitzende Kathi Werner und Ulrike Wiedmann stolz sein. Über 45 Jahre mit der GEW verbunden ist Dorothea Bippus. Ein besonderes Jubiläum feierte Michael Bohnacker. Er ist seit 50 Jahren GEW-Mitglied. Andreas Scheuble und Ulrike Haß-Scheuble überbrachten Elisabeth Rückert, die nicht da sein konnte, den Dank für 68 Jahre Zugehörigkeit.
Bei den Wahlen wurde Andreas Scheuble als Kreisvorsitzender in seinem Amt bestätigt. Zur stellvertretenden Kreisvorsitzenden wurde Katharina Klink gewählt. In ihre Ämter als Kreisrechner und Schriftführer wurden Bernhard Eisele und Urs Thiel wiedergewählt. In weiteren Wahlen wurden die unterschiedlichsten Funktionen des Kreisvorstandes neu oder wiederbesetzt.

Foto: Bernhard Eisele

Die Jubilare, eingerahmt von der stellvertretenden Kreisvorsitzenden Katharina Klink und Kreisvorsitzendem Andreas Scheuble.

Andreas Scheuble

Rastatt/Baden-Baden

Foto: GEW Rastatt/Baden-Baden

Oswald Wolbert wurde von Bernhard Baumstark für 65 Jahre GEW-Mitgliedschaft geehrt.

Foto: Franzjörg Krieg

Langjährige GEW-Mitglieder aus Rastatt/Baden-Baden

Dass man alleine oftmals nichts, gemeinsam aber sehr wohl etwas ausrichten kann, war die Erfahrung, weshalb Kolleginnen und Kollegen vor 25, 40 oder 50 Jahren der GEW beitraten. Dies berichteten viele Jubilare beim Ehrungsabends, zu dem der Kreisverband Rastatt/Baden-Baden eingeladen hatte. Für die solidarische Haltung, auch über die aktive Berufstätigkeit hinaus, ihrer GEW die Treue zu halten, wurden sie vom Kreisvorsitzenden Bernhard Baumstark geehrt. Er appellierte an den Zusammenhalt aller für das demokratische Gemeinwesen gegen die aufkeimenden rechtsextremen Tendenzen in der Gesellschaft und verwies auf die historisch bedingte Rolle der Gewerkschaften, bereits den Anfängen entschlossen entgegenzutreten.

Ehrung für 65 Jahre Mitgliedschaft

Aus dem Haus gehen mag der mittlerweile 90-jährige Oswald Wolbert nicht mehr, aber er freut sich über jeden Besuch. Ein besonderer Anlass für einen Besuch war die Ehrung zu seiner 65-jährigen GEW-Mitgliedschaft. Der Kreisvorsitzende Bernhard Baumstark und Wolfgang Rieker, als Vertreter der Mitglieder im Ruhestand, überreichten einen Geschenkkorb.

Oswald Wolbert erinnert sich, dass es für ihn vor 65 Jahren eine Selbstverständlichkeit war, mit Eintritt in das Berufsleben auch Mitglied in einer Gewerkschaft zu werden. Seine Treue und sein Zugehörigkeitsgefühl zur Gewerkschaft hält nun weit über die aktive Berufstätigkeit hinaus, bis ins hohe Alter.

Bernhard Baumstark

Stuttgart

Foto: privat

Kurt Wiedemann verabschiedet sich nach fast 40 Jahren aktiver GEW-Arbeit und als langjähriger Kreis-Rechner aus dem Kreisvorstand Stuttgart. Ein besonderes Anliegen waren ihm die schwerbehinderten Lehrkräfte. Sein unermüdlicher Einsatz für diese Personengruppe als Vertrauensperson und zuletzt als Hauptvertrauensperson für den GHWRGS-Bereich in BW hat zu vielen Verbesserungen und zum Erhalt der Dienstfähigkeit für viele Kolleg*innen beigetragen.

Bei der Wahl zum Kreisrechner im Dezember 2019 ist er nach 28 Jahren nicht mehr angetreten. Er hat seine Nachfolgerin Doris Fries gründlich eingearbeitet. Aber Kurt war nie „nur" der Kreis-Rechner, sondern hat sich mit vollem Engagement für die GEW eingesetzt: unter anderem im geschäftsführenden Kreis-Vorstand, als ehrenamtlicher Richter für die Arbeitnehmerseite beim Finanzgericht Baden-Württemberg und als Steuerfachmann bei seinen zahlreichen „Steuertipps-Veranstaltungen". Die GEW sagt herzlich Danke.

Erwin Berger

Allgäu

Die langjährige erfolgreiche Zusammenarbeit fand ihren Abschluss in der Fusion der beiden GEW-Ortsverbände Leutkirch und Wangen zum Ortsverband Allgäu. Dies beschloss die Kreisversammlung des Kreisverbandes Ravensburg-Bodenseekreis auf Antrag der beiden Ortsverbände. Der neue Ortsverband startete am 1. Januar 2020.

Dem neu gewählten Vorstand gehören an: Christoph Heidel (Vorsitzender), Ottmar Rupp (stellvertretender Vorsitzender) und die Beisitzerinnen Konstanze Bitterwolf, Christine Insam, Maria Steinmann und Regine Schneider.

Maria Steinmann

Calw/Freudenstadt

Foto: Angelika Kistner

Der neue Kreisvorstand Calw/Freudenstadt mit der Kreisvorsitzenden Angelika Kistner (2.von links) und der Landesvorsitzenden Doro Moritz.

Mitte November fand in Altensteig die Kreisversammlung des GEW-Kreises Calw/Freudenstadt statt. Auf dem Programm standen neben dem Rechenschaftsbericht der Kreisvorsitzenden Angelika Kistner die Wahlen zum neuen Kreisvorstand und der Delegierten für die Landesfachgruppenversammlungen und die LDV im kommenden Jahr. Zudem zog die Landesvorsitzende Doro Moritz in einem Vortrag eine kritische Bilanz der grün-schwarzen Bildungspolitik der vergangenen zwei Jahre.

Andreas Schuler

Pforzheim/Enzkreis

Foto: GEW Pforzheim/Enzkreis

Die neugewählten Kreisvorstände von links: Dietrich Gerhards, Elisabeth Schrettenbrunner, Joachim Eichhorn, Eva Schaufelberger, Martin Kellner

Bei einer Kreisversammlung der GEW Pforzheim/Enzkreis wurden die bisher amtierenden Vorstände Dietrich Gerhards, Eva Schaufelberger und Joachim Eichhorn in ihren Ämtern für die rund 1.400 Mitglieder bestätigt. Neu ins Team berufen wurde die Elisabeth Schrettenbrunner.

Nachdem auch der bisherige Kreisrechner Martin Kellner (Birkenfeld) wiedergewählt war, erläuterte der neue und alte Kreisvorsitzende Dietrich Gerhards den zahlreichen Anwesenden die aktuelle schulpolitische Situation aus Gewerkschaftssicht.

Joachim Eichhorn

Unseren Toten zum Gedächtnis

Rainer Bitterle, Konrektor
** 31.01.1947 in Stuttgart*
† 12.11.2019 in Kornwestheim

Arthur Daiss, Oberlehrer
** 04.05.1931 in Alfdorf*
† 30.10.2019 in Illingen

Almut Dreyer-Panzer, GHS-Leherin
** 25.09.1948 in Dusslingen*
† 09.11.2019 in Ofterdingen

Herbert Kik, Schulrektor
** 06.10.1932 in Stuttgart*
† 03.12.2019 in Calw

Dieter Kleeberg, Sonderschulkonrektor
** 27.02.1945 in Schwerin*
† 17.11.2019 in Bietigheim-Bissingen

Jürgen Rau, GHS-Lehrer
** 06.10.1939 in Zwickau*
† 20.11.2019 in Heidelberg

Prof. Dr. Norbert Schneider
** 28.06.1945*
† 17.11.2019

Hildegard Tarlatt, Oberlehrerin
** 15.02.1924*
† 06.11.2019

Aufgrund der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) können wir Todesfälle nur veröffentlichen, wenn Angehörige 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.

Klinik am Leisberg

Private Akutklinik
für intensive und persönliche Psychotherapie in freundlicher, unterstützender Umgebung

Von hier an geht es aufwärts!

Telefon:
07221/39 39 30

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

SRD Reisen

Reisen für Lehrer, Schulangehörige und Kulturbegeisterte
Rund-, Städte-, Wander-, Erholungs- und Fernreisen

Reisen Sie mit uns in den Pfingstferien 2020:

- **Goldener Ring & Moskau** 03.06.-11.06.2020 ab € 1.863,-
p. P. im DZ inkl. Halbpension, Programm und Flug ab/bis Stuttgart

- **Südtirol** 04.06.-11.06.2020 ab € 888,-
p. P. im DZ inkl. Halbpension, Programm und Busfahrt

- **Venedig** 09.06.-13.06.2020 ab € 551,-
p. P. im DZ inkl. Frühstück, Programm und Flug ab/bis Basel-Mühlh.

Fordern Sie unser neues Programm 2020 an oder informieren Sie sich unter www.srd-reisen.de !

SRD REISEN – Ludwigsburg – Wiehl
Tel. 07141-971000 oder Tel. 02262-717100 | info@srd-reisen.de | www.srd-reisen.de

BAD CANNSTATT
-digitale Action-

FILDERSTADT
-8.500qm Monsterbude-

HEIDELBERG
-die pure Vielfalt-

KLASSENSPRUNG

SPORT • SPIELE • TEAMGEIST

Ab sofort stehen Springen, Hüpfen und Spaß auf dem Lehrplan!

Das Ergebnis kann sich sehen lassen:

- überschüssige Energien werden kanalisiert!
- der Zusammenhalt der Klasse wird gestärkt!
- motorische Fähigkeiten werden geschult!
- Koordination & Konzentration werden gefördert!
- Trampolinspringen macht glücklich!

DAS AUSFLUGS ZIEL FÜR EURE KLASSE!

Wir bieten besondere Öffnungszeiten und attraktive Angebote für euren nächsten Klassenausflug oder Wandertag!

Alle Informationen zu Preisen und Buchung findet ihr auf unseren Websites!

sprungbude.de/klassensprung

sprungbude-filderstadt.de/klassensprung

sprungbude-heidelberg.de/klassensprung

SPRUNG BUDE

Buchtipps

Morgengrauen

„Morgengrauen ist das Grauen am Morgen. Oder der Anfang eines erfreulichen oder erfolgreichen Tages“. Vom Elend des herkömmlichen Schulalltags und den Perspektiven für eine andere Schule handelt dieses Büchlein. Der Autor Rolf Robischon alias Ernst Böse hat jahrzehntelang die Leserinnen und Leser unserer Mitgliederzeitung mit seinen Cartoons auf sein pädagogisches Lebensmotto gestoßen: „Wenn Kinder lernen dürfen, was sie wollen, lernen sie alles, was ihnen erreichbar ist“.

Robischon hat als Lehrer und Schulleiter einer kleinen (staatlichen) Grundschule in der Nähe von Freiburg so wider den Stachel gelökt, dass mich noch heute wundert, wie er es geschafft hat, im Dienst des Landes Baden-Württemberg zu bleiben, wo der Bildungsplan, der Stoffverteilungsplan, das Klassentagebuch sowie die Regeln der an der PH gelehrten Didaktik und Methodik heilige Kühe sind, an deren Weidezaun die staatliche Schulaufsicht wacht.

Vielleicht war es seine persönliche Gelassenheit, der Mangel an hektischem Getue, die ihn davor bewahrt haben, als untauglich ausgemustert zu werden (OK, gelegentlich hat auch der GEW-Rechtsschutz helfend eingreifen müssen). Man merkt an seiner lakonischen Sprache (seine Cartoons sind oft bildlich unterstützte Aphorismen), dass es ihm nicht um revolutionär anmutendes Gehabe geht, sondern um das schlichte Andersmachen. Robischon beschreibt in seinem Buch ganz einfach und nüchtern, was er und wie er es anders gemacht hat in der Schule. Seine Grunderkenntnis: „Kinder lernen nicht in kleinen Schrittchen, nicht der Reihe nach, nicht gleichzeitig und schon gar nicht das Gleiche“ hat ihn genötigt, in seinem Klassenzimmer, dessen Tür immer offen stand, keine Gleichschritt-Pädagogik zu betreiben. Die „Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (so seine Formel für „Schülerinnen und Schüler“) wollte er nicht beschulen, sondern ganz einfach nur lernen lassen. Er sah sich als „Lernbegleiter“. Dieses Ersatz-Wort für „Lehrerinnen und Lehrer“ hat inzwischen als „Lerncoach“ sogar Eingang in die amtliche Verordnung zur baden-württembergischen Gemeinschaftsschule genommen.

Wer sich anregen lassen möchte, es in seiner pädagogischen Arbeit anders zu machen als im herkömmlichen Schulbetrieb (und wer mehr über diesen außergewöhnlichen Kollegen erfahren möchte), wird dieses Mut machende Bändchen mit Gewinn lesen.

Michael Rux

Rolf Robischon: Morgengrauen
tologo Verlag, Leipzig, 2019, 88 S. mit vielen Karikaturen, 14,90 €
ISBN: 978-3-937797-80-9

Denkanstöße für Gesundheit und Zufriedenheit

Viele Probleme, die die Lehrergesundheit betreffen, sind strukturell verursacht. Aussicht auf zeitnahe Abhilfe besteht leider kaum. Aber was kann jede Lehrkraft selbst unternehmen, um diese Zeit dennoch gesund zu überbrücken, bis systemimmanente Lösungen angeboten werden?

Carsten Bangert, der durch sein Engagement als Referent bei diversen Veranstaltungen eine gewisse Bekanntheit in der GEW genießt, bietet mit seinem Buch „Vertreib die Affen mit den Kieselsteinen“ erste Hilfe zur Selbsthilfe an. Er bezieht sich dabei auf die aus seinen Vorträgen vertrauten Bilder (Kieselsteine, Affen, Gerte, General), stellt sein Modell des „Aktiven Selbstmanagements“ vor und zeigt auf, an welchen Bereichen wir arbeiten können, um mit unseren alltäglichen Belastungen besser umzugehen.

Im Kapitel „Um was es eigentlich geht“, erläutert er seine vier Metaphern. Jedes Bild bekommt einen eigenen Abschnitt: „Kieselsteine – Was ist wirklich wichtig?“, „Affen – Warum arbeiten Sie so häufig für andere und so selten für sich?“, „Gerte – Was treibt Sie an?“, „General – Wie gelingt es Ihnen, effektiver zu arbeiten?“.

Die eigenen Denkmuster, die eigene Haltung wird bewusst, und in der Auseinandersetzung damit können die Einstellungen und letztlich die eigene Gesundheit nachhaltig positiv beeinflusst werden.

Insgesamt 94 gut zu lesende und kreativ aufbereitete Seiten mit vielen interessanten Denkanstößen, die der persönlichen Gesunderhaltung dienen.

Bernhard Baumstark

Carsten Bangert: Vertreib die Affen mit den Kieselsteinen.
Verlagsgruppe Beltz-Weinheim 2019, 94 S., 19,95 €
ISBN: 978-3-407-25826-7

Impressum

***Herausgeber**: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im DGB, Landesverband Baden-Württemberg*
***Verantwortlicher Redakteur:** Michael Hirn*
***Geschäftsführende Redakteurin:** Maria Jeggle*
***Redaktionssekretariat:** Evi Maziol*
Regelmäßige Mitarbeiter/innen:
Corinna Blume, Jens Buchholz, Erhard Korn, Frank Osterlow, Andreas Schuler, Marco Stritzinger
***Layout, Grafik, Bildredaktion:** Evi Maziol*
***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 achtmal im Jahr. Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, unterrichtspraxis@gmx.de*

***Verlag mit Anzeigenverwaltung**:*
Süddeutscher Pädagogischer Verlag (SPV), Silcherstraße 7A, 70176 Stuttgart, Telefon: 0711 21030-70, Fax: 0711 21030-799, E-Mail: info@spv-s.de, www.spv-s.de
***Geschäftsführung**: Doro Moritz, Hans Maziol*
Verlagsleitung und verantwortlich für Anzeigen:
Sabine Ebert, Tel.: 0711 21030-771, sabine.ebert@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 Beiträgestellen 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, (1. Quartal 2020)*
Gedruckt auf Blauer Engel Altpapier

***Die nächsten Hefte von b&w erscheinen**:*
Nr. 03/2020 am 13.03.2020, Redaktionsschluss: 10.02.2020
Nr. 04/2020 am 11.04.2020, Redaktionsschluss: 09.03.2020
siehe auch: www.gew-bw.de/mitgliederzeitschrift-bw/bw/
Dieses Heft wurde am 29.01.2020 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

Termine

GEW-Kreise und Ortsverbände

Böblingen
> **17.02.2020**
Besichtigung der neuen Ausstellung der Kunsthalle Würth in Schwäbisch Hall
Herrenberg S1 ab 09:31 Uhr
Schwäbisch Hall an 11:51 Uhr
Rückfahrt ca. 18:00 Uhr
Anmeldung bei Margot Littwin, Tel. 07031 607501
littwin@gew-boeblingen.de

Calw/Freudenstadt
> **14.03.20**, 17:00 Uhr
Konferenzordnung, Ludwig-Uhland-Schule Schömberg,
dieter@Thielbeer.net

Göppingen
> **24.03.2020**, 18:30 Uhr
„Steuertipps für Lehrkräfte"
Tipps für die Vorbereitung und Erstellung der Steuererklärung von Lehrer*innen gibt Kurt Wiedemann
Ort: Gaststätte „Heininger Hof" in Heiningen. Für Mitglieder 6 Euro für den Reader.
Anmeldung bis spätestens: 14.03.2020
GEW-KreisGoeppingen@web.de

Lörrach
> **11.02.2020**, 17:00 – 18:30 Uhr
Infoveranstaltung Konferenzrecht
Ort: Albert-Schweitzer-Schule, Lörrach
> **19.02.2020**, 17:00 – 18:30 Uhr
Überlastungen anzeigen.
Ort: Nellie Nashorn Lörrach
> **11.03.2020**, 18:30 – 20:00 Uhr
Infoveranstaltung Elternzeit
Ort: Albert-Schweitzer-Schule, Lörrach
> **27.03.2020**
Fahrt zur Didacta Stuttgart
Infos: www.gew-bw.de/loerrach

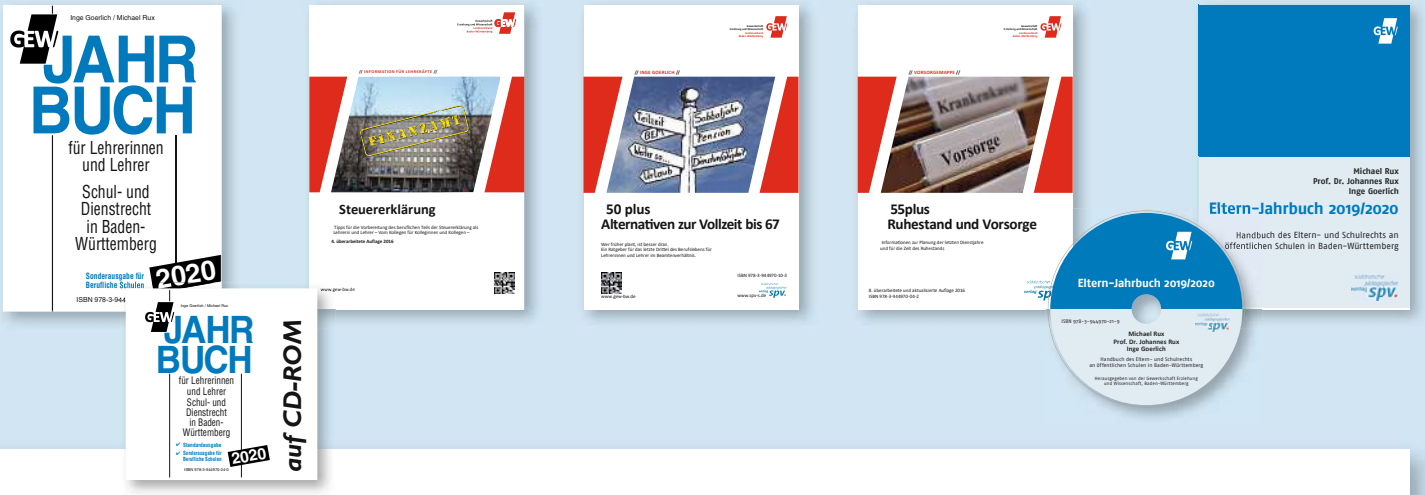
Pforzheim & Enzkreis
> **10.02.2020**, 18:00 Uhr
CaRabA # Leben ohne Schule
Filrmreihe Leben, Lernen, Lehren – Filme und Gespräche über die Lust und Last des Lernens **anschließend Filmgespräch mit der Regisseurin Katharina Mihm**, Vertreter*innen der GEW, Goldader Bildung e. V. sowie Mitgliedern der Freilerner-Community
Ort: Kommunales Kino PF
Veranstalter: Kommunales Kino PF, Goldader Bildung e.V, GEW Pforzheim Enz
> **11.02.2020**, 14:30 – 17:00 Uhr
Hans Baldung Grien
heilig/unheilig
Große Landesausstellung Baden-Württemberg
Ort: Staatlichen Kunsthalle KA
Veranstalter: GEW-Mitglieder im Ruhestand
> **09.03.2020**, 18:00 Uhr
Die Götter von Molenbeek Filmreihe Leben, Lernen, Lehren – Filme und Gespräche über die Lust und Last des Lernens anschließend Filmgespräch mit Vertreter*innen der GEW und Goldader Bildung sowie Gästen aus dem Kinderschutzbund und der interreligiösen Kindertagesstätte
Ort: Kommunales Kino PF
Veranstalter: Kommunales Kino PF, Goldader Bildung e.V, GEW Pforzheim und Enzkreis
> **19.03.2020**, 14.00 – 16.00 Uhr
Sortiertechnik und Wertstoff-Trennung, Besichtigung der neuen Sortieranlage der Firma SUEZ
Ort: Ölbronn-Erlen
Veranstalter: GEW-Mitglieder im Ruhestand
> **20. – 21.03.2020**
Regionaler Berufschultreff
Gefühle und Bedürfnisse in der Schule verstehen – mit Konflikten konstruktiv umgehen
Ort: Löchnerhaus Reichenau
Veranstalter: Berufschultreff GEW-Pforzheim Enz und GEW-Calw/Freudenstadt
Weitere Termine:
www.gew-pforzheim.de

Freie Träger

Verschiedene Lebensformen – Chance für alle !?
> **24. – 25.03.2020**, 9:30 – 17:00 Uhr
Ort: Evang. Akademie Bad Boll
Nicht mehr nur Mädchen oder Jungen: In vielen Schulen gibt es inzwischen auch Trans-Kinder oder Kinder mit uneindeutigem Geschlecht. Wie gehen wir Lehrkräfte gut damit um? Und wie werden wir unseren lesbischen und schwulen Schüler*innen gerecht? Oder Kindern aus Regenbogenfamilien?
Wir wollen offen über das Leben von LSBTTIQ (= lesbische, schwule, bisexuelle, Trans, transsexuelle, intersexuelle und queere Menschen) informieren und für deren Situation sensibilisieren.
Veranstalter: Pädagogisch-Theologisches Zentrum der ev. Landeskirche
Referent*innen: Annemarie Renftle, AK Lesbenpolitik der GEW, Lorenz Teichelt, Gestalttherapeut, Supervisor
www.ptz-rpi.de/veranstaltungen/event/gelebte-vielfalt/

Fachkonferenz: Entwicklung im Fokus – lebenslanges Lernen von der Kita bis zur Arbeit mit Senior*innen.
> **28. – 29.02.2020**
Ort: Esslingen-Zell
Wie kann man lebenslanges Lernen – und damit lebenslange Entwicklung – mit Inhalten füllen? Welches sind die Besonderheiten in Kindheits-, Jugend-, Erwachsenenphase und im Alter? Und was bedeutet in diesem Zusammenhang professionelles Handeln?
Dr. Friederike Höher referiert zu „Resilienz und Dialog in der Bildungsarbeit". Wie können Belastungen in der Bildungsarbeit – sowohl in Schule als auch in der Erwachsenenbildung – entschärft werden?
Workshops zu: Erhöhte Verletzlichkeit der Kinder und Jugendlichen, Mitwirkung von Eltern als Belastungsfaktor, verstärkte Anforderung zu kooperieren, Digitalisierungsfolgen, Notwendigkeit von Empowerment.
Veranstalter: Deutsche Gesellschaft für Transaktionsanalyse e. V.
Anne Huschens, Lehrtrainerin und Lehrsupervisorin für Transaktionsanalyse, Bereich Bildung
Info: www.dgta.de/der-Verband/fachgruppen/bildung/fachtag-2020

Echte Hilfen *für den Alltag.*



Anzahl	Produkt		Mitgliederpreis		Buchhandelspreis
	Exemplare GEW-Jahrbuch 2020 Standardausgabe		13,00 €		25,00 €
	Exemplare GEW-Jahrbuch 2020 Berufliche Schulen		13,00 €		25,00 €
	Exemplare GEW-Jahrbuch 2020 auf CD ROM		13,00 €		25,00 €
	Exemplare 50+ Alternativen zur Vollzeit bis 67		5,00 €		8,00 €
	Exemplare 55+ Die Vorsorgemappe (8. Auflage 2016)		12,00 €		20,00 €
	Exemplare Steuererklärung		6,00 €		10,00 €
	Kindheitspädagogik: Qualifizierung und Praxisfelder		5,00 €		8,00 €
	Eltern-Jahrbuch 2019/2020	(Mitglieder und Nicht-Mitglieder)			13,00 €
	Eltern-Jahrbuch 2019/2020 als CD-ROM	(Mitglieder und Nicht-Mitglieder)			13,00 €

Preise inkl. MwSt. und zzgl. Versandkosten.

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

Datum, Unterschrift:

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**

MIT DER GEW ZUR didacta

Grafik: IkonStudio / iStock

24.–28. MÄRZ 2020
MESSEGELÄNDE STUTTGART

HALLE 5 | STAND 5A71 | FÜR SCHULEN
HALLE 4 | STAND 4B80 | FÜR KITAS

Informationen zum Arbeitsplatz in Kitas, Schulen, Hochschulen und zur Weiterbildung. Im Messe-Café der GEW in Halle 5 gibt es Kaffee. **NEU!** Theke der Jungen GEW für alle Fragen rund um den Berufseinstieg und das Referendariat. Fotobox und Powerbank zum Handy aufladen.

GEW-Kreise bieten Busfahrten an.
Eintrittskarten werden bezuschusst.

ISSN 0944-937X