

Betrug bei der Arbeitszeit der Lehrkräfte

Erhöhung wird durch freie Tage nicht ausgeglichen.

von Ilse Schaad, Leiterin des Referats Angestellten- und Beamtenrecht

Am 22. Juli hat der Senat eine neue Arbeitszeitverordnung erlassen, die am 1. August 2003 in Kraft tritt und die Arbeitszeit der BeamtInnen wieder von 42 auf 40 Stunden reduziert. Die GEW BERLIN hat die Rücknahme der Arbeitszeitverlängerung begrüßt, allerdings scharf kritisiert, dass die Lehrkräfte davon ausgenommen werden, obwohl ihnen ebenfalls das Urlaubs- und Weihnachtsgeld gekürzt bzw. gestrichen wurde. Übrig bleibt in 2003 ein Weihnachtsgeld von 640 Euro (Versorgungsempfänger 320): für Lehrkräfte (A12/A13) eine Kürzung um rund 75 Prozent! Der Senat hatte die Rücknahme der Arbeitszeitverlängerung versprochen, wenn er bei den BeamtInnen durch Kürzung bzw. Streichung von Urlaubs- und Weihnachtsgeld einen entsprechenden Betrag einsparen kann. Bundesrat und Bundestag haben dies inzwischen durch ihre Beschlüsse ermöglicht, der Senat hat deswegen die Arbeitszeitverlängerung rückgängig gemacht – allerdings nicht für Lehrkräfte. Für diese sieht die neue Verordnung lediglich einen „Ausgleich“ in Form von freien Tagen vor. In einem Schreiben vom 29. Juli 2003 an die GEW BERLIN hat der Senator für Inneres, Ehrhart Körting, dazu erklärt:

„Eine Rückführung der Pflichtstundenzahl der beamteten Lehrkräfte auf die Stundenzahl vor dem 8. Januar 2003 ist wegen der erforderlichen Sicherung der Unterrichtsversorgung derzeit nicht möglich. Dennoch wird sich die Arbeitszeitabsenkung auch im Lehrerberreich niederschlagen.

Die Absenkung der Arbeitszeit von 42 auf 40 Wochenstunden bedeutet eine prozentuale Absenkung von 4,76 Prozent. Lehrkräfte unterrichteten im Durchschnitt der letzten fünf Schuljahre an 190 Tagen im Jahr. Wenn man an die Pflichtstundenzahl einen entsprechenden Absenkungsmaßstab anlegen würde, bedeutete dies, dass die Lehrkräfte

180,95 Tage unterrichten müssten, mithin 9,05 Tage im Jahr weniger als bisher. In diesem Zusammenhang wird künftig auf zwei Tage Anwesenheit während

Der Senat kassiert zwei Drittel des Anspruchs.

der Sommerferien (§ 7 Erholungsurlaub) verzichtet und es werden zwei Ausgleichstage im jeweils laufenden Schuljahr gewährt. Der Zeitausgleich soll vor Beginn des Ruhestandes gewährt werden. Bei den angesparten Ausgleichstagen handelt es sich um Unterrichtstage. Ihre Befürchtung, dass diese Tage im Ausgleichszeitraum mit Ferientagen verrechnet werden, ist also unbegründet.

Die Einführung der Verpflichtung zur Dienstleistung in der Schule während

der letzten drei Tage vor Ende der Sommerferien ist vielfach kritisiert worden. Den Schulen sollte durch Anwesenheit aller Lehrkräfte Gelegenheit gegeben werden, sich mit den gemeinsamen Angelegenheiten des Kollegiums in pädagogischen Fragen, mit der Entwicklung eines Schulprogramms und der schulinternen Fortbildung der Lehrkräfte umfassend zu beschäftigen, ohne den einschränkenden Bedingungen des Unterrichts unterworfen zu sein. Dies wird durch die Reduzierung der Anwesenheit auf einen Tag nur noch in geringem Maße möglich sein. Aber gerade in dieser Einschränkung liegt der – echte – Zeitgewinn für die Lehrkräfte.“

Die Kompensation entspricht allerdings im Umfang nicht der Rücknahme der Arbeitszeitverlängerung im übrigen Beamtenbereich. Eine korrekte Kompensation sähe folgendermaßen aus:

Lehrkraft Gymnasium: Erhöhung von 24 auf 26 Stunden/Summe für ein Schuljahr: 2 X 39 Schulwochen = 78 Unterrichtsstunden. Das ergibt 3 Wochen oder 15 Unterrichtstage.

Damit werden die Lehrkräfte dreifach von diesem Senat betrogen:

1. Die Arbeitszeitverlängerung wird nicht zurückgenommen.
2. Angestellte werden von der Potsdamer Tarifierhöhung ausgenommen, BeamtInnen wird Urlaubs- und Weihnachtsgeld auf ein Almosen gekürzt.
3. Bei der Umrechnung der Arbeitszeitrücknahme in freie Tage kassiert der Senat bei einer großen Gruppe zwei Drittel des Anspruchs. ■

ANZEIGE

WEGE - IRRWEGE - UMWEGE

ENTWICKLUNG DER PARLAMENTARISCHEN DEMOKRATIE IN DEUTSCHLAND

DAUER AUSSTELLUNG DES DEUTSCHEN BUNDESTAGES

BERLIN > Deutscher Dom > Gendarmenmarkt

Öffnungszeiten Mi bis So 10 - 18 Uhr > Di 10 - 22 Uhr > Einzelführungen täglich 11 und 13 Uhr > Anmeldungen für Gruppenführungen: Tel. 030 - 22 73 04 31 > EINTRITT FREI

JEDEN 1. DIENSTAG IM MONAT: FILMABEND IM DEUTSCHEN DOM
DER FILMBEGINN IST JEWEILS UM 19 UHR > EINTRITT FREI

Tarifverhandlungen und Lehrerarbeitszeit

Ohne Rücknahme der Arbeitszeiterhöhung gibt es keinen Tarifvertrag.

von Ulrich Thöne, Vorsitzender der GEW BERLIN



Protest auf dem Alexanderplatz. FOTO: TRANSIT/POLENTZ

Am 30. Juni erhielt die GEW BERLIN überraschend einen Telefonanruf, der ver.di-Bundeschef Franz Bsirske habe mit dem Berliner Senat eine Verhandlungsmöglichkeit für einen Tarifvertrag erreicht. In einer eiligst zusammengerufenen Sitzung verständigten wir uns darauf, diese Verhandlungsoption wahrzunehmen. Wir wollten keine noch so geringe Chance auslassen, um zu einer befriedigenden Lösung zu kommen.

Besonders schwierig war dies für die GEW, weil in unserem Organisationsbereich die Senatsvorgabe „Arbeitszeitverkürzung gegen Gehaltseinbuße“ nicht greifen kann. Denn bleibt das Bildungsangebot bestehen, zieht jede Arbeitszeitverkürzung Neueinstellungen zwingend nach sich mit der Folge, dass der gewünschte Spareffekt nicht erreicht werden kann. Seit dem 30. September 2002 propagiert der Senat den Slogan „Lohnkürzung gegen Arbeitszeitverkürzung“ und seit diesem Tag halten wir dem Senat entgegen, dass diese Ankündigung für den Bildungsbereich eine Mogelpackung ist. Und mit der Arbeitszeiterhöhung vom 8. Januar kam bei uns erst recht die Befürchtung auf, dass diese Erhöhung bestehen bleibt, um damit den Ausgleich für die geplanten finanziellen Kürzungen zu „bezahlen“.

Zwei Tage haben wir intensiv verhandelt, aber die Senatsvertreter wollten über die Lehrerarbeitszeit nicht sprechen: dies sei eine beamtenrechtliche Frage und hätte in Tarifverhandlungen nichts zu suchen. An dieser Stelle drohten die Verhandlungen zu scheitern. Wahrscheinlich wäre es besser gewesen, hätten wir, um ein Zeichen zu setzen, die Verhandlungen an dieser Stelle unterbrochen.

Beiden Seiten war völlig klar, dass hier ein nicht geklärter tiefer Gegensatz besteht. Im weiteren Verlauf wurde dann der Eindruck erweckt, dass über die beamtenrechtlich zu klärende Frage der Lehrerarbeitszeit zu einem späteren Zeitpunkt verbindlich verhandelt werde.

Im Folgenden wurde nach Wegen gesucht, wie bei den Angestellten im Bildungs- und Lehrerbereich durch eine echte Arbeitszeitverkürzung ein Ausgleich für die geplante Lohnkürzung gefunden werden kann. An dieser Stelle wurde deutlich, dass mit diesem Tarifvertrag sehr ge-



Protestkundgebung der GEW BERLIN gegen den Arbeitszeitbetrug am 15. August 2003.

gensätzliche Erwartungen verbunden waren. Er sollte zu kräftigen Einsparungen führen, er sollte bestehende Tarifverträge nicht aushebeln und gleichzeitig Hilfestellung für sachliche Lösungen sein sowie jungen Leuten eine Chance auf einen Arbeitsplatz bieten. Das alles ist möglicherweise in einer von den Gewerkschaften angestrebten solidarischen Konferenz über die Konsolidierung des Berliner Haushalts als Vereinbarung möglich, aber im Rahmen eines Tarifvertrages schwer unterzubringen.

Die gemeinsame Tarifkommission gab dem erreichten Zwischenergebnis ihre grundsätzliche Zustimmung. Anschließend betonten dann die Senatsvertreter noch einmal ausdrücklich, im Rahmen dieser Tarifverhandlungen nicht über beamtenrechtliche Regelungen sprechen zu wollen. Das könne erst im Anschluss geschehen. Deswegen wurde nur – aber immerhin – vereinbart, dass bei einer Übertragung des Ergebnisses auf die BeamtInnen über eine nicht diskriminierende Arbeitszeitrücknahme auch für LehrerInnen verhandelt werden müsse. Dem hat Klaus Wowerit zugestimmt. Gewissermaßen als finanzwirksamer deutlicher Merkposten wurde vereinbart, für die in Aussicht genommene Arbeitszeitverkürzung bei den angestellten LehrerInnen als Ausgleich Neueinstellungen zum 1.8.03 vorzunehmen. Allen Beteiligten war klar, dass dadurch der künstliche Überhang, der durch die Arbeitszeitverlängerung im Januar geschaffen worden ist, erhöht würde. Dies macht nur dann einen Sinn, wenn dieser Überhang durch die Rücknahme der Arbeitszeitverkürzung vom Januar wieder aufgehoben wird.

Zur Pressekonferenz gab es keine gemeinsam formulierten Eckpunkte der Verhandlungen. Über-



15. August auf dem Alexanderplatz.

FOTO: TRANSIT/POLENTZ

raschend deutlich warb der Regierende Bürgermeister für den Tarifvertrag auch mit dem Hinweis auf die Neueinstellungen, die dieser Vertrag zusätzlich ermöglichen.

Fataler Weise aber erweckte er im übrigen den Eindruck, dass in den Tarifverhandlungen auch über die Übertragung für den Beamtenbereich mit dem Ergebnis verhandelt worden sei, dass eine Rücknahme der Arbeitszeitverlängerung für Lehrkräfte nicht möglich sei.

Kaum einen Tag später dementierte der Senat die Absicht, zum 1.8. 2003 zusätzlich einstellen zu wollen. Gleichzeitig wollte er von Verhandlungen über die Lehrerarbeitszeit nichts mehr wissen. Er brüskierte so die GEW und die ganze Tarifgemeinschaft. Alle beteiligten Gewerkschaften erklärten deshalb noch einmal öffentlich, dass beide Punkte zu den vereinbarten Eckpunkten für einen Tarifvertrag gehörten und forderten den Senat auf, sich an die getroffene Vereinbarung zu halten.

In den nachfolgenden Wochen hat es eine Reihe von Gesprächen und Verhandlungen gegeben. Es gibt einen Tarifvertragsentwurf, der den Gewerkschaften zur Unterschrift vorliegt. Ausgenommen ist aber der Lehrerbereich, weil der Senat nicht bereit ist, die Arbeitszeitverlängerung zurückzunehmen. Hier gibt es keinen Vertragsentwurf und es bleibt alles beim alten.

Wir werden deshalb alle gemeinsam und solidarisch weiter für die Rücknahme der Arbeitszeitverlängerung für LehrerInnen kämpfen müssen, um nicht nur unsere Überlastung zu mindern und damit für mehr Qualität in den Schulen zu sorgen, sondern auch, um 1.460 jungen KollegInnen eine dauerhafte Chance auf einen sicheren Arbeitsplatz zu eröffnen. ■

Der neue Tarifvertrag in Kürze

Kündigungsschutz, Arbeitszeitverkürzung und weniger Geld.

von Ilse Schaad, Leiterin Referat Angestellten- und Beamtenrecht

Mit dem Tarifvertrag werden im öffentlichen Dienst Berlins betriebsbedingte Kündigungen bis Ende 2009 ausgeschlossen und die Beschäftigten erhalten rückwirkend die im Potsdamer Tarifvertrag vorgesehenen Erhöhungen: Von Januar bis Juli 2003 monatlich 2,4 Prozent zuzüglich einer Einmalzahlung von maximal 185 Euro bzw. 166 Euro (Ost). Auf der Basis der Erhöhung vermindert sich das Gehalt ab dem 1. August 2003 um 8, 10 oder 12 Prozent – sofern der Beschäftigungsumfang über einer halben Stelle liegt. Die Gehaltsminderung soll ausgeglichen werden mit einer Verminderung der Arbeitszeit. Dazu wird die Wochenarbeitszeit von 38,5 bzw. 40 (Ost) im Organisationsbereich der GEW BERLIN auf 38 Stunden herabgesetzt. Der Restausgleich soll über freie Tage bzw. über ein Arbeitszeitkonto erfolgen. Der AZV-Tag entfällt. Darüber hinaus sollen für zwei Jahre die Gehaltsanhebungen über die Lebensaltersstufen jeweils um die Hälfte gekürzt und die Gehaltszahlung ab Dezember 2003 von der Mitte des Monats auf das Ende verschoben werden. Das Weihnachtsgeld wird aber am 1.12. ausgezahlt.

Im Januar und im Mai 2004 erhöht sich das Gehalt noch einmal um jeweils 1 Prozent. Im November 2004 gibt es eine weitere Einmalzahlung in Höhe von 50 bzw. 46,25 Euro (Ost).

Entsprechend der Absenkung reduzieren sich die Grundvergütung, der Ortszuschlag und die allgemeine Zulage sowie das Weihnachtsgeld. Die Absenkung schlägt sich auch in der Altersversorgung nieder. Lediglich in der VBL und nur für vor 1948 Geborene wird die Minderung durch eine Arbeitgeberleistung ausgeglichen.

Beschäftigte mit halber Stelle und mit im Arbeitsvertrag festgelegter fester Wochenstundenzahl (ohne Gleitklausel) sind von den Kürzungen ausgenommen. Die Kürzung darf nicht dazu führen, dass der Beschäftigungsumfang unter eine halbe Stelle fällt. Da Lehrkräfte aus dem Tarifvertrag ausgenommen wurden, wirkt der alte Tarifvertrag: sie erhalten weder eine Erhöhung noch eine Reduzierung des Gehalts, die Arbeitszeiterhöhung bleibt bestehen.

Beamte sind ohnehin nicht in Tarifverhandlungen einbezogen. Für die verbeamteten Lehrkräfte bleibt es bei der Stundenerhöhung. Zusätzlich wird ihnen aber das Weihnachtsgeld gekürzt und vom nächsten Jahr an das Urlaubsgeld gestrichen. Geplant sind weitere Einschnitte in der Beihilfe. BeamtInnen erhalten aber die Potsdamer Einkommenssteigerung, jedoch mit einer Verzögerung von drei Monaten sowie die Einmalzahlungen. ■

Weitere Infos: www.gew-berlin.de

► gungen konzentriert in belasteten Stadtteilen. In ihrem Lebensumfeld häufen sich Armut und andere soziale Probleme und werden zu den eigentlichen Erziehern. Die soziale Polarisierung auf der Stadtteilebene spiegelt sich in den Übergängen nach Klasse 4 wider. Während es im privilegierten Essener Süden so gut wie keine Hauptschulnachfrage mehr gibt, ist es im Essener Norden normal, zur Hauptschule zu gehen. Die Übergangquoten zur Hauptschule wären dort noch höher, wenn es in diesen Stadtteilen keine Gesamtschulen gäbe.

In diesen Stadtteilen wächst mit dem Hauptschulbesuch das Risiko, keinen Schulabschluss zu bekommen. Während die Quote der SchulabgängerInnen ohne Abschluss in NRW bei 6,5 Prozent liegt, wenn man das Ruhrgebiet rausrechnet, bewegt sich die Quote in den Ruhrgebietstädten weit darüber. Gelsenkirchen hat eine Quote von 10,1

Prozent, Duisburg von 9,2 Prozent und Oberhausen von 8,9 Prozent. Kleinräumige Daten auf Stadtteil- und Quartiersebene, die in der Regel entweder nicht erhoben oder nicht veröffentlicht werden, liegen in den belasteten Sozialräumen weit darüber. In Ballungsräumen ist die Hauptschule längst „gekippt“. Sicheres Indiz dafür: Die Lehrerstellen in den Hauptschulen können nicht mehr besetzt werden, weil es niemanden mehr freiwillig dorthin zieht.

Wenn die Politik trotzdem am Status Quo festhält, dann nicht im In-

teresse der HauptschülerInnen, denn für diese ist das Lernmilieu Gift. Hauptschulen werden unter Bestandsschutz gestellt, damit Gymnasien und Realschulen ihre SchülerInnen selektieren können. Der Ausdruck „Rückläufer“ ist bewusst irreführend. Er lenkt davon ab, dass die Jugendlichen gegen ihren Willen abgeschoben und nach unten durchgereicht werden zu einer weniger anspruchsvollen Schulform.

In einer Großstadt wie Gelsenkirchen hat ein typisches Gymnasium von den im Schuljahr 94/95 aufgenommenen SchülerInnen am Ende der Klasse 10 ein Drittel der gemeinsam gestarteten Schülerschaft „verloren“, während in einer typischen Hauptschule sich in demselben Zeitraum die ursprüngliche Schülerschaft um fast 50 Prozent vergrößert hat. Was es für die SchülerInnen der aufnehmenden Klassen an Hauptschulen bedeutet,

dass sie die Abgeschobenen integrieren sollen, darüber fehlen empirische Untersuchungen. Aber LehrerInnen beklagen sich darüber, dass dieser unfreiwillige Zuwachs an „Gescheiterten“ für bestehende Klassen eine Störung und weitere Belastung bedeutet.

Sonderschule behindert Integration

Traditionell zuständig für die Ärmsten der Armen sind seit eh und je die Sonderschulen für Lernbehinderte. Inzwischen sind sie auch die Schule der Migranten aus bildungsfernen Elternhäusern geworden. Anstatt auf ihre Sprachprobleme zu reagieren, hat man diese als Lernbehinderung umdefiniert. Die Leistungsergebnisse für diese Gruppe sind erschreckend. In den letzten zehn Jahren ist nicht nur die Zahl der SchülerInnen mit einer anderen Herkunftssprache in den Sonderschulen gestiegen, sondern auch die Zahl derer, die diese Schule mit leeren Händen verlassen.

Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass inzwischen über ein Drittel von ihnen die Sonderschule ohne Schulabschluss verlässt, während es Anfang der 90er Jahre „nur“ ein Viertel war. Sie durchlaufen das vergleichsweise kosten trächtige Sonderschulsystem mit dem Erfolg, dass sie direkt in teure, aber perpektivlose Maßnahmenkarrieren einmünden.

Die Blockade der Politik schadet der Gesellschaft

Alles in allem steht empirisch fest und wird durch PISA untermauert, dass die Kompetenzdefizite, die die Wirtschaft und die Betriebe an Jugendlichen beklagen, gesellschaftlich erzeugt und verfestigt werden durch die institutionelle Segregation im Schulsystem. Dies hat der Baden-Württembergische Handwerkstag offenkundig verstanden, wenn er eine gemeinsame Schulzeit für alle SchülerInnen bis Klasse 9 fordert.

Dagegen hält die Politik selbst in Zeiten knapper Kassen an dem teuren Apartheid-System fest. Sie bezahlt als Ablass obendrauf die Kosten für nachsorgende Maßnahmen nach dem Scheitern an dem Schulsystem. Dabei hat sie nicht im Blick, dass die Kosten für Benachteiligtenprogramme aber nur ein Teil der lebenslangen gesellschaftlichen Kosten sind, die eine lebenslange Ausgrenzung dieser großen Gruppe von Jugendlichen aus der Wissensgesellschaft nach sich ziehen wird. Ganz zu schweigen von den unkalkulierbaren Folgen eines möglichen sozialen Flächenbrands in den Großstädten.

Wohlgemerkt, hier wird nicht der Streichung der Benachteiligtenförderung für SchulabgängerInnen das Wort geredet. Hier wird dafür plädiert, die Ursachen für das Scheitern wirksam zu bekämpfen. Im Interesse der Betroffenen und der Gesellschaft muss daher der DGB mit Unterstützung der GEW bei der Reform des Berufsbildungssystems die Schulreform mitdenken und nachdrücklich mit einfordern. ■



Ausbildung im Berufsbildungswerk des DGB.

FOTO: MATHIAS THURM

Jugend in der Warteschleife

Jahr für Jahr das Gleiche: Die Ausbildungsplätze der Berliner Wirtschaft reichen nicht aus.

von Rosemarie Pomian, Leiterin des Referats berufliche Bildung und Weiterbildung

Wo bleibt der Gestaltungswille in Sachen Berufsausbildung? Die Betriebe erklären über ihre Verbände und die Kammern, sie würden es nicht schaffen, allen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz anzubieten. Aber sie können die Zahl der Ausbildungsplätze noch nicht einmal halten, obwohl sich die Zahl der ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen erhöht. Während im Schuljahr 1999/2000 noch 23.120 SchülerInnen mit einem Ausbildungsvertrag neu in die Berufsschule aufgenommen wurden, sind es im laufenden Schuljahr nur noch 19.940. Gleichzeitig ist die Zahl der Jugendlichen in den anderen Bildungsgängen der Oberstufenzentren kräftig angestiegen (siehe Tabelle).

Spätestens wenn die Jugendlichen diese Bildungsgänge abgeschlossen haben, erscheinen sie wieder als Nachfragende auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Einige von ihnen werden vom Bildungswerk der Berliner Wirtschaft in MDQM II aufgenommen, einer Ausbildung beim Bildungsträger, die mit einer Kammerprüfung endet und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und Mitteln des Landes Berlin finanziert wird, andere wechseln in die dreijährige Berufsfachschule mit einer Kammerprüfung als Abschluss oder in die zweijährige oder dreijährige Berufsfachschule, die mit einer staatlichen Prüfung abschließt. Die Kosten, die dem Land Berlin für diese Bildungsgänge im 11. Schuljahr und für die anderen Ausbildungsmöglichkeiten entstehen, trägt der Steuerzahler.

Kritische Bestandsaufnahme nötig

Seit Jahren fordert die GEW BERLIN von der Senatsbildungsverwaltung ein schlüssiges und langfristig tragendes Konzept für die berufliche Bildung. Zum Beispiel könnte der Senat Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz, aber mit einem mittleren Bildungsabschluss der allgemeinbildenden Schule eine Anschlussausbildung anbieten. Vorstellbar wäre eine Aufnahme in eine dreijährige vollschulische Ausbildung mit einem Abschluss gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HWO); oder eine Aufnahme in eine dreijährige kooperative Ausbildung Schule/Betrieb, Verbundausbildung oder Schule/Träger mit einem Ausbildungsvertrag, wobei das erste Ausbildungsjahr vollschulisch erfolgt.

Jugendlichen ohne mittleren Schulabschluss, die nicht eine Ausbildung an einer anderen Berufsfachschule beginnen, sollte im 11. Schuljahr ein Platz im Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) an einer berufs-

bildenden Schule angeboten werden. Das erfolgreiche Durchlaufen des BGJ ermöglicht den Wechsel in eine staatlich finanzierte Ausbildung oder – was wir uns natürlich alle wünschen – in einen klassischen dualen Ausbildungsplatz. Der erfolgreiche Abschluss des BGJ ist sowohl auf die staatlich finanzierte als auch auf die betriebliche Ausbildungszeit anzurechnen.

Für Jugendliche, die den mittleren Schulabschluss nicht schaffen, müssen sinnvolle Maßnahmen angeboten werden, die das Ziel verfolgen, sie ausbildungsfähig zu machen und ihnen den Schritt über die erste Schwelle in den Ausbildungsmarkt zu ermöglichen. Dazu müssen die verschiedenen Trägern der Jugend- und Jugendberufshilfe eng zusammenarbeiten. Für diese Jugendlichen brauchen wir kleine überschaubare Lerngruppen, „produktives Lernen“, sozialpädagogische Betreuung und mehr Zeit für die Ausbildung.

Konzept für berufliche Bildung fehlt

Es ist unabdingbar, dass im Land Berlin endlich eine kritische Bestandsaufnahme sämtlicher Sondermaßnahmen und Warteschleifen stattfindet. Alle Maßnahmen, die nur zum „Überwintern“ und zur Beschönigung der Arbeitslosenstatistik dienen, sind einzustellen. Entscheidend ist, dass unsere Jugendlichen nicht sinnlos von einer Ersatzmaßnahme in die andere geschickt werden, vom VZ 11-Lehrgang in eine BV-Maßnahme (Arbeitsamtsfinanzierung, also von den Beitragszahlenden) oder die einjährige Berufsfachschule (finanziert von der SteuerzahlerIn) wechseln und dann in die zweijährige Fachoberschule, weil immer noch kein Ausbildungsplatz gefunden werden konnte. So lange es die Wirtschaft nicht schafft, für die Berliner Jugendlichen in ausreichender Zahl Ausbildungsplätze zu schaffen, muss sie als Nutznießer all der staatlichen Maßnahmen auch an den Kosten beteiligt werden. Wer nicht ausbildet, soll dafür nicht auch noch belohnt werden. ■



FOTO: TRANSIT

BILDUNGSGÄNGE	SCHULJAHR 1993/94	SCHULJAHR 2002/03
BV-Lehrgänge (Teilzeit)	1.934	3.095
BB 10/BV 10-Lehrgänge (Vollzeit)	1.836	1.281
VZ 11 (inklusive VZ für Behinderte)	1.810	1.405
MDQM I (Modellversuch; wie VZ 11, aber Teilzeit)	<i>Wird erst seit 1998/99 angeboten</i>	1.190
einjährige OBF	1.302	5.204

Produktives Lernen

Die Bildungsform des Produktiven Lernens ist eine Alternative zum traditionellen Schulsystem.

von Jens Schneider, Hochschullehrer an der FU Berlin und Leiter des IPLE*

Die Bildungsform des Produktiven Lernens entstand vor 20 Jahren. In der Stadt-als-Schule wurde diese Bildungsform unter dem Namen Praxislernen entwickelt und erprobt. Seit 1992 wurde Produktives Lernen international und in Schulversuchen in Berlin, Brandenburg und Sachsen-Anhalt verbreitet. Eine internationale Vereinigung, die der wirtschaftlichen Entwicklung dienen will, muss sich in der sich rasch verändernden Welt dafür interessieren, ob die nachwachsende Generation fähig sein wird, ihr Leben zu bewältigen und insbesondere die Fähigkeiten entwickelt, die – soweit voraussehbar – die Wirtschaft künftig von ihr verlangt. Deshalb prüft sie nicht schulisches Wissen, sondern sie prüft – soweit dies durch Simulation möglich ist – Handlungskompetenzen in komplexen Situationen. In dieser Prüfung von 15-jährigen SchülerInnen aus 32 Ländern, wiesen die deutschen SchülerInnen im Durchschnitt besonders schlechte Ergebnisse auf; deutsche Schulen scheinen ihre SchülerInnen demnach besonders schlecht auf ihr künftiges Leben vorzubereiten.

Das Produktive Lernen hat die Vorbereitung der SchülerInnen auf ihr (individuelles) Leben und auf ihre berufliche Tätigkeit in das Zentrum seiner Pädagogik gestellt. Indem die SchülerInnen in zwei Jahren in der Regel an sechs unterschiedlichen Praxisplätzen ihrer Wahl tätig werden und ihre Erfahrungen schulisch vor- und nachbereiten, lernen sie keine Schulfächer um ihrer selbst willen, sondern sie lernen, (schulisches) Wissen für Tätigkeiten im „wirklichen Leben“ und den praktischen Zusammenhang, in dem diese stehen, zu verwenden.

Individuelle Förderung statt Auslese

Die PISA-Studie hat festgestellt, dass Deutschland das Land ist, in dem das Schulsystem im höchsten Maße selektiv ist. Diejenigen Länder, die besonders gut abschnitten, vereinigen alle schulischen Leistungsniveaus bis zum Ende der Schulpflicht unter einem Dach. Das Produktive Lernen nimmt jede Schülerin und jeden Schüler in das 8. oder 9. Schuljahr auf, die bereit ist, in der angebotenen Weise zu lernen; das Leistungsniveau spielt bei der Aufnahme in das Produktive Lernen keine Rolle. Die Erfahrungen zeigen, dass das Produktive Lernen geeignet ist, SchülerInnen auf jedem Leistungsniveau zu fördern. Insbesondere erreicht ein erheblicher Teil der SchülerInnen, denen in der Regelschule vorausgesagt wurde, kei-

nen Schulabschluss der 9. Klasse zu erhalten, im Produktiven Lernen den Realschulabschluss.

Die PISA-Studie hat festgestellt, dass ein gutes „Schulklima“ in engem Zusammenhang mit dem Bildungserfolg steht. Die befragten deutschen SchülerInnen erlebten ihren Schulalltag im Durchschnitt als besonders wenig motivierend und fördernd. Das Produktive Lernen ermöglicht und verwirklicht ein besonders positives Interaktionsklima zwischen SchülerInnen und PädagogInnen wie auch der SchülerInnen untereinander. Durch die Individualisierung kann jede SchülerIn ihren Interessen und Neigungen nachgehen, ihre Stärken erfahren und ihre Schwächen dadurch akzeptieren, reduzieren und kompensieren; jede SchülerIn wird mit ihrem Leistungsniveau akzeptiert und gleichzeitig darin unterstützt, dieses zu steigern. Einen wesentlichen Beitrag dafür leistet die individuelle Beratung. Leistungsvergleiche und damit Konkurrenzen der SchülerInnen untereinander, die in der traditionellen Schule erheblichen Anteil an schlechten Beziehungen zwischen den Personen und an Aggressionen haben, treten im Produktiven Lernen in den Hintergrund.

Autonomie statt Reglementierung und Kontrolle

In der PISA-Studie hat sich gezeigt, dass das Maß an Entscheidungen, die von den an Schule Beteiligten selbst getroffen werden können, mit den Lernergebnissen eng zusammenhängt. Deutschland gehört nach der PISA-Studie zu den Ländern, in denen der einzelnen Schule besonders wenig Autonomie und Partizipation gewährt wird.

Im Produktiven Lernen gibt es ein hohes Maß an Entscheidungsautonomie und Partizipation. Die SchülerInnen können, ja müssen geradezu, kontinuierlich Entscheidungen darüber treffen, wo sie tätig werden wollen, welche Fragen sie interessieren und welche Themen sie bearbeiten möchten, auf welche Weise sie ihren Fragen und Themen nachgehen wollen und wie sie ihre Ergebnisse präsentieren wollen und bewerten. Die SchülerInnen und die PädagogInnen entscheiden darüber, wer am Produktiven Lernen teilnimmt, die PädagogInnen kooptieren ihre KollegInnen.

Die PISA-Studie hat festgestellt, dass in Deutschland die SchülerInnen in den genannten Bereichen vergleichsweise wenig können. Dabei geht es nicht um das fachliche Wissen allein, sondern um die Verwendung in entsprechenden Situationen. Es wird von „Kompetenz“ und von „grundlegen-

dem Verständnis“ gesprochen. Das Produktive Lernen ist von seiner Methodik her darauf angelegt, im „wirklichen Leben“, insbesondere in berufspraktischen Situationen fachliche Mittel zum Verständnis von Ereignissen und Vorgängen zu nutzen: Wie kann ich Sprache nutzen, um mir am Praxisplatz mündliche und schriftliche Informationen zu verschaffen und davon Gebrauch zu machen? Wozu dienen Zahlen, wozu die Rechenoperationen, wozu geometrische Figuren und Erkenntnisse? Was haben das Hebelgesetz und die Funktionen der Wirbelsäule mit dem Einräumen von Regalen zu tun? Hier erzwingt die Methodik, nämlich fachliches Wissen und Können zur Lösung von praktischen Problemen zu verwenden, am jeweiligen Stand der Fähigkeiten der Lernenden anzusetzen; hier entsteht das Bedürfnis nach entsprechenden Fähigkeiten, und die Jugendlichen können die Wirksamkeit ihres Lernens jeden Tag überprüfen und gezielt verbessern.

ne Fülle von curricularen Materialien. Standards für die verschiedenen Bildungsteile wurden formuliert. An dieser stetigen Weiterentwicklung des Produktiven Lernens und ihrer Evaluation waren die PädagogInnen der Projekte Produktiven Lernens maßgeblich beteiligt (Selbstevaluation).

Die Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses und der professionellen Kompetenzen der PädagogInnen wurde von Anfang an in den Mittelpunkt der Entwicklung der Schulversuche gestellt. Die PädagogInnen nehmen an einem Weiterbildungsstudium teil. Schwerpunkt dieses Studiums sind z. B. Beratungskompetenzen, Kompetenzen der Gruppenarbeit, der Entwicklung individueller Curricula, der Erschließung der Praxis für Bildungsprozesse. ■

* IPLE= Institut für Produktives Lernen in Europa. Weitere Infos und Kontakt über www.iple.de oder Tel. 030/2 17 92-0.

Förderung von Bildungsbenachteiligten

Bei SchülerInnen mit Bildungsdefiziten, aber auch mit „besonderen Begabungen“ sollen Schule und Jugendhilfe zusammenarbeiten. Es ist schon dargestellt worden, dass Produktives Lernen ein hohes Maß an Individualisierung nicht nur ermöglicht, sondern notwendig macht, indem die SchülerInnen in individuellen Curricula ihre Praxis und ihre Lernthemen wählen. Damit können sie ihren besonderen Neigungen und Begabungen nachgehen. In Ergänzung ihres schulischen Curriculums nutzt das Produktive Lernen nach dem Prinzip „die Stadt als Schule“ alle außerschulischen Bildungsangebote, die für die SchülerInnen erreichbar sind. Gleichzeitig mit den Schulprojekten wurden außerschulische Projekte Produktiven Lernens eingerichtet, die insbesondere bei der Vorbereitung der Berufswahlentscheidung helfen.

In das Produktive Lernen können SchülerInnen mit jedem schulischen Leistungsstand eintreten, denn diese Methodik ist auf jedem Bildungsniveau nutzbar und wirksam. Die Bildungspolitik hat zunächst zugelassen, Produktives Lernen nur SchülerInnen anzubieten, die nachweislich im Regelunterricht gescheitert waren oder zu scheitern drohen; inzwischen können SchülerInnen mit jedem Bildungsniveau am Produktiven Lernen teilnehmen, und es können alle Abschlüsse der mittleren Schulstufe erreicht werden. Es hat sich gezeigt, dass SchülerInnen, denen zu fast 100 Prozent ein schulisches Scheitern prognostiziert wurde, im Produktiven Lernen zu 70 bis 80 Prozent Schulabschlüsse erreichen, darunter zu 10 Prozent den Realschulabschluss.

Das Produktive Lernen hat seit Beginn der Berliner Schulversuche im Schuljahr 1996/97 in differenzierten jährlichen Evaluationen ihre jeweiligen Bildungsergebnisse und die dafür eingesetzte Methodik und Pädagogik dokumentiert, ausgewertet, überprüft und bei der Überarbeitung ihrer Konzeption berücksichtigt. Die PädagogInnenteams wurden dabei wissenschaftlich begleitet und beraten. Es entstanden ein Curriculum-Rahmen und ei-



Azubi-Wettbewerb in Brandenburg: Filetieren einer Forelle.

FOTO: TRANSIT/POLENTZ

- Pflichtstunden. Unterrichtsausfall, nicht genutzte Zeitbudgets, z.B. in der Zeit nach den Prüfungen gehen nicht einfach unter, sondern bleiben im Arbeitszeitkonto. Andererseits: Vier KollegInnen im Sportausschuss erhalten für ihre Sitzungen je 10 Stunden. Sie können also fünf Sitzungen à 2 Zeitstunden daraus finanzieren. Die Gesamtkonferenz kostet für 60 Lehrkräfte 60x3 Stunden. Die Durchführung des Sportfestes unter Beteiligung von 25 Lehrkräften kostet 25 x 5 Stunden. 10 KlassenlehrerInnen erhalten für die Durchführung von Elternabenden je 3 Stunden, der Einführungstag kostet pro Klasse für zwei Lehrkräfte 5 Unterrichtsstunden à 119 Minuten.

Die Zeitbudgets sind in einem dicken Katalog niedergelegt, der mit den Gewerkschaften abgestimmt ist. Die Buchführung übernimmt die Ver-

ständiglich ist wie Tafel und Kreide. Die offene Lernatmosphäre kann auf diesem Hintergrund glaubhaft er- und gelebt werden. Hier haben wir viel aufzuholen, aber wir sind dran: Die Berliner OSZ sind bereits mitten im Prozess der Umgestaltung der Lernformen, an deren Ende möglicherweise der „offene Lernraum“ als Synonym des selbstgesteuerten, partnerschaftlichen Lernens stehen könnte. Die Lernfelddebatte wird diesen Vorgang beschleunigen.

Veränderung der Schulfinanzierung: Die dänische Schule ist eine wirtschaftlich selbstständige Organisation. Sie verfügt über einen eigenen Haushalt, ein eigenes Controlling, eigenes Personal. Sie lenkt daher ihre Geschicke im wesentlichen selbst. Sie kann Ausgaben eigenverantwortlich tätigen und verhält sich daher wirtschaftlich. Sie kann für ihre Leistungen Einnahmen erzielen und entfaltet daher Kreativität und Phantasie. Volle Verantwortung bedeutet aber – und das ist die andere Seite der Medaille – volles Risiko. Eine dänische Schule kann pleite gehen. Ein dänischer Lehrer kann seinen Arbeitsplatz verlieren, sein Berliner Kollege – noch – nicht. Ist das eine ohne das andere zu haben? Ist ein hohes Maß an Autonomie mit (Arbeitsplatz-) Sicherheit vereinbar oder schließt es sich gegenseitig aus? Ich halte es für lohnend, eine Synthese von Autonomie und Sicherheit, ein ausgewogenes Verhältnis Markt und Staat zu wagen, auch wenn der Zeitgeist in eine andere Richtung weisen sollte. Mit dem „Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule“ geht Berlin jetzt erste Schritte.

Veränderung der Arbeitszeit der Lehrkräfte: Dänische Lehrkräfte arbeiten – wie alle Arbeitnehmer – regelmäßig 38,5 Stunden in der Woche, bei sechs Wochen Urlaub und Anspruch auf bezahlte Feiertage. Sie brauchen sich vor niemandem für das nachmittägliche Tennisspiel rechtfertigen und sich von keinem als Halbtags-Jobber verspotten lassen. Ihre Arbeitszeit ist zwischen den Sozialpartnern abgestimmt und das Gefühl, Freizeit zu investieren, ist ihnen fremd. Ein solches Arbeitszeitmodell halte ich für reizvoll. Von der Bereitschaft, ähnliche Wege zu gehen, ist die Berliner Lehrerschaft jedoch meilenweit entfernt. Zu viele Stolpersteine und Konflikte lauern in der Debatte. Doch: Wovor haben wir bei 26 Pflichtstunden eigentlich Angst?

OSZ weiterentwickeln

Die Oberstufenzentren als schulische Großform haben zweifellos die Kraft, sich zu selbstständigen Kompetenzzentren weiterzuentwickeln. Die Konzentration der Standorte zu regionalen Bildungszentren, wie sie Dänemark besitzt, ist in Berlin bereits vor 25 Jahren erfolgt. Die dadurch vollzogene Fokussierung von Wissen und Ressourcen muss ergänzt werden durch Budgetverantwortung und Loslassen von Seiten der Schulaufsicht. Die Oberstufenzentren könnten auf diese Weise weitere 25 Jahre ihre bedeutende Rolle in der Bildungslandschaft in öffentlicher Verantwortung wahren. ■



Ausbildung zur Friseurin.

FOTO: TRANSIT/POLENTZ

waltung aufgrund von Stundenzetteln, die die Leitungskräfte abzeichnen. Die Lehrkräfte erhalten monatliche Abrechnungen.

Die Haltung der dänischen KollegInnen: Das System ist kompliziert, der damit verbundene Aufwand äußerst lästig. Andererseits hat niemand das Gefühl, in die außerunterrichtlichen Aufgaben die eigene Freizeit zu investieren. Die Arbeitszeitgerechtigkeit scheint höher zu sein als beim Berliner System der Pflichtstunden und darauf aufbauenden, zentral vorgegebenen Anrechnungs- und Ermäßigungstatbeständen. Und vor allem: Die Dänen halten weniger Unterrichtsstunden und arbeiten allein dadurch entspannter. Obwohl die dänischen Lehrkräfte deutlich weniger verdienen als die deutschen, sind die Bildungskosten daher wesentlich höher als bei uns.

Von Dänemark lernen!?

Veränderung der Unterrichtsarbeit: Die dänische Lernkultur begreift Schule als einen kultivierten Ort, an dem Ästhetik so wichtig und so selbstver-

Wer spricht schon über zusätzliche unbezahlte Lehrerarbeit

Das schlechte Ansehen der Lehrkräfte beruht auf Unkenntnis.

Von Imke Fischbeck-Griese, Lehrerin an der Werner-v.-Siemens-Schule



FOTO: PRIVAT

Corinna, Johannes und Nicoletta, die gerade ihr Abitur ablegen, sind hervorragende MusikerInnen. Alle haben den Wunsch, sich auf ihrer Abiturfeier auch musikalisch von ihrer Schule zu verabschieden und so wurde verabredet, dass Corinna eine Arie singen wird – von Nicoletta und Johannes begleitet. Schön, dass es solche Wünsche überhaupt an einer Schule gibt – wunderbar für mich, an einer solchen Schule Musiklehrerin zu sein! Die nötigen Proben wurden außerhalb meiner Arbeitszeit, also unbezahlt durchgeführt, und wenn Corinna bei der Abiturfeier hoffentlich nicht erkältet ist und singen kann, werden die drei den wohlverdienten Applaus erhalten.

Im September wollen SchülerInnen des 11. Jahrgangs im Rahmen der Theater-Arbeit unbedingt ein Musical auf-führen. Der anleitende Lehrer folgte dem Wunsch der SchülerInnen, bat aber um Unterstützung bei der Erarbeitung der Songs. Die SchülerInnen sind mit Feuereifer bei der Sache und es ist eine Freude, ihnen zu helfen. Allerdings findet auch diese Arbeit in meiner privaten Freizeit und unbezahlt statt. Es ist auch für mich immer wieder bewegend zu erleben, wie knapp 200 SchülerInnen mit Freude und intensiver Konzentration gemeinsam Musik machen und dabei ein sehr anhörens-wertes Niveau erreichen.

Gehaltsverzicht fürs Engagement

Im normalen Musikunterricht, in meiner 5. Klasse, bereite ich gemeinsam mit der Klassenlehrerin eine Klassen-aufführung von „Ritter Rost“ vor: Dabei treffe ich auf motivierte Kinder, die mit Freude bei der Sache sind und freue mich über die belebende Zusammen-arbeit mit meiner Kollegin. Aber – natürlich fallen auch hier etliche Zusatzproben an, die irgendwie außerhalb der

üblichen Verpflichtung organisiert werden müssen. Möglich ist das vor allem deshalb, weil ich nur eine Zweidrittel-Stelle habe: Für meine – zugegeben idealistische – Berufsauffassung leiste ich mir den Luxus, freiwillig auf ein Drittel des Gehalts zu verzichten. Viele Kollegen, die eine volle Stelle haben, können nicht im Traum daran denken, soviel zusätzlichen Einsatz zu bringen, weil sie überhaupt keine Freizeit mehr haben. Viele tun es sogar trotzdem. Merkwürdigerweise ist von diesen vielen nie die Rede! Im Gegenteil: Es scheint ein sonderbares Naturgesetz zu sein, dass nur Negatives berichtenswert ist.

Ohnmächtige Wut

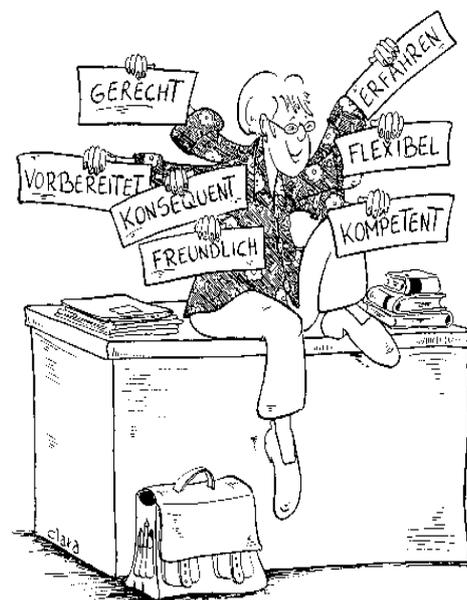
Was ich vermisse, ist öffentlicher Respekt und Anerkennung dafür, wie wir Lehrkräfte uns für unsere SchülerInnen einsetzen, obwohl uns seit nunmehr über zehn Jahren wegen Finanznot unsere Arbeit auf vielfältige Weise erschwert wird. Ich erspare es mir, hier die zahlreichen Einzelheiten aufzuzählen. Dass unsere Arbeit – wie PISA gezeigt hat – nicht erfolgreich genug ist, macht uns große Sorgen.

Die Maßnahmen, die jetzt vorbereitet oder beschlossen werden, versetzen uns in einen Zustand der ohnmächtigen Wut: Keine davon ist geeignet, die zahlreichen Probleme anzugehen, die von einem vielstimmigen Chor von Experten öffentlich benannt werden! Schlimmer noch: Selbst diese Expertenmeinungen verhalten ungehört in der Wüste oder werden zu Vorschriften umgewandelt, die sich bei genauerer Betrachtung als nicht durchführbar erweisen oder deren Realisierung vor allem zu Lasten der Ausführenden geht (überstürzte Einführung von Früh-Englisch, Chaos bei der Aufhebung der Lernmit-telfreiheit usw.). Überdeutlich wird uns klagemacht, worum es vor allem geht:

Wir sind, weil wir uns wegen des privilegierten Beamtenstatus nicht wehren können, die ideale Sparreserve, schon weil jeder Einzelne von uns aus Verantwortung den SchülerInnen gegenüber bisher noch in jeden sauren Apfel gebissen und die Arbeit irgendwie trotzdem gemacht hat.

Die dritte Arbeitszeiterhöhung in zehn Jahren von anfangs 22 auf jetzt 26 Stunden, eine Steigerung von knapp 20 Prozent bei gleichbleibendem Gehalt, zusätzlich zu dem angeordneten Verzicht auf Urlaubs- und Weihnachtsgeld macht deutlich, dass das, was auf vielfältigste Weise von Lehrkräften geleistet wird, so unbedeutend und unwichtig ist, dass man stillschweigend darüber hinweggehen oder sogar ganz darauf verzichten kann: Hauptsache, es findet irgendwie in der Schule Unterricht statt.

Die Lehre aus PISA ist: Gebt den Lehrern noch mehr Klassen mit noch mehr Schülern, dann wird sicher alles besser! Und so wird es kommen – auch wenn wir alle dabei verlieren werden!



Fachlich oberflächlich & unausgereift

Kritik an der geplanten Fusion der Landesinstitute LISUM und PLIB.

Stellungnahme der Personalräte

Das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (PLIB), das Medienpädagogische Zentrum Land Brandenburg (MPZ) und das Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) sollen zusammengelegt werden zu einer gemeinsamen Einrichtung der beiden Länder. Dagegen melden die Personalvertretungen der Institute erhebliche Bedenken an, da es mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten bei den Aufgaben und deren Organisation in den pädagogischen Landeseinrichtungen der Länder Berlin und Brandenburg gebe und die bisherigen Pläne über die zukünftige Form und Funktion der gemeinsamen Einrichtung wenig durchdacht seien. Als Fazit ihrer ausführlichen Stellungnahme stellen die drei Personalvertretungen fest:

„So begrüßenswert die politische Absicht erscheint, der Vereinigung der beiden Bundesländer ein gemeinsames Schul- und Medieninstitut als leuchtendes Beispiel voranzustellen, so fachlich oberflächlich und unausgereift sind die bisher vorgelegten Planungen. Die unterschiedliche Aufgabenverteilung zwischen Ministerien und Landeseinrichtungen in beiden Ländern wird durch ein neues gemeinsames Landesinstitut nicht geändert. Die Konflikte sind vorprogrammiert,

hier wird der zweite vor dem ersten Schritt gemacht, weil es versäumt wurde, die Verwaltungs- und Bildungsstrukturen vorher anzugleichen. Erst

wenn diese Voraussetzungen geschaffen sind, erscheinen weiterführende Prüfungen und ggf. Planungen für ein gemeinsames LISUM als Kompetenzzentrum realistisch und erfolgversprechend.

Aus jetziger Sicht bringt die Zusammenlegung nicht den für das Bildungswesen notwendigen Innovationsschub. Anscheinend geht es nur um Kosteneinsparung, die auch zu Lasten des Per-



Wie geht es weiter mit der Fortbildung der Lehrkräfte?

FOTO: VEIT METTE

sonals geht. Dies führt zur (weiteren) Einschränkung der Möglichkeiten der Unterstützung von Schule und Bildung und insbesondere auch zur Reduzierung des Fort- und Weiterbildungsangebotes. Infolgedessen wird die notwendige

Qualifizierung der Lehrkräfte und anderer im Bildungswesen Tätiger drastisch ein-

geschränkt und damit die Weiterentwicklung und Qualität von Schule und Bildung. Bildungspolitisch muss eine solche Verfahrensweise dringendst hinterfragt werden.“

Die Personalräte wenden sich zudem gegen die geplante Agenturlösung, bei der die Einrichtung lediglich Dienstleistungen einkauft und koordiniert, sowie gegen Überlegungen der Umwandlung in eine GmbH.

Die Zusammenlegung bringt nicht den für das Bildungswesen notwendigen Innovationsschub.

GEW-KALENDER 2004

Der (grüne) GEW-Kalender mit Jahreskalendarium für alle, die im Wissenschaftsbereich oder im Bereich Jugendhilfe/Sozialarbeit beschäftigt sind, sowie für alle Rentnerinnen und Rentner ist erschienen und wird auf Anforderung zugeschickt. Bitte den folgenden Abschnitt an die GEW BERLIN schicken (aus organisatorischen Gründen keine telefonischen Bestellungen).



**GEW-KALENDER 2004
JA, DEN WILL ICH HABEN!**

Name: _____

Adresse: _____

Bitte an die GEW BERLIN, Ahornstraße 5, 10787 Berlin senden/faxen (030 / 21 99 93-50) oder mailen (mitgliedsverwaltung@gew-berlin.de)

Entlassung in die Arbeitslosigkeit

Mehr Einstellungen in den Berliner Schuldienst erst ab 2005.

Von Matthias Jähne



FOTO: PRIVAT

Bildungs-Staatssekretär Thomas Härtel teilte auf einer GEW-Info-Veranstaltung „Berufsperspektiven für Lehrkräfte in Berlin“ Mitte Juni die neuesten Zahlen über die geplanten Einstellungen in den Berliner Schuldienst mit. Danach wird es zum Schuljahr 2003/2004 lediglich 100 Einstellungen geben, die sich aufteilen in 24 für allgemeinbildende Schulen mit unabweisbarem Fachbedarf, 13 in Sonderschulen, 29 in den staatlichen Europaschulen und 34 Einstellungen in berufsbildenden Schulen. Ohne die Anfang Januar 2003 erfolgte Erhöhung der Pflichtstunden der Berliner LehrerInnen wären zum neuen Schuljahr rund 1.000 Neueinstellungen notwendig gewesen. Insgesamt macht die Regierungskoalition durch die Erhöhung der Pflichtstunden etwa 1.500 Neueinstellungen zunichte.

Obendrein wollte der Senat die LehrerInnen auch noch betrügen. In den Tarifverhandlungen hätte die GEW BERLIN einer Gehaltsabsenkung bis zu 12 Prozent zugestimmt, wenn der Senat die versprochenen zusätzlichen 255 Einstellungen im Schuldienst umgesetzt und sich zu Verhandlungen über die Rücknahme der Pflichtstundenerhöhung bei allen Lehrkräften bereit erklärt hätte. Beide Zusagen wurden gebrochen. Wenn sich jetzt SenatsvertreterInnen hinstellen und erklären, dass neue LehrerInnen eingestellt werden könnten, wenn nur endlich die bösen Gewerkschaften zum Einkommensverzicht bereit seien, dann lügen sie.

Die Prognose der Senatsverwaltung für Bildung „Personalkonzept zur Sicherung des Lehrkräftebedarfs der Berliner Schulen“ ist grundsätzlich weiter gültig. Die dort bezifferten jährlichen Einstellungsnotwendigkeiten müssen aber auch für das Schuljahr 2004/2005 drastisch nach unten korrigiert werden, wenn die Arbeitszeiterhöhung nicht zurück genommen wird. Nach Angaben der Senatsverwaltung sind für 2004/2005 statt 692 nur 300 Neueinstellungen nötig. Ab 2005/06 wird der jährliche Einstellungsbedarf wieder entsprechend der Prognose ausfallen – alles unter dem Vorbehalt, dass sich die Rahmenbedingungen nicht

weiter verschlechtern. Die Prognose weist folgende notwendige Einstellungen aus: Schuljahr 2005/06: 737; 2006/07: 903; 2007/08: 854; 2008/09: 1.014; 2009/10: 1.112; 2010/11: 1.252; 2011/12: 1.378 Einstellungen. Die Pflichtstundenerhöhung ist nicht nur eine Zumutung für die Lehrkräfte, sondern verhindert zudem Neueinstellungen. Damit werden Berufsperspektiven verbaut und es wird eine zumindest ansatzweise „Durchmischung“ der Kollegien verhindert. Je weniger jetzt eingestellt wird, desto mehr muss das später erfolgen – wenn der Lehrkräftemarkt leer gefegt ist. Das Chaos ist vorhersehbar! Schon jetzt kehren viele frisch ausgebildete Lehrkräfte Berlin den Rücken.

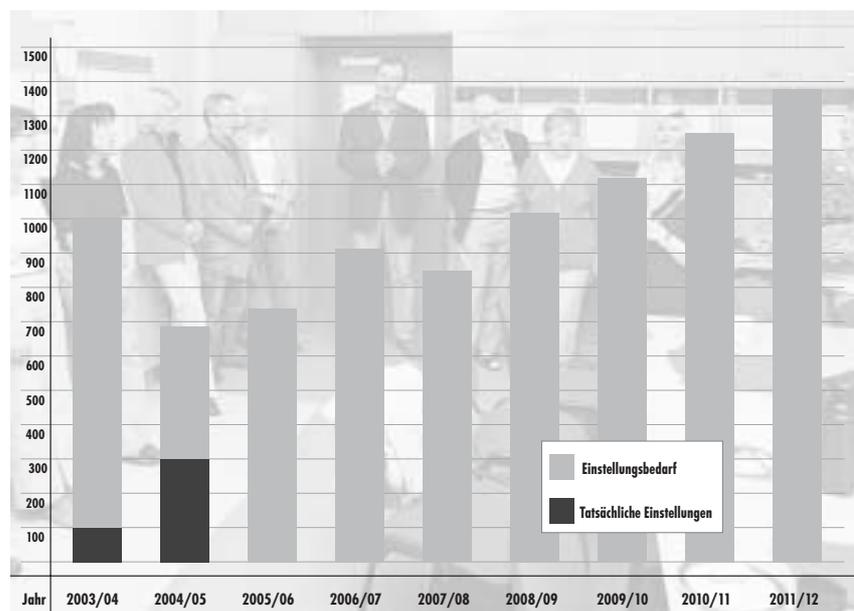
Das zeigen auch die Statistiken der Senatsbildungsverwaltung. Danach sank die Gesamtzahl der BewerberInnen für den Schuldienst von Februar 2003 bis August 2003 um insgesamt 274 ab – obwohl Ende Mai erneut über 400 LehrerInnen ihr Referendariat in Berlin beendet haben.

Andere Bundesländer freuen sich über die kostenlose Ausbildung ihrer Lehre-

rInnen. Diejenigen, die in Berlin bleiben, tun das nicht, um hier Däumchen zu drehen. Wer familiäre Verpflichtungen hat, kann nicht so einfach Tschüss sagen. Leider gibt es keine verlässlichen Informationen, was arbeitslose Lehrkräfte nach dem Referendariat tun. Deshalb meine Bitte: Schreibt an die blz, was ihr versucht habt, was ihr beruflich macht und wie es euch ergeht bzw. ergangen ist.

Die Pflichtstundenerhöhung muss zurück genommen werden. Nicht die Gewerkschaften, sondern der Senat schiebt die jungen LehrerInnen in die Arbeitslosigkeit, wenn er die „Alten“ weiterhin länger unterrichten lässt. ■

Informationen zum Bewerbungs- und Einstellungsverfahren in den Berliner Schuldienst findet ihr unter www.senbjv.sen.de/schule/stellenausschreibungen/t_hema_stellenausschreibungen.asp. Unter www.gew-berlin.de (Infos zu Einstellungen in den Schuldienst) findet ihr u.a. die Lehrkräftebedarfsprognose der Senatsverwaltung und das GEW-Info „Arbeitslos nach dem Referendariat“.



Die Einstellungssituation in Berlin.

FOTO: VEIT METTE/GRAFIK: CLAUDIA SIKORA

Umstrittene Schulassistenten

Die Regierungsparteien SPD und PDS legen Eckpunkte zur Reform der LehrerInnenbildung vor.

Von Matthias Jähne, Referent Hochschule und Forschung

Es hat fast ein ganzes Jahr gedauert, bis sich die Regierungsparteien in Berlin der Reform der Lehrerbildung angenommen haben. Bereits im Juli 2002 hatten Bildungssenator Böger und die damaligen Vizepräsidenten der Berliner Universitäten einen Reformvorschlag vorgelegt mit dem Ziel, bereits im Wintersemester 2003/04 die LehrerInnenbildung auf Bachelor- und Masterstudiengänge umzustellen. Dieser Modellvorschlag war von der GEW heftig kritisiert worden, weil er u.a. einen verbindlichen Masterabschluss nur für die Studienratslaufbahn vorsah. LehrerInnen sollten bereits nach dem Bachelor-Abschluss und dem Referendariat in die Schule gehen – ein Modell, dass kein anderes Bundesland plant. Das hätte nicht nur die Anerkennung der Abschlüsse in Frage gestellt, sondern auch die Bezahlung der Lehrkräfte gedrückt. SPD und PDS haben dem Böger-Modell nun eine Absage erteilt. Mit den Ende Juni vorgelegten Eckpunkten zur Reform der LehrerInnenbildung werden die wesentlichen Forderungen der GEW BERLIN umgesetzt.

Die gesamte Ausbildung der LehrerInnen wird ab dem Wintersemester 2004/05 verbindlich auf das neue gestufte Studiensystem mit den Abschlüssen Bachelor und Master umgestellt. Der Masterabschluss wird für alle Lehrämter vorgesehen. Das Studium wird von Anfang an professionsorientiert angelegt mit durchgängigem Praxisbezug. Damit wird auch den Versuchen der Freien Universität ein Riegel vorgeschoben, die in der Bachelor-Phase das Fächerstudium und erst in der Masterphase erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Inhalte anbieten wollten.

Die Einführung des gestuften Studiensystems ist verbunden mit der Modularisierung der Studiengänge. Das bedeutet, dass die Studieninhalte in einzelne, in sich abgeschlossene und miteinander

verknüpfte Lehr- und Lernblöcke gegliedert werden. Für den erfolgreichen Abschluss eines Moduls werden Kreditpunkte (credit points nach dem Europäischen Kreditpunktesystem ECTS) vergeben, die sich auf den durchschnittlichen Arbeitsaufwand des Studierenden beziehen. Das Ganze ist versehen mit studienbegleitenden Prüfungen. Das ist nun keine Erfindung der SPD/PDS-Koalition in Berlin, sondern entspricht den Vereinbarungen der europäischen Bildungsminister zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums („Bologna-Prozess“) und den daraus folgenden Beschlüssen der Kultusministerkonferenz.

Änderungen des Prüfungsverfahrens

Fast schon revolutionär werden die Änderungen im Prüfungsverfahren sein. Durch die studienbegleitenden Prüfungen bzw. den erfolgreichen Abschluss einzelner Studienmodule wird der jetzige Prüfungsmarathon am Ende des Lehramtsstudiums endlich der Vergangenheit angehören. Es wird lediglich eine Bachelor- und Masterarbeit geschrieben. Die Prüfungen erfolgen in der Verantwortung der Universitäten. Die Masterabschlüsse werden dem Ersten Staatsexamen gleichgestellt. Die Kompetenzen des Landesprüfungsamtes werden auf eine Notariatsfunktion beschränkt. Damit wird eines der letzten Relikte aus den ideologischen Kämpfen der Nach-68er-Zeit entmachtet.

Zur Erinnerung: Der sozialdemokratische Schulsenator Gerd Löffler hatte 1973 aus Angst vor einer Unterwanderung der Schulen mit Linken aus der Studentenbewegung den fortschrittlichen HochschullehrerInnen vorgeworfen, zu einseitig zu prüfen und bei Studierenden gleicher politischer Orientierung reine Gefälligkeitsprüfungen abzunehmen. Um den „pluralistischen

Lehrer“ zu gewährleisten, wurde damals die Prüfungspraxis verschärft. Dem damaligen staatlichen Interesse an ideologischer Kontrolle ist es zu verdanken, dass die StaatsprüferInnen das materielle, d.h. das inhaltliche Prüfungsrecht erhielten (Narr/Wesel: Die Berliner Landnahme, S. 11). Damit wird nun Schluss sein.

Alle Lehramtsstudiengänge schließen nach sechs Semestern zunächst mit dem Bachelor-Abschluss ab. Daran schließt sich ein zwei- bis viersemestriges Masterstudium an. Der Masterabschluss ist dem Ersten Staatsexamen gleichgestellt. Das Referendariat wird auf ein Jahr verkürzt.

An den Übergängen zwischen Bachelor- und Masterphase liegen die entscheidenden Probleme. Die Frage ist nämlich, ob der Zugang zur Masterphase uneingeschränkt für alle Bachelor-AbsolventInnen offen ist. Nicht nur die Universitäten, auch die Kultusministerkonferenz wollen an diesem Punkt Schranken einziehen und den Zugang zur Masterphase von der Note des Bachelor-Abschlusses abhängig machen. Die GEW lehnt diese neuen Selektionsmechanismen ab. Die Masterphase muss für alle Bachelor-AbsolventInnen offen stehen! SPD und PDS führen in ihren Eckpunkten dazu aus: „Zur weiteren Qualifizierung im Rahmen der Lehrämter können alle Bachelor-Absolventen einen...Masterstudiengang absolvieren.“ (Unterstreichung d.V.) Diese Durchlässigkeit muss ohne Wenn und Aber gesetzlich umgesetzt werden.

Der Schul- und Lehrassistent

Soweit so gut. An einem Punkt schießen die ExpertInnen von SPD und PDS allerdings übers Ziel hinaus. Das Reizwort ist „Schul- und Lehrassistent“. Was hat es damit auf sich? Nach dem Motto „Von Finnland lernen...“ sollen

Bachelor-AbsolventInnen bis zu drei Jahre als „Schulassistenten“ arbeiten können. Sie sollen „insbesondere im Rahmen des Ausbaus der Berliner Schulen zu Ganztagschulen pädagogische, außerunterrichtliche und auch unterrichtliche Aufgaben erfüllen“. Danach haben sie zwei Möglichkeiten: Sie können das Masterstudium absolvieren und haben dann das Erste Staatsexamen. Das Referendariat entfällt, wenn die Schulassistententätigkeit drei Jahre ausgeübt wurde. Oder sie verabschieden sich von der Schule und gehen in außerschulische Berufsfelder.

Wenn man an diesen Vorschlag unvoreingenommen herangeht und nicht gleich mit dem „Kampfbegriff Billiglehrer“ (O-Ton *Tagesspiegel*) operiert, muss man dennoch wesentliche Bedenken geltend machen:

Der Bachelor-Abschluss muss nach den europäischen Vorgaben ein berufsqualifizierender sein. Das wirft natürlich sofort die Frage auf, für welche Berufe dieser Abschluss denn qualifiziert. Wer die Frage so stellt, begibt sich zwangsläufig in die Zwickmühle. Er muss nämlich antworten. Die Antwort lautet hier „Schulassistent“. Das klingt erst mal schlüssig. Ist es aber nicht. Berufsqualifizierend heißt nicht, dass der Abschluss ein bestimmtes Berufsbild vorsehen muss. Im Gegenteil. Welche beruflichen Tätigkeiten von Bachelor-AbsolventInnen ausgeübt werden können, hängt von den studierten fachlichen Inhalten ab. Diese sind für potentielle Arbeitgeber in einem Portfolio detailliert nachzuweisen. Die Festlegung auf ein bestimmtes Berufsbild „Schulassistent“ engt die beruflichen Einsatzmöglichkeiten der Bachelor-AbsolventInnen von vornherein ein. Sie sind dann „Schulassistenten“ und wiederum auf Schule festgelegt. Ob sie da unterkommen, ist völlig offen und angesichts der Planlosigkeit der Einstellungspraxis in Berlin ungewiss. Der „Rest“ des Arbeitsmarktes wird sie als „Schulassistenten“ wahrnehmen. Der Arbeitsmarkt tut sich noch sehr schwer mit Bachelor-AbsolventInnen. Die Berufschancen müssen offen gehalten werden, zumal sich der Arbeitsmarkt in rasantem Tempo wandelt. Mit dem staatlichen Stempel „Schulassistent“ wird es schwierig werden, Tätigkeiten außerhalb der Schule aufzunehmen.

Für den Ausbau der Ganztagsbetreuung und weitere Tätigkeiten in den Schulen muss doch zunächst gefragt werden, welche Aufgaben zu erfüllen sind und welche Qualifikationen dafür benötigt werden. Das sind z.B. erzieherische, sozialpädagogische, sprachför-



Schulassistent: Preisgünstiger als ErzieherInnen?

FOTO: MANFRED VOLLMER

dernde Aufgaben. Dafür stehen SozialpädagogInnen, ErzieherInnen, Logopäden, Psychologen u.a. zur Verfügung. Welche Qualifikationen ein Lehramts-Bachelor-Absolvent haben wird, ist noch offen.

Die preiswerte Lehrerkategorie

Und – trotz aller Dementis: Die Befürchtung, eine besonders preiswerte Lehrerkategorie einzuführen, ist nicht unbegründet. Wenn die Schulen in einigen Jahren eine größere Autonomie bei der Personalauswahl haben, wird es kaum noch möglich sein, den Unterrichtseinsatz von „Schulassistenten“ wirksam zu begrenzen bzw. zu kontrollieren. Wozu sollten dann noch fertig ausgebildete und teurere LehrerInnen eingestellt werden, wenn ein guter Teil des Unterrichts durch befristete Schulassis geleistet werden kann. Diese Befürchtung wird auch dadurch genährt, dass es in den Eckpunkten von SPD und PDS heißt „An den Bachelor-Abschluss fügt sich in der Regel eine dreijährige Tätigkeit ...als Schulassistent an.“ (Unterstreichung d.V.) Ja – was denn nun? Ausnahme oder Regel?

Der wissenschaftspolitische Sprecher der SPD-Fraktion, Bert Flemming, wird dann auch im *Tagesspiegel* am 17. Juni 2003 mit den Worten zitiert, dass Schulassistenten „bestimmt preisgünstiger“ als ErzieherInnen und Sozial-

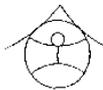
pädagogInnen wären. Zur Erhellung ein Beispiel, das Klaus Büscher vom Referat A erstellt hat:

Eine 23-jährige Erzieherin mit staatlicher Anerkennung fängt bei einer Neueinstellung mit BAT V1b an. Das macht (ledig, ohne Kind) einen Brutto-Monatslohn von 1.813,50 Euro. Der vergleichbare Schulassistent müsste ja nun noch billiger sein, also gehört er in BAT VII mit 1.716,77 Brutto im Monat.

SPD und PDS sind gut beraten, die durch die GEW unterstützte Reform der Lehrerbildung nicht mit der Idee des Schulassistenten zu belasten. Damit ist weder den Lehramtsstudierenden noch den Schulen gedient. Die Debatte um zusätzliches Personal an den Schulen, auch für den Ausbau der Ganztagsbetreuung, muss an anderer Stelle geführt werden. ■

Die Eckpunkte von SPD und PDS zur Reform der Lehrerbildung im Internet unter <http://www.benjaminhoff.de>

ANZEIGE

wolfgang weber erkelenz- damm 49 10999 berlin tel.: 030 / 61 60 91 80	Ingenieurbüro für bauwesen 	W beraten E planen B berechnen E überwachen E bewerten R begutachten R
--	---	--



Zahlreiche und phantasievolle Aktionen gab es von SchülerInnen und LehrerInnen in fast allen Bezirken Berlins am Tag der Bildung am 27. Juni 2003.

Tag der Bildung unter dem Kürzungsdiktat

Der Protest gegen die Bildungspolitik des Senats prägte die Aktionen in Berlin.

von Hartmut Schurig, stellvertretender Vorsitzender der GEW BERLIN

Der lang geplante Tag der Bildung am 27. Juni sollte bundesweit die Aufmerksamkeit auf die Förderung von Bildung lenken. Bildung sollte an diesem Tag zum zentralen Thema werden. In Berlin schwankten wir schon bei der Vorbereitung zwischen konstruktivem Optimismus und lähmenden Frust. Dem Optimismus, landesweit den Fokus auf die Bildungspolitik lenken zu können, und dem Frust an der Basis über den Bildungsabbau und die öffentliche Herabwürdigung der Arbeit der PädagogInnen durch den Berliner Senat. Und die Tarifaueinandersetzung schürte den Frust noch zusätzlich. Alles gleichzeitig: Senatsangriff auf die Bildungsqualität, Tarifkampf und Bildungstag mit Bildungsdemo – und das auch noch kurz vor der Zeugnisausgabe in den Schulen. Dieser Berg war wirklich nicht leicht zu besteigen. Viele KollegInnen fanden dennoch Möglichkeiten, diesen scheinbaren Widerspruch zu lösen. Das Berliner Aktionsbündnis konnte wieder

aktiviert werden: SchülerInnen, Eltern und StudentInnen investierten eine Menge Mühe und Zeit für die Vorbereitung der geplanten Bildungsdemo. Die GEW BERLIN mobilisierte an den Schulen für den Tag der Bildung unter anderem mit einem Wettbewerb zum Thema Bildung. In den GEW-Bezirken wurden der Warnstreik und andere Aktionen vorbereitet. Die Bundesebene organisierte in Berlin für diesen Tag ein zentrales Bildungsfest.

Wir bringen den Stein ins Rollen

Warnstreik mit oder ohne Beitrag zum Tag der Bildung oder Tag der Bildung mit oder ohne Warnstreikbeteiligung – das waren die unterschiedlichen Akzente, die an diesem Tag von den Beteiligten gesetzt wurden. Aber allen gemeinsam war, dass man für eine bessere Bildung Flagge zeigen wollte. Der Tag begann am Vormittag mit einem Warnstreik und bezirklichen Kundge-

bungen zum Beispiel auf dem Karl-Marx-Platz in Neukölln, in der Lichtenberger Fischerstraße, im Märkischen Viertel, an der Oberbaumbrücke, dem Fehrbelliner Platz und am Thälmann-Denkmal in der Greifswalder Straße. Daneben und dabei gab es eine Reihe origineller Aktionen. Akteure aus dem OSZ Verkehr, Wohnungswirtschaft und Steuern errichteten Bildungsblockaden in der Dudenstraße und am Rathaus Tempelhof. Damit es endlich losgeht mit mehr Bildung, wurde in Spandau vor dem Rathaus einen Riesenstein ins Rollen gebracht. Um einen weiteren Stein, nämlich den Stein des Anstoßes, ging es am Fehrbelliner Platz. Und die GEW Marzahn-Hellersdorf hielt im Zentrum von Hellersdorf ein Tribunal zur Bildungspolitik ab: Von „Zeugen“ unterstützt wurde durch „Anwälte“ und „Richter“ die Senatsbildungspolitik öffentlich „verurteilt“.

Auch in Kitas und Schulen fanden Aktionen statt. So führten SchülerInnen



FOTOS: TRANSIT/MÜLLER-STAUFFENBERG

des Marzahner Siemens-Gymnasiums mehrere Projekte zum Tag der Bildung durch. Ein weithin sichtbares Transparent an der Schulfassade fasste den Protest in Worten zusammen: „Bildung von gestern für die Wähler von morgen“.

StudentInnen an der Humboldt-Universität luden ein zu einer Podiumsdiskussion über „Die Bildungsmisere an den Berliner Hochschulen“. Sehr kulturvoll ging es wiederum zu beim „Gemeinsamen Gesang“ der SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen der Alt-Lankwitzer Grundschule in der Dreifaltigkeitskirche unter dem Motto „Schule ist mehr...“.

In den frühen Nachmittagsstunden hatte dann die GEW-Bund Gäste aus Politik, Wissenschaft und der pädagogischen Praxis zu einer Diskussionsveranstaltung in das ehemalige Staatsratsgebäude eingeladen. 300 Meter davon entfernt begann um 16 Uhr die Bildungsdemonstration, die sich vom Roten Rathaus entlang der „Linden“, Friedrichstraße, Leipziger Platz zum Brandenburger Tor bewegte und hier nach einer kurzen Kundgebung nahtlos in das Bildungsfest mit Musik und Tanz überging.

Wie geht es weiter?

Es war allerdings kein rauschendes Bildungsfest – die Mischung aus Wut, Trauer und Trotz über den Bildungsabbau und den Arbeitszeitbetrug in Berlin überlagerte den Tag der Bildung. Die ständigen Angriffe und Übergriffe, angeblich zum Nutzen des Berliner Haushaltes, haben viele resignieren lassen. Sowohl in der Vorbereitung als auch bei

der Durchführung des Tags der Bildung hat dies deutlich bremsende Wirkung gehabt. Der Tag der Bildung hat leider unter diesen negativen Voraussetzungen eine breite Wirkung nicht entfalten können. Jetzt kommt es darauf an, den Frust umzulenken in widerständisches Denken, in widerständige Aktionen. Allerdings: die Zeiten der schnellen Erfolge sind vorerst leider vorbei. Auch das müssen wir lernen – und trotzdem nicht aufgeben.



FOTO: TRANSIT/POLENTZ

WIR MACHEN UNS EIN BILD VON BILDUNG

Zum Tag der Bildung hatte die GEW BERLIN einen Wettbewerb ausgeschrieben für Einsendungen unter dem Motto „Wir machen uns ein Bild von Bildung“. Zwar war die Resonanz an den Schulen etwas bescheiden, aber dafür war die Qualität der eingereichten Arbeiten um so höher. Ausgewählte Arbeiten stellen wir in den nächsten blz vor. Hier schon die Namen der PreisträgerInnen (keine Rangfolge):

GRUPPENPREISE

Klasse 4b der Robert-Reinick-Grundschule Spandau – ein Klassenprojekt „Wir träumen unsere Schule bunt“, *Hortgruppe der Regenbogen-Kita* – ein Buch mit selbstgeschriebenen Geschichten und selbst gefertigten Linolschnitten wird produziert, *Klasse 2b der Alfred-Adler-Grundschule Tempelhof* mit einer Collage zum Thema „Bücher müssen selbst gekauft werden“, *Klasse M1/2II der Bücherwurm-Grundschule Hellersdorf* – ein digitales Fotoalbum über das Leben und Arbeiten in dieser Klasse, *11. Jahrgang des OSZ Verkehr, Steuern und Wohnungswirtschaft* mit einer Fotodokumentation ihrer Projektwoche, *Klasse 2b der Schorfheide-Grundschule Marzahn* – zwei Klassenprojekte: Zeichnungen DIN A3 zum Thema „Wie soll deine Traumschule sein?“ und eine Projektwandzeitung über ein Projekt zum Thema „Gemeinsam sind wir stark“.

EINZELPREISE

Sophia Schönborn und Olga Maus mit einer Zeichnung auf DIN A3, *Laura Müller und Nadja Lung vom G.-Chr.-Lichtenberg-OG* mit zwei Arbeiten, die sich kritisch mit dem Schulalltag auseinandersetzen: „Die Schüler von HEUTE werden von Lehrern von GESTERN in Schulen von VORGESTERN auf das Leben von MORGEN vorbereitet.“

Wir sind uns näher gekommen

Die Fachtagung „Bildungsansprüche von Kindern – Kita und Grundschule im Dialog“ hat im Juni rund 100 PädagogInnen aus Kitas und Schulen zusammengeführt.



FOTO: PRIVAT

von Monika Rebitzki, Referat C

Im Juni 2002 hat zeitgleich eine Arbeitsgruppe der Senatsverwaltung und die AG Veränderter Schulanfang der GEW BERLIN mit der Vorbereitung einer Fachtagung zum veränderten Schulanfang begonnen. Als die beiden Arbeitsgruppen Kenntnis voneinander nahmen, kam es zu der Entscheidung, die Veranstaltung zusammen durchzuführen.

Dem Kreis der Veranstalter war wichtig, die verschiedenen Institutionen miteinander ins Gespräch zu bringen als wichtige Voraussetzung für positive Veränderungen der vorschulischen und schulischen Bildung und Erziehung. Um das zu erreichen, sollte der Einleitungsvortrag den Blick auf die Kinder und ihre Bildungsbedürfnisse richten und die Arbeitsgruppen sollten paritätisch mit Kita- und SchulvertreterInnen besetzt sein. Bei den ModeratorInnen ist uns das gelungen. In den Gruppen waren die VertreterInnen des Elementarbereichs denen des Grundschulbereich zahlenmäßig deutlich überlegen. Trotzdem kam es zu einem gleichberechtigten und konstruktiven Austausch von Konzepten und Erfahrungen.

Herausforderungen und Forderungen

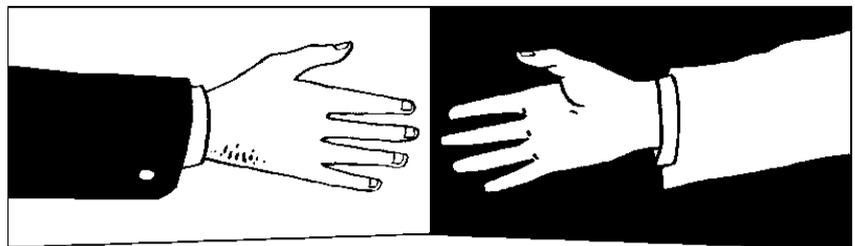
Im einleitenden Vortrag ging es vor allem um Basiskompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung vom Übergang von der Kita zur Schule:

- Resilienz – die Widerstandskraft bzw. die Fähigkeit, sich belastenden neuen Lebenssituationen anzupassen;
- lernmethodische Kompetenz, hier hatte das Lernen lernen die höchste Priorität;
- Bewältigungskompetenz bei Transitionen, d.h. bei Übergangsprozessen im Bereich Familie und Bildungsinstitutionen.

Diesen dritten Aspekt stellte der Vortrag in den Mittelpunkt.

Die Untersuchung hat ergeben, dass Kinder sich in der Regel auf die Schule freuen, dass Eltern eher besorgt sind und diese Bedenken sich den Kindern

vermitteln und deren offene Haltung belasten. Eltern reagieren beim Übergang in die Schule eher traditionell. Während sie vorher viel Wert auf Selbst-



ständigkeit und Autonomie gelegt haben, neigen sie vor dem Übergang in die Schule dazu, Sekundärtugenden wie Gehorsam, Pünktlichkeit und Ordnung in den Vordergrund zu rücken.

- Es ist normal, dass Kinder bei Übergängen auch Schwierigkeiten zu bewältigen haben, die sich in ihrem Verhalten ausdrücken.
- Schüchternen, kontaktarmen Kindern, deren Eltern selbst meist ihre Zurückhaltung gegenüber der Kita schlecht oder gar nicht bewältigen, ist schon in der Kita mehr Aufmerksamkeit zu widmen.
- Soziale Kompetenz brauchen auch Eltern für einen gelungenen Übergang. Soziale Kompetenz erwirbt man, wenn man Probleme lösen lernt. Erwachsene sollten Probleme deshalb nicht für, sondern mit den Kindern lösen. Eltern, die sich ja nicht alltäglich begegnen, brauchen beziehungsfördernde Elternarbeit.
- Kommunikationsfähigkeit fördert das Gelingen von Übergängen. Permanenter Dialog zwischen Kindern, Eltern, ErzieherIn und LehrerIn ist also notwendig.
- Kontinuität und Diskontinuität sind gleichermaßen Bestandteil von Übergängen und haben ihren Platz. Ein gleitender Übergang vermindert Schulangst, aber die Herausforderung, sich auf Neues einzulassen, ist beim Kind gleichermaßen gefragt. Beide Aspekte müssen für das Kind passend gemacht werden.

Für einen erfolgreichen Übergang sind die Stärkung kindlicher Kompetenzen wie ein stabiles Selbstkonzept, hohes Selbstwertgefühl, Selbstregulierung, si-

chere Bindungen an Eltern und ErzieherInnen, Konfliktlösekompetenz, Optimismus, sprachliche und interkulturelle Kompetenz erforderlich.

Am zweiten Tag wurde der Blick in die Zukunft gerichtet. Beide Referenten bezogen sich auf neuere Forschungsergebnisse der Schul- bzw. Hirnforschung. Während für Jörg Ramseger von der FU die Herausforderung in der gleichberechtigten Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder nach Geborgenheit, Offenheit und Herausforderung bestand, hatte Brigitte Gerhold vom Pestalozzi-Fröbel-Haus die Anforderung im Blick, Kinder als Individuen im Alltagsbetrieb zu fördern, sich Zeit für die Beobachtung anstelle von Beschäftigung zu nehmen und bei der Beobachtung den Blick eher auf Kompetenzen als auf Defizite zu lenken. Neuere Erkenntnisse von gemeinsamem Interesse im Bereich Deutsch als Zweitsprache, beim Schriftspracherwerb und im mathematisch-naturwissenschaftlich Bereich gilt es einzubeziehen.

Ignorierte Erkenntnisse öffentlich machen

Gefragt, womit man jetzt schon beginnen könne, waren die ReferentInnen sich einig, dass eine Inventur der bisherigen Praxis ansteht. Was kann vor den Hintergrund der veränderten Bildungs-

Frauen ungeeignet für die Schule?

Der neue Präsident der Freien Universität, Dieter Lenzen, legt eine Polemik mit dem Titel „Diagnose Lehrer“ vor. Darin geht er vor allem mit Grundschullehrerinnen hart ins Gericht. Wissenschaftlicher Überprüfung hält sein Aufsatz aber nicht Stand.

von Waltraut Schwab

Glaubt man Dieter Lenzen, dem seit einer Woche amtierenden Präsidenten der Freien Universität (FU), dann gilt: Frauen erfüllen die Kriterien nicht, die an einen „professionellen Lehrer“ gestellt sind. Dies zumindest legt sein Aufsatz „Diagnose Lehrer“ nahe, den der Lehrstuhlinhaber für „Philosophie der Erziehung“ im Mai dieses Jahres in der Wissenschaftszeitschrift UNIVERSITAS veröffentlichte.

Eigentlich soll der Aufsatz den Burn-out bei Lehrern und Lehrerinnen untersuchen. Er gipfelt dabei in einem 26 Punkte umfassenden Kriterienkatalog zur Frage „Was ist ein professioneller Lehrer?“. Zu lesen ist da unter anderem: „Ein professioneller Lehrer wählt seinen Beruf primär im Blick auf die Berufstätigkeit, in zweiter Linie aufgrund des Fachinteresses oder aufgrund von Arbeitsmarktbedingungen.“ – „Er hält angemessene Distanz zu Schülern und Eltern.“ – „Er ist konfliktfähig.“ – „Er ist teamfähig.“ – „Er hat eine optimistische Grundeinstellung.“

Sein Beharren auf das männliche Pronomen erklärt er im Anschluss an den Kriterienkatalog: Eigentlich „müssten die Professionalisierungsmaximen jeweils auch in der weiblichen Form formuliert werden. Jedoch: Das weibliche Selbstkonzept des Lehrers ist viel stärker auf Soziales und Pädagogisches gerichtet als auf professionelle Wissensvermittlung. Angesichts der Tatsache, dass das Lehrpersonal in Grundschulen zu zirka 95 Prozent weiblich ist, hat dieses nachhaltige Folgen für professionelle Wissensvermittlung im Primarbereich.“

Als reichte dies nicht, um ganzen Lehrerinnengenerationen ihre Qualifikation abzuspochen, fährt Lenzen fort: Im Primarbereich „ist die Zahl der Teilzeitbeschäftigten auch besonders groß.

Nicht selten nehmen junge Frauen diese Funktion als Ergänzung zu ihren Verpflichtungen in der Familie wahr. Als Arbeitskräfte auf halben, Drittel- oder Viertel-Beschäftigungspositionen können die Professionalitätserwartungen ihnen gegenüber allerdings auch kaum größer sein als gegenüber Teilzeitkräften, die in Supermärkten als Lager- oder Kassiererpersonal arbeiten.“

Weil die Lehrerinnen demnach nicht die Erwartungen an eine gelungene Wissensvermittlung erfüllen, zieht Lenzen den Schluss, dass „Resignation und Ag-

Mit diesem Artikel liegt eine bedenkenswerte Polemik vor. Einer wissenschaftlichen Überprüfung können Lenzens Thesen aber nicht standhalten, meint die Erziehungswissenschaftlerin an der FU, Eva Jablonka. Zusammen mit ihrem Kollegen Uwe Gellert stellt sie klar, dass die Sekundarstufe – und auf diese bezieht sich die bei Pisa getestete Alterstufe der 15-Jährigen – zu 41,3 Prozent von Lehrern unterrichtet wird. In der Iglu-Studie wurde dagegen das Wissen der Grundschüler und -schülerinnen getestet. Dort waren die deutschen Kinder relativ erfolgreich. Und dies, obwohl im Grundschulbereich nach einer OECD-Studie 81,2 Prozent Lehrerinnen sind. An Berliner Grundschulen sind es derzeit 87 Prozent. „Also sind weibliche Lehrkräfte professioneller. Zu dem Ergebnis kommt auch ernst zu nehmende Forschung

zur Sozialisation von Grundschullehrerinnen – es wird auf die Doppelqualifikation von Frauen zurückgeführt“, meinen Jablonka und Gellert.

Dieter Lenzen weist energisch zurück, dass er mit seinem Text sagen wollte, das weibliche Geschlecht sei nicht für den Lehrerberuf geeignet. Dennoch ist er der Meinung, dass die vielen Lehrerinnen in Grundschulen ein Problem seien, „da die kleinen Jungen

„Das weibliche Selbstkonzept des Lehrers ist viel stärker auf Soziales und Pädagogisches gerichtet als auf professionelle Wissensvermittlung.“

gression gegenüber offenkundigen Professionalitätsmängeln nicht verwundern“ können, und knüpft so indirekt wieder an die Burn-out-Thematik an. Da Lenzens Aufsatz sich zudem auf die Pisa-Studien bezieht, wird in der Konsequenz nahe gelegt, dass letztlich die Lehrerinnen für das schlechte Abschneiden deutscher Schüler und Schülerinnen verantwortlich zu machen sind.

ANZEIGE

Die Fliedner Klinik Berlin. Als private Fachklinik bietet die Fliedner Klinik Berlin Beratung und umfangreiche Hilfe, wenn die Seele aus dem Gleichgewicht geraten ist.

Telefon: 030 / 20 45 97-0. Ärztliche Leitung: Prof. Dr. med. Tilo Held

Fliedner Klinik Berlin
Ambulanz und Tagesklinik für psychologische Medizin
Charlottenstraße 65 (Am Gendarmenmarkt)
www.fliednerklinikberlin.de

 Theodor Fliedner Stiftung

Einladung zum Info-Abend:
„Angst und
Depression“
25.09.2003 um 18.00 Uhr

GEW IM SEPTEMBER/OKTOBER

08. SEP	18.00	Fachgruppe Sonderpädagogik	Raum 47
09. SEP	19.00	Landesausschuss für Multikulturelle Angelegenheiten: Neuwahl Vorstand	Raum 47
	19.00	AG Schwule Lehrer	Raum 34
	19.00	Fachgruppe Jugendhilfe und Sozialarbeit	Raum 33
10. SEP	19.00	attac	Raum 33
18. SEP	18.00	Kita-AG	Raum 33
	18.30	Abteilung Wissenschaft	Raum 47
	19.00	AG Schulleitung	Raum 31
24. SEP	10.00	Senioren Ausschuss	Raum 33
	17.00	JÜL- Expertengespräch	Raum 33
	19.00	attac	Raum 33
25. SEP	16.15	WIP-Rat	Raum 33
26. SEP	15.00	AG Volkshochschul-DozentInnen	Raum 47
01. OKT	9.00	Referendariatsstag	alle Räume
02. OKT	17.00	Arbeitslosenausschuss	Raum 33

VERANSTALTUNGSHINWEISE

WOHIN MIT DEN HORTKINDERN?

Podiumsdiskussion am

Dienstag, 16. September um 18 Uhr

im OSZ Handel in der Wrangelstraße 98 in Berlin-Kreuzberg. Es diskutieren: Thomas Härtel (Staatssekretär), Christa Preissing (Erziehungswissenschaftlerin), Erhard Laube (Schulleiter), Martina Gerigk (Kita-Leiterin), Roland Kern (DaKS) und Klaus-Dieter Hinkelmann vom Landesausschuss Kindertagesstätten. Moderation: Maria Lings (AWO), Klaus Schroeder (GEW).

Eine Veranstaltung des Berliner Bündnis für Kinder.

SCHULE OHNE RASSISMUS – SCHULE MIT COURAGE

In diesem Seminar geht es darum, Schritte zu einer „Schule OHNE Rassismus“ darzustellen und zu diskutieren. Die Teilnahme ist kostenlos. Leitung: Sanem Kleff. Termine jeweils im GEW-Haus am **17.09. [032-S-54]** und am **5.11. [032-S-72] von 15 bis 18 Uhr.**

Anmeldung: GEW BERLIN Tel. 21 99 93-0.

BILD DES MONATS

PLAKAT: GRAPH DRUCKULA



AUSWIRKUNGEN DER GEPLANTEN SCHULZEITVERKÜRZUNG

Diskussion zum neuen Schulgesetz: Welche Folgen hat eine Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre? Mit Gottfried Strobl (Oberstufen-Kolleg Bielefeld), Lothar Sack (Fritz-Karsen-Oberschule Berlin), Moderation: Ulrich Thöne (GEW BERLIN).

Donnerstag, 25. September 2003 um 18 Uhr

Sophie-Scholl-Oberschule, Elßholzstraße 34-37 Schöneberg

GEW-REFERENDARIATSTAG 2003

Mittwoch, 1. Oktober 9 bis 16 Uhr im GEW-Haus

Raus aus dem Stress, nachdenken, diskutieren und streiten über das Referendariat, den Schulalltag und die Berufsperspektiven. Programm, Anmeldung unter www.gew-berlin.de/referendariat. Anmeldeschluss: 11.9.2003

BEWERBERINNEN ZUM REFERENDARIAT

GEW-Info-Veranstaltung am

Montag, 22. September um 16 Uhr

im GEW-Haus. Einstellungssituation, Auswahl, Ablauf des Referendariats, Tipps zum Geld, zur Krankenversicherung.

