Ausgabe Herbst 2015

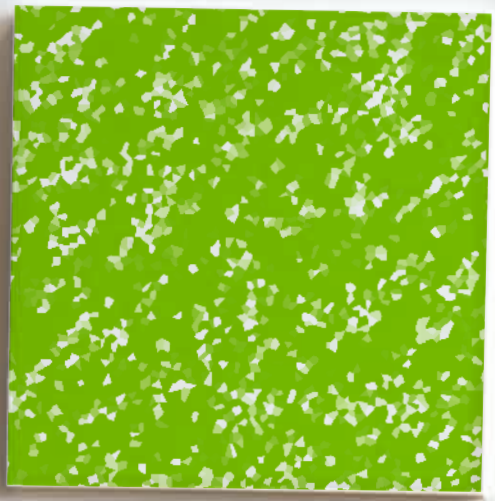
B&E

Das bildungspolitische Magazin des VBE-Bundesverbandes

Schrift

Verband Bildung und Erziehung

VBE

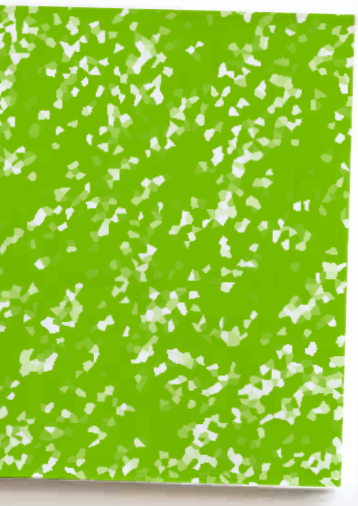


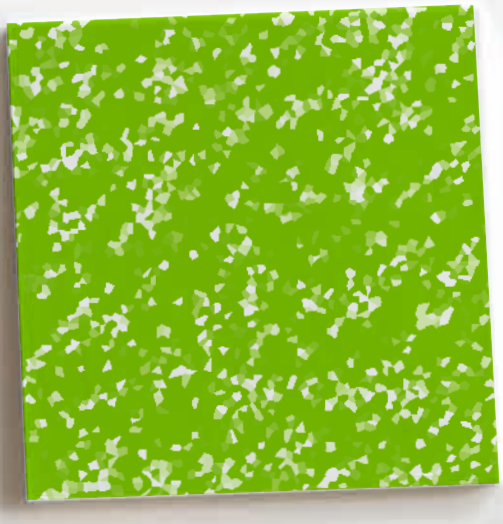
Schrift **– der sichtbare Ausdruck unserer Gedanken.**

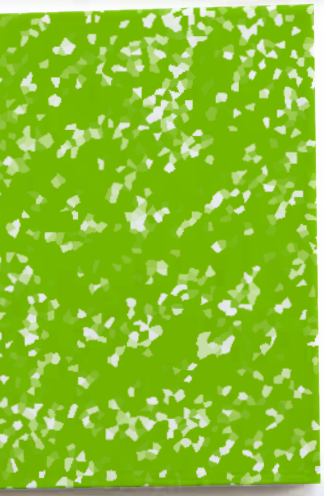
Das gesprochene Wort ist vorläufig. In der *Schrift* **wird es fest, fortwirkend, dauerhaft.**

Zeichen bleiben elementar. *Schrift***bilder ergeben den Sinn, der sich durch Verstehen des gedachten Wortes erschließt.**

Schrift **ist ein Element des Menschlichen, die unsere Innenwelt dokumentiert – ein Teil von uns ...**







B & E 3 | 2015

4 Schrift –
Ihre ästhetisch-kulturelle Bedeutung
von Ralf de Jong

9 Meinung:
Eingruppierung nach Gutsherrenart ist endlich passé
von Udo Beckmann

10 Praxis:
„Lesen durch Schreiben“ als Übergangshürde?
von Albert Bremerich-Vos

12 Praxis:
Schreiben durch Hören und Sehen
von Kerstin Ruthenschröer

14 Blickpunkt: Mammut-Testjahr 2015 –
doch was sind die pädagogischen Folgen?
von Karl-Heinz Reith

16 VBE-Magazin

18 VBE in den Ländern

24 Die Kehrseite

Liebe Leserinnen und Leser,

auch in der neuen Ausgabe befasst sich B&E wieder mit einem bildungspolitischen Megathema, der Schrift. Denn dieses Thema hat es in sich – Schrift ist ein Kulturgut mit Tradition. Das wird gerade im Land von Gutenberg unbestritten sein. Apropos Gutenberg: Auch zu seinen Zeiten dürfte seine Erfindung ähnliche Debatten angestoßen haben wie wir sie heute erleben beim Schriftspracherwerb. Unterrichtskonzepte für die ersten Klassen sind komplex geworden, nicht erst seit wir durch das Lesen schreiben.

Handschrift oder Druckbuchstaben, Stift oder Taste – was ist das Wesen der Handschrift, und was tut die Schrift mit uns und mit unseren Jüngsten, die sich dieses Kulturgut so mühselig aneignen? Motivation oder Frustration? Alter Zopf im Bildungskanon oder Insel in der „Unkultur“?

Themen wie diese neigen in der Pädagogik dazu, zu Glaubensfragen zu gerinnen. Und so ist es dann auch. Es wird viel Gift versprüht in den didaktischen Kommissionen, mancher Parteistratege hat einen neuen Spaltpilz ausgemacht, Schreiben und Schrift schaffen es bis ins Wahlprogramm. B&E bemüht sich um Aufklärung und hat deshalb die Experten gefragt. Spannend und aufschlussreich, was sie zur Schrift geschrieben haben …

Wir wünschen eine spannende Lektüre.
Ihre B&E-Redaktion

Schrift – ihre ästhetisch-kulturelle Bedeutung

von Ralf de Jong

Noch vor zweihundert Jahren – lange nach der Erfindung des typografischen Drucks und deutlich vor der digitalen Revolution – gehörten Zeichnen und Schreiben zur bürgerlicher Erziehung. Jane Austen lässt Miss Bingley in »Pride and Prejudice« verkünden, dass »a thorough knowledge of music, singing, drawing, dancing, and the modern languages« Voraussetzung für wahres »accomplishment« seien. Auch der Handschrift wird Aufmerksamkeit gezollt: Dieselbe Miss Bingley fällt an anderer Stelle auf durch »perpetual commendations [...] either on his hand-writing, or on the evenness of his lines, or on the length of his letter«. Welche Bedeutung kommt der Ästhetik der (Schrift-)Zeichen in unserer Zeit noch zu?

George Bernard Shaw beschrieb das Verhältnis zwischen den USA und England einmal so treffend als »two countries divided by a common language«. Diese trennende Eigenschaft der gemeinsamen Sprache erschwert auch den Austausch zwischen Spezialisten und Generalisten. Typografen als Hüter des Gutenbergschen Erbes auf der einen und Lehrer als Vermittler der Technik des Schreibens auf der anderen Seite bezeichnen unterschiedliche Dinge mit denselben Worten. Und doch ist ein Austausch, auch über die Grenzen der gemeinsamen Sprache hinweg, unverzichtbar. Denn während über Fragen des Geschmacks natürlich gestritten werden darf, ist die Umetikettierung von Sach- zu Geschmacksfragen ein Zeichen von Ignoranz.

Über die Geschichte der Schrift

Für den Typografen bezeichnet Schrift zunächst die typografische Schrift. Das von Johannes Gutenberg in den 1440er-Jahren entwickelte typografische Verfahren löste in seiner Zeit ein technisches und kein ästhetisches Problem: Es ist ein Verfahren zum Schreiben mit vorgefertigten (Schrift-)Formen. Gutenbergs Ziel war nicht der schönere, sondern der in hoher Auflage reproduzierbare Text. Schrift als Medium der visuellen Festlegung gesprochener Sprache ist natürlich weitaus älter als die Typografie.

Wenn das Zweistromland die Wiege der Zivilisation ist, dann ist die Schrift ihre Mutter. Sumerische Schriftzeichen aus dem vierten Jahrtausend vor Christus bilden den bezeichneten Gegenstand in stark abstrahierter Form ab: Zeichnung und Zeichen hängen voneinander ab. Die Ikonizität unserer Schriftzeichen können wir mit einigem guten Willen noch nachvollziehen. Solche Schriftzeichen mit einer visuellen Entsprechung zwischen Zeichen und Bezeichnetem nennt man Logogramme. Im dritten vorchristlichen Jahrtausend übernahmen die Ägypter dieses Konzept und entwickelten es weiter. Viele Zeichen ließen nun zwei mögliche Lesarten zu. Sie konnten sowohl als Logogramme (ein Zeichen für ein Wort), als auch als Phonogramme (ein Zeichen für einen Laut bzw. eine Lautfolge) gelesen werden. Der entscheidende Vorteil liegt in der Ökonomie der Lautzeichen. Während z. B. das chinesische Ein-Zeichen-ein-Wort-System über 60.000 Zeichen benötigt, leisten unsere 26 Zeichen dasselbe. Die Phönizier verbreiteten diese Schrift im Laufe des ersten Jahrtausends vor Christus im Mittelmeerraum. Über Griechen und Etrusker wurde sie an die Römer weitergegeben, denen wir bekanntlich das lateinische Alphabet verdanken.

Das lateinische Alphabet? Die lateinischen Alphabete müsste es richtig heißen! Wir verbinden das Alphabet der Großbuchstaben (richtig: Majuskeln) und das der Kleinbuchstaben (richtig: Minuskeln) im sogenannten gemischten Satz miteinander.

Geschrieben wie gedruckt,

Dabei kommt den Majuskeln eine besondere Auszeichnungsfunktion zu: Sie werden am Satzanfang und zur Betonung von Substantiven wie Eigennamen auch am Wortanfang gesetzt. In den Majuskeln erkennen wir mühelos die *capitalis monumentalis* der römischen Antike – doch woher kommen die Minuskeln? Sie sind entstanden als schnell und bequem zu schreibende Ableitungen der Majuskelformen, sogenannte Kurrentformen, und wurden in der karolingischen Zeit normiert. Schon die Ägypter verwendeten für den alltäglichen Gebrauch Kurrentformen ihrer ebenso schön anzusehenden wie mühselig zu schreibenden Hieroglyphen.

»Druckschrift« und »Handschrift«

Gutenberg hat für den Druck seiner berühmten 42-zeiligen Bibel die in seiner Heimatregion verbreitete formale Klosterhandschrift kopiert: Ist Gutenbergs Textura – optisch kaum von handgeschriebenen Bibeltexten zu unterscheiden – also eine Druckschrift, eine Handschrift oder eine gedruckte Handschrift? Offensichtlich sind diese Begriffe ungeeignet zur Beschreibung von Zeichenformen: Sie bezeichnen Techniken, keine Formprinzipien. Und während Schreibtechniken und -werkzeuge generell bestimmte Formen bzw. Formausprägungen begünstigen, kann der typografische Druck (der die Gestalt der Drucktypen ja vom handschriftlichen Schreibvorgang trennt) prinzipiell jede Form kopieren. Wir sollten also von Satzschrift (für im typografischen Verfahren gesetzte und gedruckte Schrift) und handgeschriebener Schrift sprechen. Das Feld der mit der Hand geschriebenen Schriftformen ist komplex. Gutenberg kopierte für seinen Bibeldruck natürlich keine rasch hingeworfene Notiz. Er wählte ein Vorbild, wie es von geübten Schreibern mit unendlicher Geduld und Präzision zum Lobe des Herrn niedergeschrieben wurde. Handgeschriebene Schriften für heilige Texte und solche für banale und alltägliche Gedächtnisstützen haben (und hatten) kaum Gemeinsamkeiten.

Ausgebildete Schreiber beherrschten unterschiedliche normierte Schriftmodelle – und verwandten viel Mühe darauf, unvermeidliche Normabweichungen so gering wie möglich zu halten. Die Entscheidung für eines der geläufigen Modelle hing u. a. ab vom Rang des Textes und dem Adressatenkreis. Die Bevorzugung bestimmter Schriftmodelle für bestimmte Textinhalte oder Zielgruppen ist keineswegs auf den Bereich der handgeschriebenen Schriften beschränkt geblieben: Die Reformation bescherte der jungen Technik des typografischen Drucks ihre erste große Propagandaschlacht. Lutheraner brachten ihre Texte bevorzugt in gebrochenen Schriften unter das Volk, während die Papsttreuen die Antiqua präferierten. Wenn heute in der Werbung Frauen angesprochen werden sollen, dann wird besonders häufig zu kursiven Schriften gegriffen, während männliche Themen eher mit aufrechten Groteskschriften assoziiert werden.

Schreibschrift und Leseschrift

Kein Text kann gelesen werden, der nicht zuvor schriftlich niedergelegt worden ist – handschriftlich oder typografisch mit vorgefertigten Zeichenformen. Handgeschriebener Text richtet sich im Extremfall nur an einen einzigen Leser: den Schreiber selbst. Andererseits kann er sich aber auch an zahlreiche unbekannte, gegenwärtige oder zukünftige Leser richten. Je geringer die inhaltliche, zeitliche und räumliche Bedeutung des Textes, desto eher wird man den Aufwand für die Verschriftlichung begrenzen. Dieses Ziel erreicht der Schreiber mit schnell schreibbaren Zeichenformen, die Verzögerungen durch häufiges Abheben und erneutes Ansetzen des Schreibwerkzeugs und abrupte Richtungswechsel möglichst vermeiden. Die so entstehenden Zusammenziehungen und Verschleifungen betonen den informellen Charakter der Kurrentschriften. Dabei büßen Einzelformen wie Zeichengruppen einige ihrer signifikanten Formmerkmale ein, was sich nachteilig auf die Lesegeschwindigkeit auswirkt: Schnelles Schreiben und schnelles Lesen vertragen sich nicht, handschriftlicher Text ist immer ein Kompromiss.

historisch und gegenwärtig

Satzschriften für den Druck haben formelle wie auch informelle handschriftliche Formen kopiert – durchgesetzt haben sich die stärker formalisierten Formen. Unter den ökonomischen Bedingungen des Drucks und Vertriebs großer Auflagen an einen unbekannten Käuferkreis versprechen diejenigen Drucke den größten Erfolg, die einer möglichst großen und überregionalen Leserschaft maximalen Lesekomfort bieten können. So ging von der Druckpresse ein starker Anpassungsdruck auf die Zeichenformen aus.

Historische Konnotationen unserer Satzschriften

Die unseren Satzschriften zugrunde liegenden Formprinzipien sind Jahrtausende alt (dabei sind die Majuskeln deutlich älter als die Minuskeln); die unterschiedlichen Formausprägungen der Satzschriften sind analog zu den kunstgeschichtlichen Epochen seit der Frühneuzeit einzuordnen. So kann uns eine bestimmte Satzschrift auf die französische Renaissance oder auf den Klassizismus in Italien verweisen. Schrift codiert nicht nur das textliche Erbe der Vergangenheit sondern ist, als ästhetisches Phänomen, selbst ein lesbarer Code. So stellt die Formgeschichte unserer Satzschriften ein historisch-räumliches Koordinatensystem dar, in dem jede textliche Äußerung mit zusätzlichen Informationen konnotiert wird. Dieser typografische Subtext ist abhängig von der Einheit zwischen Text (-ausgabe) und Textform, die gerade durch digitale Lesegeräte aufgebrochen wird. Hier kann der Leser selbst die Textform festlegen und immer wieder ändern.

Über den Niedergang des handschriftlichen Schreibens

Digitalisierung und Internet markieren den Übergang von der sogenannten Read-only-Culture (RoC) zur Read-Write-Culture (RWC), die nicht mehr streng zwischen Autor und Publikum unterscheidet. Zahlreiche Bewertungsportale, Blogs und Social-Media-Plattformen im Internet sowie Messaging-Dienste auf dem Smartphone scheinen diesen Trend eindrucksvoll zu bestätigen. All diese Formen der Textproduktion sind technisch vermittelt und verzichten auf handschriftlichen Text. Sie kommen auch ohne traditionelle typografische Gestaltung aus, indem Schrifttype, -größe, -schnitte usw. und Layout durch die jeweilige Plattform vorgegeben bzw. durch den Leser bestimmt werden. Demgegenüber stehen zahlreiche neue (und an anderer Stelle ausführlich diskutierte) Konventionen der digitalen Textproduktion (ASCI-Art, Emoticons, Abkürzungen etc.).

Der Niedergang der traditionellen typografischen Ästhetik und der Verlust des handschriftlichen Schreibens gehen Hand in Hand, sind in ihrer Bedeutung und ihrer Konsequenz für die Ästhetik schriftlicher Äußerungen jedoch sehr unterschiedlich zu bewerten. Als Typograf bedauere ich nicht den Verlust, aber die Marginalisierung klassischer typografischer Ausdrucksformen. Ich halte sie für ebenso unausweichlich wie andere Verluste, die sich mit früheren medialen Wandeln verbinden. Gleichzeitig bin ich sicher, dass die neuen, bereits sichtbaren typografischen Konnotationssysteme sich weiterentwickeln werden – nur damit auch deren Verschwinden in einigen Jahrzehnten (oder Jahrhunderten?) bedauert werden kann. Anders liegt es mit dem Verlust des handschriftlichen Schreibens.

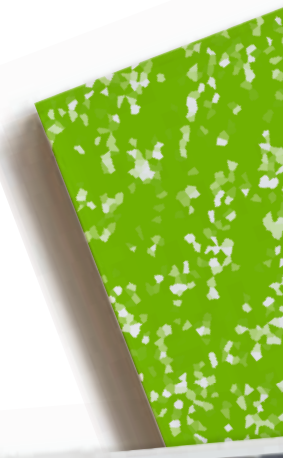
Typografen beschäftigen sich mit der Physiologie des Lesens. Das handschriftliche Schreiben interessiert mich auf professioneller Ebene insofern, als dass Formeinflüsse der Schreibwerkzeuge auf die Zeichenformen kalligraphisch beforscht werden können. Ich möchte hier allgemeiner als Professor an der Folkwang Universität der Künste sprechen, wo traditionell den handwerklichen Ursprüngen der industriellen (und digitalen) Techniken großes Gewicht beigemessen wird. Empirische Studien können die folgenden Ausführungen weder stützen noch widerlegen – es gibt keine. Auf meiner Seite habe ich die Geschichte der Formentwicklung unserer Schriftzeichen ebenso wie die motorische Logik der schreibenden Hand. Und das ist – so wenig es auch sein mag – mehr, als die Schöpfer immer neuer Strategien zum Schrifterwerb in den Schulen von sich behaupten können.

Schreiben und Zeichnen – einander nah verwandt, wie ich bereits dargelegt habe – sind elementare Formen des händischen Begreifens unserer Umwelt. Beide dienen dem Verständnis der Dinge und der Begriffe, die wir uns von ihnen machen. Sie trainieren Feinmotorik und die Verbindung zwischen analysierendem Auge und ausführender Hand. Ich sehe mit großer Sorge, dass diesen beiden Kulturtechniken in den Schulen immer weniger Raum und Bedeutung beigemessen wird. Während »music, singing, [...] dancing, and the modern languages« weiterhin als unverzichtbar gelten (und das völlig zu Recht!), haben »drawing« und »hand-writing« offensichtlich keine Lobby. Während das gegenständliche Zeichnen im Kunstunterricht durch zahlreiche andere künstlerische Techniken bedrängt wird (die ja im Schulunterricht nicht in der Kunstproduktion münden können), mutiert das handschriftliche Schreiben zu einer theoretisch-didaktischen Übung, die – aus welchen Gründen auch immer – Kurrentformen auf Formmodelle der Satzschriften zurückwerfen möchte. Die letzten Jahrtausende der Schriftentwicklung weisen jedoch deutlich in die entgegengesetzte Richtung.

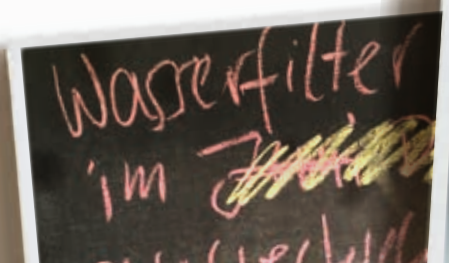
Handschrift wie Zeichenstil sind wichtig als ganz persönliche ästhetische Systeme, die jedes Kind, jeder Mensch für sich entwickeln sollte. In ihnen beantwortet sich die Frage, wie wir etwas Überpersönliches und Verbindendes für uns adaptieren und individualisieren können. Sie helfen uns dabei (und sei es nur auf einer symbolischen Ebene), unseren eigenen Ausdruck, unsere Stimme im Konzert der Vielen zu finden. Auf einer praktischen Ebene erhöht eine ausgebildete Handschrift (im oben genannten Sinne) die Freude am Schreiben. Die Erprobung eigener Gedankengänge und Zusammenhänge in der handschriftlichen Notiz und die damit verbundene Verzögerung vor der endgültigen textlichen Fixierung in welcher Form auch immer klärt Inhalt und Struktur der Textproduktion.

Wenn ich einen Wunsch frei hätte ...

Der bedeutende niederländische Typograf Gerrit Noordzij hat eine ganze Generation internationaler Schriftgestalter und Typografen geprägt. Er hat schließlich das Argumentieren aufgegeben und hat selbst den Schreibunterricht an der Dorfschule seiner Kinder gegeben. Dazu bin ich weder willens noch fähig. Ich möchte jedoch werben für eine Rückbesinnung auf den engen Zusammenhang zwischen Zeichnen und Schreiben. Beide sind unverzichtbar für die kindliche Entwicklung. Die reiche Tradition unseres schrifthistorischen Erbes vertrocknet, wenn das Bewusstsein für unterschiedliche mögliche Formausprägungen verlorengeht – und dieses Bewusstsein wird durch die handschriftliche Erfahrung geschärft. Wenn es gelingen sollte, historisches Erfahrungswissen und motorische Selbstverständlichkeiten auch im Schulbetrieb zu etablieren, dann könnte auch ein Abschied von der »vereinfachten Ausgangsschrift« oder der »Grundschrift« nötig werden. Aber dem handschriftlichen Schreiben wäre mit anderen Modellen besser gedient. Wie Elisabeth Bennet, die eigentliche Heldin von »Pride and Prejudice«, bemerkt: »We all love to instruct, though we can teach only what is not worth knowing.«



Professor Ralf de Jong
Folkwang Universität der Künste
ralf.dejong@folkwang-uni.de



Willkommen
im Land zum Leben.

25 JAHRE

Mecklenburg Vorpommern
MV tut gut.

Udo Beckmann, Bundesvorsitzender des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE)

Flüchtlinge und Bildung nicht gegeneinander ausspielen

Seit Jahren war in Deutschland die Rede vom Rückgang der Schülerzahlen. Allein in den vergangenen zwei Jahren nahm die Zahl der Schülerinnen und Schüler an den allgemeinbildenden Schulen um fast 200 000 ab. Und es gab dazu die unschöne Begleitmusik durch die Finanzpolitiker, die Bildungsetats auf Schmalhans-Kost zu setzen. Wir haben Druck gemacht, dem Bildungssystem keine Mittel zu entziehen, um die Lehr- und Lernbedingungen zu verbessern. Nun hat die massive Flüchtlingswelle, die unser Land derzeit überrollt, die gängigen Prognosen über Schülerzahlen und Lehrerbedarf zu Makulatur gemacht. Schätzungen gehen von weit über 300 000 Flüchtlingskindern aus, die nach Deutschland kommen. Das Thema „Demografie-Rendite" hat sich damit auf lange Sicht erledigt.

Die Beschulung von Flüchtlingskindern wird eine dauerhafte Aufgabe bleiben. Fest steht auch, dass Flüchtlingskinder ein Recht auf Beschulung haben und dafür die notwendigen Bedingungen geschaffen werden müssen. Trotz aller Schwierigkeiten gibt es in den betroffenen Schulen ein außerordentlich hohes Engagement. Die Kolleginnen und Kollegen tun alles Menschenmögliche, um trotz aller Widrigkeiten Normalität in den Schuljahresablauf zu bringen. Dafür sage ich großen Dank an alle.
Klar muss aber sein: Wir brauchen langfristige Lösungskonzepte. Eine Politik von der Hand in den Mund verschärft die Konflikte. Die Bildungsetats müssen auf die Integration von Flüchtlingskindern ausgeweitet werden. Die Prognosen der Schülerzahlen müssen folglich die zu erwartenden Flüchtlingskinder einschließen, denn die Bildungstöpfe sind auf die prognostizierten Schülerzahlen ausgerichtet. Das Flüchtlings-Problem kann und darf nicht mit den bisher vorhandenen Bildungstöpfen gemanagt werden. Zusätzliche Ressourcen für Bildung, Erziehung und Betreuung sind auf Dauer zu sichern. Deutschland braucht einen bestmöglich ausgestatteten Bildungsbereich und Unterstützung für Flüchtlinge. Die Themen „Flüchtlinge" und „Bildung" dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Alles andere ist hochbrisant und gefährdet den sozialen Frieden in unserem Land. Jedem Kind, den „Stamm-Schülern" und den Flüchtlingskindern, muss Bildungsgerechtigkeit gegeben werden.

Die Schulen fühlen sich allerdings mit den Herausforderungen der Heterogenität, der Diversität, der Inklusion allein gelassen, denn die Rahmenbedingungen dafür sind ungeklärt. Wenn Klassenhöchstwerte außer Acht gelassen werden und viele Klassen inzwischen über 30 Schüler haben, wird die Individualförderung von Schülerinnen und Schülern zwangsläufig erschwert. Neiddebatten aber spielen dem „braunen Sumpf" in die Hände.

Bund, Länder und Kommunen müssen gemeinsam eine bedarfsorientierte und unbürokratische Verteilung zusätzlicher Mittel in die Wege leiten. Der Bedarf an geschultem Personal ist enorm. Es fehlen Lehrer mit Kenntnissen in Deutsch als Zweitsprache, Psychologen, Dolmetscher. Die Lehrerbildung muss Angebote für die schulische Arbeit mit Flüchtlingskindern entwickeln. Die Schulen müssen in das Gesamt-Konzept ihrer Kommune eingebunden und dürfen nicht von oben zur Aufnahme von Flüchtlingen „verdonnert" werden. Notlagen bedürfen erst recht eines demokratischen Mitwirkungsprozesses.

Udo Beckmann
VBE-Bundesvorsitzender
u.beckmann@vbe.de

„Lesen durch Schreiben“ als Übergangshürde?

von Albert Bremerich-Vos

Es kommt nicht häufig vor, dass ein Unterrichtskonzept Gegenstand einer Anhörung in einem Landtag ist. Im Mai 2014 war das der Fall. Im nordrhein-westfälischen Landtag nahmen Abgeordnete und Expert(inn)en aus Pädagogik und Deutschdidaktik zu einem Antrag der F.D.P.-Fraktion mit folgendem Titel Stellung: „Katastrophale Defizite in der Rechtschreibung – ‚Lesen durch Schreiben‘ und daraus abgeleitete Methoden aussetzen und umfassend überprüfen“.

Mit ihrem Antrag griff die F.D.P.-Fraktion ein Thema auf, das ein Jahr zuvor den Stoff für eine „Spiegel“-Titelgeschichte (Nr. 25, 2013) geliefert hatte: „Die neue Schlechtschreibung“. Auch hier ging es vor allem um das mit dem Namen des Schweizer Pädagogen Jürgen Reichen verbundene Konzept „Lesen durch Schreiben“. Man nahm an, dass für ein dramatisch gesunkenes Rechtschreibniveau in erster Linie dieses und verwandte Lehrkonzepte verantwortlich seien.

Worum geht es? Reichen propagierte eine Abkehr vom lehrergesteuerten Unterricht. Die Kinder sollten sich weitgehend selbstständig die Schriftsprache erarbeiten und von Anfang an alle für sie wichtigen Wörter schreiben dürfen. Einmal früher, einmal später könnten sie dann lesen, was sie zu Papier gebracht haben. Als zentrales Arbeitsmittel dient eine Anlauttabelle. Die Kinder haben zunächst Wörter in Laute zu zerlegen, dann in der Tabelle nachzusehen, z. B. das Bild eines Affen aufzusuchen und den daneben stehenden Buchstaben A hinzuschreiben. So geht es fort, bis alle von ihnen identifizierten Laute sukzessive verschriftet sind. Ein Kind möchte z. B. das Wort *Vogelfutter* schreiben, das man in keiner Fibel für das erste oder zweite Schuljahr finden kann. Mit der Tabelle als Hilfe produziert es schließlich eine Version wie *foglfuta*. Diese Version ist – günstigenfalls – erwartbar, insofern das Kind auf dieser „Stufe“ schreibt, wie es spricht. Man „hört“ nicht, dass das Wort großzuschreiben und ein <e> für den sogenannten Schwa-Laut zu schreiben ist. Man hört auch nur ein /t/ und nicht zwei und am Ende (in vielen Regionen) tatsächlich ein /a/, keinesfalls ein /er/.

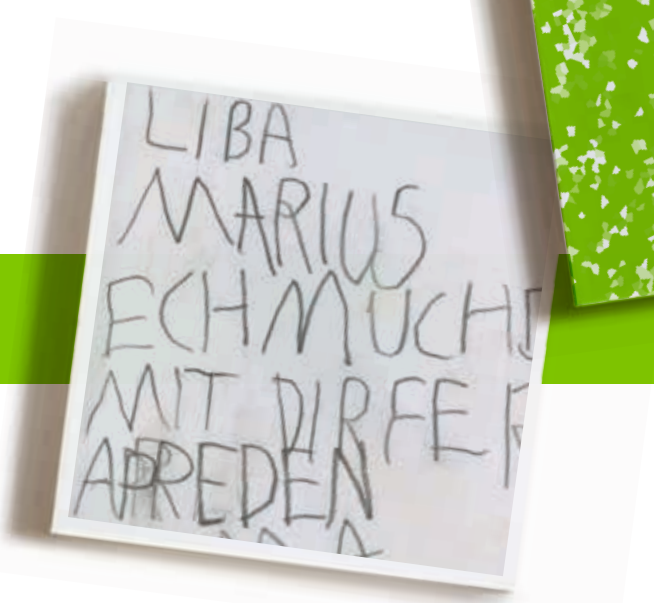
Einer Stufentheorie des Erwerbs der Rechtschreibung zufolge, die von vielen Expert(inn)en vertreten wird, befindet sich ein *foglfuta* schreibendes Kind auf der alphabetischen Stufe. Indem es schreibt, wie es (z. B. mehr oder weniger dialektal) spricht, produziert es Fehler. Sie sind auf dieser Stufe unvermeidlich. Schreibt das Kind *Foglfutta*, kann das ein Indikator dafür sein, dass es beginnt, auf einer orthografischen Stufe zu verschriften. Insofern können Fehler als „Fenster“ verstanden werden, die der diagnostizierenden Lehrkraft Einblicke in die Lernstände der Schülerinnen und Schüler gestatten.
Sichtet man die zahlreichen Anlauttabellen, Lauttabellen oder Buchstabentore, die auf dem Lehrmittelmarkt angeboten werden, dann zeigen sich ganz erhebliche Qualitätsunterschiede. Einige Beispiele:

- Will man ein langes (betontes) /i/ schreiben, wird ein Igel und damit ein<i> (bzw. <I>) angeboten. Im Deutschen schreibt man das lange betonte /i/ aber fast immer als <ie>.
- Für das mündliche /k/ wird z. B. eine Kerze angeboten, aber auch ein Cockpit und damit ein <c>. Über eine Schreibung wie *crawatte* muss man sich dann nicht wundern.
- Immer noch finden sich Tabellen, in denen sowohl Bilder von Fischen als auch von Vögeln vorkommen. Dabei ist <f> die Standardschreibung bzw. das Basisgraphem, <v> die Ausnahme bzw. das Orthographem. Käme eine Vase vor, wäre auch das irreführend, denn der Anlaut des (gesprochenen) Wortes *Vase* ist ein /w/.

Buchstaben wie <c> und >v> gehören insofern überhaupt nicht in eine Anlauttabelle. Es kommt hinzu, dass es eine Reihe von Lauten gibt, die gar nicht als Anlaute vorkommen. Das trifft z. B. auf den Schwa-Laut in einem Wort wie *Ente* zu. Dieser Laut klingt anders als das erste /e/ in diesem Wort und auch anders als das erste /e/ in *Esel*. Der Schwa-Laut kommt sehr häufig vor. Will man ihn berücksichtigen, kann man ihn also nicht in einer Anlauttabelle, sondern nur in einer Lauttabelle unterbringen, in der die interessierenden Laute sich nicht an erster Stelle befinden müssen.[1]

Die Beurteilung von „Lesen durch Schreiben“ wird nicht nur dadurch erschwert, dass Tabellen unterschiedlicher Qualität kursieren. Hinzu kommt, dass eine alte Devise, nach der entweder nach „Lesen durch Schreiben“ oder mit einer Fibel unterrichtet werde, heutzutage vermutlich keinen Bestand mehr hat.

1 *Eine fachlich plausible Lauttabelle findet sich in Riegler 2009, 19.*



Anders gesagt: „Reine“ Lesen-durch-Schreiben-Klassen dürften nicht leicht zu finden sein. Früher wandten sich viele Grundschulkolleg(inn)en gegen den „Fibeltrott“, d. h. ein Lehrwerk für alle, das überdies nur strukturell einfache Wörter enthielt. Das trage, so ihre These, wesentlich dazu bei, dass bei vielen Kindern die Motivation, etwas zu schreiben, gar nicht erst entstehe. Und diese Motivation und die Lust zu schreiben seien doch zentral. Mittlerweile gibt es in den Fibeln Differenzierungsangebote, eine Reihe dieser Fibeln enthält von Beginn an schwierigere Wörter, z. B. solche mit doppeltem Konsonantbuchstaben (*Roller*), und vor allem: Allen Fibeln sind Tabellen beigegeben.

Zu erheben wäre also, wie groß der Anteil der „Reichen“-Klassen ist und wie die Kinder hier im Vergleich mit „Fibel“-Klassen abschneiden. Zu untersuchen wäre darüber hinaus, welchen „Mix“ Lehrkräfte an Grundschulen praktizieren, welchen Stellenwert die Arbeit mit Fibel und Tabelle jeweils hat, wie lange die Tabelle überhaupt eine Rolle spielt usw. Mittlerweile liegt eine Metastudie vor, eine Auswertung von 16 zwischen 1985 und 2010 erschienenen empirischen, auf die Klassen 1 bis 4 bezogenen Arbeiten, in denen es um den Vergleich von Lernergebnissen in „Lesen-durch-Schreiben“- und in „Fibel“-Klassen ging (Funke 2014). Was das Lesen angeht, so unterscheiden sich die Klassen nicht erkennbar, beim Rechtschreiben allerdings deutlich. Die Lernergebnisse in den „Lesen-durch-Schreiben“- Klassen sind signifikant schlechter als in den „Fibel“-Klassen. Der Vorteil der „Fibel“-Klassen verschwindet aber, „wenn man sich auf Stichproben beschränkt, in denen eine Erklärung unterschiedlicher Lernergebnisse durch unterschiedliche kognitive Lernausgangslagen ausgeschlossen werden kann.“ (Ebd., 35) Allerdings: „Befunde aus einzelnen Studien legen nahe, dass Lesen durch Schreiben für Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen, möglicherweise auch für zweitsprachliche Schülerinnen und Schüler, keine optimalen Lernwege bereitstellt. Die Resultate sind jedoch nicht einheitlich, so dass weiterer Forschungsbedarf besteht.“ (Ebd., 36) Das gilt erst recht im Hinblick auf die Fragen, die mit dem Mix, der Konfiguration der Arbeit mit Fibel und Tabelle, zu tun haben. Empirische Studien hierzu stehen noch aus.

Im „Spiegel“ (25, 2013, 96) hieß es: „Es leiden vor allem schwache Schüler, für die sich das Konzept Reichens als Bildungshürde erweist [ ].“ Funkes Metastudie könnte als Beleg für diese These dienen. Sie ist vereinbar mit zahlreichen Befunden, wonach viele Spielarten von „offenem Unterricht“ die Fähigkeit zur Selbststeuerung voraussetzen, über die gerade schwache Lernerinnen und Lerner noch nicht verfügen. Wenn Kinder teilweise bis zur 3. Klasse überwiegend selbsttätig mit einer Lauttabelle arbeiten, dann verharren sie notgedrungen auf der alphabetischen Stufe. Groß- und Kleinschreibung, Umlautung (*Bäcker* wegen *backen*) und Auslautverhärtung (*Dieb* wegen *Diebe*), Markierung von Vokalkürze und -länge usw. bleiben dann lange, zu lange unzugänglich. Es spricht nichts dagegen, dass die Kinder für relativ kurze Zeit über die Fibelwörter hinaus auch Wörter mit einer Lauttabelle schreiben, wenn ihnen verdeutlicht wird, dass sie diese Wörter in der Regel nicht wie die Erwachsenen schreiben.

In Nordrhein-Westfalen setzt man nicht wie in anderen Bundesländern (Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg) auf einen Grundwortschatz. Das ist eine Liste von sehr häufigen Wörtern (in Bayern ca. 700), die am Ende der Grundschulzeit (oder auch nach Klasse 6) von allen Kindern richtig geschrieben werden sollen. (Das heißt selbstverständlich nicht, dass nur diese Wörter richtig zu schreiben sind.) Schon vor vielen Jahren wurde gezeigt, dass die Arbeit an einem solchen Grundwortschatz nicht auf Drill bzw. stures Pauken hinauslaufen muss (vgl. z. B. Naumann 1999).
Der Grundwortschatz muss ja nicht gleich Gegenstand einer parlamentarischen Anhörung sein. M. E. lohnt es sich aber, ihn (wieder) auf die Tagesordnung zu setzen.

Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos, Universität Duisburg-Essen
albert.bremerich-vos@uni-due.de

Literatur

Funke, R. (2014). Erstunterricht nach der Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine meta-analytische Bestandsaufnahme. Didaktik Deutsch, 36, S. 20–41.
Naumann, C. L. (1999). Orientierungswortschatz. Die wichtigsten Wörter und Regeln für die Rechtschreibung Klassen 1–6. Weinheim: Beltz.
Riegler, S. (2009). Grammatisches Lernen bei der Arbeit mit einer (An-)Lauttabelle? Beurteilungskriterien für Lehrerinnen und Lehrer. Grundschulunterricht Deutsch, 3, S. 16–19.

Schreiben durch Hören und Sehen

Ein Rechtschreibkonzept

von Kerstin Ruthenschröer

Die Lehrpläne der Bundesländer geben uns Lehrern nicht vor, nach welcher Methode wir den Schriftspracherwerb und das damit einhergehende richtige Schreiben zu lehren haben. Verankert ist lediglich, was die Schüler lernen müssen. Daraus ergibt sich an vielen Schulen eine enorme Methodenvielfalt. Den Lehrkräften bleibt eine Gestaltungsfreiheit, die es auszuschöpfen gilt, entweder durch das vorgegebene Lehrwerk oder die eigens gemachten Erfahrungen.

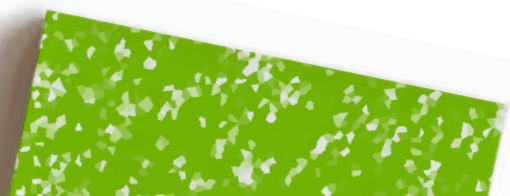
Wie vielen anderen Berufsanfängern erging es auch mir mit der Übernahme meines ersten 1. Schuljahres: Ich hatte im Studium Methoden des Rechtschreiblernens theoretisch kennen gelernt und begann nun erstmalig, mich praktisch mit diesen Methoden und deren Konsequenzen auseinanderzusetzen. Da es meinerseits noch keine eigenen Erfahrungen gab, hielt ich mich an das Lehrwerk. Dessen Konzept sah vor, dass die Kinder früh eigene Sätze und Texte mit der Anlauttabelle verfassen sollten. Sie schrieben, wie sie Buchstaben der Wörter hörten: Fata kauft ain Auto.

Den Fürsprechern dieser Methode muss an dieser Stelle teilweise Recht gegeben werden: Die Schreibmotivation und Freude der Kinder an den eigenen Texten war enorm. Jedoch nicht von Dauer. Denn zeitnah stellten sie fest, dass ihre Mitschüler nicht immer in der Lage waren, die Texte zu lesen. Durch das „Schreiben, wie ich es höre“ entwickelte sich eine Privatschreibung von Wörtern. Schlimmstenfalls konnten die Schüler ihre eigenen Texte nach dem Aufschreiben nicht mehr erlesen. Hier wich die Motivation schnell der Enttäuschung, was unter anderem zu Resignation führte. Zudem stellte ich fest, dass sich das Wortmaterial, welches die Kinder häufig nutzten, einprägte und nur schwer zu revidieren war. Hierzu zählte bspw. das Wort „ich“, das von vielen „ech“ geschrieben wurde. Gerade leistungsschwächere Kinder brauchten viel Zeit, um die falsche Schreibweise zu „vergessen“ und das Wort richtig zu schreiben.

Aus diesen und weiteren negativen Erfahrungen habe ich Konsequenzen gezogen und die Möglichkeiten der Methodenvielfalt und der Gestaltungsfreiheit genutzt, um mir ein eigenes Konzept zu gestalten. Dabei wird deutlich, dass sich verschiedene Ansätze der bekannten Methoden wiederfinden und ich mich teilweise auch für Wege entschieden habe, die nicht „modern“ sind und den aktuellen Empfehlungen und Diskussionen nicht entsprechen, die die Schüler aber zu einer guten Rechtschreibung brachten.

Ich distanziere mich nicht von der Methode „Schreiben nach Gehör“, denn sie gibt den Kindern einen wichtigen Einblick in den Aufbau unserer Schriftsprache: Laute werden in Buchstaben dargestellt. Dafür müssen sowohl das Gehör der Schüler geschult und auf die Laute fokussiert als auch die Buchstaben gelernt werden. Durch das Hören des Lautes und das Zuordnen des Buchstabens werden zwei verschiedene Sinne der Kinder gefordert: das Hören und das Sehen. Diese Verknüpfung dient dem Einprägen des Buchstabens als Laut und Bild. Aus diesem Grund arbeiten wir auch mit einer Anlauttabelle, um von Beginn an ausgewähltes Bildmaterial in Wörter zu verschriftlichen. Parallel dazu lernen wir die einzelnen Buchstaben auch im Hinblick auf die richtige Schreibrichtung. Dabei lernen die Kinder mit der Einführung des „E/e“, dass es sowohl [e] wie in Esel, also auch [□] wie in Ente ausgesprochen werden kann. Der Buchstabe ä wird in diesem Kontext noch nicht thematisiert, da er sich aus der Ableitung von Wörtern erklärt. Diese Rechtschreibstrategie kommt erst zu einem sehr viel späteren Zeitpunkt, woraus sich erklärt, dass Wörter mit „ä“ nicht im Bildmaterial auftauchen. Auch ist darauf hinzuweisen, dass zunächst vorwiegend Nomen genutzt werden. Diese lassen sich eindeutiger in Bildern darstellen.

Die erste Rechtschreibstrategie, die die Schüler von Beginn an lernen, ist die Silbensegmentierung. Sie fördert das deutliche Sprechen und hilft den Kindern, Wörter richtig zu verschriftlichen. So lernen die Kinder früh, dass in jeder Silbe ein Vokal vorkommen muss. Diese „Regel“ können sie schon zu Beginn ihres Schriftspracherwerbs nutzen, um die Lautdurchgliederung zu kontrollieren. Im Hinblick auf diese Segmentierung kommt es automatisch zu einer Differenzierung im Wortmaterial: je länger ein Wort, desto mehr Silben, desto schwieriger die Verschriftlichung.



Einsilbig	Opa, Oma, Schaf
Zweisilbig	Hase, Nase, Rose, reden, lesen, Note, schlafen, waschen, Schere
Dreisilbig	Telefon, Schultasche, Lineal

Lautgetreues Wortmaterial differenziert nach der Silbenlänge

In der Phase, in denen die Kinder bereits Wörter eigenständig schreiben, indem sie Bildmaterial nutzen, achte ich darauf, dass nur Bilder angeboten werden, deren Wörter lautgetreu sind. Mehrgliedrige Phoneme (sch, st, sp) sollten frühzeitig angesprochen werden, damit sie ebenfalls genutzt werden können. Keinesfalls sollte man die Kinder in die Situation bringen, dass sie bspw. das Wort „Stift“ zu häufig „Schtift“ schreiben. Je öfter ein Wort falsch geschrieben wurde, desto schwieriger wird es, diese falsche Schreibweise wieder aus dem Gedächtnis des Kindes zu „löschen“. Bei der Differenzierung des Wortmaterials achte ich anfangs darauf, dass es innerhalb des Wortes zu keiner Konsonantenhäufung kommt, sprich, dass sich Vokal und Konsonant abwechseln. Dies erleichtert den Kindern das Abhören und sichert die Laut-Buchstaben-Zuordnung und die Lautdurchgliederung.

Erste, unausweichliche Hürden im lautgetreuen Schreiben tauchen bei den Endungen -en, -e, -el und -er auf. Diese werden früh gebraucht, führen aber häufig zu Fehlern, da wir dazu neigen, das /e/ in Endungen zu verschlucken oder Endungen nicht deutlich auszusprechen (Himml statt Himmel, Feda statt Feder). Im Hinblick auf das Wort betrachten wir die Endungen deshalb stets ganzheitlich und lernen diese „auswendig“. Dabei mache ich auch die Lautierung deutlich: Höre ich am Ende [ə], schreibe ich /e/, höre ich [əl], ist es die Endung /el/, höre ich [ən], wird /en/ verschriftlicht, höre ich am Ende ein /a/, schreibe ich meistens -er. Wörter die tatsächlich auf /a/ enden, wie Opa, sind nicht der Regelfall und können demnach als Ausnahmen betrachtet und eingeübt werden.

Die Endungen trainieren wir systematisch ein, indem wir bspw. zu Beginn jeder Deutschstunde gemeinsam Wörter verschriftlichen und das Bildmaterial, welches die Schüler nutzen, entsprechende Wörter beinhaltet. Am Ende des ersten Schuljahres schrieb kein Schüler die Endungen falsch.

Durch den Einsatz der Anlauttabelle und der Verschriftlichung des Bildmaterials lernten die Schüler schnell alle Buchstaben kennen. Dies ermöglichte es uns, bereits im 1. Schuljahr damit zu beginnen, so genannte Miniwörter zu trainieren. Hierbei handelt es sich um Wörter, die im deutschen Wortschatz häufig genutzt werden und dementsprechend frühzeitig gesichert werden sollten (z. B.: die, der, von, und, ab,...). Diese Wörter haben wir als Lernwörter genutzt. Jede Woche wurden einige Wörter immer wieder gemeinsam geschrieben und wiederholt, zum Beispiel in Form von Wort- und Satzdiktaten.

Ich könnte den Weg weiter fortführen, möchte aber mit diesem Artikel zunächst einen Weg zum richtigen Einstieg geben. Das Wichtigste, gleichzeitig auch das Schwierigste ist es, sich und seinen Schülern für diese ersten Schritte, der Verschriftlichung von lautgetreuen Wörtern und Sätzen, ausreichend Zeit zu lassen. Behalten Sie als Lehrkraft stets einen genauen Blick auf das Material, dass Sie einsetzen. Falsches Wortmaterial kann bei Erstklässlern zu Verwirrungen führen und zum Einprägen falscher Wortbilder. Texte werden noch früh genug geschrieben und meine Erfahrungen zeigen, dass es den Kindern wesentlich leichter fällt, diese zu verfassen, wenn sie in der Rechtschreibung bereits über gewisse Fähigkeiten und damit einer gewissen Sicherheit verfügen.

Mein Fazit: Schreiben lernen sollte nie ganz „frei“ stattfinden, sondern stets angeleitet bzw. bedacht begleitet, sodass richtig schreiben gelernt wird.

Die Autorin ist Konrektorin an einer Grundschule und zurzeit Klassenlehrerin in einer dritten Klasse.

Mammut-Testjahr 2015 – doch was sind die pädagogischen Folgen?

von Karl-Heinz Reith

War das ein Mammut-Testjahr für die deutschen Schulen! Im Februar waren die Achtklässler mit flächendeckenden VERA-Vergleichsarbeiten dran, nach Ostern mussten die Drittklässler bei VERA 3 ihre Leistungen im Rechnen, Lesen und Sprachvermögen unter Beweis stellen. Nach Ostern strömten dann die Tester an über 2000 Schulen aus – und zwar sowohl für den neuen IQB-Bundesländervergleich der Neuntklässler mit den Schwerpunkten Deutsch und Englisch als auch für die PISA-Studie 2015, bei der diesmal die Naturwissenschaften im Mittelpunkt standen. Getestet wurden über 56 000 Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren. Mitte Juni verständigte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) auf eine neue „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“ für die künftigen Schultests ab 2018.

Testen ohne Ende

Zu VERA 3 und VERA 8, den regelmäßigen Bundesländervergleichen des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), sowie dem ‚Test-Klassiker‘ PISA der OECD in Paris gesellen sich noch die anderen internationalen Studien wie TIMSS (Mathematik), IGLU (Grundschule) und PIRLS (Lesen). Noch nie zuvor gaben Bund und Länder soviel Geld für Bildungsstudien aus. Auch in der Bundesrepublik hat sich mit der empirischen Bildungsforschung eine wahre ‚Testindustrie‘ etabliert.

Deutsche ‚Marktführer‘ sind dabei vor allem das ländereigene IQB in Berlin, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt/Main und das Zentrum für Internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB) in München. Es geht um Stellen für die Wissenschaftler, Wettbewerb um Drittmittel und Konkurrenz auch bei internationalen Ausschreibungen.

Seit dem unerwartet miserablen deutschen Abschneiden bei den ersten internationalen Schulleistungs-Vergleichsstudien (TIMSS 1996, PISA 2000) werden die Schulen von wahren Testwellen überrollt. Hatte sich bei dem ersten TIMSS-Test 1996 noch Baden-Württemberg ausgeklinkt, so wagt heute kein Kultusminister mehr, aus der Testspirale auszusteigen. Nur bei internationalen Angeboten tritt man in der KMK inzwischen auf die Bremse. Suspekt ist den Kultusministern vor allem die OECD wegen ihrer hartnäckigen Kritik an der zergliederten deutschen Schulstruktur.

Reiht man allein die innerdeutschen Studien aneinander, dann reichen inzwischen auch gut drei Meter im Bücherregal kaum aus. Die Datenfülle über Schulleistungen, soziale Herkunft, Lernbereitschaft, Motivation und Ausstattung der Schulen ist selbst für Insider kaum noch überschaubar. Es gibt kein Datendefizit über die deutschen Schulen mehr, wohl aber ein Handlungsdefizit.

Im Kreuzfeuer der Lehrerorganisationen stehen die VERA-Vergleichsarbeiten. „Kein VERA-Test hat bisher zu verbesserter Personalausstattung an der Schule, zu mehr Möglichkeiten individueller Förderung, zu gezielten Fortbildungsangeboten für die Kolleginnen und Kollegen geführt“, kritisiert VBE-Bundesvorsitzender Udo Beckmann und bringt damit das Testdilemma auf den Punkt. Denn was passiert wirklich, wenn eine Schule bei dem Leistungsmessen schlecht abschneidet, die Situation vor Ort ebenso wie die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft unberücksichtigt bleibt? Wie kann dem Kollegium geholfen werden, etwa durch mehr Personalunterstützung oder mehr Weiterbildung? Zu Deutsch: Allein vom ständigen wiegen wird ein mageres Schwein nicht fett.

Mit ihrer neuen „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“ und der Neuordnung der verschiedenen Schultests ab 2018 verspricht die KMK lauthals eine Wende: Von den vielen empirischen „Daten hin zu Taten“ titelte sie euphorisch ihre Pressemitteilung im Juni.

Bei künftigen Studien sollen die Forscher ein „stärkeres Gewicht“ darauf legen, „Entwicklungen nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären und dies mit Hinweisen verbinden, wie die festgestellten Probleme gelöst werden können“, heißt es in dem KMK-Beschluss.

Mit dieser Aussage leitet die KMK 15 Jahre nach dem PISA-Schock bei ihrer Strategie zur Qualitätssicherung einen Paradigmenwechsel ein. Von der Bildungsforschung wollen sie künftig nicht nur eine „deskriptive Diagnose“, sondern mehr Ursachenanalyse und konkrete Vorschläge zur Problemlösung. Letzteres galt bisher bei deutschen Bildungsstudien als tabu – und wurde bei der jeweiligen Auftragserteilung auch ausdrücklich ausgeschlossen. In der Vergangenheit hatte es hinter den Kulissen oft genug Auseinandersetzungen gegeben, wenn einzelne Forscher bisweilen die engen Grenzen zwischen reiner Zahlen- und Faktendarlegung hin zu Empfehlungen oder gar kritischen Kommentierungen überschritten hatten.

Bayern weiterhin vorn – Bremen auch in Zukunft ganz hinten?

An den umstrittenen Länder-Rankings will die KMK festhalten. Gleichwohl sollen die unterschiedlichen Kontextbedingungen in den 16 Ländern – wie Wirtschaftskraft, Arbeitsmarktdaten, soziale Struktur, Herkunft der Migranten, Personalausstattung, Stundenpläne – jeweils stärker herausgestellt werden. Die Forderung hatte der Bildungsforscher Klaus Klemm schon vor zehn Jahren erhoben. Im Vorfeld von PISA 2006 hatte Klemm allein anhand einer Analyse der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Daten der 16 Länder nahezu passgenau die späteren ‚Sieger‘ und ‚Verlierer‘ des Schulleistungsvergleich voraus gesagt. Ende Oktober 2008, beim Bildungsgipfel von Bund und Ländern in Dresden, versprachen die Regierungschefs, die „demografische Rendite“, also die Ersparnisse durch den Schülerrückgang, „weitgehend“ für Qualitätsverbesserungen zu nutzen. Zwar gibt es heute, sieben Jahre danach, die eine oder andere Verbesserung. Dennoch lässt die materielle Ausstattung der Schulen vielerorts noch zu wünschen übrig. Und mit der Flüchtlingswelle stehen die Schulen vor weiteren Herausforderungen. Die Schülerzahlen werden auf absehbare Zeit nicht weiter sinken, sondern eher steigen. Das heißt: Eine „demografische Rendite“ wird es nicht geben. Stattdessen sind zusätzliche finanzielle Anstrengungen vonnöten – allein um den Status quo zu sichern.

Zudem mehren sich kritische Stimmen, ob die von der KMK und deutschen Schulforschern gern herausgestellten Verbesserungen bei den sozialen Disparitäten, wie bei den Schülerleistungen, tatsächlich eingetreten sind. Häufig wird darauf verwiesen, dass die Abhängigkeit von Bildungserfolg und sozialer Herkunft seit dem ersten PISA-Test 2000 erheblich geringer geworden sei – wenngleich sie in Deutschland nach wie vor unerträglich hoch ist. Doch wie will man diese angeblichen Verbesserungen eigentlich belegen? Mit jedem PISA-Test – also alle drei Jahre – änderten die Forscher in den deutschen Veröffentlichungen die sozialwissenschaftlichen Kriterien für die Einordnung der sozialen Herkunft. Die PISA-Daten von 2000 sind in diesem Punkt nicht mit 2003 vergleichbar, ebenso auch nicht mit 2006.

Stichprobenprofile ständig verändert

Zweifel gibt es auch hinsichtlich der seit 2006 immer wieder herausgestellten Verbesserungen beim Lesen und in Mathematik. In einer Anfang des Jahres publizierten Analyse für den DGB verweist die ehemalige GEW-Vizechefin Marianne Demmer auf die viel günstigere soziale Zusammensetzung der Schülerstichprobe. Das heißt, 2006 waren weniger Migrantenkinder und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern beim Test mit dabei als noch 2000 und 2003. Hinzu kämen bei den Lehrern mehr Testroutine und inzwischen ein „Teaching to the Test“, schreibt Demmer.

Auch die Bildungsforscher der OECD äußern in ihrer jüngsten internationalen Veröffentlichung vorsichtig Zweifel, ob die in Deutschland herausgestellten besseren Leistungsergebnisse allein auf pädagogische Maßnahmen – und nicht zum Teil auch auf Veränderungen „im sozialen und demografischen Profil“ der Schülerstichprobe zurückzuführen sind.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Es geht hier nicht um ein Plädoyer gegen weitere Schulleistungsvergleiche. Es geht um ein bisschen weniger „Testeritis“ – dafür aber um mehr konkrete Hilfen für die Schulen vor Ort.

Karl-Heinz Reith war bis Ende 2014 bildungspolitischer Korrespondent der Deutschen Presse-Agentur dpa und arbeitet jetzt als freier Journalist und Fachautor in Berlin.

Schulen nicht allein lassen

VBE fordert zusätzliche Ressourcen für Beschulung der Flüchtlingskinder

Der VBE-Bundesvorstand hat sich auf seiner Sitzung Ende September mit der Flüchtlingsproblematik und den Folgen für die Schulen auseinandergesetzt. Einstimmig wurde dazu die Entschließung „Flüchtlingskinder brauchen Hilfe – Schulen nicht allein lassen“ angenommen. „Mit Nachdruck wendet sich der VBE gegen alle Versuche, Ressourcen für Hilfen für Flüchtlinge und Asylbewerber gegen Ausgaben in den Bildungshaushalten der Länder aufzurechnen“, stellt der Bundesvorstand klar. Es sei unmöglich, die Mehrbelastungen der Schulen infolge der Aufnahme von Flüchtlingskindern mit den vorhandenen Mitteln zu finanzieren. „Mehr Flüchtlinge erfordern mehr Geld für Bildung, Erziehung und Betreuung. Deutschland braucht beides: einen bestmöglich ausgestatteten Bildungsbereich und Unterstützung für Flüchtlinge.“

Im Einzelnen fordert der VBE geschultes Personal – Psychologen, Dolmetscher, Lehrkräfte mit Kenntnissen in Deutsch als Zweitsprache – , das auf die besonderen Bedürfnisse der Kinder angemessen eingehen kann, Angebote in der Lehreraus- und -fortbildung im Hinblick auf die Arbeit mit Flüchtlingskindern sowie eine „Task-Force Flüchtlinge“ von Bund, Ländern und Kommunen, um zusätzliche Mittel bedarfsorientiert und unbürokratisch zu verteilen. Der Bundesvorstand betont zugleich, der VBE stehe als zuverlässiger Kooperationspartner zur Verfügung.
http://www.vbe.de/meinung/positionen/fluechtlingskinder-brauchen-hilfe.html

Eine Quotierung von Flüchtlingskindern in Klassen hält VBE-Bundesvorsitzender Udo Beckmann für „realitätsfremd“. Dringend notwendig sei es, dass in den Schulen endlich zusätzliche Ressourcen ankämen. „Keinem Schüler darf in Klassen mit Flüchtlingskindern ein Nachteil erwachsen. Das ist nur machbar, wenn in diesen Klassen schnellstmöglich eine Doppelbesetzung garantiert wird.“

RED

Weltlehrerkongress gegen Privatisierung

Die VBE-Delegierten auf dem diesjährigen Weltlehrerkongress (v. l.) Gerhard Brand, Gitta Franke-Zöllmer, Udo Beckmann, Rolf Busch und Kerstin Ruthenschröer gratulieren Susan Hopgood (4. v. l.) zur Wiederwahl als Präsidentin der Education International (EI)

Das Aktionsprogramm der Education International (EI) für die nächsten vier Jahre fixiert als einen Schwerpunkt den Kampf gegen die weltweiten Versuche einer Privatisierung im Bildungsbereich. Das Programm wurde auf dem 7. Weltkongress der EI angenommen, der vom 21. bis 26. Juli 2015 in Ottawa unter dem Motto „Gemeinsam für gute Bildung. Bessere Bildung für eine bessere Welt“ stattfand. 950 Delegierte und 750 Beobachter aus 400 EI-Mitgliedsorganisationen und 170 Staaten diskutierten die Entwicklungen im Bildungsbereich infolge der Wirtschafts- und Finanzkrise sowie vermehrter militärischer Konflikte in der Welt. Der VBE als eine der Gründungsorganisationen der EI war durch den geschäftsführenden Vorstand sowie durch die stellvertretende Bundesvorsitzende für Internationales und die Bundessprecherin des Jungen VBE auf dem Kongress in der kanadischen Hauptstadt vertreten.

EI-Präsidentin Susan Hopgood, die in Ottawa wiedergewählt wurde, stellte fest, die Qualität der öffentlichen Bildung zu sichern, sei die größte Herausforderung unserer Gesellschaft. „Die Teilnehmer des Weltkongresses sehen sich vereint in ihrem Kampf gegen die Plage privater Unternehmen in den Klassenzimmern.“ Vor diesem Hintergrund gab es auf dem Kongress auch eine breite und starke Kritik an Freihandelsabkommen, die derzeit zahlreich verhandelt werden.

„Die öffentliche Bildung darf auf keinen Fall den Regeln kommerziellen Handels unterworfen werden“, bekräftigte VBE-Bundesvorsitzender Udo Beckmann. Der VBE dringe deshalb darauf, den gesamten Bildungsbereich aus dem geplanten Freihandelsabkommen EU-USA (TTIP) herauszunehmen. Nachdrücklich forderten die Kongressteilnehmer die Regierungen der Welt auf, die gewerkschaftliche Interessenvertretung im Bildungsbereich zu respektieren. Ein konstruktiver Dialog zwischen Politik und Gewerkschaften sei unabdingbar, um das Menschenrecht auf Bildung für jedes Kind und die Stärkung des Lehrerberufes durchzusetzen.

RED

VBE-Gründungsvorsitzender verstorben

VBE-Ehrenmitglied Egbert Jancke, Bundesvorsitzender von 1974 bis 1979, starb am 30. September im 83. Lebensjahr.

Egbert Jancke (1933-2015)

Dem VBE-Bundesverband bleibe Egbert Jancke als leidenschaftlicher Lehrer und Gewerkschafter in Erinnerung, würdigte Udo Beckmann im Namen des VBE-Bundesvorstandes den Verstorbenen. „Die Gründungsidee des VBE hat Egbert Jancke mitentwickelt und den VBE zu einer gewerkschaftlichen Heimat für Gleichgesinnte profiliert. Sein unermüdlicher Einsatz für die Stärkung der Lehrerprofession, für die Gleichwertigkeit der Lehrämter, sein Engagement für eine bessere und gerechte Schule bleibt unvergessen. Egbert Jancke hat maßgeblich dazu beigetragen, dass der VBE bundesweit und auf internationaler Ebene eine anerkannte solidarische Lehrergewerkschaft geworden ist. Er war aus allen diesen Gründen im tiefsten Sinne des Wortes ein Ehrenmitglied des VBE.“ Der VBE-Bundesvorsitzende sprach der Familie sein tiefempfundenes Beileid aus.

Egbert Jancke, Lehrersohn aus dem Ruhrpott, Jahrgang 1933, trat nach seinem Studium 1957 in den Berliner Schuldienst ein, wurde Leiter einer Grundschule, wirkte im Erziehungsbeirat beim Berliner Schulsenator und war schließlich Leitender Oberschulrat. Schon als junger Lehrer trat er in den VBE ein, damals Berliner Lehrer- und Lehrerinnenverein, danach Deutscher Lehrerbund, dessen Landesvorsitzender er von 1962 bis 1973 war. Im Oktober 1974 wurde er zum ersten Bundesvorsitzenden des neuen VBE gewählt. In seiner damaligen Antrittsrede betonte Egbert Jancke als die fünf großen Aufgaben des Lehrers die Aufgabe des Lehrens, des Erziehens, des Beurteilens, des Beratens, des Innovierens.
„Wir wollen eine Schule, die es dem Einzelnen ermöglicht, das Beste aus sich zu machen.“ Es sei besser, jemand über die Hürden zu helfen, als so zu tun, als könne man Hürden einfach beseitigen.

Als VBE-Vertreter engagierte er sich auch als stellvertretender Vorsitzender des Europäischen Erzieherbunds, arbeitete im Europarat und bei WCOTP, die in der Education International aufging. Bis 1989 war er Mitglied der Bundesleitung des VBE.

2003 wurde Egbert Jancke das Bundesverdienstkreuz für seine Verdienste um die Berliner Schule, für sein Engagement zur Integration von Bürgern nichtdeutscher Herkunft und für seine Arbeit für die Domäne Dahlem als Anziehungspunkt für Schülerinnen und Schüler verliehen.

RED

Neues aus den

Baden-Württemberg

Eltern sind für den Schulerfolg mitverantwortlich

„Es ist nicht damit getan, die Kinder in der Obhut der Schule zu wissen und darauf zu vertrauen, dass die Lehrer alles schon irgendwie richten werden“, sagt der Vorsitzende des VBE Baden-Württemberg, Gerhard Brand. Eltern und Lehrer sollten Partner sein und müssten sich gemeinsam zum Wohl des Kindes verlässlich um dessen Bildung und Erziehung bemühen.

Alle Schüler sind auf dauerhaftes Interesse an ihrer Person und ihrer Arbeit angewiesen. Die entscheidenden Grundlagen für eine „erfolgreiche Bildungslaufbahn“ werden aber nicht erst im Kindergarten oder in der Grundschule gelegt, sondern unmittelbar nach der Geburt des Kindes in der Familie. Eine positive Einstellung der Eltern zum Leben, zum Lernen und zu den Bildungseinrichtungen sowie eine verlässliche, behutsame Begleitung verstärken die Motivation der Kinder und deren Bereitschaft, etwas zu lernen.

Das tägliche Interesse der Eltern an den Lernfortschritten ihrer Kinder sowie die Würdigung ordentlich gemachter Schul- und Hausaufgaben – auch beim Besuch von Ganztagesschulen – geben nicht nur Erstklässlern das Gefühl für die Wichtigkeit und Wertigkeit ihrer Arbeit. Der VBE-Vorsitzende rät Eltern, sich intensiv für das Tun ihrer Söhne und Töchter zu interessieren, sich regelmäßig Zeit für sie zu nehmen, die Kinder aber trotzdem nicht in Watte zu packen. Der Verbandschef wörtlich: „Hören Sie Ihren Kindern zu, sprechen Sie mit ihnen; fragen Sie nach. Nehmen Sie teil am Leben Ihres Kindes und suchen Sie bei Problemen zusammen nach Auswegen.“

Schüler entwickeln sich vor allem dann positiv, wenn sie Zuwendung, Aufmerksamkeit und Anerkennung erfahren, Ermutigung statt Entmutigung, Geduld statt Ungeduld. „Das sollten Elternhaus und Schule gerade in Zeiten gesellschaftlichen Umbruchs in besonderem Maße beherzigen“, rät der VBE-Chef.

www.vbe-bw.de

Bayern

Bayern stockt auf

Als richtige und wichtige Weichenstellung hat es die Präsidentin des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV), Simone Fleischmann, bezeichnet, dass die Bayerische Staatsregierung Mittel für 1.700 neue Stellen zur Integration von Flüchtlingskindern im Nachtragshaushalt 2016 zur Verfügung stellen wird. „Die kurzfristige Stellenmehrung im Bildungsbereich ist einmalig und ein großer erster Schritt“, erklärte sie heute in München – auch wenn sie hinter den vom BLLV geforderten 2.500 neuen Stellen bleibt. Deshalb könne durchaus von einem guten Tag für Bayerns Schulen gesprochen werden.

Die Staatsregierung habe offensichtlich die Bedeutung der Schulen für die Integration der Hilfe suchenden Menschen erkannt. Allerdings werde sich erst zeigen müssen, ob und in welcher Form diese Stellen und Mittel an den Schulen ankommen. „Bis jetzt sind es noch Ankündigungen. Wir erwarten vom Kultusministerium, den Regierungen und der Schulverwaltung vor Ort sinnvolle, pragmatische und kreative Lösungen.“

Die Frage der Unterrichtsversorgung in den nächsten Wochen und Monaten, in denen die Flüchtlingskinder an die Schulen kämen, sei ein weiteres ungeklärtes Problem, sagte Fleischmann. Die kurzfristig zugesagten 750.000 € für sog. „Drittkräfte“, also zusätzliches interdisziplinäres Personal, seien noch nicht verteilt.

Das Engagement der Lehrkräfte, der vielen freiwilligen Helfer und Fachkräfte stehe außer Frage. Ob es allerdings gelinge, die zum Teil stark traumatisierten jungen Menschen erfolgreich in die Gesellschaft zu integrieren, hänge ganz wesentlich von der Ausstattung der Schulen ab. Fleischmann kündigte daher an, „dran bleiben zu wollen“ und in den Schulen nachzufragen, ob die Hilfen auch ankämen. „Es steht noch viel mehr auf dem Spiel als die Unterrichtsversorgung. Letztlich geht es um die Stabilität des Gemeinwesens und der Demokratie.“

Ungewöhnliche Situationen erforderten aber auch ungewöhnliche Maßnahmen, so die BLLV-Präsidentin. Der BLLV schlage deshalb in einem Ende September vom Landesvorstand einstimmig verabschiedeten Positionspapier vor, zusätzliche, im System vorhandene Ressourcen, „frei zu machen“. So könnten z. B. Schulen, Schulleitungen und Pädagog(inn)en von anderen Aufgaben und Verpflichtungen vorübergehend entlastet werden, indem Abstriche bei den zu erstellenden Statistiken, den vielfältigen Abfragen oder bei der externen Evaluation akzeptiert würden. Das koste kein Geld und würde den Schulen helfen.

www.bllv.de

Hessen

Gut, dass wir mal drüber gesprochen haben

„Gut, dass wir mal darüber gesprochen haben“, sagte der Landesvorsitzende des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) Hessen, Stefan Wesselmann, zum Ergebnis des hessischen Bildungsgipfels vom Sommer. So doppeldeutig wie diese Zusammenfassung fiel auch seine differenzierte Bewertung der Ergebnisse aus. Auch wenn am Ende kein Papier unterzeichnet werden konnte, habe es – neben einem wertvollen Austausch der Akteure untereinander – einige Ergebnisse gegeben.

Er stellte fest, dass die Konsense sich zumeist auf Selbstverständlichkeiten bezögen, der kein Bildungsexperte – gleich welcher ideologischen Ausprägung – widersprechen könne. „Unstrittig ist, dass jedes Kind unabhängig von seiner Herkunft und Familiengeschichte die besten Möglichkeiten zur Entfaltung seiner Fähigkeiten erhalten muss. Allein für diese Feststellung hätte es keines Bildungsgipfels bedurft, das war vorher schon klar“, äußerte Wesselmann.

Auch wenn die Abschlusserklärung viele Selbstverständlichkeiten enthalte, hatte der VBE Hessen eine Unterzeichnung des Papieres schon im Vorfeld ausgeschlossen. „Ein zentrales Anliegen des VBE Hessen war und ist ein übersichtlicheres und durchlässigeres Schulangebot in der Sekundarstufe I. Der Entwurf des Abschlusspapiers eignet sich aus unserer Sicht nicht dazu, in den nächsten zehn Jahren in dieser Hinsicht Fortschritte zu erzielen“, bewertete Wesselmann das Papier auf seine zu erwartende Wirkung.

www.vbe-hessen.de

Mecklenburg-Vorpommern

Zeitliche Belastung der Lehrkräfte zu hoch

Über 120 Lehrerinnen und Lehrer aus acht Bundesländern trafen sich zum 7. Norddeutschen Lehrertag 2015. In diesem Jahr stand unter dem Motto „Bildung gestalten – Zeit verwalten, Zeitinvestitionen müssen sich lohnen“ die Arbeitszeit des Lehrers im Mittelpunkt dieser Fortbildungsveranstaltung.

Die Arbeitszeit des Lehrers unterteilt sich in messbare (Unterrichtstätigkeit) und nicht messbare Aufgabenfelder. In einer Umfrage unter Lehrkräften hatte der VBE Mecklenburg-Vorpommern bereits 2012 festgestellt, dass die Unterrichtszeit der Lehrkräfte nicht einmal mehr die Hälfte der wöchentlichen Arbeitszeit ausmacht. Deshalb fordert der VBE bereits seit Jahren eine Absenkung der Unterrichtsverpflichtung.
„In Zeiten eines inklusiven Bildungssystems und in Anbetracht der derzeitigen Flüchtlingsproblematik, die sich auch massiv auf die Schulen auswirken wird, müssen wir den Lehrerinnen und Lehrern mehr Zeit für den außerunterrichtlichen Bereich geben. Nur so können alle Aufgaben in hoher Qualität erfüllt werden.“, so der Landesvorsitzende des VBE, Michael Blanck, in seiner Begrüßungsrede.

Konkret unterbreitet er den Vorschlag, Lehrerinnen und Lehrer mit zwei Stunden weniger in der Stundentafel zu berücksichtigen. Diese zwei Stunden würden dann u. a. für Vertretungsbedarfe in der Schule zur Verfügung stehen. Blanck: „Somit hätten wir den Vertretungslehrer für die unterschiedlichen Fächer vor Ort und bräuchten keine anderen Vertretungslehrerprogramme mehr.“

Sollte kein Vertretungsbedarf an den Schulen anfallen, könnte diese Zeit u. a. für individuelle Förderung durch ein Zweitlehrerprinzip oder durch gegenseitige Hospitationen unter den Lehrern eingesetzt werden. „Das würde auch dem entsprechen, was Hättie in der Auswertung seiner Studie von Lehrerinnen und Lehrern fordert. Bei der jetzigen Unterrichtsverpflichtung ist dies aber abgesehen vom Zeitaufwand auch rein organisatorisch nicht möglich.“, so der VBE-Chef.

www.vbe-mv.de

Sie geben alles. Wir geben alles für Sie: mit unserer Versorgungsanalyse für Frauen.

Empfohlen vom
dbb vorsorgewerk
günstig • fair • nah

Spezialist für den Öffentlichen Dienst. DBV

Sie kümmern sich um alles. Aber haben Sie dabei auch an sich gedacht? Viele Frauen im Öffentlichen Dienst arbeiten nur Teilzeit oder pausieren ganz. Gründe hierfür sind meist Kindererziehung oder die Pflege von Angehörigen. Zu dieser speziellen Situation hat die DBV sich Gedanken gemacht. Die Versorgungsanalyse zeigt Ihnen:

- ✔ **mit welchen Bezügen Sie im Alter rechnen können**
- ✔ **wie Sie Ihre Versorgungslücke intelligent schließen können und trotzdem flexibel bleiben**
- ✔ **wie Sie Ihre finanzielle Unabhängigkeit im Alter bewahren**

Lassen Sie sich jetzt von Ihrem persönlichen Betreuer in Ihrer Nähe beraten.

Mehr Informationen:
vorsorgewerk@dbb.de oder Telefon 030 4081 6444.

Ein Unternehmen der AXA Gruppe AXA

Schutz und Sicherheit bei Dienst- und Berufsunfähigkeit

NÜRNBERGER
Beamten Versicherungen
Partner für den Öffentlichen Dienst seit 1908

Telefon 0911 531-4871
MBoeD@nuernberger.de, www.nuernberger-beamten.de

Niedersachsen

Politische Bildung nicht länger auf die lange Bank schieben

„Wer Niedersachsen als Einwanderungsland weiter öffnen und für die nächsten Generationen gewinnbringend gestalten will, muss alles tun, um die sich demokratisch und sozial engagierende Zivilgesellschaft langfristig zu stabilisieren.

Dabei fällt den Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle zu. Da ist es nicht damit getan, eine kleine Koordinierungsstelle im Kultusministerium einzurichten, die zusammen mit zwei weiteren Referaten im Sozial- und Innenministerium das „Fähnchen“ der »Politischen Bildung« hochhält.“

Mit diesen Worten fordert VBE-Landesvorsitzende Gitta Franke-Zöllmer den Niedersächsischen Landtag und die Landesregierung auf, sich auf eine Nachfolgeeinrichtung der von der CDU-/FDP-Regierung 2004 im Zuge von Sparmaßnahmen abgeschafften »Landeszentrale für Politische Bildung« zu verständigen, wie diese vom Bund und den übrigen 15 Bundesländern unterhalten werden.

Niedersachsen befindet sich in einem tiefgreifenden bevölkerungspolitischen Wandlungsprozess. Dabei kann u. a. nicht mehr von einer einheitlichen Kultur- und Wertetradition ausgegangen werden, wie die wachsende Beeinflussung der Jugend durch extremistische linke, rechte und islamistische Ideen laut staatlicher Berichte aufweist. In jeder Generation muss die demokratische Lebensform neu erfahren, erlernt und gelebt werden. Diese Aufgabe unterstützt vornehmlich die einzurichtende Landeszentrale für Politische Bildung.

www.vbe-nds.de

Nordrhein-Westfalen

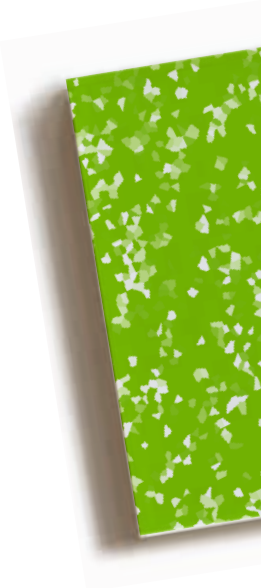
Anspruch der Flüchtlingskinder auf Bildung verwirklichen

Das Motto der Landesregierung „Kein Kind zurücklassen“ muss sowohl für Flüchtlingskinder als auch für in NRW bereits ansässige Kinder gelten, erklärte Udo Beckmann, Vorsitzender des Verbandes VBE Nordrhein-Westfalen, auf einer Arbeitstagung des VBE vor 300 Delegierten. „Alle Kinder, die in NRW leben, haben ein Recht auf Bildung. Deshalb wendet sich der VBE mit Nachdruck dagegen, Ressourcen für die Unterstützung von Flüchtlingen und Asylbewerbern gegen Ausgaben für die Bildung aufzurechnen“, sagt Beckmann. Dies gelte auch für die demografische Rendite.

„Die Mehrbelastung, die Kitas und Schulen infolge der Aufnahme von Flüchtlingskindern tragen müssen, kann mit den vorhandenen Mitteln und den bisher zur Verfügung gestellten Stellen nicht aufgefangen werden,“ stellt Beckmann fest, „es muss sichergestellt sein, dass die Kinder mit und ohne Handicap sowie die Flüchtlingskinder die individuelle Förderung erhalten, die sie benötigen.“ Das gelte für den frühkindlichen und schulischen Bereich gleichermaßen, so Beckmann, „Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer bringen sich mit hohem Engagement ein, um allen Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden, doch dazu brauchen sie deutlich mehr Zeit und Unterstützung.“

Der VBE stellt daher folgende Forderungen:
Die Themen „Flüchtlinge“ und „Bildung“ dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Wer Menschen diesen Eindruck vermittelt, provoziert Unzufriedenheit und Neid und spielt dem braunen Sumpf in die Hände.
Die dauerhaft wachsende Zahl von schulpflichtigen Kindern muss ihren Niederschlag in den Berechnungen für den Bildungshaushalt und die Stellenpläne finden.
Zusätzliche Mittel und zusätzliches Personal müssen für die Flüchtlingskinder in Kitas und Schulen bereitgestellt werden – hierzu gehören Erzieher/-innen, Lehrer/-innen, Psycholog(inn)en, Dolmetscher/-innen und Sozialpädagog(inn)en.
Es müssen zusätzliche Angebote in der Fortbildung für Lehrkräfte und Erzieher/-innen geschaffen werden, die für die Arbeit mit Flüchtlingskindern von Bedeutung sind.

www.vbe-nrw.de



Rheinland-Pfalz

Flüchtlingsentwicklung erfordert Bildungsgipfel zwischen Bund und Ländern

„Die wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen aus Kriegs- und Krisengebieten wird für die Schulen in Deutschland zu einer Herausforderung neuer Dimension. Angesichts stetig steigender Flüchtlingszahlen können die Länder diese Aufgabe – schon aus finanziellen Gründen – nicht allein stemmen, auch in Rheinland-Pfalz nicht. Wir rechnen in diesem Jahr mit 12.000 Kindern und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien. Nicht alle werden hier bleiben, aber alle müssen, wenn sie den Kommunen zugewiesen sind, pädagogisch versorgt werden.
Deshalb fordert der VBE Rheinland-Pfalz einen Bildungsgipfel zwischen Bund und Ländern, der die schulische Eingliederung der Kinder und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien bundesweit und länderübergreifend koordiniert.
Jetzt muss sich zeigen, ob der deutsche Kulturföderalismus – also die Alleinverantwortlichkeit der Länder für Schule und Bildung – wirklich funktioniert. Nicht passieren darf, was wir in Europa gerade beobachten müssen: Dass man sich gegenseitig die Probleme zuschiebt und sich damit aus der Verantwortung stiehlt.“

Der Landesvorsitzende der rheinland-pfälzischen Lehrergewerkschaft VBE, Gerhard Bold, äußerte sich anlässlich wachsender Flüchtlingszahlen und mit Blick auf das Schuljahr 2015/2016 zu den schulpolitischen und schulorganisatorischen Konsequenzen, die aus Sicht des VBE Rheinland-Pfalz jetzt zu ziehen sind. Er verwies darauf, dass bereits die Umsetzung der Inklusion, die die Landesregierung sich eigens mit einer Schulgesetzänderung vorgenommen habe, das Land vor extreme finanzielle Herausforderungen stellten, die ohne Unterstützung von außen kaum zu bewältigen seien. Umso mehr würden angesichts der Flüchtlingsentwicklung die Grenzen schulpolitscher Eigenständigkeit im Kulturföderalismus der Länder deutlich.

Der VBE-Landeschef: „Ein besonderes Problem wird sein, dass aufgrund der restriktiven Personalpolitik des Landes und der allgemein schlechten Berufsperspektiven für Lehrer/-innen der Lehrermarkt weitgehend leergefegt ist. Es wird also vermutlich gar nicht genügend „Köpfe“ geben, die eingestellt werden können. Deshalb sagt der VBE: Besondere Situationen erfordern auch besondere Lösungen!“ www.vbe-rp.de

Vor diesem Hintergrund schlägt der VBE vor, zusätzliche pädagogische Fachkräfte zur gezielten Unterstützung der Lehrkräfte in Doppelbesetzung zu beschäftigen, Kolleginnen und Kollegen in der Passivphase der Altersteilzeit den Einsatz in Fördermaßnahmen zu ermöglichen und dafür die entsprechenden (steuerlichen) Voraussetzungen zu schaffen, den Einsatz von Pensionärinnen und Pensionären in der Flüchtlingsintegration zu fördern, ohne dass diese zusätzliche Arbeit negative Folgen für die Pension bzw. Versorgung hat.

Saarland

Erster Schritt in die richtige Richtung!

Der SLLV begrüßt, dass das Saarland wegen der gestiegenen Zahl der Flüchtlingskinder zusätzliche Lehrerinnen und Lehrer einstellen wird. Er sieht eine seiner aktuellsten Forderungen damit erfüllt.

Wichtig sei aber, dass man sich auf eine Anzahl festlege, die es ermöglicht, den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler wirklich gerecht zu werden. „Jetzt gilt es, Nägel mit Köpfen zu machen und kein Stückwerk“, so die Landesvorsitzende Lisa Brausch.

Nach Einschätzung des SLLV müssten mindestens 150 Stellen bereitgehalten werden, um auf den nicht abbrechenden Flüchtlingsstrom angemessen zu reagieren. Außerdem benötigen die Schulen dringend mehr Sozialarbeiter und Schulpsychologen, um den oft stark traumatisierten Flüchtlingskindern helfen zu können.
www.sllv.de

Thüringen

Klassenfahrten: Erst zumutbare Bedingungen schaffen

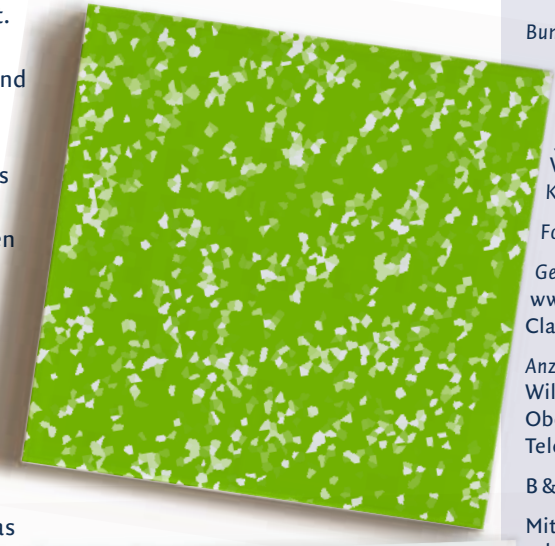
Mit einer drastischen Aussage reagierte der Landesvorsitzende des tlv thüringer lehrerverband, Rolf Busch, auf die bekannt gewordene Kürzung des Budgets für Lehrer-Dienstreisen. „Wenn das so ist, dann sollten alle Klassenfahrten vorerst abgesagt werden!“, so Buschs Kommentar zur aktuellen Lage. Dabei sei der tlv keineswegs gegen das Lernen am anderen Ort, wie es in der Pädagogensprache heißt. „Aber mit diesem letzten Tropfen ist das Fass übergelaufen. Klassenfahrten sind für die Lehrerinnen und Lehrer in Thüringen einfach nicht mehr zumutbar.“

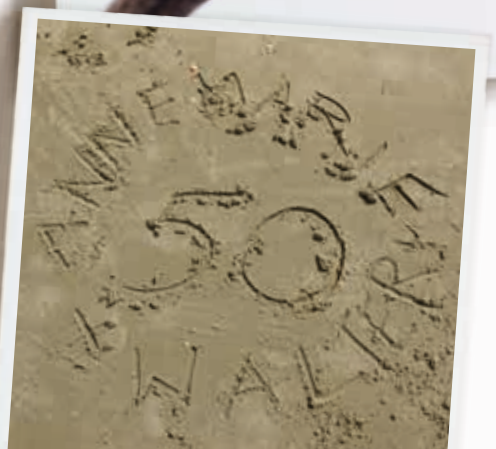
Das Problem, so Busch weiter, sei ein vielschichtiges und „dem tlv schon seit Jahren ein Ärgernis.“ Auch das zwischenzeitlich erwirkte Gerichtsurteil, das den begleitenden Lehrern den Anspruch auf die Erstattung ihrer Reisekosten zusichert, habe daran nichts geändert. Denn gleichzeitig gäbe es eine Verzichtserklärung, deren freiwillige Unterzeichnung die Schule von der Erstattungspflicht entbindet.

„Allerdings – und das ist die Crux – darf der Lehrer diese Erklärung nicht unterzeichnen, wenn er weiß, dass kein Geld mehr im Topf ist“, erläutert Busch das Dilemma. Andererseits dürfe die Schulleitung die Reise jedoch nur dann genehmigen, wenn die Kostenübernahme vorher geklärt ist. „Das heißt, wenn das Budget aufgebraucht ist, der Lehrer aber trotzdem auf eigene Kosten mit seiner Klasse fahren möchte und deshalb die Verzichtserklärung unterschreibt, begeht er einen Rechtsbruch. Warum das so ist, weiß das Ministerium allein.“

„Der tlv würde es sehr bedauern, wenn es künftig keine Klassenfahrten mehr gäbe“, stellt Busch klar. Aber damit diese auch für die Lehrer zumutbar seien, müsse das Kultusministerium drei wesentliche Dinge verändern. „Die völlig unsinnige Verzichterklärung muss komplett abgeschafft werden. Es muss ein ausreichend hohes Budget für die Abdeckung der Reisekosten zur Verfügung stehen. Und es muss möglich sein, über diese Gelder rechtzeitig und unbürokratisch zu verfügen.“

www.tlv.de





B & E
Bildungspolitisches Magazin des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE)

Redaktion:
Hjalmar Brandt (*br*), *verantwortlich*
Mira Futász (*fu*)

Redaktionsanschrift:
Verband Bildung und Erziehung (VBE),
Redaktion B & E
Behrenstraße 23/24, 10117 Berlin
T. 030-726 19 66 0, F. 030-726 19 66 19
www.vbe.de, be@vbe.de

B & E wird herausgegeben vom Verband Bildung und Erziehung (VBE), Behrenstraße 23/24, 10117 Berlin

Bundesvorsitzender: Udo Beckmann

Titelfoto: Jan Roeder/Typoly
Fotos: Jan Roeder/Typoly; Jan Roeder (14); Uwe Franke (16); VBE-Archiv (17)
Karikatur: BECK (24)

Fotokonzept: Typoly

Gestaltung & Bildbearbeitung:
www.typoly.de (Inken Greisner, Claudia Söchting & Theres Weishappel)

Anzeigenverwaltung und Herstellung:
Wilke Mediengruppe GmbH,
Oberallener Weg 1, 59069 Hamm,
Telefon 0 23 85 / 4 62 90-0

B & E erscheint dreimal im Jahr.

Mitglieder des VBE erhalten die Zeitschrift als Verbandsorgan, der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten. Mitglieder richten Bestellungen an die Redaktion.

Bestellungen für Nichtmitglieder an: VBE-Bundesgeschäftsstelle, Behrenstraße 23/24, 10117 Berlin.
Die offizielle Meinung des VBE geben nur gekennzeichnete Verlautbarungen der satzungsgemäßen Organe des VBE wieder.

Für unverlangte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen. Rücksendung unverlangt zugesandter Bücher und deren Besprechung bleibt vorbehalten. Nachdrucke nur mit schriftlicher Genehmigung der Redaktion.

Die Artikel werden nach bestem Wissen veröffentlicht und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Rechtsansprüche können aus der Information nicht hergeleitet werden.

ISSN 1869-2788
Redaktionsschluss für Heft 1/2016: 10. Dezember 2015

Die Kehrseite

Verband Bildung und Erziehung
VBE