

Anträge zum Gewerkschaftstag der GEW in Freiburg vom 06.-10. Mai 2017

Inhaltsverzeichnis

3. Bildungspolitik

3.1	Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung Hauptvorstand	132
3.2	Umfangreichere politische Bildung für die LehrerInnenausbildung BFGA Hauptschulen und Realschulen	160
3.3	Den Fachkräftemangel beheben und die fachlichen Standards der Erzieher* innenausbildung beibehalten BFGA Sozialpädagogische Berufe	161
3.4	Kindheitspädagog*innen als Profession anerkennen und weiterentwickeln BFGA Sozialpädagogische Berufe	163
3.5	Qualifizierungsniveau für die ErzieherInnenausbildung LV Schleswig-Holstein	165
3.6	Bildung in der Migrationsgesellschaft. Weiter denken! Hauptvorstand	168
3.7	Bildung in der Migrationsgesellschaft - Forderungen zum Bereich berufliche Bildung und berufsbildende Schulen BA Kaufmännische Schulen BA Gewerbliche Schulen	176
3.8	Beschulung von Flüchtlingskindern BFGA Hauptschulen und Realschulen	185
3.9	Beschulung jungerwachsender Migranten BFGA Hauptschulen und Realschulen	186
3.10	BAföG für Geflüchtete am Zweiten Bildungsweg (ZBW) – unbürokratische Regelung LV Nordrhein-Westfalen	187
3.11	Refugees Welcome in Forschung und Lehre BFGA Hochschule und Forschung	189
3.12	Mehr Pädagog*innen mit „Migrationshintergrund“ in Bildungseinrichtungen! Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (BAMA)/BA Sozialpädagogische Berufe	191
3.13	Strukturelle und rechtliche Rahmenbedingungen für den Herkunftssprachlichen Unterricht verbessern! Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (BAMA)	195
3.14	Bildung ist Menschenrecht – Sprachförderung zur Ermöglichung von Partizipation LV Nordrhein-Westfalen	198
3.15	Wirkungsvolle Instrumente implementieren, die Diskriminierung im Bildungsbereich bekämpfen! Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (BAMA)/BA Sozialpädagogische Berufe/Bundesfrauenausschuss	200

3.16	Für die „Empfehlungen für Interkulturelle Bildung und Erziehung in Deutschland, KMK“ (2013) auf Landesebene die Verantwortung übernehmen und die Umsetzung vorantreiben Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (BAMA)/BA Sozialpädagogische Berufe	206
3.17	Schulentwicklung 2016/2017: Es gibt keine Alternative zur Inklusion LV Bremen/LV Mecklenburg Vorpommern/LV Schleswig-Holstein	210
3.18	Inklusion am Scheideweg Forderungen der GEW zur Umsetzung der schulischen Inklusion BFGA Gesamtschulen	214
3.19	Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit in inklusiven Schulen verwirklichen BFGA Grundschule/ BFGA Sonderpädagogische Berufe	221
3.20	Weitere Umsetzung der Inklusion (UN-BRK Art. 24) in allen Bundesländern Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung	226
3.21	Subjektiver Rechtsanspruch auf Zugang zu Regeleinrichtungen LV Mecklenburg-Vorpommern	228
3.22	Klassenmesszahl für Klassen mit SchülerInnen mit festgestelltem Förderbedarf BFGA Hauptschulen und Realschulen	231
3.23	Die GEW geht gegen die Ökonomisierung von Bildung und Erziehung vor LV Hessen	232
3.24	Lobbyismus und Werbung in Bildungseinrichtungen – Sichtweisen, Positionen, Forderungen und Aktionsperspektiven der GEW LV Hessen	237
3.25	Kompetenzorientierung BFGA Gesamtschulen	245
3.26	Bildung in der digitalen Welt Hauptvorstand	246
3.27	Digitalisierung BFGA Gesamtschulen	255
3.28	Digitale Kommunikation und (Schul-)Verwaltung: Möglichkeiten nutzen – Risiken benennen und einschränken – Beschäftigte schützen LV Hamburg	256
3.29	Die Alternative - Strukturelle Erfolgsbedingungen für Schulen, die das gegliederte Schulsystem ersetzen BFGA Gesamtschulen	260
3.30	Klassenmesszahl in abschlussbezogenen Klassen BFGA Hauptschulen und Realschulen	263
3.31	Forderungen zur Gymnasialen Oberstufe BFGA Gymnasien	264
3.32	Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe BFGA Gesamtschulen	267
3.33	Nein zum bundeseinheitlichen Zentralabitur BFGA Gymnasien	269

3.34	Friedensbildung LV Baden-Württemberg	271
3.35	Umfangreichere politische Bildung für alle Schularten BFGA Hauptschulen und Realschulen	275
3.36	Gemeinsames bekenntnisunabhängiges Werte-Fach in der Schule Hauptvorstand	276
3.37	Position zum Islamischen Religionsunterricht (IRU) Hauptvorstand	279
3.38	Arbeitsweltorientierte Allgemeinbildung/ Berufsorientierung BFGA Hauptschulen und Realschulen	281
3.39	Teilzeitstudium für alle ermöglichen BFGA Hochschule und Forschung/BA Studentinnen und Studenten (BASS)	284
3.40	Duales Studium BA Kaufmännische Schulen/BA Gewerbliche Schulen	287
3.41	Forderungen zum Dualen Studium BFGA Hochschule und Forschung/BA Studentinnen und Studenten (BASS)	293

3.1 Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung

Antragsteller: Hauptvorstand

Ausgangspunkt: Bildung für eine demokratische, soziale und inklusive Gesellschaft

Die Zielperspektive der GEW ist eine demokratische, soziale und inklusive Gesellschaft, in der jedem Menschen eine umfassende diskriminierungsfreie und demokratische Teilhabe möglich ist. Daraus leitet sich ein spezifischer Bildungsbegriff ab. Bildung ist ein komplexer, individueller und gesellschaftlich bedingter Prozess. Dieser zielt auf die Entwicklung einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, die in der Lage ist, den an sie gestellten lebenspraktischen Anforderungen gerecht zu werden. Zugleich sollen gesellschaftliche Verhältnisse kritisch reflektiert und mitgestaltet werden können. Bildung umfasst deshalb immer auch Demokratie- und Menschenrechtsbildung als Grundlage für das solidarische Zusammenleben in einer global verbundenen, sich stetig wandelnden Welt. Die Schule ist ein Ort der Bildung. In ihr wird zum gemeinsamen Lernen ermuntert, es werden individuelle Lernprozesse ermöglicht, Zugang zu allgemeinen Bildungsangeboten geschaffen und Beteiligungsmöglichkeiten geboten. Sie ist damit eine inklusive und demokratische Schule, in der niemand beschämt wird. Lehrer_innenbildung muss sich daher an einem kritisch-reflexiven Bildungsbegriff und dem Ziel einer demokratischen, sozialen und inklusiven Gesellschaft orientieren.

Moderne Gesellschaften sind durch einen raschen technischen und sozialen Wandel geprägt. Zunehmende soziale Spaltungen, Demokratieabbau, Kriege und Naturzerstörung sind die Schattenseiten des globalisierten Kapitalismus. Bildungsinstitutionen haben Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu befähigen, gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu reflektieren und verantwortungsbewusst mitzugestalten. Die GEW steht für eine inklusive Bildung, die einen diskriminierungsfreien Zugang zu und Teilhabe an Bildung für alle Menschen zum Ziel hat. Gleichzeitig sind im Zuge einer nachhaltigen und langfristigen Umgestaltung des Bildungssystems in Deutschland, die Barrieren

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgender Änderung:

In Zeile 384 wird "Zweifach" ersetzt durch:
Zweitsprache

1

5

10

15

20

25

30

35

40

45

für Teilhabe und Bildungsungleichheiten abzubauen. Hierzu gehören das Lernen und Leben in einer Migrationsgesellschaft. Die GEW engagiert sich für ein demokratisches, staatliches, pädagogisch hochwertiges und fachlich fundiertes Schulwesen. Sie betrachtet schulische Bildung als ein öffentliches Gut und Element der sozialstaatlichen Daseinsvorsorge. Bildung ist die Basis für den sozialen Zusammenhalt und die demokratische Entwicklung einer Gesellschaft. In diesem Sinne ist Bildungspolitik auch als Sozial- und Gesellschaftspolitik zu verstehen. Vor diesem Hintergrund geht das pädagogische Qualitätsverständnis der GEW dezidiert über die formale Aneignung von Kompetenzen und die Erfüllung von Standards hinaus. Ein betriebswirtschaftliches Verständnis von Qualität wird Bildung nicht gerecht. Im Zentrum stehen für die GEW die Lernenden und Pädagog_innen, im Fokus schulischer Bildung die Vermittlung und Aneignung von Grundfähigkeiten und fundiertem Wissen sowie in Anlehnung an Wolfgang Klafki die Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Zu einem pädagogischen Qualitätsbegriff in der Lehrer_innenbildung gehört außerdem die Entwicklung eines tragfähigen Berufsethos.

50

55

60

65

70

75

1. Inhaltliche Eckpfeiler einer phasenübergreifenden Lehrer_innenbildung

80

1.1. Professionelles Selbstverständnis und Berufsethos

Die GEW fordert eine partizipative berufsethische Diskussion und Reflexion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer_innen für eine demokratische, soziale und inklusive Schule. Hierfür stellt das „Berufsethos der im Bildungs- und Erziehungsbereich Beschäftigten“ der Bildungsinternationalen eine gute Grundlage dar.

85

90

Die partizipative Entwicklung von menschenrechts- und kinderrechtsbasierten pädagogischen Haltungen, Einstellungen und Werten ist eine wichtige Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Lehrer_innenbildung sowie die Entwicklung entsprechender Handlungskonzepte. Grundlegend für eine pädagogische Professionalisierung, ist die Befähigung von Lehrer_innen zu autonom handelnden Pädagog_innen in (multiprofessionellen)

95

100

Teams. Die ethische – auf Anerkennung, Wertschätzung und Respekt zielende – Selbstverpflichtung von Pädagog_innen gegenüber Schüler_innen Eltern, und ihrer Bildungseinrichtung sowie ihr Anspruch auf faire, angemessene Bedingungen bei der Ausübung ihres Berufs sind konstitutiv für eine qualitativ hochwertige, inklusive Bildung. Alle drei Phasen der Lehrer_innenbildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung) müssen inhaltlich und strukturell diesem Ziel entsprechen

105

110

115

1.2. Fähigkeit zur Reflexion

Die GEW tritt dafür ein, dass Lehrer_innenbildung dazu befähigt, gesellschaftliche Widersprüche und Anforderungen an die professionelle Tätigkeit von Lehrer_innen und die Institution Schule kritisch-konstruktiv reflektieren zu können und ihre berufliche Praxis entsprechend zu entwickeln.

120

125

Individuelle Lern- und Erfahrungswege und verschiedene Wege der Professionalisierung müssen ermöglicht und anerkannt werden. Dabei sollte es regelmäßig Angebote und institutionell verankerte Anlässe geben, eigene Erfahrungen zu thematisieren und mit anderen zu reflektieren, damit Herausforderungen gemeinsam und solidarisch bearbeitet und Erfolge geteilt werden können.

130

135

Die Lehrer_innenbildung muss phasenübergreifend genügend strukturell verankerte Möglichkeiten für eine kritische Selbstreflexion der eigenen gesellschaftlichen Position, des eigenen Sozialisations- und Lernprozesses sowie der Tätigkeit als Lehrer_in unter widersprüchlichen gesellschaftlichen Bedingungen bieten. Kritische Selbstreflexion über das eigene pädagogische Handeln und die eigene Rolle gegenüber Anforderungen der Gesellschaft, der Schüler_Innen, der Eltern, der Kolleg_innen und multiprofessionellen Teams, ist eine der zentralen Herausforderungen im Lehrer_innenberuf, die in allen Phasen der Lehrer_innenbildung ihren besonderen Platz haben muss. Dabei müssen die eigene soziale Herkunft, das eigene Geschlecht und die eigene Lernbiografie berücksichtigt und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse reflektiert werden.

140

145

150

155

1.3. Phasenübergreifendes Spiralcurriculum

Die GEW befürwortet ein phasenübergreifendes Spiralcurriculum, in dem alle Fachdisziplinen und Beteiligten gemeinsam, aufeinander aufbauend und ergänzend den lebenslangen Professionalisierungsprozess von Lehrer_innen befördern und begleiten sowie ihren Beitrag zur diversitätsbewussten und auf Inklusion ausgerichteten Bildung und Professionalisierung leisten.

160

165

Das Spiralcurriculum ist ein Curriculum, das je nach Phase in anderer Form, Intensität und Bearbeitungsmodus die Inhalte liefert, die zum jeweiligen Bedarf im Professionalisierungsprozess angemessen sind und dabei aufeinander aufbauen.

170

175

Im Sinne einer umfassenden pädagogischen Qualifizierung für eine inklusive Schule für alle Lehrämter soll in allen Phasen und möglichst allen beteiligten Disziplinen – insbesondere in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken – ein diversitätsbezogenes Inklusionsverständnis mit erziehungswissenschaftlichen Grundlagen zu Inklusions- und Exklusionsprozessen vermittelt werden. Leitperspektive hierbei ist, mehr Chancengleichheit und Gerechtigkeit zu ermöglichen sowie Diskriminierung und Barrieren abzubauen. Deshalb gehören aus Sicht der GEW sowohl Genderkompetenz wie auch migrationspädagogische Kompetenzen zu den phasenübergreifenden Schlüsselqualifikationen und die Menschenrechtsbildung zu den substanziellen Inhalten in der Lehrer_innenbildung.

180

185

190

195

Querschnittsthemen wie zum Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienbildung, Demokratieerziehung, Friedensbildung, durchgängige Sprachbildung und mehrsprachiges Lernen müssen darüber hinaus verbindlich in den Fachprofilen der Lehrer_innenbildung verankert werden.

200

Die *Bildungswissenschaften* ermöglichen die kritische Reflexion der gesellschaftlichen Eingebundenheit schulischen Lernens. Im Sinne der Entwicklung einer professionellen Haltung umfasst dies die Reflexion der eigenen Lernbiografie sowie der eigenen gesellschaftlichen Positionierung und damit verbundener Machtverhältnissen. Sie tragen darüber hinaus theoretisch

205

210

sche und empirische Erkenntnisse zur Frage der allgemeinen Orientierung, der Unterstützung und der Wirkung des Lernens in Schule und Unterricht bei. Dabei ist in der Lehrer_innenbildung der Bezug auf die soziale Realität in der Schule und die Auseinandersetzung mit institutionellen, sozialen und strukturellen Diskriminierungs- und Machtmechanismen essentiell.

215

220

Die *Fachwissenschaften* liefern die fachliche Grundlage für das inhaltliche, gegenstandsbezogene Lernen, sowohl bezogen auf ein Schulfach als auch fächerübergreifend. Lehrpersonen benötigen ein umfassendes wissenschaftliches Verständnis der Fachdisziplinen und erlangen (Orientierungs-) Wissen, das über das unmittelbar in der Schule relevante Wissen hinausgeht. Auch einer scheinbar objektiven Darstellung von Fachinhalten liegen Auffassungen von Gesellschaft zugrunde, die es herauszuarbeiten und kritisch zu reflektieren gilt, insbesondere hinsichtlich der Konstruktion von Normalitäten und damit verbundener Diskriminierungen (etwa im Hinblick auf Geschlecht, Behinderung, sozioökonomische, kulturelle und religiöse Diversität oder sexuelle Identität).

225

230

235

Die *Fachdidaktiken* zielen auf die fachlich angemessene, kontextsensible und am Subjekt ausgerichtete, wissenschaftlich reflektierte Gestaltung und Begleitung von unterrichtlichen Lernprozessen. Dabei werden fachwissenschaftliche Themen in exemplarisch anregende und individuell das Lernen herausfordernde Unterrichtsgegenstände transformiert. Die Fachdidaktik muss im Sinne einer inklusiven Pädagogik auf heterogene Lerngruppen hin ausgerichtet werden. Die Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien im Zusammenhang von Methodenvielfalt, der Individualisierung von Lernprozessen, der Unterstützung von Lernenden mit Beeinträchtigungen und des Abbaus von Barrieren sind ein notwendiger Inhalt.

240

245

250

255

Im Fokus der *schulpraktischen Studien* steht die Verbindung von Theorie und Praxis. Entscheidend ist, dass die Praxiserfahrungen intensiv begleitet, forschend wie handlungsorientierend angelegt und im Kontext der wissenschaftlichen Bildung der Studierenden multiperspektivisch reflektiert werden. Die Kooperationsfähigkeit ist innerhalb der schulpraktischen Studien weiterzuentwickeln. In diesem Sinne

260

265

kommt es in der *zweiten und dritten* Phase insbesondere darauf an, auf der Basis der bisher genannten phasenübergreifenden wissenschaftlichen Grundlagen und Kompetenzen die schulischen Bedingungen und die Unterrichtspraxis zu reflektieren. 270

Das Lehramtsstudium muss den Anforderungen an Lehrer_innen bezogen auf eine reflektierte handlungspraktische Verbindung von fachlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen konzeptionell und strukturell entsprechen, um dadurch die Entwicklung einer professionellen Haltung auf Basis und unter den besonderen Bedingungen von Wissenschaft, wie etwa persönliche, zeitliche und inhaltliche Distanz zum Geschehen, Möglichkeit der multiperspektivischen Reflexion, zu ermöglichen. In der Konsequenz bedeutet dies, Lehrveranstaltungen und die Begleitung und Nutzung von Praxiserfahrungen kooperativ zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu realisieren sowie das Studium projektorientiert neben grundlegenden Abschnitten zu organisieren. Um die Verzahnung von Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie von Theorie und Praxis im Allgemeinen zu gewährleisten, bedarf es auch der Weiterbildung der Auszubildenden im Sinne einer inklusiven und demokratischen Bildung. 275
280
285
290
295

1.4. Diversität-Können als umfassende pädagogische Qualifizierung für eine inklusive Schule 300

Gute Lehrer_innenbildung beinhaltet für alle Lehrer_innen eine umfassende pädagogische Qualifizierung im Sinne eines phasenübergreifenden und lebenslangen Professionalisierungsprozesses, innerhalb dessen die Perspektive einer inklusiven Schule angestrebt wird und die auf Diversität-Können in der pädagogischen Praxis zielt. 305
310

Bildungsungleichheit und ungleiche Bildungschancen stehen in Wechselwirkung mit sozialer Ungleichheit, gesellschaftlichen Barrieren und Diskriminierungen. Der Professionalisierungsprozess von Lehrer_innen muss daher der Realität einer diversen und durch soziale Ungleichheit geprägten Gesellschaft gerecht werden. Das heißt, Diversität zu erkennen, als schulische Realität anzuerkennen und in der 315

pädagogischen Praxis professionell damit um- 320
zugehen. Diversität-Können versteht die GEW
auch als eine Perspektive der diskriminierungs-
kritischen Bewusstmachung von Differenz- und
Ungleichheitsstrukturen sowie deren kritisch-
emanzipatorischer Reflexion und Veränderung 325
mit dem Fokus auf Anerkennung und Gerech-
tigkeit. Mit dieser Perspektive ist auch verbun-
den, Barrieren der Teilhabe an Bildungsprozes-
sen zu erkennen, um diese abbauen zu können.
Nur so kann Schule Verantwortung für die Mit- 330
gestaltung inklusiver Bildungsprozesse über-
nehmen.

Orte der Lehrer_innenbildung müssen Erfah- 335
rungsräume für Diversität und Diversität-Kön-
nen sein. Auf diese Weise ist ein für das Lernen
aller Schüler_innen förderlicher Umgang mit
unterschiedlichen Lernvoraussetzungen inner-
halb einer Lerngruppe zu entwickeln, bei dem
auf Zuschreibungen aufgrund von Differenzlin- 340
nien wie Geschlecht, Behinderung, sexuelle
Orientierung, ethnische Herkunft, kulturellem
oder sozialem Hintergrund verzichtet wird.
Konkret bedeutet dies, dass insbesondere
Genderkompetenz als ein Querschnittsthema 345
in der Lehrer_innenbildung zu verankern ist
(vgl. Gewerkschaftstagsbeschluss "Genderkom-
petenz ist Schlüsselqualifikation in der Leh-
rer_innenbildung", 2013) und die Herausforde-
rungen der Migrationsgesellschaft stärker in 350
den Blick zu nehmen sind. In gleicher Weise
sind diskriminierungskritische Perspektiven auf
weitere Differenzlinien und ihre Verschränkung
(Intersektionalität) aufzubauen und weiter zu
entwickeln. 355

Die pädagogische Qualifizierung für eine in-
klusive Schule beinhaltet daher ein diversitäts-
bezogenes Inklusionsverständnis mit erzie- 360
hungswissenschaftlichen Grundlagen zu Inklusi-
ons- und Exklusionsprozessen, Aspekten der
Kooperation und Teamarbeit, Elementen einer
subjekt- und lernprozessorientierten sowie ent-
wicklungsbezogenen Diagnostik, einer Förder-
planung mit fachdidaktischem Bezug zur Un- 365
terrichtsentwicklung, Auseinandersetzungen
mit Theorien, Modellen und Konzepten in-
klusiver (Fach-)Didaktiken sowie Kenntnissen
inklusive Schulentwicklung und über entspre-
chende Kooperationspartner_innen. 370

1.5. Vertiefende Fächer für eine inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung 375

Eine inklusive Schule braucht kompetentes Personal für einen diversitätssensiblen Umgang mit erschwerten Entwicklungs-, Lern- und Sozialisationsprozessen sowie schulischen Erziehungs- und Bildungsprozessen, was als Fach studiert werden kann. Dies sind zum einen spezifische Entwicklungsbereiche und zum anderen Deutsch als Zweitfach bzw. Deutsch als Fremdsprache sowie Familien- und Herkunftssprachen. Je einer dieser Bereiche kann anstelle eines zweiten Unterrichtsfaches im Sekundarstufenlehramt, im Lehramt an Berufsbildenden Schulen bzw. anstelle eines Lernbereiches im Primarstufenlehramt studiert werden. 380
385
390

Neben der pädagogischen Qualifizierung für eine inklusive Schule für alle Lehrer_innen ist für ein multiprofessionelles Team an inklusiven Schulen unterschiedliches und ergänzendes Wissen und Können zu spezifischen Entwicklungsbereichen von Nöten. Damit sind die so genannten sonderpädagogischen Förderbedarfe gemeint sowie das Fach Deutsch als Zweitsprache bzw. Deutsch als Fremdsprache. Auf ein eigenständiges Lehramt für Förderschulen wird verzichtet. Es wird hervorgehoben, dass die sonderpädagogische Expertise bezüglich spezifischer Entwicklungsbereiche in inklusiver Hinsicht weiterzuentwickeln ist. 395
400
405

Die Ausbildung in den spezifischen Entwicklungsbereichen zielt auf vertiefende Kenntnisse in Bezug auf die Auswirkungen (erschwerter) Entwicklungs-, Lern und Sozialisationsprozessen sowie schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse. Zentral sind hierbei eine kritische Auseinandersetzung mit den Konstruktionsprozessen von Behinderung und Begabung sowie der Verflechtungen verschiedener Entwicklungsbereiche. Außerdem sind Kenntnisse zu spezifischen Herausforderungen auf den Gebieten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung sowie einem weiteren Entwicklungsbereich (Sehen, Hören, Autismus, geistige Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung) zu erwerben. Diese Vertiefungen gilt es insbesondere bezogen auf deren unterrichtliche und (fach-)didaktische Herausforderungen sowie die Bereiche von Diagnostik und Fallarbeit an der Schnittstelle zwi- 410
415
420
425

schen Theorie und Praxis zu reflektieren und wissenschaftlich wie praktisch konzeptionell zu fundieren. 430

In einer Migrationsgesellschaft ist es erforderlich, dass alle Lehrer_innen sprachsensibel unterrichten. Daher ist die Auseinandersetzung mit einer durchgängigen Sprachbildung, sprachsensiblen Fachunterricht und Mehrsprachigkeit für alle Lehrämter verpflichtend. Darüber hinaus brauchen Schulen für den Zweit- bzw. Mehrfachspracherwerb qualifizierte Lehrer_innen. Daher soll auch Deutsch als Zweitsprache bzw. Deutsch als Fremdsprache zu einem Lernbereich im Primarstufenlehramt bzw. einem Unterrichtsfaches in den Sekundarstufenlehrämtern weiterentwickelt werden. 435
440
445

Die GEW setzt sich für die Aufnahme der Familien- und Herkunftssprachen in die Lehramtsstudiengänge als jeweiligen Unterrichtsfach bzw. Lernbereich ein, um die sprachliche Kompetenz mehrsprachig aufgewachsener Kinder und Jugendlicher zu erhalten und auszubauen. 450

1.6. Kooperation und multiprofessionelle Teams

Multiprofessionelle Zusammenarbeit muss in allen Phasen der Lehrer_innenbildung strukturell und konzeptionell verankert werden.

Angehende Lehrer_innen sollen in ihrer Ausbildung ein Verständnis der gemeinsamen Verantwortung im multiprofessionellen Team sowohl für die einzelnen Lernenden und Lerngruppen als auch für die Entwicklung ihrer Schule gewinnen und diese möglichst oft praktizieren können. Zum Verständnis der gemeinsamen Arbeit gehört zugleich ein Orientierungswissen über den spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie über die Rollen, Zuständigkeiten und Grenzen der verschiedenen Professionen. 455
460
465
470

Reflexion, Kooperation und Teamarbeit müssen Basiskompetenz pädagogischer Berufe und Grundlage inklusiver Schulentwicklung sein. 475

Wichtige Bestandteile der Lehrer_innenbildung sind in diesem Zusammenhang Projektlernen, kooperative Unterrichtsplanung, Fallbesprechungen, Kollegiale Beratung/ Beratungskom- 480

petenz, Feedbackverfahren und Hospitationen und nicht zuletzt die Kooperation mit anderen Institutionen und Professionen im Erziehungs- und Bildungsbereich. Hierfür müssen zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. 485

Fort- und Weiterbildungsangebote sollten verstärkt professionsübergreifend stattfinden. 490

Um die gemeinsame Verantwortungsübernahme aller beteiligten Pädagog_innen und die Kooperation in multiprofessionellen Teams zu unterstützen, tritt die GEW perspektivisch für ein gemeinsames bildungswissenschaftliches Kerncurriculum für alle Pädagog_innen ein. 495

1.7. Qualifizierung der Lehrer_innenbildner_innen 500

Lehrer_innenbildung bedarf professioneller Erwachsenenbildung, d. h. die Vermittlung von Praxis und Theorie muss in allen Phasen entsprechend didaktisch aufbereitet sein. 505

Lehrer_innenbildner_innen müssen für ihren Einsatz in allen Phasen durch adäquate Fortbildungen auf ihre Arbeit vorbereitet und qualifiziert werden. 510

Alle Hochschullehrenden haben einen Anspruch auf kostenfreie hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildung in der Arbeitszeit. Als Voraussetzung für die Berufung auf eine Professur muss durch den systematischen Erwerb entsprechender Kompetenzen die Befähigung zu guter Lehre nachgewiesen werden. 515

2. Struktur der Lehrer_innenbildung 520

2.1. Freier Zugang zur Lehrer_innenbildung

Die GEW fordert einen freien Zugang zu allen Phasen der Lehrer_innenbildung. 525

Die soziale Zusammensetzung der Lehrer_innenschaft muss die Diversität der Gesellschaft widerspiegeln. Die GEW setzt sich daher für gleiche Chancen beim Zugang zum Lehrer_innenberuf sowie zur Lehrer_innenbildung ein – unabhängig von sozialer oder ethnischer Herkunft, Geschlecht oder Behinderung. In allen Phasen der Lehrer_innenbildung sind individuelle Unterstützungssysteme aufzubauen, 530
535

die den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung und die erfolgreiche Ausübung des Berufes ermöglichen.

Die GEW lehnt eine Auswahl von Studienbewerber_innen durch die Hochschulen ab und steht zum grundgesetzlich garantierten Recht auf freie Hochschulzulassung. Alle Bachelor-Absolvent_innen müssen das Recht bekommen, ihr Studium bis zum Masterabschluss fortführen zu können. Zugleich ist die Kompetenz von Studienanfänger_innen und Studierenden zur Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Berufswahl durch eine qualifizierte Beratung und Unterstützung zu fördern.

Der Vorbereitungsdienst ist ein grundlegender und verpflichtender Bestandteil der Lehrer_innenbildung – alle Hochschulabsolvent_innen mit einem lehramtsbezogenen Abschluss müssen daher das Recht auf freien, unmittelbaren Zugang zum Vorbereitungsdienst bekommen.

2.2. Ausreichende Finanzierung der Lehrer_innenbildung

Die GEW fordert eine ausreichende institutionelle Finanzierung aller Phasen der Lehrer_innenbildung. Zugleich muss eine auskömmliche individuelle Finanzierung für alle Phasen der Lehrer_innenbildung gewährleistet sein.

Ein wesentlicher Grund für hohe Abbruchquoten und lange Studienzeiten ist die anhaltende Unterfinanzierung des Bildungssystems. Die Anzahl der Studienplätze in der Lehrer_innenbildung muss daher im Zuge eines bedarfs- und nachfragegerechten Angebots der Hochschulen ausgebaut, zugleich müssen die Betreuungsverhältnisse spürbar verbessert werden. Auch in der zweiten Phase der Lehrer_innenbildung sind die Ausbildungskapazitäten bedarfsdeckend zu erhöhen. Hochschulen, Seminare sowie Fort- und Weiterbildungseinrichtungen sind sowohl personell als auch sachlich angemessen auszustatten.

Darüber hinaus brauchen wir eine bedarfsdeckende Ausbildungsförderung (BAföG) sowie den uneingeschränkten Verzicht auf Studiengebühren, um allen Studierwilligen einen chancengleichen Zugang zum Studium und einen erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen.

In das Studium integrierte Praxissemester müssen angemessen vergütet werden. Die Bezahlung von Lehrer_innen im Vorbereitungsdienst muss spürbar verbessert werden. Bedarfsdeckenden Unterricht während des Vorbereitungsdienstes lehnt die GEW ab. Für den Einsatz von Mentor_innen an Schulen sowohl in den schulpraktischen Anteilen des Studiums als auch im Vorbereitungsdienst sind angemessene Entlastungen von der Unterrichtsverpflichtung vorzusehen.

2.3. Beratung und Empowerment, Mitbestimmung und Transparenz

Beratung und Empowerment, Mitbestimmung und Transparenz sind für die GEW grundlegende und durchgängige Prinzipien aller Phasen der Lehrer_innenbildung. Sie sind eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Ausübung des Lehrer_innenberufs an demokratischen und inklusiven Schulen.

Zum Abbau von Barrieren müssen niedrigschwellige Informations- und Beratungsstrukturen in allen Phasen der Lehrer_innenbildung sowie im Beruf verankert werden. Dabei geht es sowohl um eine allgemeine Studien- und Ausbildungsberatung als auch um Unterstützung bei Berufswahlentscheidungen oder Krisen. Darüber hinaus muss Empowerment (Selbststärkung) gesichert werden. Dabei kann die Stärkung von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen einen Schwerpunkt bilden. Beratungsverfahren müssen unabhängig von Bewertungsverfahren angelegt und durchgeführt werden. Ausbildungsabbrüche werden von allen Beteiligten transparent aufgearbeitet. Die erkannten Ursachen finden Eingang in individuelle Hilfestellungen sowie strukturelle Maßnahmen, die geeignet sind, Abbrüche künftig zu vermeiden. Hierzu gehört auch, die Studierenden an ihren Lernvoraussetzungen abzuholen.

Studierende und Lehrer_innen im Vorbereitungsdienst müssen ebenso wie Lehrer_innen an Entscheidungen über die Ausgestaltung ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung beteiligt werden. Dafür müssen nicht nur die formalen Voraussetzungen (transparente und wirksame Mitbestimmungsstrukturen mit einer entsprechenden rechtlichen und finanziellen Ausstattung), sondern auch die materiellen Grundlagen (Frei-

stellungen bzw. Berücksichtigung in der Aus-
bildungsförderung) gesichert werden. 645

Die Lehrer_innenbildung muss in allen Berei-
chen transparent erfolgen. Grundvoraus-
setzung ist die umfassende Information aller 650
Beteiligten über Ziele, Ansprüche und Regeln
der jeweiligen Ausbildungsphase. Nur dann
können Entscheidungsprozesse nachvollzogen
und Bewährungssituationen adäquat vorberei-
tet und eingeschätzt werden.

655

2.4. Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Lehrer_innenbildung

**Gute Bildung für alle Schüler_innen setzt eine
gute Lehrer_innenbildung voraus. Die GEW 660
tritt daher für eine qualitativ hochwertige
Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Lehrer_in-
nen ein und unterstützt Maßnahmen zur Si-
cherung und Weiterentwicklung der Qualität
der Lehrer_innenbildung, indem sich diese an 665
einem pädagogischen Qualitätsverständnis
orientieren, transparent ausgestaltet sind und
eine umfassende Partizipation gewährleisten.**

Qualität von Bildung kann nicht betriebswirt-
schaftlich gemessen und beurteilt werden. Ein 670
pädagogisches Qualitätsverständnis geht über
die formale Aneignung von Kompetenzen und
die Erfüllung von Standards hinaus. Eine quali-
tativ hochwertige Lehrer_innenbildung orien- 675
tiert sich an der professionellen Ausübung des
Lehrer_innenberufs – als Fachleute für das ge-
zielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnis-
sen gestaltete Lehren und Lernen, die begrün-
det Entscheidungen treffen können (Selbst- 680
ermächtigung).

Die GEW wird die „Qualitätsoffensive Leh-
rerbildung“ von Bund und Ländern kritisch be- 685
gleiten und hält an ihrer Forderung nach einer
Verbesserung der Qualität der Lehrer_in-
nenbildung in der Fläche und auf Dauer fest.

Auch in der zweiten Phase ist die Qualität der
Lehrer_innenbildung an allen beteiligten Insti- 690
tutionen zu sichern und zu entwickeln, die Leh-
rer_innen im Vorbereitungsdienst und
Gewerkschaften sind daran substantziell zu be-
teiligen.

695

Für die dritte Phase der Lehrer_innenbildung
sind unter Beteiligung und Mitbestimmung der

Lehrer_innen und Gewerkschaften Qualitätsstandards zu entwickeln, die dem umfassenden Leitbild der pädagogischen Professionalität Rechnung tragen. Dabei können Verfahren der Prozessvergewisserung (Zertifizierung) und der Evaluation hilfreich sein. 700

2.5. Verflechtung von Theorie und Praxis 705

Lehrer_innenbildung ist als praxisorientierte Theorie sowie theoriegeleitete Reflexion gesehener und erlebter Praxis zu gestalten.

Lern- und Wissensformen sind phasenübergreifend aufeinander zu beziehen. Die verschiedenen Phasen dürfen nicht länger wechselseitig als je defizitäre Wissens-, Erfahrungs- und Handlungsformen eingestuft werden, sondern als unterschiedliche Formen der Professionalisierung und der Reflexion von Praxis. 710

Praxisphasen der Lehrer_innenbildung führen nicht per se zu einer Verbesserung der Qualität der Lehrer_innenbildung. Zu den Gelingensbedingungen der berufspraktischen Anteile der Lehrer_innenbildung gehören eine intensive Vernetzung mit der theoretischen Ausbildung, eine gute Verankerung der Praxisphasen im Curriculum, eine intensive Kooperation der Akteur_innen in Theorie und Praxis, entsprechende professionelle Kompetenzen der Ausbilder_innen und eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung sowie die dafür erforderlichen zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen. Das sind zentrale Rahmenbedingungen für einen besseren Theorie-Praxis-Bezug zwischen Studium und Vorbereitungsdienst in der zweiphasigen Lehrer_innenbildung. 715
720
725
730
735

Unter diesen Voraussetzungen kann die Weiterentwicklung der in Studium und Vorbereitungsdienst gegliederten zweiphasigen Lehrer_innenbildung zu einem einphasigen, integrierten Modell, Perspektiven für eine qualitätsvolle, innovative Lehrer_innenbildung eröffnen. Da Absolvent_innen einer einphasigen Lehrer_innenbildung bei einer gleichwertigen Ausbildung in besoldungs-, dienst- und tarifrechtlicher Hinsicht keine Nachteile gegenüber Absolvent_innen einer zweiphasigen Ausbildung zu erwarten haben, ermuntert und unterstützt die GEW die Länder, die rechtlichen, materiellen und bildungswissenschaftlichen Voraus- 740
745
750

setzungen für neue Modellversuche einer einphasigen Lehrer_innenbildung zu schaffen.

Unabhängig von der Frage einer ein- oder zwei-phasigen Lehrer_innenbildung sollen die Lehramtsstudierenden die wissenschaftlichen Voraussetzungen erwerben, um als Expert_innen für erfolgreiches schulisches Lernen tätig sein zu können. Die schulpraktischen Anteile der Lehrer_innenbildung müssen so in das Studium integriert werden, dass eine kritische, theoriegeleitete Reflexion der Praxis ermöglicht wird. Dies kann mit einem Praxissemester erreicht werden, wenn dieses als integrierter Teil des Studiums verstanden und gestaltet wird. Kernaufgabe des Praxissemesters ist es, praktische Erfahrungen wissenschaftlich zu reflektieren und anhand eigener Unterrichtserfahrungen forschendes Lernen zu betreiben.

Die Kooperation zwischen den an der Aus-, Fort- und Weiterbildung beteiligten Institutionen muss ausgebaut, systematisiert und damit verbessert werden. Die GEW spricht sich für die systematische Koordination sowie die organisatorische und inhaltliche Verflechtung von Hochschulen, Seminaren, Schulen sowie Fort- und Weiterbildungseinrichtungen aus.

2.6. Gleiche Dauer und Gleichwertigkeit von Studium und Vorbereitungsdienst

Die GEW fordert eine gleich lange und gleichwertige Ausbildung aller Lehrer_innen an allgemeinbildenden sowie berufsbildenden Schulen.

Für alle Altersstufen und an allen Schulformen ist der Unterricht unter den Anforderungen der jeweiligen Curricula gleichermaßen wissenschaftsbasiert. Alle Lehrer_innen benötigen eine hochwertige wissenschaftliche Ausbildung in den Bildungswissenschaften, den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken.

Die GEW fordert daher für alle Lehrämter eine einheitliche Studiendauer von mindestens zehn Semestern (300 ECTS-Punkten) – analog zu den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge in allen anderen Fachrichtungen. Das Studium wird mit dem Master oder Staatsexamen abgeschlossen. Die zweite Ausbildungs-

phase sollte in der Regel 24 Monate, mindestens aber 18 Monate umfassen.

Daraus folgt, dass alle Lehrer_innen als Beamt_innen der Laufbahn des Höheren Dienstes bzw. Laufbahngruppe 2 mit der Eingangsbe- 810
soldung A 13Z zugeordnet bzw. als tarifbeschäftigte Lehrer_innen mindestens in die Entgeltgruppe 13 eingruppiert werden müssen.

815

2.7. Orientierung der Ausbildung an Klassenstufen

Die GEW setzt sich für die Neuordnung der Lehrämter in den allgemeinbildenden Schulen ein. Die Lehrämter und die Lehrer_innenbildung sollten sich künftig nicht mehr an Schulformen, sondern ausschließlich an Klassenstufen orientieren. 820

825

Der Zuschnitt der Stufen in der Lehrer_innenbildung sollte sich an den Anforderungen orientieren, die aus dem Lebensalter der Schüler_innen folgen:

- Schuljahrgänge 1 bis 6, 830
- Schuljahrgänge 5 bis 13.

Die Lehrer_innen für die Schuljahrgänge 1 bis 6 arbeiten in der Primarstufe und der Eingangsstufe der Sekundarstufe. Elemente der frühkindlichen Bildung sollen in das Studium und die Ausbildung integriert werden. Damit sollen die Lehrer_innen darauf vorbereitet werden, dass die Kindertageseinrichtungen und die Primarstufe enger aufeinander abgestimmt und verzahnt werden, um die Übergänge neu zu gestalten. Auch die Arbeit in der Eingangsphase der Sekundarstufe I soll zum Aufgabenfeld dieses Schwerpunkts gehören. Dafür sprechen die pädagogischen Erwägungen, den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe kohärenter zu gestalten, und einen flexibleren Einsatz der Lehrer_innen zu ermöglichen. 835
840
845

Die Lehrer_innen für die Schuljahrgänge 5 bis 13 arbeiten in den Sekundarstufen I und II. Alle Schulformen in der Sekundarstufe I sollen nach den Bestimmungen der Kultusministerkonferenz eine Durchlässigkeit der Bildungsgänge ermöglichen. Insbesondere sollen alle Schulformen den Schüler_innen den Übergang in die berufliche Bildung, die Fachoberschule, das berufliche Gymnasium oder die gymnasiale Oberstufe ermöglichen. Insofern haben in der 850
855

Sekundarstufe I die Lehrer_innen aller Schulformen die Aufgabe, ihre Schüler_innen auf diesen Übergang vorzubereiten. Umgekehrt sind die Lehrer_innen der Sekundarstufe darauf vorzubereiten, den Übergang aus der Primarstufe zu gestalten. 860
865

Auch wenn die schulpolitische Entwicklung in den Bundesländern unterschiedlich ist, gibt es doch einen länderübergreifenden Trend zu Schulen, die zwei oder drei Bildungsgänge integriert oder aufeinander bezogen anbieten. In diesen Schulen sind alle Lehrer_innen an der Vorbereitung auf den Besuch der gymnasialen Oberstufe, der Fachoberschule oder den beruflichen Gymnasien beteiligt. Diese Entwicklung spricht für eine einheitliche Ausbildung der Lehrer_innen für die Sekundarstufen I und II. 870
875

Bei gestuften Studiengängen sollte das Bachelorstudium polyvalent ausgestaltet werden, sodass noch keine Festlegung auf ein bestimmtes Lehramt erfolgt und auch ein Wechsel zu anderen pädagogischen Studiengängen möglich ist. Erst mit dem Eintritt in die Masterphase sollten sich die Studierenden entscheiden, für welches Lehramt sie ausgebildet werden. 880
885

2.8. Flexibilität, Teilzeit, Familien- und Bedarfsgerechtigkeit

Die GEW fordert, dass alle Phasen der Lehrer_innenbildung variabel gestaltet werden können. Es müssen institutionell verankerte Konzepte existieren, die Benachteiligungen verhindern. 890
895

Zu starre Strukturen vermindern die Möglichkeit, aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen in die Lehrer_innenbildung aufzunehmen – daher sollte genügend Spielraum für flexible Gestaltungsmöglichkeiten in allen Phasen der Lehrer_innenbildung vorhanden sein, wie z. B. für Teilzeitvarianten, Unterbrechungen, individuelle Studienmöglichkeiten. Darüber hinaus muss sich die Lehrer_innenbildung an der Lebensrealität von Studierenden sowie Lehrer_innen im Vorbereitungsdienst und im Schuldienst orientieren. Auf die Belange von Menschen mit besonderen Bedarfen, etwa von Menschen mit Erziehungs- oder Pflegeaufgaben oder von Menschen mit Behinderung, ist Rücksicht zu nehmen. 900
905
910

3. Besonderheiten der Ersten Phase: Studium

915

3.1. Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen

Die GEW fordert eine verlässliche Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen einschließlich von Praxissemestern und im Ausland erworbenen Leistungen und Abschlüssen.

920

Die GEW fordert, dass die Bundesländer alle lehramtsbezogenen Studienabschlüsse gegenseitig anerkennen. Das betrifft Bachelor- und Masterabschlüsse ebenso wie Staatsexamina. Voraussetzung dafür ist die bundesweite Vergleichbarkeit der Studiengänge, für die die Länder zu sorgen haben und die der Bund durch Bundesgesetz zur Regelung der Hochschulzulassung und der Hochschulabschlüsse garantieren muss. Auf dieser Grundlage müssen auch einzelne Studienleistungen im Falle eines Hochschulwechsels reibungslos anerkannt werden. Darüber hinaus muss es faire und transparente Verfahren zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse und Studienleistungen einschließlich von Praxissemestern geben. Das Praxissemester muss bundesweit mit 30 Kreditpunkten verrechnet werden damit die Anerkennung entsprechend gewährleistet ist.

925

930

935

940

3.2. Qualitativ hochwertige Lehre

945

Die GEW fordert eine qualitativ hochwertige Lehre, in deren Mittelpunkt die Studierenden stehen. Die Hochschullehre muss forschungsbasiert und praxisorientiert zugleich sein.

950

Die Lehre ist neben der Forschung eine Hauptaufgabe der Hochschulen und muss daher ebenfalls im Zentrum der Hochschulentwicklung und des Hochschulmanagements stehen. Struktur und Aufbau des Lehramtsstudiums müssen so gestaltet werden, dass sie den stetig neuen Herausforderungen, die an den Lehrer_innenberuf gestellt werden, gerecht werden. Hochschuldidaktisch sind dabei Lehr- und Lernformate wie das Projektstudium oder das problemorientierte und forschende Lernen disziplinübergreifend und -verbindend auszubauen.

955

960

3.3. Ausbau der Forschung

965

Die Forschung zur Lehrer_innenbildung muss ausgebaut werden.

970

Um auf aktuelle und zukünftige Fragen zur Bildungspraxis an den Hochschulen, in den Schulen sowie in den Fort- und Weiterbildungseinrichtungen Antworten zu finden, bedarf es einer erweiterten und vertieften Forschung zur Lehrer_innenbildung für alle Schulformen und Ausbildungsphasen. Dies setzt Institute und Professuren mit entsprechenden Berufungsfeldern sowie sächlichen und personellen Ressourcen voraus und trägt insbesondere zur Gewährleistung eines forschungs- und wissenschaftsbasierten Studienangebotes und einer qualitativ hochwertigen Betreuung von Qualifizierungsarbeiten zur Lehrer_innenbildung bei und ermöglicht das fundierte Weiterlernen der Lehrer_innen durch Fortbildungen im Beruf.

975

980

985

3.4. Erneuerung des Akkreditierungssystems

990

Die GEW tritt für eine Erneuerung des Akkreditierungssystems ein, das auf bundesgesetzlicher Grundlage und in transparenten Verfahren qualitative Mindeststandards für alle Studiengänge sichert, eine bürokratische Überlastung der Hochschulen ausschließt und auf allen Ebenen die substantielle Beteiligung von Gewerkschaften und Studierendenvertretungen garantiert.

995

1000

Auch bei Lehramtsstudiengängen, die nicht nach Maßgabe einer gesonderten Programm-, sondern einer Systemakkreditierung begutachtet und genehmigt werden, ist bei der hochschulinternen Qualitätssicherung durch interne Evaluation die Beteiligung von Vertreter_innen der Schulpraxis, der Gewerkschaften und der Studierendenvertretungen zu sichern.

1005

Die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen der Hochschulbeschäftigten sowie ihre hochschuldidaktische Qualifizierung müssen als wesentliche Qualitätsmerkmale in die Akkreditierungsverfahren einbezogen werden.

1010

1015

Lehramtsstudiengänge sind als besondere Studiengänge („Studiengängen mit besonderem Profilanspruch“ im Sinne der Beschlüsse des Akkreditierungsrats) anzusehen. Von großer Bedeutung für Lehramtsstudiengänge und damit für deren Studierende sind die Aus-

1020

gestaltung, Betreuung und Verzahnung der Praxisanteile sowie die Vernetzung von bzw. die Kooperation zwischen Hochschule, Ausbildungsseminaren und Schule. Den Besonderheiten ist bei den Akkreditierungsverfahren tatsächlich Rechnung zu tragen. 1025

Die GEW wird sich in Zusammenarbeit mit anderen Gewerkschaften im Deutschen Gewerkschaftsbund als Vertreterin sowohl der beruflichen Praxis in Bildung und Erziehung als auch als Vertreterin der Lehrenden an Hochschulen sowie der Studierenden verstärkt in das Akkreditierungswesen einbringen. Die GEW wird die Arbeit des Akkreditierungsrats kritisch begleiten und sich in der Akkreditierung insbesondere von Lehramts- und anderen pädagogischen Studiengängen durch die Bestellung von Vertreter_innen der beruflichen Praxis sowie von Wissenschaftler_innen als Gutachter_innen beteiligen und diese in ihrer Arbeit aktiv unterstützen. 1030
1035
1040

3.5. Stabile Beschäftigungsbedingungen und verlässliche Karrierewege 1045

**Die GEW fordert an den Hochschulen eine aktive Personalpolitik. Für Daueraufgaben müssen ausreichend Dauerstellen eingerichtet werden und, soweit befristete Beschäftigungsverhältnisse zur Förderung der Qualifizierung oder im Rahmen von Drittmittelprojekten erforderlich sind, Mindeststandards für Zeitverträge, insbesondere für deren Laufzeiten, garantiert werden. In der Qualifizierungsphase nach der Promotion müssen Wissenschaftler_innen berechenbare Perspektiven eröffnet werden, auf Dauer Wissenschaft als Beruf auszuüben. 1050
1055
1060**

Gute Beschäftigungsbedingungen und verlässliche Karrierewege an den Hochschulen sind nicht nur im Interesse der Wissenschaftler_innen, sondern auch eine wichtige Voraussetzung für eine gute Lehrer_innenbildung. Die GEW tritt daher für die Umsetzung ihrer im Zuge der Kampagne für den „Traumjob Wissenschaft“ (Templiner Manifest) entwickelten Ziele durch Bund, Länder, Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie Tarifpartner ein. 1065
1070

3.6. Zentren für Lehrer_innenbildung und Schools of Education

1075

Die GEW fordert eine Stärkung der Lehrer_innenbildung an Hochschulen durch eine Weiterentwicklung der Zentren für Lehrer_innenbildung und Schools of Education zu Institutionen mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz in der Lehrer_innenbildung. 1080

Zu den Aufgaben der Zentren und Schools sollten insbesondere die Mitwirkung an der Organisation und Durchführung des lehramtsbezogenen Studiums einschließlich der schulpraktischen Studien, die Forschungs- und -förderung, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die Lehrer_innenbildung, die Mitwirkung in Berufungsverfahren und weiteren wichtigen Personalentscheidungen, die Beteiligung an der Evaluation von Lehre und Forschung, der Qualitätssicherung der Lehramtsstudiengänge und an Akkreditierungsverfahren, die Entwicklung und Koordination von Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie die Kooperation mit Schulen und weiteren Einrichtungen der Lehrer_innenbildung sein. Das schließt die Mitwirkung bei der Entwicklung von Studien- und Prüfungsordnungen ein. Bei der Verteilung von Personal- und Mittelressourcen, die die Lehrer_innenbildung betreffen, sind die Zentren und Schools zu beteiligen. Darüber hinaus müssen sie über eigene finanzielle Ressourcen zur Förderung der Lehrer_innenbildung verfügen. 1085
1090
1095
1100
1105

In den Zentren und Schools ist die Beteiligung von Hochschullehrer_innen, Studierenden, wissenschaftlichen und administrativ-technischen Mitarbeiter_innen über akademische Selbstverwaltung sicherzustellen sowie die Beteiligung der Schulpraxis und Gewerkschaften über entsprechende Beiräte zu gewährleisten. 1110
1115

3.7. Zusammenarbeit von Universitäten und Fachhochschulen und Besonderheiten bei der Ausbildung von Lehrer_innen für berufsbildende Schulen 1120

Die GEW fordert eine stärkere Zusammenarbeit von Universitäten und Fachhochschulen bei der Ausbildung von Lehrer_innen für berufsbildende Schulen. 1125

Im Unterschied zu allgemeinbildenden Schulen stellen die berufsbildenden Schulen nur einen Lernort im Rahmen der beruflichen Erst-

ausbildung, der Aufstiegsfortbildung sowie des 1130
ausbildungsintegrierten dualen Studiums dar.
Es kommt daher im besonderen Maße darauf
an, dass angehende Lehrer_innen an be-
rufsbildenden Schulen im Rahmen ihrer Aus- 1135
bildung im engen Kontakt mit den unterschied-
lichen Lehrorten stehen und sich mit diesen in
einen Austauschprozess begeben. Dazu
gehören neben dem Lernort der berufsbilden-
den Schulen die berufliche Praxis (Betrieb)
sowie die dual qualifizierenden Hochschulen. 1140
Dabei ist eine stärkere Zusammenarbeit von
Universitäten und Fachhochschulen in der Aus-
bildung im Blick auf eine stärkere Praxisorien-
tierung sowie der Rekrutierung an Pädagog_in-
nen für berufsbildende Schulen notwendig. 1145
Während der ersten Ausbildungsphase bedarf
es eines höheren Anteils an Praktika, welche
von berufspädagogischen Instituten als Koordi-
nierungs-, Beratungs- und Begleitungsstelle ge-
steuert und unterstützt werden. Diese Koordi- 1150
nierungsstelle soll die Vor- sowie Nachberei-
tung der Praktika organisieren. Praktika sollen
sowohl an berufsbildenden Schulen als auch in
Betrieben, z. B. in Form einer Begleitung von
Berufsschüler_innen im Ausbildungsbetrieb, 1155
stattfinden.

Der berufswissenschaftlichen Praxis ist wäh-
rend der Ausbildung eine höhere Bedeutung
beizumessen. Der Didaktik der beruflichen 1160
Bildung ist schon im Bachelorstudium größerer
Raum zu geben. Auch sind künftig von Beginn
an mehr konkrete und auf den Unterricht
bezogene gut aufbereitete Fachdidaktik-Semi-
nare schon von Beginn der Ausbildung an 1165
anzubieten, da sie aktiv die zweite und dritte
Phase gut vorbereiten. Die Lehrbefähigung ist
für mindestens zwei Fächer zu erwerben, wo-
von eines in der Regel eine berufliche Fachrich-
tung ist. Vor dem Einstieg in die Lehrer_in- 1170
nenbildung sind eine vorgeschaltete Berufs-
ausbildung bzw. eine mehrjährige berufliche
Praxiserfahrung sinnvoll, da sie den Realitäts-
bezug auf das Verhältnis von berufsbildender
Schule und Arbeitspraxis stärkt. Bei der Leh- 1175
rer_innenbildung sollen diese bereits erworbe-
nen Kompetenzen anerkannt und angerechnet
werden.

4. Besonderheiten der Zweiten Phase: Vorbe- 1180 **reitungsdiens**

Dort, wo die Lehramtsausbildung wie gehabt in zwei Phasen erfolgt, ergeben sich für den Vorbereitungsdienst als Zweite Phase spezifische Anforderungen. 1185

4.1. Lehrer_Innen im Vorbereitungsdienst

Die GEW fordert für alle Absolvent_innen eines lehrer_innenbildenden Studiums einen planbaren, strukturierten Vorbereitungsdienst mit einem individuellen Anspruch auf Beratung und Unterstützung. Dabei muss der eigenverantwortliche Unterricht der Qualifizierung dienen und darf nicht zur Bedarfsdeckung missbraucht werden. 1190 1195

Der individuelle Weg zur Professionalisierung sollte durch einen gestuften Aufbau alternativer Module ermöglicht werden, der durch eine Dokumentation nachvollziehbar wird. Lernziele, Prüfungsformen und Methoden sind aufeinander abzustimmen. Die zur Entwicklung der Lehrer_innenpersönlichkeit notwendigen Coaching-Prozesse sollten fester Bestandteil des Vorbereitungsdienstes sein, dessen bewertungsfreie Anteile auszuweiten sind. Es muss darüber nachgedacht werden, wie eine flexible Struktur von Hospitationsphasen, begleitetem und eigenverantwortlichem Unterricht möglich ist, die sich an den Bedürfnissen der Lehrer_innenbildung im Vorbereitungsdienstes ausrichtet. Da eigenverantwortlicher Unterricht ein wichtiger Baustein der Ausbildung ist, darf er nicht bedarfsdeckender Lückenbüßer und damit als Sparmaßnahme fungieren. Die Bewertungskriterien für den Vorbereitungsdienst müssen den angehenden Lehrer_innen transparent gemacht werden. 1200 1205 1210 1215 1220

4.2. Gute Bedingungen für Ausbilder_innen

Die GEW fordert für die an der Zweiten Phase der Lehrer_innenbildung beteiligten Ausbilder_innen ausreichend materielle und zeitliche Ressourcen für die eigentliche Ausbildungstätigkeit wie auch für die erforderlichen Abstimmungs- und Koordinierungsprozesse. 1225 1230

Die Ausbildung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und eine etwaige eigene Unterrichtstätigkeit müssen organisatorisch vereinbar sein. Dort, wo Auszubildende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst an verschiedenen 1235

Schulen betreuen, sind die erforderlichen Fahrzeiten angemessen zu berücksichtigen.

1240

Innerhalb eines Bundeslandes ist die Gleichbehandlung der Auszubildenden der verschiedenen Lehrämter zu gewährleisten, dies gilt insbesondere hinsichtlich der Ausgestaltung als Funktionsamt.

1245

Da Mentor_innen einen großen Einfluss auf die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst haben, sind eine verbindliche qualifizierende Begleitung durch die Seminare, eine gute Qualifizierung der Mentoren sowie ausreichende zeitliche und materielle Ressourcen für die Mentor_innentätigkeit erforderlich.

1250

1255

5. Besonderheiten der Dritten Phase: Fort- und Weiterbildung

5.1. Berufseinstiegsphase für alle Berufsanfänger_innen

1260

Die GEW setzt sich für eine Berufseinstiegsphase für alle Berufsanfänger_innen im Lehrerr_innenberuf ein.

1265

In den ersten Berufsjahren entwickeln Lehrer_innen grundlegende und relativ beständige Umgangsweisen mit den Anforderungen des Berufsfeldes. Der Berufseinstieg sollte deshalb durch geeignete Unterstützungsangebote, die eine professionelle Einarbeitung an der jeweiligen Schule ermöglichen, begleitet werden. Für diese Übergangsphase sollten daher Austausch- und Feedbackmöglichkeiten sowie Freiräume für die Unterrichtsentwicklung zur Verfügung gestellt werden. Zudem benötigen Berufseinsteiger_innen spezielle Fortbildungsmaßnahmen, die zusammen mit den Kolleg_innen entwickelt werden sollten.

1270

1275

1280

5.2. Freiwillige und kostenfreie Fortbildung

Die GEW fordert, Lehrer_innenfortbildung für alle Lehrer_innen freiwillig und kostenfrei zu gestalten.

1285

Zum Leitbild einer anerkannten pädagogischen Professionalität gehört ein umfassendes und anspruchsvolles Verständnis von Fortbildung. Jede Lehrerin und jeder Lehrer hat Recht auf eine qualitativ hochwertige Fortbildung. Die

1290

Einlösung dieses Anspruchs setzt ein entsprechendes, staatlich finanziertes Angebot voraus, das von den Lehrer_innen im Rahmen der Arbeitszeit unter Einbeziehung der Unterrichtszeit wahrgenommen werden kann. Fortbildungen, die von staatlicher Seite angeboten werden, sind kostenfrei. Dies schließt auch Reisekosten, Verpflegungskosten und ggf. Übernachtungskosten ein. Dies gilt auch für Fortbildungsangebote, die von privater Seite angeboten werden und staatlich anerkannt sind. Jede_r Lehrer_in hat das Recht an den Fortbildungen teilzunehmen, die sie oder er zur beruflichen Weiterentwicklung benötigt.

1295

1300

1305

Die Teilnahme an Fortbildungsangeboten sollte freiwillig erfolgen. Dies gilt nicht für Fortbildungen, die zur Übernahme neuer Aufgaben oder Funktionen (z.B. Schulleitungstätigkeit) als notwendig erachtet werden. Unberührt davon bleibt die in den Schulgesetzen der Länder verankerte Pflicht zur Fortbildung. Die Bildungsurlaubsgesetze sind so auf den Schulbereich anzuwenden, dass die Fortbildungstage auch auf Unterrichtstage fallen können. Ansprüche nach den Bildungsurlaubsgesetzen können aber nur den Mindestumfang der jährlichen Fortbildungsmöglichkeiten umfassen.

1310

1315

1320

Fortbildung kann der individuellen beruflichen Weiterentwicklung, aber auch dem gemeinschaftlichen Interesse einer Schule, z.B. im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen dienen. Sie kann Themen des Spiralcurriculums aufgreifen. Darüber hinaus sind begleitende Fortbildungen über alle Berufsphasen zur Erhaltung der Gesundheit, und zu Fragen der Bindung und Entlastung in schwierigen familiären Lebensphasen anzubieten. Besonders geeignet sind Supervision und Coaching. Zu beachten sind die Befunde der Wirksamkeitsforschung von Fortbildungen.

1325

1330

Gute Unterrichtsversorgung ist Voraussetzung von Akzeptanz von Fortbildung während der Unterrichtszeit. Die Schulverwaltung bzw. die Schulen müssen über ein entsprechend erforderliches Stundenäquivalent verfügen können um Unterrichtsausfall zu vermeiden.

1335

1340

5.3. Erhalt und Ausbau der Landesinstitute bzw. Akademien

1345

Die GEW spricht sich für den Erhalt und Ausbau sowie die Neuerrichtung von Landesinstituten bzw. Akademien für Lehrer_innenfortbildung in staatlicher Verantwortung aus.

1350

Es ist daran festzuhalten, dass Fortbildung von Lehrer_innen und Schulleiter_innen eine staatliche Aufgabe ist, die nicht privaten und kommerziellen Anbietern überlassen werden darf. Zudem sollen Hochschulen verstärkt Beiträge zur wissenschaftlichen Fortbildung von Lehrer_innen leisten. Die Lehrer_innen und ihre Vertretungen müssen an der Programmentwicklung beteiligt werden. Die GEW entwickelt zusätzlich eigene Fortbildungsangebote.

1355

1360

Darüber hinaus spricht sich die GEW für ein zentrales wissenschaftliches Institut zur Analyse der Qualität und Bedarfe sowie der Etablierung von Standards in der Lehrer_innenfortbildung aus.

1365

5.4. Finanzielle Absicherung in der Weiterbildung

1370

Die GEW fordert die finanzielle Absicherung der zu Qualifizierenden in der Weiterbildung.

Es geht bei einer Weiterbildung um den Zugewinn von Wissen und Kompetenzen, die grundsätzlich bei den Lehrer_innen noch nicht vorhanden sind und deren Erwerb so viel Zeit benötigt, dass dieser nicht im Rahmen der Arbeitszeit z.B. durch Fortbildungstage zu erzielen ist. Die Weiterbildung ist aus der Sicht der GEW als Aufstiegsfortbildung anzusehen. Sie nimmt längere Zeit in Anspruch. Dazu ist den zu Qualifizierenden im Rahmen der Aufstiegsfortbildung eine finanzielle Absicherung zu gewährleisten. Auch eine Weiterbildung, die eine volle Freistellung erfordert, muss finanziell so abgesichert sein, dass eine übermäßige finanzielle Belastung der Lehrer_innen unterbleibt. Zusätzlich schlägt die GEW eine im Rahmen ihrer Tätigkeitsphase bezahlte Weiterbildungskarenz zum Kennenlernen der Praxis vor, wenn das Interesse zur Weiterbildung von den Lehrer_innen ausgeht. Geht das Interesse für Weiterbildungsmaßnahmen von staatlicher Seite aus, ist das Gehalt während der Weiterbildungsmaßnahme in unveränderter Höhe weiter zu bezahlen.

1375

1380

1385

1390

1395

Weiterbildungsstudiengänge und -kurse für Lehrer_innen sind ein zentrales Element der Personal- und Schulentwicklung und somit eine unmittelbar staatliche Aufgabe. 1400

5.5. Weiterbildung für Lehrer_innen für Fachpraxis 1405

Lehrer_innen für Fachpraxis, welche im regulären Betrieb als Lehrer_Innen eingesetzt werden, sollen ein Anrecht auf eine berufsbegleitende Weiterbildung, die dazu dient, die zum Erwerb des Lehramts ihrer Schulform erforderliche Qualifikation zu erlangen und somit auch die Voraussetzung für eine entsprechende Eingruppierung bzw. Laufbahn bekommen. 1410
1415

Momentan arbeiten in Deutschland die Lehrer_innen für Fachpraxis hauptsächlich an berufsbildenden Schulen. Im Unterschied zu den akademisch qualifizierten Lehrer_innen erfolgt ihre fachliche Qualifizierung über eine berufliche Qualifizierung und nicht über ein Studium. Aufbauend auf einer Berufsausbildung mit anschließender Berufstätigkeit, einer Weiterqualifizierung zum Meister oder über Fachschulabschluss erlangen diese Lehrkräfte zum Teil in einer zweiten Ausbildungsphase eine pädagogische Qualifizierung. Traditionell konzentriert sich ihre Arbeit innerhalb der Schulen auf das fachpraktische Unterrichten. 1420
1425
1430

6. Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrer_innenberuf an allgemeinen sowie berufsbildenden Schulen 1435

Die GEW fordert für Quer- und Seiteneinsteiger_innen eine berufsbegleitende und vom Staat finanzierte Qualifikation für ein Lehramt. 1440

Grundsätzlich gilt für die GEW, dass der Regelweg der Lehrer_innenbildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen die Grundlage für die Einstellung von Lehrer_innen darstellt. Der Quereinstieg (Direkteinstieg ohne lehramtsbezogenen Abschluss in den Vorbereitungsdienst) und Seiteneinstieg (Direkteinstieg ohne lehramtsbezogenen Abschluss in den Schuldienst) muss sich an diesem Regelweg ausrichten, d.h. der Arbeitsplatz ist entscheidend. Sollte der Arbeitgeber Quer- und Seiteneinsteiger_innen einsetzen, muss er ihnen auch einen 1445
1450

Einstieg in den Regelweg bzw. ein Äquivalent anbieten. Der Einstieg in den Lehrberuf über Quer- und Seiteneinsteiger_innen darf nur eine "Notlösung" zur dringenden Bedarfsdeckung sein. Quer- und Seiteneinsteiger_innen müssen über einen affinen Hochschulabschluss verfügen und eine pädagogische Basisqualifizierung absolvieren. Ihnen sind die im Punkt „Weiterbildung“ genannten gleichen zeitlichen Ressourcen zu gewähren.

Quer- und Seiteneinsteiger_innen haben ein Anrecht auf eine berufsbegleitende und vom Staat finanzierte Qualifikation in ein Lehramt (z.B. auf einen berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst oder das Erlangen des ersten und zweiten Staatsexamens). Der erlangte Abschluss ist gleichwertig mit dem Abschluss des Regelweges. Somit sind Quer- und Seiteneinsteiger_innen auf der Grundlage einheitlicher Mindeststandards bei der Einstellung auch tariflich gleich einzugruppieren. Hierbei sollten keine Unterscheidungen zwischen in Deutschland und im Ausland erworbenen Qualifikationen vorgenommen werden. In einer Nachqualifizierungsphase sind bereits erworbene Qualifikationen (formal, non-formal) sowie informell erworbene Kompetenzen (z.B. Lernen im Prozess der Arbeit) anzuerkennen und auf der Grundlage der nationalen Gegebenheiten anzurechnen.

3.2 Umfangreichere politische Bildung für die LehrerInnenausbildung

Empfehlung der Antragskommission

Überweisung an den Hauptvorstand

Antragsteller: BFGA Hauptschulen und Realschulen

Die GEW wird aufgefordert, sich dafür einzusetzen, dass der politischen Bildung in allen Phasen der LehrerInnenausbildung in Gestalt der Landeszentralen für politische Bildung ein deutlich höherer Stellenwert eingeräumt wird. Der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung müssen ausreichend Ressourcen für Materialien und Sonstiges zur Verfügung gestellt werden. Die Aufgabe der politischen Bildung darf nicht allein privaten Trägern überlassen bleiben.

1
5
10

Begründung

Nur durch die Kenntnis politischer Zusammenhänge werden Lehrkräfte und alle in der Schule Tätigen in die Lage versetzt undemokratische und extremistische Positionen und Haltungen zu erkennen und diesen Positionen und Haltungen entgegenzuwirken. Für die Entwicklung und Stärkung eines friedlichen demokratischen Systems ist die politische Bildung von grundlegender Bedeutung. Deswegen muss auch in der LehrerInnen-ausbildung der politischen Bildung ein deutlich höherer Stellenwert zugewiesen werden.

15
20
25

3.3 Den Fachkräftemangel beheben und die fachlichen Standards der Erzieher*innenausbildung beibehalten

Empfehlung der Antragskommission

Annahme

Antragsteller: BFGA Sozialpädagogische Berufe

Zur Behebung des Fachkräftemangels spricht sich die GEW unter der Voraussetzung nachfolgend aufgelisteten Bedingungen auch für eine berufsbegleitende Ausbildung von Erzieher*innen aus: 1
5

1. Mindestens müssen die in der KMK-Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 25.06.2015) aufgeführten Standards wie mindestens 2.400 fachtheoretische Unterrichtsstunden innerhalb einer dreijährigen Fachschulausbildung erhalten bleiben, sowie der fachpraktische Teil muss auch in unterschiedlichen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe abgeleistet wird. 10
15
2. Die GEW fordert die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe auf, entsprechende Kapazitäten in den Einrichtungen zu schaffen und den Kolleg*innen, die die fachpraktische Anleitung in den Kitas übernehmen in ausreichendem Umfang entsprechende Freistellungskapazitäten zur Verfügung zu stellen. Langfristig fordert die GEW, dass diese Kolleg*innen nach Absolvierung einer Qualifizierung eine Vergütungsgruppe höher (z. B. von TVÖD-SuE S8a in TVÖD S8b) einzugruppieren sind bzw. mindestens eine Zulage für diese Tätigkeit erhalten. 20
25
30
3. Die GEW fordert die öffentlichen und freien Träger auf, eine anteilige Anrechnung auf den Personalschlüssel der sich in dieser Ausbildung befindlichen Kolleg*innen erst im letzten Jahr der berufsbegleitenden Ausbildung durchzuführen. 35

Begründung

Der Arbeitsmarkt insbesondere in den Tageseinrichtungen für Kinder ist seit einigen Jahren durch einen Mangel an Fachkräften gekennzeichnet. Das führt dazu, dass in einigen Bundesländern immer mehr z. B. durch sogenannte Quereinsteiger*innen, also Personen, die bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung haben, in dieses Arbeitsfeld 40
45

manchmal nur mit Schnell- oder Kurzausbildungen einströmen.

50

Gleichzeitig setzt sich die Akademisierung, die wir als GEW immer gefordert und befördert haben, fort. Die Einrichtungen sind mit diesen unterschiedlichen Kolleg*innen konfrontiert und müssen die Anleitungen meistens ohne jegliche zusätzliche Freistellung vom Gruppendienst durchführen. Auch fehlt es an einer berufs begleitenden Fort- und Weiterbildung dieser Kolleg*innen, damit sie diese Aufgaben qualifiziert durchführen können.

55

60

Diese Praxisanleitung hat einen hohen Stellenwert, da den angehenden pädagogischen Fachkräften so die Möglichkeit eingeräumt werden soll, sowohl das theoretisch Gelernte, als auch das praktisch Umgesetzte zu reflektieren und sich intensiv mit dem eigenen pädagogischen Handeln auseinander zu setzen.

65

Damit die Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik sich nicht weiter verschärft, sondern ein konstruktives Theorie-Praxis-Verhältnis gestärkt wird, ist die Praxisanleitung während der Ausbildung elementar.

70

75

Sicherlich sind Kolleg*innen in den Einrichtungen mit unterschiedlichen beruflichen Vorerfahrungen und Professionen auch eine Bereicherung für die pädagogische Arbeit. Es braucht dafür aber ein Konzept, das es möglich macht, dass eine qualifizierte Anleitung der angehenden pädagogischen Fachkräfte auch gewährleistet werden kann.

80

3.4 Kindheitspädagog*innen als Profession anerkennen und weiterentwickeln

Empfehlung der Antragskommission

Annahme

Antragsteller: BFGA Sozialpädagogische Berufe

1. Die GEW setzt sich dafür ein, dass der Studienabschluss Kindheitspädagog*in sich im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe als eigenständige Profession weiterentwickelt. Dazu beauftragt die GEW den Hauptvorstand, ein entsprechendes Konzept zur Umsetzung bis zum nächsten Gewerkschaftstag 2021 vorzulegen. 1
5
2. Die GEW fordert die dafür zuständigen Länderministerien sowie das Bundesbildungsministerium auf, die grundständigen Studiengänge im Bereich Kindheitspädagogik weiter auszubauen. Die GEW fordert, die Studienordnungen dahingehend so zu verändern, dass sich nach dem fachtheoretischen Studienteil ein einjähriger fachpraktischer Teil anschließt, wonach dann die „staatliche Anerkennung“ vergeben wird. 10
15
3. Die GEW fordert, dass für die Absolvent*innen des BA Kindheitspädagogik ausreichend Studienplätze in entsprechenden Masterstudiengängen vorgehalten werden. 20
4. Die GEW fordert die öffentlichen wie auch freien Träger der Jugendhilfe auf, zunächst im Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder mittelfristig den Anteil der Beschäftigten mit einem akademischen Abschluss auf 30% in jeder Einrichtung zu erhöhen. 25
5. Die GEW fordert die öffentlichen Arbeitgeber auf, entsprechend ausgewiesene Stellen für Kindheitspädagog*innen in den Kindertageseinrichtungen zu schaffen und die freien Träger in die Lage zu versetzen, dieses durch eine entsprechende Refinanzierung auch zu tun. 30
35

Begründung

Mit der Einrichtung von kindheitspädagogischen Studiengängen in allen Bundesländern an Hochschulen und teilweise an Universitäten wurde eine neue Berufsgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe eingeführt, die den jahrelangen Forderungen der GEW nach einer Akademisierung insbesondere des frühpädagogischen Arbeitsfeldes entsprach. Nach über zehnjährigem Bestehen dieser Studiengänge, die (fast) alle mit dem Abschluss „staatlich an-

40
45

erkannte*r Kindheitspädagog*in“ und dem Bachelor enden, ist es nun auch an der Zeit, diesen Studienabschluss zu einer eigenständigen Profession (weiter) zu entwickeln. Dafür sollte die GEW initiativ werden und sowohl fachlich-inhaltlich als auch dann tarifpolitisch Zeichen setzen und das mit entsprechenden Kooperationspartnern wie z. B. der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) e. V. vorantreiben.

50

55

3.5 Qualifizierungsniveau für die ErzieherInnenausbildung

Antragsteller: LV Schleswig-Holstein

Die GEW hält an der Mindestanforderung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf dem Qualifizierungsniveau der Stufe Sechs im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) fest.

1

Die bestehenden hohen Anforderungen der sozialpädagogischen Praxis sowie die Vergleichbarkeit des Berufsabschlusses im EU-Wirtschaftsraum lassen keine Herabsetzung zu.

5

Die Ausbildungsorte sind wie bisher die Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik sowie die einschlägigen Bildungsgänge an Fachhochschulen und Universitäten (Soziale Arbeit).

10

15

Die GEW weist jegliche Ansätze der Deprofessionalisierung und Entwertung des Berufes zurück. Es besteht die Befürchtung, dass in einem solchen Prozess die vielfach von Frauen geleistete Soziale Arbeit in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit noch weiter zu einer Diskriminierung und Herabstufung im Tarifgefüge des "Frauenberufs Erzieherin" führt.

20

25

Begründung

Die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher muss weiterhin den Standardanforderungen DQR Stufe Sechs genügen. Nur so ist gewährleistet, dass die Erzieher_innen mit einer erfolgreichen staatlichen Anerkennung wie auch die Kindheitspädagog_innen mit staatlicher Anerkennung sowie die Absolvent_innen BA Soziale Arbeit für alle Handlungsfelder der Sozialen Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe umfassend qualifiziert sind. Diese Ausbildungsgänge auf diesem Niveau befähigen zu einer umfassenden, theoretisch wie durch praktische Erfahrungen, fundierten Handlungskompetenz, die gegenwärtigen Anforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe gerecht wird.

30

35

40

Die bisherigen Mindestanforderungen, die die ständige Konferenz der Kultusminister_innen sowie die Konferenz der Jugendminister_innen formuliert haben, sind nur mit einer Wahrung der bisherigen Ausbildungsanforderungen zu gewährleisten.

45

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

In Zeile 8/9 wird „im EU-Wirtschaftsraum“ ersetzt durch: in der EU

Die Zeilen 19 ab "Es besteht..." bis 24 werden Teil der Begründung.

Das Qualifizierungsniveau DQR Sechs sichert u. a. zu, dass eine theoretisch wie praktisch gut fundierte Handlungskompetenz der staatlich anerkannten Erzieher_innen	50
<ul style="list-style-type: none"> • im Handlungsfeld Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtung (0-12 Jahre) die Vorgaben des SGB VIII, den umfassenden Ausführungsgesetzen der 16 Bundesländer sowie den steigenden Qualitätsanforderungen in der frühkindlichen Bildung gerecht wird. 	55
<ul style="list-style-type: none"> • im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit fundiert den sozialpädagogischen Anforderungen z.B. der offenen Jugendarbeit begegnet werden kann. 	60
<ul style="list-style-type: none"> • im Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung gem. §§ 27ff SGB VIII insbesondere die Herausforderungen der Sozialpädagogischen Tagesgruppe (§ 32 SGB VIII), der Heimerziehung (§ 34 SGB VIII), der Sozialpädagogischen Einzelfallhilfe (§ 35 SGB VIII) sowie der Eingliederungshilfe seelisch behinderter und/oder von seelischer Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher (§ 35a SGB VIII) angemessen bewältigt werden können. 	65
<ul style="list-style-type: none"> • die fachliche Kompetenz zur Kooperation und eigenständigen Angebotsgestaltung sowie übergeordneter Konzeptionierung in multidisziplinären Teams an Schulen mit Ganztagsangebot gesichert ist. 	70
	75
	80
In diesen beispielhaft genannten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit im Kindes- und Jugendalter geht es letztlich darum, die (sozial-)pädagogischen komplexen Fähigkeiten den staatlich anerkannten Erzieher_innen so vermitteln zu können, dass sie den aktuellen, gravierenden Anforderungen der Praxis grundsätzlich gewachsen sind und sie diesen mit Professionalität begegnen können.	85
	90
Die Kinder, Jugendlichen und ihre Eltern haben ein Anrecht auf fachlich hoch qualifiziertes Personal, das das Motto „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ ernst nimmt und für eine konsequente Umsetzung sorgen kann.	95
Nur auf einer Ausbildung auf Qualifikationsniveau DQR Sechs bleibt der Zugang zur Weiterbildung der Erzieher_innen an Fachhochschulen und Universitäten als „Meisterstudierende auch ohne Abitur“ zumindest fachlich – inhaltlich möglich.	100

Der Beschluss der GEW soll maßgeblich mit dazu beitragen, dass eine Ausbildung auf dem DQR 4 – Niveau in einem vermeintlichen scheinbaren oder echten „Dualen System“ verhindert wird. Die Absenkung des Qualifizierungsniveaus wird weiterhin einen Eingriff in das bestehende Lohngefüge (z.B. im TVöD, TVL) machen und zu einer Deprofessionalisierung und Entwertung eines Berufes führen, der traditionell zu über 90 Prozent von Frauen ausgeübt wird. Mit der Festlegung auf ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, wie z. B. Kindertagesstätte, entsteht wieder der Sackgassenberuf der ehemals so bezeichneten „Kindergärtnerin“. Dies lehnt die GEW konsequent ab. Es gibt kein Zurück in die 1950er-Jahre der Bundesrepublik Deutschland.

105

110

115

120

Wir verweisen weiterhin auf vorangegangene Beschlüsse der GEW zur Ausbildung von Erzieher_innen an Fachschulen für Sozialpädagogik und das entsprechende Material unserer Gewerkschaft.

125

3.6 Bildung in der Migrationsgesellschaft. Weiter denken!

Antragsteller: Hauptvorstand

1. Migration als Normalität anerkennen und gestalten – für mehr soziale Gerechtigkeit, Frieden und Demokratie

Migration ist eine der wichtigsten aktuellen globalen Herausforderungen, gleichwohl ist sie kein neues Phänomen. Seit Jahrhunderten wandern Menschen in neue Länder oder Kontinente – auf der Suche nach besseren Lebens- und Arbeitsbedingungen und nach Schutz vor Krieg, Gewalt und Katastrophen. Ihre Motive unterscheiden sich heute wenig von denen der Vergangenheit, aber im Zuge der Globalisierung haben sich die weltweiten Migrations- und Fluchtbewegungen sowie die ökonomischen, politischen, rechtlichen und soziokulturellen Verhältnisse verändert.

Neben dauerhafter Aus- und Einwanderung gehören neue Formen von temporärer und zirkulärer Migration zur Normalität in einer globalisierten Welt, in der räumliche Mobilität insgesamt an Bedeutung gewinnt. Zugleich ist die Zahl von Menschen auf der Flucht enorm angestiegen.

Auch die gesellschaftliche Wirklichkeit Deutschlands wird grundlegend von Migrationsphänomenen geprägt. Während viele Menschen und politische Akteure anerkennen, dass Migration ein wesentliches Strukturmerkmal unserer Gesellschaft ist und damit positive Impulse zur Zukunftsgestaltung verknüpfen, betrachten andere migrationsbedingte Veränderungen mit Sorge oder lehnen sie ab. Vor dem Hintergrund zunehmender sozialer Ungleichheit, prekärer Arbeits- und Lebensverhältnisse sowie der Pluralisierung von Lebenslagen wachsen Ängste vor Statusverlust, fremdenfeindliche Ressentiments und Abschottungstendenzen. Angesichts der aktuellen weltweiten Konflikte und Krisen sowie der dadurch ausgelösten Migrations- und Fluchtbewegungen werden Menschenrechte in Frage gestellt sowie neue Feindbilder und vermeintlich homogene ‚Wir‘-Gruppenidentitäten konstruiert. Rechtspopulistische und nationalistische Bewegungen und Parteien in Deutschland und Europa befördern rassistische und antidemokratische Einstellungs- und Handlungsmuster und schüren Hass und Gewalt.

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

In Zeile 167 wird die Fußnote [1] gestrichen.

In Zeile 300 wird eingefügt:

- Ein schneller Erwerb der deutschen Sprache ist vordringlich. Daher müssen deutlich mehr Kapazitäten für eine individuelle und bedarfsgerechte Sprachbildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Verfügung stehen und die regulären Angebote unverändert aufrecht erhalten werden können.

Damit ist erledigt:
Antrag 3.8

Diese Entwicklung verdeutlicht, dass sich die gesellschaftlichen Institutionen konsequenter auf die veränderten, transnationalen Realitäten und die damit verbundenen Herausforderungen einstellen müssen. Migration muss als gesellschaftliche Normalität anerkannt und als politikfeldübergreifende Gestaltungsaufgabe wahrgenommen werden. Um humanitären Verpflichtungen gerecht zu werden, globale sozioökonomische Ungleichheiten abzubauen und Fluchtursachen zu bekämpfen ist eine Neuausrichtung der Asyl-, Migrations- und Entwicklungspolitik, eine aktive Friedens- und Umweltpolitik sowie fairer Welthandel erforderlich. Zugleich bedarf es eines Paradigmenwechsels in der Integrationspolitik, welcher gesellschaftlichen Zusammenhalt, Anerkennung von Diversität und Gleichberechtigung fördert und von entsprechenden arbeitsmarkt-, sozial- und bildungspolitischen Reformen flankiert wird. Dabei gilt es Fragen der sozialen Gerechtigkeit und der gesellschaftlichen Teilhabe stärker ins Zentrum zu rücken, denn sie sind für ein friedliches und demokratisches Zusammenleben unabdingbar. Gute Bildung für alle ist dabei von herausragender Bedeutung.

Für die GEW ist die Anerkennung von Migration als Normalität sowie der Abbau von sozialer Ungleichheit und Diskriminierungen sowohl Voraussetzung als auch Ziel guter Bildung. Gute Bildung soll die ökonomische, politische, rechtliche, soziale und kulturelle Teilhabe aller Menschen ermöglichen und gesellschaftlichen Spaltungen entgegenwirken. Die GEW versteht dies als Querschnittsaufgabe. Sie setzt sich daher nicht nur bildungspolitisch, sondern auch gesellschaftspolitisch in Kooperation mit verschiedenen politischen und zivilgesellschaftlichen Akteuren auf nationaler und internationaler Ebene für mehr soziale Gerechtigkeit, Frieden und Demokratie ein. Sie fördert durch eigene Initiativen wie z. B. Fachtagungen, Publikationen und Studien auf allen Ebenen eine konstruktive Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Realitäten und die Verwirklichung guter Bildung für alle. Dazu verstärkt sie politische Bildungs- und Bündnisarbeit. Sie unterstützt mit einer diversitätsbewussten Organisationsentwicklung die Partizipation von Pädagog_innen und anderen im Bildungsbereich Beschäftigten mit Migrations- und Fluchterfahrung.

2. Bildung in der Migrationsgesellschaft bedeutet gute Bildung für alle - unabhängig von Herkunft und Status

Bildung in der Migrationsgesellschaft ist unmittelbar mit dem Leitbild inklusiver Bildung verknüpft.

Die zentrale Aufgabe des Bildungswesens ist es, allen Menschen - unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, des Geschlechts, einer Behinderung, des aufenthaltsrechtlichen Status und anderen sozialen oder persönlichen Voraussetzungen - eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung sowie Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu gewährleisten. Bildung ist ein Menschenrecht und die zentrale Voraussetzung zur Vermittlung grundlegender Kompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben in wirtschaftlicher Unabhängigkeit. Sie beeinflusst die Zukunft jedes und jeder Einzelnen und ist wegweisend für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt, den sozialen Zusammenhalt sowie eine demokratische und nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft.

Das Bildungswesen in Deutschland stellt jedoch den Bildungszugang nicht für alle sicher und hält noch nicht ausreichend viele und qualitativ angemessene Bildungsangebote bereit. Es (re)produziert nach wie vor soziale Ungleichheiten sowie Diskriminierungen und wirkt Ausgrenzungen unzureichend entgegen. Systemische Mängel und Schwachstellen des Bildungssystems sind im Zuge der Fluchtmigration deutlich hervorgetreten. Doch wie der Bildungsbericht 2016 verdeutlicht, bestehen die Herausforderungen einer gleichberechtigten Bildungsteilhabe aller Menschen auch unabhängig von den aktuellen Entwicklungen. Sie sind im Wesentlichen auf die chronische Unterfinanzierung des Bildungswesens zurückzuführen, aber auch auf fehlenden Gestaltungswillen von Bund, Ländern und Kommunen im Hinblick auf die Verbesserung rechtlicher und qualitativer Rahmenbedingungen für gute Bildung in der Migrationsgesellschaft.

Die GEW stellt sich diesen Herausforderungen und macht sich entsprechend des Berufsethos der Bildungsinternationalen dafür stark, dass strukturelle, institutionelle und individuelle Diskriminierungen im Bildungswesen abgebaut und inklusive migrationspädagogische Ansätze in unterschiedlichen Bereichen (wei-

ter)entwickelt werden. Dies umfasst sowohl den Einsatz für bessere Arbeits- und Rahmenbedingungen als auch die inhaltliche Orientierung an einer menschenrechtsbasierten, guten Bildung für alle in der Migrationsgesellschaft. 160

Die GEW bekräftigt in diesem Zusammenhang ihre grundsätzlichen Positionen, ‚Migration als Chance‘ [1] in einer demokratischen Gesellschaft zu betrachten, Diskriminierungen im Bildungswesen durch die Umsetzung des Rechts auf Bildung für alle zu begegnen, interkulturelle und rassismuskritische Bildung als allgemeines Prinzip in allen Bildungsbereichen zu verankern sowie durchgängige Sprachbildung und die Mehrsprachigkeit aller Menschen zu fördern. 165
170
175

3. Bildung in der Migrationsgesellschaft erfordert einen bildungspolitischen Kurs- und Perspektivwechsel

Um die Herausforderungen und Ziele von Bildung in der Migrationsgesellschaft nachhaltig bearbeiten zu können, ist sowohl die Verbesserung der rechtlichen Rahmenbedingungen als auch eine aufgaben- und bedarfsgerechte Ausstattung der Bildungseinrichtungen entscheidend. Sie müssen mit strukturellen Reformen in allen Bildungsbereichen einhergehen, welche die migrationsgesellschaftliche Öffnung der Bildungsinstitutionen, die migrationspädagogische Professionsentwicklung und letztlich gute Bildung für alle ermöglichen. 180
185
190

Es fehlt grundsätzlich an Geld und Zeit für den quantitativen und qualitativen Ausbau sowie ausreichend pädagogisches Personal. Es braucht mehr multiprofessionelle Teams, die Zeit und Raum haben für Qualifizierungen, fachlichen Austausch und Beratungen, um den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden. Zur Gewährleistung eines diskriminierungsfreien Bildungszugangs, gleichberechtigter Bildungsteilhabe sowie gleiche Chancen auf Bildungserfolge für Kinder und Jugendliche mit Migrations- oder Fluchterfahrungen müssen zudem Selbstverständlichkeiten des nationalstaatlich verfassten Bildungswesens hinterfragt werden. So spiegelt sich etwa in rechtlichen Vorschriften und Schulbüchern nach wie vor die Idee von nationaler, kultureller, ethnischer und sprachlicher Homogenität als Norm wider, 195
200
205
210

welche in Widerspruch zu den migrationsgesellschaftlichen Realitäten steht.

Die GEW fordert in diesem Sinne einen bildungspolitischen Kurswechsel, der es ermöglicht, gute Bildung für alle umzusetzen und alle Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Er muss mit einem entsprechenden Perspektivwechsel – weg von den Defiziten der ‚Anderen‘ hin zu den Defiziten im Bildungssystem – einhergehen, sodass Strukturen, Institutionen, Professionen, Inhalte und Didaktiken entsprechend der migrationsgesellschaftlichen Anforderungen konsequent weiterentwickelt werden.

Konkret fordert die GEW die Verbesserung der rechtlichen Rahmenbedingungen sowie Anpassungen der geltenden Rechtslage und Verwaltungspraxis zur Umsetzung des Rechts auf Bildung ohne Ausnahme.

Für alle nach Deutschland zugewanderten Kinder und Jugendliche muss der Zugang zur frühkindlichen, schulischen und beruflichen Bildung und Studium so schnell wie möglich passend zu ihrem Lern- und Bildungsstand und ihren sonstigen Voraussetzungen gewährleistet werden. Das Recht auf Bildung darf weder an den Aufenthaltsstatus, noch an die Dauer eines Asylverfahrens oder die individuelle Bleibeperspektive geknüpft werden!

Hierzu sind folgende Maßnahmen notwendig:

- Anpassungen von Regelungen zum Schulbesuchsrecht in Schulgesetzen und Verordnungen
- Abbau bürokratischer Hürden hinsichtlich einer zügigen Umsetzung der Schulpflicht ab dem ersten Tag bzw. in der Erstaufnahmeeinrichtung.
- Abbau bürokratischer Hürden zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen
- Schaffung eines rechtssicheren Aufenthalts unabhängig des Duldungssystems für Schüler*innen, Auszubildende und Studierende
- Verbesserung der asyl-, aufenthalts- und sozialrechtlichen Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Rechts auf diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung
- Schaffung eines gleichberechtigten Zugangs zu bildungspolitischen Fördermöglichkeiten wie z.B. der Berufsausbildungsbeihilfe und dem BAföG ab dem dritten Monat

- Implementierung wirkungsvoller Antidiskriminierungsinstrumente im Bildungsbereich zum Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen

270

Die GEW fordert einen bedarfsgerechten quantitativen und qualitativen Ausbau in allen Bildungsbereichen:

- Frühe Bildung: Qualitativer Ausbau sowie Verbesserung der qualitativen Rahmenbedingungen durch ein Kitaqualitätsgesetz und den bedarfsgerechten Ausbau von Sprachkitas
- Schule: Ausbau des Ganztags und der Schulsozialarbeit
- Berufliche Bildung: frühere Berufsorientierungshilfen und Zugänge zum Ausbildungssystem; Ausbildungsgarantie; ausbildungsbegleitende Hilfen; assistierte Berufsausbildung
- Hochschule: Ausbau des Studienplatzangebotes, das für in- und ausländische Studierende gebührenfrei bleiben muss; Zugangserleichterungen und flächendeckendes Angebot von Deutschkursen
- Erwachsenenbildung: Ausbau der Integrationskurse und der durch den Europäischen Sozialfond bzw. das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanzierten Sprachkurse auf allen Kompetenzniveaus sowie zielgruppenspezifische Angebote und Anpassungsqualifizierungen; Abbau prekärer Beschäftigung in diesem Bereich als Voraussetzung für gute Bildung

275

280

285

290

295

300

Die GEW fordert ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen sowie Unterstützungssysteme für die migrationsgesellschaftliche Öffnung.

Das bedeutet: Einstellung von zusätzlichem Personal für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

305

- Verbesserung der Erzieher_innen-Kind Relation in Kindertageseinrichtungen
- Frequenzabsenkung/Verbesserung des Personalschlüssels in (Ganztags)Schulen
- ausreichende Vor- und Nachbereitungszeit für pädagogische Fachkräfte
- Zeit für Fort-/Weiterbildungsmaßnahmen
- Zeiten für die Kooperation in multiprofessionellen Teams, für Teamteaching, kollegiale Beratung, Supervision
- bessere Verzahnung von Bildungsinstitutionen mit der Kinder- und Jugendhilfe/institu-

310

315

tionen- und ressortübergreifende Zusammenarbeit, kommunale Vernetzung und sozialräumliche Einbettung (Öffnung und Vernetzung: Sozialraum als Ort der Teilhabe)	320
• Ausbau der Jugendmigrationsdienste	
• Ausbau der schulpsychologischen Unterstützungsangebote und psychosozialen Beratungszentren/-stellen	325
• Anlauforte für Familienberatung und -therapeutische Angebote	
• zusätzliche Angebote im Bereich der Musik-, Ergo-, Tanz-, Bewegungs- und Sporttherapie,	330
• herkunftssprachliche Bildungsangebote und Lehrkräfte sowie professionelle Sprachmittler_innen/Dolmetscher_innen und Bildungslotsen in Kitas, Schulen, regionalen Bildungszentren und Jugendämtern	335
• Ausbildung von interkulturellen Mentor_innen und Botschafter_innen,	
• Einsatz von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Bildungsbegleiter_innen in Erstaufnahmeeinrichtungen	340
• Ausbau mehrsprachiger Informations- und Beratungsangebote in den Bildungseinrichtungen, insbesondere auch zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen und verstärkte mobile Bildungsberatung	345
Die GEW fordert die Ausrichtung der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte auf migrationsgesellschaftliche Realitäten. Für die migrationspädagogische Professionsentwicklung heißt das Haltungen und Kompetenzen stärken.	350
Hierzu braucht es:	355
• Verankerung diversitätssensibler, vorurteilsbewusster und rassistuskritischer Ansätze in Studium, Aus- und Fortbildung	
• Etablierung von Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache als eigenständiges Unterrichtsfach	360
• Qualifizierung für durchgängige Sprachbildung in allen Bildungstufen und Fächern	
• Förderung und Ausbau herkunftssprachlicher Bildungsangebote	365
• mehr Forschung zu Mehrsprachigkeit sowie pädagogischen Konzepten und Methoden für diversitätssensible, vorurteilsbewusste und rassistuskritische Bildung	370
• curriculare Veränderungen, die unterschiedliche Bedürfnisse von Gruppen und	

- Individuen berücksichtigen
 - Evaluation von Lehrinhalten und Materialien 375
 - Entwicklung und Bereitstellung von mehrsprachigem und diversitätssensiblen Lehr- und Lernmaterial
- 380

Anmerkungen

1. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24152&token=a9716f46b77b9017412ee-e5be7c572e8784a0edb&sdownload=&n=081022_GEW-Migration-Bro5-final.pdf 385

3.7 Bildung in der Migrationsgesellschaft - Forderungen zum Bereich berufliche Bildung und berufsbildende Schulen

Antragsteller: BA Kaufmännische Schulen BA Gewerbliche Schulen

Eine zentrale Bedingung für ein erfülltes Leben ist unter anderem eine erfüllte Berufstätigkeit, die eine fundierte Berufsausbildung und einen anerkannten Berufsabschluss voraussetzt.

A.

Deshalb fordert die GEW:

1. ein Recht auf Ausbildung für alle
2. ein Recht auf Nachholen eines Berufsabschlusses für alle

Zur Verwirklichung dieser Rechte auch für Zugewanderte im Alter von 16 bis 27 Jahren kommt den berufsbildenden Schulen eine zentrale Bedeutung zu, zum einen bei der Vorbereitung auf eine Ausbildung und zum anderen bei der Begleitung in der dualen Ausbildung und in den weiterführenden Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen.

Für die GEW gilt auch für Zugewanderte die Forderung nach inklusiver Beschulung, deren Rahmenbedingungen in verschiedenen Beschlüssen formuliert wurden. Da aber in den meisten Ländern die Beschulung von Zugewanderten in dafür eingerichteten Klassen erfolgt, werden im Folgenden auch Rahmenbedingungen für diese Klassen formuliert.

B.

Zur Vorbereitung der o.g. Zielgruppe auf eine duale Ausbildung in berufsbildenden Schulen fordert die GEW:

1. Recht auf Besuch der berufsbildenden Schule für alle 16- bis 27-Jährigen
2. Berufsbildungsspezifische und altersgemäße Sprachförderkonzepte
3. Integration eines hohen Anteils an professionell begleiteten Betriebspraktika in die Vorbereitung
4. Politische Bildung mit einem Schwerpunkt zur Bedeutung der dualen Berufsausbildung
5. Maximale Klassenstärke von 12 Schülerinnen und Schülern in der Ausbildungsvorbereitung

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

In Zeile 22 wird "Beschulung" ersetzt durch: Schulbildung

In Zeile 25 wird "die Beschulung" ersetzt durch: der Schulbesuch

Die Zeilen 86 bis 90 werden ersetzt durch:

1. Gesicherter Aufenthaltsstatus bis zum Abschluss einer Berufsausbildung und anschließender mindestens dreijähriger Berufsausübung unabhängig vom Lebensalter

6. sozialpädagogische Unterstützung (1 Stelle pro Klasse), durchgängige Doppelbesetzung von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften	50
7. Ganztagsunterricht, bei dem der Klassenverband wichtig ist	
8. Möglichst frühe Integration in Regelklassen	
9. Möglichst frühe Integration in duale Ausbildung	55
10. Übergänge in andere, z.B. studienqualifizierende Schulformen ermöglichen	
11. Deutsch als Fremdsprache (DaF) / Deutsch als Zweitsprache (DaZ) als allgemeines Unterrichtsfach in der Berufsschullehrkräfteausbildung und Anerkennung als eigenständiges Unterrichtsfach	60
12. Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte zu DaF/DaZ als weiteres Unterrichtsfach	65
13. Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zu sprachsensiblen und kultursensiblen Fachunterricht	
14. Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zum berufsfeldspezifischen Fachsprachenerwerb	70
15. Fortbildungsangebote zum kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler	
16. Einbindung von geflüchteten Lehrkräften in Schulen	
17. Begleitende Supervision aller in Schule Tätigen	75
18. Multiprofessionelle Teams mit Teamzeiten	
19. Zusätzliches Verwaltungspersonal und Schulleitungs-Deputat	80
 C.	
Zur Begleitung in der dualen Ausbildung und in weiterführenden Bildungsgängen in berufsbildenden Schulen fordert die GEW:	
	85
1. Recht zum Abschluss einer Berufsausbildung und anschließender mindestens dreijähriger Berufsausübung, unabhängig vom Aufenthaltsstatus oder vom Lebensalter	90
2. Sozialpädagogische und schulpsychologische Grundausstattung der berufsbildenden Schulen	
3. Bedarfsgerechte sozialpädagogische Zusatzausstattung der berufsbildenden Schulen	95
4. Sprachensible Gestaltung der Abschlussprüfungen	
5. Nachteilsausgleich bei Prüfungen	
6. Recht zur Ausbildungsverlängerung auf Antrag der Auszubildenden	100

7. Recht zur Verlängerung der weiterführenden Bildungsgänge auf Antrag der Schülerinnen und Schüler	
8. Fortbildungsangebote für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen und Ausbildungspersonal in Betrieben in sprachsensiblen und kultursensiblen Fachunterricht	105
9. DaF/DaZ-Förderkurse in der dualen Ausbildung und den weiterführenden Bildungsgängen	110
10. Fortbildungsangebote für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder	
11. Anerkennung und Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen	115
12. Recht auf Zugang zu Fördermaßnahmen des Bundes, der Bundesagentur für Arbeit und der Länder (Assistierte Ausbildung, Ausbildungsbegleitende Hilfen, usw.)	120
D.	
Zum Nachholen eines Berufsabschlusses für Zugewanderte über 27 Jahre fordert die GEW:	
1. Recht auf Ausbildung und Nachholen eines Berufsabschlusses, unabhängig vom Lebensalter oder vom Aufenthaltsstatus	125
2. Anerkennung von bereits erworbenen gleichwertigen Kompetenzen	
3. Staatliche Angebote zum Nachholen eines Berufsabschlusses in Vollzeitform mit staatlicher Förderung	130
4. Staatliche Angebote zum Nachholen eines Berufsabschlusses in berufsbegleitender Form	135
5. Sprachensible Gestaltung der Abschlussprüfungen	
Begründung	140
Vorbemerkung	
Wir haben uns auf die Beschulung von Zugewanderten beschränkt, da wir davon ausgehen, dass in dem umfassenden Antragstext Forderungen zur Beschulung von Menschen mit Migrationshintergrund und zur allgemeinen Gestaltung eines Bildungssystems in einer Migrationsgesellschaft formuliert sind.	145
Zur Beschulung von Menschen mit Förderbedarf am Übergang Schule Beruf und zur Inklusion in den Berufsbildenden Schulen wurden bereits entsprechende Beschlüsse gefasst. Die hier formulierten Forderungen sind Ergänzungen dieser Beschlüsse.	150
	155

Zu A. 1. und 2.

Das Recht auf Ausbildung für alle ist eine gewerkschaftliche Grundforderung und Teil der umfassenden Forderung nach dem Grundrecht auf Bildung. Sie impliziert die Forderung nach dem Recht auf Nachholen eines Berufsabschlusses. Mit Ausbildung ist gemeint, dass es sich um eine vollwertige Ausbildung in einem Beruf handelt und nicht um Teilqualifikationen, wie sie zum Teil in der öffentlichen Diskussion für Zugewanderte angedacht werden.

160

165

Zu B.

Der überwiegende Teil der Zugewanderten über 16 Jahre erfährt eine Erstbeschulung in Deutschland an den Berufsbildenden Schulen und dort in der Ausbildungsvorbereitung.

170

Zu B. 1.

Die Beschulung von Jugendlichen in Berufsbildenden Schulen erfolgt in der Regel ab dem 16. Lebensjahr. Da zur Schulpflicht im allgemeinen Antragsteil Forderungen formuliert werden, haben wir uns auf das Recht zum Schulbesuch beschränkt.

175

180

Die Forderung „für alle“ bezieht sich nicht nur auf Zugewanderte sondern auf alle jungen Menschen zwischen 16 und 27. Dies bedeutet dann auch, dass die Zugangsvoraussetzungen für die Vollzeitformen der Berufsbildenden Schulen dementsprechend geändert werden müssen.

185

Das Alter von 27 wurde gewählt, da die Jugendhilfe junge Menschen bis zum 27. Lebensjahr betreut. Darüber hinaus sieht das „Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs Neuauflage – April 2015“ des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge ein Höchstalter von 27 vor. Deshalb müsste dann auch für entsprechende Bildungsangebote in Berufsbildenden Schulen das Alter von 27 gelten.

190

195

Zu B.2.

Die Sprachförderung in der Berufsbildenden Schule kann sich nicht alleine auf eine allgemeine Sprachförderung beschränken, sondern muss auch immer berufsbildungsspezifische Themen beinhalten, um einen Übergang in Ausbildung oder Studium zu erleichtern.

200

Viele Sprachförderkonzepte der Länder und des Bundes sind auf die Zielgruppe 6 - 16 Jahre oder die Zielgruppe Erwachsene ausgerichtet und auch die meisten Lehrwerke orientieren sich an diesen Altersgruppen. Wir halten eine

205

an dem Entwicklungsstand und den Bedürfnisse der Lernenden orientierte Konzeption und passende Lehrwerke als Grundvoraussetzung für gut gelingende Bildungsprozesse. 210

Zu B. 3. 215
Betriebspraktika haben sich als äußerst wichtigen Teil der Berufsvorbereitung in den Berufsbildenden Schulen erwiesen, unter der Bedingung, dass sie professionell begleitet sind. Professionelle Begleitung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass entweder Lehrkräfte oder sozialpädagogische Fachkräfte in regulären Arbeitsverhältnissen die Begleitung durchführen. Ehrenamtliche Paten können diese Begleitung ergänzen bzw. unterstützen aber nicht ersetzen. 220 225

Zu B. 4. 230
Politische Bildung ist ein Teil des allgemeinbildenden Bereichs in der Ausbildungsvorbereitung. Da das wesentliche Ziel der Ausbildungsvorbereitung der Übergang in Ausbildung oder Studium ist, muss die duale Ausbildung ein Schwerpunkt dieses Unterrichts sein. Hinzu kommt, dass das duale System der Berufsausbildung fast nur in Deutschland praktiziert wird und in den überwiegenden Herkunftsländern der Zugewanderten andere Formen der Berufsbildung üblich sind. 235

Zu B. 5. 240
Das „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs - Überarbeitete Neuauflage - Mai 2015“ des BAMF sieht eine max. Gruppengröße von 12 Teilnehmenden vor. Aufgrund der Heterogenität der Bildungsgeschichten der Zugewanderten (von 0-wenig Schulbildung bis zum Hochschulabbruch) und der Prämisse, dass niemand zurückgelassen wird, sollte sich die GEW an dieser Vorgabe zur max. Gruppengröße orientieren. 245 250

Zu B. 6. 255
Eine durchgängige Doppelbesetzung halten wir im Sinne einer erfolgreichen Zusammenarbeit auf Augenhöhe von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräfte in der Ausbildungsvorbereitung für erforderlich. Von daher müssen für jede Klasse eine Stelle sozialpädagogische Unterstützung zugewiesen werden. 260

Zu B.7., 9. und 10.

Was für die Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung generell gilt, sollte auch für Maßnahmen für Zugewanderte gelten. 265

Zu B. 8.

Die GEW setzt sich generell für eine inklusive Beschulung von Zugewanderten ein, deshalb muss eine möglichst frühe Integration in Regelklassen angestrebt werden. 270

Zu B.11. und 12.

DAF/DAZ sind als allgemeines und eigenständiges Unterrichtsfach nicht generell anerkannt. In einer Migrationsgesellschaft müsste dies jedoch dringend umgesetzt werden. Darüber hinaus müssten Weiterbildungen für bereits tätige Lehrkräfte zu DAF/DAZ als weiteres Unterrichtsfach angeboten werden. Es geht dabei um den vollständigen Erwerb der Facultas in diesem Fach und nicht um ein paar wenige Weiterbildungskurse, wie dies momentan häufig in den Ländern umgesetzt wird. 275
280
285

Zu B. 13. - 16.

Weiterbildungen zu DAF/DAZ als eigenständiges Unterrichtsfach reichen jedoch nicht aus. Es sind, wenn man die Integration ernst nehmen will, auch Fortbildungen zu den genannten Themen notwendig. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte authentischer die jungen Menschen ansprechen können und die Kolleginnen und Kollegen für die Problemlagen sensibilisieren können. 290
295

Zu B. 17. – 19.

Die Arbeit mit Zugewanderten aber auch mit anderen jungen Menschen mit Förderbedarf braucht eine begleitende Supervision für alle in Schule Tätigen (Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, Schulleitung, Hausmeister, Sekretariat usw.). 300
Darüber hinaus ist die Arbeit in multiprofessionellen Teams notwendig, die nur dann gelingen kann, wenn dafür auch Zeitkontingente zur Verfügung stehen. 305
Zudem sind zum administrativen Handling zusätzliches Verwaltungspersonal und Schulleitungsdeputate notwendig, damit diese Arbeit nicht zu einer zusätzlichen Belastung für pädagogische Fachkräfte wird. 310

Zu C

Zugewanderte müssen nicht nur in der Ausbildungsvorbereitung gefördert werden 315

sondern auch in der anschließenden Ausbildung bzw. in den anschließenden weiterführenden Bildungsgängen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sie die Anforderungen in der Ausbildung oder den weiterführenden Bildungsgängen nicht bewältigen können. 320

Zu C. 1. 325

Eine große Hürde für viele Geflüchtete ist der ungeklärte Aufenthaltsstatus. Viele Betriebe würden gerne Geflüchtete ausbilden, wenn gesichert wäre, dass diese die Ausbildung beenden können und danach auch beschäftigt werden können. (vergl. hierzu auch die Positionen der Arbeitgeberverbände) Im Sinne eines Grundrechts auf Bildung und Ausbildung muss allen, die eine Ausbildung beginnen auch deren Abschluss ermöglicht werden. Dies geht jedoch nur mit gesichertem Aufenthalts- und Arbeitsrecht in Deutschland, da in allen anderen Ländern weder die Möglichkeit besteht, die begonnene duale Ausbildung zu beenden, noch die bereits erworbenen Qualifikationen anzuerkennen. 330 335 340

Chancen am Arbeitsmarkt ergeben sich zumeist erst mit einer gewissen Berufserfahrung nach der Ausbildung. Das Gelernte muss angewandt werden und in der täglichen Routine reflektiert werden. Eine mindestens dreijährige Berufsausübung gilt hier als Maßstab über alle Berufe hinweg. 345

Zu C. 2. und 3. 350

Damit die Berufsbildenden Schulen die Integrationsaufgabe bewältigen können, brauchen sie zum einen eine sozialpädagogische und schulpsychologische Grundausstattung aber auch eine am Bedarf orientierte darüber hinausgehende Zusatzausstattung. Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen sind für das Lehren ihrer Fächer ausgebildet. Für sozialpädagogische und schulpsychologische Aufgaben fehlt ihnen die Ausbildung und sie sind damit zumeist überfordert. 355 360

Zu C. 4. - 7.

In der dualen Ausbildung sind die Abschlussprüfungen zentral für den Abschluss. Nur die Ergebnisse der Abschlussprüfung gehen in die Abschlussnoten ein. 365

Die Forderung nach sprachsensibler Gestaltung der Abschlussprüfung steht bereits seit vielen Jahren auf der Agenda der GEW. Hier ist noch Einiges zu tun, damit die Leistungen von Ab- 370

solventinnen und Absolventen gerechter bewertet werden.

Ein Abschluss in einem Beruf wäre aber auch durch Gewährung eines Nachteilsausgleichs in der Prüfung möglich, der bisher aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse noch nicht möglich ist. 375

Bisher ist die Ausbildungsverlängerung nur auf gemeinsamen Antrag von Ausbildenden und Auszubildendem möglich. Gleiches gilt für die weiterführenden Bildungsgänge. Ein Individualrecht für Auszubildende bzw. Schülerinnen und Schüler würde die Abschlussquote steigern. 380
385

Zu C. 8. und 10.

Fördermaßnahmen in der deutschen Sprache reichen alleine nicht aus. Um Nachteile für Zugewanderte zu minimieren ist auch der Fachunterricht, der in der dualen Ausbildung einen großen Teil ausmacht, sprachsensibel und kultursensibel zu gestalten. 390

Gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften der Schule und Ausbildenden der Betriebe haben sich in der Vergangenheit als äußerst hilfreich erwiesen zum einem im Sinne der Auszubildenden aber auch zur Verbesserung der Lernortkooperation. 395

Darüber hinaus sind von Seiten der Arbeitgeber Fortbildungen für das betriebliche Ausbildungspersonal unerlässlich, da deren Ausbildung im Wesentlichen auf die Ausbildung von in Deutschland sozialisierten Jugendlichen zugeschnitten ist. 400
405

Zu C. 9.

Die DAF/DAZ-Maßnahmen in den Ländern enden zumeist nach maximal zwei Jahren. Nach wissenschaftlichen Erkenntnissen ist danach lediglich der Alltagsspracherwerb möglich. Für den umfassenden Spracherwerb sind bis zu 5 Jahre notwendig. Darüber hinaus soll der Übergang in Ausbildung bzw. weiterführende Bildungsgänge möglichst schnell erfolgen. Von daher sind weitere DAF/DAZ-Förderkurse parallel zur Ausbildung notwendig. 410
415

Zu C. 11.

Viele Geflüchtete haben bereits in ihren Heimatländern Kompetenzen erworben. Diese müssen anerkannt werden und auf die Ausbildung angerechnet werden. 420

425

Zu C. 12.

Geflüchtete sind oft von existierenden Fördermaßnahmen ausgeschlossen. Im Sinne einer Gleichbehandlung und gelingender Inklusion muss der Zugang zu diesen Fördermaßnahmen auch Geflüchteten offen stehen. 430

Zu D.

Die Begründung ergibt sich aus den vorrausgehenden Begründungen. 435

Anmerkungen

440

Die hier formulierten Forderungen beziehen sich ausschließlich auf die Beschulung von Zugewanderten, die neu nach Deutschland kommen und bisher in einem anderen Land gelebt haben. 445

3.8 Beschulung von Flüchtlingskindern

Empfehlung der Antragskommission

Antragsteller: BFGA Hauptschulen und Realschulen

Erledigt bei Annahme des Antrags 3.6.

Die GEW wird aufgefordert, sich dafür einzusetzen, dass die allgemeinbildenden Schulen mehr Lehrerstunden zur Beschulung von Flüchtlingskindern erhalten.

1

5

Begründung

Die Individualität der zu uns kommenden Menschen fordert von der Institution Schule eine äußerst differenzierte Förderung, die aber nur durch zusätzliche Lehrerstunden erreicht werden kann.

10

Eine angemessene Förderung von Flüchtlingskindern in den Bereichen Sprechen, Lesen und Schreiben kann nur durch Förderung von SchülerInnen in Kleingruppen zielführend erfolgen. Die personelle Ausstattung (Lehrerwochenstunden) muss umgehend und ausreichend aufgestockt werden, um den Flüchtlingskindern zeitnah einen Übergang in Regelklassen ermöglichen zu können.

15

20

3.9 Beschulung jungerwachsender Migranten

Empfehlung der Antragskommission

Erledigt bei Annahme des Antrags 3.14.

Antragsteller: BFGA Hauptschulen und Realschulen

Die Landesvorstände werden beauftragt, sich dafür einzusetzen, dass jungen Migranten_innen über 18 Jahren die Möglichkeit eingeräumt wird, Vorbereitungsklassen zum Erlernen der deutschen Sprache an Berufsschulen, den Gymnasien und anderen Schulen der Sekundarstufe II zu besuchen.

1
5

Nach dem Erlernen der deutschen Sprache muss es an allen Schularten die Möglichkeit zum Erwerben eines Schulabschlusses geben.

10

Begründung

Auf Grund des Mangels an ausgebildetem Personal zum Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache (DaZ), werden junge Migranten_innen nach Vollendung des 18. Lebensjahres in einigen Ländern nicht mehr für die Vorbereitungsklassen in o. g. Schularten zugelassen. An Gymnasien gibt es in einigen Ländern gar keine DaZ-Klassen.

15
20

Die Integration der jungen Migranten_innen funktioniert nur über die Sprache und Bildungsmöglichkeiten. Das Abdrängen auf Angebote auf den freien Markt ist nicht nur sehr teuer, auch hat nicht jeder/jede Migrant_in automatisch den Zugang zu diesen Kursen.

25
30

3.10 BAföG für Geflüchtete am Zweiten Bildungsweg (ZBW) – unbürokratische Regelung

Empfehlung der Antragskommission

Annahme

Antragsteller: LV Nordrhein-Westfalen

Die GEW fordert die Bundesregierung dazu auf, sich für einen verbesserten Zugang von Geflüchteten zu den Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (ZBW; Abendgymnasien, Abendrealschulen, Kollegs sowie - in Bayern und Baden-Württemberg - Berufsoberschulen) einzusetzen.

Die Schulleitungen am ZBW sollen die Berechtigung erhalten, über die Härtefallregelung hinaus vermehrt Aufnahmen von Geflüchteten - mit der Folge der BAföG-Berechtigung - vornehmen zu können, wenn plausibel erscheint, dass die Voraussetzungen zum Besuch des ZBW vorliegen.

Begründung

Der Bund hat die Wartezeit für geduldete Geflüchtete für den BAföG-Bezug ab dem 01.01.2016 von 48 Monaten auf 15 Monate verkürzt. Dies gilt auch für den Besuch des Zweiten Bildungswegs (ZBW).

Für ein Hochschulstudium gibt es konkrete Regelungen, wie eine Zulassung von Geflüchteten unbürokratisch geregelt werden kann [Anm. 1].

Vergessen wurden aber Regelungen für die jungen geflüchteten Erwachsenen, die noch über keinen weiterqualifizierenden Abschluss, z. B. eine Fachoberschulreife oder eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, die aber das Potenzial haben, die entsprechenden Bildungspatente noch nachträglich zu erwerben.

Denn die Dokumente, die die Voraussetzungen belegen könnten, können oft nicht beigebracht werden, auch wenn diese vorliegen.

Für die Gruppe der 18- bis 30-Jährigen gelten somit vielmehr äußerst restriktive Zugangsbedingungen. Damit können große Integrationschancen bei diesen Menschen nicht genutzt werden, die nicht nur ihnen helfen würden, sondern die auch unserer Gesellschaft nützen können.

Der gemeinsame Brief aller Fraktionen im Landtag von NRW vom 15.6.2016 (SPD, CDU, Bündnis 90 / Die Grünen, FDP, Piraten) [Anm. 2] an die Bundesministerin, in dem genau diese Forderungen erhoben wurden, hat bisher noch

kein positives Ergebnis gezeitigt. Daher ist der Gewerkschaftstag der GEW-Bund gefordert, hier mehr Nachdruck zu erzeugen. 50

Ohne eine solche Veränderung hinsichtlich der genannten Vereinbarung [Anm. 3] durch die Bundesbildungsministerin würde eine solche Ausweitung der Aufnahme von Geflüchteten die Grundlage der genannten Vereinbarung verletzen, sodass damit auch die BAföG-Förderfähigkeit gefährdet ist. 55

60

Anmerkungen

1. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015

2. Brief aller Fraktionen im Landtag von NRW vom 15.06.2016 65

3. Vgl. Anmerkung 1

3.11 Refugees Welcome in Forschung und Lehre

Antragsteller: BFGA Hochschule und Forschung

Die GEW fordert die Hochschulen und die für das Hochschulwesen zuständigen Ministerien sowie das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Deutschen Akademischen Austauschdienst dazu auf, die jeweiligen Programme und Initiativen zur Aufnahme Geflüchteter in die Hochschulen mit mehr Nachhaltigkeit auszustatten und um Angebote für Wissenschaftler*innen zu erweitern.

Nach Auffassung der GEW genügt es nicht, geflüchteten Menschen den Übergang in ein Studium an Hochschulen durch Informationen über das deutsche Hochschulsystem, Beratungen zu den jeweiligen Studiengängen oder die Möglichkeit zum Erwerb der deutschen Sprache etwa an Studienkollegs zu ermöglichen. Notwendig wäre z. B. eine persönliche Begleitung der Studierenden durch sogenannte Buddy-Programme oder Mentor*innen über mindestens zwei Semester. Auch die Bildung von gemischten Lerngruppen bietet sich als Integrationshilfe an. Darüber hinaus ist die Anerkennung von Leistungen, die im Status der Gasthörer*innenschaft erworben wurden, im Sinne einer nachhaltigen Perspektive zu fordern.

Unter den Geflüchteten befinden sich jedoch nicht nur junge Menschen, die über die Zugangsberechtigung für ein Studium verfügen, sondern auch bereits Graduierte, die in den Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen ihrer jeweiligen Herkunftsländer tätig waren. Für diese fehlen Angebote nahezu komplett.

Hier wären z. B. Praktika in den verschiedenen Disziplinen möglich, die durch die persönliche Begleitung durch Mentor*innen und Sprachangebote zu ergänzen wären. Insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sind dazu versicherungsrechtliche Fragen zu klären, die von den Hochschulen übernommen werden sollten.

Zudem müssen die Hochschulen geflüchtete Menschen bei der Organisation von Kinderbe-

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgender Änderung:

Am Ende von Zeile 9 wird angefügt:

Die GEW entwickelt einen Forderungskatalog, der nachfolgende Überlegungen berücksichtigt:

1

5

10

15

20

25

30

35

40

45

betreuung unterstützen. Darüber hinaus müssen sie gezielte Angebote für Frauen entwickeln. Dies sollten vor allem frauenspezifische Formate, gezielte Ansprache von Frauen und geschulte Ansprechpartnerinnen an den Hochschulen sein.

50

55

Begründung

Die GEW begrüßt die vielfältigen Initiativen und Programme, mit denen viele Hochschulen in Deutschland dem Flüchtlingsstrom der vergangenen Monate begegnen. Ebenso sind die Bemühungen des BMBF und des DAAD zur Unterstützung von Initiativen bei der Beratung und Betreuung Geflüchteter hilfreich – hier insbesondere die Verlängerung des DAAD-Programms zur „Förderung studentischer Initiativen und Angebote zur Studienvorbereitung“ bis 2018 sowie die DAAD-Programme WELCOME und INTEGRA.

60

65

70

Bei genauerem Hinsehen fällt jedoch auf, dass die Mehrheit der Programme und Angebote sich lediglich auf eine Übergangsphase konzentrieren und danach die Geflüchteten sich selbst überlassen. Da nicht davon auszugehen ist, dass alle, die hier ein Studium aufgenommen haben, wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren werden, ist dafür Sorge zu tragen, dass sie sich an deutschen Hochschulen nicht nur als Gäste fühlen sondern mit ernsthafter Perspektive arbeiten können.

75

80

Außerdem fällt auf, dass der Anteil von geflüchteten Frauen, die Angebote der Hochschulen wahrnehmen, teils noch deutlich hinter dem Anteil der Frauen an den Geflüchteten zurückbleibt. Daher müssen spezifische Angebote und Anspracheformate für geflüchtete Frauen entwickelt werden.

85

3.12 Mehr Pädagog*innen mit „Migrationshintergrund“ in Bildungseinrichtungen!

Antragsteller: Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (BAMA)/BA Sozialpädagogische Berufe

Die GEW setzt sich für die Erhöhung des Anteils der Pädagog*innen mit „Migrationshintergrund“ in allen Bildungseinrichtungen ein (zu der sich die Bundesländer bereits 2012 im „Nationalen Aktionsplan Integration“ verpflichtet hatten). Da sich deren Anzahl aber nur dann erhöht, wenn mehr Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte gute Schulabschlüsse (u. a. das Abitur) erreichen und von diesen wiederum viele die pädagogischen Professionen attraktiv finden, beschließt die GEW, bundesweit Initiativen zu ergreifen, damit die Bedingungen hierfür in allen Bundesländern geschaffen werden.

Um das Ziel zu erreichen, sind Maßnahmen auf mehreren Ebenen nötig:

- Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit, in der Schule besonders auch durch die Möglichkeit, versetzungs- und abschlussrelevante Zeugnisnoten in den Herkunftssprachen zu erzielen sowie durch die Anerkennung von Herkunftssprachen als zweiter Fremdsprache bis zum Abitur. Damit die hierfür notwendigen Lehrkräfte zur Verfügung stehen, muss das Angebot an Studiengängen in Herkunftssprachen flächendeckend ausgebaut und die Zahl der Planstellen für (Jung-) Professor*innen für die Didaktik von Herkunftssprachen erhöht werden.
- Empowerment der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte sowie Ansprechpartner*innen des Vertrauens, ggf. Sprachförderung in allen Fächern, Bildungsberater*innen und wirkungsvolle Instrumente gegen Diskriminierung in den Bildungseinrichtungen.
- Zielgruppenspezifische Angebote für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte um sich über pädagogische Professionen zu informieren.
- Professionelle Stärkung der Pädagog*innen mit Zuwanderungsgeschichte gegen All-

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

In Zeile 6 wird nach dem Wort "dann" eingefügt:
"nachhaltig"

1 In Zeile 30 wird gestrichen:
(Jung-)

5

10

15

20

25

30

35

40

45

tagsrassismus und gegen die Reduzierung auf Fachleute für Interkulturelles.	
• Zur Qualifizierung aller Pädagog*innen für die genannten Aufgaben: Interkulturelle Kompetenz als Pflichtmodul in der sozialpädagogischen Ausbildung und in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung.	50
	55
Des Weiteren setzt sich die GEW dafür ein, dass im Ausland erworbene Abschlüsse von Pädagog*innen mit Zuwanderungsgeschichte in fairen und transparenten Verfahren als gleichwertig anerkannt werden bzw. ihnen der Zugang zu erforderlichen Nachqualifizierungen erleichtert wird.	60
	65
Die GEW-Landesverbände stützen sich bei der Umsetzung der Initiative auf den Landesausschuss für Migration, Diversität und Antidiskriminierung (LAMA) (bzw. das dem Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung entsprechende Landesgremium) und kooperieren, falls vorhanden, mit bestehenden Netzwerken von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte bzw. initiieren gegebenenfalls die Gründung eines solchen Netzwerks. Wo kein aktiver LAMA besteht, sorgt der Landesvorstand für dessen Einrichtung.	70
	75
Begründung	
Migrationsphänomene prägen grundlegend die gesellschaftliche Wirklichkeit in Deutschland; als Bildungsgewerkschaft reflektieren wir in diesem Kontext nötige Veränderungen in den Bildungsinstitutionen und wollen im öffentlichen Diskurs ihre Umsetzung voranbringen. Mit Blick auf die Zuordnungen zu „WIR“ und „ANDERE“ sowie darauf bezogene Machtverhältnisse ist die Berücksichtigung der Perspektive der in den Bildungsprozessen beteiligten Menschen mit Zuwanderungsgeschichte unverzichtbar.	80
	85
Die GEW hat frühzeitig die Forderung nach mehr Pädagog*innen mit Zuwanderungsgeschichte erhoben. Die aktuelle Situation erfordert aber verstärkt, Konzepte zu entwickeln, wie der Anteil von Sozial- und Schulpädagog*innen mit Zuwanderungsgeschichte mittel- und langfristig erhöht werden kann.	90
	95
	100

2012 verpflichteten sich die Bundesländer bereits im Rahmen des "Nationalen Aktionsplans Integration", „den Anteil von Lehramtsanwärter*innen, Lehrkräften, Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen mit Migrationshintergrund zu erhöhen“ [1]. Die GEW hat die Umsetzung der Selbstverpflichtung einzufordern. 105

Das Ziel einer inklusiven Gesellschaft und die Zielidee der Einen Schule für alle erfordern mehr Pädagog*innen mit „Migrationshintergrund“ in allen Bildungseinrichtungen. Nach dem Zensus 2011 des Statistischen Bundesamts hatten in Deutschland 18,9 Prozent der Bevölkerung einen „Migrationshintergrund“; betroffene Kinder und Jugendliche machten 2014 mehr als 30 Prozent aller Schüler*innen in Deutschland aus, Lehrkräfte dagegen deutschlandweit nur etwa ein bis sechs Prozent. [2] 110 115

Zwar sind der Begriff „Migrationshintergrund“ wie auch Alternativen wie „Zuwanderungsgeschichte“ problematisch, da sie nicht überzeugend definiert sind und nicht einheitlich verwendet werden. [3] Aber davon unabhängig werden die betroffenen Pädagog*innen in den Bildungsinstitutionen unserer zunehmend vielfältigen Gesellschaft als bereichernd und ihre noch kleine Anzahl als unangemessen gering wahrgenommen. In vielen Bundesländern entstanden daher Netzwerke von Lehrkräften mit „Zuwanderungsgeschichte“ (NRW, Bremen), „Migrationshintergrund“ (Hamburg, Berlin, Niedersachsen) oder „Migrationsgeschichte“ (Bayern) oder mit besonderen Namen wie „Schule und kulturelle Vielfalt“ (Hessen) oder „Netzwerk für interkulturelles Lernen und Arbeiten an Schulen“ (Baden-Württemberg), unterstützt von Regierungen, Hochschulen oder Unternehmen. 120 125 130 135 140

Deren Mitglieder sehen sich zwar in erster Linie als kompetente Vertreter*innen ihres Fachs und als Lehrkräfte für alle Schüler*innen, beanspruchen aber doch besondere Qualitäten mitzubringen, „die zu einer Verbesserung der Lernsituation der Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte beitragen können“: „eine zusätzliche, bislang unterrepräsentierte Perspektive“ - nämlich die der Zuwanderungsgeschichte -, ferner „eine besondere Motivation ..., die Lernsituation von Schülerinnen und Schülern, die auch eine Zuwanderungsgeschichte“ 145 150

schichte haben, zu verbessern“, und schließlich
- im Unterschied zu defizitorientierten und da-
her den Lernerfolg hindernden Einstellungen
von Lehrkräften - eine „positive Erwartungshal-
tung“ zu diesen Schüler*innen („Ich habe es
geschafft – das schaffst du auch!“) [4]. Die
Netzwerke veranstalten nach einer Initiative
der ZEIT-Stiftung in vielen Bundesländern den
Schülercampus "Mehr Migranten werden Leh-
rer".

155

160

165

Zu den Maßnahmen für mehr Pädagog*innen
mit Zuwanderungsgeschichte gehört auch der
Schutz gegen Diskriminierung. Dass sie „zum
Teil massiven (rassistischen) Diskriminierungs-
erfahrungen“ ausgesetzt sind [5], erfordert
ebenso psychologische Unterstützung - z.B. in
einem „Empowerment-Training“ [6] - wie die
Einrichtung von Beschwerdestellen.

170

Anmerkungen

175

Material:

1 zitiert nach den KMK-Empfehlungen IBE,
Ziffer 2,

vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

180

2 vgl. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/migrationsproblematik-in-der-schule-wir-brauchen-lehrer-die-andersein-verstehen-1.2124821>.

3 vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Migrationshintergrund#Abweichende_Definitionen_einzeln_Bundesl.C3.A4nder

185

4 Zitate aus dem kritischen Kommentar der
Landeskoordinatoren des Hamburger Netz-
werks „Lehrkräfte mit Migrationshinter-
grund“ Faried Ragab und Hülya Ösün zum Ar-
tikel „Ist Herr Özer ein toller Kumpel?“ in E&W
5/2011.

190

Vgl. auch die bekannte Studie von Prof. Viola B.
Georgi: http://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2010/fup_10_281/index.html

195

5 vgl. neben der Georgi-Studie eine Disserta-
tion von Karim Fereidooni, 2015: [https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/1/Dissertation%20Karim%20Fereidooni\(1\).pdf](https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/1/Dissertation%20Karim%20Fereidooni(1).pdf)

200

6 vgl. z.B. <http://www.denktag.de/aufbrechen/anti-rassismus-training/empowerment-training/>
Abgreifdatum der Internetlinks: Oktober 2016

3.13 Strukturelle und rechtliche Rahmenbedingungen für den Herkunftssprachlichen Unterricht verbessern!

Antragsteller: Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (BAMA)

Die GEW setzt sich bereits seit vielen Jahren für eine Förderung der Mehrsprachigkeit vom Elementarbereich bis zur Berufsbildung ein. Um die mehrsprachigen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu erhalten und auszubauen, muss bildungssprachlicher Unterricht in den Herkunftssprachen gesichert angeboten werden. Das Recht auf Muttersprache bzw. Familiensprachen ist ein elementares, kulturelles Menschenrecht (verankert in Art. 5 der Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt der UNESCO).

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass die Herkunftssprache eine entscheidende Rolle in der Entwicklung von Identität, Denkstrukturen, Wissenserwerb und Ausdrucksvermögen spielt. Die GEW fordert daher auf allen Ebenen der Bildung Angebote für das Erlernen, die Ausübung und die Weiterentwicklung der Herkunftssprache.

Zugleich müssen die Unterrichts- und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte im Herkunftssprachenunterricht verbessert werden. Die Lehrkräfte sind ihren Kolleg*innen hinsichtlich Status, Bezahlung, Deputat und Anerkennung gleichzustellen.

Der Ausbau des Herkunftssprachenunterrichts sowie die Verbesserung der Rahmenbedingungen sind dringend erforderlich, da es nach wie vor große Defizite bei der Unterrichtsversorgung im herkunftssprachlichen Unterricht gibt.

Die GEW fordert die Kultusbehörden der Bundesländer auf, folgende Maßnahmen umzusetzen:

1. Anerkennung des Herkunftssprachlichen Unterrichts als gleichwertiges Unterrichtsfach
2. Konzeptentwicklung zum Ausbau des Angebots für dieses Fach
3. Versetzungsrelevanz des Herkunftssprachenunterrichts, so wie bereits im Bericht

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

Am Anfang von Zeile 20 wird eingefügt:
eigenen

Die Zeilen 49 bis 53 werden ersetzt:

4. Sicherstellung der Versorgung mit Lehr- und Lernmitteln sowie pädagogischen Materialien für den Herkunftssprachlichen Unterricht, die menschenrechtliche Standards sowie den Beutelsbacher Konsens beachten.

Die Zeilen 83 bis 86 werden gestrichen.

- „Zuwanderung“, Beschluss der KMK vom 24.05.2002 (s. Nr. 3.7), dargelegt
4. Sicherstellung der Versorgung mit Lehr- und Lernbüchern sowie pädagogischer Materialien für den Herkunftssprachlichen Unterricht unter Beachtung menschenrechtlicher Standards 50
 5. Anerkennung der Fremdsprachen, die als Herkunftssprachlicher Unterricht angeboten werden, als Wahlpflichtfach und als zweite Fremdsprache für die Zulassung zum Abitur 55
 6. Verankerung und Ausbau der Herkunftssprachen als Studienfächer in der Lehrer*innenausbildung 60
 7. Unterricht unter staatlicher Verantwortung in allen Bundesländern (auch dort, wo bisher der Herkunftssprachliche Unterricht noch nach dem Konsulatsmodell oder durch freie Träger erfolgt) 65
 8. Öffnung dieses Unterrichtsangebots für alle Schülerinnen und Schüler
 9. Überprüfung und Verbesserung der rechtlichen Lage der Herkunftssprachenlehrkräfte, insbesondere Änderung/Angleichung und Verbesserung der Vergütung von Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts 70
 10. Transparente und faire Verfahren zur Anerkennung und Gleichstellung ihrer im Ausland erworbenen Lehrbefähigungen bzw. Erleichterung von Nachqualifizierungen 75
 11. Angebot und Entwicklung von berufsbegleitenden Qualifikationsmaßnahmen für die Unterrichtsentwicklung und zum Erwerb eines zweiten Unterrichtsfaches 80
 12. Angemessene Angleichung der Vergütung/Entgeltgruppen der Herkunftssprachenlehrkräfte an die Lehrkräfte derselben Stufen 85

Begründung

Der vorliegende Antrag konkretisiert den Beschluss 1.8 des Gewerkschaftstags 2013. 90

Der Herkunftssprachenunterricht ist ein wichtiger Baustein bei der Förderung von Mehrsprachigenkompetenz. Er knüpft am erreichten Sprachentwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an und nutzt die in der Familie und in der näheren sozialen Umgebung erworbene Sprachkompetenz. Das macht den schulischen Herkunftss-

100

sprachenunterricht, der sich an der Bildungssprache orientiert, umso notwendiger. Der Unterricht in der Herkunftssprache, in der Unterrichtssprache Deutsch sowie in den Fremdsprachen sind einander unterstützende und fördernde Bildungsaufgaben. 105

Der Herkunftssprachenunterricht ist auch notwendige Bedingung zur Umsetzung der 2002 vom Europarat in Barcelona beschlossenen 1+2-Regelung: Jedes Kind soll von klein auf zwei Fremdsprachen erlernen. Jeder EU-Bürger soll demnach mindestens drei Sprachen können: die Muttersprache sowie zwei weitere Sprachen. Die Realisierung ist im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprache festgelegt. 110 115

Darüber hinaus kann der Herkunftssprachenunterricht vor dem Hintergrund der vielfältigen sprachlichen und kulturellen Pluralität für das zusammenwachsende Europa eine wesentliche Rolle spielen. Viele Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten wie Griechisch, Portugiesisch und Spanisch sind heute nicht mehr Sprachen fremder Staaten, sondern Sprachen der Europäischen Gemeinschaft. Herkunftssprachen wie z. B. Russisch und Türkisch erfahren wegen ihrer internationalen kommunikativen Reichweite und der damit verbundenen Bedeutung auf Ausbildungs- und Arbeitsplatzchancen in Kreisen der Wirtschaft und in der Gesellschaft eine neue Bewertung. 120 125 130

Der Unterricht in der Herkunftssprache muss sich als Aufgabe im schulischen Bildungssystem der Bundesländer verstehen und unter Aufsicht des Staates stehen. Deshalb sind die Lehrkräfte des Herkunftssprachenunterrichts ihren Kolleginnen hinsichtlich Status, Bezahlung, Deputat und Anerkennung gleichzustellen. 135 140

3.14 Bildung ist Menschenrecht – Sprachförderung zur Ermöglichung von Partizipation

Antragsteller: LV Nordrhein-Westfalen

Bildung ist ein Menschenrecht und gilt auch für Erwachsene gleichermaßen wie für Kinder und Jugendliche unabhängig vom Zugang zum Arbeitsmarkt, von der Herkunft, Religion, dem Geschlecht und der sexuellen Orientierung. Sprachförderung ist primär Ermöglichung der Partizipation in der deutschen Gesellschaft und muss subjektorientiert angeboten werden. Eine Engführung auf Arbeitsmarktinteressen lehnen wir ab. Ziel ist die Autonomie der Menschen. Wir wollen in einer Gesellschaft leben, in der unser Nachbar und unsere Nachbarin die gleichen Möglichkeiten zur Teilhabe haben. Eine wesentliche Voraussetzung hierfür ist der geförderte Spracherwerb. Auch Zugewanderte mit einer unklaren Bleibeperspektive leben dauerhaft in Deutschland. Dem Argument, dass wir uns das nicht leisten können, setzen wir entgegen, dass wir es uns nicht leisten können, unseren Nachbarn jahrelang oder auf Dauer die nötigen Mittel zu einer erfolgreichen Integration in die Gesellschaft und in den Arbeitsmarkt zu verweigern.

Die GEW fordert deshalb

Zugang

1. den Zugang zu geförderten Sprachkursen für Erwachsene, unabhängig vom Zugang zum Arbeitsmarkt, von der Herkunft und der Art der Einreise eine Förderkette, die auf die individuellen Bildungsziele, Lernbedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Interessen der Teilnehmenden abgestimmt ist;
2. den Ausbau des Angebots an Sprachkursen. Damit verbunden ist die bessere finanzielle Ausstattung der Sprachkurse, gebunden an tarifliche Festanstellungen. Eine nachweisliche tarifliche Beschäftigung der Lehrkräfte muss entsprechend refinanziert werden.

Transparenz

Die Kooperation und Kommunikation muss auf lokaler, regionaler Ebene zwischen den Akteuren regelmäßig und auf Augenhöhe stattfinden (Anbietern von Deutschkursen, Agentur für Arbeit, BAMF sowie der Jobcenter). Eine lokale Koordinierung der Bildungsangebote in lokaler,

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

In Zeile 31 wird nach "der Einreise" eingefügt: ein neuer Aufzählungspunkt 2. (die folgende Nummerierung wird angepasst)

Die Zeilen 43 bis 50 bis inklusive "Trägerschaft." werden ersetzt durch:

1. die Koordinierung der Bildungsangebote auf lokaler bzw. regionaler Ebene und in öffentlicher Trägerschaft zwischen den Akteuren (Anbietern von Deutschkursen, Agentur für Arbeit, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge sowie der Jobcenter).

Die Zeilen 50 ab "Mithilfe" bis 53 werden ersetzt durch:

2. die Bekanntmachung von Angeboten der Anerkennungsberatung und damit von Anerkennungsmöglichkeiten von Berufsabschlüssen mithilfe koordinierter Netzwerke.

In den Zeilen 56 und 57 wird gestrichen: analog zum Qualitätsmanagement der Träger;

Damit ist erledigt:

Antrag 3.9

bzw. regionaler Verantwortung und in öffentlicher Trägerschaft. Mithilfe koordinierter Netzwerke werden auch Anerkennungsberatung und damit Anerkennungsmöglichkeiten von Berufsabschlüssen bekannt. 50

Qualität 55

1. die Einrichtung einer Beschwerdestelle analog zum Qualitätsmanagement der Träger; 55
2. eine unabhängige Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen der Agentur und BAMF etc., die die Sicht der Teilnehmenden und Lehrkräfte einbezieht. 60

Begründung

Grundsätzlich ist die Koppelung der Deutschkurse an Maßnahmen der Agentur positiv zu bewerten. Sinnvolle Angebote, zeitlich passend zu Deutschkursen abgestimmt und diese ergänzend, auf die Lernbedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Interessen der Teilnehmenden abgestimmt, können sie eine gute Ergänzung zum Sprachkurs darstellen. 65

Die ausschließliche Orientierung an einer möglichst schnellen Integration in den Arbeitsmarkt verbaut jedoch Bildungschancen, Aufstiegschancen und bildet ein neues Prekariat heraus. Wir können es uns nicht leisten, Menschen zu einem großen Teil zu Hilfskräften auszubilden. 70

Die Zulassungsbedingungen zu den Sprachkursen müssen auf dahingehend geändert werden, dass alle Menschen, die Deutsch lernen möchten, dies auch tun können. Die unzureichende Finanzierung, bzw. die Ausschreibungsbedingungen der Agentur für Arbeit tragen maßgeblich zu einem sowohl quantitativ als auch qualitativ unzureichendem Angebot und zu prekärer Beschäftigung im Bereich sowohl der Sprachkurse als auch im Bereich der an sie gekoppelten Maßnahmen der Agentur bei. 75

Die Koppelung des Zugangs zu geförderten Sprachkursen an den Arbeitsmarktzugang widerspricht dem Gedanken der Inklusion. Auch Menschen, die aufgrund einer Arbeitsunfähigkeit der Zugang zum Arbeitsmarkt versperrt ist, darf die gesellschaftliche Integration nicht verwehrt werden. 80

Die Voraussetzungen hierfür müssen für eine sinnvolle Nutzung des vorhandenen Angebots müssen geschaffen werden. 85

3.15 Wirkungsvolle Instrumente implementieren, die Diskriminierung im Bildungsbereich bekämpfen!

Antragsteller: Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (BAMA)/BA Sozialpädagogische Berufe/ Bundesfrauenausschuss

Im August 2016 wurde das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) zehn Jahre alt. Das Hauptziel des AGG ist es, Benachteiligungen aus Gründen der „Rasse“ oder wegen ethnischer Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen. Mit dem AGG wurde der Schutz vor Diskriminierung in Alltag und Beruf gestärkt und das Thema in das gesellschaftliche Bewusstsein gerückt.

Da Bildungspolitik unter die Hoheit der Länder fällt, gilt das AGG zwar für die Beschäftigten im KiTa-, Schul- und Hochschulbereich, nicht aber für Eltern, Kinder in der frühen Kindheit, Schüler*innen, Studierende und Promovierende. Berichte der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) weisen vielmehr auf zahlreiche Schutzlücken im Bildungsbereich hin. Damit Lernende und Erziehungsberechtigte unter den Diskriminierungsschutz fallen, muss hier nachgebessert werden.

1.

Die GEW-Landesverbände werden sich dafür einsetzen, dass in den Bundesländern die Schutzlücken des AGG für den Bildungsbereich geschlossen werden. Hierfür müssen Landesantidiskriminierungsgesetze verabschiedet und das Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie Landeshochschul- und Landeschulgesetze geändert werden.

Im Einzelnen fordert die GEW von den Landesregierungen aller Bundesländer,

a)

staatliche Antidiskriminierungsstellen einzurichten, die Daten erfassen, Berichte und Empfehlungen an den Landtag erstellen, die Öffentlichkeit informieren und Präventionsangebote bereitstellen.

b)

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

In Zeile 17 wird nach „Promovierende“ eingefügt:
, die ihre Promotion nicht im Rahmen eines Anstellungsverhältnisses betreiben

1 In Zeile 25 wird das Wort „werden“ ersetzt durch:
sollen

5 In Zeile 39 wird gestrichen:
Daten erfassen,

10 In Zeile 101 wird das Wort „werden“ ersetzt durch:
sollen

15 In Zeile 112 wird gestrichen:
Fußnote [5]

20

25

30

35

40

45

regionale, neutrale, weisungsungebundene, niedrigschwellig zugängliche Informations- und Beschwerdestellen für die Beschäftigten von Bildungseinrichtungen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Studierende einzurichten. 50
 Die Beschwerdestellen bekommen die Aufgaben, Beschwerden aufzunehmen, zu prüfen und ein Beschwerdeverfahren einzuleiten sowie Vorschläge für die zuständige Stelle (Schulamt, Schulleitung, Dienstherr, Arbeitgeber) zu machen, wie Beschwerden wegen Diskriminierung abgeholfen werden kann. Gesetzlich zu sichern sind die Beweislasterleichterung bzw. -umkehr und ein Maßregelungsverbot zugunsten der Beschwerdeführenden sowie das Recht auf Auskunft, Akteneinsicht und Zeugenanhörung für die Beschwerdestelle. 55
 60

c)
 in die Gesetze für den Bildungsbereich und die nachfolgenden Verwaltungsvorschriften Instrumente zum Schutz vor Diskriminierung aufzunehmen, indem 65

- Wertschätzung von Diversität in den Orientierungs- und Bildungsplänen verankert wird 70
- im Bildungs- und Erziehungsauftrag von Bildungseinrichtungen die Verpflichtung formuliert wird, eine Antidiskriminierungskonzeption zu entwickeln sowie eine Antidiskriminierungskultur und -haltung zu formulieren und zu leben 75
- Diskriminierungsprävention als organisatorische Aufgabe mit klaren Zuständigkeiten und Pflichten formuliert wird 80
- das Antidiskriminierungsmanagement ein Kriterium bei der Evaluation einer Bildungseinrichtung ist
- ausdrückliche Verbote von Benachteiligung ausgesprochen werden, die eindeutige Botschaften transportieren und Sanktionen vorsehen 85
- Wege für Beschwerden und Rechtsschutz klar definiert und mehrsprachig bekannt gemacht werden 90

d)
 in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen Inhalte zur diversitätsbewussten Bildung und zur Diskriminierungsprävention sowie die kritische Reflexion über die verschiedenen Ebenen von Diskriminierung im Bildungsbereich aufzunehmen. 95

2.	100
Die Landesverbände der GEW werden sich dafür einsetzen, dass in den Bundesländern die nach dem AGG § 13 längst verpflichtend zu etablierenden Beschwerdestellen und Beschwerdeverfahren gegen Diskriminierung im Bereich der Schulverwaltung und der Hochschulen für die Beschäftigten der Länder tatsächlich umgehend eingerichtet werden. Durch die Abhängigkeit von Ausbildungsbegleiter*innen und deren Beurteilungen sind angehende Lehrkräfte im Schulpraktikum und im Vorbereitungsdienst besonders gefährdet [5]. Dem ist durch eine eigene, unabhängige Beschwerdestelle an den Ausbildungseinrichtungen Rechnung zu tragen.	105 110 115
3.	
Die GEW und ihre Landesverbände verpflichten sich, im gewerkschaftlichen Bildungsprogramm Veranstaltungen anzubieten, die geeignet sind, Haltungen zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu ändern, einen Raum zu schaffen, in dem die Akteur*innen lernen sich mit ihren diskriminierungsrelevanten Wissensbeständen kritisch auseinanderzusetzen, Bildungseinrichtungen in Fragen der diversitätsbewussten Erziehung zu unterstützen und ihnen Instrumente zur Wahrnehmung, Prävention und Bekämpfung von Diskriminierung an die Hand zu geben.	120 125 130
Gleiches gilt für Schulungen von Personalrät*innen und Personen, die in der Beratung und im Rechtsschutz arbeiten.	
Begründung	135
Diskriminierungsschutzinstrumente zu implementieren und gegen Diskriminierung vorzugehen sind eine einzulösende Verpflichtung aus dem Menschenrecht, dem Völkerrecht, dem Europarecht und dem Verfassungsrecht, die in der Bundesrepublik auf der Tagesordnung stehen [6].	140
Diskriminierung in allen Bereichen entgegenzutreten ist eine Aufgabe, der sich die Gewerkschaften stellen müssen. Dabei verfolgen die Gewerkschaften einen horizontalen Ansatz, der alle Formen von Diskriminierung als gleichermaßen schutzwürdig anerkennt.	145
Bildungseinrichtungen sind - wie andere öffentliche Einrichtungen auch - gebunden an das Gleichbehandlungsgebot des Grundgesetzes (Art. 3), wonach niemand aufgrund von Ge-	150

schlecht, Abstammung, "Rasse", Sprache, Heimat, Herkunft, Glauben, religiöser und/oder politischer Anschauungen, Behinderung oder sexueller Orientierung benachteiligt werden darf. In Schulgesetzen der Länder ist weiterhin festgelegt, dass Kinder und Jugendliche das Recht auf Bildung, unabhängig von ihrer Herkunft und wirtschaftlichen Lage, haben.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat Diskriminierung in Bildungseinrichtungen untersucht [1;2;3;4]. Sie hat Diskriminierungen in allen Bildungsbereichen von der KiTa bis zur Hochschule und aus allen im AGG genannten Gründen sowie der sozialen Herkunft festgestellt.

Diskriminierung im Bildungsbereich beschneidet Teilhabe, Diskriminierungserfahrungen beeinträchtigen das Selbstwertgefühl und hemmen Bildungserfolge. Die Beratungspraxis zeigt aber, dass sowohl die bestehenden gesetzlichen Regelungen als auch deren Umsetzung im Bildungsbereich unzureichend sind.

Warum staatliche Antidiskriminierungsstellen und Antidiskriminierungsgesetze auf Landesebene?

Bisher wurden nur in vier Bundesländern staatliche Antidiskriminierungsstellen eingerichtet: Schleswig-Holstein, Berlin, Hessen, Rheinland-Pfalz. In einigen Ländern existieren nichtstaatliche Antidiskriminierungsbüros, an die die Aufgabe delegiert wurde.

Deren Arbeitsergebnisse sind ein positives Argument, Antidiskriminierungsstellen für alle Bundesländer zu fordern. Sie liefern Daten, beraten und unterstützen. Durch ihre Arbeit entlasten sie die Antidiskriminierungsstelle des Bundes und unterstützen deren Arbeit durch Netzwerkbildung.

Die Forderung nach Landesantidiskriminierungsgesetzen liegt im AGG selbst begründet: Da Bildungspolitik unter die Hoheit der Länder fällt, gilt das AGG zwar für die Beschäftigten im KiTa-, Schul- und Hochschulbereich, nicht aber für Eltern und Schüler*innen, Studierende und Promovierende. Die Berichte der Antidiskriminierungsstelle des Bundes [1;2;3;4] dokumentieren zahlreiche Schutzlücken im Bildungsreich.

Warum eine unabhängige Beschwerdestelle und nicht nur ein internes Beschwerdemanagement in den Bildungseinrichtungen?

Bildungseinrichtungen steht bereits eine Reihe von Angeboten zur Prävention von Diskriminierung zur Verfügung: 210

KiTas müssen zur Erlangung der Betriebserlaubnis nach SGB VIII, § 45 ein Beschwerdeverfahren für persönliche Angelegenheiten von Kindern und Jugendlichen nachweisen.

Schulen haben über Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeit und Streitschlichter Möglichkeiten der Prävention und der Hilfestellung für Diskriminierte. An Hochschulen stehen die Allgemeine Studienberatung, Vertrauensdozent*innen und die Studierendenvertretung zur Verfügung. 215 220

Von Diskriminierung Betroffene wissen aber oft nicht, bei welchen Stellen sie Hilfe und Unterstützung in Anspruch nehmen oder den Fall melden könnten. Viele Fälle aus der Praxis der Beratungsstellen gegen Diskriminierung zeigen darüber hinaus, dass die Durchsetzung von Schutzrechten stark von der konkreten Situation und dem "Unrechtsbewusstsein" an der einzelnen Schule, KiTa oder Hochschule abhängig sind. Und oft machen die Betroffenen dann die Erfahrung, dass der Beschwerde innerhalb der Institution nicht abgeholfen wird und der Grund für die Diskriminierung bei den Beratungssuchenden selbst verortet wird. 225 230 235

Für einen wirksamen Schutz der Betroffenen ist daher die Einrichtung von regionalen und unabhängigen, nicht-weisungsgebundenen Beschwerdestellen notwendig. Die geforderten rechtlichen Regelungen sollen eine wirkungsvolle Arbeit der Informations-, Beratungs- und Beschwerdestellen sicherstellen. 240 245

Anmerkungen

Material:

[1] Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich; Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes an der Hochschule Esslingen, April 2012; Projektverantwortliche: Prof. Dr. jur. Susanne Dern, Hochschule Esslingen, Prof. Dr. iur. Alexander Schmid, Hochschule Esslingen, Mitarbeiterin: Dr. jur. Ulrike Spangenberg 250 255

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Schutz_vor_Diskriminierung_im_Schulbereich.pdf%3F__blob%3DpublicationFile

[2] Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben; Zweiter Gemeinsamer Bericht 260

- der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages (Juli 2013). 265
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile
- [3] Endbericht zum Projekt "Diskriminierungsfreie Hochschule - Mit Vielfalt Wissen schaffen"; erstellt von Dr. Heidrun Czock, Dominik Donges und Susanne Heinzelmann. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Juni 2012). 270
- [4] Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Juli 2012). http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Bildung/diskriminierungsfreie_hochschule/diskriminierungsfreie_hochschule_node.html 275
 280
- [5] Karim Fereidooni: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext. Inauguraldissertation, Heidelberg (2015). [https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/1/Dissertation%20Karim%20Fereidooni\(1\).pdf](https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/1/Dissertation%20Karim%20Fereidooni(1).pdf) 285
 290
- [6] "Pariser Erklärung" der europäischen Bildungsminister*innen (März 2015).
 Abgreifdatum der Internetlinks: Oktober 2016

3.16 Für die „Empfehlungen für Interkulturelle Bildung und Erziehung in Deutschland, KMK“ (2013) auf Landesebene die Verantwortung übernehmen und die Umsetzung vorantreiben

Empfehlung der Antragskommission

Annahme

Antragsteller: Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (BAMA)/BA Sozialpädagogische Berufe

Die aktuellen Anforderungen der Globalisierung, der Migration, des Zusammenwachsens Europas und der Fluchtbewegungen erfordern in den Bildungseinrichtungen gesellschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen, die allen gleichberechtigte Teilhabe ermöglichen.

In den von der Kultusministerkonferenz neu aufgelegten Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (2013) sind viele Anregungen der GEW aufgegriffen worden.

Zu Maßnahmen im Sinne dieses Beschlusses hatten sich die Bundesländer bereits 2012 im „Nationalen Aktionsplan Integration“ selbst verpflichtet. Die GEW-Landesverbände werden überprüfen, wie die Ziele und Grundsätze der Empfehlungen umgesetzt werden.

1.
Im Einzelnen fordert die GEW von den Landesregierungen,

- in der Lehrer*innenbildung (erste und zweite Phase) und der Ausbildung von Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen durchgängige Sprachbildung, den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung und Erziehung als verpflichtende Ausbildungsinhalte einzurichten
- für in Deutschland gesprochene Herkunftssprachen Lehramtsstudiengänge einzurichten und sie in die Angebote der Bildungseinrichtungen aufzunehmen
- in den Gesetzen für den Bildungsbereich und in den nachfolgenden Verwaltungsvorschriften interkulturelle Bildung und Erziehung festzuschreiben, z.B. Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit, bilinguale Erziehung, durchgängige Sprachbildung und den Umgang mit Heterogenität in die Bildungspläne und Curricula aller Bildungseinrichtungen aufzunehmen und als Quer-

schnittsaufgabe in deren Entwicklungsplänen zu verankern	45
• für Erzieher*innen und Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen und Dozent*innen verstärkt Weiterbildungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung anzubieten	
• Pilotversuche und Modelle zur bilingualen und mehrsprachigen Erziehung, zu durchgängiger Sprachbildung und zum Umgang mit heterogenen Gruppen wissenschaftlich zu begleiten	50
• Unterrichtsmaterial für den mehrsprachigen Unterricht und den bilingualen Unterricht in den Familiensprachen sowie für die Interkulturelle Bildung und Erziehung zu entwickeln	55
• den Anteil von Lehramtsanwärter*innen, Lehrkräften, Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen und Dozent*innen mit Migrationsgeschichte zu erhöhen.	60
 2.	 65
Die GEW-Landesverbände sind aufgerufen, im gewerkschaftlichen Bildungsprogramm Veranstaltungen zum Umgang mit Heterogenität anzubieten, in denen die Teilnehmer*innen sich mit ihren interkulturell relevanten Wissensbeständen und Verhaltensweisen kritisch auseinandersetzen (z.B. die Seminare zur Interkulturellen Öffnung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der GEW (gb@)). Das soll sie auch befähigen, Lerninhalte auf Multiperspektivität hin zu überprüfen und forschendes und kooperatives Lernen sowie die Förderung einer demokratischen Gesprächskultur als Prinzipien im Unterricht zu praktizieren. In diesem Sinn sollen sie fähig werden, Bildungseinrichtungen in Fragen der interkulturellen Bildung und Erziehung zu unterstützen.	70
Entsprechendes gilt für Schulungen von Personalräten und Personen, die in der Beratung und im Rechtsschutz arbeiten. Anzusprechen ist aber auch das übrige Personal in Bildungseinrichtungen, da sie das Klima mit beeinflussen.	75 80
	85
	90
Begründung	
Die KMK hat im Dezember 2013 die Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung neu formuliert.	
Die GEW hat in ihrer Stellungnahme zu den KMK Empfehlungen [2] die positiven Aspekte	95

benannt:

- "Zu nennen sind hier: 100
- die Vermittlung interkultureller Kompetenzen an Schüler/innen und Lehrer/innen
 - der Abbau von Diskriminierung
 - die Etablierung einer Willkommenskultur
 - der professionelle Umgang mit Vielfalt und Heterogenität 105
 - die Forderung nach mehr Pädagog/inn/en mit Migrationshintergrund
 - die Anerkennung von Schule als zentralem Ort für den Erwerb der Bildungssprache Deutsch 110
 - die durchgängige Sprachbildung in allen Fächern
 - der Abbau von Bildungsbenachteiligung
 - eine entsprechende Lehreraus- und -fortbildung 115
 - die Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit
 - den Ausbau der Kooperation mit Eltern und außerschulischer Unterstützung" 120

Auch wenn die GEW in ihrer Stellungnahme zu den KMK-Empfehlungen über die Empfehlungen hinausgehende Forderungen erhoben hat, so enthalten sie doch genügend Richtiges, so dass deren Umsetzung einzufordern ist - zumal sich die Länder schon 2012 auf wesentliche Maßnahmen im Sinn der Empfehlungen verpflichteten. 125

Bisher sind die Empfehlungen jedoch sowohl von den Schulverwaltungen der Bundesländer und den Trägern von Bildungseinrichtungen als auch von den pädagogischen Professionen unterschiedlich intensiv wahrgenommen worden, die Umsetzung der Empfehlungen ist daher in den verschiedenen Bildungsbereichen wie in den Bundesländern sehr unterschiedlich vorgekommen. 130

Für Veranstaltungen der GEW-Landesverbände eignet sich besonders das DGB-Konzept der IKÖ-Seminare - 2009 entwickelt im Auftrag der Gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der GEW (gb@) und in Absprache mit dem BAMA (vgl. http://www.migration-online.de/beitrag._aWQ9NzkzNA_.html, abgen. 26.10.2016); Daniel Weber und sein Team erstellen aus den Modulen des Konzepts zusammen mit der Zielgruppe ein auf sie zugeschnittenes Seminar-Programm. 140

Anmerkungen

Material:

1. KMK-Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in Deutschland“ (2013) 155
2. Stellungnahme der GEW zu den Empfehlungen der KMK vom 21.8.2013
(Beides und weitere Materialien über die GEW-Homepage, Seite <https://www.gew.de/migration/interkulturelle-bildung/>) 160

3.17 Schulentwicklung 2016/2017: Es gibt keine Alternative zur Inklusion

**Antragsteller: LV Bremen/LV Mecklenburg
Vorpommern/LV Schleswig-Holstein**

Der Begriff der Inklusion und die damit verbundenen praktischen Konsequenzen stehen im Zentrum der Auseinandersetzung um die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Es gibt kein gemeinsames begriffliches Verständnis über „die Inklusion“.

Durch fehlende Ausstattung und mangelnde konzeptionelle Unterlegung sind Unzufriedenheiten entstanden, sowohl bei Kolleg*innen, gerade auch in den eigenen Mitgliederreihen, als auch bei Eltern als einem wichtigen Bündnispartner.

Generell ist das Volumen der Bildungshaushalte mit Ansprüchen an eine umfassende „inklusive Entwicklung“ nicht in Übereinstimmung zu bringen. Es mangelt an der Bereitstellung ausreichend finanzieller Mittel und damit an Zeit, an wissenschaftlicher Begleitung und letztlich am politischen Willen, dieses Menschenrecht in aller Konsequenz umzusetzen.

Aus dieser Einschätzung leitet die GEW folgende vordringlichen Forderungen an die jeweils zuständigen staatlichen Stellen ab:

1. Die Ressourcen reichen nicht! Die GEW fordert deshalb eine systemische Zuweisung, die die verschiedenen mit der Inklusion verbundenen Aufgaben abbildet.
2. Ein am Inklusionsziel orientiertes pädagogisches Verständnis und eine Neufassung von Arbeitsaufgaben und -zeit ist vorzunehmen. Dazu ist die Unterrichtsverpflichtung spürbar zu senken. Im Rahmen der Arbeitszeit bedarf es einer Qualifizierungsoffensive zur Inklusion, orientiert an den tatsächlichen Bedürfnissen der Kolleg*innen. Verbindliche Kooperations- und Teamzeiten sind regelhaft in die Arbeitszeit „einzupflegen“.
3. Die GEW vertritt ein umfassendes Verständnis von Inklusion und tritt einer Verengung des Begriffs auf Fragen zur Beschulung von Menschen mit Behinderungen entgegen. Inklusion ist nicht nur eine schulische, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, welche die Verbesserung der Lebensbedingungen insbesondere von Migrant*innen und armen Menschen umfasst. Das

Empfehlung der Antragskommission

Annahme in folgender Fassung (siehe auch Lesefassung in Anhang A.3):

Es gibt keine Alternative zur Inklusion

Inklusion bedeutet für die GEW die diskriminierungsfreie gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen. Dies schließt die diskriminierungsfreie Teilhabe an den allgemeinen Bildungsangeboten ein. Inklusion bezieht die Themen Behinderung, Armut, Migration, Flucht, Asyl und Gender ein. Die GEW fordert den individuellen Rechtsanspruch auf den Zugang zu Regelinrichtungen beginnend mit der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Hierzu müssen Regeleinrichtungen jedoch deutlich besser ausgestattet und konzeptionell weiter entwickelt werden. Generell ist das aktuelle Volumen der Bildungshaushalte mit den Ansprüchen an eine umfassende „inklusive Entwicklung“ nicht in Übereinstimmung zu bringen. Es mangelt an der Bereitstellung ausreichender finanzieller Mittel, an Zeit, an wissenschaftlicher Begleitung und letztlich am politischen Willen, dieses Menschenrecht in aller Konsequenz umzusetzen. Aus dieser Einschätzung leitet die GEW folgende Forderungen ab:

Eine Schule für Alle

Inklusion ist nicht nur eine schulische, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Das mehrgliedrige deutsche Schulsystem hemmt die Umsetzung der Inklusion und vertieft die soziale Segregation. Auch die sogenannten „Zwei Säulen-Modelle“ in manchen Bundesländern können nicht das Ende der Schulstrukturentwicklung sein. Ebenso wenig kann es sein, dass überwiegend bestimmte Schulformen Inklusion umsetzen. Inklusion ist eine Aufgabe für alle Schulen.

Das Parallelsystem von Förder-/Sonderschulen und allgemeinen Schulen ist schrittweise aufzuheben. Die GEW-Landesverbände setzen sich bei den Bildungsministerien und Landesregierungen dafür ein, Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE) durch geeignete gesetzliche Maßnahmen in auslaufende Schulformen zu überführen, so dass diese schnellstmöglich geschlossen werden. Die Personalressourcen der auslaufenden Förderschulen sind vollständig in die inklusiven

- heißt auch, dass ein „Zwei-Säulen-Modell“ nicht die Endstufe der Schulstrukturentwicklung sein kann.
4. Die Schulen müssen für ihre Bedarfe Unterstützungsangebote definieren können und „andere pädagogische Wege“ in Form ganzheitlicher didaktischer Konzepte gehen, in deren Rahmen auch die Einrichtung temporärer Gruppen denkbar ist.
 5. Es darf keine Reform ohne ernst genommene wissenschaftliche Unterstützung und Beratung geben. Dies muss sich auf Lernprozesse und Strukturen beziehen und begleitend sein, um im Prozess Korrekturen vornehmen zu können. Dazu sind die Kolleg*innen intensiver einzubeziehen, indem sie „forschend“ ihre eigene Inklusionspraxis evaluieren. So kann es zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit aller Beteiligten im Sinne einer Schulentwicklung „von innen“ kommen.
 6. Die GEW fordert eine kontinuierliche Personalentwicklungsplanung, auch um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Dabei sind alle pädagogischen Professionen zu berücksichtigen, ihre Attraktivität und Qualität ist zu steigern.
 7. Der politische Kampf um eine inklusive Schulentwicklung muss weiterhin in die gesamtgesellschaftliche Auseinandersetzung eingebracht werden. Die Bündnisarbeit zur Unterstützung der Inklusion muss einen gewerkschaftlichen Schwerpunkt bilden. Zudem stützt die GEW ihre eigenen Mitglieder durch regional gegliederte Fachtagungen („Was heißt hier Inklusion?“) und initiiert einen bis 2021 angelegten Prozess der systematischen Weiterentwicklung eines gewerkschaftlichen Inklusionsverständnisses.

50 allgemeinen Schulen zu überführen. Weitere freiwerdende finanzielle Mittel (z.B. Erhalt der Gebäude, Heizkosten, Arbeitsmaterialien) verbleiben zur Sachausstattung der allgemeinen Schulen in den Haushalten der Schulträger.

55 **Personalressourcen**

Die GEW fordert eine systemische Personalausweisung, die die verschiedenen mit der Inklusion verbundenen Aufgaben abbildet. Für regionale Besonderheiten sind zusätzliche Personalressourcen bereitzustellen. Diese sind nach einem schulbezogenen Sozialindex zu berechnen. Bei Bedarf sind zusätzlich zum Beispiel medizinische Fachkräfte, Deutsch als Zweitsprache-Lehrkräfte und Herkunftssprachenlehrkräfte als weiteres Personal in einer inklusiven Schule einzustellen.

60 Die GEW fordert eine kontinuierliche Personalentwicklungsplanung, auch um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Dabei sind alle pädagogischen Professionen zu berücksichtigen, ihre Attraktivität und Qualität ist zu steigern.

70 Der Schulträger hat die personelle Ausstattung der Schulverwaltung für die inklusive Schule anzupassen mit der Bereitstellung von zusätzlichen Sekretär*innenstunden für erweiterte Verwaltungsarbeiten und von Schulassistenten für die technische Bereitstellung und Wartung von Medien aller Art. Jede Schule braucht zudem eine eigene Hausmeisterstelle.

75 **Multiprofessionelle Teams**

In den inklusiven Schulen arbeiten multiprofessionelle Teams mit den verschiedenen pädagogischen Professionen (allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte sowie sozialpädagogische, therapeutische und andere Fachkräfte.) Die Professionen arbeiten auf Augenhöhe zusammen und gestalten gemeinsam die Schulentwicklung. (Multiprofessionelle Teams brauchen personelle Kontinuität. Deshalb sind prekäre und befristete Anstellungsverhältnisse in der sozialen Arbeit an Schulen und in der Ganztagsbetreuung abzulehnen.)

Arbeitszeit

Ein am Inklusionsziel orientiertes pädagogisches Verständnis erfordert eine Neufassung von Arbeitsaufgaben und -zeit.

Die Unterrichtsverpflichtung und die Arbeitszeit von Lehrkräften, sozialpädagogischen und therapeutischen Fachkräften sind so zu gestalten.

ten, dass die besonderen Aufgaben der Inklusion umsetzbar sind:

- Kooperation in den Teams,
- Beratung, Entwicklungsgespräche,
- Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen,
- besondere schulische Aufgaben,
- Netzwerkarbeit mit außerschulischen Partnern,
- Vor- und Nachbereitung.

Die GEW fordert die KMK auf, die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in das Bildungsmonitoring (Qualitätsstrategie der KMK) aufzunehmen: Regelmäßige Arbeitszeitstudien und Studien zur Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften sind zu initiieren. Auf der Basis dieser Ergebnisse sind Maßnahmen zur Förderung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes der Lehrkräfte umzusetzen.

Ausstattung und Lernbedingungen

Die rechtlichen Rahmenbedingungen müssen so gestaltet sein, dass die Schulen ihre Unterstützungsbedarfe professionell definieren und pädagogisch angemessene bzw. neue Wege gehen können. Die Klassenobergrenzen müssen entsprechend der Herausforderungen inklusiver Klassen gesenkt werden. In einer inklusiven Schule sind ausreichend Räume für differenziertes Lernen, Räume als Rückzugsmöglichkeiten sowie Team- und Arbeitsräume bereitzustellen.

Barrierefreiheit ist systematisch in die Schulbauplanung und Schulbausanierung der Kommunen aufzunehmen. Für den Schulbau sind einheitliche Standards zu entwickeln.

Leistungsbewertung und Evaluation

Statt Ziffernnoten sind alternative Formen der Leistungsrückmeldung zu ermöglichen (z.B. Lernentwicklungsberichte). Prüfungs- und Abschlussarbeiten sind an die Anforderungen einer inklusiven Schule anzupassen. Die GEW lehnt landesweite Vergleichsarbeiten ab. Diese berücksichtigen nicht die Unterschiedlichkeit der Schüler*innen in ihrem individuellen Lernentwicklungsstand und widersprechen so der Arbeit in heterogenen Lerngruppen. Die Schulen werden unterstützt, sich selbst zu evaluieren. Dies kann auf der Grundlage des Index für Inklusion erfolgen.

Fortbildung und Professionalisierung

Die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Pädagog*innen sind den inhaltlichen Anforderungen der

inklusive Pädagogik anzupassen. Die Länder richten regionale Zentren für Beratung und Unterstützung ein, die niedrigschwellig zugänglich sind. Sie ermöglichen die für die Professionsentwicklung erforderliche Beratung und Unterstützung und die schulinterne gemeinsame Fortbildung und individuelle berufsbegleitende Fortbildung. Schulen benötigen eine eigene zusätzliche Zeit- und Fortbildungsressource.

Wissenschaftliche Begleitung

Die GEW fordert eine systematische wissenschaftliche Begleitung und Beratung für die Reformen im Kontext von Inklusion, die die Strukturen, die Arbeits- und Lernbedingungen, die Lernprozesse und die Professionsentwicklung umfasst. Zudem soll die wissenschaftliche Begleitung schulnah stattfinden, um Prozesse inklusiver Schulentwicklung initiieren, begleiten und ggf. korrigieren zu können. Dabei sind alle Beschäftigten als Forschende in die Evaluierung ihrer Praxis einzubeziehen.

Damit sind erledigt:

Antrag 3.18

Antrag 3.19

Antrag 3.20

Antrag 3.21

Antrag 3.22

Dadurch wird Material hierzu:

Antrag 3.30

3.18 Inklusion am Scheideweg Forderungen der GEW zur Umsetzung der schulischen Inklusion

Empfehlung der Antragskommission

Erledigt bei Annahme des Antrags 3.17 in der Fassung der Antragskommission.

Antragsteller: BFGA Gesamtschulen

Der Transformationsprozess zu einem inklusiven Schulsystem, in dem Schüler*innen, die von Behinderung bedroht oder betroffen sind und Bedarf an sonderpädagogischer Förderung haben, allgemeine Schulen in Regelklassen besuchen, ist ins Stocken geraten. 1
5

Die GEW warnt vor dem Scheitern der schulischen Inklusion.

Die GEW verstärkt ihre Aktivitäten, um die Bedingungen zu erreichen, die den Transformationsprozess retten. 10

Die GEW legt einen Forderungskatalog vor, dessen Umsetzung diese Bedingungen herstellen soll. 15

Grundzüge der Ausgangslage

Die GEW stellt Grundzüge der Ausgangslage fest: 20

Das Ziel der schulischen Inklusion entspricht dem Professionsverständnis der überwiegenden Zahl der Lehrer*innen.

Allerdings droht den Pädagog*innen in allgemeinen Schulen die Kraft auszugehen, die Aufgabe zu meistern, die Inklusion umzusetzen und den gemeinsamen Unterricht mit Schüler*innen, die von Behinderung bedroht oder betroffen sind zu gestalten. 25
30

Die mangelhaften Personalressourcen und die mangelhafte Steuerung führen in vielen allgemeinen Schulen, die inklusiv arbeiten, zu schlechten Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte sowie zu schlechten Lernbedingungen für die Schüler*innen. 35

Fehlendes Fachpersonal

Es fehlen Sonderpädagog*innen, die ihre förderpädagogische Expertise in den gemeinsamen Unterricht einbringen. Es fehlen die sozialpädagogischen und therapeutischen Fachkräfte für die von der GEW geforderten multiprofessionellen Teams. Der Mangel an personellen Ressourcen ist eine zentrale Ursache für die 40
45

Überlastung des in der Inklusion tätigen Lehrpersonals. 50

Eine Verbesserung in der Zuweisung von Sonderpädagog*innen ist nicht absehbar, weil die Studienkapazitäten zu gering sind und die notwendige Reform der Lehrer*innenbildung nur in wenigen Bundesländern durchgeführt worden ist. 55

Vor allem fehlt es an der notwendigen Anhebung der Personalhaushalte der für die Schulen zuständigen Ministerien. 60

Schlechte Arbeitsbedingungen und Bezahlung
Die fehlenden Kooperationszeiten und die hohe Stundenverpflichtung beeinträchtigen die Qualität des gemeinsamen Unterrichts und führen zu einer Überlastung der Lehrkräfte. 65

Die unterschiedliche Bezahlung und die unterschiedliche Unterrichtsverpflichtung von Grund- und Hauptschullehrkräften und Sonderpädagog*innen belastet die Kooperation. Sozialpädagogische und therapeutische Fachkräfte haben oft unsichere Beschäftigungsverhältnisse. Ihnen fehlt die Anerkennung einer angemessenen Vor- und Nachbereitungszeit. 70
75

Unzureichende Beratung und Fortbildung
Häufig fehlt eine niedrigschwellige Beratung, Unterstützung und berufsbegleitende Fortbildung für die notwendige Professionsentwicklung und die Aufgabenklärung zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften und sozialpädagogischem und therapeutischem Fachpersonal. 80
85

Fehlende Steuerung
Das sozial segregierende Schulsystem erweist sich als Hemmnis für den Transformationsprozess, weil eine ausgleichende systemische Steuerung fehlt. 90

Die Schulen im Primarbereich werden zwar von allen Schüler*innen eines Einzugsbereiches besucht, aber es bestehen erhebliche Unterschiede im Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Einzugsbereichen und damit in den einzelnen Grundschulen. 95

In der Sekundarstufe I werden die Schüler*innen mit Förderbedarf ungleich auf die Schulfor- 100

men verteilt. Die Gymnasien nehmen in der Regel kaum Schüler*innen auf, die zieldifferent unterrichtet werden. Da die Gymnasien in vielen Bundesländern von 40 Prozent, in vielen Städten von 50 Prozent bis 60 Prozent der Schülerschaft eines Jahrgangs besucht werden, werden zieldifferent unterrichtete Schüler*innen insbesondere Hauptschulen und den Schulen zugewiesen, die alle Bildungsgänge integrieren (z.B. Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen, Stadtteilschulen). Eine makabre Folge: Ausgerechnet solche Schulen, die jahrelang erfolgreich Integrationsklassen geführt haben und als Pioniere der Inklusion gelten, drohen unter den herrschenden Bedingungen der Inklusion zu scheitern.

105

110

115

Die mangelhafte systemische Steuerung hat eine paradoxe Folge. Um überhaupt eine Möglichkeit zu haben, den Anspruch auf die Zuweisung von sonderpädagogischen Lehrkräften erheben zu können, nutzen Schulen die Überprüfung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Seit Einführung der Inklusion ist ein erheblicher Anstieg von Schüler*innen mit individuell zugemessenem Förderbedarf zu verzeichnen.

120

125

130

Unzureichende Leistungen der Schulträger

Die Raumausstattung entspricht in der Regel nicht den Erfordernissen einer inklusiven Pädagogik und dem therapeutischen und pflegerischen Bedarf.

135

Der zusätzliche Verwaltungsaufwand wird bei der Zumessung von Verwaltungspersonal nicht berücksichtigt.

Forderungskatalog

140

1. Der Transformationsprozess in ein inklusives Schulsystem ist in den Schulgesetzen aller Bundesländer zu verankern.

- Alle allgemeinen Schulen sind inklusive Schulen und nehmen aus ihrem Einzugsbereich Schüler*innen auf, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben und die zieldifferent unterrichtet werden.
- Die Anzahl der in den allgemeinen Schulen aufzunehmenden Schüler*innen bemisst sich nach deren Anteil im Einzugsgebiet.
- Der gemeinsame Unterricht in den Regelklassen der allgemeinen Schulen soll für alle Schüler*innen ermöglicht werden.
- Ein Doppelsystem in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale

145

150

155

Entwicklung und Sprache läuft aufsteigend aus.	
• Die Personalressourcen der auslaufenden Förderschulen sind in die inklusiven allgemeinen Schulen zu überführen.	160
• Die schulrechtlichen Bestimmungen ermöglichen inklusive Pädagogik: jahrgangsübergreifender Unterricht, individuelle Rückmeldungen über die Lernentwicklung (Gespräche, Lernentwicklungsberichte), die Ziffernnoten ersetzen.	165
• Vergleichsarbeiten und zentrale Abschlussprüfungen werden abgeschafft.	
• Inklusive Schulen sind Ganztagschulen.	170
2. Die Personaletats der für die Schulen zuständigen Ministerien sind so anzuheben, dass eine angemessene personelle Ausstattung für inklusive Schulen gewährleistet ist. Die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Klassengrößen ist dabei zu berücksichtigen.	175
3. In den inklusiven allgemeinen Schulen unterrichten multiprofessionelle Teams mit den verschiedenen pädagogischen Professionen (allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte sowie sozialpädagogische und therapeutische Fachkräfte).	180
Sie gehören den Kollegien der allgemeinen Schulen an und nehmen an deren Schulentwicklung teil. Sie haben feste Stellen / Arbeitsverträge an diesen Schulen. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse sind ausgeschlossen.	185
	190
4. Die Bezahlung von allen Lehrkräften in allgemeinen Schulen erfolgt nach A 13 Z, bzw. E 13.	
5. Die Unterrichtsverpflichtung ist so zu gestalten, dass eine angemessene Anzahl von Anrechnungsstunden die besonderen Aufgaben der Inklusion ermöglicht:	195
• Kooperation in den Teams,	
• Beratung, Entwicklungsgespräche,	200
• Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen,	
• besondere schulische Aufgaben,	
• Netzwerkarbeit mit außerschulischen Partnern.	
• Die Arbeitszeitregelung für sozialpädagogische und therapeutische Fachkräften sieht eine Vor- und Nachbereitungszeit und Anrechnungsstunden vor, die denen der Lehrkräfte entspricht.	205
	210

6. Inklusive Schulen, die Schüler*innen mit Förderbedarf entsprechend der Quote im Einzugsgebiet aufnehmen, erhalten eine systemische Personalzuweisung für die multiprofessionellen Teams und die Absenkung der Klassenobergrenzen. 215
Die Klassenobergrenzen werden entsprechend dem Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgesenkt.
Einzugsgebieten mit einem hohen Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird eine zusätzliche systemische Zuweisung zuerkannt. 220
Zusätzlich erhalten Schulen in diesen Einzugsgebieten eine verbesserte Personalausstattung für ein erweitertes Bildungsangebot, damit diese Schulen für alle Schüler*innen besonders attraktiv sind. 225
Diese Schulen werden bei der Einführung von Schulsozialarbeit vorrangig berücksichtigt. 230
Für Schüler*innen mit einem besonderen persönlichen sonderpädagogischen Förderbedarf erhalten Schulen zusätzliche Förderstunden. Diese können auch über mobile Dienste organisiert werden. 235
7. Die Länder richten regionale Zentren für Beratung und Unterstützung ein, die niedrigschwellig zugänglich sind. Sie ermöglichen die für die Professionsentwicklung erforderliche Beratung und Unterstützung und die schulinterne gemeinsame Fortbildung und individuelle berufsbegleitende Fortbildung. 240
Schulen erhalten ein Stundenkontingent, das die Vertretung für Lehrkräfte ermöglicht, die an Fortbildungen teilnehmen. 245
8. In der Lehrer*innenbildung des Primarbereichs und der Sekundarstufen ist eine inklusionspädagogische Grundbildung enthalten. 250
Ein sonderpädagogisches Fach kann anstelle eines Sachfaches studiert werden.
Die Kapazitäten in der Lehrer*innenbildung, in der ein sonderpädagogisches Studium erfolgt, werden ausgebaut. 255
Allgemeinen Lehrkräften wird ein Nachstudium in Sonderpädagogik ermöglicht. Sie werden dafür vom Unterricht freigestellt.
9. Länder führen Vorschriften für den Schulbau ein, die neben der Barrierefreiheit, Räume für differenziertes Lernen und Rückzugsmöglichkeiten sowie Team- und Arbeitsräume für Lehrkräfte vorsehen. 260

10. Die Ausstattung mit Verwaltungspersonal wird dem höheren Arbeitsanfall inklusiver Schulen angepasst. 265

Begründung

In weiten Teilen der Mitgliedschaft wird die bisher verlautbarte Haltung der GEW zur Inklusion als euphorisch und weitgehend kritiklos wahrgenommen und zwar auch und gerade von den Mitgliedern, die in ihren Schulen selbst aktiv für die Umsetzung der Inklusion arbeiten und für die diese zu ihrem professionellen Selbstverständnis gehört. 270 275

Insbesondere der wiederholte Hinweis, dass das Recht auf Inklusion ein Menschenrecht ist, wird als Abwehr von Kritik an den Bedingungen der Umsetzung verstanden. 280

Dieser Antrag versucht, diese Perspektive aufzunehmen. 285

Beim gegenwärtigen Stand des Transformationsprozesses zu einem inklusiven Schulwesen kommt es darauf an, die Materialisierung des Menschenrechts durchzudeklinieren, die Umsetzungsbedingungen und Forderungen zu klären und für diese verstärkt einzutreten. 290

Ein integraler Bestandteil des Antrages ist deshalb die Verständigung über die Ausgangslage und zugleich ein Forderungskatalog. Beide Teile des Antrags sind auf einander bezogen. 295

Der Forderungskatalog folgt einer systematischen Gliederung, die sich nicht auf die Personalausstattung und Finanzierung der Inklusion beschränkt, sondern auch schulrechtliche Forderungen, Arbeitsbedingungen im engeren und weiteren Sinn, sowie Fragen der Lehrer*innenbildung, Beratung, Unterstützung und Fortbildung aufnimmt. 300

Die Grundsätze der Steuerung der Inklusion werden in der Analyse und im Forderungskatalog aufgenommen. Dabei werden die Wirkungen des sozial segregativen Schulsystems in einer auf sozialer Ungleichheit beruhenden Gesellschaft, denen die Steuerung entgegenwirken muss, ohne sie aufheben zu können, ausgeführt. 305 310

Es soll kein Zweifel am realistischen Blick der GEW auf die schlechten Bedingungen der schulischen Inklusion bestehen bleiben und jedem Zweifel der Boden entzogen werden, dass die GEW ihre Forderungen umfassend ver- 315

steht. Auf diesem Wege soll das Scheitern der Inklusion verhindert und die erfolgreiche Weiterführung des Transformationsprozesses ermöglicht werden. 320

3.19 Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit in inklusiven Schulen verwirklichen

Antragsteller: BFGA Grundschule/ BFGA Sonderpädagogische Berufe

Empfehlung der Antragskommission

Erledigt bei Annahme des Antrags 3.17 in der Fassung der Antragskommission.

Der Gewerkschaftstag möge beschließen: 1
Inklusion bedeutet für die GEW **die diskriminierungsfreie gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen**. Dies schließt die diskriminierungsfreie Teilhabe an den allgemeinen Bildungsangeboten ein. Inklusion bezieht die Themen Behinderung, Armut, Migration, Flucht, Asyl und Gender ein. 5
Die GEW verpflichtet sich, eine Professionsentwicklung zu unterstützen, die den Grundsätzen der Menschen- und Kinderrechte verpflichtet ist und nimmt in diesem Sinne kritisch Stellung zu Schulgesetzen, Erlassen und Organisationsstrukturen. Die GEW bekräftigt die Forderungen des Beschlusses 3.12. „Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem“ vom Gewerkschaftstag 2013. 10 15
Der Hauptvorstand und die Landesverbände werden aufgefordert, sich dafür einzusetzen, dass in allen Bundesländern die Voraussetzungen für eine umfassende Inklusion in den Schulgesetzen sowie in der personellen und sächlichen Ausstattung geschaffen werden. 20
Der Inklusionsbegriff ist in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aller pädagogischen Professionen zu vermitteln. Die Arbeitsbedingungen an den Schulen sind so zu verändern, dass die Inklusion aller Lernenden und Lehrenden umsetzbar ist. 25 30
Insbesondere setzen sich die GEW- Landesverbände bei den jeweiligen Landesregierungen dafür ein, dass landesweite Vorgaben für die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und der pädagogischen Fachkräfte für die Arbeit in multiprofessionellen Teams in der inklusiven Ganztagschule zusammen mit den Personalräten erarbeitet und umgesetzt werden. 35
Die inklusive Entwicklung der Bildungssysteme der Bundesländer ist wissenschaftlich zu begleiten. Dies bezieht sich auf die Struktur- und Konzeptentwicklung in Zusammenhang mit den bereitgestellten Ressourcen, um kurzfristig gegensteuern zu können. 40 45

1. Anpassung der Arbeitsbedingungen an die Aufgaben der inklusiven Schule

Für den Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe ist an jeder Schule ein multiprofessionelles Team mit verschiedenen pädagogischen Professionen erforderlich. 50

Alle pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte beteiligen sich an dem Schulentwicklungsprozess und gehören dem Kollegium dieser Schule an. Für diese Zusammenarbeit sind die Unterrichtsverpflichtungen der Lehrkräfte und die Arbeitszeiten der pädagogischen Fachkräfte anzupassen. Multiprofessionelle Teams brauchen personelle Kontinuität. Deshalb sind prekäre und befristete Anstellungsverhältnisse in der sozialen Arbeit an Schulen und in der Ganztagsbetreuung abzulehnen. Ein Faktor für Anrechnungsstunden ist einzuführen bzw. anzuheben, um zusätzlich Anrechnungsstunden zur Verfügung zu haben für 55

- verbindliche Kooperationszeiten des schulischen Personals für Teamstunden, 60
- gemeinsame Fortbildungen, 70
- Entwicklungsgespräche,
- Schulentwicklungsprozesse,
- besondere schulische Aufgaben (für z.B. Klassenleitung, Fachkonferenzen und organisatorische Aufgaben) und 75
- Netzwerkarbeit mit außerschulischen Partnern.

Für regionale Besonderheiten sind **zusätzliche Personalressourcen** bereitzustellen. Diese sind nach **einem schulbezogenen Sozialindex** zu berechnen. Bei Bedarf sind zusätzlich medizinische Fachkräfte, DaZ-Lehrkräfte und Herkunftssprachenlehrkräfte als weiteres Personal in einer inklusiven Schule einzustellen. 80

Alle Lehrkräfte erhalten eine gleichwertige Bezahlung. 85

Der Schulträger hat die personelle Ausstattung der Schulverwaltung für die inklusive Schule anzupassen mit der Bereitstellung von zusätzlichen Sekretär*innenstunden für erweiterte Verwaltungsarbeiten und von Schulassistenzen für die technische Bereitstellung und Wartung von Medien aller Art. Jede Schule braucht zudem eine eigene Hausmeisterstelle. 90

2. Strukturen und Vorgaben

Für die Unterrichtsgestaltung in einer heterogenen Lerngruppe sind organisatorische 100

Planungsparameter erforderlich. Klassengröße und Klassenorganisation sind diesen anzupassen.	
Statt Ziffernoten sind alternative Formen der Leistungsrückmeldung zu ermöglichen (z.B. Lernentwicklungsberichte).	105
Zum Bildungsmonitoring gehören internationale Leistungserhebungen von Schüler*innen, landesweite Vergleichsarbeiten (VERA, IGLU, TIMSS) und Abschlussarbeiten.	110
Abschlussarbeiten sind an die Anforderungen einer inklusiven Schule anzupassen.	
Landesweite Vergleichsarbeiten sind abzulehnen. Diese berücksichtigen nicht die Unterschiedlichkeit der Schüler*innen in ihrem individuellen Lernentwicklungsstand und widersprechen so der Arbeit in heterogenen Lerngruppen.	115
Die Schulen werden unterstützt, sich selbst zu evaluieren. Dies kann auf der Grundlage des Index für Inklusion erfolgen.	120
Die Arbeitsbedingungen sind in das Bildungsmonitoring einzubeziehen: Regelmäßige Arbeitszeitstudien und Studien zur Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften sind zu initiieren. Auf der Basis dieser Ergebnisse sind Maßnahmen zur Förderung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes der Lehrkräfte umzusetzen.	125
Barrierefreie Schulen sind systematisch in die Schulbauplanung und Schulbausanierung der Kommunen aufzunehmen. Für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen in einer inklusiven Ganztagschule sind	135
<ul style="list-style-type: none"> • Räume für differenziertes Lernen • Räume als Rückzugsmöglichkeiten • Team- und Arbeitsräume für die Lehrkräfte 	140
Das Parallelsystem von Förder-/Sonderschulen und allgemeinen Schulen ist aufzuheben. Alle Ressourcen des Förder-/Sonderschulsystems sind in das allgemeine Schulsystem in enger Kooperation schrittweise zu überführen.	145
3. Professionsentwicklung	
Die GEW fordert die Landesregierungen auf, alle Kolleg*innen darin zu unterstützen, ihre Arbeit und die schulischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf die diskriminierungsfreie Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an den allgemeinen Schulen zu reflektieren und zu ver-	150
	155

ändern. Hierzu gehören auch die Entwicklung und das Angebot von schulinternen Fortbildungsangeboten zur vorurteilsbewussten Erziehung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Schulen benötigen dafür eine eigene zusätzliche Zeit- und Fortbildungsressource. 160

Die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Pädagog*innen sind den inhaltlichen Anforderungen der inklusiven Pädagogik anzupassen. 165

Die GEW setzt sich dafür ein, dass das Berufsethos der Bildungsinternationalen (vgl. Beschluss 3.7., Gewerkschaftstag 2013) in den Kollegien handlungsleitend wird. 170

Begründung

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu schaffen. Auch die UN-Kinderrechtskonvention fordert die diskriminierungsfreie Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an den allgemeinen Bildungsangeboten. 175
180

Nach dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 sind in allen Bundesländern die Schulgesetze mehr oder weniger umfangreich den Anforderungen der UN-BRK angepasst worden. 185

Trotzdem stellt die Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte zur UN-Behindertenrechtskonvention in ihrem Parallelbericht an den UN-Fachausschuss im März 2015 in den Punkten 132 bis 134 fest: 190

- „Von einem inklusiven Bildungssystem ist der Vertragsstaat weit entfernt. Einige Länder verweigern sich offenkundig dem Auftrag, Inklusion strukturell zu begreifen und halten an der Doppelstruktur Regelschule und Sondereinrichtung ausdrücklich fest. 195
- Das Festhalten an einer Doppelstruktur behindert den im Vertragsstaat erforderlichen Transformationsprozess, in dessen Zuge die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeine Schule verlagert werden könnten. 200
205
- Von einer Weichenstellung hin zu einem „inkluisiven System“ kann erst dann gesprochen werden, wenn die sonderpädagogische Förderung systematisch und

strukturell in die allgemeine Schule verankert wird und gleichzeitig trennende Strukturen im Bereich der schulischen Bildung überwunden werden.“	210
Schulen, die sich auf den Weg zur Inklusion gemacht haben, beklagen die mangelnden zeitlichen und personellen Ressourcen, um allen Kindern gerecht werden und ihre Bildungsmöglichkeiten voll ausschöpfen zu können. Besonders deutlich wird dies auch in der Bildung und Integration Zugewanderter.	215 220
Lernen miteinander und voneinander am gleichen Objekt mit verschiedenen Voraussetzungen und Hintergründen ist nur möglich, wenn genug qualifiziertes Personal solche Lernsettings initiieren und begleiten kann.	225
Aus dem Nebeneinander muss sich ein Miteinander entwickeln sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden. Nur so ist der gesellschaftliche Auftrag der Inklusion umsetzbar.	230
Anmerkungen	
Quellen:	235
Berufsethos: vgl: https://www.gew.de/suche/?q=Berufsethos&id=21&L=0	
Bildungsmonitoring: vgl: https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/schulen-brauchen-unterstuetzung-statt-testeritis/	240
UN BRK: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467	
Monitoringstelle UN-Parallelbericht: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/show/parallelbericht-an-den-un-fachausschuss-fuer-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen/	245
Index für Inklusion: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf	250

3.20 Weitere Umsetzung der Inklusion (UN-BRK Art. 24) in allen Bundesländern

Antragsteller: Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung

Empfehlung der Antragskommission

Erledigt bei Annahme des Antrags 3.17 in der Fassung der Antragskommission.

Die GEW-Landesverbände setzen sich bei den 1
Bildungsministerien und Landesregierungen
dafür ein, Förderschulen für Lernbehinderte
(d.h. Schulen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förder- oder Unterstützungsbedarf 5
im Lernen) durch geeignete gesetzliche Maßnahmen in auslaufende Schulformen zu
überführen, so dass diese schnellstmöglich geschlossen werden. Dadurch freiwerdende personelle Ressourcen gehen an die Regelschulen. 10
Die dadurch freiwerdenden finanziellen Mittel (z. B. Erhalt der Gebäude, Heizkosten, Arbeitsmaterialien) verbleiben zur Sachausstattung der Regelschulen in den Haushalten der Schulträger. 15

Begründung

Die Beendigung der L-Schulen ist keine neue Forderung, z.B. erhoben sie 2007 bereits die Grünen in NRW [1] und sie ergibt sich aus dem Beschluss der GEW zu Einer Schule für alle. 20

Die Schulen für Lernbehinderte exkludieren benachteiligte Schüler*innen in homogenen leistungsschwachen Lerngruppen außerhalb des allgemeinen Bildungssystems. Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ sind ein deutscher Sonderweg und bieten wenig Perspektiven. Die institutionelle Diskriminierung, die Schüler*innen in dieser Schulform erfahren, verstößt gegen die Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention und des AGG. 25
30

Es ist zudem wissenschaftlich belegt, dass diese Beschulung zu geringen Lernerfolgen führt. 77,2 Prozent der Schüler*innen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ erreichen keinen Schulabschluss [2]. 35

Im Forschungsbericht "Andere Länder, andere Schüler?" (Mai 2005) stellte Hans Wocken fest: „Je länger ein Schüler in der Förderschule zugebracht hat, desto schlechter sind seine Rechtschreibleistungen und Intelligenzwerte.“ Die Hauptursache für die schlechten Ergebnisse sieht er in der kognitiven und sozialen Anrengungsarmut behinderungsspezifisch ausgelesener Lerngruppen, die einen dreifa- 40
45

chen Reduktionismus in didaktischer, methodischer und sozialer Hinsicht befördere [3]. 50

Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind in Schulen für Lernbehinderte überrepräsentiert [4].

55

Anmerkungen

Material:

1. www.welt.de/regionales/nrw/article1055559/Gruene-fuer-Ende-der-Foerderschulen.html

2. Bertelsmann Stiftung, Sonderweg Förderschule. Hoher Einsatz, wenig Perspektiven, S.4
www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/sonderweg-foerderschulen-hoher-einsatz-wenig-perspektiven/

60

vgl. eine Zusammenschau verschiedener Studien: <http://inklusionsfakten.de/die-foerderschule-fuer-lernbehinderte-ist-sinnvoll/>

65

3. <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>

4. www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/themenportal/thema/von-der-inklusion-schule-wuerden-mehrsprachige-kinder-profitieren/

70

3.21 Subjektiver Rechtsanspruch auf Zugang zu Regeleinrichtungen

Antragsteller: LV Mecklenburg-Vorpommern

Die GEW wird sich für die Schaffung eines subjektiven Rechtsanspruchs auf Zugang zu Regeleinrichtungen für Kinder mit Behinderung einsetzen.

1

5

Begründung

Ausgehend vom Prinzip der Gleichberechtigung gewährleistet die UN-Behindertenrechtskonvention ein einbeziehendes (inklusives) Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen.

10

Das BVerfG sieht in menschenrechtlichen Normen Auslegungshilfen für Entscheidungen von Behörden und Gerichten: „Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die in Deutschland Gesetzeskraft hat [...] und als Auslegungshilfe für die Bestimmung von Inhalt und Reichweite der Grundrechte herangezogen werden kann“.[1]

15

20

In diesem Sinne führt das BSG aus: „Innerhalb der deutschen Rechtsordnung stehen völkerrechtliche Verträge wie die UN-BRK, denen die Bundesrepublik Deutschland beigetreten ist, im Range eines Bundesgesetzes [...]. Diese Rechtszuweisung führt in Verbindung mit Art. 20 Abs. 3 GG dazu, dass deutsche Gerichte das anwendbare Völkervertragsrecht wie anderes Gesetzesrecht des Bundes im Rahmen methodisch vertretbarer Auslegung zu beachten und anzuwenden haben“.[2]

25

30

Nach der UN-BRK ist sicherzustellen, dass Kinder nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem, also auch nicht vom Besuch einer Regelkita ausgeschlossen werden. Vielmehr soll ihnen gleichberechtigt mit anderen – nichtbehinderten – Kindern der Zugang zu einer einbeziehenden (inklusiven), hochwertigen frühkindlichen Bildung ermöglicht werden. Es sollen angemessene Vorkehrungen getroffen und die notwendige Unterstützung geleistet werden, um eine erfolgreiche Bildung zu erleichtern.[3]

35

40

45

Von den insgesamt 54.871 Kitas in Deutschland sind mit Stand vom 01.03.2016 lediglich 19.209 Kitas mit integrativer Betreuung. [4] Kinder mit Behinderung haben in Deutschland also zu

Empfehlung der Antragskommission

Erledigt bei Annahme des Antrags 3.17 in der Fassung der Antragskommission.

etwa 35 Prozent der Kitas Zugang, zu denen auch Kinder ohne Behinderung Zugang haben. Der in der UN-BRK festgeschriebene Rechtsanspruch auf lebenslange, inklusive Bildung von größtmöglicher Qualität ist für 65 Prozent der Kitas somit nicht eingelöst.

50

55

Allein die Existenz besonderer Einrichtungen für Kinder im Vorschulbereich ist als Anzeichen institutioneller Diskriminierung zu werten, da bestimmten Kindern die Teilhabe an wohnortnahen und somit sozialräumlich relevanten Institutionen verwehrt bleibt.[5]

60

Der Zugang zu Regeleinrichtungen kann Kindern mit Behinderung dann nicht mehr verwehrt werden, wenn ihnen ein **subjektiver Rechtsanspruch auf Zugang zu Regeleinrichtungen** zugestanden wird. Einen Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung bezeichnet auch Classen als "zu Recht [...] konkrete Forderung".[6]

65

70

Die erforderlichen räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen müssten dann in jedem Fall geschaffen werden, Integrative/inklusive Kindertageseinrichtungen mit fachlich kompetentem Personal können gemeinsames Lernen in einer heterogenen Gruppe ermöglichen und wirken sich positiv auf die Bildungschancen aus. Um diese positiven Auswirkungen gemeinsamen Lernens für alle Kinder entfalten zu können, müssen die Einrichtungen mit fachlich kompetentem Personal ausgestattet sein, das Kinder mit besonderen Bedürfnissen bei der Gestaltung sozialer Beziehungen angemessen unterstützen kann.[7]

75

80

85

Anmerkungen

1. BVerfG Beschluss vom 23.03.2011 (2 BvR 882/09-, BVerfGE 128, 282; jurisRz 52); Götze, in: Hauck/Noftz, SGB IX, K § 1, Rn. 16.

90

2. BSG Urteil vom 06.03.2012 – B 1 KR 10/11 R – jurisRn. 20 ff.; Götze, in: Hauck/Noftz, SGB IX K § 1 Rn. 17.

95

3. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>

4. Statistisches Bundesamt, Kindertagesbetreuung 01.03.2016, Seite 64.

5. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?

100

__blob=publicationFile, zuletzt abgerufen am: 23.11.2016; Seite 60 f.	105
6. LT MV, Drs. 6/5353 vom 18.04.2016, Bericht der Landesregierung "Strategie der Landes- regierung zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020", Seite 24	110
7. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/ SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Be- richt/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf? __blob=publicationFile, zuletzt abgerufen am: 23.11.2016; Seite 61.	115

3.22 Klassenmesszahl für Klassen mit SchülerInnen mit festgestelltem Förderbedarf

Antragsteller: BFGA Hauptschulen und Realschulen

Die GEW wird aufgefordert, sich dafür einzusetzen, dass die Klassenmesszahl der Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit festgestellten Förderbedarfen unterrichtet werden, für alle Klassenstufen der allgemeinbildenden Schulen auf höchstens 15, davon höchstens 3 Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, festgeschrieben wird.

1

5

Begründung

Um der erhöhten zeitlichen Zuwendung für Schüler mit erhöhtem Förderbedarf gerecht zu werden und ebenso die Schüler ohne Förderbedarf nicht zeitlich zu vernachlässigen, ist eine Herabsetzung der Klassenmesszahlen in Schwerpunktklassen zwingend erforderlich, um allen Schülern einer solchen Klasse angemessen gemäß ihren Möglichkeiten gerecht zu werden.

10

15

Empfehlung der Antragskommission

Erledigt bei Annahme des Antrags 3.17 in der Fassung der Antragskommission.

3.23 Die GEW geht gegen die Ökonomisierung von Bildung und Erziehung vor

Empfehlung der Antragskommission

Überweisung an den Hauptvorstand

Antragsteller: LV Hessen

Vorbemerkung:

Der Antrag „Bildungsfinanzierung“ geht auf die äußeren Rahmenbedingungen für die Bildungseinrichtungen ein, die entscheidend maßgeblich dafür sind, wie gut oder schlecht der Bildungsauftrag eingelöst werden kann und wie die Arbeitsbedingungen der Beteiligten sich darstellen.

Der „Input“, wie die neoliberalen Betriebswirte und ihre Thinktanks die staatliche Finanzierung der Bildung nennen, wurde und wird von ihnen gegenüber dem „Output“ systematisch abgewertet.

Die „Output-Orientierung“ ist aber neben der strukturellen Unterfinanzierung der Bildung das zweite Standbein der Ökonomisierung von Bildungseinrichtungen.

„Der betriebswirtschaftliche Umbau des Erziehungssystems war Teil eines umfassenden Umbaus des Sozial- und Wohlfahrtsstaates unter dem Druck der „Märkte“,“ sagt beispielsweise Frank-Olaf Radtke (Die Regierungskunst der Betriebswirte, 2013).

Dieser Antrag geht deshalb auf die „inneren“ Gestaltungsbedingungen in den Bildungseinrichtungen, insbesondere von Schule ein, wie sie von der unternehmensorientierten Lobby implantiert werden. Und welche die äußeren Bedingungen, insbesondere die chronische Unterfinanzierung, noch einmal verschärfen, indem sie die politisch verursachten Defizite zum Anlass nehmen, die Bildungseinrichtungen zu ökonomisieren und zu versuchen, sie in einen Kostensenkungswettbewerb zu treiben.

Zunächst aber überziehen sie spätestens seit der Jahrtausendwende die Bildungseinrichtungen mit einem formalen System der „Verbetriebswirtschaftlichung“, unter dem die Bildungseinrichtungen und die in ihnen tätigen Menschen ächzen, wie die in Hessen veröffentlichten „Überlastungsanzeigen“ belegen.

Die Ausgangslage

Das Bildungswesen in Deutschland wird seit den 1990er-Jahren geprägt durch andauernde

1

5

10

15

20

25

30

35

40

45

Vorstöße mächtiger nationaler und internationaler Kapitalfraktionen, das Bildungswesen an privatwirtschaftlichen Strukturen auszurichten und so viel wie möglich zu privatisieren. Das betrifft und umfasst auch strategisch alle Teile des Erziehungs- und Bildungswesen von der Kita bis zur Weiterbildung. Weil diese Umbaumaßnahmen an den Hochschulen neben dem vielleicht am stärksten betroffenen Weiterbildungsbereich (mit seinen überwiegend prekären Beschäftigungsverhältnissen) bisher am weitesten gegangen sind, ist es kein Zufall, dass sich 2005 mit den vielbeachteten „Fünf Einsprüchen gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens“ sieben Professoren an die Öffentlichkeit gewandt haben.

In der GEW entwickelte sich die Kritik an den „Neuen Steuerungsmodellen“ vor allem in den Kommunen und Bundesländern seit den 90er-Jahren.

In Hessen wurde der Umbau der Landesverwaltung über die „Neue Verwaltungssteuerung“ in den „Konzern“ Land Hessen 1998 beschlossen. Ab 2003 wurden mit den beruflichen Schulen in Hessen die ersten Umsetzungsprojekte („Selbstverantwortung Plus“) analog zu den „ProReKo“-Schulen in Niedersachsen begonnen – mit Bezug auf die Lissabon-Vereinbarung. Der hessische Kultus-Staatssekretär Jacobi hat in einer Rede zu SVP im September 2003 ausdrücklich Bezug genommen auf die Vereinbarung von Lissabon im Jahr 2000, *„die europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen.“*

Hessen reihte sich damit ein in die Versuche von Niedersachsen, NRW, Schleswig-Holstein, Bremen und Hamburg, die beruflichen - und teilweise allgemeinbildenden - Schulen näher an Markt und Wettbewerb heranzuführen und so privatwirtschaftliche Strukturen im staatlichen Bildungssystem einzuführen. Der Zwischenstand in Hessen sind die „Selbstständigen Schulen“ mit „großem Budget“ (dank der gewerkschaftlichen Gegenwehr und Aufklärung eine Minderheit der Schulen), die ‚Spitze‘ sind die Selbstständigen Beruflichen Schulen mit eigener Rechtspersönlichkeit.

Es geht um einen weltweiten Bildungsmarkt, der nur auf dem Weiterbildungssektor weitgehend privatisiert ist. Der Bildungsmarkt insgesamt könnte ein riesiges neues Verwertungspotenzial für das Kapital darstellen, dessen Anla-

50

55

60

65

70

75

80

85

90

95

100

gemöglichkeiten zunehmend schrumpfen.
Eine Vielzahl von privatwirtschaftlichen Unternehmen und Lobbyorganisationen, allen voran die Bertelsmann-Stiftung, propagieren entsprechende Vorschläge. 105

Im Februar 2009 veröffentlichte die Deutsche Bank (Research), ergänzend kommentiert von der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände, eine Studie, die zum Ziel hatte: 110

- Abbau von staatlicher Verwaltung
- Einbindung privater Firmen/Einrichtungen bei der Schulverwaltung 115
- Mehr Kooperation zwischen staatlichen und privaten Trägern, Verwischung der Grenzen zwischen privat und staatlich, so dass Bildung zur allgemeinen Dienstleistung im Sinne des General Agreements on Trade in Services (GATS) gemacht und damit der Deregulierung unterworfen werden kann 120
- Mehr Public-Private-Partnerships (PPP) auch bei der Finanzierung von Bildungsprozessen 125
- Mehr IT-Einsatz in der Schule
- Mehr private Fort- und Weiterbildung.

Die hessische Landesregierung ist u. W. bisher nicht nur mit dem Austritt aus der Tarifgemeinschaft der Länder, sondern auch mit ihrer unverhohlenen privatwirtschaftlich ausgerichteten Politik zum Vorreiter in Deutschland geworden. 130

„Stärkung des eigenverantwortlichen Handelns sowie des unternehmerischen Denkens auf allen Ebenen der Verwaltung durch Personalisierung der Verantwortung, so dass die Erfüllung der Ziele und die Einhaltung der Budgets eindeutig zugeordnet werden können. Es ist unser Ziel, dass das Organisations-, Personal- und Finanzmanagement betriebswirtschaftlichen Qualitätsstandards entspricht. Hierzu gehören Zielvereinbarungen, Kosten, Leistungs- und Wirkungsrechnungen sowie Quervergleiche.“ (Auszug aus dem NVS Konzept zum Kontraktmanagement in der Hessischen Landesverwaltung vom März 2004). 135

Und für die hessische Landesregierung formulierte Staatsminister Grüttner die Ziele unverhohlen: 140

"Die Aufgabenkritik zur Konzentration der Landesverwaltung auf ihre Kernaufgaben durch Aufgabenabbau und Privatisierung wird stringent fortgeführt.“ (...) "Das Gesamtkonzept sieht den Wegfall von Aufgaben, eine eingeschränkte Aufgabenwahrnehmung, die Privati- 155

sierung und Verlagerung mit Synergieeffekten für die Landesverwaltung sowie organisatorische Veränderungen vor.“ Und als Beispiel wird genannt: "Am Standort Hünfeld wird erstmals die Privatisierung des Baus und der teilprivatisierte Betrieb einer Justizvollzugsanstalt praktiziert." (In: reform@ktiv – Die Neue Verwaltungssteuerung in Hessen, Juni 2004).

160

165

Die „neuen Steuerungsmodelle“ wurden inzwischen in unterschiedlichem Ausmaß und bei unterschiedlichem Widerstand der Betroffenen in die Bildungseinrichtungen implementiert. Die „Selbstständige Schule“, Budgetierung, Zielvereinbarungen, Qualitätsmanagement, die „Testeritis“, betriebswirtschaftliches Controlling, der Aufbau neuer „Führungs“-Strukturen in den Schulen und die Einschränkung demokratischer Mitbestimmungsmöglichkeiten sind die Umsetzungshebel, mit denen die Kolleg/innen an den Bildungseinrichtungen in allen 16 Bundesländern mehr oder weniger konfrontiert sind.

170

175

180

Die Folgen am Beispiel der Schule

Die Kollegien werden einem steigenden Druck und sich verschlechternden Arbeitsbedingungen ausgesetzt:

185

- Durch die Umwandlung von Stellen in Mittel werden die Arbeitsverhältnisse dereguliert. Nicht reguläre Arbeitsverhältnisse nehmen zu. Das Kollegium wird inhomogener. Die Qualifikation der pädagogischen Arbeitskraft tritt gegenüber dem (eingesparten) Preis in den Hintergrund. 190
- Schulleiter/innen werden Dienstvorgesetzte/r mit erheblichen Personalentscheidungsbefugnissen bei gleichzeitig geschwächtem Einfluss der Kolleg/innen (durch eine neue Schulverfassung). 195
- Das Arbeitsvolumen nimmt zu. Die Schulen bekommen weitere Aufgaben, die sie dann aus ihrem (zu knappen) Budget lösen sollen. 200
- Der Wettbewerb unter den Schulen (auch mit Privatschulen) nimmt zu. Berichtspflichten für ein Ranking der Schulen vergrößern das zu bewältigende Arbeitsvolumen. 205
- Mit der Veränderung der Rolle des Lehrers/der Lehrerin in Richtung "Gestalter für die Lernprozesse", "selbstreguliertes Lernen", "von Schülern auszufüllende Lernkorridore" verspricht man sich noch erheb- 210

liche Einsparungsreserven in Bezug auf Vertretungen, Aufsicht etc.

Die Belastung der in den Bildungseinrichtungen Beschäftigten verschlechtert nicht nur die Arbeitsverhältnisse, sondern beeinträchtigt auch den gewerkschaftlichen Kampf, die Interessenvertretung und die Mitbestimmung. 215

Die neuen Strukturen gefährden aber auch eine kritische Bildung immens, u. a. deshalb, weil sie die für Bildungsprozesse kostbare Zeit in unerhörtem Maß angreifen. 220

Die Aufgabe der GEW

225

Die GEW tritt diesen neoliberalen Modellen entgegen und unterstützt eine entsprechende Aufklärungsarbeit. Dafür soll der Beschluss zur „demokratisch verfassten Schule“ fortgeschrieben und verbreitet werden. Dazu gehört es insbesondere, gegen die Tendenz, autoritäre Schulleitungen zu installieren, Schulen betriebswirtschaftlich zu führen und die Mitbestimmungsrechte und pädagogische Freiheit der KollegInnen zu beschneiden, vorzugehen. 230

Die GEW geht zur OECD und Unternehmens-Stiftungen auf Distanz und setzt sich mit deren Rolle bei der Ökonomisierung von Bildung kritisch auseinander. Der auf dem Gewerkschaftstag in Nürnberg gefasste Beschluss, keine Zusammenarbeit mit der Bertelsmann-Stiftung zu betreiben, wird bekräftigt. 235

Die GEW macht eine Bestandsaufnahme, inwieweit die Ökonomisierung an den Bildungseinrichtungen bereits gediehen ist und veröffentlicht dazu kritische Beiträge und Beispiele, die Erfolge bei den Auseinandersetzungen zeigen. 240

Die GEW erarbeitet ein Schulungskonzept, das die skizzierten Kritikpunkte aufnimmt und mit dem das Bewusstsein unter den Mitgliedern geschärft werden kann. 245

Die GEW unterstützt und verbreitet pädagogische Ansätze, welche die Bedeutung der pädagogischen Beziehung insbesondere in den Schulen herausarbeiten. 250

Die GEW führt einen verstärkten Kampf gegen die „Testeritis“.

Die GEW lehnt PPP-Modelle der Bewirtschaftung von Schulen auch als Eingriffe in die pädagogischen Freiheiten ab. 255

3.24 Lobbyismus und Werbung in Bildungseinrichtungen – Sichtweisen, Positionen, Forderungen und Aktionsperspektiven der GEW

Antragsteller: LV Hessen

Die Sichtweisen, Positionen, Forderungen und Aktionsperspektiven der GEW im Umgang mit Lobbyismus und Werbung in Bildungseinrichtungen werden von folgenden Grundsätzen geleitet:

1. Werbung und Lobbyismus haben in unseren Bildungseinrichtungen nichts verloren.
2. Für die GEW ist es eine elementare Voraussetzung für die Erfolgsaussichten möglichst werbefreier und lobbyresistenter Bildungseinrichtungen, diese so auszustatten, dass sie ihren Auftrag erfüllen und ihre alltäglichen Bedarfe finanzieren können, ohne auf Spenden oder Sponsorengelder angewiesen zu sein.
3. Eine vertiefte Medienbildung ist eine obligatorische Querschnittsaufgabe für alle Schulformen, Schulfächer und Jahrgänge.
4. Die kritische Auseinandersetzung mit Medien und Lobbyismus muss ein Gegenstand in allen Fächern der Lehrerbildung sein.
5. Filtersoftware gegen die Werbeangriffe bei der Verwendung von Onlinezugängen für Unterrichtszwecke muss entwickelt und verbindlich eingesetzt werden.
6. Eine unabhängige Monitoringstelle, die nicht durch die Kultusministerien zugelassene Unterrichtsmaterialien, Wettbewerbe, Bewerbungsportale und ähnliche Angebote prüft und Empfehlungen über die Verwendung herausgibt, ist einzurichten.
7. Die Verantwortung darf nicht allein bei den Lehrkräften liegen, sondern muss in Form von eindeutigen Formulierungen in die Schulgesetze aufgenommen werden. Auf eine sensible und konsequente Einhaltung muss geachtet werden.
8. Die GEW organisiert auf allen Ebenen die Zusammenarbeit mit Initiativen, NGOs/wie z. B. „Lobby Control“, dem DGB und den Einzelgewerkschaften, aber auch Politikern, die unseren Positionen nahestehen, um den Wirtschaftslobbyisten entgegenzutreten mit dem Ziel, eine Gegenmacht für eine

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

In Zeile 3 wird vor "Lobbyismus" eingefügt: privatwirtschaftlichem

1 Die Zeilen 51 bis 358 werden Teil der Begründung.

5

10

15

20

25

30

35

40

45

werbe- und lobbyistenfreie Schule auf-
zubauen.

50

Dies bedeutet im Einzelnen:

Bildungseinrichtungen – ein Markt mit Er- schließungspotenzialen

55

Werbung ist ein zentraler Wirtschaftsfaktor in
unserer Gesellschaft. Börsennotierte Unterneh-
men wie Facebook, Google etc. werden hoch
gehandelt, obwohl sie ihre Dienstleistung für
Konsumenten weitgehend kostenfrei anbieten.

60

Ihr Wert an der Börse beruht allein auf den
Werbeeinnahmen und dem Handel mit nutzer-
bezogenen Daten. Ihr Geschäftsmodell beruht
auf einer beständigen Ausdehnung der Werbe-
ansprache ihrer Nutzerinnen und Nutzer. Dazu
werden durch Sammlung von Daten individu-
elle Benutzerprofile erstellt, so dass für jeden
Konsumenten ein individuelles Werbeangebot
auf sein Handy, sein Tablet oder seinen PC auf-
gespielt werden kann, sobald er sein Gerät
nutzt.

65

70

Die interessantesten Werbeansprechpartner
mit der größten Zukunftsperspektive sind Kin-
der, Jugendliche und Heranwachsende. Die
Orte, an denen man diese Gruppen nahezu
komplett (in der Sprache der Marketingagentu-
ren: „verlustfrei“) erreichen kann, sind die
Kindergärten und insbesondere Schulen, denn
diese muss jedes Kind aufgrund der bestehen-
den Schulpflicht besuchen.

75

80

Noch dazu bieten diese Bildungsinstitutionen
eine Sortierung der zukünftigen Kunden nach
Alterskohorten in Form von Jahrganggruppen
und -klassen, später sogar noch - wie durch
Pisa belegt - nach sozialer Schichtung, wenn sie
in Haupt- und Realschulen oder Gymnasien be-
ziehungsweise die entsprechenden Zweige auf-
geteilt werden. Die Versuche, Lehrerinnen und
Lehrer als Multiplikatoren der offenen und/
oder verdeckten Botschaften auf produkt- und/
oder mentalitätsbezogener Ebene zu nutzen,
sollen den werbenden und lobbyistischen An-
sinnen zusätzliche Autorität im Sinne eines
„Greenwashing“ bieten.

85

90

95

Diesen Markt gilt es zu erobern, verfügen doch
alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland
über ein geschätztes Geldvolumen von rund 5
Mrd. Euro im Jahr [1], was in der Regel auch
komplett verkonsumiert wird. Ein weiteres Ziel
beschrieb Vance Packard bereits 1957 in sei-

100

nem berühmten Buch über die Psychologie der Werbung [2]: „Die Dividende aus den in den Jugendmarkt gesteckten Investitionen besteht natürlich aus der Produkt- und Markentreue, die den späteren zuverlässigen Erwachsenenmarkt schafft.“ Zudem zeigen wissenschaftliche Untersuchungen auf, dass Werbung gegenüber Heranwachsenden um vieles wirksamer (und nachhaltiger) ist, als gegenüber Erwachsenen mit eher gefestigten Ansichten, Meinungen und Marken-/Produktbeziehungen.

105

110

Auch wenn wir bei der bereits seit Jahrzehnten bestehenden Attraktivität von Werbung gegenüber Kindern noch keine Coca Cola-, Rewe- oder Microsoft-Schule kennen, nimmt der Werbeeinfluss auf Schulen in der jüngeren Vergangenheit doch merklich zu (in Wolfsburg gibt es schon eine Volkswagen-Schule).

115

Was ist die Ursache für das dennoch eher schleichend zunehmende Ausmaß von Werbung an unseren Schulen? Es scheint so zu sein, dass, anders als z. B. bei Fußballstadien, das Bildungswesen doch einen anderen Stellenwert im Bewusstsein der Bevölkerung hat.

120

125

Noch gibt es mehrheitlich einen Konsens, dass die Bildung unserer Kinder nicht von kommerziellen Interessen einzelner Unternehmen oder auch der Wirtschaft insgesamt bestimmt werden soll. [3] Anzumerken ist allerdings, dass die Attacken auf diesen Konsens von interessierter Seite zunehmen und durchaus Erfolge mit Bestrebungen zu verzeichnen sind, „mehr Markt“ in Bildungseinrichtungen aber auch bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung von Schulen zu erreichen.

130

135

Weiterhin spielt sicherlich auch die Sichtweise des schulischen Personals eine Rolle. Bisher kann man davon ausgehen, dass die große Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer Werbung in den Schulen kritisch gegenübersteht. Allerdings sind auch hier Aufweichungsercheinungen unübersehbar: Durch die wachsende Durchdringung unseres Alltags mit Werbung wächst allgemein die Bereitschaft, Werbung zu akzeptieren.

140

145

Außerdem ist das Finanzieren, Einrichten und Betreiben einer Schule ein ausgesprochen schwieriges Feld, das sich eben nicht mal so wie die Einrichtung einer McDonald's Filiale organisieren lässt. Das staatliche Schulwesen wird aus öffentlichen Kassen finanziert – weshalb sollte man diese Mittel aus dem Etat einer Privatfirma aufbringen? Da es aber gilt, in

150

155

Bildungseinrichtungen Fuß zu fassen, müssen andere Wege beschritten werden. Dabei hilft eines beim Einstieg in diesen Markt: Die öffentlichen Bildungseinrichtungen sind chronisch unterfinanziert.

160

Das ermöglicht der Wirtschaft und ihr nahestehenden Stiftungen und Vereinen, in die Rolle des Wohltäters zu schlüpfen: Sponsoring gilt als durchaus ehrenvoll und kommt häufig im Gewand der Uneigennützigkeit daher. Dass der Sponsor dabei schulöffentlich erwähnt werden möchte, ist nicht verwunderlich, da kaum ein kommerzieller Sponsor aus rein altruistischen Motiven spendet.

165

Deshalb ist es für die GEW eine elementare Voraussetzung für die Erfolgsaussichten möglichst werbefreier und lobbyresistenter Bildungseinrichtungen, diese so auszustatten, dass sie ihren Auftrag erfüllen und ihre alltäglichen Bedarfe finanzieren können, ohne auf Spenden oder Sponsorengelder angewiesen zu sein.

170

175

Werbung und Lobbyismus [4]

180

Schulen sind der Aufklärung und nicht der Verklärung verpflichtet. Da Kinder und Jugendliche im Umgang mit Meinungen vergleichsweise unerfahren sind, müssen die ihnen vorgetragenen Standpunkte behutsam ausgewählt werden. Die Umworbene können sich unterrichtlich eingebetteten „Werbeveranstaltungen“ aufgrund des schulischen Pflichtcharakters schließlich nicht entziehen. Schülerinnen und Schüler wissen den im Unterrichtskontext vermittelten Eindruck von Seriosität und Neutralität externer Experten nicht in jedem Einzelfall zu enttarnen. Schon deshalb müssen sie vor externen Sachverständigen, denen mit ihrer Einbeziehung in den Pflichtschulkontext eine hohe Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird, geschützt werden. Lernprozesse sind erfahrungsgemäß nur dann erfolgreich, wenn Argumente sachlogisch generiert, analysiert und reflektiert werden. Auf kritische Reflexion zielen die Aktivitäten von Werbetreibenden aber gerade nicht.

185

190

195

200

Die Übernahme des Unterrichts durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Privatunternehmen mit eigenen Unterrichtsmaterialien hat weitreichende Konsequenzen für die öffentliche Wahrnehmung des Lehrerberufs, erfährt die professionsbezogene Ausbildung mit

205

dieser Form der „Öffnung von Schule“ doch einen nachhaltigen Reputationsverlust. Das auf Allgemeinbildung zielende Schulwesen wird durch diese schleichende Privatisierung zu einem Handlungsfeld degradiert, in dem Unternehmensrepräsentanten frei von curricularen Vorgaben agieren können. Damit wird kein Verhältnis unter Gleichen geschaffen, wie es die Begriffe Bildungs- und Lernpartnerschaft suggerieren, sondern ein Ungleichgewicht gefördert, das sich in finanziellen und inhaltlichen Abhängigkeiten niederschlägt.

Die frappierende Schiefelage zwischen Schulen als staatlichen Institutionen einerseits und privatwirtschaftlichen Akteuren andererseits geht zu Lasten solcher Interessengruppen, die nicht über die nötigen finanziellen und personellen Ressourcen für schulische Lobbyarbeit verfügen – wie z. B. Wohlfahrts- und Umweltverbände, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch Gewerkschaften oder klassische Nichtregierungsorganisationen.

Die meisten von Firmen und wirtschaftsnahen Vereinen und Stiftungen eingebrachten Unterrichtsmaterialien gefährden die eigenständige Urteilsbildung und die Ausbildung von Kritikfähigkeit. Sie unterminieren damit den Beutelsbacher Konsens, in dem 1976 mit dem Überwältigungsverbot, dem Kontroversitätsgebot und der Schülerorientierung drei Grundprinzipien der sozialwissenschaftlichen Bildung festgeschrieben wurden. Es ist nicht einzusehen, dass Schulbücher in beinahe allen Bundesländern einem engmaschigen Prüfverfahren unterliegen, die Unterrichtsmaterialien privater Content-Anbieter hingegen nicht. Dies stellt bis heute eine nicht zu rechtfertigende Zweiklassenbehandlung dar. Es ist an der Zeit, dass die bildungspolitischen Entscheidungsträger den schulischen Allgemeinbildungsauftrag nicht länger privatwirtschaftlichen Interessen opfern, sondern die Schultore für dubiose Akteure schließen. Andernfalls drohen Schulen endgültig zu „Werbepattformen“ zu verkommen.

Zusätzlich entsteht auch durch die zunehmend neoliberalen Ansätze der Vermessung, Testung und der Rankings von Schulen und Bildungseinrichtungen ein milliardenschwerer Markt, auf dem sich sowohl Einzelunternehmen (z. B. in der Digitalisierung) aber auch Stiftungen als vermeintlich zivilgesellschaftliche Akteure zu

positionieren versuchen. Am Beispiel konzernnaher Stiftungen wie Bertelsmann, Robert Bosch, Telekom, Vodafone, Heraeus usw. ist eine Parallelisierung von Stiftungs- und Konzerninteressen zu beobachten, die bestimmte Sichtweisen, Haltungen und Einstellungen in Schule und Bildung zu etablieren suchen (z.B. Selbstständige Schulen, Führungsmentalität von Schulleitungen und ökonomische Effizienzstrategien).[5]

Welche Ziele verfolgt die GEW, welche Forderungen sind zu stellen?

Werbung und Lobbyismus haben in unseren Bildungseinrichtungen nichts verloren – diese Position ist Maßstab unserer Forderungen und Aktivitäten. Sie führt zu Diskussionen an den Bildungseinrichtungen, sie ist die Grundlage dafür, den Kolleginnen und Kollegen den Rücken zu stärken, die sich gegen die Ökonomisierungstendenzen wenden.

Ein besonderes Augenmerk muss dabei in nächster Zeit auf die neuen Medien gelegt werden: Die flächendeckend geplante Einführung von individuellen Tablet-PC für jeden Schüler öffnet Tür und Tor für die Erschließung weiterer Konsumentenschichten durch individualisierte Werbung. WhatsApp, Facebook, Amazon, Microsoft, Apple etc. stehen längst in den Startlöchern.

Deshalb ist zu fordern, dass Filtersoftware gegen die Werbeangriffe entwickelt und verbindlich eingesetzt wird. Da es jedoch kaum möglich sein wird, letztendlich private und schulische Nutzung der Geräte zu trennen und so wenig Chancen bestehen, Verbote über den Unterrichtsbereich hinaus durchzusetzen, ist eine vertiefte Medienbildung als obligatorische Querschnittsaufgabe für alle Schulformen, Schulfächer und alle Jahrgänge eine zentrale Forderung.

Damit diese Querschnittsaufgabe auch geleistet werden kann, muss die kritische Auseinandersetzung mit Medien und Lobbyismus ein Gegenstand in allen Fächern der Lehrerbildung sein. Zugleich darf die alleinige Aufgabe als „Gatekeeper“ nicht in die Verantwortung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer abgewälzt werden, sondern muss in Form von eindeutigen Formulierungen in die Schulgesetze aufgenommen werden. Auf eine sensible und konsequente Einhaltung muss geachtet werden.

Zur Unterstützung der Lehrkräfte ist eine unabhängige Monitoringstelle einzurichten, die nicht durch die Kultusministerien zugelassene Unterrichtsmaterialien, Wettbewerbe, Bewerbungsportale und ähnliche Angebote prüft und Empfehlungen über die Verwendung herausgibt.

320

325

Die GEW wird dieses Thema immer wieder zur Grundlage von öffentlichen Erklärungen, Protest- und Diskussionsveranstaltungen sowie von Fortbildungen machen. Positive Beispiele, wo Einzelpersonen oder Kollegien Werbe- und Lobbyattacken abwehren konnten, sollen aufgegriffen und publiziert werden. Der Druck auf die Verantwortlichen auf der politischen Ebene muss organisiert werden. Dass das erfolgreich sein kann, zeigt z. B. eine Formulierung in der aktuellen Novelle des Hessischen Schulgesetzes, wo eindeutig formuliert wird: „Werbung ist in der Schule unzulässig.“ Allerdings folgt die Relativierung auf den Fuß, wenn es weiter heißt: „Ausnahmen für Sponsoring kann das Kultusministerium im Rahmen geltender Vorschriften dann zulassen, wenn eine Beeinflussung sowie der Anschein einer Einflussnahme auf Schule und Unterricht ausgeschlossen ist und das Sponsoring nicht im Widerspruch zu den Bildungs- und Erziehungszielen nach diesem Gesetz steht.“[6]

330

335

340

345

Aus dieser Formulierung stellt sich die Frage: Wer stellt in diesem Fall die „Beeinflussung“ sowie den „Anschein einer Einflussnahme“ fest? Hier müsste die bereits oben beschriebene, unabhängige Monitoringstelle zur Verfügung stehen. Dann hätten die Kolleginnen und Kollegen in den Bildungseinrichtungen eine wirkungsvolle Hilfe und Unterstützung in der Auseinandersetzung mit Werbung in der Schule.

350

355

360

Anmerkungen

1. „Taschengeld, Sparguthaben, Geldgeschenke: Einer Konsumstudie zufolge verfügen Kinder in Deutschland über knapp fünf Milliarden Euro pro Jahr. Unternehmen wittern das große Geschäft. Kinder in Deutschland haben so viel Geld wie nie“, Welt digital, veröffentlicht am 06.08.201.
2. Vance Packard „The Hidden Persuaders“, 1957, Übersetzung: „Die geheimen Verführ-

365

370

- er“, 1969, Frankfurt, S.117.
3. Beispiele: Der Beutelsbacher Konsens (siehe im Text weiter unten), aber auch Formulierungen in Schulgesetzen bzw. Erlassen verschiedener Kultusministerien. 375
 4. Der folgende Abschnitt wurde - mit kleinen Änderungen - einem Artikel von Prof. Dr. Tim Engartner „Werbung in der Schule – Wie Unternehmen um Schülerinnen und Schüler buhlen“ in der b&w der GEW Baden-Württemberg bzw. der HLZ der GEW Hessen entlehnt. 380
 5. Siehe z.B. „Bildung ist ihr Geschäft“ in: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/bertelsmannstiftung-bildung-ist-ihr-geschaeft/14700072.html>. 385
 6. § 3 Abs.15 Hessisches Schulgesetz in der Entwurfsfassung vom Oktober 2016.

3.25 Kompetenzorientierung

Empfehlung der Antragskommission

Antragsteller: BFGA Gesamtschulen

Nichtbefassung

Die GEW fordert die Rückführung der Können-Schule mit sog. Kompetenzorientierung didaktischen Out-Put-Strukturen in die Bildungsschule mit begründetem didaktischen In-Put.

1

5

Begründung

Kompetenzorientierung stellt die Reduzierung auf einen Out-Put dar, der seinen Wert nicht in der Entwicklung von Orientierungs- und Deutungsmöglichkeiten der jungen Menschen sieht, sondern verkürzt auf eine schematische Verwertbarkeit ausgerichtet ist. Die Reduzierung von Schulleistungen auf ein bloßes methodisch gewonnenes Können-Können schließt eine subjektive Lebensorientierung und -deutung bei den jungen Menschen aus. Der Aspekt der Bildung ist so auf den kurzfristig verwertbaren Begriff der Aus-Bildung beschränkt.

10

15

Die GEW fordert deshalb den regiden, verkürzten out-put-orientierten Ansatz auf Bildungszusammenhänge zu korrigieren, die von einer bewussten In-Put-Eingabe zu individuellen Handlungs-, Entscheidungs- und Problemlösungsmöglichkeiten der jungen Menschen herausfordert, und die sich zu einem individuellen Fundus für die Lebensgestaltung der jungen Menschen entwickeln können.

20

25

3.26 Bildung in der digitalen Welt

Antragsteller: Hauptvorstand

Die sogenannte 4. Industrielle Revolution lässt deutliche Umwälzungen in der Gesellschaft im Allgemeinen und der Arbeitswelt im Besonderen erwarten. Die GEW stellt sich den Risiken und Chancen dieser Entwicklung einer Automatisierung der Gesellschaft durch Algorithmen und künstliche Intelligenz, sie stellt Bedingungen für ein zukunftsfähiges Bildungswesen und die Sicherung von Freiheit und Demokratie auf. Sie arbeitet auch über den Gewerkschaftstag 2017 hinaus dauerhaft an der Gestaltung der Arbeits- und Lebensbedingungen im Zeichen der Digitalisierung. Zentrale Prinzipien dieser Arbeit sind Inklusion, Chancengleichheit und Gerechtigkeit, gute Lern- und Arbeitsbedingungen, Mitbestimmung und Beteiligung, Qualität der Bildung, Erhalt der öffentlichen Bildung sowie die Sicherheit und das Wohlbefinden von Lernenden und Lehrenden.

Die GEW beteiligt sich an dem gewerkschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs über die Chancen und Risiken der zunehmenden Digitalisierung der Arbeits- und Lebenswelt mit dem Ziel der Gestaltung der neu entstehenden Strukturen im Sinne verbesserter Arbeits- und Lebensbedingungen für alle. Hierbei arbeitet sie mit den anderen DGB-Gewerkschaften zusammen. Die GEW setzt sich mit den Entwicklungen der digitalen Technologie und ihren möglichen Konsequenzen für alle Bereiche des Bildungswesens auseinander, betrachtet sie als interessen geleiteten Prozess, der gewerkschaftlich gestaltet werden muss, sensibilisiert und mobilisiert ihre Mitglieder für die Nutzung von Gestaltungsmöglichkeiten und qualifiziert sie für die inhaltliche Auseinandersetzung mit den entsprechenden Problemfeldern. Die GEW wird dieses Thema dauerhaft begleiten und Arbeits- und Diskussionsprozesse innerhalb der Organisation dazu initiieren.

1. Veränderung der Arbeit und der Arbeitsbedingungen

Die rasante Entwicklung der digitalen Medien und ihres Einsatzes in der Arbeitswelt bietet Chancen und auch Risiken. Sie können einerseits Arbeitsabläufe vereinfachen, die Kommunikationsmöglichkeiten erweitern und von monotonen Routinen und körperlich belastenden

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

1 Der erste Spiegelpunkt von Zeile 77 bis 79 wird mit dem dritten Spiegelpunkt von Zeile 87 bis 91 getauscht.

5 In Zeile 92 wird eingefügt:

- Die GEW stellt sich Tendenzen, das Arbeitszeitgesetz aufzuweichen, entgegen.
- Die GEW informiert ihre Mitglieder über die gesundheitlichen Risiken von ständiger Erreichbarkeit und der intensiven Nutzung von Smartphones sowie über die Gefahren digitaler Kommunikation ohne Trennung zwischen der privaten und der dienstlichen Sphäre.
- Die GEW unterstützt Personal- und Betriebsräte beim Abschluss von regionalen Vereinbarungen sowie von Betriebs- und Dienstvereinbarungen, die
 - beschäftigtenfreundliche Nutzungsmodalitäten, einschließlich einer möglichst häufigen Freiwilligkeit der Nutzung, der Einschränkung der Erreichbarkeitszeiten sowie einem angemessenen Korridor für Antworten, d.h. einem Korridor für Antworten, der einerseits die persönliche Zeitsouveränität schützt und andererseits die Zusammenarbeit fördert, und
 - Schutzbestimmungen für die Beschäftigten beinhalten.

In Zeile 148 wird nach "Unterrichtstechnologien" eingefügt:
sowie staatlich betriebener Lernportale

35

Nach Zeile 158 wird eingefügt:

- die Umsetzung des Prinzips "dienstliche Tätigkeit – dienstliches Arbeitsmittel" im Tarifvertrag der Länder und weiteren Tarifverträgen entsprechend der Manteltarifverträge der Metall- und Elektroindustrie.

40

Nach Zeile 270 wird eingefügt:

- Die GEW klärt ihre Mitglieder über den vielfältigen rechtlichen Rahmen und die persönlichen Haftungsrisiken der digitalen Kommunikation und Datenweitergabe auf, insbesondere bei der nicht erkennbaren Datenweitergabe.

50

Tätigkeiten entlasten. Andererseits bergen sie die Gefahr der extremen Flexibilisierung und Entgrenzung der Arbeit, der Schwächung kollektiver Strukturen sowie der Vernichtung von Arbeitsplätzen in sich.

55

Durch die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt werden nicht nur Industriezweige und Produktionsweisen verändert, sondern auch Tätigkeiten in der Verwaltung, der Pflege und der Dienstleistung. Diese Branchen sind eher weiblich geprägt. Es besteht die Gefahr, dass die Tätigkeiten innerhalb von Dienstleistung und Daseinsvorsorge im Zuge der Digitalisierung weiter abgewertet werden und sich die Lohnbenachteiligung aufgrund des Geschlechts verschärft. Zudem sind Flexibilität, Arbeitszeitausweitung, Arbeitsverdichtung, Entgrenzung und Multitasking Probleme, die im Erziehungs- und Bildungsbereich überdurchschnittlich häufig auftreten und durch den Einsatz digitaler Technologien verstärkt werden können. Diesen Entwicklungen wird die GEW entschieden entgegenzutreten.

60

65

70

Forderungen:

- Es sind Strategien zu entwickeln, die einer Arbeitsverdichtung und einer Entgrenzung der Arbeit entgegenwirken.
- Es werden Studien initiiert, die die Auswirkungen der digitalen Entwicklung auf die Geschlechterverhältnisse in der Arbeitswelt sowie auf die Arbeitsbedingungen speziell im Bildungsbereich erforschen. Die Entstehung neuer Ungleichheiten ist besonders zu beachten.
- Die sozialen Auswirkungen der Entwicklung sind im Blick zu behalten und durch sozialpolitische Maßnahmen abzufedern. Es darf im Zuge der digitalen Entwicklung nicht zur Verschärfung sozialer Spaltungen kommen.

80

85

90

Die Digitalisierung der Verwaltung bedeutet unter Umständen die Verlagerung sensibler Daten auf externe Server sowie Mehrarbeit durch die Anlage digitaler Datensätze. Die GEW wendet sich entschieden gegen die Nutzung zentral gesammelter persönlicher Daten zur Verhaltenskontrolle, in der sie einen Verstoß gegen die Menschenrechte und eine Verletzung demokratischer Prinzipien erkennt. Um Missbrauch und einem möglichen technizistischen, utilitaristischen und rein effizienzorientierten Zugang zu Bildung und Beschäftigung

95

100

- Die GEW macht ihren Mitgliedern deutlich, welche Auswirkungen eine dienstliche Nutzung privater Geräte hat, indem der Datenschutz Einschränkungen der persönlichen Nutzung und der Nutzungsmöglichkeiten erfordert.

In Zeile 394 wird gestrichen:
(z.B. Web 2.0, Arbeit 4.0)

In Zeile 435 wird "digitale" ersetzt durch:
die Vermittlung digitaler

Nach Zeile 479 wird als neuer Absatz eingefügt:
Der Hauptvorstand prüft die Einrichtung einer Arbeitsgruppe zur Digitalisierung im Bildungsbereich.

Damit erlegt ist:
Antrag 3.28

Dadurch wird Material hierzu:
Antrag 3.27

vorzubeugen, fordert die GEW, dass technische Innovationen Werte und Grundrechte widerspiegeln und sowohl den Individuen Mitentscheidungsmöglichkeiten als auch den Personalvertretungen Mitbestimmungsrechte eingeräumt werden.

105

110

Die Digitalisierung von Lernen und Unterricht ist zudem teilweise mit erheblichen technischen und zeitlichen Belastungen verbunden, zum Beispiel durch Ausstattungs- und Wartungsprobleme, die Einarbeitung in neue Unterrichtstechnologien (z. B. Tablets, Kommunikations- und Lernplattformen, Social Media, Whiteboards), das Erschließen von digitalen Bildungsmedien (z. B. Digitale Schulbücher, „Open Educational Resources“) oder auch die Verlagerung von Verantwortlichkeiten im Zuge der digitalen Dokumentation von Leistungen (z. B. Leistungsbewertung, Tests, Vergleichsarbeiten).

115

120

125

Die GEW fordert in diesem Zusammenhang:

- die verlässliche Ausstattung der Bildungseinrichtungen mit einer digitalen Infrastruktur, die den Anforderungen ausreichender Datensicherheit genügt. 130
- einen strengen Datenschutz in allen Bereichen der Bildung. Die Bildungseinrichtungen brauchen Rechtssicherheit im Umgang mit sensiblen Daten. 135
- die personelle und zeitliche Aufstockung der Verwaltung. Eine weitere Belastung von Lehrkräften und allen anderen pädagogischen Fachkräften durch zusätzliche Verwaltungsaufgaben, wie sie durch die geforderte Anlage elektronischer Akten entsteht, ist nicht hinnehmbar. 140
- eine umfassende Mitbestimmung im Hinblick auf gespeicherte Daten und die Beachtung der Privatsphäre wie auch im Hinblick auf die Einführung digitaler Arbeits- und Unterrichtstechnologien. 145
- bedarfsgerechte Fortbildungsangebote und -zeiten, fest eingeplante „Systemzeiten“, damit die Beschäftigten sich mit neuen Technologien vertraut machen können, sowie Entlastung für Mehrarbeiten im Zusammenhang mit der digitalen Dokumentation von Leistungen. 150
- bedarfsgerechte und ergonomisch gestaltete Computerarbeitsplätze für Lehrende und Lernende an Bildungseinrichtungen. 155

- Die GEW fordert dass die Wartung und Administration der digitalen Infrastruktur durch die Träger der Bildungseinrichtungen sichergestellt wird. 160

2. Bildungspolitische Konsequenzen

Digitale Medien sind aus dem Alltag der Menschen in unserer Gesellschaft nicht mehr wegzudenken. Sie spielen eine bedeutende Rolle in ihrer Entwicklung, ihrer Kommunikation sowie ihrer Kultur und sind so zu einem wichtigen Sozialisationsfaktor geworden. 165
170

Die Kehrseite der hohen Bedeutung neuer Technologien sind zunehmende Risiken, wie etwa Cyber-Kriminalität und -Mobbing, jugendgefährdende Inhalte, Überwachung, Datenraub und nicht zuletzt die Gefährdung von Arbeitsplätzen. Insofern müssen die Bildungseinrichtungen mit digitalen Medien verantwortungsvoll umgehen und sie verstärkt in den Unterricht einbeziehen. 175
180

Deshalb fordert die GEW einen differenzierten Diskurs über die Ausgestaltung der Bildung in der digitalen Welt unter systematischer und kontinuierlicher Einbeziehung der Pädagogischen Fachkräfte und ihrer Gewerkschaften und Verbände. Die Digitalisierung von Bildungseinrichtungen hat weitreichende Folgen sowohl auf die Didaktik, die Lernarrangements, die Bildungspläne als auch auf die Lern- und Arbeitsbedingungen. 185
190

Die GEW sieht den **Erwerb digitaler Kompetenzen im Kontext umfassender Medienbildung**. Digitale Medien müssen sinnvoll in den Gesamtkontext des Bildungsprogramms und der Unterrichtskonzepte eingebunden werden, wenn sie eine positive Wirkung entfalten sollen. Zu einer umfassenden Medienbildung gehören alte wie neue Medien gleichermaßen. Digitale Medien entfalten nur dann eine positive Wirkung auf die Bildungsbiographie, wenn bei den Lernenden gute analoge Fähigkeiten vorhanden sind. 195
200

Die GEW fordert: 205

- Das Primat der Pädagogik vor der Technologie. Digitale Medien sind ein Mittel zum Zweck und kein Selbstzweck
- Der Einsatz digitaler Medien muss die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im Blick behalten. Vor allem junge Kinder sind auf Bewegung und das taktile Begreifen der 210

- Dinge angewiesen. Der Umgang mit digitalen Medien kann spielerisch und erkundend erfolgen. Er sollte aber stets kindgemäß sein und die Bewegungsbedürfnisse der jungen Kinder berücksichtigen. 215
- Die kompetente Nutzung digitaler Medien fußt auf guten analogen Kenntnissen (Lesen, Schreiben, Rechnen). Deshalb hat die sichere Vermittlung einer Grundbildung in den Kulturtechniken vor allem in der Grundschule absoluten Vorrang vor der Vermittlung digitaler Kenntnisse. 220
 - Die Wirkung digitaler Medien auf junge Menschen mit sozial-emotionalen Problemen und Lernbeeinträchtigungen sind besonders zu bedenken. Hier brauchen die Bildungseinrichtungen zum einen Fortbildungen, Unterstützung durch die Jugendhilfe sowie entsprechende Handreichungen. Zum anderen sind Strategien und Konzepte zu entwickeln, wie Zugangsbarrieren (sozialer, sprachlicher, pädagogischer u. a. Art) abgebaut sowie Zugangs- und Beteiligungsmöglichkeiten ausgebaut werden können. 225
230
 - Den Risiken von Computersucht und kommunikativer Verarmung durch exzessiven Gebrauch digitaler Medien ist sowohl durch systematisierte und intensivierete Forschung als auch durch Unterstützungsangebote für Bildungseinrichtungen (z.B. durch Fortbildung und pädagogische Konzepte) Rechnung zu tragen. 240
 - Die Pädagog*innen müssen darin unterstützt werden, digitale Medien sinnvoll für die Informationsbeschaffung, die Produktion von Medien, die Differenzierung und methodische Anreicherung des Unterrichts zu nutzen. Hierzu bedarf es einer medienpädagogischen Grundqualifizierung in der Ausbildung sowie intensiver Fortbildung und der entsprechenden Freiräume für die Erprobung und Implementierung neuer Unterrichtsformen. 245
250
 - Der verantwortungsvolle Umgang mit den sozialen Netzwerken sollte in der Schule vermittelt werden. Deshalb ist ein striktes Verbot der Nutzung nicht angebracht, Vielmehr brauchen die Schulen hier sowohl Rechtssicherheit als auch Konzepte zur Nutzung der sozialen Netzwerke sowie zum Schutz vor Gefährdungen wie politische Radikalisierung, Datenmissbrauch, Überwachung, Cybermobbing etc. 260
265

- Die Bildungseinrichtungen und die dort Beschäftigten brauchen Rechtssicherheit im Umgang mit dem Urheberrecht und dem Datenschutz. 270
- Bei der Einführung und Anwendung neuer Technologien und digitaler Konzepte sind die Mitbestimmungsrechte der Personalvertretung zu berücksichtigen. 275

Eine zunehmende **Kommerzialisierung und Ökonomisierung** der Bildung durch die Digitalindustrie wie auch durch private Anbieter digitaler Bildungsmedien ist abzuwenden: 280

Die GEW fordert

- die öffentliche Finanzierung der digitalen Ausstattung in Bezug auf Hard- und Software von Bildungseinrichtungen. 285
- Umsetzung des Prinzips der Lehrmittelfreiheit 285
- Richtlinien für Public Private Partnerships und Lernpartnerschaften, die die Bildungseinrichtungen vor Einflussnahme durch Großkonzerne schützen und sowohl die pädagogische Autonomie von Bildungseinrichtungen und Lehrenden, den Bildungsauftrag wie auch das Neutralitätsgebot von Bildungseinrichtungen schützen („Apple-Lehrer_innen“, Abhängigkeit von Geräten und Programmen bestimmter Anbieter, Einsatz lobbyistischer Unterrichtsmaterialien, Schulen als Werbeträger ...). 290
- Bezogen auf „Open Educational Resources“ (OER) und (digitale) Unterrichtsmaterialien privater Anbieter fordert die GEW ein Mindestmaß an Verantwortung für Qualität und Transparenz. Schulische Bildungsinhalte unterliegen der öffentlichen Verantwortung. Für die Qualität der bereitgestellten Inhalte sind Prüfkriterien sowie Orientierungshilfen für Schulen und Lehrkräfte zu entwickeln. 300
- Die GEW wendet sich gegen das Prinzip des „bring-your-own-device“ 310

Dies bedeutet: Die GEW tritt für eine öffentlich finanzierte digitale Infrastruktur ein. Hier stehen die Träger der Bildungseinrichtungen in der Verantwortung, eine angemessene Ausstattung einschließlich der räumlichen Voraussetzungen vorzuhalten. Die zu beschaffende Technik sollte aus fairer Produktion und fairem Handel stammen. Länder und Kommunen müssen sich ihrer 315
320

Verantwortung für eine adäquate Ausstattung der Schulen u. a. auch für IT-Unterstützungspersonal stellen und dürfen nicht wegen der aus der Weimarer Reichsverfassung stammenden nach wie vor geltenden Trennung in „äußere“ (Kommunen) und „innere“ (Länder) Schulangelegenheiten ihre jeweiligen Zuständigkeiten zurückweisen. 325

Der Einfluss von Digitalindustrie, Privatwirtschaft und Lobbyisten auf Bildungspläne und den Fächerkanon ist einzudämmen. Bildungspläne und Fächerangebote sind demokratisch zu beschließen und mit den Interessenverbänden der Pädagog*innen abzustimmen. 330
335

- Forderungen der Digitalindustrie nach der Einführung neuer Pflichtfächer oder bestimmter Bildungsinhalte sind entschieden abzulehnen. 335
- Bildungspläne sind so zu gestalten, dass sie der Bildung mündiger und verantwortungsbewusster Bürger_innen dienen. Dazu gehört ein kritisch-konstruktiver Umgang mit digitalen Medien und Tools und nicht bloß der Erwerb technischer, informatischer und wirtschaftlich verwertbarer Fertigkeiten. 340
345

Bedingungen in der Beruflichen Bildung

Wegen ihrer Nähe zum Beschäftigungssystem und als Partner in der dualen Berufsausbildung sind die berufsbildenden Schulen vom technologischen und wirtschaftlichen Wandel durch die Digitalisierung besonders und in unmittelbarer Art und Weise berührt. Bei der Vorbereitung auf die Anforderungen der Arbeitswelt von heute und morgen sind die damit verbundenen Entwicklungen, wie Internet der Dinge, Industrie 4.0, Wissensmanagement, smartes Handwerk, digitales Bauen, eCommerce, smarte Landwirtschaft oder eHealth zu berücksichtigen und die berufsbildenden Schulen technisch und professionell hierzu in die Lage zu versetzen. 350
355
360

365

Forderungen:

- Die Berufsbildenden Schulen sind in die Lage zu versetzen, Konzepte der Lernortkooperationen mit den Betrieben anzupassen und fortzuschreiben. 370
- Entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote sind bereitzuhalten.
- Speziell in der Beruflichen Bildung ist zudem die Förderung einer berufsbezogenen

- nen Medienkompetenz als Teil der beruflichen Handlungskompetenz von besonderer Bedeutung. 375
- Hinsichtlich Bildung und Qualifizierung für die digitalisierte Arbeits- und Berufswelt ist zu beachten, dass Berufsschullehrer/innen und Auszubildende zusätzliche Qualifikationen und Fertigkeiten nur erwerben können, wenn an anderer Stelle Kompensationen (z. B: Wegfall oder Verringerung) des Erwerbs von Qualifikationen und Fertigkeiten entstehen! 380
385

Bedingungen in der Weiterbildung

Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen ist vom Wandel durch Digitalisierung besonders betroffen; sie vermittelt die benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten und bereitet u. a. auf die anstehenden bzw. schon begonnenen Umwälzungen (z. B. Web 2.0, Arbeit 4.0) vor. 390

395

Forderungen:

- Die Einrichtungen der Weiterbildung sind in die Lage zu versetzen, Konzepte zur Bewältigung der digitalisierten Arbeits-, Berufs- und Lebenswelt (Digitalisierung) zu entwickeln und umzusetzen. 400
- Entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote sind zu entwickeln und bereitzuhalten. Sie müssen über die unmittelbar die Arbeit bzw. den Beruf betreffenden Qualifizierungen hinausgehen und die Reflexion der sich verändernden digitalisierten Gesellschaft einbeziehen. 405
- Speziell in der Weiterbildung ist zudem die Förderung einer erwachsenenzentrierten Medienkompetenz als Teil der Handlungskompetenz von besonderer Bedeutung. 410
- Konzepte zur Förderung Geringqualifizierter sind zu entwickeln und umzusetzen, um gesellschaftliche Teilhabe zu vermitteln. 415

3. Aus- und Fortbildung von Beschäftigten im Bildungsbereich

Um Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf das Leben und Arbeiten in einer digitalisierten Welt vorzubereiten und ihnen Möglichkeiten der selbstbestimmten und urteilssicheren Nutzung wie auch der kritischen Reflexion der Chancen und Risiken digitaler Medien zu ermöglichen, müssen die Pädagoginnen und Pädagogen umfassend aus- und fortgebildet werden. Medienpädagogik muss daher curri- 420
425

cular und als Querschnittsthema nicht nur an Schulen selbst, sondern auch in allen Phasen der Lehrer*innenbildung verbindlich verankert werden. 430

Forderungen:

- Medienbildung und digitale Kenntnisse sind eine Querschnittsaufgabe in allen Phasen der Lehrer_innenbildung. Sie sind in die Fachdidaktiken als Möglichkeiten der Methodenvielfalt und der Differenzierung von Unterrichtsinhalten zu implementieren. Sie sind in Zusammenhang mit entwicklungs- und lernpsychologischen wie auch sozialwissenschaftlichen (z. B. politischen, ökonomischen, rechtlichen, ethischen) Grundlagen, und nicht zuletzt im Kontext medienerzieherischer Erkenntnisse zu vermitteln. 435 440 445
- Die Ausbildung von Lehrkräften und aller pädagogischen Fachkräfte muss die Vermittlung informatischer Grundkenntnisse ebenso enthalten wie eine medienpädagogische Grundqualifikation im Sinne einer umfassenden Medienbildung. 450
- Die digitale Entwicklung muss auch Gegenstand der Bildungswissenschaften sein, denn die Bildungswissenschaften stellen Reflexionshintergründe und kritische Diskurse über gesellschaftliche Entwicklungen bereit. 455
- Die Lehrenden sind in die Lage zu versetzen, digitale Medien in ihrem jeweiligen Fachunterricht professionell und didaktisch sinnvoll zu nutzen sowie gemäß dem Bildungs- und Erziehungsauftrag inhaltlich reflektieren können. 460 465
- Aufgrund der fortlaufenden Weiterentwicklung der digitalen Technologie und ihrer Anwendung benötigen pädagogische Fachkräfte verlässliche Angebote der Fort- und Weiterbildung. 470
- Die Aus- und Fortbildungsangebote sollen insbesondere vermitteln, wie ein inklusiver, binnendifferenzierender und individualisierender Unterricht gestaltet werden kann. Die Möglichkeiten digitaler Technologien zur Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen sind Ausbildungsgegenstand in den sonderpädagogischen Studien und Fortbildungsangebote. 475

3.27 Digitalisierung

Empfehlung der Antragskommission

Antragsteller: BFGA Gesamtschulen

Material zu Antrag 3.26.

Es ist unbestritten, dass Schüler den Umgang mit den sogenannten neuen Medien in weiten Teilen selbstständig erlernen. Das betrifft die Nutzung von Smartphones, Tablets oder auch PCs und das meist schneller als ihre Eltern. So die weit verbreitete Meinung. Schaut man genauer hin, wird das Bild schon differenzierter. Einschalten, fotografieren, downloaden, chatten, ... aber ist das alles? Natürlich nicht. Sollen die neuen Medien in den Schulalltag integriert werden? Ja.

1
5
10

Wichtig sind schnelle Studien, Konferenzen, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen.

- zu Einsatzmöglichkeiten und Sinnhaftigkeit des Einsatzes, das schließt curriculare Veränderungen mit ein, aber auch den erhofften Mehrwert für die Bildung. 15
- Finanzierung der Technik, der Wartung und Nachfolgekosten (Menschen und Maschinen), Ökobilanz der Medien 20
- Erfahrungen - Erfolge und Probleme - auswerten
- menschliche und technische Lernbegleiter
- Erstellung von Inhalten und der Aktualisierung 25
- Einfluss der Medien auf Erstellung und Durchführung von Klassenarbeiten, Klausuren und Prüfungen.
- systematische und ständige Qualifizierung der Lehrer aller Fächer 30
- kurzfristige Modellversuche und Auswertung derselben
- Vereinbarkeit von Datenschutz und des Einsatzes personalisierter Software 35
- Ausbau von Angeboten, die weitgehend frei von digitalen Geräten sind

3.28 Digitale Kommunikation und (Schul-) Verwaltung: Möglichkeiten nutzen – Risiken benennen und einschränken – Beschäftigte schützen

Empfehlung der Antragskommission

Erledigt bei Annahme des Antrags 3.26 in der Fassung der Antragskommission.

Antragsteller: LV Hamburg

Die GEW setzt sich für die beschäftigtenorientierte, gesunderhaltende Gestaltung der digitalen Beziehungen in den Organisationsbereichen und den dort angewendeten digitalen Arbeitsabläufen bzw. -methoden ein. Die GEW wendet sich damit gegen jede Entgrenzung der Arbeitszeit der Beschäftigten, die die zeitliche Selbstbestimmung der Beschäftigten während der Vertrauensarbeitszeit einschränkt oder aufhebt. Die GEW setzt sich für Übernahme der Haftungsrisiken digitaler Kommunikation durch die Schulträger ein.

Dazu

- fordert die GEW die Umsetzung des Prinzips dienstliche Tätigkeit – dienstliches Arbeitsmittel im Tarifvertrag der Länder und weiteren Tarifverträgen entsprechend der Manteltarifverträge der Metall- und Elektroindustrie; 15
- klärt die GEW ihre Mitglieder über den vielfältigen rechtlichen Rahmen und die persönlichen Haftungsrisiken der digitalen Kommunikation und Datenweitergabe auf, insbesondere bei der nicht erkennbaren Datenweitergabe einiger Instant-Messenger-Dienste wie WhatsApp; 20
- macht die GEW ihren Mitgliedern deutlich, welche Auswirkungen eine dienstliche Nutzung privater Geräte auf die persönliche Nutzung und die Nutzungsmöglichkeiten hat, weil dienstliche Daten den privaten Bereich „infizieren“; 25
- informiert die GEW ihre Mitglieder über die gesundheitlichen Risiken von ständiger Erreichbarkeit und der intensiven Nutzung von Smartphones sowie über die Gefahren digitaler Kommunikation ohne Trennung zwischen der privaten und der dienstlichen Sphäre; 30
- unterstützt die GEW Personal- und Betriebsräte beim Abschluss von regionalen Vereinbarungen sowie von Betriebs- und Dienstvereinbarungen, die 35
 - beschäftigtenfreundliche Nutzungsmodalitäten, einschließlich einer mög-40

- lichst häufigen Freiwilligkeit der Nutzung, der Einschränkung der Erreichbarkeitszeiten sowie einem angemessenen Korridor für Antworten, d.h. einem Korridor für Antworten, der einerseits die persönliche Zeitsouveränität schützt und andererseits die Zusammenarbeit fördert; und
- Schutzbestimmungen für die Beschäftigten beinhalten;
 - nimmt die GEW direkt oder indirekt Einfluss auf die Gestaltung der staatlich betriebenen Lernportale und (Schul-)Verwaltungssysteme, die die Arbeitsabläufe der Beschäftigten verändern und potenziell der Entgrenzung Vorschub leisten und
 - setzt sich die GEW für die Aufnahme neuer Schutzbestimmungen in das Arbeitszeitgesetz bzw. die Arbeitszeitverordnungen der Länder ein, insbesondere eine Nicht-Unterbrechung der Ruhezeiten durch dienstliche Kontaktaufnahmen.

50

55

60

65

70

Zur Unterstützung des GEW-Bundesvorstandes und der Landesverbände richtet die GEW eine Arbeitsgruppe zur digitalen Arbeit, digitalen Kommunikation und internetfähigen (Schul-)Verwaltung ein.

75

Begründung

Die vielfältigen Arten der digitalen Kommunikation und die internetgestützte (Schul-)Verwaltung einschließlich der Dokumentation von Unterricht sind in unterschiedlicher Ausprägung heute schon Realität in Schule, Kita, Hochschule und der Weiterbildung. Dabei verändern das Internet und mobile Geräte die sozialen Bezüge und das Umgehen miteinander. So wird in E-Mails ein weniger formaler Ton angeschlagen, Entfernungen und Zeitunterschiede werden anders wahrgenommen, viele Informationen und Medien sind unmittelbar und ortsunabhängig zugänglich – genau wie Einkäufe und Bezahlvorgänge. Hier eröffnet die heutige Form der Digitalisierung wie jede neue Technik-Evolutionsstufe vielfältige Möglichkeiten. Die ständige bzw. schnelle Verfügbarkeit von Informationen, Medien und Waren ändert die Erwartungshaltung an Kommunikationspartner. Auch von ihnen wird eine unmittelbare Erreichbarkeit erwartet, die insbesondere die Rückmeldung zu gelesenen Instant-Messenger-Nachrichten messbar machen. Der ständige

80

85

90

95

100

Blick auf das Smartphone wird zur Normalität und zur Norm. Diese Norm wird zum Belastungsfaktor, wenn sie wird ständig erfüllt werden muss. Die zeitliche Selbstbestimmung verschwindet und Druck baut sich auf. Dies führt zu gesundheitlichen Risiken, Unzufriedenheit und belasteten, analogen sozialen Beziehungen. Weiterhin sind gerade Smartphones für die ständige Nutzung völlig ungeeignet, die Displays sind zu klein und in der Regel reflektierend; das führt zu Ermüdung und Stress. Insbesondere spiegelnde Display werden von der Deutschen Unfallversicherung kritisiert (DGUV Information 211-040). Die ständige Erreichbarkeit hat negative Auswirkungen auf das Privatleben der Betroffenen, wie eine Metastudie der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin festgestellt hat. Im Report der Initiative Gesundheit und Arbeit (IGA Report 23, Teil 2) wurde darüber hinaus dargelegt, dass die Schlafqualität der Erreichbaren signifikant schlechter ist, als bei den Nicht-Erreichbaren.

Einige digitale Angebote finden im rechtlichen Graubereich statt, andere Angebote überschreiten die in Deutschland anzuwendenden Grenzen. Das automatische Auslesen der Kontakte eines Smartphones durch WhatsApp und die Übermittlung dieser Daten an WhatsApp und die Konzernmutter Facebook verstößt, insbesondere wenn es sich um Daten von Schülerinnen und Schülern handelt, gegen das Schulkdatenrecht der Länder, mal ausdrücklich (z.B. in Hamburg), mal implizit. Auch die Weitergabe von Beschäftigtendaten ist, ohne ausdrückliche Einwilligung der Betroffenen, in der Regel unzulässig. Viele Beschäftigte wissen weder um diese Problematik noch um die persönlichen Haftungsrisiken.

Auch sind den Beschäftigten meist die notwendigen Auswirkungen einer dienstlichen Nutzung auf die private Nutzung nicht klar. Bereits die Aufnahme einer E-Mail-Adresse von Schülerinnen und Schülern in das Adressbuch führt dazu, dass weder Cloud-Dienste noch die Synchronisations-Angebote von Gmail, Apple, GMX, Web.de oder der Telekom zur Synchronisation der Adressbücher über mehrere Geräte hinweg genutzt werden darf. In diesem Sinne „infiziert“ die dienstliche Nutzung den privaten Bereich und schränkt die Nutzungsmöglichkeiten ein.

Die Umsetzung des Prinzips dienstliche Tätigkeit – dienstliches Arbeitsmittel setzt eigent-

105

110

115

120

125

130

135

140

145

150

155

lich eine Selbstverständlichkeit um. Heute ist es
aber so, dass von den schulischen Beschäftig-
ten erwartet wird sich Computer und
Smartphones anzuschaffen, um dienstliche Tä-
tigkeiten auszuführen. Das bringt nicht nur fi-
nanzielle Lasten mit sich. Es werden auch
Risiken auf die Beschäftigten übertragen, denn
sie müssen für die Datensicherheit, die Vertrau-
lichkeit und die Datensicherung sorgen. Beim
Verlust von benötigten Daten haften sie
gegenüber dem Schulträger, beim Bekanntwer-
den von Daten durch einen Virus oder einen
Trojaner haften sie gegenüber den Schülerin-
nen und Schülern bzw. gegenüber den Eltern.
Dabei fordern gerade letztere die Nutzung digi-
taler Kommunikation, ohne im Gegenzug eine
Haftungsfreistellung zu erklären – zu Lasten der
schulischen Beschäftigten. Dienstliche Geräte
befreien die schulischen Beschäftigten von den
meisten Risiken.
Aus dargestellten Gründen muss die GEW die
im Antrag genannten Initiativen ergreifen, um
die Gesundheit und die Interessen ihrer Mit-
glieder zu schützen.

160

165

170

175

180

3.29 Die Alternative - Strukturelle Erfolgsbedingungen für Schulen, die das gegliederte Schulsystem ersetzen

Antragsteller: BFGA Gesamtschulen

Die GEW bekräftigt ihr langfristiges Ziel eines inklusiven, integrativen und demokratischen Schulwesens. Um diesem Ziel näherzukommen, muss sie allerdings auch kurz- und mittelfristige Überlegungen anstellen, wie die nächsten Schritte dahin aussehen könnten:

Auch unter den Bedingungen eines sozial selektierenden Schulwesens existieren allgemeinbildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, die alle Schulen des gegliederten Schulwesens in ihrer Region vollständig ersetzen. Es gibt strukturelle Erfolgsbedingungen für solche Schulen:

- Alle Kinder und Jugendlichen sind in ihnen willkommen. Sie sagen und meinen das.
- Sie bieten in der Sekundarstufe I alle drei Bildungsgänge integriert an, d.h. sie ermöglichen allen Schüler*innen auch das schulische Angebot auf gymnasialem Niveau.
- In ihnen werden heterogene Lerngruppen gebildet. Heterogenität bezieht sich dabei auf
 - soziale Schichtung - mindestens bezogen auf die soziale Schichtung des Einzugsbereichs der Schule,
 - auf die unterschiedliche ethnische Herkunft der Kinder und Jugendlichen sowie deren Eltern und Großeltern,
 - auf die Zugehörigkeit zur deutschen Bevölkerung, den Status als Flüchtling bzw. Asylbewerber, den Status als Mitglied einer nur geduldeten Familie,
 - existierenden und nicht existierenden sonderpädagogischen Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen,
 - unterschiedliche Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen,
 - unterschiedliche Neigungen und Begabungen von Kindern und Jugendlichen.
- In ihnen werden so viele Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wie es ihrem Anteil an der Bevölkerung im entsprechenden Einzugsbereich entspricht, in Regelklassen unterrichtet.

Empfehlung der Antragskommission

Annahme in folgender Fassung:

Die GEW bekräftigt ihr langfristiges Ziel eines inklusiven, integrativen und demokratischen Schulwesens. Um diesem Ziel näherzukommen, muss sie allerdings auch kurz- und mittelfristige Überlegungen anstellen, wie die nächsten Schritte dahin aussehen könnten:

Auch unter den Bedingungen eines sozial selektierenden Schulwesens existieren allgemeinbildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, die alle Bildungsgänge integrativ anbieten. Damit diese Schulen eine attraktive Alternative zum Gymnasium darstellen können, brauchen sie folgende Gelingensbedingungen:

- Alle Kinder und Jugendlichen sind in ihnen willkommen.
- Sie bieten in der Sekundarstufe I alle drei Bildungsgänge integriert an, d.h. sie ermöglichen allen Schüler*innen auch das schulische Angebot auf gymnasialem Niveau.
- In ihnen werden heterogene Lerngruppen gebildet. Sie spiegeln im Idealfall die Vielfalt der vor Ort existierenden Schülerschaft wieder, und zwar bezogen auf die soziale Schichtung, die ethnische Herkunft, den besonderen Unterstützungsbedarf und unterschiedliche Fähigkeiten und Neigungen.

Die GEW fordert von den jeweiligen Landesregierungen und Kommunen die entsprechenden Rahmenbedingungen ein, die die erfolgreiche Entwicklung dieser Schulen gewährleisten. Dazu gehören unter anderem ausreichende Personalressourcen, attraktive Schulgebäude und eine moderne Sachausstattung.

- Allgemeine Lehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte und sozialpädagogische und therapeutische Fachkräfte arbeiten in multi-professionellen Teams zusammen. 50
- Es handelt sich um obligatorische/gebundene Ganztagschulen an mindestens vier Tagen in der Woche.
- Diese Schulen sind mindestens vierzünftig in der Sekundarstufe I. 55
- Sie führen eine eigene gymnasiale Oberstufe.
- Sie haben eine eigene Grundschule.
- Das gymnasiale Fächerangebot im Bereich der Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften ist zu Integrationsfächern weiterentwickelt worden, außerdem wird zusätzlich Arbeitslehre bzw. Arbeit/Wirtschaft/Technik sowie Berufsorientierung als Lebensweltorientierung angeboten. 60
- In diesen Schulen wird das Sprachenangebot Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch und Italienisch um Latein, Türkisch, Farsi und um die Sprachen, die Kinder und Jugendliche im Einzugsgebiet der Schule als Familiensprache sprechen, ergänzt. 70
- Diese Schulen bieten ihren Schüler*innen auch Möglichkeiten, sich künstlerisch zu betätigen. 75
- In Klassenstunden ist der Klassenrat sowie das soziale Lernen verankert.
- Es gibt entwickelte Beteiligungsstrukturen für Schüler*innen und Eltern. 80
- In diesen Schulen werden bis einschließlich Jahrgang 8 Ziffernzeugnisse durch andere Formen der Leistungsrückmeldung ersetzt.

Die GEW unterstützt diese Schulen. 85

Die GEW fordert die schulgesetzliche Absicherung solcher Schulen als Regelschulen im Schulgesetz.

Die GEW fordert von Kommunen und Landesregierungen, die Existenz und Einrichtung solcher Schulen zu ermöglichen. 90

Begründung

In verschiedenen Bundesländern entwickeln sich unter unterschiedlichen Namen Schulen, die in ihrem Einzugsgebiet eine Alternative zu den Schulen des gegliederten Schulsystems, auch zum Gymnasium bieten. Der Antrag beansprucht, die strukturellen Erfolgsbedingungen zu benennen, die Schulen diesen Status ermöglichen. 95

Es gibt auch andere Schulen, die diese Bedingungen nicht oder nur zum Teil verwirklichen, aber dennoch den Geist solcher Schulen atmen. In der Regel leben und arbeiten Kolleg*innen in solchen Schulen im Widerspruch zu sie behindernden rechtlichen Bestimmungen. Solche Schulen erfordern oft einen übermäßig großen Einsatz der Beschäftigten. Für die Systementwicklung zu einem inklusiven, integrativen und demokratischen Schulwesens können sie aber nicht als Beispiel herangezogen werden.

105

110

3.30 Klassenmesszahl in abschlussbezogenen Klassen

**Antragsteller: BFGA Hauptschulen und
Realschulen**

Die GEW wird aufgefordert, sich dafür einzusetzen, dass die Klassenmesszahl in den abschlussbezogenen Klassen auf höchstens 20 festgelegt wird.

1

5

Begründung

Die Herabsetzung der Klassenmesszahlen ist aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft selbst innerhalb der einzelnen Bildungsgänge zwingend erforderlich, um die Schüler durch zeit- und zuwendungsintensive moderne Lernformen wie handlungs- und projektorientierten Unterricht individuell passgenauer fördern zu können. Dadurch können weitere Bildungschancen eröffnet und die Schüler optimaler auf den Einstieg ins Berufsleben vorbereitet werden.

10

15

Empfehlung der Antragskommission

Material zu Antrag 3.17 in der Fassung der Antragskommission.

3.31 Forderungen zur Gymnasialen Oberstufe

Empfehlung der Antragskommission

Antragsteller: BFGA Gymnasien

Annahme

Dadurch wird Material hierzu:
Antrag 3.32

Die GEW setzt sich für die Weiterentwicklung der Gymnasialen Oberstufe ein. Das Ziel dabei ist, den Schüler*innen eigene Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen und individuelle Bedürfnisse in ihrer schulischen Bildung stärker zu berücksichtigen. **Hierbei müssen umgehend Schulversuche ermöglicht werden, die flexible Formen in der Praxis erproben.**

1

5

Die Sekundarstufe I soll in allen Schulformen mit der Jahrgangsstufe 10 enden. Die Sekundarstufe II beginnt mit Jahrgangsstufe 11. Die Gleichwertigkeit der Fächer soll wieder hergestellt werden:

10

- Generelle Pflichtbelegungen werden für alle Fächer nur auf grundlegendem Niveau vorgeschrieben.
- Pflichtbelegungen für die Abiturprüfung sollen sich nur auf Aufgabenfelder oder umfassendere Teile von Aufgabenfeldern beziehen, nicht auf einzelne Fächer.
- Eine Verpflichtung, bestimmte Fächer in einer vorgegebenen Kombination zu belegen (sogenannte Profile), besteht nicht.
- Die Gymnasiale Oberstufe dauert je nach individueller Umsetzung 2-4 Jahre.

15

20

25

Damit diese Schulversuche ermöglicht werden, sollten folgende Forderungen erfüllt werden:

1. Der Unterricht sollte grundsätzlich in Semester-Modulen erteilt werden, die entweder aufeinander aufbauen oder deren Reihenfolge frei wählbar ist. Jede Schülerin und jeder Schüler erhält die Möglichkeit, Einführungsmodule zur Vorbereitung von Semester-Modulen der Qualifikationsphase und auch weitere Fördermodule zu belegen
2. Jedes Modul hat einen Wochenstundenumfang von fünf Unterrichtsstunden.
3. Jede*r Schüler*in belegt in mindestens zwei Fächern das erhöhte Anforderungsniveau (zwei Leistungskurse). Dieses wird mit jeweils vier Semester-Modulen, das grundlegende Anforderungsniveau (Grundkurs) mit jeweils zwei Semester-Modulen belegt. Sport sollte mit 2-stündigen Ergänzungsmodulen durchgehend belegt werden, falls das Fach nicht schon durch Semester-Module abgedeckt wird.

30

35

40

45

4. Die Abiturprüfung kann zeitlich entkoppelt werden. Sie findet in den beiden Fächern auf erhöhtem Anforderungsniveau (Leistungskurs) am Ende des vierten Semestermoduls statt, bei Fächern auf grundlegendem Niveau (Grundkurs) findet sie im jeweiligen Fach nach dem Ende des zweiten Semester-Moduls statt. Die Prüfung ist in drei von vier Abiturfächern schriftlich, in einem der Fächer auf grundlegendem Niveau mündlich durchzuführen. Das Fach der mündlichen Prüfung legt der/die Schüler*in fest. 50
5. Die Leistungsbewertungen der einzelnen Semester-Module können aus schriftlichen oder mündlichen Leistungen, Portfolios, Projekt- oder Hausarbeiten, Dokumentationen, Vorführungen, fachpraktischen Arbeiten oder aus Ergebnissen aus Wettbewerben bestehen. Prüfungsformate sollten generell vielfältiger sein, aber vor allem stärker mit der Methodik und Didaktik des Unterrichts übereinstimmen. Die Leistungsbewertungen finden jeweils gegen Ende des Semestermoduls statt. Einzelne Module, deren Lernziele nicht erreicht wurden, können von den Schüler*innen nachgeholt werden. 55
- 60
- 65
- 70
- 75

Begründung 80

Immer noch ist eines der dominierenden Themen in der öffentlichen Diskussion die Frage der Schulzeit am Gymnasium bis zum Abitur.

Aus unserer Sicht ist das ursprüngliche Hauptziel des früheren Eintritts in das Berufsleben der Abiturientinnen und Abiturienten durch andere gesellschaftliche Entwicklungen überholt worden, da die beobachtbaren Nachteile der generell kürzeren Schulzeit bis zum Abitur alle Vorteile überwiegen. 85

90

Individuellere Gestaltungsmöglichkeiten, insbesondere der Oberstufe, werden der Heterogenität und einem demokratischen Menschenbild eher gerecht als starre formale Regelungen. 95

Eine verbesserte Kompatibilität zwischen den länderspezifischen Regelungen ist in Anbetracht der größer werdenden Mobilität in der Gesellschaft von eminenter Bedeutung. So müssen gemeinsame Kriterien für unterschiedliche Ausprägungen der Oberstufen in den 100

Ländern aufgestellt werden.

105

Bis jetzt gibt es unseres Wissens nach nur ein zentrales Argument für die Verkürzung der Schulzeit: Die deutschen Abiturientinnen und Abiturienten sind älter als die vergleichbaren Absolventinnen und Absolventen in anderen europäischen Ländern und dadurch angeblich im Wettstreit um die besten Arbeitsplätze benachteiligt. Sie haben für die Zulassung zum (Bachelor-)Studium ein Jahr länger als notwendig gelernt. Dabei stehen vermeintliche Vermarktungsansprüche der „Wirtschaft“ und die gewünschte längere Lebensarbeitszeit den Bildungsansprüchen und der Nachhaltigkeit von Bildung gegenüber.

110

115

120

Die verkürzte Schulzeit beeinträchtigt Bildungschancen und Persönlichkeitsentwicklung. Sie verstärkt die soziale Selektion, da alle negativen Folgen einer verkürzten Schulzeit viel stärker Jugendliche betreffen, die im Elternhaus keine große finanzielle oder bedeutsame ideelle Unterstützung erfahren.

125

Die Verdichtungen des Unterrichtsstoffes wirken fast ausschließlich in der Sekundarstufe I und machen einen nachträglichen Wechsel aus einer anderen Schulform in den gymnasialen Bildungsgang zu einem fast unüberwindbaren Hindernis. Durch die verkürzte Schulzeit wird das Gymnasium erneut und verstärkt von den anderen Schulformen abgeschottet.

130

135

Eine flexible Oberstufe kann eine bedarfsgerechte Antwort auf die Heterogenisierung und dem Wunsch nach Individualisierung und individueller Förderung auch am Gymnasium sein. Deswegen ist es an der Zeit, umgehend entsprechende Schulversuche zu ermöglichen.

140

3.32 Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe

Empfehlung der Antragskommission

Material zu Antrag 3.31.

Antragsteller: BFGA Gesamtschulen

Die GEW fordert für alle Schulformen eine sechsjährige Sekundarstufe I. 1

Die darauf aufbauende Oberstufe führt modulartig zum Abitur: 5

- im Regelfall in drei Jahren, 10
- Schüler*innen, die sich für eine hohe Wochenstundenbelastung entscheiden, können die Oberstufe in zwei Jahren absolvieren, 10
- Schüler*innen, die sich für eine geringere Wochenstundenbelastung entscheiden oder die bestimmte Fächer zusätzlich oder intensiver belegen wollen, können die Oberstufe in vier Jahren absolvieren. 15

Die Fächerpflichtbindung wird reduziert (keine "Abdeckerkurse").

Die oft hohe Pflichtstundenbelegung durch die Schüler*innen wird reduziert. 20
Diese Reduktion ermöglicht es z.B. eine dritte Fremdsprache zu belegen.

Schwerpunktsetzungen werden durch zwei fünf- oder sechstündigen Kursen ermöglicht, die als Leistungskurse eine höhere Wertung erhalten (in manchen Bundesländern ist diese Bezeichnung noch erhalten). Die vierstündigen, in vielen Bundesländern als "Kernfächer" bezeichneten Kurse entfallen. 25
Dreistündige Kurse (in vielen Ländern als Grundkurse bezeichnet) lösen die zweistündigen Kurse ab. 30

Eine vorgeschriebene Kopplung von Fächern, die als Profilbildung bezeichnet wird, entfällt. 35

Schulen erhalten die Möglichkeit, Leistungskurse und Grundkurse sinnstiftend zu verbinden. Diese Form der Profilbildung ermöglicht in besonderer Weise vertieftes Lernen. 40

Das Zentralabitur entfällt. 45

Begründung

Eine sechsjährige SI ermöglicht allen Schüler*innen einen adäquaten Schulabschluss

nach dem zehnten Schuljahr und verringert den erheblichen Lerndruck für die SuS in der gymnasialen Oberstufe. 50

Eine gymnasiale Oberstufe, die modulartig zum Abitur führt und von vornherein eine flexible Dauer strukturell ermöglicht, ist eine Weiterentwicklung der bisherigen Konzepte von G8 und G9. Sie ist sogar weitgehend vereinbar mit der bestehenden KMK-Regelung und erfordert lediglich eine etwas andere Strukturierung des curricularen Angebots und der Belegauflagen, die in den Bundesfachgruppen Gesamtschulen und Gymnasien bereits durchdacht worden ist. Diese Form der gymnasialen Oberstufe wird der differenzierten Lern- und Lebenssituation der Schüler*innen gerechter und ist auch offener für Schüler*innen, die einen Nachteilsausgleich in Anspruch nehmen müssen. Von daher ist diese Flexibilisierung eine überfällige Modernisierung der gymnasialen Oberstufe. 55
60
65
70

Schwerpunktsetzungen mit zwei fünf- oder sechstündigen Kursen ermöglichen andere Formen von Schwerpunktbildungen und vertiefen die Möglichkeiten wissenschaftspropädeutischen Arbeitens. Dahinter steht das Prinzip des exemplarischen Lernens und die Überzeugung von der Gleichwertigkeit von Fächern. 75

Die Bundesfachgruppe Gesamtschulen setzt sich für eine Modernisierung der gymnasialen Oberstufe ein. Zugleich verfolgt sie für die Sekundarstufe II als lang- und mittelfristiges Ziel die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung nach dem Konzept der Kollegs Schulbildungsgänge. 80
85

3.33 Nein zum bundeseinheitlichen Zentralabitur

Antragsteller: BFGA Gymnasien

Wir fordern die GEW dazu auf, sich auf allen gewerkschaftlichen Ebenen gegen das bundeseinheitliche Zentralabitur einzusetzen und die Landesverbände in ihren Aktivitäten gegen das sogenannte „Bundesabitur“ zu unterstützen. Alternativ zu einem solchen bundesweiten Zentralabitur fordert die GEW die Umsetzung folgender Eckpunkte bei der Abiturprüfung:

- Das Abitur muss so gestaltet sein, dass damit fachlich und methodisch die allgemeine Hochschulreife ohne weitere Hochschuleingangsprüfungen erreicht wird. 10
- Die Vergleichbarkeit soll durch die KMK-Anforderungsebenen, Kompetenzen und dazugehörigen Operatoren hergestellt werden. 15
- Die Abiturprüfung soll einen Unterricht abbilden, der vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit vermittelt. 20
- Eine bloße weitere Schematisierung von Bestandteilen der Abiturprüfung, die fachlichen und methodischen Ansprüchen sogar entgegenstehen kann, lehnen wir ab. 25
- Prüfungen müssen Wahlmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen beinhalten.
- Noch bestehenden selektiven Mechanismen, die nicht der Fachlichkeit, sondern der sozialen Auslese geschuldet sind, soll entgegengewirkt werden. 30
- Das Korrekturverfahren soll in der Regel vollständig in der Schule bleiben.
- Die mit den Prüfungen verbundenen Arbeits- und Zeitbelastungen bei den Lehrkräften müssen bei weiteren Veränderungen in den Blick genommen werden. Auch bisherige Verfahren in einzelnen Ländern, die unnötig aufwändig sind, gehören dabei auf den Prüfstand. Korrekturzeiten müssen mindestens vier Wochen betragen, Mehrbelastung muss ausgeglichen werden. 35
40

Begründung 45

Von Vergleichbarkeit schon allein aufgrund der höchst unterschiedlichen Rahmenbedingungen, unter denen die Abiturprüfungen in den einzelnen Bundesländern ablaufen, kann keine Rede

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

Die Zeilen 1 bis 5 werden ersetzt durch:

1 Die GEW wendet sich gegen die Pläne zur Einführung eines bundeseinheitlichen Zentralabiturs.

5 Die Zeilen 22 bis 25 werden gestrichen.

Die Zeilen 28 bis 31 werden gestrichen.

sein. Dies betrifft die jeweils unterschiedliche quantitative und qualitative Vorbereitung auf die Prüfung, die Bearbeitungsdauer, die immer noch vorhandene Subjektivität bei der Vergabe der Bewertungspunkte, den Einsatz von Hilfsmitteln und vieles mehr.

50

55

So finden sich in den einzelnen Bundesländern Kurse mit ungleicher Anzahl erteilter Unterrichtsstunden. Auch die unterschiedlichen Ferienregelungen sorgen für ungleichen Umfang der Vorbereitung.

60

Hinzu kommt, dass die standardisierten Abituraufgaben kaum Raum für kreative und komplexe Aufgabenstellungen lassen. Dies führt in keinem Bundesland zur Niveauehebung, wie immer wieder behauptet wird, sondern wenn überhaupt eher zu standardisiertem Mittelmaß.

65

70

Negative Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität sind zu befürchten. Die Vorbereitung auf zentrale Abschlussprüfungen verengt den pädagogischen Freiraum für die vertiefende Beschäftigung auch mit fächerübergreifenden Themen, für forschendes Lernen, kritisches Denken und vielfältige Formen von Aufgabenstellungen. Durch ein bundeseinheitliches Zentralabitur verkommt die Oberstufe zu einem „Teaching to the test“, anstatt die Schüler*innen zu mündigen und studierfähigen Menschen zu machen.

75

80

Nur durch die Gleichwertigkeit aller Fächer können die verschiedenen Interessen und Talente der Schüler*innen gefördert werden. Durch offene, anspruchsvolle und vielfältige Aufgabenstellungen könnten sowohl leistungstärkere als leistungsschwächere Schüler*innen erreicht und motiviert werden. Dies verbessert auch die Möglichkeit mit heterogenen Lerngruppen am Gymnasium professionell umzugehen. Die Fokussierung der gymnasialen Oberstufe auf bestimmte Kernfächer verbessert nicht die Bildung, sondern sie verengt sie.

85

90

95

Die geringen Anteile des bundeseinheitlichen Zentralabiturs am Abiturergebnis der Schüler*innen rechtfertigen nicht den hohen organisatorischen und inhaltlichen Aufwand. Hier stehen Ertrag und Aufwand in einem eklatanten Missverhältnis.

100

3.34 Friedensbildung

Antragsteller: LV Baden-Württemberg

1. Friedenspolitik

Die GEW bekräftigt die bestehenden Beschlüsse des Gewerkschaftstages 2013 zur Friedenspolitik ("Friedenspolitik" und "Lernen für den Frieden"). Die darin enthaltenen Forderungen zu Frieden und Krieg, Rüstungspolitik und -export, Zivilklauseln an Universitäten und Kooperationsvereinbarungen für Schulen mit der Bundeswehr sowie der Vorwurf der Verharmlosung von Krieg sind heute so aktuell wie 2013 [1;2].

2. Frieden will gelernt sein!

Friedensbildung als Teil der politischen Bildung, der Demokratie- und der Toleranzerziehung orientiert sich an den Menschenrechten und schließt die Bearbeitung von gesellschaftlicher Ausgrenzung und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ebenso ein wie die klassischen Themen der Friedensbewegung, die Auseinandersetzung mit Militär, Rüstungsgeschäften und Krieg und Gewalt und deren ökologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Ursachen und Folgen.

Friedensbildung zielt darauf ab, am Leitprinzip Frieden orientierte Lernprozesse zu initiieren und zu strukturieren. Durch die Auseinandersetzung mit Konflikt- und Gewaltpotenzialen und mit Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung und der Überwindung von Gewalt soll ein Beitrag zur Friedensorientierung von Menschen, Gruppen, Gesellschaften, politischen und ökonomischen Systemen geleistet werden. Ihr Ziel ist, Friedenskompetenz, Friedensfähigkeit und Friedenshandeln zu vermitteln [3].

3. Servicestellen Friedensbildung

Um die Friedensbildung an Bildungseinrichtungen zu stärken, fordert die GEW von den Landesregierungen,

- Servicestellen Friedensbildung einzurichten. Die Servicestellen sollen den Bildungsministerien zugeordnet sein, in ihrer inhaltlichen Ausrichtung aber von einem Kuratorium bestimmt werden, dem neben Schulverwaltung, den Landeszentralen für politische Bildung auch die GEW und Vertreter der Friedensbewegung angehören. Die Servicestellen sollen Friedensbildung fächerübergreifend stärken. Sie sind Bera-

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

1 In Zeile 11 wird gestrichen:
Fußnoten [1] und [2]

5 In Zeile 35 wird gestrichen:
Fußnote [3]

10 In Zeile 75 wird nach "Bildungsplänen" eingefügt:
bzw. entsprechender Verordnungen

- tungs-, Vernetzungs- und Kontaktstellen für Schulen sowie für alle Akteur*innen aus dem Bereich der Friedensbildung. Ihre Aufgabe ist es, bereits existierende Angebote von Akteur*innen aus der Friedensbewegung und Friedenspädagogik sichtbarer und zugänglicher zu machen. Insbesondere für Lehrer*innen soll damit der Zugriff auf thematische Materialien und Ressourcen vereinfacht sowie Beratung und Unterstützung für den Unterricht geboten werden. Sie haben die Aufgabe, Beratungs- und Qualifizierungsangebote für Pädagog*innen anzubieten, Unterrichtsmaterial und Lernmodelle zu erarbeiten und zu publizieren, Multiplikator*innen auszubilden und für Beratungen zur Verfügung zu stehen. Die Servicestellen selbst entwickeln neue Angebote, schaffen Räume und Möglichkeiten zum Austausch und sorgen dafür, dass Friedensbildung weitergedacht und in konkrete Unterrichtskonzeptionen umgesetzt wird.
- Friedensbildung in den Orientierungs- und Bildungsplänen zu verankern.
 - Friedensbildung in der Ausbildung von Pädagog*innen zu verankern.

55

60

65

70

75

Begründung

Zu 1.

80

Die aktuelle politische Lage in der Welt ist nicht friedlich: Über 65 Mio. Menschen sind auf der Flucht vor Krieg zwischen Staaten, Bürgerkrieg, Stammesfehden, Terror, Diskriminierung, Perspektivlosigkeit, Vertreibung wegen Ressourcenabbau und den Folgen der Umweltzerstörung und des Klimawandels. Deutschland hat an den Konflikten der Welt durch die Mitgliedschaft in der EU und der NATO ebenso Verantwortung wie Anteil durch seine Außen- und Wirtschaftspolitik.

85

90

Darum sind die vom Gewerkschaftstag 2013 gefassten Beschlüsse nach wie vor auf der Tagesordnung.

95

Zu 2.

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen hat im September 2015 die „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ verabschiedet. Integraler Bestandteil dieser Ziele ist eine globale Bildungsagenda für die Jahre bis 2030. Das Bildungsziel 4.7 innerhalb der nachhaltigen Entwicklungsagenda lautet:

100

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“[5]

Berichte über Krieg und Zerstörung machen regelmäßig Schlagzeilen, nicht aber Beiträge über Friedensstiftung, Versöhnung und Wiederaufbau. Viele Menschen nehmen vor dem Hintergrund der überwiegend negativen Berichterstattung in den Medien die aktuellen Entwicklungen in der Welt weitgehend als Bedrohungen wahr. Zukunftsängste und Ohnmachtsgefühle nehmen zu. Rechtspopulistische Gruppen und Parteien werden dabei zum Sammelbecken für Menschen, die Ängste haben und unsicher sind über ihre Zukunft, die die wachsende Spaltung in viele Arme und wenige Reiche am eigenen Leib erfahren, enttäuscht sind von den etablierten Parteien. Angestachelt von rechtspopulistischen Rattenfängern werden demokratische Grundprinzipien wie Menschenwürde, körperliche Unversehrtheit, Meinungsfreiheit verletzt und als allgemeine Menschenrechte für alle Menschen in Frage gestellt.

Das gewaltfreie Zusammenleben ist im Begriff verloren zu gehen: Verlust von Empathiefähigkeit, Mobbing in sozialen Netzwerken, offen menschenverachtende und rassistische Hetze in diesen Netzwerken, Hassmails gegen politisch Andersdenkende, Hetze gegen Geflüchtete, tätliche Angriffe auf Obdachlose und Migrant*innen, Angriffe auf Unterkünfte von Geflüchteten u. v. m.

Zu 3.

Bildungsauftrag der Schule ist die Erziehung im Geiste der Menschenrechte und der Kultur des Friedens, um eine Grundlage für ein solidarisches und friedliches Zusammenleben zu schaffen. In ihr können friedfertiges Zusammenleben, Konfliktvermeidung und gewaltlose Konfliktlösung gelernt werden. Hierzu braucht sie förderliche Rahmenbedingungen. Die positiven Erfahrungen in Baden-Württemberg mit der seit einem Jahr arbeitenden Servicestelle Friedensbildung belegen den enormen Bedarf nach Unterstützung der Lehrkräfte und die

105

110

115

120

125

130

135

140

145

150

155

große Akzeptanz der Fortbildungs- und Beratungsangebote der Servicestelle Friedensbildung [4]. 160

Die Einrichtung der Servicestelle ist ein Ergebnis der „Gemeinsamen Erklärung zur Stärkung der Friedensbildung an den baden-württembergischen Schulen“, die der damalige Kultusminister Andreas Stoch (SPD) am 30. Oktober 2014 mit der GEW, den Kirchen, Friedensorganisationen und anderen Organisationen aus dem Bereich der Friedensbewegung unterzeichnet hat. [6] 165
170

Anmerkungen

Material:

1. DS 183, vom GT 2013 beschlossen
2. DS 140, GT 2013, an den HV überwiesen und am 22./23. November 2013 beschlossen 175
3. Günther Gugel, Uli Jäger: Friedenspädagogik und Friedenserziehung. Zum Inhalt von Friedenserziehung
4. www.friedensbildung-bw.de/ 180
5. www.un.org/depts/german/gv-70/a70-l1.pdf, Seite 19
6. www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/friedensbildung-wird-gestaerkt/

3.35 Umfangreichere politische Bildung für alle Schularten

Antragsteller: BFGA Hauptschulen und Realschulen

Die GEW wird aufgefordert, sich dafür einzusetzen, dass politische Bildung in allen Bundesländern einen fächerübergreifenden Schwerpunkt in den Lehrplänen für alle Schularten darstellen muss.

Begründung

Für die Entwicklung und Stärkung eines demokratischen Bewusstseins und die Kenntnis grundlegender Menschenrechte ist eine politische Bildung nach unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung unabdingbar. Zugleich schützt eine derartige politische Bildung Schülerinnen und Schüler davor, empfänglich für politischen und oder religiös-politischen Extremismus zu sein.

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgender Änderung:

In den Zeilen 1 und 2 wird "Die GEW wird aufgefordert, sich dafür einzusetzen" ersetzt durch:

Die GEW setzt sich dafür ein

1

5

10

15

3.36 Gemeinsames bekenntnisunabhängiges Werte-Fach in der Schule

Antragsteller: Hauptvorstand

**Die GEW fordert die Einführung eines Pflicht-
faches zur Werte-Orientierung für alle
Schüler*innen aller Jahrgänge und Schularten
in allen Bundesländern, in dem ein gemeinsa-
mer, bekenntnisunabhängiger schulischer
Werte-Unterricht erfolgt.**

Die GEW stellt fest:

Deutschland ist ein Land mit einer vielfältigen
Gesellschaft. Deshalb ist es ein Auftrag der gan-
zen Gesellschaft dafür Sorge zu tragen, dass
alle Menschen in Respekt und gegenseitiger
Akzeptanz miteinander förderlich leben kön-
nen. Maßstab sind die Menschenrechte, wie sie
in der UN-Menschenrechtscharta und den
Grundrechten im Grundgesetz niedergelegt
sind.

Bildung, Erziehung und Wissenschaft leisten ei-
nen maßgeblichen Beitrag zum gegenseitigen
Verständnis, zur gemeinsamen Entwicklung
und zum Zusammenhalt unserer Gesellschaft.
Die Schule hat die Aufgabe insbesondere zu
Solidarität, Friedfertigkeit, Partizipation, Kon-
fliktfähigkeit und weltbürgerlicher Verantwor-
tung zu erziehen.

Dafür muss für alle Schüler*innen Raum in ei-
nem gemeinsamen Fach geschaffen werden,
das bekenntnisfrei, religiös und weltanschau-
lich ungebunden und inklusiv ist.

In diesem Fach sollen Werte und Normen
hergeleitet, reflektiert und erprobt werden, um
eigenständige und verantwortungsvolle Positio-
nen und Haltungen zu entwickeln.
Das soll durch den Austausch von Argumenten
und ihre Prüfung, den Vergleich von Lebens-
erfahrungen und -modellen und durch Auswer-
tung geschichtlicher Denkleistungen gesche-
hen.

Dieser gemeinsame Unterricht bietet die päd-
agogische und gesellschaftliche Chance, zusam-
men unterschiedliche Einstellungen und
Lebensweisen auszutauschen und sich gemein-
sam über sie auseinanderzusetzen. Er fördert

Empfehlung der Antragskommission

Zeilen 1 bis 102 sowie 106 bis 124: Annahme

Zeilen 103 bis 105: Überweisung an den
Hauptvorstand

so gleichermaßen die Entwicklung einer mündigen Persönlichkeit und ein demokratisches Zusammenleben. 50

Wesentliche Inhalte dieses Werte-Fachs sollen sein:

- die Grundwerte des Grundgesetzes und der von der UN formulierten Menschenrechte herleiten und vermitteln 55
- Philosophien, Religionen und Weltanschauungen sowie ihre kulturellen Wurzeln vorstellen und reflektieren 60
- den Zusammenhalt und gemeinsame Entwicklungsperspektiven in einer heterogenen Gesellschaft fördern und stärken
- die Heranwachsenden bei der Entwicklung einer gleichermaßen selbstbewussten und gegenüber Mitmenschen und Umwelt verantwortungsbereiten Persönlichkeit begleiten 65
- ethische Urteils- und Handlungsfähigkeit fördern 70
- Toleranz, Akzeptanz und gegenseitiges Verständnis entwickeln

Forderungen der GEW zur Stellung des Fachs

- In allen Bundesländern ist das gemeinsame bekenntnisunabhängige Unterrichtsfach unter dem Arbeitstitel „Werte-Orientierung“ als ordentliches Schulfach für alle einzuführen. 75
- Das Fach ist ein gemeinsamer Pflichtunterricht für alle ab der 1. Klasse ohne Abwahlmöglichkeit. 80
- Religionsunterricht oder bekenntnisorientierter Werte-Unterricht kann als zusätzlicher Unterricht angeboten werden. 85
- In der Schule ist das Fach den anderen Fächern gleichzustellen und mit den nötigen Ressourcen auszustatten.
- Es ist ein ordentliches Unterrichtsfach; als Oberstufenunterricht muss es auch für das Abitur qualifizieren. 90
- Dazu ist ein eigenständiges Studienfach in allen Bundesländern einzurichten.
- Nicht fachspezifisch ausgebildeten Lehrkräften ist eine qualifizierende Weiterbildung anzubieten, die verpflichtend ist. 95

Konsequenzen für die Arbeit in der GEW

- Die GEW entwickelt eine Strategie, die den Prozess der Einführung des Unterrichtsfaches in allen Bundesländern vorantreibt und begleitet. 100

- Die GEW gibt eine wissenschaftliche Expertise in Auftrag, die die Notwendigkeit der Einführung des Unterrichtsfaches darlegt. 105
- Die GEW leistet ihren Beitrag dazu, die Erfahrungen bestehender Ausbildungsgänge und bereits vorhandener Curricula ähnlicher Fächer zu evaluieren und sie in die Entwicklung von Inhalten des Faches sowie des Studienganges und der Ausbildung im Vorbereitungsdienst einzubeziehen. 110
- Die GEW erarbeitet Argumentationsmaterialien zur Begründung der Einführung des Unterrichtsfaches, welche die Besonderheiten der Bundesländer bzw. der Regionen berücksichtigen. 115
- Im Zusammenhang mit der Diskussion über die Einführung des Unterrichtsfaches ist es unverzichtbar, Bündnispartner*innen zu gewinnen, den bildungspolitischen Druck zu entwickeln und zugleich einen breiten Konsens zu erreichen. 120

125

Begründung

Die Vielfalt existierender Wertevorstellungen in unserer Gesellschaft einerseits und eine zu beobachtende Verunsicherung und Orientierungslosigkeit andererseits erfordern einen Ort, d. h. ein gemeinsames Schulfach für alle, in dem eine gemeinsame Werteorientierung stattfindet. 130

Diese gemeinsame Werteorientierung an den Menschenrechten und Grundwerten des GG ist die wesentliche Voraussetzung für die Weiterentwicklung und den Zusammenhalt unserer Gesellschaft. 135

140

Die existierenden konkurrierenden Unterrichtsangebote im Bereich der Werteerziehung können diesem Anspruch nicht gerecht werden, weil keines dieser Angebote für alle durchgängig und verpflichtend konzipiert ist. 145

Werte-Orientierung ist so wichtig für eine umfassende Bildung, dass sich niemand dieser fachlichen Auseinandersetzung entziehen können soll. Deshalb ist es eine gesellschaftliche Pflicht, dies im Rahmen schulischer Bildung zu gewährleisten und die nötigen Rahmenbedingungen zu schaffen. 150

3.37 Position zum Islamischen Religionsunterricht (IRU)

Antragsteller: Hauptvorstand

Im Sinne einer weltoffenen, inklusiven Erziehung tritt die GEW für die Einführung eines bekenntnisunabhängigen schulischen Wertes-Unterrichts als Pflichtfach für alle Schüler*innen aller Schularten in allen Bundesländern ab der ersten Klasse ein.

Religionsunterricht (RU) oder bekenntnisorientierter weltanschaulicher Unterricht soll bzw. kann als zusätzlicher Wahlunterricht angeboten werden.

Für das Angebot eines Islamischen Religionsunterrichts (IRU) als Schulfach in staatlicher Verantwortung sieht die GEW gute Gründe:

- Solange der christliche und jüdische RU gemäß Art. 7. Abs. 3 Grundgesetz bestehen, haben Muslim*innen nach dem Gleichheitsgrundsatz auf Verlangen ebenfalls Anspruch auf RU.
- Aus der Sicht vieler Muslim*innen würde ihre Religion damit wertgeschätzt und ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft anerkannt.
- Eine offene und wissenschaftlich begründete Reflexion der Glaubensstradition kann die Entwicklung einer selbstbewussten und toleranten Persönlichkeit unterstützen und vervollständigt die Bildung.

Die GEW fordert für einen solchen – wie für jeden bekenntnisorientierten – Unterricht:

- Unterricht in staatlicher Verantwortung von Lehrkräften, deren Qualifikation und Ausbildung von staatlichen Stellen festgelegt und überprüft wird;
- für Schüler*innen die Freiwilligkeit des Besuchs;
- Unterrichtsinhalte, die sich im Einklang mit den UN-Menschenrechten bzw. den Grundrechten des Grundgesetz befinden.

Vor Einführung eines IRU in einem Bundesland sind auch folgende Fragen zu beantworten:

- Wie wird den unterschiedlichen Bekenntnissen (sunnitisch, schiitisch, alevitisch, ...) schulisch Rechnung getragen und die Diskriminierung einzelner Glaubensrichtungen verhindert/vermieden?

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgenden Änderungen:

In Zeile 9 werden die Wörter "soll bzw." gestrichen.

In Zeile 10 wird das Wort "Wahlunterricht" ersetzt durch:
Unterricht

- Welche islamischen Vereine können als Religionsgemeinschaften im Sinn des Grundgesetz anerkannt werden? 50

Schüler*innen wie Lehrkräfte sind gegen Diskriminierung vonseiten der Mitschüler*innen, Eltern oder Kolleg*innen wegen ihrer Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft zu schützen. 55

3.38 Arbeitsweltorientierte Allgemeinbildung/ Berufsorientierung

Antragsteller: BFGA Hauptschulen und Realschulen

Die GEW fordert im Rahmen der weiteren Entwicklung der arbeitsweltorientierten Allgemeinbildung/Berufsorientierung:

- Einheitliche verbindliche Qualitätsstandards. 5
Auf der Ebene der KMK sind einheitliche Qualitätsstandards für die schulische Berufsorientierung zu entwickeln, die für alle Schulen in allen Bundesländern verbindlich sind. 10
- Arbeitsweltorientierte Allgemeinbildung/ Berufsorientierung in allen Schulstufen und Schulformen. 15
Die arbeitsweltorientierte Allgemeinbildung setzt nicht (wie bisher überwiegend) erst in der Sekundarstufe I ein, sondern bereits in der Grundschule, weil Schüler*innen auch hier schon arbeitsweltliche und gesellschaftliche Probleme (z. B. Arbeitslosigkeit) wahrnehmen und sich ihnen die Arbeitswelt zunehmend weniger über die Eltern erschließt. Die Berufs-/Studienorientierung muss innerhalb der gymnasialen Ausbildung sowohl in Sekundarstufe I als auch in der gymnasialen Oberstufe weiter ausgebaut und intensiviert werden, da am Gymnasium ein breites Bildungsangebot zur Berufsorientierung bisher noch die Ausnahme darstellt. 20
Berufs- und Arbeitsweltorientierung sind Teil der Lebensplanung. In der Schule muss Berufsorientierung deshalb als Entwicklungsaufgabe gestaltet werden, die einen biografischen und differenzierten Zugang ermöglicht. Zu dieser Entwicklungsaufgabe gehören Lernaufgaben wie die Herausbildung eigener beruflicher Vorstellungen, Einschätzung eigener personaler, sozialer, fachlicher und methodischer berufsrelevanter Kompetenzen und eine Orientierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Berufsorientierung beinhaltet immer auch eine Lebensweltorientierung. 25
30
35
40
45
- Konzept der ganzen Schule.
Arbeitsweltorientierte Allgemeinbildung/ Berufsorientierung ist als umfassendes Kon-

Empfehlung der Antragskommission

Annahme mit folgender Änderung:

In den Zeilen 73 und 74 wird "Berufsberatung und -begleitung" ersetzt durch:
Berufsorientierung

zept der ganzen Schule zu begreifen, um eine multiperspektivische und fächerübergreifende Auseinandersetzung mit dem breiten Spektrum an arbeitsweltbezogenen Themen zu ermöglichen. Die Schüler*innen benötigen im Rahmen einer umfassenden Allgemeinbildung Zugänge zu ökonomischen, sozialen, gewerkschaftlichen und politischen Dimensionen der Arbeitswelt.	50
• Erweiterter Begriff von Arbeit. Der Begriff von Arbeit muss sich auf einen erweiterten Begriff von Arbeit beziehen, der Erwerbsarbeit genauso wie Hausarbeit, Erziehung, Pflege und ehrenamtliche Arbeit umfasst. Die Bedeutung des Unternehmertums/der Selbstständigkeit und die kritische Auseinandersetzung damit muss stärker in den Fokus genommen werden.	60
• Anpassung der Lehrer*innenausbildung aller allgemeinbildenden Schulen. In der Lehrer*innenausbildung ist neben der Ausbildung spezieller Fachlehrer*innen für alle Studierenden eine verbindliche Grundqualifizierung im Bereich der Berufsberatung und -begleitung einzuführen. In der ersten und zweiten Phase der Ausbildung muss deutlich werden, welchen Beitrag die einzelnen Fächer für die arbeitsweltorientierte Allgemeinbildung leisten können.	65
	70
	75
	80
Begründung Weiterentwicklung und Ausbau einer arbeitsweltorientierten Allgemeinbildung/Berufsorientierung muss eine maßgebliche Forderung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit darstellen, denn die stetig dynamischer und komplexer werdende Arbeitswelt zieht einen steigenden Orientierungs- und Beratungsbedarf bei Jugendlichen nach sich. Dazu sind Lerninhalte in allen Fächern in Verbindung mit weiteren Maßnahmen, die Begegnungen mit der Arbeitswelt ermöglichen, zu optimieren.	85
	90
Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und dem erwarteten steigenden Fachkräftebedarf müssen allgemeinbildende Schulen in Kooperation mit externen Partnern (Agentur für Arbeit, Bildungsträger, Unternehmen, Berufsschulen, Hochschulen usw.) zu einem erfolgreichen Berufseinstieg beitragen. Dabei darf sich die Berufsorientierung nicht ausschließlich den Bedürfnissen der Wirtschaft	95
	100

anpassen. Eigene Erwartungen an Lebensplanung und Arbeit der Jugendlichen dürfen sich nicht den gegebenen Verhältnissen unterwerfen. 105

Arbeitsweltorientierte Allgemeinbildung/Berufsorientierung muss auf politisch mündige, handlungs- und gestaltungsfähige junge Menschen zielen, die ökonomische, soziale und politische Rahmenbedingungen von Ausbildung und Arbeit kritisch hinterfragen. 110

Anmerkungen 115

Handlungsschritte der GEW

- Die GEW muss in Verhandlungen mit der KMK treten und bundeseinheitliche Qualitätsstandards in der Berufsorientierung für alle Schulen fordern. 120
- Die GEW mischt sich mit dem Ziel der gleichberechtigten Anerkennung verschiedener Formen von Arbeit in gesellschaftliche Debatten ein. 125

Bei der Umsetzung der Qualitätsstandards sind die Landesverbände gefordert, sich für die Schaffung ausreichend materieller und personeller Ressourcen einzusetzen. 130

3.39 Teilzeitstudium für alle ermöglichen

Empfehlung der Antragskommission

Antragsteller: BFGA Hochschule und Forschung/BA Studentinnen und Studenten (BASS)

Annahme

Aus Sicht der GEW sollen alle Studierenden die Möglichkeit haben, ein Teilzeitstudium zu absolvieren. Vor diesem Hintergrund fordert die GEW

1

5

- das Festschreiben einer gesetzlichen Regelung in den Landeshochschulgesetzen, dass Hochschulen Teilzeitstudiengänge einrichten sollen.
- Bestehende rechtliche Regelungen zum Teilzeitstudium sind auszuschöpfen und dürfen nicht auf Freiwilligkeit der Hochschulen beruhen.
- Die Möglichkeit zum Teilzeitstudium darf nicht an bestimmte Bedingungen wie Betreuung eines Kindes oder von Angehörigen, ehrenamtliches Engagement oder Berufstätigkeit geknüpft werden, sondern muss allen Studierenden zur Verfügung stehen, ohne begründet zu werden.
- Alle Studienanfänger/innen müssen die Möglichkeit haben, das gewählte Studium auch in Teilzeit zu studieren.
- Alle Studierenden müssen die Möglichkeit haben, in ein Teilzeitstudium ihres gewählten Studiengangs zu wechseln.
- Ein Wechsel zwischen Voll- und Teilzeitoption muss jederzeit möglich sein.
- Hochschulordnungen müssen diesen Wechsel und die Höhe der Teilzeitstudienanteile regeln. Die Regelstudienzeit verlängert sich dementsprechend.
- Das Lehrangebot muss entsprechend regelmäßig und dauerhaft zur Verfügung stehen und entsprechend ausfinanziert werden.
- Studierende in Teilzeitstudiengängen müssen berechtigt sein, Leistungen nach dem BAföG zu erhalten. Dafür sind geeignete Modelle zu entwickeln.

10

15

20

25

30

35

40

Begründung

Die neuen Studienstrukturen mit aufeinander aufbauenden Modulen erschweren die flexible Studiengestaltung. Die Diversität der Studierenden findet kaum Beachtung. Bedürfnisse von Studierenden mit Familien- und Pflegeaufga-

45

ben, eigener Erwerbstätigkeit, chronischen Krankheiten, Behinderungen oder auch anderen Aufgaben müssen besser berücksichtigt werden.

50

Bereits innerhalb des Beschlusses „Chancengleichheit im Europäischen Hochschulraum – Für einen radikalen Kurswechsel im Bologna-Prozess“ des Gewerkschaftstags der GEW 2009 wurde ein Recht auf ein Teilzeitstudium beschlossen. 2013 wurde im Beschluss „Hochschulen sozial öffnen: Mehr Studienplätze schaffen, freien Hochschulzugang sichern, BAföG ausbauen, Studiengebühren abschaffen“ die Forderung nach Teilzeitangeboten vor allem für beruflich qualifizierte Studierende nochmals bekräftigt.

55

60

65

Die 20. Sozialerhebung hat ergeben, dass 2012 22 Prozent [1] der Studierenden im Erststudium de facto nur Teilzeit studieren, obwohl sie in einen Vollzeitstudiengang eingeschrieben sind. Aufgrund der Gegebenheiten kommt es häufig zur Überschreitung der Regelstudienzeiten.

70

Auch die Hochschulrektorenkonferenz hat in ihrer letzten Mitgliederversammlung im November 2016 Empfehlungen [2] formuliert, wie die Einführung von formal abgesicherten, aber flexiblen Teilzeitstudienangeboten zu regeln ist, da jeder fünfte Studierende de facto in Teilzeit studiert. Die HRK fordert dabei auch eine Neuregelung des BAföGs.

75

80

Die Hochschulen tragen dem Wunsch von Politik und Gesellschaft nach dem Ausbau von Teilzeitstudienangeboten nur begrenzt Rechnung. So konnte im Wintersemester 2015/16 gerade einmal 10,6 Prozent der Studiengänge in Teilzeit studiert werden. 3] Unter den Bachelor-Studiengängen sind es nur 9,3 Prozent. Bisher ist das Recht auf Teilzeitstudium auch nur in wenigen Landeshochschulgesetzen, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, verankert.

85

90

Anmerkungen

95

1. BMBF (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf Seite 346.

100

De facto- Teilzeitstudierende heißt, dass weniger als 25 Stunden pro Woche für studienbedingte Tätigkeiten aufgewendet werden.	105
2.Hochschulrektorenkonferenz: Empfehlung der 21. Mitgliederversammlung der HRK am 8. November 2016 in Mainz: Studieren in Teilzeit: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Teilzeitstudium_MV_08112016_01.pdf .	110
3. CHE (2016): Das Teilzeit-Studium an deutschen Hochschulen. Wo stehen wir und was ist möglich?	115

3.40 Duales Studium

Antragsteller: BA Kaufmännische Schulen/BA Gewerbliche Schulen

Die GEW setzt sich für die Durchlässigkeit und Qualitätssicherung im Bildungssystem ein und betont die Gleichwertigkeit von allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung einschließlich der Weiterbildung.

Das Ziel der beruflichen Bildung ist neben dem Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz auch die Persönlichkeitsentwicklung im Kontext des Berufs. Berufliche Bildung befähigt zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Lösen komplexer Probleme der beruflichen Praxis, deren Lernort konstitutiv für die berufliche Bildung ist.

Die hochschulische Bildung beruht darauf, überprüfbares Wissen auf der Basis wissenschaftlicher Methoden zu schaffen und zu verwenden und befähigt dazu, gesellschaftlich, wissenschaftlich und auf die Arbeitswelt bezogen zu handeln. Der Lernort Praxis wird dabei in unterschiedlicher Weise integriert bzw. wird auf ihn Bezug genommen.

Die GEW lehnt alle ausbildungsbegleitenden Studienformate ab, da hier keine Anrechnung von Teilen der Ausbildung als Studienleistung erfolgt. Der Grundsatz der Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit wird damit ad absurdum geführt und eine Arbeitsverdichtung und Doppelbelastung für die Studierenden entsteht.

Ebenso lehnt die GEW solche Modelle ab, bei denen die Standards des Berufsbildungsgesetzes im ausbildungsintegrierten Studium dadurch umgangen werden, dass die Studierenden nur einen Praktikums- oder Volontariatsvertrag für den praktischen Teil bekommen und den öffentlich-rechtlichen Ausbildungsabschluss mittels der Externenprüfung erwerben sollen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) wird aufgefordert, diese Praxis im Rahmen der ländergemeinsamen Strukturvorgaben zu unterbinden. Der Akkreditierungsrat wird aufgefordert, diese Vorgaben durch klare Regeln und Kriterien zu konkretisieren.

Weiterhin fordern wir:

- die Öffnung des Zugangs zu dualen Studiengängen auch für beruflich Qualifizierte

Empfehlung der Antragskommission

Annahme in folgender Fassung (siehe auch Lesefassung in Anhang A.4):

1 Die GEW setzt sich für die Durchlässigkeit und Qualitätssicherung im Bildungssystem ein und betont die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung.

5 Das Ziel der beruflichen Bildung ist neben dem Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz auch die Persönlichkeitsentwicklung im Kontext des Berufs. Berufliche Bildung befähigt zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Lösen komplexer Probleme der beruflichen Praxis, deren Lernort konstitutiv für die berufliche Bildung ist.

15 Die hochschulische Bildung beruht darauf, überprüfbares Wissen auf der Basis wissenschaftlicher Methoden zu schaffen und zu verwenden und befähigt dazu, gesellschaftlich, wissenschaftlich und auf die Arbeitswelt bezogen zu handeln. Der Lernort Praxis wird dabei in unterschiedlicher Weise integriert bzw. wird auf ihn Bezug genommen.

25 Die GEW definiert duale Studiengänge wie folgt:

- Unter einem ausbildungsintegrierenden Studium ist die strukturell-institutionelle Verzahnung von Studium und Ausbildung zu verstehen, die zu einem Berufs- und einem Studienabschluss führen. Ausbildungsanteile sollen auf das Studium angerechnet werden. Die ausbildungsintegrierenden Studiengänge erfordern die systematische Abstimmung zwischen drei Lernorten: Hochschule, Berufsschule und Betrieb.
- Bei einem praxisintegrierenden Studium sind Praxisanteile systematisch und in größerem Umfang als in regulären Studiengängen mit obligatorischen Praktika im Studium angelegt und strukturell-institutionell (Lernorte Hochschule und Praxispartner) miteinander verzahnt. Auch hier sollen Praxisanteile auf das Studium angerechnet werden.
- Berufs- oder ausbildungsbegleitende Studienmodelle versteht die GEW nicht als duale Studienformate, da es keine systematische Verzahnung zwischen Theorie und Praxis gibt.

- ohne Hochschulzugangsberechtigung, um soziale Ausgrenzungsmechanismen bei der Studienbewerbersauswahl auszuschalten. Das gilt insbesondere für die berufsintegrierenden Studienformate im Bereich der Weiterbildung.
- eine sinnvolle Verknüpfung der Systeme der beruflichen und akademischen Bildung durch die Kombination von handlungs- und reflexionsorientierten Kompetenzen zur Verbesserung der gesellschaftlichen Wertschätzung und der Karrieremöglichkeiten des beruflich gebildeten Menschen.
 - die Verzahnung zwischen Hochschule und Praxispartner/n nicht in das Belieben der einzelnen Vertragspartner zu stellen, sondern durch verbindliche gesetzliche Regelungen eine strukturell-institutionelle Verzahnung zwischen Studiengang und Berufsbildung zu erreichen. Ein unverbundenes Nebeneinander von theoretischen Studienanteilen und praktischen Erfahrungen in den betrieblichen Lernphasen wird so verhindert.
 - unter Bezug auf die Gleichwertigkeit von hochschulischer und beruflicher Bildung eine grundsätzliche Anrechnung von Teilen der Ausbildung als Studienleistungen (ECTS-Punkte).
 - einen Ausgleich für die hohen finanziellen Belastungen der Studierenden (z. B. Studiengebühren, Unterhaltskosten, Fahrtkosten durch verschiedene Lernorte, Lernmaterialien etc.) durch die kooperierenden Unternehmen.
 - einen Verzicht auf Bindungs- und Rückzahlungsklauseln in den Verträgen dual Studierender mit den Unternehmen, die nach dem Berufsbildungsgesetz als nichtige Vereinbarungen anzusehen sind.
 - den Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung des Ausbildungspersonals, analog den in der Ausbilder-Eignungsverordnung festgelegten Kompetenzen. Nur so kann die angemessene Betreuung und Beratung der Studierenden in Unternehmen und Hochschule gewährleistet werden.
 - klare Regelungen bezogen auf die zulässige Studienbelastung und die Studierbarkeit für die dual Studierenden.

Aus gewerkschaftlicher Perspektive ist das wachsende Bildungsinteresse zwar grundsätz-

50 Die GEW lehnt alle ausbildungsbegleitenden Studienformate ab, da hier keine Anrechnung von Teilen der Ausbildung als Studienleistung erfolgt. Der Grundsatz der Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit wird damit ad absurdum
55 geführt und eine Arbeitsverdichtung und Doppelbelastung für die Studierenden entsteht.

60 Ebenso lehnt die GEW solche Modelle ab, bei denen die Standards des Berufsbildungsgesetzes im ausbildungsintegrierten Studium dadurch umgangen werden, dass die Studierenden nur einen Praktikums- oder Volontariatsvertrag für den praktischen Teil bekommen und den öffentlich-rechtlichen Ausbildungsabschluss mittels der Externenprüfung erwerben sollen. Die Länder werden aufgefordert, diese Praxis im Rahmen des Staatsvertrags bzw. der Länderrechtsverordnungen für Akkreditierungsverfahren durch klare Regeln und Kriterien zu unterbinden.
70

Daraus ergeben sich für die GEW folgende Forderungen:

75 **Im Bereich der Qualitätssicherung**

- Duale Studiengänge werden von staatlichen Hochschulen angeboten. Andere Anbieter sind mittelfristig in diese zu überführen. Das Nähere regeln die Hochschulgesetze der Länder.
- Die Abstimmung zwischen den Lernorten ist systematisch zu regeln.
- Unter Bezug auf die Gleichwertigkeit von hochschulischer und beruflicher Bildung ist grundsätzlich eine gegenseitige Anrechnung von Ausbildungs- und Studienleistungen vorzusehen.
- Die Systeme der beruflichen und akademischen Bildung müssen durch die Kombination von handlungs- und reflexionsorientierten Kompetenzen sinnvoll verknüpft werden.
- Die Verzahnung zwischen Hochschule und Praxispartner/n darf nicht in das Belieben der einzelnen Vertragspartner gestellt werden, stattdessen muss durch verbindliche gesetzliche Regelungen eine strukturell-institutionelle Verzahnung zwischen Studiengang und Berufsbildung erreicht werden. So soll ein unverbundenes Nebeneinander von theoretischen Studienanteilen und praktischen Erfahrungen in den betrieblichen Lernphasen verhindert werden.
95
100

lich positiv zu bewerten, denn gute Bildung entscheidet maßgeblich über die Berufs- und Entwicklungsperspektiven eines Menschen. Künftig muss jedoch genau beobachtet werden, ob es im Zuge des Zuwachses an dualen Studienangeboten zu einem Rückgang an Ausbildungsplätzen bei den betreffenden betrieblichen Praxispartnern und zu einem Verlust an Aufstiegsperspektiven für Absolventinnen und Absolventen von Berufsausbildungen und daran anknüpfenden Fortbildungen kommt.

Die GEW lehnt einen solchen Verdrängungswettbewerb ab. Um in diesem Zusammenhang den bildungs- und gesellschaftspolitischen Herausforderungen sinnvoll begegnen zu können, fordern wir das BMBF auf, eine Studie zu beauftragen, die entsprechende Daten liefert.

Begründung

Mit dem dualen Studium existiert seit rund vierzig Jahren in Deutschland ein Studienformat an den Grenzen von akademischer und beruflicher Ausbildung, das sich durch eine Verknüpfung von Theorie und Praxis auszeichnet, indem es gezielt ein wissenschaftsbezogenes und ein berufspraktisches Bildungsangebot vereint. Dabei wurde die Besonderheit der dualen Berufsausbildung in Deutschland, zwei Lernorte in Theorie und Praxis zu verzahnen, in das akademische System transferiert. Allerdings führt die begriffliche Unschärfe des Terminus „duals Studium“ dazu, dass gegenwärtig unter der Bezeichnung „dual“ eine Vielfalt praxisnaher Studienformate angeboten wird, die dem Namen nicht gerecht wird.

Nur dort, wo es eine inhaltliche/curriculare und strukturelle/organisatorische Verzahnung der Lernorte Hochschule/Berufsakademie mit dem Praxispartner und ggf. auch Berufs- oder Fachschulen gibt, liegt ein ausbildungsintegrierender bzw. berufsintegrierender dualer Studiengang vor. Abzugrenzen ist das duale Studium vom berufs- oder praxisbegleitenden Studium, das Praxisphasen beinhaltet, die keine studienrelevanten Inhalte vermitteln bzw. in der Praxis vertiefen, bei denen der Betrieb also keine explizite Lernortfunktion hat und auch keine curriculare und organisatorische Verzahnung der Partner gegeben ist.

Angesichts zurückgehender Bewerberzahlen versuchen Unternehmen verstärkt, qualifizierte Auszubildende bzw. Abiturienten mit einem

- Die Studienformate müssen studierbar sein und dürfen eine Arbeitsbelastung von 40 Stunden pro Woche nicht übersteigen. Sie sollen in ihrer Gestaltung nicht zu einer Mehrbelastung der Studierenden im Vergleich zu Studierenden in nicht-dualen Studiengängen führen. Darüber hinaus muss gewährleistet werden, dass die Studierenden ihren gesetzlichen Urlaubsanspruch auch tatsächlich wahrnehmen können und nicht für Vor- oder Nachbereitungen im Studium oder für Prüfungsleistungen verwenden müssen. Für solche Studienmodelle sind ggf. längere Regelstudienzeiten vorzusehen.
- Bei der Akkreditierung ist Studierbarkeit nicht nur für die Studienphasen, sondern auch für die Praxisphasen zu überprüfen.
- Für die Klärung von Problemen/Konflikten bei der Abstimmung der Lernorte untereinander, aber auch für auftretende Probleme bei den dual Studierenden bei der Vereinbarkeit der Lernorte sind Ombudsstellen einzurichten. Diese sind an den Hochschulen anzusiedeln.
- Die Wissenschaftsorientierung im Studium muss gewährleistet sein.
- Der Lernort Berufspraxis ist im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes zu regeln.

Im Bereich Zugang und Finanzierung

- Für duale Studiengänge gelten grundsätzlich die gleichen formalen Zugangsvoraussetzungen wie für alle anderen Studiengänge. Die Auswahl der Bewerber*innen erfolgt gemeinsam von allen an dem dualen Studium beteiligten Partnern (keine einseitige Bewerberauswahl durch Praxispartner).
- Der Zugang zu dualen Studiengängen muss auch für beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung geöffnet werden, um soziale Ausgrenzungsmechanismen bei der Studienbewerberauswahl auszuschalten. Das gilt insbesondere für die berufsintegrierenden Studienformate im Bereich der Weiterbildung.
- Die hohen finanziellen Belastungen der Studierenden (z. B. Studiengebühren, Unterkunfts- und Fahrtkosten durch verschiedene Lernorte, Lernmaterialien etc.) müssen durch die kooperierenden Unternehmen ausgeglichen werden. Die GEW

dualen Studium anzuwerben. Auch die Allianz für Aus- und Weiterbildung sieht in der gezielten Förderung dualer Studiengänge ein Mittel zur Stärkung der Attraktivität der beruflichen Bildung. Im Wesentlichen lassen sich bei der Erstausbildung drei Grundtypen des dualen Studiums unterscheiden:

1. Bei ausbildungsintegrierenden Studiengängen werden - unter zeitlicher und inhaltlicher Verzahnung von Studien- und Ausbildungsphasen - parallel ein Studium und eine Berufsausbildung absolviert und zwei Abschlüsse erworben.
2. Bei praxisintegrierenden Studiengängen wird das Studium mit längeren Phasen der Berufspraxis verbunden. Während bei ausbildungsintegrierenden Studiengängen eine reguläre Berufsausbildung mit Abschlussprüfung erfolgt, kann im Falle praxisintegrierender Studiengänge allenfalls der Erwerb eines Ausbildungsabschlusses in Form einer sog. Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG absolviert werden.
3. Es entstehen außerdem immer mehr ausbildungsintegrierende Studiengänge für so genannte vollzeitschulische Ausbildungen im Gesundheits-, Pflege- und Erziehungsbereich, für die eine Vielzahl von spezifischen landesrechtlichen Regelungen existiert.

Das duale Studium weist typische Problemfelder auf:

- die Schnittstellenproblematik zwischen Praxispartner und Hochschule (und Berufsschule in den Ländern, in denen die Landeschulgesetze für ausbildungsintegrierende duale Studiengänge an der Berufsschulpflicht festhalten bzw. den Berufsschulbesuch vorsehen)
- das Nebeneinander von theoretischen Studienanteilen (oft beschränkt auf Hochschule) und praktischen Erfahrungen in den betrieblichen Lernphasen mit dem Ergebnis, dass die Studierenden die Integration beider Erfahrungs- und Lernwelten individuell leisten müssen (unzureichende Verzahnung)

Als Vorteile eines dualen Studiums sehen Abiturient/innen Ausbildungsvergütung, Übernahmegarantie und Arbeitsplatzsicherheit sowie die Verbindung von Theorie und Praxis.

bekräftigt, dass Studiengebühren für alle Studienformen abgeschafft werden müssen.

- Die Vergütung der Studierenden in den Praxiseinrichtungen muss tariflich geregelt werden, die Höhe der Vergütung muss mindestens dem BAföG-Höchstsatz entsprechen.
- Auf Bindungs- und Rückzahlungsklauseln in den Verträgen dual Studierender mit den Unternehmen soll verzichtet werden, sie sind als nach dem Berufsbildungsgesetz nichtige Vereinbarungen anzusehen.

Im Bereich Durchlässigkeit

- Gesetzliche und faktische Hürden beim Wechsel von der Berufsakademie/Dualen Hochschule zu Fachhochschule oder Universität bzw. vom dualen Bachelorstudium zu einem Masterstudium müssen vollständig abgebaut werden. Das gilt sowohl für den Wechsel von einem dualen in einen nicht-dualen Studiengang, als auch zwischen erstem und zweitem Studienabschnitt und für den Zugang zur Promotion. Die Lissabon-Konvention zur Anerkennung von Studienleistungen muss gerade auch für den Wechsel zwischen allen Hochschultypen Anwendung finden.

Im Bereich Personal und Mitbestimmung

- Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung des Ausbildungspersonals muss nachgewiesen werden. Nur so kann die angemessene Betreuung und Beratung der Studierenden in Unternehmen und Hochschule gewährleistet werden.
- Die grundständige Lehre wird von hauptberuflich Lehrenden erteilt. Lehraufträge an Vertreter*innen der Praxispartner*innen können nur zur Herstellung eines besonderen Praxisbezuges vergeben werden.
- Die Studierenden in den Praxiseinrichtungen erhalten einen Arbeitsvertrag und fallen somit unter das Betriebsverfassungsgesetz, sie werden durch die Jugend-Auszubildenden-Vertretung und den Betriebsrat vertreten.

Aus gewerkschaftlicher Perspektive ist das wachsende Bildungsinteresse zwar grundsätzlich positiv zu bewerten, denn gute Bildung entscheidet maßgeblich über die Berufs- und Entwicklungsperspektiven eines Menschen.

Nachteilig im Vergleich zur Studienplatzsuche sind die Hürden Einstellungstest und Assessmentcenter, wenig Weiterbildungsmöglichkeiten (ein anschließender Masterstudiengang nach dem Bachelorabschluss ist oft nicht möglich, damit auch weniger Aufstiegschancen im Unternehmen) sowie die Doppelbelastung durch Arbeit und Studium, sodass dieses Studienformat oft nur sehr leistungsstarken Menschen angeboten wird.

Trotz der hohen Arbeitsbelastung liegt die Abbruchquote bei den dual Studierenden deutlich unter dem Durchschnitt. Im Rahmen einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde sie mit ca. 7 Prozent ermittelt. Von allen Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben, brechen über alle Fächer und Hochschultypen hinweg 28 Prozent ihr Studium ab. Damit wird deutlich, dass das Abitur als formale Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium nicht erforderlich ist.

(Vgl. dazu: Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. [2014]. Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012 [Forum Hochschule 4|2014]).

Die Entwicklung der dualen Studiengänge in der ausbildungintegrierenden und in der praxisintegrierenden Form zeigt einen Trend auf, der aus Sicht der Berufsbildung höchst fragwürdig erscheint, denn der Bereich der praxisintegrierenden Studiengänge wächst hier schneller als der Bereich der ausbildungintegrierenden Studiengänge. Grundsätzlich findet eine Verdrängung der dualen Ausbildung statt und das insbesondere bei den gehobenen dualen Ausbildungsberufen, denn diese werden jungen Menschen mit mittlerem Bildungsabschluss aufgrund der Zugangsregeln durch die ausbildenden Unternehmen oft nicht mehr angeboten. Lt. dem Berufsbildungsbericht 2016 besitzen 1,2 Mio. junge Menschen zwischen 20 und 29 Jahren (= 12,7 Prozent der Altersgruppe) keinen qualifizierenden Berufsabschluss, die Zahl der unbesetzten Ausbildungsplätze erreicht den höchsten Wert seit 20 Jahren. Gleichzeitig betreiben die Unternehmen eine Bestenauslese und beklagen einen sich abzeichnenden Fachkräftemangel.

Künftig muss jedoch genau beobachtet werden, ob es im Zuge des Zuwachses an dualen Studienangeboten zu einem Rückgang an Ausbildungsplätzen bei den betreffenden betrieblichen Praxispartnern und zu einem Verlust an Aufstiegsperspektiven für Absolventinnen und Absolventen von Berufsausbildungen und daran anknüpfenden Fortbildungen kommt.

Die GEW lehnt einen solchen Verdrängungswettbewerb ab. Um in diesem Zusammenhang den bildungs- und gesellschaftspolitischen Herausforderungen sinnvoll begegnen zu können, fordern wir das Bundesministerium für Bildung und Forschung auf, eine Studie zu beauftragen, die entsprechende Daten liefert.

Damit ist erledigt:
Antrag 3.41

Im Wintersemester 2014/2015 gab es 17.500 Studiengänge davon waren 1505 duale Studiengänge. Es gab im gleichen Semester 2.694.579 Studierende und in den dualen Studiengängen 94.723 (Vorjahr 64.358). Die dualen Studiengänge teilten sich in 592 (Vorjahr 445) ausbildungsintegrierende Studiengänge (+33 Prozent) und in 736 (Vorjahr 508) praxisintegrierende Studiengänge (+45 Prozent).

270

275

Die Rolle der Berufsschule im dualen Studium ist aufgrund der in den Schulgesetzen der Länder geregelten Berufsschulpflicht sehr unterschiedlich. Sie ist als Akteur und Lernortpartner nicht automatisch beteiligt. Der BMBF-Evaluierungsbericht zum BBiG vom 23.02.2016 sieht wegen der Länderzuständigkeit keine Möglichkeit, generelle BBiG-Regelungen für den berufsschulischen und Hochschulbereich beim dualen Studium zu treffen: „Für die Ausbildung im Rahmen eines ausbildungsintegrierenden Studiums gelten derzeit die gleichen Regelungen im BBiG wie für Ausbildungsformen ohne paralleles Studium.“

280

285

290

3.41 Forderungen zum Dualen Studium

Empfehlung der Antragskommission

Antragsteller: BFGA Hochschule und Forschung/BA Studentinnen und Studenten (BASS)

Erledigt bei Annahme des Antrags 3.40 in der
Fassung der Antragskommission.

Die GEW setzt sich für die Durchlässigkeit und
Qualitätssicherung im Bildungssystem ein und
betont die Gleichwertigkeit von allgemeiner,
beruflicher und hochschulischer Bildung ein-
schließlich der Weiterbildung. 1
5

Die GEW definiert duale Studiengänge wie
folgt:

- Unter einem ausbildungsintegrierenden
Studium ist die strukturell-institutionelle
Verzahnung von Studium und Ausbildung
zu verstehen, die zu einem Berufs- und ei-
nem Studienabschluss führen. Ausbildungs-
anteile sollen auf das Studium angerechnet
werden. Die ausbildungsintegrierenden
Studiengänge erfordern die systematische
Abstimmung zwischen drei Lernorten:
Hochschule, Berufsschule und Betrieb. 10
15
- Bei einem praxisintegrierenden Studium
sind Praxisanteile systematisch und in
größerem Umfang als in regulären Studien-
gängen mit obligatorischen Praktika im
Studium angelegt und strukturell-institu-
tionell (Lernorte Hochschule und Praxis-
partner) miteinander verzahnt. Auch hier
sollen Praxisanteile auf das Studium ange-
rechnet werden. 20
25
- Berufsbegleitende Studienmodelle versteht
die GEW nicht als duale Studienformate, da
es keine systematische Verzahnung zwi-
schen Theorie und Praxis gibt. 30

Daraus ergeben sich für die GEW folgende
Forderungen: 35

Im Bereich der Qualitätssicherung

- Duale Studiengänge werden von staatlichen
Hochschulen angeboten. Andere Anbieter
sind mittelfristig in diese zu überführen.
Das nähere regeln die Hochschulgesetze
der Länder. 40
- Die Abstimmung zwischen den Lernorten
ist systematisch zu regeln und die Leistun-
gen sind gegenseitig anzurechnen. 45
- Die Studienformate müssen studierbar sein
und dürfen eine Arbeitsbelastung von 40
Stunden pro Woche nicht übersteigen. Sie

- sollen in ihrer Gestaltung nicht zu einer Mehrbelastung der Studierenden im Vergleich zu Studierenden in nicht-dualen Studiengängen führen. Darüber hinaus muss gewährleistet werden, dass die Studierenden ihren gesetzlichen Urlaubsanspruch auch tatsächlich wahrnehmen können und nicht für Vor- oder Nachbereitungen im Studium oder für Prüfungsleistungen verwenden müssen. Für solche Studienmodelle sind ggf. längere Regelstudienzeiten vorzusehen.
- Bei der Akkreditierung ist Studierbarkeit nicht nur für die Studienphasen sondern auch für die Praxisphasen zu überprüfen.
 - Für die Klärung von Problemen/Konflikten bei der Abstimmung der Lernorte untereinander, aber auch für auftretende Probleme bei den dual Studierenden bei der Vereinbarkeit der Lernorte sind Ombudsstellen einzurichten. Diese sind an den Hochschulen anzusiedeln.
 - Die Wissenschaftsorientierung im Studium muss gewährleistet sein.
 - Der Lernort Berufspraxis ist im Rahmen des BBiG zu regeln.

50
55
60
65
70
75

Im Bereich Hochschulzugang und Finanzierung

- Für duale Studiengänge gelten grundsätzlich die gleichen formalen Zugangsvoraussetzungen wie für alle anderen Studiengänge. Die Auswahl der Bewerber*innen erfolgt gemeinsam von allen an dem dualen Studium beteiligten Partnern (keine einseitige Bewerberauswahl durch Praxispartner).
- Für duale Studiengänge dürfen keine (zusätzlichen) Studiengebühren erhoben werden. Die Beteiligung der Praxispartner*innen an den Kosten des Studiums und Fahrt- und Unterbringungskosten für die Studierenden muss gewährleistet werden.
- Die Vergütung der Studierenden in den Praxiseinrichtungen muss tariflich geregelt werden, die Höhe der Vergütung muss mindestens dem BAföG-Höchstsatz entsprechen.
- Auf Bindungs- und Rückzahlungsklauseln in den Verträgen dual Studierender mit den Unternehmen soll verzichtet werden, sie sind als nach dem Berufsbildungsgesetz nichtige Vereinbarungen anzusehen.

80
85
90
95
100

Im Bereich Durchlässigkeit

- Gesetzliche und faktische Hürden beim Wechsel von der Berufsakademie/Dualen Hochschule zu Fachhochschule oder Universität bzw. vom dualen Bachelorstudium zu einem Masterstudium müssen vollständig abgebaut werden. Das gilt sowohl für den Wechsel von einem dualen in einen nicht-dualen Studiengang, als auch zwischen erstem und zweitem Studienabschnitt und für den Zugang zur Promotion. Die Lissabon-Konvention zur Anerkennung von Studienleistungen muss gerade auch für den Wechsel zwischen allen Hochschultypen Anwendung finden. 105
110
115

Im Bereich Personal und Mitbestimmung 120

- Die in dualen Studiengängen Lehrenden müssen mindestens die im Studiengang zu erwerbende oder eine gleichwertige Qualifikation besitzen. 125
- Die grundständige Lehre wird von hauptberuflich Lehrenden erteilt. Lehraufträge an Vertreter*innen der Praxispartner*innen können nur zur Herstellung eines besonderen Praxisbezuges vergeben werden. 130
- Die Studierenden in den Praxiseinrichtungen erhalten einen Arbeitsvertrag und fallen somit unter das Betriebsverfassungsgesetz, sie werden durch die Jugend-Auszubildenden-Vertretung und den Betriebsrat vertreten. 135

Begründung

Das Ziel der beruflichen Bildung ist neben dem Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz auch die Persönlichkeitsentwicklung im Kontext des Berufs. Berufliche Bildung befähigt zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Lösen komplexer Probleme der beruflichen Praxis, deren Lernort konstitutiv für die berufliche Bildung ist. Die hochschulische Bildung beruht auf der reflektierten Schaffung und Verwendung von überprüfbarem Wissen auf der Basis wissenschaftlicher Methoden und befähigt zu gesellschaftlichem, wissenschaftlichem und auf die Arbeitswelt bezogenem Handeln. Der Lernort Praxis wird dabei in unterschiedlicher Weise integriert bzw. es wird auf ihn Bezug genommen. 140
145
150
155

In den letzten Jahren gab es einen großen Aufwuchs an verschiedenen Studienformaten, die sich selbst als duale Studienmodelle definieren und dieses Feld sehr undurchsichtig machen. 160

Vor diesem Hintergrund versteht die GEW ausbildungsintegrierende und praxisintegrierende Studiengänge als duales Studium, wobei praxisintegrierende Studiengänge bevorzugt werden. 165

Die GEW orientiert sich dabei an den Definitionen und Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Entwicklung des dualen Studiums von 2013. Dazu gehört die Definition von sechs Dimensionen, die das Profil eines dualen Studiengangs auszeichnen, dabei müssen die ersten drei als Mindeststandards erfüllt sein: 170

„1. Beziehung der Lernorte: Diese Dimension zeigt auf, in welchem Maße die Lernorte inhaltlich, zeitlich und institutionell verzahnt sind. Merkmale sind u. a. gemeinsame Gremien von Hochschulen und Praxispartnern, regelmäßige Kooperationsprojekte, gegenseitige Besuche der Betreuer von Hochschule und Praxispartner oder Betreuung von Praxisphasen durch Dozenten und vice versa. Zentral ist hier das Maß der Abstimmung von Lerninhalten und Modulen, die Eingliederung der praktischen Anteile in das Curriculum und ihre Anrechnung im ECTS-System. Auch die zeitlich-organisatorische Vereinbarkeit kann hier aufgezeigt werden. 175 180 185

2. Wissenschaftlicher Anspruch: Für diese Dimension sind der Umfang der akademischen Ausbildungsanteile, die wissenschaftlichen Anforderungen des Studienangebots und ihre Übereinstimmung mit denen der entsprechenden regulären Studiengänge zentrale Kriterien. Wichtig sind zudem die zu erbringenden Prüfungsleistungen, der Bezug zur Forschung sowie die Qualifikation und Zusammensetzung des Lehrpersonals. 190 195

3. Gestaltung des Praxisbezugs: Mit Hilfe dieser Dimension wird spezifiziert, wie intensiv und in welchem Zeitumfang die praktische Ausbildung in den Unternehmen und Einrichtungen sowie den Fachschulen innerhalb des Studienangebotes gestaltet ist. Kriterium ist also nicht die bloße Dauer der Praxisphasen, sondern die Intensität des Lernprozesses und das Niveau der Inhalte beim Praxispartner. Für die Anrechnung der am praktischen Lernort erworbenen Studienleistungen ist die wissenschaftliche Begleitung des Praxislernens bedeutsam. Weitere Kriterien können etwa die Betreuungsinfra- 200 205 210

struktur auf der Praxisseite sein und nicht zuletzt die Möglichkeit, einen gesonderten Berufsabschluss zu erlangen.

4. Leistungen des Praxispartners: Diese Dimension zeigt in erster Hinsicht auf, in welcher Form und mit welcher Perspektive die Studierenden in den Unternehmen oder Einrichtungen eingebunden sind. Dazu zählt die Art des Beschäftigungsverhältnisses inklusive der Regelungen zu Vergütung, Sozialleistungen u. ä., Übernahmegarantien oder Bleibeverpflichtungen sowie die Möglichkeit, die Praxisphasen in unterschiedlichen Unternehmen bzw. an verschiedenen Standorten eines Betriebs oder einer Einrichtung zu absolvieren. In zweiter Hinsicht können hier auch die Leistungen des Praxispartners gegenüber der Hochschule aufgezeigt werden.

215

220

225

230

5. Unterstützungsleistungen der Hochschulen: Mit dieser Dimension werden die konkreten hochschulischen Angebote jenseits der Vermittlung fachlicher Lerninhalte beschrieben, sei es im Bereich der Betreuungsinfrastrukturen, der konkreten Verzahnungselemente wie Module zur Praxisreflexion oder seien es eigenständige Angebote für dual Studierende wie Beratungszentren und/oder Veranstaltungen.

235

240

6. Kosten und Finanzierung: Diese Dimension soll anzeigen, ob für die Studierenden Gebühren (bei privaten Hochschulen oder weiterbildenden Studiengängen) anfallen sowie ob und in welchem Maße sich die Unternehmen finanziell an den Studiengängen beteiligen. Letzteres kann etwa durch Beiträge zur Finanzierung der Betreuungsinfrastrukturen oder durch die (teilweise oder vollständige) Übernahme von Studiengebühren erfolgen; auf diese Weise gelangen private Drittmittel in die Hochschulen. Auch die private oder öffentliche Trägerschaft der Hochschule bzw. Berufsakademie spielt hier eine Rolle.“[1]

245

250

255

Anmerkungen

1. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums, Positionspapier, Verabschiedet in Mainz, Oktober 2013, Seite 24f.

260

