



KATRIN SCHÄFGEN (HRSG.)

KRISENBUCH SCHULE **EIN SYSTEM AM LIMIT**

KATRIN SCHÄFGEN (HRSG.)

KRISENBUCH SCHULE

IMPRESSUM

Herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung

V. i. S. d. P.: Henning Heine

Straße der Pariser Kommune 8A, 10243 Berlin

www.rosalux.de, ISBN 978-3-911374-27-9

Redaktionsschluss: Oktober 2025

Titelfoto: Freepik.com

Lektorat: TEXT-ARBEIT, Berlin

Layout und Satz: Philipp Wix, imaging-dissent, Berlin

Herstellung: MediaService GmbH Druck und Kommunikation.

Gedruckt auf Circleoffset Premium White, 100% Recycling

Die Porträts im Buch, die zugehörigen Angaben und Aussagen sind fiktiv. Jegliche Ähnlichkeit mit lebenden oder realen Personen sind rein zufällig.

Diese Publikation ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Sie wird kostenlos abgegeben und darf nicht zu Wahlkampfzwecken verwendet werden.

INHALT

- 04 DANKSAGUNG**
- 05 VORWORT**
- 07 ERFAHRUNGSBERICHTE**
ERSTER TEIL: ES FEHLT AN ALLEM
- 15 KOMMUNALES DAUERPROBLEM**
INVESTITIONSSTAU AN SCHULEN
- 19 ERFAHRUNGSBERICHTE**
ZWEITER TEIL: WENN DER PERSONALMANGEL
ZU ÜBERLASTUNG FÜHRT
- 35 ARBEITSZEITERFASSUNG FÜR LEHRKRÄFTE**
GRUNDLAGE FÜR BILDUNGSQUALITÄT
UND GESUNDHEITSSCHUTZ
- 39 ERFAHRUNGSBERICHTE**
DRITTER TEIL: HERAUSFORDERUNGEN AUFGRUND
DER ZUNAHME VON HETEROGENITÄT
- 48 ZAHLEN UND FAKTEN ZU DEUTSCHER BILDUNGSPOLITIK**
- 51 ERFAHRUNGSBERICHTE**
Vierter Teil: Mobbing und
Grenzüberschreitendes Verhalten
- 55 WENN «SCHULE» VERLETZT**
GEWALT, ÜBERFORDERUNG UND FEHLENDE
STRUKTUREN IM MULTIPROFESSIONELLEN SCHULALLTAG
- 59 ERFAHRUNGSBERICHTE**
FÜNFTER TEIL: SCHULSYSTEM
- 65 KI IN DER SCHULE**
ECHTE HILFE ODER SCHEINRIESE?
- 69 WIE SIEHT DEINE/IHRE WUNSCHSCHULE DER ZUKUNFT AUS?**
- 73 ENTSCLOSSEN GEGEN DEN BILDUNGSNOTSTAND**
NEUSTART SCHULE
- 77 GUTE BILDUNG FÜR ALLE.**
BILDUNGSGERECHTIGKEIT BRAUCHT BILDUNGSKÄMPFE
- 81 WIE KÖNNEN SICH (VERBEAMTETE) LEHRKRÄFTE**
GEGEN ÜBERLASTUNG ZUR WEHR SETZEN
INTERVIEW MIT THILO HARTMANN (GEW HESSEN)
- 85 BILDUNGSPOLITISCHE INITIATIVEN UND NETZWERKE**

DANKSAGUNG

Für die vielen so plastisch und eindrucksvoll erzählten Berichte im «Krisenbuch Schule» danke ich den beteiligten Lehrer*innen, Referendar*innen, Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schulleiter*innen, Schulverwaltungsmitarbeiter*innen, Schüler*innen, Eltern und Erziehungsberechtigten. Sie haben ihre Erfahrungen und Erlebnisse, aber auch ihre Gedanken und Ängste geteilt – und damit einen Blick ins Innere von Schule freigegeben und gezeigt, was es für Beschäftigte an Schulen, aber auch für Schüler*innen und Eltern persönlich und tagtäglich bedeutet, in einem maroden Schulsystem zu arbeiten und zu lernen.

Ich danke aber auch den Gewerkschafter*innen der GEW und von ver.di, Bildungsinitiativen wie «Schule muss anders» und dem Bündnis Bildungswende JETZT! sowie allen Personen, die sich an der Verbreitung des Aufrufs für Beiträge und mit eigenen Texten beteiligt und so zum Gelingen des «Krisenbuchs Schule» beigetragen haben.

DR. KATRIN SCHÄFGEN

Referentin für Bildungspolitik am Zentrum für Gesellschaftsanalyse und politische Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung

Berlin, Oktober 2025

VORWORT

«Es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung: keine Bildung.»

John F. Kennedy

Obwohl jede neue Studie (PISA¹, IQB,² TIMSS³ etc.) den Wahrheitsgehalt des oft verwendeten Zitats belegt, befinden sich Deutschlands Schulen in einer Dauerkrise. Viele Gebäude sind noch aus der Kaiserzeit, sind marode und von Schimmel befallen. Und soweit das Auge reicht, herrscht Personalmangel: an Lehrkräften, an Schulsozialarbeiter*innen und Erzieher*innen im Ganztage, an Sonderpädagog*innen, Ergotherapeut*innen, Schulpsycholog*innen, Lernbegleiter*innen ... Die wachsende Zahl von Quer- und Seiteneinsteiger*innen sowie un- und angelernten Personals kann die Personallücke nicht schließen, sodass die Stundentafel vielerorts nicht mehr abgesichert werden kann. Dabei steigt die Schüler*innenzahl seit Jahren und ebenso die Heterogenität der Schüler*innenschaft aufgrund von Migrationsbewegungen, der Zunahme psychischer Erkrankungen sowie der Anzahl von Schüler*innen mit Förderbedarf.

Dazu kommt ein gegliedertes Schulsystem, ebenfalls aus der Kaiserzeit, das auf frühe Selektion statt auf gemeinsames Lernen und individuelle Förderung setzt. Ein Kooperationsverbot, das es dem Bund nur über befristete Sonderprogramme ermöglicht, den aufgrund der Schuldenbremse dauerklammen Ländern und Kommunen finanziell unter die Arme zu greifen. Und eine föderale Struktur, die die Zuständigkeit für Bildung (und Kultur) bei den Ländern verortet und grundlegende Reformen erschwert beziehungsweise unmöglich macht.

All diese Befunde sind hinlänglich beschrieben, es gibt eine Vielzahl von Studien, Tagungen, Beschlüssen, die sich dieses Themas angenommen haben.

Das «Krisenbuch Schule» will den Fokus verändern und sein Augenmerk auf diejenigen richten, die in einem heruntergewirtschafteten System arbeiten und lernen (müssen). Wir haben Lehrkräfte, Schulleitungen, Referendar*innen, Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schüler*innen und ihre Eltern und Erziehungsberechtigten in ganz Deutschland gebeten, ihre konkreten Erfahrungen in und mit Schule zu teilen. Und diesem Aufruf sind sehr viele gefolgt – deutlich mehr, als hier zu Wort kommen können.

Wie die Berichte zeigen, ist Schule nicht (mehr) ein Ort von Neugier, Lernfreude und persönlicher Entwicklung, sondern auch von Überforderung, Frustration und Resignation. Oftmals erfolgt ein Wechsel: in einen anderen Arbeitsbereich oder in eine Privatschule, deren Zahl stetig wächst.

Die vorliegenden Berichte beschreiben keine Einzelfälle, vielmehr stehen sie exemplarisch für einen inzwischen bundesweiten Mangel, der alltägliche Herausforderungen und oft auch Überforderung nach sich zieht. Bemerkenswert ist, wie viele (i. d. R. verbeamtete) Lehrkräfte über den Druck berichten, dem sie sich täglich ausgesetzt fühlen. Um ihr offenes Sprechen zu ermöglichen, wurden alle Berichte vollständig anonymisiert.

Die Erfahrungsberichte werden durch kurze Texte ergänzt, die sie in einen größeren Zusammenhang stellen: zur Lehrkräftearbeitszeit,⁴ zur Zunahme von grenzüberschreitendem Verhalten sowie zu dem Mythos, Künstliche Intelligenz (KI) könne die Lösung aller Probleme sein.

Im Anschluss sollen Wünsche und Vorstellungen, wie Schule sein könnte und sollte, Gehör bekommen: Eine Schule, in der Lehrkräfte und multiprofessionelle Teams gemeinsam mit Schüler*innen und ihren Erziehungsberechtigten eine gute Bildung ermöglichen. Es wird gezeigt, was erforderlich ist, um eine zukunftsfähige Bildungspolitik umzusetzen, und was an Schulen Beschäftigte dazu beitragen können. Und es werden Wege der Mobilisierung und Gegenwehr aufgezeigt: engagierte Gewerkschaftsarbeit, Beteiligung an Bildungsinitiativen und aktive Vernetzung, etwa mit Blogger*innen im Bereich Bildung.

Dass eine andere Bildung(-spolitik) nötig ist, wissen wir – dieses Buch soll dazu beitragen, dass aus dem Wissen Handeln wird, dass sich Bildungspolitik in Bund und Ländern auf Mittel und Wege verständigt, wie der Misere nachhaltig zu begegnen ist. Sie muss sich mit den Gewerkschaften ebenso verständigen wie mit Lehrkräften, Schüler*innen und Erziehungsberechtigten.

Eine Schuldenfinanzierung über das 500 Milliarden Euro schwere Sonderprogramm für soziale Infrastrukturen ist dafür nicht ausreichend. Ziel muss nicht nur eine dauerhafte und auskömmliche Finanzierung des Bildungssystems sein, sondern auch die Veränderung von Strukturen. Dabei geht es um das gegliederte Schulsystem, die Lehrkräfteausbildung, die Schulbauten, die Teams an den Schulen und vieles mehr.

Das «Krisenbuch Schule» setzt eine Reihe von Publikationen der Rosa-Luxemburg-Stiftung fort, die die Misere in zentralen Bereichen der sozialen Infrastruktur in Deutschland beleuchtet. Nach dem «Schwarzbuch Krankenhaus» (2023) und dem «Kita-Krisenbuch» (2025) ist das jetzt vorliegende «Krisenbuch Schule» das dritte Buch in dieser Reihe.

1) Programme for International Student Assessment

2) Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin

3) Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung.

4) Laut einem Urteil des Europäischen Gerichtshofs (EuGH) von 2019 ist die Lehrkräftearbeitszeit zu erfassen, die Kultusministerkonferenz (KMK) setzt dies jedoch bislang nicht um.

Bringt jeden Tag ihr
eigenes Kopierpapier mit.
Evelyn (26)
Referendarin Grundschule

ERFAHRUNGSBERICHTE

ERSTER TEIL: ES FEHLT AN ALLEM

Die folgenden Berichte stammen von Lehrkräften, Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Eltern, Schüler*innen, Referent*innen, Schulleitungen und Schulverwaltung aus ganz Deutschland. Um sie zu schützen, veröffentlichen wir die Erfahrungsberichte anonymisiert.

DER «GANZ NORMALE WAHNSINN»

Ich bin seit 32 Jahren Mittelschullehrerin, arbeite in München. Morgens um 7 Uhr 25 ist die Welt noch in Ordnung bis ich mit meinem USB-Stick an den Computer im Lehrerzimmer gehe (glücklicherweise kann ich über den Account eines angemeldeten Kollegen rein) und ein Arbeitsblatt ausdrucken möchte. Leider ist gerade der eine Toner des angeschlossenen Druckers leer. Sekretärin haben wir keine, also muss das Bestellen irgendwie anders laufen – ich verschiebe die Frage auf die Pause. Jetzt will ich erstmal das Blatt!

Also zum anderen Computer, der im Besprechungszimmer steht – immerhin gibt es zwei für alle zugängliche Rechner im pädagogischen Netz für die rund 35 Lehrkräfte. Nach gefühlt 100 – real acht – Minuten kann ich schon loslegen, erst mag er zwar meinen USB nicht, aber beim zweiten Anlauf klappt es doch und der Drucker funktioniert!

Wozu bereite ich Differenzierungsangebote vor, wenn diese dann gar nicht sinnvoll verwendet werden können?
Was nützen Förderstunden, die zu 90 Prozent für Vertretung draufgehen?

Inzwischen ist es 7:42 Uhr. Kein Problem, kopieren reicht notfalls auch noch in der Pause. Es stellt sich heraus, dass kein DIN-A4-Papier mehr da ist, A3 muss geschnitten werden, der Kopierer mag das allerdings nicht so besonders.

Ich gehe in den Pavillon (andere sagen Container), da steht ja luxuriöserweise *noch* ein Kopierer – leider auch ohne Papier. Mein kleiner «Privatpapier-Vorrat» – von zu Hause mitgebrachtes weißes Papier – muss heute dran glauben. Nur 23 Minuten später halte ich glücklich meinen Klassensatz Kopien in der Hand, *ganz pünktlich* schaffe ich es nicht in meine Klasse bis 7:45 Uhr. Da wartet schon der Sozialpädagoge – die Förderung muss heute entfallen, dringendes Krisengespräch.

Wozu bereite ich Differenzierungsangebote vor, wenn diese dann gar nicht sinnvoll verwendet werden können?

Was nützen Förderstunden, die zu 90 Prozent für Vertretung draufgehen?

Ich hatte diesen Beruf gewählt, weil ich unterrichten und Jugendliche ein Stück ihres Weges begleiten wollte, dieser Teil der Arbeit ist im Verhältnis zu all den bürokratischen Aufgaben, den oben geschilderten Hindernissen fast nur noch am Rande zu finden. Das schmerzt mich und: Es ist ein Teil an *Bildung*, der Jugendlichen vorenthalten wird.

Tausende von vermeintlich «kleinen» Dingen: kein Büromaterial, das Telefon im Sekretariat ist nicht besetzt, es gibt keine Pflaster mehr, ein Computer streikt und der IT-Mensch kommt nicht zeitnah, Rechner fahren in schier unfassbar langsamer Geschwindigkeit hoch – Kaffeekochen kann man da immer während des Wartens! –, es ist völlig unklar, was die neuesten Ausführungen des KM⁵ zu Corona konkret heißen, der Vertretungsplan gleicht den alten Kursbüchern der Bahn. Nur fragen die Schüler*innen nicht: Ist mein Zug pünktlich?, sondern: Kommt mein*e Lehrer*in heute? – Sie fangen schon an, uns zu vermissen – wenn *das* kein Warnzeichen ist!

FACHKONFERENZ NATURWISSENSCHAFTEN

Am Tisch sitzen 6 Personen. Lydia* ist die Fachkonferenzleiterin. Sie ist neu, hat gerade ihr Referendariat beendet und ist hoch motiviert. 2 Kolleginnen am Tisch unterrichten Naturwissenschaften in der 5/6. Die anderen vier unterrichten alle sowohl Biologie als auch Chemie und Physik in der Sek I. Tim ist Biologielehrer, Cora Chemielehrerin, Hans und Lydia sind Physiklehrer*innen. Wir arbeiten im Förderschulteil unserer Schule. Es ist besser, dass unsere Schüler so wenig Lehrerwechsel wie möglich haben, daher unterrichten wir alle alles, teilen uns aber die Vorbereitungen dazu.

Es geht heute um den bevorstehenden Finanzausschuss. Wir wissen schon, es wird gekürzt, aber wir wissen nicht, wie viel. Also überlegen wir, was ist das Wichtigste, was wir brauchen?

5) Kultusministeriums

Die Reparatur der Mikroskope kann noch warten. Wir haben noch genug funktionierende, sodass zwei Kinder gemeinsam mikroskopieren können. Darf halt nur nichts kaputtgehen. Reagenzgläser und Bechergläser haben wir dank einer Spende auch gerade genug. Magnete wären wichtig, die alten sind mindestens 40 Jahre alt und verlieren ihre Kraft. Für Optik haben wir nur ein Experimentierset, das ist zu wenig für eine ganze Klasse. Das Elektroniksortiment muss dringend upgedatet werden.

Und dann sind da die laufenden Kosten: Putzmittel, Chemikalien nachkaufen, Batterien, Brennergas, ... Wenn wir uns eng anschnallen und nur das Allernötigste kaufen, kommen wir mit 800–1.000 € aus. Das sind 250 € pro Fach. Wird dann wohl nichts mit extravagantem Experimenten dieses Jahr und wir bauen unsere Expertise in Küchenchemie aus. Aber den anderen Fachbereichen geht es ja nicht besser.

Okay, c'est la vie, Lydia geht mit unserem Plan in den Finanzausschuss. Wir anderen warten gespannt. Gibt es doch noch eine Möglichkeit, an etwas mehr Geld zu kommen? Haben wir schon alle außerschulischen Förderungen ausgeschöpft? Gibt es noch einen Schülerwettbewerb, an dem wir teilnehmen könnten, um die Nawikasse zu füllen? Wir könnten noch Mika für einen Schülerpreis vorschlagen? Würde er uns das Preisgeld spenden?

Dann kommt Lydia wieder. «Ihr glaubt es nicht», beginnt sie. «Ich habe alles gegeben und gekämpft und mich gegen die anderen durchgesetzt» Wir sind stolz auf sie. Aber wie viel haben wir denn nun bekommen? «Es gab insgesamt (für die gesamte Schule) 3000 €» Uns fällt die Kinnlade runter. «Wir bekommen 250 €» – «Pro Fach?», fragt jemand naiv. «Nein, insgesamt. Viele Fachbereiche bekommen gar nichts».

Na gut, wenigstens reicht es für Spülmaschinentabs für ein Jahr. Wir müssen unsere Küchengeräte also nicht selber spülen.

* Name geändert

EIN GANZ NORMALER TAG IN DER RANDSTUNDE

ERZIEHERIN

6:15 Uhr. Schon früh am Morgen trudeln die ersten Mails über IServ ein – unsere schulische Kommunikationsplattform. Ich lese sie bewusst nicht – Arbeitszeit ist Arbeitszeit.

9:55 Uhr. Ich komme an der Schule an, stempole mich ein und lese die Nachrichten. Zwei Kinder fehlen heute: Eins hat einen Termin, das andere ist verabredet. Ich notiere es mir. Meine Kollegin ist schon da, sie spricht mit einer Lehrerin. Ein Ausflug steht an – der Ablauf muss geplant werden.

Ein Abstecher ins Sekretariat: Zwei weitere Kinder krankgemeldet, drei Lehrkräfte fehlen. Vertretungen müssen organisiert werden, eine Stunde fällt aus.

Im Flur wird's laut. Unser Integrationskind hat einen schlechten Tag. Seine vertraute Schulbegleitung ist krank – heute ist jemand Fremdes da. Das verunsichert ihn. Wir setzen uns zusammen, reden in Ruhe. Er braucht Zeit. Zum Glück ist als nächstes Sport – das hilft ihm, wieder in den Tag zu finden.

Ich bereite unsere Räume vor: Fenster auf, Stühle runter, Wasser und Becher bereitstellen, Anwesenheitsliste holen. Dann kommen auch schon die ersten Kinder: heute 36 aus fünf Klassen. Begrüßung. Viele fröhliche Gesichter. Zwei aber schauen bedrückt. Wir teilen uns auf: Meine Kollegin spricht mit einem Jungen, der eine 4 in Deutsch geschrieben hat. Er hat Angst vor dem Ärger zu Hause – er weint.

Jetzt stoßen die restlichen vier Klassen zu uns – nochmal 20 Kinder. Zwei fehlen, ohne Abmeldung. Ich mache mich auf die Suche, meine Kollegin hält die Stellung.

Ich kümmere mich um ein Mädchen: Ihre Mama liegt im Krankenhaus – einfach umgekippt. Der Papa hat sie heute gebracht, aber das Frühstück vergessen – sonst macht das Mama. Sie hat Hunger. Ich gebe ihr Zwieback. Zum Glück haben wir für solche Momente vorgesorgt.

Auf dem Bauteppich kracht's. Zwei Kinder zoffen sich. Ich höre beide Seiten, wir finden gemeinsam eine Lösung. Dann klingelt das Telefon: Eine Mutter meldet sich – sie kommt heute später. Wir informieren ihr Kind.

11:30 Uhr. Jetzt stoßen die restlichen vier Klassen zu uns – nochmal 20 Kinder. Zwei fehlen, ohne Abmeldung. Ich mache mich auf die Suche, meine Kollegin hält die Stellung. Die Lehrerin weiß nicht, wo sie sind. Ich telefoniere: Die erste Mutter ist nicht erreichbar, auch der Vater nicht. Dann erreiche ich die Oma – sie hat das Kind abgeholt, aber nicht Bescheid gesagt. Ich erkläre noch einmal freundlich, wie wichtig das ist.

Beim zweiten Kind erreiche ich die Mutter. Der Vater habe das Kind mitgenommen – vergessen, Bescheid zu sagen. Ich bleibe ruhig, bitte darum, lieber zu oft als gar nicht zu informieren.

Zurück bei den Kindern. Einige basteln Armbänder – Material wird gebraucht. Andere drängt es raus. Bewegung tut gut! Ich gehe mit. Auf dem Schulhof wird Fußball gespielt – bis der Ball auf dem Dach landet. Mist. Kein Ersatzball da. Die Enttäuschung ist groß – das Klettergerüst hilft beim Ablenken.

13:00 Uhr. Buskinder machen sich fertig. Eine Jacke fehlt! Große Aufregung. Wir suchen – und finden sie zum Glück in der Turnhalle. Der Bus wartet noch – geschafft!

Die Fußgänger-Kinder verabschieden sich. Heute tragen viele stolz ihre Kunst-Roboter nach Hause. Wir suchen Tüten – manche Kunstwerke sind ganz schön sperrig.

13:20 Uhr. Der Wecker klingelt. Zeit fürs Aufräumen. Stühle hoch, Müll raus – die Kinder helfen mit. Beim Müll: eine verlorene Kette. Wir schreiben einen Zettel und legen sie ins Lehrerzimmer. Die letzten Kinder gehen. Wir schließen alles ab. Dann – ein kleiner Glücksmoment: Der Wind pustet den Ball vom Schuldach. Ich hole ihn rein. Morgen kann wieder Fußball gespielt werden. Sie werden sich freuen.

WENN ES SELBST AN BASICS HAPERT

Ich bin Quereinsteigerin in einer Berliner Grundschule. In meinem Vorstellungsgespräch vor den Sommerferien hatte ich angeboten, den Wahlunterricht «Kochen» zu übernehmen. Speziell auf diese Stunden habe ich mich gefreut und gleich zum ersten Termin einen Hefeteig mitgebracht, um mit den Kindern Hefeklöße zu machen. In der zweiten großen Pause ging ich ins Sekretariat, um mich nach dem Zugang zur Schulküche zu erkundigen. «Ach, die Schulküche, die wurde bis auf Weiteres wegen Schimmelbefalls gesperrt, da können Sie nicht hin.» Da stand ich nun mit meinem Hefeteig. Ich versuchte es – mittlerweile mit den Schüler*innen meines Kochkurses im Schlepptau – im Hort, wo mir eine entnervte Erzieherin erklärte, ich könnte unmöglich in der nächsten Stunde hier etwas kochen, da der Raum, der eine kleine Küchenzeile beinhaltet, durch die Hausaufgabenbetreuung belegt sei. Sie empfahl mir eine Küche im zweiten Stock, in der ich eventuell niemanden stören würde. Wir machten uns also auf den Weg in einen anderen Gebäudeteil und kamen irgendwann auch an. Eine weitere ebenfalls entnervte Erzieherin war in dem Raum und schnitt Vorlagen zu. Sie pampfte mich ebenfalls an, hatte aber keine Kinder vorzuweisen, die den Raum benötigten. Ich drehte mich erleichtert den Kindern zu: «Hier können wir für heute bleiben. Was machen wir denn nun als Erstes, wenn wir was zusammen kochen möchten?» – «Finger waschen!» Alle stellten sich brav am kleinen Waschbecken an und das erste Kind griff nach der Seife. Daraufhin kam aus dem Hintergrund ein böser Aufschrei: «ABER NUR DASS SIE ES WISSEN, DAS IST MEINE SEIFE!»

Eine Lehrkraft, die total überlastet ist, nutzt also die wertvolle Zeit zwischen den Stunden, um für ihre Kopien A3-Papier zu zerschneiden, weil sie die Zeit nicht hat, A4-Papier zu besorgen?

An einem anderen Tag wollte ich etwas kopieren. Hierzu benötigte man irritierenderweise einen Code, und die zuständige Klassenlehrerin dieser Klasse hatte mir 300 Kopien zugeteilt (wohlgemerkt: für 20 Kinder, vier davon mit Förderstatus, gleichbedeutend also mit 15 Kopien pro Kind für 37 Schulwochen). Es gibt eine lange Schlange am Kopierer, denn ein Kollegium von über 60 Lehrkräften hat nur dieses eine Gerät für Einzelkopien zur Verfügung. Als ich endlich an der Reihe bin, ist das A4-Papier alle. Ich erfahre, dass man für jeden Packen Papier vom ersten Stock ins Sekretariat im Erdgeschoss laufen muss. «Es wurde immer so viel Papier geklaut vorher» – und ich bin genervt, da die nächste Stunde gleich losgeht. Eine Kollegin flüstert mir zu: «Ich mache das dann immer so, ich nehme einfach A3-Papier und stecke es in die Schneidemaschine. Dann muss man nicht runterlaufen.» Eine

Lehrkraft, die total überlastet ist, nutzt also die wertvolle Zeit zwischen den Stunden, um für ihre Kopien A3-Papier zu zerschneiden, weil sie die Zeit nicht hat, A4-Papier zu besorgen?

Diese zwei Begebenheiten sprechen für viele kleine (und größere), die uns Beschäftigte an Schulen tagaus, tagein zermürben – und uns krank machen.

WENN ALLES FEHLT – BEZAHLT MAN SELBST BERICHT AUS DEM REFERENDARIAT

Um einen entsprechend heterogenen und abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten, sind entsprechende Mittel erforderlich. Diese Mittel haben Schulen entweder nicht oder sie sind so individuell auf den jeweiligen Unterricht und die Lerngruppe ausgerichtet, dass sie mit privaten Geldern gezahlt werden müssen. Ein Drittel meines Referendariatsgehalts floss in Materialien. Sei es für den Kunstunterricht, die Lehrwerke, die die Schüler haben, Anschauungsmaterial wie Bilderbücher, Spiele etc. Außerdem muss mittlerweile auch das Papier, auf dem die Schülerdokumente gedruckt werden, aus eigener Tasche gezahlt werden. Nicht, dass eh 90 % davon zu Hause, also privat, gedruckt werden. Es gibt keine Stifte, keinen Tacker oder Munition dazu, wirklich alles muss aus eigener Tasche finanziert werden.

Die Arbeitszeit ist nicht zumutbar, denn eine 40-Stunden-Woche reicht nicht aus. Ein Wochenende hatte ich schon lange nicht mehr.

Krankheiten wie Panikattacken, Platzangst und Schlafstörungen machen sich bemerkbar.

Nach dem Referendariat steht man schon mit einem Bein im Burn-out.

DIE LUST AM LERNEN GENOMMEN

Wir sind Eltern von 2 Söhnen in der Grundschule (1. und 4. Klasse). Unsere Erfahrungen mit der Schule sind – milde gesagt – herausfordernd. Beide Söhne gehen nicht gerne zur Schule. Der Ältere hat oft mit Bauchschmerzen und Kopfschmerzen zu kämpfen und kommt morgens schwer aus dem Bett. Er ist hochbegabt und bekommt aufgrund von Personalmangel, aber auch Mangel an fachlicher und pädagogischer Zuwendung, die er benötigen würde, nicht die richtige Unterstützung und Förderung. Der Unterrichtsinhalt ist langweilig, eintönig und sehr starr. Wir sind als Eltern verschiedene Wege gegangen, mit Unterstützung professioneller externer Fachkräfte, im Gespräch mit

dem Klassenlehrer, was jedoch am Unterrichtsablauf nichts verändert hat, und auch beim Schulleiter konnten wir nichts erreichen. Alles geht seinen gewohnten Gang weiter mit der Begründung, es gibt keine Möglichkeiten, die Dinge anders zu machen, und man weiß nicht, wie. Es fehlt an Zeit, Geld, Personal und Interesse. Der Jüngere aus der 1. Klasse ist kreativ und handwerklich sehr begabt, jedoch konzentriert sich der Unterricht nur auf Ergebnisse und Zeit. Die Erwartung ist, dass die Kinder möglichst gleiche Ergebnisse liefern, in vorgegebenen Zeiten. Wer langsamer ist, sei es aus fehlendem Interesse oder anderen Gründen, fällt aus dem Raster.

Es gibt aufgrund der Kürzungen keine Bezugserzieher*innen mehr, die Bibliothek kann nicht frei besucht werden, der Kunstraum fällt komplett weg, die Musikklasse fällt weg, obwohl es eine musikbetonte Schule sein soll, Pädagogen fallen weg ... Die Kinder müssen funktionieren, die Lehrer*innen müssen funktionieren und die Lehrer*innen können nicht individuell auf die Kinder eingehen. Ein wirklich großes Problem! Wir merken Tag für Tag, wie sehr die Kinder darunter leiden. Sie werden nicht gehört, nicht ernst genommen und nicht gesehen.

Unsere Kinder haben Freude am Lernen in der Schule nie kennenlernen können, sondern haben im Gegenteil die Freude am Lernen verloren und lernen nur für den/die Lehrer*in und unter Druck. Sie sehen nicht den Sinn dahinter. Die Kinder lernen, Fehler zu sehen bzw. mit Punkten oder Eintragungen im Klassenbuch bestraft zu werden, anstatt zu erfahren, was sie können, und dadurch gestärkt zu werden. Sie lernen, an sich zu zweifeln, anstatt an sich zu glauben, sie lernen mitzuschwimmen, sich anzupassen und Dinge zu machen, die sie nicht möchten, anstatt eigene Gedanken haben zu dürfen, sie selbst sein zu können und Dinge kritisch zu hinterfragen. Wir haben das Gefühl, dass die Schule, das System, nur noch versucht zu funktionieren, leblos; schon das gesamte Gerüst ist verrostet und am Einstürzen.

VERWALTUNG DES MANGELS

Ich bin Sonderpädagoge an einer Integrierten Sekundarschule in Berlin. Wir arbeiten seit Jahren mit dem Gefühl, dass wir den Mangel verwalten. Und jetzt kommt das Gefühl dazu, dass sie uns noch mehr wegnehmen.

Die jetzigen Kürzungspläne Berlins bedeuten für uns, dass wir in Zukunft wohl weniger Klassenfahrten machen können. Denn die Budgets dafür werden nun gedeckelt und weitere Kosten können nicht mehr geltend gemacht werden. Mir ist auch noch nicht ganz klar, inwiefern sich die Kürzungsvorhaben auch negativ auf das Budget für Schulmaterialien auswirken. *Es wäre sehr schade, wenn dieser Bereich auch von den Kürzungen betroffen sein würde.* In meinem Fachbereich, der Sonderpädagogik, stehen mir in der Regel rund 1.000 Euro jährlich zur Verfügung. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass gerade anregendes und qualitativ hochwertiges

Material eine wichtige Grundlage für die Förderung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen bildet.

Die Alternative ist, dass wir Sachen privat anschaffen. Das habe ich auch schon gemacht. Aber das ist ja keine wirkliche Lösung.

Wenn wir keine guten Räume, keine gute Ausstattung haben – das zieht uns den Boden unter den Füßen weg. Da fehlt die Grundlage. Das frustriert uns alle.

Apropos: Persönlich werde ich Stand heute in Zukunft weniger Geld verdienen. Der Nachteilsausgleich fällt weg – das war für diejenigen, die sich gegen eine Verbeamtung entschieden haben. Regulär bekommen wir den erst seit einem halben Jahr.

Es bräuchte meiner Meinung nach ein komplettes Umdenken in der Politik – weg von der Dämonisierung der Schuldenlast hin zu deutlich mehr Mut für Investitionen in die Zukunft.

Es gibt ja die Idee, wenn schon nicht die große Bildungsreform zu stemmen ist, dann wenigstens viel mehr Freizeitangebote in die Schulen zu holen. Also bis zum Mittag Unterricht zu machen und danach Sportangebote oder Kurse im kreativen Bereich. Aber auch das würde ja Geld kosten. Aber immer neue Sparvorgaben rücken diese Idee auch wieder in weite Ferne. Das ist auch aus Sicht der Bildungsgerechtigkeit falsch. Denn die Kinder aus den wohlhabenden, bildungsbefflissenen Familien, für die gibt es diese Möglichkeiten dann eben privat organisiert. Wir bräuchten sie aber auch für viele der weniger privilegierten Kinder an unserer Schule.

ZERRISSENHEIT VON ELTERN

Wir sind Eltern von zwei Kindern in der Grundschule (2. und 4. Klasse). Zwei berufstätige Eltern. Ein Alltag, der oft mehr Überlebensmodus ist als echtes Leben.

Unser Schulalltag beginnt oft mit Druck. Nicht nur der Zeitdruck morgens, sondern ein viel tieferer: funktionieren müssen. Unsere Kinder spüren das. Sie müssen mithalten, stillsitzen, Aufgaben erledigen – auch dann, wenn sie müde sind, traurig, wütend oder einfach nicht bereit. Für Emotionen ist wenig Raum. Für echte Begegnung oft auch nicht.

Wir sehen engagierte Lehrkräfte, die sich Mühe geben – aber selbst längst am Limit sind. Überfüllte Klassen, zu wenig Unterstützung, starre Lehrpläne. Wer rausfällt, fällt tief – weil es kaum Puffer gibt.

Unsere Kinder sind unterschiedlich. Und genau das ist oft das Problem. Es fehlt die Zeit, die Geduld, das System, das Vielfalt nicht nur benennt, sondern wirklich trägt. Das eine Kind braucht Struktur, das andere mehr Bewegung, mehr Pause, mehr Nähe. Doch Schule kann das kaum leisten – nicht aus bösem Willen, sondern weil sie selbst überfordert ist.

Als Eltern fühlen wir uns oft zerrissen. Zwischen Mitgefühl für Lehrkräfte und Frustration über das, was unsere Kinder

täglich erleben. Zwischen dem Wunsch, zu entlasten – und der Realität, dass auch wir längst auf dem Zahnfleisch gehen. Die Anforderungen wachsen, die Kapazitäten schrumpfen. Und mittendrin Kinder, die «funktionieren» – und sich dabei manchmal selbst verlieren.

MARODE SCHULEN – UND KEINE BESSERUNG IN SICHT

Mein Sohn geht seit 2020 auf eine hessische Realschule. An seinem Schnuppertag in 2019 wurde der Neubau für das nächste Jahr angekündigt. Mittlerweile geht mein Sohn dieses Jahr von der Schule ab und es ist nichts passiert.

Die Gebäude sind alt, marode. Man kämpft mit Schimmel und Ameisen in den Klassenzimmern. Es gibt nicht genug Räume, also wird seit mehreren Jahren in Containern auf dem Schulhof unterrichtet.

Zwischenzeitlich sind schon 2 Gymnasien gebaut worden. Die sind natürlich viel wichtiger.

Als Eltern und Schüler fühlt man sich nur noch verarscht.

Mein jüngerer Sohn konnte bei dem iPad-Projekt mitmachen (jetzt 7. Klasse). Von den Versprechungen der Info-Veranstaltung ist nur das Gerät übriggeblieben. Keine angekündigten Bücher-Lizenzen, keine Überwachung der Geräte während des Unterrichts durch die Lehrkräfte.

Glauben kann man dem Schulamt heute nichts mehr. Die Bildung der Kinder ist nicht wichtig ... vielleicht betrifft das aber auch nur die Realschüler. Man hat das Gefühl, es sind Schüler zweiter Klasse.

FEHLENDE ANERKENNUNG VON ERZIEHER*INNEN – NICHT NUR EIN BERLINER PROBLEM

Es fängt schon damit an, dass unser Studium als Erzieher (BA) nicht anerkannt und adäquat bezahlt wird. Dazu kommt, dass berufsbegleitend Studierende in der Einrichtung voll dem Personalschlüssel zugerechnet werden und wir damit keine Chance haben, die neuen Kollegen*innen richtig einzuarbeiten und zu unterstützen – sie laufen einfach mit. So werden sie von Anfang an verheizt.

Wenn die Räumlichkeiten im Hort nicht ausreichen, soll man in die Schule gehen, da diese am Nachmittag nicht belegt ist. Ob sie für den Nachmittag kindgerecht eingerichtet sind oder nicht, interessiert keinen. Veraltete Möbel, alte, unrenovierte Häuser und Räumlichkeiten. Wir müssen die

Eltern nach Spielen fragen, da der Senat von Berlin weder Material zum Basteln oder neues Spielzeug finanziert. Als Erzieher kann man sich nie so fortbilden, dass man in eine höhere Eingruppierung kommt. Kollegen, die bemüht sind und viel versuchen zu leisten, bekommen noch mehr aufgebremst mit dem Spruch: «Ich weiß wenigstens, dass ich mich auf Sie verlassen kann und dass es dann auch klappt.» Viel zu enge und kleine Räume stressen viele Kinder und es entstehen Spannungen und es kommt zu emotionalen und körperlichen Ausbrüchen. Frei atmen und frei bewegen für die Erwachsenen und für die Kinder sieht anders aus. Hinzu kommt, dass das pädagogische Personal alles gibt und für sie einfach keine vernünftige Gesundheitsprävention existiert. Arbeiten bis zum Burn-out auf engstem Raum. Auf die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder kann man nicht mehr richtig eingehen. Zu viele Kinder in einer Gruppe. Hinzu kommt, dass mindestens 4 auffällige Kinder in einer Klasse sind, die ganz andere Bedarfe haben. Förderschulen werden abgeschafft und die Kinder in normale Klassen gesteckt; das pädagogische Personal muss sehen, wie es damit klarkommt.

Die eFöB⁶ platzt aus allen Nähten. Außer Druck und Stress lernen die Kinder doch nichts Vernünftiges mehr. Personalmangel, keine vernünftigen Materialien, immer nur da zu sein, wo es gerade brennt und wir Erzieher nur noch Feuerwehr spielen und irgendwelche Löcher stopfen können.

Dennoch gibt es zwischen dem ganzen Unmut und Frust auch zauberhaft schöne Momente, wenn die Augen eines Kindes dich anstrahlen und es zu dir sagt, du bist die Beste. Dann weiß man, warum man jeden Tag aufs Neue Brände löscht und Löcher stopft.

KINDERRECHTSVERLETZUNG DURCH KOMMUNALPOLITIK

Ich arbeite als Klassenlehrkraft einer fünften Klasse an einem vielfältigen Gymnasium in Essen im Ruhrgebiet.

In unsere Klasse, die wir im Team leiten, gehen 31 Schüler*innen mehrerer Nationen und vielfältiger Kulturen. Zu dieser Gruppe gehören auch mehrere Schüler*innen, die gar kein Gymnasium besuchen wollen und nun systembedingt überfordert werden. Täglich und immer wieder. Wie konnte das passieren?

In der Stadt Essen und vielen anderen Kommunen fehlen Realschulplätze, das ist kein neues Phänomen: Viele haben vielleicht schon einmal gehört, dass Schüler*innen von Gymnasien nach der Erprobungsstufe (5./6. Klasse) bei Nichtversetzung dann wegen überfüllter Gesamt- und Realschulen an Hauptschulen «abgeschult» werden. Dieses Jahr ist der Mangel aber so groß, dass Grundschüler*innen

6) Die Abkürzung eFöB steht für: ergänzende Förderung und Betreuung.

mit Realschulempfehlung und ihre Eltern, die das auch befolgen wollen, an mehreren Realschulen abgewiesen worden sind. Das Schulamt der Stadt hat diese Kinder dann auf die Gymnasien verteilt.

Das System des gegliederten Schulsystems lässt uns Lehrern nicht die Möglichkeit, zieldifferent zu unterrichten, also eine Realschul-Klasse an unserer oder einer anderen Schule zu eröffnen.

Kinder und Eltern wollen auf eine Schulform mit weniger Leistungsdruck. Fehlplanung von Land und Kommune sorgen nun dafür, dass sie in fast allen Schulfächern, Klassenarbeiten und Unterrichtssituationen täglich mehr und mehr abgehängt werden. Das System des gegliederten Schulsystems lässt uns Lehrern nicht die Möglichkeit, zieldifferent zu unterrichten, also eine Realschul-Klasse an unserer oder einer anderen Schule zu eröffnen. Wir geben uns selbstverständlich große Mühe zu unterstützen, und trotzdem musste ich traurigen Eltern auf dem Elternsprechtag Leistungsstände beibringen, die teilweise nur aus ausreichenden und mangelhaften Zensuren bestanden. Das erste Mal in meinen mehr als zehn Jahren Schuldienst wurde einem betroffenen Schüler in der Beratungssituation so unwohl, dass es sich übergeben musste.

Zunächst aber weiter auf der institutionellen Ebene: Bisher war das Wiederholen nach Ende der Erprobungsstufe eher eine Ausnahme, da wir an unserer Schule sehr großzügig und fördernd mit der Versetzung in die siebte Klasse umgehen. Wer dennoch «abgehen» musste, dem hätte auch die Wiederholung perspektivisch nicht geholfen, an unserem Gymnasium Fuß zu fassen. Die neue Situation ist, dass die Bezirksregierung durch die Blume angewiesen hat, die Wiederholung der 6. Klasse solle in eigentlich allen Fällen die Regel werden. Ausnahmen müssten extrem ausführlich gegenüber dem Dezernenten dargestellt werden. Das wird also dazu führen, dass die eigentlichen Realschüler*innen unserer Lerngruppe am Gymnasium gehalten werden und in den Prozess der Klassenwiederholung mit all seinen negativen sozialen Folgen für das Kind übergehen. Organisatorisch werden sich daraus dann Lerngruppen an Gymnasien ergeben, die von durchschnittlich 35 Kindern besucht werden.

Zur Kinderrechtsverletzung, Einzelne enorm zu überfordern, gesellt sich nun zusätzlich eine deutliche Verschlechterung der Lernsituation für alle: Bereits Lerngruppen bis 28 Kinder ermöglichen eine viel bessere individuelle Ansprache und Förderung als Gruppen mit 31 Lernenden. Eine noch größere Gruppe von zehn- bis elfjährigen und zwölfjährigen Wiederholern wird kaum für ein besseres Lernklima sorgen.

Ich bin über solche Entwicklungen höchst frustriert. Die Leitung unserer konkreten Lerngruppe fordert uns so viel ab wie noch keine Gruppe zuvor. Bereits in der ersten Schulwoche an der neuen Schule gab es so viele Gewaltvorfälle, Verletzungen und Beleidigungen, wie ich es nie während eines Kennenlernens erlebt habe. Die Thematisierung unserer Schulregeln, Stunden zur Gewaltprävention, Zusammen-

arbeit mit der Stufenleitung, Elterntelefonate und -gespräche – nichts bringt bisher eine nachhaltige Besserung. Das erste Mal sehen wir uns mit massiver Respektlosigkeit sowohl vonseiten einzelner Kinder als auch vonseiten weniger Eltern konfrontiert. Täglich bearbeiten wir eine Unzahl von Vorfällen auf und verlieren unsere Energie und Zeit. Die fehlen uns bei Beziehungsarbeit, Prävention, individueller Förderung und schlicht Vorbereitung wirklich guten Unterrichts. Ich gebe mein Bestes, aber habe mich schon lange mit dem Gedanken angefreundet, dass unser System nicht vorsieht, den einzelnen Individuen wirklich gerecht zu werden. Nun muss ich mitverfolgen, wie einzelne Mitglieder dieser Gruppe systembedingt abgehängt werden, und laufe sehenden Auges auf die kommenden Riesenklassen zu.

PREKÄRE FREMDFIRMEN IN DER SCHULE

In den Sommerferien müssen in der Regel alle Fenster und Ablagen freigeräumt und die Tische und Stühle nummeriert werden. Denn die unterrichtsfreie Zeit wird zur Grundreinigung genutzt. Fremdfirmen werden damit beauftragt. Es ist uns 2023 passiert, dass das Mobiliar nicht nummeriert war. Das Chaos anschließend war kaum bewältigbar. Für manche Kolleg*innen ist die Mühe allerdings umsonst, da manche Klassenzimmer aus unerfindlichen Gründen übersehen werden. Aber dennoch gilt für alle Klassenlehrkräfte jedes Jahr dasselbe Prozedere. Da inmitten des Schuljahres seit dem Outsourcen der Schulreinigung an Privatfirmen höchstens noch trocken gekehrt und der Mülleimer geleert wird, ist die Notwendigkeit einer Grundreinigung jedes Mal groß. Letzten Sommer hatte unser Hausmeister in den Sommerferien ebenfalls frei. Als er zurückkam, musste er feststellen, dass die Arbeiter der Reinigungsfirma in den Klassenzimmern über Nacht campieren. Sie sprachen kaum Deutsch, aber es war deutlich zu verstehen, dass sie seit Wochen keinen Lohn bekommen hatten. Ihre zuständige Leitung war Führungskraft eines Subunternehmens und nicht erreichbar. Sie weilte im Urlaub. Als der Kontakt zu ihr endlich gelang, fuhr sie Tage später mit einem schweren Wagen auf den Schulhof. Ohne Verhandlung benachrichtigte sie die Polizei und ließ die Klassenzimmer räumen. Ob die Arbeiter ihren Lohn bekommen haben oder ob ihnen unbezahlt gekündigt wurde, wusste der Hausmeister nicht zu berichten.



Spielt Feuerwehr in viel zu
kleinen und engen Räumen
Marita (54)
Erzieherin Realschule



Fällt im Klassenzimmer
die Decke auf den Kopf.
Leonie (15) · Schülerin
9. Klasse · Gesamtschule

KOMMUNALES DAUERPROBLEM INVESTITIONSTAU AN SCHULEN

Verstopfte Schulklos, geschlossene Sporthallen, undichte Fenster: Der schlechte bauliche Zustand von Schulen ist seit Jahren immer wieder Thema in den Medien. Viele Schulgebäude in Deutschland sind entweder alt, marode oder rein funktional gestaltet. Klassenzimmer weisen häufig ungünstige akustische Bedingungen auf und Heizungen funktionieren nicht. Im schlimmsten Fall stürzt die Decke ein, wie vor vier Jahren im Lehrerzimmer einer Schule im hessischen Viernheim. Es kam nur deshalb niemand zu Schaden, weil dies an einem Sonntag passierte.

Für den Bau und den Erhalt der Schulgebäude sowie die Ausstattung der Schulen sind in Deutschland die Kommunen als Schulträger zuständig. Weil die Kommunen strukturell unterfinanziert sind, wird der kommunale Investitionsstau immer größer. Und das nicht nur im Schulbereich.

Den aktuellen Investitionsstau der Kommunen weist das jährlich erscheinende Kommunalpanel der KfW (Kreditanstalt für Wiederaufbau) aus, das auch Zahlen für einzelne Bereiche wie den Schulbau ermittelt. Grundlage ist eine repräsentative Befragung. Die Kommunen geben den Betrag an, den sie investieren müssten, um ihre Infrastruktur qualitativ und quantitativ wieder in einen adäquaten Zustand zu versetzen. Der so abgefragte Investitionsstau bildet damit den Unterhaltungs- und Investitionsrückstand der vergangenen Jahre ab.

In seiner aktuellen Ausgabe weist das KfW-Kommunalpanel einen Investitionsstau für die Schulen in Deutschland in Höhe von rund 68 Milliarden Euro aus. Damit liegt der Anteil der Schulen am gesamten kommunalen Investitionsrückstand in Höhe von 216 Milliarden Euro bei gut 31 Prozent. In keinem anderen Bereich ist der kommunale Investitionsstau größer. Regional zeigen sich in Deutschland deutliche Unterschiede:

«In der regionalen Auswertung zeigt sich, dass die Kommunen im Süden Deutschlands deutlich seltener einen mindestens nennenswerten Investitionsrückstand bei ihren Schulgebäuden anzeigen als die Kommunen in Nordrhein-Westfalen oder im

Südwesten Deutschlands, also in der Ländergruppe Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland. Während es im Süden rund 55 % sind, beträgt der Anteil in Nordrhein-Westfalen 74 % und in der Region Südwest sogar rund 80 %. Im Osten und im Norden der Republik geben jeweils rund 69 % der Kommunen einen mindestens nennenswerten Investitionsrückstand im Bereich Schulgebäude an.» (KfW Bankengruppe 2025: 20)

Der infolge des Investitionsstaus mangelhafte bauliche Zustand vieler Schulen steht in deutlichem Gegensatz zu der großen Bedeutung, die der Schulraum nach den Erkenntnissen der bildungswissenschaftlichen Forschung hat. Dieser Gegensatz wird besonders eklatant, wenn pädagogische Ansprüche an eine moderne bauliche Gestaltung von Schulen gestellt werden.

Schulgebäude werden häufig als «dritter Pädagoge» bezeichnet – neben den Mitschülerinnen und Mitschülern als «erstem» sowie den Lehrenden als «zweitem Pädagogen». Der Bildungsforscher Christian Rittelmeyer kommt auf Basis einer Auswertung der Forschungsliteratur zu dem Ergebnis, dass Schulbauten erhebliche Auswirkungen auf das Lernverhalten, die Aggressionsbereitschaft und die Krankheitsanfälligkeit Heranwachsender haben (Rittelmeyer 2016). Dementsprechend sollten sie von Architekt*innen sowohl anregungs- als auch abwechslungsreich geplant werden. Zum Beispiel sollten Klassenräume wohnlich wirken. Räume und Gebäudeformen sollten generell «befreiend und zwanglos» (ebd.: 17) gestaltet sein, sie sollten Wärme und Weichheit ausstrahlen statt Kälte und Härte.

Aber nicht nur für Schüler*innen ist der bauliche Zustand von Schulen relevant – auch für die Lehrkräfte. So führen bauliche Mängel zu einer erhöhten Arbeitsbelastung der Lehrenden und in der Folge oft auch zu deren Überlastung (Eicker-Wolf Freiling 2019).

Angesichts der maroden Infrastruktur der Kommunen setzen viele kommunalpolitisch Verantwortliche jetzt auf das 500 Milliarden Euro umfassende «Sondervermögen für Infra-

struktur». Allerdings sind hiervon lediglich 100 Milliarden Euro für die Bundesländer und Kommunen vorgesehen. Gemessen an der Größe des Investitionsstaus im Schulbereich und des gesamten kommunalen Investitionsrückstands werden diese Mittel nicht ausreichen, um die kommunale Infrastruktur zu sanieren. Zudem weisen auch die Bundesländer erhebliche Investitionsrückstände auf, zum Beispiel im Bereich ihrer Hochschulen.

Um das Problem des Investitionsstaus in Städten, Gemeinden und Landkreisen zu lösen, ist die Beseitigung der strukturellen Unterfinanzierung der kommunalen Gebietskörperschaftsebene erforderlich. Dies aber setzt voraus, dass die öffentlichen Haushalte in ihrer Gesamtheit finanziell gestärkt werden. So muss zum einen das Kreditaufnahmeverbot für staatliche Investitionen im Rahmen der sogenannten Schuldenbremse komplett abgeschafft werden. Zum anderen bedarf es höherer Steuereinnahmen. Hohe Einkommen und große Vermögen müssen künftig wieder angemessen zur Finanzierung öffentlicher Leistungen herangezogen werden.

LITERATUR

Eicker-Wolf, Kai/Freiling, Harald (2019): Kollegien am Limit. Eine Auswertung der Überlastungsanzeigen von hessischen Schulen, in: HLZ 5/2019, S. 22–23.

KfW Bankengruppe (2025): KfW-Kommunalpanel 2025, Frankfurt a. M., www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2025.pdf

Rittelmeyer, Christian (2016): Probleme und Perspektiven der Schulbau-Gestaltung, in: Stadler-Altmann, Ulrike (Hrsg.): Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer, Opladen/Berlin/Toronto, S. 17–30.

Dr. Kai Eicker-Wolf ist Referent für finanzpolitische Fragen bei der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hessen und Leiter der Abteilung Wirtschaftspolitik beim DGB-Bezirk Hessen-Thüringen.



Traut sich kaum noch
auf die ekligen Toiletten.

Bülent (13) · Schüler
7. Klasse · Realschule

A close-up portrait of a man with a full, dark brown beard and a balding head. He is wearing a light blue turtleneck sweater under a brown blazer. His eyes are squeezed shut, his nose is wrinkled, and his mouth is wide open in a shout, showing his teeth. The background is a solid light blue.

Packt diese Woche nicht
noch eine Vertretung.
Arne (38) · Lehrer
Hauptschule

ERFAHRUNGSBERICHTE

ZWEITER TEIL: WENN DER PERSONAL-MANGEL ZU ÜBERLASTUNG FÜHRT

157 THEMEN

Ich sitze vor meinem Laptop im Lehrerzimmer eines Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen und frage mich einmal mehr, wie lange wir – und damit meine ich vor allem uns als Gesellschaft – das noch durchhalten. Seit fünf Jahren bin ich jetzt im Schuldienst, unterrichte unter anderem in internationalen Förderklassen und begleite Jugendliche, die kurz davor sind, ihren ersten Schulabschluss zu schaffen. Ich liebe meinen Beruf, doch jeden Tag stoße ich auf dieselben Mauern: zu wenig qualifiziertes Personal, eine Flut an Bürokratie und Lehrpläne, die mit der Lebensrealität unserer Jugendlichen nichts zu tun haben.

Wir brauchen dringend mehr Kolleginnen mit spezifischer Expertise – Psychologinnen, Sozialpädagoginnen, Sprachförderkräfte –, doch in unserer Institution sind multiprofessionelle Teams eher die Ausnahme. Stattdessen jonglieren wir Deutschunterricht, Förderplanung und das akribische Führen von Anwesenheitslisten oder Fehlzeitenlisten, Konferenzprotokollen, iPad-Ausleihe-Verträgen etc. Jede Minute für unnötige Dokumentation, die dann nur im Archiv landet, frisst Zeit, die eigentlich in Beziehungsarbeit fließen müsste. Gerade in den internationalen Förderklassen ist Beziehungsarbeit das A und O: Ohne vertrauensvolles Miteinander lernen Geflüchtete kaum eine neue Sprache. Doch beantragte Stellen werden abgelehnt, und Anträge ziehen sich über Monate durch starre hierarchische Strukturen der Bezirksregierung, oder ausgeschriebene Stellen sind dermaßen unattraktiv, dass sie mal wieder unbesetzt bleiben.

Ich liebe meinen Beruf, doch jeden Tag stoße ich auf dieselben Mauern: zu wenig qualifiziertes Personal, eine Flut an Bürokratie und Lehrpläne, die mit der Lebensrealität unserer Jugendlichen nichts zu tun haben.

Die Lehrpläne sind teilweise überholt, prall gefüllt mit Inhalten, die wir nie vollständig vermitteln können. Statt Raum für kreative Projekte und echte Demokratiebildung zu schaffen, bleiben wir im Frontalunterricht hängen. Oftmals bleibt

keine Zeit für gut geplanten Unterricht, da man z. B. mit der Formulierung und Begründung von Bußgeldverfahren wegen Schulabstinz beschäftigt ist oder den mehrseitigen komplizierten Antrag auf Fahrtkostenerstattung bei der Bezirksregierung einreichen muss. Anscheinend wird davon ausgegangen, dass man sich sonst an 15 € für ein Bahnticket bereichert. Was so gut wie nie wertgeschätzt oder gesehen wird, ist, seine Freizeit zu opfern, um Beziehungsarbeit zu leisten, indem man einen Tagesausflug oder eine mehrtägige Klassenfahrt macht.

Ein oder zwei Klassenlehrerstunden, in denen Schüler*innen über persönliche Probleme sprechen könnten, sind alles andere als selbstverständlich und müssen erstritten werden – oftmals erfolglos – Stichwort Unterbesetzung. Ohne diese Klassenlehrerinnenstunden fehlt eine Plattform, um schulische und private Hürden anzusprechen, und die SuS⁷ fühlen sich allein gelassen.

Eine schlimme Erkenntnis während dieser Formulierung ist, dass sich im Laufe des Schreibens noch 157 andere Themen zeigen, an die man sich entweder schon gewöhnt hat oder sich in völliger Resignation dazu verhält. Über das Referendariat brauchen wir erst gar nicht zu reden.

Wir brauchen sofort mehr qualifiziertes Personal, echte multiprofessionelle Teams, moderne Lehrpläne und vor allem Bürokratieabbau. Gebt uns den Freiraum, zum Beispiel um mehr Beziehungsarbeit zu leisten! Nur so können wir junge Menschen nachhaltig fördern und den sozialen demokratischen Frieden stärken.

WILLKOMMEN IM RÜCKWÄRTSGANG – DIE KAKOPHONIE DES BILDUNGSWESENS

Seit knapp 20 Jahren arbeite ich im Schuldienst. Gestartet wie so viele. Mit vielen Ideen, Enthusiasmus, Visionen, Freude am Beruf und vielen Wünschen. 20 Jahre später – etwas reifer, ernüchterter, aber nicht ohne Freude und Wünsche. Wünsche für ein Schulsystem, welches

7) Schülerinnen und Schüler

nicht immer den Schüler im Mittelpunkt sieht und in dem man es wegen des ganzen «Drumherum» nicht schafft, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Es liegt meiner Meinung nach nicht an den Kollegen oder Schulleitungen, denn dort gibt es eine so große Vielzahl an Machern, an Anpackern und Visionären, die etwas verändern möchten. Doch durch Vorgaben, die oft so alt sind wie Schule selbst, werden sie ständig ausgebremst, und noch viel schlimmer: Man verbrennt sich irgendwann auf der Autobahn des Schuldiensts, um dann auszubrennen. So, wie wenn man beim Auto die Handbremse nicht löst und ständig Vollgas gibt.

Ich als Lehrerin in einer Haupt- und Realschule fühle mich oft gefangen, machtlos und hilflos, all den Aufgaben gewachsen zu sein. Zwischen Laufenlassen und Verzweiflung liegen oft nur zwei unterschiedliche Schülertypen, die aber durch alle Schulen und Klassen unser Arbeiten prägen. Das Ziel, alle mitnehmen zu können, ist kaum erreichbar, und ich frage mich manchmal, kann es das überhaupt?

Ein ganz normaler Tag in einer ganz normalen Woche an einer Haupt- und Realschule mit Kindern aus über 20 Nationen, aus sozial schwächeren und bildungsfernen Elternhäusern, aber auch Kindern aus einem breiten Mittelstand. Hier arbeiten Kinder mit guten Bildungschancen neben solchen mit sehr geringen Möglichkeiten. Mit Kindern, die inklusiv beschult werden, oder solchen, die erst seit Kurzem in Deutschland wohnen und selbst nicht wissen, ob sie hierbleiben können, wollen oder nicht. Ich als Lehrerin in einer Haupt- und Realschule fühle mich oft gefangen, machtlos und hilflos, all den Aufgaben gewachsen zu sein. Zwischen Laufenlassen und Verzweiflung liegen oft nur zwei unterschiedliche Schülertypen, die aber durch alle Schulen und Klassen unser Arbeiten prägen. Das Ziel, alle mitnehmen zu können, ist kaum erreichbar, und ich frage mich manchmal, kann es das überhaupt? Lange habe ich gebraucht zu verstehen, dass man nicht alle Kinder mitnehmen kann. Man kann Angebote schaffen, man kann und muss den Kindern zeigen, dass es wichtig ist zu lernen, ihnen etwas beibringen zu wollen. Aber man muss seine Grenzen akzeptieren. Diese Erkenntnis tut weh und es gibt durchaus Tage, an denen ich sie nicht akzeptieren möchte. Aber man muss es.

Denn wie soll ein Lehrer mit einer Klasse von 25 und mehr Kindern und selbst mit nur 16 Kindern alleine all diesen Herausforderungen gerecht werden? Es ist unmöglich!

Differenzieren auf drei Niveaus ist Alltag für mich und immer noch nicht ausreichend. Es könnten locker zwei Stufen mehr werden, aber ich habe nur begrenzt Zeit und keine weitere personelle Ressource.

Denn in der Regel kämpfe ich alleine im Klassenraum und Fragen haben oftmals alle irgendwann. Ruhig bleiben und durchatmen – so agiere ich oft im Klassenzimmer, um den Kindern meiner 5. Klasse gerecht zu werden. Da kommt zwar unser neues Lernkarten-Konzept, welches das individuelle und

selbstständige Lernen fördern soll, gerade recht, aber es hilft dennoch nicht denen, die Fragen haben und die Unterstützung brauchen. Denn während Kind 1 schon fast fertig ist, sucht Kind 2 immer noch seine Sachen, weil es sich einfach nicht konzentrieren kann, Kind 3 ist müde, weil zu Hause wieder viel Geschrei war, und Kind 4 und 5 verstehen aufgrund ihrer Sprache oder ihrer Lernschwäche immer noch nicht, wie sie die Aufgaben bearbeiten können. In dieser kurzen Sequenz von 5 Minuten habe ich mindestens 4 Fragen geklärt, 3 Anforderungen und lieb gemeinte Hilfestellungen gegeben und dem letzten Kind, das immer ganz unvermittelte Fragen stellt, klargemacht, dass ich die Frage nach dem Ausflug nächste Woche jetzt nicht beantworten möchte, weil wir Unterricht haben! Wenn ich nicht Multitasking bin.

Besonders erschreckend und ernüchternd, möchte ich in dem Zusammenhang das Beispiel der Inklusion nennen. Die ganze zwei Stunden die Woche für zwei Kinder in meiner Klasse bereithält, die auf dem Bildungsniveau eines Grundschülers der Klassenstufe 1–2 sind. Die lapidare Antwort der Behörden: Tut uns leid, es gibt da nicht mehr Stunden für! Stimmt, aber warum? Wie kann man ein Konzept der Inklusion starten, das grundsätzlich mehr als wichtig und gut ist, ohne ausreichend Personal dafür vorzusehen? Das möchte nicht in meinen Kopf. Und wer macht die Arbeit? Bei uns der Lehrer der jeweiligen Schulform. Derjenige, der dafür gar nicht ausgebildet wurde in seinem Studium und Ausbildung, und das, ohne auch nur irgendein Mehr an Zeit zu bekommen. Aber schaffen wir – 25 Kinder in der Förderstufe, wovon 12 ohne größere Probleme laufen, 8 verschiedene Probleme wie ADHS,⁸ Konzentrationsprobleme, keine Lust oder Frustrationstoleranz haben oder ständig krank sind. Drei können Deutsch erst seit knapp zwei Jahren und haben noch Probleme mit dem Sinnerfassen beim Lesen, einer von ihnen kann nach zwei Jahren immer noch nicht an normalen Gesprächen teilnehmen. Zwei haben einen Lernhilfestatus und bewegen sich auf dem Niveau eines Zweitklässlers, was sie aber nur erarbeiten können, wenn man sich in der 1:1-Situation mit ihnen befindet. Dies wären dann für die Kinder in der Inklusion zwei Stunden nur für sie durch Fachpersonal der Schulen für Lernhilfe. Wertvolle Stunden, die als Tropfen auf den heißen Stein oft verpuffen.

Es klingelt. Klassenraumwechsel. Und selbst auf diesen Wegen fühlt es sich manchmal an wie Autobahn – im Kopf geht es hin und her. Oft merke ich erst in den großen Pausen, wie erschöpft ich bin. Inzwischen gehöre ich zu der Sorte Kollegin, die am liebsten die erste Hälfte der Pause alleine einen Kaffee trinkt und an ihrem Brot muffelt. Nicht böse gemeint, aber ich brauche das, um den Vormittag zu schaffen. Aber Pause ist noch nicht. Nur Klassenraumwechsel mit den eben erwähnten Autobahngefühlen.

Kurze Gespräche, kurze Ermahnungen die Schulordnung betreffend, rolle ich mit dem iPad-Koffer den Gang entlang. Dort wird man dann lautstark, bis Klasse 8, oder schlaftrunken, ab Klasse 9, empfangen. Die Bildungsmisere geht weiter. Auch hier dasselbe Spiel in etwas anderer Ausprägung.

8) Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) ist eine angeborene Störung der neuronalen Entwicklung.

Aber ich möchte nicht nur meckern und ich bin wirklich sehr gerne Lehrerin. Eigentlich möchte ich abschließend sagen, dass die Sehnsucht, sich auf das Wesentliche zu besinnen, den Unterricht und die Schüler nämlich, schier ungebrochen ist. Ebenso der Wunsch nach Veränderung für ein völlig veraltetes Konzept von Schule. Der Wunsch zur Umsetzung von Veränderung ist da bei uns im Kollegium und bei mir, aber auf der Überholspur des Schulalltags ist eine solche Umsetzung kaum leistbar. Hier bewegt sich Schule zwar gedanklich im Vorwärtsgang, durch die fehlenden Möglichkeiten in der Umsetzung und bürokratischen Hürden aber dann doch sofort wieder im Rückwärtsgang.

DIE ZAHL DER KINDER STEIGT – DIE DER ERZIEHER*INNEN NICHT

Die Kinderzahlen werden immer höher und die Zahl der Erzieher sinkt. Krankenstand und unbesetzte Stellen gehen an die Kräfte und die Gesundheit! Aber am schlimmsten empfinde ich die Tatsache, dass es keinerlei Wertschätzung für die Arbeit der Erzieher gibt! Weder durch die Schulleitung, Hortleitung noch durch die Schulaufsicht. Das Fehlen eines öffentlichen Stellenprofils ermöglicht der Leitung, uns sämtliche Aufgaben überzuhelfen! Es ist unsere Aufgabe, trotz fehlender Qualifikation (z. B. Facherzieher für Integration).

Für unsere Schulleitung endet Schule um 13:30 Uhr. Der Nachmittag ist nach deren Meinung nur Spielerei!

ZWISCHEN LEHRER*INNENMANGEL UND SICHERHEITSDIENST: SCHULE IM AUSNAHMEZUSTAND

Ich war Schulleiterin einer Gesamtschule in NRW. Jeder Tag begann mit einer Überraschung – nie wusste ich, was mich an meinem Arbeitstag erwartete. Man plant ihn mit klarem Kopf, gutem Willen und einem vollen Kalender – doch kaum hat die erste Stunde begonnen, bricht die Realität herein. Ein Schüler ist zusammengebrochen, eine Kollegin fällt aus, die Elternvertretung steht vor der Tür, der Schulträger ruft an, zu viele Mails ploppen auf und im Lehrer*innenzimmer fragen sich alle, wann die nächsten Ferien sind. Diese sollen dann Luft und Raum verschaffen, um einmal in Ruhe nachzudenken, zu planen. Fertig ist man aber nie, und das macht den Druck aus: Du kannst immer noch mehr machen, noch mehr Projekte auflegen, noch besser deinen Unterricht planen, noch mehr wichtige Gespräche führen ... Vor allem für

die schönen Begegnungen ist kaum Zeit, denn Schule ist ein negativer Raum. Die Fehler werden gesucht, bewertet und im besten Fall verbessert. Das, was schön ist, hat keinen Raum.

An der Schule, an der ich gearbeitet habe – mitten in einem sogenannten «sozialen Brennpunkt» – erleben die Menschen tagtäglich, was passiert, wenn Armut, Ressourcenmangel und politisches Wegsehen zusammenkommen: Die Probleme ballen sich. Gerade an diesen Schulen gibt es zu wenige Lehrer*innen. Und während das System sich selbst verwaltet und alles daran setzt, dass alles strukturell so bleibt, wie es ist, sitzen Schüler*innen in Klassen, die oft nichts mehr mit Bildung zu tun haben, sondern mit Verwahrung, Widerstand im besten Fall, mit Durchhalten.

Ich erlebte jeden Tag junge Menschen, die in Wahrheit völlig gesund auf eine zutiefst ungesunde Struktur reagieren. Sie verweigern sich einem oftmals vollständig langweiligen Unterricht und leisten den Widerstand, den sie leisten können: Sie «stören» das System. Sie spüren intuitiv, dass ein System, das sie nach Zahlen, Noten und Normen sortiert, ihnen nichts über sich selbst sagt – sondern über die Welt, in die sie hineingeboren wurden. Wenn sie vor meinen Schreibtisch von meinen teilweise hilflosen Kolleg*innen gezerzt wurden, konnte ich die Schüler*innen in den allermeisten Fällen sehr gut verstehen. Wie aber den Spagat vollziehen zwischen Verständnis für sie, die Lehrer*innen dafür zu gewinnen, den Blick auf die Schüler*innen hin zur Solidarität zu ändern, den Unterricht anders zu gestalten und gleichzeitig alle Anforderungen der Administration zu erfüllen und zu wissen, dass in der Nachbarschaft die Konkurrenzschule lauert und sich die Hände reibt, wenn sie den Zuspruch der Eltern erhält, nicht weil sie als die «bessere» Schule gilt, sondern weil sich in ihr weniger Armut und weniger Migration abbildet? Die politischen Bedingungen, unter denen Schulen handeln, werden individualisiert. Das ist krank und macht krank.

Gleichzeitig werden an uns Schulleitungen immer neue Aufgaben delegiert: Datenerhebungen, Anträge, Verteilpläne, Digitalisierungsrichtlinien, Sicherheitskonzepte. Immer komplexer, immer technokratischer – und immer weniger Zeit bleibt für das, was wir eigentlich tun wollen: Bildung gestalten. Beziehungen leben. Räume eröffnen.

Gleichzeitig werden an uns Schulleitungen immer neue Aufgaben delegiert: Datenerhebungen, Anträge, Verteilpläne, Digitalisierungsrichtlinien, Sicherheitskonzepte. Immer komplexer, immer technokratischer – und immer weniger Zeit bleibt für das, was wir eigentlich tun wollen: Bildung gestalten. Beziehungen leben. Räume eröffnen.

In manchen Schulen ist der Widerstand so groß, dass Security-Kräfte eingestellt werden müssen. Nicht, weil unsere Schüler*innen «gewalttätiger» werden, sondern weil Rebellion die letzte Sprache ist, die bleibt, wenn alles andere abgewehrt wurde. Die Konkurrenz unter Schulen nimmt auch in diesem Kontext weiter zu. Die, die können, schotten sich ab.

Die anderen? Kämpfen. Um Personal. Um Ruhe. Um Würde. Wir müssen uns widersetzen und wir müssen es uns auch «schön» machen, wo immer wir können. Und natürlich müssen wir fordern:

- Entrümpelung für die Curricula! Zeit für Projektunterricht, für echte Kooperation!
- Reduzierung des Prüfungsdrucks
- Echte Beteiligung von Schüler*innen

Wir brauchen bezahlte Zeit und Raum für Veränderung – eine andere Arbeitszeit. Wir wissen, wie es besser werden könnte.

FACHKRÄFTEMANGEL IM HORT

Wir sind Eltern von 2 Grundschulkindern (9 und 12) in Berlin. Bis zur 4. Klasse sind fast alle Kinder aus der Klasse meines Sohnes in den Hort gegangen. Der Großteil der Eltern ist berufstätig und auf das Hortangebot angewiesen. Die Kinder werden nach Ende des regulären Unterrichts (ca. 13–14 Uhr) nachmittags betreut und machen gemeinsam ihre Hausaufgaben. Gerade die Hausaufgabenbetreuung ist den Eltern wichtig, da nach dem Unterricht 1–1,5 Stunden Hausaufgaben täglich eingeplant sind. Vielen Kinder fällt aber die selbstständige Bearbeitung in dem Alter (10–11 Jahre) noch schwer. Nach einem langen Schultag mangelt es zudem oft an der notwendigen Konzentration.

Zum Ende der 4. Klasse äußerten sehr viele Eltern ihre Sorgen, wie es denn ab Klasse 5 mit der Nachmittagsbetreuung ihrer Kinder weitergeht, da seitens der Schule mitgeteilt wurde, dass die Hortbetreuung endet. Grundsätzlich gibt es in Berlin Anspruch auf Hortbetreuung für die gesamte Grundschulzeit (bis zur 6. Klasse).

Von der Schule wurde auf Nachfrage mitgeteilt, dass die Hortbetreuung nicht mehr angeboten werden kann, da die bisherige Horterzieherin in Rente geht und die Stelle nicht nachbesetzt werden konnte.

In einem Meeting mit den Eltern unserer Klasse und den Elternsprechern hat ein Großteil der Eltern Betreuungsbedarf, insbesondere für die Hausaufgaben, angemeldet. Leider konnte mit der Schule keine zufriedenstellende Lösung erarbeitet werden. Es gibt nicht genug Personal für eine gesonderte Hausaufgabenbetreuung und Kinder werden nach Unterrichtsende auf die ersten und zweiten Klassen aufgeteilt, deren Hausaufgabenzeit dann aber schon vorbei ist.

Ein Teil der Eltern hat trotzdem die entsprechenden Anträge auf Hortbetreuung gestellt, auch damit in Zukunft mehr Stellen geschaffen werden. Im Laufe der 5. Klasse sind dann aber aufgrund der Umstände (Aufteilung der Klasse auf niedrigere Jahrgänge) immer weniger Kinder in den Hort gegangen.

IMMER ANDERS ALS GEPLANT

Ich bin Lehrerin an einer Berliner Grundschule. Leider kommt es häufig vor, dass die Stunden, die ich plane, gar nicht so stattfinden, wie es der Stundenplan vorgibt. Oftmals komme ich in die Schule und werde vom Konrektor begrüßt: «Du musst heute zwei Klassen gleichzeitig unterrichten. Am besten gehst du mit denen in die Turnhalle.» Wenn diese Stunde dann rum ist, dann mache ich drei Kreuze, dass sich keiner verletzt hat.

Der Lärm, die Menge an Kindern, dass so sinnvolle Unterrichtsinhalte nicht möglich sind und damit der Stress dieser Situation, sind so immens, dass mich diese einzige Stunde so viel Kraft kostet, dass ich danach völlig leergebrannt bin.

Meist folgen aber an dem Tage ja noch weitere Unterrichtsstunden.

Gestern hatten wir so wenig, weil viel krankes Personal, dass Eltern in der Hortbetreuung als Vertretung eingesetzt wurden.

WENN BERATUNG ZUR TESTUNG WIRD – UND NICHTS GETAN WERDEN KANN

Ich bin Mittelschullehrerin mit einem Erweiterungsstudium Beratungslehrerin, die Schullaufbahnberatungen und Hilfe bei anderen Schwierigkeiten anbieten soll. Doch der Großteil meiner «Beratungen» sind schon lange Testungen, ob ein*e Schüler*in überhaupt in der Lage ist, dem Unterricht zu folgen.

Resultat: Getestet, für förderbedürftig befunden, aber leider, leider können wir GAR NICHTS anbieten, vorschlagen, helfen.

Ich teste einen Jungen, 13 Jahre alt, spricht schlecht/wenig Deutsch, ist auch erst seit zweieinhalb Jahren in Deutschland und war ein Jahr in der Deutschklasse. Jetzt in der Regelklasse ist er komplett überfordert, schreibt praktisch nur 5 und 6. Die Rechtschreibung ist ein Desaster, das Lesen geht mühsam, die Grundrechenarten werden nicht sicher beherrscht. Zuerst ein Gespräch zum Kennenlernen. Er macht einen freundlichen, offenen Eindruck, drückt sich sehr einfach, grammatikalisch fehlerhaft aus. Wir machen (an zwei Terminen) einen «normalen» IQ-Test und einen «sprachfreien» – in beiden Fällen liegen die Ergebnisse im Bereich «geistige Behinderung». Vorlesen geht ganz ordentlich, leider kann er die Geschichten nicht nacherzählen. Die Rechtschreibung ist

«eigenwillig». Klar ist auch, dass er einfach über einen sehr geringen Wortschatz verfügt.

Was kann ich «anbieten»?! Förderschule geht schon wegen der fehlenden/mangelhaften Deutschkenntnisse nicht, außerdem gäbe es sowieso keinen Platz. Private Deutschkurse kosten zu viel, für Kinder werden kaum welche angeboten, Deutsch-Förderung in der Schule ist dem Lehrermangel zum Opfer gefallen – wir haben weder LRS⁹-Kurse noch sonstige Förderkurse ... die einzige qualifizierte Nachmittagsbetreuung mit Lernen hat ellenlange Wartelisten ...

Resultat: Getestet, für förderbedürftig befunden, aber leider, leider können wir GAR NICHTS anbieten, vorschlagen, helfen.

BERICHT AUS DEM OFFENEN GANZTAG AN GRUNDSCHULEN

Als Studierende der sozialen Arbeit bin ich seit 2 Jahren im offenen Ganztage einer Schule als Unterstützungskraft (UK) in NRW tätig.

In «meiner» Schule werden jeden Tag 300 Kinder betreut, sie hat den größten Ganztage innerhalb der Stadt. Zudem wird das Schulgebäude gerade renoviert und es werden umfassende Anbauten zugefügt, unter anderem eine große Mensa und Gruppen- und Klassenräume. Dafür musste jedoch der Schulhof um die Hälfte verkleinert werden.

Ein ganz «normaler» Tag in dem offenen Ganztage beginnt für mich gegen 11 Uhr. Zuerst einmal wird geschaut, welches Personal vor Ort ist, wer fehlt und welche Aufgaben heute eine besondere Betreuung erforderlich machen. Fehlt meine Gruppenleitung, muss ich die Fachkraftaufgaben übernehmen und die Strukturierung des Tages planen. Da ich in diesem Schuljahr eine 4. Klasse betreue, die zudem keinen eigenen Gruppenraum für die Nachmittagsbetreuung hat, können Angebote erst nach der letzten Unterrichtsstunde im Klassenraum beginnen. Das bedeutet, dass ich vorher schaue, wo meine Anwesenheit gebraucht wird.

Dann ist der Unterricht beendet und der Klassenraum gehört dem Ganztage, und das wird sportlich. 29 Schüler*innen nutzen nun den eher mittelgroßen Klassenraum für ihre Freizeitaktivitäten. Platz ist da nicht wirklich ausreichend vorhanden und zugestellt mit Tischgruppen, Raumteilern, einer Bankgruppe für Gesprächskreise und Regalen mit Schul- und Spielmaterialien. Auch wenn der Flur vor dem Klassenraum nutzbar ist und nebenan ein winziger Raum einen direkten Ausgang zum Außengelände möglich macht, reicht das bei Weitem nicht für den Bewegungsdrang und individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen nach einer langen Unterrichtsphase. Gerade in der Umbauphase zurzeit ist

alles noch viel enger. Somit ist es fast immer laut, trübelig und oft wild im Gruppen-/Schulraum. Streitigkeiten nehmen zu und die Aggressivität der Kinder untereinander und auch gegenüber den Betreuungskräften ist gestiegen. Jedes Kind will etwas anderes, Ansprache, Unterstützung, seine Ruhe, einen Spielpartner, Bastelmaterial, braucht Bewegung, will «abhängen», lesen oder was auch immer. Das zu managen und zu begleiten, dabei den Bedürfnissen der Kinder und meinem Anspruch an pädagogische Arbeit gerecht zu werden, ist ein echter täglicher Kraftakt. Streik schlichten und ein offenes Ohr für die Probleme, Sorgen und Nöte der Kinder zu haben, scheint momentan besonders wichtig.

Nach dem Mittagessen in der wegen des Umbaus sehr beengten Mensa und der Hausaufgabenbetreuung, in der wir den Kindern wegen Personalmangels oft nicht die Aufmerksamkeit geben können, die sie brauchen, beginnt endlich das Freizeitangebot, und auch wenn sich die Kinder immer noch in ihrem direkten Lernort (Klassen-/Gruppenraum) befinden, können sie sich nun aussuchen, was sie machen möchten. Soweit wir personell gut besetzt sind, starten dann die Angebote und AGs,¹⁰ kann der Schulhof genutzt werden, der Bolzplatz aufgesucht werden oder sich im Gruppenraum beschäftigt werden.

«WER HilFT NOCH, BEVOR DAS KINd IN DEN BRUNNEN FÄLLT?»

Ich arbeite seit 1½ Jahren als Erzieher im Ganztage an einer Grundschule des gemeinsamen Lernens. In der OGS¹¹ betreuen wir um die 150 Kinder, ohne Anmelde-limit. Die Schule liegt in der Innenstadt, mit einigen Kindern aus Familien an bzw. unterhalb der Armutsgrenze. Einkommens-stärkere Familien melden ihre Kinder oft in anderen Schulen im Randgebiet mit besserem Ruf an. Für viele unserer Kinder ist es ein riesiges Highlight, wenn Kolleg*innen alte Kleidungsstücke mitbringen und in großer Runde verteilen. Fußballtrikots, die den Kindern noch viel zu groß sind, werden wie Schätze behandelt.

Das Motto im Alltag lautet grundsätzlich «Es muss ja klappen» – egal wie groß der Krankenstand im Personal ist, egal wie wenig Platz die Kinder haben. «Es muss ja klappen, hat es ja sonst auch immer.» Völlig ungeachtet der Tatsache, dass viele der Kinder, die wir betreuen, sonderpädagogischer Förderung bedürfen und im Alltag untergehen. Jetzt kommt auch noch die übliche Krankheitswelle, die unsere Einrichtung monatlich erwischt: Von 15 Kolleg*innen fehlen 7. «Mittagessen mit 70 Kindern, das schaffst du alleine mit zwei Küchenkräften, oder?», «Kannst du nebenher noch ein Auge auf den Nebenraum werfen? Ich muss heute selbst zwei Räume

9) Eine Lese- und Rechtschreibstörung (LRS) oder Legasthenie ist eine massive, lang andauernde Störung des Erwerbs der Schriftsprache.

10) Arbeitsgemeinschaften

11) Offene Ganztage-school

beaufsichtigen.» Wie so oft nickt man die Aufgabe ab, beaufsichtigt das Mittagessen und den Nebenraum gleichzeitig.

Das Motto im Alltag lautet grundsätzlich «Es muss ja klappen» – egal wie groß der Krankenstand im Personal ist, egal wie wenig Platz die Kinder haben. «Es muss ja klappen, hat es ja sonst auch immer.» Völlig ungeachtet der Tatsache, dass viele der Kinder, die wir betreuen, sonderpädagogischer Förderung bedürfen und im Alltag untergehen.

Die Woche darauf ist man selbst krank, schleppt sich aber noch einige Tage unter Schmerzmitteln zur Arbeit, die Kinder leiden ja sonst darunter. Oft erzählen mir besonders Kolleg*innen in befristeten Arbeitsverhältnissen, dass sie Angst verspüren, sich krankzumelden – aus Sorge um ihren Job, den sie dringend für die Miete und Lebenshaltungskosten brauchen. Stattdessen schleppen sie sich schon seit Wochen mit Medikamenten oder unter Schmerzen zur Arbeit, verschleppen Krankheiten. Jüngst kam eine Kollegin mit einer Lungenentzündung ins Krankenhaus. Grund dafür sind auch unsere Leitungskräfte, die ihnen zu wenig den Rücken im Krankheitsfall decken. Bis in den Betriebsrat hinein wird schlecht über Kolleg*innen, die oft ausfallen, gesprochen. Die Ursache wird bei der Person gesucht, nicht beim System, in dem man tagtäglich von viel zu vielen Krankheitsauslösern umgeben ist und sich bis über die psychische Belastungsgrenze für die Kinder aufopfert.

MIT VOLLDAMPF AN DIE WAND

Ich bin Sonderpädagogin und zweite Konrektorin eines Berliner Förderzentrums. Wir fahren mit 180 km/h auf eine Wand zu und können nicht bremsen: Was passiert, wenn wir am Ende ankommen?

Wir können die Aufsichtspflicht nicht mehr gewährleisten: Wenn ein Schüler um sich schlägt, seinen Kopf gegen Wände schlägt, Haare ausreißt, weil er in einer Krise ist, kann ich nicht fünf weitere Schüler*innen (Förderschulkontext!) im Blick haben.

Meine Kolleg*innen brechen nach und nach unter der Belastung zusammen: regelmäßiges Auftreten von herausforderndem Verhalten (Schlagen, Schreien, Kneifen, Treten ...) hinterlässt eine Spur ...

Familien sind an der Belastungsgrenze: Kein System greift (Tageskliniken haben keine Plätze für Kinder mit dringendem medizinischen und psychologischen Bedarf, Therapieplätze und Fachkräfte gibt es nicht, Schulplätze sind rar, die Kinder werden überall abgelehnt.

Die Politik sieht keinen Handlungsbedarf bzw. signalisiert ihn nicht: Die KMK-Empfehlung für ein erhöhtes Stunden-deputat aufgrund des Lehrkräftemangels besteht in Achtsamkeitskursen und Yoga!?

AUSFALL UND VERTRETUNGSSTUNDEN

Es fällt wirklich viel Unterricht aus und es gibt andauernd Vertretungsunterricht. Der Unterricht wird immer mit Pausen unterbrochen, aber man muss trotzdem dableiben, nur um dann Vertretungsunterricht zu haben. Das ist verschwendete Zeit. Man hätte Zeit für sich, aber wir sitzen nur rum und warten auf unnötige Stunden. Man sollte den Stundenplan besser planen. Es nervt, dass man die ganze Zeit warten muss. Wir finden, das ist verlorene Zeit und man lernt gar nichts, wenn man nur Vertretung hat.

*Schüler*in einer 10. Klasse*

SCHULSOZIALARBEIT – ZWISCHEN ENGAGEMENT UND HERAUSFORDERUNG

Ich bin Sozialarbeiterin in Berlin. Die Schulsozialarbeit steht in Berlin – wie so viele andere Bereiche – unter enormem Druck. Der Fachkräftemangel macht sich auch an unserer Schule bemerkbar. Trotz dieser widrigen Umstände geben wir tagtäglich unser Bestes. Unsere Oberschule zählt über 1.000 Schüler*innen – eine beeindruckende Zahl, die gleichzeitig eine große Verantwortung mit sich bringt. Der Mangel an Lehrkräften ist auch bei uns spürbar. Unterrichtsausfälle gehören leider zum Alltag. Oft hetzen wir von einer Krise zur nächsten – manchmal fühlt es sich an, als wären wir die Feuerwehr im Dauereinsatz. Projektarbeit, die eigentlich Raum für kreative und nachhaltige Entwicklung bieten soll, wird unter diesen Bedingungen zur Herausforderung. Auch Sozialtrainings, die für das Miteinander so wichtig wären, lassen sich bei Unterbesetzung kaum realisieren. Und doch: Wir bleiben dran. Mit Herzblut, Engagement und einem tiefen Verantwortungsgefühl. Was uns besonders wichtig ist: Viele Kolleg*innen geben weit über 100 %. Sie stemmen Aufgaben, die eigentlich für mehrere Personen gedacht sind. Doch wir möchten auch betonen: Es ist in Ordnung, «nur» 80 % zu geben. Denn unter den aktuellen Rahmenbedingungen ist es schlichtweg nicht möglich, dauerhaft über die eigenen Grenzen hinauszugehen. Das wäre ungesund – und viele von uns spüren bereits die Erschöpfung. Die Angst vor dem Burn-out ist real. Ich spüre sie. Und meine Kolleg*innen

auch. Was es braucht? Mehr Fachhochschulen, die Sozialarbeiter*innen ausbilden. Eine bundesweite Anerkennung der Erzieher*innenausbildung, um Ausbildungszeiten zu verkürzen und dem Fachkräftemangel aktiv entgegenzuwirken. Es braucht strukturelle Veränderungen – und zwar dringend.

Und wir bitten alle Fach- und Lehrkräfte: Bleibt zu Hause, wenn ihr krank seid. Gesundheit geht vor.

ICH FUNKTIONIERE – BIS ICH ES NICHT MEHR KANN

Ich bin Lehrerin im Vorbereitungsdienst in Hamburg. Quereinsteigerin. Soziologin. Ich war zwei Jahre als Fellow bei Teach First Deutschland. Dort arbeitete ich als begleitende zusätzliche Kraft, aber auch als Verbindungsmitglied in meinem Pädagogen-Team. Jetzt bin ich allein.

Ich wusste, worauf ich mich einlasse. Ich kannte die Schule von innen. Ich kannte den Lärm. Die Müdigkeit. Die Überforderung. Und ich bin trotzdem geblieben.

Ich nehme das mit nach Hause. In meinem Kopf ist kein Feierabend. Mein Körper schläft, aber mein Inneres arbeitet weiter. Die Erschöpfung bleibt.

Ich unterrichte an einer Schule mit KESS-Stufe 3.¹² Offiziell. In Wahrheit fühlt es sich an wie KESS 2. Ich unterrichte Kinder, die viel zu viel erlebt haben. Ich versuche, Ruhe zu geben, Struktur. Beziehung. Ich glaube an Beziehung als das, was Schule trägt.

Ein Kind mit stark ausgeprägtem ADHS. Ich hatte es fast erreicht. Wir waren im Gespräch. Kein Gehorsam, sondern vorsichtige Nähe. Ich habe nicht geschimpft. Ich habe keine Strafen verteilt. Ich habe versucht, Sicherheit über Beziehung zu geben. Es war nicht das, was das Kind erwartet hat.

Es hat mich getestet. Ich bin ruhig geblieben. Vielleicht war das die Irritation. Das Kind ist sozialisiert in einem System, in dem Kontrolle durch Lautstärke und Strafe hergestellt wird. Ich wollte etwas anderes anbieten. Das hat es verunsichert.

Jetzt ist es weg. Nicht körperlich. Aber der Faden ist gerissen. Das Vertrauen ist gebrochen, obwohl ich nie laut war. Ich war zu weich für ein Kind, das gelernt hat, dass Aufmerksamkeit Schmerz bedeutet.

Ich nehme das mit nach Hause. In meinem Kopf ist kein Feierabend. Mein Körper schläft, aber mein Inneres arbeitet weiter. Die Erschöpfung bleibt.

12) KESS 1 bis 6 ist der Hamburger Sozialindex für Schulen: KESS 1 bedeutet: nachteilige Voraussetzungen, hoher Förderbedarf, KESS 6 bedeutet: günstige Voraussetzungen, kein besonderer Förderbedarf.

WIR FORDERN UNTERSTÜTZUNG FÜR LEHRKRÄFTE

Wir sind Sozialarbeiter*innen an einer hessischen Schule. Schüler*innen unserer Schule berichten uns, wie Lehrkräfte mit Schlüsseln nach ihnen werfen, sie anschreien, unsanft am Oberarm wegzerren, sie vor der Klasse bloßstellen, rassistisch beleidigen, Noten gegen ihren Willen laut vorlesen, sie den Rest der Stunde ausgesperrt werden, wenn sie zu spät kommen ... Wie kann sowas sein?

Persönliche Defizite? Sicherlich! Aber unzumutbare Umstände begünstigen unzumutbares Verhalten. Wir erleben etliche Lehrkräfte, die überfordert sind, weil Faktoren wie massive Lernrückstände, zu große und übermäßig heterogene Klassen, misslungene Inklusion, marode Schulgebäude, Lehrkräftemangel, fehlende Arbeits- und Erholungsräume, hoher Krankenstand, geringe Budgets, schlechte digitale und räumliche Ausstattung, immer auffälligeres Sozialverhalten sowie wachsende Gewaltbereitschaft von Schüler*innen schon so lange bekannt sind, aber lange nicht mehr ernsthaft politisch angegangen werden! Weil Lehrkräfte schon lange weit über ihre geistigen und körperlichen Grenzen gegangen sind, um unter diesen Missständen zu arbeiten. Weil selbst die engagierteste Lehrkraft irgendwann am Ende ihrer Kräfte ist! Weil sie selbst vermehrter Gewaltbereitschaft, Bedrohungen und Beleidigungen ausgesetzt ist und das Sozialverhalten der Schüler*innen immer höhere Ansprüche an ihre pädagogischen Fähigkeiten stellt. Eine differenzierte Unterrichtsvorbereitung und Elternarbeit ersetzen einen Großteil ihres Privatlebens, sie bekommen keine Supervision zur emotionalen Unterstützung bereitgestellt und fühlen sich von Eltern und dem Schulsystem wenig unterstützt. Und sie haben keine Alternative. Versetzungsanträge bleiben z. T. Jahrzehnte unbeachtet und es fehlt an Jobalternativen für Lehrkräfte, die irgendwann einfach nicht mehr können.

Das ist eine strukturelle Kindeswohlgefährdung! Und eine fehlende Fürsorgepflicht gegenüber den Landesbeamten!

SCHULE IM BRENNPUNKT

Ich bin Lehrerin an einer Berliner Grundschule im sogenannten «Brennpunkt».

07:15 Uhr: Die Ampel am Hermannplatz wird grün. Zehn Minuten später komme ich an der Schule an und begrüße das Stundenplanteam, das den Vertretungsplan organisiert. Regulär bin ich heute drei Stunden in meiner ersten Klasse und eine Stunde in einer fünften Klasse im Englischunterricht eingesetzt.

Die Einarbeitung der ersten Klassen waren kräftezehrende Monate. Ich bin stolz darauf, wie gut meine erste Klasse inzwischen an der Schule angekommen ist. Ohne die Zusammenarbeit mit meinen Kolleg*innen aus dem Familienzentrum wäre es mir nicht möglich gewesen, die Kinder und deren Familien mit derselben Qualität in die Institution einzuführen. Der kommende erste Jahrgang wird die Unterstützung nicht erhalten – die Mittel für unser Familienzentrum wurden auf ein Minimum gekürzt.

08:00–08:45 Uhr: Den Klassenrat leite ich zusammen mit meiner Sozialarbeiterin an – noch, denn ihr Arbeitsvertrag ist befristet und wird seit den Haushaltskürzungen nur noch jeweils für zwei Monate verlängert.

08:45–09:35 Uhr: Seit Beginn dieses Schuljahres sind wir Teil des Startchancenprogramms, daher beginnt die zweite Stunde verbindlich für die gesamte Schule mit einem Leseband zur Steigerung der Leseflüssigkeit.

Die finanziellen Mittel, die auch ein zentraler Teil des Startchancenprogramms sind, werden in Berlin derzeit noch nicht zugewiesen und ausgezahlt.

09:35–10:25 Uhr: Eigentlich ist in dieser Stunde meine Sonderpädagogin mit mir im Rahmen der verlässlichen Grundausrüstung in der Klasse. Tatsächlich ist die Sonderpädagogin vor zwei Monaten das letzte Mal in der Klasse gewesen.

Eigentlich ist in dieser Stunde meine Sonderpädagogin mit mir im Rahmen der verlässlichen Grundausrüstung in der Klasse. Tatsächlich ist die Sonderpädagogin vor zwei Monaten das letzte Mal in der Klasse gewesen.

11:45–13:20 Uhr: Ich muss in der fünften und sechsten Stunde die Begleitung vom Mittagessen von mir unbekannten Klassen übernehmen. In der fünften Stunde kann ich die Kinder an ihrem Klassenraum abholen, zähle sie durch und versuche mir so viele Gesichter wie möglich einzuprägen, bevor wir uns auf den Weg zur Mensa machen. In der sechsten Stunde essen die Kinder in der zweiten Essensschicht. Das heißt, sie sind zuerst überall auf dem Hof verteilt und sammeln sich erst nach zwanzig Minuten vor der Mensa. Ich habe keinen Überblick darüber, für wie viele Kinder ich gerade die Aufsichtspflicht habe, und die Kinder erkennen mich auch nicht als ihre Bezugsperson. In diesen zwanzig Minuten stellt sich heraus, dass die Aufsicht einer Kollegin in derselben Essensschicht mit einer anderen Klasse versehentlich ersatzlos gestrichen wurde. Zu Beginn der Essensschicht sammeln sich also vierzig Kinder, um mit mir in die Mensa zu gehen.

15:00–16:30 Uhr: Dienstberatung: Es soll ein Stimmungsbild zu einem neuen Vertretungskonzept eingeholt werden. Durch die knapp bemessene Personalausstattung ist absehbar, dass während Krankheitswellen die Sprachförder- und Sonderpädagogikstunden aufgelöst und Klassen zusammengelegt werden müssen.

WENN LEHRKRÄFTE GERN MEHR STUNDEN ARBEITEN WÜRDEN – ABER NICHT DÜRFEN

Ich bin über mehrere Verträge befristet zur Vertretung an einem Gymnasium in NRW angestellt. Ich bin eigentlich nur für die Gesamtschule zu haben, aber weil es an diesem Gymnasium das Gemeinsame Lernen (GL) gibt, hatte ich mich beworben. Es werden Kinder mit Förderschwerpunkt(en) aufgenommen und in sogenannten I-Klassen mit Regelkindern gemeinsam unterrichtet. Das läuft (meist) mit einer Doppelbesetzung. In manchen Fächern werden die I-Kinder rausgenommen und in der Kleingruppe beschult. Das wollte ich kennenlernen und habe einiges Positives gesehen: Jedes Gymnasium kann so Inklusion leben!

Doch es fehlt an Personal. Sonderpädagog*innen sind Mangelware, viele arbeiten lieber an einer Förderschule. Nicht alle Regel-Lehrkräfte, die im GL eingesetzt werden, sind davon begeistert. Wenige machen es gut. Der Großteil – und dazu gehöre auch ich – wissen es oft nicht besser.

Die Schule benötigt mehr Deputat, aber die Bezirksregierung gibt nicht mehr Geld frei.

Der komplette Irrsinn: Ich würde gerne (weiter) auf einer ganzen Stelle arbeiten, es werden aber keine weiteren Vertretungsstellenanteile freigegeben. So arbeite ich seit dem Halbjahr unfreiwillig nur noch 75 % und musste GL-Kurse abgeben. Teilweise wurde die Besetzung dort gestrichen.

GENAU DER RICHTIGE ORT

Ich bin studierter Pädagoge und arbeite als Erzieher an einer Offenen Ganztagschule (OGS). Mein Beispiel ist alltäglich, mir aber aufgrund der Konstellation und des Verlaufs nachhaltig im Gedächtnis geblieben. In der Regel verunmöglichen unsere Arbeitsbedingungen eine Lösung wie in diesem Fall.

«Meine» Kinder sind aus der Schule gekommen und haben sich im Gruppenraum verteilt. Es ist noch kurz freie Spielzeit und die angestaute Energie will heraus. So geraten ein Mädchen und ein Junge aneinander und die Grenze vom Necken zum Ärgern wird gerade überschritten. Bevor sie sich schlagen, kann ich mich dazwischenstellen und den Jungen unterbrechen. Ich frage, ob wir die Auseinandersetzung nicht im gemeinsamen Gespräch klären können, worauf er antwortet: «Sie und ich sind sowieso Feinde.» Klare Ansage und nicht viel Aussicht auf Erfolg. Auch das Mädchen zeigt wenig Interesse oder Hoffnung. Irgendwie kann ich beide überreden, es in einem Sechs-Augen-Gespräch zu versuchen. Dann mal los – ach, Moment, ich habe ja die Gruppenleitung, und da springen knapp zwanzig energiegeladene Kinder

durch den ca. 25 qm kleinen Raum. Zum Glück ist meine Auszubildende da (an 2–3 von 5 Werktagen) und darf – im Gegensatz zu unserem FSJler¹³ – alleine die Aufsicht übernehmen. «Darf» heißt nicht, dass es gut, angemessen und für sie in Ordnung ist. Sie ist einverstanden und so begeben wir drei uns in das Büro, das – wieder zum Glück – frei ist. Ich habe einen guten Tag, finde die richtigen Worte, verweise auf Gemeinsamkeiten der beiden «Feinde» und lobe ihre Persönlichkeiten. Lasse sie ihre gegenseitigen Erwartungen und Gefühle äußern. Und das tun sie. Da ich beide Kinder seit der ersten Klasse betreue, wir einiges zusammen erleben konnten und mussten, also eine gute Bindung zwischen uns besteht, gelingt ein «Friedensabkommen».

Wir kehren in die Gruppe zurück und ich berichte kurz meiner Kollegin, kann ihr aber nicht schnell erklären, wie und warum es geklappt hat, und klopfe mir nur halb ironisch auf meine eigene Schulter. Stunden später, als wir sprechen können, sagt sie verwundert: «... die haben sich nicht nur in Ruhe gelassen, die haben *zusammen* gespielt!»

Ich bekomme ein Gefühl, von dem ich immer sage, es ist die zweite Hälfte meiner Entlohnung.

Mit einer entsprechenden räumlichen und personellen Ausstattung wäre die OGS leicht in der Lage, hohe Bildungsansprüche zu erfüllen sowie die körperliche und psychische Gesundheit der Kinder sicherzustellen oder dabei zu unterstützen, sie in verschiedenen Fällen wiederzuerlangen.

WIE MANGEL ZUR BELASTUNG WIRD

Ich bin Lehrerin an einer Grundschule in Thüringen und möchte Ihnen die untragbaren Zustände schildern, unter denen ich und meine Kolleginnen und Kollegen täglich arbeiten. Die Rahmenbedingungen haben ein Maß erreicht, das weder für Lehrkräfte noch für Schüler*innen akzeptabel ist. Ich unterrichte 28 Wochenstunden in einer jahrgangsgemischten Klasse 1/2 mit äußerst heterogener Schülerschaft. In meiner Klasse sind Kinder mit geistigen Beeinträchtigungen, mit Migrationshintergrund sowie Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres sozialen Umfelds erhebliche Einschränkungen erleben. Jedes Kind bräuchte eine individuell angepasste Förderung, doch diese Unterstützung fehlt weitgehend. Aufgrund des akuten Personalmangels ist eine Zweitbesetzung, wenn überhaupt, nur für vier Stunden pro Woche möglich – völlig unzureichend angesichts der Herausforderungen im Unterrichtsalltag.

Hinzu kommt eine erhebliche zeitliche Belastung. Neben dem regulären Unterricht sind regelmäßige Dienstberatungen und Teamtreffen verpflichtend. Allein für die Unterrichtsvorbereitung wende ich wöchentlich etwa 28 Stunden auf – damit ergibt sich eine Arbeitszeit von mindestens 56 Stunden,

ohne administrative Aufgaben, Elterngespräche oder Dokumentationspflichten einzurechnen. In der freien Wirtschaft wäre eine derartige Mehrbelastung ohne angemessene Vergütung undenkbar. Doch im Bildungssektor wird sie als selbstverständlich vorausgesetzt – auf Kosten der Gesundheit und Motivation der Lehrkräfte.

Neben der immensen Arbeitszeit kommen finanzielle Belastungen hinzu. Lehrkräfte finanzieren häufig Unterrichtsmaterialien aus eigener Tasche, da vorhandene Lehrwerke den individuellen Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht werden. Auch Kopien, die zur Differenzierung im Unterricht notwendig sind, müssen wir privat tragen. Diese Zusatzkosten sind in keiner anderen Berufsgruppe in diesem Ausmaß zu finden und verschärfen die ohnehin belastende Arbeitssituation zusätzlich.

Neben dem regulären Unterricht sind regelmäßige Dienstberatungen und Teamtreffen verpflichtend. Allein für die Unterrichtsvorbereitung wende ich wöchentlich etwa 28 Stunden auf – damit ergibt sich eine Arbeitszeit von mindestens 56 Stunden, ohne administrative Aufgaben, Elterngespräche oder Dokumentationspflichten einzurechnen. In der freien Wirtschaft wäre eine derartige Mehrbelastung ohne angemessene Vergütung undenkbar. Doch im Bildungssektor wird sie als selbstverständlich vorausgesetzt – auf Kosten der Gesundheit und Motivation der Lehrkräfte.

Die baulichen Bedingungen unserer Schule sind ebenfalls katastrophal. Das Gebäude befindet sich in einem stark maroden Zustand und wird voraussichtlich noch zehn Jahre lang saniert – währenddessen läuft der Unterricht weiter. Lehrkräfte und Schüler*innen sind täglich Baulärm, Bauschutt und potenziellen Gefahrenquellen ausgesetzt. Zudem teilen sich zwei Schulen – eine Grundschule und eine Regelschule – unter diesen erschwerten Bedingungen ein Gebäude, das nicht einmal für eine Schule ausreichend Platz bietet. Eine solche Situation ist für die pädagogische Arbeit kaum tragbar.

Die Folgen dieser Missstände sind gravierend. Viele Lehrkräfte sind psychisch und physisch erschöpft, manche müssen bereits therapeutische Hilfe in Anspruch nehmen. Es überrascht nicht, dass immer mehr Kolleginnen und Kollegen den Beruf aufgeben – eine Entwicklung, die sich in den kommenden Jahren dramatisch verschärfen wird, wenn keine grundlegenden Veränderungen erfolgen.

Bei uns sind nur noch 4 Erzieher*innen und 1 Facherzieher im Dienst. Die Eltern werden gebeten, die Kinder so früh wie möglich abzuholen. Eigentlich müsste man den Hort schließen. Die letzten Kolleg*innen sind am Limit.

Und dann wundern sich die Eltern, dass wir nicht lächeln und freundlich sind.

WIR KÖNNEN NICHT MEHR!!!!!!!!!!!!

13) Person, der* die ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) absolviert.

ALLTÄGLICHE ÜBERFORDERUNG

Ich unterrichte an einem Berliner OSZ,¹⁴ ca. die Hälfte meiner Stunden in IBA¹⁵-Klassen. In diesen Klassen kommen die «Gescheiterten», die die Oberschule ohne MSA¹⁶ und ohne Ausbildungsplatz verlassen, mit «Aufsteiger*innen» aus «Willkommensklassen» zusammen. IBA-Klassen werden bei uns geteilt, sodass eine Lerngruppe maximal 16 Schüler*innen hat. Was nach Luxus klingt, ist oftmals überfordernd, weil die Lerngruppen hyperdivers sind, weil der Unterricht immer einen Teil der Schülerschaft unter- und einen anderen überfordert, egal wie ich differenziere. Während ich im Referendariat Zeit hatte, jede Stunde sorgsam vor- und nachzubereiten, bin ich mit einer vollen Stelle erschlagen von all den außerunterrichtlichen Aufgaben. Es sind viele traumatisierte Schüler*innen in meiner Klasse: minderjährige Geflüchtete, Opfer von Gewalt und sexualisierter Gewalt, Jugendliche, die für jüngere Geschwister verantwortlich sind, weil Eltern krank und überfordert sind. LRS, AD(H)S, Em-Soz¹⁷ und viele weitere Kürzel beschreiben weniger die Schüler*innen als ein allgemeinbildendes Schulsystem, das bei vulnerablen Personen versagt. Meine Pausen verbringe ich oft mit pädagogischen Gesprächen, mit der Begleitung von Schüler*innen zu unserer Schulsozialarbeit oder zu unseren Beratungslehrkräften, im Austausch mit unseren Bildungsbegleiter*innen, Kolleg*innen und der Abteilungsleitung. Auf dem Heimweg telefoniere ich mit Wohngruppen-Erzieher*innen, mit Betreuer*innen und manchmal auch mit Eltern. Der Austausch ist essenziell: um den Schüler*innen gerecht zu werden, um sie zu verstehen und um zu verstehen, wo wir ansetzen können, wann wir ein Auge zudrücken sollten und wann wir harte Kante zeigen müssen. Wir, das sind Teams aus Lehrkräften, Bildungsbegleitungen, Sozialpädagog*innen und auch Sekretär*innen. Als Einzelkämpfer*in sind die Aufgaben nicht zu schaffen. Manchmal sind sie auch im Team nicht zu bewältigen: Wenn wir Schüler*innen verlieren. In einer Klasse, die ich unterrichte, ist innerhalb von drei Monaten eine junge Person in die Psychiatrie verschwunden, eine andere hat sich das Leben genommen. Das ist für die Klasse schwer zu ertragen und für uns Lehrkräfte auch. Der Suizid war traumatisch für mich. Ich habe die ersten Wochen kaum geschlafen, meine Gedanken formten Schleifen um die unbegreiflichen Geschehnisse. Manche Situationen (Bahnsteigdurchsagen, ein Blick aus großer Höhe) lösten bei mir unvermittelt Übelkeit, Bauchschmerzen, Schwindel aus. Sobald ich allein war, konnte ich nur noch heulen. Die schulpsychologische Begleitung hat mir geholfen zu verstehen, was da mit meinem Körper und meiner Psyche passiert. Weiterarbeiten, insbesondere mit der betroffenen Klasse, hat mir

geholfen, die Situation zu bewältigen. Aber die Belastung war so groß, dass ich schließlich mehrere Wochen an einem heftigen Infekt erkrankt bin. Ich denke seitdem, dass ich lernen muss, mich besser zu schützen, meine Freizeit besser zu verteidigen, weniger zu arbeiten, mit schlechtem Unterricht zufrieden zu sein. Aber das ist doch Scheiße! Nicht ich bin das Problem. Die Umstände sind nicht okay. Die große Mehrheit in unserem Kollegium arbeitet Teilzeit, um den Job überhaupt bewältigen zu können. Aber ich muss meine drei Kinder finanzieren und habe keine Lust auf Altersarmut.

IMMER MEHR AUFGABEN – FÜR UNTERRICHT BLEIBT KAUM ZEIT

Meine Schule ist ein Gymnasium in Berlin und für die heutigen Verhältnisse an Schulen geht es uns hier noch relativ gut. Unsere Schüler*innen sind lernwillig und das Unterrichten macht eigentlich Spaß.

Was weniger Spaß macht und mich an die Grenzen des Burn-outs bringt, ist das Problem, dass immer mehr Aufgaben auf uns Lehrkräfte abgewälzt werden und eine ständige Erreichbarkeit von mir/uns Lehrkräften gefordert wird, sei es für die Lernenden, die Eltern oder auch für andere Lehrkräfte.

Ich bin mit der Idee an die Schule gekommen, Kindern etwas beizubringen. Mittlerweile besteht 1/3 aus Unterrichtsvorbereitung, oft bis spät in die Nacht, 2/3 für alle Organisationen. Ist uns der Unterricht und sind uns die Kinder wirklich so EGAL?!

Die Digitalisierung hat viele Vorteile, die Arbeitsmaterialien können digital erstellt werden und direkt für den nächsten Tag in der Cloud gespeichert werden, um sie dann allerdings doch am nächsten Tag wieder auszudrucken. Da es nur zwei Drucker gibt, steht man Schlange und anstatt eine Pause zu machen, um auf die Toilette zu gehen oder etwas zu essen, wartet man dort. Auch das Tablet, das so toll gedacht war, funktioniert nur eingeschränkt, was viele Arbeitswege eher erschwert und dann doch lieber das private Gerät benutzt wird als das Mikrotablet – ja, MIKRO, weil: zwar praktisch zum Mitnehmen, aber durch die Mikrogröße Nacken- und Rückenschmerzen fördernd. Außerdem lassen sich nützliche Apps nicht installieren, der Speicher ist zu klein und der Stift malt ungenau.

Und dann ist da noch die Organisation. Wie viel UNBEZAHLTE Zeit geht für Elterngespräche, Fachkonferenzen, Unterrichtsvorbereitungen, Wandertagsorganisation, Klassenfahrtenbuchungen, Exkursionsplanungen, Klassenkonferenzen, Schulhilfekonferenzen, Elternabende, Elternabendeinladungen usw. drauf, die einfach nicht gezählt werden. Ja, wir machen

14) Oberstufenzentrum

15) Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung

16) Mittlerer Schulabschluss

17) Em-Soz ist das Kürzel für einen Förderbedarf im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

es, weil wir es für wichtig erachten und weil es dazugehört, aber wie kann es sein, dass die Arbeitszeit bitte nicht anerkannt und gezählt wird, wie in jedem anderen Unternehmen auch?

Ich bin mit der Idee an die Schule gekommen, Kindern etwas beizubringen. Mittlerweile besteht 1/3 aus Unterrichtsvorbereitung, oft bis spät in die Nacht, 2/3 für alle Organisationen. Ist uns der Unterricht und sind uns die Kinder wirklich so EGAL?!

Fazit: Wir Lehrkräfte werden verheizt. Nachkommen und die unbesetzten Stellen übernehmen sollen Menschen, die nicht ansatzweise etwas mit Lehramt am Hut haben. IST UNS BILDUNG WIRKLICH SO EGAL?

ZUM GLÜCK IST HEUTE SCHÖNES WETTER

Ich arbeite im Hort einer vierzügigen Grundschule in einer Großstadt in Ostdeutschland. Ca. 400 Kinder besuchen den Hort, der bis 18:00 Uhr geöffnet ist.

Die Mitarbeiter sind pädagogische Fachkräfte, 1 mit heilpädagogischer Zusatzqualifikation (HPZ). Unser Hort bietet im offenen Konzept vielfältige Nachmittagsangebote im kreativen, technischen, sportlichen und musischen Bereich. Über den Träger sind wir immer wieder aufgefordert, an Projekten zu verschiedensten Themen wie Kinderbeteiligung, Kinderschutz, Kinderrechte zu arbeiten. So weit, so gut.

Immer mehr Kinder haben Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich. Und wir wollen ermöglichen. Das heißt, wir nehmen auch Kinder auf, die man von anderen Grundschulen wegen ihres Verhaltens verwiesen hat. Die HPZ-Fachkraft betreut in der Regel die Kinder mit Förderbedarf nicht selbst, sondern befasst sich mit Antragstellungen, Berichte schreiben, Elterngesprächen und gibt den Fachkräften Tipps, wenn es Probleme gibt bzw. wird dazugeholt.

Wochenende. Im Kollegen-Chat ploppen die ersten Krankmeldungen für die Folgeweche auf. Die Motivation sinkt. Schon in der Vorwoche fehlte fast die Hälfte der Kolleg*innen. Kopfkino. Und gerade läuft wieder ein Projekt. Projekt heißt immer, nicht alles ist für die Fachkräfte am Vormittag in der «kinderfreien Zeit» zu schaffen. Also werden Kollegen am Nachmittag ausgeplant und Nachmittagsangebote fallen weg. Zum Glück ist schönes Wetter, also wird Draußentag verordnet. Das heißt, alle Innenbereiche sind geschlossen, so spart man die Aufsichten/Angebotsbetreuung im Haus.

Als Springer begleite ich eine Klasse zum Mittagessen. Danach beginnt die Offene Arbeit. Erste Herausforderung: Ich soll ein Auge auf Kind X haben, das gerade Weglauftendenzen in Konfliktsituationen zeigt. Besonders im Übergang Mittagessen–Offene Arbeit soll es intensiv begleitet werden. Einen zusätzlich anerkannten Betreuungsbedarf hat das Kind nicht. Ich gebe also meiner Kollegin Bescheid, mit der ich während der Offenen Arbeit einen Außenbereich beaufsichtigen/begleiten soll, dass ich gegebenenfalls erst später dazukomme. Kind X braucht sehr lange beim Essen. Ich schaue immer wie-

der auf die Uhr. Die Kollegin im Außenbereich ist schon viel zu lange mit viel zu vielen Kindern alleine. Dann entschlief ich mich, das Kind nochmals zu belehren, es soll sich nach dem Essen bei mir im Außenbereich melden. Gleichzeitig bitte ich noch den Kollegen, der die Essenaufsicht über 3 Räume führt, mal mit draufzuschauen, und gehe mit schlechtem Gewissen und in der Hoffnung, dass nichts passieren möge.

Die Kollegin ist sichtlich erfreut, dass ich komme. Der Außenbereich ist voll. Ich sage ihr nochmals, dass ich heute hauptsächlich das eine Kind im Blick haben muss. Sie zeigt auf ein anderes Kind und meint, schau mal, wer noch hier ist, und zeigt auf Kind Y. Dieses Kind hat mittlerweile einen anerkannten Betreuungsbedarf. Ist aber heute ohne Hortbegleiterin unterwegs. Der anerkannte Betreuungsbedarf würde theoretisch die ganze Hortzeit abdecken, aber darin enthalten sind Elterngespräche, Dokumentation und Zeiten, in denen der Hort übernimmt, weil Schule ausfällt. Also muss die Aufsicht auch ihn im Auge behalten. Also 2 Kinder, die besonders beaufsichtigt werden müssen. Aber da sind auch noch die anderen 48 Kinder. Plötzlich Tumult auf dem Fußballfeld. Y ist in einen Konflikt geraten. Kinder schlagen sich. Y klettert auf das große Fußballtor, um der Situation zu entkommen und von oben zu beobachten. Die Kollegin geht hin. Ich habe einen Blick dahin, ob ich auch noch gebraucht werde, das andere Auge habe ich auf X. Nun gibt es auch dort eine Auseinandersetzung. Die Kinder wollen X nicht mehr mitspielen lassen, weil er die Regeln mehrmals nicht eingehalten hat. Er wird wütend. Jetzt besteht das Risiko, dass er den Hort verlässt. Ich spreche mit den Kindern und wir handeln aus, dass sie ihm noch eine Chance geben sollen und er versucht, sich an die Regeln zu halten. Zum Glück lassen sich die Kinder darauf ein und spielen weiter. Ich schaue wieder nach dem Fußballfeld, wo immer noch diskutiert wird und Y immer noch auf dem Fußballtor sitzt. Ich gehe zum Fußballfeld, um die Kollegin zu unterstützen und ggf. die HPZ-Kollegin zu holen. Diese würde dann aber wiederum ihren Aufsichtsbereich verlassen und dort fehlen. Zum Glück hat sich Y nun so weit runterreguliert, dass er heruntersteigt. Langsam kommen die Kinder wieder ins Spiel. Ich schaue nach X, der nicht mehr dort ist, wo ich ihn zuletzt sah. Schrecksekunde. Da finde ich ihn an einer anderen Stelle wieder. Nebenbei suchen wir noch Kinder, die ihre Alleine-Heimgezeit verpasst haben, und klären kleinere Rangeleien zwischen anderen Kindern. Immer mit Blick auf X und Y.

Wochenende. Im Kollegen-Chat ploppen die ersten Krankmeldungen für die Folgeweche auf. Die Motivation sinkt. Schon in der Vorwoche fehlte fast die Hälfte der Kolleg*innen. Kopfkino. Und gerade läuft wieder ein Projekt. Projekt heißt immer, nicht alles ist für die Fachkräfte am Vormittag in der «kinderfreien Zeit» zu schaffen. Also werden Kollegen am Nachmittag ausgeplant und Nachmittagsangebote fallen weg.

Dann kommt eine Lehrerin zu mir. Eltern hätten sich beschwert, weil sie nicht über eine Kopfverletzung ihres Kindes informiert worden wären. Es wäre kürzlich am Klettergerüst mit einem anderen Kind zusammengestoßen, als ich die Klasse hatte. Ich überlege. Ja, an dem Tag waren wir im großen Außenbereich. Ich blieb am Sandkasten, weil Y (wieder ohne Hortbegleiterin) dabei war und ich eine Eskalation zwischen Kindern gerade noch verhindern konnte und die Situation weiter beobachten wollte. Das Klettergerüst hatte ich dabei tatsächlich nicht voll im Blick. Kein Kind war zu mir gekommen wegen eines Unfalls. Eine andere Kollegin hat wohl den Unfall entgegengenommen. Wie schlimm es war und warum die Eltern nicht informiert wurden, ließ sich nicht mehr nachvollziehen. Die Lehrerin meint, sie hat den Eltern schon geantwortet und diese beruhigt, dass wir natürlich bei Kopfverletzungen reagieren und sie nochmal mit dem Hort spricht. Ich versuche mir weiterhin den Tag ins Gedächtnis zurückzurufen und hatte ein schlechtes Gefühl, weil ich womöglich etwas Entscheidendes übersehen habe. Ich kann aber unmöglich einen großflächigen Bereich überwachen, wenn ich eine Gruppen- und Einzelaufsicht gleichzeitig habe. Während ich darüber nachdachte, deckte ich immer noch mit einer Kollegin zusammen eine Großgruppenaufsicht mit 2 Einzelbetreuungen ab. Noch am Abend dachte ich darüber nach, wie schnell ich etwas übersehen kann und was alles hätte passieren können. Und ich überlege, ob ich diese Zustände wirklich noch lange aushalten kann. Am nächsten Morgen bin ich zum Arzt gegangen.

DOPPELBELASTUNG

Ich bin Lehrerin an einer Grundschule in Hessen. Außerdem bin ich Mutter von vier Jungen zwischen 7 und 18 Jahren – also alle gerade an unterschiedlichen Stellen im System Schule unterwegs.

Ich verzweifle täglich in mehrfacher Hinsicht am System: Meine Dienststelle gilt als Brennpunktschule, die Grundschule meiner Kinder rühmt sich hingegen gern als gymnasiale Grundschule – ein Spagat, der mich oft ratlos lässt. Ich arbeite Teilzeit (unterhältig), zum einen um als Eltern-Teil einer Großfamilie funktionieren zu können, zum anderen aber, um nicht als Klassenlehrerin eingesetzt zu werden (was nur dank der Größe meiner Schule und dank dem Verständnis der Schulleitung möglich ist) und so mit weniger Verantwortung im Job belastet zu sein.

Was das für meine Versorgung im Alter bedeuten wird, werde ich später sehen – auch dieser Gedanke belastet mich dennoch oft.

Vor 8 Jahren hatte ich eine große Krise – der Begriff Burn-out ist damals auch gefallen. Gerne hätte ich mich neu orientiert – meine und der Gesundheit meiner Familie zuliebe. Doch im Beratungsgespräch im Schulamt fiel der interessante Satz: «Sie sind leider zu alt, um dann noch gut

genug fürs Alter vorsorgen zu können, und gleichzeitig zu jung, um das weiter aushalten zu können.» Die Schule zu verlassen und meinen Beamtenstatus aufzugeben, habe ich mich darauf nicht getraut.

Nun bin ich 50 und immer noch dabei. Ich arbeite wirklich total gerne mit den Kindern, aber ich befürchte, dass ich in den nächsten Jahren nicht gesund bleibe, wenn sich nicht endlich die hinlänglich bekannten Dinge im Bildungssystem ändern!

WENN TRAUM AUF REALITÄT TRIFFT

Als junge Lehrerin bin ich mit viel Motivation und Begeisterung in den Beruf gestartet. Ich liebe es, mit Kindern zu arbeiten, sie in ihrer Entwicklung zu begleiten und ihre kleinen und großen Fortschritte zu sehen. Aber ehrlich gesagt: Der Alltag an der Schule ist oft ein Drahtseilakt.

Der Lehrkräftemangel ist überall spürbar – und wir, die da sind, sollen das irgendwie ausgleichen. Gleichzeitig wachsen die Aufgaben immer weiter. Ich differenziere im Unterricht, schreibe individuelle Förderpläne, führe Elterngespräche, gestalte Elternabende, plane Projekte, gestalte den «Tag der offenen Tür» mit, dekoriere das Klassenzimmer sowie das Schulhaus, arbeite an Konzepten zur Schulentwicklung mit und bin gefühlt rund um die Uhr erreichbar – sei es per Mail, App oder Telefon. Das ist einfach zu viel.

Was mich besonders belastet: Ich habe oft das Gefühl, den Kindern nicht gerecht zu werden. Viele brauchen mehr Aufmerksamkeit, mehr Unterstützung – aber in zu kleinen Klassenräumen mit zu vielen Schüler*innen reicht die Zeit und der Raum dafür einfach nicht. Und das schmerzt. Denn genau dafür bin ich eigentlich Lehrerin geworden. Förderstunden werden aufgrund von Unterrichtsausfall gekürzt.

Wir brauchen dringend mehr Kolleg*innen, kleinere Klassen, bessere Rahmenbedingungen – und Wertschätzung. Nicht nur schöne Worte, sondern echte Veränderungen.

LEHRER SEIN HEUTE: ZWISCHEN BILDUNGS-AUFTRAG UND EMOTIONALER REGULATION

Mit meinem natürlichen Zugang zu Kindern wollte ich als Grundschullehrer junge Menschen auf ihrem Weg der Selbst- und Weltentdeckung begleiten und stärken. Bereits (oder erst?) im Referendariat erahnte ich die Belastungen, die auf Lehrkräfte zukommen. Diese Vorahnungen bestätigten sich, als ich Klassenlehrer

wurde. Vier Jahre später suche ich weiterhin nach meinem Weg: Natürlich gab es tolle Tage, weil alles nach Plan lief, oder gerade weil es das nicht tat. Dennoch empfand ich einen großen Teil des Lehreralltags als überwältigend, geprägt von einem enormen Verwaltungsaufwand und emotional herausfordernden Situationen. Häufig stockte der Unterricht oder brauchte ewig zum Anlaufen. Einige Kinder benötigten sonderpädagogische Unterstützung, andere trugen emotionale Lasten von zu Hause mit sich, was zu zahlreichen Eskalationen und Sich-Anschreien führte. Diese Grenzüberschreitungen ließen mich immer wieder an meiner Eignung zweifeln. Bin ich nicht offen genug? Oder nicht bestimmt genug? Doch war es nunmal ich, der da stand, und die Kinder spiegelten auch meine eigenen Prägungen und Verletzungen wider. Mir wurde klar: Ich bin noch nicht fertig. Ich begann, mich intensiv mit Pädagogik und Psychologie zu beschäftigen. Im zweiten Jahr der Klassenleitung entschied ich mich für eine umfangreiche, selbst finanzierte Fortbildung, um mein professionelles Repertoire zu erweitern. Diese bot mir tiefere Einblicke in menschliche Themen, Emotionen und Bedürfnisse sowie das Zusammenspiel in Gruppen und half mir, meine eigenen Baustellen anzugehen. Die gemachten Erfahrungen führten dazu, dass ich mich gegen die Arbeit als Klassenlehrer entschied, um mich auf die Ursachen des emotionalen Drucks und mögliche Wege heraus zu konzentrieren. Derzeit arbeite ich als Fachlehrer, aber auch im Bereich Digitale Bildung und als (Team-)Coach und beschäftige mich weiter mit der Transformation des Schulsystems. Die Herausforderungen im Lehrerberuf bleiben: *Ich bin hin- und hergerissen zwischen dem Soll und dem Ist.*

GEDANKEN EINER BERLINER GRUNDSCHULEHRERIN

Ich bin Klassenlehrerin einer 5. Klasse und Fachlehrerin in einer 6. Klasse. Aufgrund einer stressbedingten Erkrankung arbeite ich derzeit in Teilzeit.

In meiner Klasse lernen 27 Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen. Ein Kind hat einen anerkannten Förderstatus («Lernen»), zwei weitere Kinder befinden sich derzeit im Diagnostikverfahren, vier Kinder haben eine AD(H)S, zwei Kinder sind im Autismusspektrum diagnostiziert. Ein Kind in der Klasse spricht kein Deutsch.

Dies ist also auf dem Papier eine sehr durchschnittliche bzw. im Berliner Vergleich sehr unproblematische Klasse – gäbe es denn die Strukturen, wie sie eigentlich mal gedacht waren.

Stattdessen habe ich große Probleme, den Arbeitsaufwand zu bewältigen, denn trotz der Arbeit in Teilzeit bin ich allein verantwortlich für die Klasse, inklusive Elternarbeit, Diagnostiken, Jugendamt etc., ich bin alleinverantwortlich für eine Fachschaft.

Es ist an der Tagesordnung, dass wir Lehrkräfte zwei Klassen gleichzeitig (in unterschiedlichen Räumen!) zu beschulen haben, Förderstunden fallen fast ausnahmslos aus, weil die Sonderpädagogin als Vertretungskraft genutzt wird. Teilungsstunden, die für unsere sehr heterogene Schülerschaft extrem wichtig sind, fallen ebenfalls in 99 % der Fälle weg.

Ich bin immer auf mich alleine gestellt, sowohl mit dem individuellen Förderbedarf der Kinder, dem ich alleine nicht annähernd gerecht werden kann, als auch mit den immer mehr werdenden administrativen und sozialarbeiterischen Aufgaben.

Es ist an der Tagesordnung, dass wir Lehrkräfte zwei Klassen gleichzeitig (in unterschiedlichen Räumen!) zu beschulen haben, Förderstunden fallen fast ausnahmslos aus, weil die Sonderpädagogin als Vertretungskraft genutzt wird. Teilungsstunden, die für unsere sehr heterogene Schülerschaft extrem wichtig sind, fallen ebenfalls in 99 % der Fälle weg.

Extrem zeit- und nervraubend sind Kontaktversuche und Arbeit mit dem Jugendamt. Ich weiß nicht, wie viel Zeit ich damit verbringe, im Jugendamt jemanden zu erreichen, um Hilfsmaßnahmen überhaupt anschieben zu können. Immer mehr Kindern und Familien kann dadurch nicht rechtzeitig bzw. überhaupt geholfen werden. Nicht wenige Kolleg*innen haben daher die Arbeit mit dem Jugendamt eingestellt – was fatale Folgen für Kinder und Familien haben kann.

Auch die Arbeit mit dem SIBUZ¹⁸ wird zunehmend schwieriger, da auch dieses extrem unterbesetzt ist. Beratungstermine, die wir Familien dringend empfehlen, können oft erst nach Monaten stattfinden, oft verlieren die Familien dann die Energie und den Mut, sich dort vorzustellen.

Uns im Schuldienst Tätigen ist ganz klar, dass es vor allem die unfassbare Unter- und Nichtfinanzierung der Sozialeinrichtungen ist, die sich in der Schlagkraft auf unsere Arbeit in der Schule auswirkt.

Würde adäquat Geld in die Jugendämter, Kinder- und Jugendhilfe, Familienhilfe, Sozialangebote und ganz besonders auch die psychosozialen Dienste gesteckt werden, dann hätten wir in der Schule ein funktionierendes Netzwerk, auf das wir uns stützen könnten, mit dem wir arbeiten könnten.

Stattdessen werden immer mehr Aufgaben auf die Lehrkräfte verlagert, die damit absolut überfrachtet und auch oft fachlich überfordert sind. Aufgrund dieser Überforderung steigt der Krankenstand, die Zahl der Teilzeitbeschäftigten, und überhaupt wird der Beruf der Lehrkraft immer unattraktiver, sodass der Mangel nur noch größer wird.

Aber unsere Arbeitslast muss kleiner werden und das geht nur, indem die sozialen Dienste und Einrichtungen endlich (!!!!) angemessen finanziert und ausgebaut werden.

18) Schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum

Die Leidtragenden sind schlussendlich die Kinder, auf deren Rücken dies alles ausgetragen wird.

Ich persönlich finde den Zustand unserer Schulen unerträglich, obwohl ich meinen Beruf eigentlich liebe und es als Privileg empfinde, Kinder auf einem Teil ihres Lebensweges begleiten und fördern zu dürfen.

Wir sind inzwischen aber so weit, dass alles nur noch aus Löchern besteht, die nicht einmal mehr gestopft werden können.

So wie es jetzt ist, kann ich guten Gewissens keinem jungen Menschen raten, Lehrer*in zu werden, und das ist mehr als nur schade.

SCHULE IM KÜRZUNGSMODUS

Ich bin Sonderpädagogin an einer Berliner Grundschule im sogenannten «Brennpunkt».

07:15 Uhr: Zeit, mein Kind zu wecken und in die Kita zu bringen, die glücklicherweise wieder geöffnet ist. An der Kita piept mein Handy: 2. Stunde Vertretung in einer unbekannten 6. Klasse.

08:45–09:35 Uhr: Die ersten 20 Minuten Vertretungsunterricht in der 6. Klasse sind Leseband-Zeit. Drei Kinder sind ehemalige Willkommenschüler*innen – schön, sie wiederzusehen. Den Rest der Zeit wollen die Kinder für den GeWi¹⁹-Test üben. Ich versuche mit meinem Halbwissen zum Römischen Reich zu unterstützen. Einige Kinder haben unvollständige Hefter, ich erkenne keine Differenzierung – weder für die ehemaligen Willkommenskinder noch für Kinder mit Förderbedarfen. Die Kolleg*innen berichten immer wieder, dass sie das gerne machen würden, es aber zeitlich nicht schaffen.

10:45–11:40 Uhr: Eigentlich wollte ich eine Einzelförderstunde mit einem kognitiv stark beeinträchtigten Kind durchführen. Den Förderstatus Geistige Entwicklung mit den zugehörigen Förderstunden erhält das Kind nicht, da kein ärztliches Attest vorliegt. Früher hätte dieses Kind die Förderung erhalten, die es braucht – auch ohne Attest. Die Familie hat keine Krankenkassenkarte und wird die Wege (Kinderärztin, Überweisung, Wartelistenanmeldung und SPZ²⁰-Termine) alleine nicht meistern können. Unsere Schulsozialarbeiterin ist zu überlastet, um zu unterstützen, und ab Sommer ohnehin nicht mehr da. Leider wurde meine Doppelsteckung aufgelöst, sodass die eine Sonderpädagogik-Stunde, die ich im Übrigen für die gesamte Klasse habe, aufgelöst wurde. Ich improvisiere Klassenunterricht.

11:45–13:20 Uhr: Sonderpädagogik-Teamsitzung. Diese ist zusätzlich, egal ob Voll- oder Teilzeit. Es geht heute um die Kürzungen in der Natur- und Werkpädagogik – wir

brauchen diese ganzheitlichen Angebote besonders für die Kinder mit Förderstatus. Wir sammeln, welche weiteren außerschulischen Angebote ebenfalls mindestens von den Kürzungen bedroht sind: viele Angebote für Kinder mit Behinderungen, queere Anlaufstellen sowie Musik-, Sport- und Kulturangebote. Die Stimmung ist angespannt. Außerdem ist eine Kollegin in Sorge, dass ihr Jahresvertrag nicht verlängert wird. Die sogenannte «Brennpunktzulage» sowie der Nachteilsausgleich für die nicht-verbeamteten Kolleg*innen wurden ebenfalls gestrichen.

Unsere Schulsozialarbeiterin ist zu überlastet, um zu unterstützen, und ab Sommer ohnehin nicht mehr da. Leider wurde meine Doppelsteckung aufgelöst, sodass die eine Sonderpädagogik-Stunde, die ich im Übrigen für die gesamte Klasse habe, aufgelöst wurde. Ich improvisiere Klassenunterricht.

13:25–15:00 Uhr: Teamsitzung der Willkommensklassen. Eine Kollegin hat gekündigt – wir müssen die Kinder auf die Regelklassen verteilen, da wir aufgrund der neuen Stundenzumessung keine neue DaZ²¹-Lehrkraft einstellen dürfen. Unterstützung für die Zielklassen wird es nur minimal geben. Eine andere Kollegin berichtet, dass sie keine feste Zusage für das nächste Schuljahr erhalten hat und sich auch anderweitig bewerben wird. Außerdem wurde der kostenlose Dolmetscher*innendienst für die Familien der Willkommenskinder gestrichen, ebenso die schulinterne kostenlose Lernförderung.

19) GeWi steht für das Fach Gesellschaftswissenschaften und umfasst Geografie, Geschichte und Politische Bildung.

20) Sozialpädiatrisches Zentrum

21) Deutsch als Zweitsprache



Fragt sich, wie er bei so
viel Unterrichtsausfall
das Abi packen soll.
Stefan (18) · Schüler
12. Klasse · Gymnasium



Mein Kind hat Freude am
Lernen nie kennengelernt.
Elif (34) · Mutter
alleinerziehend

ARBEITSZEITERFASSUNG FÜR LEHRKRÄFTE

GRUNDLAGE FÜR BILDUNGSQUALITÄT UND GESUNDHEITSSCHUTZ

Deutschlands Lehrkräfte arbeiten zu viel. Zu diesem Ergebnis kommen zahlreiche empirische Studien, die über ein halbes Jahrhundert hinweg ein bemerkenswert stabiles Bild zeichnen: Sowohl die Soll-Vorgaben als auch die tatsächlich geleistete Arbeitszeit liegen im internationalen Vergleich an der Spitze. Lehrkräfte in Deutschland arbeiten regelmäßig deutlich mehr als die tariflich beziehungsweise beamtenrechtlich vorgesehenen 40 oder 41 Stunden pro Woche.²² Zuletzt in Berlin wurde die Jahresarbeitszeit von 1.772 Stunden um durchschnittlich circa 100 Stunden überschritten (Schuljahr 2023/24). Dies entspricht unter Einschluss der Ferienzeiten einer regelmäßigen Mehrarbeit von über zwei Stunden gegenüber einer normalen Arbeitswoche von Verwaltungsangestellten oder anderen Beschäftigtengruppen. Besonders alarmierend: 64 Prozent der Lehrkräfte in Berlin leisteten Mehrarbeit und 30 Prozent der Vollzeitkräfte überschritten in der Schulzeit sogar die 48-Stunden-Woche, die im Arbeitszeitgesetz als Obergrenze gilt. Während bestimmter Belastungsspitzen – etwa während Abschlussprüfungen – werden im Einzelfall auch Werte jenseits von 55 oder 60 Stunden pro Woche erreicht.

Diese Belastung ist keineswegs ein individuelles Problem einzelner Lehrkräfte, sondern Ausdruck eines strukturellen Missverhältnisses zwischen Anforderungen und verfügbarer Arbeitszeit. Besonders gravierend ist die Verschiebung innerhalb des Tätigkeitsprofils: Der Anteil reiner Unterrichtszeit sinkt seit Jahrzehnten kontinuierlich auf etwa ein Drittel, während außerunterrichtliche Aufgaben wie pädagogische Kommunikation, Verwaltungsarbeit, Vergleichsarbeiten, digitale Dokumentation, Betreuung, Ganztagskoordination oder Inklusion massiv zunehmen. In den Berliner Grundschulen betrug der Unterrichtsanteil zuletzt nur noch rund 35 Prozent der Gesamtarbeitszeit, in den Sekundarschulen waren es sogar nur noch etwa 30 Prozent. Die Folge ist ein pädagogisches Dilemma: Entweder investieren Lehrkräfte überobligatorisch zusätzliche Zeit, in der Regel unbezahlte Mehrarbeit, oder sie müssen die Qualität einzelner Tätigkeiten absenken.

Gleichzeitig verändert sich das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften. Der Beruf verlangt heute mehr denn je auch organisatorisches Talent, kommunikative Kompetenz,

digitale Souveränität und interdisziplinäre Zusammenarbeit. Aufgaben wie die Mitwirkung in eigenverantwortlichen Schulen, sozial- und sonderpädagogische Aufgaben, die Integration von Schüler*innen mit Flucht- oder Migrationshintergrund, die Betreuung von Ganztagsangeboten oder die Mitgestaltung schulischer Digitalisierungsstrategien gehören längst zum Alltag. Doch die zeitlichen Rahmenbedingungen wurden nicht im gleichen Maße angepasst. Viele Lehrkräfte geraten dadurch in ein Spannungsverhältnis zwischen eigenem professionellem Anspruch und realisierbaren Bedingungen.

Die derzeit gültigen Arbeitszeitregelungen greifen diese Realität nicht auf. Im Zentrum steht nach wie vor das Deputatmodell, das vor allem die Unterrichtsverpflichtung regelt. Es sagt jedoch nichts darüber aus, wie viel Zeit für unterrichtsnahe Tätigkeiten wie Vor- und Nachbereitung, Korrekturen oder Elternkommunikation notwendig ist. All die zusätzlichen und neuen Aufgaben bleiben unberücksichtigt. Empirisch zeigt sich: Der Umfang der Unterrichtsstunden hat kaum Einfluss auf die Gesamtarbeitszeit, sehr wohl aber die Anzahl der unterschiedlichen Lerngruppen, die Schulform, die Jahrgangsstufe, die Fächerkombination oder Klassenstärke.

Eine Besonderheit besteht darin, dass Lehrkräfte ihre Zeit weitgehend selbst organisieren müssen. Das führt zu einer extremen Streuung der individuellen Arbeitszeiten: Die Differenz zwischen den Lehrkräften mit der geringsten und der höchsten Wochenarbeitszeit kann mehr als 15 Stunden betragen. Teilzeitkräfte leisten prozentual deutlich mehr unbezahlte Mehrarbeit als Vollzeitkräfte, während Letztere regelmäßig an die Belastungsgrenzen stoßen – der sogenannte Deckeneffekt. Die Spielräume zur Selbstregulation sind begrenzt: Wer selbst Belastung reduzieren will, riskiert Qualitätseinbußen, etwa durch gekürzte Korrekturen, reduzierte Differenzierung im Unterricht oder verminderte Kommunikation mit Schüler*innen, Kolleg*innen sowie Eltern und Erziehungsberechtigten.

Entlastungsinstrumente wie Anrechnungsstunden für Funktionsaufgaben oder altersbedingte Deputatsreduktionen lösen das Problem nicht wirklich. Sie bleiben in ihrer Wirkung punktuell und sind zwischen den Bundesländern höchst uneinheitlich geregelt. Auch die lokale Einführung multiprofessioneller Teams senkt die Belastung am Ende nicht, weil mit ihnen eher auf neue Herausforderungen reagiert wird, die Zusammenarbeit wiederum eigene Anforderungen stellt und im Schulalltag zusätzlich eingebettet werden muss.

22) Mehrere Studien und weitere Quellen sind zugänglich unter www.arbeitszeitstudie.de

Die Folgen sind vielfältig: Ein signifikanter Teil der Lehrkräfte reduziert seine vertragliche Arbeitszeit – auch aus persönlichen, v.a. aber aus gesundheitlichen oder arbeitsorganisatorischen Gründen. Die Daten zeigen, dass viele Lehrkräfte in die Teilzeit ausweichen, um die überbordenden Anforderungen überhaupt bewältigen zu können. Auch der Wunsch nach Frühpensionierung steigt: Viele Lehrkräfte verlassen den Beruf vor dem regulären Renteneintritt, vielfach aufgrund von Erschöpfung oder mangelnden Perspektiven.

Andere, insbesondere Vollzeitlehrkräfte, intensivieren angesichts neuer Anforderungen ihre Arbeit. Insgesamt wird daher eine Zunahme psychischer Belastungen festgestellt. Studien belegen ein deutlich erhöhtes Risiko für Gratifikationskrisen, Burn-out, Erschöpfung, Depressionen und psychosomatische Beschwerden unter Lehrkräften. Diese Risiken entstehen nicht nur durch die hohe Arbeitszeit an sich, sondern durch zusätzliche qualitative Belastungen und die Arbeitsstruktur: fehlende Pausen, Arbeit an Wochenenden, lange Arbeitstage, häufig unterbrochene Arbeitsrhythmen sowie eine dauerhaft hohe emotionale Beanspruchung durch die Interaktion mit Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen. Besonders gefährdet sind Lehrkräfte, die ein hohes berufliches Engagement mit einer geringen Fähigkeit zur Distanzierung kombinieren – Lehrkräfte im sogenannten Risikomuster A (Schaarschmidt). Auch resignative Muster nehmen zu, bei denen das Engagement sinkt, aber die Belastung subjektiv hoch bleibt (Risikomuster B).

Ein zusätzlicher Stressfaktor kann die Digitalisierung des Unterrichts sein. Die Einführung digitaler Werkzeuge und Plattformen erfolgte häufig ohne digitale Schulstrategie und begleitende pädagogische Konzepte, ohne ausreichende Fortbildung, ohne wirklich funktionierende technische Infrastruktur. Statt zur Entlastung führt Digitalisierung in vielen Fällen zu zusätzlichem Aufwand – etwa durch parallele Dokumentationspflichten, technische Probleme, mangelnde IT-Unterstützung oder unklare Verantwortlichkeiten. In mehreren Studien konnten wir einen deutlichen Anstieg digitalen Stresses zeigen, insbesondere in Schulen mit geringerer digitaler Reife.

Vor diesem Hintergrund wirkt es umso gravierender, dass die gesetzlich vorgeschriebene Arbeitszeiterfassung im Schulbereich noch immer nicht umgesetzt wurde. Der Europäische Gerichtshof (2019) und das Bundesarbeitsgericht (2022) haben unmissverständlich klargestellt: Arbeitgeber sind verpflichtet, die Arbeitszeit ihrer Beschäftigten systematisch, objektiv und verlässlich zu erfassen. Eine Ausnahme für Lehrkräfte existiert nicht. Dennoch zögert die Kultusministerkonferenz die Umsetzung weiter hinaus – mit Verweis auf angebliche Besonderheiten des Lehrberufs.

Dabei haben zahlreiche Studien gezeigt, dass sogar eine differenzierte wissenschaftliche Erfassung der Arbeitszeit möglich ist. In der Praxis würde eine einfache und pragmatische Form der Zeiterfassung den normativen Ansprüchen genügen. Die in Niedersachsen, Frankfurt am Main, Sachsen, Berlin, Hamburg sowie bundesweit durchgeführten Arbeitszeitstudien liefern normenkonforme Tätigkeitenmodelle und Cluster, die als Grundlage für eine flächendeckende Imple-

mentierung dienen könnten. Ihre Ergebnisse sind konsistent und methodisch vergleichbar; sie machen deutlich, dass viele Belastungen von Lehrkräften nicht zufällig, sondern strukturell bedingt sind.

Eine verpflichtende Arbeitszeiterfassung ist daher kein Selbstzweck, sondern ein notwendiges Steuerungsinstrument. Sie schafft Transparenz, ermöglicht faire und nachvollziehbare Lastenverteilungen und kann Basis für eine evidenzbasierte Personalplanung sein. Gleichzeitig stellt sie ein zentrales Element des Gesundheitsschutzes dar. Nur wer weiß, wie viel gearbeitet wird, kann Überlastung verhindern, Ressourcen zielgerichtet verteilen und auf neue Anforderungen angemessen reagieren.

Darüber hinaus eröffnet die Arbeitszeiterfassung neue Perspektiven für die Digitalisierung, die Ganztagsentwicklung, die Inklusion und die Schulorganisation. Sie hilft dabei, Engstellen und Entlastungspotenziale zu identifizieren: Wo werden Unterstützung und zusätzliche Ressourcen benötigt? Wo könnte ein gezielter Einsatz multiprofessioneller Teams helfen? Wo könnten digitale Tools bei der differenzierten Unterrichtsvorbereitung eingesetzt werden? Wo könnten administrative Aufgaben sinnvoll auf zusätzliches nichtpädagogisches Personal verlagert werden? All dies erfordert allerdings eine verlässliche Datengrundlage, wie sie nur durch eine verbindliche Erfassung der Arbeitszeit geschaffen werden kann.

Wichtig zu erwähnen ist, dass eine Arbeitszeiterfassung nicht gegen den Widerstand der Lehrkräfte eingeführt würde. In unserer Berliner Studie sprechen sich 77 Prozent der Befragten für eine vereinfachte und dauerhafte Form der Zeiterfassung aus, nur 9 Prozent lehnen sie ab. Tatsächlich erhoffen sich 97 Prozent der Befragten von einer Einführung mehr Transparenz und eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen.

Die Realität im Schulalltag zeigt: Die bisherigen Arbeitszeitregelungen greifen zu kurz. Sie verkennen die Komplexität und Vielfalt der schulischen Anforderungen und delegieren die Lösung struktureller Probleme an die individuelle Selbstorganisation der Lehrkräfte. Wer ernsthaft Bildungsqualität sichern, dem Fachkräftemangel begegnen, die Attraktivität des Berufs steigern und die Gesundheit von Lehrkräften schützen will, kommt an einer systematischen Arbeitszeiterfassung nicht vorbei.

Für Symbolpolitik ist keine Zeit. Es braucht ein klares politisches Bekenntnis zur Arbeitszeiterfassung als Grundlage für chancengerechte, gesunde und zukunftsfähige Schulen.

Dr. Frank Mußmann ist Sozialwissenschaftler und Leiter der Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen mit arbeitswissenschaftlichen Forschungsschwerpunkten (Qualität der Arbeit, Digitalisierung der Arbeit, Remote Work, Lehrkraftstudien).

A middle-aged man with a stressed expression, arms crossed, wearing a white polo shirt. He has a furrowed brow and a slightly downturned mouth. The background is a solid light blue.

Leidet wegen Dauerstress
schon lange an Schlafstörungen.
Cem (52) · Schulsozialarbeiter
Sekundarschule

A woman with short blonde hair and blue eyes is shown from the chest up. She has a determined, slightly stern expression on her face, with her eyebrows furrowed and her lips pressed together. She is wearing a long-sleeved shirt with vertical stripes in white, navy blue, and red. Her arms are crossed over her chest. The background is a solid light blue.

Will, dass Inklusion nicht nur ein
leeres Wort bleibt und die Mittel,
diesen Anspruch umzusetzen.
Claudia (48) · Schulleiterin
Hauptschule

ERFAHRUNGSBERICHTE

DRITTER TEIL: HERAUSFORDERUNGEN AUFGRUND DER ZUNAHME VON HETEROGENITÄT

ZUM SCHLUSS BLEIBT NUR DER AUSSTIEG BERICHT EINER LEHRKRAFT

Wo anfangen und wo aufhören?
So viele Bilder in meinem Kopf.
Schüler*innen, die mich bedrohen. Und es gibt keinen ad-
äquaten Umgang seitens der Leitung damit.
Queerfeindliche Posts, die mich als queere Lehrkraft be-
stürzen, Gespräche mit Eltern und Ängste, dass die Leitung
nicht zu mir stehen wird.
Und auf der anderen Seite das Tokening, ich als Aushänge-
schild für eine diverse Schule.
Konzepte, so viele Konzepte für den Mülleimer entworfen.
Der Widerspruch zwischen Individualisierung und standar-
disierten Zielvorgaben.
Schwangerschaftsabbrüche, Essstörungen, Trauer, Suizid-
versuche, Verzweiflung und Leistungsdruck, Mobbing unter
Schüler*innen. Und ich frage mich, wie ich ihnen helfen
kann. Wer hilft mir?

***Abends dann kann ich oft kein Gespräch
mehr führen, brauche Ruhe. Höre noch
das Schreien auf dem Schulhof, renne
in Gedanken auf die Toilette, während
ich meine Sachen zusammenkrame, von
einem Brot abbeiße und ein Telefonat
führe. Und kopiere. Und lächle. Geduldig.***

Extremismus und der Versuch des Kollegiums, sich zu pro-
fessionalisieren. Für unnötig befunden, denn wir sind eine
Schule ohne Rassismus.
Schutzkonzepte? Noch nie gesehen. Als unnötig befunden,
sie zu erstellen.
Schule als Wirtschaftsunternehmen, eine Schulleitung auf
Karrierkurs, die unterstützt, wer dabei helfen kann. Als Teil
des Personalrats gehöre ich nicht immer dazu. Ernüchternd
und die alltäglichen Herausforderungen erschwerend. Fru-
striert und enttäuscht.
So viele Erwartungen. Dabei ist doch nichts wichtiger als der
Unterricht und die Entwicklung der Schüler*innen. Dachte ich.
Dann kommt Covid.
Überhäuft von unbrauchbaren Regeln und Bürokratie steigt

mein Gefühl von Hilflosigkeit, Ausgeliefertsein, fehlender
Selbstbestimmung.

Allein gelassen.

Abends dann kann ich oft kein Gespräch mehr führen, brau-
che Ruhe. Höre noch das Schreien auf dem Schulhof, renne
in Gedanken auf die Toilette, während ich meine Sachen zu-
sammenkrame, von einem Brot abbeiße und ein Telefonat
führe. Und kopiere. Und lächle. Geduldig.

Zu Hause wartet die Unruhe, die ständige Erreichbarkeit,
das Unerledigte.

Heute arbeite ich nicht mehr als Lehrkraft. Manches ver-
misse ich. Vieles nicht.

SPRACHFÖRDERUNG VON ZUGEWANDERTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Ich bin Lehrerin für Deutsch und Musik an einem gut si-
tuierten Gymnasium in einer Kleinstadt im Ruhrgebiet
und gerade frisch gebacken aus dem Referendariats-Ofen
gekommen. Gerade unterrichte ich im Rahmen meiner ersten
vollen Vertretungsstelle. Ich würde liebend gerne an dieser
Schule meiner Wahl bleiben, eine Planstelle ist für mich je-
doch dort erstmal nicht in Sicht – eine Erfahrung, die viele
Lehrerinnen und Lehrer mit gerade abgeschlossenem sehr
guten Staatsexamen mit mir teilen.

Ich übernehme zurzeit den Großteil der Sprach-
förderungs-Stunden für Kinder, die Deutsch als Fremd-
sprache erlernen, z. B. weil sie aus dem Irak, der Ukraine
oder aus Syrien zugewandert und an unsere Schule ge-
kommen sind. Vor allem sehe ich jetzt, wie erniedrigend
und vorgezeichnet der Weg im deutschen Schulsystem für
viele dieser Kinder und Jugendlichen ist, obwohl sie mit so
viel Potenzial an die Schule kommen und wunderbare Men-
schen sind. Sie sind Menschen, die im jungen Alter oft schon
viel erlebt haben und z. B. auch Gewalt in Schulen anderer
Länder über sich ergehen lassen mussten. Alles, was sie sich
wünschen, ist, anzukommen und geschätzt zu werden, als
die, die sie sind. Lediglich die Fremdsprache Deutsch steht
ihnen im Weg, für deren Erlernen ihnen jedoch systemisch
im «Einwanderungsland Deutschland» kaum Raum ge-
boten wird. Sobald sie das Schulsystem in NRW betreten,

stehen ihnen laut der BASS²³ maximal bis zu zwei Jahre Sprachförderung zu, bevor sie endgültig einem Bildungsgang zugeordnet werden müssen – für die meisten Schülerinnen und Schüler heißt dies oft leider, das Gymnasium nach zwei Jahren wieder verlassen zu müssen, obwohl sie kognitiv das Zeug dazu hätten, das Abitur dort anzustreben. Der Grund dafür liegt in der Organisation des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichtes, der im Großteil von dafür un- ausgebildeten Lehrkräften wie mir sowie Ehrenamtlichen in wenigen Stunden in der Woche in Kleingruppen erfolgt.

Diese Gruppen sind bzgl. des Sprachniveaus, Alters und der Vorkenntnisse sowie Herkunftssprachen völlig wild durchmischt. Einige Kinder kommen sogar unalphabetisiert in Deutschland an die Schule und müssen im gleichen Zeit- rahmen Deutsch lernen wie alle anderen. In diesen Grup- pen tun wir also mit viel Herzblut, Freude und Zuwendung alles, was wir können, um den Schülerinnen und Schülern so schnell und gut wie möglich das Sprechen, Schreiben und Lesen in der deutschen Sprache zu ermöglichen, doch nach zwei Schuljahren sind die wenigsten so weit, dass sie damit wirklich am Unterricht in der vorhergesehenen Jahrgangs- stufe teilnehmen können. Diesem Unterricht fehlen das syste- matische, tägliche Vorankommen und der sukzessive Erwerb von einzelnen sprachlichen Strukturen, wie es beispielsweise in einem Sprachkurs der Fall wäre. Der Umstand, dass viele dieser Kinder und Jugendlichen den Rest des Tages außer- halb des DaF-Unterrichtes²⁴ dann in einem Regelunterricht der zugeordneten Klasse verbringen, dem sie sprachlich nicht folgen können und wo sie daher auch kognitiv und emotional total abschalten, tut im Herzen weh. Zudem finden viele die- ser Kinder und Jugendlichen aufgrund der Sprachbarriere in ihren Klassen und Jahrgangsstufen ebenso keine engen Freunde und sind somit auch sozial oft isoliert, selbst wenn die meisten Klassengemeinschaften sich wirklich herzlich um die Kinder bemühen und kümmern. Eine Sprachbarriere bleibt jedoch das, was sie ist – eine Hürde, die nicht von heute auf morgen genommen werden kann, auch wenn ein Gesetz dies so optimistisch vorsieht.

INKLUSION IN BAYERN – FUNKTIONIERT NUR IN DER THEORIE

Das neue Schuljahr hat begonnen und ich freue mich auf meine neue 1. Klasse. Dass mich diesmal eine besondere Herausforderung erwartet, erfahre ich durch einen Stapel Papier in meinem Fach. Dem kann ich entnehmen, dass ich in meiner Klasse eine Schülerin – nen- nen wir sie Anne – mit Diabetes Typ I habe. Dort wird genau beschrieben, was diese chronische Erkrankung für Anne be-

deutet und wie damit umzugehen ist. Außerdem wird mir an- geboten, mit der «Schule für Kranke» Kontakt aufzunehmen und Fortbildungen zu besuchen. Nun – es ist der Tag vor dem ersten Schultag und ich bin völlig unvorbereitet.

Die erschütternde Erkenntnis – es ist alles eine Frage des Geldes. Ob dabei Lehrkräfte in den Burn-out getrieben werden, interessiert leider niemanden.

Gleich am zweiten Schultag habe ich ein Gespräch mit Annes Mutter. Sie erklärt mir, dass die Messung des Zuckerwerts und die Versorgung mit Insulin über einen Sensor und eine Pumpe funktionieren. Diese werden über eine Handy-App gesteuert. Das Kind käme toll damit zurecht. Alles ganz ein- fach – zum Glück gibt es die moderne Technik. Und überhaupt könne sie das alles über ihr Handy von zu Hause überwachen und bei Bedarf anrufen.

Dass die Diabeteserkrankung meiner Schülerin fortan meinen Unterrichtsaltag bestimmt, wird mir bald klar.

Bei jeder Mahlzeit gibt Anne einen zur mitgebrachten Brotzeit passenden Wert ein. Das muss von der Lehrkraft kontrolliert werden. Dann muss Anne alles aufessen, was manchmal sehr, sehr lange dauert. Sobald der Zuckerwert den Normbereich verlässt, gibt das Handy laute Signale von sich. Dann besteht sofortiger Handlungsbedarf. Anne muss Traubenzucker nehmen und einen bestimmten Wert ein- geben oder Insulin abgeben. Ich muss sofort den Unterricht unterbrechen und die Eingabe überwachen. Da das auch für Anne sehr aufregend ist, dauert es manchmal, bis die rich- tigen Zahlen angetippt sind. Bis der Wert sich normalisiert hat, ertönt weiterhin in kurzen Abständen der Warnton. Das kann bis zu 15 Minuten dauern. Desgleichen gibt es Töne für andere Fälle: Sensor verrutscht, Signalverlust, Batterie der Pumpe leer ... Dann müssen sofort die Eltern informiert werden – wenn sie nicht von sich aus anrufen. Das passiert alles während des Unterrichts.

Wer schon mal eine 1. Klasse unterrichtet hat, der weiß, was diese Störungen, die oft mehrmals an einem Schultag auftreten, für die Aufmerksamkeit der Klasse bedeuten. Vor allem Kinder mit ADHS oder anderen Konzentrations- schwierigkeiten sind dann erst mal wieder «weg». Um das zu verhindern, bräuchte es eine Person, die sich bei Bedarf um Anne kümmern kann, damit ich meinen Unterricht nicht ständig unterbrechen muss.

Also eindeutig ein Fall für die Notwendigkeit eines Schul- begleiters. Darauf angesprochen, erzählt die Mutter, sie hätte den Antrag schon vor Schulbeginn gestellt und er wurde ab- gelehnt. Wir holen den MSD²⁵ ins Boot, noch mehr Formu- lare werden ausgefüllt, Berichte werden geschrieben und ein weiterer Antrag wird gestellt – und abgelehnt. Grund dafür ist, dass sich die Krankenkasse und der Bezirk streiten, wer die Kosten zu übernehmen hat. Annes Eltern kämpfen tapfer weiter und legen Widerspruch ein – und mir geht langsam

23) Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW

24) Unterricht in Deutsch als Fremdsprache

25) Merck Sharp & Dohme (MSD) ist ein US-amerikanisches Pharmaunternehmen.

die Kraft aus. Die erschütternde Erkenntnis – es ist alles eine Frage des Geldes. Ob dabei Lehrkräfte in den Burn-out getrieben werden, interessiert leider niemanden.

MEIN KIND WAR DA – ABER NIEMAND HAT ES GESEHEN

Bis zur siebten Klasse hat mein Kind durchgehalten. Still, tapfer, irgendwie funktionierend. Doch niemand – weder Schule, Jugendamt, Beratungsstellen noch Ärzte – hat erkannt, dass hinter den zunehmenden Schwierigkeiten in der Schule eine Autismus-Spektrum-Störung steckt. Und wie das so ist: Wenn ein Kind lange mit seinen Bedürfnissen nicht gesehen wird, kommen weitere Symptome, weitere Diagnosen. Was einst «nur» eine neurodiverse Wahrnehmung war, wurde durch Überforderung, Isolation und Missverständnisse zu einer massiven Belastung.

Als es schließlich gar nicht mehr ging, wurde mein Kind – ganz offiziell – in einen «freien Raum» der Schule gesetzt. Mit Aufgaben, ohne Aufsicht, ohne Ansprechpartner. Hauptsache, der tägliche Haken konnte gesetzt werden: «Anwesenheit im Schulhaus». Niemand stellte sich die Frage, ob es sich dabei auch um Bildung handelt.

Und bis heute sitzen Kinder dort – isoliert, unsichtbar, vergessen.

Als es schließlich gar nicht mehr ging, wurde mein Kind – ganz offiziell – in einen «freien Raum» der Schule gesetzt. Mit Aufgaben, ohne Aufsicht, ohne Ansprechpartner. Hauptsache, der tägliche Haken konnte gesetzt werden: «Anwesenheit im Schulhaus». Niemand stellte sich die Frage, ob es sich dabei auch um Bildung handelt.

Ich kämpfte (so fühlte es sich an). Sprach mit der Schule, mit Ämtern, mit dem Bürgermeister. Und ja – auf meine Initiative hin zeigten die Schule und die Ämter sich schließlich kooperativ. Aber nur, weil ich laut war, weil ich mir Wissen aneignete, weil ich Kraft, Ressourcen und Durchhaltevermögen hatte. In Gesprächen mit anderen Eltern wurde mir klar: Wer das nicht mitbringt, erhält diese Möglichkeiten nicht. Beratung findet nicht statt.

Die Schulsozialarbeit – gemeinsam mit einer Person vom ASD²⁶ – zweifelte die Diagnose meines Kindes vor unseren Augen in einem kichernden Ton an. Fachlich unhaltbar. Menschlich erschütternd.

1,5 Jahre lang gab es teils gar keine oder eine unzufriedenstellende Beschulung – trotz gesetzlich verankerter Rechte.

Für mein Kind wäre zeitweise eine häusliche Beschulung deutlich sinnvoller und wichtiger gewesen. Es gibt dafür spezialisierte Anbieter – doch unser Antrag wurde abgelehnt. Weitere Hilfen? Keine.

Die einzige offizielle Ansprechperson des Kreises für Autismus war selbst Lehrkraft – ohne Kapazitäten. Unterstützung? Keine!

Wir fanden schließlich eine private Schule. Eine Schule mit einem Herz aus Gold – getragen von Elterninitiative und engagierten Lehrkräften, die für wenig Geld viel leisten. Kosten: 1.000 Euro monatlich. Nicht weil es elitär ist, sondern weil Bildung kostet.

Und heute? Jetzt nimmt mein Kind an den externen Prüfungen teil. Unter erschwerten Bedingungen: fremde Räume, unbekannte Aufsicht, mehr Prüfungen als Regelschüler*innen. Monate voller Nachhilfe liegen hinter uns. Zeit, Kraft und Geld, die nicht nötig gewesen wären – hätte das System funktioniert.

DIE ZAHL VON KINDERN MIT EINSCHRÄNKUNGEN WÄCHST – DIE DER HEILPÄDAGOG*INNEN NICHT

Ich arbeite in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch in Verbindung mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In meinen 26 Dienstjahren hat sich die Schülerschaft grundlegend verändert:

Es gibt kaum mehr die «klassischen» Behinderungen, mit denen ich als Heilpädagogin begonnen habe zu arbeiten. In den letzten Jahren beschulen wir, im Gegensatz zu früher, zu ca. 40 Prozent Schüler mit stark herausforderndem Verhalten. Die Eintragungen im Verbandsbuch und die Besuche beim D-Arzt mehren sich, Kolleginnen werden von Außenstehenden gefragt, ob sie häuslich misshandelt werden ...

Viele dieser Schüler haben einen Autismus-Spektrum-Hintergrund, ein anderer Teil verbringt die außerschulische Zeit vorwiegend in sozialen Medien.

Die pädagogische Besetzung der Klassen hat sich in den letzten 30 Jahren NICHT verändert. Es gibt für 10 Klassen nur 5 Heilpädagog*innen/Erzieher*innen. Reduziert eine Kollegin ihre Stunden, werden diese nicht ersetzt.

Die restlichen Klassen werden mit FSJ oder FOS²⁷ als Zweitbesetzung besetzt. Dies ist sowohl für die jungen Menschen als auch für die Kollegen und vor allem unsere Schüler oft unzumutbar.

Zum Weiteren macht die zunehmende Anzahl vieler ungelernter Assistenzkräfte, die auf Antrag der Eltern vom Landkreis an unsere Schule vermittelt werden, unsere Arbeit nicht leichter. Nur sehr wenige dieser Assistenzkräfte fügen sich

26) Allgemeiner Sozialer Dienst

27) Fachoberschule

sehr gut in unsere pädagogische Arbeit ein. Die Restlichen erschweren unsere Arbeit durch unangemessenes Verhalten und zunehmendes Mobbing der wirklich guten Assistenzkräfte!!!

Die Arbeit führt momentan bei mir dazu, dass ich fast jeden Nachmittag ein bis zwei Stunden Regeneration durch Schlaf benötige. Zudem hat die jahrelange schwere Arbeit bei mir diverse orthopädische Einschränkungen und auch OPs verursacht, hierdurch benötige ich während der Woche drei verschiedene Therapien. Leider ist es in unserem Land momentan nicht möglich, einen Grad der Behinderung von 50 Prozent auf orthopädische Erkrankungen zu bekommen, auch nicht nach 44 vollen Arbeitsjahren, um dann vielleicht mit 65 Jahren in Rente gehen zu können.

KEINE FÖRDERUNG TROTZ FÖRDERSTATUS

Ich bin seit 33 Jahren Erzieherin und seit 13 Jahren Kitaleitung meiner selbst gegründeten Kita in Berlin. Hier arbeite ich mit meinem Kollegium mit 54 Kindern unterschiedlicher Herkunft, mit und ohne Behinderung. Wir möchten, dass alle Kinder einen guten Start in die Schule bekommen, besonders Kinder mit herausforderndem Verhalten. Daher begleiten wir regelmäßig Kinder mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten. Leider muss ich immer wieder feststellen, dass die Kinder mit Förderschwerpunkten oft nicht gut und ausreichend begleitet werden.

Ganz besonders liegt mir eine Familie am Herzen. Sie begleite ich seit 2012 sowohl als pädagogische Fachkraft als auch als Unterstützerin und Einzelfallhelferin.

Die Mutter ist alleinerziehend und lebt mit ihren drei Kindern, 15, 13 und 4 Jahre, in Charlottenburg. Der ältere Sohn ist auf einer Englisch-Deutschen Schule und hat seit Anbeginn der Schulzeit einen Förderschwerpunkt im sozial-emotionalen Bereich. Der mittlere Sohn ist im Autismus-Spektrum und wird sehr wenig beschult. Die Mutter ist hoch motiviert, versucht dem System Schule gerecht zu werden und muss immer wieder erfahren, dass die Unterstützung seitens Schule und deren Personal ausbleibt.

Der mittlere Junge kam mit 1,5 Jahren zu mir in die Kita. Schon bald hat er einen Förderschwerpunkt mit der Diagnose frühkindlicher Autismus erhalten. Durch intensive Beziehungsarbeit und Blick auf das, was gerade im Vordergrund steht, haben wir den Jungen in der Kita und in die Gruppe gut integriert. Er hat selbstständig seine Aufgaben des Tages abgearbeitet und insgesamt gute Fortschritte gemacht. Als der Übergang in die Schule anstand, haben wir wie immer der Schule angeboten, den Jungen für die erste Zeit zu unterstützen. Da er nicht spricht, wurde sein Förderschwerpunkt mit geistiger Entwicklungsverzögerung (GE) in den Vordergrund gehoben und er kam in eine Förderschule.

Schon nach kurzer Zeit wurde die Mutter immer angerufen, dass das Verhalten des Jungen zu herausfordernd ist und sie den Jungen abholen muss. Damals war die Mutter gerade in

einer Schulungsmaßnahme des Job Centers. Sie war motiviert, sich beruflich qualifizieren zu lassen, musste abbrechen, da die Schule immer häufiger anrief und sie den Jungen abholen musste. Immer wieder waren Polizei und Krankenwagen involviert, weil sie von der Schule vorher angefordert wurden.

Dann kam Corona und der Junge durfte gar nicht in die Schule. Nachdem wieder mehr möglich war, erkämpften wir eine Schulzeit von einer Stunde für zweimal in der Woche zum Heranführen. Ich selbst habe den Jungen in die Schule gebracht. Die damalige Direktorin hat immer wieder gesagt, er wäre nicht beschulbar und Schule kann das nicht schaffen. Die Mutter wurde unter Druck gesetzt, der Junge müsse in eine Klinik und medikamentös eingestellt werden, vorher würde er nicht wieder in die Schule gehen dürfen.

Auch dies hat die Mutter umgesetzt, um ihm den Schulbesuch zu ermöglichen, doch keine drei Wochen später wurde er entlassen, weil medikamentös nichts für ihn möglich wäre.

Die Direktorin der Förderschule gab mir zu verstehen, dass das Problem beim Jungen liegt und nicht bei der Schule. Auf Hilfekonferenzen ging es nur darum, dass der Junge ein Störfaktor in der Klasse bzw. Schule ist – wovon selbst die Schulärztin überrascht wurde, da sie nie einbezogen wurde. Da war der Junge schon fast drei Jahre auf dieser Schule.

Erst nach mehreren Jahren gelang der Wechsel an eine andere Förderschule, doch die Situation hat sich nicht verbessert. Ohne dass sie ihn kannten, durfte er anfangs nur eine Stunde in die Schule. Auch hier wurde und wird bis heute keine Hilfe angenommen. Therapeutinnen und die Ärztin, die seit Jahren mit ihm arbeiten und ihre Unterstützung angeboten haben, wurden ignoriert. Stattdessen heißt es «Wir (in der Schule) haben kein geeignetes Personal.» Es gibt einen Schulhelfer für 25 Stunden, der motiviert ist und mit ihm arbeiten möchte. Dieser wird aber daran gehindert. Auch das Angebot der Mutter, zu hospitieren, um Möglichkeiten im Umgang mit ihm aufzuzeigen, wird abgelehnt.

Die Mutter kämpft seit Jahren darum, dass ihr behinderter Junge in die Schule gehen, dass er mit anderen Kindern Zeit verbringen kann, dass er im sozialen Kontext aufwächst.

Das ist nur ein Beispiel eines beeinträchtigten Kindes, aber ich habe von vielen anderen Elternteilen gehört, wie es ihnen erging mit ihren Kindern mit Förderschwerpunkt oder Behinderung. Und ich weiß selbst, wie schwer es ist, auch als Institution. Aber was ist daran schwer, sich zusammenzutun und das zu machen, was unser pädagogischer Auftrag ist?!

MIT INKLUSION ALLEINGELASSEN

Ein Schüler, erste Klasse, hochauffällig im Verhalten, schlägt andere Kinder, zum Teil als Kontaktaufnahme oder als Spaß, zum Teil um sich für vermeintlich ungerechtes Verhalten anderer zu rächen. Das Verhalten ist für Außenstehende nicht vorhersehbar, kann innerhalb kürzester Zeit schwanken. Wenn etwas nicht nach seinen Vorstellungen

geht, schlägt, tritt und beißt er auch Erwachsene. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten wurde festgestellt. Die Mutter ist äußerst kooperativ, hat einen hohen Leidensdruck.

Vor der Einschulung an einem Förderzentrum hat die Mutter bereits einen Antrag auf Schulbegleitung gestellt. Anmeldung bei einem Kinder- und Jugendpsychiater erstmalig im Dezember vor der Einschulung, nochmals an einer anderen Stelle im April vor der Einschulung. Erster Termin beim Kinder- und Jugendpsychiater im Dezember. Weitere Termine im Januar des ersten Schuljahres. Weitere Termine sollen im September (!) folgen.

Am schlimmsten ist für mich, dass es mir nicht möglich ist, die anderen Kinder und mich selbst vor Übergriffen zu schützen oder durch eine intensive Begleitung des Schülers Situationen zu vermeiden, die ihn überfordern.

Als Lehrkraft habe ich immer wieder die Dringlichkeit von Maßnahmen gegenüber Jugendamt und Kinder- und Jugendpsychiater betont. Verkürzte Beschulung findet ab den Herbstferien statt. Zusätzliche Maßnahmen (Sozialtraining, individuelle Pausen) werden in der Schule verwirklicht.

Jugendamt sagt: Wir sehen die Notwendigkeit einer Schulbegleitung. Aber wir benötigen ein Gutachten vom Kinder- und Jugendpsychiater, sonst können wir keine Schulbegleitung bewilligen.

Kinder- und Jugendpsychiater sagt: Es gibt an vielen Stellen Not. Für ein Gutachten haben wir keinen Auftrag der Krankenkasse. Wir legen aufgrund der besonderen Problematik Termine vor. Das heißt, der Schüler hat je einen Termin im Februar, April, (nach einem nochmaligen Telefonat der Lehrkraft) Juni, Juli.

Jetzt ist Mai in der ersten Klasse. In diesem Schuljahr wird keine Schulbegleitung mehr kommen. Vielleicht zu Beginn des nächsten Schuljahres? Aber auch nach Vorliegen eines Gutachtens muss noch eine Clearingphase des Jugendamtes stattfinden.

Am schlimmsten ist für mich, dass es mir nicht möglich ist, die anderen Kinder und mich selbst vor Übergriffen zu schützen oder durch eine intensive Begleitung des Schülers Situationen zu vermeiden, die ihn überfordern.

DAS ENDE EINES TRAUMS

O bwohl ich meinen Traumberuf als Lehrerin erst seit wenigen Jahren ausübe, suche ich bereits nach Alternativen. Soziale Herausforderungen, inkompetente Führungskräfte und die unkritische Verehrung von KI machen mir zu schaffen.

Nachdem ich jahrelang im sozialen Brennpunkt an der Gesamtschule unterrichtet habe, hoffte ich, dass der Wechsel ans Gymnasium eine positive Wende bringen würde. Trotz meiner sozialen und politischen Überzeugungen fiel es mir jedoch zunehmend schwerer, mit sozial benachteiligten Kindern zu arbeiten. Täglich sah ich mich Beleidigungen ausgesetzt, und normaler störungsarmer Unterricht war kaum möglich. Die Ordnungsmaßnahmen und Gespräche, die ich immer wieder mit denselben Schülern führte, fruchteten nicht. Als Frau erfuhr ich von den Schülern besonders wenig Respekt. Wir beobachten, wie sich einige Jungen im Internet radikalisieren und eine Abneigung gegen Frauen entwickeln, was ich in meiner Position hautnah zu spüren bekomme. Mein Dienstherr, der mir zur Fürsorge verpflichtet ist, äußert sich mit keinem Wort zu diesem Problem.

Auf dem Papier sieht alles nach dem Wechsel ans Gymnasium so vielversprechend aus: leistungsbereite Schüler und ein nettes Kollegium.

Doch das Verhalten meiner Vorgesetzten ist von Willkür und Tyrannei geprägt. Dies ist auch ein Nebeneffekt des Lehrermangels, der am Gymnasium eher die Chefetage betrifft: Solange die Stellen besetzt sind, sind alle glücklich. Lehrkräfte werden bei den kleinsten Fehlern psychisch fertiggemacht, und diejenigen, die ihre Meinung äußern, «werden gegangen».

Bei den Schüler*innen beobachten wir seit Jahren einen Rückgang im Sozialverhalten und in den Grundkompetenzen in Mathe, Deutsch und Englisch. Doch der Bildungsbereich ist blind für diese Probleme. Jede Fortbildungsveranstaltung preist das Wunder der Künstlichen Intelligenz an, und jede Schülerin benötigt jetzt ein Tablet. Dieses nutzen die Schüler*innen, um Texte sowie Aufgaben abzuscannen, um sie komplett von der KI lösen zu lassen. Gespräche über verantwortungsvollen Umgang mit dieser Technik und dem Selbstschaden, den man betreibt, wenn man sein Gehirn nicht «trainiert», kommt leider kaum gegen jugendliche «Kurzsichtigkeit» (derer wir ja alle mal schuldig waren) an. Bei Klausuren gibt es keine harmlosen Spickzettel mehr; ganze Aufsätze werden von ChatGPT übernommen. Die Lehrkraft sitzt nun vorne wie ein Aufpasser, im verzweiferten Versuch, die Verdummung der Gesellschaft aufzuhalten. Ich war immer aufgeschlossen gegenüber Technik und wollte nie eine von den Erwachsenen werden, die Fortschritt kritisiert. Aber ist es wirklich erstrebenswert, dass Kinder nicht mehr selbst versuchen, schwierige Texte zu lesen und eigene Texte zu verfassen?

Die Politik reagiert viel zu langsam, um mit dem Fortschritt mitzuhalten. Welchen Wert besitzt Leistung, die nicht selbst erbracht wurde? Warum gibt es keine strikten, stringenten Regelungen, um gegen den Gebrauch von KI vorzugehen? Stattdessen: schwammige Handlungsleitfäden (ohne nennenswerte Änderung an bestehenden rechtlichen Vorgaben) und Massen an Fortbildungen zu diesem KI-Wahnsinn.

Bei der letzten Fortbildung wurde uns gesagt, die Zukunft der Bildung liege im «Prompten». Anscheinend ist es dann die Zukunft der Arbeit, dass jede*r stets seine KI zückt, weil man eigentlich keine Ahnung hat.

SCHULSOZIALARBEIT IST MEHR ALS KRISENINTERVENTION

Ich bin Schulsozialarbeiterin einer sogenannten «Brennpunktoberschule» in einer mittelgroßen Stadt in Niedersachsen. Der Migrationsanteil liegt bei mehr als 85 % und es liegen geringe Bildungsvoraussetzungen in den Familien vor. Die Klassen bestehen überwiegend aus Schüler*innen mit nicht erlerntem und/oder verweigertem Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten. D. h. die Schüler*innen kommen schon mit ihrem Päckchen und Schulerfahrungen aus der Grundschule an unsere Schule.

Was mich noch mehr stört, ist, dass ich darauf angewiesen bin, wie die Schulleitung darauf eingestellt ist, mit Schulsozialarbeit zusammenzuarbeiten, und dieses ins Kollegium trägt oder auch nicht. Dies darf jedoch nicht abhängig sein vom persönlichen Belieben.

Meine Aufgabe ist es, den Schüler*innen ein vielfältiges niedrigschwelliges Angebot an Möglichkeiten aufzuzeigen: Beratung, sozialpädagogische Angebote (Gruppenangebote und Einzelfallhilfe), und ich habe den Anspruch, präventiv zu wirken. Dies rutscht leider in den Hintergrund, da die alltäglichen Problemlagen so viel Härte, verschärfte Maßnahmen (Polizei, Jugendamt, Jugendgerichtshilfe) vonseiten der Schule als Folge haben und keine Ressourcen für Präventionsarbeit vorhanden sind. Ich arbeite zwar in einem Team aus Schulsozialarbeiter*innen, das jedoch bislang keine dauerhafte Einrichtung ist, obwohl die GEW schon seit etlichen Jahren die Mindestforderung stellt, in diesem Bereich im Team zu arbeiten.

Mein Alltag sieht aktuell so aus, dass ich täglich Anfragen zu bestimmten Schüler*innen über Lehrkräfte erhalte und in der Regel immer erst hinzugezogen werde, wenn das «Kind» schon in den Brunnen gefallen ist. Solange alles noch «läuft», werde ich seltener eingebunden bzw. wird es noch als störend und/oder nicht nötig befunden, schon im Klassenkontext mit dabei zu sein. Offensichtlich sind sich Lehrkräfte unserer Position in der Schule nicht bewusst.

Was mich noch mehr stört, ist, dass ich darauf angewiesen bin, wie die Schulleitung darauf eingestellt ist, mit Schulsozialarbeit zusammenzuarbeiten, und dieses ins Kollegium trägt oder auch nicht. Dies darf jedoch nicht abhängig sein vom persönlichen Belieben.

Wir brauchen eine konzeptionelle Verankerung von Schulsozialarbeit im Schulprogramm und verpflichtende Abläufe zu unterschiedlichen Themen mit Verantwortlichkeiten. Denn die häufig unklaren Abläufe innerhalb dieser Schule erschweren mein Arbeitsfeld zu meinem täglichen Pensum immens und sind so nicht mehr leistbar.



Freut sich nur noch
auf die Pensionierung.
Klaus (62) · Lehrer
Realschule





ZAHLEN UND FAKTEN ZU DEUTSCHER BILDUNGSPOLITIK

BILDUNGSAusGABEN 2022

Quelle: OECD-Bericht „Education at a Glance“ 2025

4,4% des BIP

Deutschland

4,7% des BIP

OECD-Durchschnitt

FACHKRÄFTEMANGEL

**49.000
Lehrkräfte**

fehlen bis 2030 (KMK 2024), anderen Berechnungen
zufolge (Klemm 2022, Dohmen 2024) fehlen bis 2035
sogar 115.000 bzw. 177.000 Lehrkräfte

68%

der Schulen behelfen sich 2024 mit Personal ohne
Lehramtsqualifikation (2018 waren es noch 37
Prozent) (Forsa 2024)

10,5%

der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen
waren im Schuljahr 2023/24 Quer- oder Seitenein-
steiger*innen, an beruflichen Schulen 16,6% (Destatis)

**100.000
Fachkräfte**

werden bis 2030 zusätzliche für den Ganztags-
unterricht benötigt, um den Rechtsanspruch umzusetzen
(Bock-Famulla et al. 2023)

31%

Schulleiter*innen geben an, sehr stark vom Lehr-
kräftemangel betroffen zu sein, 47% der Schulen
haben keine offenen Stellen, 15% konnten 3 und
mehr Stellen nicht besetzen, 68% der Schulen
beschäftigen Lehrpersonal ohne Lehrkräfteaus-
bildung (forsa im Auftrag des VBE 2024)



DIE GRÖSSTEN HERAUSFORDERUNGEN FÜR LEHRKRÄFTE

Quelle: Deutsches Schulbarometer 2025

42%

Verhalten der Schüler*innen

23%

Bildungspolitik und Bürokratie

34%

Arbeitsbelastung, Zeitmangel

20%

Personalmangel

32%

Heterogenität der Schüler*innenschaft

HERAUSFORDERUNGEN FÜR SCHÜLER*INNEN

Quelle: Hansen et al. 2024

55%

Erschöpfung

31,5%

Einsamkeit

(bei niedrigem sozioökonomischen Status sogar 48%)

46%

multiple psychosomatische Beschwerden

27%

der Schüler*innen empfinden ihre Lebensqualität als gering



Wird in der Klasse gemobbt und
keiner Lehrkraft fällt das auf.

Felix (7) · Schüler
2. Klasse · Grundschule

ERFAHRUNGSBERICHTE

Vierter Teil: Mobbing und Grenzüberschreitendes Verhalten

Schulbesuch – Eine Zeit der Qual

Damals, im Sportunterricht der 7. Klasse, hatten wir gerade das Thema Volleyball. Ich konnte dieses Spiel nie richtig, und bis heute habe ich Angst vor Ballspielen – und generell vor dem Sportunterricht. Während eines Späßturniers verfehlte ich einmal den Ball, woraufhin mich ein Mitschüler sofort anschrie: «Was stehst du da nur rum? Was machst du da eigentlich?» Der Lehrer reagierte darauf kaum oder gar nicht – es war ihm offensichtlich egal. Seitdem verbinde ich den Sportunterricht mit Angst. Jedes Mal habe ich das Gefühl, etwas nicht zu schaffen. Es gab mehrere solcher Situationen, die meine Unsicherheit verstärkten.

Kurz danach begannen sogenannte Freunde, mir ständig auf die Schuhe zu treten oder mir in der Klasse Dinge wegzunehmen. Daraufhin wurde zwar ein Gespräch mit dem Lehrer geführt, aber danach wurde alles nur schlimmer: Es begann mit Mobbing, Lästereien und Ausgrenzung.

Für mich war das der Beginn eines Albtraums. Ich fühlte mich bei meinen Mitschülern nicht mehr wohl – als gehörte ich nicht dazu, als wäre ich unerwünscht. Meine schulischen Leistungen wurden immer schlechter, und dieser Zustand hält bis heute an. Ich war oft allein – egal ob im Unterricht oder in den Pausen.

Der Leistungsdruck wurde größer, das Mobbing nahm zu. Diese Belastung wirkte sich stark auf meine psychische Gesundheit aus. Ich hatte keine Energie mehr, keinen Lebenswillen, kein Hungergefühl – und ich begann, mir selbst zu schaden.

Ich hatte schon immer große Angst vor Präsentationen. Doch da kaum jemand noch etwas mit mir zu tun haben wollte, musste ich oft alleine präsentieren. Das machte meine Angst, vor der Klasse zu sprechen, nur noch schlimmer.

Der Leistungsdruck wurde größer, das Mobbing nahm zu. Diese Belastung wirkte sich stark auf meine psychische Gesundheit aus. Ich hatte keine Energie mehr, keinen Lebenswillen, kein Hungergefühl – und ich begann, mir selbst zu schaden. Viel zu spät bekam die Schule eine Sozialpädagogin. Sie war

die Erste, die mir wirklich half, wieder auf die Beine zu kommen. Davor fehlte ich oft im Unterricht oder hatte während der Schulzeit immer wieder mentale Zusammenbrüche. Ich entwickelte eine generelle Schulangst, besonders vor dem Sportunterricht, und diese Angst ist bis heute geblieben.

Mir fällt häufig auf, dass viele Schüler unfair behandelt werden. Wenn ich Lehrer um Hilfe bitte, bekomme ich oft eine patzige oder genervte Antwort – während andere Schüler, die das Gleiche fragen, eine freundliche und ausführliche Erklärung erhalten.

Heute stehe ich kurz vor dem Abschluss der 10. Klasse – und trotzdem fühle ich mich in der Schule nach wie vor unwohl. Allein beim Betreten des Gebäudes läuft es mir eiskalt den Rücken herunter.

Schülerin einer 10. Klasse

Mobbing unter Schüler*innen

Manchmal wird Streit mit Lehrer*innen oder Sozialarbeiter*innen geklärt. Oft kann man Lehrer*innen aber nicht vertrauen, wenn man über Mobbing spricht. Zum Beispiel, wenn man sagt, dass die mobbende Person nicht angesprochen werden soll – dann halten sich die Lehrer*innen nicht daran. Sie übergehen die Wünsche von SuS,²⁸ und das macht alles noch schlimmer. Sie denken, sie haben die Situation unter Kontrolle und wissen, was hilft – aber oft bringt das gar nichts ...

Viel Mobbing hat auch mit der Herkunft zu tun. Wenn man sagt, woher man kommt, wird man runtergemacht oder ausgegrenzt. Alle grenzen sich gegenseitig aus – «Almans», Schüler*innen mit Migrationsgeschichte – egal, was du bist, du wirst ausgegrenzt ...

Auch im Unterricht wird ständig kommentiert, und die Lehrer*innen machen nichts. Sie sollten auch bei kleinen Kommentaren mehr eingreifen – vor allem bei Kommentaren gegenüber ruhigeren Personen. Da wird weniger eingegriffen,

28) Schülerinnen und Schülern

weil die Lehrer*innen wissen, dass sie nicht ausrasten werden. Bei Leuten, die öfter schon explodiert sind, wird etwas getan, weil die Lehrer*innen wissen, dass es eskalieren könnte. Das ist unfair und erzeugt die Erwartung, dass die ruhigen Schüler*innen sich noch verantwortungsvoller verhalten. Die, die immer ausrasten, dürfen das – und die, die ruhig sind, müssen die Kommentare ertragen.

*Schüler*innen einer 10. Klasse*

HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN AN MEINER SCHULE

Als Lehrer an einer Integrierten Gesamtschule (IGS), der die Fächer Französisch, Ethik sowie Politik und Wirtschaft unterrichtet, erlebe ich täglich die vielfältigen Herausforderungen, die unsere schulische Gemeinschaft prägen. Besonders in den letzten Jahren sind Themen wie Schulabsentismus, Rassismus, Vandalismus und die Wahrnehmung von Faulheit immer präsenter geworden. Doch hinter diesen Problemen verbergen sich oft komplexe Ursachen, die wir als Lehrkräfte, Eltern, Schüler, Politik und Gesellschaft gemeinsam angehen müssen.

Für mich ist Schulabsentismus mehr als nur das Fehlen im Unterricht. Es ist ein Symptom für tiefer liegende Schwierigkeiten, seien es familiäre Probleme, soziale Isolation oder mangelnde Motivation. Viele meiner Schülerinnen und Schüler fühlen sich nicht ausreichend unterstützt oder sehen keinen Bezug zu ihrer schulischen Zukunft. Deshalb ist es für mich wichtig, individuelle Gespräche zu führen, Mentorenprogramme zu etablieren und außerschulische Angebote zu stärken, um die Schülerinnen und Schüler wieder an die Schule zu binden. Nur so können wir verhindern, dass Schulabsentismus zu einem dauerhaften Problem wird.

Rassismus ist eine Herausforderung, die in unserer zunehmend multikulturellen Gesellschaft immer wieder auftritt. Trotz meiner Bemühungen, eine offene und respektvolle Schulgemeinschaft zu fördern, begegne ich immer wieder Vorurteilen und diskriminierenden Äußerungen. Es ist für mich essenziell, im Unterricht und in schulischen Projekten aktiv gegen Rassismus vorzugehen, Sensibilisierung zu schaffen und den Dialog zwischen den Kulturen zu fördern. Ethik- und Politikunterricht bieten mir hier wichtige Plattformen, um Werte wie Toleranz, Respekt und Gleichberechtigung zu vermitteln. Nur durch kontinuierliche Aufklärung kann ich eine Atmosphäre schaffen, in der sich alle Schülerinnen und Schüler sicher und akzeptiert fühlen.

Vandalismus ist ein weiteres Problem, das das Schulklima belastet. Beschädigte Schulmöbel, Graffiti oder zerstörte Einrichtungen sind nicht nur materielle Schäden, sondern auch ein Zeichen für fehlende Wertschätzung gegenüber der Gemeinschaft. Für mich sind präventive Maßnahmen wie die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung ihrer Schule, klare Regeln und konsequente Konsequenzen

notwendig. Gleichzeitig sollte ich die Ursachen für Vandalismus verstehen – oft steckt Frustration, Langeweile oder das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit dahinter. Durch kreative Projekte, Mitbestimmung und eine positive Schulumgebung kann ich dem entgegenwirken. Auch soziale Ängste sind bei vielen Schülerinnen und Schülern stark ausgeprägt!

Faulheit und Motivationsprobleme sind häufig missverständliche Begriffe. Was auf den ersten Blick als mangelnde Bereitschaft erscheint, hat oft tiefere Ursachen: Überforderung, fehlende Perspektiven, mangelndes Selbstvertrauen oder fehlende Verbindung zum Lernstoff. Hier ist es meine Aufgabe, individuelle Unterstützung anzubieten, Lernmotivation zu fördern und den Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, wie Bildung ihre Zukunft gestalten kann. Projekte, die reale Bezüge haben, sowie die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in Entscheidungen können helfen, das Interesse und die Eigenverantwortung zu stärken.

Die genannten Herausforderungen sind komplex und vielschichtig. Doch sie bieten auch die Chance, meine Schule weiterzuentwickeln und ein Umfeld zu schaffen, in dem sich alle Schülerinnen und Schüler sicher, respektiert und motiviert fühlen. Es erfordert Engagement, Empathie und Zusammenarbeit aller Beteiligten – Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler. Gemeinsam können wir daran arbeiten, diese Probleme anzugehen und eine positive Schulentwicklung voranzutreiben. Denn nur in einer solchen Gemeinschaft können wir nachhaltige Veränderungen erzielen.

MEHR FACHPERSONAL NÖTIG

Mein Sohn war in den letzten Tagen sichtlich traurig und belastet, weil es in seiner Klasse immer wieder zu schwierigen Situationen kommt: Einige Kinder zeigen wiederholt unangemessenes Verhalten, es kommt zu Beleidigungen, körperlichen Angriffen – und in Einzelfällen sogar zu sexuellen Übergriffen unter Kindern im Grundschulalter. Kinder werden beschimpft, verletzt und teils massiv in ihrer Sicherheit und Würde beeinträchtigt.

Es kann und darf nicht Aufgabe einer einzelnen Lehrkraft sein, die Folgen von Krieg, Flucht und Trauma aufzufangen. Unsere Schulen brauchen dringend mehr personelle und fachliche Ressourcen, damit Integration gelingt – und damit alle Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft oder Geschichte, mit Freude lernen können.

Besonders betroffen macht mich, dass viele dieser Kinder offensichtlich selbst schwere Erfahrungen gemacht haben und in Deutschland Schutz suchen. Es ist verständlich, dass

sie Zeit und Unterstützung brauchen, um sich in einem neuen Umfeld zurechtzufinden. Doch leider geschieht dies oft ohne die nötige Begleitung durch zusätzliches pädagogisches oder psychologisches Fachpersonal. Die Verantwortung wird allein den Lehrkräften überlassen – und zunehmend auch den anderen Kindern.

Es kann und darf nicht Aufgabe einer einzelnen Lehrkraft sein, die Folgen von Krieg, Flucht und Trauma aufzufangen. Unsere Schulen brauchen dringend mehr personelle und fachliche Ressourcen, damit Integration gelingt – und damit alle Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft oder Geschichte, mit Freude lernen können.

ANDERSSEIN IST NICHT MÖGLICH

BERICHT EINE*R SCHÜLER*IN

Ich bin eine neurodivergente und queere Person und will erzählen, wie es in meiner Schule aussieht. Der Unterricht ist schwierig, nicht wegen der Themen – ich bin mir ziemlich sicher, ich würde es verstehen –, sondern wegen der Art, wie der Unterricht aufgebaut ist. Ich bin nicht dumm, mein Gehirn (ich leider unter ADHS) ist einfach nicht für diese Art des Lernens gemacht. (Natürlich gibt es auch kleine Ausnahmefälle, in denen der Unterricht spannender aufgebaut ist). Es ist viel zu stressig, es gibt Anfeindungen von Mitschüler*innen und sogar Lehrkräften (!) aufgrund meiner Trans*Identität, und dann gibt es keine geschlechtsneutrale Toilette, auf der man vor Anfeindungen jeglicher Art halbwegs sicher sein kann. Das alles ist einfach viel zu viel und ich fühle mich alleine. Die Schule gibt mir das Gefühl, falsch zu sein.

GEWALT AN DER SCHULE

Ich bin Schüler*in einer 10. Klasse. Es muss viel mehr gegen Gewalt gemacht werden. Gewaltprävention von außen bringt nichts – also wenn einer an die Schule kommt, um über Gewalt zu sprechen. Man muss auch über die Gründe für die Gewalt sprechen. Man muss auch verstehen, was der Grund hinter dem Konflikt ist. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten auch im Unterricht darauf eingehen und sich damit beschäftigen, warum sich die Schülerinnen und Schüler hassen. Es gibt viel Diskriminierung und Rassismus. Gewalt und Konflikte werden immer auf die Sozialarbeiter*innen geschoben, und man merkt total, dass es ihnen gar nicht gut geht. Man kann zum Beispiel in Deutsch über Gewalt sprechen und Bücher lesen wie *Sonne und Beton* – wo es wirklich um relevante Themen geht, die uns betreffen.

BILDUNGS-
WENDE
JETZT



WENN «SCHULE» VERLETZT GEWALT, ÜBERFORDERUNG UND FEHLENDE STRUKTUREN IM MULTIPROFESSIONELLEN SCHULALLTAG

Ganztag, Schulbegleitung und Schulsozialarbeit sind längst feste Bestandteile schulischer Realität. Sie werden in politischen Debatten noch zentraler werden, wenn ab 2026 der Rechtsanspruch auf ganztägige Betreuung im Grundschulalter gelten wird. Doch während Ministerien von Teilhabe und Chancengerechtigkeit sprechen, zeichnen die Stimmen der Beschäftigten ein anderes Bild: Überforderung, fehlende Qualifikation, mangelnde Unterstützung – und verletzendes Verhalten. Eine bundesweite Studie mit mehr als 6.300 Befragten aus den verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit (Meyer/Alsago 2025a, 2025b) zeigt nun, was im Schulsystem oft verschwiegen wird: die Normalisierung von Gewalt und die systematische Unterversorgung des Lebens- und Lernraums von Kindern im Kontext Schule.

GANZTAG: «EIN SYSTEM AUF KANTE GENÄHT»

Der Ganzttag ist längst mehr als ein Bildungszusatz – er ist Teil der Grundstruktur des Alltags vieler Kinder. Doch die Realität ist oft ernüchternd: Unterfinanzierung, Personalnot und mangelnde Kooperation zwischen Schule und Organisationen des Ganztags führen dazu, dass viele Beschäftigte in einem permanenten Ausnahmezustand arbeiten. Laut Bertelsmann Stiftung fehlen bis 2030 rund 100.000 qualifizierte Fachkräfte für den Ganzttag. Bereits heute sind vielerorts Ungelernte und pädagogische Lai*innen im Einsatz, die ohne adäquate Vorbereitung für eine Vielzahl von Kindern verantwortlich sind.

Die quantitativen Rückmeldungen aus der Studie sind eindeutig: 100 Prozent der befragten Beschäftigten im Ganzttag fühlen sich überfordert, fast alle berichten von widersprüchlichen Anforderungen und fehlender fachlicher Anleitung. 64,4 Prozent geben an, dass von Kolleg*innen psychische Gewalt gegenüber Kindern vorgekommen sei, 8,9 Prozent berichten sogar von körperlichen Übergriffen. Besonders

alarmierend ist der Befund, dass in fast jeder fünften Einrichtung auch sexualisierte Übergriffe von Erwachsenen gegenüber Kindern auftreten.

Die Arbeitsbedingungen sind oft prekär: Über 70,2 Prozent der Befragten geben an, regelmäßig krank zur Arbeit zu erscheinen, mehr als die Hälfte hat keine bezahlten Pausen, fast alle arbeiten über die vereinbarte Wochenarbeitszeit hinaus. Schutzkonzepte sind meist unbekannt oder nur formal vorhanden. Gerade einmal 45 Prozent wissen überhaupt, dass es ein solches Konzept in ihrer Einrichtung gibt. Die Konsequenz ist ein Arbeitsumfeld, das keine Sicherheit für Kinder und auch keine Verlässlichkeit für Fachkräfte bietet.

SCHULBEGLEITUNG: ZWISCHEN ANSPRUCH UND ABWERTUNG

Schulbegleiter*innen sind eine der tragenden Säulen inklusiver Bildung und Betreuung. Ihre Aufgabe ist es, Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf die gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Doch ein Großteil arbeitet isoliert, ohne fachliche Einbindung oder Möglichkeit zum Austausch. Viele berichten davon, als bloße Anhängsel betrachtet zu werden – pädagogisch entwertet, organisatorisch übersehen.

Die quantitative Erhebung zeigt: 93 Prozent der Befragten berichten von körperlicher Gewalt unter Schüler*innen und ebenso viele Beschäftigte gaben an, selbst Ziel psychischer Angriffe von Schüler*innen gewesen zu sein. Über 45 Prozent haben darüber hinaus sexuelle Grenzverletzungen durch Schüler*innen erlebt. Auch hier bleibt Gewalt nicht einseitig: Zwei Drittel der Befragten berichten, selbst psychische Gewalt gegenüber den betreuten Kindern ausgeübt oder bei Kolleg*innen beobachtet zu haben. Die hohe emotionale Belastung wird durch strukturelle Faktoren verschärft: fehlende Supervision, fehlende Einbindung in Schulkonferenzen oder Teamstrukturen und eine extreme personelle Fluktuation von über 90 Prozent.

Die Befunde sind eindeutig: Wer in der Schulbegleitung arbeitet, befindet sich im ständigen Balanceakt zwischen Nähe und Abgrenzung – ohne dass das System hierfür klare Standards oder Rückhalt böte. Die Beschäftigten sind oft auf sich allein gestellt, was die Wahrscheinlichkeit von Überforderung, Grenzverletzungen und Burn-out massiv erhöht. Schulsozialarbeit: Insel der Professionalisierung?

Im Vergleich zu den anderen beiden Bereichen weist die Schulsozialarbeit eine deutlich höhere fachliche Fundierung und strukturelle Verankerung auf. Die meisten Schulsozialarbeiter*innen verfügen über ein abgeschlossenes Studium der Sozialen Arbeit und sind in der Regel bei kommunalen Trägern angestellt. Dennoch zeigt sich: Auch hier ist die Belastung hoch.

Fast 85 Prozent der Befragten berichten von regelmäßigen Überschreitungen des vereinbarten Stundenmaßes. Drei Viertel geben an, krank zur Arbeit zu gehen. Verletzendes Verhalten ist auch hier an der Tagesordnung: 85 Prozent der befragten Schulsozialarbeiter*innen erleben psychische Gewalt unter Kindern, 83 Prozent berichten von verbalen Angriffen. Besonders erschreckend: Auch in der Schulsozialarbeit gibt es Fälle von Gewalt durch Kolleg*innen gegenüber Kindern.

Diese Zahlen verdeutlichen: Auch professionelle Standards bieten keinen Schutz, wenn institutionelle Unterstützung fehlt. Ohne Raum für Reflexion, ohne verlässliche multiprofessionelle Kooperation und ohne wirksame Beschwerdewege droht selbst qualifiziertes Personal unter der Last des Systems zu kollabieren.

MULTIPROFESSIONALITÄT: ANSPRUCH TRIFFT AUF REALITÄT

Die Idee multiprofessioneller Teams, in denen unterschiedliche Fachkräfte gemeinsam arbeiten, ist ein zentrales Versprechen moderner Schul- und Jugendhilfeentwicklung. Doch in der Praxis scheitert es oft an fehlenden Strukturen. Eine Auswertung aktueller Studien (Meyer/Alsago 2025a, 2025b) zeigt: In vielen Schulkontexten fehlen klare Zuständigkeiten, gemeinsame übergreifende pädagogische Konzepte, verbindliche Kooperations- und Kommunikationsstrukturen und verlässliche Absprachen.

Die befragten Beschäftigten berichten von struktureller Ausgrenzung – besonders Schulbegleiter*innen fühlen sich häufig als «Fremdkörper» im System Schule. Ganztagskräfte sind oft bei freien oder kommunalen Jugendhilfeträgern angestellt, ihre Perspektiven und Anliegen bleiben im Alltag der Schule oft unsichtbar. Der Versuch, mit Lehrkräften kollegial zu kooperieren, scheitert regelmäßig an Hierarchien und fehlendem Verständnis füreinander.

Die Folge: Teams, die keine sind. Die «Multiprofessionalität» bleibt eine Worthülse, in der niemand die Verantwortung für die Kinder, ihr Wohlbefinden, die gemeinsame Kooperation und das Erarbeiten von übergreifenden pädagogischen Konzepten mit integrierten Schutzkonzepten übernimmt. Besonders deutlich wird dies in Fällen von Gewalt: In vielen Interviews wird betont, dass Grenzverletzungen oft unbe-

arbeitet bleiben – weil sich niemand zuständig fühlt und die Strukturen zur Aufarbeitung fehlen.

QUALITÄT IM GANZTAG: ANSPRUCH OHNE FUNDAMENT

Der Anspruch auf «hohe pädagogische Qualität» im Ganztag ist politisch fest verankert – so formuliert es etwa das Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG). Doch was genau unter «Qualität» zu verstehen ist, bleibt vage. Vielerorts fehlen verbindliche Standards, definierte Konzepte und qualifiziertes Personal. Verschiedene Studien (z. B. Danner/Sauerwein 2023) zeigen, dass Ganztag häufig nur auf die Unterbringung am Nachmittag reduziert wird – pädagogische Prozesse finden kaum statt.

Aus Sicht der befragten Beschäftigten bemisst sich die Qualität des Ganztags jedoch vor allem an drei Faktoren: Qualifikation, Reflexion und strukturelle Verankerung des Ganztags. Doch genau daran fehlt es. Über 70 Prozent der Beschäftigten geben an, keine Möglichkeit zur Supervision zu haben. Nur ein Bruchteil arbeitet in Teams mit abgestimmten Konzepten. Die meisten beklagen, dass fachliche Diskussionen im Alltag keinen Raum haben.

Genau dort, wo diese Qualität fehlt, steigt das Risiko für verletzendes Verhalten und Gewalt. Unsere Untersuchung zeigt einen klaren Zusammenhang zwischen fehlender Struktur und erhöhter Gewaltbelastung – sowohl in Bezug auf Gewalt durch Kinder als auch durch Erwachsene. Schutzkonzepte, die als zentraler Baustein institutioneller Qualität gelten, sind in vielen Einrichtungen lediglich «Papierkonzepte», die im Alltag keine Rolle spielen und unverbunden neben den pädagogischen Konzepten (soweit vorhanden) stehen.

Gewalt ist kein individuelles Problem einzelner Beschäftigter – sie ist Ausdruck eines Systems, das unter Druck steht. Die strukturelle Überlastung, die prekäre Beschäftigung und die mangelnden Kooperationsstrukturen im Kontext Schule schaffen ein Klima, in dem Grenzverletzungen nicht nur möglich, sondern wahrscheinlicher werden. Besonders gefährdet sind Kinder, die wenig Schutz von Bezugspersonen erfahren – also genau jene, die Unterstützung am dringendsten bräuchten.

Die aktuelle Studie (Meyer/Alsago 2025a) belegt: Unterschiedliche Arten von verletzendem Verhalten treten oft in Kombination auf. Psychische, physische und sexualisierte Gewalt hängen eng zusammen – und sind häufig Folge fehlender Prävention, unklarer Zuständigkeiten und institutioneller Überforderung. Besonders alarmierend: Beschäftigte beobachten regelmäßig Gewalt unter den Kolleg*innen. Sie fühlen sich jedoch machtlos, dagegen vorzugehen.

POLITISCHER HANDLUNGSBEDARF

Die Ergebnisse zeigen deutlich: Wenn Schule ein sicherer Ort für alle sein soll, ist ein Paradigmenwechsel notwendig. Die Multiprofessionalität muss endlich ernst genommen werden. Das bedeutet: einheitliche Qualitätsstandards, übergreifende pädagogische Konzepte mit integrierten Schutzkonzepten,

partnerschaftliche Kooperationsstrukturen und verlässliche Arbeitsbedingungen. Der Ganzttag darf nicht länger als «Anhängsel» verstanden werden, sondern muss als eigenständiger und kooperativer pädagogischer Raum etabliert werden.

Auch die Schulbegleitung braucht strukturelle Reformen: tariflich abgesicherte Beschäftigung, verlässliche Zuständigkeiten, konzeptionelle Einbindung und kontinuierliche Begleitung durch Fachstellen. Die Schulsozialarbeit kann hier ein Vorbild sein – aber nur, wenn auch sie nicht dauerhaft überlastet wird.

Die Diskussion über Gewalt im Bildungs- und Betreuungssystem darf nicht länger auf spektakuläre Einzelfälle oder mediale Skandale reduziert werden. Sie muss sich den strukturellen Fragen stellen: Wie kann Schule und Ganzttag als Lebensort für Kinder aussehen, an dem sich die Kinder sicher und geborgen fühlen? Wie müssen die Arbeitsbedingungen gestaltet sein, damit Fachkräfte nicht selbst zum Risiko werden? Und was ist notwendig, damit multiprofessionelle Zusammenarbeit nicht an Zuständigkeitsgerangel oder Personalmangel scheitert?

Zentrale Forderungen:

- Einführung verbindlicher Qualitätsstandards im Ganzttag, vergleichbar mit den gesetzlichen Regelungen für Kindertageseinrichtungen: Fachkraft-Kind-Schlüssel, Leitungskapazitäten, Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit, verbindliche Kooperationsstrukturen usw.
- gesetzlich abgesicherte Definition der Schulbegleitung als fachliche Aufgabe mit Qualifikationsstandards und institutioneller Anbindung
- Ausbau des Unterstützungssystems in allen Feldern der Sozialen Arbeit im Kontext Schule: Fachberatung, Supervision, Fortbildung, Beschwerdestrukturen
- klares Bekenntnis der Bildungspolitik zur Professionalisierung aller Beteiligten – nicht nur der Lehrkräfte

All dies erfordert kontinuierliche Finanzierung, Investitionen, Zeit und den politischen Willen. Doch wer es ernst meint mit dem Wohl und dem Schutz von Kindern – und dem Anspruch auf gute Bildung –, wird diesen Weg gehen müssen.

Schule ist mehr als ein Ort der Wissensvermittlung. Sie ist Lebensraum, Entwicklungsraum und Schutzraum. Wenn sie all das sein soll, muss sie auch den Menschen gerecht werden, die dort arbeiten. Denn nur wo Fachkräfte geschützt sind und gute Arbeitsbedingungen vorfinden, können sie Kinder schützen.

LITERATUR

Danner, Annalena/Sauerwein, Markus (2023): Pädagogische Lai_innen im Ganzttag, in: Sozial Extra 5/2023, S. 311–315. DOI: 10.1007/s12054-023-00628-x

Meyer, Nikolaus/Alsago, Elke (2025a): Gewalt im Schulalltag. Arbeitsbedingungen und verletzendes Verhalten in multiprofessionellen Teams, in: Pädagogik, im Druck.

Meyer, Nikolaus/Alsago, Elke (2025b): Strukturell überfordert, fachlich autonom: Arbeitsbedingungen in zentralen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, in: Alsago, Elke/Braches-Chyrek, R./Meyer, Nikolaus (Hrsg.), Personalmangel in der Sozialen Arbeit. Katalysator der Deprofessionalisierung?, Wiesbaden, im Druck.

ver.di (2024): Ganzttag. Ein guter Lebens- und Lernort für Kinder und ein gutes Arbeitsfeld für Beschäftigte?, Berlin,

<https://oeffentliche-private-dienste.verdi.de/++file++66c75fb46aa3d792e-ab7d04a/download/24-08-12--V03-24-200%20Broschu%CC%88re%20Ganzttag.pdf>

Dr. Elke Alsago ist Leiterin der Bundesfachgruppe «Erziehung, Bildung und Soziale Arbeit» bei ver.di, Sozialpädagogin, Diakonin, ehemalige Kita-Leiterin und Hochschuldozentin.

Dr. Nikolaus Meyer ist Professor für Profession und Professionalisierung Sozialer Arbeit an der Hochschule Fulda.



Hat es satt, dass die
Chancen der Kinder so sehr
von ihrer Herkunft abhängen.
Andrea (50) · Lehrerin
Realschule

ERFAHRUNGSBERICHTE

FÜNFTER TEIL: SCHULSYSTEM

WAR DA NICHT MAL SOWAS WIE SCHULENTWICKLUNG?

Man möchte ja, schafft es aber nicht. Als Lehrer ist mir wichtig, das Angebot «meiner» Schule weiterzuentwickeln. Sei es durch pädagogische Programme, die aufbauend eine Schüler*innenlaufbahn begleiten, sei es ein Methodencurriculum, das passgenau die Prüfungsanforderungen und die Anforderungen der Berufswelt im Blick hat, sei es die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen. Bedarfe gibt es auch bei der Ausstattung der Fachsäle, bei der Digitalisierung, bei der Ausstattung der Klassenzimmer und ...

Jetzt ist aber Lehrer*innenmangel. Substitutionskräfte, Zweitqualifikant*innen, Drittkräfte, Grundschullehrkräfte sollen diesen Mangel an Mittelschulen stopfen. Die brauchen Unterstützung. Immer mehr Ämter sind zu besetzen, Sicherheitsbeauftragte, Umweltbeauftragte, BNE,²⁹ Beauftragte für Verkehrssicherheit, Lesebeauftragte, Suchtbeauftragte ...

Wenn immer mehr Belastungen auf einer immer kleiner werdenden Stammbegleitschaft lasten, ist die Entwicklung der Schule nicht zu leisten. Und das geht letztlich zulasten der Schüler*innen und zulasten der Lehrer*innengesundheit. Ich kann jetzt schon nicht mehr.

Eigentlich ist das ja gut gemeint. Aber die grundständig gelernten Kolleg*innen werden immer wieder «verschoben», um die Klassen an jeder Schule überhaupt mit Lehrkräften besetzen zu können. Das dürfen nur «echte Lehrkräfte». Lehrkräfte aus anderen Regierungsbezirken wollen verständlicherweise in ihre Heimat zurück. Substitutionskräfte kämpfen um ihren Stand in der Klasse. Und im nächsten Jahr ist ein Drittel bis die Hälfte des Kollegiums wieder neu und die Einarbeitungsphase beginnt von vorne. Und täglich grüßt das Murmeltier.

Und ja, dann kommt noch die Verfassungsviertelstunde, Smart-Lesen, Bewegungshalbestunde, Digitale Schule der Zukunft ... Und die eigene Klasse hat man ja auch noch. Unter den Umständen ist eine Schulentwicklung nicht möglich. Wenn immer mehr Belastungen auf einer immer kleiner werdenden Stammbegleitschaft lasten, ist die Entwicklung der Schule nicht zu leisten. Und das geht letztlich zulasten der Schüler*innen und zulasten der Lehrer*innengesundheit. Ich kann jetzt schon nicht mehr.

APPELL EINER SOZIALPÄDAGOGIN

Ich arbeite an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Hier wurde eine engagierte, fachlich versierte Schulsozialpädagogin zur Zielscheibe struktureller Ausgrenzung und subtiler Machtmechanismen. Wer sich – wie ich – öffentlich für diese Kollegin und ihre wertvolle Arbeit eingesetzt hat, wurde selbst zur Zielscheibe. Nach meinem Eintreten für die Kollegin wurde ich vom Schulleitungsteam in ein Gespräch zitiert, ohne im Vorfeld über den Anlass informiert zu werden. In diesem Gespräch wurde mir unterstellt, ich sei laut geworden – eine Falschbehauptung, die offenbar dazu diente, mich zu diskreditieren. Diese Vorgehensweise wirkt nicht nur befremdlich, sondern auch einschüchternd.

Die Situation vermittelt den Eindruck, dass die Schulleitung entschlossen ist, ihre Vorstellungen mit Nachdruck durchzusetzen – selbst wenn das multiprofessionelle Team und letztlich die Kinder darunter leiden. Eine professionelle Zusammenarbeit auf Augenhöhe wird dadurch massiv erschwert.

Besonders enttäuschend ist für mich der Umgang der Schulaufsicht mit der Situation. Ich habe mich mehrfach hilfesuchend an die zuständige Stelle gewandt. Doch trotz meiner Schilderungen und der offensichtlichen Missstände wurde nichts unternommen. Dass ich mich für eine Kollegin starkgemacht habe und letztlich damit alleingelassen wurde, empfinde ich als zutiefst empörend. Die Schulaufsicht teilte mir in einem Gespräch mit, dass sie keine Nachfolge für die Schulleitung hätte, falls es zu personellen Konsequenzen käme – ein Eingeständnis, das den Eindruck verstärkt, dass nicht im Sinne der Sache, sondern aus Mangel an Alternativen weggesehen wird. Noch unverständlicher ist für mich das Verhalten des eigent-

29) Bildung für nachhaltige Entwicklung

lichen Arbeitgebers der Schulsozialarbeiterin, der auf Kreisebene verankert ist. Auch dort war die Problematik bekannt – und dennoch wurde bewusst weggeschaut. Dass weder Schutz noch Rückendeckung erfolgten, sondern man das Geschehen kommentarlos laufen ließ, ist für mich ein deutliches Zeichen strukturellen Versagens.

STRUKTUR FÖRDT BILDUNGUNGLEICHHEIT – EIN BERICHT AUS DER SCHULAUFICHT

Viele der grundlegenden Probleme des deutschen Schulwesens treten auch aus Sicht der Schulaufsicht und -verwaltung deutlich zutage. Neben der allgegenwärtigen Unterfinanzierung, die die Schulbehörden zu einer für auch sie sehr unbefriedigenden Verwaltung des Mangels zwingt, fällt insbesondere der ausgeprägt sozial selektive Charakter des deutschen Schulsystems ins Gewicht. Aufgrund sehr rigider struktureller Hemmnisse kann diesem auch vonseiten der Schulverwaltung und -aufsicht kaum entgegengearbeitet werden. Wenn man es denn überhaupt will.

Diese soziale Selektivität ist vor allem eine Folge der gegliederten Schulstruktur in der Sekundarstufe I, die durch das «Privileg» einzelner Schulformen – Gymnasien und Realschulen – verstärkt wird, Schüler*innen an andere Schulformen überweisen zu können. In der Folge konzentrieren sich an bestimmten Schulen zahlreiche Kinder und Jugendliche mit erschwerten Bildungsbedingungen, während an anderen Schulen vor allem Schüler*innen aus bildungsnahen Elternhäusern unterrichtet werden, die oft zusätzliche Förderung wie Nachhilfe erhalten.

Diese soziale Selektivität ist vor allem eine Folge der gegliederten Schulstruktur in der Sekundarstufe I, die durch das «Privileg» einzelner Schulformen – Gymnasien und Realschulen – verstärkt wird, Schüler*innen an andere Schulformen überweisen zu können. In der Folge konzentrieren sich an bestimmten Schulen zahlreiche Kinder und Jugendliche mit erschwerten Bildungsbedingungen, während an anderen Schulen vor allem Schüler*innen aus bildungsnahen Elternhäusern unterrichtet werden, die oft zusätzliche Förderung wie Nachhilfe erhalten.

Bei der Besetzung von Lehrer*innenstellen zeigt sich, dass die am besten benoteten Lehrkräfte oft ungern an als schwierig geltende Schulen gehen wollen. Das Resultat: Die – nach Abschlussnoten – kompetentesten Lehrkräfte unterrichten überdurchschnittlich häufig diejenigen Schüler*innen, die vermutlich auch ohne diese Förderung gute Bildungserfolge erzielen wür-

den. Dagegen werden Kinder mit Migrationshintergrund, mit psychischen Auffälligkeiten oder aus weniger unterstützenden Elternhäusern überproportional häufig von Lehrkräften unterrichtet, die an Gymnasien aufgrund ihrer Examensnoten keine Anstellung gefunden haben, oder von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern ohne pädagogische Ausbildung.

Die Möglichkeit des «Abschulens» führt auch dazu, dass an Gymnasien spätestens ab Klasse 7 oft kleinere Klassenstärken bestehen als an nicht-gymnasialen Schulformen, die die abgeschulten Kinder aufnehmen müssen. In der Folge werden Schüler*innen, die schulische Unterstützung am dringendsten benötigen, in überfüllten Klassen unterrichtet, während leistungsstarke Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern in kleineren, ausgedünnten Lerngruppen (bei häufig besserer Unterrichtsversorgung) beschult werden. Die Schulaufsicht hat auf diese Entwicklungen kaum Einfluss. Die immer wieder aufgelegten Förderprogramme für Schulen «in schwieriger Lage» haben meistens reinen Alibi-Charakter angesichts der diese Schulen drastisch benachteiligenden, betonharten strukturellen Randbedingungen.

SCHULE PRODUZIERT VERLIERER UND AUTOKRATEN – ABER FÖRDT NICHT DIE DEMOKRATIE

Ich bin Lehrer im Quereinstieg in Berlin und habe vorher über 10 Jahre an anderen Orten gearbeitet, besonders an politischen. Stiftungen, NGOs,³⁰ Bewegung ... aber nirgendwo sonst konnte ich die Gefahr für unsere Demokratie so klar erkennen, wie ich es an der Schule kann. Unsere jetzige demokratische Krise – da bin ich mir inzwischen sicher – ist ein (nicht das einzige) Produkt unseres Schulsystems. Ich könnte sagen, es versagt, aber das tut es nicht. Denn unser Schulsystem tut genau das, was es soll. Es richtet Kinder für den Kapitalismus zu und produziert Verlierer, die jeder Wettbewerb nunmal braucht.

DIE PRODUKTION DER VERLIERER

In Deutschland gibt es die Schulpflicht. Jetzt verstehe ich aber, was das bedeutet. Es bedeutet die Pflicht für Kinder in der Schule zu sein. Was es nicht bedeutet (zumindest nicht in der Praxis), ist das Recht auf Unterricht. Jeden Tag erlebe ich im Klassenraum, wie sowohl ich als auch meine Kolleg*innen einen Teil der Schüler*innen nicht am Unterricht teilhaben lassen. Die Kinder sind physisch anwesend, bekommen aber keine faire Chance, etwas zu lernen. Ist physische Anwesenheit ausreichend? Wenn wir über Noten sprechen: nein. Schüler*innen müssen mehr leisten, sich aktiv beteiligen. Aber auch hier scheint es wieder eine einseitige Verpflichtung zu geben. Jaja, natürlich steht auch irgendwo in Gesetzen, dass Kinder auch echten Unterricht be-

30) Nichtregierungsorganisationen

kommen müssen. Tun sie aber nicht. Ich sehe autistische Kinder, Kinder mit ADHS-Diagnose, Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung (GE) und Kinder mit psychischen Erkrankungen. Es gibt zwar ein Bemühen der Inklusion, aber nicht den Hauch eines Gelingens. Wie soll das auch passieren, wenn den Kindern ihre sonderpädagogische Unterstützung in Form von Schulbegleiter*innen, Sonderpädagog*innen oder Erzieher*innen schlicht verwehrt wird. In Neukölln gibt es in der ersten Klasse 17 Plätze für Kinder mit dem Förderschwerpunkt GE. Wir hätten dieses Schuljahr über 70 gebraucht. Wer glaubt, dass der Staat gegenüber diesen Kindern seine Schulpflicht erfüllte? Glaubte es nicht.

DIE PRODUKTION VON AUTOKRAT*INNEN

Ich sitze im Quereinstiegsseminar im StEPS.³¹ Wir lernen Didaktik und das Konzept des Klassenraummanagements. Darin steht, dass Kinder zu jeder Zeit das Gefühl haben sollten, dass der/die Lehrer*in sie sieht. Da es sich um ein Konzept handelt, welches darauf abzielt, Störungen zu reduzieren, ist mit «sehen» nicht gemeint, ein Kind zu verstehen oder Aufmerksamkeit zu schenken. Nein, es geht um das Gefühl dauerhafter Beobachtung. Es geht um Disziplinierung. Ich habe die Dozentin gefragt, ob sie das Panoptikum von Foucault kennt. Kannte sie nicht. Wenn alle Lehrer*innen so ausgebildet werden, also in der Kunst der Unterdrückung, dann erscheint es mir nur logisch, dass Kinder nicht aus freien Stücken selbstbestimmt lernen und so verstehen, dass diese Welt veränderbar ist. Sie lernen, dass sie immer unter Beobachtung sind. Sie lernen zu handeln aus Zwang. Welche Art von Erwachsenem kann daraus werden?

Ich könnte so weiterschreiben bis morgen früh. Das System funktioniert. Aber nicht zugunsten der Demokratie.

VERHINDERUNG STATT UNTERSTÜTZUNG IN DER LEHRKRÄFTEBILDUNG

Ich bin Ausbilder am Studienseminar in Kassel. Hier in der Bauabteilung brennt der Kittel, und das nicht nur an unserer Schule. Wir sind unterbesetzt, die Ranglisten sind leer, und Quereinsteigern wird der Zugang zum Lehrerberuf formal verhindert. Ein Paradebeispiel ist ein junger Schreiner und Bauingenieur, der als TV-H-Kraft³² an einer Berufsschule unterrichtete. Ein geborener Pädagoge, der keine Lehrerpersönlichkeit entwickeln muss, dem allerdings laut Aussage der Lehrkräfteakademie (LA) ein paar Credit Points oder Berufspraxis fehlten. Er bekam den Vorschlag, noch mal zu studieren. Auf verschiedenen Wegen haben wir versucht, ihn ins Referendariat zu bekommen. Die THM³³ war

31) Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule

32) Vertretungslehrkraft an Grund- und Förderschulen oder in der Sekundarstufe I in Hessen

33) Technische Hochschule Mittelhessen

zwischenzeitlich schneller und hat ihm eine Doktorandenstelle angeboten.

Dieses Beispiel ist kein Einzelfall. Die Entwicklung einer Schule hängt maßgeblich von den pädagogischen Qualitäten der Lehrer*innen ab. Warum schließt sich die LA nicht mit den entsprechenden Schulen kurz wegen einer Einschätzung der pädagogischen Tauglichkeit eines Interessenten und schaut stattdessen nur auf die formalen Kriterien?

Der Lehrerberuf ist ohne Idealismus und Begeisterungsfähigkeit ein blutleeres Geschäft und ich frage, warum machen es die LA den Schulen und Seminaren so schwer, ihren gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen?

ERFAHRUNGEN MIT DEM DEUTSCHEN SCHULSYSTEM

Schon bevor ich Mutter wurde und kurz nachdem ich für meinen Master nach Deutschland gekommen bin, bereitete mir das deutsche Schulsystem Sorgen. Die Vielzahl der Schulformen, die frühe Trennung der Kinder und der starke Fokus auf Leistung beschäftigten mich und bereiteten mir Angst, Kinder in Deutschland großzuziehen. Als meine Tochter schließlich eingeschult wurde, bestätigten sich meine Befürchtungen – und wurden sogar übertroffen.

Die Erfahrung in der Grundschule war ein Schock. Das erste Jahr war so leicht, dass meine Tochter sich sehr langweilte und keine Motivation hatte. Danach ging es besser. In der dritten und vierten Klasse hatte meine Tochter eine neue Lehrerin, die durch Unsicherheit und mangelnde Empathie auffiel. Sie führte beim Ankommen ein sichtbares Punktesystem/Strafssystem ein, das die Kinder – von «brav» bis «unmöglich» einteilte. Diese permanente Bewertung setzte die Klasse stark unter Druck. Als sensibles Kind wollte meine Tochter alles richtig machen und wagte bald kaum noch, sich im Unterricht zu beteiligen – aus Angst, Fehler zu machen.

Das deutsche Schulsystem stellt für viele Kinder – und Eltern – eine Belastung dar. Der Druck beginnt früh, individuelle Stärken bleiben oft unentdeckt. Was fehlt, ist ein Bildungssystem, das auf Förderung statt Selektion setzt, auf Vertrauen statt Angst und auf Empathie statt Bewertung.

Die Jungen der Klasse gingen offensiv mit dem Druck um und reagierten mit Widerstand, was zu täglichen Strafarbeiten führte. Der Versuch, mit Belohnungssystemen in der Nachmittagsbetreuung gegenzusteuern, konnte das Grundproblem nicht lösen. Eltern, die sich beschwerten, wurden von der Lehrerin angefeindet.

Die Schulleitung erkannte die Problematik und versuchte kleine Verbesserungen, doch grundlegende Veränderungen blieben aus. In der vierten Klasse nahm der Leistungsdruck weiter zu. Die Lehrerin betonte ständig: Wer «nicht schnell genug» sei, gehöre nicht aufs Gymnasium, wer «nicht schön schreibt», solle zur Realschule. Meine Tochter reagierte trotz guter Noten mit psychosomatischen Beschwerden – häufigen Kopfschmerzen, Übelkeit und Angst.

Das deutsche Schulsystem stellt für viele Kinder – und Eltern – eine Belastung dar. Der Druck beginnt früh, individuelle Stärken bleiben oft unentdeckt. Was fehlt, ist ein Bildungssystem, das auf Förderung statt Selektion setzt, auf Vertrauen statt Angst und auf Empathie statt Bewertung.

SCHULSYSTEM KOMPLETT NEU DENKEN

Wir sind Eltern eines Schülers einer 4. Klasse in einer staatlichen Berliner Regelschule. Zum Ende der Kita-Zeit haben wir uns für die Kiezschule entschieden, weil wir Vielfalt (sozial und kulturell) schätzen und, wie ich heute sagen muss, naiverweise glaubten, Schule 2021 in Deutschland, das kann so schlimm nicht sein – das wird bestimmt toll und wir können ja mitgestalten (ha ha, dachte ich wirklich!). Es hat nur wenige Wochen gedauert, bis ich feststellen durfte, dass staatliche Schule in Deutschland bedeutet: keine Mitsprache – von Elternseite nicht, aber, und das ist viel schlimmer, auch vonseiten der Kinder her nicht –, kein vertrauensvolles, wertschätzendes Miteinander, kein Einbringen von Ideen erwünscht, keine Veränderung, kein gemeinschaftliches, produktives, kreatives Gestalten. Überarbeitete Lehrkräfte. Ein Direktor, der überfordert ist mit der Leitung und Führung eines so komplexen Unternehmens wie Schule – kommunikationsunfähig, keinerlei Veränderungswille in Sicht, null Führungskompetenz. Puh.

Als Elternsprecherin war ich drei Jahre lang in sämtlichen Gremien unterwegs, habe versucht, Anregungen einzubringen, die Interessen von Eltern (z. B. saubere Toiletten) und Kindern (Schule später starten lassen, z. B. um 9 Uhr; mehr Sportunterricht, BEWEGUNG!!!) voranzutreiben und bin quasi nur gegen Mauern gerannt.

Beim Hospitieren in unterschiedlichen staatlichen Schulen habe ich gesehen, dass es eigentlich immer nur darum geht, die Kinder ruhigzustellen. Chaos = Katastrophe. Verständlich bei 1 Lehrkraft und bis zu 32 Kindern. Es braucht mehr Raum, mehr Personal, mehr Geld und damit mehr Entspannung, mehr Wertschätzung sowohl der Lehrkräfte als auch der Kinder und Jugendlichen.

Und wenn wir nicht aufhören, uns mit Sätzen wie «war doch früher auch nicht anders» der Verantwortung zu entziehen, werden wir tatsächlich nichts ändern. Es ist nicht kurz vor, es ist bereits nach zwölf. Und es wird sich nur etwas ändern, wenn wir das Schulsystem und Lernen von Grund auf neu denken.

MACHTMISSBRAUCH IM REFERENDARIAT

Im Referendariat war ich von Anfang an Mobbing und Machtmissbrauch seitens der Schulleitung ausgesetzt.

Ich vertrat in meiner «Freizeit» ungefragt und ohne jeglichen Dank sämtliche Stunden, die nicht besetzt werden konnten. Sei es durch fehlende Lehrer oder durch Krankheit.

Meine Materialien wurden mehrfach weggeworfen oder ich wurde sabotiert, indem Bilder, die ich in der Klasse aufgehängt hatte, wieder abgehängt wurden.

Oft bekomme ich einen Ellbogen ab, Türen werden mir vor der Nase zugeschlagen oder ich erhalte Tritte, die «aus Versehen» geschehen.

Das Kollegium mied mich, seitdem ich mich an eine höhere Instanz gewandt habe. Diese Instanz konnte mir nicht helfen. Ein Schulwechsel war unmöglich. Es gäbe keine Ausbildungsschulen und im Referendariat sei ein Wechsel ausgeschlossen.

«WIR KÖNNEN DA EH NICHTS DRAN ÄNDERN» – SCHÜLERIN MEINER FÜNFTEN KLASSE

Ich bin Lehrer an einer Realschule in einer Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen. Ich mag meinen Beruf trotz aller Widrigkeiten sehr. Besonders wichtig sind mir der Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen, ihnen würdevoll zu begegnen und sie in ihren Anliegen ernst zu nehmen.

Immer wieder erlebe ich, wie wenig Vertrauen Kinder in sich und ihre Fähigkeiten besitzen. Meist wissen sie nicht, wer sie sind, was sie können und was sie wollen. Das zuvor genannte Zitat stammt aus einer Diskussion im Klassenrat meiner fünften Klasse. Als Klassenleitungsteam führten wir mit einem größeren zeitlichen Abstand zwei anonyme Umfragen unter den Kindern unserer Klasse durch. Wir wollten erfahren, wie sich die Kinder in der Klasse und an unserer Schule fühlen. Besonders auffällig war, dass sich das Gemeinschaftsgefühl in der zweiten Umfrage im Vergleich zur ersten Umfrage deutlich verschlechterte. Im nächsten Klassenrat präsentierte ich das Ergebnis. Wir sprachen über die Gedanken und Gefühle, die das Ergebnis bei den Kindern auslöste, was mögliche Ursachen für die Verschlechterung des Klassenklimas sein könnten, und schlussendlich fragte ich nach Lösungsansätzen. Gleich mehrere Kinder meldeten sich. Alle waren sich darin einig, dass man daran nichts ändern könne und besser einfach so weitermache.

Noch viel schlimmer als diese ernüchternde Ausgangslage sind der fehlende Wille und die Hilflosigkeit der (Bildungs-)Politik, daran etwas zu verändern. Viele Kinder und Jugendliche meiner Schule entstammen einer Lebenswelt, die

von Armut, Diskriminierung und teils autoritären Familienstrukturen geprägt ist. Wo sich bei den Schüler*innen für viele auf den ersten Blick nur problematisches Verhalten zeigt, stecken hinter diesem Verhalten Bedürfnisse nach Autonomie, Selbstwirksamkeit und Sicherheit in Form von Anerkennung und Wertschätzung. Die Arbeitsbelastung im Lehrkräftealltag ist hoch – überfüllte Lehrpläne mit überholten Inhalten, ständige Klassenarbeiten, Bürokratie als Selbstzweck, zu große Klassen und zu wenig (qualifiziertes) Personal. Dadurch rückt oftmals nur das problematische Verhalten der Kinder in den Fokus – nicht das dahinterliegende Bedürfnis. Hinter der ständig in den Unterricht rufenden Schülerin verbirgt sich das jüngste Kind einer größeren Familie, das sich gegenüber ihren Geschwistern mit Lautstärke durchsetzen muss, um gesehen zu werden. Das aggressive Kind im Deutschunterricht versteckt hinter seiner Wut seine Scham über seinen geringen Wortschatz und das daraus resultierende mangelnde Textverständnis.

Aus dem Zuviel an Verpflichtungen folgt so manches Mal fehlende Empathie, die die pädagogische Beziehung belastet und manchmal sogar dauerhaft zerstört. Kinder sollte in der Schule ein Gefühl der Anerkennung und Geborgenheit, die Bestärkung zur Selbstwirksamkeit, des Auslebens ihrer Interessen und individuellen Förderung ermöglicht werden. Stattdessen erfahren sie noch viel zu oft autoritäre «Erziehung» überforderter Lehrkräfte, von der Lebensrealität entkoppelte Inhalte und «Lernen» im Gleichschritt.

Ich selbst stoße immer wieder an Grenzen. Ich schaffe es nicht, allen Kindern altersgerechte Lese- und Schreibfähigkeiten zu vermitteln. Ich schaffe es nicht immer, gewaltfreie Konfliktlösungen zu erarbeiten. Ich schaffe es nicht, familiär und gesellschaftlich erfahrene Ungleichheit im Klassenzimmer auszugleichen. Und das liegt nicht an mangelndem Willen, sondern an einem System, das systematisch überlastet, überfordert und unterfinanziert ist.

Doch trotz aller Schwierigkeiten bin ich hoffnungsvoll: In jedem Kind steckt Potenzial, auch wenn es oft verdeckt ist von Erfahrungen der Ausgrenzung, von struktureller Benachteiligung und einem Schulsystem, das viel zu wenig Raum lässt für individuelle Bedürfnisse. Die meisten Kinder können sehr genau spüren, was sie nicht wollen. Dieses Gefühl äußert sich häufig diffus, manchmal destruktiv oder scheinbar desinteressiert. Doch genau hierin liegt eine wichtige Ressource. Denn wer Unzufriedenheit spürt, spürt auch, dass es anders sein könnte – auch wenn die Fähigkeiten zur Veränderung noch fehlen.

Ich habe erlebt, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, kreative Lösungen für sich und andere zu finden, wenn man ihnen die Zeit, die Anleitung und das Vertrauen dafür gibt. So gelang es einer sechsten Klasse, einen Konsens darüber zu finden, welches gemeinsame Spiel in der Unterrichtsstunde gespielt werden soll. Auf die starke Gegenwehr Einzelner

reagierte die Klasse mit kreativen Lösungen, die die Regeln des Spiels veränderte und erweiterte, sodass schließlich alle gemeinsam spielen konnten.

Ich selbst stoße immer wieder an Grenzen. Ich schaffe es nicht, allen Kindern altersgerechte Lese- und Schreibfähigkeiten zu vermitteln. Ich schaffe es nicht immer, gewaltfreie Konfliktlösungen zu erarbeiten. Ich schaffe es nicht, familiär und gesellschaftlich erfahrene Ungleichheit im Klassenzimmer auszugleichen. Und das liegt nicht an mangelndem Willen, sondern an einem System, das systematisch überlastet, überfordert und unterfinanziert ist.

Wenn wir den defizitären Blick hinter uns lassen und uns stattdessen fragen, wer diese Kinder sind, was sie brauchen und was ihnen im Leben bisher verwehrt geblieben ist, können wir dazu beitragen, soziale Ungleichheit zumindest ein Stück weit auszugleichen. Doch braucht es dafür nicht nur pädagogisches Engagement, sondern vor allem politische und strukturelle Veränderungen.

KONKURRENZ MACHT STRESS

In meiner Schule gibt es viel Konkurrenz untereinander, die sich vor allem in der Bewertung von Aussehen, dem Mithalten von Trends und Noten ausdrückt.

Dabei fühlen sich diejenigen wohler, die in den Bereichen «besser» sind als die anderen. Wenn man in einem oder mehreren der Themen nicht so informiert ist wie die anderen oder eine andere Meinung dazu hat als diejenigen, die die Themen definieren, kann es auch gut sein, dass man ausgeschlossen und schlechtgeredet oder sogar von den «Anführer*innen» gemobbt wird. In dieser Zeit fühlt man sich oft traurig und einsam, wenn einem keine guten Freund*innen zur Seite stehen, die dich so akzeptieren, wie du bist. Diese Mobbingaktionen entstehen oft, wenn sich der oder die Mobber*innen unsicher fühlen, auf irgendetwas wütend oder traurig sind, weil etwas in ihrem Privatleben passiert ist oder sie sich unwohl fühlen. Dann suchen sie einen Sündenbock, den sie für alles verantwortlich machen, und ihre Wut an ihm oder ihr rauslassen.

Die Schule und die Lehrer*innen tragen auch einen Teil dazu bei, indem sie viele Klassenarbeiten in einer Woche schreiben lassen und so ein Notendruck und Unsicherheiten entstehen. Oder aber sie machen sich über Kinder lustig, wenn diese in etwas schlecht sind, oder reden nicht nett über sie, wenn sie nicht da sind. Somit geben sie den Schülern einen (weiteren) Grund, die Angesprochenen zu ärgern bis hin zu mobben. Sie versuchen zwar auch, das Klassenklima und die Stimmung zu verbessern, zum Beispiel «Sozialstunden» oder Ausflüge, die aber nur bei wenigen etwas bringen.

Schüler einer 7. Klasse, Gymnasium

Stell Dir vor es
ist Schule
und kein Lehrer
ist da!



KI IN DER SCHULE ECHTE HILFE ODER SCHEINRIESE?

Ein individueller Lernplan für jede Schülerin und jeden Schüler, Unterrichtsvorbereitung in wenigen Minuten und endlich mehr Zeit für das soziale Miteinander im Klassenzimmer – mit KI scheinen pädagogische Idealvorstellungen endlich Realität zu werden. Kein Wunder, dass Bundesländer Lizenzen für Bildungs-KI-Systeme beschaffen und landauf landab die Chancen von KI für die Bildung gefeiert werden: Mit niedlichen Namen wie «Fellofish», «Telli» und «Korrekturkumpel» drängen die Start-ups in die Klassenräume, die Lern-KI «fobizz» ist laut Medienberichten bereits an einem Viertel aller allgemeinbildenden Schulen im Einsatz, der Bund will mit dem Adaptiven Intelligenten System (AIS) sogar ein eigenes KI-gesteuertes Lernmanagementsystem entwickeln.

Doch es gibt Grund, daran zu zweifeln, dass KI tatsächlich bei den vielfältigen realen Belastungen von Lehrkräften helfen kann, die nicht unerheblich sozialer Natur sind: Elterngespräche, Sprachdefizite oder gar zunehmende Gewalt und notwendige Traumabewältigung. KI ist eine Rechenmaschine und es fehlt noch zu viel Wissen auf allen Ebenen des Bildungssystems, um zu verstehen, was mit KI erreicht werden kann und was nicht. Beste Voraussetzungen also, um auf Marketingversprechen hereinzufallen, getrieben von der Sorge, den technologischen Anschluss zu verpassen.

Die Berichterstattung suggeriert, dass KI nahezu alles kann: Bilder malen, Texte zusammenfassen, komplizierte Dinge erklären und wissenschaftliche Probleme lösen. Nur logisch, dass ChatGPT & Co. auch schnell Einzug ins Klassenzimmer gehalten haben.

So werden mittlerweile mithilfe von ChatGPT Hausarbeiten verfasst und zum Teil ist der Textgenerator sogar bei Klassenarbeiten zugelassen. Start-ups haben KI-Anwendungen entwickelt, mit denen Textarbeiten von Schüler*innen automatisiert auf Verbesserungspotenziale geprüft werden, KI kann Feedback geben und Vorschläge für Noten unterbreiten und Lehrkräfte darin unterstützen, Unterrichtsmaterial zu erstellen oder Schulstunden zu planen. Sogar die Bildungsgerechtigkeit soll steigen, wenn KI-Systeme für jede Schülerin und jeden Schüler eigene Lernpfade berechnen.

Diese meist Marketing-getriebenen Entlastungsversprechen der Anbieter von Bildungs-KI-Anwendungen verschleiern jedoch, dass die Systeme in der Praxis oft gar nicht leisten

können, was sie versprechen. Denn KI-Systeme sind sehr oft alles andere als verlässlich und können sogar diskriminieren. Die Annahme, Automatisierung beim Lernen oder bei der Bewertung würde zu einer Verbesserung des Bildungsprozesses oder gar des Bildungssystems führen, ist ein Mythos.

KI-GENERIERTE ERGEBNISSE WERDEN IMMER FEHLERHAFT BLEIBEN

Zunächst hat ein KI-System nichts mit Wissen oder «Intelligenz» zu tun, sondern rechnet sich nur durch vorhandene Datenberge und setzt diese Daten dann zu einem neuen Datenberg zusammen. Dieser Rechenmaschine fehlt es an Moral, Empathie, Erfahrungswissen und Kontext. Und deswegen liefern KI-Systeme auch immer wieder – aus menschlicher Perspektive gesehen – falsche Ergebnisse. Das wird nach heutigem Kenntnisstand auch so bleiben.

Hinzu kommt, dass die Berechnungen beim Maschinellen Lernen so komplex sind und die involvierte Datenmenge so riesig, dass nicht einmal die Systementwickler*innen nachvollziehen können, wie ein Ergebnis zustande kommt. Die Berechnungen finden in einer sogenannten Blackbox statt, die undurch- und uneinsichtig für Menschen ist.

Im Bildungskontext bedeutet dies zum Beispiel, dass ein LLM (Large Language Model, z. B. ChatGPT) etwa einer Lehrkraft entspricht, die in unregelmäßigen Abständen immer wieder falsche Dinge behauptet – und weder preisgibt, woher sie diese Erkenntnisse hat, noch bereit ist, ihr Verhalten zu ändern.

PÄDAGOGISCHER NUTZEN: WISSENSCHAFTLICHE EVIDENZ MEHR ALS DÜNN

Trotz jahrelanger Forschung gibt es bisher keine wissenschaftliche Evidenz, dass KI pädagogische Probleme dauerhaft beheben kann. Eine aktuelle Untersuchung der Lern-KI «fobizz» ergibt sogar, dass das System stark schwankende Bewertungsvorschläge ausspuckt und die eigenen empfohlenen Verbesserungen später als Verschlechterung wertet.

Bildungs-KI-Unternehmen folgen unter Umständen eher einer kapitalistischen Logik als pädagogischen Zielen: Aus der beschriebenen Blackbox-Problematik ergibt sich, dass für Lehrkräfte und Schüler*innen nicht nachvollziehbar ist, welche pädagogischen Ideale in das System einmodelliert

sind. KI-Systeme können nur auswerten, was in Daten vorliegt, und lediglich Korrelationen zeigen, aber keine Kausalitäten ableiten.

Die Funktionen von Lern-Apps (ob mit oder ohne KI) sind außerdem pädagogisch oft unterkomplex: Das Lernspiel «Kahoot!» zum Beispiel belohnt Schnelligkeit und fördert den Wettbewerb zwischen Lernenden. «Antolin» – ein Programm, das Quizfragen zu Kinder- und Jugendbüchern stellt – setzt die Anzahl absolvierter Quizze mit gelesenen Büchern gleich. Ob ein Lernprozess stattgefunden hat oder nicht, ist hier nicht messbar.

Das Argument, dass individuelles Lernen mit KI-organisierten Lernprogrammen für mehr Bildungsgerechtigkeit sorgen soll, erkennt, dass Bildungsgerechtigkeit eine komplexe Aufgabe ist, die auch mit dem Zugang zu Technologie zu tun hat. So sind Geräte, WLAN oder auch Abos für die leistungsstärkeren KI-Systeme nicht flächendeckend für alle Schüler*innen gleichermaßen zugänglich. Außerdem ist und bleibt Lernen ein sozialer Prozess und ist unter anderem dann erfolgreich, wenn eine Auseinandersetzung mit dem Lernstoff erfolgen kann und Motivation vorliegt. Letztere funktioniert bei manchen Lernenden nur über den persönlichen Kontakt. Die Antwort auf Bildungsrückstände kann folglich niemals mehr Technologie sein – die versprochene Individualisierung mit KI meint hier eigentlich eine Automatisierung des Lernens. Medienkompetenz soll nun helfen, mit KI-Systemen und ihren Grenzen und Lücken umzugehen. Es wird jedoch schon jetzt unmöglich, im digitalen Raum zuverlässig Falsches von Echtem zu unterscheiden. Außerdem kann es sich als pädagogisch fatal herausstellen, in Zeiten von Des- und Falschinformation Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass sie eine Fehler-toleranz gegenüber Technologie entwickeln müssen.

Und der viel beschworene menschliche Letztentscheid beispielsweise bei der Bewertung durch ein KI-System lässt meist den «automation bias» aus, also die Neigung von Menschen, einer computergenerierten Entscheidung oder Entscheidungsvorlage eher zu folgen als sie infrage zu stellen. Dies gilt umso mehr für Kinder.

Fazit: Mit KI können Schulen nur bedingt entlastet werden. Bevor KI beschafft wird, sollte sich grundsätzlich jede Organisation fragen, welches Problem eigentlich gelöst werden muss und ob die Problemlösung tatsächlich die Analyse von riesigen Datensätzen erfordert. Im Bildungswesen sind die Probleme hinlänglich bekannt, es fehlt überall an Geld, Lehrkräften und multiprofessionellen Teams. Die versprochene Entlastung durch KI wird hinfällig, wenn Ergebnisse sowieso überprüft werden müssen und aufgrund der Rechtslage neue Aufgaben, Unsicherheiten und Konfliktpotenziale hinzukommen.

Diese Belastungsverschiebung macht den Beruf der Lehrkraft unter Umständen noch unattraktiver und verschärft dann sogar die Problematik des Lehrkräftemangels.

Wenn die Potenziale von KI für den Bildungssektor gehoben werden sollen, muss zunächst umfängliches Wissen über die

Technologie und ihre Grenzen generiert werden – und zwar bei den Entscheider*innen im Bildungssystem. Anbieter von KI-Systemen müssen dann für Nutzende und Forschende Zugang gewähren zu ihren Entwicklungs- und Trainingsbedingungen und aktiv daran mitwirken, dass KI so nachvollziehbar wie möglich wird. Entwicklung und Anwendung von KI-Systemen müssen ökologisch und sozial nachhaltig, ihr Nutzen für pädagogische Zwecke wissenschaftlich bewiesen sein. Vor dem Einsatz braucht es Prüf- und Zulassungsverfahren für Bildungs-KI durch befähigte und unabhängige Aufsichtseinrichtungen.

Lernen über KI gehört unbestritten in den Lehrplan, nur muss dafür nicht die öko-sozial belastende und diskriminierende Anwendung von KI immer wieder reproduziert werden.

LITERATUR

Mühlhoff, Rainer (2024): Wir testen die «KI-Korrekturhilfe» von Fobizz: Neues Paper und 38C3-Vortrag, <https://rainermuehlhoff.de/fobizz-KI-korrekturhilfe-test-studie>

Hartong, Sigrid/Renz, André (Hrsg.) (2024): Digitale Lerntechnologien. Von der Mystifizierung zur reflektierten Gestaltung von EdTech, Bielefeld, www.transcript-verlag.de/978-3-8376-6893-3/digitale-lerntechnologien/?c=313032838&number=978-3-8394-6893-7

Hartong, Sigrid (Hrsg.) (2023): Automatisierte Lernsysteme und KI-Anwendungen an Schulen. Impulse, Fragestellungen und Tipps für kritisch-reflektierende Entscheider*innen und Nutzer*innen, www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung-digital/230731-Leitfaden-ADM-KI-Schule-final.pdf

Unblack the Box (o. J.): Der EdTechReflektor, <https://unblackthebox.org/materialien-ergebnisse-alt/edtechreflektor/>

Nina Galla ist heute Pressesprecherin bei AlgorithmWatch. Zuvor hat sie fünf Jahre lang als Referentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin für KI im Deutschen Bundestag gearbeitet und dort unter anderem in der Enquete-Kommission KI mitgewirkt.



ZUNG
ZAHNUNG
E

Hört K
WAS, WO
Sie lern

Wir wollen mehr
KINDERRECHTE
in den
SCHULEN!

Bildung auf
Augenhöhe

Wir wollen
dass JEDES
Kind eine
Schule bes
darf!

WIE
BILDU

MEH
RECHTE
FÜR
KINDER

WIE SIEHT DEINE/IHRE WUNSCHSCHULE DER ZUKUNFT AUS?

Um den z.T. erschütternden Berichten von Lehrkräften, Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Eltern, Schulleitungen, Referendar*innen und der Schulaufsicht einen positiven Gegenentwurf von Schule gegenüberzustellen, werden im letzten Teil Aussagen und Überlegungen dargestellt, wie Schule aussehen könnte. Diese Berichte stammen z.T. aus einem Projekt einer Berliner Sonderpädagogin und Konrektorin sowie aus Aufsätzen von Schüler*innen zu ihren Vorstellungen von Schule.

WÜNSCHE VON SONDERPÄDAGOG*INNEN EINES BERLINER FÖRDERZENTRUMS

Die Klassenzimmer sind hell und warm, ausgestattet mit abschirmbaren Arbeitsplätzen, einem großen Nebenraum zur Freizeitgestaltung und als Rückzugsort. Es gibt genug finanzielle Ressourcen für die Ausstattung mit Orientierungssystemen und Piktogrammen. Es gibt viele Bewegungsräume, einen großen Pausenhof, Schaukeln innen und außen, Fahrzeuge, Kletterwände, Rutschen, barrierefreie Freiflächen und Angebote, Sportplätze.

Es gibt ausreichend qualifizierte Fachkräfte, um eine gute Kommunikation und ein adäquates Verhalten zu ermöglichen und um Therapieangebote in der Schule zu machen. Es gibt mehr kreative und sinnliche Angebote auch mit außerschulischen Partner*innen. Es braucht ein höheres Budget u. a. für Material.

Jede Klasse sollte ihren eigenen Unterrichtsablauf planen können.

Ich persönlich brauche Zeit, Zeit, Zeit!

Lehrkraft sein heißt nicht nur Unterrichten, sondern Erziehen, Tränen trocknen, Elterngespräche führen, mit Therapeut*innen sprechen, Einzelfallhelfer*innen kennenlernen, Schulhilfe-Konferenzen organisieren, Förderpläne schreiben, Fort- und Weiterbilden, Mails schreiben, Projektpartner*innen anschreiben, Material erstellen, Kopieren, Bastelprojekte ausprobieren, Teamkonflikte schlichten, Konferenzen aktiv mitgestalten, Schulprogramme überarbeiten, neue Kolleg*innen einarbeiten, Praktikant*innen betreuen ...

Es braucht Zeit für kollegiale Fallberatung und eine (verpflichtende) Supervision für Lehrkräfte.

Meine Wunschschule ist ein toller Ort mit vielen engagierten, motivierten und neu denkenden Menschen, eine Schule mit viel Miteinander, vielen Festen, Feiern, Therapie-Trakt, Sportangeboten für Unterricht und Freizeit und einer Schüler*innen-Firma. Es gibt etablierte Teamstrukturen: gegenseitige Hospitationen, Fort- und Weiterbildungen schulintern, regelmäßige Supervisionen, Coaching-Angebote, Beratungsangebote. Wir arbeiten in multiprofessionellen Teams und verfügen über ausreichende finanzielle und zeitliche Ressourcen.

MEIN TRAUM EINER SCHULE

Ein älteres Gebäude mit historischen Fassaden, die Griechisch und Latein noch vertragen. Doch lässt das Auge sich nicht trüben, denn innendrin ist nichts, wie es scheint: Brandneue Fächer sind nämlich hier vereint. Das ist mein Traum. Mein Traum einer Schule. Wie du mit dem Geld umgehst, das ist eine Frage, die du am Montag in Wirtschaft kannst erraten. Regieren, spazieren, in Aktien investieren, das lernst du in meinem Traum. Dem Traum einer Schule. Denn wenn du glaubst, du kannst ihn beherrschen, dann beherrscht mein Traum vielmehr dich. Doch vergiss niemals die Entspannung. Zu viel Stress ist negativ. Den löst du im Unterricht bei mir. Die Technik soll uns erst einmal genügen, wir wollen den Frontunterricht doch nicht betrügen. In meinem Traum gibt es Interaktionen zwischen Abiturienten und Neugekommenen. Wenn du hörst, dass klassenübergreifend Schüler Exkursionen betreiben, Dann bist du in meinem Traum. In meinem Traum einer Schule. Denn hier wird die Praxis wertgeschätzt und Projekte gibt es nicht zuletzt. Habt ihr meinen Worten gelauscht, seid nun wie berauscht.

Machet euch Mut, denn dies ist mein Traum. Mein Traum einer Schule.

Aufsatz einer Berliner Gymnasiastin

Ein Viertklässler wünscht sich mehr Platz im Raum, dass die Tische nicht geordnet sind wie bei der Marine-Armee, dass die Stühle weiche Sitze und Lehnen haben. Er wünscht sich einen Ruheraum und eine 4-Tage-Woche, die erst um 9 oder 10 Uhr beginnt.

Hausaufgaben mag er gar nicht, er möchte sich nach der Schule ausruhen und spielen und nicht weiter Schule machen. Und er wünscht sich, dass Lehrer bitte weniger rumbrüllen. Er wünscht sich mehr Zeit und Pausen, mehr Theaterprojekte ... Denn so, wie die Schule jetzt ist, macht sie ihm keinen Spaß.

Für mein Kind wünsche ich mir ein helles Schulgebäude mit viel Licht, angenehmen Wänden und Farben, Platz, Raum zum Atmen und Toben, viel aus Holz, kreative Impulse an den Wänden und sichtbare Kunst. Einen freundlichen, weitläufigen, bepflanzten Schulhof. Und eine Mensa, die so groß ist, dass Kinder in RUHE essen können (und vor allem ein Essen, das nahrhaft ist und den Kindern schmeckt).

Es sollte viel Kreatives wie Theater, Tanz und Kunsthandwerk sowie gemeinsames Musizieren stattfinden. Es gibt fächerübergreifende Projektarbeit statt 45 min. vollgestopfter Einheiten, die die Kinder nicht interessieren. Die Schule würde in Gleitzeit beginnen (Betreuung wird ab 8 Uhr angeboten) und die Unterrichtszeit wird flexibel gestaltet. Es sollte keine Hausaufgaben geben, damit Kinder wenigstens am Nachmittag Zeit für das haben, was sie interessiert. Statt bewertender und vergleichender Zeugnisse sollten regelmäßige Gespräche stattfinden, diese sind hilfreicher, wohlwollender und beziehungsstärkender.

Meine Vorstellung von Schule sieht so aus wie meine Vorstellung von einer gesunden Gesellschaft: GEMEINSAM gestalten wir, hören wir uns zu, arbeiten wir zusammen, unterstützen wir uns. SELBSTBESTIMMT ist ein wichtiges Wort, ein wichtiger Gedanke. Ich möchte selbst bestimmen, ob mein Kind mal einen Tag Pause braucht, ohne ihm das Lügen lehren zu müssen, weil ich es der Schule gegenüber «krank» melden muss. Und dass wir auch den Kindern vertrauen und zuhören, wenn sie sagen, was sie brauchen und nicht. Ich möchte, dass wir einander vertrauen, Beziehung aufbauen, dass wir uns gegenseitig sehen und respektieren. Ich wünsche mir einen Lern-Ort für mein Kind, an dem es seine Interessen erforschen kann und dem entsprechend gefördert wird. Einen Ort, an dem es sein darf (und nicht sein muss), sich kennenlernen darf und ausprobieren darf, was zu ihm passt, was nicht. Ein Ort, an dem es ein GUTES Mit-einander lernt, weil es ebendort gelebt wird.

Elternteil

Das Schulsystem einer Schule von morgen passt sich dem Schüler an und nicht – wie in herkömmlichen Schulen – der Schüler sich dem Schulsystem anpassen muss.

In einer Schule von morgen würde sich ein Schüler also vielmehr auf seine Stärken konzentrieren können. Nehmen wir das Beispiel eines Kindes, das sehr gerne und gut Schlagzeug spielen kann. Dieses Kind sollte in einer optimalen Schule Schlagzeugunterricht bekommen, um sein Talent ausleben zu können. Allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Schlagzeugspielen nicht alles im Leben ist. Deshalb würde ich vorschlagen, eine gesunde Mischung aus Hauptfächern wie Deutsch, Mathematik und Englisch sowie den eigenen Interessen zu finden.

In einer Schule von morgen würden Schüler auch Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit erlernen. Es gäbe ein Selbstständigkeitsfach, in dem man Dinge lernt, die wichtig für die eigene Lebensfähigkeit sind. Zum Beispiel, wie eine

Waschmaschine funktioniert, wie man bestimmte Rezepte kocht oder wie man sich selbst motiviert, Dinge zu tun, die man eigentlich nicht tun möchte – wie zum Beispiel für eine Klausur zu lernen. Dieses Fach finde ich wichtig, da es nicht selbstverständlich ist, dass man solche Dinge zu Hause lernt. Vor allem Letzteres macht mir und vielen weiteren Schülern, die ich kenne, immer noch Probleme.

In einer Schule von morgen würden alle Schüler akzeptiert werden – auch Schüler, die verschiedene Kulturen haben, unterschiedliches Aussehen oder geistige sowie physische Einschränkungen haben. Außerdem müsste Letzteren besonders viel Aufmerksamkeit gewidmet werden, da sie es oft besonders schwer haben.

Im Großen und Ganzen wäre die Schule von morgen eine Schule, die für alle offen ist, die jeden individuell unterstützt und nur das Beste für die Kinder will. Natürlich ist manches des Gesagten unter den heutigen Umständen schwer vorstellbar – sei es wegen des Lehrermangels in Deutschland oder des Mobbing aufgrund äußerlicher Verschiedenheiten oder anderer Denkweisen, das leider immer noch auf Schulhöfen überall auf der Welt stattfindet. Doch vielleicht steckt ja ein Körnchen Wahrheit in dem Sprichwort «Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg.»

Aufsatz eines Berliner Gymnasiasten

UTOPIE VON SCHULE

Was wäre, wenn ...
es für Schulen das Ziel ist, dass alle Beteiligten gern zur Schule gehen und Freude am Lernen, am gemeinsamen Gegenstand entwickeln?

Was wäre, wenn ...

es ein Recht auf einen Schulabschluss und auf einen Ausbildungs- bzw. weiterführenden Schul-/Studienplatz gibt?

Was wäre, wenn ...

wir eine Schule für alle Kinder haben, eine inklusive Schule, eine Schule ohne Barrieren, eine Schule mit Perspektiven für ALLE!? Von Klasse 1–10?

Was wäre, wenn ...

jede Sprache der Kinder wertschätzend anerkannt wird, wenn Kinder in ihrer Herkunftssprache gefördert werden und diese als zweite «Fremdsprache» nutzen können.

Was wäre, wenn ...

alle Beteiligten kostenlos Material und Mittagessen, einen Arbeitsplatz, genügend Räume und Zeit für Absprachen im Team und mit Schüler*innen in der Schule vorfinden?

Was wäre, wenn ...

es keine Hausaufgaben mehr gibt, sondern Möglichkeiten und Räume, in der Schule zu lernen und zu wiederholen?

Was wäre, wenn ...

Schulen mit Schulbüchereien, Freizeiträumen, Mensen ausgestattet sind?

Was wäre, wenn ...

es selbstverständlich ist, dass Erzieher*innen/Heilerziehungspfleger*innen, Kindheitspädagog*innen, Sozialpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Gesundheitspfleger*innen, Therapeut*innen und Psycholog*innen mit Lehrkräften fester Bestandteil in der Schule sind?

Was wäre, wenn ...

auch für Eltern und Erziehungsberechtigte ein Raum des Lernens und der Begegnung offensteht, sie die Lernerfolge der Kinder mitbekommen und zu Schulforen, Ausstellungen regelmäßig eingeladen werden?

Was wäre, wenn ...

Schule partizipative Strukturen hat und alle sich einbringen und aktiv beteiligen können?

Was wäre, wenn ...

man lernt, wie man selbstständig lernt?

Was wäre, wenn ...

allen Kindern und Jugendlichen ihre Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen aufgezeigt werden, wenn sie auf dem höchstmöglichen Niveau gefördert werden?

Was wäre, wenn ...

Schule zu lebenslangem, sinnhaftem Lernen anregt, kritisches Denken, Freude an Bewegung, Gesundheit, Interesse an Natur, Kultur und politischem Handeln fördert?

Was wäre, wenn ...

fächerübergreifend an einem Thema intensiv auf mehreren Ebenen projektbezogen gearbeitet wird?

Was wäre, wenn ...

nicht benotet wird, niemand sitzenbleibt, keine*r ausgegrenzt und nicht abgeschoben wird?

Was wäre, wenn ...

ein Großteil der Beteiligten in der Schule, in der Politik, Gesellschaft, in der GEWerkenschaft aktiv wird, Schule zu verändern? Und die finanziellen Ressourcen, die notwendig sind, zur Verfügung gestellt werden?

Das schüfe eine der Grundlagen für unsere Gesellschaft: ein solidarisches Miteinander ohne Konkurrenz, ohne Ausbeutung, ohne Kriege, ohne Rassismus, ohne Armut und somit auch ohne Reichtum. Mit Kreativität, basisdemokratischem Handeln, lebenslangem Lernen: miteinander, voneinander, mit vielen unterschiedlichen Fähigkeiten an einer besseren Welt arbeiten.

Schulsozialarbeiterin, GEWerkschafterin



ENTSCHLOSSEN GEGEN DEN BILDUNGSNOTSTAND NEUSTART SCHULE

Die Bildung in Deutschland ist in einem desolaten Zustand, der gezeichnet ist durch einen akuten Fachkräftemangel, jahrelange Unterfinanzierung und eine sozial selektive Bildungspolitik. Zukunftsweisende und umfassende Reformen wären jetzt dringend notwendig.

Das System droht zu kollabieren: Lehrkräfte sind knapp, Unterrichtsausfall und -verkürzungen sind Alltag. Ein Viertel der Viertklässler*innen kann nicht richtig lesen und schreiben. Viele Schulen sind nur noch eine Zumutung – von der Fassade über abtrübselnde Turnhallen bis zu unbrauchbaren Schultoiletten. Zu kleine und überhitzte Räume für zu große Klassen und die völlige Überlastung vieler Lehrkräfte bis hin zum Burn-out verschärfen die Lage. Statt wirklich tragfähige Lösungen zu suchen, setzen viele Kultusministerien auf Verschlimmbesserungen wie noch größere Klassen und Mehrarbeit für Lehrkräfte, mehr Bürokratie bei der Beantragung von Ausflügen und Klassenfahrten, wenn sie überhaupt noch stattfinden können. Und die Quereinsteiger*innen sollen es dann richten.

Dringend notwendige Modernisierungen werden seit Jahren auf die lange Bank geschoben. So beläuft sich der Berg an fehlenden Investitionen allein bei Schulgebäuden mittlerweile auf 67,8 Milliarden Euro (KfW-Kommunalpanel 2025). Während dieser Berg stetig wächst, bleibt systemisch alles im alten Trott: Selektieren, Leistungsdruck, Pauken, Stress und Tests.

Von Bundesregierungen angekündigte Aufbrüche – von Merks «Bildungsrepublik» bis zum «Jahrzehnt der Bildungschancen» der letzten Regierung – verpuffen, ohne dass sich im Ansatz etwas spürbar bewegt.

Psychische Erkrankungen bei Lehrkräften und Schüler*innen nehmen zu – kein Wunder, denn auf allen Ebenen herrscht maximaler Druck. Dieser wird in die Familien getragen und trifft Familien mit schlechteren finanziellen Voraussetzungen besonders hart. Ihre eigenen Möglichkeiten sind begrenzt, Schulprobleme – etwa durch private Nachhilfe, Privatschulen oder kostenpflichtige Abos auf Lernplattformen – auszugleichen. Armut wird zum Bildungshemmnis. Während der Privatsektor in der Bildung boomt, fallen 630.000 Jugendliche komplett durchs Raster. Bildung darf aber keine Ware sein und muss mehr sein als die Aneignung wirtschaftlich verwertbarer Fertigkeiten. Gute Bildung ist ein Menschenrecht, ein individueller Rechtsanspruch. Den müssen wir einfordern und umsetzen.

Die Linke sieht drei große Stellschrauben, um den Kollaps abzuwenden und ein sozial gerechtes, zukunftsfähiges Schulsystem zu sichern. Erstens: eine gute, dauerhafte Finanzierung auf breiteren Schultern; zweitens: Schule neu denken – längeres gemeinsames Lernen; und drittens: ausreichend Fachkräfte.

1) BILDUNGSFINANZIERUNG IM BUND – SOZIAL GERECHT

Seit Jahren leidet das Bildungssystem unter Sparmaßnahmen. Bildung als politische Priorität? Fehlansage. Dabei werden sowohl das «Startchancen-Programm» als auch das Sondervermögen «Infrastruktur und Klimaneutralität» von der Bundesregierung als Allheilmittel gegen die Bildungsmisere verkauft. Doch wird weder das eine noch das andere einen nachhaltigen, flächendeckenden Wandel im Schulsystem bringen. Bereits jetzt zeigt sich ein großer Verschiebepbahnhof: Die Bundesländer kürzen mit Hoffnung auf Geld vom Bund ihre Haushalte oder laufende Programme werden umgeschichtet. Hinzu kommt die Intransparenz, wie viel denn nun tatsächlich ins Schulsystem fließen soll und letztlich auch ankommen wird.

Um dem massiven Investitionsstau zu begegnen, braucht es tatsächlich große Investitionen vom Bund. Da wäre ein Sondervermögen für gute Bildung in Höhe von 100 Milliarden Euro schon notwendig, um der Mangelwirtschaft einen Riegel vorzuschieben, um zu sanieren und zu modernisieren. Und es wäre im Übrigen finanzierbar, wenn Superreiche und Konzerne angemessen zur Finanzierung des Gemeinwesens herangezogen würden.

Doch auch große Investitionen ändern noch nichts am System der Bildungsfinanzierung und deren Zuständigkeiten. Hier braucht es grundlegende Reformen. Für wirkliche Veränderungen – für soziale Gerechtigkeit in der Bildung, Chancengleichheit, Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit – ist ein gemeinsames Engagement von Bund und Ländern unablässig. Das bedeutet: Der Bund muss sich dauerhaft und bedarfsgerecht an der Finanzierung des Bildungswesens beteiligen, nicht nur punktuell, mit befristeten Finanzierungen und ungerechter Verteilung nach Königsteiner Schlüssel. Wir brauchen eine sozialindizierte Verteilung der Bundesmittel. Das bisherige Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern im Bildungsbereich muss vollständig aufgehoben und Bildung als Gemeinschaftsaufgabe im Grundgesetz verankert werden.

Zudem müssen wir einen Rahmen feststecken, der für vergleichbare Bildungsqualität und Durchlässigkeit sorgt. Hier wäre ein bundesweit geltendes Bildungsrahmengesetz denkbar, das in allen Bundesländern gleiche Mindeststandards sowie Rechtsansprüche sichert. Hierüber ließen sich materielle und personelle Rahmenbedingungen, Mitspracherechte, Zugangsvoraussetzungen sowie Personal- und Betreuungsschlüssel festlegen. Apropos gleiche Rahmenbedingungen: Dazu gehören natürlich auch eine umfassende Lernmittelfreiheit, kostenfreies Mittagessen und Schülerticket. Nur so kann gute Bildung allen zugänglich werden, unabhängig vom Geldbeutel der Eltern.

2) SCHULE NEU DENKEN – «EINE SCHULE FÜR ALLE»

Die eklatant mangelhaften Zustände an Deutschlands Schulen gründen nicht nur in einer verfehlten Finanzpolitik, sondern sind auch systemisch bedingt. Wir haben es mit einem teilweise vormodernen, verkrusteten, selektierenden Schulsystem zu tun. Das gegliederte Schulsystem ist und bleibt ein Brandbeschleuniger für soziale Ungleichheit und muss endlich überwunden werden. Für Die Linke ist klar: Das geht nur mit dem Konzept des längeren gemeinsamen Lernens von Klasse 1 bis 10 beziehungsweise bis 13. Sie setzt daher auf «Eine Schule für alle». Damit verbunden ist eine neue Lernkultur – modern, inklusiv, demokratisch, sozial. Wir müssen endlich wegkommen vom reinen Pauken, vom permanenten Stress und Leistungsdruck. Wir sollten hier nicht aus falscher Ideologietriebenheit an Altem, Nicht-Bewährtem – wie Ziffernoten und Hausaufgaben – kleben bleiben.

Von zentraler Bedeutung ist dabei die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Bildung. Es müssen klare, bundeseinheitliche und vor allem verbindliche Qualitätsstandards her, damit der Ganzttag nicht weiter zur Verwahrung und bloßen Betreuung verkommt. Der Bund muss die Kommunen hier eindeutig mehr entlasten. Viele von ihnen sind nicht in der Lage, das Bundesgeld abzurufen, weil sie etwa den Eigenanteil nicht aufbringen können. Steigende Bau- und Energiekosten tun ihr Übriges. Die Verteilung der Mittel muss bedarfsgerecht erfolgen.

3) FACHKRÄFTEMANGEL BEKÄMPFEN

Der akute Mangel an Lehrkräften, Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen bleibt eine der gravierendsten Herausforderungen des Schulsystems. Bis zum Jahr 2030 werden laut GEW 110.000 Lehrer*innen fehlen. Guter Unterricht, gute Bildung im Ganzttag, Betreuung am Nachmittag, hochwertige Bildungsangebote, Nachhilfe, Sport-, Theater- oder Kunst-AGen auch in den Ferienzeiten: Das sind alles keine Selbstläufer. Die Bundespolitik muss sich ihrer Verantwortung stellen und sich an der Lehrkräftegewinnung beteiligen; sie muss eine Ausbildungsoffensive für mehr Lehrkräfte und Erzieher*innen starten. Das ginge etwa über den Zukunftsvertrag «Studium und Lehre stärken». Darin müssen Bund und Länder vereinbaren, dass Mittel verbindlich und ausreichend in die Lehramtsstudiengänge fließen. Die Lehrer*innenausbildung darf nicht länger ein Sparmodell an den Hochschulen

sein. Studien- und Ausbildungsbedingungen müssen sich verbessern und enger mit der Praxis verzahnt werden.

Daneben fordert Die Linke schon seit Jahren, dass die Schulsozialarbeit als Regelleistung im Sozialgesetzbuch verankert wird. Angesichts der vielfältigen Konfliktlagen im Klassenzimmer und auf dem Schulhof müssen sich die Pädagog*innen auf ein gutes Unterstützungssystem verlassen können.

So schnell wie möglich müssen die Arbeitsbedingungen an Schulen verbessert werden, um der hohen Belastung und Überlastung endlich entgegenzutreten und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. Dafür braucht es auch multiprofessionelle Teams.

Last but not least: Eine moderne Bildungspolitik funktioniert nur zusammen mit einer Steuer- und Sozialpolitik, die Armut bekämpft.

***Nicole Gohlke** ist Mitglied des Deutschen Bundestags und Sprecherin für Bildung der Fraktion Die Linke im Bundestag.*



STECKT DIE
KOHLE IN DIE
BILDUNG



GUTE BILDUNG FÜR ALLE. BILDUNGSGERECHTIGKEIT BRAUCHT BILDUNGSKÄMPFE*

Unser Bildungssystem muss sich verändern, um für alle Kinder und Jugendlichen ein guter, gerechter und inklusiver Lernort zu sein. Schule sollte eine lernende Institution sein. Jedes starre Bildungssystem wird früher oder später an seine Grenzen stoßen und Schüler*innen sowie Schulbeschäftigte frustrieren. Deswegen braucht es dauerhaft organisierte Strukturen, die sich für Bildungsgerechtigkeit einsetzen.

Aktuell braucht unser Bildungssystem auf mehreren Ebenen dringend Veränderungen: im Klassenraum und dem Miteinander von Pädagog*innen und Schüler*innen, auf der Ebene der Schulorganisation sowie auf politischer Ebene, wo personelle, finanzielle und räumliche Ressourcen besser und gerechter verteilt werden müssen.³⁴ Es gilt, bestehende Probleme nicht zu individualisieren und ihre Lösung nicht auf einzelne Schüler*innen oder Lehrkräfte abzuwälzen. Gleichzeitig ist es wichtig, die Komplexität pädagogischer Prozesse anzuerkennen. Konkret: Schule braucht neue Ansätze und eine deutlich bessere Ausstattung.

Kämpfe für diese beiden Stoßrichtungen teilen die Notwendigkeit der gemeinsamen Organisation. Grundlegende Veränderungen wird nicht der*die Einzelkämpfer*in voranbringen. Sie werden nur gelingen, wenn sich mehr Menschen in der Schule, in Gewerkschaften und in Bildungsinitiativen zusammenschließen.

Für diese gemeinsame Organisation gibt es gute Beispiele. Dennoch wirkt es aktuell so, als ob es trotz der sich zuspitzenden Bildungskrise kaum Gegenwehr von Lehrkräften oder Bildungsbündnissen gibt. Die folgenden Ideen sind als Anstoß für eine dringend notwendige und zeitkritische Debatte gedacht. Sie sind weder eine Generalkritik noch erheben sie den Anspruch, fertige Lösungen anzubieten. Es gibt vielfältige Bildungsauseinandersetzungen, die in unserer Gesellschaft mit mehr Einsatz geführt werden sollten: der Kampf für Inklusion, der Einsatz für eine offene, antifaschistische Gesellschaft angesichts des erstarkenden Rechtsextremismus und das Engagement gegen schulische Segregation und für die so oft bemühte Bildungsgerechtigkeit. Die folgenden

Überlegungen bewegen sich vor allem im Kontext von Entlastung und besseren Arbeitsbedingungen, sind aber für andere Bildungskämpfe anschlussfähig.

MACHTAUFBAU OHNE STREIKRECHT?

In Deutschland dürfen verbeamtete Lehrkräfte nicht streiken. Dies wurde im Dezember 2023 vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte bestätigt. Für Bildungskämpfe, für viele Lehrkräfte und für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) als mitgliederstärkste Bildungsgewerkschaft stellt dies eine massive Herausforderung dar, auf die sie bisher keine strategische Antwort gefunden hat.

Die GEW hatte vier Lehrkräfte bei ihrer Klage gegen das Streikverbot unterstützt. Trotz der juristischen Niederlage war es richtig, diesen Weg zu beschreiten, denn ein Streikrecht für verbeamtete Lehrkräfte hätte ein echter Gamechanger in den Bildungskämpfen hierzulande sein können. Andererseits hätte ein juristischer Erfolg allein nicht ausgereicht, um eine solche Macht aufzubauen, die nötig wäre angesichts der sich weiter zuspitzenden Bildungskrise und der sich über das Bildungssystem reproduzierenden und verschärfenden gesellschaftlichen Ungleichheit. Zudem bräuchte es eine konsequente Organisationsstrategie. Aktuell besteht eine strategische Leerstelle, die schnellstmöglich gefüllt werden muss: Wie sollen Lehrkräfte und Gewerkschaften Macht für die dringend notwendigen Bildungskämpfe aufbauen und sich organisieren, wenn ihnen in den meisten Bundesländern der Streik als schärfstes Schwert zur Durchsetzung eigener Interessen rechtlich untersagt ist?

Um in der aktuellen Situation mehr Macht für die Durchsetzung der Interessen von Schulbeschäftigten aufzubauen, schlage ich im Folgenden fünf Punkte vor.

1) STREIKMACHT PLANVOLL NUTZEN – DAS BEISPIEL BERLIN

Lehrkräfte stellen die mit Abstand größte Beschäftigtengruppe an Schulen dar. Sie sind daher für die Frage der Streikmacht an Schulen die wichtigste Gruppe. Aus diesem Grund werden im Folgenden die weiteren an Schulen Beschäftigten – Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen, Betreuer*innen und andere – nicht erwähnt. Bei der konkreten Aufstellung von Forderungen und in den Arbeitskämpfen sind alle an Schulen arbeitenden Berufsgruppen anzusprechen und einzubeziehen.

*) Dieser Text ist eine gekürzte und überarbeitete Version eines Beitrags in der Zeitschrift *LuXemburg*: <https://zeitschrift-luxemburg.de/artikel/wie-und-mit-wem-koennen-lehrkraefte-kaempfen>

34) Weitere wichtige Felder möglicher Veränderungen wie die Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen werden hier aus Platzgründen nicht genannt.

Anders als in anderen Bundesländern, in denen die Quote der Verbeamtung bei etwa zwei Dritteln liegt, sind in Berlin von den über 35.000 Lehrkräften an öffentlichen Schulen nur etwa die Hälfte verbeamtet. Allerdings wird sich der Anteil verbeamteter Lehrkräfte aufgrund der 2021 vereinbarten (Wieder-)Verbeamtung in den kommenden Jahren weiter erhöhen. Damit sinkt die Streikmacht in Berlin. Daher wäre es wichtig, die aktuelle Streikfähigkeit zu stärken und effektiv zu nutzen. Das ist bisher leider zu planlos passiert.

Seit 2021 versucht die GEW Berlin, den «Tarifvertrag Gesundheitsschutz», der für Entlastung an Schulen und für kleinere Klassen sorgen soll, durchzusetzen. Ohne eine klare Strategie mit einem Durchsetzungsplan, tiefgehende Bündnisarbeit und ausreichend Ressourcen für einen konsequenten Organizing-Ansatz wurde schon viel Zeit verloren. Über mehr als drei Jahre gab es immer wieder ein-, zwei- oder dreitägige Warnstreiks – ohne greifbares Ergebnis. Die anfängliche Begeisterung ist bei vielen Lehrkräften der Ernüchterung gewichen, weil nicht erkennbar ist, mit welcher Strategie und Durchsetzungsperspektive das Ziel der Entlastung erreicht werden soll. Der Berliner Senat hielt es bisher nicht einmal für nötig, juristisch gegen den Streik vorzugehen. Zudem hat er wiederholt behauptet, ein «Tarifvertrag Gesundheitsschutz» ausschließlich für Berlin sei nicht möglich. Und offensichtlich ist der Druck der bisherigen Streiktaktik so gering, dass der Senat es vorzieht, das Problem auszusitzen.

Die von ver.di initiierte und von der GEW unterstützte Kampagne «Für pädagogische Qualität und Entlastung – Tarifvertrag jetzt!» für die Berliner Kita-Eigenbetriebe hat es hingegen geschafft, in deutlich unter einem Jahr so viel Macht aufzubauen, dass ein unbefristeter Erzwingungsstreik unmittelbar bevorstand. Hier reagierte der Berliner Senat mit dem Versuch, das Streikrecht der Beschäftigten juristisch auszuhebeln. Der Klage wurde überraschend aufgrund eines fragwürdigen Urteilsspruchs stattgegeben. Auch wenn dieses Gerichtsurteil die Entlastungsbewegung an den Kitas aktuell ausgebremst hat, kann man von der Kampagne drei Dinge lernen.

Erstens braucht es einen Plan mit einer Eskalationsstrategie, wie der Kampf um Entlastung zu gewinnen ist. Zweitens lässt sich mit einem solchen Plan und Organizing-Methoden so viel Macht aufbauen, dass ein unbefristeter Erzwingungsstreik ein reales Durchsetzungsinstrument wird. Drittens muss Geld in die Hand genommen werden, um die Organisation in den Schulen mit zumindest zeitweiser personeller Unterstützung von zusätzlichen Organizer*innen voranzutreiben. Starker gewerkschaftlicher Machtaufbau im Rahmen einer zugespitzten Kampagne ist nicht nur über ehrenamtliche Vertrauensleute zu haben. Es wird sich zeigen, ob die GEW Berlin in Zukunft stärker in diese Richtung arbeiten wird.

2) POLITISCHE DRUCKKAMPAGNEN UND BÜNDNISARBEIT ALS ORIGINÄRER TEIL VON GEWERKSCHAFTSARBEIT

In Bundesländern, die wegen der hohen Verbeamtungsquote an Schulen aktuell keine Streikmacht besitzen, sollten politische Druckkampagnen für Entlastung an den Schulen geführt

werden. Diese Kampagnen sollten von Gewerkschaften im Bündnis mit Schüler*innen, Eltern und Bildungsinitiativen vorangetrieben werden. Die Arbeit der Kampagne «Schule muss anders» in Berlin, vor allem in den Jahren 2021 bis 2023, ist ein gutes Beispiel dafür. Hier gelang es, drei zentrale Forderungen durchzusetzen und im Koalitionsvertrag zu verankern: die Ausbildung von mehr Lehrkräften an Berliner Unis, mehr Mittel für multiprofessionelle Teams und die Einrichtung einer unabhängigen Beschwerdestelle für Antidiskriminierung und Inklusion im schulischen Bereich. Zudem wurden über 50 Millionen Euro an zusätzlichen Mitteln für die Umsetzung der Forderungen erkämpft.

Die GEW Berlin war aktiver Teil der Kampagne; Anstoß und Antrieb kamen allerdings von den Aktivist*innen von «Schule muss anders». Es geht hier nicht um die Frage, ob die GEW die zentrale oder bloß eine wichtige Rolle in einem Kampagnenbündnis spielt. Wichtig ist, dass Gewerkschaft und Schulbeschäftigte politische Druckkampagnen als originären Teil ihrer Aufgaben sehen, als eine wichtige strategische Option, um die Interessen auch ohne Streikmacht durchzusetzen. Hierzu gehört auch eine strategische Debatte unter den Mitgliedern dazu, dass Ressourcen in die Kampagnen- und Bündnisarbeit fließen und ein eigener Organizing- und Kampagnenbereich aufgebaut wird.

Eine politische Druckkampagne unterscheidet sich von einer politischen Lobbykampagne, die letztendlich auf den guten Willen politischer Entscheidungsträger*innen setzt. Zwar ist auch Lobbyarbeit Teil einer politischen Druckkampagne, aber allein für Gewerkschaften kein machtvoll Instrument. In diesem Zusammenhang gilt es, in den einzelnen Bundesländern die Möglichkeiten von Volksbegehren zum Beispiel für kleinere Klassen, Lehrkräfte-Schüler*innen-Relationen oder andere Entlastungsmöglichkeiten und gezielte Kampagnen rund um Wahltermine und andere Entscheidungsfenster auszuloten.

GEW und ver.di sind bereits Teil von Bündnissen im Bildungsbereich. Doch haben diese in den seltensten Fällen das Ziel, politische Druckkampagnen mit vielfältigen Beteiligungsmöglichkeiten aufzubauen. Und da, wo es solche Ansätze unter Beteiligung der Gewerkschaften gab und gibt, wie beim bundesweiten Bündnis Bildungswende JETZT!, stoßen rein ehrenamtlich angeschobene Kampagnen aufgrund von mangelnden Ressourcen und der Gefahr eines Burn-outs im Aktivismus schnell an ihre Grenzen.

3) KÄMPFE IN SCHULE UND KITA VERBINDEN

Der dritte Vorschlag, Macht in Bildungskämpfen aufzubauen, ist die Verbindung von Kämpfen in Schule und Kita. Man stelle sich einmal vor, was für ein politischer Druck in Berlin hätte aufgebaut werden können, wenn die Entlastungskampagne zum «Tarifvertrag Gesundheitsschutz» an Berliner Schulen und die Kampagne zum «Tarifvertrag Pädagogische Qualität und Entlastung» in Berliner Kitas solidarisch koordiniert, jeweils mit eigenem Kampagnenplan, eigenen Organizing-Methoden und ausreichend Ressourcen, geführt worden wären.

Auch in Bundesländern ohne eigene Streikmacht im Schulbereich ist es sinnvoll, Kämpfe in Kita und Schule miteinander zu verbinden. Aus einer Gerechtigkeitsperspektive, die die ständige Reproduktion von Ungleichheit im deutschen Bildungssystem beenden will, sowie aus lernpsychologischer Sicht macht es wenig Sinn, nur für Entlastung und bessere Lernbedingungen in Kita *oder* Schule zu kämpfen. Aber auch strategisch ist die Verbindung dieser Kämpfe geboten. Der aktuelle und prognostizierte Erzieher*innenmangel in Kitas³⁵ ist noch größer als der Lehrkräftemangel.³⁶ Erzieher*innen in Kitas und Lehrkräfte in Schulen teilen ähnliche Alltagsprobleme und Erfahrungen: zu große Gruppen, das ständige Gefühl, den Kindern sowie den eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden, die krank machende Arbeitsbelastung und die Erfahrung, von politischen Entscheidungsträger*innen mit einem «Bildung ist uns wichtig» anstatt mit echter Unterstützung abgespeist zu werden.

Da Erzieher*innen angestellt und nicht verbeamtet sind, sind Kitas in den meisten Bundesländern potenziell streikfähiger als Schulen, auch wenn Kitas je nach Ort und Bundesland deutlich stärker in öffentliche und verschiedene private Trägerschaften aufgespalten sind. Es gilt, in jedem Bundesland auszuloten, inwiefern eine gewerkschaftliche Entlastungskampagne mit Streiks in Kitas und eine politische Druckkampagne für Entlastung an Schulen miteinander verknüpft werden können.

4) ORGANISATIONSKONFLIKT ZWISCHEN VER.DI UND GEW LÖSEN

Um gemeinsame Kämpfe zu ermöglichen und stärker als bisher wirkungs- und vertrauensvoll zu kooperieren, müssten ver.di und die GEW ihren Organisationskonflikt lösen – insbesondere im Kitabereich konkurrieren die beiden Gewerkschaften teilweise um Mitglieder. Geschieht das nicht, wird der Konflikt je nach Bundesland gemeinsame Kämpfe der Beschäftigten stark beeinträchtigen.

5) LANGFRISTIGE STRATEGIE ZUR FAKTISCHEN DURCHSETZUNG VON BEAMT*INNENSTREIKS

Natürlich muss es auch weiterhin ein wichtiges Ziel bleiben, dass alle Lehrkräfte in Deutschland streiken können. Es braucht eine Debatte zu einer langfristigen Strategie, wie Streiks auch von verbeamteten Lehrkräften faktisch durchgesetzt werden können. Was für manche utopisch klingt, hat Vorläufer. In Berlin wurden beispielsweise 2011 mit Erfolg verbeamtete Lehrkräfte zum Streik aufgerufen. Der Senat reagierte mit Repression, Disziplargesprächen und teilweise hohen Geldstrafen.

Doch je mehr verbeamtete Lehrkräfte sich an einem Streik beteiligten, desto besser wären sie geschützt. Das ist kein Selbstläufer, sondern benötigt intensive Aufbauarbeit, um eine ausreichende kollektive Stärke zu erreichen. Doch wür-

den 90 Prozent der verbeamteten Lehrkräfte streiken, wäre das Streikrecht de facto durchgesetzt.

Beispiele aus den USA³⁷ zeigen, dass Bildungskämpfe auch unter schwierigen Rahmenbedingungen gewinnbar sind. Grundlage dafür sind ein überzeugender Durchsetzungsplan und eine klare Strategie zum Machtaufbau der Beschäftigten. Das setzt innergewerkschaftliche Diskussionen zu den hier angerissenen strategischen Fragen und das klare Bekenntnis zu einer kämpferischen Mitgliedergewerkschaft voraus. Diese strategischen Diskussionen sollten wir möglichst schnell, solidarisch und mit großer Offenheit führen. Die sich zuspitzende Bildungskrise lässt uns keine Zeit, sie aufzuschieben.

***Philipp Dehne** war Lehrer, hat die Kampagne «Schule muss anders» mit aufgebaut und das bundesweite Bündnis Bildungswende JETZT! mit angestoßen. Aktuell beschäftigt er sich als bildungspolitischer Sprecher Neuköllner Linksfraktion mit Auseinandersetzungen rund um Bildungsungerechtigkeit.*

35) Der Paritätische Gesamtverband geht aktuell von 125.000 fehlenden Erzieher*innen aus.

36) An Schulen fehlen bundesweit aktuell Zehntausende Lehrkräfte; bis 2030 sollen es laut GEW rund 110.000 Lehrkräfte sein.

37) West Virginia und Alabama 2018; vgl. dazu Blanc, Eric: Red State Revolt. The Teachers' Strike Wave and Working-Class Politics, London/New York 2019, S. 51–54.



KATRIN SCHÄFGEN

WIE KÖNNEN SICH (VERBEAMTETE) LEHRKRÄFTE GEGEN ÜBERLASTUNG ZUR WEHR SETZEN

INTERVIEW MIT THILO HARTMANN (GEW HESSEN)

Verbeamtete Lehrkräfte dürfen – im Unterschied zu Arbeitnehmer*innen – nicht gegen Missstände in der Schule streiken. Dieses sich aus dem Beamtenstatus ergebende Verbot wurde im Juni 2018 vom Bundesverfassungsgericht bestätigt. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte bestätigte im Dezember 2023 diese deutsche Rechtsprechung. Welche Möglichkeiten bleiben dann noch für verbeamtete Lehrkräfte, sich gegen (unbezahlte) Mehrarbeit, überfüllte Klassen und schlechte Arbeitsbedingungen, wie z.B. marode Schulen, schlechte IT-Infrastruktur etc. zur Wehr zu setzen? Dazu habe ich mit Thilo Hartmann gesprochen, dem Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Hessen.

Katrin Schäfgén: Arbeitnehmer*innen haben ja einige Möglichkeiten, sich gegen schlechte Arbeitsbedingungen, niedrige Löhne, Überforderung und Ausbeutung zur Wehr zu setzen: die Gründung von Gewerkschaften, die Wahl von Personal- oder Betriebsräten, aber auch Streiks. Doch wie sieht es bei verbeamteten Lehrkräften aus?

Thilo Hartmann: Zunächst einmal sehen die Beamtengesetze und der Arbeitsschutz individuelle Schutzmechanismen vor. Dies kann zum Beispiel eine Überlastungsanzeige sein. Die Mitbestimmungsrechte der Personalräte, die Angestellte und Beamt*innen im öffentlichen Dienst gleichermaßen vertreten, kommen hinzu. Das Problem ist jedoch, dass die Überlastung an Schulen in den meisten Fällen nicht individuell entsteht, sondern systemisch bedingt ist und meist nicht mit Einzelfalllösungen behoben werden kann.

Was führt denn zu besonders starken Belastungen oder sogar Überlastungen in den Schulen?

An erster Stelle ist sicher der Lehrkräftemangel zu nennen. Dieser verursacht eine hohe Arbeitsbelastung und erschwert eine dringend notwendige Verkleinerung der meisten Lerngruppen. An allen Ecken und Enden fehlt die Zeit für die pädagogische Arbeit. Dies sehe ich übrigens auch im Hinblick auf eine als steigend wahrgenommene Heterogenität der Schülerschaft als das eigentliche Problem an. Hinzu kommt das Fehlen einer Arbeitszeiterfassung, die Lehrkräfte vor überlangen Arbeitszeiten schützen könnte. Auch der Investitionsstau an Schulgebäuden führt zu einer Belastung von Lehrkräften. Ein in Überlastungsanzeigen häufig genannter Punkt ist die schlechte Akustik in Klassenräumen.

Wie sieht es mit kollektiven Möglichkeiten von beamteten Lehrkräften aus, sich gegen Missstände zu wehren?

Hierzu gibt es eine Vielzahl von Ansatzpunkten. Auch verbeamtete Lehrkräfte wählen Personalräte, die ihre Interessen

vertreten und sich für gute Arbeitsbedingungen einsetzen. Darüber hinaus normieren die Beamtengesetze bestimmte Beteiligungsrechte, deren Ausgestaltung allerdings in Hinblick auf eine wirksame Interessenvertretung sehr zu wünschen übrig lässt. Daher ist es umso wichtiger, die Ursachen der Belastung öffentlich zu benennen und Druck auf die Landesregierungen zu entfalten. Die Spannbreite geht hier von bundesweiten Initiativen bis hin zu GEWERKSCHAFTLICHEN Schulgruppen, die die konkreten Probleme vor Ort bearbeiten. Natürlich sind auch öffentlichkeitswirksame Aktionen, also Demos oder andere kreative Protestaktionen notwendig, um den Druck hochzuhalten. Sie zeigen den betroffenen Kolleg*innen zudem: Du bist nicht allein, nicht du bist schuld, wenn die Belastung über das erträgliche Maß hinausgeht.

Können Sie ein konkretes Beispiel nennen, wo öffentlicher Druck etwas Positives bewirkt hat?

Ja, natürlich, da fällt mir als Erstes der Erfolg bei der Besoldung von Grundschullehrkräften ein. Das war aus meiner Sicht eine gut durchdachte und vor allem erfolgreiche Kampagne, die einen langen Atem hatte. Mittlerweile haben 13 von 16 Bundesländern beschlossen, Lehrkräfte an allen Schulformen nach A 13 zu besolden. Vor dem Start der «JA13-Kampagne» der GEW war es kein einziges. Noch sind wir nicht ganz am Ziel, aber viel fehlt nicht mehr. Auch angestellte Lehrkräfte profitieren, denn Tarif- und Besoldungspolitik können durchaus erfolgreich miteinander verzahnt werden. Beispiele wie diese zeigen: Nur gewerkschaftlich organisiert lassen sich Arbeitsbedingungen wirklich verbessern.

Warum ist das Thema Streik für verbeamtete Lehrer*innen so schwierig?

Das Problem hat zwei Seiten. Die rechtliche Situation ist seit dem Urteil des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR) eindeutig. Die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts, Streiks von Beamt*innen als rechts-

widrig anzusehen, wurde als zulässig bewertet. Damit hat ein Bundesverfassungsgerichtsurteil Bestand, das von Rechtsexpert*innen als «Beton anrühren» kommentiert wurde. Zudem ist der Rechtsweg damit vorerst ausgeschöpft. Die begründete Hoffnung, der EGMR könnte – ähnlich wie zuvor in anderen Fällen – zugunsten der verbeamteten Beschäftigten entscheiden, erfüllte sich leider nicht.

Und wie kann Streikfähigkeit erlangt werden?

Das ist nicht leicht zu beantworten. In der aktuellen Situation zum Streik aufzurufen, beinhaltet für die aufrufende Gewerkschaft wie für die streikbereiten Beamt*innen ein nicht gut kalkulierbares rechtliches Risiko. Es gibt schlicht keine Erfahrungswerte, welche Gegenmaßnahmen vonseiten der Arbeitgeber*innen vor dem Hintergrund der neuen rechtlichen Situation getroffen werden könnten. Fakt ist auch, dass viele unserer verbeamteten Kolleg*innen das Streikverbot nicht infrage stellen, das sich ja aus den «hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums» ableitet. Dabei scheint es keine Rolle zu spielen, dass diese Grundsätze teilweise weit ins 19. Jahrhundert zurückreichen und nie von einem Parlament beschlossen wurden, sondern auf Urteilen von Richter*innen beruhen. Richtschnur waren dabei Begriffe wie die «besondere Treuepflicht». Das Streikverbot für Beamt*innen selbst stammt aus der politisch umkämpften Anfangszeit der Weimarer Republik und diente vor allem dem Zweck, linke Aufstände zu bekämpfen. Außerdem wird von konservativer Seite immer wieder die Angst geschürt, dass ein Streikrecht das Beamtentum an sich infrage stellen könnte. Auch dies verunsichert Kolleg*innen. Letztlich dürfte es sehr schwierig sein, ein Streikverbot zu kippen, ohne dass die Betroffenen massenhaft und lang anhaltend streiken.

Welche Möglichkeiten haben Lehrkräfte, aber auch andere Schulbeschäftigte wie Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen, Psycholog*innen jenseits von Streiks, sich gegen eine überfordernde Situation zur Wehr zu setzen? Dürfen sie zum Beispiel Missstände publik machen?

An Schulen sind in der Regel nur Lehrkräfte verbeamtet. Es gibt aber auch noch andere Berufsgruppen: Erzieher*innen, Psycholog*innen, Sozialarbeiter*innen usw. Diese haben, genau wie angestellte Lehrkräfte, die Möglichkeit, in Tarifverhandlungen auch auf das Mittel des Streiks zurückzugreifen, um ihre Arbeitsbedingungen zu verbessern. Und natürlich dürfen sich zum Beispiel GEW-Schulgruppen oder auch Personalversammlungen öffentlich äußern, um eine aktuelle Tarifforderung zu unterstützen. Beamt*innen können auch problemlos in einer Tarif- und Besoldungsrunde zusammen mit Angestellten demonstrieren, wenn das außerhalb ihrer Arbeitszeit stattfindet.

Wie sehen Sie denn die Zusammenarbeit mit anderen gesellschaftlichen Gruppen? Ich denke da vor allem an Eltern, Erziehungsberechtigte und Schüler*innen.

Das ist ein wichtiger Punkt: vor allem Eltern und Schüler*innen, aber auch weitere mögliche Interessengruppen

ins Boot holen, um gemeinsam gegen schlechte Lern- und Arbeitsbedingungen zu kämpfen. Missstände können durch öffentlichkeitswirksame Aktionen wie Demos ins Zentrum medialer Aufmerksamkeit gelenkt werden. Es ist vor allem wichtig, Öffentlichkeit herzustellen. Eine Führung in maroden Schulgebäuden oder die Begleitung des Arbeitsalltags durch Journalist*innen können helfen, den Forderungen Nachdruck zu verleihen.

Was empfehlen Sie Schulbeschäftigten, wenn die Arbeitsbedingungen (zu) herausfordernd werden?

Als Erstes sollten schlechte Arbeitsbedingungen in einer Personalversammlung angesprochen werden. Dann sollten Missstände gesammelt und schriftlich festgehalten werden. Forderungen müssen priorisiert werden. Und zwar nach Dringlichkeit, aber auch nach schneller Umsetzbarkeit. Es ist wie angesprochen immer sinnvoll, Verbündete zu suchen, die ebenfalls Interesse an einer Verbesserung der Situation haben. Je ungewöhnlicher diese Bündnisse sind, desto mehr Aufmerksamkeit werden sie erzielen. Warum zum Beispiel nicht versuchen, wichtige Betriebe im Einzugsgebiet der Schule zur Unterstützung zu gewinnen?

Was ist noch wichtig?

Eine Schulgemeinde darf sich nicht spalten lassen. Nicht schwierige Schüler*innen sind schuld an der Situation. Gerade Schüler*innen, deren Verhalten herausfordernd ist, benötigen eigentlich von Anfang an sehr viel bessere Bedingungen und mehr Unterstützung, nicht nur durch Lehrkräfte. Forderungen sollten sich nicht nur an die Entscheidungsträger*innen im Landtag, sondern auch an Bürgermeister*innen oder örtliche Bundestagsabgeordnete richten. Und generell gilt: Je breiter ein Bündnis ist, desto besser.

Da das schärfste Schwert, das Streikrecht für verbeamtete Lehrkräfte, aktuell nicht gezogen werden kann: Was braucht es, damit sich künftig auch Lehrer*innen mittels Streik gegen schlechte Arbeitsbedingungen zur Wehr setzen können?

Natürlich wäre es aus GEWERKSCHAFTLICHER Sicht fantastisch, wenn das Streikverbot durch massive Streiks mit Beteiligung einer großen Mehrheit der Lehrkräfte «weggestreikt» werden könnte. Das ist aus den genannten Gründen aktuell nicht sehr wahrscheinlich. Deshalb ist es erforderlich, politisch auf eine Weiterentwicklung der «hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtentums» zu setzen. Hierfür braucht es einen langen Atem und parlamentarische Mehrheiten, die einer progressiven Weiterentwicklung gegenüber aufgeschlossen sind. Daneben gilt es, mit kreativen, streikähnlichen Aktionen den Handlungsspielraum Stück für Stück zu erweitern. Auch dies muss Kernaufgabe gewerkschaftlicher Überlegungen sein.



SDS

SCH-DEMOKRATISCHER STUDIERENDENVERBAND

Kein Stress!
Mehr Freizeit!

Klausuren?
Nein, danke.

LSV NRW

BSV

Kostenlose Schulbücher!
Kostenlos Klassenfahrten!
Kostenlose Bildung!

NRW

BSV

Mehr L...
weniger Stre...

Für ko...
Bil...

LSV NRW

Schule muss sich
ändern, nicht wir!

EINE SCHULE FÜR UNS

EINE SCHULE FÜR ALLE!

ev.duesseldorf





Ihr spart unsere
Zukunft
kaputt

WIR BRAUCHEN
MEHR
SCHULPLÄTZE



SCHULE MUSS ANDERS!

BILDUNGSPOLITISCHE INITIATIVEN UND NETZWERKE



BÜNDNIS BILDUNGSWENDE JETZT!

Als Graswurzelbewegung ist Bildungswende JETZT! die Stimme derjenigen, die von den Problemen unseres Bildungssystems direkt betroffen sind. Getrieben von Idealismus und unabhängig von wirtschaftlichen Interessen setzen sich die Ehrenamtlichen für ein Bildungssystem ein, das von Grund auf erneuert wird und die Bedürfnisse aller berücksichtigt.

Das bundesweite Bündnis mit Regionalgruppen in den Bundesländern vereint dafür seit 2023 alle Menschen vom Elementarbereich bis zur Erwachsenenbildung. Dazu gehören Kinder, Jugendliche, pädagogisches Personal, Eltern und Erziehungsberechtigte.

ERFOLGE

- bundesweit mehr als 200 Unterstützungsorganisationen
- Großdemonstrationen in über 30 Städten mit rund 25.000 Teilnehmenden
- Petition mit über 106.000 Unterschriften
- Der Begriff Bildungswende ist inzwischen in mehreren Parteien etabliert.

EINLADUNG ZUM MITMACHEN

Komm zu unseren Zoom-Treffen und bring deine Zeit und deine Ideen ein! (Termine online)

Werde Teil einer Orts- oder Arbeitsgruppe (z. B. Inklusion, Social Media)!

Unterstütze Petitionen, kreative Aktionen und Protesttage mit deiner Teilnahme oder einer Spende.

www.bildungswende-jetzt.de
www.instagram.com/bildungswendejetzt
kontakt@bildungswende-jetzt.de



KAMPAGNE «SCHULE MUSS ANDERS»

Eltern und Erziehungsberechtigte, Schüler*innen, Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen und Therapeut*innen setzen sich bei «Schule muss anders» gemeinsam für gute und gerechte Kitas und Schulen für alle Berliner Kinder ein. Wir wollen nicht länger zusehen, wie Berliner Bildungsmangel verwaltet wird und immer nur Löcher gestopft werden.

Wir sagen: Schule muss anders und Kita auch – und zwar jetzt! Mit mehr Zeit für alle Kinder und mehr Personal, mit neuen Berufsgruppen, ohne Diskriminierung und mit Teilhabe für alle Kinder und Schüler*innen.

Für unsere Forderungen gehen wir auf die Straße und in den Dialog mit den politischen Instanzen im Land Berlin. Als Berliner Initiative sind wir Teil der bundesweiten Bewegung Bildungswende JETZT! und setzen uns bundesweit für eine zukunftsorientierte, inklusive und gerechte Bildung ein. Denn die Bildungskrise betrifft uns alle.

Wir sind offen für alle, die unsere Arbeit mit Zeit, Ideen und Spenden unterstützen wollen. Aktuelle Treffen und Infos sind auf unserer Website und in unseren Social-Media-Kanälen zu finden.

«Schule muss anders» wird getragen von der Bürger*inneninitiative «Schule in Not», dem Berliner Bündnis für schulische Inklusion und den Berliner Bürgerplattformen. Die GEW Berlin unterstützt unsere Forderungen.

Mehr Infos: <https://schule-muss-anders.de/>



PLATTFORM GANZTAG LICHT-SCHATTEN

Auf Initiative der GEW Lichtenberg wurde die Website www.ganztage-licht-schatten.de entwickelt. Seit Oktober 2024 bietet sie Erzieher*innen, Lehrer*innen, Eltern und Erziehungsberechtigten die Möglichkeit, von ihren Erfahrungen mit der Ganztagsbetreuung an Schulen zu berichten. Dafür stehen ihnen der «Bereich Schatten» – für negative Berichte – und der «Bereich Licht» – für positive Berichte – zur Verfügung.

Die Berichte zeigen auf sehr eindrückliche Weise, welche Mängel heute im Ganztage bestehen: Personalmangel, ein unzureichender Betreuungsschlüssel und zu wenige Räume. Diese Mängel senken die Qualität im Ganztage («Aufbewahrung» statt Bildung) und führen zu unzureichender Elternkommunikation, insbesondere aber dazu, dass Kindern ihr Recht auf ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung verwehrt wird.

Im «Bereich Licht» wird aber auch deutlich, warum der Job als Erzieher*in ein so besonderer ist, mit wie viel Verantwortung und Bereitschaft Erzieher*innen im Ganztage agieren, warum der Job immer noch Spaß macht und welche Erlebnisse und Erfahrungen auch Eltern und Lehrkräfte im Ganztage machen.

Die auf der Website gesammelten Berichte verstehen sich in erster Linie als Türöffner für ein Ringen um bessere Arbeitsbedingungen mit dem Ziel, die Wahrnehmbarkeit des Personals und dessen Forderungen hinsichtlich Lohn und Arbeitsbedingungen zu erhöhen. Sie dienen als Teilschritt eines Aufbauprozesses für mehr politische Handlungsfähigkeit der pädagogischen Berufsgruppe.

Wir freuen uns auf deinen persönlichen Bericht unter www.ganztage-licht-schatten.de



BERLINER BÜNDNIS FÜR SCHULISCHE INKLUSION

Das Berliner Bündnis für schulische Inklusion ist ein Netzwerk von Verbänden, Vereinen, Initiativen, Eltern, Lehrkräften, Fachkräften für Erziehung und Sozialpädagogik, Schulassistenten und therapeutische Fachkräften. Gemeinsam setzen wir uns für das Menschenrecht auf aktive Teilhabe und diskriminierungsfreie inklusive Bildung und Ausbildung in Berlin ein (UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 24). Bis heute gibt es in Berlin zu wenig inklusive Schulen, in denen alle willkommen sind und jede*r die gleichen Chancen hat. Dazu bräuchte es ein barrierefreies Bildungssystem, das mit Lehrmitteln, Hilfsmitteln, Fördermaterialien sowie personell und räumlich so ausgestattet ist, dass alle Kinder und Jugendlichen gut gemeinsam lernen können.

Das Bündnis setzt sich für eine Schule in der Nachbarschaft ein, in die alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam gehen und mit ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen gestalten. Eine inklusive Schule fühlt sich für jedes Kind und seine Zukunftschancen über die gesamte Schulzeit hinweg verantwortlich. Alle Menschen in und um Schule tragen gleichermaßen zum Gelingen einer lebendigen und wertschätzenden Schulgemeinschaft bei.

Die Forderungen zur inklusiven Schule sind auch Teil der Kampagne «Schule muss anders», die vom Berliner Bündnis für schulische Inklusion, vom Schule in Not e. V. und den Berliner Bürgerplattformen initiiert wurde.

Mehr Infos unter: <https://buendnis-inklusion.berlin/>



Schulen in Deutschland sind am Limit: Lehrkräftemangel herrscht inzwischen in nahezu allen Bundesländern, über eine wachsende Zahl von Quer- und Seiteneinsteiger*innen wird versucht, den Bedarf zu decken. Bei Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen und weiteren Professionen sieht die Situation nicht besser aus. Und statt mittels multiprofessionellen Teams eine gute und zeitgemäße Bildung anzubieten, werden die neuen Professionen an Schulen häufig als Lückenfüller*innen in einem defizitären System verheizt.

Der Fachkräftemangel wird entweder mit Mehrarbeit (Vertretungsstunden, Verzicht auf Teilungsunterricht, Zusammenlegen von Klassen) oder mit Unterrichtsausfall kompensiert – zulasten von Beschäftigten und Schüler*innen. Zugleich steigen die Anforderungen an die Beschäftigten im System Schule: Sie sind mit einer wachsenden Heterogenität der Schüler*innenschaft konfrontiert: mit Kindern, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, die Defizite in der kognitiven, emotionalen, körperlichen oder sozialen Entwicklung haben oder herausforderndes Verhalten zeigen. Es wird erwartet, dass Lehrkräfte und Erzieher*innen den unterschiedlichen Voraussetzungen adäquat Rechnung tragen und die Schüler*innen individuell fördern – angesichts der Rahmenbedingungen eine massive Überforderung.

Doch es regt sich Widerstand gegen diesen Bildungsnotstand. Die Gewerkschaften fordern die Verbesserung der Arbeitsbedingungen im Bildungsbereich und die Erfassung der Arbeitszeit auch von Lehrkräften; Bildungsinitiativen fordern das Recht auf gute Bildung, auf Inklusion und Teilhabe. Für Bildungsgerechtigkeit in Deutschland – jetzt!