



Zeitschrift der **GEW** Hessen
für Erziehung, Bildung, Forschung

65. Jahr Heft 12 Dezember 2012



TITELTHEMA

Selbstständige Schule

G8 gescheitert



Zeitgleich fanden am 15. November eine Fachtagung der GEW Hessen und die Anhörung im hessischen Landtag zum Gesetzentwurf von CDU und FDP zur Änderung des Schulgesetzes statt, der eine Rückkehr zur neunjährigen gymnasialen Schulzeit (G9) ermöglicht. Die Absicht der Landesregierung, die Rückkehr zu G9 in die Zuständigkeit der jeweiligen Schulkonferenz zu legen, stieß in der Anhörung auf weitgehende Ablehnung. Der Elternbund Hessen (ebh), der Landeselternbeirat (LEB), die Landesschülervertretung (LSV) und die GEW forderten eine flächendeckende Rückkehr zu G9, nur wenige wie der Hessische Elternverein und die Vereinigung hessischer Unternehmerverbände sprachen sich für die Beibehaltung von G8 aus. Für *Birgit Koch*, stellvertretende Landesvorsitzende der GEW, handelt es sich um eine „scheinbare Wahlfreiheit“, wenn es auf dem Land nur ein erreichbares Gymnasium gibt. LEB-Vorsitzende *Kerstin Geis* hält G8 für gescheitert, die überwiegende Zahl der Eltern wünsche sich die Rückkehr zu G9. LSV-Sprecher *Simon Wüst* forderte ebenfalls eine sechsjährige Mittelstufe, auf die eine modularisierte Oberstufe folgen sollte. Ebenfalls kaum Zustimmung gab es für ein Nebeneinander von G8 und G9 an derselben Schule, das in Modellversuchen erprobt werden soll. Der Deutsche Beamtenbund fragte nach dem Stellenwert

der Anhörung und erinnerte daran, dass es in der Anhörung zur Errichtung des Landesschulamts nur Ablehnung gab, ohne dass sich an der Willensbildung der Landtagsmehrheit etwas geändert habe.

Bei der Fachtagung der GEW berichteten am selben Tag Vertreterinnen und Vertreter hessischer Gymnasien übereinstimmend von großer Zustimmung in den Kollegien für eine Rückkehr zu G9, allerdings auch von Zweifeln, in der kurzen Zeit alle formalen Hürden für die Antragstellung zu überwinden. Der Zeitplan der Landesregierung sei eine „Zumutung“ und spiele denen in die Hände, die für den Verbleib bei G8 einfach nur „gar nichts tun müssen“. Die ebh-Vorsitzende *Hella Lopez*, LSV-Vertreter *Jonas Bernges* und der Frankfurter Hochschullehrer *Hans Peter Klein* appellierten an die Teilnehmer der von *Stefan Edelmann* (GEW-Landesfachgruppe Gymnasien) moderierten Fachtagung, sich davon nicht entmutigen zu lassen, sondern den gemeinsamen Willen für eine Rückkehr zu G9 auch öffentlich zu artikulieren. „Gute Bildung braucht keinen Stress, sondern individuelle Förderung und Zeit“, erklärte GEW-Vorsitzender *Jochen Nagel*. Die GEW erwarte deshalb von der Landesregierung, die die Verantwortung nicht einfach an die einzelnen Schulen abgeben könne, „umgehend einen Beschluss zur flächendeckenden Rückkehr zu G9“.

Aus dem Inhalt

Rubriken

- S. 4 Spot(t)light
- S. 5 Meldungen
- S. 32 Bücher: Andreas Buro
- S. 36 Recht: Zusatzversorgung
- S. 37 Magazin

Titelthema: Selbstständige Schule

- S. 7 Schulgesetz und Verordnungen
- S. 10 Pro: Neue Freiräume
- S. 11 Contra: Demokratie wagen
- S. 12 SV-plus: Eine subjektive Bilanz
- S. 14 Rechtlich selbstständige Schule als Anstalt öffentlichen Rechts
- S. 15 Podiumsdiskussion in Marburg

Einzelbeiträge

- S. 18 Beamtinnen und Beamte in der Tarifrunde 2013 gefordert
- S. 20 Entlohnung von Erzieherinnen
- S. 22 Präkäre Beschäftigung in hessischen Hochschulen
- S. 24 Die Hattie-Studie
- S. 26 Klassengrößen ohne Bedeutung?
- S. 28 Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung
- S. 31 Mit lea nach Südafrika
- S. 34 Ein Film über die Widerstandskämpfer Ettie und Peter Gingold
- S. 35 Gustave Caillebotte: Eine Ausstellung in der Schirn Frankfurt



Zeitschrift der GEW Hessen
für Erziehung, Bildung, Forschung
ISSN 0935-0489

I M P R E S S U M

Herausgeber:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt/Main
Telefon (0 69) 971 2930
Fax (0 69) 97 12 93 93
E-Mail: info@gew-hessen.de
Homepage: www.gew-hessen.de

Verantwortlicher Redakteur:

Harald Freiling
Klingenberger Str. 13
60599 Frankfurt am Main
Telefon (0 69) 636269
Fax (0 69) 6313775
E-Mail: freiling.hlz@t-online.de
Christoph Baumann (Bildung), Tobias Cepok (Hochschule), Dr. Franziska Conrad (Aus- und Fortbildung), Joachim Euler (Aus- und Fortbildung), Ulla Hess (Mitbestimmung), Michael Köditz (Sozialpädagogik), Annette Loycke (Recht), Karola Stötzel (Weiterbildung), Gerd Turk (Tarifpolitik und Gewerkschaften)

Gestaltung:

Michael Heckert, Harald Knöfel

Titelthema:

Harald Freiling

Illustrationen:

Thomas Plafmann (Titel, S. 21), Peter Baldus (S. 9, 29), Dieter Tonn (S. 14, 23), Träger&Träger (S. 13), Ruth Ullenboom (S. 4)

Fotos:

creative/digitalstock (S. 27), DGB (S. 6), Harald Freiling (S. 2, 16, 17), A. Heidenreich/digitalstock (S. 30), Bernhard Trillig (S. 19)

Verlag:

Mensch und Leben Verlagsgesellschaft mbH
Niederstedter Weg 5
61348 Bad Homburg

Anzeigenverwaltung:

Mensch und Leben Verlagsgesellschaft mbH
Edith Hestert
Postfach 19 44
61289 Bad Homburg
Telefon (06172) 95 83-0, Fax: (06172) 9583-21
E-Mail: mlverlag@wsth.de

Erfüllungsort und Gerichtsstand:

Bad Homburg

Bezugspreis:

Jahresabonnement 12,90 Euro (9 Ausgaben, einschließlich Porto); Einzelheft 1,50 Euro. Die Kosten sind für die Mitglieder der GEW Hessen im Beitrag enthalten.

Zuschriften:

Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Bilder wird keine Haftung übernommen. Im Falle einer Veröffentlichung behält sich die Redaktion Kürzungen vor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge müssen nicht mit der Meinung der GEW oder der Redaktion übereinstimmen.

Redaktionsschluss:

Jeweils am 5. des Vormonats

Nachdruck:

Fotomechanische Wiedergabe, sonstige Vervielfältigungen sowie Übersetzungen des Text- und Anzeigenteils, auch auszugsweise, nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion und des Verlages.

Druck:

Druckerei und Verlag Gutenberg Riemann GmbH
Werner-Heisenberg-Str. 7, 34123 Kassel

Abschied von G8

Aller Voraussicht nach wird der Hessische Landtag im Dezember den Gesetzentwurf verabschieden, mit dem nun auch den Gymnasien die „Wahl“ zwischen G8 und G9 ermöglicht wird. Leider ist dieses Gesetz kein Grund zur Freude, denn im Ergebnis führt es zu einer weiteren Zersplitterung der Schullandschaft, die für eine verstärkte Konkurrenz um Schülerströme und noch größere Probleme bei Schulwechseln sorgen wird. Statt ihrer bildungspolitischen Verantwortung gerecht zu werden und eine flächendeckende Einführung von G9 zu veranlassen, setzt die Landesregierung auf eine noch stärkere Ausdifferenzierung und entfernt sich damit immer weiter von einer inklusiven Schule für alle.

Es ist nicht die Einsicht bei den politisch Verantwortlichen, dass G8 gescheitert ist, die für die Gesetzesänderung sorgt, sondern die näher rückende Landtagswahl. Der Entscheidungsdruck wird auf die Schulen verlagert, um die Thematik soweit wie möglich aus dem Wahlkampf herauszuhalten.

Selten zuvor waren Rückmeldungen aus der Schüler- und Elternschaft bei einer bildungspolitischen Fragestellung so eindeutig wie bei der Frage von G8 oder G9. Auf Bundes-, Landes- und auch auf regionaler Ebene bewegen sich die Werte von Umfragen zwischen 80 und 90 Prozent für eine Rückkehr zu G9. Lehrkräfte an Gymnasien konnten in den vergangenen Jahren einschlägige Erfahrungen mit den Verwerfungen machen, die das „Turbo-Abitur“ mit sich bringt.

Oskar Negt bringt es auf den Punkt: „Wer ständig unter Zeitdruck gesetzt wird, der wird es schwer haben, sich eigene Gedanken zu machen.“ Im diametralen Gegensatz hierzu stellt die Landesregierung in der Begründung für den Gesetzentwurf lapidar fest, G8 sei in Hessen erfolgreich eingeführt worden, verbessere die berufliche Perspektive der Schülerinnen und Schüler und erhöhe ihre Zukunftschancen. Für diese Behauptungen gibt es schlicht keine Belege. Ganz im Gegenteil: Universitäten und Betriebe beklagen die fehlende Reife von Abiturienten, einige Arbeitsplätze oder ein Freiwilliges Soziales Jahr im Ausland erfordern die oft von G8-Absolventen noch nicht erreichte Volljährigkeit. Insbesondere in Bundesländern, die G8 schon früher eingeführt haben, wie Bayern oder Baden-Württemberg, sind daher ähnliche Absetzbewegungen von G8 festzustellen.

Der ebenso ins Feld geführte kompetenzorientierte Unterricht ist genauso wenig geeignet, die strukturellen Probleme von G8 zu beseitigen, da Kompetenzentwicklung in erster Linie eines braucht: Zeit!

Neben der im Gesetz eröffneten Möglichkeit, zu G9 zurückzukehren, plant die Landesregierung derzeit im Rahmen eines Schulversuchs, G8 und G9 an einigen Schulen parallel anzubieten. Ohne auf die Vielzahl der Probleme bei der Umsetzung einzugehen, ist der Grundgedanke einer weiteren Sortierung nach Leistung falsch: Warum sollten sich Eltern und ihre Kinder nicht auch bei guten Leistungen für G9 entscheiden, um mehr Zeit für außerschulische Interessen und Persönlichkeitsentwicklung zu haben?

Es zeichnet sich derzeit ab, dass viele hessische Gymnasien bereits im kommenden Schuljahr zu G9 zurückkehren wollen, obwohl etliche Modalitäten noch immer unklar sind. So ist es dem Kultusministerium bis Mitte November nicht gelungen, die Schulen darüber zu informieren, was im geforderten Konzept für eine Rückkehr zu G9 aufgeführt werden soll; erstellt und beschlossen werden soll dieses Konzept durch die Gesamtkonferenzen aber spätestens im Januar 2013. Der Zeitplan und die formalen Hürden, die die Landesregierung aufgebaut hat, sollen die Rückkehr zu G9 erschweren. Umso wichtiger ist es, jetzt schnell und deutlich den Willen der Kollegien, Eltern und Schülerinnen und Schüler auch öffentlich zu artikulieren.

Wir arbeiten – trotz gewerkschaftlicher Gegenwehr – immer länger, wir leben immer länger, gleichzeitig werden die Bildungszeiten verkürzt. Es gilt, dieser Paradoxie und dem Effizienzsteigerungswahn ein Ende zu bereiten. Höchste Zeit, den Schülerinnen und Schülern ein Jahr Bildung zurückzugeben.

Stefan Edmann



Stefan Edmann
Landesfachgruppe
Gymnasien
der GEW Hessen

Schule macht dumm!

Jedes Kind ist ein Genie. In ihm lauern ungeahnte Potenziale und Talente darauf, erweckt zu werden. Milchstraßensysteme hungriger Hirnzellen wollen Synapsen bilden, wedeln mit den Fangarmen und warten auf Futter. Mit leuchtenden Augen betritt der Erstklässler die Schule. Er will alles lernen, alles ausprobieren, alles wissen. Er will die Welt entdecken und gestalten. Er will seine Soft Skills verfeinern und im Team arbeiten. „Wie funktioniert denn nun die Photosynthese?“, fragt er bereits am zweiten Schultag die Lehrerin.

Nur wenige Jahre reichen indes, um jedem Schulkind Begeisterung und Neugier auszutreiben. Kindlicher Lerneifer mutiert zu Passivität und Desinteresse. Dicke, faule Teenager hängen in den Stühlen und wollen vom Lehrkörper überhaupt nichts mehr wissen. Sobald die Schulzeit vorbei ist, vergessen sie 90 Prozent des Lernstoffs, weiß der berühmte Hirnforscher Gerald Hüther. „Inzwischen wundere ich mich selbst,

wieviele Bücher, Texte, Interviews und sonstige populärwissenschaftliche Beiträge ich inzwischen verfasst habe“, verkündet er stolz auf seiner Website.

Neurobiologen, Journalisten, Eltern und Philosophen beklagen regelmäßig, dass Deutschlands Lehrerinnen und Lehrer diesen traurigen Wandel verursachen. Wie gelingt ihnen das bloß? Eigentlich doch eine erstaunliche Leistung, der kindlichen Lernfreude so effektiv entgegenzuwirken. Dazu gehören viel Sturheit und Willenskraft. Man kann nicht oft genug meinen Nachbarn, den Physiker, zitieren, der bei unserem ersten Zusammentreffen befriedigt feststellte: „Die Dümmden aus meiner Klasse sind Lehrer geworden!“ Was sollten sie auch machen? Die Stellen für Physiker und Neurobiologen waren schließlich schon besetzt. Diese unterbelichteten Lehrer haben nie ein ehrliches Erwachsenenleben geführt, sich nie dem Wettbewerb der freien Wirtschaft gestellt. Am wohlsten fühlen sie sich dort, wo ihnen niemand über den Kopf wächst: in der Schule – weit weg vom wahren Leben. So der breite Konsens, wenn es um Lehrer geht – egal, ob in Printmedien, Chats oder auf Grillfeten.

Der Weg zurück in die Schule ist zunächst steinig und schwer. Pädagogische Feuerwerker an Universität und Seminar verlangen eine Menge. Vor allem Dinge, die sie in der Praxis selber nie erprobt haben. Im Referendariat muss sich der Lehramtskandidat noch richtig um Methodenvielfalt bemühen. Natürlich weiß er da schon, dass modischer Firlefanz wie Lernbuffets wenig bringt. Sobald er fest im Schulsattel sitzt, vergisst er alle methodischen Feinheiten. Er legt Scheuklappen an, schiebt das White Board beiseite und schwingt die

Peitsche des Frontalunterrichts. Über Nacht schließt er sich der geheimen Verschwörung der Lehrerschaft an: Wie merze ich im Kind nachhaltig Neugier und Lerneifer aus? Wie mache ich aus interessierten Schülerinnen und Schülern dröges, dumpfes Mittelmaß? Wie stutze ich den Wildwuchs von Freiarbeit und Binnendifferenzierung?

Endlich kann sich der fest angestellte Lehrer selbst verwirklichen und die eigene Unfähigkeit verschleiern: mit Zensuren drohen und Wohlverhalten erzwingen, alle über einen Kamm scheeren, sortieren und auslesen. Die ihm ausgelieferte Klientel steckt der Lehrer vom ersten Tag an in Schubladen: Mädchen sind fleißig, Jungen faul und intelligent, Kevin, Chantalle und Orhan werden es nie zu etwas bringen, der Sohn vom Kunstprofessor schaut schon so pffiffig, und wo die Tochter der Kellnerin landet, ist eh klar. Hochbegabung hält der Lehrer für eine fixe Idee der jeweiligen Eltern, ADS für die Folge reiner Erziehungsdefizite. Von Fortbildungen lässt er die Finger: „Diese Schulflüchtlinge wollen mir erklären, wie Unterricht geht? Die halten doch selber keine fünf Minuten vor einer 9. Klasse durch!“

Statt den Schülerflüsterer zu geben, spielt der Lehrer lieber Feuerlöscher. Jede noch so kleine Flamme im Schülerhirn wird konsequent erstickt. Frei von Selbstzweifeln zieht der Lehrer seinen Stoff durch, beruft sich auf Lehrpläne, Vorgaben und Vorgesetzte – und auf die Allgemeinbildung, die er angeblich vermitteln muss. Er ist erst zufrieden, wenn alle Schüler brav vor ihm sitzen und im gleichen Tempo von der Tafel abschreiben. Dass das deutsche Schulsystem wegen dieser Arbeitshaltung in wenigen Jahren zusammenbrechen wird, wie es Professor Hüther aus Göttingen prophezeit, ist ihm herzlich egal. Dann ist er hoffentlich schon pensioniert und kann grinsend in der Zeitung lesen, wie Hüther durch seine Potenzialentwicklungscoachs das Bildungswesen rettet: „Jedes Kind ist hoch begabt, wir müssen es nur erkennen. Lernen muss so schön sein, dass Kinder weinen, wenn sie Ferien haben.“ *)

Gabriele Frydrych

*) so bei www.amazon.de die Ankündigung zum Werk von Gerald Hüther und Uli Hauser „Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen“, erschienen 2012



X Monstergesetz für Monsterbehörde

Ende September verabschiedete der Landtag mit den Stimmen der Regierungsparteien CDU und FDP das „Gesetz zur Reform der Organisationsstruktur der Schulverwaltung“ (SchVwOrgRG). Das Artikelgesetz enthält auf 36 Seiten 16 Artikel, in denen Gesetze und Verordnungen ab dem 1. Januar 2013 geändert werden, darunter das Hessische Schulgesetz (HSchG) und das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLbG). Die Kritik an dem von allen Fachleuten ausnahmslos als überflüssig bezeichneten Gesetz ist den letzten Ausgaben der HLZ zu entnehmen.

Mit dem vom FDP-Fraktionsvorsitzenden *Wolfgang Greilich* verteidigten neuen Gesetz sollen die Effizienz der Schulverwaltung gesteigert und die selbstständiger werdenden Schulen unterstützt werden: „Hessens Schulen können sich nun auf einen besseren Service freuen.“ *Heike Habermann*, bildungspolitische Sprecherin der SPD-Fraktion, bezeichnete ebenso wie der bildungspolitische Sprecher von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN *Mathias Wagner* das neue Landeschulamt als „Monsterbehörde“.

Mehr als 50-mal findet sich in dem Gesetz der folgende Satz: „Die Wörter ‚das Staatliche Schulamt‘ werden durch die Wörter ‚die Schulaufsichtsbehörde‘ ersetzt.“ Für die Lehrerbildung enthält das SchVwOrgRG 121-mal denselben Satz, der sich auf 33 Stellen im HLbG und 88 Stellen in der Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbGDV) bezieht: „Die Wörter ‚das Amt für Lehrerbildung‘ werden durch die Wörter ‚die Ausbildungsbehörde‘ ersetzt.“ Der Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer (HPRL) hat daher das Ministerium aufgefordert, neue Gesamtfassungen von HLbG und HLbGDV herauszugeben. Es gibt nur wenige inhaltliche Änderungen, die aber bedeutsam sind. Studienseminare werden nach § 4 Abs. 2 HLbG zu Niederlassungen degradiert, Studienseminarleiter damit umgangssprachlich zu Filialleitern. Die in der erst kürzlich reformierten HLbGDV konkretisierten Aufgaben und Arbeitszeiten der an den Studienseminaren und in den Ausbildungsschulen Tätigen fallen ersatzlos weg. Die Regelungen, so der HPRL, sollen nun in einem neuen Erlass des HKM bestätigt werden.

X Ausbildungsreport der DGB-Jugend Hessen

Widersprüchlicher könnten die Schlagzeilen an ein und demselben Tag nicht sein: „Insgesamt gute Situation auf dem Ausbildungsmarkt“, meldeten Anfang November die Partner des Ausbildungspaktes und die Bundesagentur für Arbeit. Eine Expertise des DGB kontrastiert diese „Erfolgsmeldung“ mit einer anderen Realität: „Im Jahr 2011 befanden sich insgesamt rund 294.000 Jugendliche in den Maßnahmen des Übergangsbereichs. Damit mündeten 28,4% der Neuzugänge im gesamten Berufsbildungssystem in diesen Teilbereich ein, der keinen qualifizierten Berufsabschluss bietet.“ Überdies ergab der Dritte Ausbildungsreport der DGB-Jugend Hessen-Thüringen, dass rund 40% der hessischen Auszubildenden trotz entsprechenden Verbotes regelmäßig Überstunden machten. Über Probleme beim Erholen nach der Arbeitszeit klagten 55% der Auszubildenden, im Hotel- und Gaststättenbereich sogar bis zu 73%. *Anke Muth*, Jugend-Abteilungsleiterin beim DGB Hessen-Thüringen: „Jeder zehnte hessische Jugendliche in Ausbildung hat keinen Ausbilder an seiner Seite, 36% geben an, keinen Ausbildungsplan zu haben, obwohl beides vorgeschrieben ist. Vor dem Hintergrund der Diskussion über fehlende Fachkräfte sind diese Ausbildungsbedingungen nur sehr schwer verständlich.“ Insgesamt seien in Hessen zwar 64% der Betriebe ausbildungsberechtigt, doch nur 30% bildeten aus.

• www.hessen-thueringen.dgb.de > Suche: Ausbildungsreport

X Neuer Vorstand des Elternbunds (ebh)

Im Rahmen seiner Mitgliederversammlung wählte der Elternbund Hessen (ebh) am 10. November einen neuen Vorstand. Vorsitzende bleibt *Hella Lopez* (Kassel), die dieses Amt schon seit zwei Jahren innehat. Als stellvertretender Vorsitzender wurde *Ottmar Haller* (Roßdorf) gewählt und Schatzmeisterin ist in Zukunft *Dr. Meike Werther* (Kassel). Beisitzerinnen und Beisitzer sind *Christoph Degen* (Neuburg), *Kerstin Geis* (Bischofsheim), *Monika Kruse* (Fronhausen) und *Ursula Lerche* (Reichelsheim).



X Gegen Diskriminierung an hessischen Schulen

Gestärkt durch den Landesvorstand der GEW Hessen hatten die Lehrer *Alexander Lotz* und *Heiko Rohde* als Vertreter der AG *LesBiSchwule Lehrer_innen in Hessen* die Gelegenheit, mit Kultusministerin *Nicola Beer* und Staatssekretär *Prof. Dr. Ralph Alexander Lorz* über den Umgang mit lesbischen, schwulen, bi- und transsexuellen Lebensweisen (lsbt) an hessischen Schulen zu sprechen. Die Vertreter der AG konnten deutlich machen, dass „Homo-, Bi- und Transsexualität im Lebensalltag vieler Menschen zunehmend sichtbar werden, diese Lebensweisen im Schulalltag aber wie eh und je versteckt werden“. *Alexander Lotz* zeigte sich verhalten optimistisch: „Ich habe das Gefühl, dass man im Kultusministerium der Thematik deutlich aufgeschlossener als früher gegenübersteht und an einer Zusammenarbeit zur Erreichbarkeit eines selbstverständlichen Umgangs mit lsbt in Schule interessiert ist.“ Weiter bestehe dringender Handlungsbedarf: „Schwule Sau“ sei noch immer das beliebteste Schimpfwort auf Schulhöfen und die Suizidgefahr sei für queere Jugendliche vier- bis siebenmal höher als für ihre heterosexuellen Altersgenossen.

X Lehrerbildung unter Druck: GEW-Tagung am 27.2.2013

Am Mittwoch, dem 27. Februar 2013, findet im DGB-Haus in Frankfurt eine Fachtagung zum Thema „Lehrerbildung unter Veränderungsdruck“ statt. Ziel ist es, zu einer Position zu gelangen im Hinblick auf die verschiedenen Modelle, die die Parteien in Hessen in ihren Wahlkampfprogrammen vertreten. Weitere Themen sind die Situation der Lehrerbildung in Deutschland, empirische Erkenntnisse zur Wirksamkeit der verschiedenen Modelle und die Praxis in den einzelnen Bundesländern.



X Europäischer Aktionstag auch in Hessen

Auch in Frankfurt beteiligten sich Mitglieder der GEW am 14. November an einem „Europäischen Aktionstag“, zu dem unter anderem der Europäische Gewerkschaftsbund, der DGB sowie die GEW aufgerufen hatten. GEW-Bundesvorsitzender *Ulrich Thöne* verwies auf die Folgen der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise für die Bildung: „Lehrkräfte, Pädagogen und wissenschaftliches Personal sehen sich mit Arbeitslosigkeit konfrontiert.“ Statt Europa kaputt zu sparen, brauche man „solidarische Krisenlösungen und ein Programm für Bildung, Wach-

tum und Beschäftigung“. Der hessische DGB-Vorsitzende *Stefan Körzell* (Foto: links) forderte vor dem DGB-Haus in Frankfurt eine höhere Besteuerung von Vermögen, eine europaweite Finanztransaktionssteuer und ein europäisches Konjunkturprogramm. Bei der Abschlusskundgebung vor der Europäischen Zentralbank sagte GEW-Landesvorsitzender *Jochen Nagel*, Ausdruck der Solidarität mit den Bildungsgewerkschaften in Spanien, Portugal oder Griechenland sei es, „den Kampf um gute Bildung und gegen Sozialabbau auch in Deutschland zu führen“.

X Schüler und Lehrkräfte reisen nach Nicaragua

Sieben Jugendliche im Alter von 15 bis 19 Jahren gehörten zu der elfköpfigen Delegation aus dem Main-Kinzig-Kreis, die im Sommer 2012 nach Diriamba in Nicaragua reiste. Hauptziel waren das *Instituto Nacional Diriangen*, zu dem die Heinrich-Böll-Gesamtschule Bruchköbel seit über 26 Jahren eine Partnerschaft unterhält, und das *Instituto Rene Schick*. Zu dieser Schule hat die Käthe-Kollwitz-Gesamtschule Langenselbold langjährige Beziehungen. Die deutschen Gäste wurden von ihren Gastfamilien mit großer Herzlichkeit aufgenommen, konnten vier Wochen lang

den Alltag nicaraguanischer Familien kennen lernen und ihre Sprachkenntnisse auf ein alltagstaugliches Niveau bringen. Der Schwerpunkt der Reise lag bei den Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten in Diriamba und Umgebung. So besuchte die Gruppe mehrere Vor-, Grund-, Förder- und Sekundarstufenschulen, nahm am Unterricht teil und sprach mit den Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitungen und der Lehrergewerkschaft. Zu den Sponsoren der Studienreise gehören der GEW-Kreisverband Hanau und das Bildungs- und Förderungswerk der GEW.

X Leitungsarbeit an hessischen Grundschulen

In einem Brief an Kultusministerin *Nicola Beer* (FDP) äußern die Sprecherinnen und Sprecher der Grundschulleitungen im Bereich der Staatlichen Schulämter Frankfurt und Darmstadt „große Sorgen um die Sicherung der Qualität der pädagogischen Arbeit und der professionellen Führung in den Grundschulen“.

Qualifizierter Leitungsnachwuchs sei derzeit „sehr schwer zu finden“. Stellenausschreibungen müssten mangels Bewerbungen wiederholt werden, so dass Schulleitungsstellen oft monatelang vakant bleiben. Die Ursachen seien dem Kultusministerium lange bekannt, geändert habe sich nichts. Verantwortlich seien nicht Informationsdefizite oder mangelnde Qualifizierungsmöglichkeiten, sondern „die Arbeits- und Leitungsbedingungen an den Schulen“.

Die Schulleitungen erinnern daran, dass die Lehrkräfte an den Grundschulen „mit 29 Wochenstunden die höchste Stundenverpflichtung, die geringste Bezahlung und den niedrigsten Status aller Lehrkräfte haben, obwohl die Grundschulen zu den innovativsten Schulformen gehören“. Bildungsstandards, Kompetenzorientierung, Ganztagschulentwicklung und Inklusion seien mit „strukturellen Umwälzungen“, mit Mehrarbeit und „erheblichem organisatorischem und administrativem Mehraufwand“ verbunden.

Dazu müssten sowohl die Schuldeputate als auch die Deputate der Schulleitungen erhöht werden. Bei deren Berechnung müssten Ganztagsangebote, Vorlaufkurse und sonderpädagogische Fördermaßnahmen durch zusätzliche Deputate berücksichtigt werden.

Bei der Forderung nach einer „angemessenen Besoldung“ verweist der Brief auf das Nachbarland Bayern, das Grundschulleitungen „durchweg eine Besoldungsstufe höher einstuft als der hessische Nachbar“. Nicht nachvollziehbar sei, „dass das zweifelsohne motivationsfördernde Instrument der Beförderungstellen ausschließlich den Lehrkräften im höheren Dienst vorbehalten ist“.

„Spürbare Verbesserungen für die Erledigung der wachsenden Aufgaben“ seien der Schlüssel „für eine erfolgreiche Nachwuchsgewinnung“ und eine immer dringender werdende „Burn-out-Prophylaxe“ bei den zurzeit tätigen Grundschulleitungen, zumal „die Zahl der Kolleginnen und Kollegen, die ihre Funktionsstelle zurück geben, mittlerweile unübersehbar zunimmt“.

Der Nebel lichtet sich



Schulrechtliche Vorgaben für die „Selbstständige Schule“

Seit etwa 15 Jahren wird die schulpolitische Diskussion von dem Paradigma einer „selbstständigen Schule“ dominiert, die wahlweise auch als „autonome Schule“, „eigenverantwortliche Schule“ oder „selbstständigere Schule“ firmiert. Grundsätze der „Selbstverantwortung“ finden sich seit dem Jahr 1997 im § 127 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG), der danach mehrfach geändert und unter anderem 2004 durch einen „Experimentierparagrafen“ ergänzt wurde (§ 127c HSchG). Dieser wurde an allgemeinbildenden Schulen kaum genutzt, bildet aber auch nach der Ergänzung des Schulgesetzes im Jahr 2011 den Rahmen für die erweiterten Regelungskompetenzen. Außerdem war er die Rechtsgrundlage für den Modellversuch „Selbstverantwortung plus“ zur Erprobung selbstständiger Organisationsformen an Beruflichen Schulen.

Mit der Schulgesetzänderung von 2011 erhielt die „selbstständige Schule“ erstmals eine rechtliche Form und wurde damit von einer „Idee“ zur einer rechtlich gestalteten und definierten Institution. Gleichzeitig wurden die Schulen aufgefordert, Anträge zu stellen, sich in eine „selbstständige Schule“ umzuwandeln. Zum 3. 7. 2012 wurden 23 allgemeinbildende Schulen in Hessen zur „selbstständigen allgemeinbildenden Schule“ (SES). Sie folgten 35 Beruflichen Schulen, die bereits zum 8. 1. 2012 zu „selbstständigen beruflichen Schulen“ (SBS) wurden. § 127e HSchG eröffnet außerdem die Möglichkeit, dass sich Berufliche Schulen in „rechtlich selbstständige berufliche Schulen“ (RSBS) als „rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts“ umwandeln. Bisher liegen Interessensbekundungen von fünf Beruflichen Schulen vor (HLZ S. 14). Die folgenden Informationen beziehen sich ausschließlich auf die SES und SBS.

Für die SBS (und nur für diese) besteht über die Rechte nach § 127d hinaus die Möglichkeit, „eigene Formen der Schulverfassung“ zu entwickeln, in denen

„1. die Entscheidungs- und Anhörungsrechte der Schulkonferenz auf einen Schulvorstand übertragen werden,

2. einzelne Entscheidungsrechte der Gesamtkonferenz nach § 133 Abs. 1 Satz 1 auf den Schulvorstand übertragen werden können,

3. die Gesamtkonferenz im Rahmen der Schulverfassung auch durch ein Schulplenum ersetzt werden kann.“ (§ 127d Abs. 3)

Voraussetzung für die Umwandlung in eine SES oder SBS sind ein Konzept und damit ein Beschluss der Gesamtkonferenz (§ 127d Abs. 7 HSchG) sowie ein Beschluss der Schulkonferenz im Benehmen mit dem Schulträger (Abs. 8). Als Kultusministerin *Henzler* in einer Pressemitteilung am 1. 12. 2011 den Start von 24 Schulen bekannt gab, hatte sie offensichtlich vergessen, ihr eigenes Gesetz zu lesen. Erst als der Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer (HPRL) mit einem Klageverfahren drohte, lenkte das Kultusministerium ein und vergab den Status SES erst nach Vorlage der von Gesamt- und Schulkonferenz beschlossenen Konzepte.

Die bisherige Kritik der GEW an der selbstständigen Schule im Rahmen des „Experimentierparagrafen“ 127c bezog sich vornehmlich auf folgende Punkte:

- Die vermeintliche „Selbstständigkeit“ bei der Bildung von Lerngruppen entpuppt sich als „Scheinselbstständigkeit“, weil diese selbstverständlich nur im Rahmen der zugewiesenen Stellen besteht. Kleinere Gruppen können also nur gebildet werden, wenn an anderer Stelle die Klassenobergrenzen überschritten werden.
- Für Abweichungen von der Stundentafel bietet die bestehende Verordnung ausreichende Spielräume, ohne dass dafür der „Experimentierparagraf“ in Anspruch genommen werden muss.
- „Selbstständigkeit“ bei Stellenbewirtschaftung und Personalverwaltung verstärkt auf dem Hintergrund der Mittelknappheit die Tendenz zum Lohndumping auch im Schulbereich, wie es im Bereich der „Unterrichtsgarantie plus“ zunehmend Einzug in die Schulen gehalten hat.
- Die Regelungen des § 127c verstärken hierarchische und betriebswirtschaftliche Strukturen in der Schule, da sie eng mit der Vorstellung der „Schulleitung als Management eines Betriebs mittlerer Größe“ verknüpft sind.

Da sich der neue § 127d unmittelbar auf die Regelungen von § 127c bezieht, hat sich an der grundsätzlichen Kritik der

§ 127c: Weiterentwicklung der Selbstverwaltung

(1) Zur Weiterentwicklung des Schulwesens und zur Erprobung neuer Modelle erweiterter Selbstverwaltung und Eigenverantwortung sowie rechtlicher Selbstständigkeit kann Schulen auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung zwischen ihnen und dem Staatlichen Schulamt und sofern erforderlich mit dem Schulträger gestattet werden, abweichend von den bestehenden Rechtsvorschriften bei der Stellenbewirtschaftung, Personalverwaltung, Sachmittelverwaltung sowie in der Unterrichtsorganisation und inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts selbstständige Entscheidungen zu treffen. Abweichungen bei der Unterrichtsorganisation und -gestaltung sind insbesondere bei der Bildung von Lerngruppen, bei Formen der äußeren Differenzierung, der Ausgestaltung der Leistungsnachweise sowie bei den Lehrplänen und Stundentafeln zulässig, sofern die Standards der Bildungsgänge eingehalten werden.

§ 127d Selbstständige Schule

(1) Schulen können nach Maßgabe der Abs. 7 bis 9 in selbstständige Schulen umgewandelt werden.

(2) Selbstständige allgemein bildende Schulen und berufliche Schulen können abweichend von den bestehenden Rechtsvorschriften

- die Entscheidungsrechte nach § 127c Abs. 1 selbstständig wahrnehmen,
- Aufgaben im Rahmen des § 127c Abs. 2 Satz 2 wahrnehmen,
- Entscheidungen beim Einsatz des Personals selbstständig treffen und
- im Rahmen der Konzeption nach Abs. 7 von den Regelungen zur Versetzungsentscheidung zugunsten der Schülerinnen und Schüler abweichen, sofern die Bildungsstandards nach § 4 eingehalten werden.

GEW nichts geändert. Trotzdem hat die formale und rechtlich definierte Einführung der „selbstständigen Schule“ nach dem neuen § 127d dazu geführt, dass sich der Nebel immer weiter lichtet. In verschiedenen neuen Verordnungen und Änderungsverordnungen stößt man auf Konkretisierungen des § 127d, die im Folgenden dargestellt werden.

Kleines und Großes Schulbudget

Der Schule kann nach § 127a HSchG „die Bewirtschaftung der zur Verfügung gestellten Mittel übertragen werden, wenn die haushaltsrechtlichen Voraussetzungen dafür gegeben sind.“ Dies gilt schon seit vielen Jahren für Mittel des Landes und der Schulträger. Auf dieser Grundlage können alle hessischen Schulen, also nicht nur die SES und SBS, seit dem 1. 1. 2011 den Antrag stellen, dass sie das „Kleine Schulbudget“ selbst bewirtschaften. Es enthält die Vertretungsmittel für die „verlässliche Schule“ (VSS-Mittel), die Mittel für Lehr- und Lernmittel (LMF), für Fortbildung (40 Euro pro Stelle) und für den IT-Support (113 Euro pro Stelle). Die Mittel sind im Rahmen der geltenden Rechtsvorschriften gegenseitig deckungsfähig. Da die Lernmittelfreiheit in Hessen Verfassungsrang hat, ist diese auch in einem „Kleinen Schulbudget“ zu gewährleisten. Mittel sind im Rahmen haushaltsrechtlicher Grenzen auf das nächste Haushaltsjahr übertragbar.

Das „Große Schulbudget“ ist den formal nach § 127d errichteten „selbstständigen Schulen“ vorbehalten. Wie beim „Kleinen Schulbudget“ gibt es keine in Verordnungen greifbaren rechtlichen Beschreibungen, was ein „Großes Schulbudget“ ist. Im Rahmen eines „Kontraktes“ werden die Regularien zwischen dem „Mandantenleiter“ und der Einzelschule festgelegt. Generell zielen die Maßnahmen der *Neuen Verwaltungssteuerung* „auf eine erhöhte Kostentransparenz ab und sollen helfen, weitere Einsparpotenziale aufzudecken“ (1).

Im Gegensatz zum „Kleinen Schulbudget“ enthält das „Große Schulbudget“ auch Personalkosten. Ist die Schule unterbesetzt, bekommt sie den Gegenwert in Geld (allerdings nicht vollständig) in ihr Budget eingestellt. Ist sie rechnerisch „überbesetzt“, wird ihr der Gegenwert der Lehrerstunden aus dem Budget abgezogen. Bereits seit 2008 können Schulen – auch ohne formale „Selbstständigkeit“ – im Rahmen eines Erlasses des Kultusministeriums bis zu 10 Prozent der Personalkosten in Geld umwandeln und damit eigenständig Personal- oder Sachausgaben tätigen. Dieser „10-Prozentmittel-Erlass“ ist für die Fälle gedacht, wo Stellen aufgrund des Mangels an Fachlehrerinnen und Fachlehrern nicht besetzt werden konnten und zur Unterrichtsabdeckung durch Arbeitsverträge mit befristet Beschäftigten ersetzt werden sollten.

Gleichzeitig steigert diese Möglichkeit im Rahmen des Schulbudgets die Begehrlichkeiten gerade von Schulleitungen in erheblichem Maß, Einstellungen außerhalb der bestehenden Einstellungs- und Eingruppierungsrichtlinien vorzunehmen. Der Schulleiter einer SV-plus-Schule bekannte in einem Gespräch mit der Frankfurter Rundschau vom 27. 4. 2009 freimütig:

„Wir wissen jetzt, was ein Lehrer tatsächlich kostet, (...) 51.000 Euro im Jahr nämlich. Damit kostet eine Lehrerstunde gut 50 Euro. Pädagogische Hilfskräfte sind für die Hälfte zu haben, und wenn Lehrer freiwillig Mehrarbeit leisten, dann muss die Schule dafür nur 26 Euro zahlen. Übers Jahr gerechnet sparen wir damit rund 100.000 Euro ein.“

Und der Schulleiter einer Schule, die inzwischen zum Kreis der „selbstständigen Schulen“ gehört, nahm kein Blatt vor den Mund. Auf die Frage des Journalisten, wen er denn neben den Lehrkräften einstellen wolle, verwies er auf den „Bäckermeister, der wegen einer Mehlallergie nicht mehr in seinem Beruf arbeiten kann“:

„Der wird bei uns in der Arbeitslehre eingesetzt, kostet mich weniger als ein Lehrer, und so habe ich wieder Mittel frei für anderes.“ (FR, 7. 12. 2011)

Der Hinweis, dass selbstverständlich bei jeder Einstellung das Transparenzgebot des Grundgesetzes (gleicher Zugang zum öffentlichen Amt), die allgemeinen Auswahlgrundsätze (Eignung, Leistung und Befähigung), die Tarifverträge und das Personalvertretungsrecht zu beachten sind, wird schnell als „gewerkschaftliches Besitzstandsdenken“ diskreditiert.

Rechtlich eindeutig sind die Bestimmungen des Hessischen Schulgesetzes, dass der Haushalt, also auch etwaige Verschiebungen aus den einzelnen Haushaltstiteln und die Umwandlung von Personal- in Sachmittel, der Zustimmung der Gesamt- und der Schulkonferenz bedürfen (§ 127a HSchG) – auch wenn das HKM und die Schullämter dies in ihren Informationen und Beratungsveranstaltungen immer wieder gern unterschlagen. Auch in der „Information zur Umwandlung in eine selbstständige allgemeinbildende Schule (SES)“ (Amtsblatt 5/2012) ist ausschließlich von der Zuständigkeit des Schulleiters oder der Schulleiterin für die Aufstellung des Haushaltsplans nach § 88 HSchG und von der Pflicht zur Vorlage des Haushaltsplans beim Staatlichen Schulamt die Rede, nicht aber von den erforderlichen Beschlüssen der Schulgremien.

Stellenzuweisung für SES und SBS

SES und SBS werden mit einer um 0,5% besseren Lehrerrzuweisung gelockt. Nach der Rechenweise des HKM erhielten alle Schulen im Schuljahr 2012/13 eine Zuweisung von 101%, d. h. ein Prozent mehr, als zur Abdeckung der Stundentafel erforderlich ist, „selbstständige Schulen“ dagegen 101,5%. Der minimale Zuschlag dürfte kaum den bürokratischen Mehraufwand ausgleichen, der von diesen Schulen gefordert wird. Und *Herbert Storn*, ehemaliges Mitglied im Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer (HPRL), weist mahndend auf das Beispiel der SV-plus-Schulen hin, „wo zusätzliche Stellen oder Mittel in dem Augenblick wieder eingekassiert wurden, als das Modellprojekt beendet wurde“.

Sonderregelung in der Pflichtstundenverordnung

Die Mitte 2012 geänderte Pflichtstundenverordnung (Amtsblatt S. 322) enthält ebenfalls Regelungen, die sich auf die SES und SBS beziehen (§ 3 Abs. 5). Danach kann der Schulleiter (!) einer SES oder SBS den Zuschlag zur Grundunterrichtsversorgung, der bei den SES und SBS rechnerisch 1,5% beträgt, „ganz oder teilweise auf das zusätzliche Leiter- und Leitungsdeputat (...) übertragen“. Für die Schulleiterinnen und Schulleiter aller anderen Schulen wird die Übertragbarkeit auf 20%, mit Zustimmung der Gesamtkonferenz auf 30% des Zuschlags begrenzt (§ 3 Abs. 6). Die GEW hält diese Regelungen für inakzeptabel:

- Wegen der steigenden Belastungen an den Schulen ist die Erhöhung der Schuldeputate für die Kolleginnen und Kollegen, die besondere Aufgaben übernehmen, vordringlich.

- Zusätzliche Zuweisungen zur Verbesserung der Unterrichtsversorgung müssen vorrangig für die Verkleinerung von Lerngruppen und individuelle Förderung verwendet werden.

Größe der Klassen und Kurse

Nach der „Verordnung über die Festlegung der Anzahl und der Größe der Klassen, Gruppen und Kurse in allen Schulformen“ vom 21. 6. 2011 können alle Schulen „im Rahmen der ihnen zugewiesenen Wochenstunden und nach Maßgabe ihrer schulischen Konzeption von den Schülerhöchstzahlen (...) abweichen“ (§ 1 Abs. 1). Im Klartext: Die Schulen können Lerngruppen teilen, müssen dies aber aus der Stellenzuweisung erwirtschaften, der die Obergrenzen der Verordnung zugrundeliegen, indem sie an anderer Stelle die Obergrenzen überschreiten. SES und SBS können Einsparungen durch die Bildung größerer Gruppen auch in Geld umwandeln. Die Verordnung regelt nicht eindeutig, wer eine solche Entscheidung trifft, doch ist für die GEW zwingend, dass eine solche – höchst fragwürdige – Entscheidung nur von der Gesamt- und Schulkonferenz gefällt werden darf, da sowohl die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler als auch die Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer massiv verschlechtert werden, wenn die Klassenobergrenze überschritten werden soll.

Zuständigkeiten in Personalangelegenheiten

Im Rahmen der Dienstordnung (DO) wurden den Schulleiterinnen und Schulleitern schon vor vielen Jahren Aufgaben von Dienstvorgesetzten übertragen. Zu den Aufgaben gehören nach § 16 beispielsweise die Genehmigung von Dienstbefreiungen bis zu 14 Werktagen oder die Erstellung dienstlicher Beurteilungen bei Verbeamtungen auf Lebenszeit.

Die im November 2011 novellierte DO (Amtsblatt 12/2011) weist den Schulleiterinnen und Schulleitern der SES und SBS nur bei der Besetzung einer Funktionsstelle an ihrer Schule neue Aufgaben zu (§ 16 Abs. 6).

Nach der Verordnung über Zuständigkeiten in beamtenrechtlichen Personalangelegenheiten vom 30. 11. 2011 (Gesetz- und Verordnungsblatt Teil I vom 8. 12. 2011) haben die Schulleiterinnen und Schulleiter der SES und SBS jetzt auch das Recht, Beamtinnen und Beamte bis zur Besoldungsgruppe A 14 zu ernennen. Dies betrifft die Ernennung bei der Einstellung, die Ernennung zum Beamten auf Lebenszeit und die Beförderungen. Außerdem dürfen sie „das Einverständnis zu einer Abordnung und Versetzung (...) erklären“ sowie „im Einverständnis mit der aufnehmenden Stelle“ und nach vorheriger Unterrichtung des Staatlichen Schulamts eine Abordnung verfügen (§ 1 Abs. 5). Diese Maßnahmen waren bisher dem Staatlichen Schulamt vorbehalten. Schulleiterinnen und Schulleiter, die in dieser Verordnung ausdrücklich auf die mögliche „rechtliche Beratung durch die Staatlichen Schulämter“ hingewiesen werden, sollten wissen, dass bei Ernennungen, Beförderungen, Abordnungen und Versetzungen die Mitbestimmungsrechte der Schulpersonalräte oder des zuständigen Gesamtpersonalrats unverändert gelten.

Sinngemäß gelten diese Vorschriften auch für die Lehrkräfte im Angestelltenverhältnis. Die Anordnung über Zuständigkeiten in arbeitsrechtlichen Personalangelegenheiten im Geschäftsbereich des Hessischen Kultusministeriums vom



22. 6. 2011 (Staatsanzeiger für das Land Hessen Teil I vom 18. 7. 2011) überträgt den Schulleitern zusätzlich die Zuständigkeit für den Abschluss von befristeten Arbeitsverträgen und die „Anordnung von Überstunden und Mehrarbeit“ (§ 2 Abs. 4). Auch hier ist zu hoffen, dass die Schulleitungen ausreichende Kenntnisse im Tarifrecht haben, um beispielsweise zu wissen, dass teilzeitbeschäftigten Lehrkräften im Angestelltenverhältnis jede Mehrarbeitsstunde von der ersten Stunde an gehaltsanteilig vergütet werden muss.

Resümee: Viele gute Gründe gegen SES und SBS

Fastet man die konkreten, rechtlich normierten Änderungen in den unterschiedlichen Verordnungen und Erlassen zusammen, bleibt unterm Strich die klar erkennbare Absicht, die Schulleitungen gegenüber den Kollegien und Mitbestimmungsgremien zu stärken. Auch ohne dass die Schulverfassung geändert wird, werden die Rechte der Gesamtkonferenz faktisch geschwächt. Es gibt also viele gute Gründe, sich gegen eine Umwandlung in eine SES oder SBS zu entscheiden.

Unabhängig von dieser Entscheidung wird es in Zukunft vorrangig darauf ankommen, dass wir uns auf die Rechte der Gesamtkonferenz, der Schulkonferenz und der Personalräte besinnen und sie kraftvoll wahrnehmen.

Insbesondere auf die Schulpersonalräte kommen viele zusätzliche Aufgaben zu, für die Fortbildung und deutlich größere Stundendeputate erkämpft werden müssen. Wer Aufgaben auf die Schulen verlagert, muss auch die zugeordneten, in Gesetzen und Hessischer Verfassung geregelten Mitbestimmungsrechte auf diese Ebene verschieben und die Bedingungen für ihre Anwendung schaffen.

Harald Freiling

Für wichtige Hinweise dankt der Autor Herbert Storn und der Vorsitzenden des Hauptpersonalrats der Lehrerinnen und Lehrer Angela Scheffels.

(1) HKM, Q2E in Hessen: Ein Instrument für die Entwicklung und Steuerung selbstverantwortlicher Schulen, Wiesbaden 2008



Freiräume für Pädagogik

Warum wir am Projekt Selbstständige Schule teilnehmen

In der Diskussion um Selbstständigkeit von Schule scheinen mir die Begriffe „Selbstständigkeit“ und „Autonomie“ als Synonyme verwendet zu werden. Autonom sollte und kann Schule jedoch nicht sein. Schule ist in Deutschland eine staatliche Pflichtveranstaltung, die in das Leben von – jungen – Menschen eingreift. Deshalb muss der Staat Schule mit Vorgaben über deren Ziele versehen, die einheitlich für alle gelten, und alle Schulen mit gleichen materiellen Ressourcen ausstatten. Ansonsten würde er die Gleichheit der Chancen für seine Jugend sträflich gefährden.

Auf diesem Hintergrund und in diesem Rahmen ist es meine Überzeugung, dass die materiellen Mittel effektiver eingesetzt werden können, wenn die Entscheidungen über den Mitteleinsatz vor Ort getroffen werden. Dies führt zu mehr Ressourcen für die Förderung der uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler.

Mit einer Erweiterung der erzieherischen Entscheidungskompetenz im Projekt „Selbstständige Schule“ (SES) entsteht ein Mehr an pädagogischer Freiheit, die wir Lehrkräfte als Konstitutivum unseres Berufs sehen. Dass die Ergebnisse der Erziehungsforschung nahelegen, die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte eher auf das Gesamtsystem Schule zu verlagern (vom „Ich und meine Klasse“ zum „Wir und unsere Schule“), steht in keinem Zusammenhang mit der Erweiterung der Selbstständigkeit von Schule.

Die Auseinandersetzung im Kollegium der Oswald-von-Nell-Breuning-Schule in Rödermark wurde von bekannten Argumenten bestimmt, die in meinen Augen relativ wenig mit dem Thema Selbstständigkeit zu tun haben:

- Die Reduzierung der Bildungsaufwendungen des Staates ist in meinem Augen ein Problem des politischen Verteilungskampfes um den Landeshaushalt. Ich sehe nicht, dass die einzelne Schule hier größeren Druck aufbauen kann als eine, auch durch unsere Gewerkschaft mobilisierte, an bildungspolitischen Fragen interessierte Öffentlichkeit.
- Die unterschiedliche Ausstattung von Schulen ist – leider – schon immer Realität. Und das gilt nicht nur für unter-

schiedliche Zuwendungen an Schulen durch Fördervereine und Sponsoren. Das soziale Umfeld, in dem eine Schule arbeitet, erfordert eigentlich per se eine unterschiedliche Zuweisung von Mitteln, um die allseits geforderte Chancengleichheit herzustellen. Der seit Jahren für diese Problemstellung geforderte Sozialfaktor mit einer Erhöhung der Mittelzuweisung sowohl im Bereich der Zuständigkeit des Landes als auch des Schulträgers ist die eigentliche Herausforderung, die auch unsere Gewerkschaft zu bewältigen gedenkt.

- **Stellung des Schulleiters oder der Schulleiterin:** Betriebe oder Unternehmen, die sich mit komplexen und herausfordernden Aufgaben beschäftigen, können nur dann erfolgreich sein, wenn es einer kompetenten Leitung gelingt, das vorhandene Potenzial ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivierend anzusprechen. Schulleitungen, die eine Schule mit der von vielen befürchteten Willkür und kurzfristig gedachten Entscheidungen leiten wollen, werden über kurz oder lang scheitern. Ich möchte an dieser Stelle feststellen, dass Schulleiterinnen und Schulleitern in der jetzigen Schulverfassung und vor allem in der Praxis eine große Verantwortung zugeschrieben wird, die nicht mit einer entsprechend abgesicherten Handlungskompetenz unterlegt ist.

- **Zeitverträge:** Vor allem bei größeren Schulen bringen die „freien Personalmittel“ regelmäßig einen beachtenswerten Spielraum auch im Bereich des Personals, um unterstützende Tätigkeiten auch für die Kolleginnen und Kollegen zu finanzieren. Allerdings sind wegen der zeitlichen Befristung der Verträge auf ein Jahr keine entsprechend ausgebildeten Personen z. B. für den Verwaltungsbereich zu gewinnen. Hier müsste über einen niedrigen Sockelbetrag innerhalb der jährlich zu erwartenden Gesamtsumme nachgedacht werden.

Eine große Rolle spielte bei den Überlegungen unserer Schule das vom Hessischen Kultusministerium nachgeforderte Konzept für die Umwandlung in eine SES (HLZ S. 7). Unsere Gremien haben zunächst eine pädagogische Richtungsentscheidung getroffen, die das selbstverantwortliche bzw. selbstorganisierte Lernen der Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat. Diese Schulentwicklung begann offiziell in allen Bereichen des 5. Jahrgangs und wird grundsätzlich durch die flexible Budgetierung finanzieller Mittel (Deckungsfähigkeit und Übertragbarkeit) sowie größere Spielräume für die Selbstverantwortung der Schule gefördert. Der im Nachgang zum Entscheidungsprozess unserer Schule erschienene Erlass vom 7.4.2012 (Amtsblatt 5/2012) mit seinen festgeschriebenen, vielfältigen strukturellen und pädagogischen Entwicklungsmöglichkeiten bestärkt mich, neben der eindeutigen Entscheidung meines Kollegiums, diesen Weg weiter zu gehen. Er eröffnet Freiräume für Schulen, die sich nach dem gescheiterten Aufbruch in den siebziger Jahren kaum jemand erträumen konnte.

Jochen Zeller

Jochen Zeller ist Schulleiter der Oswald-von-Nell-Breuning-Schule in Rödermark, einer Integrierten Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, und GEW-Mitglied seit 1972.



Das Thema „Selbstständige Schule“ beschäftigt die HLZ seit vielen Jahren. In vielen Einzelbeiträgen und Titelthemen, zuletzt in der Ausgabe 4/2011, befassten sich Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Perspektiven und mit kontroversen Positionen mit dem Thema. Die HLZ 4/2011 findet man wie alle anderen Ausgaben seit Anfang 2011 auch komplett als PDF-Datei auf der Internet-Seite www.gew-hessen.de > Publikationen > HLZ/PDF-Archiv

Demokratie wagen



Erlebnisbericht einer innerschulischen Willensbildung

Demographische Entwicklung und verkürzte Schulzeit sorgen für sinkende Schülerzahlen. Die örtliche Presse veröffentlicht regelmäßig Einwahlzahlen und damit verbundene Schulrankings. In sorgfältig vorbereiteten und aufwändig gestalteten Informationsabenden erfahren Eltern und Schüler mehr über das Profil der Schulen. Mit Werbebroschüren und Programmheften als Orientierung stellen die Schulen ihr Angebot dar, um dem Wettbewerb standzuhalten, dem vor allem die Gymnasien heute ausgesetzt sind. Das verlangen die Eltern, sonst melden sie ihr Kind woanders an. Hohe Anmeldezahlen sind ein wichtiges Aushängeschild und zugleich einfaches Maß der Vergleichbarkeit der Gymnasien untereinander. Auch für uns Unterrichtende steht zunehmend im Raum: Wir müssen professioneller, kreativer und schneller sein als unsere Konkurrenzschulen.

Unsere Schule ist in den letzten Jahren stark gewachsen. Wachstum ist das Zauberwort. Je mehr Schüler, desto mehr Lehrer, desto mehr Geld für Ausstattung, desto mehr Referendare und Praktikanten und desto mehr Angebote für die Schüler.

Unsere Schulleitung arbeitet vorausschauend, immer die Außendarstellung und somit die Wettbewerbsfähigkeit unseres Gymnasiums im Auge behaltend. Um auf den bevorstehenden Rückgang der Schülerzahlen optimal reagieren und diese kompensieren zu können, möchte sie mehr Eigenverantwortlichkeit und finanzielle Gestaltungsfreiheit. Deshalb wirbt sie für das neue Konzept „Selbstständige Schule“ (SES) der Landesregierung: Es ist eilig, wir erfüllen alle Vorgaben und haben die Chance, zu den Ersten zu gehören.

In den Sommerferien sind deshalb alle Interessierten zu einer AG eingeladen, in der das Thema SES völlig ergebnisoffen diskutiert werden soll. Unser Personalrat weist mehrfach auf die Bedeutung der zu treffenden Entscheidung hin und wirbt per E-Mail um Beteiligung. Ein Fünftel des Kollegiums ist daher auch in den Ferien anwesend oder nimmt an der zusätzlichen Sitzung der Steuergruppe teil.

Wir erfahren, als SES sei es zukünftig viel einfacher, für Projekte auch unabhängig vom Schulträger zu werben. Der Arbeitsaufwand für das zu verwaltende Geld bestehe lediglich im Führen einer Excel-Tabelle. Diese Mehrarbeit werde unser Stellvertreter gerne übernehmen. Es werden kritische Fragen gestellt. Auch ich bin skeptisch und unterhalte mich im Kollegium. Einige verstehen die Haltung der Befürworter, mehr finanzielle Spielräume haben zu wollen. Eine Schule wie ein Unternehmen zu führen, sei modern, unser Schulleiter wäre für diese Aufgabe qualifiziert. Meinen skeptischen Bedenken wird entgegnet, dass doch die Menschen die Schule ausmachen und nicht ein Gesetz. Unsere Schulleitung fühle sich dem Partizipationsgedanken immer verpflichtet, wird mir versichert. Aber deshalb freiwillig das Recht auf Mitbestimmung einschränken?

Und wie wird sich ein zukünftiger Schulleiter oder eine zukünftige Schulleiterin verhalten?

Schließlich machen Menschen Schule mit Menschen im Rahmen von Gesetzen.

Als Lehrer sind wir es gewohnt, täglich selbstständig zu arbeiten und flexibel zu reagieren. Mit unserer pädagogischen Arbeit wollen wir neben der Wissensvermittlung Schülerinnen und Schüler zu selbstbestimmten Menschen mit demokratischen Wertevorstellungen erziehen. Deshalb schulen wir sie in Diskussionskultur und leben ihnen eine aufgeschlossene Haltung anderen Menschen gegenüber vor. Als Lehrer haben wir außerdem das Privileg, dass der Arbeitgeber Schule – wie kaum ein anderer – uns Beschäftigten die Möglichkeit gibt, mit dem Organ der Gesamtkonferenz Beschlüsse über pädagogische Inhalte und Grundbedingungen unserer Arbeit zu fassen. Dieses Recht sollten wir nicht leichtfertig aufgeben.

Die Diskussionskultur, die es zweifellos unter uns Lehrern gibt, ist in den letzten Jahren eher zurückgegangen, wohl auch, weil so viele Arbeitsgruppen ihre Arbeitsergebnisse auf der Gesamtkonferenz präsentieren und diese aus falscher Rücksichtnahme oder aus Informationsmangel oft nicht hinterfragt werden. Die wichtige Option des Mitentscheidens nutzen wir inzwischen zu selten. Die Zeit, sich mit schulpolitischen Neuerungen auseinanderzusetzen, wird immer häufiger einer kleinen Gruppe überlassen. Hier erfüllen wir bereits seit Längerem das Prinzip einer SES. Sollte aber deshalb dieses wichtige Gremium, die Gesamtkonferenz, auch juristisch an Bedeutung verlieren?

Für mich ist es von großer Bedeutung, in einem übergeordneten Gremium wie der Gesamtkonferenz einen kontroversen Meinungsaustausch zu ermöglichen, um mehr Kollegen in schulpolitische Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Das erfordert allerdings viel Geduld und Zeit, was heute zunehmend als unökonomisch gewertet wird. Diesmal gibt die Steuergruppe keine Empfehlung an die Gesamtkonferenz ab. Eine Gruppe kritischer Kollegen möchte mehr Zeit für die Entscheidung zur SES.

In dem Bewusstsein, dass unsere Schule möglicherweise das letzte Mal auf einer Gesamtkonferenz über eine Grundsatzentscheidung diskutiert und abstimmt, mische ich mich ein und stimme in der geheimen Wahl gegen das neue System SES. Zu meiner Überraschung tut dies auch die große Mehrheit meiner Kollegen. Es gibt wohl doch noch zu viel Klärungsbedarf. Seitdem ist die Stimmung angespannt.

Das Kollegium ist gespalten. Aber es wird wieder diskutiert: über Grundsätzliches, über das, was Schule im Kern eigentlich leisten soll und welchem Menschenbild sie sich verpflichtet fühlt. Lassen sich betriebswirtschaftliche Prinzipien überhaupt auf Schulen übertragen? Und inwieweit wird unsere inhaltliche Arbeit davon berührt? Muss eine ökonomische Optimierung notgedrungen Mitbestimmungsrechte einschränken?

Demnächst müssen wir noch weitere wichtige Entscheidungen über eine mögliche Rückkehr zu G9 treffen. Die Steuergruppe hat bereits getagt. Es wird sich zeigen, wie selbstständig wir in unserer Entscheidung noch ... oder schon sind.

Claudia Prauß, Kassel



Eine subjektive Bilanz

„Selbstverantwortung plus“ an Beruflichen Schulen

Grundlage für das Konzept der „Selbstständigen Schule“ (SES) und der „Selbstständigen Beruflichen Schule“ (SBS) und ihrer 2011 erfolgten rechtlichen Implementierung im Hessischen Schulgesetz (§127d bis 127i) war der Modellversuch „Selbstverantwortung plus“ (SV-plus) an 17 beruflichen Schulen. Dieser lief zum 31.12.2011 nach sieben Jahren aus. Eine Evaluation des Projekts gab es, anders als bei Modellversuchen üblich, nicht. Die folgende Bilanz bleibt somit subjektiv, kann aber vielleicht helfen, die aktuelle Werbung für die „selbstständige Schule“ besser einzuordnen.

Im Bereich „Unterrichtsentwicklung“ hat sich gezeigt, dass viel geleistet werden kann, wenn Schulen zusätzliche Mittel erhalten. Jede SV-plus-Schule erhielt nämlich eine zusätzliche volle Stelle für diesen Bereich. Viele Ideen, die in den Kollegien schlummerten, konnten verwirklicht werden. Neue Unterrichtskonzepte wurden erprobt, neue Raumkonzepte angegangen. Konzepte des „selbstorganisierten Lernens“ (SOL) oder „offene Lernlandschaften“ können den Unterricht bereichern, auch wenn sie als *einziges* Konzept für die Schulentwicklung kontraproduktiv sind. Selbst die Oskar-von-Miller-Schule in Kassel, die „SOL-Vorzeigeschule“, erklärte, dass SOL und offene Lernlandschaften nicht in allen Lerngruppen und nicht in jedem Unterricht umgesetzt werden können.

Als hinderlich für die Umsetzung der Ideen zur Unterrichtsentwicklung und mit hohen Arbeitsbelastungen verbunden erwiesen sich die betriebswirtschaftlichen Methoden wie das Projektmanagement und eine hierarchische Steuerung durch Schulleitung und Steuergruppen.

Qualitätsmanagement nach Q2E

Die SV-plus-Schulen waren verpflichtet, ein System des Qualitätsmanagements (QM) einzuführen. Alle Schulen entschieden sich für das System Q2E („Qualität durch Evaluation und Entwicklung“), da es den Schulen relativ große Freiheiten lässt und die damit verbundenen Belastungen leichter zu steuern sind. Die Umsetzung bewegte sich zwischen der Produktion von Papier für den Aktenschrank und dem Versuch, Q2E im Rahmen ihrer Ressourcen ernsthaft umzusetzen.

Im Übrigen dürfte Q2E ähnliche Erfolge beschieden werden wie anderen QM-Systemen in der Wirtschaft: Zu Beginn werden durch QM und durch die zusätzlichen Ressourcen Verbesserungen von Prozessen und Ergebnissen erzielt. Wenn sich das QM-System nach einigen Jahren eingeschliffen hat, kehrt sich dies um und die zusätzliche Arbeit mit QM wird zu einer Belastung für die Beschäftigten und die Prozessergebnisse.

Fatale Folgen hatte die einseitige Stärkung der Schulleitungen ohne entsprechenden Ausbau der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kollegien und der Personalräte. Dort wo Schulleiterinnen und Schulleiter dies nicht ausnutzten, sondern die neuen Freiheiten der Schule an das Kollegium weiter gaben, war eine positive Entwicklung der Schule festzu-

stellen. Wenn jedoch die Macht ausgenutzt wurde, führte dies zu Konflikten an den Schulen und entsprechenden Qualitätseinbußen der schulischen Arbeit.

Die von der Kultusadministration favorisierte neue Schulverfassung kann getrost als gescheitert betrachtet werden. Trotz massiven Drucks auf Schulleitungen und Schulkollegien wurde an weniger als der Hälfte der SV-plus-Schulen die neue Schulverfassung eingeführt. Die Versprechungen von besseren und schnelleren Entscheidungen wurden bisher nicht eingelöst.

Einseitige Stärkung der Schulleitung

Das Kollegium der Ludwig-Geißler-Schule in Hanau hat mit Zweidrittelmehrheit die Abschaffung der SV-plus-Schulverfassung beschlossen. Die Schulleitung und der Schulvorstand blockieren die Umsetzung dieser Entscheidung mit allen Mitteln. Hier wird deutlich, wie schwierig es ist, demokratische Mitbestimmungsrechte wiederzuerlangen, wenn man sie einmal abgegeben hat.

Als untauglich hat sich auch das Instrument „Führen mit Zielvereinbarungen“ erwiesen. Auch in der Wirtschaft wird es nur noch angewandt, wenn nicht fixe Bestandteile von Gehältern verhandelt werden. An keiner SV-plus-Schule sind Jahresgespräche umfassend eingeführt worden. Dort wo Zielvereinbarungen abgeschlossen wurden, ist keine Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit nachweisbar. Trotz dieser vernichtenden Bilanz hat die Landesregierung die SV-plus-Schulverfassung, das Qualitätsmanagement und das Führen mit Zielvereinbarungen 2011 in das Hessische Schulgesetz übernommen. Da bleibt nur die Hoffnung, dass Ende 2013 eine neue Landesregierung diesen Blödsinn wieder aus dem Schulgesetz streicht.

Gefahr der Deprofessionalisierung

Dort wo Schulleitungen demokratische Schule trotz undemokratischer Rahmenbedingungen leben und Personalentscheidungen in Übereinstimmung mit dem Schulpersonalrat treffen, sind positive Entwicklungen festzustellen. Stellen wurden schneller besetzt, Belastungen des Kollegiums sind zurückgegangen und die Qualität der schulischen Arbeit ist gestiegen.

Die Möglichkeit, Stellen in Geld umzuwandeln, fördert Deprofessionalisierung und prekäre Beschäftigungsverhältnisse. Der Unterricht konnte scheinbar leichter abgedeckt werden, doch die Belastungen der Stammebelegschaften stiegen und die Qualität des Unterrichts litt. Die Abhängigkeit der prekär Beschäftigten führte zu einer weiteren Stärkung der Schulleitung. Die Aktivitäten der GEW, die immer auf diese kritischen Momente hinwies und die Schulpersonalräte intensiv schulte, führten in den letzten Jahren des Modellprojekts zu einer Trendwende: An den meisten Schulen wurde versucht, prekäre Beschäftigungsverhältnisse wieder in reguläre umzuwandeln. Verträge wurden entfristet, Sei-

teneinsteiger wurden und werden qualifiziert und die Besetzung von Stellen mit voll ausgebildeten Lehrkräften hat bei fast allen Schulleitungen oberste Priorität.

Die Vollbudgetierung, wie sie an den SV-plus-Schulen praktiziert wurde, ist gescheitert. Selbst das Ministerium musste einsehen, dass dies mit einem viel zu hohen Verwaltungsaufwand verbunden ist. Die SES und SBS erhalten deshalb nur das Kleine Budget und darüber hinaus Mittel für Stellen, die sie nicht besetzen können (HLZ S.8). Mittel für Reisekosten und für längerfristige Vertretungen bleiben beim Schulamt und die aufwändige Umrechnung für die besetzten Stellen fällt auch weg.

Die Vorschrift des Schulgesetzes, dass der Haushalt der Schule von der Schulkonferenz auf Vorschlag der Gesamtkonferenz beschlossen werden muss (§ 127a HSchG), wurde nicht an allen SV-plus-Schulen beachtet, da einzelne Schulleiterinnen und Schulleiter die Personalmittel als persönliche Verfügungsmasse betrachten.

Aktivitäten auf dem Weiterbildungsmarkt

Auch im Hinblick auf die Aktivitäten der SV-plus-Schulen auf dem Weiterbildungsmarkt hat sich die Prognose der GEW bestätigt. Es gibt sie entweder gar nicht oder sie bewegen sich auf dem Niveau der „normalen“ beruflichen Schulen. Ein vom Ministerium eingeholtes Rechtsgutachten zu der Frage wies darauf hin, dass eine berufliche Schule, die auf dem Weiterbildungsmarkt tätig wird, Gefahr läuft, dass auch ihr Regelangebot (Berufsschulunterricht, Fachoberschule, Berufsfachschule) dem europäischen Wettbewerbsrecht unterliegen würde.

Diese Gefahr besteht auch bei der „Rechtlich Selbstständigen Beruflichen Schule“ (RSBS), die ebenfalls 2011 ins Schulgesetz geschrieben wurde (HLZ S.14). Auch hierzu ist nur zu hoffen, dass eine zukünftige Landesregierung diese wieder aus dem Schulgesetz streicht und mit den Gewerkschaften und Verbänden versucht, rechtlich sicherere Lösungen zu finden, um Weiterbildung in staatlicher Verantwortung an beruflichen Schulen zu ermöglichen.

Für die gewerkschaftliche These, dass über Kooperation mehr zu erreichen ist als durch Konkurrenz, liefert selbst SV-plus, das das Gegenteil intendiert, einige Belege. Die Kooperation der Schulpersonalräte führte zu einer höheren Transparenz, zu einer Stärkung der einzelnen Schul-



personalräte gegenüber ihren Schulleitungen und zu Verbesserungen für die Kollegien. Das gemeinsame Vorgehen der Schulleiterinnen und Schulleiter der SV-plus-Schulen ist mit eine Ursache dafür, dass die Zuweisung von Stellen an die Beruflichen Schulen transparent wurde und sich verbessert hat.

Fazit

Alle SV-plus-Schulen sprachen sich in ihren Gremien für die Umwandlung in eine „Selbstständige Berufliche Schule (SBS)“ aus. An den meisten Schulen ging die Zustimmung zurück, an einzelnen Schulen gab es aber auch Zuwächse. Den Kollegien war es offensichtlich wichtig, die positiven Elemente insbesondere im Bereich Unterrichtsentwicklung beizubehalten, obwohl dies meiner Ansicht nach auch ohne SBS möglich wäre. Bei den Mehrheitsentscheidungen darf man auch nicht außer Acht lassen, dass die Stärkung der Schulleitungen und die starke Abhängigkeit prekär beschäftigter Kolleginnen und Kollegen demokratische Willensbildung erschweren. Mehrheiten gegen die Schulleitung sind in der „selbstständigen Schule“ in der gegenwärtigen Ausprägung äußerst schwer zu erreichen.

Ralf Becker, Landesfachgruppe Berufliche Schulen

Lehrstellen: Kein Grund zur Entwarnung

Sehr verwundert zeigt sich der südhessische DGB-Vorsitzende *Jürgen Planert* über die positive Bewertung der Ausbildungssituation, die die Arbeitsagentur Darmstadt Mitte November veröffentlichte. „Wenn der Rückgang betrieblicher Ausbildungsplätze bei einer Steigerung der Bewerberzahlen als positive Entwicklung interpretiert wird, so weiß ich nicht, wie eine negative Entwicklung aussehen würde“, sagte Jürgen Planert. Die südhessischen Betriebe haben im Berichtsjahr 5.194 Ausbildungsplätze gemeldet, das entspricht einem Rückgang von 1,2%. Gleichzeitig erhöhte sich die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber um über 10% auf 7.496.

Trotz der daraus resultierenden rechnerischen Lücke von 2.302 fehlenden Ausbildungsplätzen werden nur 69 Jugendliche als unversorgt registriert. Die restlichen 2.200 Jugendlichen sind allerdings nicht wirklich mit Ausbildungsplätzen versorgt. Sie befinden sich in teilweise sehr kurzfristigen öffentlichen Bildungsmaßnahmen, Berufsvorbereitungskursen, haben eine Arbeit aufgenommen oder auch die Ausbildungsplatzsuche resigniert aufgegeben. Damit fallen sie zwar aus der Statistik, brauchen aber weiterhin eine Ausbildungsmöglichkeit. Fast 30% der Bewerberinnen und Bewerber haben sich schon im Vorjahr oder vor zwei Jahren um einen Ausbildungsplatz beworben und blieben dabei erfolglos.

Auf dem Weg zur Privatisierung

Neue Rechtsform für „Rechtlich Selbstständige Berufliche Schulen“

Fünf Tage vor ihrem Ausscheiden aus dem Amt verkündete Kultusministerin *Dorothea Henzler* (FDP) in einer Pressemitteilung, drei bisher als Selbstständige Berufliche Schulen (SBS) organisierte Schulen (HLZ S. 7) seien auf dem Weg zur Rechtlich Selbstständigen Schule (RSBS). Diese Presseerklärung war ein Schnellschuss: Bei zwei Schulen hatten die Gremien – unter sehr hohem Zeitdruck – ausdrücklich nur „unter Vorbehalt“ zugestimmt, bei der anderen Schule gab es nur einen Beschluss, die Umwandlung „zu prüfen“. In allen drei Kollegien gab es große Vorbehalte gegenüber der Umwandlung in eine RSBS, und es ist bei weitem noch nicht klar, ob diese Schulen überhaupt RSBS werden.

Die RSBS ist eine öffentliche Schule in der völlig neuen Rechtsform einer „rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts“. Grundlage für die Umwandlung einer SBS in eine RSBS sind die Absätze e) bis i) des § 127 im Hessischen Schulgesetz (HSchG). Der Schulleiter wird zum „Geschäftsführer“, und über den Haushalt, das Schulprogramm und die Grundsätze der Zusammenarbeit mit Betrieben und außerschulischen Institutionen entscheiden nicht mehr die Konferenzen, sondern ein „Verwaltungsrat“. Schul- und Gesamtkonferenz werden lediglich „Mitwirkungsrechte“ zugestanden (§ 127f Abs. 1 Satz 2).

Nur in dieser Rechtsform könnten – so die Begründung – berufliche Schulen am Weiterbildungsmarkt tätig werden. Für die GEW gehört dagegen auch die Weiterbildung zum staatlichen Bildungsauftrag und nicht auf den Markt. Die neue Rechtsform ist für die GEW – so ein Beschluss des Landesvorstands – unnötig und verbietet sich, wenn berufliche Schulen staatliche Bildungseinrichtungen bleiben sollen.



Die Umwandlung würde nur Sinn machen, wenn Schulen über die Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrags hinaus auf dem Markt als Anbieter von Maßnahmen der beruflichen und allgemeinen Fort- und Weiterbildung auftreten. Hierzu liegt ein vom Land Hessen in Auftrag gegebenes Rechtsgutachten vor, das die Möglichkeit einer rechtlichen Verselbstständigung nur unter äußerst restriktiven Bedingungen und mit einem hohen Aufwand in Erwägung zieht.

Öffentliche Schulen müssen ihre Leistungen im Rahmen des verfassungsrechtlichen und gesetzlichen Bildungsauftrages kostenlos anbieten. Tun sie dies nicht, wird die Verfassung verletzt. Die Verfassung würde auch verletzt, wenn die berufliche Schule ihre Pflichtangebote einschränkt, um sachliche und personelle Ressourcen für Angebote auf dem Fort- und Weiterbildungsmarkt zu verwenden.

Schließlich würde die Verwendung von Ressourcen, die aus öffentlichen Mitteln finanziert werden, das europäische Wettbewerbsrecht auf den Plan rufen. Wird die Tätigkeit von beruflichen Schulen auf dem ‚Markt‘ zum Programm – und nur dann ergibt die auch rechtliche Verselbstständigung der beruflichen Schule Sinn –, riskiert das Land, dass die beruflichen Schulen ihre verfassungsrechtlichen Privilegien im Verhältnis zum sonstigen Dienstleistungssektor verlieren, die sie als Teil des öffentlichen Schulwesens nach Artikel 7 des Grundgesetzes genießen. Es besteht die Gefahr, dass die berufliche Bildung in vollem Umfang nach den Regeln des Marktes funktionieren muss, statt nach politischen Maßgaben gesteuert zu werden. Damit wäre einer Privatisierung des Teils der beruflichen Bildung, der bisher von beruflichen Schulen erbracht wurde, Tür und Tor geöffnet – und zwar mit allen Konsequenzen in Bezug auf die Qualität der erbrachten Leistungen und der Arbeitsverhältnisse.

Abschließend heißt es in dem Beschluss der GEW Hessen: „Die GEW lehnt die Umwandlung von beruflichen Schulen in rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts und den damit verbundenen Abbau demokratischer Entscheidungsstrukturen entschieden ab.“

Das Rechtsgutachten und die vollständige Stellungnahme der GEW Hessen zu § 127 e) bis i) HSchG können bei der Landesfachgruppe Berufliche Schulen angefordert werden (r.becker.gew@gmx.de).

Ralf Becker, Landesfachgruppe Berufliche Schulen

Zum Weiterlesen: Der Berufsschul-Insider

Dieter Staudt und *Ralf Becker* verantworten den *Berufsschul-Insider*, die regelmäßige Publikation der Landesfachgruppe Berufliche Schulen der GEW Hessen, die vier mal im Jahr und seit Anfang 2012 in neuem Design erscheint. Wer sich regelmäßig über alle Fragen der beruflichen Bildung in Hessen und über die Belange der Lehrkräfte an den beruflichen Schulen informieren möchte, ist hier richtig. Den *BerufsschulInsider* gibt es im Schulversand der GEW und als Download im Internet:

- www.gew-hessen.de > Publikationen > *BerufsschulInsider*

Die neue Freiheit

Auftakt zur GEW-Ringvorlesung zur Zukunft der Schule in Marburg

Nein, von Ausgewogenheit auf dem Podium konnte keine Rede sein. Doch die engagierte Arbeitsgruppe im GEW-Kreisverband Marburg, die die Ringvorlesung „Ökonomisierung oder Demokratisierung“ zur Schulentwicklung in Hessen seit über einem Jahr vorbereitet hatte, trifft daran keine Schuld. Die Vereinigung hessischer Unternehmerverbände (VhU), die ansonsten keine Gelegenheit auslässt, sich gefragt oder ungefragt in die Angelegenheiten hessischer Schulen einzumischen, hatte eine Teilnahme abgelehnt. Bernd Schreyer, Leiter des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ), hatte seine verbindliche Zusage zurückgezogen und auch keine Vertretung entsandt. Sein emphatisches Plädoyer für die „Freiheit der Schulen“ fehlte, um die Kontroverse zu befeuern. So blieb es Ministerialrat Ralph Hartung, langjähriger Abteilungsleiter im Hessischen Kultusministerium (HKM) und derzeit kommissarischer Leiter eines Gymnasiums in Neu-Isenburg („auf dem Weg zurück zu G9“), vorbehalten, den Kritikern der hessischen Bildungspolitik und des „Paradigmenwechsels“ zu Outputsteuerung und schulischer Selbstständigkeit Paroli zu bieten. Diese kritische Position vertraten bei der Auftaktveranstaltung der hessische GEW-Vorsitzende Jochen Nagel, Landesschülersprecher Laurien Simon Wüst, Birgit Eggers als langjähriges Mitglied des Landeselternbeirats und der Frankfurter Professor Hans Peter Klein von der Gesellschaft für Bildung und Wissen, die aus den „Frankfurter Einsprüche“ aus dem Jahr 2005 entstanden ist („Schule ist kein Betrieb“).

Die Diskussion über die Frage „Welche Schulen wollen wir?“ kreiste um zentrale Schlagworte der hessischen Schulpolitik, um Bildungsstandards, kompetenzorientierten Unterricht, Leistungsvergleiche, schulische Selbstständigkeit und Schulzeitverkürzung. Dagegen setzten die Kritiker des Mainstreams die Vision einer demokratischen Schule, in der genug Zeit für Bildungsprozesse, für kritische Fragen und zum Querdenken vorhanden ist.

Professor Klein, der sich als „der Querulant aus Frankfurt“ vorstellte, wurde diesem Ruf durchaus gerecht – nicht nur wegen seiner Neigung zu epischer Vortragslänge, der Diskussionsleiter Professor Hans-Peter Voss von der Gesellschaft für Hochschuldidaktik in Karlsruhe freundlich Einhalt gebot, sondern vor allem mit seiner vehementen Kritik an der „Kompetenzorientierung“:

„Niemand hat etwas dagegen, wenn jemand kompetent ist. Aber ein guter Fachunterricht muss die Struktur und die wesentlichen Inhalte des Faches abbilden. Die beliebige und ausufernde Auflistung von Kompetenzen hat mit Bildung nichts zu tun.“

Der Biologe Klein war selbst über 20 Jahre lang als Lehrer tätig, bevor er an die Hochschule wechselte. Er zitierte Fachwissenschaftler seiner Disziplin, die „nicht mehr in der Lage sind, ein Kerncurriculum zu lesen“, und beschrieb spöttisch, dass es zum Erwerb „irgendeiner der vielen Kompetenzen“ dann ins Belieben des Lehrers gestellt wird, ob er diese am Beispiel der Wirbeltiere, des Menschen oder der Pflanzen vermittelt.

Mit seiner Feststellung, die Umstellung auf einen „kompetenzorientierten Unterricht“ habe nach seinen Beobachtungen als Hochschullehrer keineswegs zu einer besseren Studierfähigkeit der Abiturientinnen und Abiturienten geführt, machte er es allerdings Ralph Hartung sehr leicht, wies die-

ser doch darauf hin, dass die hessischen „Bildungsstandards und Kerncurricula“ gerade erst gut ein Jahr in Kraft sind. Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien seien nicht nur in Hessen Ausgangspunkt für eine bildungspolitische Neuorientierung gewesen. Das Wort von der „Output-Orientierung“ habe er nie in den Mund genommen:

„Aber was soll daran falsch sein, wenn man sich verstärkt darum kümmert, was die Schülerinnen und Schüler am Ende des Bildungsganges tatsächlich können? Das tut doch auch jede verantwortliche handelnde Lehrkraft.“

Auch von der kritisierten „Inhaltsleere“ der Kerncurricula wollte Hartung nichts wissen, denn „jede Kompetenz muss an Fachwissen vermittelt werden“. Die Inhalte seien in den Inhaltsfeldern ausreichend abgesichert, wenn auch mit einer geringeren Verbindlichkeit, als dies bei den alten Lehrplänen der Fall gewesen sei, und einer stärkeren Bedeutung des „exemplarischen Lernens“:

„Hier ist man mutige Schritte gegangen, und genau darin sehe ich den großen Fortschritt, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr einen immer umfangreicheren Stoffkanon abarbeiten müssen, sondern die Inhalte auswählen können, die zu ihrer Lerngruppe passen.“

Eine solche Freiheit und Gestaltungshoheit hätten Pädagogen lange gefordert. Jetzt müsse man ihnen Zeit lassen, die neuen Bildungsstandards auszuprobieren, statt sie gleich kaputtzureden. Sehr erfreut zeigte sich Hartung, den es nach

RINGVORLESUNG IN MARBURG

Ökonomisierung oder Demokratisierung? Was wird aus unserem Bildungswesen?

Veranstalter der Ringvorlesung sind der GEW-Kreisverband Marburg, der Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi), der AstA der Philipps-Universität Marburg und die Buchhandlung Roter Stern. Die GEW-Arbeitsgruppe um Erwin Junker und Bernd Georgy machte schon 2011 mit einer sehr gut besuchten Debatte pro und contra Bildungsstandards mit den Professoren Peter Euler und Rainer Lersch von sich reden (HLZ 3/2012). Die folgenden Veranstaltungen, die alle um 19 Uhr im Hörsaalgebäude der Philipps-Universität in der Biegenstraße 14 beginnen, bilden den Abschluss der Ringvorlesung:

- 13.12.2012: Nachruf auf PISA nebst einer Warnung vor den verheerenden Folgen dieses Unternehmens (Professor Thomas Jahnke, Universität Potsdam)
- 17.1.2013: Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Einsprüche gegen die betriebswirtschaftliche Umsteuerung des Bildungswesens (Dr. Matthias Burchhardt, Universität Köln)
- 31.1.2013: Alternativen: Eine bessere Schule ist möglich! (Professor Dr. Anton Hügli, Universität Basel)
- 7.2.2013: Emanzipation statt Anpassung: Was müssten Menschen in einer Welt der Umbrüche wissen und können? (Professor Oskar Negt, Hannover)

mehreren Jahren im Ministerium wieder „in die Praxis“ zurückgezogen hat, von der Entscheidung des HKM, dass die Erstellung von Schulcurricula nicht mehr verbindlich sei.

Auch wenn keiner der Diskutanten auf dem Podium (und der Lehrerinnen und Lehrer im gut besetzten Hörsaal) sich die alten Stoffpläne zurückwünschte, nahmen Hartungs Kritiker den Ball auf. *Birgit Eggers*, die sich inzwischen auch in der Gesellschaft für Demokratiepädagogik engagiert, sprach die „Verunsicherung“ vieler Eltern an:

„Mit einem ‚Kerncurriculum‘ oder mit ‚Bildungsstandards‘ verbindet man doch eigentlich einen Trend zur Vereinfachung, zu mehr Verbindlichkeit. Doch das Gegenteil ist der Fall. Wenn die Inhalte in jeder Schule andere sind, wie sollen Kinder dann noch die Schule wechseln können? Eltern sollen und wollen ihre Kinder unterstützen. Aber ich frage mich verstärkt, wie sie das leisten können und ob es überhaupt erwünscht ist.“

Auch *Jochen Nagel* warf den Verantwortlichen vor, dass sie sich der eigentlichen Arbeit konsequent entzogen haben:

„Statt Lehrpläne zu entrümpeln und Raum für Bildung, für Kontroversen und für die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu schaffen, formuliert man seitenweise Kompetenzen und überträgt die Aufgabe, dies mit Inhalt zu füllen, an 2.000 einzelne Schulen in Hessen. Damit entziehen sich die Politikerinnen und Politiker ihrer Aufgabe, in den demokratisch legitimierten Gremien die Ziele und Inhalte der Bildungsprozesse zu definieren.“

Wer, so *Jochen Nagel* weiter, von der Freiheit der Schule rede, dürfe über die Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer und die eigentlichen Profiteure des „Kompetenzzirkusses“ nicht schweigen: Die „neuen Freiheiten“ seien untrennbar mit der Messung und Kontrolle des „Outputs“ verbunden und würden durch Normierung, Standardisierung und Zentralisierung „sogleich wieder einkassiert“. Reden müsse man auch über die rasant wachsende „Test-Industrie“, die die realen Bedingungen an den Schulen komplett ignoriere:

„Das eigentliche Problem ist und bleibt die Unterfinanzierung des Bildungswesens. Die Diskussion um mehr oder weniger Selbstständigkeit von Schule soll nur von diesem Fakt ablenken.“

Auch die GEW habe viel zu lange auf PISA gestarrt, da die Untersuchungen die auch von der GEW nachdrücklich kritisierte soziale Selektivität des Schulwesens mit vielen Zahlen untermauern. Aber man dürfe nicht vergessen, dass PISA von einer internationalen Wirtschaftsorganisation, der OECD, verantwortet werde.

Der Feststellung *Jochen Nagels*, das Bildungssystem leide an seiner Unterfinanzierung und an der Überlastung der Lehrkräfte, wollte auch *Hartung* nicht widersprechen: „Es kommt ja nicht allzu oft vor, dass ich mit dem GEW-Vorsitzenden einer Meinung bin.“ Nicht teilen wollte er dagegen

dessen Kritik an der „Testeritis“. Die Vergleichsarbeiten seien „Hilfen“ für die Lehrerinnen und Lehrer, zu sehen, wo das einzelne Kind in seiner Kompetenzentwicklung steht, und den Unterricht daran zu orientieren. Das sei allemal besser, „als nur in Klassenarbeiten und Tests Wissen abzufragen“. Gegen die Bereitstellung kompetenzorientierter Aufgabenformate, die von den Lehrkräften „als freiwilliges Angebot“ genutzt werden können, wollte auch *Jochen Nagel* nichts einwenden: *„Aber jede Normierung und Zentralisierung führt zwangsläufig zu einer Reduzierung von Bildung.“*

Zustimmung fand dies auch bei einer Lehrerin des Marburger Gymnasiums Philippinum, die aus dem Publikum über ihre Erfahrungen mit Vergleichsarbeiten berichtete:

„Schule ist für mich ein Ort des Probedenkens und Probehandelns für Schülerinnen und Schüler. Doch statt mich auf einen guten Unterricht konzentrieren zu können, sitze ich nächtelang an der Eingabe von Daten für die zentralen Lernstandserhebungen, ohne dass sie mir neue Erkenntnisse über meine Schülerinnen und Schüler vermitteln.“

Zustimmung im Publikum gab es auch für die zugespitzte Kritik *Kleins* an der mit der Kompetenzorientierung verbundenen neuen Definition der Lehrerrolle. Alle neueren Untersuchungen, nicht zuletzt die Hattie-Studie (HLZ S.24-26), hätten gezeigt, dass das „selbstorganisierte Lernen“ und die Definition des Lehrers als „Lernbegleiter“ Irrwege seien. Der Hochschuldidaktiker *Voss*, der die Diskussion ruhig und freundlich moderierte, sprach in diesem Zusammenhang von einer „Marginalisierung“ der Lehrkräfte, deren „personale Bedeutung“ für den Erfolg von Unterricht an den Rand gedrängt werde und deren „Kerngeschäft“ kaum noch vorkomme. In das „Lob des Frontalunterrichts“ wollte er jedoch keineswegs einstimmen, sondern forderte eine „Dialektik der Didaktik“: *„Auf den richtigen Methodenmix, auf die Methodenvielfalt kommt es an.“*

Liebling des Publikums war aber eindeutig Landesschülersprecher *Laurien Simon Wüst*. Sein engagiertes Plädoyer für eine demokratische Schule, für Erziehung zu Mündigkeit und Selbstbestimmung löste begeisterten Applaus aus. Auch er kritisierte die Inhaltslosigkeit der neuen Kerncurricula und die zunehmende technokratische Orientierung des Unterrichts durch das „Abhaken von Kompetenzen“ und die „permanente Testerei nach dem Wer-wird-Millionär-Schema“:

„All das führt dazu, dass Kontroversen abgewürgt werden, dass Stromlinienförmigkeit statt Querdenken zum Erfolg führt und dass Ungehorsam und Aufbegehren als ‚Kompetenzen‘ nicht vorkommen.“

Dass Schülerinnen und Schüler etwas „können“ sollen und dass Lehrerinnen und Lehrer wollen, dass ihre Schülerinnen



und Schüler nachhaltige Lernerfolge haben, sei ja nun nicht neu. Aber „innere Werte“ und „Menschenbildung“ ließen sich eben nicht messen. Bildung brauche Zeit, deshalb sei die Landesschülervertretung immer gegen eine Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre (G8) gewesen. Wüst kritisierte, dass Begriffe aus Betriebswirtschaft und Ökonomie nach der „Salamitaktik“ Einzug in den Schulen halten: *„Was haben Effizienzsteigerung und Qualitätsmanagement mit Bildung zu tun? Wie kann ich Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Widerständigkeit in Kompetenzraster pressen? Bildung wird durch ihre Ökonomisierung trivialisiert. Dagegen muss sich die Politik aus ihrer Ohnmacht befreien, dagegen muss eine Gesellschaft eine Vision von Bildung entwickeln.“*

Den enormen Zeitdruck durch G8 kritisierte auch der Marburger Elternbeirat Jan Woscidlo aus dem Publikum:

„Der Zeitdruck führt dazu, dass manche Eltern ihre Kinder kaum noch kennen. Das Kind geht morgens um sieben zum Bus und kommt am späten Nachmittag nach Hause, um sich dann noch mit den Hausaufgaben zu plagen. Und das alles nur im Interesse der Ökonomie.“

„Über den Zustand der Schulen und die Förderung der überfachlichen sozialen Kompetenzen“ brauche man sich angesichts der brillanten Rhetorik von Laurien Simon Wüst wahrlich keine Sorgen zu machen, kommentierte Ralph Hartung die Ausführungen des Schülers, der im Sommer 2013 sein Abitur machen wird. Auch in der Frage der Rückkehr zu G9 zeigte sich Hartung offen. Um mehr Zeit für Bildungsprozesse zu haben, reiche es aber nicht aus, die Schulzeit im gymnasialen Bildungsgang wieder auf neun Jahre auszudehnen, sondern man müsse eben auch die Lehrpläne entfrachten:

„Das war immer das Ziel der Kerncurricula, mehr Zeit für das Lernen zu gewinnen, statt Stoffpläne ohne Rücksicht auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler und ohne Zeit für das hier geforderte Querdenken abzuarbeiten.“

Dabei könne von einem „Top-Down-Modell“ (Klein) keine Rede sein. Das zeigten schon die heftigen kontroversen Diskussionen über die Vorlagen des IQ:

„Den einen waren es immer noch zu viele Inhalte, den anderen zu wenig, die einen sagten, das habe man schon immer so gemacht, ohne es so zu nennen, die anderen sind dankbar für die neuen Anregungen für den Unterricht. Und um das auszudiskutieren, muss man den Schulen doch Zeit lassen.“

Als Diskussionsleiter Voss die Diskussion beendete, leerte sich der Saal nur langsam. Kleine Grüppchen bildeten sich um die Podiumsteilnehmer, um weiter zu diskutieren. Weiter diskutiert wird auf jeden Fall auf den nächsten Veranstaltungen.

Harald Freiling, HLZ-Redakteur

G E G E N R E D E

Professor Rainer Lersch, seit 47 Jahren GEW-Mitglied und beratend tätig bei der Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts in Hessen (HLZ 3/2012), verließ die Veranstaltung vorzeitig. In einem Brief zeigte er sich anschließend verärgert über die „einseitig tendenziöse Veranstaltung“, die „ideologische Indoktrination des Publikums“ und die parteiische Haltung des Moderators. Die HLZ dokumentiert seinen Brief in Auszügen.

Herr Hartung bemühte sich um eine sachliche und sehr fachkundige Erläuterung der Position des HKM in disziplinierter Einhaltung der Redezeit, was auch vom Publikum entsprechend goutiert wurde. Herr Klein hingegen „verrückte“ eine Menge von reichlich Ahnungslosigkeit getriebener Halbwahrheiten zu einem ideologischen „Brei“, den er dann in fast unbegrenzter Redezeit in Form von Polemik darbringen durfte.

Auch ein Vertreter der Gesellschaft für „Bildung und Wissen“ (als wenn das dasselbe wäre!) müsste wissen, dass die Basis einer jeglichen fachlichen Kompetenz systematisches, an der Struktur der jeweiligen Disziplin orientiertes Fachwissen ist, und darf nicht so tun, als würde mit der Einführung der Standards nur noch formale Bildung ohne Inhalte betrieben! Schon mein Vorgänger in Marburg, Wolfgang Klafki, hat den Gegensatz von materialer und formaler Bildung in seiner Theorie der kategorialen Bildung aufgehoben und daraus mit der kritisch-konstruktiven Didaktik ein letztlich kompetenzorientiertes Bildungskonzept entwickelt, ohne dass man ihm je eine unkritische Haltung hätte unterstellen können. Auch dass sich im kompetenzorientierten Unterricht für die Schüler ganz besondere Chancen bieten, sich „ihres Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen“ (Kant) – und sich somit „Bildung“ ereignet –, ist Herrn Klein entgangen.

Die GEW in Hessen tut sich wahrlich keinen Gefallen damit, statt kritisch-konstruktiver Positionsentwicklung und -vertretung nur noch ideologisch geprägtes Nein-Sagen zu praktizieren, was ich schon seit einiger Zeit mit Besorgnis registriere.

Dies ist nämlich auch nicht gerechtfertigt angesichts des nachvollziehbaren Unmuts über die von der KMK und dem HKM nahezu ohne gesellschaftliche Partizipation geschaffenen Fakten (was ich gegenüber den in Hessen Verantwortlichen immer moniert habe)!

Prof. Dr. Rainer Lersch, Marburg



von links
nach rechts:
Professor Hans
Peter Klein,
Birgit Eggers,
Laurien Simon
Wüst,
Professor
Hans-Peter
Voss,
Jochen Nagel,
Ralf Hartung

Ministerialrat
RALPH HARTUNG

Tarif- und Besoldungsrunde 2013

Hessische Beamte im Ländervergleich abgeschlagen

Mit welchen Forderungen die Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes in die Anfang 2013 anstehende Tarif- und Besoldungsrunde auf Länderebene gehen werden, steht zurzeit noch nicht fest. Noch läuft die interne Debatte. Klar ist aber: Für die hessischen Beamtinnen und Beamten ist es wichtig, bei der Einkommensentwicklung und den Arbeitsbedingungen nicht weiter abgehängt zu werden. Engagement in der Tarif- und Besoldungsrunde 2013 ist daher gefragt.

Der betrüblliche Befund: Nach wie vor ist das 2009 vereinbarte Arbeitsergebnis im hessischen Tarifbereich – 40 Stunden pro Woche – nicht auf die

Beamtinnen und Beamten und auch nicht auf die Pflichtstunden der Lehrkräfte übertragen worden. Und: Von den Einkommenserhöhungen der letzten Tarifrunde 2011 profitierten die Beamtinnen und Beamten erst sechs beziehungsweise sieben Monate später. Als eine „Eins-zu-eins-Übertragung“ bezeichnete das der damals offenbar zu Scherzen aufgelegte Innenminister *Boris Rhein*.

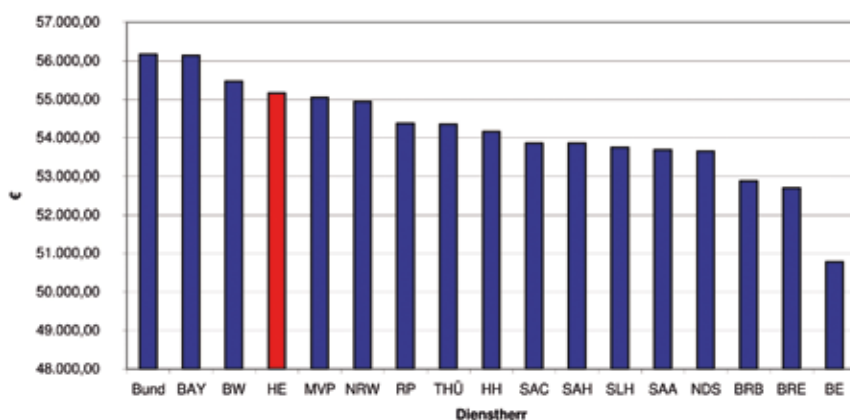
Eine kürzlich publizierte Vergleichsrechnung des DGB zeigt nun, wohin die Wiesbadener Beamtenpolitik führt, die, das darf man nicht vergessen, durch die Föderalismusreform von 2006 in dieser Weise erst möglich wur-

de. Hessens Beamtinnen und Beamte sind im Vergleich zu ihren Kollegen und Kolleginnen in den anderen Bundesländern und beim Bund weit abgeschlagen. Der DGB rechnete für seine Kalkulationen die Jahresbruttobesoldung im Jahr 2012 (inklusive der Jahressonderzahlung und Einmalzahlungen) für jeweils fünf verschiedene Besoldungsgruppen zusammen. In einem zweiten Schritt wurden die unterschiedlichen Wochenarbeitszeiten in den Bundesländern und beim Bund in die Betrachtung zusätzlich einbezogen, indem die Ergebnisse des ersten Rechenschrittes auf eine einheitliche 40-Arbeitsstundenwoche umgerechnet wurden. Während bei der Jahresbruttobesoldung ohne Arbeitszeitkomponente Hessen mittlere Ränge – zwischen Platz 4 und Platz 10 – in der Liste der 17 Gebietskörperschaften belegt, fällt es unter Einbeziehung der wöchentlichen Arbeitszeit krachend jeweils auf einen der letzten Plätze zurück, dreimal auf den vorletzten Rang vor dem notorischen Schlusslicht Berlin (Besoldungsgruppen A5, A7 und A10), zweimal auf den drittletzten Rang (A9 und A13). Interessant dabei sind die nicht unbeträchtlichen Niveauunterschiede bei der Bezahlung, wenn über alle fünf herangezogenen Besoldungsgruppen hinweg ein Durchschnittswert gebildet wird. Die folgenden Zahlen geben an, um welchen Prozentsatz die Bezahlung in einem Bundesland von dem jeweiligen Höchstwert in einer Besoldungsgruppe (inkl. Arbeitszeitkomponente) nach unten abweicht. Spitzenreiter bei dieser Betrachtung ist Bayern mit im Durchschnitt 0,92% unter den jeweiligen Höchstwerten. Die ungünstigste Spanne weist Berlin mit 9,17% aus. In der folgenden Aufstellung finden noch die beiden ebenfalls finanzstarken Bundesländer Baden-Württemberg und Hamburg Berücksichtigung:

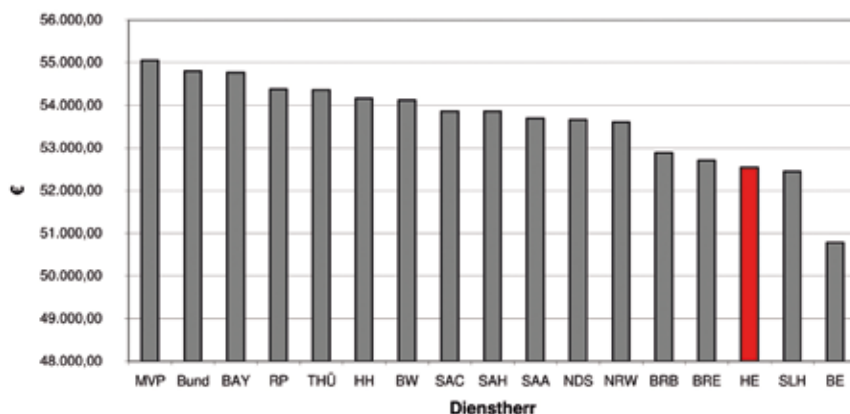
- Bayern: 0,92%
- Hamburg: 1,70%
- Baden-Württemberg: 1,72%
- Hessen: 6,43%
- Berlin: 9,17%

Hessen stellt sich gerne, wenn es um den Länderfinanzausgleich geht, in

Jahresbruttobesoldung 2012 der BesGr. A13



Jahresbruttobesoldung 2012 der BesGr. A13 bei Annahme einer 40h-Woche



eine Reihe mit den drei anderen Geberländern Hamburg, Bayern und Baden-Württemberg und betont, dass es, pro Kopf der Bevölkerung gerechnet, sogar das meiste in den Länderfinanzausgleich einzahlt. Bei der Behandlung der eigenen Beamtinnen und Beamten beschreitet die Landesregierung in den letzten Jahren aber einen Sonderweg. Das Land orientiert sich hierbei eher an Berlin als an den Bundesländern, die durch eine vergleichbar günstige Einnahme- und Wirtschaftssituation wie Hessen gekennzeichnet sind. So war das hessische Bruttoinlandsprodukt pro Kopf 2011 rund 30% höher als in Berlin. Bei diesem Kennwert liegt Hessen seit Jahren auf Rang 1 im Vergleich der Flächenstaaten.

Diese Überlegungen gelten zweifelsohne auch, wenn die Arbeitszeit der Lehrkräfte betrachtet wird. Wegen der sehr unterschiedlich strukturierten Pflichtstundenverordnungen ist eine vergleichende Berechnung allerdings sehr schwierig. Zieht man stattdessen das statistische Material der Kultusministerkonferenz heran, zeigt sich, dass Hessen hierbei ebenfalls weit hinten liegt. Bei den pro (Vollzeit-)Lehrkraft erteilten Unterrichtsstunden belegte es 2010 den vorletzten Platz. Neuere Zahlen sind noch nicht veröffentlicht.

Beamtinnen und Beamte sollten sich also in der Tarif- und Besoldungsrunde 2013 beteiligen. Sonst droht die Fortsetzung des besoldungspolitischen Sonderwegs in Hessen. Und ein weiterhin kalauernder Innenminister.

Finanzpolitische Rahmendaten

Eine spürbare Einkommenserhöhung für Tarifbeschäftigte und Beamte im Jahr 2013 ist ohne Probleme finanzierbar. Der Nachholbedarf ist auf Seiten der Beschäftigten allerdings auch groß. Denn die Personalausgaben für das aktive Personal sind in der Vergangenheit überproportional zurückgegangen. Die Quote fiel, gemessen am hessischen Bruttoinlandsprodukt, von 3,40% (1998) auf 3,03% im Jahr 2010, die Quote der gesamten Personalausgaben einschließlich der Versorgungsausgaben sank von 4,12% auf 3,98%. Wiesbaden zog also die Beschäftigten ungebührlich stark bei den durch die Steuersenkungspolitik der vergangenen Jahre provozierten Ausgabenkürzungen heran. Die Folge: Die Tabelleneinkommen der Beschäftigten beim Land Hessen entwickelten sich



NICHT IM REGEN STEHEN LASSEN ...

zwischen 2000 und 2012 nur knapp im Rahmen der Konsumgüterpreisentwicklung. Dabei sind die Arbeitszeitverlängerungen und die Kürzungen bei der Jahressonderzahlung Mitte des Jahrzehnts noch nicht einmal berücksichtigt.

Auf der anderen Seite konnte das Land Hessen in den vergangenen beiden Jahren beträchtliche Steuermehreinnahmen verzeichnen; das gesamtstaatliche Steueraufkommen wird laut Steuerschätzung vom November 2012 im laufenden Jahr um rund 5,1% anwachsen und damit wieder um rund 7,3% über dem Vorkrisenniveau von 2008 liegen. Davon profitiert auch Hessen, dessen auf der etwas ungünstigeren Steuerschätzung von Mai 2012 basierende mittelfristige Finanzplanung Steuermehreinnahmen (nach Länderfinanzausgleich) von 3,9% im laufenden Jahr, 5,5% im Jahr 2013 sowie 4,8% 2014 ausweist. Das Anwachsen der Personalausgaben veranschlagt der Plan mit 4,5% in 2013:

„Der starke Anstieg der Ausgaben für die Beschäftigten und Versorgungsempfänger

des Landes im Jahr 2013 (...) ist vor allem auf die Auswirkungen bereits beschlossener sowie auf die Vorsorge für künftige Tarif- und Besoldungsanpassungen zurückzuführen.“

Darüber hinaus sind in den Mehrausgaben steigende Versorgungsausgaben berücksichtigt.

Fazit: Der Nachholbedarf in der Tarif- und Besoldungsrunde 2013 ist für alle Beschäftigten im Landesdienst hoch, gerade auch für die von sehr ungünstigen Wochenarbeitszeiten betroffenen Beamtinnen und Beamten sowie angestellten Lehrkräfte. Andererseits: Die vorliegenden Steuerprognosen sind günstig. Der weitere Konjunkturverlauf ist allerdings ungewiss.

Die Tarif- und Besoldungsrunde Anfang 2013 ist also der richtige Zeitpunkt, deutlich verbesserte Einkommen und bessere Arbeitsbedingungen zu erkämpfen.

Rüdiger Bröhling
Tarifsekretär der GEW Hessen



Von Fairness keine Spur

Entlohnung von Erzieherinnen und Erziehern

Die öffentliche Debatte um die Qualität der Kindertageseinrichtungen nimmt breiten Raum ein. Es geht dabei, je nach Standort des Betrachters, um mehr frühe Bildung, die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft im Kleinkindalter oder um die Anhebung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

Ärgerlich finden es viele Kolleginnen und Kollegen aber, dass zwar groß angelegte Qualitätsdebatten geführt werden, das Thema der Anhebung ihrer Bezahlung aber kaum eine Rolle spielt. Dabei ist die so gering, dass man in Ballungsgebieten nur schwer davon leben kann.

Die Bereitschaft zur qualitativen Weiterentwicklung ist ohne Frage groß. Viele Erzieherinnen und Erzieher haben sich in den letzten Jahren, meist gemeinsam mit ihren Teams, umfangreich weitergebildet. Die Einrichtungen haben große Anstrengungen unternommen, ihre Konzeptionen weiterzuentwickeln und umzusetzen. Dabei spielten umfangreiche neue Vorgaben der Landesregierung (Hessischer Bildungsplan) eine Rolle, die – in der Regel einfach so nebenher, fast ohne zusätzlich Ressourcen – in die Praxis umgesetzt werden sollten. Auch die Fachschulen haben viel Arbeit investiert, um die Ausbildungsgänge qualitativ zu verbessern und an neue Anforderungen anzupassen. Dies ist natürlich auch mit gestiegenen Erwartungen an die Studierenden und Änderungen des Berufsbildes verbunden.

Die landläufige Vorstellung von Personen, die vorwiegend mit Kindern spielen oder bei deren Beaufsichtigung Kaffee trinken, weicht zunehmend dem realistischeren Bild von Beschäftigten im Bildungsbereich, die eine ebenso anspruchsvolle Aufgabe wahrnehmen wie Lehrkräfte an Schulen oder Hochschulen. Wer pädagogisch und psychologisch gebildet ist, weiß, dass ihre Tätigkeit tatsächlich die verantwortungsvollste ist, weil sie mit Menschen in den besonders sensiblen frühen Entwicklungsphasen umgehen.

Dabei ist ihre Arbeit nicht nur von besonderer Verantwortung geprägt,

sondern in vielfacher Hinsicht auch besonders schwer. Besondere Belastungen ergeben sich durch ein Bewegungstempo kleiner Kinder, bei dem Erwachsene auf Dauer nicht mithalten können, durch Lärm oder ein noch nicht ausgeprägtes Konfliktverhalten.

An diesen so schwierigen Beruf werden also neue Ansprüche gestellt, die gemeistert werden. Nur eins wird nicht besser: das Gehalt. Nach wie vor werden Menschen, die mit jungen Kindern arbeiten, schlechter bezahlt. Bezahlung ist ein Ausdruck von Wertschätzung. In ihr materialisiert sich der Wert der Arbeit in Geldsummen. Da kann der Verdacht aufkommen, dass das Gehalt offizieller Stellen um die Bedeutung früher Bildung nur Camouflage ist.

Wer mit Erwachsenen arbeitet, hat es in der Praxis in mancher Hinsicht einfacher. Wir Fachschullehrkräfte, die die Erzieherinnen und Erzieher ausbilden, müssen unsere Studierenden nicht davor bewahren, auf die Straße zu laufen. Unsere Studierenden hüpfen oder schreien nicht in unseren Veranstaltungen, es sei denn, wir fordern sie im Rahmen von Spielen und Übungen dazu auf. Sie fangen auch nicht plötzlich an aufeinander einzuschlagen. Wir werden auch nicht häufig mit kindlichen Krankheitskeimen angesteckt. Natürlich bringt unser Beruf anders geartete große Anforderungen und Belastungen mit sich. Aber es muss diskutiert werden, warum Erzieherinnen und Erzieher nicht viel mehr als die Hälfte eines Studienratsgehalts bekommen.

Der wilhelminische Grundsatz, dass das Gehalt mit dem Alter des Klientels steigt, ist schon lange hinfällig. Zwar werden (meist) mit zunehmendem Alter die Lerninhalte komplexer, die pädagogische Aufgabe ist aber gerade bei den Kleinsten besonders groß. *Ilse Schaad*, die für die GEW Tarifverhandlungen führt, sagt dazu:

„Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen sind ein bis zwei Gehaltsgruppen schlechter eingeordnet als alle anderen Beschäftigten mit akademischem Abschluss – obwohl ihre Tätigkeit auch in der Vergangenheit schon – wie bei den

Juristen – zwei Staatsexamen und heute einen Master-Abschluss erfordert. An diesen Schularten unterrichten über 80 Prozent Frauen. Noch deutlich schlechter bezahlt werden Erzieherinnen an Kitas. Hier arbeiten zu 97 Prozent Frauen. Hier werden Tätigkeiten, die mit ‚typisch weiblichen Eigenschaften‘ verbunden sind, immer noch schlechter bezahlt als Arbeiten, denen eher ‚männliche Attribute‘ zugeschrieben werden.“

Man(n) leistet es sich auch weiterhin, Frauen schlecht zu bezahlen. Und die Beschäftigten in den Kitas und Horten sind eben nach wie vor vorwiegend weiblich.

Das Anfangsgehalt einer Erzieherin, die im Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Kommunen (TvöD) nach S6 bezahlt wird, beträgt bei Anerkennung ihres Berufspraktikums als Berufserfahrung 2.372,10 Euro brutto, was bei Steuerklasse I netto 1.530,31 Euro macht. Bei einer Bruttomiete von 700 Euro, für die man im Rhein-Main-Gebiet kaum noch eine 2-Zimmer-Wohnung bekommt, bleiben 830 Euro übrig. Damit muss dann alles bestritten werden: Telefon, Strom, Versicherungen, Fahrtkosten, Lebensmittel und vieles mehr. Nicht verschwiegen werden soll, dass es noch Weihnachtsgeld gibt, sonst könnte man bei dem Gehalt auch keine Geschenke machen. Nach zehn Jahren Berufserfahrung bekommt man netto 170 Euro mehr.

Beim Einkaufen am Wochenende treffe ich manchmal auf ausgebildete Erzieherinnen – hinter der Kasse oder der Bedientheke. Sie sind darauf angewiesen, sich ein Zubrot zu verdienen, um ihre Miete zahlen zu können oder weil sie sich ein kleines Auto leisten wollen. Wenn wir uns dessen bewusst sind, wie anspruchsvoll, verantwortungsvoll und fordernd ihr Beruf ist, können wir nicht mehr leugnen: Die Bezahlung von Erzieherinnen und Erziehern ist eine große Schande! Gerade in gewerkschaftlichem Rahmen muss die Forderung nach der Behebung dieses Missstands oberste Priorität bekommen.

Michael Köditz, Referat Sozialpädagogik im GEW-Landesvorstand



Tarifinfo: Von Gruppen und Stufen

In der Entgeltordnung Sozial- und Erziehungsdienst des TVöD werden Erzieherinnen und Erzieher mit staatlicher Anerkennung in S6 eingruppiert, Leiterinnen und Leiter von Kitas kommen mindestens in S7.

Erzieherinnen und Erzieher mit besonders schwierigen fachlichen Tätigkeiten bekommen S8 wie Handwerksmeister im handwerklichen Erziehungsdienst. Als besonders schwierig gelten zum Beispiel Tätigkeiten in Integrationsgruppen mit einem Anteil von mindestens einem Drittel von behinderten Menschen, in Jugendzentren und Häusern der offenen Tür und mit einrichtungsübergreifenden Aufgaben. Um Personal zu gewinnen, gruppieren einzelne Kommunen die Erzieherinnen und Erzieher in ihren Kitas freiwillig in S8 ein. Dazu gehören die Städte Frankfurt am Main und Offenbach sowie einige weitere Kommunen im Rhein-Main-Gebiet.

Höhere Eingruppierungen sind vorgesehen für die Leitung von Kitas für behinderte Menschen oder für Kinder und Jugendliche mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten (S9) und die Leitung größerer Kitas (von S10 aufwärts, je nach Größe).

Zusätzlich gibt es eine Jahressonderzahlung (früher Urlaubs- und Weihnachtsgeld) in Höhe von 90 Prozent eines Monatslohns bis S8 und von 80 Prozent für S9 bis S18.

Das Entgelt in der S-Tabelle unterscheidet sich weiter durch die Stufen (1 bis 6) je nach Berufserfahrung. In Stufe 1 bleibt man im Sozial- und Erziehungsdienst ein Jahr, in Stufe 2 drei Jahre, in Stufe 3 vier Jahre, in Stufe 4 vier Jahre und in Stufe 5 fünf Jahre. Längere Stufenlaufzeiten gelten in der S8. Ein Arbeitgeberwechsel bedeutet oft auch eine Rückstufung. Vergangene Berufserfahrung muss nur bei ununterbrochener Beschäftigung und nur bis Stufe 3 berücksichtigt werden.

Mit diesem Wissen lassen sich nun die Gehaltstabellen entschlüsseln. Eine Erzieherin wird als Berufsanfängerin in Stufe 2 eingestuft, weil das Berufspraktikum als Berufserfahrung zählt, und bekommt in der S6 monatlich 2.372 Euro brutto. Das Endgehalt in Stufe 6 erreicht man erst nach 16 Jahren bei demselben Arbeitgeber. Es beträgt immerhin 3.033 Euro brutto. Ab dem 1. 1. 2013 gibt es 1,4% mehr!

Netto sieht das finster aus: S6, Stufe 2, ledig, kirchensteuerpflichtig, ohne

Kinder bringt gerade mal 1.530 netto. Wenn man die Jahressonderzahlung umrechnet, kommen noch mal 90 Euro drauf. Nach zehn Jahren sind das in Stufe 4 1.800 Euro netto.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung teilte am 31. 1. 2012 mit, dass die Ausbildung an Fachschulen im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auf der Niveaustufe 6 eingeordnet wird. Auf dieser finden sich auch Meister- und Bachelorabschlüsse. So werden beispielsweise Bachelorabsolventen im technischen Bereich im öffentlichen Dienst in E10 eingeordnet und auch schneller höher gestuft. Schon nach zehn Jahren erreichen sie Stufe 5 und bekommen 3.811 Euro brutto. Netto sind das in Steuerklasse I mit Jahressonderzahlung 2.342 Euro, also 500 Euro mehr als die ebenfalls zehn Jahre berufstätige Erzieherin.

Die Entlohnung der Erzieherinnen und Erzieher sollte nicht unter diesem Niveau erfolgen!

Rüdiger Bröhling, Michael Köditz

- Die aktuelle Entgelttabelle findet man unter www.gew.de > Tarif > TVöD > Eingruppierung Sozial- und Erziehungsdienst



Prekäre Beschäftigung

Anhörung zu Arbeitsbedingungen an Hochschulen

Holger Schoneville, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel, vertrat die GEW und das Hessische Mittelbaunetzwerk bei einer Anhörung im Hessischen Landtag zum Thema „Prekäre Beschäftigungsverhältnisse an hessischen Hochschulen“. Die HLZ dokumentiert seine Stellungnahme in leicht gekürzter Form.

Die Anforderungen an die hessischen Hochschulen haben sich in den letzten Jahren deutlich verschärft: steigende Studierendenzahlen, strukturelle Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses sowie erweiterte Exzellenz- und Internationalisierungsansprüche in Forschung und Lehre. Trotzdem stehen nur unzureichende und zum Teil unsichere finanzielle Ressourcen zur Verfügung. Diese Entwicklung führt für alle Beschäftigten und Statusgruppen zu einem verschärften Leistungsdruck bei steigenden Qualitätsansprüchen. Gute Wissenschaft und gute Arbeit werden damit in Frage gestellt.

Ausufernde Befristungspraxis

In den Reihen des akademischen Mittelbaus führen ausufernde Befristungen, unnötige Stellenteilungen, hohe Arbeitsbelastungen und -anforderungen sowie unsichere Karrierewege vermehrt zu prekären Arbeitssituationen und ungewissen Lebensperspektiven. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen haben sich in den letzten Jahren hochschulpolitisch interessierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem Mittelbau verschiedener hessischer Hochschulen in einem Netzwerk zusammengeschlossen. Ziel war und ist es, gemeinsam zentrale Problemfelder bezüglich des Arbeitsorts Hochschule zu benennen und Vorschläge dafür zu entwickeln, diesen wieder attraktiver zu gestalten. Einige dieser zentralen Problemfelder im wissenschaftlichen Mittelbau sowie einige der erarbeiteten Verbesserungsvorschläge sollen nachfolgend aufgezeigt werden.

Im Bereich des akademischen Mittelbaus ist eine ausufernde Befristungs-

praxis festzustellen. 87 % der Beschäftigten im wissenschaftlichen Mittelbau sind befristet beschäftigt. Demgegenüber verfügen lediglich 13 % über ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass befristete Verträge häufig sehr kurze Laufzeiten von teilweise unter einem Jahr aufweisen. Diese Praxis nimmt den Beschäftigten Planungssicherheit und macht den Wissenschaftsbetrieb als Arbeitsplatz unattraktiv. Sie steht dem eigentlichen Ziel so genannter „Qualifikationsstellen“ sowie qualitativ hochwertiger Forschung und Lehre entgegen. Die sehr kurzen Vertragslaufzeiten führen zu einem enormen Druck in der Qualifikationsphase, erschweren eine kontinuierliche Arbeit und gefährden häufig den Abschluss eigenständiger Forschungsprojekte im Rahmen der Promotion oder Habilitation. Diese Problematik verschärft sich nochmals insbesondere im Bereich der Drittmittelbeschäftigten, da hier die Vertragslaufzeiten häufig noch kürzer sind.

Zur Bearbeitung dieses Problemkomplexes sind unterschiedliche Maßnahmen angeraten: Zunächst sind Befristungen unnötig, da die befristet Beschäftigten im Kern mit Daueraufgaben befasst sind. Darüber hinaus gilt es existierende Befristungen jedoch auch anders auszugestalten. Prinzipiell sollte dabei die Regel gelten, dass die Vertragslaufzeiten über die gesamte Länge des jeweiligen Projekts reichen. Für „Qualifikationsstellen“ sollten eine Mindestbeschäftigungsdauer von drei Jahren und eine Regelbeschäftigungsdauer von sechs Jahren eingeführt werden. Weiterhin sind die vorhandenen Instrumente zur Familienförderung wie die familienpolitische Komponente des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes deutlich konsequenter umzusetzen.

Zeit für eigenständige Forschung

Eine zentrale Aufgabe junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist die Realisierung eigenständiger Forschungsprojekte im Rahmen ihrer Promotion oder Habilitation. Die im Hessischen Hochschulgesetz (HHG) hierfür

veranschlagte Arbeitszeit ist mit einem Drittel jedoch zu knapp bemessen und wird zudem oft durch andere Tätigkeiten noch unterlaufen. In der Praxis zeigt sich, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern häufig zu wenig Zeit für eigenständige Forschung zur Verfügung steht. Die Folge ist, dass die Qualifikationsprojekte nicht im Rahmen der jeweiligen Stellen abgeschlossen werden können. Dies ist besonders dramatisch, da die Befristung dieser „Qualifikationsstellen“ mit der Begründung erfolgt, dass sie insbesondere der Anfertigung einer Promotion oder Habilitation dienen sollen.

Die „Qualifikationsstellen“ müssen daher so beschaffen sein, dass sie den erfolgreichen Abschluss einer Qualifikationsarbeit tatsächlich ermöglichen. Da die Befristung dieser Stellen ausdrücklich damit begründet wird, dass sie zur Durchführung eines zeitlich befristeten Projekts im Rahmen der Promotion oder Habilitation dienen, müssen diese Tätigkeiten auch im Zentrum der Tätigkeit stehen und quantitativ den größten Teil der Arbeitszeit ausmachen. Bei Teilzeitstellen mit Qualifikationsanteil ist ein Mindestanteil von 20 Wochenstunden für die eigenständige Forschungsarbeit zu verankern.

Ganze Stellen für ganze Arbeit

Viele wissenschaftliche Bedienstete in Hessen sind im Rahmen von Teilzeitstellen angestellt. Insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften hat sich die so genannte 50%-Stelle zum Regelfall für junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entwickelt. Gleichzeitig wird auf diesen Stellen jedoch deutlich mehr gearbeitet. Sowohl die Erfahrungen aus der Praxis als auch die vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass die wirklichen Arbeitszeiten auf den Teilzeitstellen das Volumen von Vollzeitstellen nur selten unterschreiten. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um „Zwangsteilzeitverträge“, die den tatsächlichen Anforderungen an die jeweiligen Stellen nicht entsprechen. Faktisch werden hier die tarifvertraglichen Regelungen

unterwandert. Besonders problematisch wird dies auch dadurch, dass die Nettogehälter für Teilzeitbeschäftigte mit circa 1.000 Euro für Berufseinsteiger in vielen Städten in der Bundesrepublik die Lebenshaltungskosten nicht mehr decken. An dieser Stelle sind die Arbeitsverträge dringend den tatsächlichen Arbeitsverhältnissen anzupassen.

Die Bestrebungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wie auch der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), bei der Vergabe von Drittmittelaufträgen in der Regel nur noch Stellen mit einem Anteil von 65% auszuschreiben, sind eine Reaktion auf das oben beschriebene Problem, können aber nur einen Zwischenschritt darstellen.

Dauerstellen für Daueraufgaben

Die oben bereits benannte extreme Ausweitung befristeter Beschäftigungsverhältnisse im Bereich von Wissenschaft und Forschung betrifft längst auch jene Arbeitsbereiche mit Daueraufgaben in Lehre, Forschung und (Wissenschafts-) Verwaltung. Dies führt gleichzeitig dazu, dass wissenschaftliche Bedienstete auf befristeten Stellen mit Anforderungen und Aufgaben konfrontiert werden, die über ihre Kernaufgaben hinausgehen. Dies betrifft die Organisation von Studienprogrammen oder besonderes Engagement in der Lehre oder bei Prüfungen. Sowohl zur Sicherung der Qualität in Forschung, Lehre und Wissenschaftsadministration als auch zur Absicherung der Beschäftigten sind insbesondere für diese klassischen Daueraufgaben auch Dauerstellen einzurichten.

Zumutbare Lehrdeputate

In den vergangenen Jahren ist an den hessischen Hochschulen eine Ausweitung der so genannten Lehrkräfte für besondere Aufgaben (LfbA) zu beobachten. Die Arbeitssituation von Lehrkräften für besondere Aufgaben ist durch enorme Belastungen in der Lehre und befristete Arbeitsverträge charakterisiert. Diese Stellen sollen Engpässe in der Lehre kostengünstig und flexibel auffangen und werden mit bis zu 18 Semesterwochenstunden verknüpft. Qualitätsvolle Lehre wird auf diesen Stellen um den Preis der Selbstausbeutung geleistet. Da die Stellen in der derzeitigen Praxis fast ausschließlich befristet ausgeschrieben werden, ohne dass auf diesen Stellen eine Qualifizierung im Rahmen einer



Promotion oder Habilitation stattfinden kann, führen sie nicht selten in berufliche Sackgassen. Das Problem besteht darin, dass sie auf der einen Seite mit Lehraufgaben überlastet werden, auf der anderen Seite jedoch nur über befristete Beschäftigungsverhältnisse verfügen und nach den Regelungen des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes nach sechs Jahren nicht weiter beschäftigt werden. Dies bedeutet in der Regel das Ende der akademischen Karriere.

Handlungsbedarf besteht hier auf zwei Ebenen: Zum einen sind die Lehrdeputate für diese Hochdeputatstellen deutlich zu reduzieren. Zum anderen – und dies ist noch wichtiger – sind die Arbeitsverträge von Lehrkräften für besondere Aufgaben grundsätzlich zu entfristen. Bei den Tätigkeiten handelt es sich um klassische Lehrtätigkeiten in der Vermittlung, einer der zentralen Daueraufgaben der Hochschulen.

Missbrauch von Lehraufträgen

Eine besondere Problematik stellt die zunehmende Verschiebung der Lehre hin zu Lehraufträgen dar. Die Personengruppe der Lehrbeauftragten ist dabei dadurch gekennzeichnet, dass sie über keinerlei Absicherung an der Hochschule verfügt. Lehre, die für Studierende zum Pflicht- oder Wahl-

pflichtbereich gehört, ist nicht durch Lehraufträge, sondern durch dauerhafte und sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse abzudecken. Wo Lehraufträge zur Ergänzung des Lehrangebots sinnvoll sind, müssen Mindeststandards im Hinblick auf Bezahlung, Vertragsdauer und Verlängerungsoption gelten.

Mitbestimmung stärken

Wissenschaftlich Bedienstete arbeiten in doppelter Abhängigkeit von ihren Vorgesetzten, die oft gleichzeitig ihre Prüferinnen und Prüfer sind und zumeist über Vertragsverlängerungen entscheiden. Gleichzeitig ist in den letzten Jahren zu beobachten, dass die wenigen gewählten Mittelbauvertreterinnen und -vertreter in Gremien sitzen, die kaum noch etwas entscheiden können. Eine Absicherung der Interessen des wissenschaftlichen Mittelbaus ist so nur unzureichend möglich. Das HHG sowie das Hessische Personalvertretungsgesetz (HPVG) müssen einen wirksamen Schutz und eine wirksame Interessenvertretung auch des Mittelbaus ermöglichen. Insbesondere müssen starke Organe der Interessenvertretung darüber wachen, dass die Abhängigkeit von Vorgesetzten nicht ausgenutzt wird.

Holger Schoneville



Die Hattie-Studie

Forschungsbilanz zu Ursachen von Lernerfolg

Vor drei Jahren wurde eine Studie veröffentlicht, die inzwischen eine Popularität erreicht hat, die die großen internationalen und nationalen Vergleichsuntersuchungen in den Schatten stellen könnte. Die Forschungsbilanz von John A. C. Hattie zur Wirksamkeit von Lehren und Lernen trägt den Titel „Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement“ und ist 2009 in englischer Sprache erschienen; eine Übersetzung ins Deutsche ist geplant. Für die folgende Kurzdarstellung muss aus der Fülle der Befunde eine einschneidende Auswahl getroffen werden. Hinweise zur weiteren Befassung mit der Hattie-Studie findet man in der Literaturliste am Ende des Artikels.

Der besondere Ruf der Forschungsbilanz liegt in ihrer Einzigartigkeit: Erstmals wird eine Forschungsarbeit über das breite Spektrum von 138 Einflussfaktoren zum Lernerfolg vorgelegt und der Versuch einer Gesamtschau aller 50.000 Studien unternommen, die es zu diesen Einflussfaktoren gibt.

Obwohl Hattie – nach eigenem Bekunden – an der Forschungsbilanz 15 Jahre gearbeitet hat, war eine Auswertung so vieler Studie nur möglich, indem die zentralen Ergebnisse einzelner Studien zu einem bestimmten Untersuchungsgegenstand (z. B. zum Sitzenbleiben oder zu den Hausaufgaben) erfasst und miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Hattie konnte auf 815 solcher sogenannten „Metaanalysen“, denen die erwähnten 50.000 Studien zugrunde liegen, zurückgreifen. Die Untersuchungsmethode der Metaanalyse ist nicht unproblematisch. Deshalb dürfen auch die methodischen Einschränkungen bei dieser Vorgehensweise nicht übersehen werden. Mitbedacht werden muss auch, dass Hattie nur Untersuchungen in englischer Sprache ausgewertet hat, die sich meistens auf anglo-amerikanische Schulsysteme beziehen. Insofern lassen sich die Forschungsergebnisse nicht immer in direkter Weise auf deutschsprachige Schulsysteme übertragen.

Die Synopse der Metaanalysen ordnet Hattie nach den Untersuchungsbereichen Elternhaus, Lernende, Schule, Curriculum, Lehrende und Unterricht.

Die vorliegende Darstellung konzentriert sich auf den Untersuchungsbereich Unterricht (49 Faktoren, 365 Metaanalysen) und auf die Befunde, die in der Fachöffentlichkeit je nach Sichtweise überrascht oder enttäuscht aufgenommen, zu Widerspruch herausgefordert sowie zu Kontroversen geführt haben.

Primat der „Direkten Instruktion“

Hattie meint, dass die „Direkte Instruktion“ zu Unrecht einen schlechten Ruf hat, da doch alle Forschungsbefunde zeigen, wie wirksam sie ist. Ein Wesenszug der Direkten Instruktion ist die lehrerzentrierte Lenkung des Unterrichtsgeschehens. Die Lehrperson ist in allen Lernprozessen präsent; man könnte auch sagen, dass sie die Klasse und den Unterricht entschlossen leitet. Ein solcher Unterricht darf nicht mit einem fragengeleiteten Frontalunterricht verwechselt werden. Er ist vielmehr sehr anspruchsvoll und eröffnet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Lerngelegenheiten, über deren Nutzung und Nutzen die Lehrperson „wacht“. Sie übernimmt sozusagen Verantwortung dafür, dass und wie gelernt wird. Die sieben Schritte der „Direkten Instruktion“ sind nach Hattie

- klare Zielsetzungen und Erfolgskriterien, die für die Lernenden transparent sind,
- die aktive Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Lernprozesse,
- das genaue Verständnis der Lehrperson, wie die Lerninhalte zu vermitteln und zu erklären sind,
- die permanente Überprüfung im Unterrichtsprozess, ob die Kinder und Jugendlichen das Gelernte richtig verstanden haben, bevor im Lernprozess weiter vorangegangen wird,
- das angeleitete Üben unter der Aufsicht der Lehrperson,
- die Bilanzierung des Gelernten auf eine für die Lernenden verständliche Weise, bei der die wesentlichen Gedanken in einen größeren Zusammenhang eingebunden werden, und
- die praktische, wiederkehrende Anwendung des Gelernten in verschiedenen Kontexten.

Aus diesen Schritten lässt sich ein Unterrichtsarrangement herauslesen, das durch Strukturierung, Regelklarheit und Klassenführung, durch eine kognitive Aktivierung mit Blick auf die „Tiefenstrukturen“ beim Lernen sowie durch evaluative Lehr- und Lernhaltungen gekennzeichnet ist. Lernen in diesem Sinne ist dann erfolgreich, wenn es dem Lernenden gelingt, über die Ebene neuer Wissensinformationen („surface“) hinauszukommen und ein Verständnis zugrunde liegender Zusammenhänge („deep“) zu erreichen, das seinerseits in bereits vorhandene Theoriekonzepte („conceptual“) sinnvoll integriert werden kann.

Diese Einflussgrößen reihen sich in den aktuellen Erkenntnisstand der Lehr-Lern-Forschung, beispielsweise in die von *Klieme* und anderen (2006) zusammengestellten „Basisdimensionen“ des Unterrichtens:

- strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung
- unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima
- kognitive Aktivierung

Rückkehr der „Kuschelpädagogik“?

Der Beziehungsaspekt beim Lernen wird von Anhängern leistungsorientierter Unterrichtsmilieus häufig unterschätzt und als „Kuschelpädagogik“ generell in Frage gestellt. Dabei bedürfen Strukturierung, Regelklarheit, Klassenführung und kognitive Aktivierung auch immer der Flankierung durch eine positive Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Aus der Hattie-Studie geht der Aufbau und die Pflege einer persönlichen Beziehung zu Schülerinnen und Schülern als ein ganz entscheidender Einflussbereich des Lernerfolgs hervor. Man könnte hier von einem Lernklima sprechen, das die Qualität der Interaktion im Klassenzimmer betrifft. Das sind zum einen berufsbezogene Auffassungen und Haltungen der Lehrpersonen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die ein Lernklima im Sinne sozialer Erwartungskontexte erzeugen. Dazu zählen etwa Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt,

Engagement und Leistungserwartungen. Zum anderen geht es um das soziale Miteinander im Klassenzimmer, um Zusammenhalt, Toleranz, gegenseitige Hilfe und positive Schüler-Lehrer-Beziehungen. Ein solches Unterrichtsklima beeinflusst den Lernerfolg wirksam. Kinder und Jugendliche müssen sich angenommen fühlen und müssen spüren, dass ihnen etwas zugetraut wird. In Klassen mit personenzentrierten Lehrerinnen und Lehrern gibt es mehr Engagement, mehr Respekt gegenüber sich selbst und anderen, weniger abweichendes Verhalten, mehr schülerinitiierte und selbstregulierte Aktivitäten und mehr fachliche Lernerfolge. Als Konsequenz fordert Hattie von Lehrerinnen und Lehrern, dass sie sich um die Lernprozesse jedes Einzelnen sorgen sollten:

„See their perspective, communicate it back to them so that they have valuable feedback to self-assessment, feel safe, and learn to understand others and the content with the same interest and concern.“
(Hattie 2009, S. 119)

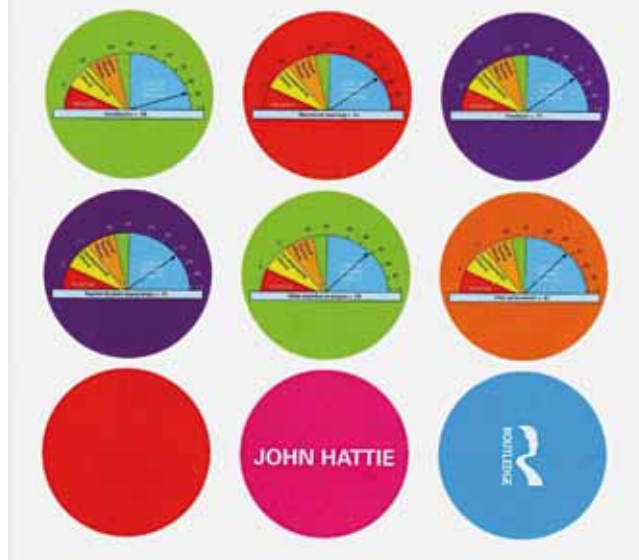
Auf die Mischung kommt es an

Für Hattie steht außer Frage, dass ein aktiver und von Lehrkräften gelenkter Unterricht effektiver ist als ein Unterricht, bei dem die Lehrenden als Lernbegleiter und Lernunterstützer nur indirekt in das Geschehen eingreifen: *„Only minimal guidance (...) does not work“* (Hattie 2009, S. 243). Bei einer solchen „direkten Instruktion“ steht die Lehrperson im Zentrum des Geschehens: Sie initiiert und situiert die Lernsequenzen und sorgt für eine effektive und störungsarme Klassenführung, für ein anregungsreiches Lernklima und für kognitiv aktivierende Lernaufträge, Aufgabenstellungen und Erklärungen. Ein solcher Unterricht ist offenen Lernmethoden (entdeckendes, problemorientiertes, induktives, außerschulisches, forschendes oder experimentierendes Lernen) im Hinblick auf Fachleistungen überlegen.

Wenn Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen können, was sie wann, wie, wo und mit wem lernen, dann dürfen orientierende Hilfestellungen nicht fehlen. Gerade schwächere Schülerinnen und Schüler kommen mit offeneren Lernkontexten weniger klar, weil ihnen dazu die kognitiven „Landkarten“ zur Selbstorganisation der Lernprozesse fehlen. Insofern gelten offene Lernarrangements, in de-

nen die Lernenden auf sich gestellt sind, als voraussetzungsreich und können deshalb sicherlich nicht als „Königsweg“ unterrichtlicher Prozesse angesehen werden. Dies anzusprechen, kommt in reformpädagogischen Kreisen einem Tabubruch gleich, doch die gute pädagogische Absicht allein hilft nicht weiter. Deshalb sollte uns der Hattie-Befund auf Gefahren offener Lernkontexte hinweisen und zumindest eine Warnung sein, die Voraussetzungen eines offenen Unterrichts nicht zu unterschätzen. Reformpädagogische Konzepte erreichen offenbar nicht im Selbstlauf die erforderlichen Tiefenstrukturen des Verstehens komplexer Zusammenhänge. Ihre Vielseitigkeit stellt dennoch ein wesentliches Element eines methodisch differenzierten Unterrichts dar. Daher kann es nicht darum gehen, die verschiedenen Unterrichtsformen gegeneinander auszuspielen, weil sie – je nach Zielsetzung – ihre jeweilige Berechtigung haben. Worauf es vielmehr ankommt, ist ihr angemessenes Verhältnis zueinander.

VISIBLE LEARNING A SYNTHESIS OF OVER 800 META-ANALYSES RELATING TO ACHIEVEMENT



Mit den Augen der Lernenden

Viele Befunde über erfolgreiches Lehren und Lernen waren unbestritten schon vor der Hattie-Studie bekannt, erfuhren aber durch die breite empirische Grundlage der Metaanalysen in eindringlicher Weise eine neuerliche Bestätigung. Das besondere Verdienst Hatties ist allerdings darin zu sehen, dass er über diese Basisdimensionen hinaus noch eine weitere zentrale Verhaltenskomponente in das richtige Licht rückt, die „formative Evaluation“. Darunter kann man sich eine systematische Nutzung aller zugänglichen Informationen vorstellen, die Auskunft über Lernmöglichkeiten, Lernstand, Lernprozesse und Lernerträge der Schülerinnen und Schüler liefern. Das können ganz kleine Informationsbestandteile sein, z. B. hinsichtlich noch bestehender Schwächen und Stärken in einer Lernsequenz, oder Ergebnisse aus Lernstandsgesprächen mit Kindern und Jugendlichen, kleine Leistungstests oder Klassenarbeiten, aber auch systematisch generierte Daten im Rahmen standardisierter Lernstands-

erhebungen. Feedback darf nicht mit Lob und Tadel verwechselt werden, die weitgehend wirkungslos sind. Vielmehr muss ein Feedback Informationen zu den nächsten Lernschritten enthalten. Die Lernenden erhalten vom Lehrenden ein Feedback über ihren Lernstand, andererseits geben sie als Lernende dem Lehrenden ein entsprechendes Feedback.

Auf diese Weise wird verständlich, was Hattie meint, wenn er schon im Titel des Buchs „Visible Learning“ davon spricht, dass sich Lehrkräfte darüber im Klaren sind, was einzelne Schülerinnen und Schüler denken und wissen, dass sie sich in die Lernprozesse hineinversetzen und diese in der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen können sollen und dass sie vor diesem Hintergrund Lernprozesse aktiv gestalten können:

„If the teacher’s lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning.“ (Hattie 2009, S. 252)

Lehrerinnen und Lehrer, die sich als Lernende ihrer eigenen Wirkungen verstehen, sind hinsichtlich der Lernprozesse und Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern die einflussreichsten. Diese evaluative Orientierung, die beständige Beobachtung des eigenen Handelns im Sinne einer Selbstwirksamkeitsprüfung scheint der zentrale Eingangsschlüssel für Hatties Haus der Pädagogik zu sein.

Ulrich Steffens und Dieter Höfer
Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden

John A. C. Hattie (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.

Eckhard Klieme, Frank Lipowsky, Katrin Rakoczy und Nadja Ratzka (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In: Manfred Prenzel und Lars Allolio-Näcke (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann, S. 127-146.

Olaf Köller und Jens Möller: Was wirklich wirkt: John Hattie resümiert die Forschungsergebnisse zu schulischem Lernen. In: Schulmanagement-online.de 4/2012, S. 34-37.

Ulrich Steffens und Dieter Höfer: Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, Heft 10/2011, S. 267-271, und Heft 11/2011, S. 294-298

Ewald Terhart: Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? In: Edwin Keiner u.a. (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung. Bad Heilbrunn 2011, S. 277-292

Große Klasse oder kleine Klasse – fürs Lernen ohne Bedeutung?

Hessisches Kultusministerium (HKM), Amt für Lehrerbildung (AfL) und Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) bezogen sich in der letzten Zeit wiederholt auf die in dieser HLZ vorgestellte „Hattie-Studie“, besonders gern mit der Behauptung, die Studie habe nachgewiesen, dass „das Verringern der Klassengröße nur einen sehr geringen Einfluss auf die Schülerleistungen hat“, so wörtlich in einem Schreiben des HKM an den Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer (HPRLL).

Was ist davon zu halten? Hattie hat lediglich festgestellt, dass in den von ihm ausgewerteten Untersuchungen kein signifikanter Einfluss der Klassengrößen auf die Ergebnisse von Schulleistungsstudien nachgewiesen wurde. Der Einfluss einer Verringerung der Klassengrößen auf die Schülerleistungen wurde dagegen nicht erforscht. Zudem bezieht sich Hattie auf Untersuchungen aus den achtziger und neunziger Jahren. Neuere Untersuchungen zeigen ein anderes Bild. So belegt eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse durch die unabhängige *American Educational Research Association* (AERA-Studie 2003) langfristig positive Wirkungen kleiner Klassen mit 13 bis 17 Kindern an Grundschulen. Der Effekt war bei sozial benach-

teiligten Kindern doppelt so stark ausgeprägt wie bei Kindern aus sozial nicht benachteiligten Schichten. Auch die 1996 begonnene Londoner *Class-Size-Studie* bestätigte den positiven Effekt kleiner Klassen insbesondere bei Kindern aus ungünstigeren sozioökonomischen Verhältnissen.

Gerade für Personalräte ist noch ein weiteres Argument für kleine Klassen von besonderer Bedeutung: In allen Belastungsstudien zur Lehrarbeit spielt der Faktor „Klassengröße“ eine zentrale Rolle. Die TALIS-Studie, bei der Lehrkräfte zu ihren Arbeitsbedingungen befragt wurden, belegt ihre Unzufriedenheit mit der Größe der Klassen (1). Die Potsdamer Studie zur Lehrergesundheit von Arold, Schaarschmidt und anderen zeigt ein ähnliches Bild: Die Klassenstärke rangiert auf einer Fünfer-Skala ganz oben auf Platz 2 der Belastungsfaktoren und zwar nach dem „Verhalten schwieriger Schüler“ und noch vor der „Höhe der zu erteilenden Stundenzahl“. In dieser Einschätzung sind sich die Lehrkräfte einig, unabhängig davon, ob es sich bei den Befragten um einen aktiven oder eher resignierten Lehrertypus handelt. In einer ähnlich angelegten Studie der Freiburger Universitätsklinik wird die Klassenstärke sogar als der von Lehr-

kräften am stärksten erlebte Belastungsfaktor ermittelt.

Selbst die neue Kultusministerin hat – im Gegensatz zu AfL und IQ – erkannt, dass die Frage der Klassengröße wichtig ist und dass die Klassengröße weiter reduziert werden soll. In ihrer Regierungserklärung am 4.9.2012 bezeichnete Nicola Beer die „sukzessive Verkleinerung der Klassen“ als zentralen Erfolg der Landesregierung: *„Mit dem neuen Schuljahr ist in der Grundschule in allen Jahrgängen die sogenannte ‚Sternchenregelung‘ abgeschafft worden. Die Klassenhöchstgrenze liegt somit bei 25 Schülerinnen und Schülern. In den weiterführenden Schulen gilt die ‚Sternchenregelung‘ nur noch in den Jahrgängen 9 und 10, dies wird aber in den nächsten beiden Schuljahren ebenfalls abgeschafft sein.“*

Da kann man nur sagen: Weiter so, Frau Beer, an diesem Punkt können Sie sich der Unterstützung der Lehrkräfte, Eltern und Schüler sicher sein.

Der GEW-Hauptvorstand hat eine Broschüre mit dem Titel „Kleine Klassen – große Klasse“ veröffentlicht (2).

Christoph Baumann

(1) OECD: Teaching and Learning International Survey (TALIS). Paris 2009
(2) Download: www.gew.de > Suche: Kleine Klassen

Lernstandserhebungen

In den letzten Wochen haben die Grund- und Sekundarschulen wieder einmal Post vom Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) bekommen: Eine neue Runde der Lernstandserhebungen - auch Vergleichsarbeiten (Vera) genannt - steht ins Haus.

Die Testung der Schüler wird in der 3. Jahrgangsstufe für die Fächer Deutsch und Mathematik, in der 6. Jahrgangsstufe für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch und in der 8. Jahrgangsstufe für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch (jeweils erste Fremdsprache) durchgeführt. Für die 3. Jahrgangsstufe ist die Teilnahme in den Fächern Deutsch und Mathematik obligatorisch, in der 6. Jahrgangsstufe ist die Teilnahme freiwillig. In Jahrgangsstufe 8 ist die Teilnahme an einem von der Schule zu wählenden Fach verpflichtend, in den beiden anderen Fächern ist die Teilnahme freiwillig. Von den meisten Kollegen wird diese Testung als lästige Pflichtübung mit hohem bürokratischem Aufwand und geringem Nutzen für den Unterrichtsalltag gesehen. Die Kritik reißt nicht ab, wie mehrere Beiträge in den letzten HLZ-Ausgaben und die nebenstehende Glosse zeigen.

Im Juni 2012 wandten sich die Schulleitungen der Frankfurter Integrierten Gesamtschulen (IGS) mit einem Brief an die Kultusministerin, in dem sie erläuterten, weshalb sie diese Tests für eine IGS für ungeeignet halten. Sie fordern

„eine Nachbesserung der Lernstandserhebungen für unsere Schulform oder aber die Aussetzung der verpflichtenden Durchführung dieser Lernstandserhebungen an den Integrierten Gesamtschulen“. Sie kritisieren das aufwändige Testverfahren, die mangelhafte Kompatibilität der Testaufgaben mit den Organisationsstrukturen der IGS und konstatieren, dass die Gesamtschulen „wenig bis keinen Nutzen“ aus den Lernstandserhebungen ziehen können.

Der GEW-Landesvorstand hat sich Ende November mit dem Thema befasst, die Fachgruppe Grundschule bereitet für Februar 2013 eine Fachtagung zu Vera und Co. vor, wo auch über einen Boykott nachgedacht werden soll.

Christoph Baumann

Referat Schule im GEW-Landesvorstand

2.530 Kreuze plus Vera

Ich unterrichte in der 3a, alles außer Sachunterricht, Religion und Sport, dann noch in der 3b Englisch und Musik und noch ein paar andere Stunden. Wir machen Inklusion, oder sagt man, wir „haben“ Inklusion oder wir inkludieren? Nein, wir unterrichten natürlich inklusiv. Seit drei Jahren, im Schulversuch. Die Ziffernnoten durften wir ersetzen und seit drei Jahren entwickeln wir Alternativen.

Wir haben jetzt ein neues Zeugnisformular für den 3. Jahrgang. Es hat sechs Seiten. Davon füllen wir zwei Seiten mit Formulierungen und Beobachtungen über das Sozial- und Arbeitsverhalten des Kindes aus und tragen Bemerkungen über AGs und vieles mehr ein. Auf den übrigen Seiten sind die 110 Kompetenzen untergebracht (29 für Deutsch, 28 für Mathematik, 7 für Englisch, 14 für Sachunterricht, 5 für Kunst, 6 für Musik, 5 für Religion, 6 für Sport), die wir auf vier Niveaustufen (Kompetenz gering ausgeprägt, Kompetenz teilweise ausgeprägt, Kompetenz ausgeprägt, Kompetenz sehr ausgeprägt) ankreuzen.

In meiner Klasse sind 23 Kinder, in die 3b gehen 25 Kinder.

Vor zwei Wochen war Vera, die landesweite Vergleichsarbeit. Es gab zwei Hefte, um die Kompetenzen in Mathematik zu ermitteln, und zwei Hefte, um die Kompetenzen eines jeden Kindes in Deutsch festzustellen. Das waren insgesamt 96 Aufgaben. Pro Schüler habe ich 96 mal 0 oder 1 eingegeben, macht 2.208 mal 0 oder 1. Für einen Zuschuss für neue Sandalen hat mir meine Tochter die Ergebnisse bei der Eingabe vorgelesen.

In der letzten Woche haben wir dann noch eine LEK in Deutsch und eine in Mathe geschrieben, um unsere eigenen aktuellen Lerninhalte abzufragen. An jede Arbeit haben wir ein Kompetenzraster angehängt. Wir haben pro Fach 5 bis 10 Kompetenzen abgefragt und für jedes Kind wieder Kreuze bei den erreichten Kompetenzstufen ein-

getragen. Für ein Eis hat meine andere Tochter die Raster an die LEKs getackert, damit die nicht verloren gehen.

Nun habe ich damit angefangen, für die endgültigen Zeugnisse alle Kreuze, auch die der Fachlehrerinnen, in die neuen Formulare einzufügen. Dazu muss man wissen, dass bei uns Kunst/Werken in Kursen unterrichtet wird. Jedes Kind durchläuft im Schuljahr sechs verschiedene Kurse und jeder Kunstkollege macht pro Kind ein Kreuz für die fünf Kompetenzen auf der jeweiligen Stufe, das macht 30 Kreuze pro Kind, die ich zu einem Kreuz pro Kind pro Kompetenz komprimieren muss.

Das neue Zeugnisformular hat kein Fachmann für IT gestaltet. Macht nichts, wir haben den inklusiven Gedanken tief verinnerlicht und wachsen auch daran. Das Kreuz in der ersten Spalte erscheint in Schriftgröße 14 und fett, das zweite Kreuz wird dann in Größe 8 und normal sichtbar. Es gibt noch ein paar willkürliche Wechsel, und pro Kreuz bedarf es 4 Klicks, wenn man es gleichmäßig haben will.

Wir sind im Schulversuch, was ein Glück, jetzt dürfen wir die Kreuze von Hand einfügen. Für mich sind das 2.530. Fünf Zeugnisse schaffe ich am Stück. Dann schau ich eine Folge „Desperate Housewives“. Ich werde es schon schaffen.

Ich gehöre zur Gruppe der „HSP“. Hier ist nicht die bekannte „Hamburger Schreibprobe“ gemeint, mit der man den Stand der Rechtschreibentwicklung eines Kindes ermitteln kann, sondern die gerade in der Öffentlichkeit zu einer gewissen Beachtung gelangenden „Hochsensiblen Personen“. Jedes Kreuz verursacht einen gewissen Nachhall bei mir. Bin ich dem Kind mit dem Kreuz auf dieser Kompetenzstufe auch wirklich gerecht geworden?

Wir sind im Schulversuch. Deshalb kann auch ich sicher darauf hoffen, inklusiv behandelt zu werden, falls sich meine Persönlichkeit verändert.

Bettina Findling





Nützlich für die Praxis?

Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung

Intentionen, Lernziele, (Schlüssel-)Qualifikationen, (Schlüssel-)Kompetenzen, Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Schülerorientierung. 20 Jahre habe ich danach unterrichtet, mehr als 30 Jahre Referendarinnen und Referendare ausgebildet, in nicht wenigen Arbeitsgruppen zur Lehrplanentwicklung für berufliche Schulen und Lehrerbildung mitgewirkt.

Zwangsläufig stellt sich mir die Frage, ob und wie Unterrichtsplanung und Unterricht durch derartige und immer wieder veränderte curriculare Vorgaben der Bildungsverwaltung tatsächlich beeinflusst wurden. Darüber habe ich keine Statistiken geführt. Mir sind auch keine vergleichenden (wissenschaftlichen) Untersuchungen bekannt, ob eine Unterrichtsplanung nach Intentionen, nach Lernzielen oder nach Kompetenzen schlüssiger, widerspruchsfreier oder angemessener ist. Auch traue ich mir kein halbwegs verlässliches Urteil zu, wie erfolgreich und wirkmächtig ein lediglich intentional ausgerichteter Unterricht ist im Vergleich zu einer lernzielbasierten oder kompetenzorientierten Unterrichtsstunde. Verstärkt fällt mir jedoch die bislang noch in keiner Weise belegte Behauptung seitens Schulverwaltungen, Studienseminaren und auch einer abnehmend kritischen Bildungswissenschaft auf, dass mittels Kompetenzorientierung die Unterrichtsqualität verbessert würde. Meine Erfahrungen, vor allem in mehr als 2.000 Lehrproben und Unterrichtsbesuchen geprägt, haben mich etwas Anderes gelehrt. Die Qualität der Unterrichtsplanung und -durchführung wird nur marginal dadurch bestimmt, ob – formal – Intentionen, Lernziele oder Kompetenzen formuliert und umgesetzt werden. Vielmehr war – jenseits dieser (begrifflichen) Neuorientierungen – nicht nur für mich, sondern auch für die überwiegende Mehrheit meiner Kolleginnen und Kollegen die erfahrungsgelenkte Erkenntnis tragend, dass der immer wieder propagierte „gute Unterricht“ auf zwei Pfeilern gründet:

- in einem Lehrerverhalten mit einem positiven Menschenbild, wonach Schülerinnen und Schüler nicht nach ge-

sellschaftlich immer wieder geänderten Werten und Normen erzogen, sondern in ihren individuellen Fähigkeiten gefördert werden, und

- in einem der jeweiligen Lerngruppe angemessenen, qualitativ anspruchsvollen, inhaltlich nachvollziehbaren und methodisch abwechslungsreichen Unterricht, der tatsächlich selbstbestimmt organisiert ist.

Wer Unterricht – in welcher Funktion auch immer – beobachtet und erlebt, erfährt durchaus, ob die Lernenden ihre Lehrerin und ihren Lehrer mögen – eine wesentliche Voraussetzung überhaupt lernen zu wollen – und ob sie auch tatsächlich etwas gelernt haben. In einfacher Form heißt lernen: nach dem Unterricht mehr zu wissen und zu können als zu Beginn.

Sputnikschock und Lernziele

Anfang der 1970er Jahre, zu Beginn meines Referendariats, herrschte an den hessischen Studienseminaren durchaus noch eine produktive Unruhe. Die Nachwehen der 1968er bildungspolitischen Diskussionen erreichten auch diese Stätten der Lehrerbildung. Die sogenannte Berliner Schule (*Heimann, Otto, Schulz*) dominierte bis dahin die Planungsentwürfe für die Lehrproben und den Unterricht. Intentionen vorwiegend mit kognitiver Dimension, gelegentlich auch pragmatisch oder emotional dimensioniert, sollten die pädagogischen Absichten im Unterrichtsprozess erkennbar machen. Offensichtlich war dies nicht mehr zielführend.

Der Sputnikschock, ausgelöst durch den ersten künstlichen Erdsatelliten Sputnik 1 der UdSSR, der die technologische Überlegenheit der Westens in Frage stellte, führte in den USA zu bis dahin in der Höhe einmalig immensen Bildungsausgaben und löste zugleich auch eine grundlegende Reform des Bildungssystems aus. Eine Folge davon: die Ausrichtung des Unterrichts auf Lernziele (*Mager: Lernziele und Unterricht*). Deutschland folgte diesem neuen Planungsansatz für Unterricht mit zeitlicher Verzögerung. In der Lehrerbildung wurde die Unter-

richtsplanung nunmehr technologisch ausgerichtet. Richt-, Grob-, Fein-, ja sogar Feinstlernziele wurden auf den jeweiligen Lernzielebenen ausdifferenziert. Im kognitiven Bereich wurde eine Taxonomie (nach *Bloom*) mit sechs Stufen entwickelt: Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Bewertung. Die Lernziele enthielten stets eine Inhalts- und eine Verhaltensdimension. In Hessen wurden in der Bildungsverwaltung eigens Verben vorgegeben, wie das Können zu beschreiben war. Neben der Taxonomie im kognitiven Bereich wurden auch Taxonomien im affektiven Bereich (*Krathwohl, Bloom, Masia*) und im psychomotorischen Bereich (*Guilford*) entwickelt. In der Lehrerbildung hatten allerdings die kognitiv dimensionierten Lernziele eine überragende Bedeutung. Die Lehrproben und die Unterrichtsbesuche wurden ab 1977 aufgrund der neuen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (APVO) überwiegend danach beurteilt, ob die geplanten Lernziele und wie viele davon erreicht wurden. Nicht selten wurden viele erreicht, doch der Unterricht war höchst unbefriedigend, weil im hohen Maße formalisiert. Ebenso gab es gelungenen Unterricht auch deshalb, weil pädagogisch begründet von der Planung abgewichen wurde, um eine echte Lernsituation zu nutzen. Die Auffassungen in den Studienseminaren über gelungenen Unterricht drifteten immer weiter auseinander, zumal sich in diesen Lehranstalten zunehmend die Erkenntnis breit machte, nach dem Unterricht zu analysieren und zu reflektieren, warum die Lernziele nicht erreicht wurden: eine abgewandelte Form der Idee des Lernens aus Fehlern. Um tatsächlich beurteilen zu können, ob ein Lernziel überhaupt erreicht worden war, hätte es (*Möller, Technik der Lehrplanung*) sehr vieler und genauer Angaben für die Zielerreichung bedurft, wie Zeit, Umfang, Formalien, Ergebnisfestlegung etc.

Selbst den größten Befürwortern dieser unterrichtstechnologischen Bildungsreform ging dies spätestens hier zu weit.

Qualifikationen, Handlungs- und Schülerorientierung

Zwar basierten die Planungen für den Unterricht weiterhin auf Lernzielen, doch vollzog sich in den 1980er Jahren eine stille Abkehr von der strengen Lernzieltheorie. In den Schulen beachtete man weitestgehend nur noch die inhaltliche Dimension. In der Lehrerausbildung fand die Verhaltensdimension bisweilen zwar noch eine gewisse Beachtung, doch mit abnehmender Bedeutung. Die Lebensweisheit „Kartoffeln werden nicht so heiß gegessen wie gekocht“ setzte sich aus zwei Gründen zunehmend durch. Zum einen wurde erkannt, dass weder Planung noch Unterricht durch Lernzielformulierungen besser wurden. Zum anderen geriet die hessische Lehrerausbildung in die größte Krise seit Bestehen des Landes. Die Lehrereinstellung wurde eingestellt. In der „Talsohle“ gab es nur noch gut 1.700 Referendarinnen und Referendare, an manchen Studienseminaren, vornehmlich für berufliche Schulen, weniger als 20. Zugespielt formuliert: Lehrerausbildung hatte ihren Zweck verfehlt, die Studienseminare schlitterten in die größte Krise ihrer Existenzberechtigung. Hier begann der lange Weg ihrer Schließungen. Lernziele mit präzisen Formulierungen hatten folglich nur noch eine höchst untergeordnete Bedeutung. Etwa 15 Jahre dauerte dieser Prozess, mit Lernzielen im engeren Sinne den Unterricht steuern zu können.

In dieser Krise entstanden im (pädagogischen) Wissensbetrieb neue didaktische Überlegungen. Im Bereich der beruflichen Schulen wurden Qualifikationen nach Rahmenlehrplan vermittelt, untergliedert nach Lernzielen, die weder grob, noch fein oder feinst waren. Dies war der Tatsache geschuldet, dass außerhalb der Schule – also in Wirtschaft und Gesellschaft – seit der Wirtschaftskrise in den 1970er Jahren verstärkt darüber nachgedacht wurde, über welche Schlüsselqualifikationen ein Mensch in unserer Gesellschaft verfügen müsste, um einen Beruf ausüben und sein Leben bewältigen zu können. Nachdem mehr als 1.000 Schlüsselqualifikationen herausgefunden waren, verlor der Begriff seinen Zauber, war der Nutzen für den Unterricht fragwürdig. Ende dieser Idee, zumal mit Schlüsselqualifikationen weder Planung noch Durchführung des Unterrichts besser wurden.



Diesem Intermezzo folgten weitere. In einigen Studienseminaren wurden Zielformulierungen verlangt, in denen dezidiert Schülerorientierung angelegt war, die im Unterricht umgesetzt werden sollte. Dann folgte der handlungsorientierte Unterricht mit handlungsorientierten Zielen. Ergebnisse sind kaum bekannt oder wurden nicht veröffentlicht, ob derartige „Orientierungen“ zu einer besseren Unterrichtsplanung oder sogar zu einem erfolgreichen Unterricht geführt haben. Nicht wenige Referendarinnen und Referendare wurden dadurch erheblich frustriert, in Einzelfällen wurden ihre Leistungen auch schlechter bewertet, weil Planung oder Unterricht im formal geforderten Sinne nicht schülerorientiert oder handlungsorientiert war. Diese Phase dauerte wiederum etwa 15 bis 20 Jahre und läutete am Ende eine neue Ausrichtung der Unterrichtsplanung und Unterrichtsrealisierung ein.

Sintflut Kompetenzen

Erste Aufsätze aus dem Wissenschaftsbetrieb erschienen Mitte/Ende der 1980er Jahre, in denen für einen kompetenzorientierten Unterricht plädiert wurde. Die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Fähigkeiten wurden anfangs strukturiert in Ich-/Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Sach- und Fachkompetenz, Methoden- und Medienkompetenz. Zu Beginn dieses Jahrhunderts, so meine Erinnerungen, überflutete der Kompetenzbegriff zunehmend alle (Aus-)Bildungsbereiche, überhaupt auch unsere Gesellschaft. Offensichtlich erhoffte man sich dadurch eine größere Qualität. Berufsschulen nennen sich nun-

mehr „Kompetenzzentren für berufliche Bildung“ (nicht etwa Ausbildung), Autowerkstätten werden zu Kompetenzzentren, Backstuben werben mit Backkompetenz, und auf den Straßen sieht man LKW mit der Aufschrift „Kompetenz in Frische“, wenn Tiefgefrorenes transportiert wird. Die Bandbreite liegt zwischen Hochstapelei und Inhaltsleere, womit der Begriff sinnleert wird. Seine Bedeutung schwindet. Darüber hinaus irritiert seine Ausgestaltung. Man möge betriebliche Stellenausschreibungen oder Curricula universitärer Studiengänge dahingehend prüfen, man wird staunen. Im fünfstelligen Zahlenbereich werden Kompetenzen hochdifferenziert ausgewiesen. Kann man dies noch ernst nehmen, ist dies überhaupt noch zielführend, Sinn oder Nutzen stiftend?

Zweifellos Nutzen stiftend und ertragreich für diejenigen, die damit ihr Geld verdienen, Karriere machen, Symposien und Tagungen veranstalten, Schriften veröffentlichen. Das schafft Arbeitsplätze, sichert zumindest temporär Einkommen. Nicht zu vergessen die Catering- und Service-Betriebe, Druckereien, Fachverlage und generell die Medien, natürlich auch die Lehrplan- und Steuerungsgruppen, die wissenschaftlichen Beiräte und Expertenkommissionen (Forschungsgegenstand kompetenzorientiertes Lernen).

Nachdem Intentionen, Lernziele oder Schlüsselqualifikationen offensichtlich zu keiner besseren Unterrichtsplanung und -umsetzung geführt haben, sollen im neuen Intervall von etwa 20 Jahren – gegenwärtig ist Halbzeit – Kompetenzen das leisten, was nicht zu leisten ist. Dies sagen zumindest all jene Menschen, die mehrere

Jahrzehnte Unterrichtserfahrung haben oder hinreichend die Abläufe in der Lehrerausbildung kennen. Pläne werden umgeschrieben, Kompetenzen (mit Standards) ersetzen die Lernziele, Inhalte bleiben oder werden geändert, soweit dies sachlich/fachlich zwingend geboten ist – das eherne Gesetz der Curriculumbildung, zumindest bis heute.

Aufgrund von Gesetz, Verordnungen, Erlassen und Verfügungen ist es formal- und rechtlich, dass die Lehrpläne in den Schulen und die Module im pädagogischen Vorbereitungsdienst kompetenzorientiert ausgestaltet werden. Konsequenz ist auch, dass im hessischen Referendariat die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst ihre Unterrichtsentwürfe mit zu erwerbenden Kompetenzen ausweisen müssen und der Unterricht folglich kompetenzorientiert sein muss. Dem schulischen Kompetenzbegriff, der auch in der hessischen Lehrerausbildung präferiert wird, liegt die Definition von Franz E. Weinert zu Grunde. Er definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (1)

Verstanden? Ich habe zahlreiche Kolleginnen und Kollegen, die in der 2. Phase der Lehrerausbildung tätig sind, danach befragt. Die wenigsten konnten die Definition, konnten sie wiedergeben oder Kompetenzen hinreichend erklären, ähnliches in den Schulkollegen. Referendarinnen und Referendare konnten bestenfalls allgemein beschreiben, was sie unter Kompetenzen verstehen. Wie sie Kompetenzen nach Aufforderung durch ihre Ausbilderinnen und Ausbilder so formulieren sol-

len, dass dadurch ihr Unterricht konkret planbar wird, ist für sie weiterhin ein ungelöstes Problem. Und noch schwieriger gestaltet sich ein Unterricht, dem das Prädikat „kompetenzorientiert“ angehaftet werden könnte, zumal mehr als 50 Prozent der hessischen Ausbilderinnen und Ausbilder von der Neufassung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes Ende 2004 bis zu seiner Novellierung Ende 2011 überhaupt nicht mehr selbst unterrichteten und daher über keinerlei „kompetenzorientierte“ Praxiserfahrungen verfügen.

Der grundlegende, theoretisch begründete Wandel, der durch die Kompetenzorientierung in Gang gesetzt wurde, ist wohl an den wenigsten Schulen in Hessen substantiell angekommen. Mehr als 50.000 Lehrkräfte dürften weiterhin nicht kompetenzorientiert unterrichten. Schule und Lehrerausbildung benötigen aber konkrete Vorgaben, um den Unterrichtsalltag zu meistern. Wie wird mit diesem Dilemma umgegangen, auf Grund von theoretischen Überlegungen etwas zu leisten, wofür praktische Vorgaben fehlen? Ausbilderinnen und Ausbilder an einigen Studienseminaren legen nicht selten Wert auf die allgemeine Beschreibung der bekannten vier oder fünf grundsätzlichen Kompetenzen, um sie in konkrete Indikatoren auszudifferenzieren. Bei genauer Betrachtung unterscheiden sich diese Indikatoren aber nur unwesentlich von den einst formulierten Grob- und Feinlernzielen. In anderen Studienseminaren geht man dieses offenkundige Dilemma offen an. Die besagten allgemeinen Kompetenzen bilden quasi den Vorspann zu den aufgelisteten Lernzielen. In beiden Fällen wird den Richtlinien der Bildungsverwaltung nach kompetenzorientierter Planung und Unterrichtsrealisierung zwar formal entsprochen. Faktisch erfährt man jedoch Lernzielorientierung: neue Begriffe mit bekannten Inhalten. Voraus gingen auch groteske Überlegun-

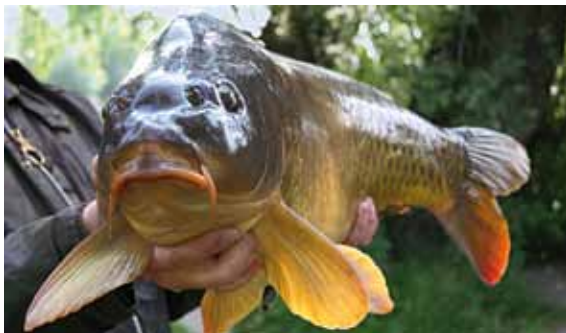
gen des Amtes für Lehrerbildung und mehrerer Studienseminare. Kernkompetenzen wurden in Kompetenzbereiche wie Beobachtung, Diagnostik oder Planung unterteilt, diese wiederum in drei Niveaustufen (basal, differenziert, professionell) zerlegt. Ergebnis: ein tiefgegliedertes Kompetenzraster, Gegenmodell zur Ganzheitlichkeit. Diese Art von Kompetenzorientierung ist bestenfalls zu einem oberflächlichen Ritual verflacht, das substantiell nicht *Wolfgang Klafkis* Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik aufgreift.

Pragmatische Lösung

Solange Ausbilderinnen und Ausbilder in den Studienseminaren selbst kaum in der Lage sind, schlüssige kompetenzorientierte Unterrichtsentwürfe vorzulegen, geschweige denn kompetenzorientiert zu unterrichten, sollten sie der Widerspruchsfreiheit und Glaubwürdigkeit wegen darauf verzichten, dies von den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst zu verlangen. Als pragmatische Lösung bietet sich statt der vielen, doch wenig erfolgreichen Versuche an, vorübergehend den Begriff „Unterrichtsziele“ zu verwenden. Wichtig ist die Konkretisierung für einen Unterricht, in welchem möglichst viele individuelle Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden. Ebenso wichtig ist der Diskurs darüber in einem Prozess der Verständigung, um Ausbildungs- und Bildungsinhalte zwecks Handlungs- und Erkenntnisweiterung auszutauschen. Schließlich, all dies verbessert nur begrenzt die Unterrichtsqualität. Grundlegende Änderungen sind nur via „Reformunterricht“ möglich. Konzeptionen und Realisationen sind hinreichend bekannt.

Joachim Euler

(1) Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel, 2001, S. 27f.



Der Karpfen im Nawi-Unterricht

- Der Karpfen wird nicht als Thema behandelt, sondern exemplifiziert das Basiskonzept „Struktur und Funktion“.
- Der Karpfen wird nicht als Thema behandelt, sondern ist in einen sinnstiftenden Kontext, z.B. „Fortbewegung im Wasser“ eingebettet.
- Der Text zum Karpfen ist nicht bloß Wissensspeicher, sondern Teil einer Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung.

Quelle: Studienseminar Koblenz, Pflichtmodul 18, Materialien und Methoden IV

Mit lea nach Südafrika

Osterferien 2013: Geschichte und Gegenwart Südafrikas

Südafrika ist auch 18 Jahre nach Ende der Apartheid ein sozial weiterhin zu tiefst gespaltenes Land. Dies ist eine Folge der Kolonialisierung und des über vierzig Jahre währenden rassistischen Systems der Apartheid. Zum besseren Verständnis der Situation im heutigen Südafrika wollen wir uns auf der Bildungsreise mit der wechselvollen Geschichte des Landes auseinandersetzen. Stationen auf unserer Fahrt bilden dabei in Johannesburg das Apartheidsmuseum sowie das Arbeitermuseum, das die Lage der schwarzen Arbeiter vor und zur Zeit der Apartheid sowie den Widerstand der Arbeiterbewegung gegen rassistische Unterdrückung und Ausbeutung dokumentiert. In Kapstadt ermöglichen das ehemalige District Six und das dazugehörige Museum eine Auseinandersetzung mit der Politik der Zwangsumsiedlungen während der Apartheid. Wir werden Robben Island, die ehemalige Gefängnisinsel, besuchen, auf der unter anderem Nelson Mandela 18 Jahre inhaftiert war. *Dennis Goldberg*, der als Mitglied des bewaffneten Arms des *African National Congress* (ANC) 1964 im Rivonia-Prozess gemeinsam mit Nelson Mandela zu lebenslanger Haft verurteilt wurde und 22 Jahre in den Gefängnissen des Apartheid-Regimes verbrachte, wird über seine Erfahrungen berichten.

Neben der Auseinandersetzung mit der Apartheid liegt der thematische Schwerpunkt der Bildungsreise auf der politischen Betrachtung des heutigen Südafrikas: In den letzten Jahren haben sowohl soziale Proteste als auch gewerkschaftliche Konflikte drastisch zugenommen: Wie wird in Südafrika mit steigender Arbeitslosigkeit, Armut und sozialer Ungleichheit umgegangen? Was fordern die Aktivisten der sozialen und autonomen Bewegungen in den Townships? Was wollen die Gewerkschaften?

Wir werden auf der Bildungsreise beeindruckende *Comrades* in und außerhalb der Gewerkschaftsbewegung treffen, mit ihnen über diese Fragen diskutieren und ihre Perspektive kennenlernen. Neben mehreren Gewerkschaften im Dachverband *Congress of*



27. April 2012: Südafrika feiert den Freedom Day (Foto: Jürgen Schraten)

South African Trade Unions (COSATU) werden soziale und autonome Bewegungen aus den Townships unsere Gesprächspartner sein. Dazu gehört unter anderem die *Western Cape Anti-Eviction Campaign*, die zur Selbsthilfe greift, um Bewohner in den Townships „illegal“ wieder ans Strom- und Wassernetz anzuschließen. Der freie Zugang zu Gemeingütern wie Wohnraum, Wasser und Elektrizität, Privatisierung und Korruption, Leiharbeit und prekäre Beschäftigung sind nur einige Themen, die in Südafrika gegenwärtig von sozialen Bewegungen und Gewerkschaften aufgegriffen werden.

Den räumlichen Schwerpunkt unseres Aufenthalts bilden die Townships in und um Kapstadt und Johannesburg, die wir mit Gewerkschaftern und Aktivisten besuchen werden. Wohnen werden wir in Johannesburg im gewerkschaftlichen Bildungszentrum der *National Union of Metal Workers of South Africa* (NUMSA), in Kapstadt im Gästehaus des *Scalabrini Centres*, einer Anlaufstelle für afrikanische Migrantinnen und Migranten. Die Kosten für unsere Unterkunft in Kapstadt (mit Selbstverpflegung!) dienen damit der Finanzierung von Projekten im *Scalabrini Centre*. Im Gästehaus steht uns eine große und schöne Gemeinschaftsküche

zur Verfügung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten die Bereitschaft mitbringen, sich aktiv einzubringen, tatkräftig anzupacken und so zum Gelingen der gemeinsamen Bildungsreise beizutragen.

Organisiert und begleitet wird die lea-Bildungsreise von *Nelson Sebezela* und *Carmen Ludwig*. Nelson Sebezela ist im Township Kwazakhele aufgewachsen und arbeitet neben seinem Jurastudium bei *Calabash Tours* in Port Elizabeth. Carmen Ludwig war bis 2011 stellvertretende Landesvorsitzende der GEW Hessen. Zurzeit lebt sie als Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung in Südafrika und arbeitet an einer Promotion über die südafrikanische Gewerkschaftsbewegung.

Sobonana eMzansi kamsinyane! *Bis bald in Südafrika!*

- Die Reise findet vom 23.3. bis 6.4.2013 statt. Die Kosten betragen 2.490 Euro im Einzelzimmer, 2.370 Euro im Doppelzimmer und 2.260 Euro im Mehrbettzimmer. Ein Vorbereitungstreffen findet am Mittwoch, dem 16. Januar 2013, in der Landesgeschäftsstelle der GEW in Frankfurt statt (Zimmerweg 12).
- Infos über den Reiseverlauf und Anmeldung: www.lea-bildung.de > Aktuelles Seminarangebot > Reisen

Andreas Buro

Lebenserinnerungen eines streitbaren Pazifisten

Ist der Eindruck falsch? Es ist still geworden um die Friedens- und Konfliktforschung. Oder ist der Eindruck nur entstanden, weil die von den Medien erzeugte Öffentlichkeit kaum noch Notiz von der Kärnerarbeit dieser Menschen nimmt, die sich seit Jahrzehnten der Kriegslogik widersetzen und nach immer neuen Wegen und Konzepten suchen, einer friedlichen und zivilen Konfliktbewältigung Chancen zu eröffnen? Und wie verhalten wir uns gegenüber der tagtäglichen Kriegsberichterstattung und den moralischen Nötigungen, die durch die Bilder und Berichte auf uns einwirken? Wer stellt noch diese Frage und hat den Mut zu einer entschiedenen Antwort?

Ein unbeugsamer Kopf

Wer die Erinnerungen von *Andreas Buro*, die „Lebenserinnerungen eines streitbaren Pazifisten“ liest, kann in seiner Lebensgeschichte nachvollziehen, wie schwer es ist, sich dem Naheliegenden zu entwinden. Der Pazifismus, der Andreas Buro auszeichnet, ist keine moralische Haltung, mit der er aufgewachsen ist und der er gläubig sein Leben lang gefolgt ist. Es ist ein Pazifismus, der aus politischer Erfahrung und begriffener Geschich-

te herausgearbeitet wurde. Ein Lebensweg durch eine Welt wird beschrieben, in der kaum etwas als selbstverständlich angesehen werden kann, in der ein Hin- und-hergerissen-Werden nach immer neuen Entscheidungen drängte, der dann letztlich diesen Andreas Buro so hat werden lassen, wie ihn viele heute kennen: ein unbeugsamer Kopf in der deutschen Friedensbewegung, ein Mann, dessen Stimme und Argumente ein großes Gewicht haben, obwohl sie doch immer eher eine Stimme der leisen Töne war.

Andreas Buro gibt Einblick in sein Leben. Seine Erinnerungen sind geradezu Material für das, was man „soziales Lernen“ in einem umfassenden Verständnis nennen könnte. Er offenbart Privates, das viele seiner Wegbegleiter, die meinten, ihn gut zu kennen, wahrscheinlich hier zum ersten Mal erfahren. War es das „gute Leben“, von dem heute so viele billig reden, das uns hier in einer Bilanz beschrieben wird? Es war ein gefülltes Leben an den historischen Fronten seiner Zeit, von ungebrochener Hoffnung getragen und von der ständigen Gefahr des Scheiterns begleitet.

Andreas Buro, 1928 in Berlin geboren, stammt aus einer bürgerlichen Familie, die ihm einen gänzlich anderen Lebensweg vorgezeichnet hat als diesen, auf den er nun zurückblicken kann. Er ist geprägt durch die Erfahrungen, die Buro als Jugendlicher noch im Krieg machen musste, in der militärischen Gemeinschaft einer Ritterakademie und als fünfzehnjähriger Flakhelfer im Kriegseinsatz. Frühe Tagebuchaufzeichnungen geben bedrückende Einblicke in das Leben eines Jugendlichen, der in den Sog des Militärischen geraten und der Faszination von Ruhm und Ehre erlegen ist. In die Nachkriegszeit führen „unsichere Schritte“ und ein für uns heute geradezu unverständliches Bedürfnis, „Deutschland wieder stark und groß zu machen“. Dies sei hier erwähnt, um den weiten Weg zu markieren, den Andreas Buro vom Pimpf und Flakhelfer zum angesehenen Politikwissenschaftler und unermüdlichen Aktivisten in der Friedensbewegung zurückgelegt hat.

Vom Waldarbeiter...

Er wird Waldarbeiter, studiert zuerst an der Humboldt-Universität in Berlin und dann Forstwirtschaft in Eberswalde, erträgt ein Berufsverbot in der DDR und beginnt eine Karriere in der Industrie und in der Holzforschung. Seine beruflichen Wege führen in den Westen. Bei seinem behutsamen Suchen nach einem politischen Engagement entflammt in ihm seine erste große Liebe. Die gegenseitige Zuneigung ist hier in Gedichten nachzulesen, die einer eigenen Veröffentlichung wert wären – wie übrigens auch andere Gedichte, die in diesem Buch zu finden sind.

Die Zeit des beginnenden politischen Engagements ist die Zeit, die Andreas Buro selbst als sein „Doppelleben“ bezeichnet. Über die „Internationale der Kriegsdienstgegner“ findet er zum Ostermarsch. Der politische Kampf gegen die Atombewaffnung hatte damals eine breite Unterstützung gefunden. Es war vor allem ein moralischer Protest, der die Menschen auf die Straße trieb. Und so sah sich Buro auch selbst:

„Nicht als Systemgegner, sondern systembejahend habe ich mich in die Arbeit gegen die Atomwaffen begeben.“ (S. 97)

Es ist ein großes Verdienst dieses Buches, die damals beginnende Friedensbewegung als eine Bewegung tiefgreifender Lernprozesse und auch sein eigenes Lernen biographisch als Teil dieses Prozesses zu beschreiben. Sehr schnell hat sich das Aktionsfeld für Andreas Buro ausgeweitet.

...zum Friedensforscher

Friedenspolitik bekam durch internationale Kooperationen neue Dimensionen. Bis zu den letzten Seiten dieses Buches wird von den Schauplätzen und Lernorten berichtet, auf denen dieses bewegte Leben abspielte, politisch, wissenschaftlich und ganz persönlich. Es mag so manchen Leser überraschen, dass die Darstellung dramatischer politischer Entwicklungen manchmal abbricht und das Familiäre in den Vordergrund tritt. Biographien sind der Ort, an dem aufgezeigt werden kann, wie im





Leben eines Menschen, der als Exponent einer großen Bewegung wahrgenommen wird, das Politische von „Privatem“ durchwirkt ist, von dem wir uns oft viel zu wenig gegenseitig mitteilen. In diesem Buch erfahren wir so manches über einen Andreas Buro, der viel Kraft und menschliches Vermögen auch für seine Familie aufgebracht hat.

Übergänge werden beschrieben, persönliche und politische. Andreas Buro beginnt ein weiteres Studium, das Studium der Politikwissenschaft. Er wird Hochschullehrer in Frankfurt und konzentriert sich auf die Friedens- und Kon-

fliktforschung. In der internationalen Arena bewegt er sich als Wissenschaftler, als politischer Berater, als Lerner und Suchender bis in die heutigen Tage hinein. Vietnam, der Nahe Osten, Jugoslawien, Afghanistan, die Türkei, es gibt kaum eine Region dieser durch Kriege geschundenen Welt, auf die sich Andreas Buro nicht analytisch und friedensdenkend eingelassen hätte. Das kam allen Politikfeldern zugute, in denen er eine politisch gestaltende Rolle übernommen hat: Nach dem Ende der Kampagne für Demokratie und Abrüstung war es das Sozialistische Büro, danach das Komitee für Grundrechte und Demokratie, deren friedenspolitischer Sprecher Buro heute noch ist. In dieser Arbeit ist er zum konsequenten Pazifisten geworden.

So sehr diese Biographie das persönliche Leben in der Geschichte der Zeit und gegen die herrschenden Kräfte dieser Zeit beschreibt, es ist kein Geschichtsbuch. Es ist ein Buch, das die Anstrengungen immer neuer Realitätsbewältigungen thematisiert, sowohl in der internationalen Politik als auch in seiner allernächsten Nähe. So stehen nebeneinander die Blockaden im Mutlangen, die Arbeit an der Universität, das Engagement für Menschen in einem Flüchtlingsheim, neue persönliche Beziehungen, internationale Konferenzen, die Auseinandersetzungen mit den Befürwortern militärischer Interventionen auf dem Balkan. Ein wichtiges

Kernstück dieses Buches ist seine Kritik der „humanitären militärischen Interventionen“, in gewissem Sinne eine friedenspolitische Bilanz.

Zivile Konfliktbearbeitung

Andreas Buro denkt am Ende seines Buches über zwei Zukunftsszenarien nach, über eine zunehmende Militarisierung und Entdemokratisierung der Staaten mit den entsprechenden Folgen einerseits und über eine Entwicklung verstärkter Dialogbereitschaft und Kooperation vor dem Hintergrund wachsender Kosten und Risiken militärischer Machtpolitik andererseits. Sehr vorsichtig wird eine Hoffnung ausgesprochen: „*Mich plagt so die Frage, was die Friedensbewegung beitragen kann, um die Tendenzen in Richtung des zweiten Szenariums zu verschieben. Mit dem Bemühen um die Entfaltung ziviler Konfliktbearbeitung arbeiten wir sicher in diesem Sinne.*“ (S. 315)

In einem sehr schönen Brief an seinen Freund Volker Böge, mit dem das Buch noch einmal einen nachdenkenden Abschluss findet, verwendet Andreas Buro selbst das Wort „Puzzleteile“ für seine Autobiographie. Das ist zu bestätigen.

Edgar Weick

Andreas Buro: Gewaltlos gegen Krieg. Lebenserinnerungen eines streitbaren Pazifisten. Brandes & Apsel, Frankfurt a. M. 2011. 325 Seiten, 24,90 Euro

Angriffe auf Lehrerinnen und Lehrer

Iris Welker-Sturm arbeitete als Lehrerin an Gymnasien, Volkshochschulen und Berufsschulen und seit 1996 in der Lehrerfortbildung, Marion Werner-Graf ist seit 2011 selbstständige systemisch orientierte Beraterin für Teamentwicklung, Führungskräfteentwicklung, Coaching und Mediation.

In Supervisionsrunden wurden sie in den letzten Jahren verstärkt von Lehrerinnen und Lehrern angesprochen, „dass sie in ihrem Beruf, in dem sie engagiert, gern und kompetent arbeiten, persönlich angegriffen werden und sich tief verletzt fühlen, so sehr, dass dies ihre Arbeit zumindest eine Zeit lang belastet und manchmal auch ihr Privatleben“.

Sie arbeiten zurzeit an einem Buch, in dem sie Angriffe und Übergriffe auf Lehrerinnen und Lehrer anonymisiert darstellen und Hilfestellungen zum Umgang mit Angriffen und möglichen Reaktionen geben wollen:

- Wie kann man souverän zum Beispiel auf sexuelle Anmache reagieren?
- Wie kann man klare Grenzen setzen, ohne den Schüler oder die Schülerin oder den Kollegen oder die Kollegin bloßzustellen?

Iris Welker-Sturm und Marion Werner-Graf glauben, „dass hier konkrete Beispiele hilfreich sind, dass man sich daraus dann das zur eigenen Person Passende herausuchen kann“, und bitten die Leserinnen und Leser der HLZ um Unterstützung:

„*Es wäre wunderbar, wenn auf diese Weise unser aller Erfahrungsschatz geborgen werden könnte.*“

Die kurzen Beschreibungen - es genügt eine DIN-A4-Seite - sollten Hinweise auf die handelnden Personen (Alter, Geschlecht, Funktion), Ort und Zeit, auf Aktion, Reaktion und Ergebnis enthalten, „möglichst zunächst ohne Interpretation und Bewertung“, die eigenen Gefühle und die anschließende Reflexion über alternative Reaktionsmöglichkeiten („Was würden Sie heute in einer vergleichbaren Situation tun?“).

- **Kontakt: Iris Welker-Sturm und Marion Werner-Graf, Kröhweg 17, 64283 Darmstadt, welkerSturm@aol.com**



Zeit für Zeugen

Ein Film über die Widerstandskämpfer Ettie und Peter Gingold

Außerhalb des offiziellen Programms der Hofer Filmtage wurde der auch für den Geschichtsunterricht hochinteressante Dokumentarfilm über die Frankfurter Widerstandskämpfer Ettie und Peter Gingold „Zeit für Zeugen“ auf einer Veranstaltung der VVN/BdA (Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes/Bund der Antifaschistinnen und Antifaschisten) und des GEW-Kreisverbands Hof (Saale) gezeigt. Unsere früher in der GEW Hessen aktive Kollegin Eva Petermann, die inzwischen in Bayern lebt, sprach dort mit dem Regisseur Mathias Meyers aus Mainz.

Eva Petermann: Wie ist der Film entstanden?

Mathias Meyers: Ein Film von Loretta Walz über Hildegard Schäfer, eine Überlebende des Frauen-KZ Ravensbrück, hat den Titel „Wenn ich nicht mehr da bin, müsst ihr das machen!“ Über Jahrzehnte haben Zeitzeugen Schulklassen besucht und auf diese Weise lebendigen antifaschistischen Geschichtsunterricht ermöglicht. Das kann leider kaum mehr stattfinden. Es leben nur noch sehr wenige von ihnen.

Kannten Sie denn Ettie und Peter Gingold persönlich?

Wir haben viele Jahre zusammengearbeitet und waren befreundet. Peter Gingold hat uns zu seinen Lebzeiten öfter aufgefordert, dass wir uns Gedanken machen, wie die politische Arbeit der Zeitzeugen gesichert werden kann. Wie hätte sich die BRD wohl politisch entwickelt, wenn sich diejenigen, die gegen den Faschismus an der Macht kämpften, nicht immer wieder gegen Rechtsentwicklung und Faschisierung gestellt hätten? Wie viel größer wäre der Zulauf zu rechten Gruppen gewesen, wenn nicht die Zeitzeugen in Jugendgruppen und Schulklassen die Wahrheit über den Faschismus vermittelt hätten? Unser Film über Ettie und Peter Gingold aus Frankfurt soll diese Aufklärungsarbeit fortsetzen.

Über Peter Gingolds Leben gibt es ja bereits einige Dokumentationen, z. B. des NDR. Was ist in Ihrem Film neu oder anders?

Ja, glücklicherweise wurden in den letzten Jahren etliche Filme über den antifaschistischen Widerstandskampf erstellt und Dokumente darüber gesichert. Damit ist ein beachtlicher Fundus auch für Projekte von Schulklassen oder Geschichtskursen vorhanden. In unserem Film „Zeit für Zeugen“ erzählen neben den Gingolds 24 Weggefährten, ein DGB-Vorsitzender, ein Frankfurter Rabbiner, eine SPD-Abgeordnete von wichtigen biografischen Ereignissen und von der Ausstrahlung der Gingolds. Anders als andere Filmemacher befassen wir uns auch mit der Zeit nach 1945. So erzählt Ettie Gingold von dem Schock, als elf Jahre nach der Befreiung vom Faschismus ihre Partei, die KPD, wieder verboten wurde. Erneut mussten sie die politische Arbeit illegal organisieren, Hausdurchsuchungen erdulden und so weiter.

Aber setzt Ihr Film nicht zu viel historisches Wissen voraus? Wer weiß denn – nur mal als Beispiel – heute noch, was der „Krefelder Appell“ war?

Ich meine, die Beschäftigung mit Etties Biografie ist ein sehr anschaulicher Geschichtsunterricht! Die Résistance-Kämpferin war später als Kommunistin in der Friedensbewegung der 1950er und der 80er Jahre aktiv und sammelte in und um Frankfurt sage und schreibe 12.000 Unterschriften unter jenen „Krefelder Appell“ gegen die Stationierung von US-Atomwaffen in Europa. Natürlich kann ein halbstündiger Dokumentarfilm nur ein Anstoß sein. Mit der Geschichte von Ettie und Peter Gingold wird jedenfalls sehr deutlich, dass nach 1945 nicht eine völlig neue Zeit begonnen hatte. Der Faschismus hatte eine Vorgeschichte und er hatte noch lange massive Nachwirkungen, bis heute. Eine zentrale Szene im Film zeigt Peter Gingold vor der überfüllten Aula einer Gesamtschule, die übrigens als „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ausgezeichnet wurde. Es ist dort mucksmäuschenstill, als er sagt: „Ihr riskiert heute, wenn ihr euch gegen Rassismus und Ungerechtigkeiten wehrt, nicht das, was wir damals riskieren mussten. Aber macht das rechtzeitig, damit ihr nicht morgen das riskieren müsst, was wir damals zu riskieren hatten.“ Etliche hundert Schülerinnen und Schüler antworten ihm darauf mit Standing Ovations! Viele junge Menschen sind heute bei Demonstrationen gegen Nazis dabei. Der Film soll sie in ihrem Engagement bestärken.

Ist der Film denn bereits an Schulen gezeigt worden?

Nein, bisher noch nicht. Jugendgruppen haben den Film vorgeführt, wo er offenbar recht großen Eindruck gemacht hat. Wir würden uns aber freuen, auch mit Schulklassen und interessierten Lehrkräften ein Konzept zur Nutzung des Films im Rahmen des Geschichtsunterrichts zu entwickeln.

Was machen Sie jetzt, wo der Gingold-Film fertig ist?

Aktuell bereitet die Frankfurter Initiative mit dem Freien Schauspiel Ensemble in Frankfurt am Main eine Matinee zum 100. Geburtstag von Ettie Gingold im Februar 2013 vor als Hommage an diese mutige Frau. Zusammen mit dem Mainzer Künstler Thilo Weckmüller arbeite ich außerdem in dem Projekt „Trotz alledem!“. Dort zeigen wir mehr als 70 Porträts und Kurzbiografien von antifaschistischen Widerstandskämpferinnen und -kämpfern aus dem Rhein-Main-Gebiet. Die farbigen Porträts – Linoldrucke mit verlorener Form – und die Veranstaltungen im Beiprogramm stoßen vor allem bei Jugendlichen auf große Resonanz. Diese Ausstellung stellen wir gerne als künstlerische Erweiterung für antifaschistische Schulprojekte zur Verfügung (www.widerstand-portrait.de).

„Zeit für Zeugen“ von Mathias Meyers und Tidi von Tiedemann. Laufzeit: 34 Minuten. Die DVD kann zum Preis von 7,50 Euro (plus 2 Euro für Porto und Verpackung) bei der Ettie-und-Peter-Gingold-Erinnerungsinitiative bestellt werden.

• www.gingold-initiative.de



Eugène Atget: *Asphaltierer*, um 1900;
Copyright: Bibliothèque historique de la Ville de Paris



Gustave Caillebotte: *Parkettschleifer*, 1875, Paris, Musée d'Orsay;
Copyright für das Foto: bpk, RMN, Hervé Lewandowski

Dialog zwischen Malerei und Fotografie

Gustave Caillebotte in der Schirn Frankfurt

Gustave Caillebotte malte 1875 drei Arbeiter, die über den glänzenden Boden robben und mit dem Hobel das Parkett abschleifen. Das einfallende Licht lässt ihre nackten Rücken hell glänzen, weil sie in Schweiß gebadet sind. Die Mühsal körperlicher Arbeit zu malen war so neu, dass die Jury des Pariser Salons das Gemälde abwies. Zwar leisten auch die Tänzerinnen von *Degas* Schwerarbeit, doch wirken sie leicht und schwerelos. Caillebotte dagegen zeigt nicht nur den Schweiß, sondern auch die Muskeln der Arbeiter. Mit Körperstudien hatte er sich vorbereitet, absichtlich malte er ihre Arme leicht überlängt.

„Die Parkettschleifer“ gehört zu den 50 Gemälden der Caillebotte-Ausstellung in der Frankfurter Schirn-Kunsthalle, die noch bis zum 20. Januar 2013 zu sehen ist (www.schirn.de). Obwohl das Bild mit klaren Konturen gemalt ist, zählt der Maler zu den Impressionisten, weil auch er dem Licht eine Hauptrolle zuteilt. In Dialog treten die Exponate mit 100 frühen Fotografien, weil dieses damals noch junge Medium den Blick auf die Dinge änderte, ein neues Sehen bewirkte. So wählte Caillebotte häufig die Draufsicht oder andere ungewöhnliche Perspektiven und Ausschnitte, wenn er

aus dem Atelier oder auf dem Pont de l'Europe stehend das neue Paris malte. Von Haus aus reich, lag sein Atelier im oberen Stock eines der großbürgerlichen Prachtbauten entlang der neuen Boulevards, die *Baron Haussmann* wie Schneisen durch das alte verwinkelte Paris geschlagen hatte.

Die Versuche des Künstlers, neue Sujets zu finden, erregten damals zwar Aufsehen, sind jedoch für heutige Augen eher moderat. Außer den „Parkettschleifern“ malte er etwa einen Anstreicher auf der Leiter, doch vor allem den Flaneur seiner Klasse mit Zylinder, mal mit, mal ohne Dame im langen Kleid. Dazu kamen Ruderer und Paddler, denn Caillebotte wohnte später auf dem Land in Petit Gennevilliers an der Seine, wo er öfter von *Renoir* besucht wurde und 1894 mit nur 46 Jahren starb.

Die Fotografen waren mutiger, sie belichteten ihre Platten mit Straßenszenen, auf denen die ärmeren Schichten das Bild dominieren. Gemälde und Fotos hängen vermischt, neben den „Parkettschleifern“ sehen wir die „Asphaltierer“, auch sie auf Knien rutschend. Der berühmte Fotograf *Eugène Atget* nahm sie um 1900 auf wie auch die in einem Schaufenster präsentierten Korsetts mit Wespentaille. *Alfred Stieglitz* fotografierte Dienstmädchen

und *Louis Vert* Obdachlose und Clochards. Die Tabus fielen so rasch wie sich die Fototechnik und die bürgerliche Gesellschaft entwickelten. Auf der Daguerreotype von 1838 ist der sich bewegende Schuhputzer verwischt, doch schnell werden kurze Belichtungszeiten möglich. In ihrer Rotunde stellt die Schirn en passant die Geschichte der Fotografie vor.

Vor allem aber beschert sie wiederum museumspädagogisch ein Schlafraffenland mit ihrem Projekt „Schirn macht Schule“. Neben dem großen Katalog für den nostalgieverdächtigen Pädagogen gibt es den kleinen mit 40 verständlichen, wunderbar bebilderten Seiten für 7,50 Euro, der in Klassenstärke (ab 15 Hefen) sogar nur 1 Euro kostet. Da die Ausstellung „Gustave Caillebotte - Ein Impressionist und die Fotografie“ nicht nur Kunst- sondern auch Kulturgeschichte vermittelt, ist sie in mehrere Fächer integrierbar. Wer einen Besuch mit oder auch ohne Führung plant, sollte die Klasse anmelden (Tel. 069-299882-112 oder per Mail an fuehrungen@schirn.de).

Eine wunderbare Alternative zum Weihnachtsmarkt, der vor dem Eingang der Kunsthalle auf dem Römerberg rummelt!

Ursula Wöll

Zusatzversorgung für Angestellte

Zuschlag zur Startgutschrift rentenferner Jahrgänge

Zum Stichtag 1.1.2002 wurde das System der Zusatzversorgung des öffentlichen Dienstes umgestellt. Das System der Gesamtversorgung wurde in ein Betriebsrentensystem überführt. Alle Beschäftigten, die am 31.12.2001 bereits im öffentlichen Dienst tätig waren, erhielten eine sogenannte Startgutschrift, mit der die Ansprüche aus dem alten in das neue System übergeleitet wurden. Die Berechnung dieser Startgutschriften war Gegenstand mehrerer Klageverfahren bis zu den höchsten deutschen Gerichten.

Im Ergebnis hat die Rechtsprechung die Berechnung für die „rentennahen Jahrgänge“ bestätigt, also für diejenigen Beschäftigten, die bis einschließlich 1.1.1947 geboren sind.

Die Startgutschriften für die jüngeren „rentenfernen Jahrgänge“ hielten zwar ebenfalls überwiegend der gerichtlichen Überprüfung stand. Nachbesserungen wurden aber im Hinblick auf den „Vomhundertsatz“ von 2,25% pro Beschäftigungsjahr gefordert. Nach der Rechtsprechung benachteiligte die bisherige Regelung Beschäftigte, die relativ spät in den öffentlichen Dienst einsteigen, da sie keine Chance hätten, die Voll-Leistung zu erreichen. Zu den Betroffenen zählen insbesondere Beschäftigte mit akademischer Ausbildung.

Die Nachbesserung der Startgutschrift erfolgt durch die Gewährung eines Zuschlags. Nach Berechnungen der Versorgungsanstalt des Bundes und der Länder (VBL) werden nur rund 7,5% der Versicherten einen Zuschlag erhalten.

Auf eine entsprechende Änderung der Altersvorsorge-Tarifverträge einigten sich die Tarifparteien im öffentlichen Dienst am 30. Mai 2011 in Berlin. Ebenfalls neu geregelt wurde, dass Zeiten des Mutterschutzes voll als Arbeitszeit berücksichtigt werden. Die Anerkennung der Mutterschutzzeiten, die nach Aufnahme der Beschäftigung im öffentlichen Dienst und vor dem 1.1.2012 liegen, muss bei der VBL beantragt werden. Auch hier gibt es ein entsprechendes Formular unter www.vbl.de (> Produkte > VBLklassik > Formulare > VBLklassik).

Außerdem wurden eingetragene Lebenspartnerschaften Ehen gleich-

gestellt. Zu allen diesen Änderungen wurden vom GEW-Hauptvorstand entsprechende Informationen herausgegeben. Diese können unter www.gew.de (> Tarif > TVL > VBL/Zusatzversorgung) abgerufen werden.

Die VBL wird im Herbst 2012 mit der jährlichen Versicherungsübersicht auch eine Mitteilung zur Überprüfung der Startgutschrift versenden. Diese Mitteilung werden aber nur diejenigen erhalten, die

- einen Zuschlag zur Startgutschrift erhalten oder
- im Jahr 2002 Einwendungen (Widersprüche) gegen die Startgutschrift erhoben haben.

Keine Mitteilung erhalten diejenigen Beschäftigten, die keine Zuschläge erhalten und keine Einwendungen gegen die Startgutschrift erhoben haben.

Rentnerinnen und Rentner werden auf die Information der VBL voraussichtlich noch etwas länger warten müssen.

Weitere Informationen der VBL soll es unter www.vbl.de/startgutschriften geben. Bei Erstellung dieser Information lagen diese noch nicht vor. Möglicherweise müssen Interessierte auch zunächst auf die Rubrik „Versicherte“ klicken. Es ist davon auszugehen, dass andere Zusatzversorgungskassen im öffentlichen oder kirchlichen Dienst ihre Versicherten in ähnlicher Weise informieren. Hier empfiehlt sich ein Blick auf die Internetseiten der jeweiligen Zusatzversorgungskasse.

In der Mitteilung wird zunächst eine „Überprüfung der Startgutschrift nach dem Vergleichsmodell“ vorgenommen. Hier erfolgt ein Vergleich zwischen dem „Vomhundertsatz“ (Prozent) der alten Berechnung der Startgutschrift mit dem Prozentsatz der „unverfallbaren Anwartschaft“ nach Betriebsrentengesetz (§ 2 BetrAVG), abzüglich 7,5 Prozentpunkte. Diese Berechnung ist das Ergebnis eines Kompromisses zwischen den Gewerkschaften und den Arbeitgebern des öffentlichen Dienstes.

Bei denjenigen, deren „Unverfallbarkeitsfaktor“ nach dem BetrAVG (abzüglich 7,5 Prozentpunkte) niedriger ist als der „Vomhundertsatz“ aus der alten

Berechnung der Startgutschrift, endet die Berechnung hier. Ist der „Unverfallbarkeitsfaktor“ (abzüglich 7,5 Prozentpunkte) höher als der „Vomhundertsatz“ der alten Startgutschrift, wird in einem zweiten Schritt eine Neuberechnung der Voll-Leistung durchgeführt, die im Wesentlichen dem alten VBL-Leistungsrecht entspricht. Wenn die so neu berechnete Startgutschrift die alte Startgutschrift übersteigt, dann ergibt sich ein Zuschlag, der dem Versorgungskonto gutgeschrieben wird.

Die Mitteilung erhält keine Versicherungsübersicht. Diese wurde bereits 2001/2002 bei der Umstellung und erstmaligen Berechnung der Startgutschriften übersandt. Es empfiehlt sich, die Berechnung aus dem Jahr 2002 noch einmal zur Hand zu nehmen, um alle Werte zu überprüfen. Wer die alte Berechnung nicht mehr findet, kann diese formlos per Post, Telefon oder Mail bei der VBL anfordern.

Die Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes empfehlen nicht, gegen die neue Berechnung der Startgutschrift Einwendungen zu erheben, soweit es um die Umsetzung des Tarifergebnisses geht. Sie gehen davon aus, dass den Bedenken der Gerichte durch die Neuregelung hinreichend Rechnung getragen wurde. Durch die Überprüfung der Startgutschriften sind die noch offenen Verfahren in Bezug auf die bisherigen Einwendungen abgeschlossen.

Sind in der Berechnung individuelle Fehler enthalten, sollten die Betroffenen Rücksprache mit der VBL und gegebenenfalls mit der GEW-Landesrechtsstelle halten.

Annette Loycke
Landesrechtsstelle der GEW Hessen

Dieses und andere aktuelle Infos der Landesrechtsstelle findet man als Mitglied der GEW Hessen im Internet unter www.gew-hessen.de > Service Recht > Mitgliederbereich

Für den Zugang zum Mitgliederbereich benötigen Sie Ihre Mitgliedsnummer, die Sie auf Ihrem Mitgliedsausweis und auf jeder Ausgabe der E&W im Adressfeld finden.

Wir gratulieren im Dezember ...

... zur 40-jährigen Mitgliedschaft:

Thomas Abel, Kassel
 Jürgen Abraham, Biebertal
 Rolf Clausing, Dreieich
 Annegret Dietrich-Hütsch, Lahnau
 Ruth Everding, Darmstadt
 Karl-Ludwig Faeth, Taunusstein
 Wolfgang Fellner, Wolfsburg
 Hans-Werner Gerber, Marburg
 Werner Gerlach, Dornburg
 Hans-Jürgen Großkurth, Bebra
 Elgard Hermann, Kassel
 Hans Dieter Hoppmann, Darmstadt
 Elfi Kadel, Ebsdorfergrund-Hachborn
 Anne Kahn, Frankfurt
 Peter Kliegl, Siegbach
 Ulrike Kliegl-Göbel, Siegbach
 Brigitte Knoop, Buseck
 Annegret Kossak, Friedrichsdorf
 Klaus Dieter Kratz, Gießen
 Ulrike Kreyel, Wetter
 Hartmut Lange, Marburg
 Willi Lauer, Neu-Isenburg
 Johann Magenheimer, Fuldatal
 Dorothea Mannshardt, Gladenbach
 Michael Motzer, Marburg
 Monika Otto-Schoeler, Frankfurt
 Rudolf Schesswendter, Kassel
 Sigrid Schütte, Wiesbaden
 Ulrich Stahl, Driedorf
 Ulrich Stascheit, Frankfurt am Main
 Gabriele Strack, Nidda
 Rainer Thursar, Gemünden
 Manfred Volk, Gießen
 Mechthild Wagenhoff, Frankfurt
 Waltraud Willmann, Frankfurt

... zur 50-jährigen Mitgliedschaft:

Maria Bachmann, Gründau
 Hans-Joachim Blank, Bruchköbel
 Richard Hirn, Hammersbach
 Horst Ruppert, Allendorf
 Dietrich Sperling, Potsdam

... zur 55-jährigen Mitgliedschaft:

Dietrich Rose, Grebenstein
 Norbert Vernaleken, Eiterfeld

... zum 75. Geburtstag:
 Margarethe Dietz, Wetzlar
 Klaus Eckermann, Erzhausen
 Helga Endrejat, Frankfurt
 Brigitte Folberth, Eppstein
 Hans-Jürgen Gattung, Sulzbach
 Waltraud Jakobs, Homberg
 Hans-Joachim Ochmann, Eschenburg
 Wilhelm Schumm, Frankfurt

... zum 80. Geburtstag:

Eleonore Deltau, Reinheim

... zum 90. Geburtstag:

Eleonore Schmidt, Fritzlars

... zum 91. Geburtstag:

Ruth Hierse, Bad Nauheim

... zum 92. Geburtstag:

Ilse Bachtik, Eschwege

... zum 97. Geburtstag:

Irmgard Dobislav, Bad Vilbel

Wissenswert in hr2-kultur

Ausgewählte Sendungen auf CD

Auch im Schuljahr 2012/13 gibt es für den Unterricht geeignete Wissenswert-Sendungen auf CD. Die Sendungen sind Produktionen des Hessischen Rundfunks, die in Kooperation mit den Medienzentren in Hessen herausgegeben werden. Ab November 2012 können die Schulen die CDs kostenlos bei den Hessischen Medienzentren erhalten oder ausleihen. Ein detailliertes Inhaltsverzeichnis der folgenden CDs findet man unter www.wissen.hr-online.de:

- CD 50: Georg Büchner
- CD 51: Beatles forever
- CD 52: Crashkurs Finanzen
- CD 53: Medien: Schöne Neue Welt
- CD 54: Harald Lesch beleuchtet die dunkle Seite des Kosmos
- CD 55: Todsünden

Medienpädagogischer Wettbewerb

Bewerbung bis 31.12. möglich

Bis Ende Dezember können sich Schulklassen, Gruppen aus Freizeit- und Kindereinrichtungen, Vereine und Jugendinitiativen aus Hessen für den Mediasurfer, den Medienkompetenzpreis der Landesanstalt für den privaten Rundfunk (LPR), bewerben. Eingereicht werden können medienpädagogische Projekte aus den Bereichen Film/Video, Radio/Audio, Computer/Internet oder Handy. Einzige Voraussetzung: Die Projekte müssen im Jahr 2012 durchgeführt und/oder abgeschlossen sein.

- Infos zum *MediaSurfer-MedienKompetenzPreis 2012, Teilnahmebedingungen, Anmeldeformular und hilfreiche Tipps* unter www.lpr-hessen.de/mediasurfer

Bildung im hr-fernsehen: Wissen und mehr

Montag bis Freitag: 11 bis 11.30 Uhr Bitte geänderte Sendezeit beachten!

Der Hessische Rundfunk sendet von Montag bis Freitag mit „Wissen und mehr“ eine 30-minütige Sendestrecke, die nach § 47 Urheberrechtsgesetz für die Vorführung im Unterricht verwendet werden darf. Das ausführliche und kommentierte Programm erhalten Sie auf der Internetseite www.wissen.hr-online.de.

Gesichter des Islam

Glaube und Kultur (10.12.), Männer und Frauen (11.12.), Frieden und Gewalt (12.12.), Wissen und Fortschritt (13.12.), Weltreligion Islam (14.12.)

Der Weg in den Beruf

Dossier: Ausbildung (17.12. und 18.12.), Berufsbilder: Keine Lehrstelle (19.12.), Friseur/in (19.12.) Bankkaufmann/frau (20.12.), Zahnarzthelfer/in (20.12.), Kfz-Mechatroniker/in (21.12.), Industriekaufmann/frau (21.12.)

„Ex-Grenze – war da was?“

Interaktive DVD für den Unterricht

Mehr als 20 Jahre nach dem Mauerfall sind vielen Schülerinnen und Schülern in Hessen Fakten und Hintergründe über die innerdeutsche Grenze und die beiden deutschen Staaten in Ost und West völlig fremd. Der Hessische Rundfunk (hr) und das Hessische Kultusministerium wollen mit einer interaktiven DVD gemeinsam mit dem Landesarbeitskreis der hessischen Medienzentren „einer Idealisierung und Verharmlosung der DDR entgegenwirken“.

Das didaktische Begleitmaterial mit Arbeitsblättern, audiovisuellen und textlichen Quellen spricht die Schülerinnen und Schüler direkt an und lädt sie ein, sich die Inhalte selbstständig zu erarbeiten. Die DVD-ROM erlaubt es der Lehrkraft, unterschiedliche Arbeitsformen und Methoden je nach Alter, Vorwissen und Klassenstufe zu wählen.

Grundlage des Projekts ist die hr-Produktion „Ex-Grenze – war da was?“, in der das Leben an der hessisch-thüringischen Grenze im Mittelpunkt steht.

- Die DVD ist für Unterrichtszwecke kostenfrei beim Hessischen Rundfunk zu beziehen, Redaktion Wissen und mehr, Bertramstr.8, 60320 Frankfurt, und kann bei allen hessischen Medienzentren ausgeliehen werden.



Extra günstig vom Spezialisten
anrufen und testen.

0800 - 1000 500

Free Call

Wer vergleicht, kommt zu uns,
seit über 35 Jahren.



Beamendarlehen supergünstig
effektiver Jahreszins*
5,27%
Laufzeit 7 Jahre

- Umschuldung: Raten bis 50% senken
- Beamendarlehen ab 10.000 € - 125.000 €
- Baufinanzierungen günstig bis 120%

AK FINANZ

Kapitalvermittlungs-GmbH
E3, 11 Pfänken
68159 Mannheim
Fax: (0621) 178189-25
Info@AK-finanz.de

www.AK-Finanz.de

***Spezialdarlehen: Beamte / Angestellte ö.D.**

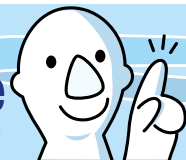
Äußerst günstige Darlehen z.B. 30.000 € Sollzins (fest gebunden) 5,15%, Lfz. 7 Jahre, mtl. Rate 426 € effektiver Jahreszins 5,27%, Nettobetrag 35.784 € Sicherheit: Kein Grundschuldeintrag, keine Abtretung, nur stille Gehaltsabtretung. Verwendung: z.B. Modernisierung rund ums Haus, Ablösung teurer Ratenkredite, Möbelkauf etc. Vorteile: Niedrige Zinsen, feste Monatsrate, Sondertilgung jederzeit kostenfrei, keine Zusatzkosten, keine Lebens- Renten oder Restschuldversicherung.



Sonderdarlehen für Lehrer zu 1a-Konditionen!

www.1a-Beamendarlehen.de

Nutzen Sie Ihren Status als Beamter, Angestellter oder Arbeiter im ÖD



0800-040 40 41

Jetzt gebührenfrei anrufen & unverbindlich informieren

NÜRNBERGER

Mehrfachgeneralagentur Finanzvermittlung
Andreas Wendholz · Prallat-Höing-Str. 19 · 46325 Borken

Funkkolleg Medien 2012/13

Das neue Funkkolleg zum Thema „Wirklichkeit 2.0 – Medienkultur im digitalen Zeitalter“ startete am 3. November. Die Sendungen werden samstags um 11.30 Uhr in hr2-kultur ausgestrahlt und sonntags um 8.30 Uhr in hr-info wiederholt.

In 23 Radiosendungen, einem Begleitbuch im Reclam-Verlag, einer Website mit zusätzlichen Informationen, ergänzenden Veranstaltungen der Volkshochschulen und einer zertifizierten Fortbildungsmöglichkeit wird das Funkkolleg „Wirklichkeit 2.0“ das Thema für ein breites Publikum aufbereiten.

- *Materialien, Online-Kurs und Anmeldung zur akkreditierten Fortbildung:* www.funkkolleg-medien.de

Die nächsten Sendungen befassen sich mit folgenden Themen:

- Internet-Mobbing und Cyber-Bullying: Wie verhalte ich mich richtig im Netz? (8. und 9.12.)
- Kindergarten 2.0? Medienerziehung für die Jüngsten (15. und 16.12.)
- Aufmerksamkeit im Netz und die Folgen: Leseverhalten im digitalen Zeitalter (22. und 23.12.)
- Digitale Lernvorteile: iPads und Lernplattformen im Unterricht (19. und 20.1.)

Körper, Bewegung und Schule

Die sechste Ausgabe der Online-Zeitschrift Schulpädagogik-heute befasst sich mit dem Thema Körper, Bewegung und Schule.

Die Thematik wird erziehungswissenschaftlich und schulpädagogisch bearbeitet. Vorgestellt werden Konzeptionen der bewegten Schule und zahlreiche Ideen, mit dem Körper kognitiv, emotional und sozial zu lernen.

- www.schulpaedagogik-heute.de

Für Segelfahrten in Holland schauen Sie ...



**Für Klubs,
Schul/
Jugendgruppen,
Incentives oder
Einzelteilnehmer**

www.segeln.nl

REDERIJ 'VOORUIT' HOLLAND

Geeuwkade 9, 8651 AA IJLST

tel. 0031 - 515 - 531485 / fax 0031 - 515 - 532630

Private Akutklinik für
Psychologische Medizin



Mit Fachabteilung
für Essstörungen

SCHLOSSKLINIK PRÖBSTING

Geben Sie dem Leben eine neue Richtung!

Wir bieten in erstklassigem Ambiente einen individuellen und erfolgreichen Ansatz zur Behandlung psychischer Konflikte und Erkrankungen, von der Diagnostik bis zur Therapie!

Indikationen: Depressionen, Erschöpfungssyndrom (Burn-Out), Angst und Panik, Schlafstörungen, **Essstörungen**, Schmerzsyndrome, Belastungsreaktionen

Info-Telefon 02861/8000-0

Pröbstinger Allee 14 • **46325 Borken (Münsterland)**

Fax 02861/8000-89 • www.schlossklinik.de • info@schlossklinik.de

Trialog der Kulturen

Der erste Preis im achten Schulwettbewerb „Trialog der Kulturen“ der Herbert Quandt-Stiftung für eine bessere Verständigung zwischen Juden, Christen und Muslimen ging an die Brunenschule in Bad Vilbel. Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte der Förderschule haben die Frage des Jahresmottos „Wie gestalten wir die Zukunft?“ beim Wort genommen und ihrer Schule ein „trialogisches Gesicht“ gegeben. Zusammen mit dem Bildhauer *Christof*

Paul meißelten sie für den Schulhof einen trialogischen Brunnen mit Symbolen des Judentums, des Christentums und des Islam. In der Mensa erwartet die Besucher ein Festtagskalender der drei Weltreligionen. Eine Fotoausstellung gibt Einblicke in religiöse Feste. Weitere Preise für hessische Schulen gingen an die Ketteler-La Roche-Schule in Oberursel, die Dr.-Georg-August-Zinn-Schule in Gudensberg und die Tümpelgarten-Schule in Hanau.



Klinik am
Leisberg
BADEN-BADEN

Von hier an geht
es aufwärts!

HOTLINE: 07221/39 39 30

PrivatKlinik für psychologische Medizin
Mit Fachabteilung für **Essstörungen**

In einer Stadt mit besonderem Flair und in erstklassigem Ambiente bieten wir einen bewährten und individuellen psychotherapeutischen Ansatz zur erfolgreichen Behandlung psychischer Konflikte und Erkrankungen, von der Diagnostik bis zur Therapie!

Indikationen: Depressionen, Ängste und Panik, Erschöpfungssyndrom („Burn-out“), Essstörungen (Magersucht, Bulimie, Binge-Eating, Übergewicht), Belastungsreaktionen, Schlafstörungen, Zwänge, Schmerzsyndrom
Kostenübernahme: Alle Privatversicherungen, Beihilfe, Postbeamtenkrankenkasse

Gunzenbachstr. 8, **76530 Baden - Baden**
Fax: 07221/39 39 3-50 • www.leisberg-klinik.de • info@leisberg-klinik.de

Klassenfahrten 2013 nach Irland

Impressionen von Kerry bis Connemara

8 Tage Busrundreise ab **312 €**

Tel. 05261 2506-1140 | irland@cts-reisen.de | www.cts-reisen.de



Gruppen- und Studienreisen GmbH

**Anzeigenschluss für die HLZ 1-2/2013:
13. 12. 2012**

Freizeit Aktiv
KLASSENFAHRTEN

LONDON

4 Tage Flugreise inkl. ÜN/F ab **199 €** p.P.

... SO MACHT BILDUNG SPASS!

www.freizeit-aktiv.de ☎ 06257-998190



Tel. 0039 0547 672727, Fax 0039 0547 672767
Via Bartolini 12, 47042 Cesenatico - Italia
www.real-tours.de, E-mail: info@real-tours.de

SCHULFAHRTEN 2013

NEU * Pakete für Fahrten bei eigener Anreise, z. B. per Flug *** NEU**
Nach Barcelona, nach Madrid, nach Sevilla, nach Spanien/Katalonien, nach Cesenatico

Busfahrten nach **Cesenatico** mit Ausflügen ab Euro 230,- HP

Busfahrten zur **Toskana-Küste**, zum **Gardasee**, nach **Rom**, nach **Sorrent**, nach **Südtirol**, nach **Spanien**, nach **Griechenland**, nach **Prag**, nach **Paris**, nach **London**, nach **Berlin**, nach **München**

Individuell für Lehrer und Begleiter:
Oster- und Herbstfahrten nach Cesenatico

Bitte fragen Sie nach unserem Katalog 2013.

Weitere Informationen auch bei:

R. Peverada, Im Steinach 30, 87561 Oberstdorf, Telefon (08322) 800222, Fax (08322) 800223

terre des hommes
Hilfe für Kinder in Not



Spuren...

... hinterlässt jeder Krieg bei den Menschen.
Kinder sind die Hauptleidtragenden: Sie erleben Trennung und Flucht, Angst und Gewalt. Auch wenn sie dem Krieg entkommen sind, tragen sie schwer an seinem Erbe. Unterstützen Sie diese Kinder auf dem Weg in den Frieden!

www.tdh.de

Dienst- und
Schulrecht für



Mensch & Leben
Verlagsgesellschaft mbH

Hessen

© 2012
Mensch & Leben
Verlagsgesellschaft mbH
Email: mlverlag@wsth.de

Mit den neuen Vorschriften im
Hessischen Schulrecht

Dienst-
und
Schulrecht
für Hessen

So oder so:

Hier finden Sie
was Sie wissen wollen!

Ich bestelle

___ Expl. CD-ROM

- zum Preis von Euro 39,-
 GEW-Mitgl.-Preis Euro 29,90

___ Expl. Gesamtwerk
in 2 Spezialordnern

- zum Preis von Euro 35,-
 GEW-Mitgl.-Preis Euro 26,-
Preise zzgl. Versandkosten.

Name/Vorname

ggf. GEW-Mitgliedsnr.

Straße

PLZ/Ort

**Mensch & Leben
Verlagsgesellschaft**
Postfach 1944,
61289 Bad Homburg v.d.H.
Tel.: 06172-9583-0,
Fax: 06172-958321
Email: mlverlag@wsth.de



lea
gemeinnützige
Bildungsgesellschaft mbH
der GEW Hessen

lea bildet...

Digitale Fotografie an der Ostsee | 07-01 bis 11-01-13, Dierhagen |

Kompetenzorientiert unterrichten Lesen/Schreiben (3./4. Schuljahr) | 16-01-13, Fulda |

Endspurt – Pensionierung und Beamtenversorgung | 17-01-13, Kassel |

Das professionelle Lehrer-Eltern-Gespräch | 21-01-13, Darmstadt |

Maschinenschein Holzverarbeitung – Intensiv | 22-01, 29-01, 05-02, 12-02, 19-02 u. 26-02-13, Fürth/Odw. |

Interkulturelle Supervision für die außerschulische pädagogische Praxis | 22-01, 12-02, 05-03,

09-04, 14-05 und 04-06-13, Frankfurt | **Gemeinsam Singen im Kindergarten** | 22-01-13, Frankfurt |

Stomp in der Grundschule | 23-01-13, Mörfelden-Walldorf |

Von der Halbtagschule zur ganztägig arbeitenden Schule | 23-01-13, Gießen |

Mit Yoga durchs Referendariat | 23-01, 30-01, 06-02, 13-02, 20-02, 27-02, 06-03 und 13-03-13, Kassel |

Paula Modersohn-Becker und die Antike | 28-01-13, Offenbach |

Tausend tolle Töne – einfaches Spiel mit Orff-Instrumenten | 30-01-13, Kassel |

Gesundheitscoaching in der Schule | 30-01-13, Frankfurt |

Noten – pädagogisches Instrument oder Selektionsmittel? | 30-01-13, Frankfurt |

Der Rating-Komplex – Einblicke in die Kapitalmacht der Gegenwart | 31-01-13, Frankfurt |

Brauner Marsch durch die Institutionen? | 06-02 und 14-02-13, Kassel |

Übergänge in den (Un-)Ruhestand positiv gestalten | 06-02, 20-02, 06-03, 20-03 u. 10-04-13, Frankfurt |

Und was kommt jetzt? – Älter werden im Beruf Erzieher/in | 14-02 und 15-02-13, Frankfurt |

Das vollständige Programm unter www.lea-bildung.de

www.lea-bildung.de

fon 069 | 97 12 93 27 / 28

fax 069 | 97 12 93 97

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt/Main