

HLZ

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

66. Jahr

Heft 4

April 2013



TITELTHEMA
Individuelle Förderung

DGB Hessen: „Was wir wollen, wenn Hessen wählt“

Stefan Körzell, Bezirksvorsitzender des DGB Hessen-Thüringen, stellte im März die Anforderungen der Gewerkschaften zur Landtagswahl vor. An vorderster Stelle rangiert dabei die nachhaltige Veränderung der Bedingungen auf dem hessischen Arbeitsmarkt.

Körzell forderte konsequente Maßnahmen gegen die massive Ausweitung des Niedriglohnssektors, in dem mittlerweile über 20 Prozent der Beschäftigten arbeiten: „Die beste Lösung ist der flächendeckende gesetzliche Mindestlohn.“ Außerdem müsse das Land zurück in die Tarifgemeinschaft der Länder und endlich auch die Arbeitszeit für Beamtinnen und Beam-

te auf 40 Stunden reduzieren. Zu einer „neuen Ordnung für Arbeit“ gehöre auch ein neues Personalvertretungsgesetz, „das Mitbestimmung garantiert“.

Die Kapitel Arbeit, Öffentlicher Dienst, Industrie-Energie-Dienstleistung, Sozialpolitik und Bildung wurden mit den Mitgliedsgewerkschaften inhaltlich abgestimmt: „Dies ist, was die Gewerkschaften wollen, die 500.000 Beschäftigte in Hessen vertreten.“

• *Der DGB will mit der Broschüre die Debatte um eine zukünftige Politik für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer anstoßen. Die vollständige Broschüre findet man im Internet: <http://hessen-thueringen.dgb.de> > Presse*

Befristungsunwesen beenden!

Jochen Nagel, Vorsitzender der GEW Hessen, forderte die Landesregierung bei einer Pressekonferenz auf, „endlich ihre Vorreiterrolle als Arbeitgeber beim Unterlaufen von Kündigungsschutzregelungen zu beenden und die Zahl der befristeten Arbeitsverträge im Landesdienst auf ein absolutes Mindestmaß zu begrenzen.“ Nach dem Urteil des Arbeitsgerichts Gießen (HLZ S. 35) müssten bestehende „Kettenverträge“ sofort entfristet werden.

Nach den Zahlen des Statistischen Landesamts hat sich die Zahl der befristeten Verträge in den hessischen Schulen landesweit seit 2003 auf rund 6.000 mehr als verdoppelt. Die GEW Hessen fordert weiter die Einrichtung einer Vertretungsreserve nach dem be-

währten Beispiel der Vertretungsreserve für Grund- und Förderschulen mit einer unbefristeten Einstellung und einer auf zwei Jahre befristeten Verpflichtung zum mobilen Vertretungsunterricht.

An den Hochschulen kommen bundesweit bei den wissenschaftlichen Angestellten auf einen unbefristeten Vertrag acht Fristverträge. Damit werden junge Akademikerinnen und Akademiker von Vertrag zu Vertrag „vertröstet“ und ohne Berufsperspektive gehalten. Die GEW Hessen fordert vom Land Hessen eine Initiative zur Änderung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes und für die Praxis an hessischen Hochschulen eine eigene Landesregelung.



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

Mitarbeit:

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:

Ruth Ullenboom (Titel, S.4), Dieter Tonn (S.9, 23), Thomas Pläßmann (S.30)

Fotos:

Bert Butzke (S.13), Harald Freiling (S.7), GEW (S.3, 15, 25), Heinz Stübiger (S.27), Bernhard Trillig (S.26)

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

Aus dem Inhalt

Rubriken

- 4 Spot(t)light
- 5 Meldungen
- 31 Aus der Personalratsarbeit
- 33 Neues aus der Lehrerbildung
- 34 Recht: Pensionsberechnungen
- 35 Recht: Befristete Arbeitsverträge
- 36 Magazin

Titelthema: Individuelle Förderung

- 8 Schlechte Rahmenbedingungen
- 10 Überforderung im Referendariat
- 12 Binnendifferenzierung
- 14 Inklusion und Etikettierung
- 16 Schule auf Rädern
- 17 Projektbüros in Hessen

Einzelbeiträge

- 6 Lehrerrückweisung: 105 Prozent?
- 7 Einigung für Landesbeschäftigte: Noch nicht in Hessen
- 23 Inklusion: Realitäten in Hessen
- 24 Kompetenzorientierung: Des Kaisers neue Kleider?
- 26 Oskar Negt: Vortrag in Marburg
- 27 Klafki kompetenzorientiert?
- 28 Bildungsarbeit gegen Antisemitismus
- 30 Zum Beispiel Griechenland: Im Gespräch mit Dr. Kritidis
- 32 Sozialpraktikum in Costa Rica

19-22: lea-Fortbildungsprogramm

Proteste gegen KiFöG gehen weiter

Alle Welt redet davon, wie wichtig Bildung ist: als Schlüssel für individuelle Aufstiegschancen, als der wesentliche Faktor der ökonomischen Entwicklung, als Schlüssel zur Berufsausbildung, als der zentrale Faktor für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und oder gar als „Schlüssel zur Lösung der sozialen Frage des 21. Jahrhunderts“ (SPD 2005). Aber die Realitäten sehen anders aus: PISA und andere Studien belegen, dass in keinem anderen Land die Bildungschancen so stark nach sozialer Herkunft verteilt werden wie in Deutschland. In keinem der 34 entwickelten Länder der OECD wird so wenig in Bildung investiert wie in Deutschland. Um auch nur den Durchschnitt der OECD-Länder zu erreichen, müsste Deutschland bei den Bildungsausgaben 25 Milliarden Euro drauflegen. Diese chronische Unterfinanzierung wirkt sich in allen Bildungsbereichen fatal aus. Sie fördert nicht nur die Konkurrenz der Einrichtungen untereinander, sondern auch die Konkurrenz der Bildungsteilnehmer zueinander. Vierjährige Kinder werden auf ihre Schuleignung getestet und stehen von da an unter hohem Leistungsdruck. Schließlich werden hier die Weichen gestellt, wer den Zugang zur Hochschule erreichen kann. Wer es sich leisten kann, weicht längst auf vermeintlich bessere private Bildungsangebote aus. Im Wettstreit um die besten Start- und Bildungschancen stehen Eltern gegen Eltern und Kinder gegen Kinder. Und genau hier setzt der Entwurf der hessischen Landesregierung aus CDU und FDP für das umstrittene „Kinderförderungsgesetz“ (KiFöG) an.

Der Entwurf für das KiFöG ist ein tiefer Griff in die Mottenkiste der neoliberalen Anreizpolitik unter dem Diktat des schlanken, das heißt armen Staates. Er fördert die Konkurrenz der Träger untereinander durch eine platzbezogene Pauschale, die als „kindbezogene Förderung“ ausgegeben wird. Er unterminiert die finanzielle Planungssicherheit der Träger durch eine Kombination aus altersbezogener Förderung und Stichtagsregelung. Der selbstverschuldete Fachkräftemangel soll mit pädagogisch nicht ausgebildetem Personal ausgeglichen werden, und inzwischen geben Regierungsvertreter offen zu, dass es um eine Ausweitung der frei fluktuierenden, befristeten Beschäftigung geht. Die Unterfinanzierung längerer Öffnungszeiten der Tageseinrichtungen wird dazu führen, dass die Eltern bei der Finanzierung länge-

rer Betreuungszeiten zur Kasse gebeten werden. Gut dran sind die Kommunen, die es sich leisten können, die Elternbeiträge nicht anzuheben. Was aber ist mit denen, die bereits jetzt ankündigen, ihre familienfreundlich gestalteten Kindergartengebühren nicht halten zu können?

„Das Geld folgt den Kindern“, schrieb Rene Rock, sozialpolitischer Sprecher der FDP im Hessischen Landtag, im Dezember 2012 an die Elternbeiräte. Und weiter: „Die Eltern erhalten zudem durch die kindbezogene Förderung die Möglichkeit, direkter auf die Gestaltung der pädagogischen und organisatorischen Konzeption (der Tageseinrichtung) einzuwirken, da jedes Kind mehr finanzielle Mittel für die Einrichtung bedeutet.“ Genauer kann man die Intention des Gesetzes wohl kaum auf den Punkt bringen. Wer zahlt, schafft an. Und wer nicht zahlen kann, soll Abstriche an der Qualität der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen hinnehmen.

Es ist mehr als erfreulich, dass sich in Hessen ein breiter und vielfältiger Widerstand entwickelt hat. Zusammen mit vielen anderen Initiativen, Wohlfahrtsverbänden und Gewerkschaften rief die GEW auf, sich am 9. April an einer Großdemonstration in Wiesbaden zu beteiligen. Es geht darum, das KiFöG zu kippen und für bessere Standards zu kämpfen, denn auch unter den heutigen Bedingungen bleibt Hessen weit hinter allen internationalen Standards zurück. 14 Kinder und zwei Fachkräfte sind ein Schlüssel, den man in der frühen Bildung als „gut“ bezeichnen könnte. Dafür lohnt es sich weiter zu kämpfen!

Karola Stöfel



Ein Traumjob!

In „Hart, aber fair“ ging es vor einigen Wochen nicht um Pferdefleisch, Brüderle oder den Papst, sondern um die Arbeitsbelastung und Streikbereitschaft von Ärzten. Gegen Ende der Sendung verliert die Assistentin Zuschauer-Mails. Ein junger Mann schreibt, sein Vater sei Landarzt und arbeite in der Woche 80 Stunden. Er selber arbeite als Dorfschullehrer nur 30 Stunden pro Woche, verdiene aber mehr als sein Vater. Die Diskussionsrunde schaut irritiert. Die Assistentin lächelt: „Das steht hier wirklich!“

Wo ist diese Schule? In einem Sprengel auf der schwäbischen Alp? In Bayern hinter den sieben Bergen? In einem Funkloch im Thüringer Wald? Im „Tal der Ahnungslosen“ im Erzgebirge? Ich will sofort dahin! Da scheint die Welt noch in Ordnung zu sein! Kein Internetsignal, kein Privatfernsehen verdirbt das Familienleben. Lehrer und Pfarrer haben das Zepter noch fest in der Hand und die Jugend im Griff. Die Erwachsenen beugen das Haupt, wenn sie dem Lehrer begegnen. Sie bringen ihm Geselchtes und Selbstgebranntes. Die Schüler hacken sein Holz und jä-

ten sein Unkraut. Sozialisationsarbeit wird von Großfamilie, Karnevalsverein und Schützengilde geleistet. Jugendliche lallen abends nicht vorm Spätkauf rum, sondern engagieren sich im Fanfarenzug und bei der Freiwilligen Feuerwehr. Nur in so einer Umgebung könnte ein Lehrer eventuell mit fünf Arbeitsstunden pro Werktag auskommen... Bei den paar Dorfschülern hat er nicht viel zu korrigieren. Ausführliche Elterngespräche und zeitintensive Konferenzen entfallen. Als Ich-Team fasst er sämtliche Beschlüsse mal kurz beim Bergwandern oder Pilzesuchen. Dieser Dorflehrer braucht in seiner Idylle keine Gewerkschaft, die für ihn Tarifverhandlungen führt und Altersermäßigung erkämpft.

Mein Mann grinst: „So ein Dorf gibt es nur bei Asterix und Obelix.“ Das bringt mich noch mehr ins Grübeln. Ist der junge Lehrer aus „Hart, aber fair“ ein Lebenskünstler, ein Zauberer? Schickt er Problemschüler einfach zu seinem Vater, dem Landarzt? Kein Wunder, dass der so überlastet ist. Vielleicht ist der junge Mann ein fauler Sack und es hat nur noch niemand gemerkt, dass sich in seinem Keller die Klassenarbeiten stapeln? Oder bei ihm greift endlich die neue anspruchsvolle Lehrerausbildung? Spitzenkräfte am der Uni vermitteln magische Methoden und didaktische Geheimrezepte, die das Lehrleben so erleichtern, dass man nur noch gefühlte 30 Stunden arbeitet?

Schade, dass ich als Studentin solchen pädagogisch-didaktischen Superhirnen nie begegnet bin. Im Gegenteil, ich hatte das Gefühl, dass sich einige panisch an die Uni geflüchtet hatten, um ja nicht im Schulalltag zu landen – wo neuerdings mein Neffe arbeitet. Als Grundschullehrer in Berlin-Mitte.

Er berichtet von Eltern, die hilflose oder überhaupt keine Erziehungsversuche unternehmen: „Ercan hat immer dunkle Ringe unter den Augen? Weil er mit seinen älteren Brüdern bis 24 Uhr fernsieht? Das ist typisch mein Sohn! Er weiß genau, dass er um 21 Uhr ins Bett soll!“ Eine andere Familie wird gewarnt, dass ihr überalteter Viertklässler auf dem besten Weg in den Jugendknast ist. Die Mutter antwortet nicht ohne Stolz: „Das ist gut, da wird er ein richtiger Mann!“ Mein Neffe bringt seinen Schülern Dinge bei, für die früher mal Eltern oder Geschwister zuständig waren: Fahrradfahren. Sich einmal drehen, ohne umzufallen. Rückwärts laufen. Schnürsenkel zubinden, Nase putzen. Eine Schere, eine Gabel und einen Stift richtig halten. Er berichtet von einem Schüler, der in der Pause einen anderen anpinkelt. Und von einer Familienhelferin, die dazu meint: „Wir müssen uns fragen, was Malcolm damit zum Ausdruck bringen will!“

Der Kollege, der zur Unterstützung für die Förderkinder eingesetzt ist, wird vom Schulleiter häufig zum Vertretungsunterricht geschickt. Mein Neffe googelt, beamt und white-boardet nur so. Kopiert stapelweise fürs individuelle Lernen, bastelt Diktate, je nach Fehlerschwerpunkt der einzelnen Kinder. Hat im Lehrerzimmer 24 leere Keksdosen, für jeden Schüler eine. Bei der „Keksdosenmethode“ bekommen die Kinder 20 laminierte Sätze. Jeder andere! Wenn sie einen fehlerfrei abschreiben können, werfen sie den Streifen in ihre Keksdose. Dieses Wegwerfen soll ungemotivieren! Das ist nur eine der genialen Methoden, die mein Neffe beherrscht. Nebenbei schreibt er Förderpläne, Elternbriefe, Anträge für Klassenfahrten, Wandertage und Projekte. Rennt zu Fortbildungen auf der Suche nach dem ultimativen Ratgeber für verhaltensoriginelle Schüler wie Paul (11): „Nee, mach ick nich, schreib ich nich ab. Is mein Leben!“ Mein Neffe ist verzweifelt, dass trotz all seiner Anstrengungen Berlin bei einem Leistungsvergleich der Viertklässler auf dem letzten Platz gelandet ist.

„30-Stunden-Woche? Ein Lehrer???“ Mein Neffe zeigt mir einen Vogel. „Dass ich nicht lache. Dieser Leserbrief bei ‚Hart, aber fair‘ war fingiert. Von einem Neidbürger, vermutlich einem Landarzt, der immer noch an den tollen Lehrere-Halbtagsjob glaubt!“

Gabriele Frydrych



Antrag auf Freistellung von VERA stellen

Die Landesfachgruppe Grundschule der GEW informierte in der HLZ 3/2013 über den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur „Weiterentwicklung von VERA“ vom 8. März 2012. Danach muss jetzt nur noch ein Fach obligatorisch getestet werden, so wie es in anderen Bundesländern schon jetzt der Fall ist. Weiter heißt es wörtlich *„In Ausnahmefällen kann es gute Gründe geben, einzelne Schulen oder Schulgruppen befristet von der Teilnahme an VERA-3 freizustellen.“* (www.kmk.org > Suche: Weiterentwicklung VERA)

- Weitere Informationen und Musteranträge findet man auf der Homepage der GEW Hessen: www.gew-hessen.de > Bildungsbereiche > Grundschule > Grundschulthemen

22. und 23. April: Seminar für GEW-Vertrauensleute

Am 22. und 23. April 2013 findet ein weiteres Seminar der GEW Hessen statt, das engagierte GEW-Mitglieder motivieren und qualifizieren soll, an der eigenen Schule erfolgreich als Vertrauensperson zu wirken und gegebenenfalls auch selbst Vertrauensleute-Seminare durchzuführen. Es beginnt am 22.4. um 16 Uhr und endet am 23.4. nach dem Mittagessen und findet im Kolpinghaus in Fulda statt.

- *Anmeldungen per Fax (069-971293-93) oder E-Mail: bloesel@gew-hessen.de*

21. Mai: Aktionstag für Ausbildungsplatzgarantie

Das Bündnis „Grundrecht auf Ausbildung“ aus Landeschülervertretung, GEW Hessen und DGB-Jugend Hessen plant für Dienstag, den 21. Mai, von 11 bis 13 Uhr eine Aktionsveranstaltung zur Bundestagswahl in der Philipp-Holzmann-Schule in Frankfurt (Siolistraße 41, Nähe Uni-Campus Westend).

Dazu werden ein Schülertheater, ein Quiz und eine Diskussion mit Bundestagsabgeordneten vorbereitet: „Macht endlich Nägel mit Köpfen – Ausbildungsplatzgarantie jetzt!“ Die Jugendarbeitslosigkeit ist in vielen Ländern Europas viel höher, doch auch in Deutschland sind 1,5 Millionen junge Menschen ohne Berufsausbildung.

- *Weitere Infos und Anmeldung für Gruppen und Schulklassen: www.ausbildung-fuer-alle.de, info@ausbildung-fuer-alle.de*

Erfolgreiche Fachtagung der GEW zur Lehrerbildung

Am 27. Februar veranstaltete die GEW Hessen eine Fachtagung zur Frage: Wie kann Lehrerbildung verbessert werden? Die Tagung sollte Impulse für eine Positionsbestimmung der GEW hinsichtlich der Reform der Lehrerbildung liefern. Der GEW-Landesvorsitzende *Jochen Nagel* begrüßte die rund sechzig Teilnehmerinnen und Teilnehmer und kritisierte die drastische Kürzung der Ressourcen in der Lehrerbildung in der Zweiten Phase seit November 2011. Auch kritisierte er den kürzlich vorgelegten Gesetzentwurf der

Regierungsparteien für ein Praxissemester als „Sparmodell“ und als „curricular und organisatorisch unausgegoren“. *Prof. Dorit Bosse* zeigte in ihrem Eröffnungsvortrag „Situation der Lehrerbildung in Deutschland – Modelle und Erfahrungen“ sowohl „Baustellen“ als auch hoffnungsvolle Initiativen auf. Nach einer aktuellen Umfrage fühlen sich 50 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer durch das Lehramtsstudium schlecht auf die Praxis vorbereitet. Das Referat findet man als Download unter www.gew-hessen.de.

Kreisverbände Marburg und Biedenkopf jetzt vereint

Einstimmig sprachen sich 53 Mitglieder der GEW-Kreisverbände Biedenkopf und Marburg auf ihrer gemeinsamen Mitgliederversammlung am 6. Februar für die Zusammenlegung der beiden Kreisverbände aus. Nach dem GEW-Kreisverband Kassel ist der neue Kreisverband Marburg-Biedenkopf der zweitgrößte in Hessen. Auch das fünfköpfige Leitungsteam mit *Angelika Gerschlauber*, *Heike Hüppner*, *Wiltrud Labinet-Potthoff* und *Hartmut Möller* wurde einstimmig gewählt. Die Fusion sei, so Hartmut Möller, die logische Konsequenz einer langjährigen engen Zusammenarbeit, die sich in gemeinsamen Aktionen und auch in der gemeinsamen Arbeit im Gesamtpersonal-

rat der Lehrerinnen und Lehrer bewährt habe. Der GEW-Landesvorsitzende *Jochen Nagel* überbrachte die Glückwünsche des Landesverbands und sprach von einem „historischen Tag“ und einem richtigen Zeichen für andere Kreisverbände, die Schlagkraft nach außen zu verstärken. Der Landesverband Hessen zählt derzeit 24.000 Mitglieder und hat in den vergangenen sechs Jahren einen Mitgliederzuwachs von 6% zu verzeichnen. *Tobias Cepok*, Referent für Jugendbildung, Hochschule und Forschung im GEW-Landesverband, forderte im Hinblick auf den unabdingbaren Generationenwechsel in der GEW, „die Themen der Jugend zu Themen der Gewerkschaft zu machen“.



Der neu gewählte GEW-Kreisvorstand Marburg-Biedenkopf (von links nach rechts): Hartmut Möller, Barbara Volk, Doris Bunke, Uwe Lange, Werner Wörder, Jürgen Hahn-Schröder, Marianne Winter, Uli Rupp, Bernd Koch, Maria Jakobsohn, Doro Mannshardt,

Angelika Gerschlauber, Hans Braun, Katharina Denig, Wiltrud Labinet-Potthoff, Brigitte Preissler, Denise Kuhnt, Hille Kopp-Ruthner, Reinhold Hünlich, Volrad Döhner. Auf dem Foto fehlen Moni Frobel, Roman George, Uli Heinz und Heike Hüppner.

105 % sind 105 % sind ...

„Zum Beginn des kommenden Schuljahres 2013/2014 werden alle hessischen Schulen eine Unterrichtsversorgung von durchschnittlich 105 % erhalten“, erklärte Kultusministerin Nicola Beer (FDP) am 6. Februar: ein Rätsel, wie dies mit gerade einmal 200 zusätzlichen Stellen möglich sein soll! Also rechnen wir nach und schauen auch ins Kleingedruckte: Nur die Selbstständigen Schulen bekommen 105 %, alle anderen nur 104 %. Erst wenn man die 300 Stellen, die auf der Grundlage eines Sozialindexes verteilt werden, die 11,5 Stellen für Hessiancampus und 50 Stellen zur Entwicklung eines Lernzeitkonzepts addiert, kommt man nach Berechnungen des Hessischen Kultusministeriums (HKM) im Durchschnitt auf 105 %.

Für die höhere Zuweisung an Selbstständige allgemeinbildende Schulen (SES) und Selbstständige Berufliche Schulen (SBS) kann das Ministerium keinen sachlichen Grund nennen. Ohne einen solchen Grund stellt deren Besserstellung einen Verstoß gegen die verfassungsmäßige Pflicht der Landesregierung dar, gleichwertige Bedingungen für alle Schulen zu schaffen. Die „Lernzeitkonzepte“ (was immer das auch sein mag) sollen in G8-Schulen entwickelt werden, sind also ein verstecktes Sponsoring für G8.

Grundlage für die 105-Prozent-Zusage der Ministerin ist der Zuweisungserlass, der festlegt, wie das im Landeshaushalt bereitgestellte Personal verteilt

wird. 8.000 von insgesamt rund 50.000 Lehrerstellen gibt es für „außerunterrichtliche Aufgaben“, insbesondere für Deutsch als Zweitsprache, Sonderpädagogische Förderung, Ganztagsangebote und die Deputate. Die große Masse wird für die „Grundunterrichtsversorgung“ benötigt: Aufgrund der prognostizierten Schülerzahlen und der Verordnung über die Klassenobergrenzen wird für jede Schule berechnet, wie viele Klassen sie zu bilden hat. Daraus werden zunächst die Lehrerwochenstunden errechnet, die benötigt werden, um die schulform- und schulstufenbezogenen Stundentafeln abzudecken, und danach die dafür erforderlichen Lehrerstellen. Hierfür errechnet das HKM für das Schuljahr 2013/2014 einen Bedarf von rund 40.000 Stellen. Mit den dann noch verfügbaren 2.000 der insgesamt 50.000 Lehrerstellen soll die Steigerung der Zuweisung von 101 % (Schuljahr 2012/13) auf 105 % finanziert werden (siehe Tabelle):

- Der Bedarf zur Sicherstellung der „Grundunterrichtsversorgung“ wurde systematisch klein gerechnet, insbesondere durch prognostizierte „Demografiegewinne“. Solche Berechnungen sind auch schon in der Vergangenheit regelmäßig nicht eingetreten.
- Schulen, die bisher zusätzliche Stellen für den bilingualen Unterricht, den Schwerpunkt Musik und die Stärkung der MINT-Fächer hatten, werden diese Stellen auf die 104-prozentige Versorgung angerechnet.
- Das Finanzministerium stellt rund 15 Millionen Euro für zusätzliche Ganztagsangebote zur Verfügung. Bisher wurden die Ganztagsangebote dadurch finanziert, dass 400 Stellen nicht besetzt wurden. Diese 400 Stellen werden jetzt besetzt.

Auf die Frage des Hauptpersonalrats der Lehrerinnen und Lehrer (HPRL), wann die in der Koalitionsvereinbarung von CDU und FDP für die Legislaturperiode von 2009 bis 2014 versprochene 105-prozentige Lehrerversorgung kommen werde, antwortete das Ministerium, diese werde mit der Zuweisung für das Schuljahr 2013/14 „rechnerisch dargestellt“.

Auch hier zur Erinnerung: 100 Prozent ist das, was eine Schule benötigt, um die Stundentafel zu erfüllen. Kul-

tusministerin Karin Wolff (CDU) erfand in ihrer Amtszeit zunächst die „Unterrichtsgarantie“, dass in Hessen keine in der Stundentafel vorgesehene Stunde ausfällt. Und um dieses Versprechen mit den vorhandenen Stellen zu erfüllen, wurden die Stundentafeln gekürzt. Nach Protesten wurde dies zwar teilweise wieder rückgängig gemacht, aber auch nach dem aktuellen Zuweisungserlass bekommen nicht alle Klassen, was ihnen nach der Stundentafel zusteht: So sieht die Stundentafel für die Grundschulen für jede Klasse zwei Stunden für Förderung und Differenzierung vor, der Zuweisungserlass nur 1,5 Stunden. Alleine in den Grundschulen fehlen dadurch rund 200 Stellen. Bei den beruflichen Schulen wird in der Fachoberschule nicht die volle Stundentafel zugewiesen, die Zuweisung für Fachpraxisunterricht ist völlig unzureichend, um die aufgrund von Sicherheitsvorgaben vorgegebenen Gruppengrößen zu realisieren.

Die höhere Anrechnung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in den Schulen schlägt rechnerisch mit 150 zusätzlichen Stellen zu Buche. Die Pflichttundenzahl der Lehrkräfte an den Schulen für Erwachsene wurde erhöht, Anrechnungsstunden für Lehrkräfte im Berufsschulunterricht in den Justizvollzugsanstalten gestrichen. Hinzu kommen weitere über Jahre umgesetzte Kürzungen für besondere Aufgaben, die in der Summe ein beträchtliches Stellenkontingent ausmachen.

Erwirtschaftung der Stellen für 105 %

Demografiegewinne; Doppeljahrgänge G8/G9 (Abiturjahrgang)	700
verringertes Lehrerberauf durch Umstellung G 8/G 9 in Stufe 5	30
Schaffung zusätzlicher Stellen	200
Gesperrte Ganztagsstellen	400
Bereits vorhandene Zuschläge zur Grundunterrichtsversorgung von 1% bzw. 3%	500
Schwerpunkt bilingualer Unterricht	35
Schwerpunkt Musik	32,9
Schwerpunkt MINT	11,5
Koordination Bildungsstandards	29,2
Fachberatung	15
außerunterrichtlicher Lehrereinsatz	36
Summe: 1.989,6 Stellen	



Durch eine Vielzahl von Rechentricks wird eine Überversorgung von Schulen „dargestellt“, die wenig mit der realen Situation an Schulen zu tun hat. Die Übertragung des Tarifergeb-

nisses zur Arbeitszeit auf die Lehrkräfte würde einen Mehrbedarf von über 2.000 Stellen erfordern. Dies bedeutet, dass der fünfprozentige Zuschlag allein durch unsere Mehrarbeit finanziert

wird. Dies erklärt dann auch, wieso wir von den Segnungen des Ministeriums nichts merken.

Ralf Becker, Mitglied im Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer

Tarifeinigung, aber noch nicht in Hessen!

Nach mehrtägigen Verhandlungen gab es in der Tarifrunde der Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes mit der Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL) am 9. März einen Abschluss mit einer Entgelterhöhung und einer neuen Urlaubsregelung für die Tarifbeschäftigten aller Bundesländer – mit Ausnahme Hessens.

Seit dem Austritt Hessens aus der TdL, dem Arbeitgeberverband der Bundesländer, im Jahr 2004 verhandeln die hessischen Tarifvertragsparteien eigenständig für die Beschäftigten im hessischen Landesdienst. Beide Seiten in Hessen orientierten sich aber zuletzt bei den Tarifrunden 2009 und 2011 eng an den Abschlüssen und Vereinbarungen zwischen Gewerkschaften und TdL. Insofern ist das Tarifergebnis aus Potsdam von kaum zu unterschätzendem Gewicht für die weiteren Verhandlungen in Hessen.

Die Tabellenentgelte der Tarifbeschäftigten der anderen Bundesländer steigen

- am 1. 1. 2013 um 2,65% und
- am 1. 1. 2014 um weitere 2,95%.

Damit liegen die Tabellenwerte am 1. Januar 2014 um 5,68 Prozent über dem Stand von Ende 2012. Die Laufzeit des Abschlusses beträgt 24 Monate.

Urlaubsregelung

Auch die anerkanntermaßen alterdiskriminierende Urlaubsregelung war – wie auch in Hessen – Gegenstand der Tarifverhandlungen. Die Einigung in Potsdam sieht nun 30 Urlaubstage für alle Tarifbeschäftigten bei einer Fünftagewoche vor. Das bedeutet zum Beispiel eine deutliche Verbesserung für die unter 40-jährigen sozialpädagogischen Fachkräfte gegenüber der derzeit im Tarifvertrag festgeschriebenen Regelung. Hessen hat als einziges Bundesland darüber hinaus eine Regelung für die Jahrgänge bis einschließlich 1969,

die für über 50-Jährige 33 Urlaubstage festschreibt. Es gibt deutliche Signale aus Wiesbaden zur Beibehaltung dieser auslaufenden Sonderregelung.

Zum Thema Befristung vereinbarten die Tarifvertragsparteien lediglich, ihre Gespräche über die Befristungspraxis im Länderbereich fortzusetzen.

Entgeltordnung für Lehrkräfte

In den Verhandlungen nahm der Einstieg in eine tarifliche Regelung der bisher einseitig von den Arbeitgebern diktierten Eingruppierung der Lehrkräfte großen Raum ein. Ein Abschluss kam auf Grund der hartnäckigen Weigerung der Länder nicht zustande, obwohl die GEW-Mitglieder in den östlichen Bundesländern das Rückgrat der Warnstreiks und Demonstrationen in den vorangegangenen Wochen bildeten. Für sie ist der Einstieg in eine tarifliche Regelung der Eingruppierung der Lehrkräfte von besonderer Bedeutung. Die GEW organisiert nun in allen Bundesländern außerhalb Hessens eine Mitgliederbefragung zum Gesamtergebnis.

Verhandlungen in Hessen

An den Warnstreiks und Demonstrationen am 6. März beteiligten sich in Hessen gut 4.000 Kolleginnen und Kollegen. In Frankfurt waren bei der GEW-Kundgebung auf dem Roßmarkt rund 500 Beschäftigte auf der Straße. Das Engagement der Kolleginnen und Kollegen war ein deutliches Signal an die Landesregierung, dass die Beschäftigten nicht gewillt sind, sich bei der Einkommensentwicklung in Hessen vom restlichen öffentlichen Dienst in der Bundesrepublik abhängen zu lassen. Trotzdem besteht kein Automatismus, dass nun in Hessen das Tarifergebnis im Bereich der TdL übernommen wird. Klarheit zu diesem Punkt wird die vermutlich abschließende Verhandlungsrunde zeigen,



die nach den Osterferien am 15. und 16. April 2013 in Wiesbaden stattfindet. Zu diesem Termin sind auch die Tarifkommissionen der Gewerkschaften eingeladen. Weitere Verhandlungen an den Universitäten Frankfurt und Darmstadt sind für die zweite Aprilhälfte terminiert.

Übertragung auf Beamte

In Hessen wie in den anderen Bundesländern fordern die Gewerkschaften die Übertragung des Tarifergebnisses auf die Beamtinnen und Beamten. Das gilt in Hessen auch für die Übertragung der 2009 vereinbarten Wochenarbeitszeit von 40 Stunden für alle Tarifbeschäftigten, die den Beamtinnen und Beamten und damit auch den angestellten Lehrkräften vorenthalten wird.

Die ersten Reaktionen anderer Landesregierungen sind durchwachsen. Während sich die Finanzminister in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen skeptisch hinsichtlich einer Eins-zu-eins-Übertragung auf den Beamtenbereich gezeigt haben, gibt es aus Bayern positive Signale. Die Übertragung des hessischen Tarifergebnisses auf den Besoldungssektor wird ebenfalls Gegenstand der Verhandlungen am 15. und 16. April 2013 sein.



Individuelle Förderung ist das Ziel

Aber welcher Weg führt zu diesem Ziel?

Individuelle Förderung ist das bildungspolitische Schlagwort der Stunde. Das Hessische Kultusministerium hat im Juli 2012 eine Broschüre mit dem Titel „Individuelle Förderung – Individualisiertes Lernen. Orientierungsgrundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung“ veröffentlicht. Kultusministerin *Nicola Beer* schreibt im Vorwort: *„Unser gemeinsames Ziel ist es, allen hessischen Schülerinnen und Schülern durch die bestmögliche Schulbildung gute Zukunftsperspektiven zu eröffnen.“*

Leider sprechen die jüngsten Untersuchungsergebnisse der OECD eine andere Sprache: Nach der im September 2012 vorgelegten OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ erreichen in Deutschland nur 20 Prozent der jungen Erwerbstätigen einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern, 22 Prozent dagegen einen niedrigeren. Eine länderübergreifende Fallstudie des EU-MAIL Projekts (1) stellte 2008 fest, dass „die Individualisierung des Lernens“ an keiner beteiligten deutschen Schule „entsprechend der Zielvorstellungen realisiert wurde“. Ursachen seien

„fehlende Mittel zur gezielten sprachlichen Förderung der hohen Zahl an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, große Klassen und fehlende Teamarbeit bzw. der Mangel an fachlichem Austausch in Kollegien“. (2)

Nach §3 und §4 des Hessischen Schulgesetzes ist die Schule so zu gestalten, dass

„jede Schülerin und jeder Schüler unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage in der körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung angemessen gefördert wird. (...) Dabei sind als zentrale Aspekte (...) Individualisierung und Differenzierung, Diagnose und Förderung (...) zu berücksichtigen.“

Die HKM-Broschüre soll nun offenbar die praktische Umsetzung der individuellen Förderung an den Schulen forcieren. Als Zielsetzung wird im Einführungskapitel vorgegeben, *„allen im hessischen Schulwesen tätigen Menschen (...) Orientierungsgrundlagen bereitzustellen, die ihnen in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen (...) in enger Kooperation mit ihren jeweiligen Kolleginnen und Kollegen dabei helfen können, der Notwendigkeit von individueller Förderung bzw. individualisiertem Lernen in stärkerem Maße Rechnung zu tragen.“*

In Kapitel 1c zum „Grundverständnis von individueller Förderung“ werden unter anderem folgende „Orientierungsgrundlagen“ hervorgehoben:

- Individuelle Förderung sei das Schlüsselkonzept für den Umgang mit Heterogenität und erfordere, dass die schulischen Bedingungen an die Lernvoraussetzungen der Lernenden angepasst werden, nicht umgekehrt.
- Lernen sei „ein per se individueller Vorgang“.
- Im „individualisierten Unterricht“ sollten die Schüler die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Auf dem Weg zum Erwerb der Lernkompetenz müssten die Lernenden unterstützt werden.
- Ein die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigendes Lernangebot wird als „adaptives“ Lernkonzept bezeichnet.

- Individualisierung müsse, so wird aus der Hattie-Studie abgeleitet, mit der Diagnose der Lernvoraussetzungen verbunden sein, mit Strukturierung, Regelklarheit und Klassenführung („Leitung und Instruktion“) und mit aktivierenden Lernstrategien („reziprokes Lernen“).

- Individualdiagnostik mit regelmäßigem Feedback müsse Grundlage für individuelle Förderung und allgemeines Gestaltungsprinzip für den Unterricht werden.

- Bildungsstandards und Kompetenzorientierung seien ein „notwendiges begleitendes Element“ und führten zur „Veränderung des Unterrichtsskripts und der Rolle der Lehrperson“.

- Das Verhältnis von individueller Förderung und Leistungsbeurteilung sei noch weitgehend ungeklärt.

- Dass sich der Realisierung dieser Ziele ernsthaftes Hindernisse in den Weg stellen können, wird mit Bezug auf *Beate Wischer* nicht ausgeklammert (HLZ S. 10).

Lernen ist ein sozialer Vorgang

Gegen die oben sinngemäß wiedergegebenen Ziele und Erläuterungen ist wenig einzuwenden. Die Formulierung, dass Lernen „ein per se individueller Vorgang“ sei, und der Terminus „individualisierter Unterricht“ sind allerdings missverständlich, weil der immer gegebene soziale Kontext von Lernen begrifflich ausgeblendet wird.

Dieser soziale Kontext des Lernens hat sich zuletzt nachdrücklich bei vielen mehr oder weniger missglückten Versuchen, E-Learning zu etablieren, erwiesen. Ausgeblendet wird mit diesem falschen Zungenschlag auch die Chance, dass Lernen in der Gruppe bzw. kooperatives Arbeiten Lernmotivation schaffen und erhöhen können. Das ändert nichts daran, dass Lernen letztlich als aktiver Konstruktionsprozess jedes einzelnen Individuums zu verstehen ist und dass in diesem Sinne individuelle Förderung auch den Lernstand und die Lerndispositionen des Individuums berücksichtigen muss.

Ob individuelle Förderung im Schulalltag erfolgversprechend praktiziert werden kann, hängt entscheidend davon ab, ob die Lehrenden

- in der Lage sind, bisher nicht eingeübte individuelle Fördermaßnahmen zu handhaben,
- über das erforderliche Rüstzeug für Diagnostik (Feststellung des Lernstandes), Planung, Erstellung, Organisation und Betreuung individueller Förderpläne verfügen und
- für die Planung und Durchführung adaptiver Unterrichtskonzepte aus- oder fortgebildet wurden.

Nicht weniger wichtig ist die Frage, ob die schulischen Rahmenbedingungen die Organisation und Durchführung individueller Förderung und adaptiver Unterrichtsgestaltung überhaupt zulassen.

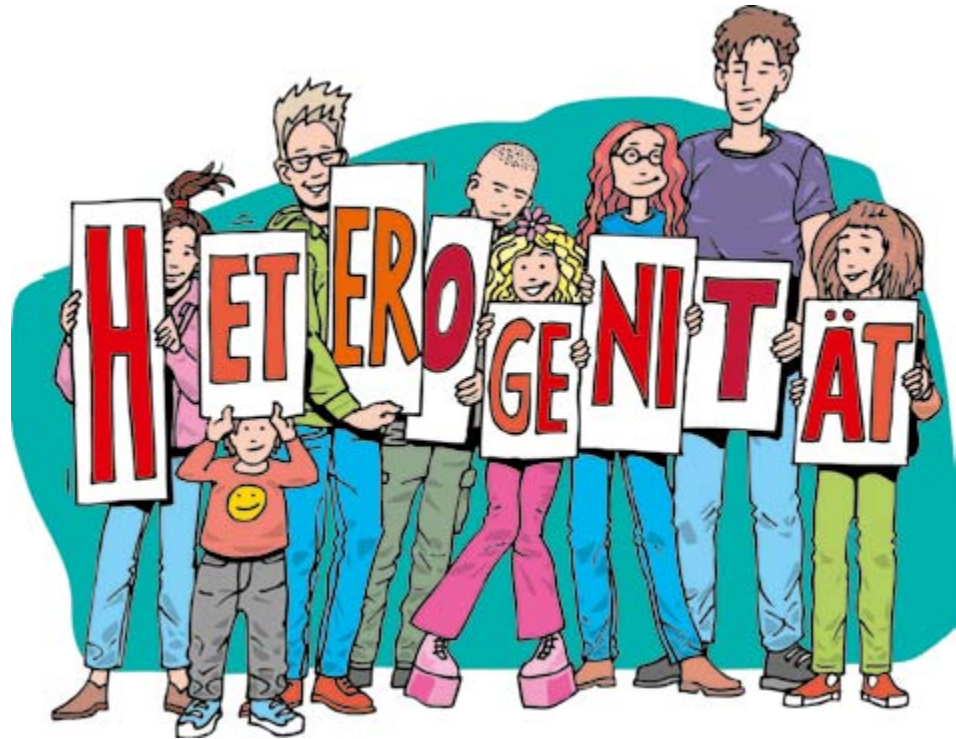
Ob die bisherigen Bemühungen in der Fortbildung ausreichen, ist sehr fraglich. Über ein interessantes und offenbar auch mit Ressourcen ausgestattetes Fortbildungsprojekt zur individuellen Förderung berichtete *Michael Katzenbach* mit einem „Blick nach Neuseeland“ in der HLZ 11/2012.

Im Vorbereitungsdienst erfordert der forcierte Paradigmenwechsel in Richtung Kompetenzorientierung große Kraftanstrengungen. Die Umorientierung der Unterrichtsplanung durch adaptive Unterrichtsorganisation und individuelle Förderung stellt nicht nur die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV), sondern auch die Ausbilderinnen und Ausbilder vor einige Probleme. LiV müssen im hessischen Vorbereitungsdienst in den Hauptsemestern 10 bis 12 Stunden eigenverantwortlich unterrichten. Wie bei dieser hohen Stundenbelastung eine angemessene, qualitativ hochwertige „Vorbereitung“ auf die neuen Unterrichtskonzepte gelingen soll, ist schleierhaft, ganz abgesehen von den mit der „Modularisierung“ verbundenen Problemen.

Schulische Rahmenbedingungen

Die Verhältnisse an den Schulen, die personellen, organisatorischen und unterrichtsbezogenen Rahmenbedingungen und Vorschriften sind Ursache dafür, dass Planung und Durchführung effektiver individueller Förderung und adaptiven Unterrichts sehr arbeitsaufwändig und belastend sind:

- Eine intensive Beratung in Einzelarbeit oder in Kleingruppen (3) ist wegen großer Klassen und fehlender Arbeitsplätze nur in begrenztem Maße möglich. Nur in Nordrhein-Westfalen ist die durchschnittliche Klassenfrequenz im Sek-I-Bereich höher als in Hessen (4). Neben hohen Klassenfrequenzen ist das überholte schulische Raumkonzept ein gravierendes Hindernis, da kaum Arbeitsplätze für die Betreuung von Kleingruppen zur Verfügung stehen.
- Es ist nicht ohne weiteres möglich, die organisatorischen Vorgaben für den Unterricht im Klassenverband, das übliche Zeitraster nach Schulstunden oder die pro Fach zu erteilenden Unterrichtsstunden zumindest zeitweise abzuändern, da dies alles schulrechtlich eng fixiert und „justiziabel“ ist. Auszunehmen sind die Grundschulen, wo noch die meisten Freiräume gegeben sind. Ein eindrucksvolles Beispiel, wie man diese nutzen kann, dokumentiert der Film „Berg Fidel – eine Schule für alle“ (HLZ S. 18).
- Individuelle Förderpläne auf der Grundlage von Lernstandserhebungen stehen erst einmal auf dem Papier. Mit welchen schulischen Ressourcen sie umgesetzt werden können (etwa in betreuten nachmittäglichen Kleingruppen) ist unklar. Die für solche Zwecke zur Verfügung stehenden Anrechnungstunden reichen nicht aus.
- Die auch nach der HKM-Broschüre ungeklärte Frage nach dem „Verhältnis von individueller Förderung und Leistungsbeurteilung“ ist ebenfalls geeignet, das Konzept grundlegend in Frage zu stellen. Wenn für Schülerinnen und Schüler unklar ist, ob die angebotene „Förderung“ nicht doch eine Grundlage für die Leistungsbeurteilung in Form von Zeugnisnoten ist, wird das Förderziel konterkariert. Die Trennung von Förderung einerseits und Leistungsbeurteilung andererseits schließt übrigens eine Leistungsbewertung im Rahmen der Förderung keineswegs aus, denn natürlich impliziert Förderung auch die Notwendigkeit, den Lernenden ihre Stärken und Schwächen aufzuzeigen.



Weitere Probleme sind die Notengebung und die Überlastung von Schulen, Lernenden und Lehrenden mit notenrelevanten Tests und Klausuren. In den skandinavischen Ländern gibt es bis zum 7. Schuljahr keine verbindlichen Klassenarbeiten und bis zum 8. Schuljahr keine Ziffernoten. Andere Möglichkeiten der Leistungsüberprüfung, auch der Selbsteinschätzung durch die Lernenden, sind mit individueller Förderung eher vereinbar und für die Lernenden motivierender (Portfolio, Lerntagebücher, Präsentationen u. a.). Auch hier sind es wieder enge schulrechtliche Vorgaben, die es schwer machen, die tradierten Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung wenigstens teilweise durch alternative Konzepte zu ersetzen.

Die aus dieser Problembeschreibung abzuleitenden Forderungen liegen auf der Hand. Die Umstellung auf Bildungsstandards und Kompetenzorientierung böte eine gute Chance, den Schulen die Wege zur Erreichung vorgegebener Ziele durch eine weitgehende Lockerung der angesprochenen schulrechtlichen Vorschriften freizustellen. Trotz allen Geredes von der „selbständigen Schule“ ist die aktuelle hessische Bildungspolitik davon leider meilenweit entfernt.

Dieter van Holst

- (1) Das EU-MAIL Projekt ist ein Comenius-Projekt innerhalb des Sokrates-Programms der Europäischen Union.
- (2) Heidemarie Schäfers: Das lernende Individuum oder wie wird eigentlich gelernt? In: Lernen über Grenzen. Hrsg.: Katrin Höhmann u. a., Verlag Barbara Budrich 2009.
- (3) In der HKM-Broschüre ist reichlich hochgestochen von der „individuellen Phasierung von Lernprozessen durch Öffnen des Unterrichts“ die Rede.
- (4) destatis.de: Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. 2012



Überforderung?

Hohe Ansprüche an die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst

In der zweiten Phase der Lehrerausbildung, im Referendariat, ist viel von „individueller Förderung“ die Rede, in den Modulbeschreibungen vom November 2012 ist sie ein zentraler Inhalt (1). So sollen die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) in den vier Modulen des Kompetenzbereichs „Unterrichten“ „fachspezifische Diagnose- und Evaluationsverfahren zur individuellen Lernförderung“ nutzen können. Im Modul „Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen“ (DFB) werden Standards formuliert, die jede routinierte Lehrkraft in Selbstzweifel stürzen: Gemäß diesen Standards können die LiV nach Absolvieren des Moduls „individuelle Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte“ diagnostizieren sowie „gemäß unterschiedlicher Förderbedarfe mit dem Anspruch der Individualisierung“ unterstützen und fördern

Damit nicht genug: Die LiV für das Lehramt an Grundschulen, Haupt- und Realschulen und Förderschulen nehmen an einem lehramtsspezifischen Modul mit dem Titel „Diversität in Lehr- und Lernprozessen nutzen“ (DLL) teil. Es soll sie befähigen, „das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernausgangslagen“ zu unterstützen sowie „Lernumgebungen auf der Grundlage fach- und bereichsspezifischer Diagnose- und Evaluationsverfahren, die der individuellen Förderung im sozialen Kontext dienen“, zu gestalten.

Erwartungen, Selbstüberforderung, Resignation

Dieser Katalog an Anforderungen, der wohl gemerkt an Berufsanfänger gestellt wird, wirkt erschlagend und ruft Ängste und Abwehr bei LiV, Mentorinnen, Mentoren, zuweilen auch bei Ausbilderinnen und Ausbildern hervor. Schließlich müssen die LiV erst das Kerngeschäft des Unterrichtens lernen, sich in viele neue Lerninhalte einarbeiten, mit ihren Lerngruppen klarkommen, sich in Kooperation mit dem Kollegium begeben, Schüler und Eltern beraten, Konflikte austragen und vieles mehr. Da kann die Anforderung, jeden Schüler und jede Schülerin individuell zu fördern, schnell in Überforderung umschlagen. Mentorinnen und Mentoren wissen oft nicht, was gemeint ist, wenn ihre LiV einen Unterrichtsbesuch für das Modul „DFB“ planen, einen Förderkreislauf entwickeln oder das „Prozessmodell“ (2) umsetzen müssen. Die Ausbilderinnen und Ausbilder haben sich zwar eifrig mit der Fülle an Literatur zum Thema auseinandergesetzt, doch mangelt es ihnen oft an Unterrichtspraxis, um wirklich aus Erfahrung zu sprechen. *Beate Wischer* hat die Hindernisse bei der Umsetzung der höheren Ziele analysiert, mit denen die LiV in ganz besonderem Maße konfrontiert sind (3):

- Die „Psychologisierung- und Ideologisierungsfälle“ schnappt zu, wenn individuelle Förderung als Frage des „Wollens“, nicht des Könnens diskutiert wird. Wer sich dem Anspruch nicht mit voller Hingabe stellt, gilt als schlechte Lehrkraft und moralisch insuffizient.

- In die „Pädagogisierungs- und Polarisierungsfälle“ tappt, wer glaubt, mit individueller Förderung die Selektion aufgrund von Leistungsunterschieden beseitigen zu können.
- Drittens warnt Wischer vor der „Idealisierungs- und Komplexitätsfalle“, wenn Lehrkräfte glauben, mit komplexen Lernarrangements und hohen Anteilen selbstgesteuerten Lernens dem Ziel der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler nahekommen zu müssen, und deshalb einen maximalen Arbeitsaufwand betreiben, der in keinem Verhältnis zum Ertrag steht.

Wischer plädiert dafür, die widersprüchlichen Anforderungen und Ambivalenzen im Lehrerhandeln zu analysieren, um Selbstüberforderung, schlechtes Gewissen und die daraus folgenden Resignationstendenzen zu vermeiden. Für die LiV gilt dies in besonderem Maß: Sie fühlen sich den Erwartungen der Ausbilderinnen und Ausbilder und der Schulleitung ausgeliefert, die ihre Unterrichtspraxis benoten. Das Landesschulamt empfiehlt den Schulleiterinnen und Schulleitern, in ihren Gutachten besonders auf den Umgang der LiV mit den heterogenen Lernvoraussetzungen zu achten. Gelingt individuelles Fördern nicht, geraten die LiV in einen Teufelskreis von maximalem Erwartungsdruck, Selbstüberforderung und Resignation.

Detektivisches Ermitteln der Differenz

Individualisiertes Lernen wird häufig mit Binnendifferenzierung gleich gesetzt. Die Suche nach Merkmalen zur Einteilung von Kleingruppen in einem binnendifferenzierenden Unterricht birgt die Gefahr der Etikettierung, die dem individuellen Blick auf den Einzelnen zuwider läuft. So öffnet beispielsweise das Label „Migrationshintergrund“ für den Mainzer Erziehungswissenschaftler *Franz Hamburger* „Tür und Tor für ein detektivisches Ermitteln der exotischen Differenz und damit der Festschreibung diffuser Fremdheit“:

„Das Etikett kann zum Stigma werden, mit dem Personen oder Familien gebrandmarkt werden, als nicht dazugehörend. Die Individuen werden – auch in der Schule – als verschieden wahrgenommen und vor allem als Angehörige dieser Kategorie behandelt. Migrationshintergrund dient als Formel, um die ‚informellen Grenzposten‘ wie Aussehen, Name und Sprache in einem vermeintlich logischen Zusammenhang zu verankern. Der Blick wird nicht auf Individuen oder Bürger mit sozialen und politischen Rechten gelenkt, sondern auf die Identifizierung der Fremden, denen auf diese Weise ihr Platz in der Gesellschaft zugewiesen werden kann. (...) Insofern reproduziert die Bezeichnung mit Migrationshintergrund eine Festschreibung und Trennung der Mehrheit von den Minderheiten, von wir und den Anderen.“ (4)

Die Kritik Hamburgers findet man auch in den Diskursen um Inklusion. Inklusion bedeutet gerade den Verzicht auf jede Etikettierung der Menschen, nicht nur den Verzicht auf die Etikettierung als Gymnasial-, Real- oder Hauptschüler, sondern auch als Förderschüler eines bestimmten Förderschwerpunkts. Etikettierung birgt die Gefahr, dass die zu entwickelnde inklusive Schule, die eine Schule für alle Kinder sein soll, diese wiederum kategorial in Gruppen trennt. Einen Ausweg

aus dem Dilemma zwischen notwendiger Unterstützung von Kindern einerseits und der Gefahr der Etikettierung andererseits kann es nur geben, wenn Lehrkräfte Respekt vor dem Individuum mit Reflexionsfähigkeit verbinden. In diese Richtung weist die von *Annedore Prengel* bereits 1993 geforderte „Pädagogik der Vielfalt“, die Differenz und Vielfalt nicht als Gegensatz, sondern als Ergänzung versteht und eine „egalitäre Differenz“ zur Grundlage der Pädagogik macht (5).

Ausbilderinnen und Ausbilder müssen diesen Reflexionsprozess fördern. Gerade in den Modulen DFB und DLL besteht die Gefahr, dass die LiV in der guten Absicht, Lernbeeinträchtigungen zu kompensieren und ihre „diagnostische Kompetenz“ zu zeigen, ihre Lerngruppen unter allen möglichen Heterogenitätsaspekten in Untergruppen aufteilen und gerade dadurch den Blick auf die Individualität des einzelnen Kindes verlieren. Insofern besteht eine gewisse Analogie zwischen einer modularisierten Lehrerausbildung und der Diagnose einer Lerngruppe unter diversen Förderkategorien: In beiden Fällen werden zusammengehörige Aspekte – der ganzheitliche pädagogische Blick auf das lernende Individuum und die Entwicklung eines inklusiven Förderkonzepts – in einzelne Kategorien unterteilt.

Dennoch stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, das Thema „Individuelle Förderung“ so in der Ausbildung zu implementieren, dass die LiV ihre Fähigkeit erweitern, mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden konstruktiv umzugehen.

Realisierungsmöglichkeiten

Die angehenden Lehrkräfte benötigen „Handwerkszeug“ im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, das sie in vielen Modulveranstaltungen auch erhalten. Sie müssen lernen und üben, wie sie den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, didaktisch begründete Problemstellungen auf unterschiedliche Weise zu bearbeiten. *Annemarie von der Groeben* und *Ingrid Kaiser* haben in ihrem Buch „Werkstatt Individualisierung“ solche Aneignungsmöglichkeiten für unterschiedliche Lerner aufgeführt (6). Sie veranschaulichen an Beispielen, wie Schülerinnen und Schüler argumentierend, urteilend, erkundend, ordnend oder imaginierend Probleme bearbeiten können. Die LiV sollten lernen, Aufgaben als „Fundamentum“ und „Additum“ mit aufsteigender Komplexität zu formulieren (7) und wie man den Lernenden Hilfestellungen und ein „Gerüst“ (*scaffold*) beim Arbeiten gibt.

Hilfreich wirkt sich ebenfalls aus, dass die LiV in ihrer Ausbildung mit Methoden kooperativen Lernens vertraut gemacht werden. Der Dreischritt aus Denken in Einzelarbeit, Austausch mit einem Partner oder in der Kleingruppe und Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse im Plenum gewährleistet, dass individuelles und gemeinschaftliches Lernen miteinander verbunden werden.

Der Einsatz sogenannter „Diagnoseinstrumente“ (Selbstdiagnosebögen, Checklisten, Kompetenzraster) sollte kritisch betrachtet werden, damit sich angehende Lehrkräfte nicht in der trügerischen Sicherheit wiegen, sie verfügten über „empirisch valide“ Ergebnisse hinsichtlich des Lernstandes ihrer Schülerinnen und Schüler. Mit dem Begriff „Diagnose“ schleicht sich ein technokratischer und die Lernenden pathologisierender Trend in die unterrichtliche Arbeit ein. Besser wäre es, man würde von „verstehendem Beobachten“ sprechen, geht es doch um ein empathisches Wahrnehmen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Stärken und nicht um das klinisch-kühle Analysieren von Defiziten.



Die Collage entstand im Frankfurter „Eri-Treff“, wo Kinder und Jugendliche, in ihrer Mehrheit aus Ostafrika, Unterstützung bei Hausaufgaben, Bewerbungen und Klausuren bekommen (www.eritreff.de).

Unabdingbar notwendig ist die Selbstreflexion von Ausbilderinnen, Ausbildern und LiV hinsichtlich der dargestellten Fallstricke und Grenzen individuellen Förderns – der Fallstricke der Moralisierung und Selbstüberforderung, der Gefahr der Etikettierung der Lernenden sowie nicht zuletzt hinsichtlich der Grenzen eines selektiven Schulsystems, in welchem Förderung und Auslese gleichermaßen den Umgang mit den Lernenden bestimmen.

Franziska Conrad

(1) Die Modulbeschreibungen findet man im Internet unter <http://lehrerbildung.lsa.hessen.de>.

(2) Das Prozessmodell für die Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts findet sich unter www.kou-hessen.de/wws/287062.php

(3) Beate Wischer: Individuelle Förderung durch mehr Differenzierung? Denkanstöße zu programmatischen Fallstricken, in: Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen 6/2011 9, S. 174-176

(4) Franz Hamburger, Eva Stauf: „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma, in: Schüler. Wissen für Lehrer, Seelze 2009, S. 30

(5) Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Opladen 1993

(6) Annemarie von der Groeben, Ingrid Kaiser: Werkstatt Individualisierung, Hamburg 2012

(7) Peter Adamski in dieser HLZ S. 12-13



Binnendifferenzierung

Antworten auf Heterogenität im Klassenzimmer

Empirischen Studien zufolge betrachten Lehrerinnen und Lehrer individuelle Förderung zwar als wichtiges, anzustrebendes Ziel, zugleich aber auch als belastende Herausforderung, für die sie schlecht ausgebildet sind. Bildungspolitisch steht innere Differenzierung ganz weit vorn auf der Agenda pädagogischen Handelns. Das merken Schulen und Kollegien dann, wenn die Berichte der Schulinspektion eintreffen, die ihnen – bei ansonsten guten Zeugnissen – in der Regel fehlende oder unzureichende Maßnahmen in diesem Bereich vorhalten. Wie können Binnendifferenzierung und Individualisierung des Lernens gelingen?

Eine alte Geschichte

Im Jahr 1970 (!) formulierte der *Deutsche Bildungsrat*, ein Expertengremium aus Wissenschaft und Politik zur Beratung der Kultusministerien:

„Die Grundsätze der Chancengleichheit und der bestmöglichen Förderung des Einzelnen verlangen, daß die unterschiedlichen Interessen, Motivationen und Fähigkeiten der Lernenden von allen Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen sind. Deshalb müssen die Lernangebote so vielfältig sein, daß der Lernende seinen Bildungsweg individuell gestalten kann. Das bedeutet, daß Curricula angeboten werden, die auf die unterschiedliche Lerngeschwindigkeit und Motivationslage der Lernenden sowie auf deren Interessen und Lernvoraussetzungen abgestimmt sind. Diese Individualisierung ist die vordringliche Aufgabe.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 36)

Aus dieser „vordringlichen“ Aufgabe wurde auf Dauer wenig, vor allem deshalb, weil der seinerzeit angestrebte strukturelle Umbau der deutschen Schullandschaft in Richtung Gesamtschule nicht im erwünschten Umfang gelang. An Grund- und Förderschulen wurde und wird notwendigerweise differenziert und individualisiert – aber das erscheint in der gymnasial geprägten Bildungsöffentlichkeit als Ausnahme, da das gegliederte Schulwesen mit seiner äußeren Differenzierung angeblich solcher Maßnahmen nicht bedarf.

Neue Dringlichkeiten

Manfred Bönsch, neben *Wolfgang Klafki* einer der pädagogischen Pioniere in Sachen Differenzierung von Unterricht, deren Publikationen heute wieder aus den Bücherregalen geholt oder neu aufgelegt werden, nennt mindestens sieben Kriterien, in denen sich unterschiedliche Lernbedingungen und Heterogenität von Schülerinnen und Schülern festmachen lassen (Bönsch 2009, S. 36):

- die Auffassungsgabe
- das Lerntempo
- die Menge an Inhalten, die verarbeitet werden kann
- das Anspruchsniveau, das angemessen ist
- das Sprach- und Sprechniveau
- die Motivation
- die Fähigkeit zur Selbstorganisation

Verglichen mit Schulklassen aus den 1970er Jahren sind solche Unterschiede in den Lernausgangslagen heute erheblich

größer geworden. Die Sozialisationsbedingungen haben sich stark verändert:

„Man lebt als Einzelkind oder mit Geschwistern, mit arbeitslosen oder beruflich völlig überlasteten Eltern, mit der deutschen, der russischen, der türkischen Familiensprache, in Armut oder Überfluss, behütet oder verwahrlost.“ (Becker u. a. 2004, S. 1)

Den schulischen Alltag von heute prägen erhebliche Unterschiede in Kultur, Religion, Herkunft, Sprache, auch an Realschulen und Gymnasium. Auch PISA-Daten belegen – und das war der Anstoß für die dann einsetzende Forderung nach Binnendifferenzierung –, dass selbst die Klassen des gegliederten Schulsystems in sich immer heterogener geworden sind.

Differenzierungsmethoden

Voraussetzung für eine gelungene Binnendifferenzierung ist zuallererst die didaktische Grundüberlegung, welche Ziele und Kompetenzen *alle* Lernenden bezogen auf eine Unterrichtseinheit erreichen sollen: das *Fundamentum*. Daran anschließend: Auf welchen verschiedenen Wegen ist dieses Ziel zu erreichen? Schließlich das *Additum*: Welche Zusatzangebote können für schnellere, motiviertere oder leistungsstärkere Lerner gemacht werden?

Innere Differenzierungen lassen sich grob gesagt auf zwei Grundansätze reduzieren:

- Die Basis ist das eingeführte Schulbuch, dessen Materialien und Aufgabenstellungen ergänzt und erweitert werden.
- Es existieren spezielle Verfahren offenen Unterrichts, die das Schulbuch nicht notwendig ausklammern müssen, im Kern aber auf selbst zusammengestellten Materialien beruhen. Die bekanntesten sind das Stationenlernen und die Planarbeit.

Auch Schulbücher können Differenzierung fördern

Die neuere Generation von Schulbüchern bietet mittlerweile vor allem in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern, weniger in den sozialwissenschaftlichen Fächern Differenzierungsmöglichkeiten an, meistens über Zusatzaufgaben beziehungsweise Zusatzmaterialien. Für das *Fundamentum* ist es aber wichtiger, an den Aufgabenstellungen zu arbeiten, die für alle Schülerinnen und Schüler, meistens aber für den imaginären Durchschnittsschüler formuliert sind. Eine gute Möglichkeit, sowohl Unter- als auch Überforderungen zu vermeiden, ist die Entwicklung von Aufgabenpools für eine Unterrichtseinheit oder Teilen davon, als „Sternchenaufgaben“ nach Schwierigkeitsgraden differenziert.

Ein Beispiel aus dem Geschichtsunterricht zur Mumifizierung im Alten Ägypten macht deutlich, welche Wahlmöglichkeiten die Lernenden haben, zumal sie auch von Aufgabe zu Aufgabe zwischen den drei Anforderungsniveaus wechseln können.

*	**	***
Nenne den entscheidenden Grund für die Mumifizierung.	Erkläre den Zusammenhang zwischen Jenseitsglauben und Mumifizierung.	Erläutere die Bedeutung der Mumifizierung unter Einbeziehung sozialer Unterschiede.
Unterstreiche alle Wörter, die verdeutlichen, aus welcher Schicht der Mumifizierte stammte.	Erstelle eine Tabelle, aus der hervorgeht, aus welcher Schicht der Mumifizierte stammte.	Erläutere, was die Quelle über die soziale Schicht des Mumifizierten aussagt.



Das Schulbuch als Grundlage der inneren Differenzierung zu nehmen, bietet den Vorteil, dass der Vorbereitungsaufwand nicht ins Unermessliche steigt. Gleichzeitig öffnet er den lehrergesteuerten Unterricht nur in bestimmten Phasen, was gerade für erste Schritte auf dem Weg zur Binnendifferenzierung günstig sein kann.

Plan- und Stationenarbeit

Das sieht bei der Plan- und Stationenarbeit anders aus: Der Aufwand zur Erstellung und Bereitstellung von Materialien ist erheblich größer – allerdings nur beim ersten Mal – und der Unterricht wird über längere Phasen für individuelles oder kooperatives Lernen geöffnet. Im Übrigen gibt es viele Kollegien, in denen die Kooperation von Fachkolleginnen und Fachkollegen kein Fremdwort, sondern geübte Praxis ist. Dann kann man selbst vom Wochenplan anderer profitieren und diese von den eigenen Anstrengungen für ein Lernen an Stationen. Beim Stationenlernen wird ein Gegenstand in Teilbereiche sequenziert, beispielsweise im Kunstunterricht die Erarbeitung gestalterischer Mittel in die Teilbereiche Farbkontraste, Nah und Fern, Hell und Dunkel und Perspektiven. So können unterschiedliche Lernertypen und Lernzugänge Berücksichtigung finden, neben Texten und Bildern auch Videos und auditive Zugänge, ggf. auch Gegenstände und Rohmaterialien.

Die Lernenden können die Reihenfolge der Bearbeitung der Stationen frei wählen, bestimmen selbst ihr Lerntempo und ihren Lernrhythmus innerhalb einer allgemeinen Zeitvorgabe. Daraus resultiert ein sehr hoher Grad an innerer Differenzierung. Auch bei diesem Verfahren gilt: Das Fundamentum muss festgelegt werden, entweder durch eine Kombination von Pflicht- und Wahlstationen oder dadurch, dass alle Stationen Pflicht- und Wahlaufgaben enthalten.

Differenzierungsfallen

Individualisierung von Lernen durch innere Differenzierung wäre falsch verstanden, wenn es ein *gemeinsames Lernen* an einem *gemeinsamen Inhalt* nicht mehr gäbe. 25 Schülerinnen und Schüler, die nach ihren individuellen Curricula arbeiten, entsprechen nicht dem Bild eines differenzierten Unterrichts. Deshalb sind mindestens vier Grundelemente zu beachten:

- Differenziertes Lernen sollte auf bestimmte Phasen des Unterrichts beschränkt sein, besonders auf die Phasen, in denen es um die Erarbeitung von Inhalten geht.
- Mehr als drei Differenzierungsniveaus sind wenig sinnvoll, weil sie Unterricht überkomplex machen und angesichts vorhandener Klassenstärken auch unrealistisch sind.

- Bei kooperativen Lernformen sollte Differenzierung nicht nach leistungshomogenen Paaren oder Gruppen erfolgen, weil die Kluft zwischen Stärkeren und Schwächeren ansonsten immer größer würde. Im Übrigen zeigen gut angelegte Gruppenarbeiten, wie sehr unterschiedliche Talente voneinander profitieren können.
- Lernenden sollte nicht immer und überall freigestellt werden, mit welchen Lernzugängen und Lernstrategien sie arbeiten. Immer nur über bildliche Darstellungen Zugang zu einem Thema zu bekommen oder ständig nur Mind-Maps zur Ergebnissicherung anzufertigen, ist öde und verhindert das Anwenden eines breiten Spektrums von Arbeitsverfahren und Arbeitstechniken.

Differenziertes Lernangebot – einheitliche Tests?

Wenn in Lernprozessen viele Wege zum Ziel führen, ist nicht einsichtig, warum dies bei Leistungsüberprüfungen anders sein soll. Es ist möglich, auch bei Tests und Klausuren mindestens für die ein oder andere Aufgabe Material- und Aufgabenpools mit unterschiedlichen Zugängen, Anspruchsniveaus und Hilfen zu entwickeln. Vielfältige Beispiele aus unterschiedlichen Fächern findet man in dem Buch von *Frank Müller* über „Differenzierung in heterogenen Lerngruppen“. Den Lernern wäre damit ein Angebot gemacht, das sie aus Lernphasen bereits kennen und nunmehr bei der Leistungserbringung anwenden können. Eine Vorgabe von Mindestanforderungen für eine sehr gute bis ausreichende Leistung (Zahl der zu erreichenden Sternchen oder Punkte) böte den Schülerinnen und Schülern hinreichende Transparenz, um ihre je eigenen Wege zum Ziel wählen zu können.

Peter Adamski

Literatur

- Adamski, Peter: Auf vielen Wegen in das Land der Pharaonen. Innere Differenzierung im Geschichtsunterricht, in: *Geschichte lernen*, H. 131, 2009, S. 2–13.
- Becker, Gernot u. a. (Hrsg.): *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*. Friedrich Jahresheft XXII, Seelze-Velber 2004
- Bönsch, Manfred: *Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht*, Braunschweig 2009
- Buholzer, Alois/Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.): *Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, Seelze-Velber 2010
- Deutscher Bildungsrat: *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart 1970
- Müller, Frank: *Differenzierung in heterogenen Lerngruppen*. Praxisband für die Sekundarstufe I, Schwalbach/Ts. 2012



Inklusion und Etikettierung

Die Legitimationskrise der Sonderpädagogik

„Jedes Kind ist besonders“, könnte ein Leitsatz der inklusiven Pädagogik sein. Aber auch sie kommt offensichtlich nicht ohne Etikettierungen aus. Da werden aus den Kindern „mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ plötzlich im täglichen Sprachgebrauch die „Inklusionskinder“ und aus den Klassen „mit gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen“ die „Inklusionsklassen“. In den Förderausschüssen geht

es um Stempel für Förderbedarfe. Kollege Benjamin Haas geht im Folgenden der Frage nach, wie man auf eine solche „Kategorisierung“ von Behinderungen und Behinderungsarten verzichten kann. Sein vollständiger Aufsatz ist unter dem Titel „Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer non-kategorialen (Sonder-)Pädagogik“ in der Zeitschrift für Heilpädagogik (Ausgabe 10/2012) erschienen.

Die strapaziösen Diskussionen um die Ausgestaltung eines inklusiven Bildungssystems bringen für alle Beteiligten viele Unbestimmtheiten mit sich. Offen bleibt unter anderem, auf welche Weise das zukünftige Berufsbild von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu gestalten ist und wie bereits erreichte Standards integrativer Beschulung fortgeführt werden können. In theoretischer Hinsicht stellt sich darüber hinaus die Frage, wie die Sonderpädagogik dem Auftrag der Exklusionsvermeidung gerecht werden kann und welche Möglichkeiten bestehen, sonderpädagogische Unterstützungssysteme ohne stigmatisierende Effekte und somit ohne statische Etikettierungen spezifischer Förderbereiche zu gewährleisten.

Sollte sich die Sonderpädagogik weiterhin durch eine spezifische Klientel legitimieren, indem Hilfen mittels spezifischer Etikettierungen individualisiert werden, und sie sich zudem „in der Konstruktion ‚spezieller‘ Pädagogiken besonders erfinderisch“ (1) zeigt, potenziert sich die anhaltende Legitimationskrise der Sonderpädagogik. In diesem Falle wäre die Sonderpädagogik mit der Kritik konfrontiert, dass sie den Tatbestand der Behinderung sowie dessen negative Auswirkungen auf die individuelle Subjektbildung zumindest billigt in Kauf nimmt, wenn nicht gar miterzeugt.

Im Zusammenhang mit einer inklusiven Pädagogik spricht **Gottfried Biewer** von

„Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (2)

Indem Biewer Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnt, verweist er auf ein elementares Spannungsverhältnis zwischen inklusiven Anforderungen und der Struktur der Sonderpädagogik. Um Exklusion, Diskriminierungen und Stigmatisierungen konsequent zu verhindern, verlangt eine inklusive Perspektive Unterstützungssysteme, die weder an Institutionen noch an Personen gebunden sind, die als förderbedürftig kategorisiert werden.

Dies kennzeichnet ein scheinbares Dilemma der Sonderpädagogik und der Behindertenrechtskonvention: Etikettierungen sind oft die Voraussetzung, um die notwendigen Ressourcen einzufordern. Eine kategoriale Auffassung von Behinderung führt dazu, dass die Abweichungen oder Störungen im Individuum verortet werden (3). Sonderpädagogische Bemühungen dieser Art widersprechen dem In-

klusionsgedanken jedoch grundsätzlich, da sie auf eine individuelle Anpassung und Normalisierung statt auf eine Veränderung institutioneller Praktiken und gesellschaftlicher Felder zielen.

Dekategorisierung statt Etikettierung

Vor diesem Hintergrund wurde die Dekategorisierung von Behinderungszuschreibungen bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung spezifischer Problemlagen zum Kernthema der Sonderpädagogik (4). Dabei lassen sich drei Etappen feststellen, die ich in meinem Aufsatz in der Zeitschrift für Heilpädagogik genauer beschreibe:

- Mit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1994 zum „sonderpädagogischen Förderbedarf“ wurden erste Versuche zur Überwindung stigmatisierender Behinderungskategorien unternommen.
- In der Zeit zwischen 2001 und 2009 fand die Genese der Kategorie Behinderung aufgrund historischer, kultureller und sozialer Begebenheiten stärkere Beachtung, unter anderem in den Analysen der deutschsprachigen *Disability Studies*.
- Seit 2009 stellt die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik die Sonderpädagogik unter dem Leitthema Inklusion vor neue Herausforderungen.

Die Empfehlung der KMK von 1994 zielte mit der Umbenennung der bis dato existierenden Behinderungsarten in spezifische „sonderpädagogische Förderbedarfe“ auf die Überwindung von individualisierenden und institutionengebundenen Zuschreibungen. Dahinter stand die Überzeugung, dass stigmatisierende Begriffe nicht dienlich sind, um Lernverhalten zu unterstützen, und keine pädagogischen Handlungsimplicationen besitzen. Zudem eröffnete der Begriff des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ eine „personenbezogene, individualisierende Perspektive auf Bedürfnisse“. Er war nicht mehr „an Sonderschulen gebunden“ (5) und begünstigte unter der Zielsetzung, das „Abweichende“ zu integrieren, Forderungen nach schulischer Integration.

Problematisch war jedoch, dass sich die neuen Förderschwerpunkte stark an den bis dahin verwendeten Behinderungskategorien orientierten und somit die Kategorisierung fortgeschrieben.

Die *Disability Studies* und ihre soziokulturelle Analyse des Behinderungsbegriffes formulierten eine neue Leitperspektive, dass nicht mehr vermeintliche Abweichungen zu erforschen sind, sondern die Funktionsweisen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft, welche diese Abweichungen hervorbringen. Mit der Hinwendung zu sozialen und kulturellen Prozessen

erfolgte auch in der Sonderpädagogik eine schrittweise Abkehr von individualisierenden theologischen und mitunter stark medizinisch geprägten Sichtweisen. Folgerichtig kritisierte Bettina Lindmeier eine unzureichende inhaltliche Bestimmung des Konzepts „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (6). Dieses verweise zu stark auf die allgemeine Schule als Bezugsnorm, statt individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, und schreibe so die Defizitorientierung durch eine unreflektierte Normausrichtung fort. Im Fokus sollte daher nicht mehr die Konstruktion des „Besonderen“ stehen, sondern vor allem die Konstruktion des „Normalen“. Insbesondere die Sonderpädagogik behauptete

„stets eine Differenz der eigenen Klientel zu einer wie auch immer gearteten ‚Normalität‘ (...), um die Legitimität der neu sich etablierenden sonderpädagogischen Profession zu begründen“ (7). In der Folge der Behindertenrechtskonvention und unter der Zielperspektive der Inklusion sind seit 2009 Bemühungen zu erkennen, den sonderpädagogischen Auftrag aus einer systemischen Perspektive heraus zu konzipieren, daraus explizit pädagogische Aufgaben abzuleiten und Behinderungskategorien zu vermeiden. So plädiert Vera Moser für einen „Risikobegriff“ und damit für

„ein neues Paradigma für die Behindertenpädagogik (...), das Abstand nimmt von anthropologisierenden und generalisierenden Zuschreibungen, wie dies der Behinderungsbegriff unternahm.“ (8)

Systemische Ressourcenzuweisung

Diese Perspektive befreit vom Zwang zur Etikettierung von Behinderung, da sie sich sowohl auf sogenannte Risikoschülerinnen und Risikoschüler wie auf alle weiteren spezifischen Lernausgangslagen bezieht. Anschlussfähig sind hier Vorschläge einer systemischen Ressourcenzuweisung für Schulen, die sich am Sozialindex der jeweiligen Schule orientieren, der aus den Prävalenzraten behinderter Kinder sowie erwartbarer Risiken für Lernprobleme aufgrund von Migration, Armut oder psychosozialen Einschränkungen berechnet wird. Diese milieutheoretische Sicht ermöglicht gleichzeitig eine stärkere Berücksichtigung der vier Differenzlinien von Behinderung, Geschlecht, Migration und sozialer Lage.

Wie bereits eingangs erwähnt, sollten exklusionsvermeidende Hilfen zukünftig nicht mehr durch exklusive und exkludierende Institutionen wie die Sonderpädagogik im derzeitigen Sinne bereitgestellt werden. Folgerichtig hinterfragt Helmut Reiser (a.a.O. S. 413) die Rolle der Sonderpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin und plädiert für eine subsidiäre Sonderpädagogik, also eine Integration sonderpädagogischer Kompetenz in den Kanon der Allgemeinen Pädagogik. Denn erst der Verzicht auf eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin und eine Verortung der Sonderpädagogik innerhalb der Allgemeinen Pädagogik ermöglichen ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem.

Die Diskussion um Dekategorisierung wird weiterhin sehr kontrovers geführt. Eine abschließende Antwort wird insbesondere durch die Frage erschwert, wie die Finanzierung beim Verzicht auf Etikettierungen sichergestellt wird. Nur systemische Ressourcenzuweisungen scheinen geeignet, der „Etikettierungs-Ressourcen-Problematik“ (9) zu begegnen: Die Diagnostik könnte dann über Lernniveaubeschreibungen erfolgen, der Risikobegriff die Notwendigkeit kategorialer Zu-



Am 27. März 2012 demonstrierten Pädagogen, Eltern und Schülervereine vor dem Kultusministerium in Wiesbaden für „gelingende Inklusion“. Ein buntes Blumenbeet symbolisierte Vielfalt und Verschiedenheit der Menschen.

schreibungen nivellieren und sonderpädagogische Kompetenzen wären vermehrt als Grundqualifikationen der Allgemeinen Pädagogik zu verstehen. Begünstigt wird dies auch dadurch, dass sich auf der theoretischen Ebene eine Verschiebung zu weniger individualisierenden und medizinisch konnotierten Kategorien vollzog und die Konzepte der Heterogenität und Differenz eine inhaltliche Konkretisierung erfuhren.

Neben den beschriebenen Potentialen gilt es ferner, aktuelle bildungspolitische Entwicklungen zu beachten. So befördert die Einführung inklusiver Maßnahmen unter einem Ressourcenverbehalt und den damit verbundenen Hoffnungen auf Kostenreduzierungen die Deprofessionalisierung sonderpädagogischer Förderung (10) und erschwert die notwendige Weiterentwicklung integrativer Standards zu inklusiven Standards der Beschulung.

Benjamin Haas, Förderschullehrer, Anne-Frank-Schule Raunheim

(1) Wocken, H.: Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden, Essay. APuZ 2010, S. 28

(2) G. Biewer: Vom Verschwinden der Etiketten zum Verlust der Inhalte. In: A. Bürl, U. Strasser und A.-D. Stein (Hrsg.), Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. S. 169-176. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009, S. 193

(3) U. Heimlich: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2/2011, S. 47

(4) H. Reiser: Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. Behindertenpädagogik, 4/2002, S. 402-417

(5) J. Weisser: Bedürfnis und Bedarf: Radikale Dekategorisierung. In: Sonderpädagogische Förderung 50, 2005, S. 192

(6) B. Lindmeier: Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 50, 2005, S. 139

(7) A. Tervooren: Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesundheit, 1, 2003, S. 27

(8) V. Moser: Behinderung oder Risiko? In: U. Schildmann (Hrsg.), Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Bad Heilbrunn Klinkhardt: 2010, S.304

(9) H.-P. Füssel/R. Kretschmann.: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Witterschlick/Bonn 1993, S. 43

(10) A. Hinz: Dekategorisierung in der Inklusion und schulischen Erziehungshilfe. In: Behindertenpädagogik, 47, 2010, S. 103



Schule unterwegs

Individuelle Förderung – nicht nur für Circuskinder

Nur drei Tage in der Schule – dann geht es weiter zur nächsten: Die Kinder beruflich Reisender sind eine Schülergruppe, die die Lehrkräfte in den regionalen Schulen aufgrund ihres Reiseverhaltens kaum wirklich kennen lernen können. Und doch müssen sie mit den reisenden Kindern im Unterricht umgehen. Das ist für beide Seiten eine große Herausforderung.

Bis zu 30 Schulwechsel im Jahr

Kinder beruflich Reisender sind vor allem Kinder aus Schaustellerfamilien, von Circusangehörigen, von ambulanten Händlern und Puppenspielern. In den Bemühungen um eine qualitativ hochwertige schulische Bildung aller Kinder stellen sie das staatliche Bildungssystem vor besondere Herausforderungen. Mit ihrer Lebenslage in den unterschiedlichen reisenden Unternehmen und dem damit verbundenen Schulwechsel, manchmal bis 30-mal im Jahr, sind sie in den letzten Jahren auch ein Thema für die Kultusministerkonferenz (KMK) geworden. Statistische Erhebungen sind schwer, weil die Kinder mit ihren Familien fast jede Woche die Schule wechseln. Bis zu 10.000 Kinder sind die bisherige Schätzung, in einer ersten Abfrage sind im Jahr 2012 2.400 Kinder an Schulen gezählt worden. In Hessen gehen wir von rund 300 Kindern aus, die in und durch unser Bundesland reisen. Ihre Eltern haben Circusunternehmen, sind Schausteller, haben Puppentheater, arbeiten auf Mittelaltermärkten, sind ambulante Händler und Marktaufleute.

Hessen hatte wie viele andere Bundesländer Bereichslehrkräfte eingesetzt, um den dauernden Schulwechsel zu erleichtern, sie bei den wechselnden Schulbesuchen zu beraten und zu begleiten. Dieses Konzept ist vor vier Jahren nach dem Vorbild Nordrhein-Westfalens verändert worden. Seitdem werden die mit ihren Eltern reisenden Kinder im Projekt „Schule für Kinder beruflich Reisender“ (SfKbR) von zwölf Bereichslehrkräften unterrichtet. Der Schulversuch soll die schulische Situation der mitreisenden Kinder verbessern.

Nach dem Konzept der aufsuchenden Pädagogik werden mitreisende Kinder auf der Reise mit ihren Eltern in acht fahrenden Klassenzimmern auf den Fest- bzw. Circusplätzen mobil unterrichtet. So soll der ständige Schulwechsel auf der Reise vermieden werden. Dazu müssen die Kinder von ihren Eltern in dem Projekt SfKbR angemeldet. Das Hessische Kultusministerium (HKM) hat die vom Evangelischen Verein für Innere Mission (EVIM) getragene Schule am Geisberg in Wiesbaden mit dem Aufbau und Betrieb der Schule für Kinder beruflich Reisender beauftragt.

Um personelle Kontinuität und möglichst stabile Schüler-Lehrer-Beziehungen zu gewährleisten, sollen die Lehrkräfte die Kinder möglichst lange auf ihrer Reise durch Hessen betreuen. Anders als bei der ersten mobilen Schule in Nordrhein-Westfalen ist die Schule nicht nur für Circuskinder zuständig, sondern auch für Kinder von Schaustellern und anderen Eltern, die aus beruflichen Gründen mit ihren Kindern reisen.

Die Schule ist für die dort angemeldeten Kinder Stammschule. Eine Voraussetzung für ihre Aufnahme ist, dass die Eltern einen Wohnsitz in Hessen haben. Sie ist aber auch Stützpunktschule für Kinder, die aus anderen Bundesländern durch Hessen reisen. Alle Kinder sollen an ihrem individuellen Lernstand abgeholt werden. Dafür ist das von der Kultusministerkonferenz 2004 verabschiedete bundesweit einheitliche Schultagebuch eine schülerorientierte Grundlage. Es ist so konzipiert, dass es die besondere Lebenslage der mitreisenden Kinder und die damit verbundenen Fehltag in der Schule berücksichtigt.

Das Konzept sieht auch vor, dass eine Lehrkraft im Sinne eines Tutorats für rund acht Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters zuständig ist. Die SfKbR kann alle Abschlüsse vergeben, die die Schulen des Schulträgers EVIM (Campus Klarenthal und Schule am Geisberg) anbieten. Ziel ist, möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu einem möglichst hohen Abschluss zu führen.

Unterricht im mobilen Klassenzimmer

Bei den Kindern, für die die SfKbR Stammschule ist, führt sie auch ihre Schülerakte. Dafür müssen sie von ihren Eltern angemeldet sein und der Schule regelmäßig ihre Standorte mitteilen, damit die Schule hinterherreisen kann. Die Lehrkräfte der SfKbR sind für den Unterricht der reisenden Kinder zuständig. Sie unterrichten die Kinder in mobilen Klassenzimmern (Schulwagen), die von der SfKbR zur Verfügung gestellt werden; zurzeit sind es acht mobile Klassenzimmer, die die Festplätze in Hessen anfahren.

Die Schülerinnen und Schüler besuchen während der Reise in Hessen in der Regel keine örtliche Schule. Ausnahmen gibt es für längere Aufenthalte am selben Ort, vor allem in der Winterpause. Dann kümmert sich die zuständige Lehrkraft der SfKbR um einen Schulplatz in der örtlichen Schule und unterstützt die mitreisenden Kinder und die Lehrkräfte der besuchten Schule. Ein solcher Schulbesuch ist für die reisenden Kinder auch sinnvoll, um soziale Erfahrungen außerhalb des oft engen sozialen Gefüges der reisenden Unternehmen zu ermöglichen.

Die Lehrkräfte organisieren die schulische Begleitung auch über Hessens Grenzen hinaus: Fast alle Bundesländer haben zur Unterstützung von Kindern beruflich Reisender mittlerweile Bereichslehrkräfte eingesetzt. Sie stehen in engem Kontakt miteinander, um die Kontinuität des Lernens über die Ländergrenzen hinaus möglich zu machen. Einmal im Jahr tauschen sie sich auch über das Lernen auf der Reise in einer zentralen Fortbildung aus. Im Jahr 2013 wird sie in Hamburg stattfinden.

Ältere Schülerinnen und Schüler werden auch über E-Learning schulisch versorgt und haben auf diesem Weg mittlerweile in Hessen ihren Hauptschulabschluss abgelegt oder nachgeholt. In Nordrhein-Westfalen haben 2012 erstmals zwei Mädchen aus Circusfamilien auf der Reise das Abitur online abgelegt. Sind die Kinder außerhalb Hessens unter-

wegs, müssen die Lehrkräfte der SfKbR sicherstellen, dass sie alle notwendigen Unterlagen haben, um an den Stützpunktschulen und durch selbstständiges Arbeiten schulisch weiterzukommen.

Die SfKbR hält Kontakt zu den Eltern und berät sie in allen schulischen Fragen und bei den Abschlüssen. Die Zeugnisse werden von der SfKbR ausgestellt, da sie als Stammschule den besten Überblick über den Leistungsstand der Kinder hat.

Wenn die mobilen Klassenzimmer nach dem Grundsatz der aufsuchenden Pädagogik auf dem Fest- oder Circusplatz ankommen, erhalten alle Kinder der gastierenden Unternehmen ein Bildungsangebot, auch die Vorschulkinder.

Für die älteren Schülerinnen und Schüler kooperiert die SfKbR mit der Berufsschule Nidda. Dort erhalten sie während der Winterpause berufsbildende Angebote mit Kursen zum Schweißen, zur Buchführung oder zur Sozialversicherung.

Bereichslehrkräfte, die an dem mobilen Pilotprojekt „Schule für Kinder beruflich Reisender“ mitarbeiten, haben die Bereitschaft, alle Fächer zu unterrichten, im Team zu kooperieren und mit neuen Medien wie dem E-Learning umzugehen. Lehrkräfte dieser Schule müssen immer erreichbar sein, da Eltern auf ihrer Reise dringend auf Ansprechpartner angewiesen sind.

Das bisherige Bereichslehrersystem, das die Kinder auf der Reise mit ihren Eltern an vielen Schulen unterstützt hat, wird in Hessen zu einer mobilen Schule weiterentwickelt. Diese soll die Kinder und ihre Eltern entlasten und ihnen kontinuierlicheren Unterricht ermöglichen. Dauernd wechselnde Schulen und Bezugspersonen sollen zugunsten einer



aufsuchenden Schule aufgegeben werden und so zu besseren Schulergebnissen bei den Kindern führen.

Mehr Informationen zum Thema „Lernen auf der Reise“ findet man unter www.schule-unterwegs.de oder www.ente.nu.

Birgid Oertel, Ministerialrätin im Hessischen Kultusministerium

Lernwerkstatt an der Uni Frankfurt

Die Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Projektbegleitung an der Goethe-Universität Frankfurt wurde in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium (HKM) gegründet. Sie versucht, universitäre Ressourcen für die Schulentwicklung und schulische Ressourcen für eine praxisnahe Ausbildung zu nutzen sowie präventive und inklusionsorientierte Entwicklungen im schulischen und außerschulischen Bereich zu unterstützen. Im Laufe der Zeit haben sich in der Arbeitsstelle zwei für die Schule bedeutsame Arbeitsfelder herauskristallisiert:

- Praxisprojekte mit Studierenden im Sinne einer präventiven Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern
- Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer zur Weiterqualifikation von individuellen Förderkompetenzen

Die Arbeitsstelle mit ihrem Standort Universität verfügt über die Möglichkeit, das wissenschaftliche Know-how der Universität zu nutzen und Studierende als Ressource in schulische Entwicklungsprojekte einzubeziehen. Diese Besonderheit bietet die Chance, Schulen nicht nur mit Erwartungen bezüglich ihrer pädagogischen Profilentwicklung zu begegnen, sondern parallel dazu auch inhaltliche und personelle Unterstützungsangebote zu ermöglichen. Dieses Vorgehen drückt eine Grundhaltung der Arbeitsstelle aus, die sich als dialogischer, unterstützender und beratender Partner im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse versteht.

Der Begriff **Praxisprojekte** beinhaltet, dass Studierende wöchentlich vier Stunden Schülerinnen und Schüler an vereinbarten Projektschulen sowohl *fördern* als auch *begleiten*. Die Förderung bezieht sich auf schulische Kerninhalte wie Rechnen, Schreiben, Lesen und für ältere Schülerinnen und Schüler auf die Vorbereitung ihrer Abschlüsse, während die Begleitung zu einer emotionalen Stütze und Orientierungshilfe bei Übergängen beiträgt und außerschulische Bildungsangebote für benachteiligte Kinder und Jugendliche bietet. Ziel der Pädagogischen Praxisprojekte ist es,

- die Schülerinnen und Schüler in ihren Lern- und Lebensbiografien so zu unterstützen, dass sie den schulischen Anforderungen gewachsen sind,
- die Studierenden so zu qualifizieren, dass sie einen individualisierenden Blick für die Bedürfnislagen der Kinder und Jugendlichen erwerben und darauf abgestimmte Lern- und Freizeitarrangements treffen können,
- dass die beteiligten Schulen ein Förderkonzept entwickeln, in das sich die studentische Förderung und Begleitung integrieren lassen.

Die Studierenden werden im Rahmen eines Seminars auf ihre Fördertätigkeit vorbereitet, probieren im Laufe eines Schuljahres unterschiedliche Fördermaterialien aus und überprüfen sie auf ihre Brauchbarkeit. Bewährtes wird in den Fundus der Lernwerkstatt aufgenommen, Unbrauchbares hingegen nicht eingestellt. Im Austausch mit den Pro-

jektschulen werden die Förderkonzepte diskutiert und entsprechend den schulischen Bedürfnissen verändert.

Das Lehrerbildungsgesetz fordert die gegenseitige Nutzung vorhandener Ressourcen der Trägereinrichtungen der Lehrerbildung. Dieser Aufgabe kommt die Arbeitsstelle mit ihrer angegliederten Lernwerkstatt zur individuellen Förderung nach. Die Lernwerkstatt verfügt über einen großen Materialfundus zur Diagnose und Förderung von Lese-, Rechtschreib- und Rechenschwierigkeiten für die Jahrgangsstufen 1 bis 6. Die Mitarbeiterinnen sind bemüht, die Materialien auf dem neuesten Stand zu halten, wobei nicht das Ziel verfolgt wird, alles auf dem Markt Befindliche vorzustellen, sondern eine begründete Auswahl.

Das Angebot der Lernwerkstatt richtet sich an Studierende, an Schulen und die Studienseminare und stellt somit ein verbindendes Element der drei Phasen der Lehrerbildung dar. Ziel der Lernwerkstatt ist es, Kolleginnen und Kollegen bei der Feststellung von Ursachen von Lese-, Rechtschreib- und Rechenschwierigkeiten zu unterstützen, Möglichkeiten zur Förderung aufzuzeigen und Unterrichtssettings vorzustellen, die unterschiedliche Lern- und Förderbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zulassen.

Bei den Mitarbeiterinnen der Lernwerkstatt können Fortbildungen in Deutsch und Mathematik unter dem Fokus „Diagnose und Förderung bei Schwierigkeiten“ und in dem Bereich der Unterrichtsgestaltung Themen wie Unterrichtsorganisation, Raumgestaltung und Differenzierungsformen abgerufen werden. Und das sind unsere Themenschwerpunkte im Einzelnen:

- Diagnose und Förderung bei LRS in der Grundstufe und der Sekundarstufe I
- Diagnose und Förderung bei Rechenschwierigkeiten in der Grundschule und der Sekundarstufe I
- Organisationsformen, Didaktik und Methodik des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen
- Rechen-, Lese- und Rechtschreibförderung in heterogenen Lerngruppen in der Grundschule oder in den Klassen 5 und 6
- Sprachförderung in multikulturellen Lerngruppen
- Kooperatives Lernen in der Grundschule

Bei Ganztagesveranstaltungen bietet es sich an, zwei Bereiche auszuwählen und möglichst einen fachlichen Aspekt mit Fragen der Unterrichtsorganisation zu verbinden.

Im Rahmen eines offenen Nachmittags (dienstags 13 bis 16 Uhr) kann jeder die Lernwerkstatt besuchen, die Materialien sichten und sich zu speziellen Fragestellungen beraten lassen. Für Lehrergruppen oder kleine Kollegien bieten wir montags und mittwochs auf Anfrage Pädagogische Tage und Fortbildungen an. Ebenfalls auf Anfrage können Studienseminare dienstags die Lernwerkstatt nutzen und zu spezifischen Fragestellungen ein Angebot erhalten.

Die Nutzungsmöglichkeiten zeigen auf, dass unsere Fortbildungen ganz unterschiedliche Formate haben: Sie reichen von der Möglichkeit des eigenen Stöbers in den offenen Zeiten über die gezielte Beratung von Einzelnen oder Gruppen bis zu Halb- und Ganztagsveranstaltungen.

• Die nächste große Tagung zum „Unterrichten in heterogenen Lerngruppen in den Jahrgangsstufen 1 bis 6“ findet am 13. August 2013 auf dem Campus Westend der Goethe-Universität statt.

• Weitere Informationen finden Sie auf unserer Homepage: www.schulentwicklung.uni-frankfurt.de. Anfragen richten Sie bitte an die Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Projektbegleitung, Lernwerkstatt, Raum PEG 1.G.116, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt, E-Mail: Lernwerkstatt@em.uni-frankfurt.de

Stefanie Rinck-Muhler, Geschäftsführerin

Projektbüros in Hessen

Eine umfangreiche Broschüre des Hessischen Kultusministeriums (HKM) zum Thema Individuelle Förderung erschien im September 2012. Als Download findet man sie auf der Homepage des HKM www.kultusministerium-hessen.de > Über uns > Publikationen. Vorgestellt werden dort auch die hessischen Projektbüros in Marburg, Nordhessen und Wiesbaden sowie die Arbeitsstelle in Frankfurt (siehe oben):

- Lernwerkstatt im Staatlichen Schulamt Marburg, Raum E114, Robert-Koch-Str. 17, 35037 Marburg, <http://schulamt-marburg.lsa.hessen.de> > Lernwerkstatt, E-Mail: lernwerkstatt@mr.ssa.hessen.de
- Projektbüro Individuelle Förderung Nordhessen in Kooperation mit der Offenen Schule Waldau: www.osw-online.de
- Projektbüro „Individuelle Förderung“ Wiesbaden, <http://schulamt-wiesbaden.lsa.hessen.de> > Projekte



Ein Film macht Mut: Berg Fidel

Berg Fidel ist eine Ganztagsgrundschule in Münster. Alle 200 Kinder kommen aus dem sozialen Brennpunktstadtteil Berg Fidel, 60 bis 70 Prozent sind Ausländer aus rund 30 Nationen. 45 Kinder haben einen sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf, im Schnitt vier bis fünf Kinder pro Klasse. Für sie gibt es besondere Personalressourcen, so dass alle Förderstunden mindestens doppelt besetzt sind. Sie lernen in altersgemischten Klassen – jedes Kind nach den eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten. Sie lernen von- und füreinander, übernehmen Küchendienste, halten Klassenrat und helfen sich gegenseitig. In dem Film von *Hella Wender* erzählen vier kleine Protagonisten mit Witz und Charme aus ihrem Schulalltag und sagen mehr als mancher Erwachsene.

- Trailer, Begleitmaterial und Bezugsmöglichkeiten: www.bergfidel.wfilm.de



FORTBILDUNG

PROGRAMMAUSZUG

April – Juni 2013

DEMOKRATISCHE BILDUNG

D3392

Qualitätsrahmen für ganztägig arbeitende Schulen in Hessen

Guido Seelmann-Eggebert

Do, 18.04.13, 10:00 - 16:00 Uhr, Kassel

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

D3481

Schulrecht - (k)ein Buch mit sieben Siegeln?

Werner Scholz

Di, 14.05., Do, 06.06. u. Mi, 26.06.13, jew. 13:00 - 18:00 Uhr, Darmstadt

Entgelt 106 €; Mitglieder GEW Hessen 89 €

D3511

Schülervertretungen unterstützen - Zur Arbeit von Verbindungslehrer/innen

Martina Lennartz

Mi, 15.05.13, 14:00 - 17:00 Uhr, Gießen

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

D3505

Georg Büchner - seine Zeit, seine Werke und seine Wirkung

Interpretationen im Wandel der Zeit

Dr. Manfred Köhler

Do, 16.05.13, 14:00 - 17:30 Uhr, Frankfurt

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

D3374

Prostitution und Migration: Exkursion ins Frankfurter Rotlichtviertel

Juanita Henning

Mi, 22.05.13, 17:00 - 20:00 Uhr, Frankfurt

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

D3389

Lehrer/innen an Ganztagschulen - Veränderung des Berufsbilds?

Guido Seelmann-Eggebert

Mi, 22.05.13, 14:00 - 17:00 Uhr, Frankfurt

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

Zielgruppe: Grundschule und Sek. I

GESCHICHTE, GESELLSCHAFT, WIRTSCHAFT

G3357

Eurokrise – ein Dauerbrenner?

Karsten Tessmar

Di, 07.05.13, 10:00 - 16:00 Uhr, Frankfurt

Entgelt 33 €; Mitglieder GEW Hessen 14 €

Zielgruppe: Lehrer/innen Sek. II, Interessierte

G3467

Auf den Spuren der Wandervögel

Walter Oehl

Di, 14.05.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Witzenhausen

Entgelt 33 €; Mitglieder GEW Hessen 14 €

G3343

Krisen und die Transformation des Kapitalismus

Georg Fülberth

Mi, 15.05.13, 19:00 - 21:00 Uhr, Frankfurt

entgeltfrei

G3466

Zwangsarbeit im Sprengstoffwerk Hirschhagen / Hess. Lichtenau

Schicksal der ungarischen Jüdinnen

Walter Oehl

Do, 06.06.13, 14:00 - 17:00 Uhr, Hessisch Lichtenau

Entgelt 10 €; Mitglieder GEW Hessen entgeltfrei

G3445

Die bürgerliche Gesellschaft, der Kapitalismus und das Unbewusste

Zum Verhältnis von Marxismus und Psychoanalyse

Dr. Manuel Mendez-Burguillos

Mi, 12.06.13, 19:00 - 21:00 Uhr, Frankfurt

entgeltfrei

GESUNDHEIT UND BERUF

H3455

Schaff ich die Schule - oder schafft sie mich?

Stress und Burn-Out

Uwe Riemer-Becker

Di, 23.04.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Darmstadt

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

H3453

Der Körper lügt nicht - Körpersprache und eigene Autorität

Uwe Riemer-Becker

Mi, 24.04.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Offenbach

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

H3350

Schule, Lärm und Tinnitus - Über den Umgang mit Tinnitus im Schulalltag

Richard Günther & Hartmut Dankert

Sa, 08.06.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Gießen

Entgelt 49 €; Mitglieder GEW Hessen 33 €

H3396

Was Lehrer/innen stark macht

Achtsamkeitstraining als Burnoutprävention

Norbert Seeger

Mo, 10.06.13, 15:00 - 18:00 Uhr, Gießen

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

H3310

Gesund bleiben im Lehrerberuf - Strategien gegen Burnout

Peter Berger

Mi, 12.06.13, 14:00 - 18:30 Uhr, Bad Zwesten

Entgelt 49 €; Mitglieder GEW Hessen 33 €

KUNST, KÖRPER, KULTUR

K3506

Yoko Ono - Retrospektive

Dr. Linda Starbatty

Di, 16.04.13, 14:00 - 16:00 Uhr, Frankfurt

Entgelt 20 €; Mitglieder GEW Hessen 15 €

K3422

Cajón-Klassenmusizieren - First sound, then sign

Joachim Kunze

Mi, 17.04.13, 15:00 - 18:00 Uhr, Friedberg

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

K3319

Tanzen in der Grundschule

Tine Böhnke

Mi, 24.04.13, 14:00 - 18:00 Uhr, Mörfelden-Walldorf

Entgelt 49 €; Mitglieder GEW Hessen 33 €

K3328

Gabriele Münter und die Kinderzeichnung

Barbara Caspari

Mo, 06.05.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Offenbach

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

Zielgruppe: Grundschullehrkräfte, Sozialpädagogische Fachkräfte

K3380

Sprachförderung mit Spielversen, Geschichten und Liedern

Wolfgang Hering

Di, 07.05.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Frankfurt

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

Zielgruppe: Kita, Grundschule

K3435

Warm-Ups and Cool-Downs

Zum Appetitanregen und Abrunden jeder

Unterrichts- und Vertretungsstunde

Christian Lunscken

Di, 07.05.13, 14:30 - 17:30 Uhr, Frankfurt

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

Zielgruppe: Sek. I

K3346

Plastisches Arbeiten mit Textilien

Iris Gerlach

Do, 16.05.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Kassel

Entgelt 64 €; Mitglieder GEW Hessen 43 €

Zielgruppe: Kita, Praktisch Bildbare, Förderstufe, Grundschule, Sek. I

K3462

Experimentelles Drucken

Reiner Prinz

Do, 16.05.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Offenbach

Entgelt 64 €; Mitglieder GEW Hessen 43 €

Zielgruppe: Grundschule, Sek. I + II, Interessierte

K3514

Vocalpercussion & Beatboxing for Starter

Von „Böse Katze“ (b s k z) zum „Wilden Tiger“?

Christian Lunscken

Mi, 22.05.13, 10:00 - 16:00 Uhr, Gießen

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

K3412

Glaser- und Dekorationstechniken / Keramikbrand

Andrea Schulze

Do, 23.05.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Fulda

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

Zielgruppe: Grundschule und Sek. I

K3364

Naturwerkstatt - Kreative Aktivitäten in der Natur

Brigitte Stein

Fr, 24.05.13, 10:00 - 14:00 Uhr, Frankfurt

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

K3314

Boomwhackers und das DrumCircle-Konzept

Andreas von Hoff

Mi, 12.06.13, 10:00 - 16:00 Uhr, Frankfurt

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

Zielgruppe: Lehrer/innen Klassen 1-7, Erzieher/innen

MEDIEN, METHODEN, MÖGLICHKEITEN

M3361

Streiten will gelernt sein - Spiele zum Umgang mit Aggressionen

Jessica Stukenberg

Di, 23.04.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Gießen

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

Zielgruppe: Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen und Erzieher/innen in der Jugendhilfe

M3415

Verbesserung des Klassen- und Schulklimas - Ein Prozess beginnt

Carlo Schulz

Mi, 24.04.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Weilburg

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

Zielgruppe: Erzieher/innen, Sozialarbeiter/innen, Lehrer/innen

M3348

Wie mache ich erfolgreich Öffentlichkeitsarbeit?

Klassische Medien - Homepage - Soziale Netzwerke

Rolf Gramm & Heinz-Ludwig Nöllenburg

Di, 07.05.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Frankfurt

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

M3483

Workshop Holz

Anregungen für den AL- und Werkunterricht (Sek. I)

Jürgen Schnellbacher

Di, 07.05. & Di, 14.05.13, jew. 14:00 - 18:30 Uhr, Fürth

Entgelt 89 €; Mitglieder GEW Hessen 73 €

M3371

Drucken mit Kindern und Jugendlichen

Matthias Heinrichs

Di, 14.05.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Darmstadt

Entgelt 49 €; Mitglieder GEW Hessen 33 €

Zielgruppe: Lehrer/innen aller Schulstufen und Erzieher/innen

M3492

Einsatz interaktiver Whiteboards im Unterricht

Holger Menzel

Do, 16.05. u. Do, 23.05.13, jew. 14:00 - 17:30 Uhr, Oberursel

Entgelt 79 €; Mitglieder GEW Hessen 64 €

M3360

An einem Strang ziehen

Methoden zur Stärkung der Klassengemeinschaft

Jessica Stukenberg

Mi, 22.05.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Frankfurt

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

Zielgruppe: Lehrer/innen aller Schulformen, Erzieher/innen, Sozialpäd. in Jugendarbeit

M3459

Mythen, Sagen und Märchen rund ums Felsenmeer und den südhessischen Bereich

Vorbereitung von Klassenfahrten zum Felsenmeer

Ulrike Reiser & Dr. Ulrike Kiehne

Fr, 24.05.13, 14:00 - 18:00 Uhr, Lautertal-Reichenbach

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

M3450

Kollegiale Beratung - „Die Experten sind wir selbst“

Uwe Riemer-Becker

Do, 13.06.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Kassel

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

NATUR, NATURWISSENSCHAFTEN, MATHEMATIK

N3399

Mathematik im Anfangsunterricht

Stephanie Jurkscheit

Do, 16.05.13, 15:00 - 18:00 Uhr, Darmstadt

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

Zielgruppe: Grundschule

N3354

Mit Google Earth und GIS die Welt entdecken

Faszination Geodaten - Unterricht handlungsorientiert gestalten

Dr. Alexander Tillmann

Fr, 24.05.13, 9:00 - 16:00 Uhr, Frankfurt

Entgelt 33 €; Mitglieder GEW Hessen 14 €

N3495

Prävention von Rechenschwäche durch Förderung mathematischer Basiskompetenzen

Armin Vossen

Mi, 12.06.13, 14:00 - 17:30 Uhr, Marburg

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

Zielgruppe: Erzieher/innen, Lehrer/innen Vor-, Grund- u. Förderschule

PÄDAGOGIK

P3451

Autismus und Asperger Syndrom

Ariadne Michaelopoulos

Di, 16.04.13, 10:00 - 16:00 Uhr, Frankfurt

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

Zielgruppe: Lehrer/innen Sek. I u. II, die sich erstmals informieren möchten

P3489

Arbeiten mit „schwierigen“ Jugendlichen

Talente erkennen - mit Fehlverhalten angemessen umgehen

Jürgen Stockhardt

Mo, 22.04. & Di, 23.04.13, jew. 9:00 - 16:00 Uhr, Seeheim-Jugenheim

Entgelt 89 €; Mitglieder GEW Hessen 73 €

Zielgruppe: Lehrer, Sozialpädagogen, Arbeitscoaches

P3363

Bausteine für den Umgang mit Konflikten in der Klasse

Eva Stritzke

Mi, 24.04.13, 10:00 - 17:00 Uhr, Gießen

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

Lehrer/innen Klasse 1 - 9

P3465

Lernklima und Lernmotivation herstellen

Nicol Obler

Mi, 22.05.13, 14:00 - 18:00 Uhr, Offenbach

Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

Zielgruppe: Berufliche Schulen und Sek. II

P3416

Unterrichtsfach Glück

Peter Kühn

Do, 23.05.13, 11:00 - 17:00 Uhr, Gießen

Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

P3471

„Zappelphilipp“ und „Träumsuse“ - Nicht immer sind die Gene schuld!

Zu Hyperaktivität, Lernschwierigkeiten und Konzentrationsschwäche
Dr. Sabine Paul
Sa, 25.05.13, 10:00 - 13:00 Uhr, Frankfurt
Entgelt 33 €; Mitglieder GEW Hessen 14 €

P3452

Heterogenität - bewährte Arbeitsformen und ihre Grenzen

Sascha Mohr & Martin Weber
Mo, 27.05.13, 14:00 - 17:00 Uhr, Wiesbaden
Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

P3531

Reflexion von Unterricht als Professionalisierungschance

PD Dr. Johannes Twardella & Heinz-Georg Ortmanns
Mi, 05.06.13, 14:00 - 17:00 Uhr, Frankfurt
Entgelt 49 €; Mitglieder GEW Hessen 33 €

P3475

Einsatz auf vier Pfoten

Vielfältige Einsatzmöglichkeiten des Hundes im Unterricht
Grit Philippi
Di, 18.06.13, 14:00 - 17:00 Uhr, Riedstadt
Entgelt 39 €; Mitglieder GEW Hessen 23 €

SPRECHEN, SCHREIBEN, LESEN

S3334

Die Vorbereitung auf das 2. Schuljahr - Lehren und Lernen im Spannungsverhältnis von Förderbedarf und Hochbegabung

Barbara von Ende
Di, 23.04.13, 9:00 - 15:30 Uhr, Kassel
Entgelt 59 €; Mitglieder GEW Hessen 38 €

S3306

Praxis der inklusiven Sprachförderung bei 5- bis 8-jährigen Kindern - auch mit Migrationshintergrund.

Dr. Marianne Wiedenmann
Di, 11.06.13, 14:15 - 18:30 Uhr, Frankfurt
Entgelt 49 €; Mitglieder GEW Hessen 33 €

REISEN (mehr unter www.lea-bildung.de)

R3499

► Böhmen - Radtour ins Land der Teiche

Jiri Franc
Sa, 13.07. - Sa, 13.07.13
Entgelt DZ 530 €; EZ 630 €

R3555

► Mit dem Kanu auf der Moldau unterwegs

Dalibor Hirc
So, 04.08. - Sa, 10.08.13
Entgelt DZ 500 €; EZ 600 €

R4163

► Studienreise nach Kreta

Heinrich Becker
Fr, 11.10. - Do, 24.10.13
Entgelt DZ 1.068 €; EZ 1.180 €

R4164

► Digitale Fotografie am Gardasee

Kultur und Menschen - Themenfelder für die fotografische Praxis im Kunst-
unterricht
Heinz Gabler
So, 13.10. - Sa, 19.10.13, Malcesine
Entgelt DZ 650 €; EZ 698 €

R4165

► Studienreise nach London

Dieter Wagner
Di, 15.10. - So, 20.10.13
Entgelt DZ 855 €; EZ 975 €

R4166

► Wandern um Prag

Dalibor Hirc
Sa, 19.10. - Sa, 26.10.13
Entgelt DZ 510 €; EZ 620 €

R4167

► Ski-Langlauf im Nationalpark Sumava / Böhmerwald

Dalibor Hirc
Sa, 04.01. - Sa, 11.01.14,
Entgelt DZ 575 €; EZ 760 €

ANMELDUNG www.lea-bildung.de

Einfach anrufen: **0 69 - 97 12 93-27**
oder faxen: **0 69 - 97 12 93-97**
Online-Buchung: **www.lea-bildung.de**
E-Mail: **anmeldung@lea-bildung.de**

Bürozeiten

Unser Büro ist in der Regel montags – freitags
von 9:00 bis 16:00 besetzt.

www.lea-bildung.de

Zu allen dargestellten Veranstaltungen gibt es Informationen
auf unserer Website. Bei Fragen geben wir gern auch
telefonisch Auskunft.

An lea-Fortbildungen kann jede/r Interessierte teilnehmen:
Man muss nicht GEW-Mitglied sein und auch nicht berufstätig.
Voraussetzung ist das Bildungsinteresse.

Abrufveranstaltungen

Sie planen einen Pädagogischen Tag oder eine interne Fortbildung?
Gerne sind wir Ihnen dabei behilflich, im lea-Programm ausgewiesene
Veranstaltungen bei Bedarf an Ihre Schule/Ihre Bildungseinrichtung
zu bringen. Rufen Sie uns einfach an.

lea gemeinnützige Bildungsgesellschaft mbH der GEW Hessen
Zimmerweg 12 | 60325 Frankfurt am Main
HR-Eintrag: 75319
StNr: 225/05K19
Aufsichtsratsvorsitz:
Jochen Nagel, Walter Otto-Holthey
Geschäftsführung: Peter Kühn
Gestaltung: M. Heckert, Nieste | Träger&Träger, Kassel

Die hier aufgeführten Seminare sind nur eine Auswahl.
Das vollständige lea-Fortbildungsprogramm finden Sie
unter **www.lea-bildung.de**

Das neue lea-Programm erscheint im Oktober 2013
Es wird allen GEW-Mitgliedern zusammen mit
der Ausgabe der E&W auf dem Postweg zugestellt.

Im Internet ist das Programm bereits ab September
unter **www.lea-bildung.de** einzusehen.



gemeinnützige
Bildungsgesellschaft mbH
der GEW Hessen

Inklusive Wunder

Die Realität spricht eine andere Sprache

Das Kultusministerium, wen wundert's, sieht die Inklusion in Hessen „auf einem guten Weg“ (Frankfurter Rundschau vom 26.2. 2013). Die „Proteste vieler Schulen und Lehrkräfte“ seien, so verkündete Staatssekretär *Professor Lorz*, „überwunden“. Mit der Zuordnung der Förderschullehrkräfte zu den Beratungs- und Förderzentren (BFZ) sei gewährleistet, „dass es im ganzen Land Angebote für gemeinsamen Unterricht gibt“. Als Beleg für die erfolgreiche Umsetzung der neuen Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB) verweist das Kultusministerium in einem Bericht an den Kulturpolitischen Ausschuss des Landtags auf die Tatsache, dass die Schulen den neuen Förderausschuss „in deutlich weniger Fällen“ einberufen, „als sie bisher Anträge auf Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs stellten“. Weiter heißt es in der Vorlage:

„Da nicht davon auszugehen ist, dass sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen und Behinderungen insgesamt signifikant verringert hat, haben die neuen gesetzlichen Regelungen und Ausführungsbestimmungen auch dazu geführt, dass die vorhandenen personellen Möglichkeiten stärker in der Beratung und Förderung selbst wirken und so in vielen Fällen verhindern konnten, dass ein Überprüfungsverfahren notwendig wurde.“

Die Fakten sprechen eine ganz andere Sprache: Die Schulen wissen sehr genau, dass Entscheidungen der Förderausschüsse, die die Notwendigkeit einer zusätzlichen personellen Ressource begründen, an dem Ressourcenvorbehalt des Gesetzes scheitern oder – anders ausgedrückt, dass die Entscheidung eines Förderausschusses „eh für die Katz“ ist. Deshalb werden die Schulen landauf landab geradezu bedrängt, erst gar keine Förderausschüsse einzurichten – eine Entwicklung, auf die *Johannes Batton* in mehreren Artikeln in der HLZ hingewiesen hat, zuletzt in Heft 9-10/2012. Schließlich verweist das HKM im selben Bericht auf „das mit

erheblichem Aufwand verbundene Verfahren“ bei der Einberufung eines Förderausschusses und bei der „Abstimmung mit dem Staatlichen Schulamt“.

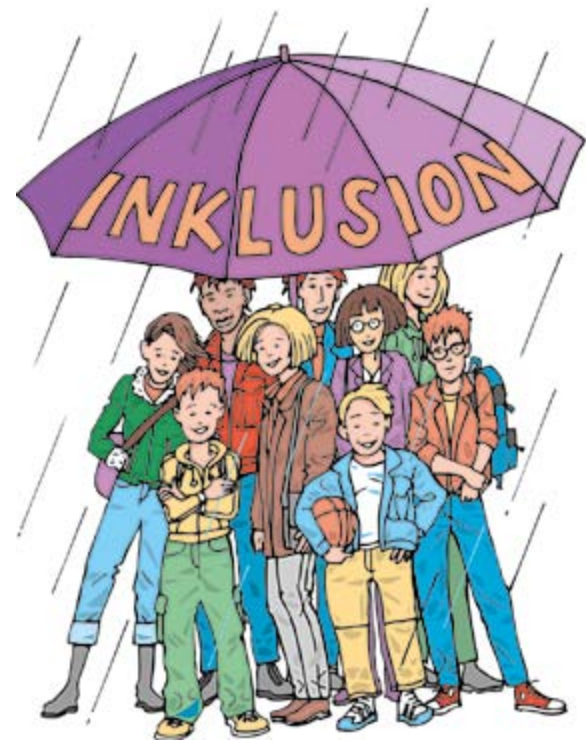
Auch die Feststellung von Professor Lorz, dass die Schulen „sonderpädagogische Unterstützung auch ohne ein aufwändiges Feststellungsverfahren“ erhalten, hat nur wenig mit der Realität zu tun. Unter dem tatsächlichen Mangel leiden die Regelschullehrkräfte genauso wie die Förderschullehrkräfte der Beratungs- und Förderzentren (BFZ). In der Abschlusserklärung einer Fachtagung des GEW-Kreisverbands Groß-Gerau erklärten über 80 Kolleginnen und Kollegen aus allen Bereichen der pädagogischen und sonderpädagogischen Arbeit am 20. Februar: *„Eine auf wenige Stunden in der Woche begrenzte und auf mehrere Schulen verteilte Beratungstätigkeit ist unwirksam, zerreibt alle Beteiligten und nützt den Kindern nichts.“*

Sonderpädagogische Fachkräfte müssten, wie dies an der gastgebenden Anne-Frank-Schule in Raunheim und an anderen Schulen des Kreises der Fall ist, „fest in die Strukturen der Regelschulen eingebunden“ sein:

„Wir sind uns einig, dass der Schlüssel zu einer erfolgreichen Arbeit in einer dauerhaften und verlässlichen Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams von Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften liegt. Deshalb dürfen die nach Auffassung aller Beteiligten völlig unzureichenden Ressourcen nicht mit der Gießkanne verteilt werden.“

Die vollständige Resolution findet man auf der Internetseite der „Gruppe Inklusionsbeobachtung Hessen“ (www.gib-hessen.de). Dort findet man auch die Erklärung des GEW-Kreisverbands Wiesbaden zur Absicht, die Landeshauptstadt zur „Modellregion Inklusion“ zu machen. Die Schließung einer Förderschule, der August-Hermann-Francke-Schule, sei zwar beschlossen, doch auf die Frage, ob und wie die Lehrerstellen der Schule tatsächlich in der inklusiven Beschulung vor Ort ankommen, gebe es „bisher keine ausreichende Antwort“.

Harald Freiling



**Betr.: HLZ 1-2/2013
Inklusion**

Beraten und verraten!

Der Gruppe Inklusionsbeobachtung sei Dank, dass sie bei der Realisierung der Henzler-Beer-Inklusion so genau hinschaut: nur 20% Inklusionsquote, Kürzungen bei Beratungs- und Förderzentren, bei Sprachheilunterricht und Erziehungshilfe. Sehr detailliert berichten Eltern von ihren Bemühungen, dem Frust, weil Integrationshelfer wegfallen oder das Kind zum Beispiel nur 13 Stunden Unterricht bekommt, da es ohne Inklusionshelfer „störe“.

Wie sieht es mit den Erfahrungen der KollegInnen aus? Werden die auch erfasst und zum Thema gemacht? An manchen Stellen bekommt man den Eindruck, die Förderschullehrer müssen oder „dürfen“ – angesichts geringer Stundenzahl – nur noch beraten. Und die konkret Unterrichtenden fühlen sich angesichts der Überforderung verraten. Wie erleben die Förderschullehrer den Wandel? Wie kommen die Grundschulkräfte mit der neuen Aufgabe zurecht? Wer fragt nach deren Befinden und Belastung? Als Betroffener erhoffe ich mir von meiner Gewerkschaft, dass auch unser täglicher K(r)ampf mit der hessischen Sparversion von Inklusion zum Thema und publik gemacht wird. Oder werden nur die Inkludierten „beobachtet“ und dokumentiert?

Engelbert Jennewein



Des Kaisers neue Kleider

Kompetenz ohne Didaktik oder didaktische Kompetenz?

In dem Märchen „Des Kaisers neue Kleider“ von *Hans Christian Andersen* (1837) wird von einem eitlen Kaiser erzählt, der sich von Schneidern für viel Geld neue Gewänder weben lässt. Diese machen ihm weis, die Kleider seien nicht gewöhnlich, sondern könnten nur von Personen gesehen werden, die ihres Amtes würdig und nicht dumm seien. Tatsächlich geben sie aber nur vor, zu weben. Aus Eitelkeit und innerer Unsicherheit erwähnt der Kaiser bei der Anprobe nicht, dass er selbst die Kleider auch nicht sehen kann. All die Untertanen, denen er seine neuen Gewänder präsentiert, geben Begeisterung über die scheinbar schönen Stoffe vor. Der Schwindel fliegt erst bei einem Festumzug auf, als ein Kind sagt, der Kaiser habe gar keine Kleider an, sondern sei nackt.

Zweifelt irgendwer an der Nützlichkeit der „Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung“? *Joachim Euler* kommt in der HLZ 12/2012 zu dem Ergebnis, dass begriffliche Variationen wie „Intentionen, Lernziele, (Schlüssel-) Qualifikationen oder (Schlüssel-) Kompetenzen“ keinen substantiellen Unterschied bei der Zielbestimmung von Unterricht ausmachen. Seinen Zweifel, „dass mittels Kompetenzorientierung die Unterrichtsqualität verbessert würde“, teilen nach meiner Einschätzung landesweit alle, die diese Historie kennen und anstelle der begrifflichen Variationen nach der inhaltlichen Füllung fragen. Ohne diese nötige Konkretion ist es ein Streit um des Kaisers neue Kleider, „zwischen Hochstapelei und Inhaltsleere“.

Euler drängt auf die „Konkretisierung für einen Unterricht, in welchem möglichst viele individuelle Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden“. Er benennt „zwei Pfeiler“ für guten Unterricht, die demzufolge auch in der Lehrerbildung besondere Beachtung verdienen:

- ein „Lehrerverhalten mit einem positiven Menschenbild, wonach Schülerinnen und Schüler nicht nach gesellschaftlich immer wieder geänderten Werten und Normen erzogen, sondern in ihren individuellen Fähigkeiten gefördert werden“, und

- einen „der jeweiligen Lerngruppe angemessenen, qualitativ anspruchsvollen, inhaltlich nachvollziehbaren und methodisch abwechslungsreichen Unterricht, der tatsächlich selbstorganisiert ist“.

Dem kann ich weitgehend zustimmen, halte aber eine vertiefende Diskussion für notwendig. Die Frage nach der didaktischen Konzeption sollte deutlicher gestellt und die „Inhaltsleere“ nicht nur konstatiert werden.

Lehrkräfte und ihre Ziele

Die Planung von Unterricht war seit jeher von latenten, in der Regel von expliziten Zielsetzungen geprägt. In einem demokratisch verfassten Staat, in dem die schulische Erziehung unter Aufsicht einer an die Verfassung gebundenen Administration steht, ist die Orientierung des Unterrichts an den Menschenrechten und der demokratischen Verfassung unabdingbar.

Die Formulierung, „wonach Schülerinnen und Schüler nicht nach gesellschaftlich immer wieder geänderten Werten und Normen erzogen, sondern in ihren individuellen Fähigkeiten gefördert werden“, könnte missverstanden werden. Unverzichtbar sind die kritische Diskussion der Werte und die Kompetenz, diese zu beurteilen. Deshalb brauchen wir auch einen Diskurs um Ziele und Inhalte des Unterrichts. „Förderung der individuellen Fähigkeiten“ allein greift mir zu kurz, bedarf es doch der diskursiven Klärung individueller Einstellungen. Nicht nur das Fortkommen des Individuums auf der beruflichen Qualifikationsleiter kann das Ziel sein, sondern vor allem geht es auch um die Möglichkeiten zur Teilhabe und Fähigkeiten zur Gestaltung einer demokratischen und humanen Gesellschaft. Wer Joachim Euler kennt, vermutet ohnehin, dass es so gemeint ist.

Die Umsetzung der Lehr- oder Rahmenplanvorgaben in konkrete Unterrichtsstunden, das Akzentuieren und Portionieren der Lernschritte verlangt eine besondere Qualifikation, die in der Ausbildung durch die Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglicht werden

soll. Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) tun sich mehrheitlich schwer bei der Beurteilung der didaktischen Relevanz und der fokussierenden didaktischen Reduktion des „Stoffes“. Diese Kernfragen pädagogischen Arbeitens müssen von Anbeginn an zur Planung herangezogen werden: Was warum in dieser konkreten Lerngruppe? Wie ist das legitimierbar? Wie sieht die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler aus? Wie steht die Stunde in der Unterrichtsreihe? Welches Material wähle ich aus und wie begründe ich das? Was lernen die Schülerinnen und Schüler daran?

Am Umgang mit diesen Fragen zeigt sich, ob die Lehrkraft Verwalter und Exekutor der jeweiligen mehr oder weniger differenzierten Stoffvorgaben ist, dem nicht hinterfragten Rezept von Lehrbüchern folgt oder wissenschaftlich qualifiziert und nicht ohne Grund auf die Hessische Verfassung und das Grundgesetz vereidigt ist.

All diese Überlegungen waren – in Hessen seit Beginn der 1970er Jahre – grundlegend für didaktische Entscheidungen. An der Notwendigkeit, sich damit auseinanderzusetzen, ändert der angebliche Paradigmenwechsel der „Kompetenzorientierung“ nichts. Es ist überhaupt nicht verständlich, weshalb mit diesem Begriffswechsel ein entscheidender Sprung bei der Verbesserung des Unterrichts erwartet wird. Oder muss man so tun, als ob der Kaiser nicht nackt sei?

Überholte Unterrichtskonzepte?

Die pädagogische Diskussion der 70er Jahre war nicht nur von der „Berliner Schule“, sondern in Hessen vor allem auch von den Kontroversen um die Rahmenrichtlinien geprägt. Kern dieses Konzeptes war eine konsequente Didaktisierung des „Unterrichtsstoffes“ im Sinne übergeordneter Lern- und Erziehungsziele, z.B. der „Emanzipation“. Der Unterrichtsstoff war seinerseits in den Rahmenplänen, die den Rahmen vorgaben, jeweils nach didaktischen Aspekten auszuwählen. Die Lernziele umfassten kognitive, soziale und

affektive Dimensionen und waren an den Kompetenzen ausgerichtet, die für eine demokratische und menschliche Gesellschaft nötig sind. Sie wurden unter anderem wegen ihrer breit angelegten pädagogischen Intention und der vermeintlichen Begrenzung des „Stoffs“ kritisiert. Erst 2002 führte die Regierung Koch/Wolff wieder verengte Stoffpläne mit Zeitvorgaben ein.

Die Hoffnung, dass mit der aktuellen Betonung des Begriffs „Kompetenz“ eine Rückkehr zu einer Didaktisierung verbunden ist, hat sich nicht erfüllt. Stattdessen stehen Stoffpläne und schwammige, nichts sagende Kompetenzformulierungen unverbunden nebeneinander. Die neuen Kleider sind nicht zu sehen.

Deshalb scheint es mir lohnend, noch einmal auf die didaktische Ergiebigkeit früherer Pläne zurückzugreifen, auch wenn mir klar ist, dass sie einer historisch anderen Situation entstammen. Exemplarisch stelle ich dazu die Lernziele aus dem „Lernfeld Wirtschaft“ der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre von 1973 (S.169 ff.) vor. Zentraler Gegenstand dieses Lernfeldes ist danach die Untersuchung,

- „wie und in welchem Ausmaß die im Produktionsbereich ablaufenden Prozesse sich auf die beruflichen und privaten Verhältnisse sowie auf das gesellschaftliche Leben insgesamt auswirken,
- inwieweit diese Prozesse eine Einflussnahme auf politische Entscheidungen ermöglichen bzw. verhindern,
- wessen Einflusschancen durch diese Prozesse begünstigt bzw. eingeschränkt werden. (...)

Über diesen Lernzielzusammenhang soll erfahrbar werden, dass die Organisationsformen der Wirtschaft nicht im Sinne von Naturgesetzen vorgegeben sind, sondern in Abhängigkeit gesehen werden müssen vom Stand der technologischen Entwicklung, von den räumlichen Gegebenheiten (...) und von den jeweiligen Machtverhältnissen (Verfügung über die Produktionsmittel).“

Daraus ergeben sich – in meiner Zusammenfassung – folgende Lernziele:

- erkennen, dass die jeweiligen Formen der Produktion, Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern historisch entstanden und veränderbar sind (unter Beachtung der verschiedenen natürlichen Bedingungen in unterschiedlichen Räumen)
- erkennen, dass wirtschaftliches Wachstum nicht als Wert an sich angesehen werden kann
- erkennen, dass angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten zur Nutzung



Bei der legendären landesweiten Schulleiterdienstversammlung in der Jahrhunderthalle Höchst, zu der Ministerpräsident Koch und Kultusministerin Wolff 2007 alle hessischen Schulleiterinnen und Schulleiter beordert hatten, präsentierte Kolleginnen und Kollegen der GEW Frankfurt das Märchen vom nackten Kaiser und allerlei Blendwerk.

vorhandener wirtschaftlicher Kräfte sowie deren Weiterentwicklung Prioritäten gesetzt werden

- lernen zu fragen, in wessen Interesse die Setzung solcher Prioritäten erfolgt (z.B. wirtschaftliches Wachstum), d.h. wem sie zugute kommen
- lernen, Erscheinungsformen der politischen Demokratie in Zusammenhang zu sehen mit Regelungen zur Kontrolle wirtschaftlicher Macht

Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler „die Wirkung einer Sprache, in der wirtschaftliche Vorgänge wie Naturereignisse beschrieben werden (z.B. ‚Gewitterwolken am Konjunkturhorizont‘)“ untersuchen, die „Berufung auf ein volkswirtschaftliches Gesamtinteresse (‚Wir sitzen alle in einem Boot‘) hinterfragen“ und „monokausale Erklärungen sozioökonomischer Zusammenhänge“ in Frage stellen. „Erklärungsmodelle für wirtschaftliche Vorgänge“ sollen daraufhin geprüft werden, „inwieweit in ihnen partikuläre Interessen als Gesamtinteresse ausgegeben werden.“ Auffällig ist, dass Fragen gestellt werden und dass die Lernziele Chancen eröffnen sollen, ein selbständiges Urteil zu finden. Angesichts dieser Überlegungen zur didaktischen Strukturierung drängt sich die Frage auf, was Joachim Euler mit einem „inhaltlich nachvollziehbaren und methodisch abwechslungsreichen Unterricht“ meint, „der tatsächlich selbstorganisiert ist“. Meine Version würde lauten: den Schülerinnen und Schülern zuhören, ihre Einstellungen ernst nehmen, ihre Fra-

gen aufgreifen, sie dort abholen. Aber auch: gemeinsam lernen, Positionen in Frage zu stellen und diskursiv verfolgen, so dass klar bleibt, dass ihre Sache verhandelt wird. Ziele sind die Förderung ihres selbstständigen und kritischen Denkens und damit der schrittweise Aufbau einer inhaltlich gefassten Kompetenz.

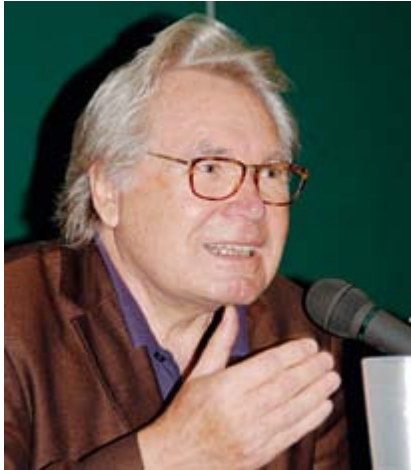
Was heißt „selbstorganisiert“?

Pläne allein bewirken wenig, legitimieren jedoch oder können zur Legitimation drängen. Begriffe wie „Lernziel“ oder „Unterrichtsziel“ sind Hilfen, die mit Inhalt gefüllt und begründet werden müssen. Daher ist die Ausbildung in der Verschränkung von Theorie und Praxis in der zweiten Phase so wichtig.

Schule lebt von der Hoffnung, dass die unterrichtlichen Veranstaltungen erfolgreich abzielen auf „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Heinrich Roth, 1906 bis 1983). Diese längerfristig angelegten Lernprozesse sind allerdings weder nach nur 45 Minuten messbar noch auf einer Notenskala abbildbar. Eine neopositivistische Verstümmelung oder technokratische Verengung der Kompetenzen entspricht keinem mir bekannten Bildungsbegriff, der den ganzen Menschen und eine humane Gesellschaft im Blick hat.

Jochem Wicklaus

Der Autor arbeitete bis 2010 als Ausbilder an den Studienseminaren in Wiesbaden und Offenbach.



„Ökonomisierung oder Demokratisierung? Was wird aus unserem Bildungswesen?“ Die Vortragsreihe an der Philipps-Universität Marburg während des zurückliegenden Wintersemesters endete am 7. Februar mit einem Vortrag von Professor Dr. Oskar Negt. Der 78-jährige Soziologe beantwortete in freier Rede die Frage, was Menschen „in einer Welt der Umbrüche wissen und können müssen“. Kollege Hösler referiert seine zentralen Thesen:

Negt sieht unsere Gesellschaft von Zerrissenheit und fundamentalen Umbrüchen geprägt. Die vorherrschende Wirtschaftsordnung zerstört systembedingt Bindungen. Der internationale Finanzmarkt hat sich längst von der Gesellschaft abgetrennt: Nur fünf Prozent von drei Billionen dort täglich getroffenen Entscheidungen beziehen sich auf gesellschaftliche Produktionsbeziehungen. In gesellschaftlicher Produktion realisierte Wertschöpfung wird der Gesellschaft entzogen. Bindungslosigkeit und Illoyalität nehmen zu. Reiche grenzen sich vom Gemeinwesen ab und die Orientierungslosigkeit in der Gesellschaft wächst. Der ehemalige Assistent von Jürgen Habermas sprach von einer „Erosionskrise“, in der alte Verhältnisse sich auflösen, neue gesucht werden.

Innerhalb der kapitalistischen Wirtschaftsordnung befindet sich Bildung in einem Strukturkorsett, das es der herrschenden Politik ermöglichen soll, sich als alternativlos darzustellen, was der Idee emanzipatorischer Bildung diametral widerspricht: Sie zielt auf Befreiung und die Erfahrung von Alternativen. Der Kapitalismus, der seit 1990 seine „Beißhemmung“ verloren hat, polarisiert zwischen Arm und Reich. Der Sozialstaat ist aufgekündigt, was soziale und moralische Probleme aufwirft. Im Bildungswesen wird „Exzellenz“ von „Masse“ getrennt, Zentren unterschei-

Erosion und Bildung

Oskar Negt beschließt Marburger Ringvorlesung

den sich deutlicher von Peripherien. Aktions- und Reflexionszyklen werden entkoppelt, indem Zeit zum Lesen, Lernen und Begreifen reduziert wird.

Was also sollten Menschen unter diesen Bedingungen lernen? Sie sollten lernen, reflektiert mit bedrohter und gebrochener Identität umzugehen, die gesellschaftlichen Wirkungen von Technologien und ökonomischen Mechanismen zu begreifen und zu bewerten, pfleglich mit Menschen, Natur und Dingen umzugehen, Recht und Unrecht zu unterscheiden, die Relevanz von Gleichheit und Ungleichheit zu erfassen, sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen, um aus Fehlern zu lernen und utopiefähig zu werden. Negt umriss hier die fünf Schlüsselqualifikationen, die er seit Anfang der 1990er Jahre entfaltet hat: Identitätskompetenz, technologisch-ökonomische Kompetenz, ökologische Kompetenz, Gerechtigkeits- und historische Kompetenz. Qualifikationen, die jungen Menschen „Orientierung in unserer Welt“ (1) und einen Möglichkeitssinn vermitteln sollen: Fähigkeiten, Erkanntes hin und her zu wenden, um nach Alternativen zu suchen und „Befreiungsphantasien“ zu entwickeln.

Abschließend thematisierte Negt das Menschenbild der Gegenwart: In der griechischen Polis war der Bürger gefragt, der sich für das Gemeinwohl einsetzte. Die Renaissance schätzte Ästhetik und Neugier. Heute ist das Idealbild der unternehmerische Mensch, dem Zeit und Würde geraubt wurden, der angepasst und allseits verfügbar ist: die *Ich-AG*. Auch in der Bildung sind kurzfristige Aneignung und das schnelle Vergessen von Wissen gefragt, das man sich *just in time* herunterlädt. Damit hat sich, so Negt, die sogenannte Bildungsrepublik bis auf Weiteres vom Humboldt'schen Bildungsbegriff verabschiedet, der Bildung als eine Art Vorratshaltung versteht, als Anstrengung, ein Depot mit Erkenntnissen, Begriffen und Sichtweisen anzulegen, die nicht sofort verwertbar sind, die dem Menschen jedoch lebenslang Orientierung geben, um zu begreifen und Verantwortungsbewusst zu handeln.

Wer meint, all diese Überlegungen seien altmodisch, sollte an die Verkürzung der Lern- und Studierzeiten an Schulen und Hochschulen denken, obwohl das verfügbare Wissen und die durchschnittliche Lebenserwartung zunehmen, an die inhaltsleere Standardisierung und „Kompetenzorientierung“ des Unterrichts, an die Infantilisierung und Demütigung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Wie aktuell Negts Ausführungen sind, wird nicht zuletzt beim Thema Menschenbild deutlich: Der Mensch, der laut Negt heute gefragt ist, ähnelt auffallend dem Täter-Typus, den Hannah Arendt am Beispiel *Adolf Eichmanns* beschrieben hat: smart, effizient, loyal und gedankenlos (2).

Dr. Joachim Hösler

Der Autor ist apl. Prof. für Neuere und Ost-europäische Geschichte an der Philipps-Universität Marburg und Lehrer für die Fächer Geschichte und Politik und Wirtschaft.

(1) Oskar Negt: *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen 1997, S. 238

(2) Hannah Arendt: *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. München 1964; Hannah Arendt. *Ihr Denken veränderte die Welt*, hrsg. von Martin Wiebel. München 2013

17. April, 19 Uhr: Auftakt für Marburger Bildungsaufbruch

Vertreterinnen und Vertreter der GEW, der Landesschülervertretung, aus Elternbeiräten und Hochschulen stellen am Mittwoch, dem 17. April, den „Marburger Bildungsaufbruch – Demokratisierung statt Ökonomisierung“ vor, mit dem sie „für eine bessere Schule“ werben und dem Bildungswesen eine „neue Entwicklungsrichtung“ geben wollen.

Prof. Dr. Ursula Frost von der Universität Köln greift mit ihrem Vortrag „Bildung ist auch Widerstand“ den Faden der Marburger Vorlesungsreihe „Ökonomisierung oder Demokratisierung?“ auf, die mit dem Vortrag von Oskar Negt ihren Abschluss fand.

• **Mittwoch, 17. April, 19 Uhr, Hörsaalgebäude der Universität Marburg (Biegenstr. 14, Hörsaal 00/0030)**

Klafkis Bildungskonzept

Anmerkungen zu Bernd Georgy (HLZ 3/2013)

Kollege *Bernd Georgy* nimmt meine Aussage, *Wolfgang Klafki* habe „mit der kritisch-konstruktiven Didaktik ein letztlich kompetenzorientiertes Bildungskonzept entwickelt“ (HLZ 12/2012), zum Anlass für ein ausführliches Zitat aus Klafkis „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ über den Stellenwert „instrumenteller Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ im Kontext eines emanzipatorischen Bildungskonzepts (HLZ 3/2013).

„So what?“ kann ich da nur fragen, denn zum Nachweis dafür, dass man meinen Hinweis „so nicht stehen lassen“ könne, taugt dieses Zitat nun wirklich überhaupt nicht! Georgy schreibt einleitend, dass diese instrumentellen Fertigkeiten „heute meist unpräzise ‚Kompetenzen‘ genannt“ würden. Damit liegt er allerdings völlig daneben, denn niemand, der sich wirklich ernsthaft mit aktuellen Kompetenzkonzepten auseinandergesetzt hat, käme jemals auf den Gedanken, den Kompetenzbegriff auf derartige Fertigkeiten zu reduzieren. Aber indem er so etwas schreibt, suggeriert er, dass dem so sei!

Man spürt die Absicht und ist verstimmt über einen neuerlichen, wenn auch völlig untauglichen Versuch zur Desavouierung der Kompetenzorientierung! Denn im Kontext kompetenter, weil bewusster und selbstständiger Denkkoperationen oder Handlungen (wie dem Lösen von Problemen oder der Beurteilung historischer oder politischer Sachverhalte usw.) sind derartige Kenntnisse und Fertigkeiten allenfalls unerlässliche „Instrumente“: Eine Kompetenz zeigt sich erst im erfolgreichen Bewältigen zum Beispiel einer Problemlösungssituation, gegebenenfalls unter Verwendung instrumenteller Elemente wie etwa eines mathematischen Algorithmus. Die Befähigung zur Bewältigung solcher komplexerer Anforderungen ist denn auch das Ziel eigenaktiver kompetenzorientierter Lernprozesse, die auch die kritische Reflexion von Interessen, Motivationen oder Werthaltungen implizieren!

Dasselbe Denkmuster findet sich auch bei Klafki, für den eine zeitgemäße Allgemeinbildung derartige instru-

mentelle Elemente *einschließt* – aber nicht losgelöst von den eigentlichen Zielbestimmungen einer solchen Allgemeinbildung. Und die bestimmt er in den von Georgy zitierten „Neuen Studien“ (S. 52 ff.) folgendermaßen:

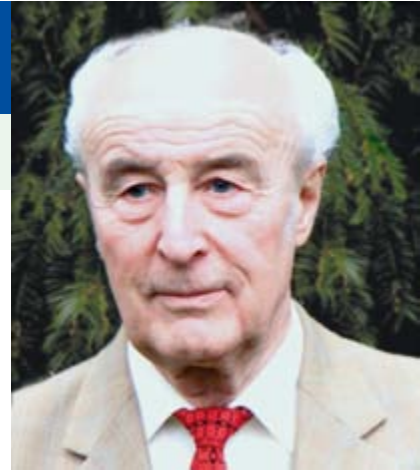
„Bildung muss m.E. heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden: als Fähigkeit zur Selbstbestimmung (...), als Mitbestimmungsfähigkeit (...), als Solidaritätsfähigkeit (...) mit denjenigen (...), denen solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten (...) vorenthalten werden.“

Diese Grundfähigkeiten ergänzt er dann um weitere *Kompetenzen*, denn um nichts anderes handelt es sich, wie beispielsweise Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Empathie, Fähigkeit in Zusammenhängen zu denken, Urteilsfähigkeit, die sich die Lernenden im Zuge der inhaltlichen Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen aneignen sollen.

Darin begründet sich meine Einschätzung vom „letztlich kompetenzorientierten Bildungskonzept“ *Wolfgang Klafkis* – und dieser Begründungszusammenhang hat nun herzlich wenig mit „instrumentellen Fertigkeiten“ zu tun!

Und noch eins: Klafki warnt in Übereinstimmung mit den aktuellen Konzepten zur Kompetenzorientierung davor, derartige Bildungsprozesse im Sinne *formaler* Bildung zu deuten: Der Erwerb von Kompetenzen ist vielmehr untrennbar gebunden an bestimmte *Inhalte* – ganz im Sinne der Theorie „Kategorialer Bildung“, in der Klafki den Gegensatz von materialer und formaler Bildung dialektisch aufgehoben hat, in der also Inhalte keinen Selbstzweck mehr haben, aber auch nicht der bloßen „Kräftebildung“ dienen, sondern der wechselseitigen Erschließung von Mensch und Welt!

Dass Wolfgang Klafki im Konzept der Kompetenzorientierung eine seinen Gedanken „verwandte Position“ sieht, betont er übrigens explizit gleich am Anfang seiner Studie „Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik“ (Neue Studien, S. 83):



Wolfgang Klafki, geboren 1927, war von 1963 bis zu seiner Emeritierung 1992 Professor für Erziehungswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg. Mit seiner Persönlichkeit, seinen theoretischen Schriften und seinem bildungspolitischen Engagement für Bildungsreform und gemeinsames Lernen beeinflusste er mehr als eine Generation hessischer Lehrerinnen und Lehrer. (Foto: Heinz Stübiger)

„Mit besonderem Nachdruck weise ich auf die ebenso umfassende wie in sich geschlossene Konzeption hin, die Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lersch in ihrem Werk ‚Lernen und Erfahrung – Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns‘ (1982, 2. Aufl. 1993) vorgelegt haben.“

Dieses Buch, dem er wesentliche „Anregungen verdanke“, beschreibt er als eine „der wichtigsten schultheoretischen und didaktischen Arbeiten der letzten Jahre“ (S. 258). Bei dem Buch handelt es sich um die gekürzte Fassung unserer Habilitationsschrift aus dem Jahre 1982 mit dem Titel „Unterricht als *kompetenzfördernder* Handlungs- und Erfahrungsprozess“.

Heinz-Hermann Krüger hat einige Jahre den Lehrstuhl Klafkis in Marburg vertreten, bevor er nach Halle berufen wurde, und ich befinde mich noch heute im Besitz eines persönlich gewidmeten Exemplars der gerade in der 4. Auflage erschienenen „Neuen Studien“, das Wolfgang Klafki mir zum Antritt seiner Nachfolge im Sommer 1994 geschenkt hat. Uns braucht man „unseren“ Klafki also wahrlich nicht zu erklären – und wenn der Kollege Georgy meint, ihn anderen erklären zu müssen, dann möge er es bitte richtig tun: nämlich im Sinne Klafkis.

Professor Rainer Lersch



Bildungsarbeit gegen Antisemitismus

Pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Der folgende Aufsatz von Tami Ensinger wurde für die Veröffentlichung in der HLZ stark gekürzt. Die Kürzungen sind nicht gekennzeichnet. Er erscheint unter dem Titel „Der Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Raum“ in der neuen Veröffentlichung „Weltbild Antisemitismus“ der Bildungsstätte Anne Frank, der ehemaligen Jugendbegegnungsstätte Anne Frank, in Frankfurt (siehe Kasten). Eine gefestigte antisemitische Ideologie ist durch rationale Argumentationen nicht zu irritieren. Was heißt es aber für den pädagogischen Raum, wenn diese Motivationen hinter einzelnen Äußerungen nicht erkennbar sind?

In der Regel ist von *heterogenen Lernräumen* auszugehen, das bedeutet, dass es von Antisemitismus Betroffene im Raum geben kann, dass es antisemitismuskritische Teilnehmerinnen und Teilnehmer gibt und dass antise-

mitische Haltungen im pädagogischen Raum vorhanden sein können. Barbara Schäuble und Albert Scherr stellen in ihrer Studie fest, „dass die weit überwiegende Mehrzahl aller Jugendlichen sich von Antisemitismus distanziert, wenn er als solcher erkennbar wird“ (1). Dies ist eine zentrale Erkenntnis dafür, wo eine Pädagogik gegen Antisemitismus ansetzen sollte.

In heterogenen Lernräumen begegnen wir einerseits Haltungen, die Antisemitismus mit Hilfe gegen Antisemitismus gerichteter Argumentationen ablehnen, und andererseits Haltungen, die Antisemitismus ablehnen, aber auf unbewusst antisemitische Argumentationen zurückgreifen. Auch ist zwischen bewusst antisemitischen Argumentationen in Form von Fragmenten und einer gefestigten antisemitischen Argumentation zu unterscheiden. Wesentlich ist dabei, keine vereindeutigende Klassifikation der Jugendlichen in „Antisemiten“ oder „Nicht-Antisemiten“ zu vollziehen.

Die Perspektive der Betroffenen

Vielfach wird in pädagogischen Räumen noch immer davon ausgegangen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht jüdisch sind, solange durch Biographien oder Bekenntnisse die jüdische Identität nicht offenkundig wird. In unserer Beratungsarbeit haben wir jedoch schon vielfach die Erfahrung gemacht, dass jüdische Jugendliche ihre Identität mit Absicht nicht erkennbar machen, um keine Stigmatisierungen und Anfeindungen zu erleiden.

Für die Handlungsstrategien im pädagogischen Raum gehen wir davon aus, dass der Schutz der von Antisemitismus Betroffenen immer Priorität hat. Monique Eckmann orientiert sich hierfür auch an der Täter-Opfer-Zuschauer-Triade: Es ist in vielen Fällen nötig, „Prioritäten zu setzen und sich zuerst den Opfern zu widmen sowie Bystander zu aktivieren, bevor Täter anzusprechen sind“ (2). Gehen wir als Pädagogen davon aus, dass in Bildungsräumen immer Betroffene sein können, geht es dementsprechend auch um unsere

eigene Wahrnehmung und Einschätzung. Verdeckte Codes, Anspielungen und unterschwellige Formen von Antisemitismus sind als solche zu erkennen und ernst zu nehmen, erst dann können Betroffene geschützt und Verletzungen gestoppt werden. Problematisch sind Verharmlosungen und Nivellierungen. Selbst wenn Betroffene nicht im Raum sind oder erkannt werden, bedeutet eine Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Antisemitismus wahrzunehmen, die Betroffenen zu stärken und ein diskriminierungskritisches Klima zu schaffen.

Wichtig ist darüber hinaus, dass die Argumentation gegen Antisemitismus keine Betroffenheiten voraussetzt, sondern dass die Argumentationsbasis die Menschenrechte sind. Das Argument gegen Antisemitismus ist demnach nicht, dass jemand im Raum betroffen sein könnte oder dass Antisemitismus aufgrund des Holocaust problematisch ist, sondern dass antisemitische Äußerungen oder Handlungen Menschenrechtsverletzungen sind, die die gesamte Zivilgesellschaft angreifen. Das pädagogische Ziel ist Verantwortlichkeit für das eigene Handeln um der Achtung der Menschenrechte und der Menschenwürde aller willen.

Anti-antisemitische Argumente

Gehen wir von heterogenen Lernräumen aus und von Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit anti-antisemitischen Haltungen in Verbindung mit anti-antisemitischen Argumentationen, erweitert dies unseren Handlungsspielraum gegen Antisemitismus. In diesem Fall können anti-antisemitische Argumentationen aktiviert werden und bestehende Argumentationen gestärkt werden. Diese Handlungsspielräume werden in einer sehr stark an den Tätern orientierten Reaktion häufig außer Acht gelassen. In der Studie von Schäuble und Scherr wurde jedoch festgestellt, dass anti-antisemitischen Jugendlichen häufig die Argumentation gegen Antisemitismus fehlt. Diesen Jugendlichen Argumente zu geben



Foto: Bildungsstätte Anne Frank

und sie zu stärken, kann also einen wesentlichen Teil der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus ausmachen. Ausschlaggebend ist dabei der Einfluss der Peer, d. h. der Einfluss aus der Minderheitenposition heraus, der durch Aktivist:innen, Kollegen und Freunde ausgeübt wird.

In heterogenen Lernräumen sind Pädagog:innen und Pädagogen jedoch auch mit bewussten oder unbewussten antisemitischen Äußerungen oder Handlungen konfrontiert. Unabhängig davon, ob die dahinterliegenden Haltungen anti-antisemitisch oder antisemitisch sind, ob hinter antisemitischen Handlungen eine antisemitische Absicht steckt, müssen diese immer gestoppt werden. Diskriminierungskritische Lernräume müssen jede Form der Diskriminierung problematisieren und die Betroffenen vor Diskriminierung schützen. Der Grund für die Diskriminierung hat auf das tatsächliche Erleben von Diskriminierung (aus Sicht von Betroffenen) nicht unbedingt einen Einfluss. Bei der Problematisierung von antisemitischer Argumentation ist die eigene Argumentation sehr relevant. Die Begründung dafür, dass Diskriminierungen nicht erwünscht sind, darf nicht fehlen. Diese sollte mit Bezug auf Menschenrechte und Demokratie oder auf die im Lernraum schon erarbeiteten Einigungen zu Formen der Zusammenarbeit und gegenseitiger Anerkennung stattfinden. Es empfiehlt sich, als Moderator des Lernprozesses eine Ich-Botschaft zu senden und deutlich zu machen, dass die eigene Aufgabe darin besteht, den Lernraum zu schützen und darauf zu achten, dass Menschenwürde und Menschenrechte nicht verletzt werden.

Hierbei ist eine Grundhaltung auf Seiten der Pädagog:innen und Pädagogen notwendig, die nicht entlarvend, identifizierend oder verdächtigend ist. Zu empfehlen ist ein offener Umgang mit eigenen Verstrickungen in antisemitische Konstruktionen. Dies wird der Annahme gerecht, dass Antisemitismus nicht leicht zu erkennen ist und bei der Beschäftigung mit dem Thema gelernt werden kann, welche Erscheinungsformen er hat. Im Gegensatz dazu verhindern starke Moralisierung und Verdächtigungen zudem, dass Teilnehmer:innen und Teilnehmer sich auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema einlassen.

Durch die direkte Thematisierung von Antisemitismus können auch an-

Weltbild Antisemitismus

Die Veröffentlichung „Weltbild Antisemitismus“ der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt gibt didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sie befasst sich unter anderem mit antisemitischen Bildern und Stereotypen, mit der Erinnerung an Holocaust und Nationalsozialismus, dem Antisemitismus im Kontext der Globalisierungskritik und dem islamistischen Antisemitismus.

Tami Ensinger, Christa Kaletsch, Deborah Krieg und Maron Mendel: *Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Hrsg.: Bildungsstätte Anne Frank. 74 Seiten, Frankfurt 2013

• Bezug als Buch oder PDF: Bildungsstätte Anne Frank, www.jbs-anne-frank.de; E-Mail: info@jbs-anne-frank.de



antisemitische Fragmente irritiert werden. Die Auseinandersetzung mit Stereotypen, Codes und Verschwörungstheorien kann antisemitische Argumentationen dekonstruieren. Verschwörungstheorien sind Konstruktionen der Wirklichkeit, die dualistisch aufgeteilt wird in Gut/Böse, Täter/Opfer, Wir/Sie. Diese Mythen reduzieren die Komplexität der Welt, die so scheinbar verstehbar wird. Sie erhalten dadurch eine Attraktivität für Jugendliche und für Erwachsene und müssen diesen Mechanismen entsprechend analysiert werden.

Einfache Welterklärungen

Antisemitismus kann auch in der Auseinandersetzung mit anderen Gegenständen und Fragen thematisiert werden. Da Antisemitismus eine Form der Welterklärung und der eigenen Verortung darin ist, liegen genau hier die Ansatzpunkte der Bildungskonzepte. Pädagogik gegen Antisemitismus kann somit auch bedeuten, Antisemitismus nicht direkt zu thematisieren und damit einen wesentlichen Beitrag für die Arbeit gegen Antisemitismus zu leisten. Eine Funktion von Antisemitismus ist die Welterklärung und Identitätsbildung, mit einfachen Schuldzuweisungen und klaren Definitionen von Problemverursachern, von Gut und Böse. Antisemitismus macht Angebote der Erklärung für die Finanzmarktentwicklung und das kapitalistische Wirtschaftssystem, für die Prozesse der Globalisierung, für gegenwärtige Krisen,

für den Nahost-Konflikt und für den Umgang mit der NS-Vergangenheit und dem Holocaust.

Eine Befragung in Jugendclubs und Organisationen von Migrant:innen und Migranten legt die Schlussfolgerung nahe, dass der „Umweg über die thematischen Kontexte antisemitischer Äußerungen“ vielversprechender ist:

„So könnte die Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu einer Querschnittsaufgabe werden, wenn qualifizierte Pädagog:innen und Pädagogen bei der Bearbeitung unterschiedlicher Themen und in unterschiedlichen Bereichen überlegen, wie sie – dort, wo es möglich und sinnvoll ist – das Thema Antisemitismus einbinden können.“ (3)

Tami Ensinger

Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt

(1) B.Schäuble, A.Scherr: „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“. Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Amadeo Antonio Stiftung. Berlin 2006, S.14

(2) M.Eckmann: Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fechler, Bernd/ Köbler, Gottfried/ Messerschmidt, Astrid/ Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M. 2006. S. 210-232, S. 220

(3) „Du Opfer! Du Jude“ – Antisemitismus und Jugendarbeit in Kreuzberg. Dokumentation der amira-Tagung am 16.9.2008. Berlin 2009



Zum Beispiel Griechenland

Im Gespräch mit Dr. Gregor Kritidis

„Hochschwängere Frauen eilen bettelnd von Krankenhaus zu Krankenhaus, doch weil sie weder eine Krankenversicherung noch genügend Geld haben, will niemand ihnen helfen, ihr Kind zur Welt zu bringen. Menschen, die noch vor kurzem zur Mittelschicht zählten, sammeln in einem Athener Vorort Obst- und Gemüsereste von der Straße, Junge, Alte, Kinder, während neben ihnen die Marktstände abgebaut werden. Auf das Essen haben es allerdings auch die Tauben abgesehen. Ein alter Mann erzählt einem Reporter, dass er sich die Medikamente gegen seine Herzbeschwerden nicht mehr leisten kann. Seine Rente wurde wie die Rente vieler anderer um die Hälfte gekürzt. Mehr als vierzig Jahre hat er gearbeitet, er dachte, er habe alles richtig gemacht, jetzt versteht er die Welt nicht mehr.“

Der Bericht des Trauma-Forschers Georg Pieper aus der FAZ vom 14. Dezember 2012 ist einer der wenigen, der deutschen Zeitungslesern einen Einblick in die katastrophalen Auswirkungen der Wirtschafts-, Finanz- und Währungskrise auf die Menschen in Griechenland gibt.

Am 8. Februar sprach der Politikwissenschaftler Dr. Gregor Kritidis auf dem Kasseler Gewerkschaftsforum über die Hintergründe der Entwicklung. In ihrem Grußwort betonte die stellvertretende Landesvorsitzende der GEW Hessen Bir-

git Koch, dass die Politik der EU der Bevölkerung in Deutschland zeige, womit auch wir im Krisenfall zu rechnen haben: mit der Senkung der Löhne, der Renten und des Arbeitslosengeldes, mit massiven Beschneidungen der Arbeitnehmer- und Tarifrechte, mit blutigen Einsparungen im Gesundheitswesen und mit der Schließung von Schulen. Bernd Landsiedel sprach nach der Veranstaltung mit Dr. Kritidis:

Bernd Landsiedel: Wo sind die Milliarden der sogenannten Griechenlandhilfe geblieben?

Gregor Kritidis: Der größte Teil der Kredite für Griechenland wurde für die Ablösung alter Kredite, Zinsen und Tilgung laufender Kredite sowie die Restrukturierung des griechischen Bankensektors verwendet, zu einem geringen Teil wurde damit das jährliche Haushaltsdefizit ausgeglichen. Dieses Defizit hat sich im Gegensatz zu allen anderslautenden Behauptungen nicht verringert. Durch die wirtschaftliche Depression sinken die Steuereinnahmen. Wenn es der griechischen Regierung gelungen ist, vor Schuldendienst einen ausgeglichenen Haushalt vorzulegen, so findet das eine einfache Erklärung: Der Staat zahlt seine Rechnungen nur noch teilweise. So sind allein im Gesundheitssektor Rechnungen von mehr als 1,5 Milliarden Euro aufgelaufen, so dass Pharmafirmen die Belieferung von Krankenhäusern eingestellt haben. Nach wie vor sollen alle Kredite zurückgezahlt werden, obwohl absehbar ist, dass das kaum möglich sein wird, da die Schulden sowohl insgesamt als auch im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt steigen. Angesichts dieser Situation haben die Gläubigerstaaten im Herbst letzten Jahres erstmals zugestanden, auf einen Teil ihrer Zinseinnahmen aus den Krediten an Griechenland zu verzichten.

Wer bestimmt heute in Griechenland: das Parlament und die gewählte Regierung oder die Troika?

Mit den Kreditverträgen vom Mai 2010 ist das Budgetrecht des griechischen Parlaments vollständig ausgehebelt worden. Im sogenannten Memorandum, das einen Vertragsbestandteil bildet, wurde genau geregelt, welche Maßnahme zu welchem Zeitpunkt von der griechischen Regierung zu treffen ist, welche Gesetze das Parlament zu verabschieden hat. Davon ist kein Politikbereich ausgenommen. Die griechische Regierung wird dabei von der Troika überwacht, die die Europäische Zentralbank (EZB), die EU-Kommission und den Internationalen Währungsfonds (IWF) vertritt. Mit Klaus Masuch (EZB) und Mathias Mors (EU) kommen zwei der drei Troika-Mitglieder aus Deutschland. Vor Ort koordiniert Horst Reichenbach als Leiter der Task-Force die Arbeit der Troika. Die griechische Regierung ist damit zu einer Art politischen Attrappe geworden, ohne Einfluss auf die wesentlichen Politikbereiche. Sie setzt nur noch um, was die Troika vorgibt.

Ist Griechenland ein Testfeld für die Krisenpolitik der EU?

Das Muster der Krisenrettung ist in den Grundzügen in allen Ländern gleich: Der Bankensektor wird mit öffentlichen Mit-



teln stabilisiert, gleichzeitig wird versucht, dem Ansteigen der öffentlichen Verschuldung mit Budgetkürzungen und einer Anhebung der Verbrauchssteuern zu begegnen. Da sich fast alle Staaten – nicht nur in Europa – auf eine „Schuldenbremse“ festgelegt haben, eine Anhebung der Steuern auf Vermögen, Gewinne und hohe Einkommen aber meiden wie der Teufel das Weihwasser, werden nun die Lasten der Krise auf die Mittel- und Unterschichten abgewälzt. Die Krise wird dadurch weiter verschärft, weil die wirtschaftliche Gesamtnachfrage sinkt.

Welche Bedeutung haben die sozialen Verwüstungen für das Erstarren der faschistischen „Goldenen Morgenröte“?

Die griechische Gesellschaft befindet sich in einer Art Schockzustand. Zwar gibt es immer wieder große, machtvolle Protestwellen, aber man darf nicht übersehen, dass es sich trotz allem um Minderheiten handelt. Die Mehrheit der Menschen ist damit beschäftigt, das Überleben zu organisieren. Die dramatisch angestiegene Selbstmordrate, die Zunahme der Kriminalität und die Verwahrlosung ganzer Stadtteile, ja des Zentrums von Athen, sprechen eine deutliche Sprache. Dass sich unter solchen Bedingungen ein großer Teil der Bevölkerung rassistischen und faschistischen Organisationen zuwendet, überrascht wenig. Es werden Sündenböcke und Scheinlösungen gesucht, um dem emotionalen Druck ein Ventil zu geben. Dass viele jüngere Männer zur Goldenen Morgenröte gehen, ist auch der Krise patriarchaler Identitätsmuster geschuldet: Wer zuschlägt, demonstriert Handlungsfähigkeit.

Welche Möglichkeiten und Perspektiven gibt es für den gewerkschaftlichen und politischen Widerstand, diese Entwicklung aufzuhalten?

Der Widerstand in Griechenland hat zwar massiv an Breite gewonnen, angesichts der katastrophalen sozialen Situation sind die sozialen Bewegungen aber mit größten Schwierigkeiten und vor allem mit einer zunehmenden Gewalt seitens der staatlichen Apparate konfrontiert. Es liegt auf der Hand, dass das Regime der Troika nur durch eine internationale Kooperation beseitigt werden kann, die eine Koordinierung der sozialen Bewegungen in der europäischen Peripherie voraussetzt. Praktische Ansätze in diese Richtung gibt es bereits.

Welche Bedeutung hat unsere Solidarität für den Widerstand in Griechenland und den anderen europäischen Ländern?

Solidarität mit den Ländern der europäischen Peripherie heißt für mich in erster Linie, sich selbst ein Bild von der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage in Europa zu machen und sich dann mit Nachdruck für die eigenen Interessen einzusetzen, die in vielen Punkten mit denen der lohnabhängigen Menschen in Süd- und Osteuropa identisch sind. Niemand, der in Deutschland abhängig beschäftigt ist, ein Transfereinkommen oder eine Rente bezieht, kann ein Interesse an der gegenwärtigen Krisenpolitik haben. Zudem müsste klar werden, dass mit der Demontage sozialer Rechte immer auch die demokratischen Rechte unter die Räder kommen. Darüber hinaus haben die direkten Kontakte zu griechischen Kollegen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung, weil so Informationskanäle jenseits der großen Medien geschaffen werden und die Koordinierung von politischen Aktivitäten möglich wird. Die Bedeutung von Solidaritätsaktionen wie eurer Fahrt nach Athen und Saloniki im letzten Herbst darf nicht gering geschätzt werden. Gerade in Zeiten wie diesen ist es notwendig, zu zeigen, dass es überall Menschen gibt, die der sozialen Zerstörung der Gesellschaft entgegengetreten.

Gewerkschaftsforum Kassel

3. Mai, 19 Uhr: Griechische Gewerkschafter berichten

Dem Mangel an Informationen zu begegnen und Solidarität zu organisieren, ist das Anliegen des Kasseler Gewerkschaftsforums. Im September 2012 berichtete ein Teilnehmer von der Reise einer Gewerkschaftsdelegation nach Griechenland und bat um Spenden für Gesundheits- und Beratungszentren in Athen und Thessaloniki.

- Am Freitag, dem 3. Mai 2013, sind erneut Kolleginnen und Kollegen griechischer Gewerkschaften zu Besuch in Kassel: 19 Uhr, Cafe Buchoase, Germaniast. 14
- Spendenkonto: Manfred Klingele-Pape, Konto-Nr: 1211-478-910, Hamburger Sparkasse, BLZ 200 505 50, Verwendungszweck: Griechenland-Soli

Aus dem Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer

Landesschulamt

Das „Landesschulamt und Lehrkräfteakademie“ (LSA) ist – trotz breiter Ablehnung bei der Anhörung im Landtag – seit dem 1. Januar 2013 eingerichtet. Der Leiter der Zentralabteilung im Hessischen Kultusministerium (HKM) ist auch der kommissarische Leiter des LSA. Die Ausschreibung der Präsidentenstelle wurde am 7.2. in der ZEIT veröffentlicht und stieß auf viel Kritik. Der Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer (HPRLL) monierte, dass die Stelle nur für eine Juristin oder einen Juristen, nicht aber für eine Pädagogin ausgeschrieben wurde.

„Gemeinschaftsveranstaltungen“

Beim Erlass über Gemeinschaftsveranstaltungen (Amtsblatt 12/2012) erreichte der HPRLL eine Verbesserung: Diese können ausnahmsweise auch bereits ab der 5. Unterrichtsstunde stattfinden.

Betreuungs- und Aufsichtsstunden

Das HKM musste seinen Erlass vom Oktober 2012 über die (hälftige) Anrechnung von Betreuungs- und Aufsichtsstunden im Rahmen des Ganztagsangebots zurückziehen (früher § 15 der Pflichtstundenverordnung), da der HPRLL nicht beteiligt worden war. Die Erörterung dauert noch an.

Sozialindex

Die Absicht, 300 Stellen über einen „Sozialindex“ zu verteilen, unterliegt der Mitwirkung des HPRLL (§81 HPVG). Die Erörterung des Verfahrens und der vorgelegten Parameter war bei Redaktionsschluss der HLZ noch nicht abgeschlossen (siehe auch HLZ S. 6).

Digitale Kopien

Wie die HLZ berichtete, erlaubt eine Vereinbarung der Kultusministerkonferenz mit den Verlegern in begrenztem Umfang die Herstellung digitaler Kopien. Der HPRLL fordert die Aufhebung des bisherigen Erlasses.



Zu Gast in Puerto Limón

Studierende arbeiten mit Prostituierten in Costa Rica

An der größten Universität Costa Ricas (UCR) wird seit 37 Jahren ein besonderes Konzept praktiziert: „Trabajo Comunal Universitario“ (TCU) könnte man mit „Universitäre Soziale Projektarbeit“ übersetzen. Das Programm, das internationalen Modellcharakter genießt, sieht vor, dass alle Studierenden im Laufe ihres Bachelorstudiums 300 Stunden in einem interdisziplinären sozialen Projekt arbeiten. Die Projektpalette reicht von Gesundheitsvorsorge in sozialen Brennpunkten, Kunst im öffentlichen Raum, Umwelterziehung, Spielen mit krebserkrankten Kindern im Hospital Nacional de Niños, Arbeit mit HIV-Infizierten und Sozialarbeit mit Prostituierten bis zum sachgerechten Umgang mit

Schlangenbissen und der Unterstützung von alten Menschen bei der Dosierung und Einnahme ihrer Medikamente. Alle Projekte werden von Universitätsdozentinnen und -dozenten angeboten, vorbereitet, begleitet und ausgewertet. Erklärtes Ziel des TCU ist es, einen Beitrag zur humanitären Bildung der Studierenden zu leisten und zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beizutragen. Im Rahmen eines vom DAAD geförderten Forschungsaufenthaltes hatte unsere Marburger Kollegin Angela Schmidt-Bernhardt im Herbst 2011 und im Sommer 2012 die Gelegenheit, die Projektarbeit mit den *Trabajadoras Sexuales*, den Sexarbeiterinnen, zu begleiten.

Ein Novembermorgen, ein Samstag in San José, Costa Rica um 6 Uhr früh. Vor der großen Universitätsbibliothek auf dem Campus der UCR treffe ich die Dozentin *Jacqueline García Fallas* und eine Gruppe von acht Studierenden (sieben junge Frauen und ein junger Mann). Wir fahren mit einem Minibus der UCR nach Puerto Limón, der wichtigsten Hafenstadt des Landes an der Karibikküste. Die Studierenden nehmen im Rahmen ihres obligatorischen sozialen und gemeinnützigen Arbeitsprojekts an der Exkursion teil. Das Projekt, das sie gewählt haben, beschäftigt sich mit der sozialen Lage und der gesellschaftlichen Integration von Prostituierten, der heutige Workshop befasst sich mit den Themen Menschenrechte, Selbstwert und Selbstbewusstsein. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer studieren ganz unterschiedliche Fächer: Krankenpflege, Architektur, Archivar und Lehramt.

Trabajo Comunal Universitario

Unterwegs erläutert mir Dr. *Jacqueline García Fallas* die Ziele dieses besonderen Projekts, das unter ihrer Leitung bereits seit 2002 existiert. Hauptzielsetzung ist es, einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Prostituierten und Exprostituierten zu leisten, und zwar insbesondere durch die Förderung ihrer Selbstwahrnehmung, die Kenntnis ihrer Rechte, eine bessere Gesundheitsvorsorge und den Zugang zu Bildung. *Jacqueline* betont, wie wichtig eine intensive Projektvorbereitung mit den Studierenden ist, in der die jungen Männer und Frauen für die Situation der Sexarbeiterinnen sen-

sibilisiert und sich ihrer eigenen Vorurteile und Stereotype bewusst werden. Puerto Limón ist eine Hochburg der Prostitution, allerdings mit äußerst schwankender Nachfrage. Immer wenn die großen Kreuzfahrtschiffe mit Touristen aus den USA oder aus Europa oder Frachtschiffe aus aller Welt in Puerto Limón vor Anker gehen, ist für die Frauen Hochbetrieb.

Was sich dann bei unserem Treffen auf der Bühne des Kulturzentrums zwischen 10 Uhr und 13 Uhr abspielt, übertrifft alle meine Erwartungen. Die Studierenden haben in Kleingruppen einen fast dreistündigen Workshop zum Thema „Selbsteinschätzung, Selbstwert und Selbstbewusstsein“ vorbereitet. Vom ersten bis zum letzten Moment arbeiten die teilnehmenden Frauen engagiert mit. Sie akzeptieren die jungen Mädchen von der Uni, weil *Jacqueline* dort schon lange bekannt ist und volles Vertrauen genießt.

Carmen, eine Architekturstudentin, beginnt: Entspannung mit Bewegung, etwas Duftöl, Duftstäbchen und leiser Musik. Die Übungen beginnen im Stehen, doch bald schon sitzen und liegen alle entspannt am Boden. *Kristel* und *Angela* – beide studieren Krankenpflege – machen mit einer Phantasieise weiter, in die sie das Thema des Workshops einfließen lassen.

Mariela und *Yana* präsentieren in einem kurzen Vortrag die Begriffe Selbstwahrnehmung, Selbstwert und Selbsteinschätzung und weisen auf die inneren Zusammenhänge zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung hin. Sie bitten die Workshopteilnehmerinnen, ihre Selbstwahrnehmung in Wunsch und Wirk-

lichkeit zeichnerisch festzuhalten. Zwei Frauen bleiben am Rande und unterhalten sich leise; die anderen malen und zeichnen über eine halbe Stunde äußerst konzentriert, jede für sich. Und danach stellen alle ihre Werke vor, die sie – auf Fotokarton geklebt – am Ende nach Hause mitnehmen können. *Diana* schließt den Workshop mit einer digitalen Präsentation zur rechtlichen Situation der Prostituierten ab. Die junge Studierende endet mit einem Appell an die Solidarität:

„Eine einzelne Stimme geht unter – viele gemeinsame Stimmen werden gehört! Nur gemeinsam könnt ihr eure Rechte durchsetzen!“

Hochburg der Prostitution

Eistee, Limonade und Käsesandwiches finden bei allen großen Zuspruch. *Jacqueline* betont in ihren abschließenden Dankesworten an die Gruppe, dass es nicht um moralische Bewertungen oder moralische Einflussnahme gehe, sondern einzig darum, den Teilnehmerinnen Ideen und Anstöße für ihr weiteres Leben zu vermitteln. Gegen 13.30 treten wir im Minibus die Heimreise an. Gegen 17 Uhr erreichen wir den Universitätscampus von San José. Die Studierenden verabschieden sich eilig; sie wollen nach Hause, sich umziehen, sich für ihr Samstagabendprogramm stylen.

Zur Weihnachtsfeier im Dezember bin ich wieder dabei. Es haben sich 25 Frauen angemeldet, die Zahl der angemeldeten Kinder ist um einiges höher, und *Jacqueline* hofft, dass die Geschenke reichen. Im Minibus ist kaum noch Platz für die Gruppe, so viele Ge-

schenkpakete sind heute auf dem Weg nach Limón mit dabei. Es gibt Gesellschaftsspiele für die Kinder, Saft und Cola für alle und aus einem riesigen Topf Reis mit Fleisch und Gemüse. Die Frauen sitzen beisammen und plaudern, lassen sich mit Vergnügen von den Studierenden bedienen, lachen und singen zur Musik aus der Anlage.

Tanzen mit Claudio

Dann taucht *Claudio*, ein Tanzlehrer, auf und erfreut die Kinder mit Bewegungsspielen. Claudio plant demnächst einen Workshop für die Kinder und denkt dabei auch an das kulturelle Gedächtnis der afrikanischen Bevölkerung von Puerto Limón. Viele Einwohner der Hafenstadt sind *Afrodescendientes*, ihre Vorfahren kamen in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts aus Jamaica, Haiti und der Dominikanischen Republik nach Costa Rica. Prestigeprojekte wie der Bau der Eisenbahn von San José nach Puerto Limón erforderten viele Arbeitskräfte. Der Urgroßvater von Claudio kam mit seiner Familie von Jamaica nach Panama, um beim Bau des Panamakanals mitzuarbeiten. Als die Arbeit am Kanal beendet war, plante er mit seiner Familie gen Norden nach Costa Rica zu ziehen, er hatte gehört, dass das Leben dort besser sei, außerdem fürchtete er in dem doch sehr unsicheren Panama um das Wohl seiner Familie. Die kleine Tochter, die Großmutter von Claudio, war gerade sieben Jahre alt, als sie costa-ricanischen Boden betrat. Ihr Vater, Claudios Urgroßvater, konnte den Plan für

sich selbst nicht mehr verwirklichen. Er starb noch vor seiner Ankunft in Costa Rica an Malaria.

Erst seit gut 20 Jahren haben die Afrodescendientes in Costa Rica alle Bürgerrechte, doch klafft zwischen Realität und Theorie noch immer eine riesige Lücke. Erst in den letzten Jahren ist auch außerhalb von Limón das Interesse an der Calypso-Musik erwacht, werden die Tänze der Afrikaner geschätzt. Quadrillas, Capoueira, Calypso und heute natürlich Reggae erfreuen sich weltweit großer Beliebtheit. Doch die Sprache der Afrikaner, das kreolische Englisch, wird nur zu Hause gesprochen. Die Schule ist weiterhin monolingual auf Spanisch, nur einige Privatschulen bieten Unterricht in Englisch an.

Mehr als eine Pflichtübung

Die Prostituierten in Jacquelines Projekt sind fast ausschließlich Afrodescendientes. Junge schwarze Frauen verkaufen sich gut. Für die Männer, die im Hafen von Limón an Land gehen, haben sie Sexappeal und den Hauch des Exotischen. Doch *Mayra*, *Elisa* und *Mary* sind längst nicht mehr jung. Sie fühlen sich verbraucht und sehen auch so aus. Sie hoffen, dass sie mit Hilfe von Jacqueline und ihrer Workshops den Weg in ein anderes Leben finden können, um ihre Zukunft und ihr Alter zu sichern. Und sie hoffen, dass ihre Kinder und Enkel es einmal besser machen und besser haben als sie.

Auf der Rückfahrt im Minibus ist es still; alle Studierenden sind erschöpft,



aber sie sind auch zufrieden, haben die Freude der Kinder über die Weihnachtsgeschenke noch im Ohr. Im neuen Jahr kommen sie wieder, wenn es um berufliche Alternativen für die Prostituierten geht. Die 300 TCU-Stunden sind längst nicht mehr nur lästige universitäre Pflicht, der Funke ist übergesprungen. Für Jacqueline García ist einer der wesentlichen Erfolge der Arbeit neben der Veränderung der Situation der Prostituierten darin zu sehen, dass die Studierenden aus dem behüteten Mittelschichtsmilieu der Hauptstadt für andere Lebenslagen sensibilisiert werden, mit ihren Erfahrungen an die Öffentlichkeit treten, und dass menschliche Kontakte, wenn nicht sogar freundschaftliche Verbindungen zwischen den Studierenden und den Prostituierten entstehen.

Angela Schmidt-Bernhardt
Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg

Neues aus der Lehrerausbildung

- Der Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer (HPRLL) hat erwirkt, dass das Hessische Kultusministerium (HKM) für die Lehrerausbildung Ressourcen im Umfang von zehn Lehrerstellen für ein halbes Jahr zur Verfügung stellt, um die nicht rechtmäßige, verfrühte Inkraftsetzung des Faktors 4,75 seit 1. 11. 2011 zu kompensieren. Das Mitbestimmungsverfahren des HKM mit dem HPRLL wegen des neuen Faktors endete erst am 6. 3. 2012, so dass erst ab diesem Zeitpunkt der Faktor 4,75 in Kraft treten konnte.

Da aber dieser bereits bei den ab 1. 11. 2011 eingestellten LiV zur Berechnung der Arbeitszeit der Ausbilder und Ausbildungsbeauftragten zugrunde gelegt wurde, bestand der HPRLL auf einem Ausgleich für die Zeit des noch nicht abgeschlossenen Mitwirkungsverfahrens. Die Ressourcen im Umfang von zehn Stellen „heilen“ also den Formfehler des HKM, stellen aber keine grundsätzliche Erhöhung des Faktors dar. Die unerträgliche Arbeitsverdichtung und -erhöhung der Ausbilderinnen und Ausbilder wird dadurch nicht beseitigt.

- Das HKM hat auf Initiative des HPRLL bestätigt, dass Ausbilderinnen und Ausbilder „Lehrkräfte“ sind. Damit haben sie wie andere Lehrkräfte nach § 17 Abs. 6 der Dienstordnung das „Recht auf Führung von Jahresgesprächen“, nicht jedoch die Pflicht.
- Das HKM prüft die Forderung der GEW, die Termine für die Abgabe der pädagogischen Facharbeit per Erlass auf den 1. 2. und 1. 8. festzulegen und mittelfristig die Durchführungsverordnung (DV) zu ändern, die den 1. 4. und 1. 10. als Abgabetermine vorsieht.

Dubiose Beratungsstelle für Pensionen

Vielleicht ist es Ihnen auch schon einmal passiert: Das Telefon klingelt, es meldet sich eine „Beamtenberatungsstelle für Pensionen“. Eine freundliche Stimme behauptet, der Gesprächspartner habe sich bei einem Lehrgang in eine Liste eingetragen, um Informationen über seine Versorgung zu erhalten. Sodann versucht der Anrufer, aus der überraschten Lehrkraft ein paar Laufbahndaten und das Geburtsdatum herauszuquetschen. Oder die Person am anderen Ende der Leitung vermittelt den Eindruck, in einer Behörde zu sitzen und gerade dabei zu sein, die Berechnung zu erstellen. Sie habe nur ein paar Rückfragen.

Ein paar Tage später landet dann ein dicker Brief im Haus mit dem Anschreiben, wunschgemäß erhalte man anbei die gewünschten Versorgungsrechnungen. Und nicht nur das: Selbstverständlich liegt auch eine Rechnung dabei über gut 100 Euro, zahlbar innerhalb einer Woche auf ein Konto bei der Deutschen Skatbank.

Ein aktueller Fall aus der Rechtsberatung veranlasst uns, vor einem solchen dubiosen Service zu warnen. Der Kollege hatte der Beamtenberatungsstelle zwar Auskünfte, aber keinen Auftrag zur Pensionsberechnung gegeben. In einem Schreiben an die Stelle wandte er ein, die Erstellung und Zusendung der Papiere sei nicht auf seinen Wunsch erfolgt. Sollte die Stelle anderer Meinung sein und einen schriftlichen Auftrag vorliegen haben, möge sie ihm eine Kopie der Liste zusenden, in die er sich angeblich eingetragen habe. Hilfsweise widerrufe er seinen angeblichen telefonischen Auftrag und behalte sich vor, Strafanzeige zu erstatten. Die zugestellten Unterlagen schickte er im Original an die Beamtenberatungsstelle zurück, ohne eine Kopie zu behalten.

Wenige Tage später erhielt der Kollege ein Schreiben der Beratungsstelle, man habe den Widerspruch (!) erhalten und festgestellt, dass die Pensionsberechnung nicht für die richtige Person durchgeführt worden sei. Es läge eine Namensverwechslung vor. Es folgte eine Entschuldigung für das Fehlverhalten der Mitarbeiterin, die in einer Stresssituation gehandelt habe.

Beamtinnen und Beamte in Hessen haben es nicht nötig, mit solchen Instituten in Geschäftsbeziehungen

zu treten. Seit Inkrafttreten des Ersten Dienstrechtsmodernisierungsgesetzes am 1. Januar 2011 haben sie nach § 49 a des Hessischen Beamtenversorgungsgesetzes ein verbrieftes Recht auf Versorgungsauskunft. Aus der gängigen Verwaltungspraxis wurde ein gesetzlicher Rechtsanspruch. Damit erfüllte der hessische Landtag eine schon länger bestehende Forderung der Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes und der Hauptpersonalräte.

Nach Auskunft des zuständigen Versorgungsdezernats beim Regierungspräsidium Kassel gilt dieses Recht auf Versorgungsauskunft grundsätzlich für alle Beamtinnen und Beamten, unabhängig vom Lebensalter oder der Länge der bisher zurückgelegten Dienstzeit. Da die Versorgungsauskunft einen Blick in die Zukunft gibt und die voraussichtlichen Ruhestandsbezüge zu einem angedachten, gesetzlich zulässigen Ruhestandszeitpunkt berechnet, sind die Auskünfte umso ungenauer, je länger die noch zurückzulegende Dienstzeit sein wird. Die Entwicklung der Einkommen und des Versorgungsrechts sowie des zukünftig gewählten Stellenumfanges sind schwerer kalkulierbar.

Der Antrag auf Versorgungsauskunft ist auf dem Dienstweg an das Regierungspräsidium Kassel – Versorgungsdezernat – zu stellen. Auf Wunsch berechnet das Versorgungsdezernat die voraussichtlichen Ruhestandsbezüge auch zu zwei alternativen Ruhestandszeitpunkten. Nach Auskunft des Versorgungsdezernats ist mit einer Bearbeitungszeit von mindestens drei Monaten zu rechnen. Wegen der begrenzten Arbeitskapazitäten muss das Versorgungsdezernat vorrangig die Ruhestandsbezüge der zu pensionierenden Beamten und Versorgungsempfänger berechnen.

Vordienstzeiten beantragen

Wer als jüngerer Beamter seine zu erreichende Versorgung auf der Basis der derzeitigen rechtlichen Bestimmungen schon einmal grob einschätzen will, kann das mit wenig Aufwand tun, wenn seine Einstellung als Beamter auf Probe nach dem 31.12.1991 erfolgt ist. Für jedes Jahr mit voller Stelle sind 1,79375 v.H. des bei der Ruhestandsversetzung maßgeblichen Gehaltes an-

zusetzen. Dabei gelten als ruhegehaltfähige Dienstzeiten auch das Studium von maximal drei Jahren, Vordienstzeiten wie der Wehr- oder Zivildienst, das Referendariat und eine Unterrichtstätigkeit im Angestelltenverhältnis.

Da bestimmte Vordienstzeiten nur auf Antrag berücksichtigt werden, sollte jeder Beamte diesen „Antrag auf Anerkennung von Vordienstzeiten als ruhegehaltfähige Dienstzeiten“ rechtzeitig stellen, am besten gleich nach der Übernahme in das Beamtenverhältnis auf Probe. Einen Musterantrag findet man auf der Homepage der GEW Hessen (siehe unten) oder auch auf der Homepage des Regierungspräsidiums Kassel (www.rp-kassel.hessen.de > Suche: Ruhegehaltfähige Dienstzeiten).

Rechtsberatung durch die GEW

Mitglieder der GEW haben auch in Ruhestands- und Versorgungsangelegenheiten die Möglichkeit der Beratung durch die GEW. So nehmen die ehrenamtlichen Rechtsberaterinnen und Rechtsberater der Kreise und Bezirke eigene Versorgungsberechnungen vor oder beraten auf der Basis der Versorgungsauskunft des Regierungspräsidiums Kassel über die Versorgungsansprüche bei unterschiedlichen Ruhestandsterminen. Gegebenenfalls leiten sie die Anfrage an von der GEW besonders geschulte Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für „allgemeine Pensionsberatung“ weiter. Sie sind in der Lage, umfassend über den gesamten Themenkomplex „Ruhestand, Gestaltung der letzten Dienstjahre, Versorgung“ zu beraten. Sollte es um konkrete juristische Fragen gehen, steht die Landesrechtsstelle ebenfalls zur Verfügung.

Andreas Skorka

Andreas Skorka ist Rechtsberater des Bezirksverbandes Nordhessen der GEW. Er dankt Annette Loycke von der Landesrechtsstelle der GEW Hessen und Alexandra Nordmann vom Regierungspräsidium Kassel herzlich für die kritische Durchsicht des Artikels.

- *Vielfältige Rechtsinformationen zu den Themen Beamtenversorgung, Pensionierung und Ruhestand findet man auf der Homepage der GEW Hessen: www.gew-hessen.de > Service Recht > Mitgliederbereich*

Jahressonderzahlung bei Fristverträgen

Beschäftigte, für die der TV-H, die entsprechenden Tarifverträge an der Goethe-Universität oder der TUD oder der TVöD gilt, erhielten im November 2012 eine Jahressonderzahlung. Die Höhe bestimmt sich nach der Entgeltgruppe und -stufe. Nach den tariflichen Bestimmungen erfolgt eine Kürzung der Jahressonderzahlung, wenn die Beschäftigung nicht das gesamte Kalenderjahr über ausgeübt wurde. Dann wird die Jahressonderzahlung für jeden vollen Monat, in dem kein Anspruch auf Entgelt bzw. Entgeltfortzahlung bestand, um $\frac{1}{12}$ gekürzt. Umstritten ist, ob diese Kürzung auch dann zu erfolgen hat, wenn die Tarifbeschäftigten im Laufe des Jahres hintereinander mehrere befristete Arbeitsverträge im öffentlichen Dienst hatten.

• **Beispiel für Kürzung:** Bei einer Einstellung in den Schuldienst im August 2011 mit einem Fristvertrag bis zum Unterrichtsende am 29. 6. 2012 und ei-

nem erneuten Fristvertrag ab Anfang August 2012 wieder für ein Schuljahr wurde die Jahressonderzahlung nur für die Monate August bis Dezember ($\frac{5}{12}$) statt für die Beschäftigungszeit von 11 Monaten (Januar bis Juni und August bis Dezember) gezahlt.

Anträge bis 31. Mai 2013 stellen

Nach unterschiedlichen arbeitsgerichtlichen Urteilen ist das Bundesarbeitsgericht (BAG) am 12. 12. 2012 der Auslegung des Tarifvertrages durch die Gewerkschaften gefolgt (10 AZR 922/11). Danach muss ein Arbeitgeber des öffentlichen Dienstes für die Berechnung der Jahressonderzahlung alle Beschäftigungszeiten im laufenden Kalenderjahr berücksichtigen, auch wenn diese unterbrochen sind.

Zurzeit liegen keine Informationen dazu vor, ob das Land Hessen im Hin-

blick auf die Jahressonderzahlung 2012 eine Nachzahlung auch ohne ausdrücklichen Antrag der Beschäftigten vornimmt. Wir empfehlen Tarifbeschäftigten, die die Jahressonderzahlung nur auf Grundlage des letzten Arbeitsverhältnisses erhalten haben, einen Antrag auf ungekürzte Sonderzahlung für das Jahr 2012 schriftlich bis zum 31. Mai 2013 zu stellen.

Beschäftigte, die einen entsprechenden Antrag bereits für die Jahressonderzahlung 2010 und 2011 gestellt haben, sollten den Antrag auch für 2012 stellen. Bei Tarifbeschäftigten des Landes Hessen erfolgt die Geltendmachung direkt bei der Hessischen Bezugsstelle in Kassel. Ein Antragsmuster findet man im Mitgliederbereich der GEW-Homepage: www.gew-hessen.de > Service Recht > Mitgliederbereich

Annette Loycke

Landesrechtsstelle der GEW Hessen

Urteil gegen Kettenverträge

Am 8. März 2013 hat das Arbeitsgericht Gießen der Klage einer Grundschullehrerin stattgegeben, die über zehn Jahre lang in einer Kette von 14 Arbeitsverträgen beim Land Hessen beschäftigt war (Aktenzeichen 10 Ca 538/12). Die Klägerin verfügt über eine volle Lehramtsbefähigung und war die ganze Zeit über im Grundschulbereich eingesetzt. Die Arbeitsverträge erstreckten sich zunächst jeweils auf ein halbes Jahr und später auf ein ganzes Jahr. Als GEW-Mitglied wurde die Kollegin von der Landesrechtsstelle der GEW vor dem Arbeitsgericht vertreten.

Das Arbeitsgericht Gießen hat der Klage stattgegeben und in der mündlichen Urteilsbegründung festgestellt, dass es sich im Falle der Klägerin eindeutig um Dauerbedarf handele, der auch durch fest angestellte Lehrkräfte erbracht werden könne. Das Land solle seine Praxis der Kettenverträge überdenken in der Hinsicht, dass der vorhandene Vertretungsbedarf ebenso gut durch fest angestellte Lehrkräfte abgedeckt werden könne. Nach Auffassung des Arbeitsgerichts Gießen gilt das aktuelle Urteil des Bundesarbeitsgerichts vom 18. 7. 2012 auch für Lehrkräfte. Das BAG hatte dem Eu-

ropäischen Gerichtshof (EuGH) die Frage vorgelegt, ob das Europarecht den Abschluss befristeter Arbeitsverträge ausschließt, wenn beim Arbeitgeber wegen regelmäßigen Ausfalls verschiedener Arbeitnehmer ein dauerhafter Vertretungsbedarf besteht. Darauf erklärte der EuGH, dass die individuelle arbeitsrechtliche Konstellation auf einen Rechtsmissbrauch überprüft werden kann.

Das BAG hat daraufhin Kriterien für die Kontrolle eines Rechtsmissbrauchs ausgearbeitet. Neu ist, dass bei jeder Befristungskontrollklage die Prüfung des Rechtsmissbrauchs der Befristung auf der Grundlage des institutionellen Rechtsmissbrauchs (§ 242 BGB) durch die erstinstanzlichen Gerichte erfolgen muss. Folgende Kriterien sollen nach der Rechtsprechung des BAG Berücksichtigung finden:

- *Anzahl befristeter Arbeitsverträge in Folge*
- *Dauer der Beschäftigung*
- *Kontinuität der ausgeübten Tätigkeit*
- *Deckung eines dauerhaften Vertretungsbedarfs mit befristeten Arbeitsverträgen*
- *Laufzeit der einzelnen befristeten Arbeitsverträge, wobei kürzere Laufzeiten eher auf einen Rechtsmissbrauch hinweisen als längere*

Eine zeitliche Grenze ist schwer zu definieren, allerdings steigen die Erfolgsaussichten einer Klage ab einer Dauer von fünf Jahren in befristeter Beschäftigung überproportional an.

- *Das vollständige Info der Landesrechtsstelle findet man unter www.gew-hessen.de > Service Recht > Mitgliederbereich.*

Kathrin Kummer

Landesrechtsstelle der GEW Hessen

Lehrkräfte in Teilzeit

Der GEW-Bezirksverband Südhessen lädt alle interessierten Kolleginnen und Kollegen am Donnerstag, dem 18. April, von 14 bis 17 Uhr zu einer Info-Veranstaltung zum Thema „Lehrkräfte in Teilzeit“ ein. Referentin ist *Kathrin Kummer* von der Landesrechtsstelle der GEW Hessen. Es geht unter anderem um die Themen Arbeitszeit, Mehrarbeit, Unterrichtsverteilung, Versorgung und auch um die neuen Entwicklungen bei den Kettenverträgen und Klagemöglichkeiten bei unzulässiger Befristung.

- *Ort: Geschäftsstelle des GEW-Bezirksverbands Südhessen, Gagernstr. 8, 64283 Darmstadt*

Wir gratulieren im April ...

... zur 40-jährigen Mitgliedschaft:

Gudrun Beithner, Darmstadt
 Frank-Dieter Beyer, Homberg
 Ika Bordasch, Gießen
 Gudrun Dreifuss, Frankfurt
 Ingrid Engel, Steinbach
 Ursula Fetz, Löhnberg
 Hildegard Feuchter, Offenbach
 Joe Erwin Fourier, Friedberg
 Susanne Frank, Frankfurt
 Cornelia Fried, Bickenbach
 Wolfgang Funk, Immenhausen
 Heinrich Ganß, Bad Hersfeld
 Reinhardt F. Gibisch, Wiesbaden
 Dieter-Wolfgang Grunwald, Karben
 Felizitas Gürsching, Frankfurt
 Camilla Häbler, Bickenbach
 Karl Hahn, Gießen
 Wolfgang Heerdt, Korbach
 Urte Heinze, Hofgeismar
 Lothar Kachel, Elz
 Günter Kannwischer, Mühlheim
 Anne Kastorff-Kühl, Langen
 Bernhard Kramp, Bad Hersfeld
 Hartmut Kümmel, Biedenkopf
 Christina Mager, Stockstadt
 Sabine Mayr, Frankfurt
 Ernst-Heinrich Meidt, Kirchheim
 Gerd Müller, Offenbach
 Ewald Neher, Frankfurt
 Erich Nikl, Diemelsee
 Sigrid Otto, Offenbach
 Alois Raunheimer, Groß-Gerau
 Sigbert Josef Rützel, Frankfurt
 Werner Schauß, Marburg
 Christine Schmidt-Köhler,
 Schlagenbad
 Joachim Schulmerich, Hanau
 Axel Schwandt, Darmstadt
 Irmela Tank, Eberbach
 Barbara Tesche-Turck, Frankfurt
 Daisy von Ciriacy-Wantrup,
 Darmstadt
 Dorothe Walz-Naujoks, Zierenberg
 Gabriele Wedel, Frankfurt
 Ute Weidenbach-Hess, Idstein
 Wilhelm Werner, Marburg
 Brigitte Wolf, Groß-Umstadt
 Ralf Wolfahrt, Groß-Gerau

... zur 50-jährigen Mitgliedschaft:

Jürgen Albrecht, Schauenburg
 Lothar Blauert, Grünberg
 Christel Gusek, Kassel
 Wolfgang Heddrich, Bad Hersfeld
 Heinz Hildebrandt, Jesberg
 Walter Jungmann, Kassel
 Heinrich Kalhöfer, Fulda
 Josef Lach, Rodgau

... zur 55-jährigen Mitgliedschaft:

Bodo Rademann, Gersfeld
 Günter Schwing, Ranstadt

... zum 75. Geburtstag:

Joachim Bierbaum, Buseck
 Dieter Fey, Melsungen
 Dieter Kabacinski, Meinhard
 Helwig Kuhl, Frankfurt
 Ingrid Kuning, Oberursel
 Anita Thiel, Ruhla
 Ilse Trieschmann, Heringen
 Helga Urban, Kassel
 Ana-Maria Wardemann, Weiterstadt

... zum 80. Geburtstag:

Friedrich Schmidt,
 Seeheim-Jugenheim

... zum 85. Geburtstag:

Prof. Dr. Franz-Hermann Riebel,
 Witzenhausen
 Alfred Schäfer, Homberg

... zum 90. Geburtstag:

Heinz Joachim Nagel, Gießen

... zum 91. Geburtstag:

Prof. Dr. Erwin Knauß, Gießen

... zum 92. Geburtstag:

Ilse Jarrett, Rickmansworth,
 Großbritannien

... zum 98. Geburtstag:

Kurt Finke, Korbach

Wissenswert in hr2-kultur

Radiosendungen für die Schule

Montag bis Freitag: 8.40 bis 8.55 Uhr

Der Hessische Rundfunk bringt in seinem Bildungsprogramm unter dem Titel „Wissenswert“ in hr2-kultur regelmäßig Radiosendungen, die sich für die Verwendung im Unterricht eignen. Die Wissenswert-Sendungen bieten vielseitige Rechercheergebnisse, Originaltöne und interessant aufbereitete Informationen und lassen sich in voller Länge oder auch in Ausschnitten in den Unterricht integrieren.

Musik

- **Meilensteine der Popmusik:** 1936: Robert Johnson „Me and the Devil“ (8.4.), 1964: Martha Reeves & The Vandellas „Dancing in the street“ (9.4.), 1974: Kraftwerk „Autobahn“ (10.4.), 1977: Talking Heads „Psychokiller“ (11.4.), 2011: Lady Gaga „Born this way“ (12.4.)

Naturwissenschaft und Technik

- **Gefährdete Arten:** Sumpfschildkröte (18.4.), Blindschleiche (19.4.)
- **Auf zum Kern:** Watson, Crick und die Wendeltreppen (25.4.), Vom Genetiker zum Gentechniker (26.4.)
- **Friedemann Schrenk erzählt die globale Geschichte der Menschen:** Vormenschen (15.4.), Gattung Mensch (16.4.), Homo sapiens und Co. (17.4.)

Politik und Wirtschaft

- **Folter in der „Kull“:** Das Arbeitserziehungslager Frankfurt-Heddernheim (22.4.)
- **Drohnen – Geschichte und Technik unbemannter Flüge** (23.4.)
- **Wie Waltraud Schoppe vor 30 Jahren den Bundestag schockierte** (3.5.)

Medien

- **Pizza aus dem P.C.?** Wie 3-D-Drucker funktionieren (24.4.)

Psychologie

- **Sind wir alle psychisch krank?** Neue Diagnose-Richtlinien des DSM-5 (29.4.)

• Weitere Informationen, die aktuelle Wochenübersicht und Manuskripte unter www.wissen.hr-online.de; den wöchentlichen Newsletter mit Programminformationen zu „Wissen und mehr“ im hr-fernsehen und zu „Wissenswert“ in hr2-kultur kann man unter folgender E-Mail-Adresse beziehen: schule@hr.de

Zivilklausel für Goethe-Uni

Nach Senat und Hochschulrat hat nun auch das Präsidium der Goethe-Universität einer universitären Zivilklausel zugestimmt. Damit ist der Weg frei für die Aufnahme der Zivilklausel in die universitäre Grundordnung:

„Die Goethe-Universität fördert die Entwicklung der Wissenschaft und Künste. Lehre, Forschung und Studium an der Goethe-Universität dienen zivilen und friedlichen Zwecken.“

Bereits 2011 war ein entsprechendes Bekenntnis in den Hochschulentwicklungsplan aufgenommen worden. Bei einer Urabstimmung stimmten 76,3% der Studierenden für eine Zivilklausel. Damit ist die Goethe-Universität die zwölfte deutsche Hochschule mit einer Zivilklausel. *Christoph Wiesner* vom Arbeitskreis Zivilklausel forderte „eine breite Diskussion in den Fachbereichen“, damit die Zivilklausel auch „konsequent Anwendung findet“.

Undercover unter Nazis

Der Journalist „*Thomas Kuban*“ hat geheime Rechtsrock-Konzerte – die Begleitmusik zu Mord und Totschlag – mit versteckter Kamera ausgespäht und gefilmt und zeigt, wie Neonazis Nachwuchs rekrutieren. Sehen kann man den Film „Blut muss fließen“ in Frankfurt am Donnerstag, dem 18. April, um 10 Uhr im Filmforum Höchst und um 19.30 Uhr in der Pupille im Studierendenhaus auf dem Campus Bockenheim. Nach den Vorführungen diskutiert Regisseur *Peter Ohlendorf* mit dem Publikum. Am Dienstag, dem 23. April, läuft der Film um 14.30 Uhr im Naxos Kino in der Wittelsbacherallee 29.

Wenn Kinder Hitler spielen

Kinderfasching in der Grundschule. Lachende Kinder präsentieren ihrer Lehrerin stolz ihre Kostüme. Nach Prinzessin und Pirat erscheint ein Junge mit Hitlerbärtchen und Seitenscheitel: „Ja, meine Eltern haben mir beim Verkleiden geholfen und grüßen mich nun so...“ Die Szene stammt aus dem neuen Kurzfilm „Schau nicht weg!“ des *beratungsNetzwerks hessen – Mobile Intervention gegen Rechtsextremismus*, frei erfunden, aber doch ein aktuelles Thema aus der Arbeit des Netzwerks: Kinder rechtsextremer Eltern, die zu einer menschenverachtenden Ideologie erzogen werden.

Der Kurzfilm ist auf der Homepage des *beratungsNetzwerks hessen* zu sehen (www.beratungsnetzwerk-hessen.de).

Kafkas inklusiver Traum

Als „unangepasstes Theatererlebnis mit unangepassten Darstellern“ beschreibt der Regisseur und GEW-Kollege *Max Augenfeld* sein jüngstes Projekt „Kafkas Brille“. Menschen mit Behinderung sprechen, spielen und tanzen zusammen mit Schauspielern und Laien unbekannte Texte von Kafka: ein Traum gesehen und erlebt durch „Kafkas Brille“.

- Die nächsten Aufführungen finden am 3. Mai um 19 Uhr und am 16. Mai um 11 Uhr im Theater Moller-Haus in Darmstadt statt. Informationen und Karten: www.theaterlabor-darmstadt.de



Funkkolleg Medien 2012/2013

Medienkultur im digitalen Zeitalter
hr2-kultur: Samstag, 11.30–12 Uhr
hr-iNFO: Sonntag, 8.30–9 Uhr

- Schwarmintelligenz (13.4.)
- Das Netz macht erfinderisch! (20.4.)
- Krieg der Welten (27.4.)
- Netzpolitik und Netzneutralität (4.5.)
- Digitale Demokratie (11.5.)

Weitere Zusatzmaterialien, offener Onlinekurs und methodische Anregungen zum Funkkolleg Medien auf www.funkkolleg-medien.de

Hörclubtag für Grundschulen Medienpädagogische Fachtagung Hessischer Rundfunk: 21. Mai 2013

Die Fähigkeit, genau hinzuhören und verstehen zu können, erhält immer mehr Bedeutung. Seit einigen Jahren regt die Stiftung Zuhören zur Zuhörförderung in Schule und Unterricht an.

Die Stiftung Zuhören, der Hessische Rundfunk (hr) und der Arbeitskreis Rundfunk und Schule, eine Einrichtung des Kultusministeriums am hr, laden zum Hörclubtag für Grundschulen am 21.5.2013 von 9 bis 17 Uhr in den hr nach Frankfurt (Bertramstraße 8) ein. Interessierte Lehrkräfte lernen an diesem Tag in Arbeitsgruppen Methoden, Spiele und kleine Projekte kennen und einsetzen und können eigene Ohrenkitzler und Ohrenöffner erstellen.

- Anmeldungen bis zum 19.4.2013 mit vollem Namen, Schuladresse, Fächern und Klassenstufe per E-Mail an schule@hr.de oder auf dem Online-Formular unter www.wissen.hr-online.de (Hörclubtag im hr). Die Überweisungsdaten für die Tagungsgebühr in Höhe von 15 Euro (einschließlich Verpflegung) erhalten Sie nach Eingang Ihrer Anmeldung. Die Plätze sind begrenzt, die Reihenfolge der Anmeldungen entscheidet über die Teilnahme.

Debeka gegen Bürgerversicherung

Die Pläne von SPD, Grünen und Linkspartei, eine einheitliche Bürgerversicherung einzuführen, werden von der Debeka, Deutschlands größter privater Krankenversicherung (PKV), als „Zwangsversicherung“ entschieden abgelehnt. Sie werde das bewährte deutsche Gesundheitssystem „tief in die roten Zahlen manövrieren“. Ohne funktionierenden Wettbewerb zwischen privaten und gesetzlichen Versicherungen entscheide „letztlich die Kassenlage, ob eine Behandlung wirtschaftlich vertretbar ist oder nicht“. Kaum ein Arzt oder Krankenhaus wäre ohne Privatpatienten wirtschaftlich überlebensfähig. Weitere Informationen: www.debeka.de > Presse > Aktuelle Presseinformationen 2013

Der DGB setzt sich dagegen weiter für einen solidarischen Lastenausgleich zwischen allen Bürgerinnen und Bürgern im Rahmen einer Bürgerversicherung ein. Dazu gehören einheitliche Rahmenbedingungen und Versicherungsmöglichkeiten für alle Bürgerinnen und Bürger, paritätisch finanzierte, einkommensbezogene Beiträge, die Einbeziehung von hohen Kapitaleinkünften sowie der Abbau bestehender Mehrbelastungen der Versicherten durch Zusatz- und Sonderbeiträge. Weitere Informationen: www.dgb.de > Themen > Sozialpolitik > Dossiers

Digitale Medien und Schule

„Digitale Medien und Schule“ ist das Thema der neuen Ausgabe der Online-Zeitschrift „Schulpädagogik-heute“. Sie erscheint halbjährlich zum 1.3. und 1.9. eines Jahres passwortfrei und kostenfrei unter www.schulpaedagogik-heute.de.

Bildung im hr-fernsehen: Wissen und mehr

**Sendungen für die Schule
Montag bis Freitag, 11 bis 11.30 Uhr**

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. Genaueres hierzu sowie das ausführliche und kommentierte Programm erhalten Sie auf der Internetseite www.wissen.hr-online.de.

Politische Bildung

- **Kinderarmut:** Kinder auf der Schattenseite (8.4.), Wande, ein Schuhputzjunge aus Mali (9.4.), Reinalyn will raus aus dem Müll (10.4.), Kinderarbeit in Argentinien (11.4.), Geschichten von überall - das Dienstmädchen (11.4.), Haste was, biste was: Wenn der Wohlstand bröckelt (12.4.)

- **Leben mit Handicap:** Schau in meine Welt - Downsyndrom (6.5.), Philips Sommer im Rollstuhl (7.5.), Laurenz lernt Golf spielen (8.5.), Stille im Kopf: Konstantin will endlich mitreden (10.5.)

Naturwissenschaften und Technik

15.4.: Robert Stirling und der Stirling-Motor; William Robert Grove und die Brennstoffzelle

16.4.: Heike Kamerlingh-Onnes, Walther Meißner und der Supraleiter; Daniel Bernoulli und die Hydrodynamik

17.4.: Ernst Abbe und das Mikroskop; Heinrich Hertz und die elektromagnetischen Wellen

18.4.: Gregor Mendel und die klassische Genetik; Frederick Banting, Charles Best und das Insulin

19.4.: Henri Becquerel, Marie Curie und die Radioaktivität; Niels Bohr und sein Atommodell

Faszination Frankreich

La Réunion (22.4.), Rhones-Alpes (23.4.), Lothringen (24.4.), Burgund (25.4.), Korsika (25.4.)

Beruf und Arbeitswelt

29.4.: Qual der Wahl, Sich bewerben

30.4.: Vom Wert der Arbeit, Meine Mutter ist Pastorin

2.5.: Mein Vater ist Industriemechaniker, Meine Mutter ist Gärtnerin

3.5.: Fair Pay: Warum verdienst Du mehr als ich?

Debeka

Krankenversicherungsverein a. G.

Unser Verein auf Gegenseitigkeit – besser als jede Bürgerversicherung

Wir sind solidarisch, leistungsstark und bieten auch im Alter bezahlbare Beiträge.



anders als andere

Größte Selbsthilfeeinrichtung
des öffentlichen Dienstes
auf dem Gebiet der Kranken-
versicherung

Landesgeschäftsstellen
in Hessen

Moritzstraße 27
65185 Wiesbaden
Telefon (06 11) 14 07-0

Frankfurter Straße 4
35390 Gießen
Telefon (06 41) 97 42 1-0

www.debeka.de

Debeka

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

Für Segelfahrten in Holland schauen Sie ...



Für Klubs,
Schul/
Jugendgruppen,
Incentives oder
Einzelteilnehmer

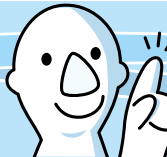
www.segeln.nl

REDERIJ 'VOORUIT' HOLLAND

Geeuwkade 9, 8651 AA IJLST
tel. 0031 - 515 - 531485 / fax 0031 - 515 - 532630



Sonderdarlehen für Lehrer zu 1a-Konditionen!
www.1a-Beamtendarlehen.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 Wendt - Pralat-Hömg-Str. 19 - 46325 Borken

Extra günstig vom Spezialisten anrufen und testen.

0800 - 1000 500

Free Call

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



Beamtendarlehen supereünstig
5,27% effektiver Jahreszins*
 Laufzeit 7 Jahre

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



Kapitalvermittlungs-GmbH
 E3, 11 Planken
 68159 Mannheim
 Fax: (0621) 178180-25
 Info@AK-finan.de

www.AK-Finanz.de

*Spezialdarlehen: Beamte / Angestellte ö.D.
 Außerst günstige Darlehen z.B. 30.000 € Sollzins (fest gebunden) 5,15%, Lfz. 7 Jahre, mtl. Rate 426 € effektiver Jahreszins 5,27%. Bruttobetrag 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.



Klinik am Leisberg
 BADEN-BADEN

Von hier an geht es aufwärts!

HOTLINE: 07221/39 39 30

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

Privatklinik für psychologische Medizin
 Mit Fachabteilung für Essstörungen



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


Studienreise nach York

Buchen Sie beim Spezialisten!

Busreise 6 Tage ab 198 €


 Gruppen- und Studienreisen GmbH

Tel. 05261 2506-1120 | england@cts-reisen.de | www.cts-reisen.de



Die nächste HLZ erscheint am 8.5.2013.
Anzeigenschluss 18.4.2013

Schulfahrt.de

Klasse Reisen

Katalog mit über 300 Seiten gratis bestellen!

☎ 0 35 04/64 33-0

info@schulfahrt.de

Angebot sofort

Dienst- und Schulrecht für



Hessen

Mensch & Leben
 Verlagsgesellschaft mbH

© 2013
 Mensch & Leben
 Verlagsgesellschaft mbH
 Email: mverlag@wsth.de

Dienst- und Schulrecht für Hessen
 Neueste Ausgabe soeben erschienen

- | | |
|---|--|
| CD-ROM | Print in 2 Spezialordnern |
| GEW-Mitgl.-Preis nur 29,90 EUR (regulär 39,- EUR) | GEW-Mitgl.-Preis nur 26,- EUR (regulär 35,- EUR) |
| alle Preise zzgl. Versandkosten | |

Bestellung an mverlag@wsth.de



kunstvoll

Das Jugendprogramm des Kulturfonds Frankfurt RheinMain

Schulen aus RheinMain kooperieren mit Frankfurter Kultureinrichtungen

Im Schuljahr 2013/14 können Schulen und Kultureinrichtungen nachhaltige Bildungspartnerschaften gründen. Zum fünften Jahrestag des Kulturfonds wurde das Jugendkulturprogramm **kunstvoll** gemeinsam mit den Partnern **Close Brother Seydler Bank AG**, **Crespo Foundation** und **Evonik Industries AG** eingerichtet. **kunstvoll** ermöglicht in seinem Pilotjahr elf Projekte aus den Bereichen Theater und Musik gemeinsam mit herausragenden Frankfurter Kultureinrichtungen:

- Alte Oper Frankfurt
- Ensemble Modern
- Hochschule für Musik und Darstellende Kunst
- Internationales Kinder- und Jugendtheaterfestival Rhein Main „Starke Stücke“
- Junge Deutsche Philharmonie
- Schauspiel Frankfurt
- Theater Willi Praml
- und weitere Partner

Bewerben können sich Schulen mit Sekundarstufe I und II aus Darmstadt, Hanau, Wiesbaden, dem Hochtaunuskreis und dem Main-Taunus-Kreis gemeinsam mit einer der Frankfurter Kultureinrichtungen.

Jetzt Kulturpartner werden und Anträge bis 1. Juli einreichen!

Erste Informationen unter: www.kulturfonds-frm.de

Gemeinnützige Kulturfonds Frankfurt RheinMain GmbH
z.H. Christiane Kirchner (Kuratorin)
Ludwig-Erhard-Anlage 1–5
61352 Bad Homburg v. d. Höhe
Tel +49.6172.999.4692
www.kulturfonds-frm.de

kulturfonds
frankfurtrheinmain

