



TITELTHEMA

Demokratie und Bildung

Danke, Michael

Michael Heckert, der 25 Jahre lang das Gesicht der HLZ als kreativer Layouter gestaltete, starb am 8. April 2013 im Alter von 68 Jahren.

Im Januar 1988 konnte der damalige HLZ-Redakteur Rainer Schärer Michael Heckert, der als Lehrer für Typografie an der Kunsthochschule Kassel unterrichtete, dafür gewinnen, für die HLZ ein modernes, ansprechendes und motivierendes Layout zu entwickeln, weg von der Bleiwüste hin zu einer lebendigen, zeitgemäßen Mitgliederzeitung der GEW.

Michael prägte und gestaltete das Bild der HLZ 25 Jahre lang, bis seine Kräfte Ende 2012 nachließen. Michael hatte das Handwerk des Typografen und Gestalters von der Pike auf gelernt. Seine Lehre als Schriftsetzer im klassischen Bleisatz prägte sein Selbstverständnis, seinen Sinn für Genauigkeit und alle Feinheiten der Typografie. Er verstand sich selbst immer als Handwerker, und so entsteht der monatliche Umbruch der HLZ bis heute in kommunikativer Zusammenarbeit von Layoutern und Redakteuren im klassischen Klebeumbruch – bis zu seiner Pensionierung in „seiner“ Bleisetzerei in der Kunsthochschule, danach in seiner Wohnung in Nieste. Seiner Arbeit und seinen Ideen ist es zu verdanken, dass die HLZ ein unverwechselbares Magazin geworden ist, das auch in der Reihe der GEW-Landeszeitungen hervorsticht. Dabei gab sich Michael nie mit dem Erreichten zufrieden, sondern entwickelte immer wieder neue Ideen, rang mit den Re-



dakteuren um die für den Layouter noch erträgliche Textmenge und motivierte Studierende der Kunsthochschule, Titelbilder und Illustrationen für die HLZ zu entwerfen.

Die Qualität seiner Arbeit ist uns Vermächtnis und Auftrag. Er wird auch bei allen kommenden Umbruchterminen als Freund und Berater dabei sein, so wie er es uns in den letzten Gesprächen spüren ließ. Seine freundliche, bescheidene und zuverlässige Begleitung werden uns sehr fehlen. Wir freuen uns gleichzeitig, dass wir die Arbeit mit Michaels Kollegen und Freund Harald Knöfel fortsetzen können.

Michael ist uns in vielen Jahren gemeinsamer Arbeit zum Freund geworden. Wir sind sehr traurig und werden ihn nicht vergessen.

Die HLZ-Redakteure Rainer Schärer (1987 bis 1993), Hartmut Euler (1993 bis 1996), Joachim Euler (1993 bis 2005) und Harald Freiling (seit 1996)



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 129393
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:

Harald Knöfel, Michael Heckert †

Titelthema: Jens Wernicke

Illustrationen:

Thomas Plafmann (Titel, S. 11, 13), Dieter Tonn (S. 25, 27), Ruth Ullenboom (S. 4)

Fotos:

Bert Butzke (S. 17), Harald Freiling (S. 2, 6, 7, 31), GEW (S. 9, 36)

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 Briefe
- 6 Meldungen
- 34 Aus den Hauptpersonalräten
- 35 Recht und Tarifrecht
- 37 Magazin

Titelthema: Demokratie und Bildung

- 8 Selbstständige Schule
- 10 Eltern: Auf Augenhöhe
- 12 Demokratie auch für Schüler?
- 14 Weniger Demokratie wagen?
- 15 Der Klassenrat
- 16 Demokratielernen in Hessen
- 18 Demokratie, Geschichte, Bildung

Einzelbeiträge

- 7 Tarifeinigung auch in Hessen: Hessen hält Anschluss
- 20 Kompetenzorientierung: Ein Vorschlag zur Güte?
- 22 Schule ist kein Betrieb
- 23 Marburger Aufruf gegen die Ökonomisierung der Bildung
- 24 Azubis, Bufdis, Studis: Wie spricht (man über) die Jugend?
- 26 Arbeitslehre: Ein Plädoyer
- 28 Berufsorientierung: Eine Replik
- 29 26. Mai: Ein Tag für die Literatur in Hessen
- 30 Goethe und die Gewerkschaften
- 32 Der Nahostkonflikt im Comic

Möglichkeiten nutzen!

„Bildung und Demokratie“, so das Titelthema dieser Ausgabe der HLZ, gilt vielen als Widerspruch: Schülerinnen und Schüler, die heute wie früher Erfahrungen mit Entmündigung und Herrschaftsgebaren sammeln und sammelten, Eltern, deren Beteiligungsrechte nicht ernst genommen werden oder die aus Angst vor Nachteilen Rechte nicht wahrnehmen, Lehrkräfte und andere pädagogische und nichtpädagogische Fachkräfte, die gemäßregelt oder gegeneinander ausgespielt werden, Schulleitungen, die von der Schulaufsicht geschurigelt werden. Die Autorinnen und Autoren beleuchten in dieser HLZ aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht unterschiedliche Facetten schulischer Hierarchie, dokumentieren den Abbau von Mitbestimmung und Meinungsfreiheit und warnen vor den Auswirkungen einer betriebswirtschaftlichen Steuerung von Bildungseinrichtungen. Und sie tun dies, ohne in den Fehler zu verfallen, die Vergangenheit zu glorifizieren und die Jahrhunderte der Schwarzen Pädagogik zu vergessen, die den realen Schulalltag auch zu Zeiten Humboldts und anderer Bildungsreformer beherrschte.

Demokratie in der Schule wird jedoch nicht nur durch Gesetze zum Abbau von Mitbestimmung, durch hierarchisch denkende und handelnde Vorgesetzte oder durch Einflüsse ökonomischer Prinzipien und Interessengruppen untergraben, sondern auch durch Untätigkeit, Resignation und Desinteresse der an Schule Beteiligten. Wir dürfen nicht nur von den Mitbestimmungsrechten sprechen, die uns genommen werden, sondern müssen auch über die Mitbestimmungsrechte sprechen, die wir als Schülerinnen und Schüler, Eltern, vor allem aber auch als Lehrerinnen und Lehrer nicht nutzen – weil es zu anstrengend und zeitintensiv sein könnte, weil man sich nicht unbeliebt machen möchte oder weil man sich in den Hierarchien eingerichtet hat. Die Rechte der Schulkonferenz und der Gesamtkonferenz, die Rechte der Personalräte wurden gerade in den letzten 13 Jahren der CDU-Herrschaft in Hessen immer wieder beschnitten, aber es gibt sie noch – und nicht zu wenig. Noch immer entscheidet die Gesamtkonferenz über „Grundsätze der Unterrichts- und Erziehungsarbeit an der Schule“, über die Bildung besonderer Lerngruppen oder über die „Grundsätze der Unterrichtsverteilung und für die Stunden-, Aufsichts- und Vertretungspläne“. Und auf Antrag tut sie dies auch in geheimer Abstimmung. In

welchem Betrieb gibt es solche Strukturen? Noch immer entscheidet die Schulkonferenz über den Schulhaushalt, über die Umwandlung in eine selbstständige Schule oder über die Schulordnung. Noch immer gibt es ein qualifiziertes Mitbestimmungsrecht der Schulpersonalräte bei allen Einstellungen unabhängig vom Beschäftigungsverhältnis, bei „Maßnahmen zur Hebung der Arbeitsleistung“ oder bei „Regelungen des Verhaltens der Beschäftigten in der Dienststelle“. Schulleiterinnen und Schulleiter sind auf Lebenszeit ernannt und haben gegenüber der Schulaufsicht eine starke Position, insbesondere im Schulterschluss mit Kollegien, Eltern und Schülerschaft. Wer Kolleginnen und Kollegen als Personalrat oder als Rechtsberaterin oder Rechtsberater der GEW auf diese Rechte anspricht, erlebt oft überraschtes Staunen.

Zu oft lassen wir uns unsere Rechte abschwätzen, verzichten auch Lehrerinnen und Lehrer aus Gründen der Bequemlichkeit, der Überlastung, aus Angst oder zermürrt von den Auseinandersetzungen an zu vielen Fronten. Sicher, dazu braucht man Kraft, Courage und vor allem Kolleginnen und Kollegen, die sich zusammentun. Ganz besondere Unterstützung brauchen die Kolleginnen und Kollegen in einem prekären Abhängigkeitsverhältnis, in einem befristeten Arbeitsverhältnis, vor der Verbeamtung auf Lebenszeit, die oft genug auch auf individuelle Rechtsansprüche verzichten, auf die Bezahlung von Mehrarbeit, auf Einhaltung der Klassenobergrenzen, sogar auf das Grundrecht auf Meinungsfreiheit. Viele Ängste sind unbegründet, denn rechtsstaatliche Grundsätze und die Grundrechte enden eben nicht am Schultor. Es sei denn, wir geben sie selbst an der Eingangstür ab. Machen wir es denen, die sich dies wünschen, nicht zu leicht.

Harald Freiling



Harald Freiling,
HLZ-Redakteur

Als die Welt noch in Ordnung war

Wir saßen in der Kirche getrennt: rechts die Mädchen, links die Jungen. Im Konfirmandenunterricht erzählte der Pfarrer den Mädchen, in ihnen schlummere eine Knospe, die auf keinen Fall vor der Ehe zerstört werden dürfe. An der Drogerie stand: „Camelia gibt allen Frauen Sicherheit und Selbstvertrauen“. Aber niemand erklärte einem, wer Camelia ist. Meine Mutter und ich trugen draußen Kopftücher. Als ich 12 war, wurden meine Zöpfe abgeschnitten. Nein, das war nicht 1914, das war in den sechziger Jahren.

An meinem grundständigen Gymnasium hatten die Mädchen zwei Wochenstunden Handarbeit. Wir lernten häkeln, stricken, sticken, weben und stopfen (In meinem Fall vergebliche Liebesmüh. Mehr als einen einsamen Socken habe ich nie produziert. Abgerissene Knöpfe trage ich zum Änderungsschneider). Die Jungen hatten in der Zeit frei oder Werken. Keine Ahnung, was sie da gemacht haben, aber es schien auf jeden Fall spannender. Die Jungen durften in eine riesige Turnhalle mit allen möglichen Sportgeräten. Wir Mädchen schwangen in

einer kleinen Gymnastikhalle Keulen, Bänder und Seile. Unsere Lehrerin entstammte mit Sicherheit noch der „Kraft durch Freude“-Bewegung. Zwei ruppige Mitschülerinnen gaben sich männliche Vornamen und widmeten sich bis zur Pubertät dem Gladiatoren- und Indianerspiel. Mädchensein war doof, auch wenn es niemand so offen aussprach. Fräulein von Kampen, unsere Mathe- und Physiklehrerin (eine sehr ungewöhnliche weibliche Fächerkombination für diese Zeit!), bedauerte uns Mädchen, als in der 8. Klasse der Physikunterricht begann. Für die Jungen ein tolles Schulfach, betonte Fräulein von Kampen. Die Mädchen waren anscheinend zu blöd für Physik.

Mädchen durften an der Schule nur im Winter Hosen tragen: Helanca-Beinkleider, die mit einem Gummizug um den Fuß herum endeten. In der 13. Klasse wetteten die Lehrer, welches Mädchen zuerst heiraten würde. Das war nicht als Kompliment gemeint. Nach dem Abitur verkündete ich der Sippe stolz meine Berufspläne. Ich wollte jetzt nicht mehr Rollschuhkünstlerin werden, sondern Journalistin. „Na, warte mal ab, bis du heiratest und Kinder kriegst“, sagten zwei angeheiratete Tanten gehässig. Ständig wies jemand auf Grenzen und Einschränkungen hin. Träumte ich von einer gleichberechtigten Welt, beendete mein 17-jähriger Freund die Diskussionen genüsslich mit: „Und wenn eine Männerarmee auf eine Frauenarmee stößt – was passiert?“ Oder er fragte höhnisch, ob etwa die Männer die Kinder kriegen sollten. Ich hätte nichts dagegen gehabt.

Der Ehemann war der Vormund der Frau. Er bestimmte Nachnamen und Wohnsitz. Er konnte es seiner Frau verbieten, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Auf dem Papier gab es noch den Kuppeleiparagraphen und das „Kranzgeld“, wenn der „Verlobte“ das Eheversprechen nicht hielt, vorher aber schon an der Knospe dran war. In der Schule machten die Jungen seltsame An-

deutungen über warme Brüder und den Paragraphen 175. Die Mädchen handelten Geheimtipps, welche Ärzte die Pille verschrieben und im Notfall halfen. Abtreibung war verboten. Frau brauchte viel Geld und ein Codewort für den Geheimtipparzt. Es gab kaum Frauenärztinnen. Meine Freundin wurde später gegen Widerstände Gynäkologin. Damals war man der Meinung, eine Frau könne im OP nicht durchhalten.

Emanzen waren hässliche Frauen, von denen sowieso kein Mann was wollte. Solche Feststellungen trafen gern Männer, die keine Spiegel besaßen, aber ein ungetrübtetes Selbstbewusstsein. Darum beneidete ich sie! Um das andere, das Freud den Frauen als ewig nagenden Neidfaktor unterstellte, eigentlich nicht – die Jungen in unserer Klasse hatten doch ständig Angst, beim Schwimmen (Riesenfische im trüben Gewässer) oder an mörderischen Sportgeräten (Pferd) ihre Männlichkeit zu verlieren. Ich weiß nicht, wie ich darauf komme, aber damals beschimpfte ein Mercedesfahrer meine Freundin auf ihrem Motorroller mit: „Ej, pass doch auf, du schwanzloses Gehoppse!“

Was war wohl segensreicher für die Emanzipation? Die Pille? Die Feinstrumpfhose? Die Waschmaschine? Das Frauen-Skispringen? Oder dass sechs Mädchen aus unserer Abiturklasse Lehrerinnen wurden? Kein einziger Knabe unserer Klasse strebte in diesen achtbaren Beruf. Und nun jammern einzelne Kollegen, dass es keine Männerbeauftragten gibt und dass die vierköpfige Schulleitung völlig schwanzlos ist. „Männerforscher“ wie der Schweizer *Walther Hollstein* beklagen die weibliche Übermacht in Erziehung und Bildung. Jungen würden in engen „Frauenkäfigen“ gehalten, müssten Bienchen und Schmetterlinge malen und Schleiertänze aufführen. Ihre Hilferufe verhallen ungehört – solange, bis einzelne gegen die weibliche Tyrannei Amok laufen*). Leider vergisst der Autor, eine Männerquote für Säuglingsstationen, Kindergärten und Schulen zu fordern.

Gabriele Frydrych

*) Artikel im Tagesspiegel vom 17.12.2012: „Tickende Zeitbomben. Warum junge Männer Amok laufen“



Betr.: HLZ 4/2013
Individuelle Förderung

Dringender Handlungsbedarf

Über die heutige deutsche „Schulkultur“, deren Fehlentwicklungen und Verwerfungen wurden im vergangenen Jahr einige sehr interessante Bücher geschrieben. *Jutta Allmendinger* gab uns „Schulaufgaben“ auf, wie wir das Bildungssystem verändern müssen, „um unseren Kindern gerecht zu werden“, und *Bernd Siggelkow* und *Wolfgang Büscher* schrieben über „Deutschlands verlorene Kinder“ und fordern von der Politik, „endlich die Schulpflicht zu erfüllen.“ Eltern, Lehrerverbände, Parteien und Medien reagierten mit bekannten ideologischen Streitereien, statt gemeinsame Lösungen zu suchen.

Ich sehe vor allem drei Probleme, die schnell und gemeinsam angegangen werden müssen:

- Unsere Schulen werden in allen 16 Bundesländern noch immer sehr stark durch unseren übertriebenen Föderalismus bestimmt. Die Kompetenz des Bundes muss schnell und nachhaltig unsere deutsche Schulkultur bestimmen, Abitur und andere Schulabschlüsse müssen endlich gleichwertig sein.
- Unser Schulsystem gruppiert Kinder zu früh nach sozialer Herkunft, ignoriert vielseitige Begabungen und entlässt durch häufige „Abschulungen in niedere Schulformen“ jährlich noch immer mehr als 50.000 Kinder ohne Schulabschluss. Unsere deutsche Schulkultur sollte alle Schülerinnen und Schüler länger gemeinsam lernen lassen und vor allem nachhaltig fördern!
- Die Inhalte unserer deutschen Schulkultur und Pädagogik, Schulstrukturen, Bildungsziele, Lehrpläne, Lehreraus- und -fortbildung werden zurzeit allein von den Starke der Gesellschaft und Politik bestimmt. Auch Eltern und Lehrkräfte formen die Pädagogik und die Schulen in Deutschland zu einseitig nach den Prinzipien der Nützlichkeit und des Profits, nach den Regeln der Wirtschaft und des Kapitals. Dies belastet und beschädigt unser Zusammenleben, unser Miteinander und alle Strukturen der Gesellschaft. Wir sollten uns aber daran erinnern, dass die Bildungsziele unserer europäischen christlich-humanistischen Welt nach wie vor durch Bergpredigt, Reformation und französische Aufklärungszeit bestimmt sein müssen.

Heinrich Nitschke, Usingen

Betr.: HLZ 4/2013
Individuelle Förderung

Dankeschön aus dem Jahr 2023

Zufällig ist mir die Ausgabe der HLZ vom April 2013 mit dem Titelthema „Individuelle Förderung“ in die Hände geraten. Damals war ich gerade 14 Jahre alt. Mit wachsendem Interesse und begleitet von eifrigem Kopfnicken habe ich jetzt, zehn Jahre später im Jahr 2013 die Artikel zum Titelthema gelesen, teilweise geradezu verschlungen.

Ich gehöre zu den Menschen, die das Glück hatten, im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts an hessischen Schulen in vielfältiger Weise gefördert worden zu sein. Dafür an dieser Stelle herzlichen Dank!

Danken möchte ich sämtlichen hessischen Kultusministern, besonders aber *Nicola Beer*, die in der Ausgabe der HLZ häufiger zitiert wird. Danken möchte ich natürlich auch allen Lehrerinnen und Lehrern, vor allem auch den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst, die sich in geradezu rührender Weise um die kontinuierliche Diagnose meines individuellen Entwicklungsstandes bemüht haben. Diagnostiziert wurden, wenn ich mich recht erinnere, mein Lernpotenzial, mich beeinträchtigende Lernbedingungen und meine jeweiligen Lernfortschritte. Ich sehe noch heute die vielen betrübten, ja mitunter traurigen Gesichter vor mir, wenn die von allen erhofften Lernerfolge mal wieder ausgeblieben oder geringer ausgefallen waren als erhofft.

Stets hatte ich das Gefühl, dass „diese bestmögliche Schulbildung“ unser „gemeinsames Ziel“ (Beer) war. Ich wurde in der Tat, wie es das Hessische Schulgesetz verspricht, „unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage in der körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung angemessen gefördert“. Dazu durfte ich visuell ansprechende Selbstdiagnosebögen ausfüllen, Checklisten und Kompetenzraster.

Etwas unsicher bin ich mir im Nachhinein, ob die LiV, die mich unterrichtet haben, nicht gelegentlich in die „Psychologisierung- und Ideologisierungsfälle“ (Beate Wischer) getappt sind. Keine LiV ist allerdings in die „Pädagogisierung- und Polarisierungsfälle“ gestolpert. Kein Lehrkraft, mit der ich zu tun hatte, wollte mit meiner individuellen Förderung die „Selektion aufgrund von Leistungsunterschieden“ beseitigen. Wahrlich nicht! Ich bin in

allen Schulformen, die ich besuchen durfte, mehrfach freundlich, aber bestimmt darauf hingewiesen worden, dass ich an meiner jeweiligen Schule nur solange gefördert würde, wie diese Schulform für mich die geeignete sei. Allerdings, das hat man mir versprochen, würde ich in der Schule, in die ich wechseln müsse, wieder in geeigneter Weise gefördert. Das hat mich beruhigt und mir den Wechsel vom Gymnasium auf die Realschule und später auf die Hauptschule erheblich erleichtert. Zudem wurde ich bei jedem bevorstehenden Wechsel damit getröstet, dass sich an der neuen Schule sehr nette, speziell für diese Schule ausgebildete Lehrkräfte um meine Förderung kümmern würden. Ich habe das geglaubt und bin eigentlich nie enttäuscht worden.

Gymnasial-, Realschul- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer haben sich engagiert und kompetent darum bemüht, an mir alle möglichen Fördermaßnahmen zu erproben. Wenn ich in Finnland oder Schweden gelebt hätte, haben mir meine Lehrer gesagt, hätte ich die Schulform nicht wechseln müssen, weil da alle Kinder in einer Schule, die heißt, glaube ich, Gemeinschaftsschule, bleiben und dort entsprechend ihren Voraussetzungen gefördert werden. Es hätte für mich natürlich gewisse Vorteile gehabt, an solch einer Schule zu sein. Mir wären all die Abschiedsszenen erspart geblieben, die Ängste, mich wieder an eine neue Umgebung, neue Klasse, neue Lehrer gewöhnen zu müssen. Doch man kann einen solchen Schulwechsel ja auch positiv sehen. Dadurch übt man sich in Flexibilität, und die ist ja im Berufsleben gefragt, sagte man mir.

Alle meine Lernschwierigkeiten wurden einwandfrei diagnostiziert. Und die darauf bezogenen Fördermaßnahmen waren gut und richtig, soweit ich das beurteilen kann. Erfolg kann angestrebt, aber nicht garantiert werden, das sehe ich ein. Bei mir sind die Erfolge halt ausgeblieben. Ich bin da ja keine Ausnahme! In einer Broschüre des Kultusministeriums hieß es damals laut HLZ (S.8), dass das „Verhältnis von individueller Förderung und Leistungsbeurteilung (...) noch weitgehend ungeklärt“ war. Dafür bin ich ein anschauliches Beispiel. Macht nix, es geht ja nicht um mich, sage ich mir.

Freundliche Grüße an alle hessischen Lehrerinnen und Lehrer und vor allem an die in der GEW

Thomas Adamczak, Nauheim

Wechsel im GEW-Landesvorsitz?

Nach Redaktionsschluss der letzten Ausgabe der HLZ informierte der GEW-Landesvorsitzende *Jochen Nagel*, dass er bei der Bundestagswahl im September als parteiloser Bewerber für eine Direktkandidatur im Wahlkreis Groß-Gerau nominiert wurde. Bereits auf der letzten Landesvorstandssitzung hatte er erklärt, dass er sich darüber hinaus auf dem Landesparteitag der Partei DIE LINKE am 27. April für Platz 2 der Landesliste für die Bundestagswahl am 22. September bewerben wird. Im Fall seiner Nominierung werde er, so Nagel, „als konsequenter Vertreter von parteipolitischer Unabhängigkeit von Gewerkschaften selbstverständlich als Landesvorsitzender der GEW nach über zehnjähriger Tätigkeit in diesem Amt zurücktreten“.

Der Landesvorstand nahm die Erklärung zur Kenntnis. Schon bei der letzten Landesdelegiertenversammlung im November 2011, die Jochen Nagel mit

86% der Stimmen als Landesvorsitzenden für weitere drei Jahre bestätigte, hatte er eine erneute Kandidatur für eine weitere Amtsperiode ausgeschlossen.

Die Entscheidung des Wahlparteitags der Partei DIE LINKE über ihre Landesliste für die Bundestagswahl fiel nach Redaktionsschluss der vorliegenden Ausgabe der HLZ.

Deshalb verweist die HLZ-Redaktion auf aktuelle Informationen auf der Homepage der GEW Hessen www.gew-hessen.de und eine im Falle seiner Nominierung für die Bundestagsliste dort veröffentlichte persönliche Erklärung von Jochen Nagel.

Gegebenenfalls erforderliche Schritte zu einer neuen personellen Weichenstellung im Landesvorsitz wird der Landesvorstand nach der Satzung der GEW auf seiner nächsten Sitzung am 24. und 25. Mai in großer Gelassenheit diskutieren und beschließen.

Großdemonstration und Postkarten gegen KiföG



Gegen den Entwurf der Regierungskoalition für ein Hessisches Kinderförderungsgesetz (KiföG) demonstrierten am 9. April in Wiesbaden 5.000 Erzieherinnen und Erzieher, Pädagogen sowie Eltern mit ihren Kindern.

Zwar hatten CDU und FDP versucht, der Demonstration mit einer eilig einberufenen Pressekonferenz und der Ankündigung von Änderungen zuvorzukommen, doch sind dies für die stellvertretende GEW-Landesvorsitzende *Karola Stötzel* „erst einmal nur Lippenbekenntnisse“. Die GEW erwarte von der Landesregierung insbesondere die Beibehaltung der Personallberechnung nach Gruppen, eine Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation und die Förderung inklusiver Einrichtungen nach UN-Behindertenrechtskonvention.

Am Rande der Demonstration übergaben *Karola Stötzel* sowie *Alexandra Bloch* und *Benedikt Heddeshheimer* als Vertrauensleute eines Frankfurter Kita-Eigenbetriebs mehr als sechstausend Postkarten gegen das KiföG. *Cordula Schulz-Asche*, stellvertretende Vorsitzende der grünen Landtagsfraktion, nahm die Unterschriften entgegen.

31. Mai und 1. Juni 2013: Blockupy Frankfurt

Mitglieder unterschiedlicher DGB-Gewerkschaften rufen dazu auf, sich an den Blockupy-Protesten in Frankfurt am 31. Mai und 1. Juni 2013 zu beteiligen.

Im Mai 2012 hatten ein mehrtägiges, stadtweites Versammlungsverbot in Frankfurt und die Auseinandersetzungen um das Occupy-Camp vor der Europäischen Zentralbank für bundesweite Empörung gesorgt. An der einzigen erlaubten Demonstration am 19. Mai 2012 nahmen über 30.000 Menschen teil.

Die Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter konstatieren in ihrem Aufruf, dass die „neoliberale Kürzungspolitik in Europa“ mit Schuldenbremsen und Entlassungen den „Druck auf die Löhne, die Arbeitsbedingungen und die öffentliche Daseinsvorsorge auch hierzulande erhöhen wird“.

- *Aktuelle Informationen:* www.blockupy-frankfurt.org

Lehrerausbildung: LiV-Zahl deutlich gesunken

Die aktuelle „Personalanalyse Studienseminare“ des Landesschulamtes (LSA) enthält zum Februar 2013 nur noch 3.483 Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV). Hinzu kommen 158 Quereinsteiger. Somit sind 3.641 Ausbildungsstellen besetzt. Rechnet man die zum 1. Mai neu Einstellenden hinzu, dürften erfahrungsgemäß etwa 4.500 LiV ausgebildet werden. Zum Vergleich: Im Jahre 2010 befanden sich rund 5.270 in der Ausbildung, mithin ist die LiV-Zahl in diesen drei Jahren um 15% gesunken. Dramatisch ist die Entwicklung an den Studienseminaren für berufliche Schulen, wo trotz dringenden Fachbedarfs in den Berufsfeldern Elektrotechnik und Metalltechnik zum 1. Mai nur etwa zwei Drittel der Ausbildungsstellen besetzt sein dürften.

Die Zahl der (hauptamtlichen) Ausbilderinnen und Ausbilder ist im genannten Zeitraum ebenfalls gesunken, von 690 auf 634 (-8%). Drastisch verringert wurden die Ausbildungsaufträge aufgrund der erheblichen Reduzierung der Module. So sind nur noch 181 Ausbildungsbeauftragte an den Studienseminaren tätig, 2010 waren es noch 494 (-63%).

Tarifeinigung in Hessen

Anschluss an TdL gehalten

Rund fünf Wochen, nachdem GEW, ver.di und die anderen Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes in Potsdam mit der Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL) ein Tarifergebnis erzielt hatten, einigten sich die Tarifvertragsparteien am 16. April 2013 auch in Hessen für die rund 40.000 vom Tarifvertrag Hessen (TV-H) erfassten Landesbeschäftigten.

• **Einkommen:** Die Entgelte werden in zwei Schritten um 2,8 Prozent zum 1. Juli 2013 und um weitere 2,8 Prozent zum 1. April 2014 linear erhöht. Für die Monate Januar bis Juni 2013 erhalten alle Beschäftigten im Juli eine Ausgleichszahlung in Höhe von 450 Euro, Teilzeitbeschäftigte anteilig. Für die Monate Januar bis März 2014 erfolgt im April 2014 eine Ausgleichszahlung in Höhe von 225 Euro.

Mit den linearen Erhöhungsschritten steigen die Werte der so genannten Lehrkräftetabelle (§ 20 TVÜ-H) zusätzlich jeweils um 6,40 Euro (EG 5 bis 8) bzw. um 7,20 Euro in den EG 9 bis 13 an. Damit beträgt am 1. Juli 2014 der Unterschied zwischen den beiden Tabellen nur noch 19,20 Euro (EG 5 bis 8) bzw. 21,60 Euro (EG 9 bis 13).

• **Urlaub:** Neben der Einkommenserhöhung war die Urlaubsregelung auch in Hessen ein zentraler Gegenstand der Tarifverhandlungen, weil das Bundesarbeitsgericht die bisherige Regelung für altersdiskriminierend und daher unwirksam befunden hatte. Die Tarifkommission der GEW begrüßte es, dass der Urlaubsanspruch von 30 Tagen pro Jahr bei einer Fünftagewoche jetzt tarifvertraglich für alle Landesbeschäftigten festgeschrieben wurde.

Dieser Urlaubsanspruch von 30 Tagen besteht nach der Tarifeinigung auch für 2012. Man kann den „Mehrurlaub“ also ganz unbürokratisch ohne besonderen Antrag antreten, für den Resturlaub aus dem Jahr 2012 spätestens bis zum 30. September 2013.

Darüber hinaus bleibt es bei den 33 Urlaubstagen für die über 50-Jährigen bis einschließlich des Geburtsjahrgangs 1969. Diese Regelung gibt es nur in Hessen.

• **Praktikantinnen und Praktikanten** im Anerkennungsjahr für sozialpädagogische Berufe haben jetzt ebenfalls einen Urlaubsanspruch von 30 Tagen. Rückwirkend zum 1. Januar 2013 gilt für sie ein neuer Tarifvertrag. Ihre Monatsentgelte erhöhen sich rückwirkend zum 1. Januar 2013 um 50 Euro und ab 1. Januar 2014 um 3,0%. Dies ist minimal mehr als bei der TdL. Damit bleibt das in Hessen um rund 40 Euro spürbar bessere Tabellenniveau für die Praktikantinnen und Praktikanten erhalten. Die Jahressonderzahlung beträgt 90%.

• **Befristungen:** Thema der Tarifverhandlungen war auch die in den vergangenen Jahren stark angestiegene Zahl von befristeten Beschäftigungsverhältnissen an hessischen Schulen und Hochschulen. Die Tarifvertragsparteien haben sich auf die Fortsetzung der Gespräche zu diesem Thema im 4. Quartal 2013 unter Beteiligung der zuständigen Ressorts verständigt.

• **Besitzstandsregelungen im Überleitungsrecht (§§ 8 und 9 TVÜ-H):** Die Frist, in der noch nicht vollzogene Tätigkeits-, Fallgruppen- oder Bewährungsaufstiege erhalten bleiben, wurde erneut, jetzt bis zum 31. Dezember 2014 verlängert. Die Aufstiege müssen aber wie die Besitzstandsvergütungsgruppenzulage (§ 9 TVÜ-H) durch die betroffenen Beschäftigten weiterhin selbst beantragt werden. Das nutzt im Organisationsbereich der GEW vor allem den Beschäftigten im sozialpädagogischen Bereich, im Bereich von Hochschule und Forschung sowie den Lehrkräften ohne Befähigung zum Lehramt.

• **Universitäten:** Für die Beschäftigten der Goethe-Universität Frankfurt gilt zwar ein eigener Tarifvertrag (TV-G-U), die Entwicklungen beim Land werden aber bis auf wenige Ausnahmen dynamisch übernommen. Anders sieht die Lage an der tariflich ebenfalls selbständigen TU Darmstadt aus. Dort war 2010 keine dynamische Anbindung hinsichtlich der Gehaltsentwicklung vereinbart worden. Die eigenständigen Verhandlungen mit der TU Darmstadt waren dort bei Redaktionsschluss noch nicht abgeschlossen.



Ilse Schaad, Verhandlungsführerin der GEW, sprach insgesamt von einem vertretbaren Ergebnis:

„Das Niveau der Einkommens Tabellen in den anderen Bundesländern konnte in Hessen gesichert werden.“

Im Bereich der TdL treten die linearen Steigerungen zwar früher in Kraft, nämlich zum 1.1.2013 und zum 1.1.2014, als Ausgleich für die Verzögerung in Hessen dienen die Einmalzahlungen, die für alle Beschäftigten gleich hoch sind. Diese einmaligen Ausgleichszahlungen sind nicht tabellenwirksam.

Knausern bei den Beamten

Wieder einmal knausert die Landesregierung bei den Beamtinnen und Beamten. Zwar soll die lineare Erhöhung in Höhe von jeweils 2,8% zum 1.7.2013 und zum 1.4.2014 an die Beamtinnen und Beamten weitergegeben werden, doch die tariflich vereinbarten Einmalzahlungen von insgesamt 675 Euro wollen die Fraktionen von CDU und FDP den Beamten vorenthalten. Schon das Tarifergebnis von 2011 wurde nur unvollständig und verspätet übertragen. Auch die Übertragung der tarifvertraglich vereinbarten Wochenarbeitszeit von 40 Stunden auf die Beamtinnen und Beamten in Hessen ist überfällig. Die GEW fordert die beamteten Lehrkräfte deshalb auf, den Druck im Vorfeld der Landtagswahlen hochzuhalten und die örtlichen Abgeordneten mit unseren Forderungen zu konfrontieren. Musterresolutionen findet man unter www.gew-hessen.de.

- Ein ausführliches Tarifinfo findet man auf der Homepage www.gew-hessen.de.
- Weitere Informationen zu aktuellen Tarifabschlüssen und zum Tarifrecht findet man in dieser HLZ auf Seite 35.



Selbstständige Schule

Auf dem Weg zur Entdemokratisierung?

Eigentlich müssten alle an besserer Bildung interessierten, für Autonomie und Selbstbestimmung eintretenden Menschen begeistert die Initiativen einer Landesregierung unterstützen, die eine „Selbstständige Schule“ zum Gegenstand haben. Schließlich müsste es ja in einer solchen Schule auch demokratischer zugehen, weil die Akteure eben viel mehr als bisher selber bestimmen, was wie und unter welchen Bedingungen gelernt wird.

Etiketten-Marketing

Tatsächlich haben sich Kollegien, Schüler- und Elternvertretungen von neuen Begriffen oder besser (Werbe-)Slogans jedoch nicht so leicht blenden lassen, zumal diese inflationär benutzt wurden. Allein das „Plus“-Etikett wurde im Bereich hessischer Schulen in den letzten zehn Jahren dreimal benutzt. Und nicht zum Vorteil der Schulen oder besserer Bildung:

- „Unterrichtsgarantie-plus“ von Kultusministerin *Karin Wolff* (CDU) hieß: Unterrichten war vertretungsweise nicht mehr an eine Ausbildung gebunden.
- „50-plus“ hieß eine Aktion des CDU-geführten hessischen Sozialministeriums, mit der über 50-jährige Arbeitslose mit verschiedenen Aufgaben an Schulen betraut werden sollten, ein Projekt, das sang- und klanglos und schnell wieder beerdigt wurde.
- „Selbstverantwortung-plus“ hieß das „Modellprojekt“, mit dem die „Selbstständige Schule“ aufs Gleis gesetzt wurde.

Insbesondere die GEW hat immer wieder nachgewiesen, dass hinter den neuen Begrifflichkeiten eine ideologisch geprägte reale Transformationsabsicht steht (1). Die Ideologie heißt: Private Leistungserbringung geht staatlicher vor. Die dann nur noch subsidiäre staatliche Leistungserbringung muss sich außerdem Rationalisierungszwängen unterwerfen.

Ziel dieses Programms ist es zum einen, den öffentlich-rechtlichen Charakter von Schulen aufzubrechen und diese an die betriebswirtschaftlichen Ziele und Organisationsformen von Privatschulen heranzuführen. Zum andern sollen durch Verantwortungsverlagerung an die Schulen Kosten im Bildungssektor gesenkt werden.

§ 127e des Hessischen Schulgesetzes von 2011 mit seinem Modell der „rechtlich selbstständigen beruflichen Schule“ als „rechtsfähiger Anstalt des öffentlichen Rechts“ gibt den beruflichen Schulen in Hessen inzwischen die Möglichkeit, auch rechtlich selbstständig zu operieren. Die entscheidenden Organe sind dann nicht mehr Schulleitung und Gesamt- bzw. Schulkonferenz, sondern Verwaltungsrat und Geschäftsführung. Schulen sind aber keine betriebswirtschaftlich ausgerichteten Unternehmen: Sie mussten bisher weder ihre „Erträge“ maximieren noch ihre Kosten minimieren, sondern es wurde in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen – von Aktionen an einzelnen Schulen bis hin zu Landtagswahlen – um die Bedingungen gerungen, unter denen Bildungsprozesse organisiert und durchgeführt werden. Unter diesen arbeiten dann die Lehrkräfte, indem sie sich sehr oft selbst

ausbeuten, um fehlende Ressourcen auszugleichen, weil pädagogische Arbeit schwer eingrenzbar ist.

Andererseits gibt es aber auch einen relativ hohen Grad an Autonomie bei der Arbeit, der sogar im Schulgesetz verankert ist (2). Die Kooperation an den Schulen ist ausgeprägt. Die Hierarchien sind flach, Abteilungs- und Schulleiterinnen und Schulleiter sind vielfach *primi inter pares*, vom Rollenverständnis also eher Pädagogen als Verwalter oder Betriebswirte. Die Arbeitsvorgaben des Kultusministeriums werden von den Fach-, Gesamt- und Schulkonferenzen nach demokratischen Regeln gemäß den Verhältnissen an der Einzelschule umgesetzt. Die Entscheidungsprozesse sind in der Regel transparent. Insbesondere wird – bis auf Arbeitsgruppen, welche die Konferenzen vorbereiten und manchmal präjudizieren – auf das Delegationsprinzip verzichtet. Für die Lehrkräfte kann von einer ausgeprägten Mitbestimmungskultur gesprochen werden, in der die Konferenzrechte ebenso bedeutsam sind wie die Rechte nach dem Hessischen Personalvertretungsgesetz (HPVG), die sich gegenseitig gut ergänzen.

Dies dürfte die konstitutive Praxis für die meisten staatlichen Schulen sein, Abweichungen eher die Ausnahme.

Die neue Hierarchisierung

Der weitestgehende Angriff auf die demokratische Gestaltung von Schule ging bisher vom „Handlungsfeld ‚Organisationsstruktur‘“ des Modellprojekts „Selbstverantwortung-Plus“ aus, das sich mit der Frage befasste, „wie Organisations- und Steuerungsstrukturen im Kontext weitgehender schulischer Selbstverantwortung angepasst bzw. neu gestaltet werden müssen“ (Projektkonzeption von 2004).

Zwar versuchten die Autoren abzuwiegeln. So sollte „eine Ausweitung der Rechte der Schulleiterin/des Schulleiters als Dienstvorgesetzte/r (...) der Forderung nach mehr Partizipation und Delegation von Verantwortung nicht entgegenwirken“. Die – glücklicherweise nur von wenigen Projektschulen unterstützte – Praxis der Übertragung der Rechte der Schul- oder Gesamtkonferenz auf einen Schulvorstand war aber eine andere.

Die Gesamtkonferenz wurde in diesen Schulen zu einem Plenum degradiert, das bis auf wenige Ausnahmen praktisch nur noch Informationsrechte hat. Das zeigt sich besonders krass an einer Hanauer beruflichen Schule, an der das Kollegium mehrheitlich diesen Weg wieder rückgängig machen wollte. Dafür zuständig war aber nach ihrer geänderten Schulverfassung nun der Schulvorstand, der dies nicht wollte. Also war die einmal vorgenommene Selbstentmachtung nicht mehr so leicht rückgängig zu machen.

Obwohl die Schulleitung, die im Schulvorstand vollständig vertreten ist, dort nach dem Schulgesetz keine Mehrheit hat, dürfte es für diese dennoch kein Problem sein, ihre Vorstellungen durchzusetzen. Allein ihr Informationsvorsprung, ihre Absprache- und Freistellungsmöglichkeiten gegenüber den vom Kollegium delegierten Vertreterinnen und Vertretern, die Reduzierung der SV-Vertretung auf zwei Personen

und der Elternvertretung auf eine Person sorgen für ungleiche Verhältnisse in diesem doch relativ häufig tagenden Entscheidungsorgan.

„Führen und Gestalten“

Ein zentraler Bestandteil der „Selbstständigen Schule“ ist die veränderte Rolle der Schulleiterin und des Schulleiters. Dazu wurden eigens ein neues „Leitbild“ entwickelt und eine „Führungsakademie“ eingerichtet. Über eine neue Dienstordnung wurden die Rechte von Schulleiterinnen und Schulleitern verstärkt, jene der Kolleginnen und Kollegen geschwächt. Die Schulleiterinnen und Schulleiter bekamen zusätzliche Kontroll- und Verwaltungsaufgaben und wurden – vor allem in größeren Schulen – zunehmend vom Unterricht freigestellt.

Schon der Untertitel des neuen Leitbildes „Vom Leiten und Verwalten zum Führen und Gestalten“ weist deutlich auf die veränderte Rolle der Schulleitung – vom *primus inter pares* zur betriebswirtschaftlichen Führung – hin. Mit diesem Führungsanspruch verändert sich strukturell die gesamte, auf Kollegialität sowie gleichen Informations-, Beratungs- und Entscheidungsrechten aller Lehrkräfte beruhende Schulverfassung.

Bisher leiten Schulleiterinnen und Schulleiter Schul- und Gesamtkonferenz, setzen deren demokratisch gefasste Beschlüsse um und verwalten die Schule unter Partizipation aller zur Schulgemeinde gehörenden Menschen nach festgelegten demokratischen Regeln. In „Selbstständigen Schulen“ dagegen sollen Schulleiterinnen und Schulleiter die Lehrkräfte über Zielvereinbarungen steuern. Die von der Landesregierung vorgegebenen und ständig erweiterten Ziele werden immer weiter „heruntergebrochen“, wie es im offiziellen Jargon heißt. Für die Umsetzung und die „Erfolgsgarantie“ ohne entsprechende Ressourcenausstattung wird dann die Lehrkraft verantwortlich gemacht. Die Freiheit besteht darin, dass es der Schule überlassen bleibt, wie sie die Ziele erreicht.

Schule als Großbetrieb

Das nennt das Kultusministerium „Führen und Gestalten“, was durchaus ernst gemeint ist, weil die Aufgabe der „Binnenoptimierung“, also der Kostenminimierung, ja zunehmend auf die Schulleiterinnen und Schulleiter verlagert wird. Dass es zu deren neuen Aufgaben gehört, „Widerstände auf(zu)greifen und (zu) überwinden“ (so der Titel eines Fortbildungsangebots) sowie Controllingsysteme aufzubauen, ist dabei nur logisch. Es ist aber sicher nicht das, was sich Pädagoginnen und Pädagogen, auch als Schulleiterinnen und Schulleiter, dringend wünschen.

Leider wird sich, sobald die Budgetrechte für die Einzelschule erweitert worden sind und der Kostendruck angestiegen ist, auch der Druck auf die Schulleiterinnen und Schulleiter verstärken, billigeres, befristetes Lehrpersonal einzukaufen. Auch dies wird die Demokratie in der Schule sicher nicht begünstigen.

Die Verlagerung von weiteren organisatorischen und Verwaltungsaufgaben auf die „Selbstständigen Schulen“ begünstigt die Tendenz zu größeren Betriebseinheiten. Schleswig-



Holstein ist dafür ein Beispiel. Dort bestehen Schulen aus bis zu 200 Lehrkräften und umfassen mehrere Standorte. Solche Großsysteme widersprechen einer demokratischen Verfassung zwar nicht grundsätzlich, erschweren sie aber, weil es zumindest schwieriger wird, auf das Delegationsprinzip zu verzichten, sodass bei der einzelnen Lehrkraft der Informationsstand sinkt und die aktive Teilnahme am Entscheidungsprozess bei vielen entfällt.

Vor allem aber wird es für die Personalräte solcher Schulen fast unmöglich, die Mitbestimmung zu gewährleisten, wenn man nicht, wie es kaum geschieht, die Freistellungsmöglichkeiten zugleich enorm verbessert. Studien aus Niedersachsen belegen, dass die Personalräte solcher Mammutschulen über einen immensen Mehraufwand an Arbeit und Belastung klagen und gegenüber den Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. Geschäftsführerinnen und Geschäftsführern, wie sie bei den rechtlich selbstständigen Schulen heißen, schnell ins Hintertreffen geraten.

Der einigermaßen demokratische Aufbau von Schule wird so zunehmend aufgegeben. An seine Stelle tritt eine Vorstellung von Menschenführung, die in Widerspruch zum Bildungsziel einer demokratischen Schule steht, Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu ziehen.

Herbert Storn, GEW Frankfurt

(1) Als Belege können genutzt werden: die Regierungsprogramme der CDU-geführten hessischen Landesregierungen, die Zielsetzungen der 1998 in Hessen in der Landesverwaltung eingeführten „Neuen Verwaltungssteuerung“ – sowie als Hintergrund die Zielsetzungen von GATS und OECD.

(2) „Die für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Lehrerin oder des Lehrers erforderliche pädagogische Freiheit darf durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften und Konferenzbeschlüsse nicht unnötig oder unzumutbar eingeeengt werden“, heißt es in § 86 (2) HSchG



Aus Elternsicht

Erziehungspartnerschaft auf Augenhöhe

Sich in Schule zurechtzufinden, ist nicht leicht. Schule ist oftmals ein kompliziertes Geflecht, eine eigene Welt. Schule überfordert oft nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Eltern. Damit nimmt sie auch Einfluss auf das Familienleben zu Hause. Eltern sollen, dürfen und müssen fragen. Sie müssen sich informieren, mitdenken, mitentscheiden – für ihr eigenes Kind und für die gesamte Schulgemeinde. Eltern dürfen sich einmischen, Althergebrachtes anzweifeln und Neues ausprobieren. Schließlich geht es um die Ausbildung und die Zukunft ihrer Kinder. Eltern haben das Recht auf umfassende Informationen und auf Beratung durch die Schulen und Schulämter.

Es ist wichtig und notwendig, dass Eltern sich gemeinsam mit den Lehrkräften für eine kindgerechte, demokratische und zukunftsfähige Schulkultur einsetzen. Zukunftsfähig bedeutet dabei vor allem längeres gemeinsames Lernen in Ganztagschulen, die alle Schülerinnen und Schüler mitnehmen, in der Kinder mit- und voneinander lernen und ihre individuellen Fähigkeiten entwickeln und stärken können.

Spannungsfeld Erziehungsauftrag

Das Grundgesetz spricht von einem gemeinsamen Erziehungsauftrag von Elternhaus und Schule:

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ (Artikel 6 Absatz 2)

Im nachfolgenden Artikel 7, Absatz 1 heißt es dann: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Da Kinder mit sechs Jahren schulpflichtig werden, entwickelt sich hier also ein Spannungsverhältnis zwischen Elternhaus und Staat. Auch das Bundesverfassungsgericht hat sich mit diesem Widerspruch zwischen dem elterlichen und dem staatlichen Erziehungsrecht beschäftigt und in seinem „Förderstufenurteil“ vom 6. Dezember 1972 folgende Feststellung getroffen: *„Der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule, von dem Art. 7 Abs. 1 GG ausgeht, ist in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgestellt. Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen.“*

Das Urteil bestätigt die Notwendigkeit der Kooperation von Eltern und Schule. Wichtig dabei sind die demokratische Gestaltung der Zusammenarbeit und ein wertschätzender Umgang miteinander.

Alle Eltern haben das Recht, über die schulische Entwicklung ihres Kindes informiert zu werden. Schule hat die Aufgabe, Eltern in allen schulischen Fragen zu beraten. Dies setzt jedoch auch gute Kommunikation, gegenseitiges Vertrauen und Verständnis voraus. Viele Lehrkräfte sind allerdings der Meinung, dass Eltern sich zu wenig um die Erziehung ihrer Kinder kümmern – und auch das Vertrauen der Eltern in Lehrkräfte nimmt immer mehr ab (vgl. 13. Repräsentativbefragung des IFS Dortmund 2004).

Aber es geht nicht nur allein darum, den gemeinsamen Erziehungsauftrag zu erfüllen. Ebenso sehr geht es um den Weg, die Schulgemeinde zu stärken bzw. zu etablieren und die Weiterentwicklung und die Demokratisierung von Schule voranzutreiben. Insbesondere eine Ganztagschule, die ihren Schülerinnen und Schülern viel Lebensraum bietet, braucht dabei ein gutes Schulklima, muss sich noch intensiver als die „Halbtagschule“ um Erziehung kümmern und eng mit dem Elternhaus zusammenarbeiten.

Schulleben kann und sollte aber nicht bis ins kleinste Detail durch Gesetze und Verordnungen geregelt werden. Der Umgang zwischen Elternhaus und Schule ist Teil der Schulkultur. Nehmen Schule und Eltern den gemeinsamen Erziehungsauftrag ernst oder machen sie sich gegenseitig das Leben schwer? Jede Schule muss eine eigene Kommunikationskultur entwickeln und kann diese in einem gemeinsam erarbeiteten Schulprogramm festschreiben.

Hessen ist eines der wenigen Bundesländer, in denen die Elternmitbestimmung im Schulgesetz festgeschrieben ist. In § 101 des Hessischen Schulgesetzes heißt es:

„Um Schule, Elternhaus und Berufsausbildungsstätten bei der Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen und das Mitbestimmungsrecht der Eltern nach Art. 56 Abs. 6 der Verfassung des Landes Hessen zu gewährleisten, werden für die öffentlichen Schulen nach Maßgabe des achten Teils dieses Gesetzes Elternbeiräte gebildet.“

Um die gesetzlichen Grundlagen der Elternarbeit wie bspw. die Aufgaben von Klassen- und Schulelternbeiräten oder die Rechte und Pflichten sowie die Zusammensetzung der Mitglieder einer Schulkonferenz zu kennen, wurde das Projekt *Eltern schuLen Aktive ElterN (ELAN)* ins Leben gerufen.

Ziel von Elternmitwirkung und -mitarbeit in der Schule muss sein, den Interessen, Wünschen und Bedürfnissen aller Eltern Raum und Gehör zu verschaffen. Auch hierbei gilt das Gebot der Erziehungspartnerschaft: Schule und Elternhaus müssen im Interesse der Kinder kooperieren. Daher muss die Schule ihrerseits Konzepte und pädagogische Vorgehensweisen transparent machen.

Die Schulkonferenz ist das höchste Mitbestimmungsgremium an Hessens Schulen und ein wichtiger Schritt zur Demokratisierung. Die Schulkonferenz berät über alle wichtigen Angelegenheiten der Schule und bietet Eltern die Möglichkeit, entscheidend auf die Entwicklung der Schule Einfluss zu nehmen. Es ist wichtig, Eltern in dieses Gremium zu wählen, die ihre Aufgabe mit Sachkenntnis, Ernsthaftigkeit und Verantwortungsbewusstsein wahrnehmen.

Auch sind neue Wege in der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus erforderlich, da die üblichen Wege wie Elternbriefe und Elternabende oftmals nicht die gewünschte Wirkung erzielen. Elternabende sind oft schlecht besucht und Informationen werden nicht zur Kenntnis genommen. Erschwerend kommt hinzu, dass Lehrer und Eltern teilweise aus verschiedenen Schichten oder Kulturen kommen und dies manchmal die Kommunikation weiter erschwert. Um Eltern zur aktiven Mitarbeit zu animieren, haben sich Kul-

turveranstaltungen und Elternforen zu Erziehungsfragen als neue Form der Zusammenarbeit etabliert. In Hessen ermöglicht zudem die Hospitation und Mitwirkung im Unterricht den Eltern eine neue Sichtweise. Feste wöchentliche oder monatliche Gesprächstermine der Schulleitung mit den Elternvertretern halten diese auf dem neuesten Entwicklungsstand.

Dass Eltern und Lehrkräfte dabei ganz eng zusammenarbeiten sollten, sollte selbstverständlich sein. Selbstverständlich ist auch, dass diese Zusammenarbeit nicht immer konfliktfrei sein kann. Partnerschaftliche Zusammenarbeit von so vielen unterschiedlichen Personen ist nicht immer einfach. In vielen Fragen sind Eltern und Lehrkräfte unterschiedlicher Meinung. Auch innerhalb der Elternschaft und innerhalb der Lehrerschaft haben wir es in der Regel nicht mit homogenen Gruppen zu tun. Es gibt unterschiedliche Auffassungen über „gute Schule“, über Erziehungsvorstellungen und Erziehungsstile und unterschiedliche Wertvorstellungen. Deshalb ist der regelmäßige offene Informationsaustausch zwischen Eltern und Lehrerschaft die Grundlage zur Erfüllung des gemeinsamen Erziehungsauftrags.

Wichtig ist, dass Eltern und Lehrkräfte sich als gleichberechtigte Partner verstehen. Eltern sollten die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer als Experten für Schule und Unterricht respektieren. Und Lehrerinnen und Lehrer sollten die Kompetenz der Eltern anerkennen. Diese kennen den Entwicklungsgang ihrer Kinder, erleben, wie Schule auf diese wirkt und sind sich deren Stärken und Schwächen am besten bewusst. Das Wissen und die Erfahrungen von Eltern und Lehrkräften können sich daher gut ergänzen. Dabei wird wahrscheinlich sehr schnell klar, dass es unmöglich sein wird, allen Erwartungen und Vorstellungen gerecht zu werden. Eltern sehen zunächst einmal nur ein Kind, das eigene. Lehrerinnen und Lehrer haben hingegen 25 oder 30 Kinder in der Klasse, denen sie gerecht werden müssen.

In Gesprächen kann geklärt werden, welche Erwartungen Eltern an Schule haben und inwiefern Schule und Lehrkräfte diese Erwartungen überhaupt erfüllen können. Vielleicht sind die Erwartungen der Eltern viel zu hoch? Vielleicht sind die Vorstellungen der Eltern gar nicht einheitlich? Vielleicht können Wünsche erfüllt werden, wenn Eltern und Schule die Sache gemeinsam angehen? Sobald Eltern und Lehrkräfte sich

darüber verständigt haben, was eine „gute Schule“ ist, ist dieser Begriff keine Leerformel mehr, sondern ein Zukunftsmodell, das gemeinsam auch verwirklicht werden kann.

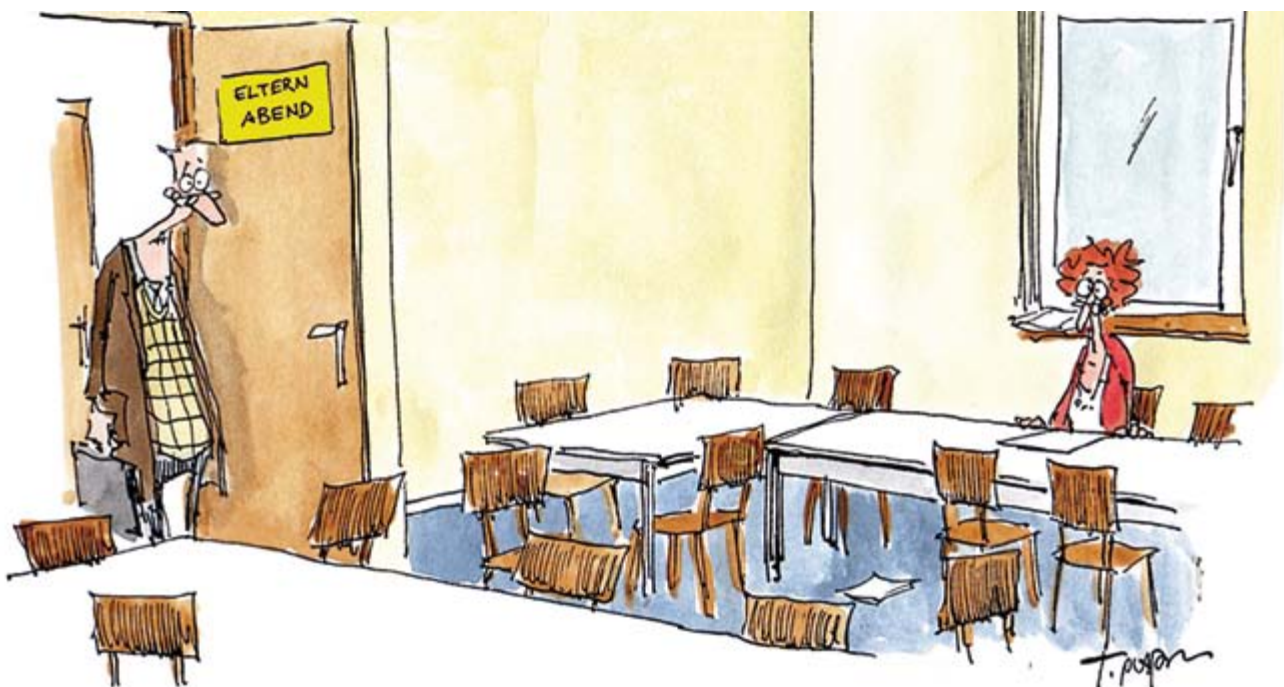
Die gemeinsame Erziehungspartnerschaft kann ein wertvolles Mittel sein, um Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte in einem gemeinsamen Prozess zu vereinen, um Schule weiter zu entwickeln und sich einvernehmlich auf Verhaltensweisen und Ziele festzulegen und dann zusammen die Umsetzung dieser Vereinbarungen zu gestalten. Dies bringt eine ganz neue „Qualität“ an Schulen.

Solche Erziehungsvereinbarungen müssen dabei in einem demokratischen Prozess gemeinsam erarbeitet und dürfen nicht von oben verordnet werden. Denn vor allem der Prozess des gegenseitigen Kennenlernens, die gemeinsame Diskussion über Wünsche und Erwartungen, das gemeinsame Erarbeiten von Regeln und Absprachen sind Garantien für den Erfolg solcher Vereinbarungen. Diese gemeinsam entwickelten und verabschiedeten Grundlagen für das Zusammenleben in der Schule werden dann im Schulprogramm festgeschrieben.

Alle, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern, müssen sich selbst zu bestimmten Verhaltensregeln verpflichten. Diese dürfen dabei nicht nur einseitig eine der Gruppen in die Pflicht nehmen, sondern müssen für alle gleichermaßen gelten.

Erziehungsvereinbarungen sind eine gute Möglichkeit, Schule demokratisch zu gestalten. Damit erfüllt Schule auch die wichtige Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zu demokratischen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen. Dies ist eine Schlüsselqualifikation für die aktive Teilnahme an der Gesellschaft und für die Übernahme der Rechte und Pflichten in einer Demokratie. Sie brauchen das Rüstzeug, sich einzumischen, aktive Mitglieder der Gesellschaft zu werden, die eigenen Rechte und Pflichten wahrzunehmen und die Fähigkeit, eigene Meinungen, Urteile und Entscheidungen zu finden bzw. zu fällen. Gerade in unserer sich verändernden Gesellschaft brauchen wir junge Menschen, die die komplexen Zusammenhänge und Spielregeln der heutigen Zeit zu verstehen und hinterfragen in der Lage sind.

Hella Lopez, Vorsitzende des Elternbundes Hessen e.V.





Demokratie sieht anders aus

Für ein politisches Mandat der Schülervertretungen

„Es findet keinerlei Zensur mehr statt, nur wenn der Staat es nötig hat. Auch Kunst und Wissenschaft sind frei, das nähere bestimmt die Polizei.“

Mit diesen Worten beschrieb der bedeutende Schriftsteller *Erich Weinert* zynisch das in der Weimarer Republik vorhandene Verständnis von Meinungsfreiheit. Dieser Gedanke soll als Grundlage für die Beurteilung der Schuldemokratie von heute dienen. Das Faktum, dass die Schule als Bildungs-ort in der Verfassung unserer Demokratie genannt wird, legt irrtümlich im Rückschluss nahe, dass unsere Schulen ebenfalls demokratisch seien. *Dr. Hildegard-Hamm-Brücher*, die *Grande Dame* der deutschen Politik, sagte dazu während ihrer Zeit als Staatssekretärin im Hessischen Kultusministerium von 1967 bis 1969:

„Wenn Sie in eine deutsche Schule kommen, können Sie gar nicht meinen, dass wir in einer Demokratie leben.“

Dieses Zitat ist leider heute noch ähnlich zutreffend. Die Worte *Hamm-Brücher* fallen genau in den Zeitraum des gesellschaftlichen Aufbruchs, der Forderung nach Mitbestimmung in allen Gesellschaftsbereichen sowie der Befreiung von künstlich produzierten Hierarchien, auch in den Schulen. Der entsprechende Widerstand mündete damals in der gesetzlichen Verankerung der Landesschülervertretung Hessen und vieler weiterer Landesschülervertretungen in der BRD. Die bayerische Schülerschaft kämpfte übrigens bis zum Jahr 2008 um die gesetzliche Verankerung. Ausgehend von dieser damals neu geschaffenen Gesetzesgrundlage muss auch die heutige Situation von Schuldemokratie beurteilt werden.

Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD) Ein Projekt des Hessischen Kultusministeriums

Seit 2008 unterstützt GuD Schulen bei der Implementierung und Weiterentwicklung gewaltpräventiver und demokratiepädagogischer Programme sowie der Schaffung nachhaltiger und partizipativer Strukturen durch Beratung, Fortbildung und Vernetzung. Die Fortbildungsangebote beziehen sich u. a. auf soziales Lernen, konstruktive Konfliktbearbeitung, Mediation, den Klassenrat und das Kooperative Lernen. Sie werden sowohl schulformspezifisch als auch schulformübergreifend angeboten. Praxisnähe und Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte in den Schulalltag sind dabei von zentraler Bedeutung. Durch unterschiedliche Beratungsangebote erhalten Schulen Anregungen, wie vorhandene Ansätze im Themenfeld „Gewaltprävention und Demokratielernen“ in den schulischen Alltag integriert werden können. Eine wichtige Arbeitsstruktur sind dabei regionale Projektentwicklungsgruppen. Es gibt regionale Büros in Kassel, Marburg und Frankfurt.

- **Kontakt:** *Petra Becker (Geschäftsführung)*, Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt, Tel. 069-38989-232, petra.becker@lsa.hessen.de
- **Fortbildungs- und Beratungsangebote im Internet:** www.gud.bildung.hessen.de

Die Theorie

Laut Hessischem Schulgesetz wirkt die Schülervertretung bei der „Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele der Schule eigenverantwortlich mit“. Im Schulgesetz und der so genannten SV-Verordnung wird weiterführend beschrieben, dass die SV an allen Konferenzen mit Ausnahme der Noten- und Zeugnis Konferenzen beratend teilnehmen kann. Auch an der Gesamtkonferenz der Lehrerinnen und Lehrer dürfen ausgewählte SV-Vertreter teilnehmen. Weiterhin werden die SVen auf allen Ebenen (Schul-, Stadt- und Kreisebene) von Verbindungslehrern unterstützt, die für ihre Tätigkeit „Entlastungsstunden“ erhalten. Angesichts dieser rechtlichen Bestandteile ist in Hessen zumindest theoretisch eine grundsätzliche Struktur von SVen an den Schulen garantiert. Schließlich sei auf die Schulkonferenz verwiesen, die als offiziell wichtigstes Gremium der Schule mit Vertretern der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft besetzt ist.

Die Praxis

So weit, so theoretisch. Die benannten Aspekte mögen für einige Leserinnen und Leser im ersten Moment nach einer modernen und lebhaften Demokratiekultur an Schule klingen. Schülerinnen und Schüler dürfen mitsprechen, bekommen die Themen und Inhalte mitgeteilt und sitzen sogar in einem Entscheidungsgremium. Dass die Schülerinnen und Schüler praktisch so gut wie nie bei Themen wirklich mitentscheiden und meist systematisch stumm gehalten werden, mag für den einen oder anderen der letzte Schutz vor vollständiger „Schul-Anarchie“ sein, bei der die Schülerinnen und Schüler bestimmen. Bevor wir *Willy Brandts* „Mehr Demokratie wagen“ auch in der Schule ernst nehmen, fühlt sich der eine oder andere Pädagoge, Schulleiter oder Bildungspolitiker scheinbar doch eher bei *Erich Weinert* wohl. Frei nach dem Motto: „Mitbestimmung ja, aber nur solange uns die Meinung passt“. In diesem Verständnis steckt immer noch der Kern des Problems: SV-Arbeit wird ihren Alibi-Charakter nicht los und die Schülerinnen und Schüler bleiben Zuschauer. Welche Demokratiedefizite existieren? Ich möchte mich auf drei Aspekte beschränken:

Das Selbstverständnis

„Schülermilchverwaltungen“: So wurden vor mehr als 40 Jahren die SVen angesichts ihrer mangelnden Rechte bezeichnet. Damals begann bundesweit der Kampf um das allgemeinpolitische Mandat, also die Chance, sich als SV in alle gesellschaftlichen Themen einzumischen. Um SVen stumm zu halten, wird auch heute auf diese Argumentationskeule zurückgegriffen: „Du darfst dich nicht allgemeinpolitisch, sondern nur bildungspolitisch äußern.“ Dies ist der konstruierte Versuch, Schule und Gesellschaft zu trennen. Die LSV Hessen hat für sich das allgemeinpolitische Mandat in Anspruch genommen und beschäftigt sich damit mit allen Ge-

sellschaftsbereichen, die junge Menschen berühren. Wir begreifen Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik. Damit ist beides untrennbar.

Vielen Schülervertretungen an den Schulen selbst ist jedoch der Mut verloren gegangen, sich für diese Meinungsfreiheit einzusetzen. Schülervertretungen scheinen heute unter dem Druck einer zwanghaft harmonischen Schulkultur ihr Selbstverständnis zu vergessen. Kämpferische Interessenvertretung weicht oftmals reinem Eventmanagement durch die Organisation von Feten oder einem Kuchenverkauf. Im Schülerrat, im Parlament jeder SV, finden oftmals keine schulkritischen Diskussionen mehr statt, sondern wird beispielsweise überlegt, wie auf Wunsch des Schulleiters der SV-Stand am Tag der offenen Tür aussehen soll. Prestige, versteht sich – denn mit SVen schmückt sich jede Schule gern. Sobald eine SV allerdings rebelliert, wird sie damit gebrandmarkt, dass sie doch nicht die Schulharmonie gefährden sollte. So oder so ähnlich lassen sich viele Schülervertretungen in ihrer Meinungsmacht unterdrücken, oftmals unwissentlich.

Das Dilemma des Selbstverständnisses der SVen besteht also im Kampf einerseits um das politische Mandat und andererseits um den Mut, der verschwunden scheint, diesen Kampf überhaupt zu führen.

Die Schulkultur

Machthierarchien und Abhängigkeiten durch Noten unterbinden systematisch demokratisches Aufbegehren. Schülerinnen und Schüler sagen nicht mehr, was sie denken, um eine mögliche Reduktion ihres schulischen Erfolgs zu umgehen. Darüber hinaus krankt die Schulkultur an ständiger Auslese, Selektion und immer stärker zunehmendem Leistungs- und Zeitdruck. Eine Schulkultur, bei der es nicht um die Leistung im Sinne selbst formulierter Ziele und deren Erreichen, sondern um das blanke Übertrumpfen anderer geht, unterbindet jede Form eines kritischen und kontroversen Lernens. Die künstliche Trennung in verschiedene Schulformen produziert dabei eine radikale Anerkennungsverweigerung, durch die Schülerinnen und Schüler in ihrer freien Entfaltung eingeschränkt und in der sozialen Hierarchie abgestuft werden. Damit wird die Schuldemokratie nicht nur gefährdet, sondern massiv beschädigt.

Die Strukturen

Schülerinnen und Schüler stellen die Mehrheit in der Schule und bleiben strukturell doch ohne Entscheidungsrechte. Forderungen nach paritätischer Besetzung von Schulkonferenzen und einer Direktwahl des Schulleiters (Konzept Schulparlament der LSV Hessen), nach einem Vetorecht in Schul- und Klassenkonferenzen, damit keine Beschlüsse durch Lehrer- bzw. Elternmehrheiten gegen den Willen der Schülerinnen und Schüler gefasst werden können, und nach der Übertragung der Befugnisse der Gesamtkonferenz an die Schulkonferenz als wirklichem Parlament der Schule sind heute noch immer weit von ihrer Realisierung entfernt.

Bei einer Schulkonferenz, bei der Lehrkräfte gemeinsam mit dem Schulleiter sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Eltern überstimmen, sowie einer Gesamtkonferenz, bei der ohne Mitentscheidung der Schüler die Hausordnung, meist zu Lasten ihrer Freiheitsrechte, beschlossen wird, kann wahrlich nicht von einer Demokratiestruktur die Rede sein. Gelebte Demokratie sieht anders aus.



Was bleibt?

In einer mutigen und kontroversen gesellschaftlichen Auseinandersetzung wollen wir als Landesschülervertretung zeigen, dass das gegenwärtige Bildungssystem an seinen Widersprüchlichkeiten scheitern wird, weil ein demokratie-defizitäres Schulsystem nicht im gleichen Zuge zu demokratischen und selbstbestimmten Akteuren beitragen kann: Erziehung zum demokratischen Ungehorsam kann nicht bei gleichzeitiger autoritärer Sanktion, kritische Urteilsfähigkeit nicht bei existierendem Leistungswahn, querdenkende Persönlichkeiten können nicht unter permanentem Zeitdruck und ständiger Überforderung (z. B. G 8) und individuelle Entwicklung kann nicht bei undifferenziertem Unterricht entstehen. Mehr als 40 Jahre nach der gesetzlichen Verankerung der Landesschülervertretung Hessen brauchen wir eine erneute Politisierung des gesamten Bildungssystems. Schülervertretungen müssen sich als kritische Interessenvertreter verstehen, ihren Mut neu entdecken und für ein politisches Mandat kämpfen. Diesen Weg müssen alle gehen, die Demokratie in der Schule nicht als fremd bestimmtes Top-Down-Projekt, sondern als revolutionäre Kulturveränderung begreifen.

Laurien Simon Wüst, Landesschulsprecher Hessen

Weniger Demokratie wagen

Was die Krise mit Demokratie und Bildung zu tun hat

Daniel A. Bell nimmt kein Blatt vor den Mund. „Ich glaube nicht länger daran, dass Demokratie in der Form ‚Eine Person – eine Stimme‘ der beste Weg ist, um ein politisches System zu organisieren“, sagt der Professor für politische Philosophie von der Tsinghua-Universität in Beijing. Bell, ein Kanadier, spricht gerade auf einem Wirtschaftskongress in Hongkong, zu dem prominente Ökonomen, Politikwissenschaftler, Soziologen und Historiker angereist sind – „die Elite der westlichen Welt in Sachen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“, wie *Spiegel Online* sie nennt. Protestiert jemand gegen Bells antidemokratisches Bekenntnis? Nein! Die Ablehnung der Demokratie habe den Professor im Westen „zum intellektuellen Popstar gemacht“, fährt *Spiegel Online* fort und bietet seinen Thesen breiten Raum – fast verschämt einschränkend: „Seine Rolle als bekennender Anti-Demokrat würde Bell in Deutschland vermutlich eine Passage im Jahresbericht des Verfassungsschutzes bescheren.“

Antidemokratische Programme finden Beifall bei den westlichen Eliten, nur in Deutschland leisten aufrechte Germanen und ihr Inlandsgeheimdienst heroischen Widerstand? Davon kann leider keine Rede sein. Der Wille, die deutsche Exportindustrie immer weiter zu stärken, da sie den Reichtum einiger weniger fleißig mehrt, ist ungebrochen. Dass es dazu hilfreich sein könnte, im Sinne der Wirtschaft noch härter durchzuregieren als bisher und den demokratischen Apparat deutlich in seine Schranken zu weisen, das wird seit Jahren auch im deutschen Establishment regelmäßig ventiliert.

„Manager und Industrielle“ äußerten immer wieder, sie könnten mit ihren Anliegen „schneller zum Zuge“ kommen, wenn es nur gelänge, politische Entscheidungen zu entparlamentarisieren und sie dem „sachorientierten, entpolitisierten Verwaltungshandeln“ der Behörden zu übertragen, berichtete der Berliner Politikprofessor und Regierungsberater *Herfried Münkler* im Frühjahr 2010. Zuweilen werde in diesen Kreisen auch ganz offen der „Wunsch nach ‚ein klein wenig Diktatur‘“ geäußert. Es gebe allerdings derzeit „kein Verfassungsorgan“, das sich zum Beispiel „auf das Risiko der Einsetzung eines kommissarischen Diktators einlassen will“. Münkler veröffentlichte dies in der hochrenommierten Eliten-Zeitschrift *Internationale Politik*.

Ein Jahr später trieb ein Mitglied des *Rotary Clubs* Bad Vilbel die Debatte weiter voran. „Weniger Demokratie wagen“ hieß der Titel des Buches, das der dpa-Journalist *Laszlo Trankovits* 2011 beim F.A.Z.-Institut publizierte. Deutschland brauche, um in der Welt voranzukommen, in Zukunft mehr „Entschlussferdigkeit und Führungskraft“. Das Funktionieren in Gesellschaft, Staat und Wirtschaft sei bedroht, wenn „alle überall mitbestimmen“ könnten. „Weniger Wahlen. Längere Legislaturperioden“, forderte Trankovits daher, „mehr Zentralisierung“ und „mehr Machtkonzentration“. „Mehr Transparenz“ dürfe den Abbau demokratischer Partizipation hingegen nicht begleiten: Sie sei „für die Effizienz jeglicher Regierungsarbeit (...) oft kontraproduktiv und lähmend“.

Auf europäischer Ebene wird derlei Entdemokratisierung inzwischen offen praktiziert. So gelten in den Staaten der

Eurozone Spardiktate, auf die die demokratisch legitimierten Parlamente keinen Einfluss haben. Die Haushaltsouveränität, „das vornehmste aller parlamentarischen Rechte“, sei damit „ausgehöhlt“, schrieb der Berliner Politikwissenschaftler *Wolfgang Merkel* Anfang April auf *Cicero Online*: Faktisch würden die Budgets etwa von Griechenland und Spanien nicht mehr von gewählten Abgeordneten, sondern „auf viele Jahre hinaus von internationalen Finanzinstitutionen und – leider auch – von Deutschland bestimmt“. Die „demütigende Entmündigung demokratischer Selbstbestimmung“ wiege umso schwerer, da die oktroyierten Austeritätsprogramme durchweg zur Verelendung führten. „Formale Institutionen der Demokratie“ verkämen „in den Schuldnerländern zu bloßen Fassaden“, bilanzierte Merkel.

Wie weit gerade die deutsche Regierung die Entdemokratisierung vorantreibt, beschrieb im Februar die *FAZ*. Mit Blick auf die Berliner Einmischung in den italienischen Wahlkampf, die helfen sollte, sparswilligen Kräften eine Mehrheit zu verschaffen, fragte das Blatt:

„Dürfen‘ die Wähler (...) nur noch die Parteien und die Politiker wählen, die ein ‚vernünftiges‘, ein ‚richtiges‘ Programm haben und einen ‚proeuropäischen Kurs‘ zu steuern versprechen?“ Redakteur *Klaus-Dieter Frankenberger* antwortete prompt selbst: „Irgendwie schon.“ Es habe sich schließlich „als notwendig herausgestellt“, einen „bestimmten Politikkorridor einzuhalten, dessen Maximen lauten: konsolidieren, reformieren, wettbewerbsfähig werden“, sonst folge „die ‚Strafe‘ auf dem Fuß“, etwa „in Gestalt höherer Zinsen für Staatsanleihen“ oder in Form blanken Drucks fremder Regierungen. Viele fragten sich, räumte Frankenberger ein, „was eigentlich von ihrer jeweiligen Demokratie“ noch übrig bliebe, wenn die gewählten Parlamente nur noch als „Vollzugsorgane“ fungierten, um wirtschaftsfreundliche Austeritätsprogramme in Kraft zu setzen. Die Antwort hierauf liegt auf der Hand.

Die Entdemokratisierung durch die Krise nimmt auch das Bildungssystem nicht aus. Wie dies vonstatten geht, beschrieb die Athener Professorin *Alexandra Ioannidou* im März 2013 in einem im Internet publizierten Text. Seit Beginn der Krise sei mit drastischen Haushaltskürzungen das gesamte Bildungswesen Griechenlands „fast vollständig ruiniert worden“. Nun stehe „der öffentliche und unentgeltliche Charakter“ nicht nur „der universitären Bildung“, sondern der Bildung überhaupt in Frage.

„Ein ruiniertes öffentliches Bildungswesen“, schreibt Ioannidou, „bildet (dabei) die ideale Grundlage für den beschleunigten Einzug der privaten Schul- und Universitätsbildung trotz und jenseits bestehenden Rechts“: Bislang habe nämlich einem derartigen Umbau des Bildungssystems die griechische Verfassung im Wege gestanden. Mit der Privatisierung schwinden jedoch nicht nur die demokratische Kontrolle über das Bildungssystem, sondern auch der für alle gleiche, also demokratische Zugang zu ihm – und damit auch jener zum gesellschaftlichen Reichtum, den Bildung gewährt.

Jörg Kronauer, Redakteur bei *german-foreign-policy.com*

Der Klassenrat

Ein hessisches Erfolgsmodell macht Schule



„Demokraten werden nicht geboren, Demokratie wird nicht vererbt, sondern muss gelebt und gelernt werden. Es gehört zu den Aufgaben der Schule, Demokratie erfahrbar und erlebbar zu machen und Partizipationsprozesse zu ermöglichen.“ (Professor Dr. Volker Reinhardt)

Die Klasse als kleinste soziale Einheit ist der Ort, an dem Partizipation, Verantwortung und Beteiligung im sozialen Miteinander von Anfang an gelernt und Selbstwirksamkeit erfahren werden kann. Der Klassenrat ist ein basisdemokratischer Ansatz, der davon ausgeht, dass Kinder und Jugendliche in allen Bereichen, die das Miteinander in der Klasse und Schule bestimmen, beteiligt sind und Verantwortung übernehmen. Das bezieht sich auf Vorhaben und Projekte, Regeln und Konflikte im Zusammenleben und -arbeiten ebenso wie auf unterrichtliche Inhalte. Er ist ein konkreter Schritt, die Kinderrechte umzusetzen. Diese wurden historisch erungen und Erwachsene sind verpflichtet, Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten zu geben, diese Rechte kennenzulernen, zu erleben und wahrzunehmen. Die Ursprünge des Klassenrats liegen in der Freinet-Pädagogik sowie der Individualpsychologie Alfred Adlers.

Wie Klassenrat gelingt

Der Klassenrat braucht eine feste Struktur. Er findet daher einmal wöchentlich im Sitzkreis statt und wird von den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortlich geleitet und durchgeführt. Die Themen werden im Laufe einer Woche in geeigneter Form gesammelt und können sich auf die Gestaltung und Organisation des Lernens und des Zusammenlebens in der Klasse oder der Schule beziehen, gemeinsame Aktivitäten und Vorhaben ansprechen, ebenso aber auch aktuelle Probleme und Konflikte zum Thema machen. Auch die Lehrkraft kann gleichberechtigt Themen einbringen.

Im Klassenrat gibt es feste Ämter. Die Leitung, die Verantwortung für die Zeitstruktur, das Protokoll, die Rednerliste, die Einhaltung der Regeln werden von einzelnen Schülerinnen und Schülern übernommen.

Der Klassenrat ist in erster Linie ein Forum der Schülerinnen und Schüler für ihre Anliegen und Wünsche, Probleme, Lösungen sowie für Lob und den Austausch positiver Erfahrungen. Er ist kein Ort zur Klärung von Konflikten zwischen zwei Kontrahenten und auch kein Ort, an dem Strafen ausgesprochen werden! Schülerinnen und Schüler finden in einem demokratischen Aushandlungsprozess gemeinsam Lösungen, die allen gerecht werden und für alle Beteiligten fair und tragbar sind. Beschlüsse werden in einem Protokoll festgehalten. Für die Lehrkraft bedeutet dies eine veränderte bzw. erweiterte Rolle, sie muss Verantwortung für Entscheidungen abgeben und sich auf Dialog und Aushandlungsprozesse einlassen, sie bleibt jedoch verantwortlich für die Gestaltung des Lern- und Erfahrungsraums und in besonderem Maße für das Recht auf Schutz des Einzelnen. Grundsätzlich hat die Lehrkraft eine Unterstützungs- und Vorbildfunktion und schult die für den Klassenrat wichtigen Kompetenzen.

Das Projekt *Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD)* unterstützt seit Ende des Schuljahres 2008/2009 Lehrkräfte in Hessen bei der Einführung und Implementierung des Klassenrats durch Fortbildung und Beratung. Drei Fortbildungseinheiten begleiten und beraten die Lehrkräfte im Abstand von zwei bis drei Monaten bei der Einführung und Durchführung des Klassenrats.

Die Fortbildung wird acht Teilnehmerinnen und Teilnehmern schulintern angeboten. Bis heute haben daran 1.400 Lehrkräfte von 115 Schulen in Hessen teilgenommen. Alle Beteiligten erhalten eine Materialienmappe zum Klassenrat, der Schule werden zusätzlich Filme zur Verfügung gestellt, die in drei verschiedenen Schulformen gedreht wurden und authentische, lebendige Bilder über den Klassenrat vermitteln. Ansichtsexemplare der Materialien können bei GuD (siehe Kasten) bestellt werden.

Das IQ Hessen hat die Fortbildungsreihe zum Klassenrat zweifach evaluiert. Zunächst wurde die Einschätzung der Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zur Relevanz und zum Nutzen der Fortbildung erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fortbildungsreihe als sehr hilfreich für die eigene Qualifizierung eingeschätzt wird. Der vollständige Bericht kann unter www.gud.bildung.hessen.de eingesehen werden.

Eine zweite Befragung im Dezember 2012 stand unter anderem unter folgenden Fragestellungen: Inwieweit wurden Fortbildungsinhalte in den Unterricht übernommen? Sind positive Auswirkungen erkennbar? Wie schätzen Schülerinnen und Schüler die Einrichtung des Klassenrats ein? Wie sehen das deren Lehrkräfte?

Befragt wurden 109 Lehrkräfte sowie 2.290 Schülerinnen und Schüler. Erste Ergebnisse zeigen, dass von nahezu allen Lehrkräften positive Auswirkungen auf das Gesprächsverhalten und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, konstatiert werden. Sowohl die Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrkräfte beschreiben die Einrichtung, die Ergebnisse und den Kompetenzerwerb dabei als sehr positiv, es gibt in allen Bereichen hohe Zustimmungswerte. Das detaillierte Evaluationsergebnis wird Ende April vorliegen und auf der Homepage von GuD einsehbar sein.

Marion Altenburg-van Dieken

Die Autorin ist Lehrerin und Landeskoordinatorin Hessen Süd im Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (GuD) und Ausbildungsbeauftragte im Studienseminar für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen Offenbach.

Materialien zum Thema Klassenrat

Materialien zum Thema „Klassenrat“ bekommt man beim Projektbüro „Gewaltprävention und Demokratielernen“ in Frankfurt (Kontaktadressen in dieser HLZ auf Seite 10). Zahlreiche praktische Tipps und Anregungen findet man vor allem auch auf der Internet-Seite www.derklassenrat.de mit Möglichkeiten, das „Mitmach-Set“ mit Kopiervorlagen, Plakaten, „Ämterkarten“ und Filmen zu bestellen.



Demokratie muss gelernt werden

Projekte zur Verwirklichung von Kinderrechten

„Demokratie ist eine historische Errungenschaft. Sie ist kein Naturgesetz oder Zufall, sondern Ergebnis menschlichen Handelns und menschlicher Erziehung. Sie ist deshalb eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Demokratie kann und muss gelernt werden – individuell und gesellschaftlich. Die Demokratie hat eine Schlüsselbedeutung für die Verwirklichung der Menschenrechte.“

Diese Passage aus dem *Magdeburger Manifest* vom Februar 2005 unterstreicht die Notwendigkeit von verstärktem Demokratielernen in der Schule und deren besondere Bedeutung.

Demokratielernen ist noch nicht sehr lange im öffentlich-pädagogischen Diskurs präsent. Eine entsprechende Aufmerksamkeit hat es erst durch das Bund-Länder-Kommissionsprogramm (BLK) „Demokratie lernen und leben“, das von 2002 bis 2007 in Hessen und zwölf weiteren Bundesländern realisiert wurde, bekommen.

Ausgangspunkt des BLK-Programms war es, Gefährdungen durch Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Antisemitismus, aber auch Politikverdrossenheit entgegenzuwirken.

Demokratie ist ein schützenswertes Gut, das es immer wieder zu verteidigen, aber auch weiter zu entwickeln gilt. Die Schule ist der Ort, an dem sie von Anfang an gelernt werden kann. Aus der rechtlichen Perspektive lässt sich ferner konstatieren:

„Demokratie ist einerseits Verfassungsgebot und andererseits Erziehungsziel in allen Schulgesetzen der Republik. Das ergibt sich aus den Menschenrechtsbestimmungen des Grundgesetzes (Artikel 1-19): Demokratie, Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Inklusion (= Sozialstaatsgebot). Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, das Inklusionsgebot sind mittlerweile einklagbares Recht, das die Schulen verpflichtet. Die europäischen Länder haben einen Pakt zur Demokratievermittlung geschlossen, der sie zu education for citizenship and human rights education verpflichtet.“ (1)

Vier Ebenen des Demokratielernens

Wenn wir von Demokratielernen in der Schule sprechen, ist ein Rückgriff auf eine Definition von *Gerhard Himmelmann* hilfreich, der von Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform spricht. Während Demokratie als Regierungsform in der Schule meist im Politikunterricht vermittelt wird, kann Demokratie als Gesellschaftsform im unmittelbaren Nahbereich der Schule durch die Mitarbeit in sozialen und zivilen Projekten erlebt werden.

Die Demokratie als Lebensform spielt sich ganz unmittelbar im Klassenzimmer ab. Hier können „grundlegende Rechte (also Menschenrechte und Kinderrechte), (...) Teilhabe, Engagement, Mitwirkung, Diskurs, Kooperation, Mitbestimmung, Verantwortung“ unmittelbar umgesetzt werden, wie *Wolfgang Edelstein* meint.

Ein ganz praktisches Beispiel hierfür ist der Klassenrat (HLZ S.15), in dem all die genannten Aspekte realisiert werden können. Demokratielernen kann sich auf vier Ebenen beziehen: auf den Unterricht, auf das Lernen in Projekten, auf

die demokratische Gestaltung der Schule und auf die Schule in der Demokratie. Was ist damit gemeint?

- Der Unterricht ist ein sehr gutes Feld, um demokratische Teilhabe von Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten; sei es durch deren Beteiligung an der (methodischen) Gestaltung des Unterrichts, durch die Berücksichtigung ihres Vorwissens und ihre inhaltlichen Fragen oder durch die Einführung einer Feedback-Kultur.
- Projekte bieten einen guten Rahmen, um demokratische Erfahrungen machen zu können. Dies kann in Form von Geschichts-, Kultur- oder Ökologieprojekten erfolgen, bei denen Schülerinnen und Schüler erleben, wie sie beispielsweise durch die Erstellung einer regionalen Ausstellung über die NS-Zeit Geschichte realitätsnah verstehen und anderen vermitteln können.
- Die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur zeigt sich an einer größtmöglichen Partizipation aller an Schule Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern, Schüler), das heißt auch am guten Funktionieren einer Schülervertretung und an der Weiterentwicklung zu einem Stufen- oder Schülerparlament.
- Die Schule in der Demokratie ist die Mitwirkung der Schule in der Gemeinde oder dem Stadtteil zum Beispiel durch Teilnahme an Planungsprozessen oder an lokalen Aktionen gegen Rassismus und Rechtsextremismus.

Demokratielernen in Hessen

Im Anschluss an das BLK-Programm wurde im Sommer 2007 auf der Grundlage eines fraktionsübergreifenden Landtagsbeschlusses gegen Verrohung und Gewalt das Projekt *Gewaltprävention und Demokratielernen (GuD)* im Rahmen des Hessischen Kultusministeriums gegründet.

GuD arbeitet mit drei Schwerpunkten: Fortbildung, Beratung, Vernetzung. Es gibt ein umfangreiches Fortbildungsangebot von Mediation bis hin zum Klassenrat und sieben regionale Projektentwicklungsgruppen, an denen jeweils zwei Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Schulen teilnehmen. Einmal im Jahr wird mit Projektpartnern ein landesweiter Demokratietag durchgeführt, der nächste findet am 22. November 2013 am Goethegymnasium in Bensheim statt (2).

1989 wurde die UN-Kinderrechtskonvention verabschiedet und 1992 von Deutschland ratifiziert. Im Kern umfassen die Kinderrechte drei zentrale Bereiche: Schutz (zum Beispiel körperliche Unversehrtheit), Förderung und Entwicklung (zum Beispiel Recht auf Bildung) sowie Beteiligung und Mitbestimmung (zum Beispiel Mitsprache). Unter demokratiepädagogischen Aspekten kommt dem Beteiligungsrecht eine besondere Bedeutung zu, denn damit haben Kinder und Jugendliche das Recht, angehört und in allen sie betreffenden Fragen beteiligt zu werden. Wenn das ernst genommen wird, dann ergeben sich daraus verschiedene Aufgaben und Schritte für Schule und Jugendbildung.

Ein wichtiger Schritt zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention ist zunächst, möglichst alle Kinder und Jugendlichen über ihre Rechte aufzuklären. Bereits in der Grund-

schule sollte daher die Behandlung der Kinderrechte zum Pflichtprogramm gehören. Anregungen, wie das Thema im Unterricht behandelt werden kann, finden sich in zwei Broschüren „Kinderrechte machen Schule“. Ebenso bedeutsam ist es, die Kinderrechte aktiv in der Schule umzusetzen. Ein Ansatzpunkt dazu ist der Klassenrat.

Die Verwirklichung der Kinderrechte bedeutet allerdings auch die Verwirklichung des Rechts auf Bildung für Flüchtlingskinder und Kinder, die sich, allein oder mit ihren Familien, illegal in Deutschland aufhalten. Die Kinderrechtskonvention enthält wesentliche Aspekte wie die Nicht-Diskriminierung, die physische und psychische Gewaltfreiheit, also auch das Recht, nicht herabgesetzt und beschämt zu werden. Partizipation der Schülerinnen und Schüler in Unterricht und Schule ist insofern kein kinderfreundlicher Zusatz, sondern essentielles Recht.

Die Kinderrechte sind mittlerweile auch im *Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (HRS)* verankert. Hier heißt es im Qualitätsbereich Schulkultur: „Kinderrechte werden in der Schule thematisiert und beachtet.“

Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte

Um den Gedanken der Kinderrechte in den hessischen Schulen möglichst weit zu verbreiten, wurde zum Sommer 2010 vom Verein Makista mit Unterstützung der Ann-Kathrin Linsenhoff- und der Flughafen-Stiftung ein Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte gegründet. An diesem Netzwerk nahmen zehn Schulen (acht Grundschulen und zwei Sekundarschulen) aus dem Rhein-Main-Gebiet teil. In Form eines Pilotprojekts entwickelten diese zehn Schulen verschiedene Aktivitäten, um die Kinderrechte lebendig und für möglichst alle sichtbar werden zu lassen. So wurden in den Klassen dieser Schulen Klassenräte eingerichtet, symbolische und ästhetische Aktionen zu den Kinderrechten durchgeführt und Schülervertretungen neu aufgebaut bzw. reaktiviert. Aktuell bietet das Netzwerk Fortbildungen an, die von den beteiligten Schulen ausgerichtet werden. Unter anderem geht es um ein Kinderrechte-Fachcurriculum, um gemeinsame Aktivitäten von Schule und Stadtteil für Kinderrechte, um Partizipation und Verantwortungsübernahme sowie eine kinderfreundliche Kommune (3).

Kinderrechte und Schulentwicklung

Demokratielernen und die Umsetzung der Kinderrechte erfolgen in der Schule nicht automatisch. Es bedarf immer wieder großer Anstrengungen, um das Thema lebendig zu erhalten und den selbst formulierten Anspruch auch zu leben. Um dies zu erreichen, ist ein entsprechender Schulentwicklungsprozess erforderlich.

Exemplarisch lässt sich das am Beispiel der *Albert-Schweitzer-Grundschule* in Langen aufzeigen. Diese Schule beteiligte sich am BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ und gewährt allen an Schule Beteiligten ein Höchstmaß an Partizipation. Unter anderem wurden von 2002 bis 2006 Rechten- und Pflichtenhefte für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte erstellt, wobei jede dieser Gruppen diesen Prozess eigenständig durchführte und die Kinder von Erwachsenen unterstützt wurden. Die Schülervertretung ist ein Schülerparlament und erhält besondere Aufmerksamkeit dadurch, dass sich die Schulleitung wöchentlich mit ihm trifft, um alle Anliegen einvernehmlich zu besprechen und zu re-



geln. Jede Klasse hat einen Klassenrat, in dem wöchentlich alle wesentlichen Anliegen besprochen und geklärt werden.

Zu BLK-Zeiten erhielt die Albert-Schweitzer-Schule externe Unterstützung durch eine Schulentwicklungsberaterin, um die Prozesse mit Hilfe ihres externen Blicks zu optimieren. Seit 2010 ist die Schule am Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte beteiligt, um auch hier von externer Begleitung zu profitieren. An diesem Beispiel wird deutlich, dass ein demokratischer Schulentwicklungsprozess externer Unterstützung bedarf, um erfolgreich zum Ziel zu führen. Schulentwicklung in diesem Sinne ist ein immerwährender partizipativer Prozess von interner und externer Evaluation und Weiterentwicklung zum Wohle der Kinder und Jugendlichen und aller an Schule Tätigen.

Helmolt Rademacher

Helmolt Rademacher ist Lehrer und Lehrerausbilder am Studienseminar für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen Offenbach, Leiter des HKM-Projekts „Gewaltprävention und Demokratielernen“ und Mitglied im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik.

- (1) Wolfgang Edelstein, Zur Bedeutung von Demokratiepädagogik heute: Warum Demokratie lernen, wozu Demokratie lernen, wie Demokratie lernen? Vortrag am 5.10.12, Evangelische Akademie Arnoldshain, S.1
- (2) Eine Dokumentation der hessischen Demokratietage findet man im Internet unter www.hessischer-demokratietag.de
- (3) Nähere Informationen unter www.kinderrechteschulen.de

Zum Weiterlesen

Wolfgang Beutel, Peter Fauser, Helmolt Rademacher (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012, Schwalbach/Ts.

Hans Berkessel, Hannelore Faulstich-Wieland, Hermann Veith (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013, Schwalbach/Ts. (im Druck)

Kinderrechte machen Schule: Die beiden Broschüren von UNICEF findet man auf der Homepage des Projekts „Gewaltprävention und Demokratielernen“ www.gud.bildung.hessen.de oder www.younicef.de/kinderrechte-schule.html



Ohnmacht des Wissens?

Von der Französischen Revolution zur Postdemokratie

Wer sich mit dem Verhältnis von Bildung und Demokratie beschäftigt, darf nicht vergessen, dass Bildung ursprünglich – das heißt auch in der als „demokratisch“ gerühmten griechischen Antike – Privileg der herrschenden Klasse war, primär als Statusmerkmal zur schöneren Ausgestaltung einer im Prinzip gesicherten Existenz gedacht, zu Spiel und Unterhaltung oder aber auch zur Wahrnehmung von Herrschaftsfunktionen. Ein Bildungsbegriff, der sich gegen reinen Utilitarismus zur Wehr setzt und dem so ein Moment der Freiheit innewohnt, speist sich daher auch aus der Erinnerung an diesen ursprünglichen Inhalt persönlicher Gestaltungsräume. Bei seiner unreflektierten Idealisierung wird er aber auch leicht zur ideologischen Beute konservativer Kulturkritik.

Bildungspolitik und Demokratieggeschichte

„Je besser der Staat eingerichtet ist, desto matter die Menschheit.“ (1) So lautete die Kurzform des von *Friedrich Nietzsche* ins Philosophische gewendeten Schlachtrufs gegen die Forderung nach *Égalité*, dem am meisten gehassten Ideal der Französischen Revolution. Die „Masse“ der Ungebildeten müsse das ausbeutbare Fundament der Gesellschaft bleiben, an deren Spitze eine Aristokratie des Geistes das ihr innewohnende Genie zu leben bestimmt sei, eine gar nicht exotische, sondern im 18. und 19. Jahrhundert verbreitete Vorstellung, der die Teilung der Gesellschaft in eine privilegierte, „kulturtragende“ Klasse und eine in sklavereiähnlichen Umständen lebende Klasse als „von der Natur eingerichtet“ erschien – ein Konzept, das im Übrigen auch gut mit dem Freiheitsbegriff des frühen Liberalismus konform ging, der angesichts von Plantagensklaverei und aufkommender Lohnsklaverei in der frühkapitalistischen Fabrik wenig Skrupel verspürte. Die Französische Revolution von 1789 stellte aus dieser Sicht das Ärgernis des antidemokratischen Konservativismus dar, als „Aufstand des Pöbels“, der führunglos doch nur zu Anarchie und Terror fähig sei. Der elitäre Bildungsbegriff, der dieser Sichtweise entsprach, witterte darum auch in den demokratischen Forderungen nach einer Verallgemeinerung der Bildung für breite Volksschichten das Streben nach einer „Emanzipation der Massen von der Herrschaft der großen Einzelnen“ (2).

Bernard Mandeville, ein liberaler Denker, sorgte sich schon 1714 um die Aufrechterhaltung der „Ordnung“:

„Glück und Gedeihen eines jeden Staates und Reiches erfordern daher, dass die Kenntnisse der arbeitenden ärmeren Klasse auf das Gebiet ihrer Beschäftigungen beschränkt und niemals – soweit es sich um materielle Dinge handelt – über ihren Beruf hinaus ausgedehnt werden. Je mehr ein Schäfer, ein Feldarbeiter oder anderer Landmann von der Welt und den seiner Arbeit und Tätigkeit fremden Dingen weiß, desto weniger geeignet wird er sein, deren Mühen und Strapazen in heiterer Zufriedenheit zu ertragen.“ (3)

Für jeden einzelnen die Voraussetzungen zu schaffen, „unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die durch das Gesetz zuerkannte politische Gleichheit zu ei-

ner wirklichen zu machen, das muß“, so *Marie Jean Antoine de Condorcet* 1792, „das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein“ (4). Bildung als entscheidendes Moment einer vertikalen sozialen Mobilität, um die bestehenden Klassenunterschiede auszugleichen, war eine frühbürgerliche Utopie. Dieser weit reichende Anspruch des Gleichheitsgedankens konnte 1792 von einem dezidierten Liberalen vertreten werden, der den universellen Anspruch der Demokratie noch ernst nahm: ohne Einführung umfassender öffentlicher Schulbildung keine tatsächliche Verwirklichung der Demokratie und ihrer Ziele!

Weit davon entfernt, sich mit der legislativen Installation einer formalen Gleichheit vor dem Gesetz zufrieden zu geben, nehmen schon die ersten bildungspolitischen Programme der beginnenden Neuzeit die sozialen Gegensätze als Hindernis auf dem Weg zur Entfaltung einer wirklichen Demokratie zur Kenntnis und in Angriff, so *Michel Lepeletier*, der andere große Bildungsreformer neben Condorcet:

„Eine weit größere Ungleichheit entsteht aber infolge des verschiedenen Vermögens der Eltern, und hier haben die Wohlhabenden, das heißt der kleinste Teil der Nation, den ganzen Vorteil. Diese bedürfen nicht der Arbeit des Kindes, um es zu ernähren, und können es also leicht alle Tage und mehrere Stunden am Tage in die Schule schicken. Aber können die Armen das?“ (5) Welch weit reichende Einsicht in die Tragweite demokratischer Ideale, wenn man bedenkt, dass es beispielsweise in den USA als „Musterland“ des Liberalismus erst 1938 gelang, Kinderarbeit per Gesetz zu verbieten!

Armut als Bedrohung der Demokratie

Armut von breiten Teilen der Bevölkerung als Bedrohung einer Demokratie, wie man sie in ihren revolutionären Ursprüngen noch zu denken wagte: Diese Einsicht ist eine visionäre Sicht auf die Ursache künftiger Gebrechen der Gesellschaft, die sich aus der gewaltsamen Zurückdrängung der Demokratie nach 1800 ergab. Die Massenarmut, deren politische Folgen nach der großen Depression in Europa in den Faschismus mit seinen verheerenden Folgen mündeten, ist eines der Schreckensbeispiele für diese Gesetzmäßigkeit – ein Anstoß, um über die zerstörerischen Wirkungen der permanenten Krise des Kapitalismus in der Jetztzeit nachzudenken, sind doch viele Forderungen der Revolutionäre von 1789 höchst modern, was sich nicht nur ihren visionären Qualitäten verdankt, sondern auch der Tatsache, wie zurückgeblieben die sozialen Umstände der Gegenwart einmal mehr (wieder) sind. *Michel Lepeletier* lobte in seinem „Plan einer Nationalerziehung“ 1793 „eine beständige Lebensweise, eine gesunde und der Kindheit entsprechende Nahrung, graduelle und gemäßigte Arbeiten“ als Mittel, „dem Körper die ganze Entwicklung zu geben, deren er fähig ist, und alle Fähigkeiten zu verleihen, zu denen er geschickt ist“. Das seien Aspekte einer „Nationalerziehung“, die „gemeinschaftlich“, „auf Kosten der Republik“ allen Kindern, unabhängig von ihrer Herkunft „dieselbe Sorgfalt“ zu-

kommen lassen soll und – für die Bildungspolitiker schon damals selbstverständlich – eine sozial gerechte Art der Finanzierung verlangt:

„Was die Art und Weise betrifft, [...] die Last dieser Einrichtung zu verteilen, so wird sie fast ganz auf den Reichen fallen, für den Armen soll die Taxe kaum fühlbar sein.“ (6)

Inklusion 1792! Schon mit den Bildungskonzepten der Französischen Revolution sind also die Konfliktlinien gezogen, die bis heute jede diesbezügliche politische Diskussion bestimmen: Zugang zu höherer Bildung für möglichst breite Schichten der Bevölkerung als Voraussetzung von vertikaler sozialer Mobilität, die Forderung nach öffentlicher Bildungsfinanzierung unter angemessener Beteiligung derjenigen Schichten, die von den Ergebnissen der *Produktivkraft* Bildung am meisten profitieren und damit Abbau bestehenden Benachteiligungen und vieles mehr.

Dass Bildung – über das rein utilitaristische Ziel der Vermittlung von beruflich ausbeutbaren Kenntnissen hinaus – imstande ist, einen unverzichtbaren Beitrag zur menschlichen Emanzipation zu leisten, lässt sich schon an den Legion gewordenen diesbezüglichen Misstrauensbekundungen ablesen, die von Parteigängern jeglicher Privilegienwirtschaft bekannt sind – wie unter anderen die evangelischen Missionsgesellschaften in der deutschen Kolonie Togo, von der Sorge bedrückt, durch die allgemeine Vermittlung des Deutschen wachse ein „eingebildetes, anspruchsvolles und leicht auch unzufriedenes Geschlecht heran“,

„denn die Eingeborenen hören von den Europäern vieles, was schädlich wirkt, und fühlen sich im Besitz der Sprache der Europäer versucht, sich ihnen gleich zu stellen“ (7).

Zu „dem Schädlichen“, vor dem die „Eingeborenen“ bewahrt werden sollten, gehörte auch der sozialdemokratische „Vorwärts“: Daher erschien der Kolonialverwaltung der Deutsch lesende Afrikaner auch als eine besondere Gefahr.

Der Überschuss an Kenntnissen und Fähigkeiten über das reinen Nutzdenken Unterworfenen hinaus, den Bildung erzeugen muss, um als solche gelten zu können, ist es, was sie letztlich zur Gefahr für jegliche undemokratischen Kräfte und Strukturen werden lässt. Alle Versuche, schulische und universitäre Bildung einem hermetisch geschlossenen Effizienzdenken unterzuordnen, sind daher mit Misstrauen zu betrachten, zielen sie doch darauf ab, im Namen rein ökonomischer Nützlichkeitsabwägungen das im Bildungssystem unverzichtbare Moment an geistiger und materieller Freiheit zu verhindern. Dabei geht es auch um den Widerstreit zweier gegensätzlicher Konzepte von „Zeit“. Denn ob

Marburger Bildungsaufwurf Demokratisierung statt Ökonomisierung

Aus den Vorträgen, Diskussionen und Debatten im Rahmen der Marburger Vorlesungsreihe „Ökonomisierung oder Demokratisierung? Was wird aus unserem Bildungssystem?“, über die die HLZ mehrfach berichtete, entstand die Initiative für einen Marburger Bildungsaufwurf gegen Ökonomisierung, Privatisierung und schulischen Dauerstress, für Entschleunigung, umfassende Bildung und demokratische Rechte. Er wurde am 17. April der Öffentlichkeit vorgestellt.

• Die HLZ dokumentiert den Aufruf auf Seite 23. Den Link zur Online-Petition und Vordrucke zum Sammeln der Unterschriften findet man unter www.gew-hessen.de und www.gew-marburg.de.



Der englische Karikaturist George Cruikshank sieht in seiner 1819 publizierten Zeichnung „Die Waffen der Armen“ offensichtlich die Ungebildeten an der Macht. (Abbildung: gemeinfrei, wikimedia.org)

auch im Bildungswesen „Time ist money“ (*Benjamin Franklin*) gelten soll oder ob Bildungs-Zeit nicht auch die Freiräume für bewusstseinsbildende Muße mit Gelegenheit zu streitbarem politischen und sozialen Engagement enthalten muss, ist eine der wesentlichen Fragen der Gegenwart, die an die Arbeits-, Studien- und Lernbedingungen der betroffenen Menschen rührt. Dazu passt, dass „unnötig zeitaufwändige“ Beteiligungs- und Entscheidungsprozeduren in der rechtsstaatlich-parlamentarischen Demokratie mittlerweile als „Standortnachteil“ gehandelt werden, wo es doch eine der grundlegenden geschichtlichen Lektionen sein sollte, dass die „Opportunitätskosten“ von Einschränkungen der Demokratie schnell unkalkulierbare Höhen erreichen!

Ernst Olbrich

- (1) Friedrich Nietzsche, *Wir Philologen*, in: ders., *Unzeitgemäße Betrachtungen*. Stuttgart 1964, S. 599
- (2) Friedrich Nietzsche, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, a.a.O., S. 418
- (3) Bernard Mandeville, *Die Bienenfabel*, zitiert nach: Domenico Losurdo, *Nietzsche, der aristokratische Rebell*. Berlin 2009, S. 389
- (4) Marie Jean Antoine de Condorcet, *Bericht über die allgemeine Organisation des Unterrichtswesens*, in: *Erziehungsprogramme der französischen Revolution*, Berlin/Leipzig 1949, S. 63
- (5) Michel Lepeletier, *Plan einer Nationalerziehung*, in: *Erziehungsprogramme*, a.a.O., S. 123 ff
- (6) ebd., S. 123 ff
- (7) zitiert nach: Informationszentrum Dritte Welt, April/Mai 2005, S. 41



Kompetenzorientierung

Vom Nutzen und Nachteil für das Lernen

Nachdem ab dem Jahre 2000 die PISA-Studien dem deutschen Schulsystem regelmäßig nur mittelmäßige Leistungen bescheinigt hatten, leiteten die Kultusministerien Maßnahmen zur Qualitätssteigerung ein. „Outputorientierung“ sollte die bis dato angeblich herrschende „Inputorientierung“ ersetzen, ein schmales Kerncurriculum die am Ende des Lernprozesses zu erreichenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen beschreiben und die stofflich überfrachteten Lehrpläne ersetzen. Die neuen Pläne formulierten in Form von Bildungsstandards oder „lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen“, über welchen Grad der Kompetenzentwicklung die Lernenden am Ende eines Bildungsabschnitts verfügen sollten. Erster Schritt auf diesem Weg waren die im Jahre 2003 von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten bundesweit geltenden Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Bildungsabschluss sowie Bildungsstandards für den Primarbereich in den Fächern Deutsch und Mathematik.

Irrungen und Widerstände

Aus mehreren Gründen stieß das Konzept der Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards auf Widerstand in den Schulen: Außer einem nicht geklärten Verständnis dessen, worin sich kompetenzorientierter und standardbasierter Unterricht von der bisherigen Praxis unterscheiden sollte, behinderte die Rede vom „Paradigmenwechsel“ eine positive Aufnahme der Neuerungen. Solche Verlautbarungen deuteten viele Lehrkräfte als Kritik an ihrer bisherigen Arbeit. Und nicht zuletzt erzeugte die Verbindung der Einführung von Kompetenzen und Bildungsstandards mit dem Ziel, die Ergebnisse des Unterrichts zu testen und die Testergebnisse zu vergleichen, Misstrauen gegenüber der bereits in Gang befindlichen Innovation. Man fürchtete, dass künftig die Vorbereitung auf die Tests das Lernen bestimmen würde. Auch die Anforderung an die Fachkonferen-

zen, auf der Basis offener Kerncurricula Schulcurricula zu erstellen, erzeugte Überlastungsgefühle, so dass die damit zusammenhängende gestalterische pädagogische Freiheit selten als Chance gesehen wurde. Erschwerend kommt hinzu, dass in den meisten Fachdidaktiken kein Konsens über Kompetenzmodelle und Standards herrscht.

Kompetenzen sind Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, um Probleme erfolgreich zu lösen. Beeinflusst wird dieser Bildungsbegriff von dem funktionalistischen angelsächsischen Literacy-Konzept, das auch den PISA-Studien zugrunde gelegt wird:

„PISA beansprucht, Basiskompetenzen zu erfassen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“ (1)

Neben diesem Bildungsbegriff der PISA-Studien stellt die von der KMK in Auftrag gegebene Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ von 2003 den fachlichen Charakter der kompetenzorientierten Bildungsstandards heraus:

„Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus. (...) Zu diesen Kernideen gehören: die grundlegenden Begriffsvorstellungen (...), die damit verbundenen Denkoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen.“ (2)

Mit der Fokussierung auf grundlegende Begriffsvorstellungen, Denkoperationen und Methoden der Fächer ist die Forderung nach „schlanken“ Lehrplänen verbunden, die Lehrenden und Lernenden Gestaltungsspielräume hinsichtlich der Themen und Lernwege einräumen, mithilfe derer sie Kompetenzen entwickeln.

Mit dieser Definition von fachspezifischen Kompetenzen vertritt die Klieme-Expertise ein Konzept formaler Bildung, das keineswegs neu ist. Vermittelt werden sollten nach dieser pädagogischen Tradition primär solche Inhalte, die zur Förderung möglichst

universell anwendbarer Fähigkeiten dienen. Einflussreiche Pädagogen wie Klafki und Blankertz forderten, dass die Schülerinnen und Schüler im Bildungsprozess Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln sollen, die ihnen ein vernunftgeleitetes, selbstbestimmtes Leben ermöglichen. Diese Forderung bestimmt auch wesentlich die Auswahl der Inhalte, an denen auf andere Situationen übertragbare Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet werden können. Insofern stellt die Zielsetzung, bei der Auseinandersetzung mit Fachhalten übertragbares, anwendungsfähiges Wissen und Fähigkeiten zur Problemlösung und für die künftige Lebensbewältigung zu erwerben, keinesfalls einen Paradigmenwechsel in der Didaktik dar.

Allerdings sind Akzentuierungen in der Kompetenzdebatte festzustellen, die ein Überdenken des Unterrichts, wie er auf der Grundlage stoffhaltiger Lehrpläne gängige Praxis war, notwendig machen. Der Unterrichtsalltag war vom Kampf der Lehrkräfte und der Lernenden mit Stoffkatalogen geprägt, zumal zentrale Abschlussprüfungen in fast allen Bundesländern eingeführt worden waren und die Unterrichtenden unter Druck setzten, alle aufgeführten Inhalte behandeln zu müssen. Die neuen „schlanken“ Lehrpläne hingegen lassen mehr Freiheiten bei der Stoffauswahl, fordern aber eine Orientierung an verbindlichen Kompetenzen und Standards.

Neben fachspezifischen Kompetenzen und Standards führt das hesische Kerncurriculum vier überfachliche Kompetenzbereiche an: personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz und Sprachkompetenz. Keine Lehrkraft würde leugnen, dass die Förderung dieser „Schlüsselkompetenzen“ immer schon Aufgabe von Schule war. Diese überfachlichen Kompetenzen sind zudem wesentlich breiter gefasst als in den Klippert-Schulungen der letzten Jahre. Die Kompetenzorientierung lenkt also den Blick auf die Notwendigkeit, „die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herauszuarbeiten, um Lehren und

Lernen zu fokussieren“ (3) – eine Notwendigkeit, die im auf Stoffvermittlung orientierten Unterricht zuweilen zu wenig berücksichtigt wurde.

Chancen und Risiken

Die Orientierung an Kompetenzen stellt eine Chance dar, sich wieder auf den Bildungswert des Faches, auf seine grundlegenden Denkopoperationen, Begriffe und Methoden zu besinnen. Damit übertragbares, anschlussfähiges Wissen generiert wird, ist es nötig, Lernarrangements zu schaffen, in denen die Lernenden problemhaltige, komplexe Aufgaben bearbeiten. Reflexion hinsichtlich der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Anwendung, Übung und Vertiefung sind unabdingbare Bausteine zur Kompetenzentwicklung. Die größere inhaltliche Freiheit der neuen Pläne lässt auch die Zeit dafür. Wenn Unterricht die Lernenden zur Anwendung erworbenen Wissens befähigen soll, muss er selbst an dem Weltwissen der Lernenden ansetzen, mit ihnen Fragen entwickeln, an ihre Interessen und Erfahrungen anknüpfen, denn nur so erfahren sie, dass Lernen mit anstrengender, aber spannender Aneignung von Welt zu tun hat. Die Lehrkräfte wiederum realisieren bei einem solchen Unterricht, wie unterschiedlich die Lernenden ihren Lernprozess gestalten und zu welchen verschiedenen Ergebnissen sie kommen. Ein kompetenzorientierter Unterricht nimmt die Heterogenität der Lernenden wahr und gibt allen die Chance der Entwicklung.

Die Kompetenzorientierung kann sich auch auf konstruktivistische Lernpsychologie und die Gehirnforschung stützen. Danach sind Wissen und Verstehen Ergebnisse aktiver Konstruktionsleistungen der Lerner. Allerdings betonen Pädagogen wie *Oelkers* und *Bastian* sowie Lernpsychologen wie *Weinert* und *Helmke*, dass die Lehrkraft weiterhin Instruktionen geben, Ziele klären und Wissen strukturieren müsse. Auch ist der Grad der Anleitung, die die Lernenden brauchen, unterschiedlich: Schülerinnen und Schüler, die bereits über intelligent strukturiertes und vernetztes Wissen verfügen, benötigen weniger Anleitung als Lerner mit wenig ausgeprägtem, unstrukturiertem Wissen.

Ein großes Manko und ein Verstoß gegen die Vorschläge der Klieme-Expertise ist die Orientierung an Regel-

standards statt an Mindeststandards. Die Gefahr besteht, dass die weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schüler aus dem Blick geraten und nicht in dem Maße gefördert werden, dass sie die Kompetenzen erwerben, die für eine befriedigende Lebensführung notwendig sind. Der Staat hat sich der Verpflichtung entzogen, zu definieren, was Schule mindestens leisten muss.

Ärgerlich ist auch, dass die Bildungsstandards der neuen Pläne zuweilen floskelhaft und vage formuliert sind. Formulierungsschwächen stellen jedoch das Konzept nicht grundlegend in Frage. Problematischer ist die Gefahr des *teaching to the test*, was bedeutet, dass der Unterricht von der Vorbereitung auf Tests, Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebungen und zentrale Prüfungen geprägt ist. Auch kann der gehäufte Einsatz von Kompetenzrastern, Selbstdiagnosebögen und formativen Lernkontrollen die motivierende selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit spannenden Problemstellungen an den Rand drängen.

Und schließlich besteht die Gefahr, dass man aufgrund der Fixierung auf die zahlreichen Bildungsstandards vergisst, dass Unterricht und schulische Erziehung den vernünftigen, selbstbestimmten und zur Mitbestimmung fähigen *Citoyen* zum Ziel haben. Dieses Leitziel im Blick zu behalten, ist in Zeiten von Kompetenzen und Bildungsstandards unabdingbar.

Die Orientierung an Kompetenzen ist, verstanden im Sinne der Klieme-Expertise, eine Chance, sich auf die Bedeutung kategorialer Bildung zu besinnen, die uns Wolfgang Klafki bereits 1963 ans Herz gelegt hat:

„Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (4)

Franziska Conrad

(1) Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 29

(2) Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, S. 24ff.

(3) ebd., S. 22

(4) Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel, S. 44



Eltern für Inklusion

Die hessische Landesarbeitsgemeinschaft *Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen e.V.* (LAG) hat sich jahrelang engagiert und mit wachsendem Erfolg für die volle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen und besonderen Bedürfnissen am gesellschaftlichen Leben eingesetzt. Nach der Insolvenz der LAG haben sich erneut Einzelpersonen und Vertreter hessischer Elterninitiativen zusammengetan und Anfang März den Verein „Gemeinsam leben Hessen“ in Frankfurt gegründet.

Der neue Verein wird die Vernetzung der Arbeit der hessenweit arbeitenden Elterninitiativen fortführen und intensivieren sowie deren Informationen über Erfahrungen, Arbeitsweisen und Fortschritte bei der Umsetzung der Inklusion bündeln. Er unterstützt die öffentliche Bewusstseinsbildung für Inklusion und die Erstellung lokaler Aktionspläne für Inklusion vor Ort. Der Verein setzt auch die Mitarbeit der LAG in der Gruppe Inklusionsbeobachtung Hessen (GIB) fort (www.gib-hessen.de). Vorsitzende sind *Dr. Dorothea Terpitz* und *Vereina Middendorf*.

• *Infos und regionale Kontaktadressen:* www.gemeinsam-leben-hessen.de



Schule ist kein Betrieb

Gegen die betriebswirtschaftliche Umsteuerung der Bildung

Der folgende Beitrag basiert auf dem Vortrag des Autors im Rahmen der GEW-Ringvorlesung „Ökonomisierung oder Demokratisierung? Was wird aus unserem Bildungswesen?“ in der Philipps-Universität Marburg am 17.1.2013. Aus den Vorträgen und Debatten entstand die Initiative für einen Marburger Bildungsauftrag, der am 17. April der Öffentlichkeit vorgestellt wurde.

Vermutlich kann sich niemand an eine Zeit erinnern, in der nicht kritisch über das Bildungswesen gesprochen wurde, über das Niveau der Schulen, die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, den Verfall der Werte und den Niedergang der Jugend. So kontrovers der Streit um die Bildung in der Vergangenheit auch geführt wurde, so waren die Kontrahenten immerhin an einer tatsächlichen Verbesserung der Verhältnisse in den Schulen und Universitäten interessiert. Die aktuellen Bildungsreformen im Namen von PISA und Bologna antworten dagegen nicht auf spezifische Probleme des Bildungswesens, sondern betreiben eine postdemokratische Transformation der Gesellschaft zum Schaden von Demokratie, Kultur und Wirtschaft.

Schon das vorgeburtliche Leben ist zahlreichen Prüfungen ausgesetzt. Wer die Zulassungsvoraussetzungen für das Leben erfüllt, kommt schon bald in den Genuss von „Bildung“, sei es in der PEKIP-Gruppe oder beim chinesischen Babyschwimmen zwischen farbenfrohen Styropor-Schriftzeichen unter stimulierender Beschallung durch asiatische Muttersprachler. Eltern wählen einen bilingualen Kindergarten, sorgen in der Grundschule im Notfall für Nachhilfe ab dem ersten Schuljahr: Ohne Abitur ist man schließlich ein Bildungsverlierer! Dass die maximal extensive Bewirtschaftung kindlicher Lebenszeit viele Spielräume der freien Persönlichkeitsentwicklung raubt und der Leistungsdruck oft zu bedenklicher Medikalisierung (Ritalin) führt, wird hingeworfen. An den Universitäten hat die Bologna-Reform zwar die selbst gesteckten Ziele grandios verfehlt, aber im Konzert mit neuen Hochschulgesetzen sehr erfolgreich Bildungsansprüche abgewickelt – zugunsten des Konzepts der *Employability*, das nicht einmal mehr Berufsqualifikation ermöglicht, sondern

lediglich vage „Anstellbarkeit“, mit der selbst „die Wirtschaft“ nicht besonders viel anfangen kann. So müssen sich die Berufstätigen im fluktuierenden Feld der „Wissensgesellschaft“ permanent weiterqualifizieren. Selbst beim Eintritt in die Rente entkommt niemand dem Imperativ des lebenslänglichen Lernens, denn die Last der demographischen Entwicklung soll durch Konzepte „kompetenten Alterns“ auf die Schultern der Betroffenen gelegt werden. Erfolg, Gesundheit und Wohlstand werden dann als Folge von richtigen Entscheidungen dargestellt, als Renditen von gelungenen Investitionen. Scheitern, Krankheit und Armut gelten als selbstverschuldet und nicht mehr als Probleme der Solidargemeinschaft. Der Begriff der Bildung, der seit der Aufklärung für Emanzipation und Humanisierung stand, hat so einen geradezu bedrohlichen Klang erhalten, wird zum Schauplatz eines unerbittlichen Wettkampfes, bei dem – trotz aller Ankündigungen von Inklusion – Sozialchancen nach dem Recht des Stärkeren verteilt werden.

Selbstverständlich werden diese Transformationsprozesse nicht offen als Ökonomisierung von Bildung, sondern als notwendige Reformen angepriesen. Engagierte Pädagoginnen und Pädagogen setzen zunächst große Hoffnung in die neuen Modelle und investieren viel Zeit und Energie. Wenn man feststellt, dass die Probleme nicht nur nicht gelöst, sondern viele neue hinzugekommen sind, stellt sich „Reformkater“ ein: Depression, Burnout und innere Emigration sind oft das Signum sensibler Kolleginnen und Kollegen. Tragischerweise erleben die Betroffenen ihre Lage als persönliches Scheitern. Dabei müsste vielmehr der Fokus auf die Kontexte gelegt werden: Wer heute als Pädagoge verzweifelt, tut dies im Rahmen eines globalen Transformationsprozesses, der seit geraumer Zeit – nicht von gewählten Regierungen, sondern von der OECD und privaten Akteuren (Stiftungen, *Think Tanks*) und Lobbygruppen – weltweit betrieben wird. Der Politologe *Colin Crouch* diskutiert dies unter dem Begriff der „Postdemokratie“, und *Dennis Niemann* vom Bremer Sonder-

forschungsbereich 597 analysiert die Strategien zur Transformation der öffentlichen Meinung, der Gesetzgebung, der Institutionen und Praxen im Geiste des Ökonomismus – unter Wahrung des demokratischen Scheins. PISA hatte gar nicht die Absicht, Bildung zu messen, sondern sollte als PR-Aktion einen neuen Begriff derselben etablieren: die Verwertbarkeit von Humanressourcen!

Bertelsmann Republik Deutschland

In Deutschland verzahnen sich die Bestrebungen der Internationalen Organisationen (OECD, WTO, GATT, ERT) insbesondere mit den Aktivitäten der *Bertelsmann-Stiftung*. Sie scheint die politischen Prozesse der Bundesrepublik so fest im Griff zu haben, dass *Thomas Schuler* in seinem gleichnamigen Buch sogar von der „Bertelsmann Republik Deutschland“ spricht. Die immer noch als gemeinnützig geltende Stiftung nimmt durch vielfältige Maßnahmen in fast allen Politikbereichen maßgeblich Einfluss auf die gesellschaftliche Wirklichkeit in Deutschland und Europa – und zwar unter bewusster, strategischer Neutralisierung demokratischer Verfahren. In Nordrhein-Westfalen wurde das Schulgesetz über das *Centrum für Hochschulentwicklung* nach dem Modellversuch zur „Selbstständigen Schule“ im Sinne der Stiftung umgestaltet. Die grüne Schulministerin schloss mit der Stiftung einen Vertrag, in dem die Lehrerfortbildung in die Hände der Stiftung gelegt wurde. Auch Ministerpräsidentin *Hannelore Kraft* übereignete ihre Bildungs- und Sozialpolitik unter dem von *George Bush* inspirierten Motto „Kein Kind zurücklassen“ den Bertelsmännern. Man gewinnt den Eindruck, dass es relativ unerheblich ist, wer in Nordrhein-Westfalen unter Bertelsmann regiert. Über Fernsehsender (RTL-Gruppe) und Zeitungen (*Spiegel*, *Zeit*) regiert das Unternehmen erfolgreich die öffentliche Meinung. Man veröffentlicht regelmäßig Studien zu gesellschaftlichen Fragen (*Inklusion*, *Chancenspiegel*, *Bildungsatlas*) und etabliert im Kleingedruckten die ökonomistische Doktrin: Wirklich-

keit wird auf fragwürdige Kennziffern reduziert, Standards werden etabliert und unternehmerische Modelle als Universallösung eingefordert. Selbstverständlich gibt es andere mächtige Akteure (INSM, VBW, McKinsey, Roland Berger, BCG), und selbstverständlich laufen viele Prozesse dank der neoliberalen Propaganda auch ohne Zutun der Modernisierer. Gleichwohl lohnt es sich, die Bertelsmann Stiftung unter Beobachtung zu nehmen und ihre Gemeinnützigkeit in Frage zu stellen.

Die Auswirkung der postdemokratischen Übergriffe auf das gesellschaftliche Leben in Deutschland, Europa und der ganzen Welt sind verheerend. *Norbert Blüm* bezeichnet sie als „ökonomischen Totalitarismus“, als den Versuch, alle Lebensbereiche unter die unternehmerische Rationalität von Kosten und Nutzen, Wettbewerb und Markt zu stellen: Familie, Kirche, Bildungs- und Gesundheitswesen, Arbeitswelt, Politik und Kultur werden unterschiedslos der Marktlogik unterworfen. Der Mensch des Humanismus aber wird als Ausgangs- und Zielpunkt von Bildung und Politik eliminiert und durch den *homo oeconomicus* ersetzt, der sich unter Marktdruck selbstregulierend zur durchsetzungs- und leistungsfähigen Kompetenzmaschine herausbilden soll.

Vor diesem Hintergrund erscheinen die Reformen als ein gewaltiges Experiment mit unseren Kindern und Jugendlichen, die einen hohen Preis entrichten müssen, wenn sich nicht Eltern und Lehrer finden, die sie vor der ökonomistischen Indoktrination schützen und ihnen Gelegenheit zur umfassenden Menschenbildung und Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung geben. Die systematisch ausgestreute Sorge, dass ein Verzicht auf Selbstökonomisierung zu Nachteilen führt, ist im Übrigen gänzlich unbegründet. Im Gegenteil: Wer immer nur funktioniert, bricht irgendwann zusammen! Wer aber das neoliberale Funktionsmodell verlässt, gewinnt nicht nur ein sinnerfülltes Leben, sondern ist gerade in sozialen und beruflichen Zusammenhängen als Querdenker und starke Persönlichkeit gefragt. Entscheidend wird sein, ob es gelingt, über die skandalösen postdemokratischen Übergriffe einen öffentlichen Diskurs zu beginnen und die Demokratie als Lebensform zu revitalisieren. Wir sollten es nicht Machtgruppen im Dunklen überlassen, was aus unseren Kindern wird.

Dr. Matthias Burchardt

Marburger Bildungsaufruf

Demokratisierung statt Ökonomisierung!

Wir brauchen eine neue Entwicklungsrichtung für unser Bildungswesen. Seit Jahren greift die Dominanz ökonomischer Interessen auf Bereiche über, in denen das Wohl von Menschen Priorität haben sollte. Im Gesundheits- und Sozialwesen ist dies bereits sehr deutlich geworden.

Auch in der Bildung geht es bei den aktuellen Schulreformen vorrangig um betriebswirtschaftliche Effizienz, Konkurrenz und Verwertbarkeit.

Den Preis zahlen unsere Kinder und Jugendlichen, ihre Eltern, unsere Lehrkräfte und Schulen. Den Preis zahlen wir alle.

- **Unsere Kinder und Jugendlichen** brauchen Zeit für ihre persönliche Entwicklung, anstatt durch die Schule gehetzt zu werden. Sie brauchen Zeit für spielerisches Erproben und kreatives Gestalten, für gründliches Nachdenken und kritisches Prüfen sowie für die Entwicklung von Urteilsfähigkeit. „Zeitraub“ (Oskar Negt) durch Schulzeitverkürzung und eine von „Testeritis“ beherrschte Lernatmosphäre behindern Bildung.

Gegen G8 und schulischen Dauerstress! Für Entschleunigung beim Lernen und ausreichende Entwicklungszeit für alle!

- **Unsere Lehrkräfte** haben laut Verfassung des Landes Hessen (Artikel 56, Absatz 4) einen Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrzunehmen, demzufolge Bildung mehr darstellt als die Summe messbarer Lernergebnisse. Bildung darf nicht reduziert werden auf ein effizienzorientiertes „Fitmachen“ für den Markt. Die derzeitige Schulpolitik verengt Bildung auf die Vermittlung instrumenteller Fertigkeiten („Kompetenzen“). Wenn jedoch Unterricht so ausgerichtet und immer stärker durch ein „Teaching-to-the-test“ bestimmt wird, bleibt Bildung in ihrer ethischen und emanzipatorischen Funktion auf der Strecke. Lehrkräften kommt im Bildungsprozess eine zentrale Rolle zu. Sie brauchen pädagogische Freiheit und mehr Mitbestimmungsrechte.

Gegen „Bildungsstandards“ und „Kompetenzorientierung“! Für umfassende Bildung für alle!

- **Unsere Schulen** müssen für gelingenden Unterricht menschenfreundliche Lernbedingungen bieten können.

Dazu gehören u.a. eine umfassende Versorgung mit professionellem Personal (Lehrkräfte, Sozialarbeiter, Mediatoren, Psychologen), eine angemessene räumliche und materielle Ausstattung und Planungssicherheit. All dies muss „Sache des Staates“ bleiben (Verfassung des Landes Hessen, Artikel 56, Absatz 1). Wenn die Regeln der Ökonomie die pädagogischen Prozesse bestimmen, werden Schulen zu Dienstleistungsunternehmen degradiert, die um „Kunden“ (Eltern und Schüler) wetteifern, anstatt junge Menschen zu gemeinsamer Selbsterziehung und selbständigem Denken und Handeln zu befähigen. Wo es um Bildung und Persönlichkeitsentwicklung geht, darf nicht ökonomische Zweckrationalität bestimmend sein.

Gegen Standortkonkurrenz und Privatisierung!

Für die Stärkung demokratischer Rechte in den Schulen für alle!

- **Unsere Gesellschaft** braucht statt angepasster „Selbstopтимierer“ Persönlichkeiten, die beurteilen können, worauf es wirklich ankommt. Wir brauchen Menschen mit Zivilcourage und Empathie, mit Fähigkeit zu Solidarität und mit Verantwortungsbewusstsein für das Allgemeinwohl.

Wir fordern eine Bildung, die nicht dem Markt, sondern der Demokratie verpflichtet ist!

Eine bessere Schule ist möglich!

- *Die Forderungen dieses Aufrufs richten sich an die künftige hessische Landesregierung. Die Unterschriftensammlung wird bis zum Tag der Landtagswahl am 22. September fortgesetzt.*

- *Unterschriftenliste bitte senden an: AG Bildung, c/o Bernd Georgy, Liebigstr. 27, 35037 Marburg; Download der Unterschriftenlisten und Link zur Online-Petition: www.gew-marburg.de, www.gew-hessen.de*



Azubis, Studis und Bufdis

Wie spricht – man über – die junge Generation?

Die differenzierte und sich in den letzten Jahrzehnten verlängernde Entwicklungsphase „Jugend“ ist mit vielen Übergängen und immer wieder neuen Teilübergängen verbunden. Diese Prozesse sind wiederholt beschrieben und empirisch fundiert worden. Dabei zeigt ein Blick in die Geschichte der Jugend vor allem seit Beginn des 20. Jahrhunderts das Ausmaß und die Dimensionen des historischen Wandels der modernen Jugendphase. Das gilt auch für die Übergänge mit ihren „alten“ und „neuen“ Merkmalen und Zäsuren, Symbolen und Gesellungsformen, die als gesellschaftlich-organisierte Rituale in Form von Abschlussfeiern in Schule, Ausbildung und Hochschule oder als selbstorganisierte, jugendkulturelle Rituale, Initiationen und symbolische Handlungen in vielen gesellschaftlichen Bereichen identifizierbar sind. Diese haben sich immer wieder verändert, waren zeitypisch und spielen innerhalb und außerhalb von pädagogischen Institutionen in (post)modernen Zeiten zu Beginn des 21. Jahrhunderts nach wie vor eine wichtige Rolle. Das gilt auch für Begriffe, die für Teile der jungen Generation verwandt wurden und werden sowie innerhalb der jungen Generation gebräuchlich und selbstverständlich sind. Sie sind Bestandteil in den Übergängen und haben Einzug in den öffentlichen und alltäglichen Sprachgebrauch, in die gesellschaftliche und jugendbezogene, die schulische, betriebliche und hochschulische Kommunikation gehalten.

Kreationen der Jugendsprache

Neben den mehr oder weniger allgemeinen Begriffen über die junge Generation – die z. T. von ihr übernommen werden – gab und gibt es als weiteres Phänomen die immer wieder neuen Sprachkreationen innerhalb der jungen Generation. Das „PONS Wörterbuch der Jugendsprache“ hat auch für das Jahr 2012 wie in den Vorjahren wieder rund 1.500 Wörter von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz gesammelt und publiziert. Sie zeigen die lustvolle Dynamik und Lebendigkeit von Spra-

che und wie Jugendliche dabei immer wieder neu Substantive, Anglizismen und Synonyme kreieren, kombinieren, abkürzen und verfremden.

Die Jugendsprache ist mit ihren „alten“ und „neuen“ Begriffen, Sprachschöpfungen und ihrem Slang ständig in Bewegung und sie gehören zum Alltag. Die Begriffe und Codierungen „kommen und gehen“, sind „in oder out“ und werden (zunächst) als internes Vokabular nur unter Jugendlichen und ihren jugendkulturellen Szenen und nicht von der Erwachsenengesellschaft verstanden. Die Jugendsprache ist durch die digitale Welt lockerer geworden und eine „natürliche“ Entwicklung; das hat schon die Sprachentwicklung in der Comic-Kultur gezeigt und ist ein Phänomen in dieser Richtung schon seit den 1950er Jahren. Als abgrenzende Geheimsprache und in kreativer Suche nach sprachlichem Ausdruck von Empfindungen, Lebensgefühl und Zuschreibungen reicht sie heute von lockeren Schmunzelbegriffen bis hin zu Beschimpfungen, Beleidigungen und ausgrenzenden Etikettierungen. Sie reichten im Jahr 2012 von *Alugurke*, *Asphaltpickel*, *Datenzäpfchen*, über *Karotten-Rambo*, *Krawallbrause*, *Plastikgänger* bis hin zu *Zehenstange*, *Zwergenadapter*, *Popelstopper*, *Ackerdesigner* oder *Achselfolie*.

Vom Lehrburschen zum Azubi

Schon seit dem Mittelalter gibt es für die männlichen und weiblichen Jugendlichen zahlreiche umgangssprachliche Allgemeinbegriffe wie *Bub*, *Knabe*, *Junge* oder *Mädchen*, dann *Jüngling*, *junger Herr* oder *Bursche*. Weiter wurden sie mit Eigenschaften, Merkmalen und Etiketten versehen wie *Bengel*, *Göre*, *Maid*, *Jungfer*, *Flegel*, *Backfisch*, *Halbstarker*, *Tölpel*, *Tollpatsch*, *Schelm* oder *Rüpel*, oder sie waren mit beruflich-sozialen Statusbegriffen verbunden wie *Knecht*, *Magd*, *Lehrling* oder *Jungarbeiter*. Der Allgemeinbegriff „Jugend“ galt zunächst nur für die männlichen Jugendlichen und hier wiederum für die sogenannte „kriminelle“ und „verwahrloste“ männliche Jugend

aus den unteren sozialen bzw. proletarischen Schichten. Er hat sich erst Ende des 19. Jahrhunderts herausgebildet und dann mit Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst mit den Differenzierungen „bürgerliche“ und „proletarische“ Jugend, männliche und weibliche Jugend für die „Entwicklungsphase Jugend“ verallgemeinert.

In der aktuellen Begriffslandschaft können vor allem zwei terminologische Entwicklungen unterschieden werden, die jeweils anzeigen, wie man die junge Generation in ihrer Entwicklungs- und Übergangssituation sieht. Sie verweisen auf die sozialen Orte und Lebenswelten von Jugendlichen und was mit ihnen verbunden wird, welche Botschaft den „Neuen“ hier mitgeteilt werden soll. Es sind geläufige und übliche Begriffe geworden, die als Anglizismen vielfach phonetisch mit einem „i“ enden.

Zahlreiche Begriffe verweisen auf eine mehr freundliche, spielerische und einladende, zugleich auch verniedlichende Einordnung und (Selbst-)Etikettierung. Sie dominieren die Begriffskultur und zu ihnen gehören für die Ausbildungs- und Arbeitswelt die *Azubis* und in weiblicher Form auch schon mal die *Azubiene*. Die Begriffe *Bufdi* und ehemals *Zivi* bezeichnen Tätigkeiten in einer Übergangsphase, in denen Jugendliche vor allem in vielfältigen Feldern der sozialen, helfenden, kulturellen und sportlichen Arbeit eine begrenzte Zeit mitarbeiten und „Dienst tun“. *Erstis* gehören damit zu den *Studis* (ein Begriff, den es schon seit den 1980er Jahren gibt) und werden möglicherweise im Studienverlauf auch *HiWis*.

Solche Bezeichnungen und Selbstetikettierungen spiegeln als hochschulisch-linguistische Schöpfungen immer auch den Zeitgeist, sie etikettieren Jugendliche und junge Erwachsene in ihren Übergängen und ihrem Eintritt in eine neue soziale – hier die akademische – Welt. Der ältere Begriff *Stift* für das erste Lehrjahr in der beruflichen Bildung war weniger freundlich gemeint und verweist mehr auf das Unterordnungs-, Formungs- und Lernverhältnis in der beruflichen Ausbildungs- und Arbeitswelt.

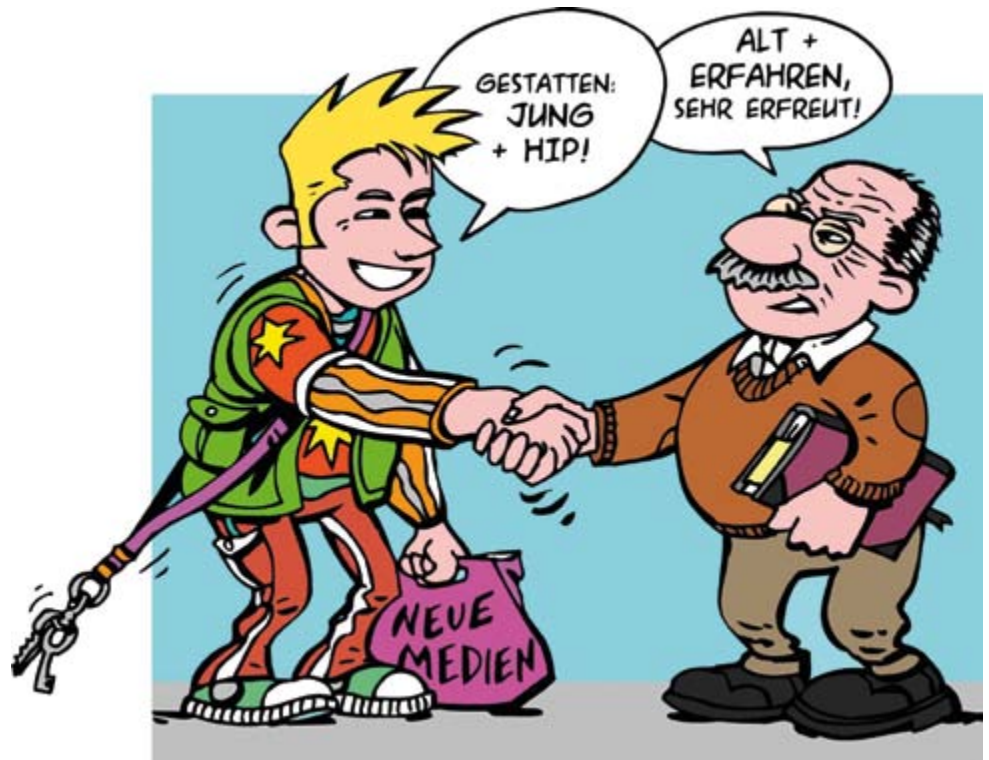
Initiierende Bedeutung

Man findet Begriffe für die junge Generation auch in anderen pädagogischen Feldern und gesellschaftlichen Bereichen des Übergangs, so bei der Einschulung in die Grundschule (*ABC-Schützen*, *i-Männchen/i-Pünktchen/i-Dötzchen*), beim Eintritt in klösterliche Welten (*Novizen*) oder beim Eintritt in jugendkulturelle Szenen und Welten, in Jugendorganisationen wie die Pfadfinder oder auch in die studentischen Burschenschaften. In (post)modernen Gesellschaften mit ihren „alten“, eher erodierenden und schwachen Initiationen sind gleichzeitig immer wieder neue Rituale, Symbole und Begriffe kreiert worden, die Übergänge und Zugehörigkeit markieren. Das gilt mehr oder weniger für alle Altersphasen und sozialen Welten. So kommt den Begriffen eine Initiationsbedeutung zu, sie markieren und begleiten die Ablösung aus den „alten“ Welten – Schule und Elternhaus – und den Eintritt in „neue“, noch ungewisse soziale Welten. In Zeiten der (Post)moderne dominieren die mehr „weichen“ und „netten“ Begriffe; in manchen Bereichen der Arbeitswelt und des Militärs noch mehr die „harten“ und auch „brutalisierenden“ Begriffe.

Begriffs- und Wortschöpfungen markieren pädagogische Generationsverhältnisse und -beziehungen und sind Merkmale von generationellen Ordnungen und Umgangsformen in den Übergängen innerhalb der Jugendphase und in die bzw. in den Institutionen der Erwachsenenengesellschaft. Der Gebrauch von Begriffen ist immer ein Ausdruck gesellschaftlicher Wahrnehmungsformen. Sie sind einerseits Fremdzuschreibungen aus der Erwachsenenengesellschaft und andererseits auch als Selbstzuschreibungen von Jugendlichen kreiert oder aber von ihnen übernommen. Mit ihnen werden die „Neuen“ terminologisch und einordnend empfunden.

Sprache reflektieren

Die modernen Gesellschaften besitzen eine Vielzahl von Sprachkulturen und neben den vielen Varianten und Dialekten immer auch eine offizielle Verkehrssprache, die Hochsprache. Sprache hat gesellschaftlich und psychisch emotionale Funktionen, die z. B. beim „Dampf ablassen“, bei Wortgefechten, beim verbalen Abgrenzen von Anderen ausgelebt werden. So gibt es einen



„Straßenslang“, Kraftausdrücke im Alltag, Schimpf- und Anfeuerungsbegriffe und zugehörige Rituale im Sport (in Fußballstadien), beim Autofahren oder in der Rapper-Szene. Jede Berufsgruppe und jedes soziale System hat eine eigene Fachsprache mit zugehörigen Termini, die ein zentrales und sich weiter differenzierendes Merkmal beruflicher Kompetenz sind, von der Medizin über das Recht, die Natur- und Sozialwissenschaften bis zur Pädagogik. Sprache ist zugleich ein Differenzierungs- und Herrschaftsinstrument sowie ein Handlungsmuster, das Verständigung und Ausgrenzung ermöglicht, sich im Spannungsfeld zwischen inkludierend-anererkennend oder exkludierend-verletzend bewegt.

Für die Politik ist auf eine weitere öffentliche Sprachvariante bzw. ein rhetorisches Mittel hinzuweisen, das „Neusprech“, das im Feld politischer Macht und Interessen von Bedeutung ist. Hier verfolgen Politiker mit ihren Sprachschöpfungen eine Strategie, die Nebel und Vertuschung erzeugt und mit der unpopuläre Vorhaben und Maßnahmen mit sprachlichen Tricks und umschreibenden Codierungen angenehm dargestellt werden sollen. Das gilt vor allem für den Sicherheits- und militärischen Bereich, aber auch für die Bildungs-, Wirtschafts- und Finanzpoli-

tik. So wurden aus dem „Nacktschanner“ der „Körperschanner“, aus den „Studiengebühren“ die „Studienbeiträge“. Aus „Verantwortlichen“ werden „Entscheidungsträger“, aus einem „Krieg“ wird ein notwendiger „militärischer Einsatz“, aus der „Kapitalismuskrise“ die „systemrelevante Bankenrettung“. Solche Begriffe haben einen sprachmanipulativen Charakter und eine große symbolische Bedeutung, weil mit ihnen Konnotationen, positive oder negative Gefühle erzeugt und transportiert werden

Was immer man von den Begriffsangeboten für die junge Generation halten mag und welche Deutungen favorisiert werden, sie sollten in pädagogischen Einrichtungen nicht unreflektiert gebraucht und übernommen werden. Das gilt für die Verniedlichungen, die den jeweiligen Entwicklungsphasen nicht gerecht werden, und vor allem für die Untertanenbegriffe, mit denen Jugendliche noch „zugerichtet“ werden sollen und die sie zum Objekt von Erziehung machen. Beide signalisieren auf unterschiedliche Art und Weise – als begriffliche Spielarten des Umgangs – hierarchische generationelle Ordnungsvorstellungen, in denen die junge Generation im Status der „Unvollständigkeit“ noch zu erziehen ist.

Prof. Benno Hafeneeger

Mehr als Berufsorientierung

Für eine Renaissance des Fachs Arbeitslehre

Christoph Baumann und Ralf Becker plädierten in ihrem Editorial des HLZ-Themenschwerpunkts „Berufsorientierung“ in der HLZ 3/2013 für eine „Renaissance des Fachs Arbeitslehre“. Der Vorstand der Gesellschaft zur Förderung der Didaktik Polytechnik/Arbeitslehre (DiPo) nahm das Schwerpunktheft der HLZ zum Anlass, an die Entstehung und die Ziele des Fachs zu erinnern.

Das Fach Arbeitslehre verdankt seine Einführung Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre der Tatsache, dass es im tradierten humanistischen und naturwissenschaftlich-neusprachlichen Fächerspektrum kein einziges Angebot gab, das junge Menschen systematisch auf das Leben in einer modernen Arbeitsgesellschaft vorbereitete. Anders als in früheren Zeiten reichten bloße Anschauung und Teilhabe am landwirtschaftlichen, gewerblichen und alltäglichen Leben schon längst nicht mehr aus, das komplexe Gefüge aus Aktivitäten, Prozessen, Produkten im Zusammenhang mit den vielfältigen organisatorischen, technologischen, institutionellen und rechtlichen, sozialen und ökologischen Entwicklungen, Einwirkungen, Voraussetzungen, Möglichkeiten und Risiken zu durchschauen. In diese Zusammenhänge so einzuführen, dass ein gestalterisches, chancen- und verantwortungsbewusstes Handeln im beruflichen wie privaten Feld möglich wird und die Grundlagen für reflektiertes Weiterlernen gelegt sind, ist Aufgabe des Fachs Arbeitslehre – gestern wie heute. Dies ist Aufgabe der *allgemeinen* Bildung, weil Arbeit in der Arbeitsgesellschaft nicht bloß Erwerbsarbeit meint und Berufsbildung darüber hinaus stets perspektivisch und funktional verengt sowie speziell ist.

Wegweisende Didaktik

Der hohe Anspruch, komplexe Zusammenhänge der Arbeitswelt zumindest an grundsätzlichen Punkten durchschaubar und für subjektives Handeln als relevant erkennbar zu machen, verlangte ein leistungsfähiges und lerntheoretisch begründetes Konzept. Das Konzept schlug einerseits die Brücke

vom „vollständigen Handlungsbogen“ ganzheitlicher Arbeit zur Idee der Lernarbeit mit ihren selbsttätigen, teils eigensinnigen, teils methodisch kontrollierten Aktivitäten der Lernenden, die vom Rhythmus einzelner Schulstunden entkoppelt und von den Lehrkräften unterstützt und ergänzt sind. Diese Lernhandlungen setzen Lernangebote voraus, die als sinnvoll erschlossen werden können, soziale Erfahrungen vertiefen und zu kommunikativer Auseinandersetzung anregen.

In der Didaktik der Arbeitslehre hat der Begriff „Handlungsorientierung“ eine eigene, unverwechselbare Bedeutung und ihr ist notwendig eine ganz spezifische „Theorie-Praxis-Verzahnung“ unterlegt. Zur Ausgestaltung der Didaktik wurden Anleihen beim amerikanischen Pragmatismus und seinem Handlungsbegriff, speziell bei *Dewey* und seinem Projektlernen gemacht. Eingebunden wurden die Vorstellungen und Erfahrungen mit problemlösendem Lernen. Zum didaktischen Ausgangskonstrukt wurden (in Anlehnung an *Robinsohn*) Lebenssituationen gewählt, die im Hinblick auf Arbeit einschlägig erscheinen. Diese Situationen werden von den Lernenden erkundet, interpretiert, werfen Fragen auf, die zu weiteren Untersuchungen anregen, Probleme werden erkennbar, systematische Analysen folgen usw. Und am Ende sind bei gutem Verlauf ein tieferes Verständnis des Kontextes sowie Ideen zum Umgang mit den Problemen vorhanden, vertiefte Handlungserfahrungen, kultivierte Einstellungen. Und bei all dem werden gruppenspezifisch wirksame Prozesse durchlaufen, die bei den Schülerinnen und Schülern über das Fachliche hinaus soziales Lernen stimulieren und sie anregen, die Bedeutung und Errungenschaft demokratischer Muster zu erschließen.

Es gibt vermutlich kein zweites Fach, in dem sich Theoretisch-Reflexives wie Praktisches, Lebensweltliches wie Arbeitsweltliches, Naturwissenschaftlich-Technisches wie Sozialwissenschaftliches, ein sachbezogener wie ein wertender Blick auf die Welt und das Handeln in dieser Welt so intensiv und

systematisch verschränken. Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass etliche der Protagonisten der großen Bildungsreform in Deutschland Ende der 1960er Jahre in der Arbeitslehre zunächst die „Königsdisziplin“ sahen, um die herum die Reform der allgemeinbildenden Schulen zu gestalten sei.

Hessische Sünden

Das Fach Arbeitslehre konnte sich – im Gegensatz zu anderen Schulfächern – nicht auf eine etablierte wissenschaftliche Bezugsdisziplin stützen. Hilfsweise wurden Referenzen zur Ökonomik, zu den Technikwissenschaften und zur Hauswirtschaft/Sozioökologie hergestellt. Die unterschiedlichen disziplinären Perspektiven sollten in der Arbeitslehre verschmolzen werden. Diese integrativen Absichten scheiterten bereits auf der Ebene der Hochschulen. Die Referenzdisziplinen wurden additiv bzw. wahlweise studiert, fachlich eigenständige Lehrveranstaltungen nicht angeboten. Die so ausgebildeten Lehrkräfte waren dann überwiegend überfordert, das neuartige Arbeitslehrekonzept in der erhofften Form umzusetzen.

Auch die Schwierigkeit, Werkstattarbeit und außerschulische Aktivitäten reflexiv und systematisch in die Lernprozesse der Schüler einzubinden, erschwerte die Herausbildung einer anerkannten Lehr-Lern-Kultur. Das Interesse von großen Teilen der Wirtschaft an dem Fach war nicht Interessenlos, sondern fast immer mit dem Nebengedanken verbunden, Lehrkräften wie Schülerinnen und Schülern ein bestimmtes Weltbild nahezubringen und möglichst gebrauchstaugliche Arbeitskräfte geliefert zu bekommen.

Bei der Einführung der Arbeitslehre war Hessen zunächst tatsächlich einmal „vorn“: Die Ausstattung der Schulen und die fachdidaktisch zentrierte Lehrerbildung und -fortbildung wurden konsequent gefördert, Hochschulen angemessen mit Professuren ausgestattet. Die Entscheidung, das Fach in den Gymnasien nicht einzuführen, wurde in den 1990er Jahren befristet und halbherzig korrigiert, allerdings um

den Preis, dass die Lehrplanrevisionen dem Fach in allen Schulformen seine inhaltliche Schlüssigkeit und – vor allem – das scharfe, unverwechselbare und moderne didaktische Profil raubten. Damit war der Boden bereitet, das Fach danach (in diesem Jahrhundert) weitgehend gesichtslos zu machen, es zum „Hauptschulfach“ zu „degradieren“ und als Steinbruch für Stundenkontingente mit ganz anderen Anliegen zu nutzen. Die heute unter dem Banner der Modernisierung betriebene „Berufsorientierung der Schule“ hat mit dem Fach Arbeitslehre nur noch wenig zu tun.

Fragen zur Situation

Dass das Fach Arbeitslehre bei der Überarbeitung der Stundentafeln für die verschiedenen Schulformen im September 2011 zunächst gar nicht mehr auftauchte, war symptomatisch für den Trend der hessischen Bildungspolitik, das Fach substantiell abzuwickeln und in anderen Projekten aufzuheben. Doch diese kurzschlüssige Politik wirft eine Reihe von Fragen auf:

- Wie will man (junge) Menschen für politische Positionen und Programme gewinnen, wenn sie zuvor keine Chance hatten, deren lebens- und arbeitsweltlichen Prämissen unbedrängt und neugierig zu reflektieren, unbedrängt vor allem von den ständigen Mahnungen, das eigene Leben frühzeitig auf einen künftigen Beruf auszurichten? Wo sehen die bildungspolitisch entscheidenden Parteien heute für Jugendliche den Ort, sich grundlegende Urteile, Haltungen und Gestaltungsinteressen verfügbar zu machen?
- Wie will man solche für die Demokratie unverzichtbaren Reflexionen fördern, wenn man das Fach Arbeitslehre der Ökonomik oder der Berufsorientierung unterordnet? Die „pure“ Ökonomik wird heute von neoklassischem Denken beherrscht, das sich als unsensibel für soziale und ökologische Fragen erwiesen hat. Und die Berufsorientierung verliert sich in Einzelaktivitäten, betont instrumentelle Aspekte wie Bewerbungstraining und wird überwiegend fachfremd unterrichtet, so dass auch erkundungs- und praxisorientierte Aktivitäten nicht in durchgearbeitete Erfahrungen einmünden, sondern ungeschützt interessengebundener Argumentation ausgesetzt werden?
- Wie kann man glauben, dass derartige Reflexionen einsetzen, wenn das

Fach Arbeitslehre als Wahlpflichtunterricht zugunsten von Fremdsprachen fast gänzlich abgewählt werden kann und in der IGS von den verbleibenden drei Pflichtstunden zwei auf die Berufsorientierung verwendet werden müssen?

Verwirrspiele beenden

Außerhalb der Hauptschule wird das Fach Arbeitslehre – wenn überhaupt – nur noch diskontinuierlich, inhaltlich brüchig, oft fachfremd und willkürlich unterrichtet. Mit den argumentativen Jonglierstücken insbesondere des Kultusministeriums muss endlich Schluss sein. Dort wird das Fach je nach Bedarf als Verfügungsmasse für die Berufsorientierung verwendet oder vereinnahmt. Fragt man aber kritisch nach dem Verbleib der Arbeitslehre, wird man auf die Maßnahmen der Berufsorientierung, das Fach „Politik und Wirtschaft“ oder die Gestaltungsfreiheit der Schulen verwiesen (Kontingentschulung, Wahlangebote).

Aber das Fach Arbeitslehre ist mehr als ein Zuträger zur Berufsorientierung. Dieser ursprünglich integrale Bestandteil der Arbeitslehre wurde inzwischen verselbständigt. Deshalb erfordert jede redliche Diskussion und Analyse, die beiden Bereiche nun strikt auseinanderzuhalten. Auch mit dem Fach „Politik und Wirtschaft“ gibt es Berührungspunkte, aber keine Überschneidungen.

Die schleichende Abschaffung der Arbeitslehre in Hessen bei einer gleichzeitigen Konsolidierung ökonomischer Unterrichtsinhalte und einer Ausrichtung der Schulen auf die Berufsorientierung bedeutet zu Ende gedacht, dass (vermutlich ungewollt) die Möglichkeiten verbessert wurden, Schulen für außerschulische Interessen, für die Heranbildung angepasster, im Arbeitsprozess



verwertbarer Qualifikationen in Dienst zu nehmen. Die Arbeitslehre hat sich wie kaum eine andere Disziplin als ein Fach verstanden, das unvoreingenommen auf alle gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen zugeht, zugleich aber allen interessengeleiteten Einflussnahmen mit hoher Sensibilität entgegentritt. Daher muss man hessischen Schulen eine starke und gestärkte Arbeitslehre wünschen.

Vorstand der Gesellschaft zur Förderung der Didaktik Polytechnik/Arbeitslehre (DiPo)

Jochen Feuring, Prof. Dr. Gerhard Gerdsmeyer, Tobias Schlutz, Klaus Jahn, Gert Kieven, Uschi Kieven, Matthias Rode, Klaus Thies, Margret Vater, Sibylle Zypries

G8 für Erzieherinnen?

Studierende und Lehrkräfte der hessischen Fachschulen für Sozialpädagogik wehren sich gegen die drohende Verkürzung des Berufspraktikums in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, unter anderem bei einer Kundgebung am Frankfurter Römer. Insbesondere kritisieren sie die geplante Verkürzung des Berufspraktikums von zwölf auf sechs Monate. Eine solche „Schmalspurausbildung“ widerspricht aus Sicht des Landesstu-

dierendenrates den Bestrebungen nach höherer Qualifikation in der Ausbildung. Dass die Kürzungen vor allem die Praxisphasen betreffen sollen, wird sich negativ auswirken: In nur sechs Monaten sollen die Berufspraktikantinnen die Phasen der Eingewöhnung, Orientierung und Erprobung sowie Verselbstständigung durchlaufen, und dies in einem Berufsalltag, „der sich durch hohe Komplexität und ständig wechselnde Herausforderungen auszeichnet“.



Berufsorientierung

Stellungnahme zum Interview mit Professor Walther

HLZ-Leser Joachim Trost nimmt das Gespräch zu Fragen der Berufsorientierung in der HLZ 3/2013 zum Anlass, zentralen Aussagen von Christoph Baumann (Referat Schule der GEW Hessen) und Professor Andreas Walther (Goethe-Universität Frankfurt), auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen in erfolgreichen Praxisprojekten zu widersprechen.

Joachim Trost ist Diplompädagoge und Lehrer und unterrichtet an der Bardoschule und der Richard-Müller-Schule in Fulda. Er ist OloV-Koordinator der Bardoschule, die kürzlich im Wettbewerb „Starke Schule“ der Hertie-Stiftung als eine der zehn besten Schulen Hessens für die Berufsvorbereitung sowie mit dem Gütesiegel Berufs- und Studienorientierung ausgezeichnet wurde.

Professor Andreas Walther behauptet, es sei nicht vorrangige Aufgabe der Schule, auf den Beruf vorzubereiten, sondern „das Lernen zu lernen, zu lernen sich in der Gesellschaft zu orientieren und zu bewegen“. Berufsorientierung sei „in der Praxis oft nichts anderes als die Anpassung der Jugendlichen an die Realitäten des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes“.

Kompetenzfeststellungsverfahren seien gefährlich, „vor allem wenn die Instrumente der Berufsorientierung auch noch die Mechanismen der Auslese verfeinern“. Berufsorientierung komme im 7. und 8. Schuljahr zu früh, meint auch Christoph Baumann, der am Ende des Interviews kühn behauptet, „dass noch mehr oder längere Praktika nichts bringen“. Stattdessen bräuchte man eine längere Schulzeit.

Eigentlich müsste dem sozialwissenschaftlichen Theoretiker genauso wie dem erfahrenen Schulpraktiker klar sein, dass eine längere Schulzeit – selbst bei verstärkter sozialpädagogischer Begleitung – die Probleme des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt nicht löst. Die Maßnahmen der beruflichen Schulen, der freien Träger der beruflichen Bildung und der Arbeitsagentur (FAUB-Lehrgänge, BVJ, EIBE u. a.) sind ja gerade Versuche, gescheiterte oder schulmüde Jugendliche stärker mit der Berufspraxis vertraut zu machen – mit mehr oder weniger Erfolg.

Als verbundene Haupt- und Realschule entwickeln wir seit nunmehr zehn Jahren unser erfolgreiches Berufsorientierungskonzept ständig weiter. Grundlagen sind das ganzjährige Betriebspraktikum und der wöchentliche Berufsschulstag in Kooperation mit allen beruflichen Schulen des Landkreises Fulda in den 9. Hauptschulklassen. Der Berufsfindungsprozess be-

ginnt bereits im zweiten Schulhalbjahr in den 7. Hauptschulklassen mit einer Potenzialanalyse mit anschließendem zweiwöchigem Berufsorientierungsseminar, das im Rahmen der OloV-Kooperation mit einem Berufsbildungsträger durchgeführt wird.

Spätestens zu Beginn der 8. Jahrgangsklassen des Hauptschulzweiges erfolgt eine engere Betreuung von Schülerinnen oder Schülern mit Lernschwächen oder aus schwierigen sozialen Verhältnissen durch Berufseinstiegsbegleiter beziehungsweise einen Arbeitscoach. Im Rahmen des Projekts „Fit für die Lehre“ kooperieren wir mit Firmen, Unternehmen und Einrichtungen in der Wirtschaftsregion Fulda. Die Schule hat mit fünf Unternehmen eine aktive Lernpartnerschaft vereinbart. Wir haben keine Berührungspunkte mit Betrieben, weil wir es als wichtig betrachten, dass die junge Generation frühzeitig mit der Berufs- und Arbeitswelt, besonders auch der ihrer Eltern, vertraut gemacht wird. Auf Augenhöhe begegnen wir unseren Lernpartnern. Unsere Schülerinnen und Schüler lernen Unternehmen kennen, lernen bei Erkundungen erste Einblicke in betriebliche Abläufe und können im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht durchaus von den Erfahrungen der Betriebstechniker oder Ingenieure lernen. Wenn von Handwerk und Handel eine mangelnde Berufsausbildungsreife der Schulabgänger verstärkt beklagt wird, so ist dies zunächst nur vor dem Hintergrund wachsender Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt zu sehen. Die Lösung des Problems liegt nicht unbedingt in einer verlängerten Schulzeit, sondern vielmehr in der verbesserten beruflichen Vorbereitung in den Schulen und einer stärkeren Beteiligung der Eltern am Prozess der Berufsfindung.

Alle diese Maßnahmen führen zu einem verbesserten Lern- und Leistungsverhalten in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 aller Schulformen und Schulen. Der Lernortwechsel in die Praxisbetriebe ermöglicht authentische praxisnahe Erfahrungen und notwendige identitätsstiftende Prozesse für die Jugendlichen.

Handlungsorientiertes Lernen in der betrieblichen Arbeits- und Lebenswelt geschieht praxisnah und konkret und somit sinnstiftend in der Auseinandersetzung mit realen Problemen, die wir im Unterricht so nicht darstellen können. Es geht uns nicht um eine „Anpassung an die Realitäten des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes“, wie Professor Walther meint, sondern um die Reflexion betrieblicher Abläufe sowie wirtschaftlicher und lebensweltnaher Zusammenhänge. Durch das Sich-Ausprobieren in verschiedenen Berufsfeldern im Zusammenwirken mit älteren erfahrenen Mitarbeitern sammeln die Schülerinnen und Schüler erste wichtige Einblicke und Erfahrungen, die oft später als Schlüsselerlebnis für die berufliche Laufbahntrennung angesehen werden.

Auch mit den von Professor Walther und Christoph Baumann kritisch hinterfragten Assessment-Verfahren oder Potenzialanalysen haben wir positive Erfahrungen gemacht. Jugendliche erfahren und erleben hier ihre Selbstwirksamkeit, was Identitätsentwicklung und berufliche Orientierung fördert. Qualifiziertes Personal und finanzielle Ausstattung müssen natürlich gesichert sein.

Allgemeinbildende Schulen müssen sich frühzeitig um den Berufsfindungsprozess ihrer Schülerinnen und Schüler kümmern, um ihnen frustrierende Erfahrungen durch eine fehlgeleitete Berufswahl zu ersparen.

Joachim Trost

26. Mai: Ein Tag für die Literatur

Der „Tag für die Literatur“ findet alle zwei Jahre statt und ist Teil eines gemeinsamen Projekts von hr2-kultur, Hessischem Ministerium für Wissenschaft und Kunst und Hessischem Literaterrat. In über 60 Städten und Gemeinden laden literarische Stadtspaziergänge, Lesungen, Ausstellungen und vieles mehr dazu ein, das „Literaturland Hessen“ zu entdecken und zu erleben. Alle Veranstaltungen finden am authentischen Ort statt, das Literaturerlebnis wird zur Spurensuche.

Besondere Schwerpunkte im Jahr 2013 sind die Werke der *Brüder Grimm* und ihre „Kinder- und Hausmärchen“, die vor 200 Jahren erstmals erschienen, und der Revolutionär, Schriftsteller und Naturwissenschaftler *Georg Büchner*, dessen Geburtstag sich in diesem Jahr zum 200. Mal jährt.

• *Alle Veranstaltungen findet man im Programmheft (Tel. 069-155-5100, E-Mail: literaturland@hr.de, Download: www.literaturland-hessen.de) oder auf einer interaktiven Karte auf derselben Homepage.*

Von und für Schulen

Auch in diesem Jahr sind wieder einige Schulen mit von der Partie, deren Veranstaltungen teilweise auch schon am 24. oder 25. Mai stattfinden. Die HLZ dokumentiert eine kleine Auswahl.

Homburg (Efze)

Hans Staden und die Brüder Grimm: Die „Wahrhaftige Historia“ als Quelle des „Deutschen Wörterbuchs“ - Präsentation und Ausstellung

- *Freitag, 24. Mai 2013, 16 Uhr*
- *Bundespräsident-Theodor-Heuss-Schule, Ziegenhainer Straße 8*

Rapunzel am Dörnbergtempel: Der Oberstufenkurs Darstellendes Spiel des Bundespräsident-Theodor-Heuss-Gymnasiums macht einen magischen Spielort zur Kulisse für seine Märcheninszenierung.

- *Freitag, 24. Mai, 20 Uhr*
- *Samstag, 25. Mai, 15 und 20 Uhr*
- *Dörnbergtempel in der Innenstadt, bei schlechtem Wetter in der Aula der THS.*

Karben

Dornröschen – musikalisches Theaterstück: Die Schülerinnen und Schü-

ler der Grundschulklasse 2a der Pestalozzischule lassen das wohl bekannteste Märchen der Grimms auf der Bühne lebendig werden. In seinen Ausstellungsräumen zeigt das Heimatmuseum die typische dörfliche Wohnkultur der letzten 100 Jahre.

- *Samstag, 25. Mai, 14 und 16 Uhr*
- *Degenfeld'sches Schloss, Landwirtschafts- und Heimatmuseum der Stadt Karben, Westliche Ringstraße 2*

Hadamar

Der Lebensreformer Karl Wilhelm Diefenbach: Der Maler Karl Wilhelm Diefenbach, geboren 1851 in Hadamar, gestorben 1913 auf Capri, war ein Vorkämpfer der frühen Lebensreformbewegung. Zum Auftakt der Hessischen Literaturkarawane, die am 26. Mai durch Elz, Limburg und Selters zieht, stellt die Theater-AG der Fürst-Johann-Ludwig-Schule Hadamar in einer Lesung Texte rund um Diefenbach vor.

- *Samstag, 25. Mai, 16 Uhr*
- *Stadtmuseum Hadamar, Schlossplatz*

Frankfurt

Anne Frank, ein Mädchen aus Deutschland – Ausstellung

- *Sonntag, 26. Mai, 12-18 Uhr*
- *Bildungsstätte Anne Frank, Hansaallee 150*

Offenbach

Märchenfest – Theater, Lesung, Familienprogramm: Mit vielen Aktionen rund um die Märchen der Brüder Grimm lädt die Stadtbibliothek Offenbach zum großen Märchenfest ein. Zu Trickfilmen werden Jugendliche in der Teenie-Abteilung, wo ein Stop-Motion-Film entsteht.

- *Sonntag, 26. Mai, 15-18 Uhr, Mitmach-Theater um 15 Uhr, 16 Uhr und 17 Uhr*
- *Stadtbibliothek Offenbach, Büsingpalais, Herrnstraße 84*

Elz, Hadamar, Limburg, Selters

Literaturkarawane „Vom Westerwald in die weite Welt“: Elz ist der Startpunkt der Hessischen Literaturkarawane. Aus dem einstigen „Musikanten- und Seiltänzerdorf“ sollen angeblich drei Viertel aller Harfenistinnen und Drehorgelspieler des 19. Jahrhunderts

gekommen sein. Bei einer Lesung mit Vortrag werden Texte von Friedrich Rückert und Ferdinand Freiligrath sowie ein französischer Kriminalroman aus dem Jahr 1867 vorgestellt und erläutert. Weitere Stationen der Literaturkarawane sind Hadamar, Limburg und Selters-Niederselters. Einzelheiten findet man im Programmheft.

- *Sonntag, 26. Mai, 10 Uhr*
- *Am „Backes“, Pfortenstraße 9, Elz*





Goethe und die Gewerkschaften

Experimentierfeld einer sozialen Utopie

Was, außer dem ersten Buchstaben, hat *Johann Wolfgang Goethe* mit Gewerkschaften gemeinsam?

In dem Gedicht „Ilmenau“, sechs Jahre vor Ausbruch der Französischen Revolution verfasst, wird Goethes politisches Selbstverständnis deutlich. Goethe mahnt *Carl August*, den acht Jahre jüngeren Fürsten des Herzogtums „Sachsen-Weimar-Eisenach“, ein Herrscher zu sein, der das Gemeinwohl des Landes befördert. Er selber hat im Fürstentum den Rang eines Ministers inne und geht immerhin mit gutem Beispiel voran, was sich an seinem langjährigen Engagement in Ilmenau zeigen lässt.

Ilmenau, das Goethe erstmals 1776 besucht, versetzt ihn in Schwärmerei: „Die Gegend ist herrlich herrlich“. Er preist die „Harmonie“, die sich in „Gegend, Menschen, Thun und Lassen“ zeige. Ilmenau wird für Goethe, schreibt *Sigrig Damm*, zum „Experimentierfeld seiner sozialen Utopie“ (S. 56).

Das arme Volk

Ab dem 15. Jahrhundert wurden in den Bergwerken bei Ilmenau Silber und Kupfer gefördert. Das Bergwerk bot bis zum 17. Jahrhundert bis zu 800 Knappen „Arbeit und Brot“ und warf erheblichen Gewinn ab. Mit dem Regierungsantritt 1775 entschloss sich der Herzog, in Ilmenau an die längere Zeit unterbrochene Bergbauvergangenheit anzuknüpfen. Goethe macht das Anliegen des Fürsten zu seinem ei-

genen, wird 1777 „Bergwercks-Kommissar“, ist damit zuständig für den Bergbau in Ilmenau. Er arbeitet sich in das für ihn neue Metier ein, erforscht also die Grundlagen des Bergbaus. Goethe schreibt, Ilmenau habe ihn „viel Zeit,

*So mag, o Fürst, der Winkel deines Landes
Ein Vorbild deiner Tage sein!
Du kennest lang die Pflichten deines Standes
Und schränkst nach und nach die freie Seele ein.
Der kann sich manchen Wunsch gewähren,
Der kalt sich selbst und seinem Willen lebt;
Allein wer andre wohl zu leiten strebt,
Muß fähig sein, viel zu entbehren.
So wandle du – der Lohn ist nicht gering –
Nicht schwankend hin, wie jener Sämann ging,
Daß bald ein Korn, des Zufalls leichtes Spiel,
Hier auf den Weg, dort zwischen Dornen fiel;
Nein! streue klug wie reich, mit männlich steter Hand,
Den Segen aus auf ein geackert Land;
Dann laß es ruhn: die Ernte wird erscheinen
Und dich beglücken und die Deinen.*

Mühe und Geld gekostet“. Er sieht das Bergbauprojekt auch aus der Perspektive der Bevölkerung. „Das arme Volk muß immer den Sack tragen“, notiert er und folgert, dass es „jederzeit Mitleiden und Nachsicht“ verdiene. In Ilmenau kümmert er sich erfolgreich um die verwahten Finanz- und Steuerhältnisse, bekämpft „Betrug, Unterschlagung, Korruption der Beamenschaft“ und verfolgt beharrlich das Ziel, „den armen Maulwürfen ... Beschäftigung und Brod (zu) geben“ (Damm, S. 66). Sieben Jahre nach Beginn seines Engagements kann das Bergwerk endlich eröffnet werden. Goethe hält die Feste. Allgemeine Rührung, große Erwartungen, Hoffnungen. Goethe beschwört, so Damm, ein „Gemeinwesen, ein wirtschaftliches Unternehmen, das selbstbestimmt, gemeinschaftsstiftend und zugleich lukrativ sein soll“ (S. 79). Das „soziale Experiment“ scheitert. Es kommt zu Wassereinbrüchen. Zwölf Jahre nach Goethes feierlicher Feste wird das Bergwerk endgültig stillgelegt, zumal das in der Zwischenzeit ge-

förderte „taube Gestein“ weit hinter den Erwartungen zurückbleibt.

Interessant ist Goethes Engagement in Ilmenau auch deshalb, weil das für die erheblichen Investitionen erforderliche Geld über eine Gesellschaft besorgt wurde, die „Gewerkschaft“ genannt wird (Damm, S. 74). Hinter dieser Gewerkschaft verbirgt sich ein Finanzierungsmodell, bei dem über den Kauf von sogenannten „Kuxen“ ein Anteilsschein am Bergwerk erworben wurde. Die „Kuxinhaber“, die in einem „Gewerkenbuch“ vermerkt wurden, waren in der „Gewerkschaft“ zusammengeschlossen.

Goethe, den *Heinrich Heine* nicht ganz zu Unrecht als „Aristokratenknecht“ bezeichnet, appelliert in dem Ilmenau-Gedicht an den Fürsten, für seine Untertanen „festes irdisches Glück“ anzustreben. Er selber versucht, insofern ein positives Beispiel, mit der Gründung einer „Gewerkschaft“ das Los der Bevölkerung um Ilmenau zu verbessern, scheidet allerdings aus genannten Gründen.

Ein gerechtes Gemeinwesen

In seiner Streitschrift „Gesellschaftsentwurf Europa“ erinnert *Oskar Negt* an die Aufgaben der Gewerkschaften nach unserem Verständnis. Negt weist in seinem „Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen“ auf den spezifischen Beitrag der verschiedenen europäischen Länder zum „Arbeitsprojekt“ Europa und meint damit „eine über hundert Jahre gewachsene Tradition gewerkschaftlicher Interessenorganisation“ (S. 82) mit unterschiedlichen Erfahrungen in den europäischen Regionen. In allen Ländern aber sind die Gewerkschaften

„von dem Gedanken bestimmt, dass es Massen von Menschen in einer kapitalistischen Gesellschaft gibt, die ihre berechtigten Interessen und Bedürfnisse nicht individuell vertreten können, also der kollektiven Hilfe und Solidarität bedürfen“ (ebenda).



Von einem solchen Verständnis von Gewerkschaft ist Goethe weit entfernt. Er hofft auf die Einsicht und Güte des Herrschers, zeigt als Minister Verantwortung für das Gemeinwohl, wendet sich aber von Ilmenau ab, als das Bergwerksprojekt gescheitert ist.

In diesem Zusammenhang fehlt der Platz, um auf Negts Argumentation hinreichend differenziert eingehen zu können. Negt macht fünf aktuelle Krisenherde aus: die Globalisierung, Arbeit und Arbeitslosigkeit, den Strukturwandel bei Erziehungs- und Lernorten, das Verhältnis von technischem Fortschritt und Ethik sowie die Entpolitisierung. Bezogen auf den „Strukturwandel bei Erziehungs- und Lernorten“ betont Negt, dass Schule sich um ein Gleichgewicht zwischen kognitiven, emotionalen und sozialen Lernprozessen bemühen sollte. Gerade im Hinblick auf den „Gesellschaftsentwurf Europa“ ist es für Negt wesentlich, dass in den Schulen „soziales und emotionales Lernen“ angeregt und strukturiert wird (S. 60 ff.).

An mehreren Stellen seiner Veröffentlichung kommt Negt auf die „erdrückende Reichtumsproduktion“ zu sprechen. Er zitiert aus *Onneshia Roychoudhuria* Schrift „Eine kleine Flamme“ (In: Occupy! Die ersten Wochen in New York. Frankfurt/M., S. 64):

„Siebenhundert Milliarden Dollar aus Steuergeldern flossen in Bürgschaften zur Rettung der angeschlagenen Banken. Vierzehn Millionen Amerikaner suchen Arbeit, finden aber keine. Die Gewinne der Unternehmen haben gerade ein Allzeithoch erreicht. Die Gelder der Vorstandsvorsitzenden sind seit 1990 um 300 Prozent, die der Arbeiter in der Produktion um 4 Prozent gestiegen. Einem Prozent der Amerikaner gehören 42 Prozent des Vermögens und 50 Prozent aller Aktien und Wertpapiere. Wenn wir auf diese Nahrungskette schauen und den Blick nur ein wenig nach unten richten, stellen wir fest, dass die obersten 10 Prozent über 90 Prozent der Aktien und Wertpapiere halten und die oberen 20 Prozent 93 Prozent des Vermögens.“

Was in dem Zitat für Amerika beschrieben wird, gilt für Negt in vergleichbarer Weise für Europa. In der *taz* vom 30. 7. 2012 lese ich, dass es in Europa 3,2 Millionen Millionäre gibt, die zusammen 27 Billionen Euro privaten Reichtums besitzen. Die Reichen in Deutschland verfügen über 7,2 Billionen Euro.

Diesen unfassbaren Reichtümern gegenüber stehen die bekannten europaweiten Einsparmaßnahmen. In Deutschland, um wenigstens einen ge-

ellschaftlichen Skandal beim Namen zu nennen, wächst zurzeit jedes fünfte Kind unter Armutsbedingungen auf.

Es gibt, legen die obigen Zahlen nahe, diese „Massen von Menschen“, die ihre „berechtigten Interessen und Bedürfnisse nicht individuell vertreten können“, und deshalb braucht es Gewerkschaften, die Einfluss auf gesellschaftliches Geschehen nehmen, schlussfolgert Negt und fordert vermehrte Anstrengung zur Demokratisierung der Verhältnisse. Die Gewerkschaften sollten im Übrigen ihr Mandat erweitern und „Gemeinwesenarbeit in den Blick nehmen“ (S. 83), da immer mehr Menschen aus dem ersten Arbeitsmarkt herausfallen. Oskar Negt plädiert für eine Korrektur der herrschenden Werthierarchie. Statt der Priorisierung von Kapital und Warenproduktion sollten im gesellschaftlichen Bewusstsein Erziehung, Lernen, Bildung und Gesundheitspflege bevorzugt werden.

Er stellt die Frage, wie Schritt für Schritt eine europäische Identität ausgebildet werden könne. Und er fragt, wie der Mensch aussehen müsse, „der sich mit viel Lebensenergie um eine friedensfähige Ordnung bemüht“. In seinen Antworten betont der Autor die Notwendigkeit lebenslangen Lernens, geht sogar so weit, „Pflichtinstitutionen“ für Erwachsenenbildung zu fordern, die mit öffentlichen Geldern zu finanzieren wären. Ihm schwebt das Projekt eines „kollektiven gesamteuropäischen Lernprozesses“ vor. Als Voraussetzung und Unterstützung dafür müsste von der Kindheit an bis ins hohe Alter Demokratie gelernt und praktiziert werden.

Negt kritisiert die Praxis eines „verständnisschwachen Lernens“ in der Schule, das Bildungsinhalte auf „Qualifizierung“ reduziere. Er bekennt sich zur Persönlichkeitsbildung durch Bildungsprozesse, die die europäische „Erinnerungs- und Gedächtniskultur“ einschließen und „kollektives historisches Lernen“ ermöglichen. Negt geht auf gesellschaftliche Selbstideale in verschiedenen Epochen ein und markiert drei gegenwärtig vorherrschende Selbstideale:

- den unternehmerischen Menschen
- den allseits verfügbaren, flexiblen Menschen
- den auf *Kant* und *Bloch* zurückgehenden Menschen mit aufrechtem Gang, für den die Würde des Menschen entscheidend ist



Bundeskanzlerin *Angela Merkel* schwebt vor allem vor, dass die Deutschen „wettbewerbsfähig“ sind, möchte ich an der Stelle ergänzen.

Abschließend plädiert Negt für ein Denken,

„das von unten ansetzt, das die Lebensbedingungen der Menschen zur Ausgangsbasis aller Reflexionsprozesse nimmt und das in den Persönlichkeitsrechten enthaltene Emanzipationsversprechen auf das gesellschaftliche Ganze zu erweitern versucht.“ (S. 118)

Neugierig geworden auf die „Streitschrift“ von Negt? In Anlehnung an *Peter Härtling* rufe ich: „Lest, Leute, lest!“

Und, so getraue ich mir anzufügen, um den Bogen zum Anfang des Artikels zu schließen, wenn ihr, Kolleginnen und Kollegen, in Ruhe über Goethe, die Gewerkschaften früher und heute und Negts Thesen nachdenken wollt, allein, zu zweit oder in der Gruppe (am besten mit einer Schulklasse bei einer Studien- oder Wanderfahrt), empfehle ich den außerordentlich eindrucksvollen „Goethe-Wanderweg“ bei Ilmenau, unterwegs auf dem Kickelhahn den Blick auf „Wandrer's Nachtlid“ und in Ilmenau innehalten vor dem Haus mit der Inschrift: „Hier hat Goethe nicht gewohnt.“

Thomas Adamczak

Literatur

Sigrid Damm: Goethes letzte Reise, Frankfurt 2009

Oskar Negt: Gesellschaftsentwurf Europa, Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen, Stuttgart 2012

Israel und Palästina

Aktuelle Comicreportagen beschreiben den Nahost-Konflikt

Jerusalem ist eine Stadt, in der sich das Nahost-Problem wie in kaum einer anderen Stadt widerspiegelt. Zu den religiösen Konflikten zwischen Christen, Juden, Armeniern und Moslems, die ganz bestimmte Stadtbezirke für sich beanspruchen, kommt der politische Streit zwischen Palästinensern und Israelis. Das Stadtgebiet ist aufgrund unterschiedlicher Gebietsansprüche komplett fragmentiert. Von einem Teil in den anderen zu gehen, von der Wohnung zur Kirche, zum Arbeitsplatz, zum Kindergarten oder zum Supermarkt, kann lebensgefährlich sein. Es gibt Dutzende gegensätzlicher Gruppen, die mit Waffengewalt voreinander geschützt werden müssen. Viele Straßen sind für Palästinenser gesperrt. Manche Viertel sind für Christen, andere sind für Juden gefährlich. Für Wege, die man zu Fuß in zwei Minuten erledigen könnte, müssen so oft kilometerweite Umwege gefahren werden. Das Verkehrschaos ist allgegenwärtig, und in all diesem Durcheinander versuchen Polizei und Armee Normalität herzustellen.

Der in Frankreich lebende Kanadier *Guy Delisle*, der schon Comicreportagen über Shenzen, Pjöngjang und Birma gezeichnet hat (HLZ 12/2009), war mit seiner Familie für ein Jahr in Jerusalem. Während seine Frau für die Organisation „Ärzte ohne Grenzen“ im Gazastreifen arbeitete, kümmerte er sich um die gemeinsamen Kinder und erkundete in seiner freien Zeit die Ge-

gend. Die Ergebnisse hat er wie immer in einem Comic festgehalten. Dabei geht es ihm weniger um die große Politik.

Es sind vor allem die Details aus dem Alltag, die vielen kleinen Puzzle-teile, die sich nach und nach zu einem Mosaik des oft fanatischen religiösen Gegeneinanders formen. Hier treffen Mittelalter und Neuzeit an jeder Ecke aufeinander. Wo der Zustand des permanenten Misstrauens und Hasses vor der Haustür beginnt, kann man sich schwer vorstellen, wie daraus je dauerhafter Frieden wachsen soll. Deshalb sich Delisle, der sich ansonsten mit Wertungen zurückhält, den Seufzer abringt:

„Oh Gott, ich danke dir, dass ich Atheist geworden bin.“

Insgesamt liefert Delisle ein informatives, teils erschreckendes, teils amüsantes, aber immer hochgradig unterhaltsames, mehrstündiges Lesevergnügen mit hundertprozentigem Kopfschüttelfaktor ab, das einen guten Einblick in die kulturellen und sozialen Konfliktstoffe vor Ort gibt. Beim Internationalen Comicfestival in Angoulême 2012 wurden seine „Aufzeichnungen aus Jerusalem“ mit dem Preis für das beste Album ausgezeichnet.

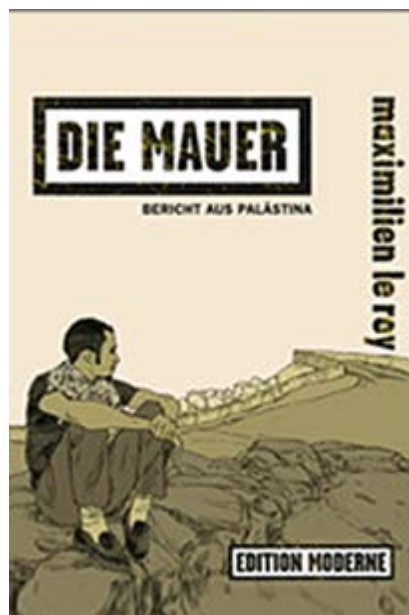
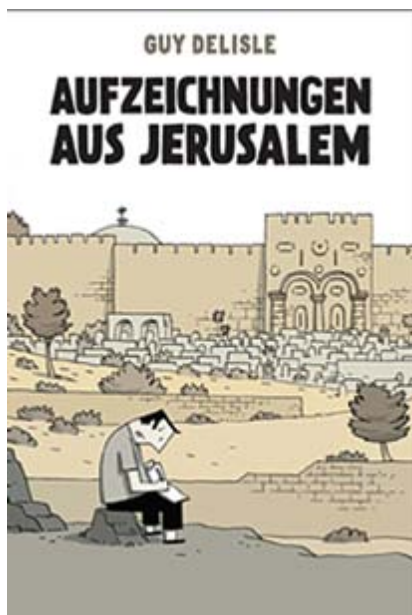
Während sich Delisle schwerpunktmäßig mit dem Leben in Jerusalem beschäftigt, hat sein Kollege *Maximilien Le Roy* ein Album über die Mauer gezeichnet, die die israelischen Gebiete

vor Angriffen aus dem Westjordanland schützen soll. Insgesamt ist die Mauer 760 Kilometer lang und fünf Meter hoch. An manchen Stellen auch höher. Drei Viertel von ihr liegt auf palästinensischem Gebiet. Um sie zu bauen, wurden Häuser, Geschäfte, Olivenbäume, Bewässerungsanlagen und Äcker platt gemacht. Dazu kommen mehr als 100 illegale israelische Siedlungen mit mehr als 280.000 Siedlern – und die Soldaten, die sie beschützen. All das trägt wenig zu einer friedlichen Atmosphäre bei.

2008 reiste Maximilien Le Roy zu einem Zeichenworkshop in das Flüchtlingslager Aida bei Bethlehem und freundete sich dort mit dem Palästinenser *Mahmoud Abu Srour* an. Später entstand daraus dieses Album, in dem Mahmoud von seinem Leben mit der Mauer und vom Alltag in Palästina erzählt. Als Jugendlicher hatte er sechs Jahre in Israel gearbeitet und sich von dem dabei gesparten Geld auf dem Grundstück seines Vaters im Westjordanland einen kleinen Hof gebaut – mit Schafen, Hunden und einem Vogelhaus. Israelische Soldaten rissen den Hof kurze Zeit später ab, erschossen Schafe und Hunde und errichteten eine Siedlung. Was kann man dagegen tun? Mitleid will Mahmoud nicht. „Man soll die Opfer nicht zu Heiligen machen“, sagt er. „Denn wer heute Opfer ist, kann morgen zum Täter werden.“ Und: „Groll ist würdelos und Hass erniedrigt.“

Le Roy hat eine Comicreportage mit dem Titel „Die Mauer – Bericht aus Palästina“ daraus gemacht, die gut gezeichnet und genauso trist koloriert ist, wie sich der Alltag in den Palästinensergebieten anfühlt. Ein müdes Grün in verschiedenen Abstufungen, das ist alles. Nur selten kommt richtig Farbe auf die Seiten. Eine Reportage, die mehr Fragen aufwirft als Antworten gibt – und damit ehrlich bleibt: informativ, ohne billige Patentlösungen anzubieten. Mit dem Problem der Gewalt setzt sich Mahmoud sehr differenziert auseinander.

Die US-Amerikanerin *Sarah Glidden* hat Israel ebenfalls besucht, wenn auch aus anderen Gründen. Sie ist Jü-



din, Israel gegenüber aber kritisch eingestellt. Um die israelische Politik besser verstehen zu können, nahm sie ein Angebot von „Brightright“ an, einer Organisation, die von Israel finanziert und von befreundeten Unternehmen gesponsert wird, um Juden in aller Welt kostenlose Bildungsreisen durch Israel zu ermöglichen. Zusammen mit ihrer Freundin *Melissa* machte sich Sarah auf den Weg.

Im Laufe der Tour wurde die Gruppe zu so ziemlich allen relevanten Orten des Landes gefahren: Golanhöhen, See Genezareth, Tel Aviv, Negev, Totes Meer, Masada, Jerusalem, Yad Vashem. Überall müssen sie Referate über sich ergehen lassen. Sie vermisst die Objektivität in den Berichten der Veranstalter. Fast alles wird aus der Sicht der Israelis geschildert.

Doch trotz ihrer Kritik fängt sie langsam an, ein Zugehörigkeitsgefühl zu Israel zu entwickeln. Das verwirrt sie nur noch mehr. Ihr fällt ein Satz von *Melanie Kaye* ein:

„Mancher von uns erlebt Israel wie einen verrückten Onkel. Man hat keine Kontrolle über ihn, trotzdem ist man irgendwie für ihn verantwortlich. Ihn öffentlich zu verstoßen, würde Schande über die Familie bringen.“

Am Ende ist sie zwar schlauer, aber nicht klarer im Kopf als vorher. Von außen, das hat sie gelernt, ist alles einfach. In Israel selber aber, im praktischen Leben dort, gibt es keine einfachen Antworten auf ihre Zweifel und Fragen. Als Ergebnis ihrer Reise hat sie das Album „Israel verstehen in 60 Tagen oder weniger“ gezeichnet, das eine Fülle von Material und Informationen enthält.

Auch *Joe Sacco* ist US-Amerikaner. In den USA erfuhr er über einen

von Palästinensern getöteten Juden alle Details bis hin zu der Zahnpastasorte, die der Ermordete benutzte. Aber diese Human-Touch-Stories erklärten wenig bis nichts über die politischen Hintergründe des Konflikts. Also flog Sacco selber hin, um im Gazastreifen und im Westjordanland Palästinenser zu interviewen und eine Comic-Reportage zu zeichnen, in der vor allem die palästinensische Sicht der Dinge dargestellt wird.

Sacco beschreibt die Lebensbedingungen der Palästinenser als ein Leben im permanenten Ausnahmezustand. Flüchtlingslager ohne Strom, provisorische Behausungen, Lehmfußböden, die bei Regen im Matsch versinken, fehlende sanitäre und hygienische Anlagen, wenig bis keine Arbeitsmöglichkeiten, hohe Arbeitslosigkeit.

Das Lager Dschabalia nennt Sacco „ein Disneyland vor Schmutz und Elend“. Israelische Soldaten nehmen willkürliche Verhaftungen vor und sprengen Häuser. Kaum ein Jugendlicher über 20, der nicht schon einmal im Gefängnis gesessen hätte. Keine Familie ohne verhaftete, verletzte oder getötete Angehörige. Auf der anderen Seite die Hinwendung zum Islam mit allen entsprechenden Folgen – so wurde ein 15-jähriges Mädchen von ihren eigenen Familienangehörigen erwürgt, weil sie ihren Ehemann betrogen haben soll. Die Rolle der Frauen in der dortigen Gesellschaft thematisiert Sacco anhand eines Gesprächs mit palästinensischen Frauenrechtlerinnen.

Obwohl die Reise 1991/92 stattfand, hat das Album nichts von seiner Aktualität verloren. Was man allerdings ein bisschen vermisst, ist eine Art Rahmen. Irgendeine Art von Alltagsleben, das hilft, die geschilderten Ereignisse ein-

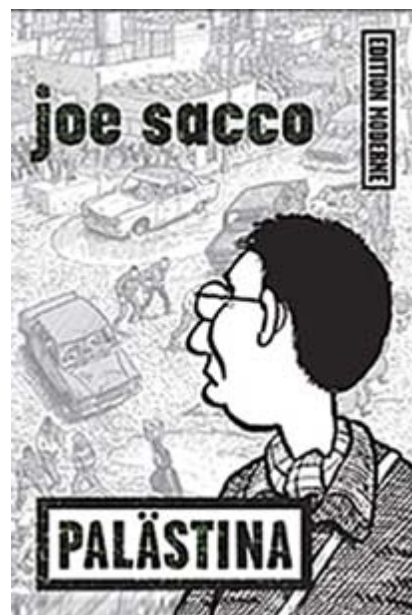
zuordnen. So hängt alles ein bisschen in der Luft. Saccos Album „Palästina“, ursprünglich im Verlag 2001 erschienen, liegt jetzt zusammen mit seinem Album „Gaza“, in der Edition Moderne vor. 1996 bekam Sacco dafür den *American Book Award*. Der Zeichenstil ähnelt dem frühen *Robert Crumb*.

Von den hier geschilderten Alben eignen sich aufgrund ihrer Informationsfülle vor allem die Alben von Delisle und Glidden für den Schulunterricht. Und damit nicht alles nur trostlos ist, zum Abschluss ein Hinweis auf einen sehr vergnüglichen Comic des in Frankreich lebenden Syriers *Riad Sattouf*. Er beschreibt in einem kleinen Album, wie er seine Beschneidung erlebt und wie er zunächst versucht, sich davor zu drücken. Dabei werden kulturelle Unterschiede sehr selbstironisch beschrieben.

Peter Hetzler

Peter Hetzler ist freier Journalist „im Rhein-Main-Neckar-Delta“ und stellt auf seinem Weblog COMICKUNST literarische Comics vor (<https://comickunst.wordpress.com>).

- Guy Delisle: Aufzeichnungen aus Jerusalem. 336 Seiten, 29 Euro, Reprodukt, ISBN 978-3-943143-04-1
- Sarah Glidden: Israel verstehen in 60 Tagen oder weniger. 206 Seiten, gebunden, 24,95 Euro, Panini, ISBN 978-3862011544
- Maximilien Le Roy: Die Mauer – Bericht aus Palästina. 104 Seiten, 19,80 Euro, Edition Moderne, ISBN 978-3-03731-091-5
- Joe Sacco: Palästina. 288 Seiten, schwarzweiß, 25 Euro, Edition Moderne, ISBN 978-3-03731-050-2
- Riad Sattouf: Meine Beschneidung. 100 Seiten, 14 Euro, Reprodukt, ISBN 978-3-941099-60-9



Lehrerzuweisung

Viele Fragen zur angekündigten „105-prozentigen Lehrerzuweisung“ sind weiter ungeklärt (HLZ 4/2013). Nach der Presseerklärung des Hessischen Kultusministeriums (HKM) vom 6.2.2013 entscheiden die Schulen „innerhalb ihres Schulprogramms selbst darüber“, wie sie die zusätzliche, über die Stundentafel hinausgehende Zuweisung einsetzen. Für den Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer (HPRLL) heißt dies eindeutig, dass die Schulkonferenz nach Votum der Gesamtkonferenz über die zusätzliche Unterrichtszuweisung entscheidet. Der HPRLL forderte das HKM im Hinblick auf § 3 der Pflichtstundenverordnung zu einer entsprechenden Klarstellung auf.

300 Stellen sollen auf der Grundlage eines „Sozialindex“ verteilt werden, der auf Daten des Statistischen Landesamtes und der Schulen beruht. Indikatoren sind bezogen auf die politische Gemeinde der Arbeitslosen an der Wohnbevölkerung, der Anteil der SGB-II-Empfänger und der Anteil der Wohnungen in Einfamilienhäusern sowie schulbezogen der Zuwandereranteil unter den Schülerinnen und Schülern. Der GEW-Landesvorstand begrüßte die Absicht, Schulen im sozialen Brennpunkt mehr qualifiziertes Personal zur Verfügung zu stellen. Dazu fordert die GEW die Wiederherstellung eines Pools von 2.000 Stellen, der Schulen mit einem höheren Maß an Bildungsbenachteiligung zur Verfügung stehen soll. Die Erörterung mit dem HKM war bei Redaktionsschluss noch nicht abgeschlossen.

Landesschulamt (LSA)

Bezüglich der Ausschreibung der Präsidienstelle des LSA monierte der HPRLL, dass sich der Ausschreibungstext nur an Juristen richtet und die Bewerbung von Pädagogen ausschließt. Das HKM will die Organisationsberatung capgemini.com/consulting-services beauftragen, eine „kontinuierliche Verbesserung“ beim Aufbau des LSA zu gewährleisten. Der HPRLL kritisierte den Leitspruch des LSA „Von der Schule her denken“ als „Fassade“. Auch bei der Neuaufgabe der Leseförderung als zentralem Projekt des LSA müssten die Schulen einbezogen werden, die durch die jahrelange Arbeit im Kontext des Strategischen Ziels Nr. 2 einen breiten Fundus an Erfahrungen gesammelt haben.

Ranglistenverfahren

Insbesondere in Frankfurt und Offenbach sind zum 1.8.2013 zahlreiche Stellen im Grundschulbereich zu besetzen. Dazu will das HKM die hessischen Bewerberinnen und Bewerber direkt nach ihrem Examen in die Rangliste aufnehmen. Dies würde Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) mit späteren Examensterminen benachteiligen. Der HPRLL hat dem HKM vorgeschlagen, unmittelbar nach Bereinigung der Rangliste am 15. März mit dem Verschicken von Einstellungsangeboten anzufangen. Damit würden zunächst die schon länger auf der Rangliste Stehenden zum Zuge kommen, bis die hessischen LiV ihr Examen abgelegt haben. Diese könnten dann ab 1. Juli ins Einstellungsverfahren einbezogen werden.

Praxissemester

Heike Lühmann trug die Kritik des HPRLL am Gesetzentwurf von CDU und FDP für ein Praxissemester am 18. April im Kulturpolitischen Ausschuss des Landtags vor. Der HPRLL zweifelt die Sinnhaftigkeit eines Praxissemesters im ersten Drittel des Studiums an und sieht auf die betreuenden Kolleginnen und Kollegen viel Arbeit zukommen, zumal der Gesetzentwurf keine Anrechnungstunden vorsieht, sondern lediglich eine Kompensation in Form einer Zulage von 76,69 Euro.

In derselben Anhörung kritisierte Tobias Cepok, Referent der GEW Hessen für Jugend und Hochschulen, der Antrag ignoriere „die Lebensrealitäten von Studierenden“ und forderte unter anderem eine angemessene Vergütung des Vollzeitpraktikums.

Auch der GEW-Landesvorstand kritisierte den Gesetzentwurf. Nach dem Entwurf zur Änderung der Durchführungsverordnung zum Lehrerbildungsgesetz (HLbGDV) sollen die Studierenden im Praxissemester „am gesamten Schulleben“ teilnehmen, einen „Einblick in die Tätigkeit von Lehrkräften als Führungskräfte“ erhalten sowie „ausbildungsrelevante Aufgaben aus den Bereichen Unterstützung der Schulleitung und der Fachgebiete, individuelle Förderung; Medien und Mitgestaltung der Selbstständigkeit von Schule“ übernehmen. Hier wird deutlich, dass die Anpassung der jungen Studierenden an die bildungspolitischen Ziele der Landesregierung, nicht aber die Reflexion des Arbeitsfelds Schule Ziel des Praxissemesters sein soll.

Mentorinnen und Mentoren

Der HPRLL hat schriftlich angefragt, in welcher Form die Aufgabenbeschreibung der Mentorinnen und Mentoren künftig geregelt werden soll. Im Rahmen des Gesetzes zur Reform der Organisation der Schulverwaltung ist § 11 HLbGDV weggefallen, der die Notwendigkeit der Teilnahme von Mentorinnen und Mentoren an Unterrichtsbesuchen hervorhob.

Die Frage der Aufgabenbeschreibung und Anrechnungstunden für Mentorinnen und Mentoren wird mit dem HKM weiter erörtert.

Ausbildungsbeauftragte

Der HPRLL drängt darauf, dass Ausbildungsbeauftragte eine Anrechnungsstunde auf ihr Stundendeputat erhalten. Diese Anrechnungsstunde war im Entwurf der Pflichtstundenverordnung enthalten, ist dann aber gestrichen worden. Wie bei der erhöhten Anrechnung der LiV an den Schulen versucht man auch in diesem Fall die Unterrichtsversorgung auf Kosten der in Ausbildung Tätigen schönzurechnen. Als Ausbildungsbeauftragte zu arbeiten, wird immer unattraktiver. Dadurch geht der Lehrerausbildung wertvolles Personal verloren.

Betreuung und Aufsicht

Die Dienststelle hat einen neuen Formulierungsvorschlag zur Verrechnung der Betreuungs- und Aufsichtsstunden in Ganztagsangeboten gemacht:

„Alle Ganztagsangebote, die von Seiten der Lehrkräfte inhaltlich vor- bzw. nachbereitet werden müssen (z.B. Förderangebote, qualifizierte Hausaufgabenhilfe, Arbeitsgemeinschaften usw.), werden vollständig auf die Pflichtstundenzahl der Lehrkräfte angerechnet und müssen von den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal dokumentiert werden. Alle weiteren pädagogischen Tätigkeiten im Rahmen des Ganztagsangebotes gelten als betreuende Aufsicht; diese wird zur Hälfte auf die Pflichtstunden der Lehrkraft angerechnet und muss inhaltlich nicht dokumentiert werden. Die Regelung gilt nicht für Schulen mit Förder Schwerpunkt geistige Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung.“

Die GEW-Fraktion im HPRLL beschloss nach der Diskussion im GEW-Landesvorstand, diesem Vorschlag zuzustimmen, aber jeder Diskussion um ein neues Lehrerarbeitszeitmodell eine Absage zu erteilen. Mit dem Erlass des HKM ist in Kürze zu rechnen.

Ohrfeige: Gericht kippt Versorgungsabschlag

Am 6. März 2013 war es mal wieder so weit. In einem mit GEW-Rechtsschutz geführten Musterverfahren hat das Bundesverwaltungsgericht dem Land Hessen erklärt, dass es nicht auf Dauer die Rechtsprechung der höchsten Gerichte und die Wirksamkeit des europäischen Rechtes ignorieren kann.

Das Verfahren betraf die Frage, wann Beamtinnen und Beamte, die von dem sogenannten „Versorgungsabschlag Teilzeit“ betroffen sind, einen Anspruch auf Neuberechnung ihrer Versorgungsbezüge haben, wenn sie gegen den entsprechenden Bescheid kein Rechtsmittel eingelegt hatten.

Das Bundesverwaltungsgericht bestätigte die Rechtsprechung des Hessischen Verwaltungsgerichtshofs, dass die Betroffenen einen Anspruch auf Neuberechnung ab Antragstellung haben. Denn der Versorgungsabschlag verstoße gegen die EU-Richtlinie „zur

Verwirklichung des Grundsatzes zur Gleichbehandlung von Männern und Frauen (...) in Bezug auf die Arbeitsbedingungen“. Diese Richtlinie hätte durch die deutschen Gesetzgeber bis zum 5. 10. 2005 umgesetzt werden müssen. Obwohl zu dieser Zeit bereits die Urteile des Europäischen Gerichtshofes und des Bundesverwaltungsgerichtes zur Rechtswidrigkeit des Versorgungsabschlages vorlagen, hatte es der Gesetzgeber unterlassen, das Beamtenversorgungsrecht den europarechtlichen Regelungen ausreichend anzupassen. Da die Richtlinie hinreichend bestimmt ist, lag mit Ablauf der Umsetzungsfrist eine Änderung der Rechtslage vor, mit der Folge, dass die Betroffenen einen Antrag auf neue Entscheidung stellen können. Diesem Antrag musste nach der Rechtsprechung stattgegeben werden. Die Entscheidung über die Neuberechnung unterliegt zwar dem Ermes-

sen des Dienstherrn, dieses Ermessen sei aber auf Null reduziert:

„Es ließe sich nicht mit dem Grundsatz der vollen Wirksamkeit des Unionsrechts vereinbaren, wenn unter Berufung auf die Unanfechtbarkeit des Versorgungsfestsetzungsbescheids der Anwendungsvorrang des Unionsrechts auf Dauer unberücksichtigt bliebe.“

Wenn das Land Hessen nicht auf die Idee kommt, gegen diese Entscheidung Verfassungsbeschwerde einzulegen, kann zumindest dieses Kapitel der „Diskriminierung wegen Teilzeit“ im Versorgungsrecht nun abgeschlossen werden. Die GEW-Landesrechtsstelle vertritt rund 30 Kolleginnen und Kollegen, die aufgrund dieser Entscheidung endlich zu ihrem Recht kommen können.

(VG Frankfurt, Urteil vom 10.8.2009 – 9 K 79/08.F, VGH, Beschluss vom 25.1.2012 – 1 A 2548/10, BVerwG, 6.3.2013 – 2 B 26.12)

Tarifvertrag für ASB-Lehrerkooperative

Nach drei Jahren Tarifaueinandersetzungen bei der Frankfurter Lehrerkooperative, einem großen freien Träger für Kindertagesstätten, Erwachsenenbildung und Jugend- und Familienhilfe, mehreren Streiks, einer kurz vor Weihnachten 2010 durch den damaligen Geschäftsführer beantragten Insolvenz und einem anschließenden Betriebsübergang auf den Arbeiter-Samariter-Bund (ASB) war es nun endlich soweit. Am 21. März 2013 konnten die Gewerkschaften GEW und ver.di eine Tarifeinigung zu den Einkommen der bei der ASB-Lehrerkooperative Beschäftigten erzielen. Die Einkommenserhöhung und die Überführung der bisherigen „Betriebsvereinbarung Gehalt“ in einen Entgelttarifvertrag sowie die Vereinbarung, einen Manteltarifvertrag für die Einrichtung zu verhandeln, der am 1.1.2015 in Kraft treten soll, werten GEW und ver.di angesichts der jüngeren Geschichte der Lehrerkooperative als beachtlichen Erfolg.

400 Beschäftigte der ASB-Lehrerkooperative erhalten ab 1.1.2013 durchschnittlich 5% mehr Gehalt. „Sozial gerecht ist, was den Abstand zum TVöD verringert“, war das Leitbild, mit dem die Verhandlungskommission in

die Entgeltverhandlungen 2013 entsandt wurde. So wurde das Volumen der Entgelterhöhung nicht auf alle gleich verteilt, sondern liegt für diejenigen Gruppen, deren Bezahlung am weitesten vom Niveau des TVöD entfernt ist, prozentual deutlich höher. Erzieherinnen und Erzieher erhalten demnach 6,2% mehr Entgelt. Dasselbe gilt auch für die Küchenhelferinnen und -helfer. Die Einkommen anderer Beschäftigtengruppen, die bereits im vergangenen Jahr eine zehnpromtente Gehaltserhöhung erhalten hatten, steigen um 2%. Zudem wird die Zulage für Kitaleitungen auf 450 Euro erhöht.

In der Tarifeinigung verständigten sich die Vertragsparteien auch darauf, dass die Arbeitgeberseite und die Gewerkschaften GEW und ver.di gemeinsam auf die Stadt Frankfurt einwirken, die Finanzierungsbedingungen der ASB-Lehrerkooperative so auszugestalten, dass der Tarifvertrag des öffentlichen Dienstes (TVöD) umgesetzt werden kann. Schon Ende der 90er Jahre gab es eine erste Initiative der Beschäftigten der Lehrerkooperative, tarifvertragliche Regelungen zu vereinbaren. Dies scheiterte aber am hartnäckigen Widerstand der Geschäftsleitung.

Missbilligungen löschen

Nach dem Streik ist vor dem Streik. Auch wenn wir noch nicht wissen, wann der nächste Streik der Beamtinnen und Beamten erforderlich sein wird, möchten wir, dass die Kolleginnen und Kollegen „unbelastet“ in die nächste Auseinandersetzung gehen können.

Beamtinnen und Beamten, denen für ihre Teilnahme am Streik am 17. November 2009 eine Missbilligung ausgesprochen wurde, raten wir, einen Antrag auf Entfernung aus der Personalakte zu stellen. Dieser Anspruch besteht gemäß § 107e Abs. 1 Nr. 2 des Hessischen Beamtengesetzes (HBG) nach zwei Jahren und erfolgt nach der jetzigen Fassung des Beamtengesetzes nicht mehr automatisch. Der Antrag ist auf dem Dienstweg an das Staatliche Schulamt als personalaktenführende Behörde zu stellen. Die Herausnahme hat „unverzüglich“ nach Eingang des Antrags bei der personalaktenführenden Stelle zu erfolgen.

Diese Mitteilung gilt nicht für Tarifbeschäftigte. Diese hatten auch aus Sicht des Arbeitgebers ein Streikrecht im Rahmen einer Tarifaueinandersetzung und erhielten wegen ihrer Streikteilnahme auch keine Abmahnungen.

Landesrechtsstelle der GEW

Wir gratulieren im Mai ...

... zur 40-jährigen Mitgliedschaft:

Peter Best, Büttelborn
 Hannelore Borkholder-Lehn, Riedstadt
 Hans-Jürgen Boxheimer, Frankfurt
 Dr. Hannelore Christ, Frankfurt
 Ulrich Damerius, Wetzlar
 Brigitte Diefenbach, Heidenrod
 Helga Frieß, Offenbach
 Brigitte Görg-Kramß, Marburg
 Thomas Klaffke, Bammental
 Jürgen Klausenitzer, Frankfurt
 Armin Lothwesen, Linden
 Ursula Meissner-Wischek, Langgöns
 Christopher Moss, Marburg
 Ruth Richly, Flörsheim
 Hans-Peter Rust, Pohlheim
 Gabriele Stursberg, Darmstadt
 Udo Tiefensee, Schlüchtern
 Inge Vey, Schlüchtern
 Americo Vinga Martins, Marburg
 Erika Winkler, Frankfurt
 Edith Wolf, Frankfurt

... zur 50-jährigen Mitgliedschaft:

Johannes Grebe, Schwalmstadt
 Manfred Grüner, Lauterbach
 Hans-Joachim Ochmann, Eschenburg
 Hans Jürgen Ortmann, Herborn
 Ulrich Restat, Kassel
 Gisela Schnellbacher, Darmstadt
 Rudolf Stelz, Gießen
 Prof. Dr. Herbert Wassmann, Homberg

... zur 55-jährigen Mitgliedschaft:

Vera Matzdorf, Seeheim-Jugenheim
 Charlotte Rüdebusch, Niestetal

... zur 60-jährigen Mitgliedschaft:

Clemens Schreiber, Schlüchtern
 ... zum 75. Geburtstag:
 Erwin Arnold, Frankfurt
 Dietrich Bürger, Felsberg
 Klaus Fabian, Homberg
 Heinrich Fecher, Rodgau
 Rudi Henkel, Biedenkopf
 Wolfgang Keller, Kassel
 Helga Manneck, Darmstadt
 Ursula Mouzouris, Heusenstamm
 Peter Schmidt, Darmstadt
 Hans-Jochen Schmitt, Linden
 Hartmut Schrewe, Marburg
 Helga Tutt, Dieburg
 ... zum 80. Geburtstag:
 Lisa Adamo, Rodenbach
 Liesel Scheich, Höchst
 ... zum 85. Geburtstag:
 Margot Gräßler, Grünberg
 Wolfgang Jost, Bad Homburg
 Helga Lied, Lich
 Prof. Hans Rauschenberger, Frankfurt

... zum 90. Geburtstag:

Erika Steinberg, Bebra

... zum 91. Geburtstag:

Hans-Martin Breckner,
 Alsbach-Hähnlein
 Ludmilla Herrgesell, Dornburg

... zum 92. Geburtstag:

Gertrud Tikwinski, Marburg

... zum 95. Geburtstag:

Josef Kretschmer, Ludwigsau

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

- Wasser nur noch für Reiche? (31.5.)

Medien

- Blutige Handys (17.5.)
- MediaWatch: Multimedia, Print (13.5.), Bühne und Event, Fernsehen (14.5.), Fernsehrituale, Internet - Daten auf Abwegen (15.5.), Medien für morgen, Handys - Mobile Invasion (16.5.)

Glaubensfragen

- Würste, Kräuter und der liebe Gott - Geschichten aus der Markthalle (21.5.), Saksham - ein Berliner Hindu (22.5.), Loden - Der kleine Mönch (23.5.), Im Himmel gibt's kein Fernsehen: Was Kinder glauben (24.5.)

Naturwissenschaften und Technik

- Architekt Wasser, Gletscher (27.5.)
- Der Rhein - Stadt, Land, Fluss (28.5.)
- Mit dem Mini-U-Boot durch die Nordsee (29.5.)
- Treibhaus Erde: Das Mädchen, das den Himmel rettete (3.6.), Die Klimaschützer (4.6.), Mit Polarforschern auf Spitzbergen (5.6.)

hochschulwatch.de

Die TAZ, *Transparency International Deutschland* und der Freie Zusammenschluss von StudentInnenschaften sind Träger des Projekts „Hochschulwatch. MachtWirtschaftUni“. Unter www.hochschulwatch.de sollen Beispiele fragwürdiger Einflussnahme an Hochschulen gesammelt werden: Wo werden Hörsäle zu Werbeflächen wie beim Aldi-Süd-Hörsaal der Universität Würzburg? Wo gibt es intransparente Verträge wie an der Universität Köln, die einen Vertrag mit der *Bayer Healthcare AG* zur Förderung der Krebs- und Herzforschung abgeschlossen hat und diesen hartnäckig unter Verschluss hält? Das Projekt knüpft an den erfolgreichen anonymen Briefkasten „Uni-Leaks“ an.



Kreisverband Offenbach-Land wählt Ehrenvorsitzenden

Die Mitglieder des GEW-Kreisverbands Offenbach-Land haben *Manfred Tybussek*, Lehrer an der Georg-Kerschensteiner-Schule in Obertshausen, in Anerkennung seiner langjährigen und engagierten Arbeit zu ihrem Ehrenvorsitzenden gewählt. *Ruth Storm* würdigte die Verdienste von Manfred Tybussek, der den Kreisverband bis vor zwei Jahren knapp 30 Jahre lang als Vorsitzender führte und mehr als 25 Jahre die Interessen der GEW in der Schulkommission des Kreises Offenbach vertrat.

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.

Politik und Wirtschaft

- Gedenkstätte Hadamar (31.5.)

Literatur

- **Reale Märchenwelten:** Ein romantisches Projekt (13.5.), Von Hanau nach Berlin (14.5.), Warum Kinder Hexen brauchen (15.5.), Grimms weltweit (16.5.), Vom Märchen zur Marke (17.5.)
- **Literatur und Sport:** Die Fitness des Langstreckenschreibers (21.5.), Mythos Boxkampf (22.5.), Fußball – literarisch gespielt (23.5.), Schwimmen, Schweben, Schreiben (24.5.)

Psychologie

- **Psychologische Schlüsselbegriffe:** Eigenverantwortung (27.5.), Trauma (28.5.), Selbstdisziplin (29.5.)

Mathematik

- **Albrecht Beutelspacher erzählt aus der Geschichte der Mathematik:** Die Vermessung des Raums (3.6.), Würfel (4.6.), Platonische Körper (5.6.)

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

Leidenschaft Neue Musik

Die didaktische DVD „Leidenschaft Neue Musik. Über Vielfalt und Freiheiten im Ensemble Modern“ ist ein gemeinsames Projekt von *Ensemble Modern*, Hessischem Kultusministerium, hr2-Kultur und dem Bildungsfernsehen des Hessischen Rundfunks „Wissen und mehr“. Die DVD bietet Jugendlichen wie Erwachsenen die Möglichkeit, sich mit einem weltbedeutenden hessischen Orchester bekannt zu machen und daran anknüpfend auch einen Zugang zu moderner klassischer Musik zu finden. Im Zentrum stehen neben einem ausführlichen Porträt des *Ensemble Modern* mit *Leos Janacek* und *Steve Reich* zwei Komponisten, die beispielhaft die große Bandbreite der Neuen Musik repräsentieren.

Die DVD bildet die Konzerte in Ton und Film ab, bereitet durch eine mediengerechte Darstellung die Inhalte auf und versieht sie mit Hintergrundmaterial zum unterrichtlichen Einsatz. Sie ist bei den hessischen Medienzentren und beim Hessischen Rundfunk erhältlich (Redaktion Wissen und Mehr, Bertramstr. 8, 60328 Frankfurt).

Kinderfunkkolleg

„Was glaubst Du denn?“

hr2-kultur, Domino–Lauschinsel
Samstag, 14.45 Uhr

- Was glauben Kinder, die nicht an Gott glauben? (11.5.)
- Warum geht es nicht gerecht zu in der Welt? (1.6.)

Podcast-Angebote, Zusatzmaterialien und methodische Anregungen auf www.kinderfunkkolleg-trialog.de



Hessen vorne? Buch zur Landtagswahl

„Hessen vorn!“ stand in den 1960er Jahren für die eindrucksvolle Entwicklung des Bundeslandes nach dem Zweiten Weltkrieg. Doch welchen Bestand hat der stolze Slogan aus dem vergangenen Jahrhundert heute – nach 13 Jahren CDU-Regierung? Anlässlich der im Herbst anstehenden Landtagswahl befasst sich der Sammelband „Hessen vorne?“ mit den Herausforderungen und akuten Problemen Hessens. In Beiträgen zur Finanz-, Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik werden Maßnahmen und Handeln der Landesregierung kritisch hinterfragt und alternative Konzepte diskutiert.

„13 Jahre schwarz-gelbe Schulpolitik“ resümieren und analysieren die GEW-Kollegen *Harald Freiling* und *Gerd Turk*, die „hessischen Hochschulen zwischen Studierendenrekorden und Exzellenzinitiativen“ beleuchtet *Roman George* (GEW), die Situation auf dem Ausbildungsmarkt *Michael Fütterer* (DGB).

Herausgegeben wird der Band vom Bezirksvorsitzenden des Deutschen Gewerkschaftsbundes Hessen-Thüringen *Stefan Körzell* und dem DGB-Referenten für Wirtschaftspolitik *Kai Eicker-Wolf*.

• 346 Seiten, 19,90 Euro. Büchner-Verlag Darmstadt 2013. Bezug im Buchhandel oder direkt beim Verlag: www.buechner-verlag.de

Bildung in der frühen Kindheit

Das Institut für Schulpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen führt im Sommersemester eine weitere Ringvorlesung zur „Bildung in der frühen Kindheit“ durch:

15. Mai: Die ästhetische Ordnung der Welt - Bildung als Konstruktionsprozess

22. Mai: Mit dem Cabrio in eine andere Dimension – Unsichtbare Freunde von Kindern

29. Mai: Zuhören lernen – Abenteuer mit „Lilo Lausch“

5. Juni: Einflüsse und Umgang mit Medien in der Kindheit

Ringvorlesung in Gießen

12. Juni: Mehr Männer in Kitas! Aber warum?

19. Juni: Die hundert Sprachen der Kinder - Ästhetisches Lernen in der Reggio-Pädagogik

3. Juli: Von der Kita in die Schule - Das Übergangprojekt StaBil

• Alle Veranstaltungen finden von 17 bis 18.30 Uhr im Hörsaal 030, Haus B, Karl-Glückner-Str. 21 statt. Der Eintritt ist frei, eine Anmeldung ist nicht erforderlich. Das vollständige Programm findet man unter www.netzwerk-elementarbildung.de.

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

REDERIJ 'VOORUIT' HOLLAND

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

www.segeln.nl

Klassenfahrt nach Athen

Das Herz Griechenlands

5 Tage Flugreise
mit Lufthansa von Frankfurt ab **323 €**



Tel. 05261 2506-8220 | griechenland@cts-reisen.de | www.cts-reisen.de


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

Private Klinik für psychologische Medizin
Mit Fachabteilung für Essstörungen



Tel. 0039 0547 67 27 27, Fax 0039 0547 67 27 67
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 (083 22) 800 222, Fax (083 22) 800 223

Die nächste



erscheint am
8. Juni 2013.

Sind Sie dabei?
Dann beachten
Sie bitte den Anzeigenschluss
am
16. Mai 2013.

ATTRAKTIV IM RUHESTAND

– EIN BESONDERES SEMINAR!

Wie Sie gut aus dem Berufsleben gehen, im Ruhestand attraktiv und in Balance bleiben.

Mit Referenten aus Medizin, Sport und Schulalltag.

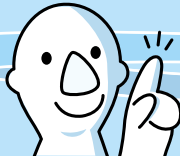
Vom 11. - 13. Sept. '13 in Wetzlar.

Anmeldungen bis 25. Juni '13 auf

WWW.KOMPETENZENTRUMBILDUNG.DE



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 Wendholz · Pralat-Höing-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 supergünstig
5,27% effektiver Jahreszins*
 Laufzeit 7 Jahre

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



Kapitalvermittlungs-GmbH
 Esz. 11 Planken
 68159 Mannheim
 Fax: (0621) 178180-25
 info@AK-finanz.de

www.AK-Finanz.de

***Spezialdarlehen: Beamte / Angestellte ö.D.**
 Äußerst günstige Darlehen z.B. 30.000 € Sollzins (fest gebunden) 5,15% LtZ. 7 Jahre, mit Rate 426 € effektiver Jahreszins 5,27%, Bruttobetrag 35.784 € Sicherheit: Kein Grundschuldentwurf, 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.

Dienst- und Schulrecht für Hessen

Die klassische Papiaerausgabe:

Das Standardwerk in zwei Spezialordnern, ca. 1480 Seiten.
 Umfangreiches Inhalts- und Stichwortverzeichnis, dadurch trotz großen Umfangs leicht recherchierbar.
 Auf Wunsch mit jährlich 1 bis 2 Aktualisierungen – so bleibt Ihr wertvolles Nachschlagewerk stets auf neuestem Stand.

Das komplette Grundwerk 35,- EUR
GEW-Mitglieds-Sonderpreis nur 26,- EUR

Die DuS-CD:

Das komplette DuS-Standardwerk, platzsparend auf CD, einfach recherchierbar.
 Mit allen Suchmöglichkeiten einer modernen Software. Sofort bedienbar, intuitive Benutzerführung.
 Dokumente können ausgedruckt und in die Textverarbeitung übernommen werden. Analog zur Papiaerausgabe, jährliche Aktualisierungen.

Die Ausgabe auf CD 39,- EUR
GEW-Mitglieds-Sonderpreis 29,90 EUR

Ob klassisch auf Papier oder digital auf CD:

Das Standardwerk "Dienst- und Schulrecht für Hessen" ist die große Hilfe für die tägliche Arbeit im Schulbereich!

Hiermit bestelle ich

- ___ Expl. CD-ROM**
 zum Preis von 39,- EUR
GEW-Mitglieds-Sonderpreis 29,90 EUR
- ___ Expl. Gesamtwerk mit 2 Spezialordnern**
 zum Preis von 35,- EUR
GEW-Mitglieds-Sonderpreis 26,- EUR
- Weiter nehme ich am **Aktualisierungsdienst** teil, (ca. 1 bis 2-mal pro Jahr) zum Preis von 0,12 EUR/S.
GEW-Mitgliedspreis 0,09 EUR/Seite
 Der CD-Aktualisierungspreis orientiert sich ebenfalls hieran.
 Alle Preise zzgl. Versandkosten.

Name-Vorname _____

Strasse _____

PLZ-Wohnort _____

gg* GEW-Mitgliedsnummer _____

Gewünschter Zahlungsweg (bitte ankreuzen)

Bargeldlos durch Bankinzug Gegen Rechnung

Bankleitzahl _____ Kontonummer _____

Conto Name _____

Datum _____ Unterschrift _____

ANTWORT

**Mensch & Leben
 Verlagsgesellschaft**

Postfach 1944

61289 Bad Homburg v.d.H.

Für Fensterumschlag vorbereitet oder per Fax an:
06172-958321

Email: mlverlag@wsth.de



gemeinnützige
bildungsgesellschaft mbH
der GEW Hessen

lea bildet...

Kompetenzorientiert unterrichten im weiterführenden Lesen und Schreiben

des 3. und 4. Schuljahres | 22-05-2013, Darmstadt |

An einem Strang ziehen | 22-05-2013, Frankfurt |

Lernklima und Lernmotivation herstellen | 22-05-2013, Offenbach |

go.stop.act! | 23-05-2013, Frankfurt |

Glasur- und Dekorationstechniken / Keramikbrand Aufbaukeramik II | 23-05-2013, Fulda |

Unterrichtsfach Glück | 23-05-2013, Gießen |

Mit Google Earth und GIS die Welt entdecken | 24-05-2013, Frankfurt |

„Zappelphilipp“ und „Träumsuse“ – Nicht immer sind die Gene schuld! | 25-05-2013, Frankfurt |

Heterogenität – bewährte Arbeitsformen und ihre Grenzen | 27-05-2013, Wiesbaden |

Zwangsarbeit im Sprengstoffwerk Hirschhagen | 06-06-2013, Hessisch Lichtenau |

Maschinenschein Holzverarbeitung – Intensiv | 07-06-2013 bis 15-06-2013, Alsfeld |

Schule, Lärm und Tinnitus – Über den Umgang mit Tinnitus im Schulalltag | 08-06-2013, Gießen |

Was Lehrerinnen und Lehrer stark macht | 10-06-2013, Giessen |

Gesund bleiben im Lehrerberuf – Strategien gegen Burnout | 12-06-2013, Bad Zwesten |

Elterngespräche | 12-06-2013, Fulda |

Prävention von Rechenschwäche durch Förderung

mathematischer Basiskompetenzen | 2-06-2013, Marburg |

Kollegiale Beratung – „Die Experten sind wir selbst“ | 13-06-2013, Kassel |

Einsatz auf vier Pfoten | 18-06-2013, Riedstadt |

Das vollständige Programm unter www.lea-bildung.de

www.lea-bildung.de

fon 069 | 97 12 93 27 / 28

fax 069 | 97 12 93 97

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt/Main