

HLZ

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

67. Jahr

Heft 5

Mai 2014



TITELTHEMA

Inklusion in Hessen



Korlif und Thomas

Das HLZ-Titelbild und weitere Fotos von *Johanna Maria Kuby* in dieser HLZ (S. 9, 11 und 15) entstanden in

der Schulkinderbetreuung der Diesterwegschule in Wiesbaden und waren im April im Rathaus der Stadt Wiesbaden in der Ausstellung „Korlif und Thomas“ zu sehen, Fotos, die die Leichtigkeit der Kinder untereinander und die Selbstverständlichkeiten im Miteinander erspüren und fotografisch in Schwarz-Weiß-Aufnahmen darstellen.



Johanna Kuby (Foto: Sophie Bucka) absolviert zurzeit nach einem Praktikum in der Theaterfotografie am Staatstheater Wiesbaden ein Praktikum in einer Foto- und Werbeagentur.

Die Diesterwegschule ist eine fünfjährige Grundschule an der Waldstraße in Wiesbaden-Biebrich. Der integrative Ansatz der Schule wird auch in der Nachmittagsbetreuung realisiert. Aktuell werden ein blindes Kind, zwei Kinder mit Down-Syndrom sowie zahlreiche Kinder mit besonderem Schutz-, Förder- und Begleitbedarf betreut.



Korlif und Thomas kennt jedes Kind in der Einrichtung, denn so nennt eines der Kinder sein geliebtes Sockenpaar. Korlif, ein „nicht ganz normaler“ Name, und Thomas, ein „sehr normaler“ Name, haben schon viel zusammen erlebt und stehen in der Ausstellung für die sich verbindenden Welten und Wahrnehmungen, die sich zu einem neuen Ganzen zusammenfügen.

Bei der Arbeit an dem Fotoprojekt zog Johanna Maria Kuby Vergleiche zu ihrer Arbeit in Fotoprojekten in der Altenpflege: Während es „beim Fotografieren von alten Menschen naturgemäß eher ruhig zu geht“, musste sie sich in der Diesterwegschule auf das Tempo der Kinder einstellen, um eine Interaktion fotografisch festzuhalten. Kinder fragen und posieren, wenn sie fotografiert werden:

„Erst als sie sich an mich gewöhnt hatten, konnte ich in Ruhe an die Arbeit gehen, um sie in ihrem natürlichen Verhalten einzufangen.“

Sie habe in der Beobachtung der Betreuungsarbeit „viel Spaß“ gehabt und gelernt, „dass man viel Zeit und Gefühl investieren muss, damit Inklusion gelingen kann“.



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

I M P R E S S U M

Herausgeber:

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

Verantwortlicher Redakteur:

Harald Freiling
Klingenberger Str. 13
60599 Frankfurt am Main
Telefon (0 69) 636269
Fax (0 69) 6313775
E-Mail: freiling.hlz@t-online.de

Mitarbeit:

Christoph Baumann (Bildung), Tobias Cepok (Hochschule), Dr. Franziska Conrad (Aus- und Fortbildung), Joachim Euler (Aus- und Fortbildung), Ulla Hess (Mitbestimmung), Michael Köditz (Sozialpädagogik), Annette Loycke (Recht), Karola Stötzel (Weiterbildung), Gerd Turk (Tarifpolitik und Gewerkschaften)

Gestaltung:

Harald Knöfel, Michael Heckert †

Titelthema: Harald Freiling

Illustrationen:

Thomas Pläßmann (S. 23), Dieter Tonn (S. 19, 21, 35), Ruth Ullenboom (S. 4)

Fotos:

Johanna Kuby (Titel, S. 2, 9, 11, 15), Arbeiterfotografie (S. 27), Eva Fischer (S. 32, 33), GEW (S. 3, 6, 7, 12, 36, 37)

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 Recht: Überlastungsanzeige
- 36 Magazin

Titelthema: Inklusion in Hessen

- 8 (Irr-)Wege zur inklusiven Schule
- 10 Ein Beispiel aus der Grundschule
- 12 Georg Feuser in Gießen
- 13 GEW-Forderungen / Meldungen
- 14 Modellregionen Inklusion
- 16 Zum Beispiel: IGS Nordend
- 18 Kinder mit störendem Verhalten

Einzelbeiträge

- 20 ADHS gibt es doch:
Eine Entgegnung (HLZ 12/2013)
- 22 Lehrerbildung:
Die Bedeutung der Praxis
- 24 Experimentelle Lehrerbildung:
Eine Entgegnung (HLZ 1/2014)
- 26 Soziale Projekte sind nicht
immer nur sozial
- 28 Europawahl:
Die AfD fischt am rechten Rand
- 30 Der 1. Mai als politisches Ritual:
Gewerkschaften im Kaiserreich
- 32 Frank Nonnenmacher:
Zwei Brüder im 20. Jahrhundert

Inklusion im Sparmodus

Alle reden über „Inklusion“. Aber oft verbrämt der Begriff lediglich eine neue Form der Auslese: Schülerinnen und Schüler werden nicht mehr in „Behinderte“ und „Nichtbehinderte“ eingeteilt, sondern in solche, die „inkludierbar“ sind, und jene, die auf Grund der Schwere ihrer Beeinträchtigung weiter eine Förderschule besuchen sollen. Dies war der Tenor des Vortrags von Professor Georg Feuser anlässlich des Fachtags der GEW Mittelhessen zum Thema „Inklusion im Test“ (HLZ S. 12) und beschreibt den Stand der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) fünf Jahre nach ihrem Inkrafttreten in Hessen.

Mehr als halbherzig war die Änderung des Hessischen Schulgesetzes durch die damalige schwarzgelbe Landesregierung im Herbst 2011: Inklusion ja, aber nur, wenn die Ressourcen vorhanden sind. Menschenrecht nach Kassenlage! Doch die Postulate der BRK sind keine Kann-Bestimmungen, sondern umzusetzen, auch an hessischen Schulen!

Fakt ist, dass sich danach die Bedingungen für die hessischen Schülerinnen und Schüler, die einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung haben, weiter verschlechtert haben und noch hinter die Standards des Gemeinsamen Unterrichts (GU) zurückfallen. Auch die im Schulgesetz verankerten „Förderausschüsse“ sind oft eine Farce. Wer erwartet, dass hier ergebnisoffen beraten und entschieden werden könnte, mit welcher Unterstützung alle Schülerinnen und Schüler in der allgemeinbildenden Schule lernen können, wird oft bitter enttäuscht. Viele Eltern wenden sich verzweifelt an die Gruppe Inklusions-Beobachtung (GIB), in der die GEW mitarbeitet (HLZ S. 13). Schulämter warnen davor, weitere Förderausschüsse einzuberufen, weil es keine Ressourcen für neue Schülerinnen und Schüler gibt. Aus einzelnen Schulämtern wird bekannt, dass die Zuweisung pro Kind im nächsten Jahr weiter reduziert wird.

Es fehlt an allen Ecken, an Ressourcen, an Ermütigung, an Fortbildungsangeboten, an ausgebildeten Förderschullehrkräften und Konzepten zur Integration der Inklusion in die Lehrerbildung. Funktionierende multiprofessionelle Teams in Schulen mit GU wurden zerschlagen. Nur mühsam konnte dieser Prozess auf der Grundlage der Koalitionsvereinbarung von CDU und Grünen jetzt gestoppt werden. Eine Rückkehr der an ein Beratungs- und Förderzentrum

zwangsversetzten Förderschullehrkräfte in das Kollegium der Regelschule steht noch aus.

Da wundert es keinen, dass Inklusion im Sinne der BRK nicht vorankommen kann. Da ist klar, dass sich viele Kolleginnen und Kollegen alleingelassen und überfordert fühlen und ein Prozess in Richtung Inklusion zu scheitern droht. Vielleicht ist das auch genau so beabsichtigt.

Die GEW Hessen tritt für eine Schule für alle Kinder von der Klasse 1 bis zur Klasse 10 ein, eine Schule, in der alle Kinder willkommen sind. Alle können mit allen in all ihrer Unterschiedlichkeit zusammen leben, zusammen lernen, zusammen arbeiten. In einer solchen inklusiv arbeitenden und handelnden Schule werden Kinder in ihrer Stärke und in ihrem Potenzial wahrgenommen und nicht als „Defizitwesen“. Das in Hessen politisch gewollte vielgliedrige Schulsystem ist ein separierendes Schulwesen. Und eben keine Schule für alle.

Eine Landesregierung, die die Erhaltung des Status quo unter dem Stichwort „Schulfrieden“ zum Prinzip erhebt, schafft Unfrieden. Und auch ihre Ziele im Bereich der inklusiven Beschulung sind beschämend. Bis zum Ende der Legislaturperiode streben CDU und Grüne lediglich an, die Voraussetzungen für die inklusive Beschulung „insbesondere im Grundschulbereich so weit zu verbessern, dass möglichst kein Elternwunsch auf inklusive Beschulung mehr abschlägig beschieden werden muss“. Da wird „angestrebt“, „verbessert“ und in Modellregionen „erprobt“ (HLZ S. 14). Was wir brauchen, ist ein überzeugender, tatkräftiger Maßnahmen- und Ressourcenplan. Nur dann kann man glaubwürdig über Inklusion sprechen.

Birgit Koch



Birgit Koch
Stellvertretende
Vorsitzende
der GEW Hessen

Arm, aber sexy!

Was für ein Mann! Jung, selbstbewusst und „breit aufgestellt“. Fachkraft für Mathe und Physik! Trainer in einem Ruderclub und Gitarrist in einer Klezmer-Band! Erfahrung als Assistant Teacher in Äthiopien und Usbekistan. 62 Schulleiterinnen und Schulleiter, die mal wieder seit Stunden beim Berliner Lehrer-Casting, sorry, beim „zentralen Einstellungsgespräch“ rumsitzen, lecken sich die Lippen. Der junge Mann erscheint als dringender Erstwunsch auf ihren Personallisten. Man weiß natürlich nicht, ob er bald in Elternzeit gehen wird. Honigsüß stellen alle Bewerber, also in dem Fall die Schulleiter, ihre wundervolle Anstalt vor. Im Einzugsbereich nur Einfamilienhäuser, viel Wald und Natur (ja, das gibt es in Berlin!), Kräutergarten und Aquarium, perfektionierte Fachräume, ausgestopfte Tiere aus aller Welt, ein junges Kollegium mit „frischen Ideen und intelligenten Lösungen“, eine Feinschmecker-Cafeteria mit Menü-Auswahl und täglichem Frühstücksei für den Kandidaten.

„Könnten Sie sich vorstellen, an einer übernachteten Sekundarschule in Hakenfelde zu unterrichten? Unser Kollegium arbeitet rund um die Uhr im Team und ist äußerst hilfsbereit und sympathisch! Sie bekommen einen eigenen Schreibtisch und können sofort auf bewährte Unterrichtsein-

heiten zurückgreifen! Und beim Stundenplan nehmen wir selbstverständlich auf Ihre Wünsche Rücksicht!“ Sehnsüchtig fixiert die Hakenfelder Schulleiterin den Kandidaten. Aber der lächelt nur: „Nee, Randbezirke kommen für mich nicht in Frage. Ich wohne in Schöneberg und möchte nicht länger als zehn Minuten zu meinem Arbeitsplatz unterwegs sein.“ Hektisch entfalten die innerstädtischen Schulleiter ihre Stadtpläne oder suchen im Smartphone nach der Nahverkehrs-App. Ein Schulleiter aus Tempelhof jauchzt begeistert auf: Nur acht Minuten vom U-Bahnhof Gleisbett zu seiner Sekundarschule. Zu früh gefreut! „Als Studienrat kommt für mich nur ein Gymnasium in Frage“, teilt der Kandidat mit.

Traurig senken die Spandauer, Marzahner und Köpenicker Schulleitungen die Köpfe. Wieder mal keine Chance auf eine „schulscharfe“ Bewerbung. Trotz perfekter Performance, trotz teurer Hochglanzprospekte, trotz exotischer Schulgärten und prämierter Schulfirmen, trotz engagierter Eltern und hilfsbereiter Partnerfirmen, trotz Vollwert-Catering, blitzender Schulklos, utopischer Konzepte und Projekte. Aber warum sitzen sie auch am Stadtrand, in einer Brennpunktschule ohne Oberstufe? Da müssen sie halt nehmen, was übrig bleibt. Einen Erdkundelehrer, der eventuell auch Sport und Kunst unterrichtet. Oder eine Fachkraft für Sozi-

alkunde, die Mitglied beim Naturschutzbund ist – ideal für das

Fach Biologie. Schnell zugreifen, bevor man wieder mit leeren Händen heimkommt. So läuft das in Krankenhäusern schließlich auch. Da braucht man z.B. dringend eine Gynäkologin und nimmt, bevor eine Stelle unbesetzt bleibt, auch einen Zahnarzt oder Proktologen in die Gynäkologie. Wozu gibt es Fortbildungen?

Nun wissen die Schulleitungen al-

lerdings nie genau, ob die ersteigerte Fachkraft auch wirklich in der Auktionsschule erscheint oder kurzfristig nach Bernau oder Hamburg abwandert. Und die Suche wieder von vorn beginnt. Auf der Sonnenseite sitzen hier Schulleitungen, deren erwachsene Kinder jede Menge Kommilitonen anschleppen können, die sich ein Zubrot als PKB-Stundenkraft (1) verdienen wollen. Auch schulaffine Ehegatten, Schwiegermütter, Nachbarn und Skatfreunde landen so über Connections im Schuldienst. Mein Bruder, ein Chemiker in der freien Wirtschaft, wird ständig beharxt, ob er nicht am benachbarten Gymnasium unterrichten will.

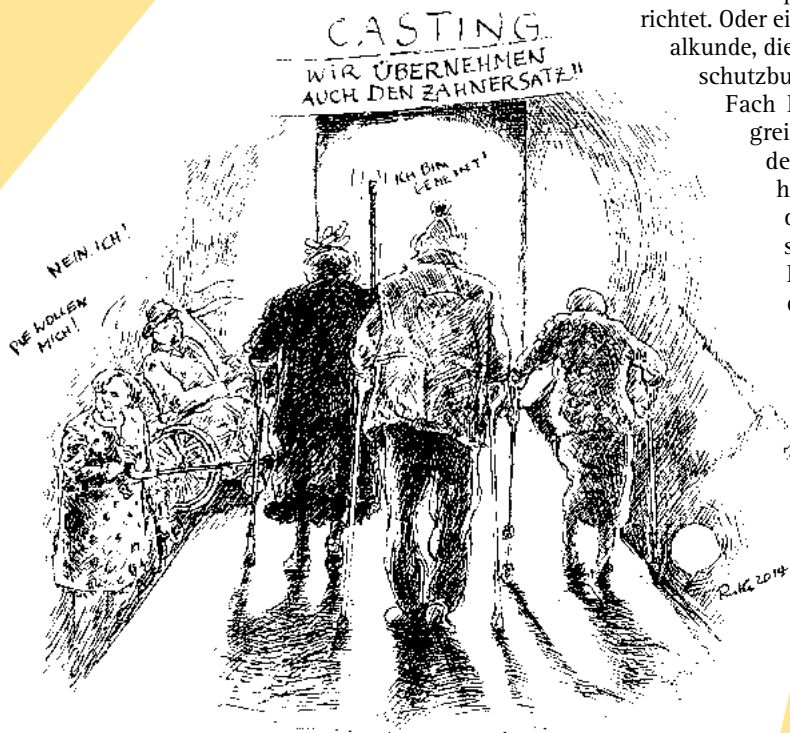
Wie Naturkatastrophen brechen Lehrerschwemmen und Lehrerdürren über die Verwaltung herein. Woher soll man aber auch wissen, dass Tausende Lehrkräfte ganz überraschend in Rente gehen werden? Vor Jahren wurden Generationen überflüssiger Lehrer auf die Straße geschickt. Und nun sammelt man wieder von der Straße ein, was nur irgendwie unterrichten kann. Die Taxifahrer von damals sind leider mittlerweile zu alt für den Schuldienst. – Zu alt? Zu alt gibt's nicht. Auch mit 59 kommt man in Mangelzeiten noch ins Referendariat. Auch mit 71 kann man als PKB-Kraft noch Erfüllung finden. Erstsemester unterrichten in der Oberstufe, Fahrlehrer und ausgemusterte Feldwebel gehen an die Grundschule, Astrologen und Meeresbiologen arbeiten in Förderzentren. Berlin ist einmalig im Improvisieren! Wir haben nicht nur in Schönefeld eine gigantische Baustelle. Aber was wir dort an Geldern versammeln, holen wir im Bildungsbereich wieder rein. Denn Schule ohne pädagogische Fachkräfte ist einfach kostengünstiger!

Sei Laie, sei billig, sei Berlin! (2) Arm, sexy und gut drauf. Wie unser Bürgermeister...

Gabriele Frydrych

(1) Schulleitungen haben in Berlin die schöne Chance, ihre Lücken durch „Personalkostenbudgetierung“ (PKB) zu füllen. Im Rahmen der „eigenständigen Schule“ verbringen sie viel Zeit damit, geeignete Aushilfskräfte zu suchen.

(2) „Be Berlin“ ist eine ernsthafte Kampagne, um Berlin ein positives Image zu verleihen und Touristen, Einwanderer und Wirtschaftskraft anzulocken. Da gibt es dann so schöne Sprüche wie: „Sei Straße, sei Laufsteg, sei Berlin!“ zur Fashion-Week oder „Sei klar, sei unabhängig, sei Berlin“.



Betr.: HLZ 3/2014
Sozialindex auch für Gymnasien?

Lern- und Verhaltensprobleme

Christoph Baumann kritisiert in seinem Artikel „Kein Wille zur Veränderung“, dass ein Teil der Sozialindex-Stunden an die hessischen Gymnasien vergeben worden sei. (...) Ich unterrichte seit fast zwanzig Jahren im Rhein-Main-Gebiet und muss leider sagen, dass die Herkunftsmilieus zumindest der Gymnasiasten im Rhein-Main-Gebiet gar nicht proletarischer sein könnten! Als mehrjähriges Mitglied der Landesarbeitsgruppe Bildung der Grünen kann ich auch jeden beruhigen, der glaubt, die Grünen seien angetreten, die Privilegien der Gymnasien zu verteidigen – im Gegenteil, sie hätten sie nur allzu gerne abgeschafft, allerdings ohne überzeugende Konzepte für den Umgang mit den dabei entstehenden Problemen (...). Als Teilnehmerin und ZuhörerIn zahlreicher Bildungsdebatten in den letzten fünf Jahren habe ich den Eindruck gewonnen, dass viele Gegner des Gymnasiums eine Schulform bekämpfen, die sie bestenfalls aus der Erinnerung kennen. Die Vorstellung, die Gymnasien würden unter hohem Leistungsdruck quasi ohne Beratung und Förderung querversetzen, ist ein Mythos, kämpfen doch viele Gymnasien um ihr Überleben, indem sie versuchen, ihre Schülerzahl hoch zu halten. Warum ist die Lehrerruweisung pro Schüler in der gymnasialen Oberstufe und in Gesamtschulen eigentlich so viel höher als in der gymnasialen Unterstufe, wo es von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern wimmelt? Wer also die Zahl der Gesamtschulen erhöhen will, sollte entweder konsequent auf Querversetzungen oder eine leistungsorientierte Zuweisung zu den Bildungsgängen setzen. In Hessen scheint mir die Zahl der gymnasial geeigneten Schülerinnen und Schüler so stark abgenommen zu haben, dass wir eher einmal über die Umwandlung von Gymnasien in Gesamt- oder in Haupt- und Realschulen nachdenken sollten.

Sollten in Hessen weiterhin die Eltern über den Bildungsgang ihres Kindes entscheiden, müssten gerade an die Gymnasien Tausende von Extra-Stunden vergeben werden. Wie sonst sollte ein Grundschüler mit Lernproblemen und Verhaltensdefiziten jemals das Abitur schaffen? Als Sprachförderlehrerin habe ich über den Sozialindex erstmals die notwendigen Ressourcen erhalten,

um Förderkurse für die vielen Kinder anbieten zu können, die in der Grundschule nicht mehr ausreichend lesen und schreiben gelernt haben und denen ihr Elternhaus keine ausreichenden Deutschkenntnisse mitgeben kann, um mit einem Lehrbuch der Sekundarstufe zurechtzukommen. (...) Ohne Sonderzuweisungen aus dem Sozialindex werden die Folgen einer absurden, konzeptlosen Bildungspolitik weiterhin die Gesundheit von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften an den Gymnasien ruinieren.

Susanne Völpel

Albert-Schweitzer-Schule Offenbach

Betr.: HLZ 3/2014
Sozialindex auch für Gymnasien?

Anmaßend und unverschämt

In unserer GEW-Schulgruppe hat die Aussage von Christoph Baumann für große Verärgerung gesorgt, dass bei der Verteilung des Stundenzuschlags nach dem Sozialindex viele Stunden auch an Gymnasien landeten, „obwohl diese nicht dafür bekannt sind, ihre Türen für Schülerinnen und Schüler aus sozial prekären Verhältnissen besonders weit zu öffnen“. Anstatt einer Neiddebatte wünschen wir uns von der GEW bzw. vom Referat für Schule und Bildung im GEW-Landesvorstand eine Wahrung auch der Interessen der gymnasialen Lehrerschaft. Hierfür erforderlich ist zumindest eine rudimentäre Beschäftigung mit dem realen Ist-Zustand der Gymnasien, die Stunden aus dem Sozialstrukturindex erhalten haben. Wäre dies der Fall, müsste Ihnen bewusst sein, dass insbesondere auch die Offenbacher Gymnasien über Schülerinnen und Schüler aus sozial schwierigen Verhältnissen verfügen. Unsere Schule hat Schülerinnen und Schüler aus den verschiedensten Ländern, unterschiedlichsten sozialen Verhältnissen und eine nicht geringe Zahl an Schülerinnen und Schülern, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen. Für große Teile unserer Schülerschaft ist Deutsch nicht die Muttersprache, ca. 30% unserer Elternschaft beziehen derzeit Hartz IV. In den vergangenen Monaten hat unser Kollegium große Anstrengungen unternommen, das Förderangebot unserer Schule auszubauen, um gerade sozial benachteiligten Jugendlichen einen gymnasialen Abschluss zu ermöglichen. Hierfür wurden unter anderem die Stunden aus dem Sozialstrukturindex verwen-

det. Vor diesem Hintergrund erscheint uns Ihre abfällige Bemerkung als anmaßend und unverschämt. (...) Zudem fordern wir von Ihnen eine Richtigstellung in der folgenden Ausgabe!

Said Afilal und Sebastian Krämer

GEW-Obleute der Albert-Schweitzer-Schule Offenbach

Haltlose Vorwürfe

Zur Frage der Verteilung des Sozialindex bat die HLZ-Redaktion Christoph Baumann um eine Stellungnahme.

Dass das Gymnasium allenfalls formal allen Schülerinnen und Schülern offen steht, ist eine Tatsache. Es ist auch nach dem eigenen Anspruch keine „Schule für alle Schüler“. (...) Die GEW kritisiert bei der Verteilung der Stunden nach dem Sozialindex, dass 20% der Stunden für die vor allem an Haupt-, Real- und Gesamtschulen erforderlichen DaZ-Kurse (Deutsch als Zweitsprache) auf den Sozialindex angerechnet werden. Die GEW fordert dagegen, allen Schulen den Sozialindex zu 100% zuzuweisen. Da die Landesregierung jetzt eine Verdoppelung des Sozialindex angekündigt hat, haben wir diese Forderung erneuert. Niemand fordert, die den Gymnasien zugewiesenen Stunden zu kürzen und anderen Schulen zuzuschlagen. Der Vorwurf einer „Neiddebatte“ entbehrt somit jeder Grundlage.

Die Albert-Schweitzer-Schule in Offenbach ist – und deshalb habe ich durchaus Verständnis für Ihre Reaktion – für die hessische Gymnasiallandschaft untypisch. Nach den Zahlen des Statistischen Landesamts lag der durchschnittliche Anteil ausländischer Schüler an Gymnasien 2013 bei 7,3%, an Hauptschulen bei 30,8% und an integrierten Gesamtschulen bei 13%. Trotz einer gestiegenen Übergangsquote von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen in die Gymnasien bleibt es eine Auswahl: Es ist belegt, dass Kinder mit einer niedrigen sozialen Herkunft bei gleicher Kompetenz viel seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder höherer sozialer Herkunft. (...)

Kritik an Strukturen bedeutet aber nicht, dass man damit auch die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen, die in diesen Strukturen arbeiten (müssen), negativ beurteilt.

Christoph Baumann

Referat Schule im GEW-Landesvorstand

Die komplette Antwort kann bei der GEW angefordert werden (info@gew-hessen.de).

X Zugewandert in Hessen: Fachforum am 26. Mai

Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die als „Seiteneinsteiger“ mit ihren Familien im Rahmen der EU-Freizügigkeit oder als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge nach Deutschland kommen, nimmt zu. Um die Voraussetzungen für eine optimale Förderung und die Zusammenarbeit von Politik, Schule und Jugendhilfe geht es auf einer gemeinsamen Fachtagung von GEW, Diakonischem Werk, Landesausländerbeirat (agah) und Kommunalen Ausländervertretung am Montag, dem 26. Mai 2014, von 14 bis 18 Uhr in Frankfurt im Plenarsaal des Römers (Römerberg 27).

Referenten sind unter anderen *Nevroz Duman* (Jugendliche ohne Grenzen), *Rainer Götzelmann* (Beratungszentrum für Seiteneinsteiger) und *Michael Stenger* (SchlaU-Schule München). Ein Podiumsgespräch mit den Landtagsparteien moderiert *Jascha Habeck* (hr).

- *Anmeldungen: info@gew-hessen.de*

X Ernst-Reuter-Schule: Schulgelände erhalten

Der GEW-Bezirksverband Frankfurt fordert vom Schuldezernat der Stadt Frankfurt den „sofortigen Stopp“ der Pläne, die private Europäische Schule Frankfurt (ESF), die vor allem von Kindern der Beschäftigten der Europäischen Zentralbank besucht wird, auf dem Gelände der Ernst-Reuter-Schule II (ERS) zu erweitern.

Außerdem müssten die Mittel für dringende Neubau- und Sanierungsmaßnahmen an der ERS sofort bereitgestellt werden, unter anderem für die Sporthallen, die Schwimmhalle und die Außenfassaden.

Schon bei ihrer Gründung stellte die Stadt der ESF kostenfrei ein Grundstück zur Verfügung, jetzt tritt sie für die Planung der Erweiterung mit 10 Millionen Euro in Vorleistung. Die Schulgemeinde erfuhr von den Planungen erst durch die Presse, auch der Ortsbeirat war nicht einbezogen.

X Reader: Demokratisierung oder Ökonomisierung?

Alle Referate und Diskussionen der Vortragsreihe „Demokratisierung oder Ökonomisierung? Was wird aus unserem Bildungswesen?“ der GEW Marburg im Herbst 2012 und Frühjahr 2013 liegen jetzt in einem umfangreichen Transkript vor, das auf der Homepage der GEW Hessen abrufbar ist (www.gew-hessen.de > Meine Gewerkschaft > Themen > Marburger Bildungsauf-ruf). Zu den Beiträgen, die auch einzeln abgerufen werden können, gehören unter anderem die Vorträge von *Professor Hans Peter Klein* (Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz), *Professor Thomas Jahnke* (Nachruf auf PISA), *Dr. Matthias Burchardt* (Einsprüche gegen die betriebswirtschaftliche Umsteuerung des Bildungswesens), *Professor Oskar Negt* (Emanzipation statt Anpassung) und *Professorin Ursula Frost* (Bildung ist auch Widerstand).

Diktat der Troika zerstört die Bildung

Vassia Chioti und *Nikos Kalogiros* von der Lehrgewerkschaft D.O.E. berichteten am 24. März auf Einladung der GEW in Frankfurt über die Auswirkungen des Spardiktats der Troika von Europäischer Union, Europäischer Zentralbank und Weltwährungs-fonds auf das Bildungswesen in Griechenland. Nach Angaben der griechischen Regierung reduzierte die Regierung von 2009 bis 2014 die Ausgaben für Bildung um 35%. Bis 2016 sollen die Kürzungen auf 47% steigen. Doch schon heute gibt der Staat nur 2,5% des Bruttoinlandsprodukts für Bildung aus, im

Vergleich zu einem EU-Durchschnitt von 5%. Die Folgen: Bis 2011 wurden 102 Berufsschulen und 1.200 allgemeinbildende Schulen von der Grundschule bis zum Gymnasium geschlossen, weitere sollen folgen. Für die Klassen 7 bis 12 wurden 30% der Lehrerstellen gestrichen, die Zahl der Lehrkräfte wurde dort um 30.000, an den Grundschulen um 10.000 verringert. Entlassungen im Berufsschulbereich führten dazu, dass einige Ausbildungsgänge gar nicht mehr angeboten werden können. Dazu kommen Versetzungen, vorzeitige Pensionierungen, Stundenerhöhun-

gen, größere Klassen, Kürzungen bei Förder- und Fremdsprachenunterricht und die Schließung von Schulzentren für Umwelt- und Naturerziehung und Schulbibliotheken. Die Besoldung hat sich um bis zu 45% verringert: Das Anfangsgehalt beträgt netto 640 Euro, das Endgehalt 1.400 Euro.

Gleichzeitig erobern private Anbieter mit Unterstützung der griechischen Regierung den Bildungsmarkt. „Ziel ist die Umwandlung der Bildung von einem öffentlichen sozialen Gut in ein Produkt, das man kaufen kann“, bilanzierte *Nikos Kalogiros*. Ziel sei die Zerschlagung der Gewerkschaften, um „einen Generalangriff gegen die Beschäftigten nicht nur bei uns, sondern auch in Europa zu fahren“.

Eine Folge des Spardiktats und der damit einhergehenden Verarmung sei das Aufsteigen der Faschisten von *Chrysi Avgi* (Goldene Morgenröte) in Griechenland, betonte *Vassia Chioti*. Diese vermischten die Kritik an der Troika-Politik mit rassistischer Hetze.

Kalogiros und *Chioti* kritisierten den Europäischen Gewerkschaftsbund, der „nicht sinnvoll und hilfreich“ agiere: „Die Solidarität der europäischen Gewerkschaften ist notwendig, weil es keine glücklichen Enklaven in Europa geben kann. Griechenland ist ein Modellversuch für andere europäische Länder.“

Elke Hoef



Von links: *Nikos Kalogiros* und *Vassia Chioti* von der Lehrgewerkschaft D.O.E., Dolmetscher *Theocharis Lioganos* und *Birgit Koch*, stellvertretende Vorsitzende der GEW Hessen

X GEW-Kampagne „Befristungsunwesen stoppen“

Zentrales Thema der GEW-Arbeit ist in diesen Wochen die Kampagne „Befristungsunwesen stoppen“. Das bekräftigte der GEW-Landesvorstand Anfang April in einem einstimmigen Beschluss. Dazu hat die GEW die Personalräte aller hessischen Schulen erneut gebeten, sich den GEW-Forderungen durch einen Beschluss anzuschließen:

- Halbierung der Zahl der Unterrichtsstunden, die durch Kolleginnen und Kollegen mit Fristverträgen abgedeckt werden
- Entfristung aller Fristverträge nach zwei Jahren Laufzeit

Die GEW sammelt auch weiterhin entsprechende Erklärungen (info@gew-hessen.de, Fax: 069-97129393), um sie der Landesregierung im Rahmen der Verhandlungen zu übergeben.

Die Verhandlungen in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe mit dem Kultusministerium und die vereinbarten Gespräche der Tarifparteien wird die GEW öffentlich begleiten.

Alle GEW-Kreisverbände werden auf Schulamtsebene Kolleginnen und Kollegen benennen, die die Informationen zusammentragen und die Schulpersonalräte beraten, wenn die

se Neueinstellungen auf Fristverträgen zustimmen sollen.

Die GEW Hessen wird ihre Mitglieder, bei denen ein begründeter Verdacht auf Überschreitung des rechtlich zulässigen Zeitraums für Fristverträge oder eine rechtlich nicht haltbare Begründung der Befristung gegeben ist, kompetent beraten und gegebenenfalls Rechtsschutz für entsprechende Klagen geben.

Befristet beschäftigte Kolleginnen und Kollegen, die sich noch nicht arbeitsuchend gemeldet haben, sollten dies dringend nachholen. Auch wenn die Frist von drei Monaten vor dem Enddatum des befristeten Vertrags inzwischen abgelaufen ist, kann man auch jetzt noch eine weitere Verlängerung der Sperrfristen für den Bezug von Arbeitslosengeld vermeiden.

Das Kultusministerium hat in einem Erlass vom 3. März 2014 an die Staatlichen Schulämter seinen Erlass zur Weiterbeschäftigung in den Sommerferien vom 5. März 2009 erneuert. Um die Zahl der „Meldungen über voraussichtliche Arbeitslosigkeit in den Sommerferien möglichst gering zu halten“, können Beschäftigte und Schulleitungen beim Staatlichen Schulamt eine „Be-



scheinigung zur Vorlage bei der Bundesagentur für Arbeit“ anfordern. Darin bestätigt das Schulamt, dass die Lehrkraft „voraussichtlich im Rahmen eines TVH-Vertrages am 8. September 2014“ weiter beschäftigt wird. Diese Bescheinigung ersetzt zwar nicht die Meldung bei der Agentur für Arbeit, da aus ihr „kein Rechtsanspruch auf Beschäftigung hergeleitet werden“ kann, ist aber aus unserer Sicht ein geeignetes Instrument, um das Staatliche Schulamt schon jetzt zu einer Aussage über die Absicht zur Weiterbeschäftigung oder Beendigung des Vertragsverhältnisses zu bewegen.

X GEW lehnt Gesetzentwurf zur „Wahlfreiheit“ ab

Der GEW-Landesvorstand lehnt den von CDU und Grünen vorgelegten Gesetzentwurf zur Rückkehr der bereits laufenden G8-Jahrgänge 5, 6 und 7 zu G9 ab und bekräftigt seine Forderung nach einer flächendeckenden Rückkehr zu G9. Nur so könne „einer weiteren Zersplitterung der hessischen Schullandschaft“ entgegengewirkt werden. Die geforderte Einstimmigkeit in einer anonymen Elternbefragung berge „ein erhebliches Konflikt- und Frustrationspotenzial bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften“. Dass bereits mit 16 Schülerinnen und Schülern eine Klasse bei G8 bleiben könne, führe dazu, dass bestehende Klassenverbände zerrissen werden und für diese Klasse in der Oberstufe „keine Wahlmöglichkeiten für Leistungskurse bereitgestellt werden können“. Die Regelung diskriminiere alle anderen Schulformen und sei ausschließlich dem „Fetisch der Wahlfreiheit“ geschuldet.



Gymnasiale Oberstufe ins Gallus!

Unter dem Motto „Bildung ist ein langer Weg“ zogen am 7. April 2014 alle 580 Schülerinnen und Schüler der Paul-Hindemith-Schule, einer Integrierten Gesamtschule im Frankfurter Gallus-Viertel, mit ihren Lehrerinnen, Lehrern und Eltern sowie weiteren Akteuren aus dem Gallus in einem Demonstrationszug vom Gallus auf den Frankfurter Römerberg. Vor dem Gerechtigkeitsbrunnen präsentierten sie die bunte Vielfalt des multikulturellen Gallus und ihren Wunsch nach einer gymnasialen Oberstufe im Frankfurter Westen.



Schöne neue Inklusionswelt

Hessens guter Standard: Es war einmal ...

Im Dezember 2010 wies die damalige Kultusministerin *Dorothea Henzler* (FDP) Kritik an einer unzureichenden Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention mit Hinweis auf die in Hessen geltende Zuweisung von fünf bis zehn Förderschullehrerstunden pro Schüler und Woche im Gemeinsamen Unterricht (GU) zurück. Damit habe Hessen „im Vergleich zu anderen Bundesländern einen guten Standard“. Vier Jahre später klingen diese Worte wie aus einer fernen, besseren Zeit. Allerdings sollten sie vor allem darüber hinwegtäuschen, dass die Pläne für die dramatische Absenkung dieses Standards bereits in der Schublade lagen.

Integration: Das geht nicht!

Vor gut einem Vierteljahrhundert wollte ein Kultusminister namens *Dr. Christean Wagner* (CDU), ein Jurist, partout nicht gestatten, dass *Katharina* und *Tim*, zwei behinderte Kinder aus Bad Sooden-Allendorf, gemeinsam mit ihren Freundinnen und Freunden die Grundschule besuchten. Genau das aber wollten die Eltern der beiden Kinder, unterstützt vom Kollegium der Schule. Es kam zum Konflikt. Minister Wagner wiederholte in dem Bemühen, die lästigen Antragsteller loszuwerden, immer das gleiche „Argument“: „Integration: Das geht nicht!“

Es ging sehr wohl, wie Schulversuche mit wissenschaftlicher Begleitung belegten, in denen behinderte, auch geistig behinderte Kinder gemeinsam mit Nichtbehinderten von Grund- und Sonderschullehrerinnen im Team unterrichtet wurden. Es entsprach nur nicht dem Konzept einer konkurrenzorientierten Wertungsschule und eines gespaltenen Schulsystems, wie es der Christdemokrat favorisierte. Der Minister musste sich schließlich nach einer monatelangen Auseinandersetzung dem öffentlichen Druck beugen. *Katharina* und *Tim* durften im Oktober 1988 ihre Grundschule besuchen. Kurz darauf wurde die Regierung abgewählt und der GU unter einer neuen rot-grünen Landesregierung eingeführt.

Ein Vierteljahrhundert später gibt es in Hessen erneut eine CDU-dominierte Regierung, in der das Hessische Kultusministerium (HKM) von einer FDP-Juristin an einen CDU-Juristen übergeben wurde. Ihr Ziel ist der „Schulfrieden“, nicht die „eine Schule für alle Kinder“. Heute kann allerdings niemand mehr sagen: Inklusion geht nicht! Dagegen sprechen

eine 20-jährige Geschichte des GU, die UN-Konvention und die entsprechenden nationalen Gesetze. Deshalb heißt die neue Sprachregelung: „Inklusion: Nichts leichter als das!“ Kostengünstig lautet die Devise für die schöne neue Inklusionswelt: „Haltung ändern! Köpfe öffnen! Umdenken!“

Inklusion: Nichts leichter als das!

Was die neuen Propagandisten der Inklusion wirklich denken, kann man in der Stellungnahme der CDU zu den Wahlprüfsteinen der GEW Nordhessen nachlesen:

„Aufgrund entsprechend negativer Erfahrungen bei einer inklusiven Beschulung ihrer Kinder gelangen betroffene Eltern (...) zunehmend zu der Auffassung, dass die hohen Anforderungen und Herausforderungen in der Wirklichkeit des Regelunterrichtes der Entwicklung ihrer Kinder nicht unbedingt zum Vorteil gereichen.“ (www.gew-nordhessen.de)

Die Stellungnahme ist ein Dokument der Behindertenfeindlichkeit, die in der Beschreibung einer Unterrichtssituation gipfelt, in der sich „die gesamte Aufmerksamkeit der anwesenden Pädagogen zwangsläufig auf ein Inklusionskind richtet, das unter Inkontinenz oder epileptischen Anfällen leidet.“ Und doch steht seit dem Jahr 2011, dem Jahr 1 der Inklusion in Hessen, im Hessischen Schulgesetz der schöne Satz: „Inklusive Beschulung findet als Regelform in der allgemeinen Schule statt.“ Gleichzeitig beauftragte man die Förderschulen und die dort angesiedelten und zu kleinen Schulämtern aufgewerteten Beratungs- und Förderzentren (BFZ) mit der Umsetzung der Inklusion. Die Regelschulen und ihre Lehrkräfte ließ man mit der neuen Aufgabe allein und entzog ihnen sogar noch Lehrerstellen. Allein die Streichung der Klassenhöchstgrenzen, die der GU zwingend vorsah, führte zur Einsparung von 350 Planstellen in den Regelschulen, denen man auch noch die Verantwortung für das Gelingen der Inklusion übertrug, denn „Regelschullehrkräfte müssen endlich lernen, differenziert zu unterrichten!“ Statt ein zeitliches und inhaltliches Konzept zur Überführung des gespaltenen in ein inklusives Schulsystem zu erstellen, wie es die UN-Konvention erfordert, wird Symbolpolitik gemacht: So tun als ob! Im HKM gibt es ein „Projektbüro Inklusion“, in den 15 Schulämtern eine „Inklusionsberatung“ im Umfang je einer halben Stelle, „Modellregionen“ werden aus der Taufe gehoben (HLZ S.14). Das nahezu wortgleiche Versprechen der Kooperationsvereinbarungen in den Modellregionen, „die Versorgung der Schulen mit sonderpädagogischen Lehrkräften auf dem bestehenden hohen Qualitätsniveau zu erhalten“, klingt für all jene, die in der konkreten schulischen Arbeit stehen, wie eine Drohung.

Zum Weiterlesen

Johannes Batton ist Diplompädagoge und Förderschullehrer an der Grundschule Bad Sooden-Allendorf und verfügt über langjährige Unterrichtserfahrung im Gemeinsamen Unterricht. 1992 drehte er im Auftrag des Kultusministers den Film „Eine Schule für alle – Gemeinsamer Unterricht – Wie geht das?“ Er ist Mitglied im Vorsitzendenteam des GEW-Bezirks Nordhessen. Die Langfassung dieses Artikels und weitere Beiträge zur inklusionspolitischen Debatte in Hessen findet man auf der Seite www.magazin-auswege.de/tag/Batton/.

Lehren aus dem Gemeinsamen Unterricht

Zugegeben: Der GU war nicht der Weisheit letzter Schluss, nicht zuletzt weil die Zuweisung einer sonderpädagogischen Ressource immer die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs voraussetzte (Etikettierungs-Ressourcen-Di-

lemma). Auch zu Zeiten des GU gab es Ressourcenmangel und Ressourcenvorbehalte, viele Anträge wurden abschlägig beschieden, insbesondere schwerer behinderte Kinder zumeist ausgegrenzt.

Dennoch ist die Forderung der GEW in der Auseinandersetzung um die Umsetzung der UN-Konvention berechtigt: Es darf kein Zurück geben hinter die Bedingungen des GU. Für die Umsetzung der Inklusion brauchen die Schulen eine sonderpädagogische Grundausstattung, die über die Regelungen des GU hinausgeht. Mit der räumlichen Zusammenführung von Kindern, auf die sich Inklusion im ministeriellen Verständnis heute verkürzt hat, fängt die eigentliche Aufgabe erst an. Doppelbesetzungen mit Regel- und Förderschullehrkräften sind kein Luxus, sondern eine aus der Heterogenität der Lerngruppen und der Komplexität der Aufgabe immer wieder erwachsende Notwendigkeit. Teams aus Regel- und Förderschullehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften haben die Aufgaben, den von der UN-Konvention geforderten *hochwertigen* differenzierenden Unterricht zu organisieren, der Kinder auf unterschiedlichsten Lern- und Entwicklungsniveaus miteinander ins Handeln bringt, und auch die Kinder, die schnell zu Außenseitern ihrer Gruppe würden, zu wertgeschätzten Mitgliedern der Klassengemeinschaft werden zu lassen. Teams sind das Herz der Inklusion, nicht Förderschullehrkräfte, die zur Beratung der Regelschullehrkräfte aus den BFZ ein- und ausfliegen. Inklusion braucht inklusive Kollegien, braucht multiprofessionelle Teams, die als dauerhafte und verlässliche Ressource vor Ort sind.

VM = Verzichtbare Maßnahmen

Selbst die miserablen Standards der 2012 erlassenen „Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen“ (VOSB) sind zwei Jahre nach Abschaffung des GU Makulatur. Also tut man alles, um die Feststellung von sonderpädagogischem Förderanspruch zu unterbinden, zum Beispiel, indem man die Order an die BFZ ausgibt, möglichst keinen Förderausschuss in den ersten beiden Schuljahren zuzulassen. Das sonderpädagogische Mittel der Wahl heißt nun „Vorbeugende Maßnahmen“ (VM). Die BFZ-Kräfte versuchen unter schwierigsten Bedingungen, das Beste aus ihrem Auftrag zu machen. Doch viel zu wenige Stunden kommen bei den Kindern an. Sie gehen verloren auf Fahrten zwischen den Schulen, für Abschlussberichte, förderdiagnostische Stellungnahmen und andere unproduktive bürokratische Tätigkeiten, die das neue System in hohem Maße erfordert. Regelschulkolleginnen übersetzen VM inzwischen häufig auch mit „Verzichtbare Maßnahmen“, für deren Anforderung sie einen hohen Aufwand betreiben müssen, um nicht mehr zu bekommen als ein wenig Beratung. Aus dem Rückgang der Anfragen leitet das HKM ab, der Bedarf sei nicht gegeben. Genial!

Wen wundert es, wenn besorgte Eltern ihre Kinder aus weitgehend allein gelassenen Regelschulen nehmen und in Förderschulen anmelden? „Seit es die Inklusion gibt, haben wir wieder Anmeldungen“, sagte mir der Leiter einer Förderschule. In der Region, aus der ich komme, verzeichnet eine Förderschule einen Anstieg der Schülerzahlen in den letzten 18 Monaten um 30 Prozent – bei insgesamt rückläufiger Schülerzahl. Das HKM will, so auf seiner Homepage nachzulesen, die Förderschulbesuchsquote „in den nächsten Jahren von 4,31% auf 4%“ absenken. Während also heute von 1.000 Schülerinnen und Schülern 43 eine Förderschule



Schulkinderbetreuung an der Diesterwegschule in Wiesbaden
(Foto: Johanna Kuby)

besuchen, sollen es „in den nächsten Jahren“ – wann immer das ist – nur noch 40 sein! Inklusion auf Hessisch!

Vor der Landtagswahl haben die Grünen der schwarz-gelben Regierung zu Recht vorgeworfen, sie wolle die Inklusion „durch eine chaotische und in der Ausstattung unzureichende Umsetzung bewusst zum Scheitern bringen“. Im Wahlkampf hatten die Grünen versprochen, wieder an die „guten Erfahrungen des gemeinsamen Unterrichts anknüpfen“ zu wollen, für kleinere Klassen zu sorgen, die Möglichkeit der Doppelbesetzungen durch zwei Lehrkräfte im Unterricht zu schaffen sowie für eine feste Verankerung von Förderschullehrern als Teil des Kollegiums in den Regelschulen zu sorgen. Der Koalitionsvertrag konstatiert die Notwendigkeit von Verbesserungen, lässt diese aber weitgehend im Dunkeln. Immerhin sollen Förderschullehrerinnen und Förderschullehrer bei inklusiver Beschulung wieder fest dem Kollegium der allgemeinen Schule zugeordnet werden. Welchen Wert diese Ankündigung hat und wie sie umgesetzt wird, darf mit Spannung erwartet werden. Die Rückversetzung aller an ein BFZ zwangsversetzten Kolleginnen und Kollegen zum 1.8.2014 wäre ein erster Schritt.

Grundlegende Neuregelung ist nötig

Ich fürchte allerdings, wir werden dies und alle anderen notwendigen Änderungen nur erreichen, wenn wir dem Himmelblau der offiziellen Verlautbarungen aus HKM und Schulämtern in weit stärkerem Maße als bisher Berichte aus den Niederungen des Schulalltags entgegensetzen. Lauter noch als bisher müssen wir eine grundlegende Neuregelung der sonderpädagogischen Förderung fordern, die nicht hinter die Standards des GU zurückfällt und die Voraussetzungen für die sonderpädagogische Grundausstattung der Regelschulen schafft. Erst dann können „Vielfalt, Individualität und Heterogenität“, die im Koalitionsvertrag zu Recht als „Reichtum“ benannt werden, im Schulalltag von Schülerinnen, Schülern, Eltern und pädagogischem Personal auch als bereichernd erlebt werden und nicht als Überforderung aller Beteiligten, die das Inklusionsgebot nachhaltig diskreditiert.

Johannes Batton



„Können Sie das leisten?“

Das Recht des Kindes auf Inklusion

„24 Erstklässler, darunter ein Kind mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, man weiß ja noch nicht, wie viele Stunden sonderpädagogischer Förderung dazukommen, möglicherweise nur vier Stunden. Können Sie das leisten?“

Was muss eine Lehrkraft in einem inklusiven Schulsystem leisten können? Sie sollte das Kind in den Mittelpunkt stellen, die Bedürfnisse des Kindes wahrnehmen, wertschätzen, was es beiträgt, differenziert unterrichten, Respekt vor Eltern und Kindern zeigen, ihr pädagogisches Handeln reflektieren und begründen, im Team arbeiten und vieles mehr. Persönlich und fachlich dazulernen zu wollen, ist ebenfalls wichtig. All ihre Bemühungen werden maßgeblich von Arbeits- und Lernbedingungen wie der Klassengröße und der Unterstützung durch weitere Fachkräfte getragen. Keinesfalls dürfen ungünstige Bedingungen dazu führen, dass ein Kind ausgeschlossen wird.

Erste Hospitation in der Kita

Die Grundschule, an der ich Lehrerin bin, entwickelt sich mit dem Index für Inklusion sowie unterstützt durch eine wissenschaftliche Begleitung. Ich möchte von *Amanuel* (Name geändert) berichten, einem Jungen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Die Geschichte seines Übergangs von einem integrativen Platz in der Kindertageseinrichtung in die erste Klasse einer Grundschule soll einladen, sich mit den Anforderungen an alle Beteiligten auseinanderzusetzen und Mut machen, gemeinsam für das Recht eines jeden Kindes auf Besuch der allgemeinen wohnortnahen Schule einzutreten.

Unsere Schule hatte im Sommer 2011 beschlossen, die Zusammenarbeit mit den umliegenden Kindertageseinrichtungen zu intensivieren. Wir wollten die Kinder frühzeitig kennenlernen, mit den Erzieherinnen gemeinsam nach Wegen zur Sprachförderung suchen und unsere Arbeit und unsere Einrichtungen gegenseitig kennenlernen. Wir wollten Ideen entwickeln, wie wir den Schuleintritt der Kinder gemeinsam begleiten könnten.

Mit diesem Auftrag ging ich im September 2011 in eine Kita. Die Erzieherin berichtete freudig von den Kindern, die nächstes Jahr eingeschult würden. Zuletzt erwähnte sie Ama-

nuel, der auf die Schule für Praktisch Bildbare gehen würde, das sei schon klar. Ich erzählte, dass unsere Schule Kinder mit Beeinträchtigung aufnehmen wolle. Sie antwortete, die Eltern hätten sich schon entschieden und dies sei auch mit den Therapeuten des Jungen abgesprochen.

Das geht gar nicht...

Im Dezember 2011 lud unsere Schulleiterin die Eltern, die Erzieherin, die für Amanuel zuständige Mitarbeiterin der Frühförderstelle und mich zu einer Besprechung ein. Die Mitarbeiterin der Frühförderstelle übernahm das Gespräch. Sie schilderte mit großer Begeisterung den Besuch der Familie in der Förderschule für Geistige Entwicklung. Für Amanuel sei es ganz toll gewesen, das Schwimmbad und die Küche hätten es ihm angetan und er hätte sich vor allen Dingen sehr gut orientieren können. Das sei genau die richtige Schule für Amanuel. „Aber die anderen Kinder...“, versuchte der Vater, der sich über alltägliche Dinge auf Deutsch verständigen konnte, seine Bedenken auszudrücken. „Amanuel ist dann der Beste, das ist gut für ihn“, bekam er zur Antwort. In der Hoffnung, dem Gespräch eine Wendung geben zu können, führte ich Amanuels kommunikative Fähigkeiten an und die Chance von anderen Kindern lernen zu können. Kommunikation sei die Stärke von Amanuel, räumte die Vertreterin der Frühförderung ein, aber er sei nun mal geistig behindert, könne nicht stillsitzen, seine Schuhe nicht anziehen. Sie sei in ihrem Studium auch ganz begeistert von Inklusion gewesen, seit sie bei der Frühförderstelle arbeite, wisse sie aber, dass das gar nicht gehe. Die Mutter wischte sich eine Träne aus dem Augwinkel. Wir verabredeten eine Hospitation der Eltern mit Amanuel in einem ersten Schuljahr für den nächsten Tag.

Die Eltern kamen gelöst in die Schule als am Tag zuvor. Amanuel ging mit mir in eine erste Klasse. Die Kinder fragten nach seinem Namen, den er fröhlich und unbefangen nannte. Die Klasse bat mich, ihn in Großbuchstaben an die Tafel zu schreiben. Ich drehte mit Amanuel eine Runde durch den Klassenraum, wir schauten in Bau- und Leseecke. Dann holten wir seine Eltern. Er zeigte seiner Mutter stolz seinen Namen an der Tafel. Die Eltern füllten den Antrag auf inklusive Beschulung aus. Die Schulleiterin verabschiedete sie und sagte, man sehe sich im Förderausschuss im Frühjahr 2012.

Eine gute Lösung?

Im Februar 2012 trafen wir uns mit dem uns neu zugewiesenen Beratungs- und Förderzentrum (BFZ), um auf der Grundlage des Schulgesetzes über unsere Zusammenarbeit zu sprechen. Vom BFZ waren die Leiterin und die für unsere Schule zuständige Lehrerin gekommen. Es gelte festzustellen, was wir wollten und was wir leisten könnten, denn wir müssten damit rechnen, dass es nichts oder nur ganz wenig Ressourcen gäbe. Darüber hinaus stelle sich die Frage, ob überhaupt eine der zukünftigen Erstklasslehrerinnen bereit sei, ein Kind



Im Wortlaut

Den vollständigen Artikel von Susanne Hoeth und weitere aktuelle Fachbeiträge zum Stand der Inklusion in Hessen sowie wichtige Dokumente rund um die UN-Behindertenrechtskonvention findet man in der Broschüre „Inklusion – Ratgeber für Eltern“ der Gruppe Inklusionsbeobachtung Hessen. Er erscheint Anfang Mai 2014 und ist als Download auf der Internet-Seite der GIB verfügbar (www.gib-hessen.de).

Inklusion Ratgeber für Eltern

GIB Gruppe Inklusionsbeobachtung

mit Behinderung aufzunehmen. Wir legten dar, dass unsere Schule alle Kinder unseres Einzugsgebiets aufnehmen wolle. Bei Amanuel dächten wir über eine Zurückstellung und eine Aufnahme zum nächsten Schuljahr nach. Die Lehrkraft des BFZ äußerte, ohne Ressourcen könnten wir die Kinder nicht aufnehmen, das sei unverantwortlich. Für sie als Förderschullehrerin stehe der rechtliche Anspruch auf sonderpädagogische Förderung an erster Stelle. Für uns die UN-Konvention und das Recht auf Besuch der allgemeinen Schule, erwiderten wir. Auch ein Runder Tisch beim Schulamt trug wenig zur Annäherung bei.

Im April 2012 fand ein Schnuppertag für die zukünftigen Erstklässler an unserer Schule statt. Amanuel unterhielt sich interessiert mit den anderen Kindern. Beim Vorlesen war er aufmerksam, er meldete und beteiligte sich. Nach der Pause wirkte er erschöpft und es war klar, dass er nicht weiter mitmachen könnte. Er aß sein Brot und schaute zu, was die anderen Kinder machten. Diese Beobachtungen bestärkten uns in der Überlegung einer Zurückstellung, so dass er sich in der vertrauten Umgebung in der Kita zunächst gut weiterentwickeln könnte. Die Erzieherinnen waren dagegen, die Frühförderstelle hielt die Förderschule weiter für alternativlos.

Die Einladungen für den Förderausschuss für Amanuel enthielten bereits eine Stellungnahme der Leiterin des BFZ: „Bei Amanuel besteht ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Es stehen keine Ressourcen für eine inklusive Beschulung zur Verfügung.“ Wir verstanden, was dies bedeutet: Amanuel würde an die Förderschule verwiesen werden, wenn der Förderausschuss zu keinem einvernehmlichen Ergebnis käme. Deshalb machte die Schulleiterin von ihrem Recht der Zurückstellung vom Schulbesuch Gebrauch. Schulärztin, Schulpsychologin und Eltern waren einverstanden und der Förderausschuss wurde abgesagt. Die Kita hatte inzwischen eine neue Leiterin. Sie hielt die Zurückstellung „für eine gute Lösung“. Wir hatten Zeit gewonnen, doch Amanuel geriet nicht in Vergessenheit. Die Frage, wie wir dem Kind gerecht werden könnten, beschäftigte uns weiter.

„Ich nehme den Jungen!“

Im September 2012 hospitierte ich in der Förderschule, um zu sehen, welche Anforderungen die unterschiedlichen Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stellten. Gab es besondere Materialien, die vielleicht auch für Amanuel einsetzbar wären? Was gab es zu beachten, wie könnten wir uns vorbereiten? Zwei Wochen später kamen wir mit der Kitaleiterin und Amanuels Mutter zu einer Besprechung in der Frühförderstelle zusammen. Die Mitarbeiterin der Frühförderstelle fragte, welche Voraussetzungen Amanuel mitbringen müsse, was er können müsse, damit er unsere Schule besuchen könnte. Immerhin schien sie sich ernsthaft mit der Möglichkeit des Besuchs der allgemeinen Schule auseinanderzusetzen. Ich antwortete, die Aufnahme an unserer Schule sei an keine Voraussetzungen gebunden, je mehr Entwicklungsschritte Amanuel machen würde, umso besser für ihn. Die Kitaleiterin hatte in der Zwischenzeit in einer ersten Klasse unserer Schule hospitiert und sah ebenfalls gute Entwicklungsmöglichkeiten für Amanuel im Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe unserer Schule.

Im Oktober 2012 fuhr unser Kollegium mit unserer wissenschaftlichen Begleitung nach Wien, um drei Tage an inklusiv arbeitenden Schulen zu hospitieren. Dies sei erwähnt, weil



Schulkinderbetreuung an der Diesterwegschule in Wiesbaden
(Foto: Johanna Kuby)

uns die intensive Beschäftigung des Kollegiums mit Inklusion nicht nur in Wien, sondern an pädagogischen Tagen, in vielen gemeinsam und von Einzelnen besuchten Fachtagungen, Fortbildungen und Konferenzen gestärkt hat. So konnten wir uns immer wieder konstruktiv mit unseren Überforderungsgefühlen, Befürchtungen und Ängsten, aber auch den Widerständen und Rückschlägen von außen auseinandersetzen. Die Stelle der Präventionslehrerin war mittlerweile ersatzlos gestrichen worden, Schulleiterin und Konrektor waren über längere Zeiträume erkrankt, unsere Unterrichtsversorgung war nicht abgedeckt – und das alles auch ohne Inklusion. Deshalb stand bei einem erneuten Pädagogischen Tag im November 2012 wieder einmal das OB und nicht das WIE im Raum, als eine der Lehrerinnen der zukünftigen ersten Klassen spontan entschied: „Ich nehme den Jungen!“

Anfang Juni 2013 fand der Förderausschuss statt. Inzwischen waren wir wieder einem anderen BFZ zugeteilt worden, doch die unterschiedlichen Sichtweisen zwischen Schule und BFZ waren nicht persönlich, sondern strukturell bedingt. Wenn wir der Meinung seien, Amanuel benötige eine kleine Lerngruppe, müsse er an die Förderschule gehen, hieß es im Förderausschuss. Spätestens bei dem Satz „Es geht hier nicht um das Kind, das kenne ich ja nicht“, war klar, dass eine weitere Beratung zum Wohle des Kindes zwecklos war. Das BFZ bot immerhin 8,9 Wochenstunden sonderpädagogische Förderung an. Das Wichtigste war das einvernehmliche Ergebnis des Förderausschusses, was den Weg für Amanuel in unsere Schule frei machte. Wir atmeten auf.

Am nächsten Tag trafen wir ein letztes Mal in der Frühförderstelle zu einer achtköpfigen Besprechung zusammen. Die Mitarbeiterin der Frühförderung strahlte. Sie hätte nie gedacht, dass Amanuel sich in diesem Jahr in der Kita so gut entwickeln würde, eröffnete sie der Runde. Sie schien versöhnt mit seinem Weg in die allgemeine Schule. Die Eltern wirkten unbeschreiblich erleichtert. „Amanuel hat Glück“, sagte sein Vater.

Susanne Hoeth

Susanne Hoeth, Diplompädagogin und Grundschullehrerin, ist Mitglied im Leitungsteam der Landesfachgruppe Grundschule der GEW.



In welcher Welt wollen wir leben?

Professor Dr. Georg Feuser, Nestor der deutschen Heil- und Sonderpädagogik, ist eng mit der Entwicklung sonderpädagogischer Unterstützungs- und Fördersysteme in Hessen verbunden. Er arbeitete Mitte der 60er Jahre als Lehrer an Förderschulen in Frankfurt, studierte Heil- und Sonderpädagogik an der Universität Marburg, war von 1971 bis 1978 Rektor der Martin-Buber-Schule für Praktisch Bildbare in Gießen und in derselben Zeit Lehrbeauftragter

an den Universitäten Gießen und Marburg. Bis 1995 war er im Auftrag des Kultusministeriums für die heil- und sonderpädagogische Zusatzausbildung für sozialpädagogische Fachkräfte an der Reinhardswaldschule zuständig. Von 1978 bis zu seiner Emeritierung war er Professor für die „Didaktik und Integration bei Geistigbehinderten“ an der Universität Bremen.

Auf Einladung des GEW-Bezirksverbands Mittelhessen referierte Georg Feuser Mitte März bei einer Fachtagung zu den Perspektiven der Inklusion an seiner ehemaligen Wirkungsstätte als Schulleiter der Martin-Buber-Schule in Gießen.

Feusers Ausgangsthese fand bei den 120 Teilnehmerinnen und Teilnehmern große Zustimmung: Wenn der politische Willen zur Reform der Bildungsstruktur fehlt, können auch noch so große pädagogische Anstrengungen wenig ausrichten. Sonderpädagogische Restschulen als Ergebnis des heute dominierenden „Inklusionismus“ sind das Schlimmste, was unter den Begriffen von Integration und Inklusion geschaffen werden kann, und stellen eine Perversion der Begriffe dar. Solange das Förderschulwesen aufrecht erhalten bleibe, könne von Inklusion nicht die Rede sein. Der Ressourcenvorbehalt müsse fallen, denn es fehle nicht an Geld für Bildung. Das Problem liege in der Verteilung und Gewichtung vorhandener Mittel.

Die Frage sei, ob man in einer Welt leben wolle, in der soziale Ungleichheit durch ein gegliedertes Schulsystem zementiert wird, in der Strategien zur Umsetzung des Behindertenrechtskonvention der UN dem Prinzip „Teile und herrsche“ geopfert werden und gesellschaftlicher Gemeinsinn langsam zerstört wird. Feuser plädierte für veränderte Fragestellungen: Was kann ein Kind? Was behindert ein Kind?

Wie müssen die Umstände verändert werden, um Benachteiligungen abzubauen?

Kinder benötigen nicht nur „advokatorische und personale Assistenz“, sondern Anerkennung und Beziehungsvielfalt. Das müsse in den Köpfen aller, in ihren Haltungen und auch in einer zu verändernden Lehrerbildung zum Ausdruck kommen. Ein inklusiver Unterricht setze ein inklusiv kooperierendes, dem Kompetenztransfer verpflichtetes Personal für Unterricht, Assistenz- und Therapieaufgaben voraus, das *ein* Kollegium bildet und alle Kinder des Einzugsbereichs der Schule fördert, unabhängig von der Art und Schwere ihrer Beeinträchtigungen. Dazu müsse die Regelschule einen entwicklungs-niveaubezogenen Unterricht im Sinne der Allgemeinen Pädagogik entwickeln, in dem alle miteinander und jede und jeder auf ihre bzw. seine Weise lernen können.

Feuser betonte, dass der „Prozess Inklusion“ ein nicht endlicher ist, weil Ausgrenzungsprozesse permanent selbstkritisch beobachtet werden müssen. Um Kränkungen durch soziale Exklusion zu verhindern, müssten alle „gegen den Strom schwimmen“. Ansonsten setze man sich dem Verdacht aus, ausgrenzende Systeme durch die Hinnahme bildungspolitischer Entscheidungen zu legitimieren.

Für Feuser ist das „dialogische Prinzip“ Martin Bubers „Der Mensch wird am Du zum Ich“ weiterhin eine Weltformel menschlicher Existenz. Und Feuser fügt stets hinzu: „Er wird zu dem Ich, dessen Du *wir* ihm sind!“

Anna Held, GEW-Bezirksverband Mittelhessen



GEW Frankfurt schlägt Alarm

Angesichts alarmierender Berichte aus den Frankfurter Schulen über weitere Kürzungen im Inklusiven Unterricht erneuerte der GEW-Bezirksverband Frankfurt seine Forderung nach einer Aufhebung des Ressourcenvorbehalts und einer angemessenen Ausstattung der allgemeinen Schulen mit Förderschullehrkräften

Die für das nächste Schuljahr vorgesehenen Stunden für neue inklusive Klassen reichten „nicht einmal ansatzweise aus, um den Bedarf zu decken und eine auch nur halbwegs angemessene Förderung aller Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf sonderpädagogischen Förderbedarf in der allgemeinen Schule zu gewährleisten“. Dies werde dazu führen, dass entweder viele Kinder mit Anspruch auf son-

derpädagogische Förderung gegen den Wunsch der Eltern eine Förderschule besuchen müssen oder die Stundenzahl pro Kind in der Inklusiven Beschulung noch weiter gesenkt wird. Weiter heißt es in der Stellungnahme:

„Viele Schulen haben die Durchführung der Förderausschüsse erst einmal gestoppt. So soll verhindert werden, dass in den zeitlich zuerst durchgeführten Förderausschüssen die Ressourcen bereits ‚aufgebraucht‘ sind. Es soll aber auch deutlich machen, dass es eine Farce ist, Förderausschüsse durchzuführen, die über die bestmögliche Förderung des einzelnen Kindes diskutieren sollen, wenn sowieso keine Mittel zur Förderung vorhanden sind. Was nützt ein Feuermelder, wenn die Feuerwehr fehlt?“

GEW fordert Maßnahmen- und Ressourcenplan

Der GEW-Landesvorstand befassete sich auf seiner Klausurtagung Anfang April auch mit der Absicht der Landesregierung, mit allen Schulträgern Kooperationsvereinbarungen über die Einrichtung von Modellregionen abzuschließen (HLZ S.14). In diesem Zusammenhang bekräftigte die GEW ihre Forderungen zur Umsetzung der Inklusion in hessischen Schulen:

- Leitlinie der Politik der GEW Hessen ist ein soziales und humanes Bildungswesen in einer sozialen und humanen Gesellschaft. Inklusion ist Menschenrecht.
- Die Umsetzung der Inklusion muss gelingen. Vom Land Hessen und den Schulträgern müssen die notwendigen Ressourcen und Barrierefreiheit ohne Vorbehalt bereitgestellt werden.
- Kein Kind und kein Jugendlicher wird zurückgelassen! Alle Schülerinnen und Schüler haben Anspruch auf wohnortnahe Teilhabe am inklusiven Schulsystem, unabhängig von Form oder Schwere ihrer Behinderung und vom Lebensalter.
- Strukturelle Elemente, die Inklusion verhindern, müssen auf den Prüfstand. Dazu gehören das Sitzenbleiben, Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen, das mehrgliedrige Schulsystem und die Einrichtung von „Schwerpunktschulen“.
- Die allgemeinen Schulen benötigen eine ausreichende sonderpädagogische Grundzuweisung, damit Doppelbesetzung im inklusiven Unterricht die Regelform sein kann. Gemessen am Standard für den GU müssen sich die Bedingungen verbessern, keineswegs dürfen sie sich verschlechtern.
- Für die Teilhabe aller Kinder bedarf es einer verlässlichen Zuweisung von sozialpädagogischen Fachkräften durch das Land zur Unterstützung des Unterrichts. Sache der Schulträger ist die Unterstützung und Prävention durch Schulsozialarbeit.
- Die Klassengröße ist auf höchstens 20 Schülerinnen und Schüler zu begrenzen.
- Die Lehrerausbildung muss sich am inklusiven Unterricht orientieren. Für sozialpädagogische Fachkräfte muss es eine sonderpädagogische Zusatzausbildung geben, für multiprofessionelle Teams ein umfassendes staatliches Fortbildungsprogramm.
- Der Fortschritt der Inklusion und ihre Bedingungen müssen durch regelmäßige wissenschaftliche Gutachten begleitet werden, die der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Inklusion in Hessen tritt auf der Stelle

Nach dem jüngsten Länderbericht der Bertelsmann Stiftung besuchen in Hessen immer mehr Kinder eine Förderschule (<https://www.bertelsmann-stiftung.de> > Suche: Inklusion ist gefährdet). Trotz des Anstiegs der „Inklusionsquote“ (Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf an der Regelschule) von 11 % (2007/08) auf 20,5 % im Schuljahr 2012/13 (bundesweit: 28,2 %) stieg auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass bei immer mehr Kindern und Jugendlichen ein besonderer Förderbedarf festgestellt wird. Deren Anteil stieg im selben Zeitraum von 4,8 % auf 5,6 %, der Bundesdurchschnitt liegt bei 6,6 %. Mit 78,4 % liegt auch der Anteil der Jugendlichen, die die Förderschule in Hessen ohne Hauptschulabschluss verlassen, über dem Bundesdurchschnitt von 72,6 %.

Für Jörg Dräger vom Vorstand der Bertelsmann Stiftung weist der Anstieg der Schüler mit besonderen sonderpädagogischen Bedarfen auf einen „bisher verdeckten Förderbedarf“ hin, „für den jetzt zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen benötigt werden“.

Gruppe InklusionsBeobachtung

In der Gruppe InklusionsBeobachtung (GIB) verfolgen seit 2012 mehrere Verbände das gemeinsame Ziel, die Umsetzung des Inklusionsprozesses – vor allem im Bildungsbereich – in Hessen kritisch zu begleiten und zu beobachten. Zur GIB gehören die GEW Hessen, der Elternbund hessen, die Landesschülervertretung, der Landesbehindertenrat, der Verein Gemeinsam Leben und der Landesausländerbeirat. Die GIB versteht sich auch als Beschwerdestelle für Menschen, die Probleme und Schwierigkeiten bei der Realisierung der Inklusion nicht einfach hinnehmen wollen. Sie führte mehrere Pressekonferenzen und Fachtagungen durch. Im September 2013 veröffentlichte sie gemeinsam mit dem Verein Politik gegen Aussonderung das viel beachtete „Schwarzbuch Inklusion“. In Kooperation mit dem Elternbund hessen erscheint Anfang Mai 2014 ein umfangreicher „Ratgeber Inklusion für Eltern“ mit zahlreichen Fachbeiträgen und Empfehlungen zum Stand der Inklusion in Hessen.

- Alle Publikationen findet man auch als Download auf der Internetseite www.gib-hessen.de.

SCHWARZBUCH INKLUSION

Herausgegeben von



Politik gegen Aussonderung
Kultur der Regelmäßigkeit

In Kooperation mit



Offenbach: „Modellregion nicht zum Nulltarif“

Alle Fraktionen des Gesamtpersonalrats der Lehrerinnen und Lehrer (GPRLL) am Staatlichen Schulamt in Offenbach sind sich einig: Die im Dezember von Kultusministerium und Kreis geschlossene Kooperationsvereinbarung über die Modellregion „Inklusive Bildung im Kreis Offenbach“ wirft viele Fragen auf. Der Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“ in Obertshausen und Mühlheim werde „als Grundlage für den Entwicklungsprozess hin zur inklusiven Beschulung“ gewürdigt, obwohl noch keine Evaluation vorliegt. Die Bedingungen des Schulversuchs, für den zusätzliche Förderschulkräfte und Sozialpädagogen eingestellt wurden, würden nicht fortgeschrieben: „Absichtserklärungen und der Ressourcenvorbehalt prägen das Bild, vor allem, wenn von Leistungen des Kreises die Rede ist.“

Bedenken von Lehrkräften und Eltern gegen die Schließung der Helene-Lange-Schule in Rödermark und den Aufnahmestopp für den Lernhilfezeitung der Friedrich-Fröbel-Schule Neu-Isenburg wurden nicht berücksichtigt. Die Schülerinnen und Schüler werden auf die umliegenden allgemeinbildenden Schulen oder andere Förderschulen verteilt. Das vor nicht allzu langer Zeit eingeführte System der Beratungs- und Förderzentren, die die Arbeit der Förderschullehrer koordinieren sowie Fortbildung und fachlichen Austausch garantieren, werde für den Bereich der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen „teilweise ad absurdum geführt“.

Der GPRLL kritisiert, dass an den Regelschulen häufig für ein Kind nur ein oder zwei zusätzliche Stunden pro Woche zur Verfügung stehen, denn „die Zuteilung der Stunden wird nicht vom betroffenen Kind, sondern von den zu verteilenden Ressourcen her gedacht“. Er hofft, dass Kultusministerium und Kreis bei der Umsetzung und Ausgestaltung der Kooperationsvereinbarung „auf die Sachkenntnis der Lehrerinnen und Lehrern der Region zurückgreifen werden“. Die Bereitstellung zusätzlicher Mittel für Ausstattung, Fachpersonal und qualifizierte Fortbildungen sei „unerlässlich“.



Vorbildliche „Modellregionen“?

In Hessen wird der Flickenteppich zum System

Ein Modell ist laut Duden „(bildungssprachlich) etwas, was durch den Grad seiner Perfektion, Vorbildlichkeit o. Ä. für anderes oder für andere Vorbild, Beispiel, Muster sein kann“.

Seit März 2009 ist die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in Deutschland geltendes Recht. Bund und Länder verpflichten sich damit, Bedingungen für eine inklusive gesellschaftliche Entwicklung zu schaffen. Für den schulischen Bildungsbereich entstand in Hessen in diesem Zusammenhang eine „Modellregion Inklusive Bildung in Wiesbaden“. Die Kooperationsvereinbarung zwischen dem Land Hessen, vertreten durch die damalige Kultusministerin Nicola Beer (FDP), und dem Magistrat der Stadt Wiesbaden wurde im Februar 2013 unterzeichnet.

Modellregionen „mit allen Schulträgern“

Überraschend folgten rasch weitere Kooperationsverträge, bevor das „Modell“ auch nur richtig gestartet war, geschweige denn seine „Vorbildlichkeit“ hätte unter Beweis stellen können. Bereits im September 2013 entstand die „Modellregion“ im Hochtaunuskreis, im Dezember 2013 folgten der Wetteraukreis und der Kreis Offenbach. Der Prozess scheint nicht abgeschlossen: CDU und Grüne wollen laut Kooperationsvertrag „nach dem Vorbild der Modellregionen Wiesbaden und Hochtaunus (...) mit möglichst allen Schulträgern Vereinbarungen“ schließen,

„damit die Ressourcen der Förderschule für Lernhilfe sowie für soziale und emotionale Entwicklung gemäß dem Elternwillen für die inklusive Beschulung an der allgemeinen Schule und an der Förderschule zur Verfügung gestellt werden“.

Anlass genug, die Kooperationsvereinbarungen zu vergleichen, die „Vorbildlichkeit“ und „Perfektion“ zu suchen, die modellhaft der Verwirklichung von Inklusion dienen könnten, und kritisch zu betrachten, ob die Kooperationsvereinbarungen tatsächlich diesen Ansprüchen genügen.

Bekenntnis zur Inklusion

Alle Kooperationsvereinbarungen enthalten ein grundsätzliches Bekenntnis zur Inklusion mit dem Ziel, Würde und Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung der Menschenrechte, die Grundfreiheiten und die menschliche Vielfalt zu stärken. Menschen mit Behinderungen sollen zur wirksamen Partizipation an der freien Gesellschaft befähigt werden. Land und Schulträger verpflichten sich, sicherzustellen, dass Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Behinderung weder vom Grundschulunterricht noch vom Besuch weiterführender allgemeinbildender Schulen ausgeschlossen sind, sondern gleichberechtigten Zugang zum inklusiven Unterricht haben. Das allgemeine Bildungssystem soll so gestärkt werden, damit den Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen wirksame Bildung ermöglicht wird. Ihre gemeinsame Beschulung in der allgemeinen Schule wird für alle oben genannten Modellregionen als Regelform festgelegt.

Versorgung mit Lehrkräften

Das Land Hessen sagt dem Schulträger Wiesbaden zu, die Zahl der Stellen für sonderpädagogische Förderung auf dem bestehenden Niveau zu halten, sofern die Schülerzahl im Wesentlichen konstant bleibt. In den Kooperationsvereinbarungen mit dem Kreis Offenbach, dem Wetteraukreis und dem Hochtaunuskreis bezieht sich diese Zusage des Landes nur auf die Zahl der Stellen im Förderschwerpunkt Lernen. Konkret geht es um die Umlenkung von Förderschullehrerstellen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen (LH-Schulen) an allgemeine Schulen, die durch die Beratungs- und Förderzentren (BFZ) gesteuert wird und mit der Auflösung von LH-Schulen verbunden ist.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass nicht der Bedarf ermittelt wird, sondern die vorhandenen Ressourcen „auskömmlich“ verteilt werden. Das geht unter anderem geschmeidig dadurch, dass entgegen den Beteuerungen in den ersten Kooperationsvereinbarungen inklusive Maßnahmen zunächst an die Form der Behinderung gekoppelt werden, das heißt vorrangig Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen der gemeinsame Unterricht ermöglicht werden soll. Die Förderschulform Lernen mit ihren größeren Klassen und einem geringeren individuellen Förderbedarf aufzulösen, ist für das Land Hessen offensichtlich einfacher und kostengünstiger umzusetzen und mit einer höheren „Erfolgsquote“ verbunden als zum Beispiel Förderschulen für geistige oder körperliche und motorische Entwicklung zu schließen. Es gibt für die Modellregionen außer der „auskömmlichen“ Verteilung der Förderschullehrkräfte keinen bedarfsorientierten Standard für die Lehrerversorgung und die Doppelbesetzung mit Lehrkräften. Die Bedingungen des bisherigen Gemeinsamen Unterrichts (GU) tauchen in keiner Kooperationsvereinbarung auf.

Versorgung mit sozialpädagogischen Fachkräften

In allen „Modellregionen inklusive Bildung“ sollen die Schulträger die Versorgung der Schulen mit sozialpädagogischen Fachkräften zur Unterstützung des inklusiven Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung übernehmen. Der Umfang der Ressourcen ist in den Modellregionen höchst unterschiedlich und offensichtlich nach finanziellen Gesichtspunkten und nicht nach inhaltlichen Standards festgelegt worden. Annähernd zufriedenstellend ist die Zielsetzung des Hochtaunuskreises, eine sozialpädagogische Fachkraft zwei Förderschullehrerstellen zuzuordnen. Die GEW Hessen fordert in ihren Beschlüssen eine sozialpädagogische Fachkraft pro Klasse.

Der Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte in einem inklusiven Unterricht, der auch Schülerinnen und Schüler mit geistigen, körperlichen oder mehrfachen Behinderungen nicht ausschließt, ist unverzichtbar. Die Versorgung mit sozialpädagogischen Fachkräften für den Unterricht muss Sache und Verantwortung des Landes bleiben. Nur so besteht

für die Stellenzuweisung eine für alle Regionen Hessens vergleichbare Verlässlichkeit, die mindestens dem jetzigen Standard der Versorgung der Förderschulen mit sozialpädagogischen Fachkräften entspricht.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte erwartet in den Modellregionen eine unprofessionelle Rollenvermischung: Einerseits wird von ihnen erwartet, Aufgaben der Schulsozialarbeit zu übernehmen, und andererseits sollen sie die Lehrkräfte im Unterricht unterstützen, also Teil eines multiprofessionellen Teams sein. Wirklich Teil des Kollegiums zu werden, bleibt ihnen aber dadurch verwehrt, dass sie einen anderen Arbeitgeber haben. Sie sind abgekoppelt von der Dienstordnung, sie haben kein Recht, an Konferenzen teilzunehmen und abzustimmen, und ihre Personalvertretung ist beim Schulträger. Die Aufteilung ihrer tariflich festgelegten Arbeitszeit entspricht nicht den für Schule notwendigen Zeitanteilen für Unterricht, Erziehung, Vor- und Nachbereitung und außerunterrichtliche Tätigkeiten, sondern muss in jeder Modellregion von den Kollegen und Kolleginnen explizit verhandelt werden. Inklusive Schulen brauchen mehr denn je sowohl die Schulsozialarbeit als Maßnahme der Kinder- und Jugendhilfe durch den Schulträger als auch die Unterstützung des Unterrichts durch sozialpädagogische Fachkräfte, die als Landesbedienstete Teil der multiprofessionellen Teams sein können.

Wohnortnähe versus Schwerpunktschulen

Inklusive Bildung heißt nach den Grundsätzen der BRK, dass Kinder die Bildungseinrichtungen „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben“, besuchen (Artikel 24 BRK). Dieses Recht gilt unabhängig von der Form der Beeinträchtigung.

In der Grundstufe soll jedes Kind in einer der Modellregionen nach Möglichkeit die Grundschule besuchen, in deren Schulbezirk seine Wohnung gelegen ist. Für die Förderschwerpunkte Hören, Sehen, geistige sowie körperliche und motorische Entwicklung sollen die Schulträger im Einvernehmen mit dem Land „Schwerpunktschulen“ einrichten.

Sind „Schwerpunktschulen“ Sonderschulen mit neuem Namen? Sonderschulen, weil nach Form der Behinderung ausgesondert wird? Neu, weil diese Schulen auch Kinder und Jugendliche ohne Behinderung besuchen können? „Schwerpunktschulen“ sind meines Erachtens unvereinbar mit dem Bekenntnis zur Inklusion, denn sie sind nicht in jedem Fall wohnortnah. Den Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, die einer Schwerpunktschule zugewiesen werden, ist es dann eben nicht möglich, „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben“, zu spielen und zu lernen. „Schwerpunktschulen“ scheinen eher das Instrument zu sein, die Grundsätze für inklusive Beschulung nach einer gemeinsamen Grundschulzeit aller Kinder zu Gunsten des gegliederten Schulsystems zu verlassen.

Über den Tellerrand schauen

Ist Hessen überhaupt gezwungen, Modelle für Inklusion zu erfinden? Kann sich Hessen nicht an bereits existierenden, erfolgreichen Modellen orientieren? Ebenso wenig wie Deutschland insgesamt ist Hessen als einzelnes Bundesland Vorreiter in Sachen Inklusion. Vorbilder, beispielhafte Modelle gibt es längst im internationalen Raum. *Democratic schools* und andere inklusive Einrichtungen zeigen, wie Inklusion gelebt werden kann. Von 70 weltweit arbeitenden



Schulkinderbetreuung an der Diesterwegschule in Wiesbaden
(Foto: Johanna Kuby)

democratic schools berichtete Andreas Hinz bereits 2010 (1). Hier wird die Gleichwürdigkeit aller Individuen geachtet, ist der Umgang von gewaltfreier Kommunikation geprägt. Die Pädagoginnen und Pädagogen haben die Prinzipien der vorurteilsbewussten Erziehung verinnerlicht und nehmen den Index für Inklusion als Maßstab (2).

Democratic schools haben als Forum gelebter Demokratie und Teilhabe die wöchentliche Schulversammlung, in der das Schulleben miteinander ausgehandelt und weiterentwickelt wird. Auch wenn sich der Unterricht auf den ersten Blick nur wenig von tradierten Formen unterscheidet, basiert er doch auf dem freien Entschluss der Schülerinnen und Schüler, etwas über ein Thema lernen zu wollen. Weitere wichtige Merkmale sind der Verzicht auf Notenzeugnisse und zeitgleiche Leistungskontrolle. New Brunswick, eine zweisprachige kanadische Provinz von der Größe Bayerns, ist für Hinz der „Nordstern für inklusive Pädagogik“. Dort gibt es keine Sonderschulen, keine Sonderklassen und keine unterschiedlichen Schultypen, aber jede Schule verfügt über ein internes pädagogisches Unterstützungssystem und kann gewiss als Modell für Inklusion dienen (3).

Hessen flächendeckend mit „Modellen“ zuzupflastern, verhindert hessenweit gültige, einheitliche Standards. Die Kooperationspartner in den Modellregionen können die Vereinbarungen zudem jeweils ein halbes Jahr vor Ende des Schuljahres kündigen. Das ist keine modellhafte Verlässlichkeit, mit der Inklusion im Sinn der Behindertenrechtskonvention der UN gedeihen könnte.

Moni Frobel

Referat Sozialpädagogische Berufe im GEW-Landesvorstand

- (1) Andreas Hinz: Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle, in: Andreas Hinz, Ingrid Körner, Ulrich Niehoff (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Lebenshilfe-Verlag Marburg 2010
- (2) Tony Booth, Mel Ainscow, Denise Kingston: Index für Inklusion – Tageseinrichtungen für Kinder. Herausgeber der deutschen Fassung: GEW. Frankfurt/M. 2006
- (3) Andreas Hinz, a.a.O.



Zwischen Vision und Verwaltungsakt

Entwicklung der Inklusion an der IGS Nordend

Die Generalprobe in der Klasse verläuft vielversprechend, Mohamed ist gut vorbereitet, er liest beschwingt und versteht es, den Witz des Buches „Yoda ich bin – alles ich weiß“ weiter zu geben. Seine Mitschüler lauschen gespannt, schmunzeln und kichern. Letztlich würdigen sie Mohameds Leseleistung mit anhaltendem Applaus, geben ihm noch wertvolle Tipps mit auf den Weg und drücken ihm die Daumen. Am Wochenende wird Mohamed als Vertreter seiner Schule am Bezirksentscheid des Vorlesewettbewerbs die von ihm ausgewählte Textstelle vortragen. Zwei Jungs aus der Klasse werden ihn dorthin begleiten.

Mohamed besucht die 6b der IGS Nordend in Frankfurt und wird in seiner Klasse mit vier weiteren Kindern inklusiv beschult. Dass er seine Schule bei dem Vorlesewettbewerb in der Kategorie „Förderschüler“ vertritt, ist für ihn gewöhnungsbedürftig, hat er doch noch nie eine Förderschule von innen gesehen. Er, seine Klasse, seine Freunde, die Kleingruppe, in der er manchmal lernt, seine beiden Klassenlehrer sind auf einer Gesamtschule. Diese wird er auf dem Vorlesewettbewerb vertreten – als Förderschüler, nun gut, warum nicht?

Auf der IGS Nordend leben und lernen Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf seit nunmehr 17 Jahren. Ausgerechnet mit dem Start der Inklusion in Hessen steht jedoch mit jedem beginnenden Schuljahr die Frage im Raum: doch mit jedem beginnenden Schuljahr die Frage im Raum: (lange noch)?

Ein Rückblick auf die Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte zeigt, wie Inklusion in Frankfurt statt in die Breite zunehmend in die Enge getrieben wird, eine Vision zum Verwaltungsakt verkommt. 1992, Inklusion war damals noch Integration, regelte das hessische Schulgesetz erstmals die sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen.

Seitdem gehört der Gemeinsame Unterricht (GU) zum festen Bestandteil der hessischen Schullandschaft.

Speziell am Standort Frankfurt wurden der Aufbau und die Gestaltung komplexer integrativer Systeme in zahlreichen Grund- und Sekundarstufenschulen vorangetrieben: Regel- und Förderschullehrkräfte wirkten dort in einem Kollegium zusammen und teilten sich die Klassenleitung. Über die gesamte Stundentafel waren Fach- und Förderlehrer zu zweit in der Lerngruppe vertreten und stellten für ihre Schüler eine Beziehungskonstante dar. Förderung und Differenzierung der Gruppe und des Einzelnen erfolgten in partnerschaftlichen Absprachen und innerhalb kurzer kommunikativer Wege.

GU ist fester Bestandteil der IGS Nordend

Als sich Mohameds Schule 1996 entschloss, den Gemeinsamen Unterricht in ihr Schulkonzept aufzunehmen, war er noch längst nicht geboren und die IGS Nordend, selbst erst fünf Jahre zuvor gegründet, noch nicht bis in ihren letzten Jahrgang hinein ausgewachsen. Das pädagogische Konzept jedoch, die Strukturierung der Schule in einzelne Jahrgangsstufenteams mit jeweils weitgehend konstanter Lehrerbeseetzung und gemeinsamen räumlichen Bedingungen von der Einschulung bis zur Verabschiedung der Schüler, stand bereits und entsprach damals wie heute den idealtypischen Kriterien, unter denen GU gelingen kann.

In der Regel wurden nach dem „Frankfurter Modell“ jeweils bis zu vier Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse mit GU integriert, die insgesamt nicht mehr als 20 Kinder umfassen sollte. Die Förderschullehrer im GU waren mit ihrem gesamten Stundendeputat integraler Bestandteil ihrer Schulen, Kollegien und Teams.

Seit dem Pisa-Schock und dem Regierungswechsel 1999 ging die Gleichmacherei des hessischen Bildungswesens einher mit einer überhasteten G8-Reform, zentralen Abschlussprüfungen im Gymnasial-, Real- und Hauptschulbereich sowie zahllosen landesweit einheitlichen Lernstandserhebungen und Kompetenztests auf der Suche nach dem „genormten“ Durchschnittsschüler. Der auf Heterogenität ausgerichtete Prozess integrativer Pädagogik wurde dagegen ausgerechnet in einer Phase, in der sich der GU in Hessen etabliert hatte, schmerzhaft zurückgefahren. Die Klassenhöchstgrenzen für den GU wuchsen in Frankfurt von 20 auf 24, die für die Integration unabdingbar engmaschige Kooperation zwischen Regel- und Fördersystemen wurde erschwert, Doppelbesetzungen im Unterricht wurden deutlich reduziert und Förderlehrerstellen an Regelschulen abgebaut.

Die IGS Nordend traf das in einer Phase, in der sie 2002 den Aufbau des integrativen Konzeptes für alle Jahrgänge der Schule abgeschlossen hatte. Der GU wurde von der fünften bis hin zur zehnten Jahrgangsstufe in jeweils zwei von vier Klassen praktiziert, insgesamt zwölf Förderpädagogen komplettierten die sechs Lehrerteams, nahmen neben ihren sonderpädagogischen Aufgaben auch Verantwortung als



Klassen- und Fachlehrer wahr. Da auch die Regelkollegen situationsbedingt die Rolle als Förderlehrer einnahmen, bildeten sich multiprofessionelle Teams, in denen Verantwortlichkeiten für alle Schüler gemeinsam getragen wurden. Für die IGS Nordend galt wie für andere GU-Schulen: Inklusion war schon drin, bevor es außen dran stand.

Damals kam Mohamed auf die Welt. Zehn Jahre später wurde er in den ersten „inkluisiven“ Jahrgang der IGS Nordend eingeschult. Eine Trennschärfe zwischen den Begriffen Integration und Inklusion darstellen zu wollen, hat eher erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Relevanz. In der hessischen Schulpraxis ist die Vision einer inklusiven Beschulung und die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 in erster Linie mit der Möglichkeit der Eltern verbunden, ihre Kinder mit Förderbedarf an einer wohnortnahen Regelschule anmelden zu können. Die Weiterentwicklung des gemeinsamen Lernens an allen Schulen und Schulformen gestaltet sich jedoch schwierig:

- Anders als die „verordnete Inklusion“ war das nun auslaufende integrative Konzept ein gewachsener, glaubwürdiger Prozess. Am Anfang standen oft Elterninitiativen, die Umsetzung an den Schulen erfolgte selbstbestimmt und entsprechend groß war die Identifikation.
- Durch das gegliederte Schulsystem und die fehlende Bereitschaft, dieses zu überwinden, unterscheidet sich Deutschland von fast allen europäischen Ländern, in denen die Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Unterricht der allgemeinbildenden Schule zur Regel und nicht zur Ausnahme gehört.
- Die abgewählte Landesregierung aus CDU und FDP brachte fahrlässig und kaum nachvollziehbar die Umsetzung der Inklusion in Misskredit, weil sie nicht auf die Möglichkeiten und Chancen einer konzeptionellen Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts setzen wollte. Statt auf bestehenden Strukturen aufzubauen, wurden gewachsene Systeme auseinandergerissen, Förderschullehrkräfte aus den Kollegien der allgemeinbildenden Schule gerissen und an die regionalen Beratungs- und Förderzentren (BFZ) zwangsversetzt, um sie von dort wieder stundenweise zur „zusätzlichen inklusiven Beschulung“ abzuordnen.

Die Trennung der Aufgabenbereiche zwischen Regel- und Förderpädagogik wurde wieder zementiert und Rollenvielfalt verhindert. Die Regellehrkraft bleibt alleinverantwortlich in ihrer Klasse zurück und erhält im besten Fall eine externe sonderpädagogische Beratung. Die Klassenobergrenzen im inklusiven Unterricht steigen auf das Niveau aller Regelschulklassen. Schwerpunktschulen mit einem verlässlichen, konzeptionellen GU-Angebot wie an der IGS Nordend soll es nicht mehr geben. Die Zuweisung von entsprechend qualifizierten Lehrkräften ist nicht mehr systemisch an die Schule gekoppelt, sondern an die Zahl der Kinder mit Behinderung und Lernschwäche. Die sonderpädagogische Ressource speist sich fast ausschließlich aus auslaufenden GU-Maßnahmen und wird von den Leiterinnen und Leitern der regionalen BFZ verwaltet, die in Personalunion gleichzeitig Schulleiter von Förderschulen sind.

In ihrer inklusiven Ausrichtung setzt die IGS Nordend seit 2012 dennoch weiterhin auf eine systemische Konzeption, welche es erlaubt, die Bedingungen des GU annähernd zu bewahren. Dies ist nur durch die Aufnahme zusätzlicher Schüler mit Förderbedarf möglich, so dass die Förderlehrer weiter auch Klassenlehrer sind und ohne zusätzliche Abordnungen an andere Schulen in ihren Teams gehalten werden



können. In Mohameds Jahrgang stieg die Zahl der Schüler mit Förderbedarf um die Hälfte. Aufgrund des Ressourcenvorbehalts ist jedoch absehbar, dass sich die Stunden- und Stellenzuweisung für sonderpädagogische Maßnahmen auch an der IGS Nordend verringern wird. Dies hätte massive Auswirkungen auf das Fundament der gesamten Schule: Ohne multiprofessionelle und vollständig besetzte Jahrgangsstufenteams kann gemeinsames Lernen nicht realisiert werden. Die Folgen sind Exklusion und Stigmatisierung der Kinder und ihrer Förderschullehrkräfte.

Wie fragil das inklusive Gebilde ist, zeigt die Situation im Abschlussjahrgang 10, für den vom Gesetzgeber keine Förderstunden mehr vorgesehen sind. Den entsprechenden Jugendlichen wird nach neun Jahren mit ihren Mitschülern ein gemeinsamer Ausklang ihrer Schulzeit verwehrt, obwohl viele Maßnahmen zur Integration auf den Arbeitsmarkt erst nach dem 10. Schulbesuchsjahr greifen.

Koalitionsvertrag schnell umsetzen

Im Hinblick auf die Tradition des GU in Hessen kann nur die rasche Umsetzung der im Koalitionsvertrag von CDU und Grünen vorgesehenen Wiederanbindung der Förderschullehrer an die allgemeinen Schulen bewirken, dass der Zug der Inklusion wieder auf das richtige Gleis gesetzt und das seit über 22 Jahren entwickelte Knowhow für einen qualitativ hochwertigen GU genutzt wird. Inklusion muss gelebt und kann nicht durch Verwaltungsanordnungen, Ausschüsse und Zahlenspielereien verordnet werden. Wenn die Stunden gedeckelt sind und inklusiv arbeitende Schulen keine Planungssicherheit haben, werden diese in eine gegenseitige Konkurrenz getrieben. Eine bloße Umverteilung der Mittel bewirkt nur, dass zwar alle gleiche, aber eben gleich schlechte Bedingungen haben. Inklusion geht nicht zum Nulltarif.

Mohamed hat den Vorlesewettbewerb mittlerweile mit Bravour gemeistert. Anfangs war er so aufgeregt, dass er glatt vergaß, den Titel seines Buches zu nennen. Er begann seinen Vortrag lediglich mit einer kurzen Vorstellung: „Ich bin Mohamed von der IGS Nordend.“ Es wäre schön, wenn er das in vier Jahren kurz vor dem gemeinsamen Abschluss mit seinen Freunden immer noch sagen könnte.

Jochen Schäfer-Vogt



Niemand will sie haben

Inklusion auch für Kinder mit störendem Verhalten?

In der Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern gelten Kinder und Jugendliche mit störendem Verhalten wahrlich nicht als Bereicherung für den Unterricht, sondern als Belastung für Mitschülerinnen, Mitschüler und Lehrkraft. Die Vorstellung, dass auch für Schülerinnen und Schüler mit sozial auffälligen, aggressiven Verhaltensweisen die allgemeinen Schulen mit ihren meist großen Klassen und der Vielzahl von Problemen zum Regelförderort werden sollen, beunruhigt die Lehrerkollegien, vor allem weil die Landesregierungen es an konkreter Unterstützung für die Schulen fehlen lassen. Zeigt nicht der Schulalltag, dass schon ein einziger schwieriger Schüler – meistens ist er ja männlich – den gesamten Unterricht „auseinandernehmen“ kann? Auch Eltern haben Zweifel und Ängste, wenn sie sich vorstellen, dass ihr Kind gemeinsam mit Kindern lernt, die zu aggressivem und gewalttätigem Verhalten neigen. Bei den Peers sind sie auch nicht besonders beliebt. Kurz, niemand will sie eigentlich haben.

Bewusstseins- und Mentalitätswandel gefragt

Weder in der öffentlichen Meinung noch in Lehrerzimmern werden Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als Auffangmöglichkeit für diese Gruppe kritisch hinterfragt und infrage gestellt. Im Gegenteil, die Exklusionsquote der Kinder und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen ist in den letzten Jahren dramatisch angestiegen. Dabei müsste es eigentlich unmittelbar einleuchten, dass Kinder und Jugendliche mit erheblichen emotionalen und sozialen Verhaltensproblemen sich wechselseitig in ihrem Sozial- und Leistungsverhalten negativ beeinflussen, wenn sie ausschließlich unter sich bleiben. Es gibt dementsprechend auch keine statistischen Belege, dass einer nennenswerten Zahl von Schülerinnen und Schülern die Rückkehr in das allgemeine Schulsystem gelingt. Bezüglich der Schulleistungen können auch aktuelle Studien von *Professor Klaus Klemm* keinen Nachweis erbringen, dass der Förderschulbesuch zu erfolgreichen Schulabschlüssen führt.

Hinter der Ablehnung von Kindern mit aggressiven und destruktiven Verhaltensweisen verbirgt sich nicht selten die Vorstellung, dass diese selbst das Problem sind. Sie werden als „schwierige Kinder“ und nicht als „Kinder mit Schwierigkeiten“ und massiven Lebensproblemen wahrgenommen. Mit dieser personenbezogenen Sichtweise werden die Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten, für Aggression und Gewalttätigkeit unmittelbar den Betroffenen selbst zugeschrieben. Damit lassen sich auch in Schulen gesellschaftliche, familiäre und schulische Kontextfaktoren für auffälliges Verhalten ausblenden. Die Gefahr besteht besonders dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer zu wenig über die konkreten ökonomischen, sozialen, psychischen und gesundheitlichen Erschwernisse von Familien in prekären Lebenslagen wissen, aus denen Kinder mit emotionalen Entwicklungsproblemen meistens kommen. Lehrkräfte, die von dem Konstrukt des „schwierigen Kindes“ ausgehen, haben mit dem „Fehlver-

halten“ auch nur insofern etwas zu tun, als sie das störende Verhalten ertragen müssen. Ursächlich oder beziehungs-mäßig halten sie sich dagegen für unbeteiligt. Ihre pädagogischen Maßnahmen zielen folglich darauf, allein das Verhalten des Schülers oder der Schülerin zu verändern. Scheitern sie damit, liegt auch die Ursache dafür bei dem oder der Betroffenen. Die Förderschule hat es dann zu richten.

Hinter Destruktion und Aggression verbergen sich Bindungs- und Beziehungsmangel. Die Neurowissenschaft hat nachgewiesen, dass „der Wunsch, sozial akzeptiert und in einer Gemeinschaft integriert zu sein, ein zentrales menschliches Triebziel darstellt“, so der Neurologe *Professor Joachim Bauer*. Die Konstruktion des Gehirns ist auf Zusammenhalt, Fairness und Kooperation ausgelegt:

„Zu kooperieren, anderen zu helfen und Gerechtigkeit walten zu lassen, ist eine global anzutreffende, biologisch verankerte Grundmotivation des Menschen.“

Neurobiologische Experimente haben zur Erkenntnis geführt, dass soziale Zurückweisung, Ausgrenzung und Verachtung aus Sicht des Gehirns wie körperlicher Schmerz wahrgenommen werden:

„Wenn die Schmerzgrenze eines Lebewesens tangiert wird, kommt es zur Aktivierung des Aggressionsapparates und zu aggressivem Verhalten.“

„Nichts ist ohne Kontext“

Kinder und Jugendliche mit aggressivem Verhalten wachsen häufig in überforderten Familien in prekären Lagen auf, wo sie wenig Zuwendung erfahren und keine Bindung und kein Vertrauen entwickeln können. Diese Kinder haben ein großes Anerkennungsdefizit und ein schwaches Selbstwertgefühl. Sie sind besonders verletzlich und entwicklungsgefährdet. Ihre persönliche Schmerzgrenze in Alltagssituationen ist schneller erreicht als die von Menschen, die diesen Mangel nicht erlitten haben. Hier wird deutlich, wie unerlässlich begleitende, protektive Hilfen für Kinder und Eltern in sozial benachteiligten Lebenslagen besonders in den ersten Jahren der frühkindlichen Entwicklung sind.

„Nichts ist ohne Kontext“ ist der Titel eines Buches von *Professor Winfried Palmowski*, in dem er für eine systemische Pädagogik eintritt. Der systemische Grundgedanke geht davon aus, dass der Sinn von Verhalten erst im Kontext deutlich wird. Systemische Pädagogik richtet ihre Aufmerksamkeit auf Beziehungen und deren Muster und schließt damit auch Schule und Lehrerverhalten ein.

Für das deutsche Schulsystem ist hinlänglich nachgewiesen, dass die schulstrukturell verankerten Selektionsmechanismen eine Vielzahl von Beschämungs- und Diskriminierungstatbeständen hervorrufen. Schlechte Noten, Klassenwiederholungen, Abschlüssen, Förderschulzuweisungen treffen vor allem Kinder, die besonders verletzlich sind. Schon sehr früh werden sie im Schulverlauf zu Versagern, Schulverweigerern und Außenseitern, wo sie doch so dringend den Zuspruch gebraucht hätten, dass sie so, wie sie

sind, dazu gehören. Einmal mehr zeigt sich, dass die Transformation des gegliederten Schulsystems zu „einer Schule für alle“ nicht ausgeklammert werden darf, wenn das Ziel der Inklusion gelingen soll. Nicht zuletzt ist es die schulische Selektionsfunktion, die Lehrerinnen und Lehrer darin behindert, Verhaltensstörungen als Beziehungs- und Kommunikationsstörungen zu erfassen und herauszufinden, was das Thema des verletzlichen Kindes ist.

In einer von *Professor Ulf Preuss-Lausitz* geleiteten interdisziplinären Studie über die integrative Förderung von verhaltensauffälligen Kindern wurde über eine mehrjährige Erhebung im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung die Praxis in Berlin erforscht. Dort erfolgt die sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ganz überwiegend innerhalb der allgemeinen Schulen. Der 2005 veröffentlichte Forschungsbericht über das Projekt unterstreicht, dass der Berliner Weg mit dem Verzicht auf Förderschule eine richtige Entscheidung ist. Die Förderung verhaltensschwieriger Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen muss allerdings begleitet werden durch systemisch angelegte pädagogische und bildungspolitische Maßnahmen. So stellt die Studie auch die positiven Effekte der Doppelbesetzung für die Verringerung von Unterrichtsstörungen und die Verstärkung von aufgabenbezogenem Verhalten heraus. Für den Primarbereich werden Klassenfrequenzen von nicht über 20, im Sekundarbereich von nicht über 25 empfohlen, da sie das Klassenklima positiv beeinflussen.

Schulen brauchen Unterstützung durch ein sozialpädagogisches Angebot, um Schülerinnen und Schülern in Krisensituationen Möglichkeiten zur kurzfristigen Entspannung durch eine Trennung vom Klassenunterricht zu ermöglichen. Empfohlen wird die Einrichtung von Schulstationen oder Schülerclubs. Besonderes Augenmerk legt die Studie darauf, dass die Schulen mit allen Hilfeeinrichtungen und Diensten vernetzt sind, die die Situation der verhaltensauffälligen Kinder unter Einbeziehung des familiären Umfeldes verbessern helfen. Dafür sind multiprofessionelle regionale Beratungs- und Unterstützungszentren einzurichten, die Schulen in ihrer inklusiven Schulentwicklung mit konzeptionellem Know-How begleiten, Lehrerinnen und Lehrer fortbilden und beraten, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern bei der Konfliktbewältigung mit einer ganzheitlichen Hilfeplanung unterstützen und konkrete Hilfen bei notwendiger Krisen- und Gewaltintervention anbieten und umsetzen.

Politik muss Verantwortung übernehmen

Es mehren sich Stimmen von sonderpädagogischen Wissenschaftlern, die die Abschaffung von Förderschulen im Zuge inklusiver Schulentwicklung zu einem voreiligen bis verantwortungslosen Unternehmen erklären. Die Professoren *Stephan Ellinger* und *Roland Stein* fordern in einem aktuellen Aufsatz „vor einer verantwortungsvollen Abschaffung spezifischer Förderorte für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung“ weitere „sorgfältige empirische Untersuchungen“. Dies wertet vorhandene Studien über positive Effekte des gemeinsamen Lernens bei Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten ab, verschweigt das geringe Interesse der Sonderpädagogik an empirischer Forschung zur Realität der Förderschule und verkennet die neue Rechtssituation durch die UN-BRK.

Um mit *Hubert Hüppe*, dem Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, zu sprechen:



Es geht bei der Inklusion nicht mehr um das Ob, sondern nur noch um das Wie. Für angemessene Rahmenbedingungen bei Ressourcen und Strukturen sowie für den notwendigen Bewusstseinswandel trägt die Politik Verantwortung. Wer die angemessenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen verweigert, sorgt dafür, dass die Kritiker der Inklusion mit ihren Einwänden Recht haben und ein eher inklusionsfeindliches gesellschaftliches Klima bestimmen.

Dr. Brigitte Schumann

Zum Weiterlesen

Joachim Bauer: Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München 2011

Stephan Ellinger und Roland Stein: Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik 2/2012

Winfried Palmowski: Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“. Dortmund 2007

Ulf Preuss-Lausitz (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel 2005



ADHS gibt es doch

Eine Entgegnung auf Dieter Mattner (HLZ 12/2013)

Katharina Graben studiert Psychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Den HLZ-Beitrag „ADHS gibt es nicht. Unerwünschtes Verhalten ist keine Krankheit“ von Dieter Mattner (Heft 12/2013) nahm sie als Grundlage für die folgende Seminarreflexion.

Dieter Mattner, Professor für Heil- und Sonderpädagogik im Ruhestand und Lehrbeauftragter an der Hochschule Darmstadt, bemängelt, dass eine Abweichung von der Normalitätserwartung bereits zu einem Krankheitsstigma führe. Eine so fälschlich aufgestellte Diagnose habe bei medikamentöser Behandlung Schädigungen zur Folge. Außerdem sei ADHS nicht durch bildgebende Verfahren nachweisbar, sondern werde nur durch nicht objektive Fragebögen und Verhaltensbeobachtungen diagnostiziert.

Ist ADHS nicht nachweisbar?

Hier sollte man jedoch anmerken, dass es durchaus üblich ist, eine psychische Störung anhand von „Normen“ zu definieren. Die meisten psychischen Stö-

rungen können nicht eindeutig durch bildgebende Verfahren abgebildet werden, beispielsweise viele affektive Störungen. Deswegen würde jedoch kaum jemand behaupten, dass es auch Depression oder bipolare Störung „nicht gibt“. Zudem wurden in Magnetresonanztomografien bei Kindern mit ADHS durchaus ein kleineres *Planum temporale* der rechten Hemisphäre, ein kleineres *Corpus callosum* und kleinere Basalganglien gezeigt. Studien von Mostofsky, Cooper, Kates, Denckla und Kaufmann (2002) zeigten, dass männliche ADHS-Patienten ein um 8,3% kleineres Gehirnvolumen aufwiesen. Auch mittels EEG ließ sich ein erhöhtes Niveau von Thetawellen bei Betroffenen feststellen. Und auch wenn man die Objektivität von Fragebögen und Verhaltensbeobachtungen in Frage stellt, ist das noch kein Beleg dafür, dass es „ADHS nicht gibt“.

Richtig ist zweifellos, dass eine fälschliche medikamentöse Behandlung schädlich sein kann. Aber dies dürfte generell für alle falschen Diagnosen zutreffen.

Zwei Arten von Aufmerksamkeit

Mattner unterscheidet zur Definition von Aufmerksamkeit zwischen zwei Arten uns umgebender Reize: eine unwillkürlich-spontane Aufmerksamkeit (z. B. bei einem plötzlichen lauten Geräusch) und eine normalisierte Aufmerksamkeit (z. B. andauernde Konzentration auf das Verfassen einer Reflexion). Das „Vergehen“ eines ADHS-Kindes bestehe also vor allem darin, lediglich über die unwillkürlich-spontane Aufmerksamkeit zu verfügen, nicht aber über die zweite institutionell wünschenswerte, die erst im Laufe der Industrialisierung in den Mittelpunkt gerückt sei. Die Schule solle nun diesen „Normalaufmerksamkeitsstandard“ herstellen. Das Kind müsse seine individuellen Interessen und inneren Regungen opfern, geschehe dies nicht, folgten disziplinarische Ahndungen.

Natürlich ist diese „normalisierte“ Aufmerksamkeit, mit der ein über einen definierten Zeitraum zielgerichtetes Aufmerksam-Sein gefordert wird, bei Menschen unterschiedlich ausgeprägt. Ist sie wie bei ADHS-Patienten extrem gering ausgeprägt, dann stellt dies jedoch eine enorme Einschränkung dar. Auch hier gibt es Parallelen zu anderen psychischen Störungen: Jeder Mensch ist unterschiedlich stark „depressiv“, jedoch erst bei einem extremen Ausprägungsgrad und einer starken Einschränkung der Person spricht man von einer psychischen Störung.

Gerade diese Einschränkung wird von Dieter Mattner bemängelt. Die Interessen des Individuums würden der Wirtschaft und einem „gnadenlosen beruflichen Wettbewerb“ geopfert. Auf kurze Sicht mag das natürlich plausibel erscheinen. Ein Kind, das im Unterricht eine Matheaufgabe lösen soll und von einem singenden Vogel abgelenkt wird, soll dieses Interesse unterdrücken. Andererseits lenkt der singende Vogel das Kind auch von selbst bestimmten Tätigkeiten ab, so dass es auch ein Bild nicht weiter malen kann. Ein von ADHS betroffenes Kind, das zappelt, herumläuft, während es sitzen bleiben soll, das nicht warten kann, bis

Wissen und mehr Bildung im hr-fernsehen

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

Berufsvorbereitung

- **Meine Ausbildung:** Schüler führen Regie (dreiteilig, vom 12. bis 14.5.)
- **Dossier Ausbildung** (15. und 16.5.)

Naturwissenschaft und Technik

- **Meilensteine der Naturwissenschaft** (zehnteilig, vom 19. bis 23.5.)

Seuchen

- **Seuchen – Schatten des Todes:** vierteilige Reihe (26. bis 30.5.)

Ethik

- **Das Geschäft mit den Armen – Streit um deutsche Entwicklungshilfe** (2.6.)
- **Anne Frank: Die Helfer und die Verräter** (3.6.)
- **Adam, Eva und die Evolution** (4.6.)
- **Aufwachsen in Armut** (5.6.)
- **Würste, Kräuter und der liebe Gott – Geschichten aus der Markthalle** (6.6.)

Wissenswert in hr-iNFO Radiosendungen für die Schule

Beiträge der Reihe „Wissenswert“ kann man auf hr-iNFO samstags und sonntags um 20.15 Uhr hören sowie sonntags um 7.35 Uhr mit Wiederholungen sonntags um 15.35 und montags um 21.35 Uhr. Eine aktuelle Programmübersicht und Manuskripte findet man unter www.wissen.hr-online.de.

Natur und Technik

- **Wolkenforschung** (24.5., 20.15 Uhr)
- **Energie aus Holz** (25.5., 20.15 Uhr)
- **Hirnforschung** (25.5., 7.35 Uhr)

Literatur

- **Dialektik des Dialekts** (20.15 Uhr): Friedrich Stoltze (17.5.), Michael Quast (18.5.)

Medien

- **Generation „Gefällt mir“:** Wie die Jugend klickt (1.6., 7.35 Uhr)

Geschichte

- **Hessische Gedenkstätten:** Das Wollheim-Memorial (7.6., 20.15 Uhr)

es an der Reihe ist, das andere Kinder unterbricht und stört, bekommt soziale Probleme mit Mitschülerinnen und Mitschülern. Es kann also nicht nur von einem institutionellen Interesse der Schule gesprochen werden, wenn andere wichtige Aspekte des Störungsbildes außer Acht gelassen werden.

Auch Therapien sind erfolgreich

Nach Dieter Mattner sieht die Forschung ADHS ausschließlich als „hirnorganische Erkrankung“ an. Somit sei niemand verantwortlich und eine pharmakologische Behandlung die logische Konsequenz. Auch hier möchte ich dem Autor widersprechen. Die meisten Forschungen gehen von einem Wechselspiel zwischen Umwelt und Genen aus (1). Die Umwelt ist danach vor allem für die Dauer und den Schweregrad des Störungsverlaufs mitverantwortlich. ADHS tritt beispielsweise heftiger in Familien mit geringem sozialem Status, in geschiedenen Familien oder bei Familien mit geringem Wohnraum auf. Bezüglich genetischer Ursachen wird oft die von Dieter Mattner erwähnte angeborene Funktionsstörung oder auch eine Dopamin-Unterversorgung genannt. Es gibt starke familiäre Häufungen und Konkordanzraten von 55% bis 92% bei eineiigen Zwillingen. Der Aussage des Autors, durch die einseitige ADHS-Forschung würden „das Kind, sein soziales Umfeld und die Institution Schule (...) der Verantwortung für die gezeigten Fehlleistungen (...) entzogen“, kann ich nicht folgen. Schließlich sind die Eltern für die genannten psychosozialen Faktoren zumindest mitverantwortlich. Auch Lehrkräfte können die Verantwortung nicht gänzlich von sich weisen, da die Interaktion die ADHS-Symptomatik verstärken oder verringern kann. Sie sollten „gestörte Familienverhältnisse“ erkennen, verantwortliche Stellen informieren (Sozialarbeiter, Psychologen, Jugendamt) und so den Krankheitsverlauf beeinflussen. Keineswegs ist die medikamentöse Behandlung (Methylphenidat) zwingend, da auch therapeutische Behandlungen in Frage kommen (Verhaltenstherapie, Psychoanalyse, Familienintervention). Pharmakotherapie und Verhaltenstherapie erzielen ähnlich gute Ergebnisse.



Nur ein Problem der Schule?

Dieter Mattner kritisiert, dass nur ein Kind, das störungsfrei dem Unterricht folgen und leistungsgerecht antworten kann, als ‚normal‘ und gesund angesehen wird. Der kindliche, individuelle „Eigen-Sinn“ werde nicht mehr toleriert. Es gehe also gar nicht um eine Krankheit, sondern nur um ein „sozial unerwünschtes Verhalten“. Als Beleg führt Mattner die Tatsache an, dass „die Verschreibung von Psycho-Stimulanzien des Wirkstoffes Methylphenidat (z.B. Ritalin) überproportional mit Schuleintritt ansteigt“.

In der Tat geht das aktuelle deutsche Schulsystem viel zu wenig auf individuelle Stärken und Schwächen ein, sondern versucht alle Schülerinnen und Schüler auf gleiche Weise zu unterrichten. Dies hat aber wenig mit der ADHS-Problematik zu tun, da, wie bereits zuvor erwähnt, die Aufmerksamkeitsbeeinträchtigungen eines Kindes auch selbst gewählte Beschäftigungen betreffen, die es gerne macht. Dass ADHS nur dann als psychische Störung bezeichnet werden kann, wenn es situationsunabhängig auftritt, ist richtig. Der Anstieg der Verschreibung von Methylphenidat im Schulalter könnte aber auch damit zu tun haben, dass Eltern bis zum sechsten Lebensjahr versuchen, selbst mit der Störung des Kindes klarzukommen, und erst bei Schulantritt merken, dass sie sie alleine nicht bewältigen können. Außerdem könnten auch Lehrkräfte auf die Eltern zugehen und eine Behandlung empfehlen. Schließlich wollen viele Eltern die Probleme ungern sehen und eingestehen.

Dass einige (oder sogar viele?) Schülerinnen und Schüler fälschlicherweise eine ADHS-Diagnose erhalten, ist jedoch nicht ganz von der Hand zu weisen.

Der Forderung Mattners nach „einer umfassenden Schulsozialarbeit“ in Verbindung mit „entsprechenden heilpädagogischen Förderansätzen“ kann ich zustimmen. Ziel sollte es sein, die Probleme der Kinder in den Griff zu bekommen, seien sie nun als „Krankheit“ definiert oder nicht. Des Weiteren ist eine sorgfältige Diagnose notwendig, um zwischen Kindern mit ADHS und Kindern, die nur ähnliche Symptome aufweisen, aber nicht „krank“ sind, zu unterscheiden. Bei Kindern, die tatsächlich ADHS haben, steht einer vernünftigen medikamentösen Behandlung nichts entgegen, was nicht bedeuten sollte, auf verhaltenstherapeutische Maßnahmen zu verzichten. Da nicht alle Familien Zeit und Geld für eine Therapie haben, brauchen wir an Schulen mehr Schulpsychologen und Sozialarbeiter.

Aber auch Kinder, die nur ähnliche Symptome aufweisen, sollten Unterstützung erhalten, denn ein schulisches Versagen, das auf diese Symptome zurückgeführt werden kann, hat in jedem Falle schwerwiegende Folgen für das spätere Leben – sei es nun ADHS oder nicht.

Katharina Graben

(1) Petermann, F. & Ruhl, U. (2011). Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS). In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (S. 673–695).



Keine Praxis ohne Theorie

Für eine Ausbildung reflektiert praktizierender Lehrkräfte

Allenthalben wird deutlich, dass die mit dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz und der entsprechenden Umsetzungsverordnung (HLBG/UVO) eingeleitete Veränderung der hessischen Lehrerausbildung misslungen ist. Der vorgeblich epochemachende „Paradigmenwechsel“ hat sich als „Verschlimmbesserung“ herausgestellt. „Die Ausbildungsferne des Vorbereitungsdienstes hat fast dramatische Züge angenommen“, konstatiert *Joachim Euler* in der HLZ 11/2013 (S. 23). Im Zusammenhang mit Überlegungen zur Neuorganisation der Ausbildung tauche daher wieder einmal die Frage nach der Legitimation der Studienseminare auf.

Obwohl die Studienseminare diese Reform von Anfang an weitgehend kritisch gesehen haben und die gravierendsten sachfremden Vorgaben kreativ zu lösen suchten, stehen sie in der Gefahr, mit dem Desaster identifiziert zu werden.

Der Koalitionsvertrag der schwarz-grünen Landesregierung vom Dezember 2013 legt fest, dass das Referendariat beibehalten werden soll. Weiter heißt es:

„Die Koalition bekennt sich grundsätzlich zur Einführung eines Praxissemesters, das auf eine Stärkung des Bezugs zur Schulpraxis bei den Studierenden zielt und ihnen ein frühzeitiges Kennenlernen des gesamten Tätigkeitsfeldes Schule unter professioneller Begleitung ermöglicht.“

Für das Referendariat kann es kein „weiter so“ geben. Ein Innehalten und grundsätzliches Überdenken scheint mir vonnöten.

Theorie und Praxis verzahnen

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine für diesen Beruf konstitutive Notwendigkeit. Wie bei Medizinern und Juristen ist es mit Literaturstudium und Kenntnis der akademischen Diskussion nicht getan. Eine solide wissenschaftliche Ausbildung ist unabdingbare Voraussetzung für eine reflektierte Praxis, die sich wiederum nicht von selbst, nicht einfach durch Anwendung der akade-

mischen Kenntnisse einstellt, sondern eine Lernphase erforderlich macht, in der Theorie und Praxis verzahnt werden.

Einerseits muss eine frühzeitige Praxiserfahrung Orientierungshilfen für die Berufswahl geben, andererseits kann aber die praktische Erprobung des Unterrichtens, die über ein Semester geht, nicht voraussetzungslos geschehen.

Die folgenden Überlegungen zur Ausgestaltung einer Praxisphase gründen auf Unterrichts- und Ausbildungserfahrung in Sekundarstufenschulen allgemeinbildender Art. Prinzipiell dürfte es in den übrigen Schultypen nicht viel anders sein.

Grundlage ist ein wissenschaftliches Studium in den Unterrichtsfächern sowie der Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt auf Sozialisierungstheorien, Erziehungs- und Schulkonzepten, Jugendsoziologie, Methoden zur Erhebung von Lernausgangslagen und der daraus resultierenden Förderdiagnostik. Das Studium der Didaktik und ihrer Geschichte sowie der Didaktik der Unterrichtsfächer vermittelt unterschiedliche Ansätze, den historischen und gesellschaftlichen Hintergrund der Themenauswahl, der Lehr- und Rahmenpläne und der Inhalte von Schulbüchern.

Praxissemester ausgestalten

Die wissenschaftlichen Kenntnisse sind Voraussetzung für die reflektierte Praxis, sind aber in ihrer kondensierten und systematischen Struktur nicht einfach auf Unterricht übertragbar. Guter Unterricht soll die Schüler abholen, ihre Neugier teilen oder ihr Interesse wecken. Dazu ist es nötig, fachwissenschaftliche Systematiken umzustrukturieren, die Fülle des Wissens quantitativ (nicht qualitativ) zu reduzieren und Sensibilität für die Vorstellungen, Welterklärungen und den Lernstand von Jugendlichen zu entwickeln. Dies zu recherchieren, zu erproben und zu überdenken, kostet Zeit.

Das Unterrichten des Faches dient nicht ausschließlich der Vermittlung

von Fachwissen, sondern ist vorrangig einem Erziehungskonzept zum selbständigen Denken und zur Mündigkeit verpflichtet: Die angehende Lehrkraft soll in dieser Phase auf die Lernprozesse der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen achten und sie gestalten lernen. Es geht um die didaktisch reflektierte und fachlich adäquat konzipierte Planung von Unterricht in mindestens einer konkreten Lerngruppe.

Das Missverständnis einer Übertragung von Wissensbeständen als Stoff kann in der Regel nur schrittweise zugunsten einer Organisation eigenständiger Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler entwickelt werden. Auch dieses Lernen der Lehrkraft selbst verläuft als Prozess und zwar durch begleitete Unterrichtstätigkeit und deren professionelle Reflexion.

Misserfolge, die sich unvermeidlich einstellen werden, sind als Lernchancen für die Lehrkraft zu verstehen. Motivationszerstörende Frustrationen (auch durch eine zu frühe Benotung) müssen durch eine professionelle Reflexion im Seminar aufgebrochen werden, um die Flucht in eine „Brechtstangendidaktik“ zu verhindern. Das Ziel ist reflektierte Flexibilität der Lehrkraft und die Bereitschaft zur Suche nach begründeten Alternativen.

Deshalb darf sich die Praxisphase keinesfalls auf Einzelstunden oder kurze Sequenzen beschränken. Die Übernahme von Unterricht für ein Halbjahr in mindestens einer Schulstufe und jedem Fach ist unabdingbar, um Ausbildung zu ermöglichen, d. h. die Planung, Durchführung, Reflexion üben zu können. Sollte das Studium zum Zeitpunkt des Praktikums noch nicht beendet sein, muss sich die fachliche Kompetenz zumindest auf den Themenbereich des anstehenden Schulhalbjahres beziehen. Bei Lehrämtern, die mehrere Schulstufen umfassen, gilt es, diese Erfahrungen in jeder Stufe zu machen. In „Eigenverantwortung“ unterrichtliche Erfahrungen zu sammeln, mit erfahrenen Lehrkräften zu kooperieren und die weiteren erzieherischen Aufgaben kennenzulernen (Beratung und Betreuung, Elternarbeit, Probleme

der Leistungsmessung, disziplinarische Maßnahmen) darf nicht der „Bedarfsdeckung“ dienen. Daher ist es kontraproduktiv, Auszubildende mit einem zu großen Stundenkontingent zu belasten. Umsichtige Schulleitungen haben schon immer Wert darauf gelegt, dass ihre Schule Ausbildungsschule ist, rein verwaltungstechnisch orientierte waren nur an den – wie auch immer – gehaltenen Unterrichtsstunden interessiert.

Auf alle Fälle sind mehrere „Praxissemester“ erforderlich, die jeweils die volle Arbeitskraft erfordern. Das Referendariat umfasste in der Regel vier Semester, von denen keines überflüssig war. Um die Kontinuität von Unterricht und Ausbildung zu ermöglichen, sind Besuche der Ausbilderinnen, Mentorinnen und Mitauszubildenden häufiger als ein oder zwei Mal im Semester wünschenswert. Die Besprechungen dienen dem gemeinsamen Lernen. Daher müssen viele weitere Seminarernehmer, also gerade auch weitere Auszubildende, an dieser Seminarveranstaltung tatsächlich teilnehmen können.

Die praktische Ausbildung ist mehr als das Heranführen an eine Werkzeugkiste methodischer Instrumente; sie verlangt die wissenschaftlich fundierte Diskussion über Sinn und Zweck der jeweiligen Veranstaltungen mit dem Ziel der Erziehung für eine demokratische Gesellschaft. Lehrkraft ist kein Anlernberuf.

Welches Personal ist nötig ?

Zur verantwortlichen Leitung einer solchen Ausbildungsveranstaltung bedarf es eines besonders qualifizierten Personals mit einer längeren Unterrichtserfahrung. Sie kann nicht von Dozenten geleitet werden, die ihrerseits keinen Unterricht in Schulen erteilt haben bzw. erteilen. Die zeitweilig favorisierte Vorstellung, dass Ausbilderinnen, bzw. Ausbilder nicht mehr unterrichten, ist abwegig. Die Situation in den Schulen ist nicht statisch, die Schülerpopulationen ändern sich und neue, aktuelle Themen kommen hinzu, was eine ständige Erprobung, eine Weiterentwicklung des Unterrichts erfordert. Neben der fachdidaktischen bedarf es einer allgemeinpädagogischen, schulorganisatorischen und schulrechtlichen Einführung in die Praxis, die die früheren EG-Ausbilder auf der Basis solider wissenschaftlicher Kenntnisse und hinlänglicher beruflicher Erfahrung geleistet haben. Die Ausbilderinnen und



Ausbilder müssen neben ihrer Unterrichtserfahrung zugleich fachlich und didaktisch auf dem Stand der Diskussion sein, pädagogische und didaktische Ansätze, ihre Geschichte und ihre Implikationen kennen.

Wer kann das leisten ?

Deshalb spricht nach wie vor sehr viel dafür, dass dies von „Studienseminaren“ geleistet wird. Was die Eignungsprüfung für das Lehramt angeht, so ist es nicht sinnvoll, die Bewertung zu früh und ständig vorzunehmen. Die Validität der Einschätzung ist auf der Basis von so wenigen Stichproben, wie dies HLBG/UVO und Nachfolgeregelungen vorgesehen haben, nicht gegeben. Zur Transparenz der Notengebung trägt vielmehr bei, wenn Anforderungen frühzeitig deutlich und einsichtig werden. Die Bewertungen der Lernprozesse angehender Lehrkräfte können nur von Personen vorgenommen werden, die über die entsprechende Unterrichts- und Ausbildungserfahrung und den fachlichen und theoretischen Hintergrund verfügen. Dafür reichen allein universitäre Kenntnisse oder Schulverwaltungserfahrung nicht aus. Daher ist auch bei der Eignungsprüfung die verantwortliche Beteiligung der Ausbilderinnen und Ausbilder der Studienseminare unverzichtbar.

Praxissemester und Referendarzeit können nicht die „fertige“ Lehrkraft hervorbringen, wenn es die denn jemals gibt. Daher ist eine Begleitung des Hineinwachsens in den Beruf nach dem

abschließenden Examen wünschenswert (3. Phase). Mancher Schulleiter riet jungen Kolleginnen und Kollegen, das, was sie im Referendariat gelernt hätten, zu vergessen, denn es taue nicht für die Arbeit mit voller Stundenzahl. Wogegen spricht das? Oder gegen wen?

Mitunter hat die Referendarzeit bei Kolleginnen und Kollegen Traumata hinterlassen, die es schwer machen, in den Ausbildern der Seminare auch Fortbildner sehen zu können. Andererseits haben Ausbilderinnen und Ausbilder im Rahmen der Institutionen der hessischen Lehrerfortbildung über Jahrzehnte wertvolle Beiträge bei Tagungen geleistet, die keine verordneten Veranstaltungen im Ausbildungsverhältnis waren. Was dies jedoch auch nicht leisten konnte, war die unterrichtsnah, kollegiale Arbeit an den Schulen.

Berufseingangsphase

Hierzu sind Ideen für Kooperationsmodelle und Organisationsformen gefragt. Hilfreich wäre jedoch schon, wenn die Fachschaften in den Schulen nicht über die abstrakte Füllung leerer Kompetenzformulierungen diskutieren würden, sondern sich der Frage widmen könnten, wie guter Unterricht an unserer Schule konkret aussehen soll. In jedem Fall muss für einen solchen Lern- und Arbeitsprozess auch Arbeitszeit eingeplant werden. Eine qualitativ gute, praxisbezogene Ausbildung wird nicht zum Nulltarif zu haben sein. Ausbildung hat immer investiven Charakter.

Jochem Wicklaus



Nassforsche Ideen

Hericks Plädoyer für eine „experimentelle Lehrerbildung“

In der HLZ 1-2/2014 präsentierte Uwe Hericks, Professor für Allgemeine Didaktik, Schul- und Bildungstheorie an der Marburger Philipps-Universität, seine Vorstellungen für die Neugestaltung von Lehramtsstudium, Referendariat und Berufseinstiegsphase. HLZ-Leser Christian Bromig aus Frankfurt hält dagegen.

Kein ungeschickter Schachzug: Wer die bestehende Schule zuvor zum Entwicklungsland erklärt, hat nachher leichtes Spiel, ein ganzes Bündel von „Entwicklungsaufgaben“ aufzuschütten, dem sich die Neulinge im Beruf, Lehramtsstudierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu stellen haben. Dass sich Berufsanfänger an der Praxis bilden und tüchtig Erfahrungen sammeln müssen, ist selbstverständlich. Den Erfolg des beruflichen Weges allerdingens daran zu messen, inwieweit Lehrkräfte ihre Ressourcen in einen Unterricht „in Richtung einer zunehmenden Selbsttätigkeit der Lernenden investieren“, erscheint mir vom Anspruch her eindimensional, um nicht zu sagen: dogmatisch. Nur weil alle Welt in diesen Tagen von Selbstlernkompetenz, Selbststeuerung und dem Lehrer als „Lernbegleiter“ spricht, heißt das noch lange nicht, dass solche Lerntechniken von Erfolg gekrönt sind.

Genauso eindimensional und dogmatisch verfährt Hericks mit den persönlichen Schulbiographien von angehenden Lehrern, die er pauschal eher als „Problem“ denn „als Ressource ihrer Professionalisierung“ ausmacht und deren „Infragestellung“ er fordert. Von persönlichen Motiven und (zunächst einmal) wohlabgewogenen Entscheidungen für die Ergreifung des Lehrerberufs will er nichts wissen, wie er überhaupt jungen Menschen ein selbstständiges, mündiges Urteil über ihre Schulzeit nicht zutraut. Das passt gut zum Wissenschaftlertypus dieser Tage, der – dem Anspruch nach qualitativ-empirischer Forscher – realiter zu Pauschal- und Vorurteilen neigt. Der „methodische“ Kniff ist so simpel wie effizient: Man wählt und erschafft sich eine bis dahin (vorgeblich) unbearbeitete Forschungsnische, erklärt sie zur *tabula rasa*, indem man

den zu erforschenden Gegenstand synchron wie diachron aus dem gesellschaftlichen Komplex herauschneidet.

Und fertig ist das Forschungsneuland, mit dem sich die kollegiale Fachwelt leicht beeindruckend lässt. Hericks Forderung nach einer Professionalisierung als „lebenslangem (sic) Prozess“ ist paradox und befördert nachgerade das Gegenteil: eine „Professionalisierung“ ohne Profession und ohne Professionalität. Der Betroffene soll und darf sich nicht professionalisieren im Sinne eines (organisch) gewachsenen Berufs. Er soll Rohmasse bleiben, jederzeit flexibel verwendbar und verwertbar, idealerweise als Humankapital bzw. „Kompetenzkapital“. Diesem eigenschaftslosen Gebilde ohne persönliche Geist- und Ich-Qualitäten lässt sich schließlich viel leichter der „experimentelle Habitus“ aufprägen, wie ihn Hericks als „Leitidee“ für die Lehrerausbildung an Hochschule und Schule vorsieht. Auch im späteren Berufsleben müsse der Lehrer „Entwicklungsaufgaben bearbeiten“, wenn etwa durch „äußerliche Reformen“ die „eigenen Routinen“ in eine Krise gerieten. Wie das Rad müsse er sich dann neu erfinden, „seine bisherige berufliche Identität selbst zur Disposition stellen, um ein neues berufliches Selbst- und Weltverhältnis zu entwickeln, das heißt sich weiter professionalisieren.“

Der Mensch als Dauervariable

Dahinter steckt ein im Grunde unmenschliches, instrumentelles Weltbild: Der Mensch wird als Dauervariable angesehen, das System dagegen als Konstante, gegen das anzugehen oder anzukämpfen überhaupt nicht in Erwägung gezogen wird. Professionalität stellt sich in der Regel nach vier bis sechs Berufsjahren ein. Im Gegensatz zu dem schul- und bildungsfernen Reformwahn nicht erst seit PISA hat sich am pädagogischen „Kerngeschäft“ und seinen Prinzipien seit der Aufklärung nicht viel geändert: guter, anschaulich-konkreter, die Lebensinteressen der Schülerinnen und Schüler einbeziehender Unterricht voller Denk-

anstöße, eine Lehrerin oder ein Lehrer als Vorbild, ausgestattet mit sicherem Urteilsvermögen und mit Interessen, die die Grenzen der studierten Fächer und der Lehrpläne durchaus überschreiten sollten. Das ist das Zuhör, aus dem sich fachliche und pädagogische Professionalität zusammensetzt, immerzu befruchtet natürlich von den jahrelangen Erfahrungen aus der eigenen lebendigen Berufspraxis. Nur auf der Basis von Routinen und gefestigten Selbstbildern in allen Lebensbereichen eröffnen sich überhaupt erst die Freiräume, in denen der Mensch zu freiem Handeln, zum Ausprobieren neuer Ideen und Lebensformen bereit und in der Lage ist. Für Revolution und aktionistische Dauerreform ist der Mensch nicht geeignet. Freiheit, materielle und ideelle Selbstständigkeit und Gleichheit: Dieser drei Konstituenten bedarf es, um ein Menschenleben in echter Freiheit und Würde überhaupt erst zu garantieren. Nachzulesen übrigens bei dem von Hericks zitierten *Immanuel Kant*. Ständig in Bewegung, rast- und ruhelos, flexibel einsetzbar, flankiert von knapper Entlohnung und abgespeist mit „Verträgen“ auf Zeit, so formt und deformiert die „freie“ Wirtschaft ihre Lohnarbeiter, wo immer sie kann. Die Kultusministerien möchten es ihnen am liebsten gleich tun, denn es schont die öffentlichen Kassen.

Das Elend der gegenwärtigen Schuldidaktik ist, dass sie diese ideen- und konzeptionslose, finanzgetriebene Bildungspolitik nicht nur nicht kritisch untersucht und öffentlich brandmarkt, sondern im Gegenteil – ob bei Hericks oder anderswo – mit Nassforschen, fixen Ideen wie „permanenter Wandel“, „andauernde Bereitschaft zum Experiment“, „Routinen aufbrechen“ oder „Professionalisierung als lebenslanger Prozess“ zementiert. Wo die kritische Distanz zum Gegenstand und die Perspektive auf die „großen“ Zusammenhänge, die herrschenden Verhältnisse ausfällt, kann von wissenschaftlicher Theorie und Forschung nicht mehr gesprochen werden. Dafür gibt es das passende Wort Ideologie.

Christian Bromig

Endspurt: Betriebsratswahlen 2014

Bis zum 31. Mai laufen noch die regelmäßigen Betriebsratswahlen. Viele Kolleginnen und Kollegen haben schon am 1. März die Wahl eingeleitet und bereits gewählt.

Wo bislang noch kein Betriebsrat existiert, kann gemäß § 13 Absatz 2 Betriebsverfassungsgesetz auch noch nach dem 31. Mai gewählt werden. GEW-Mitglieder und Interessierte, die erstmalig einen Betriebsrat wählen wollen, können sich bei der GEW melden, damit wir ihnen Material und Informationen zum Betriebsverfassungsgesetz und zu den Wahlen zusenden können!

• Eine kurze E-Mail genügt: hans-georg.klindt@gew-nordhessen.de, Tel. 0160-8939829.

Sonderkündigungsschutz

Das Kündigungsschutzgesetz sieht seit 2001 einen Sonderkündigungsschutz für diejenigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer vor, die zu einer Versammlung zur Wahl des Wahlvorstandes einladen oder einen entsprechenden Antrag zur Bestellung eines Wahlvorstandes beim Arbeitsgericht einreichen (§ 15 Absatz 3 a). Diese Regelung dient der Sicherung der Wahl der Betriebsverfassungsorgane.

Es gibt leider immer noch Arbeitgeber, die eine Betriebsratswahl verhindern und behindern möchten, weil ihnen ein Betriebsrat ein Dorn im Auge

ist. Nicht selten wird dabei der Versuch unternommen, die Kolleginnen und Kollegen einzuschüchtern. Deshalb müssen insbesondere diejenigen geschützt werden, die eine Betriebsratswahl in bisher betriebsratslosen Betrieben ins Rollen bringen.

Der Kündigungsschutz gilt für die ersten drei in der Einladung zur Versammlung zur Wahl des Wahlvorstandes aufgeführten Beschäftigten. Sollte kein Wahlvorstand gewählt werden, die Wahlversammlung nicht stattfinden oder der existierende Betriebsrat keinen Wahlvorstand bestellt haben, kann die Bestellung beim Arbeitsgericht beantragt werden. Der Gesetzgeber möchte in den Fällen, wo der Wahlvorstand durch das Arbeitsgericht bestellt wird, ebenfalls die Arbeitnehmer schützen. Deshalb gilt der Sonderkündigungsschutz auch für die ersten drei Beschäftigten, die den Antrag beim Arbeitsgericht zur Bestellung des Wahlvorstandes gestellt haben. Dieser besondere Kündigungsschutz beginnt ab dem Zeitpunkt der Einladung oder Antragstellung. Für die Einladung stellt das Gesetz keine besonderen Formvorschriften auf.

Es genügt, dass die wahlberechtigten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer durch einen Aushang zu einer Betriebsversammlung eingeladen werden und damit die Möglichkeit erhalten, an ihr teilzunehmen.

Da der Kündigungsschutz im Falle der Wahl eines Betriebsrats nur bis zur Verkündung des Wahlergebnisses dauert und sich daher auf wenige Wochen beschränken kann, ist dringend zu empfehlen, dass die einladenden oder antragstellenden Beschäftigten auch selbst für die Wahl des Betriebsrats kandidieren oder sich als Mitglied des Wahlvorstands zur Verfügung stellen, um so den sechsmonatigen Schutz eines Wahlbewerbers oder Wahlvorstandsmitglieds zu erhalten (§ 15 Absatz 3 Kündigungsschutzgesetz). Kommt es nicht zur Wahl eines Betriebsrats, besteht der Kündigungsschutz für die ersten drei in der Einladung oder Antragstellung aufgeführten Arbeitnehmer drei Monate ab dem Zeitpunkt der Einladung bzw. Antragstellung.

H.-G. Klindt



DEINE WAHL

- MITDENKEN.
- MITBESTIMMEN.
- MITMACHEN.

DEINE STIMME
BETRIEBSRATSWAHLEN

Tarifrunde TVöD 2014

Ende April endete die Mitgliederbefragung zum Tarifergebnis im Bereich des Tarifvertrags für den öffentlichen Dienst (TVöD) für die Beschäftigten der Kommunen und des Bundes. Die Tarifkommission und der Koordinierungsvorstand der GEW haben dem Ergebnis mit großer Mehrheit zugestimmt. „Der Abschluss bietet substanzielle Verbesserungen für alle Beschäftigten, besonders auch für die Erzieherinnen und Erzieher“, sagte *Andreas Gehrke*, für Tarif- und Beamtenpolitik verantwortliches Vorstandsmitglied der GEW. Nach drei Verhandlungsrunden und massiven Warnstreiks hatten sich

die Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes mit dem Bund und der Vereinigung der kommunalen Arbeitgeber auf einen Tarifabschluss verständigt. Kern ist eine Entgelterhöhung in zwei Schritten. Zum 1. März 2014 werden die Tabellenentgelte um 3,0 Prozent, mindestens aber 90 Euro erhöht. Zum 1. März 2015 werden die Tabellenentgelte um weitere 2,4 Prozent erhöht.

Durch den Mindestbetrag im ersten Schritt werden die Entgelte für viele Beschäftigte in den niedrigeren Entgeltgruppen und -stufen überproportional erhöht. Im Durchschnitt ergibt sich über die Laufzeit von zwei

Jahren eine Erhöhung um 5,7 Prozent. Neben der Gehaltssteigerung wird der Urlaubsanspruch für alle Beschäftigten auf einheitlich 30 Tage erhöht, für Auszubildende auf 28 Tage.

Vor 6.000 Streikteilnehmern in Kassel sprach nach dem ver.di-Bundesvorsitzenden *Frank Bsirske* auch GEW-Landesvorsitzender *Jochen Nagel*. Er zeigte sich mit der großen Mobilisierung zufrieden und dankte allen GEW-Mitgliedern, die sich an den Warnstreiks beteiligten und so „ein zufriedenstellendes Ergebnis“ ermöglichten.

• Weitere Details der Einigung findet man unter www.gew.de.



Soziale Projekte sind nicht immer nur sozial

Cui bono?

„Wer Gutes tut, ist auch gut in der Schule“, behauptet der Entwicklungspsychologe *Richard Lerner* in einem Interview mit der *ZEIT*. Er erklärt gesellschaftliches Engagement zum Bildungsziel und hebt dessen persönlichkeitsstärkenden Aspekt hervor, den es zweifelsfrei gibt. Nur, warum sollte dieses Engagement gesteuert werden, und wer zieht dabei die Fäden?

In Deutschland hat sich die Schullandschaft seit den 90er Jahren stark verändert. Kontakte zu sozialen Einrich-

tungen und zur Wirtschaft sind fester Bestandteil des Unterrichts geworden. Projekte wie beispielsweise *Schulsanitäter*, *Girls' Day* oder *Schüler Helfen Leben* gehören längst zu unserem Schulprogramm. Es handelt sich dabei durchweg um Aktivitäten, die persönlichen Einsatz erfordern und fördern und die mit hohem Ansehen verbunden sind. Deshalb fällt es vielen schwer, solche Einrichtungen auch kritisch zu hinterfragen.

Gesellschaftliche Umbrüche

Es ist bekannt, dass (auch) unser Bildungswesen seit dem Anschluss der DDR und durch das Fehlen des konkurrierenden Gesellschaftssystems einschneidende Veränderungen erfahren hat. *Neoliberalismus* und *Globalisierung* haben weite Bereiche der Gesellschaft wirtschaftlichem Denken und Handeln unterworfen. Die Folgen der Privatisierungen im Gesundheitswesen und bei sozialen Einrichtungen sind unübersehbar. Zu wessen Vorteil diese Entwicklung betrieben wird, ist ebenfalls kein Geheimnis. Die Veränderungen im Bildungswesen dagegen begannen eher schleichend, so dass sie von den meisten Betroffenen erst wahrgenommen wurden, als die Weichen längst gestellt waren und der Zug der Privatisierung bereits Fahrt aufgenommen hatte. Heute klagen wir über zu große Klassen, mangelnde technische Ausstattung und ausgebrannte Lehrkräfte. Aber die öffentlichen Kassen sind leer. Für Bildung und Soziales ist kein Geld da. Da trifft es sich gut, dass es private Stiftungen gibt, die in die Bresche springen und viele Projekte überhaupt erst ermöglichen. Allerdings werden diese damit auch der öffentlichen Kontrolle entzogen.

Stiftungs(un)wesen boomt

In welchem Umfang sich der Einfluss großer Stiftungen über die demokratische Kontrolle inzwischen hinwegsetzt, ja diese teilweise sogar konterkariert, zeigen diverse Publikationen. *Wolfgang Lieb*, einer der Herausgeber der *NachDenkSeiten*, kritisiert beispielsweise seit vielen Jahren in unterschiedlichen Beiträgen das Zu-

sammenspiel von Bertelsmann AG und Bertelsmann Stiftung und zeigt auf, wie dadurch wesentlich die veröffentlichte Meinung in Deutschland geprägt wird. Schon die Medienmacht von Bertelsmann alleine stelle dabei eine Bedrohung für die Meinungsvielfalt in Deutschland dar, so Lieb.

Stiften hilft Steuern zu sparen

Bertelsmann übe darüber hinaus aber auch eine politische Gestaltungsmacht aus, die weit über den Einfluss von Verbänden, Kirchen, Gewerkschaften, ja sogar von Parteien hinausgehe – und das geschehe durch die Bertelsmann Stiftung. Durch die Übertragung von 76,9 Prozent des Aktienkapitals der Aktiengesellschaft an die Stiftung konnte der Konzern mehrere Millionen Euro an Erbschafts- und Schenkungssteuer sparen. Die jährlichen Dividendenzahlungen an die Stiftung sind dadurch steuerfrei. Die „Reformwerkstatt“ wird also über die Steuerzahler auch noch querfinanziert.

Lieb nennt für den Wirkungskreis Bertelsmann zahlreiche Angebote (Projekte, Unterrichtsmaterial) speziell für Schulen, aber auch für viele andere gesellschaftliche „Problemlösungen“. Und auch *Horst Bethge*, langjähriges Vorstandsmitglied der GEW Hamburg und einer der Hauptredner auf dem Anti-Bertelsmann-Kongress 2005, bettet die schulpolitischen Aktivitäten des Konzerns ein in den Kontext zunehmender Privatisierung des Bildungswesens. Kontakte der Schulen zu Betrieben seien

„lobenswerte Bestrebungen, die jedoch schon etwas deutlicher die Ausrichtung der Bildung auf ihre Nutzbarmachung durch die Wirtschaft zeigen.“

Dabei begann die Einflussnahme des Konzerns scheinbar harmlos: mit der großzügigen Förderung der Filme von *Reinhard Kahl* über die Schulen der Zukunft („Im Wendekreis der Pädagogik“ u. a.), die große Begeisterung hervorriefen. Des Weiteren wurden und werden Preise vergeben, die den Wettbewerb im Bildungssystem fördern sollen; was gleichzeitig beinhaltet, dass Gruppen oder Schulen in Konkurrenz zueinander treten. In seinem Artikel „Die schleichende Revolution des Kapitals - Bertelsmann und Schule“ beschreibt Bethge das Netzwerk von Initiativen, die gefördert werden, und wie der Bertelsmann-Konzern zunehmend in alle Bereiche staatlichen und öffentlichen Handelns eingreift.

An einigen Beispielen aus unserem Schulalltag soll aufgezeigt werden, wie stringent unser schulisches Wirken bereits von solchen und ähnlichen scheinbar gemeinnützigen Unterstützungsangeboten „kanalisiert“ wird.

Zum Beispiel: Girls' Day

Der *Girls' Day* gehört inzwischen zum allgemeinen Schulprogramm, bedeutet Abwechslung und führt bei den Kindern meistens zu neuen Erkenntnissen über Berufstätigkeit. Seit 2003 beteiligt sich auch die Bertelsmann AG am *Girls' Day*. 2004 war *Liz Mohr* Schirmherrin. Die Verflechtung bekannter Massenmedien mit Bertelsmann ist in der Öffentlichkeit wenig bekannt.

Gleichsam spielerisch lernen die Kinder Bereiche der Wirtschaft kennen, in einem Alter, in dem sie intellektuell noch nicht in der Lage sind, wirtschaftspolitische Zusammenhänge zu reflektieren.

Zum Beispiel: Sozialer Tag

Auch der *Soziale Tag* des Projektes *Schüler Helfen Leben* ist inzwischen ein fester Bestandteil unseres Schuljahres. Das Engagement der Kinder und Jugendlichen sei dabei ein großartiges Beispiel gelebter Solidarität - so das allgemeine Fazit. Dem wäre nicht zu widersprechen, wenn dieser Einsatz denn unabhängig von politischen Interessen stattfände.

Tatsächlich sollten die Kinder und Jugendlichen mit ihrem Einsatz finanzielle Mittel bereitstellen, die die kriegerischen Zerstörungen und Verwerfungen in Ex-Jugoslawien lindern helfen. Der damalige Außenminister *Joseph Fischer* äußerte 1995 den Gedanken, dass Deutschland endlich auf „friedlichem“ Wege die Hegemonie erreichen müsse, die ihm aufgrund seiner wirtschaftlichen Größe zustünde. 1999 kam es dann aber zum Krieg gegen Jugoslawien unter deutscher Führung (*Schröder, Fischer, Scharping*), der „humanitäre Intervention“ genannt wurde. Kanzler Schröder damals: „Wir führen keinen Krieg“.

Die aggressive deutsche Außenpolitik und ihr neues und altes Hegemoniestreben waren in den Massenmedien kein Thema wirklich kritischer Auseinandersetzung.

Firmen und politische Amtsträger, die von der Zerstörung des Landes profitiert haben, treten nun beim *Sozialen Tag* als Schirmherren oder Sponsoren auf, die Kinder und Jugendliche ermutigen, „sozial“ tätig zu werden, zum Beispiel *Michael Bültmann*, Geschäftsführer von *NOKIA Deutschland*:

„Gesellschaftliches Engagement ist ein elementarer Aspekt unserer Firmenphilosophie. Im Mittelpunkt stehen dabei Programme und Institutionen, die die Entwicklung Jugendlicher und ihrer Ausbildungschancen fördern. Vor diesem Hintergrund passt Schüler Helfen Leben ideal zu uns.“

Nicht in diese Firmenphilosophie passt jedoch exemplarisch die Verantwortung für die Arbeiterinnen und Arbeiter des *NOKIA-Werkes* in Bochum. In der Sendung *Monitor* vom 24.3.2012 war zu erfahren, dass das Werk geschlossen wurde, weil es sich nicht mehr rentierte. Statt 2.000 Euro musste man in Rumänien nur 250 Euro und in Indien dann nur noch 125 Euro Monatslohn zahlen. In Planung ist inzwischen wohl sogar ein Werk in Vietnam. Weil es dort noch billiger ist.



Die Alte Kommandantur am Beginn der Straße Unter den Linden ist der Berliner Sitz von Bertelsmann AG und Bertelsmann Stiftung. (Foto: Arbeiterfotografie)

Kurzum: Schülerinnen und Schüler, die sich sozial engagieren wollen, können und sollen dies neben der Schule und in ihrer direkten Umgebung tun, und nicht nur an einem einzigen Schultag. Außerdem ist es zynisch, ihre Opferbereitschaft und ihren Idealismus für politische und wirtschaftliche Zwecke auszunutzen. Die geförderten Projekte scheinen zwar alle ausnahmslos sinnvoll und hilfreich zu sein: Suppenküchen einrichten, Sucht bekämpfen, Gewalt vorbeugen, Kitas unterstützen, im Altenheim helfen... Aber warum stellen wir nicht lieber einmal die Frage nach dem Warum, diskutieren und thematisieren mit unseren Schülerinnen und Schülern, warum immer mehr Armut und Not auf der Welt zu beobachten ist? Warum also gibt es überhaupt Suppenküchen, so viele Süchtige, breitet sich Gewalt immer mehr aus, fehlt es an Betreuungsplätzen in Kitas und Altenheimen? Ja, was müsste man denn tun, um die Probleme von ihren Wurzeln her anzugehen?

Bei der Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen kommen wir nicht nur ins Grübeln, sondern wir entwickeln Vorstellungen von einer anderen, besseren Gesellschaft, in der Bildung und Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt unseres täglichen Engagements stehen. Und da fiel uns allen, insbesondere aber den Kindern und Jugendlichen, mit Sicherheit eine Menge ein! Und die Frage „Aber wer soll das dann finanzieren?“, die sollte sich in einem der reichsten Länder der Erde eigentlich nicht wirklich stellen. Und doch ist es schließlich die entscheidende Frage. Es ist die Frage nach der Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums, eines kulturellen und wirt-

schaftlichen Reichtums, der von vielen Generationen erarbeitet worden ist und auf den *alle* nachgeborenen Menschen Anspruch haben – und nicht nur einige wenige, die in Bezug auf dessen Erwirtschaftung zudem in der Regel keinerlei Verdienste vorzuweisen haben.

Deshalb ist die Privatisierung des Bildungswesens, die Bildung zur Ware macht, Versündigung an allen jungen Menschen. Ihnen helfen keine Sozialprojekte aus der Not.

Die Gesellschaft muss dafür Sorge tragen, dass ein Leben in sozialer Sicherheit möglich ist, ohne Angst vor Gewalt, Hunger, Krankheit, Verlust des Arbeitsplatzes, und dass allen Menschen gleichermaßen der Zugang zu Kultur und Bildung offensteht. Für ein Leben mit gleichen Rechten kämpfen Menschen seit Jahrhunderten. Beispiele gibt es in der älteren und jüngeren Geschichte zuhauf. Aber was wissen wir überhaupt über diese Gesellschaftsentwürfe? Warum ist so wenig darüber bekannt, woran sie gescheitert sind? Wie ein Baum nur eine kräftige Krone entwickeln kann, wenn seine Wurzeln nicht gekappt werden, so kann eine Gesellschaft ihre Zukunft nur dann gestalten, wenn sie auf Erfahrungen und aus der Vergangenheit Gelerntem aufbauen kann.

Deshalb wollen wir unsere Kinder nicht ausrichten für die globale Wirtschaft zum Wohle großer Konzerne und den Konkurrenzkampf der Gesellschaftssysteme, sondern wir wollen sie in ihrem Streben nach Glück unterstützen und begleiten.

Sabine Kruse

Sabine Kruse unterrichtet Musik, Französisch und Geschichte an einem Gymnasium in Lübeck und ist Mitglied der GEW.



Fischen am rechten Rand

Die AfD hofft auf den Einzug ins Europaparlament

Die Nachricht muss *Bernd Lucke* die Zornesröte ins Gesicht getrieben haben. Da bemüht sich der Sprecher der Alternative für Deutschland (AfD) seit eh und je und nicht wirklich erfolgreich, seine Partei vom modrigen Mief des rechten Sumpfs reinzuhalten, und was geschieht? „Ich hoffe auf eine fruchtbare Zusammenarbeit mit den Kollegen“, tönt lauthals, vom Magazin *Focus* nach ihrer Perspektive für das nächste Europaparlament befragt, *Marine Le Pen*, die Vorsitzende des extrem rechten französischen *Front National*. Gemeinsam mit der AfD wolle sie den Ausstieg Frankreichs und Deutschlands aus der EU vorantreiben. *Marine Le Pen* Seite an Seite mit der AfD? Wie soll man sich nach solchen Avancen noch glaubwürdig von der extremen Rechten abgrenzen? AfD-Sprecher Lucke ist um seinen Job nicht zu beneiden – zumal seine Partei selbst immer wieder Steilvorlagen für alle liefert, die nach Belegen suchen, dass sie ganz weit rechtsaußen vernetzt ist. Gerade auch in Hessen.

Mitten aus dem Establishment

Die innere Dynamik, die dafür sorgt, dass regelmäßig Rechtsaußen-Kontakte von AfD-Aktivistinnen zutage treten und die Parteiführung sich ebenso regelmäßig und empört von Rechtsaußen abgrenzt, erklärt sich aus dem besonderen Hintergrund der Partei. Sie ist keine klassische Organisation der extremen Rechten, wie sie von ultrarech-

Zum Weiterlesen

Die AfD will weder rechts noch links sein. Doch stimmt das wirklich? Der Rechtspopulismusforscher *Alexander Häusler* kommt in einer Studie im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung zu folgendem Ergebnis: Die AfD ist zwar rechts von der Union zu verorten, hat aber keine Übereinstimmung mit offen rechtsextremen und neonazistisch orientierten Parteien wie der NPD.

• *Download der Studie: www.boell-nrw.de > Publikationen*

ten Aktivistinnen immer wieder gegründet werden – etwa „pro NRW“, dessen Gründer und Führungsfigur *Markus Beisicht* eine lange Karriere in Vereinigungen der extremen Rechten hinter sich hat. Die AfD entstammt im Kern vielmehr dem politischen und ökonomischen Establishment der Republik. *Alexander Gauland*, ihr stellvertretender Sprecher und in Hessen manchen noch aus den Jahren 1987 bis 1991 bekannt, als er unter Ministerpräsident *Walter Wallmann* (CDU) als Staatssekretär in der Wiesbadener Staatskanzlei amtierte, hat dies im Januar 2014 in der FAZ beschrieben. Da gebe es einen Kern, „jene volkswirtschaftlich gebildeten Wirtschaftsliberalen“, schrieb Gauland, „denen die Einheitswährung“ – der Euro – „gegen den Geist marktwirtschaftlicher Prinzipien geht“. Für diese „Gegner von Euro und Brüsseler Eurokratie“ aus dem Establishment sei „die AfD ein liberales Projekt, ein Projekt, das die FDP hätte umsetzen müssen“. Stellvertretend für dieses Milieu steht der Hamburger VWL-Professor *Bernd Lucke*. Es leidet allerdings an einer ersten Schwäche: Es gibt, erläuterte Gauland, wahrscheinlich nicht genügend Wähler, „die das Professorenthema vom falschen Euro allein an die Wahlurnen treibt“. Stimmvieh ist also gefragt.

Die AfD hatte auf der Suche nach „Masse“ von Anfang an zwei Optionen. Nummer eins schien attraktiv, schlug allerdings schon bald fehl: Es war der Versuch, Personal aus den etablierten Parteien, vor allem aus der FDP, zum Überlaufen zu bewegen und sich so in breiten etablierten Kreisen zu verankern. Das gelang nur in geringem Maß: Zu stark ist in der Bundesrepublik noch das dominante Interesse am Euro; Zugänge wie der hessische FDP-Hinterbänkler *Jochen Paulus* blieben die Ausnahme. Option Nummer zwei sah anders aus. Es gebe Menschen, so Gauland im Januar, die mit dem Begriff „Protestwähler“ eigentlich „nur ungenau umschrieben“ seien:

„Die Verwestlichung und Industrialisierung des Landes hat überall Menschen zurückgelassen, denen das *Laissez-faire*

der modernen Gesellschaften viel zu weit geht, die Werte, Strukturen und Haltungen vermissen, die bei Eltern und Großeltern noch selbstverständlich waren.“

Dass eine Familie aus Vater, Mutter und Kind besteht, die heimische Erziehung der Normalfall sein sollte und multikulturelle Gesellschaften mehr Probleme als Freude bereiten, sei „diesen Menschen“ völlig „selbstverständlich“. An sie müsse die AfD sich wenden:

„Man muss, um erfolgreich zu sein, all jene mitnehmen, die die AfD nur deshalb wollen und wählen, weil sie anders ist, populistisch dem Volk aufs Maul schauend, und weil sie das politikfähig formuliert, was in Wohnzimmern und an Stammtischen gedacht und beklagt wird.“

Die AfD in Hessen

In der hessischen AfD ist beides von Beginn an deutlich erkennbar gewesen: ein Kern, der sich aus dem bürgerlichen Establishment rekrutierte, aber auch der eigentlich nur als Stimmvieh umworbene, sich bald aber auch in die Parteistrukturen hineindrängelnde rechte Rand. Unter den ersten Sprechern des Landesverbandes befand sich mit *Albrecht Glaser* ein ehemaliger CDU-Politiker, der von 1995 bis 2001 immerhin als Stadtkämmerer in Frankfurt am Main tätig gewesen war. Sein Ko-Sprecher *Eberhard Clamor Freiherr von dem Bussche* war ein Bankier, der etwa für die Citibank, die HSH Nordbank und die Privatbank Sal. Oppenheim gearbeitet hatte. *Konrad Adam*, AfD-Ko-Sprecher auf Bundesebene, gehörte 1979 bis 2000 der Feuilleton-Redaktion der FAZ an und wirkte anschließend als politischer Chefkorrespondent der Tageszeitung „Die Welt“ in Berlin, bis er 2007 in den Ruhestand ging. *Adam* fungierte eine Zeitlang als Sprecher des AfD-Kreisverbandes Hochtaunus. Seriose Bürgerlichkeit kann man den dreien – und noch anderen aus der hessischen AfD – nicht absprechen.

Daneben fanden sich jedoch schon früh auch jene, die Gauland in der FAZ „ungenau“ als „Protestwähler“ einstufte und über die er offenherzig schrieb, „der Zorn über ihre Marginalisierung“

äußere sich zuweilen „in einer Sprache, die den Minimalkonsens demokratischer Debattenkultur aufkündigt“. Schlagzeilen in dieser Hinsicht machte schon Mitte 2013 der damalige stellvertretende Sprecher des AfD-Landesverbandes Hessen *Wolfgang Hübner*. Hübner, von den rechten Freien Wählern Frankfurt zur AfD gekommen, hatte unter anderem behauptet, die NSU-Morde würden „politisch instrumentalisiert“. Der Schock über die Mordserie werde „von verschiedenen Einwanderer-Lobbyisten in unverschämter Weise“ genutzt, um vom „Staat zusätzliche materielle und ideelle Zuwendungen zu fordern“. Mit Äußerungen wie dieser konnte Hübner sich stets schenkelklopfenden Gejohles am rechten Rand sicher sein; die Rechtsaußen-Monatszeitschrift „Zuerst“ freute sich im Mai 2013, der Mann habe des Öfteren „für empörte Reaktionen zart besaiteter und politisch überkorrekter Parteifreunde“ gesorgt. Hübner hielt sich freilich nicht lange im AfD-Landesvorstand: Die Parteiführung um Lucke wünscht zwar, dass auch die Milieus, für die er steht, ihr Kreuzchen bei der AfD machen; ihr Ruf will sie sich jedoch nicht ruinieren lassen. Denn dieser Ruf öffnet Lucke immer noch Zugänge zum Beispiel zu Talkshows, die einem Politiker, der sich klar der extremen Rechten zurechnen lassen müsste, wohl verwehrt blieben.

Stimmvieh gesucht

Die Beispiele ließen sich fortsetzen. Eine Zeitlang gehörte *Heiner Hofsummer* dem hessischen AfD-Landesvorstand an. Hofsummer kam über die CDU schon 1997 zum Bund Freier Bürger – einer Art AfD der 1990er Jahre – und musste seine Laufbahn als Lehrer und Schulleiter in Hessen 2002 beenden. Eltern hatten sich beschwert, er habe seine Schülerinnen und Schüler „Deutschland, Deutschland über alles“ singen und sie im Englisch-Unterricht den Satz skandieren lassen: „In Germany there are too many immigrants.“ Die Probleme der AfD Hessen hörten nicht auf, als am 14. Dezember 2013 ein neuer Landesvorstand gewählt wurde. Der frisch gebackene Schatzmeister *Peter Ziemann* musste schon am 19. Dezember wieder seines Amtes enthoben werden. Er hatte, wie die FAZ berichtete, auf Facebook ein Stalin-Foto gepostet und mit den folgenden Worte kommentiert:

Rechtspopulisten in Europas Parlamenten

Stimmenanteil und Zahl der Sitze		rechtspopulistischer Parteien* in den nationalen Parlamenten (jeweils eine Kammer)		Sitze	Gesamtzahl Sitze
Ungarn	Jobbik	20,5 %**	23	199	
Österreich	FPÖ	20,5	40	183	
Finnland	Wahre Finnen	19,1	39	200	
Norwegen	Fortschrittspartei	16,3	29	169	
Lettland	Nationale Allianz	13,9	14	100	
Dänemark	Dänische Volkspartei	12,3	22	175	
Niederlande	PVV	10,1	15	150	
Belgien	Vlaams Belang	7,8	12	150	
Griechenland	Unabhängige Griechen	7,5	20	300	
Litauen	Partei für Ordnung und Gerechtigkeit	7,3	11	140	
Bulgarien	Angriff	7,3	23	240	
Griechenland	Goldene Morgenröte	6,9	18	300	
Tschechien	Morgendämmerung der direkten Demokratie	6,9	14	200	
Schweden	Schwedendemokraten	5,7	20	349	
Italien	Lega Nord	4,1	18	630	
Frankreich	Front National	3,7	2	577	

*jeweils direkt nach der Wahl, Fraktionsaustritte z.B. in Lettland (1)

** vorl. Ergebnis

Quellen: Statistikämter oder Innenministerien der Staaten

dpa-20760

„Mir sind nationale Korruption und Mafiosi lieber (...) als die internationalen Mafiosi, die unter dem Deckmantel von Demokratie, Humanismus und Multikulti die Menschheit in einem öko-faschistischen Gefängnisplaneten versklaven wollen.“

Auf der Website einer Goldhandelsfirma hatte er zudem erklärt:

„Der heutige Sozialismus, der sich Demokratie schimpft, muss das gleiche Schicksal wie der Ostblock vor mehr als 20 Jahren erleiden. Nur so können wir die satanistischen Elemente der Finanz-Oligopole von den westlichen Völkern wieder abschütteln, die wie die Zecken das Blut der Völker aussaugen und die Körper mit tödlichen Bakterien verseuchen.“

Landessprecher *Volker Bartz* konnte sich etwas länger im Amt halten, musste aber Mitte Januar ebenfalls gehen: Er hatte Ziemanns Zecken-Phantasien als „für intellektuelle Personen philosophisch interessant“ verteidigt. Letztlich wurde ihm zum Verhängnis, dass er einen Doktoren- und einen Professorentitel unrechtmäßig geführt hatte.

Bislang scheint die Rechnung der AfD, den rechten Sumpf aus der Öffentlichkeit herauszuhalten, sich von ihm aber wählen zu lassen, halbwegs aufzugehen. Anfang März ermittelte Emnid eine Europawahl-Zustimmung für die Partei von 5 Prozent – ein Wert, den Forsa Ende des Monats bestätigte. INSA kam im März sogar auf bis zu 7,5 Prozent.

Hinzuzufügen wäre allerdings: Der Spagat zwischen dem Kern der AfD aus

dem Establishment und dem rechten Sumpf gelingt auch deswegen, weil im Establishment mittlerweile recht deutlich Affinitäten nach rechtsaußen zutage treten. AfD-Sprecher Konrad Adam, der den AfD-Kreisverband Hochtaunus mit aufgebaut hat, bietet ein Beispiel dafür. Artikel aus seiner Hand finden sich immer wieder in dem Rechtsaußen-Wochenblatt „Junge Freiheit“, und das nicht ohne Grund. Im Oktober 2006 hatte Adam – damals in Springers „Welt“ – geschrieben:

„Neulich hat ein Gastautor auf diesen Seiten den Vorschlag gemacht, den von ihm so genannten Nettostaatsprofiteuren das Wahlrecht zu entziehen. In diese Kategorie gehören nach seiner Definition nicht nur die Beamten, die im Staat ihren Arbeitgeber sehen, und nicht nur alle diejenigen, die weniger für die Politik als von der Politik leben, die Mehrzahl der Berufspolitiker also, sondern auch und vor allem die Masse der Arbeitslosen und der Rentner.“

Adam hatte vollstes Verständnis. Die „Anregung, den Inaktiven und Versorgungsempfängern das Wahlrecht abzuerkennen“, klinge „provokativer, als sie tatsächlich ist“, schrieb er mit Verweis auf das frühere Klassenwahlrecht: Ob dessen Ersetzung durch ein allgemeines und gleiches Wahlrecht „ein Fortschritt“ gewesen sei, das könne man „mit Blick auf die Schwierigkeiten“, denen Deutschland heute ausgesetzt sei, „mit einigem Recht bezweifeln“. Na dann.

Jörg Kronauer



Ein politisches Ritual

Der 1. Mai in Frankfurt zwischen 1890 und 1914

Erstmals wurde der 1. Mai im Jahr 1890 als internationaler Arbeiterfeiertag begangen, doch gesetzlicher Feiertag war er noch lange nicht. Die Jahre des späten Deutschen Kaiserreichs waren von der Repression der Sozialdemokratie und der Gewerkschaften durch den Staat geprägt. Aber es war auch die Zeit der Entwicklung der Arbeiterbewegung zur Massenbewegung. Dennis Vogt

erforschte die Geschichte des Kampf- und Feiertags in Frankfurt in der Zeit von 1890 bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs vor 100 Jahren zwischen Protest und Ritual. Mit freundlicher Genehmigung von Autor und Verlag veröffentlicht die HLZ das Kapitel über die politischen Versammlungen in leicht gekürzter Form und unter Verzicht auf die ausführlichen Quellenangaben.

Die Parteileitung der SPD in Frankfurt beschloss 1891, eine der ersten Maifeiern nach dem Ende des Sozialistengesetzes am ersten Maisonntag durchzuführen, aber auch am 1. Mai selbst „einige Versammlungen abzuhalten“, damit „der 1. Mai an Bedeutung nicht zu viel verliert“.

Der Ablauf der politischen Versammlungen war über die Jahre hinweg der gleiche und folgte der üblichen Form einer politischen Arbeiterversammlung. Nach dem Lied eines Arbeitergesangsvereins wurde eine Rede gehalten und danach eine Resolution zum 1. Mai verabschiedet. Diskussionen gab es dabei in der Regel nicht. Beendet wurde die Versammlung mit einem weiteren Lied und Hochs „auf die internationale, revolutionäre, völkerbefreiende Sozialdemokratie“ oder „auf die völkerbefreiende Sozialdemokratie und das allgemeine, gleiche und direkte Wahlrecht“.

Arbeiter- und Freiheitslieder

Die Lieder waren überwiegend Arbeiter- oder Freiheitslieder. Dazu gehörten „An die Freiheit“, „Frisch auf mein Volk“, „Die Erde ist zum Licht erstanden“, „Auf Brüder, auf“, „Auf Freunde“, „Der Völkerfrühling“, „Stolz und kühn“, „Dem Lenz entgegen“ und nicht zuletzt auch wiederholt die „Arbeitermarseillaise“. Die Redner waren aktive Frankfurter Sozialdemokraten oder Gewerkschaftsfunktionäre. Mitunter sprachen ein oder zwei bekannte Sozialdemokraten von außerhalb, oftmals Frauen, etwa Clara Zetkin. Möglicherweise sollten die Versammlungen auch für Frauen attraktiver gemacht werden. Die Versammlungen waren also von einem politischen Vortrag dominiert, der fast immer von einem bekannten männlichen Frankfurter Genossen gehalten wurde.

Offene Worte von Clara Zetkin

In den Reden wurden im Großen und Ganzen zwei Themen behandelt: Der 1. Mai selbst, seine Geschichte, Bedeutung und Ziele, sowie die aktuelle gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Lage. Nie wurde auf aktuelle lokale Ereignisse Bezug genommen. Mit einer Ausnahme: 1911 sprach Clara Zetkin über arbeiterfeindliche Maßnahmen des Frankfurter Magistrats und wurde von den Genossen dafür auch gelobt. Zentral waren immer die Maiforderungen nach Arbeitsschutz und dem Achtstundentag. Der Achtstundentag sei wichtig für die Gesundheit der Arbeiter, deren Bildung und Familien, indem er mehr Freizeit schaffe, doch er diene auch dem Volkwohlstand und somit allen.

Ziel des 1. Mai sei es zudem, ein Klassenbewusstsein zu schaffen und sich für den Klassenkampf zu rüsten. Die Arbeiterschaft stehe in der Gesellschaft im Endeffekt allein und müsse selbst ihre Ziele erreichen, auch gegen Klassenjustiz und Unternehmertum. Alle Teile der Arbeiterbewegung müssten mobilisiert werden, heißt es in den im Hessischen Hauptstaatsarchiv in Wiesbaden gesammelten Mitschriften der Preußischen Polizei:

„Der Hauptzweck der Feier am 1. Mai sei, die noch Schlaffen und Indifferenten aufzurütteln, und ihnen zu zeigen, daß sie ein Recht hätten, sich Menschen zu nennen.“

Ein wichtiges Thema waren auch der Militarismus und seine Folgen und das Plädoyer für den Völkerfrieden. Die Rüstungsbemühungen des Kaiserreichs mit den Militär- und Flottenvorlagen widersprächen zum einen dem Anspruch der internationalen Solidarität, zum anderen seien die Arbeiter die Hauptleidtragenden, da Brot und Lebensmittel für sie zunehmend teurer würden.

Daneben war es vor allem der Kampf gegen das Dreiklassenwahlrecht des preußischen Landtags, der immer wieder in den Reden präsent war. Im Rahmen der Wahlrechtsbewegung und von Wahlkämpfen spielte dieses Thema über Jahre hinweg auch am 1. Mai für die Arbeiterbewegung eine wichtige Rolle. Auch anstehende Wahlen waren Gegenstand der Reden. Die Redner verwendeten historische Rückblicke und Vergleiche, die von der Antike bis in die jüngere Vergangenheit reichten. Zur Unterstützung der Maiforderungen wurden Statistiken bemüht oder man rekurrierte auf bekannte, nicht der Arbeiterschaft zugehörige Personen.

Auf die Rede folgte die Verabschiedung einer Resolution, die von der deutschen Parteileitung formuliert worden war und im ganzen Reich verabschiedet werden sollte. Nur selten wurde eine Resolution von der jeweiligen Versammlung ergänzt wie im Jahr 1911:

„Ganz besonderer Protest wird gegen das Vorgehen des Frankfurter Magistrats erhoben, der es gewagt hat, in Frankfurt mit dazu beizutragen, den Arbeitern das Koalitionsrecht zu rauben.“

Inhalte dieser Resolutionen waren die zentralen Maiforderungen nach Arbeiterschutz und dem achtstündigen Normalarbeitstag. Hinzu kam auch hier meist ein Abschnitt gegen Militarismus und für Weltfrieden sowie für ein allgemeines, gleiches und direktes Wahlrecht. Ein „brüderlicher Gruß“ an die Arbeiter auf der ganzen Welt schloss die Resolution in der Regel. Während der Versammlungen riefen die Referenten oder Versammlungsvorsitzenden immer wieder zum Beitritt in die Organisationen der Arbeiterbewegung und zum Abonnement der Volksstimme auf.

Die meisten Versammlungsteilnehmer waren zunächst „Zuschauer“, deren

Aufgabe die körperliche Anwesenheit, das Applaudieren und Zustimmung zur Resolution, also Bestätigung von Ablauf und Inhalt der Versammlung war. Dadurch wurden sie zu „Akteuren“. Vermutlich standen der Chor und die Redner oder waren anderweitig erhöht, die Zuschauer saßen offenbar. Hier könnte man Parallelen zu einem kirchlichen Gottesdienst ziehen. Es finden sich ein- und ausleitende musikalische Elemente, eine zentrale „Predigt“, eine Resolution als Bekenntnis, die durch die Teilnehmer bestätigt wurde (wenn auch nicht durch ein „Amen“), das Aufstehen zum Singen, Hochrufe als abschließendes „Gebet“. In einem der Polizeiberichte liest man dann auch Folgendes:

„Die Feier des 1. Mai solle der Bewegung die Weihe geben. (...) Wie die katholische Kirche in der ganzen Welt ihre Feste in gleicher Form, an gleichen Tagen, sogar in einer Sprache, der lateinischen, feiere, so wollen die Arbeiter jetzt die alte Form in ein neues Gewand kleiden und das sei die Feier des ersten Mai.“

Die Tageszeit schwankte, doch fanden meist mehrere Treffen gleichzeitig statt, so dass eine gewisse Struktur gegeben war. Häufig (vor allem ab der Jahrhundertwende) fanden die großen Versammlungen vormittags statt, durchschnittlich sechs oder sieben gleichzeitig. Ergänzend dazu, manchmal auch ausschließlich, traf man sich abends, seltener am Nachmittag. Abends waren es eher einzelne Gewerkschaften in kleinerer Runde und die Organisationen der Vororte und Stadtteile, die sich versammelten und nach einer Rede den Abend gesellig ausklingen ließen. Abhängig war der Zeitpunkt der Versammlungen von der Bereitschaft der Frankfurter Arbeiterbewegung bzw. der Organisatoren, eine Arbeitsruhe durchzusetzen, und von der Arbeitsruhe der einzelnen Branchen. Fiel der 1. Mai auf einen Sonntag, wurden die Versammlungen mitunter am Vorabend abgehalten oder zugleich als Auftakt zum im Anschluss stattfindenden Waldfest genutzt. In den späteren Jahren verlegte man die Reden teilweise in den Tivoligarten (1911 und 1912) oder sogar auf das Waldfest (1910), was in den Jahren zuvor verboten worden war.

Veranstaltungsorte waren auch sonst regelmäßig von der Arbeiterbewegung genutzte Partei- und „Distriktlokale“. Sie fassten jeweils bis zu einigen hundert Teilnehmern. Ab 1901 kam das neu erbaute Gewerkschaftshaus

hinzu, das dann häufig ein zentraler Versammlungsort war. Durch das Abhalten der Versammlungen in geschlossenen Räumen wurden diese nach außen abgegrenzt und waren wenig sichtbar.

Die Teilnehmerzahlen schwankten von Jahr zu Jahr. Sie waren vor allem von der Arbeitsruhe der Arbeiter abhängig. Abends war es einfacher, die Versammlungen aufzusuchen. Die Quellen enthalten häufig nur vage Angaben zu den Teilnehmerzahlen. Auch liegen die Zählungen der Polizei unter denen der Presse. In den Jahren nach der Jahrhundertwende dürften jährlich zwischen 2.000 und 5.000 Arbeiter an allen Versammlungen in Frankfurt teilgenommen haben.

Volle und übervolle Säle

Häufig, aber auch nicht immer, wird über volle und übervolle Säle berichtet, die ein Umkehren später kommender Arbeiter zur Folge hatten – auch, weil die Säle von der Polizei gesperrt wurden. Vermutlich standen keine weiteren Räumlichkeiten zur Verfügung, so dass die Zahl der Versammlungen nicht ausgeweitet werden konnten. Unter Umständen wollte man aber auch durch eine möglichst große Auslastung der Säle den optischen Eindruck einer großen Masse erzeugen. Wenn Menschen vor einem gesperrten Saal standen und dann umkehren mussten, war die Veranstaltung auch auf der Straße präsent. Nicht nur in Zeitungsartikeln finden sich Hinweise auf Begeisterung, auch die Polizeiberichte schildern „stürmischen Beifall“.

Die Teilnehmer der Versammlungen waren im Wesentlichen männliche Arbeiter. Frauen wurden zwar fast immer erwähnt, doch blieb ihr Anteil eher gering und lag üblicherweise unter zwanzig Prozent. In den Versammlungen wurde immer wieder zu einer stärkeren weiblichen Beteiligung aufgerufen. Kinder nahmen nicht teil.



Polizei in Bereitschaft

Die Polizei war Teil der Aufführung am 1. Mai und stets präsent, achtete dabei auf ihr Verhalten und betonte ihre Macht. Die Polizei musste die Versammlungen in geschlossenen Räumen zulassen, war jedoch (wie auch bei anderen Veranstaltungen und Treffen) überwachend tätig und fertigte Berichte an. Sie achtete ebenfalls darauf, dass die Säle nicht überfüllt waren. Auch auf der Straße wurde teilweise observiert, doch häufig nur in Zivil oder nicht in unmittelbarer Nähe der Versammlungen. Die Polizisten hatten die Anweisung, nicht zu provozieren. Sie meldeten über Boten oder Telefon die aktuelle Lage an ihre Vorgesetzten. Zudem waren die Schutzmannschaften in ihren Revieren in Bereitschaft. Doch die Polizei schritt praktisch nie ein, die Versammlungen am 1. Mai liefen stets in Ruhe ab. Die teilnehmenden Arbeiter akzeptierten das Verhalten der Polizei, ohne sich besonders dagegen aufzulehnen.

Dennis Vogt: Der 1. Mai in Frankfurt 1890 – 1914. Ein politisches Ritual. (Lebenswelten, Band 6.) Paulo Freire Verlag, Oldenburg 2013. 23,90 €

„Du hattest es besser als ich“

Das 20. Jahrhundert im Spiegel der Biografie zweier Brüder

Frank Nonnenmacher ist vielen hessischen Lehrerinnen und Lehrern, die an der Frankfurter Goethe-Universität studiert haben, als inzwischen emeritierter Professor für Politikdidaktik bekannt. Über Jahrzehnte hinweg hat er mit seinem Vater Gustav und dessen Bruder Ernst diskutiert, narrative Interviews durchgeführt und die Darstellung ihrer Lebensgeschichten durch Ein-

blicke in die Archive der Konzentrationslager, Gerichte und Jugendämter, in Flugbücher und Briefe und durch die Befragung weiterer Zeitzeugen überprüft. Jetzt hat er eine historisch-biografisch-politische Erzählung vorgelegt. Die HLZ veröffentlicht im Vorabdruck drei Auszüge mit freundlicher Genehmigung von Autor und Verlag.

Ernsts Schulzeit (Auszug)

Zum Schuljahreswechsel 1918 stand dann die Frage an, ob Ernst – wie die meisten Kinder der Arbeiterklasse – auf der Volksschule bleiben oder an eine „weiterführende“ Schule gehen sollte. Margarete, die sich sonst wenig um Ernst kümmerte, war in dieser Frage engagiert und ging mehrfach in die Sprechstunde von Ernsts Lehrer, um diesen davon zu überzeugen, dass eine „höhere“ Bildung für ihren Sohn angemessen wäre. Im Abschlusszeugnis der Johannisschule stand dann der Satz: „Ernst ist der 19.–21. von 64 Schülern.“ Dieser Rangplatz berechtigte zum Besuch der „Bürgerschule“. Die Bürgerschule war nach einer zeitgenössischen Beschreibung eine Bildungsanstalt „für die Klassen der Bevölkerung, deren Verhältnisse es nicht gestatten, ihre Knaben einer höheren Schule zu überweisen, die ihnen aber ande-

rerseits eine bessere Ausbildung geben möchte, als dies die Volksschule naturgemäß zu bieten hat.“

Ernst besuchte ab April 1918 die Ecke Schloss- und Gartenstraße gelegene Bürgerschule. Er hatte damit täglich zweimal zweieinhalb Kilometer Schulweg zu Fuß zu gehen; die zum Teil neben der Straße verlaufende Straßenbahn zu nehmen, wäre ihm nicht in den Sinn gekommen. Die fünf Pfennige, die eine solche Fahrt gekostet hätte, waren in Margaretes Budget nicht enthalten.

Obwohl die Bürgerschule nicht, wie der Name vermuten lassen könnte, die Schule für die bürgerliche Elite der Stadt darstellte – für diese war natürlich eines der humanistischen Gymnasien, das Eberhard-Ludwigs- oder das Karls-Gymnasium vorbehalten – fanden sich in der Bürgerschule doch ebenfalls nicht der soziologische Durchschnitt der Stuttgarter Bevöl-

kerung mit ihrem überwiegend proletarischen Anteil, sondern eher die Sprösslinge der langsam entstehenden Mittelschicht, kleinerer Handwerker oder des niederen Beamtentums. Vor Augen geführt wurde das den neuen Zöglingen direkt in der ersten Unterrichtsstunde, in der alle sich vorstellen mussten, und zwar mit Namen und Beruf des Vaters. Mit durchaus zum Teil stolzem Unterton erklärten die Buben, dass ihre Väter Bäckermeister, Polizist, Kanzleisekretär waren, oder auch, dass sie gefallene Feldwebel oder gar Oberleutnants gewesen seien. Anerkennend fragte der Lehrer nach, bei welchem Truppenteil diese Väter denn gewesen und in welcher Schlacht sie gefallen seien. Unmerklich bauten die Schüler so bereits in der ersten halben Stunde, unterstützt durch den Lehrer, eine innere soziale Hierarchie auf. An der Spitze standen am Ende drei Jungen, die nur deshalb auf die Bürgerschule gingen, weil sie die Aufnahmeprüfung ins Gymnasium nicht geschafft hatten. Das waren Emanuel, der Sohn eines Augenarztes, der kleine Rixradle aus dem stadtbekanntem Damenmodegeschäft und Julian Schiedmayer, ein Nachkomme der Stuttgarter Klavierbauerdynastie. Als Ernst an der Reihe war, sagte er tapfer: „I hoiß Ernscht Nonnenmacher un mei Mudder es ledig, i han koin Vadder.“ Während der Lehrer diese Information nur mit einem knappen „So!“ bedachte, zischte der hinter Ernst sitzende Schiedmayerle seinem Sitznachbarn, hörbar für alle, zu: „Also ’n Bankert!“ Diese Bemerkung wiederum ließ der Lehrer völlig unkommentiert, während sie für Ernst den sofortigen Beginn eines tiefgreifenden Hasses gegen den Sprecher begründete, einschließlich aller seiner Freunde, die er noch gar nicht kannte. ...



Ernst Nonnenmacher, geboren 1908 in Stuttgart, verbringt seine Kindheit in großer Armut mit der Mutter, lebt in der Weimarer Republik als Kleinkrimineller und in Notgemeinschaft mit einer Prostituierten. Er taucht im Faschismus ab, wird verhaftet und nach Verbüßung einer Gefängnisstrafe von der Gestapo 1941 als „Asozialer und Wehrunwürdiger“ vier Jahre lang in die KZ Flossenbürg und Sachsenhausen verbracht. Er ist „zur Vernichtung durch Arbeit“ in einem Steinbruch vorgesehen, wird dann zum Flechten von Geschosskörben verpflichtet. Nach dem Krieg wird ihm die Anerkennung als Opfer des Faschismus verweigert, weil er keinen roten, sondern den grünen Winkel trug. Er verschweigt jahrelang seine KZ-Zeit, wird Asphaltarbeiter, RAF-Sympathisant und inspiriert *Konstantin Wecker* zu einem antifaschistischen Lied. Ernst stirbt 1989.

Gustav im Waisenhaus (Auszug)

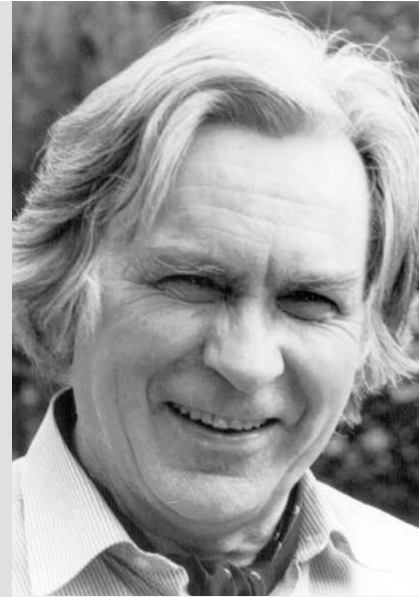
Rempis saß hinter seinem großen Schreibtisch auf einem Drehstuhl, winkte Gustav heran, legte ihm beide Hände auf die Schultern und zog ihn noch ein wenig näher, sodass der Junge zwischen seinen Knien stand. Gustav, in der Ahnung, dass ihm nun das offiziell verkündet würde, was er ohnehin schon wusste, war keineswegs besonders ehrfürchtig oder ängstlich, eher freute er sich auf die erwartete Mitteilung.

„Nun, mein Junge“, begann Rempis, „du hast deinem Gruppenleiter, deinen Lehrern und mir in den letzten Jahren viel Freude gemacht. Du hast gut gelernt und bist immer der Klassenbeste gewesen. Hat es dir denn auch gut gefallen hier bei uns?“ „Ja“, entgegnete Gustav, die erwartete Antwort nicht verweigernd. „Weißt du denn, lieber Guschtl, was das Wort ‚Inflation‘ bedeutet?“ Gustav kannte diesen Begriff sehr gut, denn auch er hatte, wie alle Kinder, mitbekommen, was im letzten Jahr, wo immer man hinkam, diskutiert wurde. Die Preise für Lebensmittel und alle Produkte des täglichen Bedarfs waren unaufhörlich gestiegen. Hatte vor noch nicht einem Jahr ein Brot noch 1,35 Mark gekostet, so musste man im April 1923 dafür die unvorstellbare Summe von 1.000 Mark bezahlen.

Eine kleine Prüfung vermutend antwortete er frohgemut: „Ja, das weiß ich. Inflation ist, wenn man im Laden nix mehr kaufen kann, weil alles immer teurer geworden ist.“ „So ist es“, seufzte Rempis, „und sicher weißt du ja auch, dass du, weil du immer der Klassenbeste warst und noch heute bist, ja also, dass eigentlich du dieses Jahr derjenige wärst, der das Stipendium fürs Gymnasium erhält. Da hast du sicherlich damit gerechnet, oder?“ „Ja, der Kiff, äh der Herr Kaufmann, mein Gruppenleiter, hat's auch gesagt“, entgegnete Gustav und er überlegte, was wohl in diesem Zusammenhang das Wörtchen „eigentlich“ bedeuten könnte.

„Ja, weißt du, lieber Gustav“, Rempis schlug die Augen nieder, so als ob er sich vor dem Jungen zu entschuldigenden hätte, was diesen noch mehr verwirrte. „Weißt du“, fuhr Rempis fort, „nun ist es so, dass die Inflation das Geld, das jetzt für dich da gewesen ist, aufgefressen hat. Nun, also, es ist leider so“, und jetzt schaute der gute Rempis, der sich tatsächlich selten so unwohl in seiner

Gustav Nonnenmacher, geboren 1914 in Stuttgart, wird von der Mutter der staatlichen Fürsorge überlassen. Er kommt erst zu Kosteltern, dann ins Waisenhaus. Dort ist er als Jahrgangsbester auf Grund von Stiftungsgeldern zum Studium vorgesehen. Aber die Inflation vernichtet das Stiftungskapital. Er macht in Holzgerlingen eine Lehre zum Holzbildhauer und erfährt erst mit achtzehn Jahren, dass er Mutter und Bruder hat. Es gibt nur einen flüchtigen Kontakt. Im Faschismus muss Gustav Ju52-Pilot werden, überlebt mehrere Abstürze und wird dann Blindfluglehrer in den Alpen. Nach dem Krieg will er nie mehr fliegen. Er gründet eine Familie und arbeitet als Bildhauer und freischaffender Künstler bis zum Ende des Jahrhunderts in Worms am Rhein. Seine pazifistische Haltung bestimmt den Charakter seiner Werke im öffentlichen Raum. Er stirbt 2012.



Copyright der Fotos: Eva Fischer

Haut gefühlt hatte wie in diesem Moment, dem Jungen wieder direkt in die Augen und beendete den Satz, „dass du nicht aufs Gymnasium kannst, sondern bei uns bleiben musst.“

Das Ende des Gesprächs, das nun sehr einseitig war und im Grunde nur noch aus dem Versuch bestand, dem Jungen ein paar tröstliche und freundliche Worte zu sagen, bekam Gustav kaum mehr mit. Er hörte nur noch: „Weißt du, Gustav, auch ohne Abitur kann man ein guter Mensch werden.“

Begegnung der Brüder (Auszug)

Auf Initiative Neonilas, Ernsts russischer Frau, begegneten sich die Brüder im Jahr 1956. Öfter war es Gustav, der von früher sprach: „Ich hatte eine völlig verkorkste Kindheit. Wenn ich damals, zum Ende des ersten Weltkrieges, als die große Hungersnot war, verreckt wäre, hätte sich niemand darum geschert, das ist mal sicher. Ich hatte niemanden, der sich um mich Sorgen gemacht hätte. Du hattest es besser als ich.“

„Na, besser war ich damals auch nicht dran“, entgegnete Ernst. „Wir wussten oft am Abend nicht, ob es am nächsten Tag etwas zu essen geben würde. Ich habe mehr als einmal klauen müssen, damit Mutter und ich uns über Wasser halten konnten. Wie oft sind wir von einer schäbigen Bude in die nächste noch schäbiger gezogen, weil Mutter die Miete nicht mehr zahlen konnte. Du hattest es doch gut. Du

hattest im Waisenhaus jeden Tag zu essen, ein sauberes Bett und eine Schulbildung. Du hattest keine finanziellen Sorgen, weil man für dich gesorgt hat. Du hattest es besser als ich.“

„Das mag ja sein“, entgegnete Gustav dann, scheinbar einlenkend, „aber du hattest jemanden. Du warst nicht allein. Du hattest die Mutter!“



Frank Nonnenmacher: „Du hattest es besser als ich“ Zwei Brüder im 20. Jahrhundert. Mit einer Widmung von Konstantin Wecker. 350 Seiten, 19,80 Euro. VAS-Verlag, Bad Honburg 2014. ISBN 987-3-88864-528-0





Thema: Überlastungsanzeigen

Steter Tropfen höhlt den Stein

Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich überlastet. Aber was ist eine „Überlastungsanzeige“? In der GEW-Broschüre „Arbeits- und Gesundheitsschutz“ findet man das Muster eines Briefs an das Hessische Kultusministerium (HKM), das in den letzten Jah-

ren Kollegien als Vorbild für eine „Überlastungsanzeige“ diente. Die Broschüre (siehe Abbildung) kann weiter auf der GEW-Homepage heruntergeladen werden (www.gew-hessen.de > Meine Gewerkschaft > Themen > Arbeits- und Gesundheitsschutz).

Das Arbeitsschutzgesetz

Nach dem bundesweit geltenden Arbeitsschutzgesetz (ASchG) sind Beschäftigte verpflichtet, dem Arbeitgeber unmittelbare erhebliche Gefahren anzuzeigen, die die Sicherheit und Gesundheit der Beschäftigten gefährden: „Die Beschäftigten sind verpflichtet, nach ihren Möglichkeiten sowie gemäß der Unterweisung und Weisung des Arbeitgebers für ihre Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit Sorge zu tragen. Entsprechend (...) haben die Beschäftigten auch für die Sicherheit und Gesundheit der Personen Sorge zu tragen, die von ihren Handlungen oder Unterlassungen bei der Arbeit betroffen sind.“ (§ 15 Absatz 1)

„Die Beschäftigten haben dem Arbeitgeber oder dem zuständigen Vorgesetzten jede von ihnen festgestellte unmittelbare erhebliche Gefahr für die Sicherheit und Gesundheit (...) unverzüglich zu melden.“ (§ 16 Absatz 1)

Die Beschäftigten sind berechtigt, dem Arbeitgeber Vorschläge zu allen Fragen der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes zu machen. Auch eine Gruppe von Arbeitnehmern kann eine Überlastungsanzeige einreichen. Falls aufgrund einer Überlastung eine Schädigung der Gesundheit des Arbeitnehmers oder einer anderen Person (z.B. eines Schülers) eintritt, ergibt sich eine haftungsrechtli-

che Entlastung des Arbeitnehmers. Er ist durch das bloße Schreiben einer Überlastungsanzeige jedoch nicht gänzlich von der Haftung befreit. Er muss seine volle Arbeitsleistung gemäß § 276 BGB dennoch mit der „erforderlichen Sorgfalt“ erbringen. Er darf dann also beispielsweise nicht „schlüdern“ oder Vorschriften missachten, um den Arbeitsanfall bewältigen zu können, da ihn sonst im Schadensfall ein „Verschulden durch Unterlassen bzw. durch Fahrlässigkeit“ treffen kann. Er muss darüber hinaus alle ihm zur Verfügung stehenden organisatorischen Möglichkeiten nutzen, um die bestehende Überlastungssituation zu bewältigen.

Ist der Arbeitnehmer durch dauernde Überlastung gesundheitlich so beeinträchtigt, dass seine Arbeitskraft nicht mehr voll zur Verfügung steht, sollte er ärztlichen Rat einholen, da ein Weiterarbeiten trotz Arbeitsunfähigkeit rechtlich nachteilig sein kann. Das kann jeder Arzt bescheinigen, aber es ist generell zu empfehlen, die Betriebsärzte des Arbeitsmedizinischen Dienstes einzuschalten. Für die hessischen Lehrkräfte in Hessen ist der *Medical Airport Service* zuständig (www.medical-gmbh.de > Infoportal Land Hessen > Schulen).

Die Grenzen einer Anzeige

Leider fehlt uns der Überblick über die Zahl der Überlastungsanzeigen, die dem HKM ohne Kopie an die GEW oder den Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer (HPRLL) zugegangen sind. Nachdem das HKM zunächst gar nicht reagiert hat, liegen uns inzwischen – unter anderem ausgelöst durch eine Anfrage des HPRLL vor einem Jahr – Antworten des HKM vor, in Einzelfällen in Wahlkampfzeiten von der damaligen Ministerin *Nicola Beer* (FDP) persönlich unterzeichnet.

In einer Stellungnahme an den HPRLL schrieb das HKM Folgendes:

„In den hier bekannt gewordenen, jeweils fast gleichlautenden Überlastungsanzeigen geht es (...) nicht um Maßnahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes im Sinne des o.g. Gesetzes. Auch waren darin keine Vorschläge zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes am Arbeitsplatz und in den Schulumgebungen enthalten. Beispielsweise war in vielen Fällen Gegenstand der hier vorliegenden Schreiben die Forderung nach einer Reduzierung der Pflichtstundenanzahl der Lehrkräfte. Dabei handelt es sich jedoch nicht um Maßnahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes, sondern um die Bemessung der Arbeitszeit, die in der Pflichtstundenverordnung festgelegt ist und in diesen Zusammenhang zu erörtern ist. Es handelt sich deshalb nicht um Anzeigen bzw. um Forderungen, die sich nach dem Arbeitsschutzgesetz richten und die den Arbeitgeber bzw. den Dienstherrn zu einer Beantwortung oder zu einem bestimmten Tätigwerden verpflichten.“

In Bezug auf die einzelnen Vorgänge habe der zuständige Referatsleiter des HKM eine Schulleiterdienstversammlung besucht, die zuständigen Schulaufsichtsbeamten der Staatlichen Schulaufsichtsbeamten der Staatlichen Schulämter hätten mit den Schulleitungen und den Personalratsvorsitzenden der betreffenden Schulen klärende Gespräche geführt.

Die Vorschläge der Schulaufsicht wurden von den Kollegien nicht als wirkliche Lösung ihrer Probleme betrachtet. „Entlastungsstunden“ sollten aus dem (ohnedies meist längst verplanten) Zuschlag zur Grundunterrichtsversorgung oder den Sozialindexstunden genommen werden. Lehrkräften sollten Fortbildungen zum individuellen Zeitmanagement besuchen, Schulleitungen über organisatorische Änderungen von schulischen Abläufen nachdenken. In keinem uns bekannten Fall wurden zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Dies verdeutlicht, dass man nicht allzu hohe Erwartungen an den Erfolg einer Überlastungsanzeige knüpfen sollte.



Unzureichende gesetzliche Vorgaben, Richtlinien und Zuweisungsschlüssel können wirkungsvoll nur über Proteste angeprangert und gegebenenfalls verändert werden. Dies sollte öffentlich erfolgen und von Aktionen der Schulgemeinden, Personalräte, Schüler- und Elternvertretungen und der GEW begleitet werden. Überlastungsanzeigen können in diesem Kontext die notwendige argumentative Unterstützung liefern, müssen dazu allerdings sorgfältig begründet und ebenfalls öffentlich gemacht werden.

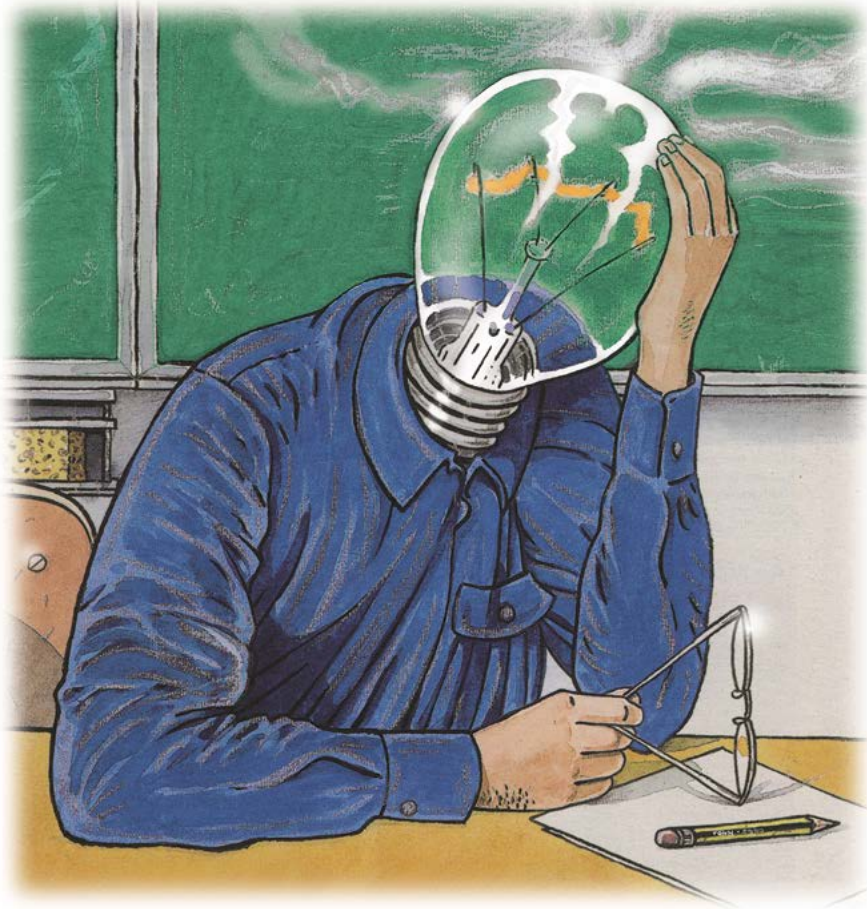
Was ist zu beachten?

Das Musterschreiben in der GEW-Broschüre listet allgemeine Belastungsfaktoren auf (hohe Pflichtstundenzahlen, fehlende Vertretungsreserve, unbezahlte Mehrarbeit, Vergleichs- und Abschlussarbeiten), aber auch individuelle Belastungen, die von Lehrkraft zu Lehrkraft und von Schule zu Schule unterschiedlich sind (doppelte Klassenführung, keine zureichenden Ruhe- und Arbeitsräume in der Schule). Die Frage der „Gefährdung der Schüler“ wird nur recht allgemein benannt: Durch die billigende Inkaufnahme der zwangsläufigen Abstriche bei der Unterrichtsqualität verletze das Kultusministerium seine Fürsorgepflicht gegenüber den im Bildungsprozess befindlichen jungen Menschen.

Allgemeine Vorwürfe an die Adresse des HKM erleichtern die formale Zurückweisung. Deshalb sollten sich Überlastungsanzeigen auf möglichst konkrete Sachverhalte an der Schule beziehen.

Man sollte die unterschiedlichen Zuständigkeiten von HKM (Lehrerversorgung, Pflichtstundenzahl, Mehrarbeit etc.) und Schulträgern (Gebäude, Räume, Reinigung etc.) beachten. Mitunter ist diese Trennung allerdings schwierig, dann sollte die Anzeige sowohl ans HKM als auch an den Schulträger und den Arbeitsschutzausschuss beim Staatlichen Schulamt gerichtet werden, in dem Schulträger und Landesbehörden zusammenarbeiten müssen.

Eine Überlastungsanzeige muss – zur Beweissicherung – schriftlich erfolgen. Es empfiehlt sich, den Dienstweg über die Schulleitung einzuhalten, denn Arbeitgeber im Sinne des Arbeitsschutzgesetzes ist laut Erlass der Schulleiter. Er muss zuerst die Möglichkeit haben, Maßnahmen zu ergreifen. Sei-



ne Aufgabe ist es dann, die Anzeige über das Schulamt an das Ministerium weiterzuleiten und gegebenenfalls an den Schulträger und den Arbeitsschutzausschuss heranzutreten, wenn es um Fragen des Gebäudes geht. Besteht die Überlastungssituation (personelle Unterbesetzung, unrealistische Zeitvorgaben, räumliche Enge etc.) über längere Zeit (z. B. mehrere Monate) fort und erfolgte keine Klärung mit dem Arbeitgeber, ist es sinnvoll, die Anzeige zu wiederholen, da der Arbeitgeber sonst davon ausgehen kann, dass die Überlastung nicht mehr besteht.

Eine Gefährdungsbeurteilung durch die Fachkräfte für Arbeitssicherheit und Arbeitsschutz sowie den zuständigen Betriebsarzt in Verbindung mit einer Begehung und Gesprächen mit den betroffenen Personen kann im Vorfeld einer Anzeige weitere Argumente liefern. Betriebsarzt und Fachkraft des Medical Airport Service stehen den Schulen kostenlos zur Verfügung.

Die Anzeige sollte in Kopie an den jeweiligen Gesamtpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer und den HPRLL geschickt werden.

Die Erfolgsaussichten

Die Überlastungsanzeige ist ein gutes Mittel, um Belastungsfragen im Kollegium offenzulegen und zu diskutieren. Lehrkräfte können so erkennen, dass viele Belastungen des Schulalltags nicht ein individuelles Problem sind, sondern dass es anderen Kolleginnen und Kollegen ähnlich geht. Gemeinsame Aktivitäten zur Veränderung der Situation sind oft schon ein erster Schritt zur Förderung der Lehrergesundheit. Die Erfahrungen zeigen, dass diese Anzeigen von den Verantwortlichen auf den Schulaufsichtsebenen und im Ministerium nicht nur wahr-, sondern durchaus ernst genommen werden, dass allerdings der Veränderungsdruck bei weitem noch nicht groß genug ist, um über flankierende Maßnahmen hinaus grundlegende Verbesserungen wie eine Reduzierung der Arbeitszeit in die Wege zu leiten. Aber: Steter Tropfen höhlt den Stein.

Christoph Baumann

Referat Schule im GEW-Landesvorstand und Mitglied im Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer

Wir gratulieren im Mai ...

... zur 40-jährigen Mitgliedschaft:

Henri Becker, Darmstadt
 Ute Bender, Wettenberg
 Brigitte Eichmann, Gelnhausen
 Peter Engelhardt, Frankfurt
 Waltraud Frank, Frankfurt
 Reimar Fries, Kassel
 Hartmut Futterlieb, Bad Hersfeld
 Ingrid Gaffga, Offenbach
 Dieter Garweg, Neukirchen
 Christa Graf, Herborn
 Erika Herbert, Hanau
 Renate Hotz-Stock, Wiesloch
 Barbara Jost, Weilmünster
 Evelyne Lengwenus, Hungen
 Dorothee Lenz, Leun
 Christiane Levin, Frankfurt
 Ernst Mühl, Reiskirchen
 Ulrike Nentwich, Schauenburg
 Klaus Petri, Wetzlar
 Hans-Günter Priebisch, Hasselroth
 Wolfgang Reinert, Messel
 Carla Schulze, Frankfurt
 Hedwig Walter, Langenselbold
 Ingrid Weber, Langen
 Klaus Weber, Hesseneck

... zur 50-jährigen Mitgliedschaft:

Heinrich Berg, Schwalmstadt
 Kurt-Werner Feldhofer, Weilburg
 Peter Geide, Dautphetal
 Dieter Kabacinski, Meinhard
 Ulrich Mayer, Wetzlar
 Brita Moritz, Frankfurt
 Herbert Tabler, Walluf
 Helga Weishaupt, Waldeck
 Manfred Weishaupt, Waldeck

... zur 55-jährigen Mitgliedschaft:

Paul Beinhauer, Malsfeld
 Christel Wess, Rotenburg

... zur 65-jährigen Mitgliedschaft:

Heinrich Nitschke, Usingen
 ... zum 75. Geburtstag:
 Josef Tonner, Hungen
 Hannelore Veeck, Kassel
 Bernhard Debus, Biedenkopf
 Siegfried Halder, Lich
 Josef Geis, Frankfurt
 Günter Helfrich, Absteinach
 Rudolf Stelz, Gießen
 Herbert Swoboda, Schwalbach
 Wilfried Böhm, Runkel
 Inge Druschel-Lang, Steinbach
 Manfred Stoll, Mainz
 Klaus Rechenberg, Darmstadt

... zum 80. Geburtstag:

Horst Eggers, Weilburg
 Joachim Stork, Frankfurt
 Hanna Hering, Hirschhorn

... zum 85. Geburtstag:

Rosemarie Hippe, Neu-Isenburg
 Karl Stark, Biedenkopf

... zum 91. Geburtstag:

Erika Steinberg, Bebra

... zum 92. Geburtstag:

Hans-Martin Breckner,
 Alsbach-Hähnlein

... zum 93. Geburtstag:

Gertrud Tikwinsk, Marburg

... zum 96. Geburtstag:

Josef Kretschmer, Ludwigsau

100. Todestag Bertha von Suttners

Am 21. Juni 1914 verstarb im Alter von 71 Jahren *Bertha von Suttner*, die für ihren Einsatz für den Frieden im Jahr 1905 als erste Frau den Friedensnobelpreis erhalten hatte. Aus diesem Anlass führt die Bertha-von-Suttner-Schule in Nidderau eine Reihe von öffentlichen Lesungen aus dem Roman „Die Waffen nieder!“ durch, mit dem Bertha von Suttner 1889 weltweites Aufsehen erregte. Das Buch schildert das Schicksal einer jungen Frau und das unsägliche Leid, das die Kriege ihr und ihrer Familie bereiten:

„Die Kriege müssen aufhören. Und jeder muss beitragen, was er nur immer kann, auf dass die Menschheit diesem Ziele näher rücke.“

17. Mai, 19.30 Uhr: Eva Gerlach
 Katholisches Gemeindehaus Heldenbergen, Nidderau, Pfarrgasse 27
 31. Mai, 20 Uhr: Ute Pich
 Dorfmuseum Ostheim, Nidderau, Limesstraße 12

1. Juni, 17 Uhr: Angelika Brümmer-Leipold
 Evangelische Brückenkirche Heldenbergen, Nidderau, Bahnhofstraße 40

15. Juni, 10.30 Uhr: Sigrid Reichhold
 Evangelische Kirche Eichen, Nidderau, Kleine Gasse

21. Juni, 19 Uhr:
 Bertha-von-Suttner-Schule, Konrad-Adenauer-Allee Nidderau

Unterricht ist Beziehungsarbeit

Die neue Ausgabe der halbjährlich veröffentlichten Online-Zeitschrift ‚Schulpädagogik-heute‘ 9/2014 zum Thema „Beziehungen in Unterricht und Schule“ ist seit dem 1.4. 2014 online. Sie ist wie immer passwort- und kostenfrei einsehbar und downloadbar unter www.schulpaedagogik-heute.de. 63 Beiträge von 108 Autorinnen und Autoren befassen sich unter anderem mit den Themen Unterrichtsstörungen und Konflikte im Unterricht, Beziehungen im Referendariat, Beziehung und Vertrauen oder Lehrer-Schüler-Beziehung und Leistung. Die nächste Ausgabe zum Thema ‚Inklusion im Unterricht und in der Schule‘ wird am 1.9. 2014 online sein.

• Die Beiträge der Themenausgabe 8/2013 liegen jetzt auch als Buch vor: Caroline Theurer, Catrin Siedenbiedel und Jürgen Budde (Hrsg.): *Lernen und Geschlecht. Plog-Verlag, 341 Seiten, 34.80 Euro*

Hubert Sauer Ehrenvorsitzender



Nach über 30-jähriger Tätigkeit als Vorsitzender des GEW-Kreisverbandes Ziegenhain wurde *Hubert Sauer* bei einer GEW-Mitgliederversammlung verabschiedet. Sein Stellvertreter *Wolfgang Schwanz* würdigte die langjährige Tätigkeit von Hubert Sauer. GEW-Mitglied seit 1972 war er bis zu seinem Wechsel in die Schulleitung der Steinwaldschule in Neukirchen Mitglied im Schulpersonalrat und im Gesamtpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer. Durch seine Teilnahme an Bezirks- und Landesdelegiertenversammlungen wurden die Interessen der GEW-Mitglieder im Schwalm-Eder-Kreis bestens vertreten. Hubert Sauer wurde zum Ehrenvorsitzenden des GEW-Kreisverbands ernannt.

Ärzte ohne Grenzen in Kassel

Die großflächige Ausstellung „Im Einsatz mit ‚Ärzte ohne Grenzen‘“ zur weltweiten Nothilfe gastiert vom 27. bis 31. Mai auf dem Königsplatz in Kassel. Erfahrene Projektmitarbeiter führen durch die Ausstellung und berichten von ihren Einsatzerfahrungen.

- *Informationen und Formulare zur Anmeldung von Schulklassen ab acht Jahren findet man im Internet unter www.aerzte-ohne-grenzen.de/ausstellung.*

Mehrsprachigkeit als Ressource

Anlässlich des Internationalen Tags der Muttersprache am 21. 2. 2014 forderte der Verband binationaler Familien und Partnerschaften eine nachhaltige Berücksichtigung der familiären Mehrsprachigkeit in der Bildung. Vielfach sei von Sprachdefiziten der Migrantinnen und Migranten zu hören und zu lesen, selten von ihren sprachlichen Kompetenzen. Durch diese defizitorientierte Sichtweise und durch eine Bildungspolitik, die familiäre Mehrsprachigkeit außer Acht lässt, werden seit Jahren in großem Ausmaß immaterielle und materielle Ressourcen verschwendet, meint der Verband binationaler Familien und Partnerschaften. Er fordert vielmehr, dass Mehrsprachigkeit „als signifikante Bildungschance öffentlich und politisch anerkannt werden muss“. Die neue Broschüre „Vorleseangebote mehrsprachig gestalten“ des Verbands zeigt, wie Bildungseinrichtungen mehrsprachige Vorleseangebote vorbereiten und durchführen können. Sie steht kostenlos zum Download zur Verfügung: www.mehrsprachigvorlesen.verband-binationaler.de.

Im Ausland unterrichten 27. Mai: GEW-Infos in Kassel

Die Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und -lehrer der GEW (AGAL) lädt Lehrkräfte, die an einer Arbeit im Ausland interessiert sind, am Dienstag, dem 27. Mai, um 15 Uhr in Kassel zu einer Informationsveranstaltung in die Geschäftsstelle des GEW-Bezirksverbands ein (Friedrich-Engels-Str. 26). *Günther Fecht* und *Paul Michel* stellen berufliche Möglichkeiten im Ausland vor und informieren über Rechtsfragen und Wege ins Auslandsschulwesen.

- *Die Teilnahmegebühr beträgt 10 Euro, für GEW-Mitglieder 5 Euro. Infos: ghfecht@yahoo.de, Tel. 06661-607878; Anmeldung: info@gew-hessen.de*

Islam und Schule

Dem umfangreichen neuen Handbuch „Islam & Schule“ der Initiative „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ liegt ein religionsübergreifender pädagogischer Ansatz zugrunde, der sich an den universellen Menschenrechten orientiert. Das Handbuch bietet Hintergrundinformationen und Anregungen für die schulische Auseinandersetzung und präsentiert einen nachhaltigen praxisorientierten Präventionsansatz gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit von Menschen und damit sowohl gegen Islamismus als auch gegen Muslimenfeindlichkeit. Die Veröffentlichung wird unter anderem vom GEW-Hauptvorstand unterstützt.

- *Die Loseblattsammlung im DIN A4-Ordner umfasst 220 Seiten mit 200 farbigen Abbildungen. Bestellungen zum Preis von 25 Euro per Fax (030-21458620) oder E-Mail an: schule@aktioncourage.de*

Mitgliederversammlung der Jungen GEW

Die Junge GEW lädt alle GEW-Mitglieder unter 35 Jahren zu ihrer landesweiten Mitgliederversammlung am Samstag, dem 14. Juni 2014, von 11 bis 13.30 Uhr in die Landesgeschäftsstelle ein (Zimmerweg 12, 60325 Frankfurt). Dort werden die Vertreterinnen und Vertreter der Jungen GEW für die Landesdelegiertenversammlung der GEW Hessen vom 20. bis 22. November 2014 in Wetzlar gewählt.

Außerdem haben wir den Vorsitzenden der GEW Hessen Jochen Nagel zu Gast und diskutieren über die Perspektiven der Jungen GEW und unsere Arbeitsschwerpunkte für das kommende Halbjahr.

Treffen lesbischer Lehrerinnen

Vom 29. 5. bis 1. 6. 2014 findet das 21. Bundestreffen lesbischer Lehrerinnen in der Akademie Waldschlösschen in Reinhausen bei Göttingen statt. Im Mittelpunkt werden wieder schulpolitische und für lesbische Lehrerinnen relevante Themen wie Coming Out, Umgang mit Homophobie und rechtliche Aspekte stehen. Das Treffen bietet den Rahmen, neue Kontakte zu knüpfen und bestehende Netzwerke zu intensivieren. Seit über 20 Jahren bietet das Bundestreffen eine Plattform, in Workshops und persönlichen Gesprächen die eigene Lebens- und Arbeitssituation zu reflektieren und Kraft für den stressigen Schulalltag zu sammeln. Die Veranstaltung wird von der GEW Schleswig-Holstein und dem Bildungs- und Förderungswerk der GEW unterstützt.

- *Informationen und Anmeldung: www.waldschloessen.org*

Kreisverband Wetzlar wählt neuen Kreisvorstand

Auf der Tagesordnung der Jahreshauptversammlung des GEW-Kreisverbands Wetzlar stand am 17. März neben der Neuwahl des Kreisvorstands (siehe Foto) ein Referat von *Petra Müller-Knöb*, Ressortleiterin für Arbeitsgestaltung und Gesundheitsschutz beim Vorstand der IG Metall. Fast jede zweite Frühverrentung erfolgt mittlerweile aufgrund psychischer Störungen. Die gewerkschaftliche Initiative „Für gute Arbeit“ wirbt für eine „Anti-Stress-Verordnung“, die für Rechtssicherheit sorgen soll. Die entsprechenden Absichtserklärungen der Großen Koalition hielt die Referentin für unzureichend. *(von links): Klaus Kirdorf, Regina Faust, Walter Schäfer, Anja Hofmann, Jens Hormann, Irmil Richter, Manfred Fritsch, Kerstin Böcher, Ralf Domevscek*



Freizeit Aktiv
KLASSENFAHRTEN

BARCELONA 

4 Tage Flugreise inkl. ÜN/F ab **199 €** p.P.
... SO MACHT BILDUNG SPASS!

www.freizeit-aktiv.de ☎ 06257-998190

 **REAL-TOURS** S.R.L.

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 2014

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 240,- 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 Oberdorf, Telefon (08322) 800222, Fax (08322) 800223

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

Evangelische Jugendburg Hohensolms 



- Klassenfahrten
- Erlebnisprogramme und -bausteine
- Chorfreizeiten
- Gruppenaufenthalte u.v.m.

Unser Angebot speziell für Grundschulklassen:
3-tägiger Aufenthalt mit Vollverpflegung und Erlebnisprogramm ab 85,- €/pro Person.

Evangelische Jugendburg Hohensolms
Burgstraße 12, 35644 Hohenahr
Tel.: 06446 9231-0 | E-Mail: info@jugendburg.de
www.jugendburg.de

 EVANGELISCHE KIRCHE
IN HESSEN UND NASSAU

**Kleine Anzeige
Große Wirkung**
Diese Anzeige kostet nur
56,25 EUR zzgl. MwSt.

Freizeit Aktiv
KLASSENFAHRTEN

LONDON 

4 Tage Flugreise inkl. ÜN/F ab **199 €** p.P.
... SO MACHT BILDUNG SPASS!

www.freizeit-aktiv.de ☎ 06257-998190

Die nächste

HLZ

erscheint am
8. Juni 2014.

Beachten
Sie bitte den
Anzeigenschluss am
15. Mai 2014.

**Neuaufgabe
Dienst- und Schulrecht**

Mit allen für Sie
im Schulalltag wichtigen
Gesetze, Verordnungen,
Richtlinien, Erlasse

Das Standardwerk:
Klassisch auf Papier oder digital auf CD
Alles auf aktuellem Stand!

Statt 38,- EUR für GEW-Mitglieder nur

28,- EUR
zzgl. Versand

Bestellungen an:
Mensch und Leben Verlagsgesellschaft,
Postfach 1944, 61289 Bad Homburg
Fax: 06172 - 958321
Email: mlverlag@wsth.de

Extra günstig vom Spezialisten anrufen und testen.

0800 - 1000 500

Free Call

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



Beamendarlehen erneute Zinssenkung Mai 2013

4,50% effektiver Jahreszins*
Laufzeit 7 Jahre

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

AK FINANZ

Kapitalvermittlungs-GmbH
E3, 11 Planken
63159 Mannheim
Fax: (0621) 178180-25
info@AK-Finanz.de

www.AK-Finanz.de

*Spezialdarlehen: Beamte / Angestellte ö.D.

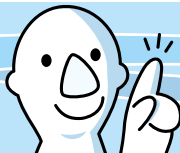
Außerst günstige Darlehen z.B. 40.000 € Sollzins (fest gebunden) 4,4%, Lzf. 7 Jahre, mtl. Rate 555 € effektiver Jahreszins 4,50%, Bruttobetrag 46.620 € Sicherheit: Kein Grundschuldeneintrag, keine Ablösung, nur stille Gehaltsabtretung, Verwendung: z.B. Modernisierung rund ums Haus, Ablösung teurer Ratenkredite, Möbelkauf etc. Vorteile: Niedrige Zinsen, feste Monatsrate, Sondertilgung jederzeit kostenfrei, keine Zusatzkosten, keine Lebens- Renten- oder Restschuldversicherung.



Sonderdarlehen für Lehrer zu 1a-Konditionen!

www.1a-Beamendarlehen.de

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



0800-040 40 41

Jetzt gebührenfrei anrufen & unverbindlich informieren

NÜRNBERGER Mehrfachgeneralagentur Finanzvermittlung
Andreas Wendholt • Pralat-Höing-Str. 19 • 46325 Borken

Freizeit Aktiv
KLASSENFAHRTEN

ROM

4 Tage Flugreise inkl. ÜN/F ab **199 €** p.P.
... SO MACHT BILDUNG SPASS!

www.freizeit-aktiv.de ☎ 06257-998190

**Psychotherapie
Coaching
Supervision**
in Frankfurt

Kontakt: do.deckinger@gmx.de
Tel.: 069/637602



Klinik am
Leisberg
BADEN-BADEN

**Von hier an geht
es aufwärts!**

HOTLINE: 07221/39 39 30

Privatklinik für psychologische Medizin
Mit Fachabteilung für Essstörungen

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

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

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

Save the date: kunstvoll – Das Symposium! | 20. Mai 2014 | im Landratsamt des Main-Taunus-Kreises

kunstvoll fördert kulturelle Bildung.

Umfassend lernen – dazu gehört besonders, sich aktiv kulturell zu bilden. Wo bietet sich Jugendlichen die Chance, das zu erleben? Bei **kunstvoll**, dem Jugendprogramm des Kulturfonds! **kunstvoll** verbindet **Kunst und Schule**: **Professionelle Künstler unterstützen Schüler in mehrmonatiger Zusammenarbeit, kreativ zu sein. Themen und Formen der Projekte sind frei wählbar.** Schülerinnen und Schüler bringen ihre Ideen auf die Bühne, komponieren eigene Musikstücke, gestalten und schreiben, malen und tanzen.

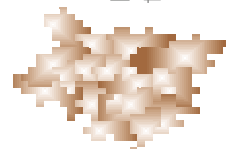
kunstvoll wendet sich im Schuljahr 2014/15 an **Schulen und Kultureinrichtungen aller Kunstsparten** im Gesellschaftergebiet des Kulturfonds: Darmstadt, Frankfurt, Hanau, Hochtaunuskreis, Main-Taunus-Kreis, Wiesbaden.

Alle allgemeinbildenden Schulen ab Sekundarstufe I und II sind eingeladen, Partnerschaften zu bilden und sich mit ihrem Projekt zu bewerben.

Bis zum
31. Mai 2014
Förderantrag
stellen!

Weitere Informationen unter:
<http://kulturfonds-frm.de/kunst-voll>
Sind Sie interessiert?
Sie haben Fragen?
Sie suchen einen Kulturpartner?
Bitte wenden Sie sich an die **Gemeinnützige Kulturfonds Frankfurt RheinMain GmbH**
Claudia Oberschäfer, Ludwig-Erhard-Anlage 1–5
61352 Bad Homburg v. d. Höhe
Tel 06172.999.4695
c.oberschaefer@kulturfonds-frm.de

kulturfonds
frankfurtrheinmain





gemeinnützige
bildungsgesellschaft mbH
der GEW Hessen

lea bildet...

Cajón-Klassenmusizieren - First sound, then sign | 16-05-2014, Friedberg |

Wie bleibe ich bei Stimme? | 17-05-2014, Frankfurt |

Singen - sagen - sich bewegen | 20-05-2014, Marburg |

Schülervertretungen unterstützen - Zur Arbeit von Verbindungslehrer/innen | 21-05-2014, Gießen |

Mathematik und Naturwissenschaft im Kindergarten - Wie geht das? | 22-05-2014, Frankfurt |

Inklusion konkret | 27-05-2014, Frankfurt |

Sigmund Freud und die Psychoanalyse im Unterricht | 21-05-2014, Frankfurt |

Autismus und Asperger Syndrom | 27-05-2014, Frankfurt |

Endspurt - Pensionierung und Beamtenversorgung | 03-06-2014, Frankfurt |

Prävention von Rechenschwäche durch das Rechnen mit konkreten Zahlen | 04-06-2014, Weilburg |

Boomwhackers und das DrumCircle-Konzept | 04-06-2014, Frankfurt |

Speed Reading Workshop | 05-06-2014, Gießen |

Konzepte der Rhythmisierung an ganztätig arbeitenden Schulen | 11-06-2014, Hanau |

Astronomie unterrichten in der Grundschule | 11-06-2014, Darmstadt |

Faszination Naturwissenschaften | 11-06-2014, Reichelsheim |

Der Islam - Schrecken des Abendlands | 12-06-2014, Frankfurt |

Gesund bleiben im Lehrerberuf - Strategien gegen Burnout | 25-06-2014, Bad Zwesten |

Maschinenschein Holzverarbeitung | 27-06, 04-07 u. 11-07-2014, Kassel |

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