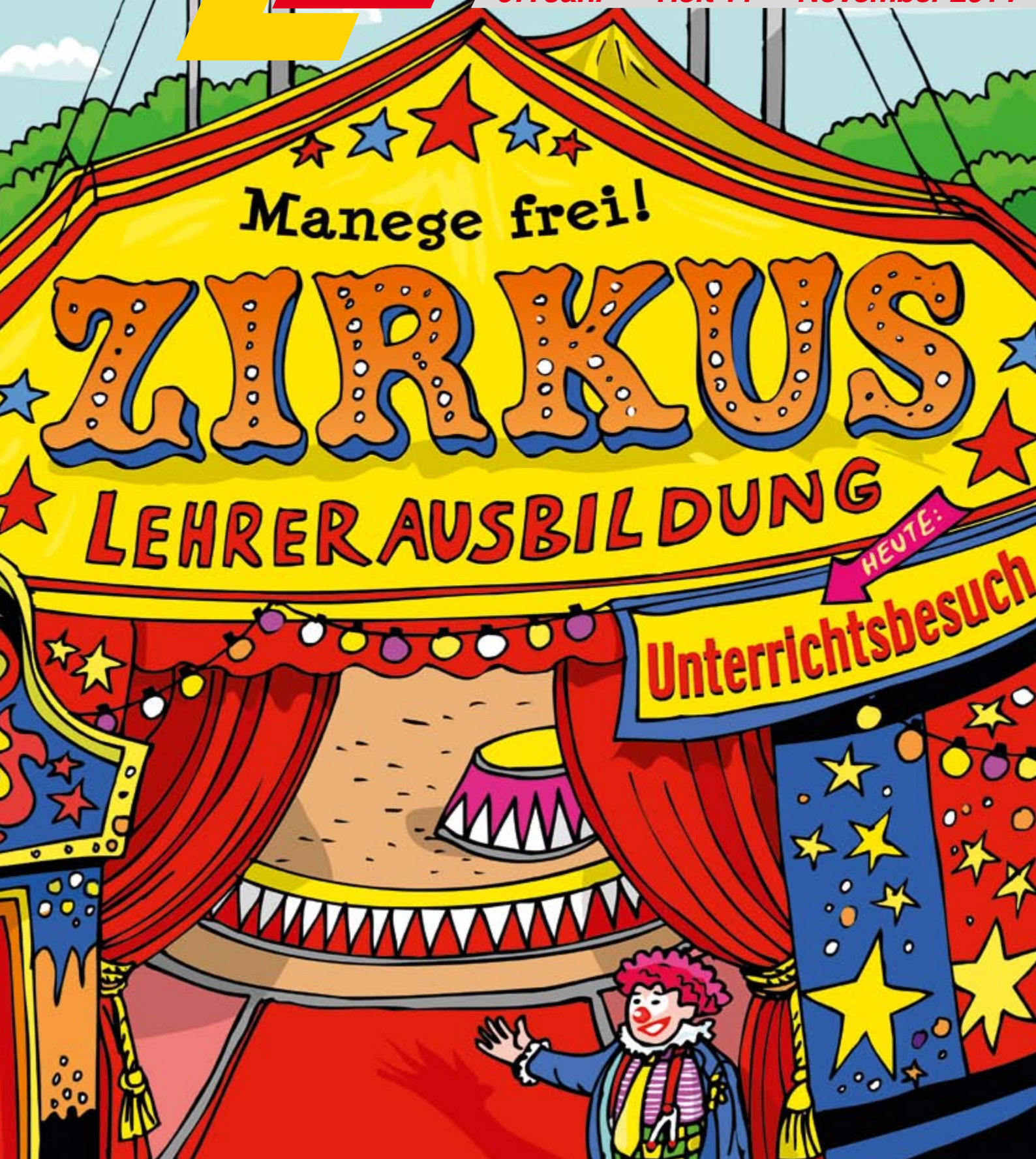


HLZ

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

67. Jahr Heft 11 November 2014





Wir lassen uns nicht abhängen

Mitte Oktober stellte Finanzminister *Thomas Schäfer* (CDU) den Entwurf der Landesregierung für den Landeshaushalt 2015 vor. Die Sparvorgaben der schwarz-grünen Koalitionsvereinbarung würden konsequent umgesetzt: „Durch den Haushalt 2015 fallen nach dem Entwurf rund 270 Stellen weg. Eine Besoldungsanpassung für Hessens Beamte ist für 2015 nicht vorgesehen.“

Bei der Beihilfe wolle man ab 2015 rund 20 Millionen Euro pro Jahr sparen.

Bei den Gewerkschaften stieß der Entwurf auf heftige Kritik. DGB-Bezirksvorsitzende *Gabriele Kailing* bezeichnete die geplante Nullrunde bei den Beamtinnen und Beamten als „Per-

sonalpolitik nach Gutsherrenart“. GEW-Landesvorsitzender *Jochen Nagel* warf der Landesregierung vor, sie wolle bei den Beschäftigten abkassieren und diese zu „Sündenböcken für die Haushalts-situation“ machen: „Sollte die Landesregierung nicht von ihrem Vorhaben Abstand nehmen, wird es im kommenden Jahr mit Sicherheit auch zu Streiks im Bildungsbereich kommen.“

Entwurf des Landshaushalts

Die angekündigte Nullrunde ist nur der Auftakt. Ab 2016 sollen die Beamtengehälter gesetzlich auf ein Prozent jährlich begrenzt werden. Diese Einschnitte addieren sich bei weiterhin niedrigen Inflationsraten bis zum Ende der Legislaturperiode auf Verluste bei den Realeinkommen von bis zu 10.000 Euro. Nimmt man die Verluste dazu, die sich aus der Verweigerung der Tarifierhöhungen im öffentlichen Dienst ergeben, dann liegen die Verluste selbst bei moderaten Tarifabschlüssen bei bis zu 20.000 Euro.

Inzwischen bröckelt die Basta-Front der Bundesländer, die mit Nullrunden und anderen Einschnitten die Landeshaushalte auf Kosten der Beschäftigten sanieren wollen. Nach Streiks und Protestmaßnahmen der Beamtinnen und Beamten in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, an denen sich viele Lehrerinnen und Lehrer beteiligten, haben die Landesregierungen in Mainz und Düsseldorf angekündigt, die entsprechenden Besoldungsgesetze zu ändern und mit den Gewerkschaften zu verhandeln.

Die Ergebnisse des „Stimmungsbarometers Lehrkräfte“ der GEW Hessen findet man im Internet (www.gew-hessen.de) und in der nächsten HLZ.



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), Angela Schefels (Mitbestimmung), Michael Köditz (Sozialpädagogik), Annette Loycke (Recht), Heike Lüthmann (Aus- und Fortbildung), Karola Stötzel (Weiterbildung), Gerd Turk (Tarifpolitik und Gewerkschaften)

Gestaltung:

Harald Knöfel, Michael Heckert +

Titelthema: Harald Freiling

Illustrationen:

Dieter Tonn (Titel, S. 9, 11, 13, 15), Thomas Plaßmann (S. 2), Ruth Ullenboom (S. 4)

Fotos:

digitalstock (S. 23), GEW (S. 5, 6, 7, 27, 37), Karina Lakeeva-Freiling (S. 14, 15), Clara Veit (S. 27)

Verlag:

Mensch und Leben Verlagsgesellschaft mbH
Niederstedter Weg 5
61348 Bad Homburg

Anzeigenverwaltung:

Mensch und Leben Verlagsgesellschaft mbH
Peter Vollrath-Kühne
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.

Redaktionschluss:

Jeweils am 5. des Vormonats

Nachdruck:

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

Druck:

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

Aus dem Inhalt

Rubriken

- 4 Spot(t)light
- 5 Meldungen
- 30 Bücher
- 31 Film: Im Labyrinth des Schweigens
- 34 Recht: Teilzeit und Beurlaubung
- 35 Recht: Teildienstfähigkeit
- 36 Magazin

Titelthema: Lehrerausbildung in Hessen

- 8 Mängel gefährden die Qualität
- 10 Erprobung des Praxissemesters
- 12 Wie viele Lehrämter brauchen wir?
- 14 Arbeitswelt und Lehrerbildung
- 16 Zweiphasigkeit am Ende?
- 18 Hindernisse beim Lehramtswechsel

Einzelbeiträge

- 6 Inklusion: Debatte in Allendorf
- 7 Hessischer Bildungsgipfel:
Im Gespräch mit Jochen Nagel
- 20 Teach First Deutschland: Hochschulabsolventen als Leiharbeiter
- 22 Die esoterische Verführung
- 24 Befristete Arbeitsverträge an Hochschulen: Gerichte entscheiden
- 26 Was wird aus den Bildungsstreiks?
- 28 Wahlen als Thema im Politikunterricht
- 29 EXPERIMINTA in Frankfurt:
Mit Einstein auf dem Fahrrad
- 30 Erster Weltkrieg: Kriegspostkarten als Propagandawaffe

GEWerkshaftlich handeln

Sozialpädagogik, Weiterbildung, Hochschule, Schule, Tarifpolitik, Bildung: Die Palette der Themen, mit denen sich rund 300 Vertreterinnen und Vertreter aus Kreisverbänden, Fach- und Personengruppen vom 20. bis zum 22. November in Wetzlar bei der 31. ordentlichen Landesdelegiertenversammlung der GEW Hessen (LDV) befassen werden, ist bunt. Sie werden die Leitlinien unserer Politik für die nächsten drei Jahre festlegen und einen neuen Vorstand wählen.

Ganz entscheidend wird es auch darum gehen, dass sich die GEW Hessen gut auf die im kommenden Jahr anstehenden Tarif- und Besoldungsauseinandersetzungen vorbereitet, im Sozial- und Erziehungsdienst genauso wie für die Beschäftigten in den Schulen und Hochschulen. Gemeinsam mit allen Kolleginnen und Kollegen wollen wir gute Ergebnisse erzielen.

Ob in den Eingruppierungsverhandlungen für den Sozial- und Erziehungsdienst oder in der Tarifrunde für die Beschäftigten in den Schulen, in allen Auseinandersetzungen geht es zentral um die Fragen der Professionalität und einer angemessenen gesellschaftlichen Bewertung der Arbeit im Bildungs- und Erziehungswesen. Was wir in den Auseinandersetzungen mit dem Land Hessen über Tarifierhöhungen und geplante Nullrunden erreichen, ist die „Orientierungsgröße“ für alle Beschäftigten im Bildungswesen (und betrifft im Übrigen auch die Pensionärinnen und Pensionäre). Ein guter Abschluss ist die beste Vorlage für gute Tarifergebnisse auch in anderen Bereichen!

Dass sich gerade die Verhandlungen mit dem Land Hessen im Rahmen der Tarif- und Besoldungsrunde 2015 nicht einfach gestalten werden und unser gemeinsames GEWerkshaftliches Engagement erfordern, ist bereits jetzt absehbar. Die neue bürgerliche Regierung in Hessen hat im schwarz-grünen Koalitionsvertrag vereinbart, dass vor allem die Beschäftigten des Landes die Kosten der „Schuldenbremse“ tragen sollen. Die bundesweit höchste Arbeitszeit für Beamtinnen und Beamte, die bundesweit höchste Pflichtstundenzahl für Lehrkräfte sollen aufrecht erhalten werden. Außerdem sollen die Einkommen der Beamtinnen und Beamten zunächst in einer „Nullrunde“ eingefroren und dann unterhalb der Inflationsrate gesetzlich gedeckelt werden. Als einziges Bundesland verbleibt Hessen außerhalb der Tarifge-

meinschaft der Länder, um gegebenenfalls auch bei den Tarifbeschäftigten abkassieren zu können.

Schwarz-Grün knüpft mit einer „Operation Düstere Zukunft 2.0“ an die Politik Roland Kochs an, der inzwischen auch bei seinem neuen Arbeitgeber Bilfinger gescheitert ist. Damals gab es drei Nullrunden beim Gehalt. Jetzt soll es bei unverändert hoher Arbeitszeit eine 18-monatige Nullrunde geben. Danach soll die Besoldungserhöhung unabhängig von den Tarifergebnissen ein Prozent pro Jahr betragen. Wir werden ein solches Besoldungsdiktat nicht hinnehmen. Wir lassen uns nicht abhängen.

Wie die Lehrerinnen und Lehrer die schwarz-grünen Absichten beurteilen, wollten wir per E-Mail von allen GEW-Mitgliedern im hessischen Schuldienst wissen. Bei Redaktionsschluss dieser HLZ war die Online-Befragung noch nicht abgeschlossen, doch steht das „Stimmungsbarometer“ nach den ersten Zwischenergebnissen auf Sturm: Das zeigen der gute Rücklauf und das hohe Maß der Ablehnung der Vorhaben der Landesregierung, vor allem aber die Tatsache, dass 85% der Kolleginnen und Kollegen, die unsere Fragen beantwortet haben, bereit sind, „gemeinsam mit der GEW gegen diese Zumutungen aktiv zu werden“.

Diesen Rückenwind werden wir nutzen, um auf der LDV unsere Kampagne für eine Reduzierung der Pflichtstunden, für eine angemessene Bezahlung und gegen die Abwertung unserer Professionen weiter voranzutreiben. Die Kraft, bei den im Frühjahr 2015 anstehenden Verhandlungen und Auseinandersetzungen gute professionelle Arbeitsbedingungen durchzusetzen, werden wir jedoch nur gemeinsam entwickeln können.

Jochen Nagel, GEW-Landesvorsitzender
Birgit Koch, stellvertretende Landesvorsitzende
Karola Stötzel, stellvertretende Landesvorsitzende
Maike Wiedwald,

Mitglied im Vorsitzendenteam des Bezirksverbands Frankfurt

Der LDV liegt ein Antrag zur Satzungsänderung vor, der die Möglichkeit eröffnet, dass die Funktion des/der Landesvorsitzenden auch in einem gleichberechtigten „Tandem“ ausgeübt werden kann. Auf dieser Grundlage haben Jochen Nagel und Birgit Koch ihre Bereitschaft erklärt, gemeinsam für diese Funktion zu kandidieren. Karola Stötzel und Maike Wiedwald sind als stellvertretende Vorsitzende vorgeschlagen. Weitere Vorschläge lagen bei Redaktionsschluss der HLZ nicht vor.

Etikettenschwindel

Auf der Zeugniskonferenz beklage ich, wie viele schwierige und problematische Kinder in meiner Klasse seien. Die Fachlehrer nicken zustimmend. Unsere neue Schulleiterin verzieht schmerzlich das Gesicht und schickt uns postwendend zur Fortbildung „Prozessbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen zur systematischen Qualitätsentwicklung“. *) Seither bemühen wir uns alle um einen positiveren Sprachgebrauch. Niemand stigmatisiert noch seine Schülerinnen und Schüler! Damit auch Sie sich nicht mehr im Ton vergreifen, habe ich eine kleine Sprachfibel zusammengestellt.

Manchmal allerdings kann ich meine klammheimliche Sympathie für einen gestandenen Kollegen nicht verhehlen, der im Lehrerzimmer schnaubt: „Wo Mist drin ist, muss auch Mist draufstehen dürfen!“ Einmal hat er einen Schüler „Blödmann“ genannt. Der Junge empört: „Sie haben Blödmann zu mir gesagt. Ich gehe zum Direktor!“

Der Kollege: „Genau, du gehst jetzt zum Direktor und erzählst ihm, du seist ein Blödmann. Und ich hätte dir das gesagt!“ Dieser Lehrer ist übrigens bei den Schülern ungemein beliebt: für seine flotten Sprüche, seinen Humor und für seine Direktheit.

Gabriele Frydrych

*) Eine Fortbildung mit diesem verheißungsvollen Titel gab es wirklich in Berlin. Nicht, dass Sie denken, der Quatsch stammt von mir...



Absolute No-nos	So heißt es richtig
schwierig, problematisch	verhaltensoriginell, betreuungsintensiv, Schüler mit großen Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenz, ungekonnt-unglückliches Sozialverhalten
schwieriges Elternhaus	lösungsschwierige Lebenslage, Familie mit Multiproblemkonstellation, soziokulturell benachteiligt, subkulturell, Menschen in besonderen Problemlagen
ständige Verspätungen	individuelle Zeiteinteilung
schwer von Begriff	kognitiv herausgefordert, praktisch bildbar, erkenntnisresistent, Low-IQ-Syndrome
unehrlich, verlogen	kreativer Umgang mit der Wahrheit
launisch	emotional flexibel
aggressiv	konfliktstark, streitbar
unangepasst bis kriminell	divergierendes Sozialverhalten
gefühlskalt	flache Mimik
Schadenfreude	negative Empathie
Schulschwänzer	institutionell und sozial desintegriert, schulabstinent
abschreiben	last minute learning
Strafen	aversive Reize, konfrontative Pädagogik, Inklusivleistungen der Schule
Strafarbeit	Forschungsbericht
Pillepalle, Kinderkacke	niedrigschwellige Lernangebote, mentale Aktivierung
unklares Gequatsche	kommunikativ unscharf
Gelaber auf Konferenzen	Ideenpool, cerebrale Diarrhoe
Gesamtkonferenz	Konsens-Meeting
Schulleiter	key account manager
Lehrer	Potenzialentwicklungscoach, Event-Manager, Hirnschrittmacher, Erlebnisberater
Schwachmaten	low performer
Problem	Herausforderung
Hausmeister	facility manager
Unterricht	event
Klassenraum	location
Schule	Labor, Gewächshaus, Leuchtturm, Leistungsschmiede
Bücherei	Sprachwerkstatt
Schulflur	Lerninsel, Lernbüro
Schulhof	Campus, Impulsgarten
Arschloch, Blödmann	Mäuschen, Schätzchen

X Hessischer Bildungsgipfel: GIB vermisst Transparenz

Die *Gruppe InklusionsBeobachtung* kritisiert die Intransparenz der Kriterien für die Einladung zum Hessischen Bildungsgipfel (HLZ S.7). Der Verein „Gemeinsam leben“ erhielt auf seine Stellungnahme zum Thema Inklusion weder eine Rückmeldung noch eine Einladung. Vereinsvorsitzende *Dorothea Terpitz* forderte mehr Transparenz über das Verfahren und eine breite Beteiligung: „Das gilt ganz besonders für Organisationen von Betroffenen, die zum Thema Inklusion inhaltlich fundierte Beiträge leisten könnten.“

• *Infos über Positionen und Aktionen der GIB unter www.gib-hessen.de.*

X Kita-Rahmenvereinbarung „Integrationsplatz“

Nach zweijährigen Verhandlungen gilt seit August 2014 eine neue „Vereinbarung zur Integration von Kindern mit Behinderungen in hessischen Kindertageseinrichtungen“. Die im Hessischen Kinderförderungsgesetz (Hess-KiföG) geplanten Verschlechterungen konnten abgewehrt und die bisherigen Standards erhalten werden: Bei Aufnahme eines Kindes mit Integrationsbedarf soll eine Gruppe auf maximal 20 statt 25 Kinder begrenzt werden, bei Krippenkindern auf maximal 11 statt 12 Kinder. Die maximale Gruppengröße reduziert sich durch die Aufnahme weiterer behinderter Kinder. Das Höchstmaß an Kindern mit Integrationsbedarf darf maximal ein Drittel pro Gruppe betragen, und für jedes behinderte Kind gibt es 15 zusätzliche Fachkraftstunden, für Kinder unter drei Jahren sind es 12. Für die Bereitstellung der in der Koalitionsvereinbarung zugesagten zusätzlichen Landesmittel muss allerdings das HessKiföG noch geändert werden.

X Lesenswert: „Inklusion in Schule und Unterricht“

50 Beiträge zum Thema „Inklusion in Schule und Unterricht“ von über 100 Fachautorinnen und Fachautoren aus Wissenschaft und Praxis findet man in der neuen Ausgabe der Online-Halbjahreszeitung „Schulpädagogik heute“ passwort- und kostenfrei unter www.schulpaedagogik-heute.de.

X GEW-Aktion in Wiesbaden: „Wir wollen rein!“

„Hessen macht Schule“ plakatiert die Landesregierung. Für jugendliche Flüchtlinge und junge Einwanderer trifft das kaum zu. Oft traumatisiert durch Kriegserlebnisse und Flucht und entwurzelt, kennen sie weder unsere Sprache noch unseren Lebensstil. Einige haben noch nie eine Schule besucht.

Auf dieses Problem machten die GEW Hessen, der Landesausländerbeirat (agah), die Diakonie Hessen und die Kommunale Ausländerinnen- und Ausländervertretung Frankfurt (KAV) am 1. Oktober bei einer öffentlichen Aktion vor dem Kultusministerium in Wiesbaden aufmerksam und bestärkten damit ihre bei einer Fachtagung im Mai in Frankfurt vorgetragenen Forderungen (HLZ 9/10-2014). Die Landtagsabgeordneten *Janine Wissler* (Linke), *Corrado di Benedetto* und *Marius Weiß* (SPD) und andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer absolvierten gemeinsam einen symbolischen Hürdenlauf, an dessen Stationen unter anderen *Enis Gülegen* (agah), *Inge Müller* (Diakonie), *Christoph Baumann*, *Birgit Koch* und *Maike Wiedwald* (GEW) über die Diskriminierung von Quereinsteigern berichteten.

John Bolivar Munoz (Foto: rechts) schilderte im Gespräch mit *Maike Wiedwald* (Foto: links), wie er trotz vieler Hindernisse den Weg zum Abitur



meistern will. Am Ende standen alle vor einer hohen Mauer, die gemeinsam eingerissen und überwunden wurde. Eine zentrale Forderung der GEW und ihrer Bündnispartner ist das Recht auf Schulbesuch für 16- bis 21-jährige zugewanderte junge Menschen auch über die Schulpflicht hinaus. Sollten diese Jugendlichen in ihrem Herkunftsland weniger als acht Schulbesuchsjahre absolviert haben, soll das Recht auf Schulbesuch bis zum 25. oder 27. Lebensjahr verlängert werden.

X Inklusion: „Transparenz sieht anders aus“

Wie die HLZ wiederholt berichtete, läuft die Ausgestaltung der zwischen Land und Schulträgern auszuhandelnden Kooperationsvereinbarungen über die Bildung von „Modellregionen Inklusive Bildung“ fast überall unter Ausschluss der betroffenen Schulen und der Öffentlichkeit. Dies kritisiert auch der GEW-Bezirksverband Frankfurt in einer Erklärung zur Modellregion Inklusion Frankfurt. Auch die jüngste Magistratsvorlage zur Schließung von zwei Förderschulen folge der bisherigen Praxis, „Entscheidungen einseitig zu verkünden und im Eiltempo durch die städtischen Gremien zu bringen“. Gleichzeitig preise die Stadtpolitik die Veranstaltungen zur Fortschreibung des Schulentwicklungsplans („Frankfurt macht Schule“) als „beispielhaften Prozess der Transparenz und Beteiligung“.

X Werra-Meißner-Kreis: Ressourcen für Inklusion

Die Personalräte der Schulen des Werra-Meißner-Kreises bekräftigten bei einem Erfahrungsaustausch über die inklusive Beschulung den gemeinsamen Wunsch nach einer Schule, „in der alle Kinder gleichermaßen willkommen sind“. Eine auf wenige Stunden in der Woche begrenzte und häufig sogar noch auf mehrere Schulen verteilte Unterstützungs- und Beratungstätigkeit sei jedoch unwirksam: „Sie zerreißt alle Beteiligten und nützt den Kindern nichts.“ Schlüssel zu einer erfolgreichen Arbeit sei eine „dauerhafte und verlässliche Zusammenarbeit in Teams von Regel- und Förderschullehrkräften sowie sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften“. Die Klassenobergrenze müsse wie im Gemeinsamen Unterricht auf 20 Schülerinnen und Schüler begrenzt werden.

Inklusion | Diskussion in Allendorf

Weil Kultusminister *Lorz* die Einladung zur „Allendorfer Inklusionskonferenz“ am 2. Oktober 2014 ausgeschlagen hatte, konnte er nicht erfahren, warum es nicht funktioniert mit der inklusiven Beschulung in Hessen. Der Einladung des Personalrats der Grundschule Bad Sooden-Allendorf, die über eine langjährige Erfahrung mit gemeinsamem Unterricht (GU) verfügt, folgten die bildungspolitischen Sprecher von SPD und Grünen im hessischen Landtag *Christoph Degen* und *Mathias Wagner*. *Barbara Cardenas* (Die Linke) musste krankheitsbedingt absagen. Gut vertreten waren das Kollegium und die Eltern, die Stadt durch den Bürgermeister, Kindergärten und benachbarte Schulen.

Teils sachlich, teils mit erkennbarer Wut führten sie den Politikern die zerstörerische Wirkung der „Inklusions“-Politik des Hessischen Kultusministeriums (HKM) vor Augen. Früher gab es an der Grundschule Bad Sooden-Allendorf gleichzeitig bis zu sechs GU-Klassen, in denen ebenso viele Förderschullehrkräfte in gleichberechtigten Teams mit ihren Regelschulkolleginnen unterrichteten. Heute stehen der Schule, die nach dem Schulgesetz für alle Kinder des Einzugsbereichs zuständig ist, ganze 17 Stunden für die inklusive Beschulung zur Verfügung. Weil diese bereits für einen einzigen, den ersten „Inklusionsjahrgang“ benötigt wurden, bleiben für die drei folgenden Jahrgänge NULL Stunden übrig!

Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern benachbarter Schulen aus der Region bestätigten die eklatante Unterversorgung für ihre Schulen, die

sonderpädagogische Unterstützung in weiten Teilen auf bloße Beratung reduzierte. Einem Beratungs- und Förderzentrum in der Region fehlen Förderschullehrkräfte im Umfang von 100 Stunden für die inklusive Beschulung, so dass die ohnehin unzureichenden Ressourcen auch noch durch Regelschullehrkräfte abgedeckt werden müssten. Folge der Unterversorgung der Regelschulen sei in etlichen Förderschulen eine Zunahme der Schülerzahl.

Frank Skischus, ehemals Landesfachberater für Sonderpädagogische Beratungszentren, beschrieb die Folgen: „An die Stelle der Aufbruchsstimmung für das große Ziel der inklusiven Schule treten Überforderung und Resignation.“ Wütend verwiesen Teilnehmer der von *Bernd Rothauge* souverän und sachkundig moderierten Diskussion auf den jüngsten Erlass, der die Einrichtung von Förderausschüssen in den ersten beiden Schuljahren ganz verbietet. Insbesondere *Mathias Wagner* musste sich vorhalten lassen, dass die schwarz-grüne Landesregierung eine Politik sogar noch verschärft, die er noch im August 2013 aus der Opposition heraus als „Inklusionsverhinderungspolitik“ gegeißelt habe. Kultusministerium und Schulämter ignorierten selbst die minimalen grünen Akzente im Koalitionsvertrag, insbesondere die Absicht, Förderschullehrkräfte wieder an Regelschulen anzubinden. Eine Förderschullehrerin erlebte das am eigenen Leib: Ermutigt durch die Ankündigung des Koalitionsvertrags stellte sie einen Versetzungsantrag an die Grundschule, an der sie zwölf Jahre im GU eingesetzt war. Ergebnis: Ablehnung!

Mathias Wagner bat darum, ihm diesen Fall noch einmal vorzutragen. Nach wie vor sei das Ziel, Förderschullehrkräfte an die Regelschulen zu bringen. Auch er sei mit dem gegenwärtigen Zustand unzufrieden und betonte, dass er nichts von dem zurücknehme, was er noch vor einem Jahr als Kritik an der Inklusionspolitik vorgetragen habe. Allerdings bat er um Geduld. Erst im Januar sei die Regierung gebildet worden, in einem Jahr werde man wesentlich weiter sein. Konkretisiert wurde das nicht. In Bad Sooden-Allendorf erwägt man deshalb eine Neuauflage der Inklusionskonferenz im Jahr 2015. Seine Idee, „als Zwischenschritt und nicht als Ziel“ Ressourcen an Schwerpunktschulen zu bündeln, wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterschiedlich aufgenommen. Insbesondere in ländlichen Regionen verstoße dies gegen die UN-Konvention, nach der sich der Zugang behinderter Menschen zur inklusiven Bildung auf die Gemeinschaft bezieht, „in der sie leben“. *Christoph Degen* hatte es als Oppositionspolitiker leichter. Er forderte die Streichung des Ressourcenvorbehalts und eine wesentlich bessere Ausstattung der Regelschulen. Als ersten Schritt auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem sollten die Grundstufen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen auslaufen.

Der Veranstalter bedankte sich auf Nordhessisch mit einer roten Wurst bei den Politikern und dem Moderator, der sich als Vegetarier outete. Die durch die Abwesenheit von Frau Cardenas übrig gebliebene Wurst erhielt *Jochen Graf*, Personalrat der Grundschule Gießen West, der sich auf den Weg ins 150 km entfernte Bad Sooden-Allendorf gemacht hatte, um *Mathias Wagner* 1.300 Unterschriften für eine Petition zu überreichen, die mit den folgenden Worten beginnt:

„Ändern Sie die Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung grundlegend und stellen Sie genügend Mittel bereit, um den Schulen Inklusion zu ermöglichen. Weisen Sie den Regelschulen Förderschullehrer zu, die ein Teil des Stammkollegiums sind, und ermöglichen Sie so die Bildung von professionellen Teams, die langfristig zusammenarbeiten.“



Der Personalrat der Grundschule Allendorf (*Johannes Batton*, 1.v.l., *Ulrike Bode* und *Christiane Lukoschus*, 1. und 2.v.r.) diskutierte mit den Abgeordneten *Christoph Degen* (2.v.l.) und *Mathias Wagner* (4.v.l.). *Bernd Rothauge* (GEW) moderierte die lebhafteste Aussprache.

Das ist der Gipfel!

Am 17. September fand die erste Sitzung des in der schwarz-grünen Koalitionsvereinbarung angekündigten „Bildungsgipfels“ statt, der den Weg zum „Schulfrieden“ in Hessen ebnen soll. Die von den eingeladenen Verbänden und Parteien eingereichten Themen wurden fünf Arbeitsgruppen zugeordnet: Gestaltung von Schule, Herausforderungen der Bildungsregionen, Gestaltung individueller Unterstützungsangebote, Schule als Vorbereitung auf die Arbeits- und Lebenswelt sowie Lehrerbildung. Die Arbeitsgruppen werden von jeweils einem Regierungsmitglied und einer weiteren Person geleitet und sollen weitere „Gipfeltreffen“ im Januar und April und eine Abschlusserklärung im Juli 2015 vorbereiten. Die HLZ sprach mit dem GEW-Landesvorsitzenden Jochen Nagel über die erste Sitzung.

HLZ: Wie geht es dir nach dem ersten Treffen des „Bildungsgipfels“?

Jochen Nagel: Es bestätigte meine Skepsis, ob aus einer solchen Veranstaltung etwas Positives im Sinn einer fortschrittlichen Schulentwicklung herauskommen kann.

Wie kann ich mir den Verlauf des Treffens mit 37 Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorstellen?

Erst mal war es ein Blick in eine Black Box: Keiner wusste, wer eingeladen war. Ansonsten kenne ich solche Veranstaltungen zur Genüge, bei denen die Einladenden am Anfang viele Worte machen und hoffen, dass am Ende das herauskommt, was am Anfang geplant war. Die Landesregierung hat wohl auch große Angst, dass etwas aus dem Ruder läuft und deshalb mindestens drei Minister und einen Staatssekretär abgeordnet, die Arbeitsgruppen zu leiten.

Jetzt kenne ich dich lange genug, um zu ahnen, dass du einem solchen Plan nicht widerspruchslos folgst...

Das stimmt. Das Ministerium stellte am Anfang auf mehreren Folien dar, welche Themen vorgeschlagen wurden. Die Schriftgröße entsprach der Zahl der Nennungen. Besonders häufig wurden offensichtlich die Begriffe Inklusion und Ganztagschule genannt. Wenn Inklusion jetzt als Unterthema in der Arbeitsgruppe „Gestaltung individueller Unterstützungsangebote“ bearbeitet

werden soll und die Ganztagschule unter der nichtssagenden Überschrift „Herausforderungen der Bildungsregionen“, dann stimmt schon etwas im Ansatz nicht. Wenigstens haben wir erreicht, dass das ebenfalls sehr häufig genannte Thema Lehrerbildung jetzt in einer eigenen Gruppe bearbeitet wird, die das Kultusministerium partout nicht wollte...

Wie beurteilst du nach der Öffnung der Black Box die Zusammensetzung des Bildungsgipfels?

Na ja, da sitzt die GEW mit zwei Drittel der Stimmen bei der letzten Wahl des Hauptpersonalrats neben vier Lehrerverbänden im Beamtenbund, dazu kommen noch mal vier Schulleiterarbeitskreise – das ist für mich unter dem Gesichtspunkt der Relevanz keine Parität. Wenn man den Landeselternbeirat und die Landesschülervertretung als gewählte Vertretungen der Eltern und Schülerinnen und Schüler einlädt, hätte man auch den Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer einladen müssen.

Der Bildungsgipfel soll nach dem Willen der Landesregierung „eine langfristige Verständigung zwischen den Beteiligten über die schulische Bildung in Hessen erreichen sowie Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schulträgern Planungssicherheit für die nächsten zehn Jahre geben“. Das ist doch ein Wunsch, der auch in den Schulen oft zu hören ist, wenn mal wieder die nächste Sau durchs Dorf getrieben wird...

Da muss man erst mal in Erinnerung rufen, dass in den letzten 15 Jahren kein Schlamassel durch einen Regierungswechsel zustande gekommen ist. Seit 1999 regiert in Hessen die CDU, mal alleine, mal mit der FDP, jetzt mit den Grünen. Schulzeitverkürzung, U-plus oder Landesschulamts: Immer war es dieselbe Partei, die nicht auf die breite Kritik der Profis hörte, sondern mit dem Kopf durch die Wand wollte. Wenn jetzt so viele von „Schulfrieden“ reden, dann stelle ich zunächst fest: In den Schulen herrscht kein Krieg. Es gibt aber zentrale Probleme, die nicht angepackt werden – allen voran die Unterfinanzierung der Schulen, die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten und die sozialen Benachteiligungen durch eine falsche Schulstruktur.



Was ist denn deine Erwartung an den Bildungsgipfel?

Wie gesagt, ich bin sehr skeptisch, dass sich bei diesen Themen was tut, auch wenn wir das Forum zusammen mit allen anderen fortschrittlichen Gruppen dafür nutzen werden, den Finger in die Wunde zu legen. Bei der Auftaktveranstaltung wurde noch einmal klar gestellt, dass der Bildungsgipfel keine Beschlüsse fassen kann und der Koalitionsvertrag gilt.

Und wo ist deine persönliche Schmerzgrenze?

Wenn sich das Ganze als reine Show-Veranstaltung erweist. Auf der anderen Seite können wir es auch nicht hinnehmen, dass durch den Ausstieg der fortschrittlichen Kräfte am Ende der Gipfel einstimmig beschließt, dass alles so bleibt, wie es ist.

Die Themen der GEW

Als inhaltliche Schwerpunkte für den „Bildungsgipfel“ schlug die GEW Hessen in einem Schreiben an Kultusminister *Lorz* im Juni folgende Themen vor: die Schaffung angemessener Arbeitsbedingungen in den Schulen und die Beendigung der Abwertung des Berufs der Lehrerin und des Lehrers, die Entwicklung einer landesweiten Schulstruktur, bei der nicht die soziale Herkunft der Kinder für den Bildungsabschluss entscheidend ist, das Thema „Demokratie in der Schule“, den Ausbau echter gebundener Ganztagschulen, eine konkrete Planung für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen, die Strukturierung der Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen und die Erweiterung des Rechts auf Schulbesuch für zugewanderte junge Menschen.



Ein Erfolgsmodell?

Qualitätsminderungen in der hessischen Lehrerausbildung

Seit der Verabschiedung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG) im Jahre 2004 und dem Inkrafttreten der dazugehörigen Umsetzungsverordnung im Jahre 2005 (HLbG-UVO) wurden die politisch Verantwortlichen immer wieder auf absehbare und bereits eingetretene Qualitätsminderungen in der Lehrerausbildung hingewiesen, insbesondere auf

- die sachfremde Zergliederung der Ausbildungsinhalte in nur unzureichend verbundene Module,
- das Fehlen bewertungsfreier Unterrichtsbesuche,
- die Verdichtung der Arbeitszeit der Ausbilderinnen und Ausbilder, die dazu führt, dass für individuelle Beratung und Begleitung als Kernaufgaben der Ausbildung kaum Zeit bleibt,
- die große Zahl der Ausbilderinnen und Ausbilder, die in Folge der Modularisierung zur Ausbildung einer einzelnen Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV) beitragen, öfter auch verbunden mit einem Wechsel des Ausbilders oder der Ausbilderin während der Ausbildungszeit, und nicht zuletzt
- die fehlende Entlastung für die Mentorinnen und Mentoren.

Die Mängel des neuen Ausbildungssystems waren unüberschaubar, so dass man sich immer wieder zu kleineren und größeren „Verbesserungen“ genötigt sah. Die wohl einschneidendste Veränderung war die Verkürzung der Ausbildungszeit auf 21 Monate, verbunden mit der Aussicht auf eine substanzielle Entlastung für die Mentorinnen und Mentoren.

Wie sieht die Wirklichkeit aus?

Wie sieht die Ausbildungswirklichkeit nach neun Jahren „systematischer Evaluation und Umsteuerung“ aus?

- In den benoteten Ausbildungsmodulen sind nach wie vor keine unbewerteten Unterrichtsbesuche vorgesehen, die allein der Ausbildung dienen. Sie sind zwar nicht ausdrücklich verboten, finden aber in der Arbeitszeitberechnung der

Ausbilderinnen und Ausbilder keine Berücksichtigung, so dass sie in der Praxis kaum vorkommen. In den nicht benoteten Ausbildungsveranstaltungen sind Unterrichtsbesuche ausdrücklich als Möglichkeit vorgesehen, werden aber ebenfalls nicht auf die Arbeitszeit der Ausbilderinnen und Ausbilder angerechnet, so dass davon allenfalls in Ausnahmefällen Gebrauch gemacht wird. Unterrichtsbesuche werden von Referendarinnen und Referendaren insbesondere als Prüfungssituation, weniger als Ausbildungssituation wahrgenommen. Die Möglichkeit, begleitet von der Ausbilderin oder dem Ausbilder in einem bewertungsfreien Rahmen unbefangene neue Wege für den Unterricht zu erproben, gibt es kaum.

- Die Arbeitszeit der Ausbilderinnen und Ausbilder ist weiterhin zu knapp kalkuliert. Es fehlt Zeit für eine angemessene individuelle Beratung und für nicht bewertete Unterrichtsbesuche.
- Die Mentorinnen und Mentoren erhalten nach wie vor keine Entlastung für die Wahrnehmung ihrer verantwortungsvollen Aufgabe.
- LiV, denen der Einstieg in die Berufspraxis schwerer fällt als anderen, müssen nicht nur mit schlechten Bewertungen zurechtkommen, sondern sich gegebenenfalls schon nach dem ersten Hauptsemester, das heißt nach den ersten zwei Unterrichtsbesuchen einer Modulprüfung unterziehen. Förderung durch ein zusätzliches Ausbildungsangebot, das ihnen helfen könnte, an den Ursachen für das Nichtbestehen eines Moduls zu arbeiten, findet nicht statt. LiV, die diese Modulprüfung nicht bestehen, scheiden unwiderruflich aus dem Vorbereitungsdienst aus. Eine Verlängerung auf Antrag ist nicht mehr möglich. Voraussetzung für eine Verlängerung der Ausbildungszeit im Einzelfall ist das Nichtbestehen der Examensprüfung.
- Zwischen 20% und 30% der an den Seminaren für die Ausbildung (nicht für die Erteilung von Unterricht) eingesetzten Arbeitszeit wird von Ausbildungsbeauftragten erbracht, die von den Schulen an die Ausbildungsseminare

1.11.2014: Einstellungen im Vorbereitungsdienst

Gerüchte über Stellenkürzungen im Vorbereitungsdienst haben sich erfreulicherweise nicht bestätigt. Trotzdem reichen die Stellen nicht aus, um Wartezeiten zu verhindern. Für das Lehramt Grundschule sind 210 Stellen besetzt worden, erstmals nach vier Einstellungsterminen gibt es wieder einen (kleinen) Bewerberüberhang, so dass etwa 30 Kolleginnen und Kollegen auf der Warteliste verbleiben werden. Ähnlich sieht es für das HR-Lehramt aus. Bei 250 Stellen blieben vor allem Bewerberinnen und Bewerber mit den Fächern Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Biologie und PoWi bei ihrer ersten Bewerbung ohne Angebot, sogar einige mit dem Fach Mathematik. Für das Lehramt Förderschulen erhielten alle 114 Bewerberinnen und Bewerber ein Angebot. Für das Lehramt am Gymnasien gab es über 600 Einstel-

lungsangebote, über 800 Bewerbungen blieben ohne Angebot. Für das Lehramt Berufliche Schulen gab es für 115 Stellen nur 64 Bewerberinnen und Bewerber, die alle eingestellt werden.

Die neu im Beamtengesetz geschaffene Möglichkeit, auch im Referendariat im ersten und zweiten Hauptsemester in Teilzeit arbeiten zu können (HLZ S.35), scheint für am 1.11.2014 eingestellte Kolleginnen und Kollegen nicht umsetzbar zu sein. Im Hessischen Kultusministerium (HKM) war man immer noch nicht in der Lage, strittige Fragen der Bezahlung und der Anrechnung an den Schulen zu klären, obwohl an den Studienseminaren längst Modelle für Teilzeit mit einer halben oder einer Zweidrittel-Stelle entwickelt wurden.

abgeordnet werden. Man setzt hier seit Jahren in größerem Umfang auf eine preiswerte Alternative zum voll bezahlten Ausbilder.

- Ausbildungsbeauftragte werden dabei halbjährlich „bedarfsorientiert“ akquiriert und wieder an die Schulen freigesetzt. Die Zusammensetzung der Kollegien an den Studienseminaren befindet sich dadurch permanent im Fluss. Arbeitszeit und Energie werden eingesetzt, um neue Kolleginnen und Kollegen einzubinden, während andere plötzlich nicht mehr da sind, obwohl sie über Jahre hinweg gute Arbeit geleistet haben. Für die LiV ist dies mit einem häufigen Ausbilderwechsel verbunden. Gezielte Personalentwicklung, die sich auf eine Qualifizierung der zukünftigen Ausbilderinnen und Ausbilder während ihrer Zeit als Ausbildungsbeauftragte stützen könnte, wird massiv erschwert.

- Die Ausbildungsinhalte der allgemeinpädagogischen Module und der Fachmodule sind kaum besser verzahnt als zu Beginn der Modularisierung.

- Die Ausbildungsinhalte wurden im Verlauf der „Verbesserungen“ immer weiter gekürzt: zunächst wegen der Überfrachtung der Module, dann noch einmal systematisch im Zuge der Kürzung der Ausbildungszeit. Gerade im allgemeinpädagogischen Bereich sind dabei Inhalte weggefallen, deren Aufnahme in die Lehrerausbildung man bei Einführung der Modularisierung noch als positiven Nebeneffekt vermerken konnte. Inhalte, die zuvor vertiefend bearbeitet werden konnten, können jetzt nur noch überblickartig thematisiert werden.

- Der Unterrichtseinsatz der Ausbilderinnen und Ausbilder ändert sich halbjährlich. Sie haben es im Unterricht mit häufig wechselnden Lerngruppen zu tun, die Schülerinnen und Schüler mit wenig förderlichem Lehrerwechsel. Darunter leidet auch die Qualität des Unterrichts der Ausbilderinnen und Ausbilder, der als Hospitationsangebot für die Referendarinnen und Referendare gedacht ist.

Für einen fast zehn Jahre andauernden Prozess der Erprobung, Evaluation und Umsteuerung ist das eine mehr als ernüchternde Bilanz. Die rechtlichen Rahmenvorgaben haben in Verbindung mit einer nicht den Erfordernissen der Ausbildungspraxis entsprechenden Kalkulation der Arbeitszeit der Ausbilderinnen und Ausbilder sowie der fehlenden Entlastung für die Mentorinnen und Mentoren die Qualität der Lehrerausbildung in Hessen nicht befördert, sondern beschädigt.

Dass die Ausbildung der Referendarinnen und Referendare in vielen Fällen trotzdem einen positiven Verlauf nehmen und zu einem erfolgreichen Abschluss geführt werden kann, ist den vielen Ausbilderinnen und Ausbildern zu verdanken, die trotz der erschwerten Arbeitsbedingungen nicht resignieren und versuchen, ihre Aufgaben nach bestem Wissen und Gewissen zu erfüllen.

Einführung des Praxissemesters

Die Einführung des Praxissemesters in der ersten Phase der hessischen Lehrerausbildung wird auch Veränderungen für die zweite Phase der Lehrerausbildung erforderlich machen. (HLZ S. 10-11) Es steht zu hoffen, dass man dabei endlich die Konsequenzen aus den Erfahrungen der vergangenen zehn Jahre zieht:

- Bewertungsfreie Unterrichtsbesuche müssen verbindlich verankert, auf die Arbeitszeit der Ausbilderinnen und Ausbilder angerechnet und in der Gesamtausbildungszeit der Referendarinnen und Referendare berücksichtigt werden.



- Die Mentorinnen und Mentoren müssen endlich eine angemessene Anrechnung auf ihre Arbeitszeit erhalten. Ihre Aufgaben müssen klar umrissen werden. Sowohl Mentorinnen und Mentoren als auch Ausbilderinnen und Ausbilder brauchen ein Zeitbudget für die Koordination der gemeinsamen Ausbildungsaufgaben.

- Die Arbeitszeitberechnung der Ausbilderinnen und Ausbilder muss den tatsächlichen Erfordernissen der Ausbildungspraxis angepasst werden. Dabei müssen die Ausbilderinnen und Ausbilder anders als bisher einbezogen werden. Entsprechendes gilt für die Berechnung einer den Erfordernissen entsprechenden Gesamtausbildungszeit der LiV.

- Die Lehrerausbildung muss personell und sächlich angemessen ausgestattet werden. Ausbildungsbeauftragte brauchen eine langfristige Perspektive, um den Seminaren eine langfristige Personalentwicklung zu ermöglichen.

- Der Umfang des Unterrichtseinsatzes der Ausbilderinnen und Ausbilder muss wieder mindestens für den Zeitraum eines Schuljahres festgelegt werden.

- Den LiV muss bei Minderleistungen eine angemessene Verlängerung ihrer Ausbildungszeit ermöglicht werden, um an den Ursachen für das Nichtbestehen eines Moduls zu arbeiten. Das Instrument der Modulprüfung sollte – wenn überhaupt – frühestens im zweiten Hauptsemester zur Anwendung kommen dürfen.

Unter diesen Voraussetzungen könnte Lehrerausbildung auch im Rahmen einer modularisierten Struktur gelingen. Dass sie auch ganz grundsätzlich auf den Prüfstand gehört, steht auf einem anderen Blatt.

Christian Hengel

Der Autor ist Ausbilder am Studienseminar Offenbach.

Das Praxissemester in Hessen

Pädagogisch fragwürdig und für die Schule belastend

Es war noch die 2013 abgewählte schwarz-grüne Landesregierung, die unter Kultusministerin Beer (FDP) und mit Geburtshilfe von Hans-Jürgen Irmer (CDU) eine Änderung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG) zur Erprobung eines Praxissemesters in der ersten Phase der Lehrerausbildung auf den Weg brachte, um auf die Kritik an der Praxisferne der Lehrerausbildung zu reagieren. Nach § 15 Abs. 7 haben ausgewählte Hochschulen ab dem Wintersemester 2014/2015 Regelungen zur Erprobung eines Praxissemesters zu treffen:

- die Goethe-Universität Frankfurt für das Lehramt an Gymnasien
- die Justus-Liebig-Universität Gießen für das Lehramt an Förderschulen
- die Universität Kassel für die Lehrämter an Grundschulen und an Haupt- und Realschulen
- die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt für das Lehramt an Gymnasien im Fach Musik

Das Praxissemester soll an den genannten Hochschulen die bisherigen Praxisphasen ersetzen, bereits nach Ende des zweiten Fachsemesters beginnen und spätestens am letzten Vorlesungstag des vierten Fachsemesters enden. Die Erprobung soll unter Einbeziehung der Lehrkräfte, die die Studierenden in der Schule betreuen, wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden.

Hochschulen bereiten die Erprobung vor

Die Durchführungsverordnung zum HLbG (HLbG-DV) regelt die Einzelheiten. Gemäß § 19 sollen die Studierenden am gesamten Schulleben teilnehmen:

„Hierzu gehören neben Hospitationen insbesondere eigene Unterrichtsversuche unter Anleitung von schulischen Betreuerinnen und Betreuern und Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts wie Konferenzen, Elternabende, Wandertage, Studienfahrten, Sportveranstaltungen, kulturelle Veranstaltungen und Projek-

Personalräte lehnen Praxissemester ab

Auf Einladung der GEW trafen sich kurz vor den Sommerferien die Personalräte der 140 Schulen im Schulamtsbereich Kassel-Stadt und Kassel-Land. Auf große Ablehnung stieß das Praxissemester, das Studentinnen und Studenten für die Lehrämter an Grundschulen und an Haupt- und Realschulen an der Universität Kassel ermöglichen soll, bereits nach dem zweiten Semester in den Schulen für ein halbes Jahr die schulische Realität kennenzulernen. Angesichts der schon bestehenden Aufgaben könnten die Schulen die Arbeit mit den Praxissemestern nicht leisten, der Ablauf von Schule würde erheblich beeinträchtigt. Dass die ohnehin kurze universitäre Ausbildung durch die Praxissemester weiter verkürzt wird und die seit vielen Jahren an der Kasseler Universität bewährten schulpraktischen Studien mit Einführung des Praxissemesters abgeschafft werden, traf auf die besondere Empörung der Anwesenden.

te. Die Studierenden erhalten Einblick in die Tätigkeit von Lehrkräften als Führungskräfte. Sie übernehmen daher auch ausbildungsrelevante Aufgaben aus den Bereichen Unterstützung der Schulleitung und der Fachgebiete, individuelle Förderung, Medien und Mitgestaltung der Selbstständigkeit von Schule.“

Die Hochschulen teilen die Studierende den Praktikumsschulen zu, bieten Reflexionsgespräche an, bewerten das Praktikum und erarbeiten Praktikumsordnungen.

GEW-Kritik bleibt weiter aktuell

Die GEW hat bereits bei der Anhörung des Gesetzesentwurfs zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes im April 2014 kritisch Stellung bezogen. Trotz dieser Kritik sowie der einhelligen Kritik der Öffentlichkeit und der Experten auf dem Gebiet der Lehrerbildung wurde der Gesetzesentwurf verabschiedet. Inzwischen werden die vielfältigen Probleme dieses unausgegorenen Konzepts deutlich:

- Das Praxissemester ersetzt sequentiell und curricular aufeinander aufbauende Praxisphasen, die – je nach Ausbildungsstand – einen spezifischen Beitrag zum Aufbau von Lehrerverprofessionalität leisten. Es bedeutet daher einen Rückschritt im Vergleich zu den bisherigen Praxisphasen, wenn die Studierenden nur einmal in einem frühen Stadium ihres Lehramtsstudiums mit der schulischen Praxis in Kontakt treten. Die Fähigkeit, schulische Praxis in all ihren Facetten zu reflektieren, muss während des gesamten Studiums im Theorie-Praxis-Bezug aufgebaut und erweitert werden.

- Der frühe Zeitpunkt des Praxissemesters steht im Widerspruch zur Praxis und den Erfahrungen anderer Bundesländer und den Expertisen zu Praxisphasen. Studien zur Lehrerverprofessionalität unterstreichen die Gefahr, dass unter dem Handlungsdruck der Praxis Theorieabstrenzung entsteht und professionelle Reflexionsfähigkeit geradezu verhindert wird.

- Die Zielsetzung, bereits im Praxissemester Einblicke „in die Tätigkeit von Lehrkräften als Führungskräfte“ zu vermitteln und „die Schulleitung bei der Mitgestaltung der Selbstständigkeit von Schule“ zu unterstützen, dient der Anpassung der Studierenden an die bildungspolitischen Ziele der amtierenden Landesregierung.

- Das hessische Konzept des Praxissemesters vermischt das Ziel der Eignungsfeststellung für den Lehrerberuf mit dem Ziel der Erforschung des Arbeitsfelds Schule. Allem Anschein nach will man die Lehramtsstudierenden möglichst früh einem umfassenden „Praxischock“ aussetzen, um nach sozialdarwinistischem Prinzip die überlebensfähigen zukünftigen Pädagogen im Schuldienst frühzeitig auszulesen. Für die Eignungsüberprüfung in der Lehrerbildung stehen inzwischen explizit ausgewiesene professionelle Verfahren zur Selbstevaluation zur Verfügung.

- Schulische Alltagserfahrungen und deren begleitende Reflexion können wissenschaftliche Analyse und fachdidaktische Theoriebildung nicht ersetzen. Der Umgang mit neuem Wissen, mit unbekanntem Theorien und mit unvorhergesehenen Problemen des Alltags erfordert erhöhte und nachhal-

tige Analyse- und Reflexionsmöglichkeiten. Dieser Einsicht in eine notwendige Verlängerung der Studiendauer folgen im Übrigen alle anderen Bundesländer, die ein Praxissemester eingeführt haben.

- In dem geplanten Modellversuch werden die Praxisanteile auf 30 Leistungspunkte erhöht. Diese Erhöhung geht zu Lasten des Erwerbs von Studieninhalten in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften.

In allen Bundesländern, die ein Praxissemester einführen, wird dessen Einführung zu einer stärkeren Verzahnung der ersten mit der zweiten Phase der Lehrerbildung genutzt. Im hessischen Modell sind die Studienseminare ausgespart, die Chance einer Verzahnung der beiden Phasen der Lehrerbildung wird nicht genutzt.

Kritik aus der Sicht der Schulen

Die Organisation des Praxissemesters in einem Flächenland birgt die Gefahr, dass die Schulen an den Hochschulstandorten eine enorme Anzahl von Praktikantinnen und Praktikanten zu verkraften haben. Zum vorgesehenen Zeitpunkt haben die Praktikantinnen und Praktikanten weder hinreichend fachliche und fachdidaktische Kompetenz noch professionelle Reflexionsfähigkeit ausgebildet, um den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Infolgedessen wird es noch stärker als bislang auf die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen ankommen, die schon jetzt ohne jede Entlastung eine herausfordernde Aufgabe haben.

Ohne das notwendige pädagogisch-psychologische, didaktische, fachliche und fachdidaktische Wissen wächst die Gefahr, dass sich die Studierenden an den Verhaltensmustern von Lehrkräften orientieren, die sie selbst als Schülerinnen und Schüler erlebt haben, oder dass sie ihre Mentorinnen und Mentoren imitieren.

Mit der notwendigen Erarbeitung neuer Studien- und Prüfungsordnungen und Praktikumsordnungen kommt auf die Hochschulen ein hoher Arbeitsaufwand zu, für den keine Ressourcen vorgesehen sind. Der Gesetzentwurf berücksichtigt zudem in keiner Weise die Lebensrealität von Studierenden heute. Obwohl zwei Drittel der Studierenden neben dem Studium einer Erwerbsarbeit nachgehen müssen, ist

Institut für Erziehungswissenschaft Kassel

Die ausführliche Stellungnahme des Instituts für Erziehungswissenschaft (IFE) der Universität Kassel zum „Modellversuch Praxissemester“ trägt die Unterschrift aller Professorinnen und Professoren und Mitglieder des IFE-Direktoriums. Das IFE, das einen erheblichen Teil der Lehrerbildung an der Universität Kassel und der Betreuung von Studierenden im Rahmen der schulpraktischen Studien trägt, warnt in seiner Stellungnahme vom 16. Juni 2014, „vor den Folgen eines Vorhabens, bei dem z.B. die Schulen bisher überhaupt nicht einbezogen wurden und es sehr fraglich erscheint, inwieweit es zu einer Verbesserung der Lehrerbildung kommen kann. Das Institut befürchtet zudem eine Verschlechterung der Qualität des Unterrichts, den die Studierenden erteilen, sowie eine Überforderung von Mentorinnen und Mentoren.“

- Das vollständige Statement findet man im Internet: www.uni-kassel.de > Fachbereiche > Humanwissenschaften > Institut für Erziehungswissenschaft > Aktuelles



eine Bezahlung der Praktikantinnen und Praktikanten nicht vorgesehen. Erforderlich wäre auch ein Fahrkostenzuschuss in Abhängigkeit von der Entfernung zum Wohn- oder Uni-versitätsstandort.

Die HLbGDV wälzt zentrale Fragen der Durchführung des Praxissemesters wie Art und Umfang der Unterrichtsbesuche auf die Hochschulen ab, statt diese zentral zu regeln. In der modularisierten und von Konkurrenz geprägten Studienkultur kann dies zu erheblich unterschiedlichen und ungleichen Ausgestaltungen an den einzelnen Hochschulen führen.

Zum Gelingen des Praxissemesters sind institutionelle und personelle Rahmenbedingungen notwendig. An den Universitäten sind Dauerstellen erforderlich, um die Kontinuität der Kooperation mit den Schulen und der Betreuung der Studierenden sicherzustellen. Die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen müssen eine angemessene Reduzierung der Pflichtstunden erhalten.

Diskussion auf der Landesdelegiertenversammlung

Das Referat Aus- und Fortbildung im GEW-Landesvorstand wird Kritik und Forderungen der GEW in einem Antrag für die Landesdelegiertenversammlung im November 2014 konkretisieren. Das vorliegende Gesetz erweist dem Ziel eines stärkeren Praxisbezugs für die Lehrerbildung einen Bärendienst und sollte vor dem Hintergrund der unklaren Zielsetzung des Praxissemesters, der grundlegenden Schwächen des Modells, der diffusen Gesamtplanung, der ungeklärten Finanzierung und der fehlenden Mentorentlastung zurückgezogen werden. Ein neues Gesetz sollte die wissenschaftlichen Expertisen berücksichtigen, die curricular aufeinander aufbauenden bisherigen Praxisphasen zur Grundlage haben und die Erfahrungen anderer Bundesländer, die gegenwärtig ein Praxissemester einführen, berücksichtigen.

Franziska Conrad und Heike Lühmann
Referat Aus- und Fortbildung im GEW-Landesvorstand



Lehrerausbildung und Inklusion

Teilhabe maximieren, Diskriminierung minimieren

Die Enquetekommission des Hessischen Landtags über „Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung“ tut es, der „Bildungsgipfel“ der Hessischen Landesregierung tut es, und auch die GEW tut es: Sie diskutieren unter anderem über die Zukunft der Lehrerausbildung in Hessen, über die Ein- oder Zweiphasigkeit, über das Praxissemester, über die Arbeitsbedingungen der Ausbilderinnen und Ausbilder und die Ausbil-

dungsbedingungen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und auch über die Zukunft der streng nach Schulformen getrennten Lehrämter und über das Lehramt an Förderschulen. Franziska Conrad wirft einen ersten Stein ins Wasser und plädiert für eine Integration der förderpädagogischen Ausbildung in ein einheitliches Lehramt für die Sekundarstufe. Die HLZ freut sich auf eine kontroverse Debatte.

Gemeinhin wird mit dem Begriff der Inklusion die Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ins allgemeine Schulsystem begriffen. Dies stellt jedoch eine Verengung des Begriffs der Inklusion dar. Inklusion im pädagogischen Bereich setzt sich grundlegend mit dem Umgang mit Differenz auseinander und begreift Differenz als den Regelfall in Schule und Gesellschaft. Die Fokussierung auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen birgt die Gefahr, dass andere Benachteiligungen und ihr Einfluss auf die Bildungsbiografie aus dem Blick geraten. So ist erwiesen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischem Status in Förderschulen überrepräsentiert sind. Nicht die sogenannte Behinderung ist der Grund für die Zuweisung in die Förderschule, sondern gesellschaftliche Ungleichheit. Es geht bei Inklusion eben nicht nur um die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, sondern um das Ziel der „Minimierung von Diskriminierung und Maximierung von sozialer Teilhabe“ (1). Da kann es nicht sein, dass diejenigen außen vor bleiben, die zur Risikogruppe der sozial Schwachen gehören, während Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen besonderer Förderbedarf gewährt wird.

Die Sicht der Kultusministerkonferenz

Dieses Verständnis von Inklusion steht in einem grundlegenden Widerspruch zu einem gegliederten exkludierenden Schulsystem. Dies wird auch daran deutlich, dass im Primarbereich, in der Grundschule, in der alle Kinder gemeinsam lernen, die inklusive Schulentwicklung eher vorschreitet als im Sekundarbereich. Das Gymnasium hingegen kann sich am ehesten von inklusiver Schulentwicklung abschnitten.

Die Umwandlung des segregierenden Schulsystems in ein inklusives braucht Zeit, Ressourcen und richtige bildungspolitische Weichenstellungen – auch in der Lehrerausbildung. Lehrkräfte arbeiten nach ihrer Zweiten Staatsprüfung durchschnittlich 35 Jahre im Schulwesen: Grund genug, sich zu überlegen, wie eine Lehrerausbildung für eine inklusive Schule aussehen könnte.

Gegenwärtig spiegelt die Lehrerausbildung in Hessen die Vielgliedrigkeit des exkludierenden Schulsystems wieder. Es gibt getrennte Studiengänge für die Lehrämter an Grundschulen, an Hauptschulen und Realschulen, an Gymnasien, an beruflichen Schulen und an Förderschulen. Dass eine solche Auffächerung in fünf Lehramtstypen nicht für den inklu-

siven Unterricht vorbereitet, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) erkannt. Nach einem KMK-Beschluss vom Dezember 2012 soll „den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen *Umgang mit Heterogenität und Inklusion* sowie *Grundlagen der Förderdiagnostik*“ in der Ausbildung für alle Lehrämter eine besondere Bedeutung zukommen. In diesem Sinn äußerte sich im Juni 2014 auch die Präsidentin der KMK und nordrhein-westfälische Schulministerin *Sylvia Löhrmann*:

„Angehende Lehrkräfte müssen gründlich auf die Herausforderung Inklusion vorbereitet sein. Sie müssen über Kompetenzen in den Bereichen Diagnose und inklusive Didaktik verfügen, um Lehr- und Lernprozesse individuell zu gestalten. Hinzu kommen perspektivisch Kompetenzen für eine durchgängige Sprachförderung in allen Fächern. Darüber hinaus müssen Lehrerinnen und Lehrer auch in die Lage versetzt werden, mit anderen Professionen und Einrichtungen zu kooperieren.“ (2)

Auch die Überarbeitung der KMK-Standards für die Lehrerausbildung berücksichtigt die Anforderungen einer inklusiven Schule:

„Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.“ (Kompetenzbereich Erziehen)

„Diese Beschreibung schließt Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein. Sie trägt zugleich dem Umstand Rechnung, dass die im bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich ‚Erziehen‘ zu berücksichtigende Unterschiedlichkeit sich nicht vor allem durch eine Behinderung begründet.“ (Fußnote zur Kompetenz 3 im Kompetenzbereich Erziehen)

Die Zukunft des Lehramts an Förderschulen

Dieses Verständnis von Heterogenität ist einleuchtend. Aber wie soll das dazu passen, dass Lehrkräfte weiterhin als Haupt-, Real-, Förderschul- oder Gymnasiallehrkräfte ausgebildet werden? Zwei Expertenkommissionen unter der Leitung von *Jürgen Baumert* in Berlin (2012) und von *Sybilie Volkholz* in Baden-Württemberg (2013) waren sich einig, dass auch in Zukunft Lehrkräfte notwendig sind, die über sonderpädagogische Spezialqualifikationen verfügen; diese sollten aber gleichzeitig in einer Grund- oder Sekundarschule als vollverantwortliche Lehrkräfte unterrichten können. Sie empfahlen deshalb, das bisherige Lehramt an Förderschulen aufzugeben und die Sonderpädagogik als fachlichen Schwerpunkt im Rahmen der übrigen Lehrämter zu verankern. Um

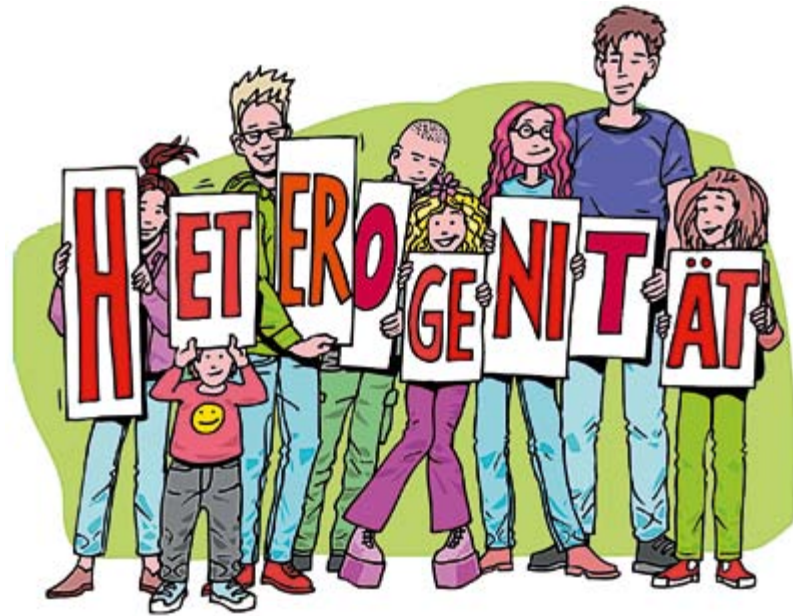
die Qualität der bisherigen sonderpädagogischen Ausbildung zu erhalten, sollte die sonderpädagogische Spezialisierung an die Stelle eines Unterrichtsfachs treten. Dies ist aus Sicht der Bildungsforschung der aussichtsreichste Weg, um angehende Lehrkräfte für die inklusive Schule auszubilden.

Neben der Diskussion über das eigenständige Lehramt für Förderschulen haben die Bundesländer Berlin und Bremen damit begonnen, die Lehrämter für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II zu einem einheitlichen Lehramt für die Sekundarstufe zusammenzulegen. Auch das Land Schleswig-Holstein bringt vergleichbare Änderungen auf den Weg. Die Zusammenlegung der Lehrämter für die Sekundarstufe I und das Gymnasium erfolgt vor dem Hintergrund der Entwicklung zu einem zweigliedrigen Schulwesen, in dem sowohl das Gymnasium als auch Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen zum Abitur führen. Beide Schulformen benötigen Lehrkräfte mit der Befähigung, sowohl in der Mittelstufe als auch in der Oberstufe zu unterrichten.

Wie viele Lehrämter braucht die inklusive Schule?

Gegenwärtig erhalten wohl die Lehrkräfte mit gymnasialem Lehramt die beste fachliche Ausbildung. Und die ist unverzichtbar, wie die COAKTIV-Studie von *Jürgen Baumert*, *Marieke Kunter* und anderen gezeigt hat: Danach erzielen die Lehrkräfte die besten Lernerfolge, die fachlich und fachdidaktisch gut ausgebildet sind. Warum sollten aber Schülerinnen und Schüler, die nicht das Gymnasium besuchen, weniger gut ausgebildete Lehrkräfte haben? Gerade die Jugendlichen, die zur Risikogruppe im Bildungswesen gehören, benötigen fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch gut ausgebildete Lehrkräfte. Ein einheitliches Lehramt für die Sekundarstufe, das Lehrkräften ermöglicht, Schülerinnen und Schüler bis zum Abitur zu unterrichten, erfordert somit eine fundierte fachliche und fachdidaktische Ausbildung, die in allen Schulformen der Sekundarstufe von Nutzen ist und allen Lernenden zugutekommt. Eine solche fundierte Ausbildung von Lehrkräften, die in beiden Sekundarstufen unterrichten, braucht Zeit, das heißt ein zehnmestriges Lehramtsstudium.

Die Trennung in ein Lehramt für Haupt-, Real- und Gesamtschule und ein Lehramt für Gymnasien stabilisiert das mehrgliedrige Schulsystem und behindert eine inklusive Schulentwicklung. Dasselbe gilt für das separate Lehramt für die Förderschule, das schon vom Namen her das Weiterbestehen der Förderschule voraussetzt und damit die Inklusion behindert. Andererseits muss die Expertise der Förderpädagogik erhalten und weiterentwickelt werden. Daher ist die Inklusion förderpädagogischer Schwerpunkte in das Studium des Lehramts für Grundschulen und für Sekundarschulen wünschenswert und notwendig. Auch die Idee, dass Studierende als eines der beiden vorgeschriebenen Unterrichtsfächer auch einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt wählen können, ist aus meiner Sicht zu begrüßen. Solche Lehrkräfte sind imstande, in heterogenen Klassen die Lernenden so individuell wie möglich zu fördern. Sie würden den fachlichen, „diagnostischen“ und pädagogischen Auftrag eher als Zusammenhang sehen, als es momentan der Fall ist. Allzu häufig begreifen sich gegenwärtig Lehrkräfte, die für das Lehramt an Gymnasien studieren, schwerpunktmäßig als Fachlehrerinnen und Fachlehrer und blenden gern den pädagogischen Teil ihrer Tätigkeit aus, während Lehrkräfte für das Lehramt für



Haupt- und Realschulen sich häufig als Pädagoginnen und Pädagogen definieren. „Für diese Schülerinnen und Schüler bin ich nicht ausgebildet“ – einem solchen Satz würde man mit einer „inklusive“ Lehrerausbildung die Grundlage entziehen. Ein solches Lehramtsstudium würden diejenigen wählen, die an ihrem Fach und am Lernen der Jugendlichen gleichermaßen interessiert sind. Solche Lehrkräfte hätten das Interesse und die Kompetenz, in multiprofessionellen Teams zusammen mit sozialpädagogischen Fachkräften, Sozialarbeitern, Lernbegleitern und medizinischem Personal zu arbeiten.

Auf den Lehrer kommt es an

Die Weichen für die Schule der Zukunft werden in den politischen Gremien, aber auch in der Lehrerausbildung gestellt. Wenn die Schule der Zukunft eine inklusive Schule sein soll, die allen Jugendlichen bestmögliche Förderung gewährt, dann muss auch die Lehrerausbildung eine inklusive sein. Die Bildungspolitik zitiert zurzeit gern *John Hattie*: „Auf den Lehrer kommt es an.“ Voraussetzung ist eine optimale fachliche, fachdidaktische, diagnostische und pädagogische Ausbildung. Solche Lehrkräfte haben ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler verdient – Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen, aus bildungsbürgerlichem Milieu und auch aus „bildungsfernen“ Schichten. Eine solche Lehrerausbildung wäre ein wichtiger Beitrag zu einem Bildungswesen, das Diskriminierung abbaut und Chancengerechtigkeit verwirklicht.

Franziska Conrad

(1) Rolf Werning: Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In: *Lernende Schule*, H. 55, 2011, S. 4–8; Rolf Werning und Botho Preibe: Ansprüche und Widersprüche auf der Großbaustelle „Inklusion“. In: *Lernende Schule*, H. 67, 2014, S. 9

(2) Pressemitteilung vom 13.6.2014 (www.kmk.org > Presse und Aktuelles > Pressemitteilungen > Archiv)

(3) <https://www.mpib-berlin.mpg.de> > Suche: Coactiv



Die Zukunft der Arbeit

Arbeit ist kein Thema in der Lehrerbildung

Viele Lehramtsstudierende sehen es als ihre wesentliche Aufgabe an, Schülerinnen und Schüler auf das Leben und damit auch auf die Arbeit vorzubereiten und ihnen diesbezüglich eine positive Perspektive zu geben. Aus ihrem Alltagswissen über gegenwärtige Arbeitsverhältnisse schließen sie realistischerweise, dass diese Perspektiven unsicher sind. Die Zeiten sind vorbei, als Schule

„in eine sozialstaatlich verfasste Gesellschaft eingebettet [war], in der ein kalkulierbares Normalarbeitsverhältnis für alle erwart- und erreichbar war, an dem sich schulisches Lernen biographisch orientieren und in dieser Perspektive stabilisieren konnte.“ (1) Dass ein dauerhaftes und existenzsicherndes Arbeitsverhältnis für alle Jugendlichen, vor allem aber für alle Schülerinnen, nie erreichbar war, unterstreicht geradezu die orientierende Wirkmächtigkeit von Schule in der fordistischen Arbeitsgesellschaft. Die Situation ist paradox: In dem Maße, in dem nicht mehr nur Haupt- und Realschülerinnen und -schüler, sondern auch Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auf ihre zukünftige ökonomische Verwertbarkeit hin ausgebildet werden, wächst die Kritik an einer „Ökonomisierung“ bzw. „Totalverzweckung“ des Bildungswesens. Gleichzeitig bleibt eine grundsätzliche Kritik schulischer Orientierung auf das Erwerbsleben marginal. Obwohl „die Arbeitsgesellschaft in ihrer arbeitsteiligen Logik und Dynamik dauernd

2012 wurde der legendäre Betonturm der ehemaligen Abteilung für Erziehungswissenschaften (AfE-Turm) an der Goethe-Universität Frankfurt in einer nächtlichen Aktion von Aktivisten mit 38 Kilogramm weißer Farbe als „Elfenbeinturm“ veredelt.



„pädagogische Vorgaben‘ macht“ (2), reflektiert Schule ihren „gesellschaftlichen Standort“ auch in Anbetracht neuer Arbeitsverhältnisse nicht hinreichend. Positive Perspektiven „für das (Arbeits-)Leben“ stiften keinen pädagogischen Sinn mehr, aber neuer Sinn ist nicht an ihre Stelle getreten.

Arbeit ist in Hessen Gegenstand der noch geltenden Lehrpläne und des an ihre Stelle tretenden neuen Kerncurriculums für die Fächer Politik und Wirtschaft bzw. Sozialkunde und Gesellschaftslehre. Am Ende der Sekundarstufe I sollen Schülerinnen und Schüler u. a. folgende Kompetenzen erlangt haben:

„Lebensverhältnisse von Menschen in Abhängigkeit von den natürlichen, wirtschaftlichen, politischen und soziokulturellen Bedingungen beschreiben, unterscheiden und einordnen“

„die eigene ökonomische Situation kriteriengeleitet analysieren“ und diese – ggf. „mit Unterstützung“ (Hauptschule) – „anhand von selbstständig entwickelten Maßstäben“ bzw. „weitgehend selbstständig entwickelten Maßstäben“ (Haupt- und Realschule) „beurteilen“

„die Bedeutung der unterschiedlichen ökonomischen Akteure (Unternehmer, Arbeitnehmer, Verbände, Staat) für die wirtschaftliche Entwicklung analysieren und beschreiben“ sowie „weitgehend selbstständig einschätzen und bewerten“

„die Rolle von Interessenvertretungen im politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben beschreiben und einordnen“ sowie – ggf. „mit Unterstützung“ (Hauptschule) bzw. „weitgehend“ (Realschule) – „selbstständig einschätzen und bewerten“

„demokratische Beteiligungsmöglichkeiten im politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben reflektiert nutzen“

„Handlungsmöglichkeiten im Rahmen organisierter Interessenwahrnehmung durch Mitarbeit in Verbänden und Organisationen erkunden und simulativ erproben“

Wenn man die Bildungsstandards für den Gegenstandsbereich Arbeit sachlich entfaltet, stellen sie hohe fachliche Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer: Sie müssen Arbeit souverän im politisch-ökonomischen System verorten können und es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre eigenen sowie gesellschaftliche Lebenslagen darin zu analysieren. Das Kerncurriculum schließt eine komplexe Thematisierung von Arbeitsverhältnissen nicht aus, sieht aber – wie auch in anderen Inhaltsfeldern des Politikunterrichts – wenig Konkretes vor. Im Beitrag des Faches zur Bildung wird definiert, was die „marktwirtschaftliche Ordnung“ fordert und nicht das, was die Schülerinnen und Schüler als zukünftige arbeitspolitische Subjekte und demokratischer Souverän benötigen. Nicht vorgesehen ist eine Kritik bestehender Arbeitsverhältnisse, sondern lediglich eine Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven. Der positivistische Bezug auf das Bestehende ist ein Kennzeichen des gesamten Kerncurriculums. Es bleibt damit noch hinter den bisherigen Lehrpläne zurück, die zumindest für die Gymnasien bestimmten, sich auch mit der Zukunft der Arbeit zu befassen, und für Realschulen vorsahen, über selbstbestimmte Lebensführung nachzudenken.

Nachdem das Kultusministerium den Rahmen des Denkbaren abgesteckt hat, übergibt es wesentliche Entscheidungen

gen über die Unterrichtsinhalte an die Schulen (Schulcurricula) und Fachkonferenzen. Lehrerinnen und Lehrer sollen curricular über den arbeitsbezogenen Politikunterricht entscheiden, die hierfür in ihrem Lehramtsstudium nicht, kaum, zufällig oder nur auf Eigeninitiative wissenschaftlich qualifiziert wurden. Worauf die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer zurückgreifen können, sind meist eigene Arbeitserfahrungen, die sie vor oder während des Studiums gesammelt haben, oftmals auch als prekäre Vertretungskräfte in Schulen. Zu diesen Erfahrungen erhalten sie selten die Chance, sich reflektiert ins Verhältnis zu setzen – zumindest nicht als Teil ihres Lehramtsstudiums.

Nicht nur Schulbuchverlage, sondern verstärkt auch Unternehmen, Wirtschaftsverbände, wirtschaftsnahe Stiftungen und Initiativen werden zu fachdidaktischen Akteuren. Die Gewerkschaften und die Hans-Böckler-Stiftung des DGB antworten mit Materialien aus Arbeitnehmersicht. Die Empörung über die Einflussnahmen mündet meist in Forderungen nach mehr Ausgewogenheit, den Verzicht auf Werbung oder nach einer Qualitätskontrolle als Bedingung für die Verwendung an Schulen. Den Lehrkräften traut man offensichtlich nicht zu, die Auseinandersetzung mit den Themen Arbeit und Wirtschaft nach den politikdidaktischen Regeln der Kunst zu konzipieren und dabei bei Bedarf die Verbandsmaterialien kritisch einzuordnen. Wenn die Befürchtungen berechtigt sind, dann wären allerdings Hochschulen und Fachdidaktik in der Verantwortung. Ein Lehramtsstudierender des Fachs Politik und Wirtschaft formuliert es wie folgt:

„So ist es aus meiner Sicht höchste Zeit, dass sich die Politikdidaktik nicht mehr länger damit begnügt, mit dem Finger auf die Akteure aus der Wirtschaft zu zeigen (...). Vielmehr sollte sie endlich eigene Ansätze zur Lösung der oben angedeuteten Problemfelder entwickeln.“ (3)

Die Inhalte des Lehramtsstudiums, Weiterbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer sowie fachdidaktische Publikationen, die das Feld der Arbeit aufschließen, gehören auf die Tagesordnung, statt die Interessenverbände zur Weiterentwicklung ihres Unterrichtsmaterials aufzufordern – thematisch vollständiger, methodisch innovativer, weniger interessegeleitet, ohne politische Meinungen zu transportieren und möglichst in sozialpartnerschaftlicher Kooperation.

Der Interessenhintergrund der Verbandsmaterialien ist überhaupt der einzige Grund, mit ihnen im Schulunterricht zu arbeiten: als Quellen für die Interessen von Unternehmen, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften, für ihre Auffassungen zur Gestaltung von Wirtschaft und Arbeitswelt, für ihre Angebote und Erwartungen an Auszubildende und junge Erwerbstätige – und für ihr neues Interesse an Schülerinnen und Schülern. Von diesen Quellen ist nicht die Einhaltung des Beutelsbacher Konsenses zu erwarten, sondern es ist Aufgabe des Politikunterrichtes, die gesellschaftlichen Interessenpositionen zu rekonstruieren und quellenkritisch zu bewerten.

Nun wäre hier der Ort, Anforderungen für mehr und bessere arbeitspolitische Bildung an den Schulen aufzulisten. Ein solcher „konstruktiver“ Ausblick müsste allerdings über die Kritik der erkenntnistheoretischen, didaktischen und bildungspolitischen Transformationen hinwegsehen. Es bleibt zunächst ein pessimistischer Ausblick:

- Es sieht so aus, als würde die Politikdidaktik das Inhaltsfeld Arbeit der Wirtschaftsdidaktik überlassen.
- Es ist derzeit unrealistisch, dass Arbeitsverhältnisse angemessener Gegenstand des Lehramtsstudiums werden.



2013 wurde der Afe-Turm gesprengt. Die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften zogen auf den „schönsten Campus Europas“ (HLZ 9-10/2014) in die direkte Nachbarschaft des „House of Finance“. (Fotos: Karina Lakeeva-Freiling)

- Es ist unwahrscheinlich, dass die Didaktik zu einem Erkenntnisanspruch gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen zurückkehrt.

Zum Ende die positive Nachricht: Die Auseinandersetzung mit Arbeit hat für Lehrerinnen und Lehrer einen doppelten Gebrauchswert. Die Erkenntnisse über Arbeitsverhältnisse helfen nicht nur für guten Politikunterricht, sondern auch die Bedingungen des eigenen professionellen Handelns aufzuklären. Und dass sich für Lehrerinnen und Lehrer ähnliche Fragen stellen wie für Schülerinnen und Schüler, ist eine Chance, Unterricht als gemeinsame Erforschung unaufgeklärter Verhältnisse zu verstehen. Wenn die Bedingungen der Arbeit allerdings nicht nur kritisiert, sondern auch verändert werden sollen, dann muss das eigene professionelle Handeln nicht nur politisch aufgeklärt, sondern auch politisch organisiert werden. Dies gilt für das (politikdidaktische) Arbeiten an der Hochschule im Übrigen gleichermaßen.

Julika Bürgin

Julika Bürgin ist Politik- und Erziehungswissenschaftlerin, Lehrbeauftragte an den Universitäten Duisburg-Essen, Frankfurt und Darmstadt (2011-2013) und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Betriebsrätebildung. Bei dem Beitrag handelt es sich um eine stark gekürzte Fassung des Artikels „(Fach-)Didaktik und Arbeit: politische Bildung in einer zweifachen Transformation“ in: Andreas Eis, David Salomon (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau 2014.

- (1) Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer: Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik. Weinheim 2001. S.230
- (2) ebenda, S.13
- (3) Markus Stegmann: Der Feind in meinem Fach – Unterrichtsmaterial aus der Wirtschaft: Indoktrination der Schüler oder Beitrag zum Meinungspluralismus? Unveröffentlichte Hausarbeit zum Seminar „Die Didaktik arbeitspolitischer Bildung als Politikum“ an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität. Frankfurt 2012. S.9



Ende einer Illusion

Leitideen für eine grundlegende Reform der Lehrerbildung

Das erste öffentliche Plädoyer für die Abschaffung des Vorbereitungsdienstes in der HLZ ist mehr als sieben Jahren alt und stammt von dem Fachleiter *Gerhard Adrian*:

„Es hat keinen Zweck, die Modularisierung verbessern zu wollen. Es wäre ehrlicher, diesen Laden wegen zu erwartender Erfolglosigkeit (in pädagogischer Hinsicht) zu schließen.“ (HLZ 1-2/2007)

In der veröffentlichten Meinung von Wochen- und Tageszeitschriften fällt auf die Lehrerinnen und Lehrer kein sonderlich gutes Licht. Im Zentrum der Kritik stehen Studium und ein Referendariat, die praxisfern auf Unterrichtsbesuche und Prüfungslehrproben, nicht jedoch auf die Unterrichtswirklichkeit vorbereiten würden. Pädagogikprofessor *Job-Günter Klink* nannte Lehrproben schon in den 1970er Jahren „circensische Übungen“. Lehrerorganisationen und Fachverbände können sich dieser immer stärker werdenden Kritik kaum noch entziehen, reagieren hilflos, abwehrend oder offen. Dies mündet regelmäßig in Forderungen, was alles besser werden müsste. *Ewald Terhart* beschrieb ebenfalls vor sieben Jahren diesen Sachverhalt so:

„In der Lehrerausbildung wird sich auch in Zukunft der unvermeidliche, der sattsam bekannte, der ebenso dauererregte wie unabschließbare ‚Lehrbildungsdiskurs‘ hinweg wälzen – ein Prozess, der aus Reformkommissionen, Mahnrufen, einzelnen Wissenschaftlern und anderen Experten, Zeitungsartikeln, OECD-Berichten, Berufsverbandsvorsitzenden, Experten für Beamtenrecht und Gehaltstabellen und so weiter besteht, und in dem die substanzvoll immer gleichen Argumente und Interessen immer nur in neuen Konstellationen arrangiert werden. Es geht also weiter!“ (Seminar 4/2007, S. 71 f.)

Widersprüche und Zerstörung

Mittlerweile liegt *John Hatties* Meta-Analyse „Visible Learning“ vor. Danach kann eine Wirksamkeit der Lehrerausbildung auf Schule und Unterricht nicht gemessen werden. Deutsche Kritiker werfen ihm vor, die Daten basierten nur auf englischsprachiger Literatur, die deutsche zweiphasige Lehrerausbildung sei zweifellos besser, und ignorieren die Frage, warum deutsche Schülerinnen und Schüler trotz der behaupteten besseren Lehrerausbildung in den internationalen Vergleichsuntersuchungen, insbesondere bei PISA, lediglich durchschnittliche Ergebnisse erzielen. Will die Lehrerausbildung in Deutschland zukunftsfähig werden, muss der Mythos der hohen Qualität zerstört werden.

Nach 40 Jahren der Reform mit vielen Wiegeschritten, seit dem neuen Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLbG) von 2004 sogar mit Schrittfolge rückwärts, wird ein grundlegender Neubeginn erforderlich. Zeit zum Handeln! Vorstellungen, was im Einzelnen zu ändern ist, gibt es genügend. Die Folgen ihrer Realisierung sind nicht selten Verschlimmberungen, weil ein Gesamtplan („Masterplan“) fehlt. Der Beitrag will dafür erste Konturen zeichnen.

Wer 40 Jahre im Fluss der Lehrerausbildungsreformen mitschwamm, konnte in Hessen bemerkenswerte Entwick-

lungen miterleben. Der 1977 grundlegend reformierte pädagogische Vorbereitungsdienst gilt weiterhin gemeinsam für alle Lehrämter. Die Dauer variierte zwischen 18 und 24 Monaten, heute sind es 21. Die 2. Staatsprüfung ist geblieben, ihre Teile und die Zusammensetzung des Prüfungsausschusses (vier bis sieben Mitglieder) wurden immer wieder geändert. Der Umfang des Ausbildungsunterrichts variierte zwischen 14 und 16 Wochenstunden, der eigenverantwortete Unterricht zwischen acht und zwölf Stunden. Seit Ende der 1980er Jahre wird er zunehmend auf den schulischen Bedarf angerechnet. Aktuell muss jede Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV) mit acht Stunden ihres eigenverantworteten Unterrichts zur 105-prozentigen Unterrichtsabdeckung beitragen und ersetzt somit zu etwa einem Drittel eine normale Lehrkraft. Dass dieser Unterricht faktisch nichts mehr mit Ausbildung zu tun hat, ist einer der Sargnägel der Lehrerausbildung. Es geht demnach (nur noch) um Nutzung der LiV als Lehrkraft.

Die Ausbildungsinhalte haben sich seit der Modularisierung erheblich geändert. Zurzeit sind es acht Module, in denen 16 Unterrichtsbesuche bewertet werden. Das Referendariat ist damit zu einem „Prüfungsmarathon“ verkommen, was von niemandem mehr bestritten wird. Diese 18 Unterrichtsbesuche werden in einem Zeitraum von etwa 14 Monaten abgeleistet. Die Anwesenheitszeit in jedem Modul beträgt 20 Zeitstunden, insgesamt 40 in jedem Unterrichtsfach. Damit erwerben zum Beispiel LiV mit dem Lehramt für berufliche Schulen, die kein zweites Unterrichtsfach haben und denen zwangsweise das Fach Politik und Wirtschaft zugewiesen wird, die Lehrbefähigung für dieses Fach. Dies berechtigt zum Unterrichten im Gymnasium. Bildungspolitisch skandalös!

Kann man von einer qualifizierten Lehrerausbildung sprechen, wenn die Kooperation mit den Universitäten lediglich ein Mantra ist, das seit 40 Jahren beschworen wird? Faktisch existieren zwei sich gegenseitig abschottende Systeme: die Universitäten in der ersten Phase, die Studienseminare in der zweiten Phase. Der Ertrag für Studierende und LiV ist erkennbar und erfahrbar äußerst gering, so auch die öffentliche Kritik. *Hattie* lässt grüßen. Studierende und LiV waren bestenfalls Objekte dieser Reformen, ihre Meinungen weder erwünscht noch erfragt.

Das Studium an den Universitäten ist weitestgehend schul- und praxisfern. Die unterrichtsrelevanten Erkenntnisse durch die Ausbilderinnen und Ausbilder sind begrenzt. Seit der Reform des HLbG von 2004 ist mehr als die Hälfte von ihnen mehrere Jahre vollkommen vom Unterricht freigestellt. Und in den wenigen Stunden, in denen sie selbst unterrichten, gibt es aus organisatorischen Gründen kaum eine Möglichkeit für die LiV, sie zu erleben, wie sie beispielsweise den von ihnen geforderten kompetenzorientierten Unterricht verwirklichen. In den Ausbildungsschulen wurde dies mit wenig Wohlwollen aufgenommen. Ausbilderinnen und Ausbilder seien „Unterrichtsflüchtige, nie anwesend“, ist dort zu hören. Und: „Heute wieder Staatsprüfung. Möbelwagen mit Unterrichtsmaterialien der LiV steht vor der Tür.“

Dazu kommt die immer wieder überbordende Verwaltung, Bündnis 90/Die Grünen bezeichneten das Landesschulamt mit Lehrkräfteakademie (LSA) zu Recht als „Monsterbehörde“. Die Studienseminare ersticken in laufend veränderten Formblättern und banalen Empfehlungen für „eine qualitativ hochwertige Ausbildung“ (!). Inhalte sind Mangelware. Mit dem Schulverwaltungsorganisationsreformgesetz (!) von 2012 wurden die Studienseminare, bis weit in die 1980er Jahre „Flaggschiffe“ der hessischen Bildungspolitik, zu Niederlassungen des LSA degradiert. Dienststellen sind sie nicht mehr. Zuge-spitzt formuliert: Die hessische Lehrerausbildung und vor allem das Referendariat sind in der Sackgasse angekommen.

Wertschätzung für Mentorinnen und Mentoren

Äußern sich ausgebildete Lehrkräfte über die Qualität, die Nachhaltigkeit ihrer Ausbildung, überrascht nur eins. Höchstes Lob erfahren ihre Mentorinnen und Mentoren, Anerkennung auch ihre ehemaligen Ausbildungsschulen. Doch diese Wertungen sind weitestgehend folgenlos. Materielle Anerkennung in Form von Anrechnungsstunden oder Vergütungen werden ihnen verwehrt. Und dies seit 40 Jahren! Eine Befragung des Deutschen Instituts für Internationale Forschung (DIPF) zum Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen im Referendariat ergab bereits 2007, dass die LiV die Ausbildungsschulen und Mentorinnen und Mentoren durchgängig und in nicht wenigen Teilbereichen sogar erheblich besser als die Ausbilderinnen und Ausbilder an den Studienseminaren beurteilten. Daran dürfte sich in den letzten sieben Jahren kaum etwas geändert haben – im Gegenteil: Die Situation hat sich aufgrund der Zunahme von bewerteten Unterrichtsbesuchen sogar noch verschlechtert.

In einer zukünftigen einphasigen Lehrerausbildung würde das Referendariat nach dem Lehramtsstudium durch ein Staatliches Anerkennungs-jahr abgelöst. Mentorinnen und Mentoren würde es weiter geben müssen, weil sie für die schulpraktische Ausbildung unverzichtbar sind. Kennzeichen eines solchen Staatlichen Anerkennungs-jahres sind Unterrichtsbesuche ohne Bewertungen, intensive Beratungen durch Mentorinnen und Mentoren und die Ausbilderinnen und Ausbilder an den Studienseminaren und am Ende ein Kolloquium, das nur mit „bestanden“ oder „nicht bestanden“ beurteilt wird.

Mit der mangelnden Wirksamkeit des Studiums und des Vorbereitungsdienstes begründen Fachleute und inzwischen auch einige Bundesländer inzwischen auch eine verpflichtende oder freiwillige Berufseingangsphase – ebenfalls ein weites Betätigungsfeld.

Hessische Lehrerfortbildung liegt darnieder

Mit dem HLbG von 2004 sollte Lehrerfortbildung komplett aus der Unterrichtszeit verdrängt werden, mussten Fortbildungsleistungen mit Fortbildungspunkten („Rabattmärkchenfortbildung“) nachgewiesen werden, hatte die Lehrerfortbildung „keinen festen Ort“ mehr in Hessen und sind deren Zuständigkeiten bis heute ungeklärt (Staatliche Schulämter, LSA oder Studienseminare). Lehrerfortbildung als Teil der Lehrerbildung muss daher wieder aufgerichtet werden. Supervision gehört dazu und ist im Etat zu verankern. Das Recht auf Fortbildung umschließt auch die selbstverpflichtende Teilnahme zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenz



- im didaktischen Kernbereich der Lehrkräfte, dem Unterrichten in den Fächern,
- im allgemeinen Bereich der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften und in Pädagogik,
- in der Schulentwicklung im Hinblick auf die selbstständige eigenverantwortliche Schule und
- in einem weiteren bildungspolitischen Bereich zur generellen Erweiterung individueller Kompetenzen.

Abschied nehmen von ewigen Wahrheiten

Es gilt daher, Abschied davon zu nehmen, dass

- Lehrerausbildung wirkungsvoll ist,
- eine Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung faktisch möglich und effizient ist,
- eine Reform – die grundlegende Neuordnung der Lehrerausbildung – mit dem Ziel der Einphasigkeit in einer Legislaturperiode realisiert werden könnte,
- im Referendariat die notwendige Qualität für das Unterrichten durch permanente Modul-Prüfungen in 16 Unterrichtsbesuchen faktisch innerhalb von 14 Monaten erworben werden kann,
- Mentorinnen und Mentoren dauerhaft als billige Ausbilderinnen und Ausbilder tätig sein werden.

Es dürfte ein langer Abschied werden, etwa ein Jahrzehnt. Soll er – trotz zu erwartender Widersprüche und Widerstände – gelingen, müssen alle davon Betroffenen an dieser großen Reform beteiligt werden. Besitzstandswahrung ist selbstverständlich. Für die neuen, veränderten Aufgaben und Funktionen jedoch werden andere Rahmenbedingungen gelten. Auch dies muss zu Beginn des Reformprozesses offen gelegt werden.

Leitidee und Handlungsfelder

Eine derart fundamentale Reform muss alle Handlungsfelder aufgreifen: von der Studienwahl über das Einstellungsverfahren in den Schuldienst bis zur Lehrerfortbildung. Alle Handlungsfelder müssen prinzipiell widerspruchsfrei aufeinander aufbauen und miteinander verzahnt werden. In der Lehrerausbildung sind auch wieder Inhalte wie Heterogenität, Inklusion, Deutsch als Zweitsprache oder Medienkompetenz zu vermitteln. So könnten Schule und Lehrerbildung wieder die gesellschaftliche Anerkennung erhalten, die im letzten Jahrzehnt verloren ging.

Die umfassende Leitidee ist die Errichtung und Stärkung der selbstständigen eigenverantwortlichen, demokratisch verfassten Schule, auf die alle einzelnen Handlungsfelder auszurichten sind. Wesentliche Handlungsfelder könnten sein:

- Eignung für Lehrerberuf (Berufs- und Studienberatung)
- Lehramtsstudium mit Praxisanteilen (Master-Abschluss)
- Praxisanteile zu Beginn des Studiums zur Orientierung und zur Selbstüberprüfung
- nach erfolgreichem Masterabschluss staatliches Anerkennungsjahr an Ausbildungsschulen betreut durch Studienseminare; Abschluss aufgrund eines erfolgreichen Kolloquiums
- Das Referendariat entfällt.
- Die Studienseminare bleiben mit neuen Aufgaben bestehen: Sie betreuen die Lehrkräfte im Staatlichen Anerkennungs-

ungs- und die Lehrkräfte in der Berufseingangsphase und sind für die Ausbildung in allen Fällen zuständig, in denen kein Lehramtsstudium absolviert wurde (Quereinstieg etc.).

- Die (hauptamtlichen) Ausbilderinnen und Ausbilder an den Studienseminaren werden zu Leiterinnen und Leiter für Lehrerbildung, deren Status auch andere Tätigkeiten in der Lehreraus- und -fortbildung zulässt.
 - Die Lehramtsabsolventinnen und Lehramtsabsolventen werden an der selbstständigen eigenverantwortlichen Schule unter deren Federführung eingestellt.
 - In der Berufseingangsphase von zwei Jahren unterrichten die neuen Lehrkräfte mit einem um 20% reduzierten Unterrichtsdeputat und verpflichtender Begleitung durch das Studienseminar.
 - Alle Lehrkräfte haben einen prinzipiellen Anspruch auf vier Fortbildungen (zwei Unterrichtsfächer, Pädagogik/Erziehungswissenschaften und ein weiteres Gebiet zwecks Weiterbildung). Die Universitäten sind feste Angebotsinstitutionen. Die Lehrerfortbildung ist vor allem lokal auf die selbstständige eigenverantwortliche Schule ausgerichtet und wird von den zuständigen und dafür verantwortlichen Studienseminaren organisiert.
 - Die Ministerien für Kultus und für Wissenschaft werden zu einem Ministerium zusammengelegt.
- Die Alternative heißt: Weiter so wie bisher, weiter so wie seit 40 Jahren und in den nächsten 40 Jahren.

Joachim Euler

Praxisprojekte in der Lehrerausbildung

Die „Pädagogischen Praxisprojekte“ der Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Projektbegleitung an der Goethe-Universität Frankfurt, über die auch die HLZ wiederholt berichtete, sollen bei Lehramtsstudierenden einen „systematischen und reflexiven Erwerb der pädagogischen Handlungskompetenz *Förderung*“ initiieren und sie auf ein späteres berufliches Anforderungsprofil vorbereiten. Das neue Buch von Robert Bernhardt, Stefanie Rinck-Muhler und Joachim Schroeder „Fördern will gelernt sein“ stellt die Pädagogischen Praxisprojekte als „innovatives Element universitärer Ausbildung“ vor und will zugleich andere Universitäten, Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen zur Einführung und Durchführung Pädagogischer Praxisprojekte motivieren.

Im ersten Kapitel stellen verschiedene Autorinnen und

Autoren die Bedeutung des schulischen Handlungsfeldes *Förderung* heraus. In den Pädagogischen Praxisprojekten, die an der Goethe-Universität innerhalb des Lehramtsstudiums als Wahlpflichtmodule angeboten werden, engagieren sich Studierende in der Förderung von Schülerinnen und Schülern in Kleingruppen im Bereich Schreiben, Lesen und Rechnen und in der individuellen Förderung im Rahmen sozialpädagogischer Praxisprojekte. Zweiter Schwerpunkt ist der Ausbildungsaspekt, Studierende über gezielte Theorie-Praxis-Bezüge zu begleiten und zu qualifizieren.



Robert Bernhardt
Stefanie Rinck-Muhler
Joachim Schroeder
(Hrsg.)

Fördern will gelernt sein

Pädagogische Praxisprojekte – ein innovatives Element universitärer Ausbildung

Das zweite Kapitel stellt die Förderung in Kleingruppen vor und reflektiert deren Ergebnisse auch aus Sicht der Studierenden, die sehr kritisch und realistisch die Motivation, die Lernprozesse und die Kompetenzerweiterung beleuchten und somit die Möglichkeiten und Grenzen des Formats der Pädagogischen Praxisprojekte aufzeigen. Dabei wird deutlich, dass Studierende trotz der Vorbereitung und Begleitung auf das gewünschte individuelle Setting innerhalb der Förderung in Kleingruppen verzichten und bei problematischem Verhalten von Schülerinnen und Schülern auf Reaktionsmuster aus der eignen Schulzeit zurückgreifen. Trotz der hohen Ansprüche, die die Studierenden dabei an sich selbst und andere Akteure an die Studierenden stellen, und trotz des beachtlichen Arbeitsaufwandes sind die meisten Studierenden sehr motiviert und erleben die positiven Entwicklungen der geförderten Schülerinnen und Schüler als Lohn ihres Engagements.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Darstellung und Auswertung der sozialpädagogischen Praxisprojekte im Einzelförder setting. Der Aufbau intensiver Beziehungen im Rahmen dieser Projekte stellt die Studierenden vor große Herausforderungen. In den sozialpädagogischen Praxisprojekten prallen oft die unterschiedlichen und gegenseitig fremden Lebenswelten aufeinander, deren Barrieren es abzubauen gilt.

Daniela Gerstner

Robert Bernhardt, Stefanie Rinck-Muhler und Joachim Schroeder (Hrsg.): *Fördern will gelernt sein. Pädagogische Praxisprojekte – ein innovatives Element universitärer Ausbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2014. 194 Seiten, 18,90 €

Abenteuer Lehramtswechsel

Vier Staatsexamen und noch ein Refendariat



Wenn man in Hessen als Lehrerin oder Lehrer die Probezeit bestanden hat und zum Beamten auf Lebenszeit ernannt wurde, dann sollte sich doch ein großer Traum erfüllt haben. Doch was passiert, wenn man plötzlich merkt, dass das gewählte Lehramt doch nicht das richtige ist?

Wer das Lehramt für Gymnasien erworben hat, kann in Hessen auch in den Bildungsgängen Hauptschule und Realschule unterrichten. Das Merkblatt der Zentralstelle Personalmanagement (ZPM) zur Bewerbung im Ranglistenverfahren enthält dazu folgenden Hinweis:

„Bewerberinnen und Bewerber mit dem Lehramt an Gymnasien können sich auf Wunsch zusätzlich für Stellen des Lehramtes an Haupt- und Realschulen bewerben. (...) Dadurch erhöhen sich die Chancen auf Einstellung in den hessischen Schuldienst.“

Dabei fragt niemand, wie sich diese Lehrkraft pädagogisch an der Universität und im Referendariat auf die Herausforderungen der Inklusion oder der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit sozialen Problemen und massivem Förderbedarf vorbereitet hat. Wer jedoch als Lehrer mit dem Lehramt Haupt- und Realschule zusätzlich das Lehramt für Gymnasien erwirbt und ein Gymnasium wechseln will, muss sich auf Abenteuerliches einstellen. So geschehen in meinem Fall.

Nach fünf Jahren Lehrtätigkeit an einer Haupt- und Realschule wollte ich mich fachlich weiterentwickeln. Ich ließ mich an ein Gymnasium abordnen, das zu dieser Zeit meine Fächer nicht optimal abdecken konnte, und unterrichtete dort in der Sekundarstufe I. Deshalb ließ ich mich an meiner ehemaligen Universität einschreiben und holte das erste Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien berufs begleitend nach. Nicht ohne Strapazen erwarb ich so mein drittes Staatsexamen. Doch trotz dreier Staatsexamina, trotz eines zweijährigen Referendariats, trotz eines Zweiten Staatsexamens für das Lehramt an Haupt- und Realschulen und trotz der vergleichsweise geringeren didaktischen Anforderungen an einem Gymnasium verlangte das Land Hessen von mir für den Erwerb des Lehramts an Gymnasien ein weiteres Referendariat, also ein viertes Staatsexamen. Für die vielen Quereinsteiger ohne Lehramt reicht dagegen ein erstes Staatsexamen für den Unterricht in der pädagogisch sensiblen Sekundarstufe I völlig aus (und manchmal ist noch nicht einmal das vorhanden).

Ausschluss von der Zweiten Staatsprüfung

Im Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLbG) wurde im Zuge der Modularisierung eine Regelung aufgenommen, nach der mit dem Nichtbestehen eines Moduls bereits der endgültige Ausschluss von der Zweiten Staatsprüfung erfolgt. Unter GEW-Rechtsschutz ist derzeit ein Verfahren anhängig, in dem die Verfassungsmäßigkeit dieser Regelung bezweifelt wird, weil sich die Nichtzulassung gleichzeitig als Berufszulassungssperre auswirkt. Dies wirft vor dem Hintergrund der in Artikel 12 Grundgesetz garantierten Berufswahlfreiheit grundsätzliche Bedenken auf. Mit einer Entscheidung des Verwaltungsgerichts ist im nächsten Jahr zu rechnen.

Dazu wartet man ein bis zwei Jahre auf eine Stelle im Vorbereitungsdienst, wird wieder zum Lehrer im Vorbereitungsdienst (samt dessen Besoldung), auch wenn man bereits Beamter auf Lebenszeit ist. Nach 15 Monaten und einem finanziellen Verlust von 30.000 Euro netto hätte man es dann geschafft, wenn man denn ein Einstellungsangebot bekommt. Auch als Beamter auf Lebenszeit kann man nämlich auch nach dem 4. Staatsexamen keineswegs an ein Gymnasium versetzt werden, sondern nur, wenn man über die Rangliste der ZPM eingestellt wird, auf der man sich zusammen mit allen anderen Bewerberinnen und Bewerbern befindet.

Wer dieses Ziel erreicht, erfährt dann, dass auf die Einstellung eine mindestens einjährige Probezeit bis zur Feststellung der Bewährung im gymnasialen Lehramt folgt, erneut mit Unterrichtsbesuch und didaktisch-pädagogischer Rechtfertigung.

Doch die größte und fast unüberwindbare Hürde bleibt das Referendariat. Auch während des geforderten zweiten Referendariats findet die Hälfte aller Lehrproben wieder in der Sekundarstufe I statt, obwohl man dort schon jahrelang unterrichtet hat. Geradezu grotesk wird dieser Sachverhalt, wenn man als HR-Lehrer bereits an der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren mitgewirkt hat – sei es als Mentor oder als Ausbildungsbeauftragter am Studienseminar. Möchte aber dieselbe Lehrkraft das gymnasiale Lehramt erwerben, wird sie plötzlich *selbst* wieder zum Referendar.

Wer sich diese hessischen Zustände nicht leisten kann oder will, sollte sich in Rheinland-Pfalz (Schullaufbahnverordnung §23), in Nordrhein-Westfalen (Lehrerausbildungsgesetz §14 f.) und in Sachsen-Anhalt (Schuldienstlaufbahnverordnung §7) umsehen. Dort reichen die drei Staatsexamina aufgrund moderner Schulgesetze aus, und im Falle einer Stellenvergabe erfolgt dort *sofort* die Ernennung zum Studienrat.

Die hessische Regelung dagegen sorgte sogar bei unserer ehemaligen Kultusministerin *Nicola Beer* für Fassungslosigkeit, als ich ihr diese Verhältnisse letztes Jahr persönlich schildern konnte. Sie versprach Besserung, doch dann kam die Wahl.

Es sollte deshalb darüber nachgedacht werden, ob es im Interesse des Landes Hessen ist, zu riskieren, einen Teil seiner erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer an andere Bundesländer zu verlieren, nachdem diese teuer ausgebildet wurden, ob es im dienstlichen Interesse liegt, Lehrerinnen und Lehrern keine Aufstiegsmöglichkeiten zu geben und sie somit zu demotivieren, oder ob man sich auch öffnet, so wie es in den Nachbarländern geschehen ist, und die Lehrerbildungsgesetze ändert oder mit Zusätzen versieht.

Henrik Karrie

Der Autor des Artikels wurde 1999 als Lehrer an der Konrad-Lorenz-Schule, einer Haupt- und Realschule mit Förderstufe in Usingen, eingestellt. Von seiner Stammschule wurde er 2005 zunächst mit einem Teil seiner Stunden, später mit voller Stelle an die Christian-Wirth-Schule, ein Gymnasium in Usingen, abgeordnet.



Teach First Deutschland

Hochschulabsolventen als Leiharbeiter

Anfang März informierte das Hessische Kultusministerium (HKM) über die Möglichkeit, sogenannte „Fellows“ von *Teach First Deutschland* (TFD) in öffentlichen Schulen einzusetzen. Über die Staatlichen Schulämter erhielten die Schulen ein knappes Anschreiben zu den Zielen von TFD, zur Ausbildung der Fellows und zu möglichen Einsatzbereichen. Fellows sollen danach bevorzugt an Schulen in sozialen Brennpunkten im Rhein-Main-Gebiet eingesetzt werden. Die Einsatzdauer soll zwei Jahre betragen, während der Pilotphase soll die Zahl der Fellows auf zehn beschränkt sein. Ein Erlass an die Leiterinnen und Leiter der Staatlichen Schulämter regelt den Einsatz von Fellows von TFD an hessischen Schulen.

Wer Schule kennt, weiß um personelle und materielle Engpässe, um fehlende Ressourcen für zusätzliche Unterrichts- und Freizeitangebote und die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern. Da erscheint ein Angebot, zusätzliches Personal für die Schule zu erhalten, erst einmal verlockend. Zudem verspricht eine Mitarbeit für zwei Jahre im Vergleich zu den Vertragslaufzeiten für befristet eingestellte Lehrkräfte größere Verlässlichkeit.

Teach First Deutschland ist eine gemeinnützige GmbH mit Sitz in Berlin, die sich nach eigenem Bekunden für Chancengerechtigkeit im Bildungssektor einsetzt (www.teachfirst.de). TFD startete 2009 in Berlin, weitere Bundesländer wie Hamburg, Nordrhein-West-

falen, Baden-Württemberg und Thüringen folgten.

Aufmerksame Leserinnen und Leser stolpern im Anschreiben des HKM bald über den Begriff „Überlassungsvertrag“. Dies ist ein Vertrag zwischen einem entleihenden Unternehmen und einem Unternehmen, welches eine gewerbmäßige Arbeitnehmerüberlassung betreibt. Im beigefügten Vertrag wird die klassische Arbeitnehmerüberlassung eloquent umschrieben:

„TFD stellt persönlich und fachlich herausragende Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Studienrichtungen ein und stellt sie als Fellows (Lehrkräfte auf Zeit) für zwei Jahre an Schulen zur Verfügung, die mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sind.“

Vergütung und Qualifizierung

Die Vergütung in Höhe von 1.850 Euro brutto, Sozialversicherungsbeiträge, eine Regiegebühr und die gesetzliche Arbeitnehmerüberlassungsgebühr in Höhe von 6,25 Euro addieren sich auf eine monatliche Gesamtsumme von 2.560 Euro, die die Schule an TFD entrichten muss. Der Erlass „Einsatz von Teach First Deutschland-Fellows an öffentlichen hessischen Schulen“ vom 6. März 2014 stellt klar, dass diese Mittel vollständig von der Schule aufzubringen sind. Als Ressourcen werden der Zuschlag zur Grundunterrichtsversorgung sowie „eventuell noch vorhandene Rücklagen der Schule“ genannt, soweit diese nicht der Zweckbindung für die Verlässliche Schule (VSS) oder für Lehr- und Lernmittel (LMF) unterliegen. Die Gehälter der Fellows werden somit vollständig aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl üblicherweise das Verleihunternehmen den Lohn zu entrichten hat.

Nach eigenen Angaben von TFD finden Auswahl und Qualifizierung der Fellows in einem mehrstufigen Verfahren statt. Als Auswahlkriterien nennt TFD eine hohe soziale Kompetenz und persönliche Eignung sowie einen hervorragenden Studienabschluss. Einschätzung und Beurteilung erfolgen in einem internen Prozess. Danach durchlaufen die Fellows ein dreimonatiges Training mit einem einwöchigen Schulpraktikum, eine E-Learning-Phase von sechs Wochen und die Teilnahme an einer sechs Wochen umfassenden Sommerakademie, in die eine Phase zur Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen integriert ist. Nicht unterschlagen werden soll, dass Fellows im schulischen Einsatz weiterhin betreut werden: In der Sprache der *New Economy* ist dies eine Begleitung beim *Training on the Job*. Eine Ausbildung, so wie sie im pädagogisch orientierten Bereich üblich ist, ist dies eindeutig nicht!

Finanzierung und Ausbildung legen nahe, dass hier ein Absatzmarkt zur Verwertung einer bereitgestellten Dienstleistung – nennen wir diese einmal „Bildungsbegleitung“ – in öffentlich finanzierten Einrichtungen erschlossen werden soll. Diese „Denkrichtung“, Bildung als Ware und damit als ökonomisch verwertbares Wirtschaftsgut anzusehen, ist bereits seit längerem bekannt. Bildung ist ein wachsender Markt, der eine wirtschaftliche Betätigung ermöglicht. Nach einer Studie von Prof. em. Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung betragen die Ausgaben für Nachhilfe pro Schüler in Hessen durchschnittlich 124 Euro (1), in ganz Deutschland beliefen sich die Aufwendungen der Eltern 2011 auf 942 Millionen bis 1,5 Milliarden Euro. Die neoliberale Denkrichtung, Bildung als Ware anzusehen, ist also bereits Realität.

Das Angebot zum Einsatz der Fellows an hessischen Schulen dient deshalb weniger der Chancengerechtigkeit im Bildungssektor als der Erschließung eines (strategischen) Absatzmarktes, der zudem vollständig aus Haushaltsmitteln für die Unterrichtsversorgung finanziert werden soll.

Bildung als Ware zu betrachten, ist TFD nicht unbekannt, wie der Blick in den Jahresbericht 2012 belegt. Nach den Start-up-Jahren will TFD die „Fellow-Zahlen auf etwa 150 Fellows stabilisieren“:

„Jetzt müssen wir uns zunächst darauf konzentrieren, die Voraussetzungen für unser Wachstum zu schaffen. (...) Wichtige Impulse für die Veränderungen in den Schulen können Fellows als Teile der

Gremien müssen zustimmen

Der Erlass des Kultusministeriums vom 6. März 2014 stellt klar, dass der Schulleiter „vor Abschluss des Fellowüberlassungsvertrags die Zustimmung der Gesamtkonferenz einzuholen“ hat. Da die Finanzierung der Fellows aus dem schuleigenen Haushalt erfolgt, muss nach § 129 Nr. 9 und § 133 Abs. 1 Satz 2 auch die Schulkonferenz ihre Zustimmung geben. Nach § 14 Abs. 3 AÜG ist auch der Betriebsrat bzw. Personalrat „vor der Übernahme eines Leiharbeitnehmers zur Arbeitsleistung“ zu beteiligen.

Kollegien setzen. (...) Politische Entscheidungsträger sollen uns als einen Hebel betrachten, den sie ansetzen können, um an den Schulen etwas zu verändern.“

Nach dem Einsatz in den Schulen verbleiben die Fellows im Alumni-Netzwerk, „damit sie sich als Alumni wiederum für unsere Ziele einsetzen und aktiv Einfluss auf das Bildungssystem nehmen können“. Die von TFD gewünschte Zielsetzung, das Bildungssystem aktiv zu gestalten, entwickelt sich offensichtlich bereits in die gewünschte Richtung. Nach eigenen Angaben verblieben 40% der in den Jahrgängen 2009 und 2010 arbeitenden Fellows nach ihrer Einsatzzeit im Bildungsbereich und können so aus dem Bildungsbereich selbst heraus argumentativ auf die Gestaltung des Bildungssystems Einfluss nehmen.

Mehr Chancengerechtigkeit?

Dass die Tätigkeit als Fellow in den Schulen zukünftig nur ein erster Baustein sein wird, beschreibt der Geschäftsbericht im Abschnitt „Leadership“. Danach bestehen derzeit Schwierigkeiten bei der Anrechnung der Qualifizierungsmaßnahmen von TFD auf mögliche Studiengänge, um „Fellows eine Anschlussoption als Lehrer zu ermöglichen“. Um einen *Master of Education* einzuführen, der die Tätigkeit als Fellow als Teil der regulären Lehrerbildung anerkennt, ist TFD laut Geschäftsbericht „noch auf der Suche nach Partneruniversitäten“ (S.17).

Das Ziel von TFD, sich für mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssektor einzusetzen, ist nicht zu kritisieren. Problematisch ist der Weg über eine private Initiative, die den Felloweneinsatz als Zwischenschritt ansieht für

eine Führungsposition in der Wirtschaft oder im Bildungsbereich. TFD entsendet akademisch ausgebildete junge Menschen nach eigener Auswahl an die Schulen. Sie werden nach eigenen Vorstellungen im Schnelldurchlauf qualifiziert und sollen dann in den Schulen tätig werden und Veränderungen initiieren. Die Entlohnung für diese Dienstleistung soll dann jedoch vollständig aus Haushaltsmitteln, die zur Unterrichtsversorgung vorgesehen sind, erfolgen. Der Öffentlichkeit bleibt diese Konstruktion einer vollständigen Bezahlung aus Steuermitteln verborgen. Es bleibt der Eindruck, eine gemeinnützige private Initiative stelle „Lehrkräfte“ für die notleidende öffentliche Schule zur Verfügung. Das System der Fellows repräsentiert letztlich eine ökonomische Sicht, Bildung als marktwirtschaftliches Gut zu betrachten, die die Fellows auch im späteren Berufsleben beibehalten werden, die ihre Entscheidungen mindestens stark beeinflussen und die nur hilfsweise gegenüber Betroffenen pädagogisch begründet wird. Die „erste Säule“ von TFD soll die „Arbeit mit Schülerinnen und Schülern“ bleiben, doch

„um das Interesse von hochqualifizierten, herausragenden Akademikerinnen und Akademikern an unserem Programm zu steigern, muss deutlicher sichtbar werden, dass wir ihnen mehr bieten als eine Möglichkeit, sich sozial zu engagieren. (...) Mit dieser zweiten Säule unserer Arbeit widmen wir uns den Zukunftsperspektiven der Fellows, damit sie sich als Alumni wiederum für unsere Ziele einsetzen und aktiv Einfluss auf das Bildungssystem nehmen können.“ (Geschäftsbericht 2012, S.11)

Im Schuljahr 2012/13 lag der Schwerpunkt der Fellowarbeit (38%) in den Fächern Mathematik, Deutsch und Eng-

lisch. Offensichtlich sind gerade in diesen Kernfächern die gegenwärtig den Schulen zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht ausreichend. Wer das Ziel verfolgt, Chancengerechtigkeit im Bildungssektor wirklich umzusetzen, muss auch bereit sein, den Schulen die dazu notwendigen Mittel regulär mittels anerkannter Fachleute, die eine nachgewiesene Ausbildung vorweisen können, zur Verfügung zu stellen. Wenn sich die Ausstattung von Schule in Deutschland weiterhin an der Kassenlage orientiert, darf man sich über die mangelnde Bildungsgerechtigkeit nicht wundern.

Klaus Albuszat

(1) Daniel Rudolf, Markt für Nachhilfeunterricht hart umkämpft, FAZ 24.1.2011

Arbeitsschutz für Personalräte

Der neue Handkommentar zum gesamten Arbeitsschutzrecht von *Kohte, Faber und Feldhoff* ist umfassend und in seinen einzelnen Kapiteln Arbeits- und Gesundheitsschutz und Gesundheitsförderung einheitlich und praxistauglich strukturiert. Es geht gerade nicht um unmittelbare Rechtsfolgen von Gesetzen und Verordnungen – wenn der Arbeitgeber das und jenes nicht tut, dann hat es bestimmte definierte Konsequenzen –, sondern um eine Verbesserung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes

für die Beschäftigten. Das Kompendium ruft das „Grundrecht auf gerechte und günstige Arbeitsbedingungen“ in Erinnerung. Dazu gehören nach Artikel 7 des UN-Sozialpakts

„sichere und gesunde Arbeitsbedingungen, (...), Arbeitspausen, Freizeit, eine angemessene Begrenzung der Arbeitszeit, regelmäßiger bezahlter Urlaub sowie Vergütung gesetzlicher Feiertage“.

Regelungen zum Arbeitsschutz und zur Gesundheitsprävention (Teil 2 und 3), zum Arbeitszeitrecht (Teil 4), zum beschäfti-

gungsspezifischen Arbeitsschutz (Teil 5), zur Arbeitssicherheitsorganisation (Teil 6) und zur individuellen und kollektiven Rechtsdurchsetzung werden ausführlich und sorgfältig dokumentiert. Praxistaugliche Hinweise stärken die Rechte der Beschäftigten und ihrer Vertretungen.

Manfred Triebe
Susanne Reiß

Kohte, Faber, Feldhoff (Hrsg.): *Gesamtes Arbeitsschutzrecht (Arbeitsschutz, Arbeitszeit, Arbeitssicherheit, Arbeitswissenschaft)*. Handkommentar. Nomos, Baden-Baden 2014, 1.402 Seiten, 128 €



Die esoterische Verführung

Fragwürdige Therapien bei Verhaltensproblemen

Die Frage, wie man mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten von Kindern umgeht, ist eine der bedeutsamsten im Alltag von Pädagoginnen und Pädagogen. Die Ursachensuche und die Planung von Fördermaßnahmen stehen im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit und stellen hohe Anforderungen an Pädagogen, die zumeist unter Zeitdruck handeln müssen. Im Rahmen der Inklusion, durch die sich das Spektrum möglicher Förder- und Beratungsanlässe zusätzlich erweitert, dürften diese Anforderungen noch steigen. In der Flut pädagogischer Ratgeber- und Fachliteratur zwischen wissenschaftlich fundierten und fragwürdigen Ansätzen hinsichtlich möglicher Erklärungen und Interventionen zu unterscheiden, erfordert spezifische Fachkenntnisse und Zeit, sich intensiv mit der Fachliteratur bezüglich eines Problems zu befassen. Ein Indiz dafür, dass dies nicht in ausreichendem Maße gelingt, dürfte die zunehmende Verbreitung wissenschaftlich nicht fundierter Behandlungsverfahren sein.

Bachblüten und Heilsteine

Wenn Kinder Probleme haben, kommen oft auch fragwürdige Hilfen zum Einsatz: So werden „Bachblütentropfen“ verabreicht, Duftessenzen im Klassenraum versprüht, Kindern „Heilsteine“ in die Hosentasche gesteckt, vermeintlich nicht zusammenarbeitende Gehirnhälften mit „Brain-Gym-Techniken“ korrigiert und schlechte Gedanken durch Klopfen von „Meridianpunkten“ gelöscht. Bei der Behandlung kindlicher Probleme erfreuen sich unkonventionelle, sogenannte *alternative* Therapien, durchaus einiger Beliebtheit.

Dass diese Therapien bei Lehrkräften auf Sympathie stoßen, dürfte nicht verwundern: Sie versprechen neue Erklärungen und Techniken, mit denen Lern- und Verhaltensproblemen zumeist einfach, effektiv und universell zu Leibe gerückt werden kann. Die Verführung liegt aber auch auf einer anderen Ebene: Die zumeist privatwirtschaftlich tätigen Anbieter dieser

Verfahren treten oft explizit reformerisch und kritisch hinsichtlich unseres Bildungssystems auf. Sie betonen, etwas anderes und vor allem etwas *Besseres* zu bieten als herkömmliche pädagogisch-psychologische Ansätze, die angeblich zu sehr an die „Schulmedizin“ angelehnt sind. Sie locken mit wohlklingenden Attributen wie „alternativ“, „natürlich“, „sanft“ oder „gesund“ und bezeichnen ihre Sicht auf die Probleme als „ganzheitlich“. Sie kritisieren die vermeintlich vorherrschende technokratische und reduktionistische Sichtweise bei der Behandlung und Erklärung kindlicher Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten.

Unsichtbare Meridiane

Deutlich wird dies beispielsweise in den Schriften der Anbieter der „Edu-Kinestetik“, die in pädagogischen Arbeitsfeldern weit verbreitet ist (1) und die unzureichende Versorgung förderbedürftiger Kinder beklagt (2):

„Konzentrationsprobleme, Aggressivität, Lese-, Schreib- und Rechenschwächen gehören zum schulischen Alltag. Viele Schulkinder sind unruhig, ängstlich, leiden unter gesundheitlichen Beschwerden und Allergien. Immer mehr Kinder fallen durch Lern- und Verhaltensstörungen auf.“ (3)

„Daß es jede Menge förderungsbedürftiger Schüler gibt, ist zwar so gut wie unbestritten, aber was dann konkret getan wird, ist durch und durch unzureichend.“ (4)

Zugleich wird das eigene Angebot als sanfte Alternative präsentiert, bei dem humanitäre Motive im Vordergrund stehen. Die Schwierigkeiten der Kinder werden hier angeblich nicht unnötig pathologisiert, sondern *ganzheitlich* betrachtet und behandelt:

„Wir haben generell vermieden, Menschen als ‚Lernbehinderte‘, ‚Legastheniker‘ etc. zu bezeichnen und zu klassifizieren – eine Praxis, die der Krankheitsbehandlung im medizinischen Bereich entspricht.“ (5)

„Die pädagogische Kinesiologie [ist] eine ganzheitliche Selbsthilfemethode für Kinder und Erwachsene.“ (6)

„Brain-Gym®-Bewegungen sind eine natürliche, gesunde Alternative.“ (7)

Doch bieten unkonventionelle Behandlungsformen wie die Edu-Kinestetik *tatsächlich* adäquate Alternativen im Umgang mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten von Kindern? Handelt es hier wirklich um Ansätze, die diese Probleme „ganzheitlich“ in den Blick nehmen? Mitnichten!

Solchen Therapien ist mehr als nur *ein* kritikwürdiger Aspekt gemeinsam: Sie haben zumeist einen *esoterischen* Hintergrund, das heißt, sie gehen von diffusen übernatürlichen Kräften aus, die – ebenso wie ihre angebliche Wirksamkeit – nicht auf wissenschaftlichen Grundlagen und Studien beruhen, sondern auf magischen Ideen. So beruft sich die Edu-Kinestetik beispielsweise auf die Vorstellung, dass durch unsichtbare Leitbahnen im Körper („Meridiane“) eine „spirituelle Energie“ fließt, die aus dem Gleichgewicht kommen und dann Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten auslösen kann. Diese Vorstellung ist einem antiken Medizinsystem entlehnt, das auf Glaubensvorstellungen basiert und Kenntnisse der modernen Medizin völlig ignoriert. Die fehlende wissenschaftliche Fundierung solcher Ansätze ist bereits kritisch diskutiert worden (8). Nicht besser steht es um die Wissenschaftlichkeit von „Heilsteinen“ und anderen esoterischen Hilfen.

Einfache Antworten

Kritik ergibt sich aber auch aus der Frage, ob solche Ansätze tatsächlich eine „ganzheitliche“ Perspektive auf Lern- und Verhaltensschwierigkeiten werfen, und ihrem Anspruch, eine adäquate Alternative bei deren Erklärung und Lösung zu bieten, gerecht werden. Bei näherem Hinsehen muss man konstatieren, dass das Gegenteil der Fall ist, nicht nur, weil hier irrationale Ideen als Erklärungen herangezogen werden, sondern vor allem, weil das gesamte Lebensumfeld des Kindes völlig außer Acht gelassen wird. Statt sich – wie es seriöse pädagogisch-psychologische Ansätze tun – einer umfangreichen Diagnostik zu widmen und eine gründliche Anamnese im schulischen und fa-

miliären Kontext zu betreiben, die oft mühsam und langwierig ist, kommen esoterische Therapien mit ausgesprochen simplen Erklärungen und Lösungen daher. Die Ursache von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten wird – wie beispielsweise im Falle der Edu-Kinesetik – kurzerhand mit einer angeblichen „energetischen Dysbalance“ im Gehirn des Kindes verortet und damit unzulässig simplifiziert und individualisiert. Die vermeintliche Dysbalance wird dann mit einfachen Druckpunkt- oder Bewegungsübungen am kindlichen Körper korrigiert. Ungeachtet der Tatsache, dass derartige Ideen jeglicher wissenschaftlichen Evidenz entbehren, ist der entscheidende Kritikpunkt der, dass die sich so dezidiert „ganzheitlich“ nennenden Therapien in Wahrheit selbst ausgesprochen *reduktionistisch* agieren: Der gesamte Lebenskontext des Kindes wird ausgeblendet und man kuriert ein (vermeintliches) Symptom mit einem Heilstein, den Bachblütentropfen oder mit einer Druckpunkttechnik am Körper. Nichts könnte – formal betrachtet – näher an den von den Protagonisten verschmähten „schulmedizinischen“ Behandlungen liegen, denen ein symptomorientiertes und reduktionistisches Denken vorgeworfen wird. Der von den Anbietern alternativer Therapien so gerne benutzte Verweis auf die „Ganzheitlichkeit“ der eigenen Methode ist daher nichts als eine Irreführung.

Unzulässige Irrationalisierung

Die Antwort auf die eingangs gestellte Frage fällt deshalb eindeutig aus: Die unkonventionellen Therapieverfahren leisten *keinen* sinnvollen Beitrag im Umgang mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Sie entbehren zumeist jeglicher wissenschaftlichen Fundierung und führen zu einer unzulässigen Irrationalisierung, Trivialisierung und Individualisierung pädagogischer Probleme. Ihrem Anspruch einer ganzheitlichen Betrachtungsweise kindlicher Auffälligkeit werden sie nicht einmal ansatzweise gerecht. Die Gefahr besteht vor allem darin, dass im Einzelfall eine angemessene Ursachen-suche ausbleibt und Kindern dadurch möglicherweise dringend notwendige Hilfen vorenthalten werden.

Zu selten werden „alternative“ Ansätze von Pädagogen einer kritischen Überprüfung unterzogen. Weil ihrer Anwendung staatlicherseits kaum Einhalt

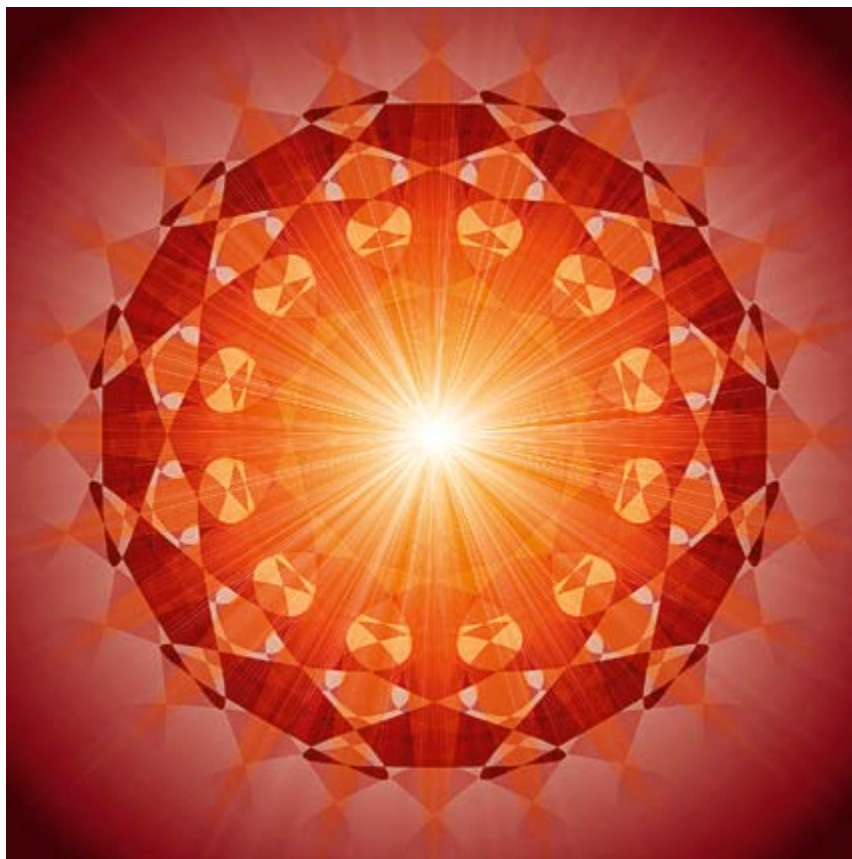


Foto:
Digitalstock

geboten wird, können sie sich ungehindert ausbreiten. Inzwischen hat sich ein völlig unübersichtlicher, aber offenkundig lukrativer „Pädmarkt“ entwickelt, der sich stetig vergrößert. Dass Kinder diesem Markt ungeschützt ausgesetzt sind, muss als äußerst bedenklich erachtet werden. Wünschenswert wären klare Richtlinien von amtlicher Seite zugunsten seriöser evidenzbasierter Verfahren. Zu hoffen bleibt auch, dass dem Thema Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, das zur täglichen Herausforderung der Arbeit in Schulen gehört, in der Ausbildung von Pädagogen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Darüber hinaus muss im Alltag genügend Zeit für eine komplexe Anamnese und individuelle Förderung aller Kinder zur Verfügung gestellt werden. Dies wäre vermutlich die beste Vorbeugung gegen die esoterische Verführung unkonventioneller Therapien.

Dr. Barbro Walker

Die Autorin ist Diplom-Pädagogin und Lehrerin. Nach mehrjähriger Mitarbeit in erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten und der Promotion an der Goethe-Universität in Frankfurt war sie viele Jahre im Schuldienst sowie als Fachberaterin für „Neurowissenschaft und Lernen“ am Staat-

lichen Schulamt Darmstadt tätig. Anschließend folgte eine zweijährige Abordnung an das Hessische Kultusministerium.

- (1) Je nach Autorin oder Autor wird die „Edu-Kinesetik“ auch als „Pädagogische Kinesiologie“ oder „Brain-Gym“ bezeichnet.
- (2) vgl. auch: Barbro Walker, Edu-Kinesetik – ein pädagogischer Heilsweg? Eine kritische Analyse. Tectum-Verlag, 2004.
- (3) Ludwig Koneberg und Gabriele Förder: Kinesiologie für Kinder– Damit Lernen mehr Spaß macht. GU, 1996, S. 5
- (4) Claudia Meyenburg (Hrsg.): Achter, X und über Kreuz. Edu-Kinesetik® in Theorie und Praxis. Verlag für Angewandte Kinesiologie, 1996, S. 33.
- (5) Paul Dennison: Befreite Bahnen. Verlag für Angewandte Kinesiologie, 1996, S. 24
- (6) Ludwig Koneberg, a.a.O.
- (7) Paul E. Dennison und Gail Dennison: Brain-Gym®. Lehrerhandbuch. Verlag für Angewandte Kinesiologie, 1998, S. 11
- (8) vgl. unter anderen: Wolfgang Hund, Esoterische Heilswege in der Schule? In: Unterrichten/Erziehen, Nr. 3, 1998; Barbro Walker: Aufklärung Fehlanzeige. Zweifelhafte Angebote auf dem Lernhilfemarkt. In: HLZ 1-2/2008, S. 27; Heinz Zangerle: Esoterikboom. Geschäfte mit der Kinderpsyche. In: Schulheft, Nr. 3, 2001, S. 74-89; derselbe: „Eso-Bio-Globuli“ – Hokuspokus für die gestörte Kinderseele, in: Skeptiker 1/2007, S. 34-40.

Befristungsunwesen an Hochschulen

Hessische Gerichte stärken Rechte der Beschäftigten

Seit Jahren engagiert sich die GEW für bessere Arbeitsbedingungen an den Hochschulen, für sozialversicherungspflichtige, tarifgebundene Arbeitsverträge anstelle von Dumping-Löhnen und gegen die wachsende Zahl befristeter Verträge für junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Dem Druck der GEW ist es zu verdanken, dass CDU und GRÜNE in Hessen versprochen haben, „für den wissenschaftlichen Nachwuchs planbare und verlässliche Karrierewege und Perspektiven“ zu schaf-

fen und „Befristungsregelungen zu überprüfen“. Damit diesen Sätzen aus dem Koalitionsvertrag auch Taten folgen, lässt die GEW nicht locker. Derzeit finden sowohl mit dem Land Hessen als auch mit den Universitäten in Frankfurt und Darmstadt Tarifgespräche zur Reduzierung der Zahl der befristeten Arbeitsverhältnisse statt. In den vergangenen Monaten haben hessische Gerichte erneut in zwei wichtigen Fällen zugunsten befristet beschäftigter Kolleginnen und Kollegen entschieden.

Das Arbeitsgericht Gießen hatte sich mit der Befristung von aus Drittmitteln finanzierten Arbeitsverträgen zu befassen. Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) sieht die Möglichkeit vor, Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeiter auf Basis von Drittmitteln ohne zeitliche Obergrenze immer wieder befristet zu beschäftigen. Voraussetzung ist hier, dass die Beschäftigung überwiegend aus Mitteln Dritter finanziert wird, die Finanzierung für eine bestimmte Aufgabe und Zeitdauer bewilligt ist und die Mitarbeiterin oder der Mitarbeiter überwiegend der Zweckbestimmung dieser Mittel entsprechend beschäftigt wird.

Mit Urteil vom 1. August 2014 stellte das Arbeitsgericht Gießen fest, dass eine Finanzierung alleine oder überwiegend aus Landesmitteln keine Finanzierung aus Mitteln Dritter darstellt. Alleine die Tatsache, dass die Steuermittel beim beklagten Land in verschiedene Projekte aufgeteilt wird, führe nicht dazu, dass das Land Hes-

sen gegenüber der Universität plötzlich zu einer dritten Person im Sinne des WissZeitVG mutiere. Der klagende Mitarbeiter war zuletzt im Rahmen der *Landes-Offensive zur Entwicklung Wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz* (LOEWE) beschäftigt. Vielmehr habe der Gesetzgeber bei der besonderen Privilegierung der Hochschulen im Bereich des Befristungsrechts vor allem an die Finanzierung durch dritte Geldgeber wie Stiftungen, Unternehmen oder auch andere öffentlich-rechtliche Körperschaften gedacht.

Auch den Bezug auf die Wissenschaftsfreiheit nach Artikel 5 Abs. 3 des Grundgesetzes ließ das Arbeitsgericht Gießen nicht gelten. Sie dient im WissZeitVG dazu, gegenüber dem Teilzeit- und Befristungsgesetz erweiterte Möglichkeiten zur Befristung von Arbeitsverträgen an Hochschulen zu begründen und eine sachgrundlose Befristung über die Zeitdauer von regelmäßig sechs Jahren bis zur Promotion und weiteren sechs Jahren über die Pro-

motion hinaus zu ermöglichen. Diese Berufung auf die Wissenschaftsfreiheit und die notwendige Innovation von Forschung und Lehre darf nach Auffassung des Arbeitsgerichts Gießen nicht dazu führen, dass die berechtigten Belange und die Rechtspositionen der Mitarbeiter in sachlich nicht gerechtfertigter Weise unberücksichtigt bleiben.

Auch das Bundesarbeitsgericht (BAG) hatte mit Urteil vom 13. Februar 2013 bereits ein kritisches Auge auf die Höchstbefristungsdauer bei Drittmittelfinanzierungen geworfen. Der Normzweck des WissZeitVG deute darauf hin, dass es für die Rechtfertigung einer Befristung wegen Drittmittelfinanzierung neben einer inhaltlich-aufgabenbezogenen Zweckbindung der Mittelzuweisung auch ihrer hinreichend feststehenden Zeitweiligkeit bedarf. Hinweis hierauf sei das Merkmal „für eine bestimmte Aufgabe und Zeitdauer“, das ausdrücklich in das WissZeitVG aufgenommen wurde.

Was ist wissenschaftliche Lehre?

Darüber hinaus stellt sich im Einzelfall die Frage, wer zum wissenschaftlichen Personal gehört. Nur wenn die Tätigkeit ein wissenschaftliches Gepräge hat, liegt eine wissenschaftliche Dienstleistung vor, die von der Befristungsmöglichkeit des WissZeitVG gedeckt ist. Ist der Schwerpunkt der Tätigkeit nicht wissenschaftlich, bleibt lediglich eine Befristungsmöglichkeit nach dem Teilzeit- und Befristungsgesetz. Dabei definiert das BAG als wissenschaftliche Tätigkeit „alles, was nach Inhalt und Form als ernsthafter und planmäßiger Versuch zur Ermittlung der Wahrheit anzusehen ist“ (BAG, Urteil vom 1. Juni 2011).

Im Gegensatz zu den früheren rechtlichen Regelungen, in denen di-

Einigung über Eingruppierung

Am 10. Oktober 2014 haben sich GEW, ver.di und die anderen Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes mit dem Land Hessen auf einen Tarifvertrag zur Eingruppierung der Tarifbeschäftigten des Landes („Entgeltordnung“) geeinigt.

Die hessische Entgeltordnung entspricht weitgehend den Eingruppierungsregelungen, die 2011 für die Beschäftigten der anderen Bundesländer im Bereich der Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL) vereinbart wurden. Die Entgeltordnung für den hessischen Landesdienst tritt rückwirkend am 1.7.2014 in Kraft. Davon profitieren etliche Beschäftigte der Entgeltgrup-

pen 2 bis 8, die nach dem 1.1.2010 neu eingestellt wurden. **Im Organisationsbereich der GEW sind vor allem die Kolleginnen und Kollegen im Hochschulsektor betroffen.**

Die Lehrkräfte sind – wie in den anderen Bundesländern – noch nicht in die Entgeltordnung einbezogen worden. Im Bereich der TdL wird darüber zurzeit verhandelt. Wenn mit den anderen Bundesländern in der Tarifrunde 2015 eine Einigung erzielt wird, steht die tarifliche Eingruppierung der Lehrkräfte auch in Hessen auf der Agenda.

• *Weitere Informationen: www.gew-hessen.de > Tarif und Besoldung*

verse Personengruppen, die an der Hochschule beschäftigt waren, unterschiedlichen Befristungsregelungen unterlagen, sieht das WissZeitVG für die sachgrundlose Befristung nur noch eine beziehungsweise zwei Personengruppen vor: das wissenschaftliche und das künstlerische Personal. Auch nicht-wissenschaftliches Personal in Drittmittelprojekten kann nach dem WissZeitVG unbegrenzt befristet beschäftigt werden.

Auch im Fall einer Lehrkraft für besondere Aufgaben, die mathematische Brückenkurse im Fachbereich Elektrotechnik/Mathematik durchführt, entschied das Hessische Landesarbeitsgericht (LAG) mit Urteil vom 30. April 2014 zugunsten der Lehrkraft. Das LAG stützt die Urteilsbegründung auf das Urteil des BAG vom 1. Juni 2011, durch den bereits der Personenkreis der Sprachlektorinnen und -lektoren vom Gültigkeitsbereich ausgeschlossen wurde, und stellt fest, dass die von der Klägerin ausgeübte Tätigkeit als Lehrkraft für besondere Aufgaben nicht das im erforderlichen Umfang wissenschaftliche Gepräge besitzt:

„Der Brückenkurs dient dem Ausgleich von Unterschieden in den Kenntnissen und Fähigkeiten der Studienanfänger im Bereich Mathematik. (...) Die Klägerin leitet die Studienanfänger nicht zu wissenschaftlicher Tätigkeit an, sondern sie schafft mit dem mathematischen Brückenkurs bei Studienanfängern, die den zuvor absolvierten Mathematiktest nicht bestanden haben, die Voraussetzungen zur Teilnahme an den eigentlichen universitären Lehrveranstaltungen des jeweiligen Studiengangs. Der mathematische Brückenkurs ist damit kein Teil des ‚regulären‘ universitären Lehrbetriebs in den aufgeführten Studiengängen. (...) Der Brückenkurs vermag indes lediglich als Baustein im Rahmen des Gesamtgefüges des Bachelorstudiengangs angesehen zu werden, der insgesamt zwar als wissenschaftlich anzusehen ist, dessen einzelne Bausteine indes nicht alle als wissenschaftlich eingeordnet werden müssen, um die Gesamtbewertung des Abschlusses als wissenschaftlich zu halten. (...) Es ist nicht erkennbar, dass dieser Spielraum über den eines Mathematiklehrers, etwa an einer Oberstufe, hinausgeht. (...) Danach ist Ziel des Brückenkurses ein Ausgleich gegebenenfalls vorhandener Defizite der Studienanfänger im Bereich bestimmter mathematischer Gebiete, und zwar für die ersten beiden Semester der Bachelorstudiengänge. Es handelt sich maßgeblich um einen Nachhilfekurs für durch den Mathematiktest durchgefallene Studierende. (...) Die



Nur eine von 25 wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Goethe-Universität verfügt über eine unbefristete Anstellung. 25 lebensgroße Figuren, die das Zahlenverhältnis symbolisieren, und betroffene Beschäftigte begleiteten Anfang 2014 die Übergabe von 1.500 Unterschriften für die Resolution „Sichere Perspektiven schaffen! Für Gute Arbeit an der Goethe-Universität Frankfurt“.

Tätigkeit der Klägerin ist vergleichbar mit den Aufgaben eines Repetitors, der nicht an eigene Forschungsergebnisse gekoppeltes Wissen reproduzierend vermittelt und gefestigte mathematische Grundkenntnisse an Erstsemester weitergibt.“

Es könne also nur darauf ankommen, ob die Tätigkeit als solche dazu geeignet ist, zur Innovation von Forschung und Lehre beizutragen. Im Fall dieser Brückenkurse bedürfe es jedoch keiner Fluktuation der Lehrkräfte, um die Innovation in Forschung und Lehre sicherzustellen.

Klagen und kämpfen

Die Klägerin hatte mit GEW-Rechtsschutz bereits in der ersten Instanz gewonnen, allerdings war das Land in Berufung gegangen. Die Revision wurde zugelassen, das Urteil ist noch nicht rechtskräftig. Bei der Beurteilung der Rechtslage handelt es sich jeweils um Einzelfallprüfungen. Spannend sind die Urteile auch hinsichtlich der Mittel zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre (QSL-Mittel), die vielfach zur Finanzierung von Lehrveranstaltungen eingesetzt werden und bei denen es sich eindeutig um Mittel des Landes Hessen handelt.

Auf der Grundlage dieser jüngsten, allerdings noch nicht rechtskräftigen Urteile hessischer Gerichte lässt sich vermuten, dass zahlreiche Befris-

tungen an den hessischen Hochschulen unzulässig sein könnten, woraus ein Anspruch auf eine unbefristete Beschäftigung resultieren würde. Von den Hochschulen sollte man verlangen können, dass sie diese Fälle eigenständig ermitteln und von sich aus eine Entfristung anbieten. Die bisherigen Erfahrungen lassen allerdings befürchten, dass die Hochschulen weiterhin nur auf individuelle Klagen hin reagieren werden. Inwieweit eine solche Aussicht auf Erfolg hat, lässt sich nur nach einer Prüfung des konkreten Einzelfalls abschätzen. Allerdings bestätigen die jüngsten Urteile, dass die Hochschulen das ihnen zugestandene Sonderbefristungsrecht missbrauchen, wovon die extreme Ausbreitung von befristeten Kurzarbeitsverträgen zeugt. Dieser Entwicklung muss auf verschiedenen Ebenen entgegengetreten werden: Das WissZeitVG muss gründlich überarbeitet und auch die anstehende Novellierung des Hessischen Hochschulgesetzes genutzt werden, um für eine bessere Befristungspraxis zu sorgen. Das Land muss die Hochschulen verlässlich finanzieren und eine verantwortungsvolle Personalpolitik einfordern. Und natürlich muss der politische Druck auf das Land und die Hochschulen erhöht werden!

Roman George, GEW-Regionalverband Hochschule und Forschung Mittelhessen



Was wird aus den Bildungsstreiks?

Ein Plädoyer für politische Kämpfe vor Ort

25. Juni 2014

Mehr als 15.000 junge Menschen gehen in Wiesbaden und Leipzig auf die Straße. 3.000 sind es in Wiesbaden (Foto: S. 26), 12.000 in Leipzig. Der Protest unter dem Label „Bildungsstreik 2014“ richtet sich gegen Unterfinanzierung, Entdemokratisierung und Selektion im Bildungssystem und steht für eine solidarische Gesellschaft. Überfüllte Seminarräume, überteuerte Mensen, steigende Semesterbeiträge, unbezahlbarer Wohnraum und der Abbau von ganzen Fachbereichen scheinen sichtbare Probleme in der Hochschule. In der Schule sieht es kaum anders aus: Das, was für die Studierenden durch Bachelor und Master einer (markt)konformen Hetzjagd durch den Bildungsort gleichkommt, könnte in der Schule auch G8 genannt werden. Überfüllte Seminare sind überfüllte Klassenräume. Undemokratische Strukturen wie im Senat finden sich in der Schule in der ebenfalls nicht paritätisch besetzten Schulkonferenz wieder. Zulassungsbeschränkungen ähneln dem Sitzenbleiben. Die Liste ähnlicher Selektionselemente im Bildungswesen ließe sich weiterführen. Gründe genug also, um als junger Mensch auf die Straße zu gehen. 15.000 junge Menschen auf der Straße – das klingt nach viel. In Wahrheit entfaltet der Bildungsstreik 2014 aber lediglich dort Wirkung, wo Strukturen vor Ort die nötige Infrastruktur stellten und die Organisation in die Hand nahmen, zum

Beispiel in Hessen die ASten Frankfurt, Marburg und Darmstadt, oder wo wie in Leipzig die Kürzungen durch das vollständige Streichen von Fachbereichen sichtbar und das Mobilisierungspotenzial größer sind.

17. Juni 2009

Fünf Jahre davor gehen, ebenfalls im Juni, mehr als 200.000 Schülerinnen, Schüler und Studierende auf die Straße. Die Forderungen waren ähnlich: für hierarchiefreie und ausfinanzierte Bildung sowie eine Demokratisierung aller Lebensbereiche. Der Protest ist nicht nur angesichts der wesentlich höheren Anzahl der Teilnehmenden lang anhaltend. Hörsäle und Autobahnen werden besetzt, wöchentlich finden dezentrale Aktionen an den Hochschulen und in den Städten wie Teach-Ins, Raves und Flashmobs statt. Die Aktionsformate sind vielfältig und Raumeignungen sowie Besetzungen schaffen selbstbestimmten Raum und Zeit für inhaltliche Analysen, Entfaltung und Perspektiven.

Das Bildungssystem ist heute weiterhin massiv unterfinanziert. Schulen und Hochschulen befinden sich im Standortwettbewerb und unter Normierungsdruck. Schulen und Hochschulen liegen dabei nicht außerhalb der Gesellschaft. Vielmehr muss zum Beispiel die Hochschule als ein „Staatsapparat mit spezifischen Leistungen“ (1) begriffen werden, der nicht außerhalb der neoliberalen Transformation

der Gesellschaft steht, sondern von ihrer Struktur genauso durchdrungen ist. Die eigentümlichen Krisen im Bildungssystem sind vielfältig und reichen von der Demokratiekrise und der Finanzierungskrise bis zur Krise des Bildungsbegriffs. Deshalb scheint Widerstand auf verschiedenen Ebenen notwendig. Auch wenn in Wiesbaden und Leipzig lautstark „Bildungsklausur im ganzen Land – unsere Antwort Widerstand“ gerufen wurde, ist dieser Protestton bundesweit leise gewesen. Eine Kritik am Bildungsstreik 2014 ist wichtig, um darüber nachzudenken, welche Perspektiven Bildungsproteste in Zukunft haben können.

Was ist ein „Bildungsstreik“?

Der Bildungsstreik 2014 ist einerseits der Bundeszusammenhang, der sich in verschiedenen studentischen Vernetzungstreffen in Halle, Frankfurt am Main und Magdeburg zeigte. Unterschiedliche ASten und Landesastenkongressen haben in Halle mit einem inhaltlichen Aufruf Aktionen für einen „Bildungsstreik 2014“ beschlossen. Andererseits ist der Bildungsstreik 2014 der übergeordnete Rahmen für dezentrale Demonstrationen und Aktionen und damit weiterer Bündnisse, wie zum Beispiel in Hessen und Sachsen angesichts der überregionalen Demonstrationen am 25. Juni, die in Wiesbaden und Leipzig stattgefunden haben. In Hessen waren Vertreterinnen und Vertreter der Schülerschaft aktiv und auch der Landesausschuss der Studierenden in der GEW (LASS) war konstant vertreten. In der ersten Protestphase im Mai fanden dezentrale Aktionen in verschiedenen Städten statt – beispielsweise eine Demonstration mit 1.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zum Empfang von Bundesbildungsministerin Wanka in Greifswald oder ein Mensa-Flashmob in Frankfurt, bei dem Studierende der Goethe-Uni aus Protest gegen die hohen Preise in der Mensa für jedes Essen nur noch 1 Euro bezahlt haben. Die zweite Protestphase war die der überregionalen Demonstrationen am 25. Juni in Leipzig („Kür-

Studieren, dann Promovieren?

Am letzten Wochenende im November veranstaltet der GEW-Bezirksverband Südhessen in Darmstadt ein Seminar für Promotionsinteressierte und Studierende in der Schlussphase. Es beginnt am Freitag, dem 28. 11., um 15 Uhr und endet am Sonntag, dem 30. 11., um 15 Uhr. Das Seminar bietet die Möglichkeit, sich eingehend mit der Entscheidung für oder gegen eine Promotion zu beschäftigen. Inhalte des Seminars sind unter anderem die Finanzierung, die Themenfindung und

die Betreuung sowie die Arbeitsorganisation. *Ingrid Keller-Russell* ist externe Promotionsstudierende im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Sie war zuvor Didaktische Leiterin an einer Integrierten Gesamtschule in Niedersachsen und wurde von der GEW zur Teamerin für die Einstiegsqualifikation in die Promotionsphase ausgebildet.

- Weitere Infos und Anmeldung: www.gew-suedhessen.de

zer geht's nicht“) und Wiesbaden (#Bildungsstreik14). Eine dritte Phase im Herbst, für die erneut überregionale Demonstrationen in Berlin und Frankfurt geplant waren, wird angesichts des fehlenden Organisations- und Vernetzungspotentials im Bundeszusammenhang ausbleiben.

Im Rahmen von drei Thesen will ich versuchen, die Perspektiven für zukünftige Bildungsproteste aufzuzeigen. Dabei geht es nicht darum, den Bildungsstreik 2009 angesichts seiner quantitativen Stärke als Ausgangspunkt zu nehmen. Nicht nur die Existenz von allgemeinen Studiengebühren und der damit höhere Mobilisierungsgrad, sondern auch andere Organisationsbewegungen vor Ort müssten für einen solchen Vergleich herausgearbeitet werden. Stattdessen will ich mit Bezugnahme auf den Bildungsstreik 2009 einen Blick auf die aktuelle Situation werfen und dabei zugleich den je eigenen Charakter beider Protestjahre berücksichtigen.

These 1: International werden

Der Aufruf des Bildungsstreiks 2014 ist ein rein national begrenztes Papier, das internationale soziale und politische Kämpfe unberücksichtigt lässt. Während sich der Bildungsstreik 2009 noch inhaltlich auf die Finanz- und Wirtschaftskrise und die Proteste z.B. in Mexiko, Spanien und Griechenland bezog, ist davon im Papier 2014 und in anderen Aufrufen für die überregionalen Demos in Leipzig und Wiesbaden keine Rede mehr. Ein national begrenzter Protest wie im Jahr 2014 verschleierte, dass Bildungskrisen und gesellschaftliche Krisen zusammenhängen und international stattfinden.

These 2: Mit anderen gesellschaftlichen Kämpfen verbinden

Da Schulen und Hochschulen nicht außerhalb der Gesellschaft stehen, dürfen sich Bildungsproteste entsprechend nicht isoliert von anderen gesellschaftlichen Kämpfen verstehen. Dem Bildungsstreik 2014 fehlte die Verbindung zu anderen Auseinandersetzungen wie Recht auf Stadt, Refugee-Bewegungen oder feministischen Gruppen. In diesem Verständnis können Bildungsproteste konkrete gesellschaftliche Kämpfe verbinden, die sowohl in Schule und Hochschule als auch darüber hinaus stattfinden.



Foto:
Clara Veit

These 3: Recht auf Freiraum

Im Gegensatz zu 2009 fehlten Raumeignungen und Besetzungen, die damals mehr Öffentlichkeit, aber vor allem auch eigenen Raum und Zeit für inhaltliche Analysen und Perspektiven geschaffen haben. Solche selbstverwalteten Räume wehren sich gegen die „Politik der weißen Wand“ (2), indem sie frei von Repressionen und Überwachungen sein sollen und zu einem Schutzraum vor Ausgrenzung und Konformität werden. Ein Raum, der sich der gesellschaftlichen Kontrolle bewusst entziehen möchte, ist für eine Hochschule ein Dorn im Auge. Denn die Realität auf dem Campus ist geprägt von Sicherheitskameras, Zäunen um den Campus herum, nur mit Sicherheitskarten zugänglichen Räumen und einem Campus-Sicherheitsdienst. Bei der Auseinandersetzung um Freiräume geht es aber nicht nur um den Rückzug in die Hochschule, sondern darum, über diese hinauszugehen. Eine politische Auseinandersetzung muss daher im stärkeren Interessengegensatz – zwischen neoliberaler Stadtpolitik einerseits und Recht auf Stadt andererseits – geführt werden.

Dort, wo systematisch Menschen zwangsgeräumt und verdrängt werden, bleibt kein Raum der sozialen Durchmischung, kein Lebens- und Kulturort, der sich der ökonomischen Verwertbarkeit entzieht, übrig.

Das Label „Bildungsstreik“

Das Label „Bildungsstreik“ unterstellt eine quantitative Masse, indem er nicht nur Protest-Nostalgie weckt, sondern auch die Öffentlichkeit an „Großdemonstrationen“ und Autobahnbesetzungen in den Jahren 2006 und 2009 erinnert. Dies weckt Erwartungen, führt

zwangsläufig zu Enttäuschungen und verschleierte, dass die Basis-Organisation in den letzten Jahren massiv zurückgegangen ist und damit nicht in die Reihe vergangener Bildungsstreiks gestellt werden kann und dass die Bildungskämpfe durch die Abwesenheit von allgemeinen Studiengebühren nicht mehr auf dem unmittelbaren Feld des individuellen existenziellen Bedürfnisses geführt werden. Aus diesen Gründen sollte das Label „Bildungsstreik“ aktuell abgelegt werden und eine davon befreite Auseinandersetzung um Bildungsproteste stattfinden. Die primär nationale und thematisch ausschließlich bildungsbezogene Ausrichtung des „Bildungsstreiks 2014“ hat wesentlich damit zu tun, dass existierende lokale Kämpfe nicht in den Bildungsprotest eingebettet wurden. Dass zum Beispiel aus verschiedenen Auseinandersetzungen der (wissenschaftlichen) Hilfskräfte (HiWis) an den Hochschulen, wie es an der Goethe-Uni in Frankfurt der Fall ist, nun vor wenigen Wochen ein aktives Landesbündnis zur HiWi-Vernetzung wurde, zeigt das Potential lokaler Auseinandersetzungen. Wenn der Aufkleber „Bildungsstreik“ einmal abgerissen ist, bleibt Raum für eine Auseinandersetzung um die Perspektiven zukünftiger Bildungsproteste. Dieser Artikel soll ein Aufschlag dafür sein.

Laurien Simon Wüst

Der Autor ist Referent für Hochschulpolitik im AstA der Goethe-Universität Frankfurt.

(1) Bernd Belina, Tino Petzold, Jürgen Schardt und Sebastian Schipper: Die Goethe-Universität zieht um. Staatliche Raumproduktion und die Neoliberalisierung der Universität, in: sub/urban. zeitschrift für kritische stadtforschung, Heft 1, 2013, Seite 49-74, S. 50

(2) ebenda, S. 65

Wer wählt wen warum?

Wahlen sind im Politikunterricht ein zentrales Thema. Die HLZ hat in den letzten Monaten sowohl den Aufstieg der AfD thematisiert (5/2014, 6/2014) als auch den allgemeinen Trend der zunehmenden Wahlmüdigkeit (HLZ 6/2014). Alle Beiträge sind auf der Homepage der GEW Hessen verfügbar (www.gew-hessen.de > Publikationen > HLZ 2014). Die jüngsten Landtagswahlen in Sachsen (Wahlbeteiligung: 49,1 %, AfD: 6,4 %), Thüringen (Wahlbeteiligung: 52,7 %, AfD: 10,6 %) und Brandenburg (Wahlbeteiligung: 47,9 %, AfD: 12,2 %) dokumentieren die Aktualität dieser Themen. HLZ-Leser Hartfrid Krause stellt eine an der Prälät-Diehl-Schule in Groß-Gerau entwickelte Unterrichtseinheit zum Thema Wahlen mit einem Computerprogramm zur Erstellung von Wahlprognosen vor.

„Kopf-an-Kopf-Rennen“, „Endspurt“, „Spitzenreiter“, „Vorsprung“ – das Vokabular in Wahlkampfzeiten erinnert an Sportereignisse. „Wahlen bringen das Kämpferische an der Politik zugespißt zum Ausdruck“, schreibt der Sozialwissenschaftler Claus Leggewie:

„Im Wahlkampf bemühen sich die Konkurrenten, eigene Anhänger umfassend mobil zu machen und Anhänger anderer Parteien auf ihre Seite zu ziehen. Stimmenmaximierung heißt das Ziel, und da Demokratien Stimmenkauf, Einschüchterung und Gewaltandrohung ausschließen, kann dies allein durch Kommunikation gelingen. In Massendemokratien übernehmen Massenmedien die Funktion.“ (1)

Seit es die Technik der Repräsentativbefragung gibt, scheint zwar die Zeit des bloßen Ratens zu Ende zu sein. Aber die Prognose täuscht mehr vor, als sie tat-

sächlich hält. Denn die Befragten können ihre Meinung ändern, lügen, antworten, was sie für sozial erwünscht halten, oder auch gar nicht wählen, ohne dies vorher zuzugeben. Auch die Wählerinnen und Wähler extremistischer Parteien werden sich nicht ohne weiteres als solche bekennen.

Die Einheit vertieft unter anderem folgende Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler:

- aktuelle Kenntnisse über die Größe der Parteien, deren Repräsentanz in den Parlamenten, die Einschätzung der Chance, als Regierung an der Macht zu bleiben oder als Opposition zur Regierungspartei zu werden, kurz, eine Vorstellung davon zu haben, was im Zusammenhang der Großkonfliktlage in der nächsten Landes-, Bundestags- oder Europawahl auf dem Spiel steht und wie die Wahl ausgehen könnte
- Vorstellungen über Trends und Größenverhältnisse zwischen der „Partei der Nichtwähler“ und den gewählten Parteien aus dem persönlichen Erfahrungsumfeld (Verwandte, Bekannte, Medien): Der Grafik-Teil des Programms zeichnet sich gerade auch durch die Einbeziehung der Nichtwähler aus.

Man kann von Lernenden nicht erwarten, dass sie das übliche repräsentative Umfrageprogramm mit mindestens 1.000 zufällig ausgewählten Personen bewältigen, zumal viele Prognosen lediglich auf aktuellen Meinungsumfragen beruhen, die mit den Ergebnissen vorangegangener Wahlen abgeglichen werden. Um eine Prognose erstellen zu können, reicht es hier, Berechnungen aus vorangegangenen Wahlen zu be-

nutzen; aus ihnen wird die Prognose für eine zukünftige Wahl abgeleitet. In der vorliegenden Einheit wird von der Annahme ausgegangen, dass aus drei vorangegangenen Wahlergebnissen – ohne Umfragen – eine erste Rohprognose für eine zukünftige Wahl gewagt werden kann. Diese Rohprognose kann dann in vier Schritten verfeinert werden.

Für zukünftige Erstwähler

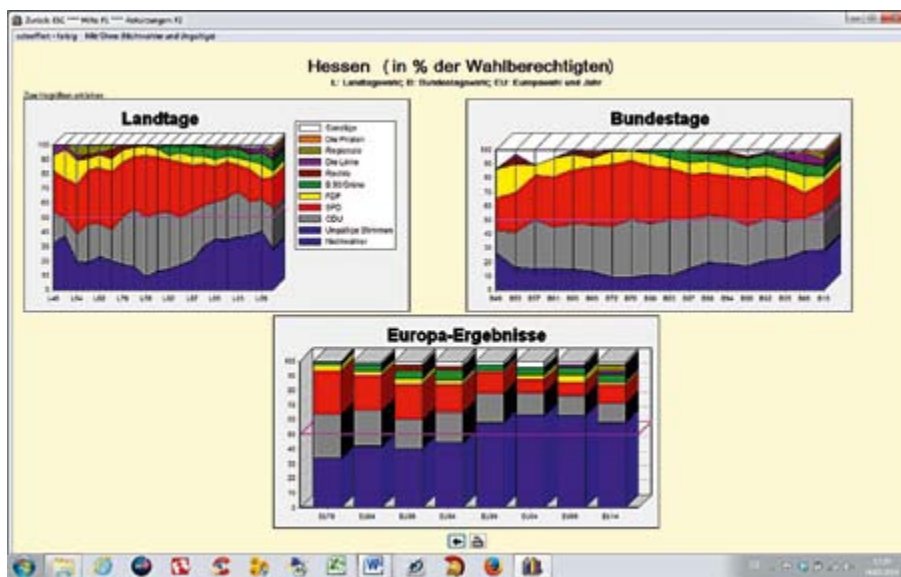
Der Grafikteil des Programms ermöglicht viele Darstellungen vorhandener Wahlergebnisse, die Darstellung von Prognosen sowie der Koalitionsoptionen. Alle Darstellungen gehen jeweils von den absoluten Zahlen aus; dadurch wird auch die Zahl der Nichtwähler automatisch mit angezeigt, um einen wesentlichen Trend des Wahlverhaltens zu verdeutlichen. Eine Partei kann also gleichzeitig Verluste (absolut) und Gewinne (relativ) verzeichnen, wenn die Wahlbeteiligung unterschiedlich ist. In dem Programm „Wahlprognose“ ist die kleinste Einheit ein Bundesland (Ergebnisse von Landtags- oder Bundestagswahlen). Eine Differenzierung auf Wahlkreisebene würde die schulischen Möglichkeiten – auch der Eingabe und der Zusammenstellung der Daten – überfordern.

Die von Lehrkräften der Prälät-Diehl-Schule Groß-Gerau entwickelten und programmierten Module bieten neben den statistischen und methodischen Grundlagen für die Erstellung von Wahlprognosen auch die Möglichkeit zur grafischen Aufbereitung gespeicherter Wahlergebnisse seit 1945 sowie Schülerarbeits- und Lösungsblätter für die Unterrichtseinheit „Wer wählt wen warum?“ sowie einen mit dem Wahl-O-Mat der Bundeszentrale für politische Bildung vergleichbaren Fragekatalog zur Erstellung einer Wahlempfehlung.

Dr. Hartfrid Krause

(1) Claus Leggewie: Es gilt das gesendete Wort. In: Frankfurter Rundschau, 17.8.2005, S. 27

- Das Programm kann als gepackte Datei mit 12 MB bei der HLZ-Redaktion für Unterrichtszwecke angefordert werden (freiling.hlz@t-online.de).



EXPERIMINTA macht Schule

Wie schon der Name EXPERIMINTA aussagt, liegt der Schwerpunkt des Frankfurter Science Centers im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik). Seit der Eröffnung am 1. März 2011 hatte das vom gleichnamigen gemeinnützigen Förderverein gegründete „Mitmach-Museum“ mehr als 300.000 Besucherinnen und Besucher, etwa die Hälfte davon aus Schulen. Mit konstant rund 90.000 Gästen pro Jahr rangierte es 2013 bei den Besucherzahlen auf Platz 9 der Frankfurter Museumslandschaft.

Die EXPERIMINTA bietet mehr als 120 Experimentierstationen auf 2.500 qm Ausstellungsfläche. Als vom Hessischen Kultusministerium (HKM) anerkannter „außerschulischer Lernort“ kooperiert sie mit Schulen, der Goethe-Universität, der Frankfurt University of Applied Sciences (ehemals Fachhochschule), Kindergärten, Bildungsinstitutionen und der Wirtschaft. Auf dem Programm stehen regelmäßige Vorträge, Sonderausstellungen, Workshops, Wissenschaftsshows, Fortbildungen für Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher, private Kindergeburtstage und andere Events.

Schulen, die sich zu einer festen Kooperation mit der EXPERIMINTA entschließen, zahlen einen festen Jahresbetrag, dafür haben alle Klassen und Lehrkräfte kostenlosen Eintritt. Dieses relativ neu ins Programm genommene Angebot nutzen bereits fünf Frankfurter Gymnasien; der sechste Kooperationsvertrag ist in Vorbereitung. Für Hauptschulklassen aus Frankfurt und der Rhein-Main-Region gilt im Rahmen eines Förderprogramms von Pro-Region wieder der ermäßigte Eintrittspreis von 1 Euro pro Person.

Für ungestörte Versuche zur Ergänzung des Unterrichts können nachmittags verschiedene Experimentierbereiche ohne Mehrkosten gebucht werden. Dazu gehört das beliebte Teufelsrad, eine motorisierte begehbare Drehscheibe, auf der man die Gesetzmäßigkeiten der Kreisbewegung körperlich „erfahren“ kann. An der Station „Live-Video-Strobe“ kann man auswertbare Stroboskop-Bilder von Bewegungen erzeugen. Auch der Kraftraum und das Schatten-theater können nachmittags für unterrichtliche Versuche reserviert werden.

Für die Sekundarstufe I gibt es „Kompetenznachmittage“ zum Thema „Experimentieren mit System“ an ausgewählten Stationen und mit vorbereiteten Arbeitsblättern. Für die Sekundarstufe II stehen Unterrichtsmaterialien zu den Themen „Schwingungen und Wellen“ und „Bewegung und Kraft“ zur Verfügung.

Trotz großer Platznot wurde im Frühjahr 2014 ein Projektraum für die Präsentation schulischer Projekte geschaffen. Genutzt wurde er bisher für Installationen eines Leistungskurses der Bettinaschule („Schattenspiel – Kinderspiel“), der Ernst-Reuter-Schule („Physik ist bunt“) und aktuell einer 7. Klasse der Ziehenschule („Energiespar-Häuser“).

Der im Februar 2014 erschienene EXPERIMINTA-Hauptkatalog erläutert alle bis dahin eingerichteten Experimentierstationen. Materialien zu den Themen Spiegel, Brücken und „Kleine MINT-Forscher“ für die jüngeren Entdecker liegen als Drucke und teilweise als Download von der EXPERIMINTA-Homepage vor.

EXPERIMINTA ist aktives Mitglied bei MINTaktiv e.V., der Vereinigung der deutschsprachigen Science Center und Technikmuseen. So wird die gemeinsam konzipierte und von der *Klaus Tschira-Stiftung* ermöglichte Wanderausstellung „Effekthascherei“ mit dazu neu entwickelten Experimentierstationen vom 19. Februar bis 19. April 2015 in Frankfurt Station machen.

Im Oktober 2014 startete der vierte Teil von „Zukunft Erleben: MINT, die Stars von Morgen“. EXPERIMINTA

setzt damit das Projekt zur Berufsorientierung für Haupt- und Realschüler der 8. und 9. Klassen in den MINT-Fächern fort. Das Projekt ist Teil eines vom hessischen Wirtschaftsministerium und der Arbeitsverwaltung unterstützten Vorhabens, um dem drohenden Fachkräftemangel in den naturwissenschaftlich-technischen Berufen unter Nutzung vorhandener Einrichtungen zu begegnen (www.zukunft-erleben-mint.de).

Am 24. September wurde das „Einstein-Mobil“ eingeweiht, das die Relativitätstheorie interaktiv erlebbar und verständlich macht. Das von der *Wilhelm und Else Heraeus-Stiftung* ermöglichte Schul-Projekt findet in der EXPERIMINTA einen dauerhaften Standort. Der Tübinger Astrophysiker *Prof. Dr. Hanns Ruder* und sein Team hatten die Station für das Einstein-Jahr entwickelt und realisiert. Highlight ist das relativistische Fahrrad: Die Simulation einer Fahrradtour mit Fast-Lichtgeschwindigkeit durch die Tübinger Innenstadt macht die Effekte der Speziellen Relativitätstheorie erfahrbar. Je stärker man in die Pedale tritt, desto stärker verzerren sich die Häuserfronten. Auch die Einstein-Station kann von Klassen oder Kursen nach Voranmeldung genutzt und nachmittags für den Unterricht gebucht werden.

Gabriele Duyster

- EXPERIMINTA ScienceCenter, Hamburger Allee 22-24, 60486 Frankfurt am Main; Kontaktaufnahme und Buchungen: info@experiminta.de, paedagogik@experiminta.de, Tel. 069-71379690, www.experiminta.de

Einstein-Mobil
Mit dem Fahrrad durch Raum und Zeit –
auf den Spuren von Albert Einstein

EXPERIMINTA öffnet neuen Raum
zur Erforschung der Relativitätstheorie

Ab 24.09.2014

Europaschulen in Hessen

Das hessische Europaschulprogramm startete 1992 mit zunächst fünf Modellschulen. In den folgenden Jahren wurde es bis heute auf 31 Europaschulen erweitert. Die Erarbeitung und Erprobung eines auf Schulautonomie aufbauenden Schulentwicklungsprogramms wurde in Hessen mit dem Schwerpunkt „Europäische Dimension in Schule und Unterricht“ verknüpft. *Dr. Siegfried Seyler*, an der Freiherr-vom-Stein-Schule in Gladenbach bis 2008 Leiter einer der ersten hessischen Europaschulen, hat in einer fundierten Langzeitstudie die verschiedenen Phasen dieses Schulentwicklungsprogramms untersucht. Die Studie vermittelt Einsichten in die Geschichte des Konzepts der Schulautonomie in Zeiten wechselnder bildungspolitischer Konjunkturen und Regierungen. Die Studie stützt sich auf umfangreiches empirisches Datenmaterial, das mit Hilfe quantitativer und qualitativer Verfahren ausgewertet wird. Dokumentenanalysen, leitfadengestützte Interviews, standardisierte Befragungen von Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern tragen zur Multiperspektivität der Studie bei.

Das Netzwerk der Europaschulen fungierte in der Pionierphase der 90er Jahre als „intermediärer Akteur“ zwischen Schulsystemebene und Einzelschulen und war Basis der Schulentwicklungsstrategie. Mit Hilfe des Netzwerks verwandelten sich die Schulen in „lernende Organisationen“, die Ziele und Management ihres Entwicklungsprozesses in Schul-

entwicklungsplänen – den Vorläufern der Schulprogramme – abklärten. Diese programmgesteuerte Schulentwicklungsstrategie hatte nach 2000 in dem auf 31 Schulen angewachsenen Programm mit sich verschlechternden Rahmenbedingungen, „hausgemachten“ Steuerungsproblemen und der zunehmenden Überlagerung durch zentrale Maßnahmen „evidenzbasierter Bildungspolitik“ zu kämpfen. Dennoch gelang es, Curriculum- und Unterrichtsentwicklung an den Europaschulen voranzubringen.

Besonders erfolgreich sind hessische Europaschulen auf dem Handlungsfeld einer allgemeinen europäisch-internationalen Bildung, die Mehrperspektivität, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Curriculum, Unterricht und Schulleben aufnimmt. Gewinner dieser Entwicklung sind vor allem die Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Bildungsgang. Schwieriger ist der Zugang für Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Hauptschule und mit Migrationshintergrund. Entgegen dem eigenen Anspruch fehlt dem Europaschulprogramm eine der Bildung in der Migrationsgesellschaft angemessene interkulturelle Pädagogik weitgehend. Ähnliches gilt für ein Konzept politischer Bildung, das Grundlagen für das Verständnis der europäischen Politik bereits in der Sekundarstufe I legt und die Teilnahme am demokratischen Diskurs sowie die politische Selbstwirksamkeit Jugendlicher im Raum der Schule fördert.

Beim Studium der Details der Ergebnisse enthält die Studie viele Anregungen zur aktuellen Diskussion von Steuerungsmodellen zur Schulentwicklung und Leitung einer Schule. Für alle, die sich in den Hochschulen, der Schulverwaltung und den Schulen für eine eigenverantwortliche Weiterentwicklung der „europäischen Dimension“ und des interkulturellen Lernens im Schulunterricht engagieren, enthält diese Veröffentlichung wesentliche Erkenntnisse.

Werner Röhrig

Siegfried Seyler: Europaschule in Hessen. Zwanzig Jahre Schulentwicklung und Bildung für Europa. Verlag debus Pädagogik. Schwalbach/Ts. 2013. 448 Seiten, 49,80 Euro

50-plus: Schritte zur Fitness

Hartmut Balsler ist seit 40 Jahren GEW-Mitglied und war in Hessen als Lehrer, Schulpsychologe, Leiter der Koordinierungsstelle Gewaltprävention und 35 Jahre an der Universität Gießen als Dozent in der Lehrer- und Psychologenausbildung tätig. Das gemeinsam mit der Allgemeinmedizinerin *Karin Herbert* verfasste Buch „Vom Absacker zum Durchstarter“ wendet sich an alle Lehrerinnen und Lehrer in der zweiten Hälfte ihres Arbeitslebens.

Ein Sieben-Punkte-Programm soll helfen, Abstürze nach der Pensionierung zu vermeiden, die Gesundheit ab 50 zu stabilisieren und Krankheiten vorzubeugen:

- Das Buch gibt viele konkrete Hilfestellungen für einen „Spurwechsel zur positiven Selbstwertbilanz durch Abbau von Belastungen und Stress und Aufbau von Bestätigung“.
- Menschen um die 50 Jahre bewegen sich heute deutlich weniger als noch vor 50 Jahren. Das Buch gibt hierzu Anregungen im Sinne des Core-Trainingsprogrammes.
- Bewegung und Ernährung spielen eine zentrale Rolle zur Erhaltung von Wohlbefinden und körperlicher und geistiger Gesundheit. Das erprobte Diätprogramm „Leichter leben in Deutschland“ ermöglicht einen Übergang in andere Ernährungsgewohnheiten im Alltag.
- Ein wichtiger Ausgangspunkt für den Abbau von Stress ist, den eigenen Stresstyp oder den Stresstyp der Umgebungspersonen kennenzulernen.
- Mit dem Alter nehmen auch sexuelle Probleme zu, für die es Lösungen gibt.
- Gedächtnistraining kann dazu beitragen, das Gehirn zu schulen. Das Buch zeigt einige Konzepte der Aktivierung des Gehirnes auf.
- Ein Experiment zeigt die praktische Bedeutung des positiven Denkens für das praktische Leben. Positives Denken ist positive Nahrung für die Gefühlswelt.

Hartmut Balsler, Karin Herbert: Vom Absacker zum Durchstarter – wirklich fit trotz 50+. Gesund, kompetent und zufrieden älter werden durch geistige und körperliche Beweglichkeit. 11,90 Euro. RabenStück-Verlag Berlin. ISBN 978-3-935607-47-6



Einsendeschluss ist am 13. Februar 2015.
Infos: www.europaescher-wettbewerb.de

Im Labyrinth des Schweigens

In diesen Tagen kommt der Film „Im Labyrinth des Schweigens“ in die Kinos. Regisseur *Giulio Ricciarelli* und Drehbuchautorin *Elisabeth Bartel* widmen ihren Film dem Andenken *Fritz Bauers*, der die Frankfurter Auschwitz-Prozesse maßgeblich initiierte und damit auch den Holocaust ins öffentliche Bewusstsein rückte. Fritz Bauer war ein engagierter Demokrat aus jüdischem Elternhaus. 1933 wurde er aus dem Staatsdienst entlassen und emigrierte 1936 zunächst nach Dänemark, später nach Schweden. Nach seiner Rückkehr nach Deutschland rehabilitierte er im Remer-Prozess 1952 die Attentäter des 20. Juli. Mit dem Auschwitz-Prozess 1963 initiierte Bauer als hessischer Generalstaatsanwalt ein Strafverfahren, das einen neuen Blick auf die NS-Zeit ermöglichte und die westdeutsche Gesellschaft nachhaltig veränderte. Für GEW-Kollegin *Claudia Schulmerich*, deren Kulturhomepage eine wahre Fundgrube für alle Kulturinteressierten nicht nur in Hessen ist, ist Fritz Bauer Vorbild einer ganzen Generation,

„ein Mensch, der das formuliert und das gefordert hat, was überall mit Füßen getreten, aber inzwischen mehrheitlich unumstritten ist, dass die Würde des Menschen unantastbar ist und auf der Welt die Bedingungen zu schaffen sind, die dieses Postulat wahr werden lassen“ (www.kulturexpress.de/wpo/).

Fritz Bauer wird in dem Film von dem kürzlich verstorbenen *Gert Voss* verkörpert, die Hauptperson des Films

ist jedoch die fiktive Figur des jungen Staatsanwalts *Johann Radmann*, gespielt von *Alexander Fehling*, der gerichtsverwertbare Beweise gegen Auschwitz-Mörder sammelt, die im Nachkriegsdeutschland unbehelligt ihr Leben fortsetzen konnten. Nicht fiktiv ist die Person des Journalisten *Thomas Gnielka* (*André Szymanski*), der nach Gesprächen mit Auschwitz-Überlebenden eine Liste mit SS-Wachmannschaften an Fritz Bauer weitergab, die als Initialzündung für den Auschwitz-Prozess angesehen werden kann. In der jüngst in Frankfurt gezeigten Ausstellung über das Leben von Fritz Bauer waren auch diese Dokumente ausgestellt. Wer die Ausstellung gesehen hat oder auch den Dokumentarfilm von *Ilona Ziok* wird auch die Tapete im Arbeitszimmer von Fritz Bauer wiedererkennen. Drehorte waren unter anderem der Bolongara-Palast, der Frankfurter Römer, das IG Farben-Gebäude und das Bürgerhaus im Frankfurter Gallus, wo der Auschwitz-Prozess durchgeführt wurde.

Gnielka, von 1957 bis 1961 Redakteur der Frankfurter Rundschau, starb 1965 im Alter von nur 36 Jahren kurz nach Eröffnung des Auschwitz-Prozesses – verfolgt von dem, was er mit 15 Jahren als Luftwaffenhelfer in Auschwitz gesehen hatte, und erschöpft von der Suche nach den Mördern in Deutschland. Unter anderem gab er den entscheidenden Hinweis auf das Versteck von *Richard Baer*, dem letzten Kommandanten des KZ Auschwitz.

Werner Renz, Historiker am Frankfurter Fritz Bauer Institut, hält das Drehbuch für „authentisch – es übertreibt nichts, es verzerrt nichts, es stellt das Ermittlungsverfahren korrekt dar.“ Die eingewobene Liebesgeschichte, die Atmosphäre zwischen Petticoat und Wirtschaftswunder kann man mögen – oder auch nicht.

Eine Biografie sowie die Erzählung von Thomas Gnielka „Die Geschichte einer Klasse“ erschienen jetzt ganz aktuell unter dem Titel „Als Kindersoldat in Auschwitz“ im Verlag CEP Europäische Verlagsanstalt zum Preis von 19,90 Euro.

Wer mehr über das Leben und den plötzlichen Tod von Fritz Bauer (1903-1968) erfahren will, dem sei der Dokumentarfilm „Tod auf Raten“ der Regisseurin *Ilona Ziok* empfohlen. Er zeichnet ein vielschichtiges Porträt des hessischen Generalstaatsanwalts Fritz Bauer, dessen Tod nur oberflächlich untersucht wurde und ein schwerer Rückschlag für die juristische Aufarbeitung der NS-Verbrechen war.

Gut für die Schule eignen sich auch die interaktiven Spezialseiten des Hessischen Rundfunks zur Geschichte der Auschwitz-Prozesse: www.wissen.hr-online.de > Specials > Das Ende des Schweigens: Der Frankfurter Auschwitz-Prozess 1963-1965

• *Unterrichtsmaterialien und Leselisten zu dem Film „Labyrinth des Schweigens“ stellt die Stiftung Lesen für die Klassen 9 bis 12 als Download zur Verfügung: www.stiftunglesen.de > Suche: Labyrinth des Schweigens > Download*



Staatsanwalt *Johann Radmann* (*Alexander Fehling*) gerät bei seinen Recherchen über die Mörder von Auschwitz in tiefe Abgründe.



Fritz Bauer (*Gert Voss*, Mitte) berät sich mit *Johann Radmann* (*Alexander Fehling*) und *Thomas Gnielka* (*André Szymanski*).

Kriegspostkarten

Vorläufer der modernen digitalen Kriegsberichterstattung

Auch heute ist er jeden Tag in den Medien und Thema des politischen Diskurses: der Krieg. Nach einem dreiviertel Jahrhundert des Friedens im Zentrum Mitteleuropas scheinen jedoch die Folgen eines Krieges vergessen zu sein. Er kann wieder hoffähig gemacht werden, als „Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln“ (Clausewitz). An die Stelle „erklärter Kriege“ ist ein Zustand ständiger Kriege in der Peripherie getreten, der in den eher wohlhabenden Zentren kaum fühlbar wird. Die Bilder davon verblasen in Gewöhnung an das Schreckliche.

George Orwell hat diesen Zustand in seinem Roman „1984“ kurz nach dem Zweiten Weltkrieg treffend vorhergesagt. Am Leid der betroffenen Bevölkerung hat sich indes nichts geändert.

Im Moment der Entscheidung scheint die Schwelle immer niedrig, die Anwendung kriegerischer Gewalt zu akzeptieren. Doch warum diese Wendung zur Gewalt gewöhnlich mit einem breiten Einverständnis der Bürgerinnen und Bürger rechnen konnte, ist für uns nach diesen Katastrophen kaum nachvollziehbar. Wie konnte es

Interessengruppen gelingen, Millionen von Menschen für ihre singulären Interessen dienstbar zu machen? Welche abgrundtiefen sozial-psychologischen Verletzungen musste es in der Gesellschaft des Zweiten Kaiserreichs geben, dass die Menschen den physischen Tod dem sozialen Tod vorzogen, den sie im Alltag ständig erfahren mussten? Wie ist es zu erklären, dass hunderttausende Schüler, Studenten und Intellektuelle wie der Maler Franz Marc und der Dichter Georg Trakl 1914/15 mit Hurra gegen ein Land zogen, dessen kulturelle Errungenschaften sie schätzten?

Ein Bild bewirkt mehr als tausend Worte. Das galt umso mehr am Anfang des 20. Jahrhunderts, als Abbildungen noch teuer und in den Zeitschriften nur einer kleinen Bürgerschicht zugänglich waren. Hier hilft ein Blick auf die massenhaft verbreiteten Bildpostkarten und ihre große Rolle in der offiziellen Propaganda. Ihr Erscheinen war reglementiert, es bedurfte einer staatlichen Lizenz zum Druck. Die Rolle der Gestalter und Herausgeber ist also vergleichbar mit dem *Embedded Journalism* unserer Tage. Die Bildpostkarten wurden nicht nur den Soldaten an der Front zur Verfügung gestellt, sondern dienten während der Kriegsjahre erstmals auch den Zivilisten zur „kleinen Kommunikation“, sozusagen als SMS. Und schon in der Vorkriegszeit zwischen 1871 und 1914 galt es, die Erfahrungen des vorhergehenden Krieges zu mystifizieren und für die neue Ausrichtung der Politik dienstbar zu machen.



„4. August 1914 – Wir werden diesen Kampf bestehen auch gegen eine Welt von Feinden“ (Bildunterschrift auf der Kartenrückseite)

Der Heldentod

In dem von Preußen unter Kanzler Bismarck provozierten Krieg gegen Frankreich 1870 ging es nicht nur um die bedeutende Montanindustrie in Elsass-Lothringen, sondern vor allem darum, die verschiedenen deutschen Stämme ideologisch zusammenschmieden. Dies fand seinen vorläufigen Abschluss in der Gründung des „Deutschen Reiches“ im Spiegelsaal des Versailler Schlosses – nach einem für Frankreich entehrenden Friedensdik-



tat. Machtpolitisch war die Entscheidung bereits im „Vereinigungskrieg“ 1866 gefallen.

Der Krieg von 1870/71 spielte in der Ideologie der Kaiserzeit eine große Rolle, sollte Zeugnis geben von der Einigkeit des deutschen Volkes, seiner Unbesiegbarkeit, der Vorherrschaft der germanischen Rasse gegenüber dem „Welschen“, dem Fremden. Die Karte „Der Heldentod des Hauptmanns von Jäger“ verherrlicht das Sterben des Soldaten als die größte Ehre im Leben und feiert den Mut der vorwärtsstürmenden deutschen Truppen. Sie werden sogar von überwältigten „Blutsfremden“ bewundert, hier pointiert dargestellt in der Gestalt eines marokkanischen Soldaten, der in den französischen Kolonialgebieten für das französische Heer rekrutiert wurde. Das Ideologem des Führers, der in vorderster Reihe steht und sein Leben für die Truppe riskiert, stammt aus der Feudalzeit und war bereits zur Zeit des 1870er Krieges anachronistisch, mehr noch im Krieg, der folgen sollte.

Die Karte ist im Jahr 1905 gestempelt. Sieben Jahre später hielt *August Bebel* beim Friedenskongress der Sozialistischen Internationale in Basel 1912 seine letzte große Rede gegen den Krieg. Das Motto des Kongresses lautete „Krieg dem Kriege“. Das Bewusstsein, dass die Großmächte mit aller Macht auf einen Weltkrieg zusteuerten, war allgemein. Trotzdem konnten sich die Vertreterinnen und Vertreter der Arbeiterschaft aus ganz Europa nicht dazu durchringen, den politischen Streik als Mittel gegen den Krieg zu beschließen.

Eine Welt von Feinden

„4. August 1914 – Wir werden diesen Kampf bestehen auch gegen eine Welt von Feinden“, lautet die Bilderklärung auf der Rückseite einer anderen Postkarte. *Kaiser Wilhelm II.* steht erhöht auf dem Podium, in Militäruniform und Reiterstiefel.

Auf dem königlichen Stuhl liegen Dokumente, vielleicht das Ultimatum an Serbien, das so formuliert war, dass ein Kompromiss von vorne herein ausgeschlossen war, oder die Kriegserklärungen an Russland (am 1. August 1914), an Luxemburg (am 2. August), an Frankreich (am 3. August 1914) oder an Belgien (am 4. August). Hinter ihm stehen die königlichen Diener in Livree, vor ihm das diplomatische Corps mit Abgesandten der verbündeten Länder.

Die „Koalition der Willigen“ in ehrfurchtiger Haltung, mit der Kopfbedeckung in den Händen. Wer fühlt sich da nicht an 9/11 erinnert, die Stimmung nach dem Terroranschlag auf das World-Trade-Center? Auf dem Kopf trägt Wilhelm II. die preußische Pickelhaube. Von oben erleuchtet spricht er erhöht und in herrischer Pose die auf der Rückseite zitierten Worte: „Wir werden diesen Kampf bestehen auch gegen eine Welt von Feinden.“

Am selben Tag verkündete Kaiser Wilhelm II. im Reichstag, er kenne keine Parteien mehr: „Ich kenne nur noch Deutsche.“ Auch die SPD-Fraktion stimmte der Finanzierung des Angriffskrieges zu und ihr Vorsitzender *Hugo Haase* erklärte: „Wir lassen in der Stunde der Gefahr das eigene Vaterland nicht im Stich.“



Die mutigen Enkel

Auch die Postkarte „Wittelsbacher – und Zollernsohn...“ trägt einen Poststempel aus den Jahren des Ersten Weltkriegs. Auch 1915 war die Einigkeit der deutschen Länder nicht selbstverständlich, musste der gemeinsame Triumph von 1871 über den Feind in Erinnerung gerufen werden, um die „Koalition der Willigen“ aufrecht zu erhalten. Die Hierarchie kann nicht übersehen werden: Der preußische Adler schwebt hoch und groß über dem bayerischen Löwen.

Die ersten militärischen Erfolge sollte sich im weiteren Verlauf des Krieges, der bald zu einem mörderischen Stellungskrieg wurde, als Illusion herausstellen.

Jung-Deutschland

Für die Postkarte „Jung-Deutschland“ konnte ich mich als Schüler begeistern. Für eine große Sache trommeln! Die Postkarte mit dem Poststempel von 1916 beschwört die Stimmung, mit der bei Kriegsbeginn hunderttausende Jugendlichen zum Töten und in den Tod marschiert sind. Aufrecht und stolz! Das (deutsche) Eichenlaub auf dem saloppen Jägerhut weist darauf hin, für welche Ideen der Junge trommelt. Und auch die Lehrerinnen und Lehrer dieser Zeit trugen ihren Teil dazu bei, die Bereitschaft der deutschen Jugend zu fördern, für die Interessen der deutschen (Montan-)Industrie ihr Leben zu opfern. Denn im Weltkrieg ging es längst nicht mehr um einige Gebietsansprüche in den Grenzregionen, sondern um die Aufteilung der Welt.

Ernst Hilmer

Möglichkeiten für Teilzeitarbeit und Beurlaubung

Mit der umfassenden Novellierung des Hessischen Beamtengesetzes (HBG) im Zuge des 2. Dienstrechtsmodernisierungsgesetzes (2. DRModG), das am 1. 3. 2014 in Kraft trat, wurden auch die Regelungen für eine Teilzeitbeschäftigung oder Beurlaubung von Beamtinnen und Beamten geändert. Die bisher in § 85a HBG geregelten Tatbestände findet man jetzt in den §§ 62 bis 65. Auch auf den Seiten der Staatlichen Schulämter findet man jedoch oft noch die Formulare mit den alten Bezeichnungen. Inhaltlich gibt es nur geringfügige Änderungen: So wurde die Möglichkeit zur vollständigen Beurlaubung aus fa-

miliären Gründen von 12 auf 14 Jahre verlängert, die Kumulation mit unterhältiger Teilzeitbeschäftigung auf 17 Jahre. Für die Möglichkeit, dass auch Beamtinnen und Beamten auf Widerruf im Vorbereitungsdienst eine Teilzeitbeschäftigung aus familiären Gründen genehmigt werden kann, fehlen noch die Ausführungsbestimmungen. Voraussetzung wäre hier, dass ihr „die Struktur der Ausbildung nicht entgegensteht und den unverzichtbaren Erfordernissen der Ausbildung Rechnung getragen wird“ (§ 63 Abs. 2).

Gegebenenfalls besteht auch die Möglichkeit, einen Antrag auf Teil-

zeitbeschäftigung und Beurlaubung „bis auf Weiteres“ zu stellen. Anträge auf Änderung des Teilzeitumfangs oder Rückkehr zur Vollzeitbeschäftigung müssen jeweils sechs Monate vor Beginn eines Schuljahres oder Schulhalbjahres gestellt werden. Ein solcher Antrag kann auch nicht mit der Begründung abgelehnt werden, es bestehe „kein Fachbedarf“ oder es sei „kein Geld im Budget“. Bei den familiären Varianten hat die Dienststelle generell keinen großen Ermessensspielraum, weil die Genehmigung nur bei „dringenden dienstlichen Gründen“ versagt werden kann. Wenn man den Antrag mit ei-

Tatbestand	Voraussetzungen	Höchstdauer	Kumulation	Nebentätigkeit
Voraussetzungslose Teilzeitbeschäftigung mit mindestens halber Stelle (§ 62 Abs. 1 HBG)		unbegrenzt		Nebentätigkeiten grundsätzlich nicht mehr als vollzeitbeschäftigten Beamtinnen und Beamten erlaubt ist
Beurlaubung aus beschäftigungspolitischen Gründen (§ 65 Abs. 1 Nr. 1 HBG)	außergewöhnlicher Überhang an Bewerberinnen und Bewerbern	6 Jahre	mit Beurlaubung aus familiären Gründen und unterhältiger Teilzeitbeschäftigung nicht mehr als 17 Jahre; die Begrenzung entfällt, wenn zu dem Zeitpunkt, in dem die Fristen ausgeschöpft sind, eine Rückkehr zur Voll- oder Teilzeitbeschäftigung nicht zuzumuten ist.	grundsätzliches Verbot entgeltlicher Nebentätigkeiten; nicht genehmigungspflichtige Nebentätigkeiten nach § 74 Abs. 1 nur in dem Umfang wie bei Vollzeitbeschäftigung erlaubt; Ausnahmegenehmigungen sind möglich
Altersurlaub aus beschäftigungspolitischen Gründen (§ 65 Abs. 2 Nr. 2 HBG)	außergewöhnlicher Überhang an Bewerberinnen und Bewerbern Vollendung des 55. Lebensjahres	Der Altersurlaub muss sich bis zum Ruhestand erstrecken.		
Teilzeitbeschäftigung aus familiären Gründen mit mindestens halber Stelle (§ 63 Abs. 1 HBG)	Betreuung oder Pflege eines Kindes unter 18 Jahren oder eines pflegebedürftigen Angehörigen	unbegrenzt		Nebentätigkeiten, die dem Zweck der Freistellung nicht zuwiderlaufen, können genehmigt werden; ggf. größerer Umfang als bei voraussetzungsloser Teilzeit möglich
Teilzeitbeschäftigung aus familiären Gründen mit weniger als der Hälfte, aber mindestens 15 Zeitstunden (§ 63 Abs. 3 HBG)		17 Jahre		
Beurlaubung aus familiären Gründen (§ 64 Abs. 1 HBG)	Betreuung oder Pflege eines Kindes unter 18 Jahren oder eines pflegebedürftigen Angehörigen; bei Beamtinnen und Beamten im Schul- oder Hochschuldienst kann der Bewilligungszeitraum bis zum Ende des laufenden Schulhalbjahres oder Semesters ausgedehnt werden.	14 Jahre	auch mit Urlaub aus familiären oder beschäftigungspolitischen Gründen nicht mehr als 17 Jahre; unterhältige Teilzeit während Elternzeit bleibt unberücksichtigt.	

nem bestimmten Enddatum versieht, besteht nur dann ein Anspruch auf vorzeitige Erhöhung des Teilzeitumfangs oder Rückkehr zur Vollzeitbeschäftigung, wenn dem „dienstliche Interessen nicht entgegenstehen“.

Die Ablehnung von Anträgen auf Teilzeitbeschäftigung oder Beurlaubung unterliegt nach dem Hessischen Personalvertretungsgesetz der Mitbestimmung des Personalrats (§ 77, Punkt 11 bzw. 2f).

Während eine Teilzeitbeschäftigung keine Auswirkung auf den Beihilfeanspruch hat, entfällt dieser bei einer Beurlaubung aus beschäftigungspolitischen Gründen. Bei einer Beurlaubung aus familiären Gründen bleibt der Beihilfeanspruch für drei Jahre bestehen.

Nicht unterschätzen sollte man die Auswirkungen längerer Zeiten von Beurlaubung und Teilzeitbeschäftigung auf Renten und Pensionen. Wichti-

ge Merkblätter findet man dazu in der aktuellen Fassung auf der Internetseite des Hessischen Innenministeriums. Auch auf der Homepage der GEW Hessen findet man ausführliche Informationen zu den Themen Beurlaubung und Teilzeitarbeit.

- <https://innen.hessen.de> > Suche: Info-schriften Teilzeit Beurlaubung
- www.gew.hessen.de > Service Recht > Mitgliederbereich > Arbeitszeit

Begrenzte Dienstfähigkeit

Für Beamtinnen und Beamte mit begrenzter Dienstfähigkeit gelten im Hinblick auf ihre Besoldung besondere Regelungen: Sie erhalten entweder eine Besoldung, die ihrer Arbeitszeit entspricht, oder – falls das für sie günstiger sein sollte – eine Besoldung in Höhe der „Pension“, die sie erhalten hätten, wenn statt der Feststellung der „Teildienstfähigkeit“ die Versetzung in den Ruhestand aus gesundheitlichen Gründen erfolgt wäre. Zu diesem fiktiven Ruhegehalt wird außerdem ein Zuschlag in Höhe von 5% der Vollzeitbezüge, mindestens jedoch 220 Euro, gezahlt. Im Ergebnis erhalten begrenzt Dienstfähige, die eine „relativ hohe Arbeitszeit“ und einen „relativ niedrigeren Pensionsanspruch“ haben, die gleiche Besoldung wie Beamtinnen und Beamte, die freiwillig Teilzeit arbeiten.

Diese Regelung gilt seit dem 1. Januar 2013. Für Beamtinnen und Beamte, deren begrenzte Dienstfähigkeit vorher festgestellt wurde, bestehen besondere Regelungen (1).

Die aktuellen Regelungen basieren auf der bereits zweiten Verordnung zum Zuschlag bei begrenzter Dienstfähigkeit. Die erste Verordnung hielt einer Überprüfung des Hessischen Verwaltungsgerichtshofs (VGH Kassel) nicht stand (Urteil vom 6. April 2011-1A2375/09). Zuvor hatte das Bundesverwaltungsgericht (BVerwG) entschieden, dass begrenzt dienstfähigen Beamtinnen und Beamten höhere Nettobezüge zur Verfügung stehen müssen als entsprechenden Beamtinnen im Ruhestand. Nun ist ein weiteres Urteil des BVerwG ergangen, nach dem eine besoldungsrechtliche Regelung, die begrenzt dienstfähige Beamtinnen und Beamte nicht besser stellt

als entsprechende Teilzeitbeschäftigte, verfassungswidrig ist (Urteil vom 27. März 2014-2 C 50.11).

Das Gericht hat dem Gesetzgeber aufgegeben, eine Neuregelung zu treffen. Diese müsse berücksichtigen, dass sich auch die Besoldung begrenzt dienstfähiger Beamtinnen und Beamter grundsätzlich an derjenigen für Vollzeitbeschäftigte zu orientieren habe. Allerdings könne ein Abschlag vorgenommen werden, der berücksichtigt, dass dem Dienstherrn die Möglichkeit der „vollen Nutzung der Arbeitskraft frühzeitig verloren geht“. Außerdem dürfe das Institut der begrenzten Dienstfähigkeit nicht zu attraktiv sein. Das BVerwG lässt offen, wie die Besserstellung begrenzt dienstfähiger Beamter gegenüber Teilzeitbeschäftigten erfolgen kann. Denkbar sei z. B. ein Abschlag gegenüber der Vollzeitbesoldung oder ein Zuschlag zu den anteiligen Dienstbezügen.

Nach unseren Informationen wird nun bundesländerübergreifend geprüft, wie eine Neuregelung aussehen könnte, die den bisher durch die Rechtsprechung formulierten Anforderungen gerecht wird. Um Ansprüche ab Beginn dieses Kalenderjahres geltend zu machen, müssen betroffene Beamtinnen und Beamte voraussichtlich bis Ende des Jahres einen Antrag stellen. Wir werden daher ab Ende November über eventuell erforderliche Schritte informieren.

Annette Loycke,
GEW-Landesrechtsstelle

(1) siehe Information aus der Landesrechtsstelle „Beamtenrecht – Begrenzte Dienstfähigkeit“ (Februar 2013) < www.gew-hessen.de > Service Recht > Mitgliederbereich > Beamtenrecht

Befristete Verträge

In zahlreichen Verfahren beschäftigten sich die hessischen Arbeitsgerichte bis weit in die Sommerferien hinein mit den Auswirkungen des Befristungsunwesens in den Schulen. Die von der Landesrechtsstelle der GEW und der DGB Rechtsschutz GmbH durchgeführten Klageverfahren führten in fast allen Fällen zur erfolgreichen Entfristung der unsozialen Kettenverträge. Immer wieder mussten sich die Staatlichen Schulämter von den Arbeitsgerichten belehren lassen, dass eine Vielzahl von Arbeitsverträgen über einen längeren Zeitraum als „institutioneller Rechtsmissbrauch“ anzusehen ist. In anderen Fällen konnte nachgewiesen werden, dass für die Befristung gar kein Sachgrund vorhanden war, sondern ein bedarfsdeckender Unterrichtseinsatz zum Beispiel in einem Mangelfach erfolgte.

Personalräte sind gefordert

Der GEW-Landesvorstand bekräftigte die Forderung nach einer Halbierung der Zahl der befristeten Verträge. Auch bei befristeten Verträgen müsse der Einstellungserlass beachtet werden. Der GEW-Landesvorstand fordert die Schulpersonalräte auf, zukünftig nur noch der Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern mit Erstem und Zweitem Staatsexamen zuzustimmen. Solange die Schulämter über Einstellungskapazitäten verfügen, sind befristete Verträge mit ausgebildeten Lehrkräften grundsätzlich abzulehnen. Für Beschäftigte, die ohne Lehramt unbefristet beschäftigt sind, fordert die GEW Qualifizierungsmaßnahmen im Sinn der Quereinsteiger-Verordnung. Entsprechende Informationen für die Schulpersonalräte sind in Vorbereitung.

Wir gratulieren im November ...

... zur 40-jährigen Mitgliedschaft:

Doris Adamus, Pohlheim
 Eveline Bayersdorf, Darmstadt
 Olgitta Becke-Simon, Gelnhausen
 Gabriele Bruhns, Frankfurt
 Regina Crecelius, Frankfurt
 Claus Eckardt, Hofbieber
 Dorothee Falk-Bolz, Buseck
 Rainer Fettig-Dietrich, Gießen
 Helmut Fey, Friedewald
 Sigrid Foerster, Wabern
 Heinz Habertzettl, Feldatal
 Renate Heidorn-Lutze, Oberaula
 Detlef Hense, Heppenheim
 Hanna Hilgeland, Bad Homburg
 Rolf Hillemann, Pfungstadt
 Veronika Jäger, Frankfurt
 Astrid John, Marburg
 Jürgen Karsch, Wehrheim
 Dr. Dr. Leo Kissler, Marburg
 Gerrit Klinkert, Gersfeld
 Klaus Koch, Sinnthal
 Oswald Kreß, Gelnhausen
 Renate Kummetat, Frankfurt
 Petra Lang, Frankfurt
 Marion Meyfahrt, Kassel
 Barbara Müller, Dreieich
 Reinhard Odey, Hattersheim
 Waltraud Ollermann, Bad Arolsen
 Ingeborg Orth, Höchenschwand
 Wolf Pauls-Kolmer, Frankfurt
 Irmhild Pissors, Beverungen

Renate Pitrowski-Hoffmeister,
 Witzenhausen

Friedhelm Reisch, Cölbe
 Walter Rippl-Hass, Butzbach
 Ursula Röllich-Faber, Berlin
 Hans Jürgen Schacht, Vöhl
 Trutz Schadt, Darmstadt
 Christine Schließer,
 Seeheim-Jugenheim
 Jutta Schlör, Frankfurt
 Josef Schrimpf, Frankfurt
 Dr. Hartwig Schröder, Frankfurt

Johannes Siege, Bonn
 Hildegard Sommerlad, Langgöns
 Regina Ünzelmann, Alsfeld
 Erhard Zammert, Lohfelden

... zur 50-jährigen Mitgliedschaft:

Jakob Fink, Witzenhausen
 Helga Herzog, Schwalmthal
 Dieter Hofmann, Wiesbaden
 Heinrich Peter, Söhrewald
 Willi Reich, Rotenburg a. d. Fulda
 Marieluise Reif, Pohlheim-Hausen

... zur 55-jährigen Mitgliedschaft:

Artur Hechler, Mörfelden-Walldorf
 Gerhard Hey, Bensheim

... zur 60-jährigen Mitgliedschaft:

Franz Sattler, Kirchhain
 Hubertus Schurian, Kassel

... zum 75. Geburtstag:

Hermann Altrichter, Taunusstein
 Hermann Bamberger, Bad Endbach
 Werner Boeck, Wetttenberg-Launsbach
 Friedhelm Emde, Korbach
 Günther Fütz, Weilburg
 Heidi Gattung, Sulzbach
 Margret Hahn, Fränkisch-Crumbach
 Gerhard Kühn, Darmstadt
 Edda Stelck, Frankfurt
 Erhard Stradal, Kirtorf

... zum 80. Geburtstag:

Kurt Eisenberg, Kassel
 Jürgen Hein, Rödermark
 Volker Lorenzen, Ronneburg
 Margarete Rippert, Bensheim
 Günter Schwing, Ranstadt
 Martin Siebert, Wehretal

... zum 85. Geburtstag:

Dieter Schad, Rodenbach
 Erika Trus, Jesberg
 Gerhard Wicht, Büttelborn

... zum 90. Geburtstag:

Aldona Axmann, Hofgeismar
 Hermann Bauer, Darmstadt

... zum 92. Geburtstag:

Franz Sattler, Kirchhain



GEW trauert um Barbara Kilian

Der GEW-Kreisverband Kassel-Land trauert um Barbara Kilian, die am 27. Juli 2014 im Alter von 67 Jahren verstorben ist. Als langjährige Vorsitzende des Gesamtpersonalrats setzte sich Barbara engagiert für die Interessen der Kolleginnen und Kollegen an unseren Schulen ein. Sowohl im Kreisvorstand der GEW Kassel-Land als auch im Bezirksvorstand der GEW Nordhessen wurde sie für klare Meinungsäußerungen und für ihre hohe Verlässlichkeit und aufrichtige Art sehr geschätzt. Barbara führte ein aktives Leben und war als Berufsschul-

lehrerin, Gewerkschaftlerin und als Freundin vielen Menschen Orientierung und Vorbild. Ihr feinsinniger Humor machte die Zusammenarbeit mit ihr zum Vergnügen.

Die GEW und alle, die mit ihr gemeinsam gearbeitet haben, verdanken Barbara viel. Wir sind sehr traurig und unser Mitgefühl gilt Barbaras Familie.

Irina Kilinski,
 Birgit Koch,
 Claudia Prauß
 (für den GEW-Kreisverband
 Kassel-Land)

„Inklusion“ im Theater-Labor

Einmal mehr befasst sich das inklusive Ensemble des Darmstädter Theater-Labors in seinem neuen Stück „IHR(R) – WIR(R) – Exzesse des WIR-Gefühls“ mit den Fragen nach „Normalität“ und „Anderssein“. Die Abgrenzung des „Wir“ und „der Anderen“ stelle ganze Gruppen von Menschen ins Abseits: Die einen sind „normal“, die anderen „verrückt“, die einen sind „legal“, die anderen „illegal“.

Diesen „Exzessen des Wir-Gefühls“ nähert sich die Truppe mit Märchen und Volksliedern, mit literarischen Texten, mit Musik und Tanz und auch mit viel Humor. Premiere ist am 27. November um 20 Uhr im Theater Mollerhaus in Darmstadt. Weitere Informationen und Aufführungstermine: www.theaterlabor-darmstadt.de

Bildung im Hessischen Rundfunk

hr-fernsehen: Wissen und mehr

Montag bis Freitag, 11 bis 11.30 Uhr

- Familie: fünfteilige Serie vom 10. bis 14.11.
- Religionen der Welt: Judentum (24.11.), Islam (25.11.), Christentum (26.11.)

Wissenswert in hr-iNFO

Radiosendungen für die Schule

15-Minuten-Beiträge gibt es in hr-iNFO samstags und sonntags um 20.15 Uhr, 30-Minuten-Beiträge sonntags um 7.35 Uhr mit Wiederholungen sonntags um 15.35 Uhr, montags um 21.35 Uhr und am darauffolgenden Samstag um 17.05 Uhr.

Musik

- Glück im Pop: fünfteilige Reihe am 8., 15., 16., 22. und 23.11.

Pädagogik

- Das mehrsprachige Klassenzimmer (7.12.)

Politik und Wirtschaft

- Im Labyrinth der Desinformation: Auf den Spuren von Mercedes-Benz Argentina (7.12.)

Alle Programminformationen und Manuskripte finden Sie auf www.wissen.hr-online.de.

Neues Funkkolleg Philosophie

Am 3. November startete das neue hr-iNFO-Funkkolleg „Philosophie“. Die Autorinnen und Autoren der einzelnen Sendungen sind ausgewiesene Fachjournalisten, die prominente Expertinnen und Experten zu Wort kommen lassen. Alle Folgen sind nach der Ausstrahlung im Internet als Podcast jederzeit abrufbar. Alle angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten nach erfolgreichem Abschluss der Onlineklausur (Mitte Februar 2015) und der Präsenzklausur (Juni 2015) ein Zertifikat. Das Funkkolleg ist vom Landesschulamt als Fortbildungsveranstaltung anerkannt (12 Fortbildungstage).

- *Kruzifix, Kopftuch, Karikaturen: Wie tolerant müssen wir sein?* (17.11)
- *Gibt es wirklich keine Alternativen zur Demokratie?* (24.11.)
- *Wissen wir mehr als wir glauben?* (1.12.)
- *Kausalität: Unterschätzen wir den Zufall?* (8.12.)
- *Treiben uns die Neurowissenschaften die Freiheit aus?* (15.12.)
- Sendetermine in hr-iNFO: Montag, 20.35 Uhr, Wiederholungen: Samstag, 11.35 Uhr, Sonntag 8.35 Uhr und 20.35 Uhr; Anmeldung und alle weiteren Infos: <http://funkkolleg-philosophie.de>

GEW-Kreisverband Ziegenhain

Bei der Ehrung langjähriger Mitglieder während der Mitgliederversammlung des GEW-Kreisverbands Ziegenhain in der Eichwaldhütte ging der besondere Dank des Kreisvorsitzenden *Wolfgang Schwanz* an *Heinrich Berg* (auf dem Foto stehend ganz links) für seine 50-jährige Mitgliedschaft und seine Tätigkeit als Rechtsberater, die er 32 Jahre lang ausübte. Für 40-jährige Mitgliedschaft ehrte der Kreisverband *Dieter Garweg, Marlis Kilian-Siewert, Christel Lichtenfels, Elisabeth Losekamm-Radtke, Gerhard Oberlies, Eva Voigt* und *Dorothee Wegener*, für 30-jähri-



ge Mitgliedschaft *Sigrid Althans, Jutta Gröschel-Matthias, Michael Hofmann, Gabriele Kehl, Reinhard Krech-Dombrowski* und *Gesche Rau*.

GEW-Kreisverband Wetzlar

Bei der Mitgliederversammlung des GEW-Kreisverbands Wetzlar im Sportlerheim Hohensolms berichtete Landesvorsitzender *Jochen Nagel* über die Schulpolitik in Hessen. „Null-Runden bei der Besoldung und prekäre Beschäftigungsverhältnisse machen den Lehrerberuf sicher nicht attraktiver“, resümierte Nagel die ersten Eindrücke vom „Bildungsgipfel“ (HLZ S. 7). An den hessischen Schulen gebe es „keinen Schulkrieg“, aber viele litten unter der „Konzeptionslosigkeit“ einer Schulpolitik, die U-plus, G8 und ein Landeschulamt „gegen die Warnungen der Schulpraktiker“ durchgedrückt habe. Die Ehrung langjähriger GEW-Mitglieder durch den Kreisvorsitzenden *Walter Schäfer* begleitete Vorstandsmitglied *Manfred Fritsch* mit Anekdoten und Quizfragen zu den Jahren des Beitritts.



In der hinteren Reihe von links: *Dietmar Schreier* und *Dr. Ulrich Mayer*, der für 50 Jahre GEW-Mitgliedschaft geehrt wurde, sowie *Fritz Reigrotzki, Klaus Petri, Joachim Kienitz, Jochen Nagel, Ingrid Gebhard, Walter Schäfer* (Vorsitzendenteam), *Anne Nerger* und *Werner Kühnel*, in der vorderen Reihe *Anette Caesar, Hildegard Sommerlad, Martina Hartmann* und *Markus Köndgen*

GEW-Kreisverband Hanau

Knapp 100 Kolleginnen und Kollegen folgten der Einladung des GEW-Kreisverbands Hanau ins Olof-Palme-Haus. *Marcus Prübmeier* erinnerte im Namen des Kreisvorsitzendenteams daran, dass die langjährige Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft „in Zeiten, in denen Solidarität klein geschrieben wird, keine Selbstverständlichkeit ist.“

Für 50-jährige Mitgliedschaft in der GEW wurden *Albert Rücker* und *Hildegard Binder* geehrt. *Albert Rücker* nahm die Urkunde persönlich entgegen. Er war in seiner Dienstzeit an der Hohen Landesschule in Hanau tätig und hat dort viele Schülergenerationen zum Abitur geführt.



Für lange Mitgliedschaft ehrte die GEW Hanau (von links nach rechts) *Hannelore Wudy, Dieter Wirsig, Frauke Abel, Elisabeth Reinecker, Alexa Jahn-Aulepp, Hanne Strobl-Reh, Hans-Joachim Götz, Jutta Frieß, Martha Link-Forg, Andrea Pillmann, Josef Pastor, Karl Neumann* und *Albert Rücker*.

Extra günstig vom Spezialisten anrufen und testen.

0800 - 1000 500

Free Call

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



Beamtdarlehen / Akademikerdarlehen
4,50% effektiver Jahreszins*
Laufzeit 7 Jahre

- Umschuldung: Raten bis 50% senken
- Beamtdarlehen ab 10.000 € - 120.000 €
- Baufinanzierungen günstig bis 120%

AK FINANZ

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

www.AK-Finanz.de

*Spezialdarlehen: Beamte / Angestellte ö.D.

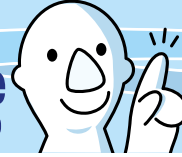
Äußerst günstige Darlehen z.B. 40.000 € Sollzins (fest gebunden) 4,4%, Lfz. 7 Jahre, mtl. Rate 555 € effektiver Jahreszins 4,50%, Bruttobetrag 46.620 € Sicherheit: Kein Grundschuldeintrag, keine Abtretung, nur stille Gehaltsabtretung. Verwendung: z.B. Modernisierung rund ums Haus, Abbösung teurer Ratenkredite,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



Sonderdarlehen für Lehrer zu 1a-Konditionen!

www.1a-Beamtdarlehen.de

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



0800-0404041

Jetzt gebührenfrei anrufen & unverbindlich informieren

NÜRNBERGER

Mehrfachgeneralegtur Finanzvermittlung
Andreas Wendholt · Pralat-Höing-Str. 19 · 46325 Borken

Schulbroschüren, Jubiläumspublikationen, Schulzeitschriften:

Mit uns kostengünstig realisieren

Mensch und Leben Verlagsgesellschaft, Postfach 1944,
61289 Bad Homburg,
Email: mlverlag@wsth.de, Tel. 06172-95830 (Herr Vollrath)

Freizeit Aktiv
Klassenfahrten

Rom ab **189€ p.P.**

4 Tage Flugreise inkl. 3 x ÜN/Frühstück

www.freizeit-aktiv.de 06257-998190

Kleine Anzeige
Große Wirkung

Diese Anzeige kostet nur
78,75 EUR zzgl. MwSt.



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

SCHULFAHRTEN 2015

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 Oberstdorf,
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 ...**



www.segeln.nl

Für Klubs,
Schul/
Jugendgruppen,
Incentives oder
Einzelteilnehmer

REDERIJ 'VOORUIT' HOLLAND

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

Freizeit Aktiv
Klassenfahrten

Berlin ab **129€ p.P.**

4 Tage Busreise inkl. 3 x ÜN/Frühstück

www.freizeit-aktiv.de 06257-998190

Freizeit Aktiv
Klassenfahrten

Barcelona ab 185 € p.P.
4 Tage Flugreise inkl. 3 x ÜN/Frühstück

www.freizeit-aktiv.de 06257-998190

Die nächste



erscheint am 8. Dezember 2014.
Anzeigenschluss ist am 13.11.14.

Von hier an geht es aufwärts!

Klinik am Leisberg
BADEN-BADEN

HOTLINE: 07221/39 39 30

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

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

Kostenübernahme: Alle Privatversicherungen, Beihilfe, Postbeamtenkrankenkasse

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

Privatklinik für psychologische Medizin
Mit Fachabteilung für Essstörungen



SO ODER SO

**Soeben neu erschienen:
Das Standardwerk im Schulbereich!**

Hiermit bestelle ich gegen Rechnung ___ Expl. Dienst- u. Schulrecht für Hessen

- DuS-Loseblattwerk, 2 Ordner **oder** DuS-CD
 zum Preis von 38,00 EUR **GEW-Mitglieds-Sonderpreis 28,00 EUR**

- Senden Sie mir auch die Aktualisierungen**
zum Seitenpreis von nur 0,12 EUR (0,09 EUR für GEW-Mitglieder)
Alle Preise zzgl. Versandkosten.

ANTWORT

**Mensch und Leben
Verlagsgesellschaft mbH**

Postfach 1944

61289 Bad Homburg v.d.H.

Name und ggf. GEW-Mitgliedsnr.

Straße / Nr.

PLZ / Ort

Email

Datum / Unterschrift

Für Fensterumschlag vorbereitet - oder Fax an 06172/958321 - oder Email an mlverlag@wsth.de



gemeinnützige
bildungsgesellschaft mbH
der GEW Hessen

lea bildet...

Wie mache ich erfolgreich Öffentlichkeitsarbeit? | 18-11-2014, Frankfurt |

Cajon – Muss es immer Schlagzeug sein? | 19-11-2014, Darmstadt |

Elternabende konstruktiv und effizient gestalten | 25-11-2014, Gießen |

An einem Strang ziehen | 27-11-2014, Darmstadt |

Antimuslimischer Rassismus | 27-11-2014, Frankfurt |

Warm-Ups and Cool-Downs (für Sek. I) | 27-11-2014, Gießen |

Referendariat als Trainingslager? | 28-11-2014, Frankfurt |

Malen wie die Künstler des 20. Jahrhunderts | 02-12-2014, Hünfelden |

Smartphone-Einsatz im Unterricht | 02-12-2014, Darmstadt |

Teilzeit und Beurlaubung: Möglichkeiten und finanzielle Folgen | 02-12-2014, Frankfurt |

Förderung der Rechtschreibkompetenz | 03-12-2014, Weilburg |

Mathematik und Naturwissenschaft im Kindergarten – Wie geht das? | 03-12-2014, Frankfurt |

Zeitzeugengespräch: Sinti und Roma im Nationalsozialismus und heute | 04-12-2014, Frankfurt |

Tipps und Tricks zum Werk- und Sachunterricht | 05-12-2014, Langen |

Teaching English through graphic novels in the EFL classroom | 08-12-2014, Frankfurt |

Kompetenzorientiert unterrichten im Lesen / Schreiben (3./4. Schuljahr) | 09-12-2014, Fulda |

Bewegungslieder und rhythmische Spielideen | 10-12-2014, Marburg |

Konzepte der Rhythmisierung an ganztägig arbeitenden Schulen | 11-12-2014, Marburg |

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