



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

74. Jahr Heft 7/8 Juli-August 2021



### Kolonialgeschichte offenlegen

Herrmann von Wißmann (1853 - 1905),  
Afrikaforscher und Fachschriftsteller,  
stellte eine gefürchtete Söldnertruppe in der  
damaligen Kolonie Deutsch-Ostafrika auf,  
wo er 1895/96 Gouverneur war.

**TITELTHEMA:**

**Hessen postkolonial**



## HLZ-Titelbild: Spuren der deutschen Kolonialgeschichte



Initiativen zur Umbenennung von Straßen, deren Namen in Verbindung mit der deutschen Kolonialgeschichte stehen, gibt es in vielen Städten. In München entschied man sich für erläuternde Hinweistafeln, die die „Kolonialgeschichte offenlegen“ (HLZ-Titelbild). Auch in Kassel ist eine Straße nach *Hermann von Wissmann* benannt, eine der üblichen Erklärungstafeln würdigt ihn als den „ersten Leiter einer Expedition durch Äquatorialafrika von West nach Ost“. Von seiner Verantwortung für die Niederschlagung des Widerstands der Wahehe in Tansania und von seiner Tätigkeit als Gouverneur in Deutsch-Ostafrika ist keine Rede. Die aus deutschen Offizieren und afrikanischen Söldnern zusammengestellte „Wissmann-Truppe“ war die erste deutsche Kolonialtruppe, die einen Landkrieg in Afrika führte.

Während nach *Wissmann* benannte Straßen in Bochum, Hannover, Stuttgart und Berlin inzwischen umbenannt wurden, schwelt die Diskussion um die Straßennamen im „Afrikaviertel“ in Kassel seit vielen Jahren. Neben der *Wissmannstraße* gibt es im Stadtteil Forstfeld auch eine *Lüderitzstraße*, eine *Togostraße*, einen *Togoplatz* und die *Windhukstraße*.

Eine Gruppe, die unter der Bezeichnung „Gelebter Widerstand Nordhessen“ aktiv ist, überklebte vor einem Jahr die Straßenschilder mit den Namen afrikanischer Freiheitskämpfer.

Die *Wissmannstraße* trug dann kurzzeitig den Namen von *Nikodemus Kavikunua*, einem Anführer der Herero in Deutsch-Südwestafrika, der 1896 auf Befehl des Kommandeurs der deutschen Schutztruppen *Theodor Leutwein* exekutiert wurde. (Foto: privat)

### Tarifrunde beginnt am 1. September

Am 1. September beginnt die Tarifrunde für die Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte an Schulen und Hochschulen und alle anderen Beschäftigten des Landes. Das Ergebnis bestimmt auch über die Besoldung für die Beamtinnen und Beamten. Die Tarifrunde 2021 steht nicht nur unter dem Vorzeichen der Pandemie: Erstmals seit dem Austritt Hessens aus der Tarifgemeinschaft der Länder wird über den Tarifvertrag Hessen vor dem Tarifvertrag der Länder verhandelt. Mehr darüber in dieser HLZ auf den Seiten 5 und 7.

### HLZ: Hochschulpolitik in Hessen

Das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst legte jetzt den lange angekündigten Entwurf zur Novellierung des Hessischen Hochschulgesetzes vor. Auf Seite 8 dieser HLZ stellt *Dr. Simone Claar* vom Referat Hochschule und Forschung im GEW-Landesvorstand die wesentlichen Eckpunkte und die Positionen und Erwartungen der GEW vor. Auf Seite 10 findet man die Ergebnisse einer Umfrage an hessischen Hochschulen zu den Auswirkungen der Pandemie auf die vielen befristet Beschäftigten.

### Aus dem Inhalt

#### Rubriken

- 4 Spot(t)light
- 5 Meldungen
- 9 Aus der Personalratsarbeit
- 37 Jubilarinnen und Jubilare

#### Titelthema: Postkoloniale Perspektiven

- 12 Vorwort des Redaktionsteams
- 14 KIDSemPOWERment:  
Im Gespräch mit Adiam Zerisenai
- 16 Postkoloniale Interventionen in Kassel, Gießen und Frankfurt
- 18 Bildungsstätte Anne Frank:  
Im Gespräch mit Deborah Krieg
- 20 Rassismus in Schulbüchern
- 21 Schwarze Eltern: Ein offenes Wort
- 22 Endlich anerkannt? Der Völkermord an Ovaherero, Nama und Damara

#### Einzelbeiträge

- 6 Corona-Blog: Was sagt die GEW?
- 7 Die Tarif- und Besoldungsrunde 2021 beginnt in Hessen
- 8 Entwurf zur Novellierung des Hessischen Hochschulgesetzes
- 10 Befristung an Hochschulen
- 24 Wie weiter im neuen Schuljahr?
- 26 LSV: Wie weiter nach Corona?
- 28 Kinder und Jugendliche in der Krise
- 30 Die Ausbildung der Lehrkräfte:  
Werkstattgespräch der GEW Hessen
- 32 Gruppe InklusionsBeobachtung:  
Wahlprüfsteine zur Kommunalwahl
- 34 Plädoyer für das analoge Lernen
- 36 Was die Digitalisierung hemmt

#### 40 IeA-Fortbildungsprogramm



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 (069) 971 2930  
Fax (069) 97 12 93 93  
E-Mail: [info@gew-hessen.de](mailto:info@gew-hessen.de)  
Homepage: [www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de)

#### Verantwortlicher Redakteur:

Harald Freiling  
Klingenger Str. 13  
60599 Frankfurt am Main  
Telefon (069) 636269  
E-Mail: [freiling.hlz@t-online.de](mailto:freiling.hlz@t-online.de)

#### Mitarbeit:

Christoph Baumann (Bildung), Tobias Cepok (Hochschule), Holger Giebel, Angela Scheffels (Mitbestimmung), Michael Köditz (Sozialpädagogik), Annette Loycke (Recht), Andrea Gergen (Aus- und Fortbildung), Karola Stözel (Weiterbildung), Gerd Turk (Tarifpolitik und Gewerkschaften), Simone Claar (Hochschule)

**Gestaltung:** Harald Knöfel, Michael Heckert +

#### Titelthema:

Tobias Cepok, Dr. Johanna Leinius, Dr. Christine Löw, Sheila Ragunathan und Sahra Rausch

#### Illustrationen:

Thomas Plafmann (S. 25, 27), Ruth Ullenboom (S. 4)

#### Fotos, soweit nicht angegeben:

Wikiolo CC BY-SA 3.0 (Titelbild), GEW (S. 12)

#### 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](mailto:mlverlag@wsth.de)

#### Erfüllungsort und Gerichtsstand:

Bad Homburg

#### Bezugspreis:

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

#### Zuschriften:

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

#### Redaktionsschluss:

Jeweils am 5. des Vormonats

#### Nachdruck:

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

#### Druck:

Druck- und Verlagshaus Thiele & Schwarz GmbH  
Werner-Heisenberg-Str. 7, 34123 Kassel



# Postkoloniale Analysen

*In Zeiten einer globalisierten und digital vernetzten Welt, in der Individuen und zivilgesellschaftliche Bewegungen aus allen Teilen der Welt (wenn auch unter unterschiedlichen Bedingungen) in kürzester Zeit Informationen generieren und abrufen und sich miteinander vernetzen und austauschen können, verändern sich auch Diskurse zu sozialer Gerechtigkeit und Praxen des Eintretens für global verbriefte Menschenrechte.*

*Aktuelle Debatten wie die zur globalen Impfgechtigkeit im Rahmen der SARS-CoV-2-Pandemie oder über die Ursachen von Migration aus dem Globalen Süden lassen sich nicht führen, ohne machtkritische postkoloniale und intersektionale Analysen einzubeziehen. Postkolonialismus fokussiert und analysiert die Kontinuitäten kolonialrassistischer Denkweisen, Praxen, Institutionen und Strukturen und analysiert deren Hineinwirken bis in die Gegenwart. Die mangelnde bzw. Nicht-Anerkennung kolonialrassistischer Verbrechen und Genozide steht in einem engen Zusammenhang mit der aktuellen strukturellen Benachteiligung von migrantischen, Schwarzen und Indigenen Menschen sowie People of Color in Ländern des Globalen Nordens: auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, in Kultur, Medien, Politik und Wissenschaft.*

*Postkoloniale Perspektiven machen es möglich, individuelle und kollektive Erfahrungen von Benachteiligung, Ausbeutung und Unterdrückung kritisch zu hinterfragen und im Sinne einer pluralen, sozial gerechten und inklusiven Gesellschaft und eines solidarischen Miteinanders zu transformieren.*

*Postkoloniale Ansätze gehen davon aus, dass die in der sogenannten Moderne etablierten eurozentrischen Wahrnehmungsmuster bis heute wirken und untrennbar mit kolonialer Dominanz verbunden sind. Die im Rahmen des Kolonialismus etablierten Macht-, Besitz- und Ungleichverhältnisse bedingen bis heute globale Machtasymmetrien und wirken nicht nur materiell, sondern auch symbolisch und zwar in den Selbstwahrnehmungen von ehemals Kolonisierten und Kolonisierenden sowie ihrer Nachfahren. Auch nach dem formalen Ende der Kolonialära prägen sie Muster des Denkens, Handelns, Fühlens und Kommunizierens. Zu postkolonialen Analysen gehört es auch, die eigene Positionierung und die ver-*

*fügbaren, wenn auch nicht immer bewussten, Privilegien und Ressourcen machtkritisch zu reflektieren.*

*Wissen ist vielfältig und vielschichtig und entsteht nie aus einer „neutralen“ Position oder Norm heraus, sondern ist immer verwoben mit eigenen biographischen Erfahrungen, Prägungen und Motivationen.*

*Die Beiträge in dieser HLZ möchten dazu anregen, postkoloniale Perspektiven für machtkritische Analysen der Gegenwart vor allem auch in den Bildungsinstitutionen anzuwenden. Dafür ist es wichtig, die Wirkweisen von Kolonialismus, Rassismus und Sexismus und anderen Formen von Ungleichverhältnissen gerade in ihren Überschneidungen anzuerkennen. Als zentrale, wirkmächtige gesellschaftliche Dimensionen strukturieren sie alle gesellschaftlichen Bereiche und beeinflussen damit auch die Bildungsarbeit.*

*Mit der Anerkennung kolonialrassistischer Verbrechen und Genozide durch ehemalige Kolonialmächte und mit den Diskursen rund um die Rückführung von im Kolonialismus geraubten Artefakten, Objekten, Gütern und Ressourcen und um Reparationen für im Zuge der Maaafa begangene Verbrechen gegen die Menschlichkeit an Menschen afrikanischer Herkunft und ihren Nachfahren steht Bildungsarbeit vor neuen Herausforderungen: Wenn Ungleichverhältnisse und Diskriminierungsmuster erlernt wurden und werden, können sie mittels Bildungs- und Bewusstwerdungsprozessen auch verlernt werden. Mit einem Bewusstsein für intersektionale Verknüpfungen und postkoloniale Kontinuitäten entstehen so Impulse für eine sozial gerechtere und solidarischere Gesellschaft.*

*Jamila Adamou*



Jamila Adamou



# Nostalgie beim Sommerfest

Das jährliche Sommerfest lockt Dutzende Pensionisten aus ihren Altersresidenzen. Heute wird die langjährige Schulleiterin verabschiedet. Einigen stehen Tränen in den Augen, als ihr Loblied erschallt: stets ausgeglichen, nie schlecht gelaunt, auch unter großer Belastung freundlich und fair, in jeder Lehrkraft das Positive gesehen und herausgekitzelt, selbst bei Kandidaten, die innerlich schon längst gekündigt hatten. Die Schulleiterin verschwindet hinter Blumensträußen und Geschenkpaketen. Sektgäser klirren, ein paar Taschentücher wischen verstohlen in Gesichtern rum. Der jugendliche Nachfolger (52) wird es schwer haben.

Am Seniorentisch werden Erinnerungen an alte Zeiten ausgetauscht, die von den 68ern grausam beendet wurden. Lehrerinnen sollten zum Unterricht in Röcken erscheinen. Das war ein unausgesprochenes Gesetz. Kurze Kleidchen mit Stöckelschuhen erschienen allemal seriöser als Jeans und Sandalen. Nur Fußoperierte durften so was tragen. Auch unbekleidet gab es Ärger. Den bekam ein Sportlehrer, weil er mit seinen Schülern in der Sauna war.

Die ehemalige Französisch-Chefin erzählt von ihrem Ausbilder, der ihr streng riet, auf das Spiel ihrer Hände zu achten. Sie sah ihn ratlos an. „Sie haben schließlich auch junge Männer im Unterricht!“

Anscheinend hatte sie zu wild gestikuliert? Fürderhin versteckte sie ihre Hände hinter dem Rücken. Und wundert sich noch heute über Frauen, die damals unbedingt mit „Fräulein“ angeredet werden wollten.

Regina, eine energische Frau, hatte nach langer Familienphase ihr Studium beendet. Mitte 40 war sie, als sie die Anstalt als Neulehrerin betrat. Ein Kollege, dessen zauberhafter Charme berüchtigt war, merkte an: „Wir hatten uns alle auf eine neue Kollegin gefreut – und dann kamen Sie!“

Einige Silberrücken erinnern sich noch gut an den Vorgänger der verabschiedeten Schulleiterin. „Der zählte uns das Papier für Vervielfältigungen genau ab. 35 Blatt für die Klasse und vier Blatt für Fehldrucke. Und jedes Mal hat er genau kontrolliert, was wir vervielfältigen wollten. Brecht-Gedichte konnte er überhaupt nicht leiden, aber die standen nun mal im Lehrplan. ‚Aber Sie machen mir hier keine kommunistische Propaganda!‘, hat er befohlen.“

Mehrfach hat er die Schülerzeitung verboten. Einmal ging es darin um freie Liebe. „Wir sind doch hier kein Eros-Center!“, empörte er sich. Die verbotene Schülerzeitung fand ein paar Straßen weiter reißenden Absatz und war sofort ausverkauft.

Disziplinprobleme gab es für ihn nicht. „Was? Sie haben Schwierigkeiten mit Ihrem Deutschunterricht in der 9. Stunde? Sogar im Baströckchen würde ich ordentlichen Unterricht machen, egal zu welcher Zeit!“ Die Geschichte, dass er eine politisch verdächtige Kollegin (Trotzkistin und Feministin!) im Dienstzimmer eingesperrt habe, damit sie in Ruhe das Grundgesetz studieren könne, glaubt allerdings die gesamte Runde nicht.

„Und dann kam die große Wende. Die Zeit der Lückentexte und Ankreuzblätter. Die Zeit der Duzerei mit den ‚Kids‘. Es gab noch genug Planstellen und wir haben uns in den Seminaren zum Teil unmöglich und arrogant aufgeführt. Und geraucht wie die Schlote. Die Gardinen im Lehrerzimmer waren steif vor Dreck.“ – „Und Kollegin Sorge und Kollege Brand bestanden während der gemeinsamen Klassenfahrt auf einem gemeinsamen Zimmer. Dabei waren beide anderweitig gebunden. Das hat die Schüler schockiert. Genau wie die, die im Sportbereich in der Dusche ein äußerst engagiertes gemischtes Lehrerdoppel entdeckten.“

Sandra, eine ehemalige Schülerin, setzt sich zu den alten Kämpfen. Sie hat gerade ihr Referendariat in einem „gutbürgerlichen Bezirk“ beendet. Im Hauptseminar wurden sie belehrt, dass kurze Hosen, Sandalen und Tattoos im Schuldienst dieses Bezirks unerwünscht seien. Ihr Versuch, mit Kolleginnen zusammenzuarbeiten, scheiterte kläglich. Sie fragte, was die anderen in Deutsch als Lektüre auswählten, und erhielt als Antwort: „Das geht Sie gar nichts an!“ Der Schulleiter besuchte kein einziges Mal ihren Unterricht, gab ihr aber trotzdem eine Zwei – wobei ihr eine Eins lieber gewesen wäre. Niemand im Kollegium hatte Zeit, sie zu betreuen. Examen in Corona-Zeiten hieß: Rein theoretische Lehrproben ohne Schüler. Glücklicherweise kann Sandra es sich aussuchen, wo sie arbeiten will. Den Ausbildungsbezirk und ihre dortige Schule verlässt sie ohne großes Bedauern.

Die alte Religionslehrerin („Ich bin Studienrätin!“) murmelt lethargisch: „Tempora mutantur, nos et mutamur in illis.“ Die Zeiten ändern sich und wir uns mit ihnen. Oder so ähnlich.

Und noch etwas: In diesem Spot(t)-light stimmt eigentlich alles. Ich habe es nur nett sortiert und die Akteure umgetauft.

Gabriele Frydrych





## **X OloV: Fördermittel noch nicht in trockenen Tüchern**

Die EU-Förderperiode ist noch in Planung, die Abstimmung mit der EU-Kommission über die Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds für die Angebote und Vorhaben zur „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule - Beruf“ (OloV) ist noch im Gange. Fest steht jedoch, dass die Förderquote um 20 Prozent auf 40 Prozent abgesenkt werden wird. Geplant ist, dass jede Region 24.000 Euro pauschal für Sach- und Personalkosten erhält.

Die 28 „OloV-Regionen“ entsprechen den hessischen Landkreisen und kreisfreien Städten sowie den zwei Sonderstatusstädten Fulda und Hannau. Land und Schulträger müssen also zukünftig einen höheren Finanzierungsanteil übernehmen, wenn OloV im gegenwärtigen Umfang fortgeführt werden soll. Noch ist nicht klar, ob sie die fehlenden Mittel vollumfänglich zuschießen werden. Die Kofinanzierungsmittel des Landes werden bisher überwiegend vom Kultusministerium für die OloV-Stellen in seinem Bereich, zum Beispiel für die Stunden für die Koordinatoren an den Schulen, erbracht.

## **X IGS Nordend in Frankfurt: Energiesparmeister in Hessen**

Der Titel „Energiesparmeister 2021“ für das beste Klimaschutzprojekt in Hessen geht an die IGS Nordend in Frankfurt. Die Gesamtschule hat die Jury mit ihren Energieeinsparungen in Höhe von 60 Tonnen CO<sub>2</sub> im Jahr überzeugen können. Nicht vermeidbare Emissionen gleicht die Schule zudem mit Baumpflanzungen in Costa Rica aus. Schülerinnen und Schüler führen Pfandflaschen-Sammelaktionen durch und halten Vorträge zur Plastikvermeidung in Kitas und Schulen.

## **X lea-Reisen in die Provence: Resistance und Emigration**

In den Herbstferien führen zwei lea-Seminare in der Provence auf die Spuren der Judenverfolgung und des Widerstands im besetzten Frankreich und deutscher Autorinnen und Autoren, die seit 1933 nach Frankreich ins Exil gingen. Termine und weitere Infos auf Seite 37 in dieser HLZ und unter [www.lea-bildung.de](http://www.lea-bildung.de) > Reisen.

## **X Frankfurt: Schulreinigung nach Großbrazzia behindert**

Im Rahmen einer Großbrazzia im Rhein-Main-Gebiet hatten Zoll und Steuerfahndung Ende April einen Schwarzarbeitsring zerschlagen. Die GEW Hessen hat in Erfahrung gebracht, dass es sich dabei um die Firma APEG Gebäude-Service GmbH handelt und dass die Schulreinigung in Frankfurt betroffen gewesen ist. Die GEW war durch Berichte aus den Schulen über aktuelle Probleme bei der Reinigung auf das Problem aufmerksam geworden. Die Firma hatte ausschließlich Aufträge der Stadt Frankfurt im Bereich der Reinigungsbranche erfüllt, dabei wurden mehr als 50 Schulen im Stadtgebiet gereinigt. Wie die GEW-Vorsitzende *Birgit Koch* mitteilte, verweigerte das zuständige städtische Dezernat für Bau und Immobilien alle Auskünfte, wie und von wem die betroffenen Schulen jetzt gereinigt werden und wie die erforderlichen Ersatzaufträge vergeben werden. Aus Sicht der GEW belegt der Fall eindrücklich, dass die Reinigung von Schulen durch öffentlich Beschäftigte erfolgen sollte, „die hierfür ausreichend Zeit haben und vernünftig bezahlt werden“.

Die Folgen der Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen und die Forderung nach einer Rückführung in die kommunale und staatliche Verantwortung sind Schwerpunktthema der HLZ 9-10/2021.

## **X Ralf Becker aus Rüsselsheim jetzt im GEW-Hauptvorstand**

Kollege *Ralf Becker* aus Rüsselsheim wurde beim Gewerkschaftstag der GEW mit 80,2 Prozent der abgegebenen Delegiertenstimmen in den GEW-Hauptvorstand gewählt. Als Nachfolger von *Ansgar Klinger*, der nicht mehr kandidiert hatte, leitet er zukünftig den Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung. Der 60-jährige Berufsschullehrer war viele Jahre im Teamvorstand der Landesfachgruppe Berufsbildende Schulen der GEW Hessen, Mitglied im Kreisvorstand der GEW Groß-Gerau, DGB-Vorsitzender in Rüsselsheim und im Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer.

Als Motivation für seine Kandidatur nannte Ralf Becker die einstimmige Aufforderung durch die drei Bundesfachgruppen Gewerbliche Schulen, Kaufmännische Schulen und Erwachse-

## **X Tarif- und Besoldungsrunde beginnt am 1. September**

Die Verhandlungen der Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes mit der hessischen Landesregierung über einen neuen Tarifvertrag für die Beschäftigten des Landes beginnen am 1. September. In der Folge entscheidet der Tarifvertrag auch über die Besoldung der hessischen Beamtinnen und Beamten. Erstmals finden die Verhandlungen in Hessen vor der bundesweiten Tarifrunde der Gewerkschaften mit den Bundesländern der TDL statt. Über die damit verbundenen Probleme und den engen Zeitraum für die Mobilisierung informieren wir auf Seite 7 in dieser HLZ und unter [www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de).

## **X Landeselternbeirat wählt einen neuen Vorstand**

Bei seiner konstituierenden Sitzung wählte der 23. Landeselternbeirat einen neuen Vorstand. Als Vorsitzender wurde *Volkmar Heitmann* aus Friedberg gewählt. Stellvertreter wurden *Thorsten Sprenger* aus Weinbach und *Ingo Radermacher* aus Bickenbach. Heitmann nannte die Digitalisierung der Schulen, die damit verbundenen Lehr- und Lernkonzepte, die Bildungsgerechtigkeit und den dauerhaften Infektionsschutz als Schwerpunktthemen des neuen Landeselternbeirats. Außerdem wolle man die Zusammenarbeit mit den Kreis- und Stadtelternbeiräten verstärken.

nenbildung, für die Position im GEW-Hauptvorstand zu kandidieren. Als seine Schwerpunkte nannte Ralf Becker die Umsetzung der Inklusion in der beruflichen Bildung und in der Weiterbildung, das Grundrecht auf Ausbildung, die Stärkung der politischen Bildung in Berufs- und Weiterbildung und die Digitalisierung.

Weitere Berichte zum Gewerkschaftstag findet man in der Bundeszeitung EuW, der diese HLZ beigelegt ist.





# Corona-Blog: Was sagt die GEW?

## Impfungen, Lerndefizite und sinkende Inzidenzen

*Dieser Blog informiert über Aktivitäten der GEW Hessen in der Zeit von Mitte Mai bis zur Fertigstellung dieser HLZ Mitte Juni. Aktivitäten der Kreis- und Bezirksverbände, der Personalräte und anderer Gremien der GEW sind hier nicht erfasst. Alle Statements im Wortlaut unter [www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de).*

### Mittwoch, 12. Mai

Angesichts sinkender Inzidenzen fallen immer mehr hessische Städte und Landkreise aus der „Bundesnotbremse“ heraus. Für Regionen, in denen die Inzidenz an mindestens fünf Werktagen unter 100 liegt, gilt deshalb der neue Zwei-Stufen-Plan der Landesregierung. In der Stufe 1 kehren zunächst die Jahrgangsstufen 1 bis 6 und alle Abschlussklassen in den täglichen Präsenzunterricht zurück, ab Jahrgangsstufe 7 und in den beruflichen Vollzeitschulformen bleibt es beim Wechselunterricht. Bleibt die Region weitere 14 Tage unter 100 oder liegt die Inzidenz an fünf Tagen unter 50 kehren in der Stufe 2 auch die Klassen ab Jahrgangsstufe 7 in den täglichen Präsenzunterricht zurück. In jeder Phase besteht nach wie vor eine Testpflicht zweimal pro Woche für alle.

### Montag, 17. Mai

Kultusminister Lorz kündigt in einem Schreiben an die hessischen Eltern an, dass die Landesregierung noch vor den Sommerferien damit beginnen möchte, Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren ein Impfangebot zu unterbreiten, „damit diese im Idealfall bis zum Start des neuen Schuljahrs mindestens einmal geimpft sind“. Voraussetzung sei, dass für mindestens einen Impfstoff eine Zulassung ab 12 Jahren vorliegt und „Planungssicherheit in Bezug auf die zusätzliche Impfstoffbereitstellung durch den Bund besteht“. Die Impfungen sollen „grundsätzlich in den Impfzentren selbst stattfinden“, allerdings könnten diese auch „mobile Teams in den Schulen einsetzen“. Nach der Aufhebung der Priorisierung könnten auch Impftermine für Schülerinnen und Schüler bei den Kinder- und Jugendärzten sowie den Hausärzten vereinbart

werden. Die GEW weist auf die Freiwilligkeit der Impfung und die Verantwortung der Eltern hin und empfiehlt deshalb, dass Schülerinnen und Schüler mit Zustimmung und in Begleitung der Sorgeberechtigten in den Impfzentren oder in Arztpraxen geimpft werden. Die Wahrnehmung eines Impfangebots sei Sache der Eltern und dürfe nicht in die Mitverantwortung oder organisatorische Zuständigkeit der Schule verlagert werden.

### Mittwoch, 19. Mai

Kultusminister Lorz stellt das Landesförderprogramm „Löwenstark“ vor, mit dem Lerndefizite ausgeglichen werden sollen. Die GEW hält das Programm für „unterdimensioniert“ und spricht von einer „falschen Schwerpunktsetzung“. Weitere Informationen zu den Plänen der Landesregierung und den Forderungen der GEW findet man in dieser HLZ auf den Seite 24 und 25.

### Dienstag, 1. Juni

Der GEW-Hauptvorstand stellt in Frankfurt die Ergebnisse der repräsentativen Studie „Digitalisierung im Schulsystem“ vor. Studienleiter Frank Mußmann von der Kooperationsstelle der Universität Göttingen ist vielen GEW-Mitgliedern als Verantwortlicher für die Studien zur Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern unter anderem in Niedersachsen und in Frankfurt bekannt. Die Studie zur Digitalisierung dokumentiert die weiter bestehenden Mängel bei der Ausstattung, aber auch den Schub durch die Pandemie. So arbeiten nur 70 % der Lehrkräfte an Schulen, an denen es WLAN für Unterrichtszwecke gibt. 58 % der Lehrkräfte nutzen regelmäßig Lernmanagementsysteme, vor der Pandemie waren dies lediglich 36 %. Nur 18 % der Lehrkräfte verfügen über ein dienstliches digitales Endgerät. Auch ein Jahr nach der Pandemie „greifen 95 % der Lehrkräfte zur Selbsthilfe und setzen ihre privaten elektronischen Geräte wie Handy, Computer oder Tablet häufiger als vor der Pandemie ein“.

Das Forschungsteam um Frank Mußmann betrachtete auch die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, die vor allem den Distanzunterricht (90 %) und den Wechselunterricht (66 %) als Quellen von Mehrarbeit nennen: „Die Dynamik der Corona-Pandemie und die Digitalisierung verstärken die angespannte Arbeitssituation an den Schulen und die ohnehin schon bekannten hohen Belastungen und Entgrenzungserfahrungen der Lehrkräfte.“

### Mittwoch, 2. Juni

Kultusminister Lorz bestätigt, dass das Versprechen, mit den Impfungen von Schülern und Schülerinnen ab zwölf Jahren in einer eigenen Impfkaktion in den drei Wochen vor den Sommerferien zu beginnen, nicht gehalten werden kann. Zur Begründung verweist er auf die Mitteilung der Bundesregierung, dass es keine zusätzlichen Impfdosen geben werde, und auf die Zurückhaltung der Ständigen Impfkommision, „die noch keine Empfehlung zur Impfung von Kindern und Jugendlichen ab zwölf Jahren ausgesprochen hat“.

### Donnerstag, 10. Juni

Nachdem alle Städte und Kreise die Stufe 2 erreicht haben, werden erstmals seit Monaten wieder alle Schülerinnen und Schüler im eingeschränkten Regelbetrieb unterrichtet. Die GEW hält an ihrer Forderung fest, die Schulen durch eine bessere Belüftung und den zügigen Ausbau der digitalen Kommunikationswege auf einen erneuten Anstieg der Infektionen besser vorzubereiten.

### Mittwoch, 16. Juni

Die erste Hitzewelle des Sommers macht das Tragen von Masken im Unterricht und in den Pausen für Kinder und Erwachsene zur Qual. Die GEW hält es trotzdem für falsch, die Entscheidung an die einzelne Schule zu delegieren, und fordert eine einheitliche Regelung.

**Alle weiteren Informationen:**  
[www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de)



# Die Zeit wird knapp

## Die Tarif- und Besoldungsrunde 2021 beginnt in Hessen

Am 30. September 2021 endet die Laufzeit des Tarifvertrags der Länder für die Gehälter der Beschäftigten im Landesdienst. Gerade haben die Gewerkschaften für den öffentlichen Dienst im Mai 2021 die Diskussion über ihre Forderungen eröffnet und schon gibt es Bemerkenswertes aus Hessen zu berichten: Die Gewerkschaft ver.di, der die Verhandlungsführung mit dem hessischen Innenministerium obliegt, hat einen Terminplan abgesprochen, der bei den anderen Gewerkschaften des öffentlichen Diensts in Hessen, auch bei der GEW, für arge Missstimmung gesorgt hat.

### Hessen vorn: Keine gute Idee!

Nach diesem Terminplan steht fest: Die hessische Tarifrunde wird in diesem Jahr zeitlich vor der Tarifrunde mit der Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL) stattfinden, in der alle anderen Bundesländer zu einem Arbeitgeberverband zusammengeschlossen sind. Bisher war das immer umgekehrt: Seit 2008, als der erste Tarifvertrag Hessen (TVH) nur für hessische Landesbedienstete vereinbart wurde, ging die TdL im Tarifgeschäft voran und Hessen, das 2004 aus der TdL ausgetreten war, folgte. Dies war durchaus im Interesse der Beschäftigten in Hessen, weil der hessische Landesdienst von einem sehr hohen Anteil von Beamten und Beamtinnen geprägt ist. Streikerfolge lassen sich aber vor allem in den Ländern erzielen, die relativ viele Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer beschäftigen. Die bisherige Reihenfolge gewährleistete politisch, dass Hessens Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nicht abgehängt wurden. Das TdL-Tarifergebnis wurde im Großen und Ganzen nachvollzogen, 2017 und 2019 gab es mit dem LandesTicket Hessen und der stufengleichen Höhergruppierung sogar noch Extras.

Die erste Verhandlungsrunde für den TVH findet am 1. September statt, also am Mittwoch der ersten Unterrichtswoche nach den Sommerferien und damit fünf Wochen vor der TdL. Die voraussichtlich letzte Verhandlungsrunde ist für den 14. und 15. Oktober 2021 in Dietzenbach angesetzt, während die

Gewerkschaften mit der TdL erst Ende November in Potsdam möglicherweise final verhandeln. Diese Zeitleiste stellt nicht nur die GEW vor eine große Herausforderung, da der Zeitraum, in dem Arbeitskampfkationen möglich sind, sehr begrenzt ist. Wegen der Laufzeit der aktuellen Entgelttabellen kann frühestens ab 1. Oktober gestreikt werden, und die Herbstferien beginnen bereits am 11. Oktober. Auch im Hochschulbereich sind Warnstreiks kaum umsetzbar, da an vielen hessischen Hochschulen die „Semesterferien“ erst Mitte Oktober enden. Das erschwert die ohnehin wegen der Pandemie komplizierte Lage.



Innerhalb der Tarifgemeinschaft der Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes in Hessen, zu der neben der GEW und ver.di die Gewerkschaft der Polizei, die IG BAU und die dbb tarifunion gehören, sorgte die Terminierung der hessischen Tarifrunde für Verärgerung, denn ver.di hatte die neuartige Rolle Hessens als Bezirk für einen „Pilotabschluss“ mit den anderen Gewerkschaften nur unzureichend kommuniziert. Aus Sicht der GEW sind die Argumente für einen frühen Start in Wiesbaden nur bedingt überzeugend. Zum einen möchte ver.di dem befürchteten allgemeinen Kassensturz nach der Bundestagswahl Ende September zuvorkommen. Ein früher Tarifabschluss, so das Kalkül, könnte den erwarteten Veränderungen des finanzpolitischen Spielraumes in Folge der Pandemie zuvorkommen. Auch mag eine erfolgreiche Vorab-Tarifrunde mit einem Bundesland, das mutmaßlich finanzpolitisch besser aufgestellt zu sein scheint als andere Bundesländer, als günstigere Kon-

stellation bewertet werden. Dem stehen aber innerhalb der gewerkschaftlichen Tarifgemeinschaft Bedenken hinsichtlich der Mobilisierung gegenüber, für die nur noch wenige Wochen zur Verfügung stehen. Zudem besteht die Gefahr, dass sich die hessische Tarifentwicklung in Zukunft noch stärker von der in allen anderen Bundesländern abspaltet.

### Lehrkräfteentgeltordnung

Die diesjährige *Hessen-vorne*-Variante hat auch Auswirkungen auf die seit Ende letzten Jahres laufenden Verhandlungen über eine tarifliche Eingruppierung der hessischen Lehrkräfte (Lehrkräfte-Entgeltordnung). Beide Seiten hatten vereinbart, diese Verhandlungen vor der Tarifrunde 2021 im Herbst abschließen zu wollen. Dabei sind die Beteiligten allerdings von einer hessischen Tarifrunde ausgegangen, die zeitlich der TdL-Runde nachgelagert ist. Jetzt fehlen fünf bis sechs Wochen, um über die Eingruppierungsniveaus für hessische Lehrkräfte zu streiten.

Deshalb ist es derzeit noch ungewiss, ob eine solche Einigung für die Eingruppierung der Lehrkräfte angesichts der noch weit voneinander abweichenden Verhandlungspositionen in einzelnen Bereichen tatsächlich noch vor der Tarifrunde 2021 möglich sein wird, bei der ja vor allem die Entwicklung des Entgelts im Mittelpunkt steht.

Trotz dieser schwierigen Situation versuchen wir mit aller Kraft, hier doch noch zu einer Einigung zu kommen, die Verbesserungen für viele Beschäftigtengruppen enthält.

Die Tarifkommission der GEW Hessen wird in der ersten Julihälfte über die Forderungen zur Tarifrunde entscheiden. Der bundesweite Forderungsbeschluss und die inhaltliche Abstimmung mit den anderen Gewerkschaften folgen dann in der letzten Woche der Sommerferien.

Rüdiger Bröhling,  
Tarifreferent der GEW Hessen

**Alle weiteren Informationen:**  
**[www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de)**  
**Stichwort Tarifrunde 2021**





# Frist ist Frust

## Was bringt die Novellierung des Hessischen Hochschulgesetzes?

Wenige Tage vor Redaktionsschluss der HLZ legte Wissenschaftsministerin *Angela Dorn* (Bündnis 90/Die Grünen) den lange erwarteten Entwurf zur Novellierung des Hessischen Hochschulgesetzes (HHG) vor. Eine ausführliche Übersicht über die Themen, die die schwarz-grüne Koalition aufgreifen will, und die Stellungnahmen der GEW findet man auf der Homepage der GEW Hessen ([www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de) > Bildung > Hochschule und Forschung).

Unser erstes besonderes Augenmerk galt der Frage, ob und wie die Landesregierung die Forderung nach besseren Arbeitsbedingungen und nach der Entfristung befristeter Arbeitsverträge angeht. Beim ersten Blick in den Entwurf keimt eine gewisse Hoffnung auf, dass die Landesregierung die vielen Aktionen wahrgenommen hat und dem Befristungsunwesen auch mit gesetzlichen Regelungen entgegenzutreten will:

- Nach einer zusätzlichen dreijährigen Bewährungsphase mit abschließender Evaluation sollen promovierte Wissenschaftler:innen unbefristet als Angestellte oder Beamt:innen beschäftigt werden können. Die GEW kritisiert, dass schon bisher prekär Beschäftigte mit dieser Regelung durch eine weitere Bewährungsphase weiter unter Druck gesetzt werden.

- Weiter sieht der Gesetzentwurf eine neue Personalkategorie „Hochschuldo-

zentur“ vor, die sich vor allem auf die Lehre konzentriert. Hier erwartet die GEW eine genaue Beschreibung der Aufgaben. Eine reine Entfristung reicht nicht aus, denn gute Arbeitsbedingungen spiegeln sich auch in der Machbarkeit des Lehrdeputats in der vorgegebenen Arbeitszeit wieder.

- Die Idee, an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) eine „Tandem-Professur“ zu ermöglichen, gibt neue Karriereperspektiven und ist sicher ein Instrument, um unterrepräsentierten Gruppen eine Möglichkeit zu einer HAW-Professur zu eröffnen. Auch hier muss schon bei den Beratungen über den Gesetzentwurf diskutiert werden, wie die Idee in der realen Praxis an den HAW umgesetzt werden kann.

Schon beim ersten Lesen des Gesetzentwurfs wird aber auch deutlich, dass das Korsett eines Qualifikationssystems letztlich nicht durchbrochen wird: Dass Befristung in den Hochschulen weiter gewollt ist, zeigt allein die Verwendung des Begriffs „Nachwuchs“.

### Twitter: # Ich bin Hanna

Damit bleibt auch die hessische Wissenschaftspolitik in der Logik der Bayreuther Erklärung von Hochschulkanzler:innen, die die Hochschulen als ein Qualifizierungssystem sehen, in dem Qualifizierung nur in einem zeitlich befristeten Arbeitsvertrag stattfinden darf. Auch ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung veröffentlichtes Video zum Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG), das mittlerweile wieder gelöscht wurde, sorgte für Empörung. Um den Arbeitsplatz Hochschule kennenzulernen und durch Flexibilität für neue Impulse und Innovationen zu sorgen, müssten die Verträge jüngerer Wissenschaftler:innen befristet sein. Das Ganze passt sich wunderbar in die voranschreitende Neoliberalisierung der Hochschule und in die scheinbare Unabwendbarkeit der vorliegenden Bedingungen und Möglichkeiten ein.

Die Wissenschaftsgemeinschaft reagierte auf das Video mit dem Hashtag #IchbinHanna. Über 11.000 Tweets dokumentierten in wenigen Tagen, was das Wissenschaftssystem im Allgemei-

nen und das Wissenschaftszeitvertragsgesetz im Besonderen mit den Lehr-, Forschungs- und Arbeitsbedingungen machen und gleichzeitig, warum wir als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen diese Arbeit so gerne machen. Die Debatten auf Twitter zeigen, dass die Problematik der Befristung sehr tiefgreifend ist und Menschen auf keinen Fall das reale Leben dazwischenkommen sollte, denn dann können die ungeschriebenen Leistungskriterien für eine Professur nicht erreicht werden.

Aus GEW-Sicht soll spätestens das Ende einer Promotion mit dem Ende der Befristung einhergehen, damit Wissenschaftler:innen nicht auch in der zweiten Qualifikationsphase immer weiter befristet beschäftigt sein müssen. In Drittmittelprojekten ist eine Befristung sogar unendlich möglich, auch wenn in der Praxis die Hochschulen manchmal wegen möglicher Kettenverträge Rückzieher machen.

### Befristung verhindert Innovation

Auch die Umfrage der Initiative *darmstadt unbefristet*, die wir in dieser HLZ auf Seite 10f. dokumentieren, macht in drastischer Form deutlich, dass Befristung keineswegs zu mehr Innovation führt: Dauerstress und massive Überstunden führen im Gegensatz dazu, dass Menschen weniger produktiv sind, in der Wissenschaft genauso wie in allen anderen Bereichen. Um Kreativität zu fördern, müssen sich die Arbeitsbedingungen ändern. Die Frage ist nur, ob das mit dem bestehenden WissZeitVG überhaupt möglich ist. Auch der Entwurf zur Änderung des Hessischen Hochschulgesetzes ist nicht der große Wurf zur Veränderung des Hochschulsystems und das Befristungsunwesen wird so kaum zu Fall gebracht werden können. Die Bemühungen sind erkennbar, aber es wird nicht ohne andere bundesgesetzliche Rahmenbedingungen gehen, damit wir auch für Hanna bessere Arbeitsbedingungen erreichen.

**Dr. Simone Claar**

Simone Claar leitet im Team mit Wolfgang Richter-Girard das Referat Hochschule und Forschung im GEW-Landesvorstand.







## Peter Zeichner als HPRLL-Vorsitzender bestätigt

In seiner konstituierenden Sitzung wählte der Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer (HPRLL) *Peter Zeichner* erneut zum Vorsitzenden sowie *Christina Nickel* und *Ralf Becker* zu stellvertretenden Vorsitzenden. Auch die HLZ schließt sich den Glückwünschen an. Nach der Wahl von Ralf Becker in den GEW-Hauptvorstand wird in Kürze eine Neuwahl auf der Tagesordnung stehen (HZ S. 5).

Peter Zeichner dankte bei dieser Gelegenheit noch einmal allen Mitgliedern des Hauptwahlvorstands, der 15 Gesamtwahlvorstände und der Wahlvorstände in den Schulen, die gemeinsam dazu beigetragen haben, dass die Wahlen trotz der Verschiebung, der damit verbundenen Mehrarbeit und der Schließung vieler Schulen mit einer beachtlichen Wahlbeteiligung von über 70 Prozent abgeschlossen werden konnten.



## Schule: Dienstbefreiung zur Betreuung von Kindern

In einem Schreiben an den HPRLL bestätigte das HKM die weitere Gültigkeit der Regelungen für eine Arbeits- bzw. Dienstbefreiung der Beschäftigten in den Schulen für den Fall der Schließung von Schulen und Betreuungseinrichtungen. Das HKM weist darauf hin, dass die Regelungen in der hessischen Landesverwaltung „großzügiger“ sind als die erweiterte Neuregelung der „Kinderkrankentage“. Dies liege daran, „dass hessischen Bediensteten zur Betreuung ihrer Kinder Dienstbefreiung ‚im erforderlichen Umfang‘ gewährt werden kann, also letztlich ganz ohne eine Begrenzung nach Tagen“. Weiter heißt es:

*„Wenn Lehrkräfte eine Betreuungs- bzw. Pflegesituation vortragen können, die sie an einer Arbeitsleistung in Präsenz hindert, können sie im erforderlichen Umfang Dienstbefreiung erhalten. In der Folge entsteht dann auch keinerlei Verdienstausschlag.“*

Der HPRLL machte einmal mehr deutlich, dass der weite Ermessensspielraum der Schulleitungen in der Praxis zur Ungleichbehandlung innerhalb eines Kollegiums und zwischen den Schulen führen kann.

• Alle weiteren Informationen findet man unter [www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de) > Themen > FAQ Corona Schule

## Hauptpersonalrat: Beratungen zur Digitalisierung

Die Umsetzung des Digitalpakts ist weiter eines der Hauptthemen des HPRLL. Kurz vor Redaktionsschluss der HLZ verkündete der Hessische Beauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit (HBDI) eine weitere Übergangsfrist für die Nutzung von Videosystemen und Schulclouds, die die Anforderungen der Europäischen Datenschutzverordnung nicht erfüllen, bis zum 31.1.2022. Damit gab er dem Druck des Hessischen Kultusministeriums (HKM) nach, das seine Zusage offensichtlich nicht einhalten kann, bis zum Beginn des neuen Schuljahrs stehe im Schulportal ein funktionsfähiges und datenschutzkonformes Videokonferenzsystem zur Verfügung.

Die Beteiligung des HPRLL bei der Ausweitung des Hessischen Schulportals war bei Redaktionsschluss dieser HLZ Mitte Juni noch nicht abgeschlossen. Aufgrund der notwendigen Prüfung des gesamten Schulportals durch den HBDI ist schon jetzt absehbar, dass die Beteiligungsverfahren vor den Sommerferien nicht mehr abgeschlossen werden können.

### Dienstliche Mailadressen

Weiterhin offen ist die Verbindlichkeit der Nutzung dienstlicher E-Mail-Adressen durch Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte im Schuldienst. Die Ankündigung des HKM, dass bis zum Beginn des neuen Schuljahres alle Lehrkräfte einen Laptop oder ein Tablet zur dienstlichen Nutzung bekommen, auf der die Mailadresse genutzt werden kann, hat mit der Realität wenig zu tun.

### Dienstgeräte für den Unterricht

Eine Umfrage unter allen 15 Gesamtpersonalräten ergab Anfang Juni ein sehr buntes Bild: Einige Schulträger waren zu diesem Zeitpunkt noch immer mit der Sichtung der Anträge befasst, während bei anderen die Geräte bereits in Depots lagern, um im Lauf der nächsten Wochen bespielt und konfiguriert zu werden. Nur ganz wenige Lehrkräfte haben bereits ein Gerät erhalten und zerbrechen sich den Kopf über die Klauseln des „Überlassungsvertrags“. Der HPRLL geht deshalb weiter davon aus, dass die Einrichtung einer dienstlichen Mailadresse erst dann verpflichtend sein kann, wenn die Beschäftigten auch ein Gerät zur dienstlichen Nutzung und nicht nur für Unterrichtszwecke bekommen haben.

Dieses Bild wird auch durch die Recherchen des Hessischen Rundfunks bestätigt, wonach von den 500 Millionen Euro aus dem DigitalPakt Schule des Bundes Anfang Juni in Hessen nur 15 Prozent abgerufen bzw. bewilligt wurden. Ein Sprecher des HKM teilte mit, es mangle wegen Corona vielerorts an Zeit und Personal.

Bei Fragen zur Zwei-Wege-Authentifizierung, für die ein weiteres digitales Endgerät benötigt wird, verweist das HKM an das entsprechende Service-Portal. Der HPRLL forderte das HKM auf, dessen Informationen über eine alternative Authentifizierung ohne zweites Endgerät allen Beschäftigten zur Verfügung zu stellen. Es könne nicht sein, so der HPRLL-Vorsitzende *Peter Zeichner*, dass jetzt „alle Lehrkräfte bei der Hotline anrufen“.

### Fragwürdige Leihverträge

Noch komplizierter wird die Materie, weil inzwischen gar nicht mehr von „dienstlichen Endgeräten“ die Rede ist. Auch der Musterleihvertrag spricht nur noch von einem „Leihgerät für dienstliche Zwecke“, das „vorrangig zur Durchführung des Unterrichts“ zur Verfügung gestellt wird: „Dazu zählen insbesondere die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in der Schule, zu Hause oder einem anderen Lernort sowie die Erteilung des digitalen Distanzunterrichts.“ Echte „dienstliche Endgeräte“, die in die digitale Infrastruktur der Behörde eingebunden sind, sollen – so die vage Auskunft des HKM – erst zu einem späteren Zeitpunkt bereit gestellt werden. Der Musterleihvertrag, den das HKM den Schulträgern zur freien Verwendung zur Verfügung gestellt hat, wurde vom HKM inzwischen zurückgezogen und soll durch eine noch auszuarbeitende Rahmennutzungsvereinbarung ersetzt werden, an der der HPRLL beteiligt werden soll. Zurückgezogen wurde auch das **Muster für den Verzicht auf ein dienstliches Endgerät**. Kolleginnen und Kollegen, die weiter ein privates mobiles Endgerät nutzen wollen, sollten hier weitreichende Zusicherungen bezüglich des Datenschutzes, der Verschlüsselung von Daten und des Zugangs zum häuslichen Arbeitsplatz abgeben. Ob das HKM auf eine solche Mustererklärung ganz verzichtet oder eine Überarbeitung nachreicht, war bei Redaktionsschluss noch nicht bekannt.



# Umfrage an hessischen Hochschulen

## Befristet Beschäftigte sind von der Pandemie besonders betroffen

Die Belastung der Beschäftigten an Hessens Hochschulen ist im Zuge der Corona-Pandemie deutlich gestiegen. Das dokumentiert eine Befragung von mehr als 3.000 Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, die die Gewerkschaften ver.di und GEW gemeinsam mit der Initiative *darmstadt unbefristet* Mitte Mai vorgestellt haben. So geben 60 Prozent der Befragten an, ihr Arbeitsstress habe seit Beginn der Pandemie zugenommen. Für 72% der Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stieg der Aufwand für Arbeiten in der akademischen Selbstverwaltung und für administrativ Tätigkeiten.

Mit der Corona-Pandemie habe sich die Belastung an den Hochschulen noch einmal deutlich erhöht, sagte der Physiker *Johannes Reinhard* von *darmstadt unbefristet*. Das gelte insbesondere für befristet Beschäftigte:

*„Befristet Beschäftigte sind in allen Bereichen stärker betroffen. Sie arbeiten häufiger abends und an Wochenenden, kommen öfter krank zur Arbeit und klagen stärker darüber, ständig erreichbar sein zu müssen.“*

Eine große Mehrheit von 84 Prozent der Befragten geht davon aus, dass sich Forschungsvorhaben und Qualifikationsarbeiten infolge der Pandemie verzögern. Die Bundesregierung hat durch eine Änderung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes die Möglichkeit geschaffen, befristete Verträge wegen der Pandemie um zwölf Monate über den bisherigen Höchststrahmen hinaus zu

verlängern. Reinhard hält dies jedoch für unzureichend:

*„Es gibt keinen verbindlichen Anspruch, Verlängerungen müssen einzeln beantragt und begründet werden. Wir fordern, dass allen befristet Beschäftigten eine Verlängerung ihrer Verträge angeboten wird. Das ist doch wohl das Mindeste.“*

Die Soziologin *Ricarda Kramer* verwies darauf, dass Beschäftigte mit befristeten Verträgen auch unabhängig von der aktuellen Situation unter großem Druck stehen. So geben 80 Prozent von ihnen an, sich sehr häufig oder oft Sorgen um die eigene berufliche Zukunft zu machen. Von diesen Befragten fühlen sich wiederum 80 Prozent davon (eher) stark belastet:

*„Die permanente Unsicherheit bedeutet einen enormen psychischen Druck, der potenziell krank macht. Wir brauchen an den Hochschulen und Universitäten dringend mehr unbefristete Stellen. Das ist sowohl im Interesse der Betroffenen als auch im Sinne guter Lehre und Forschung. Wenn die Bearbeitung von Daueraufgaben ständig wechselt, ist das auch für die Studierenden und die administrativen Abläufe schädlich.“*

### Was heißt das für die GEW?

Die GEW Hessen kündigte nach der Vorstellung der Umfrage an, dass sie gemeinsam mit den „unbefristet“-Initiativen an den hessischen Hochschulen den Druck für mehr unbefristete Verträge erhöhen will:

*„Die Umfrage zeigt, dass sich die Arbeitsbedingungen trotz der Änderungen*

*im Wissenschaftszeitvertragsgesetz von 2016 nicht verbessert haben. Das gilt für wissenschaftliche Beschäftigte, aber auch für die wissenschaftsunterstützenden und technisch-administrativen Bereiche. Die Verdichtung von Arbeit durch das immer mehr wettbewerbsorientierte Hochschulsystem hat schon vor der Corona-Pandemie viele an ihre Grenzen gebracht und auch dazu geführt, dass den Hochschulen gute und kluge Köpfe verloren gingen.“*

### Let's organize!

Die Umfrage verdeutlicht, dass die Befristung das Dauerthema an den Hochschulen ist. Durch Corona sind viele Beschäftigte an ihre persönlichen Grenzen gelangt. Mittlerweile befinden wir uns im dritten digitalen Semester. Die Arbeitsbelastung hat sich nicht verringert, sondern man sieht den Kolleginnen und Kollegen an, dass ihre Ressourcen verbraucht sind. Zu oft wird auch davon ausgegangen, dass es ein Leichtes sei, im Homeoffice zu arbeiten und parallel Kinder zu beschulen und zu betreuen oder Angehörige zu pflegen.

Wir müssen uns weiter organisieren! In den letzten vier Jahren hat sich viel verändert und es gibt – nicht nur in Hessen – deutlich mehr Zusammenschlüsse von Beschäftigten an Hochschulen. *UniKassel Unbefristet* hat seit 2017 viel dafür getan, das Thema Befristung über Kassel hinaus bekannt zu machen. Das ist gut! Aber wir müssen den Druck gerade jetzt weiter erhöhen: Im Herbst finden die Tarifverhandlungen für die Beschäftigten des Landes statt (HLZ S.7) und auch bei den Beratungen zur Novellierung des Hessischen Hochschulgesetzes (HLZ S.8) wollen wir das Thema nach vorne bringen.

Wir wollen erreichen, dass es nicht nur neue Personalkategorien gibt, sondern auch rechtliche Verbindlichkeiten für die Reduzierung der Befristung.

Wir freuen uns, wenn auch DU dabei bist, gemeinsam für bessere Arbeitsbedingungen zu kämpfen: **Let's organize!**

**Dr. Simone Claar**

Referat Hochschule und Forschung im GEW-Landesvorstand

### FAZIT



Hier zu sehen sind die Ein-Wort-Antworten auf die Frage, wie die Teilnehmenden die Befristungssituation an Hochschulen im Allgemeinen beurteilen. Je Häufiger die Antwort, desto größer das Wort.  
Quelle: eigene Auswertungen

darmstadt unbefristet

Die Ergebnisse zeigen:

- Befristete Beschäftigung bedeutet eine starke Verunsicherung und Belastung
- Dies hat sich im Zuge der Pandemie nochmals verschärft. Die Belastungen in Lehre und Administration sind gestiegen, die Forschung wurde erschwert

Deshalb fordern wir:

- Allen befristet Beschäftigten muss wegen den besonderen Belastungen in der Pandemie eine Vertragsverlängerung von mindestens zwölf Monaten angeboten werden
- Deutliche Ausweitung unbefristeter Arbeitsverhältnisse

Unterstützt von:



19.05.2021





Kassel,  
15.1.2020

## darmstadt unbefristet: Die Umfrageergebnisse im Detail

An der Umfrage von darmstadt unbefristet, GEW und ver.di, die in der Zeit vom 30. Oktober 2020 bis zum 22. Januar 2021 durchgeführt wurde, haben sich 3.148 Beschäftigte an hessischen Hochschulen beteiligt. Hier die wichtigsten Ergebnisse:

- Etwa zwei Drittel (über 66%) der befristet Beschäftigten an hessischen Hochschulen machen sich sehr häufig oder oft Sorgen um ihre berufliche Zukunft. Über 80% der unbefristet Beschäftigten machen sich selten bzw. nie Sorgen um ihre berufliche Zukunft.
- 88% der Befragten identifizieren sich in (sehr) hohem Maß mit ihrer eigenen Arbeit. Diese Kombination aus hoher Identifikation mit der eigenen Arbeit und befristeter Beschäftigung begünstigt die Selbstausbeutung.
- Zwei Drittel (68%) der befristet Beschäftigten an hessischen Hochschulen haben in den vergangenen zwölf Monaten mindestens einen Tag krank gearbeitet, 18% an mehr als zehn Tagen. Bei den unbefristet Beschäftigten haben dagegen 40% nie krank gearbeitet, 12,5% an mehr als zehn Tagen.
- Sowohl befristet als auch unbefristet Beschäftigte an hessischen Hochschulen waren vor Beginn der Pandemie zu rund 20% (eher) stark durch die Arbeitszeitbedingungen belastet. Seit der Pandemie hat sich die Belastung durch die allgemeinen Arbeitszeitbedingungen bei unbefristet Beschäftigten um 16% und bei befristet Beschäftigten sogar um 21% erhöht.

- Sowohl bei befristet als auch bei unbefristet Beschäftigten hat sich die Vereinbarkeit der Arbeit mit Ruhe- und Erholungszeiten seit der Pandemie für die überwiegende Mehrheit stark oder leicht verschlechtert. Dies trifft auf 40% der unbefristet und 57% der befristet Beschäftigten zu. Alle machen seit der Beginn der Pandemie mehr Überstunden.
- Die Care-Arbeit ist seit der Pandemie für befristet und unbefristet Beschäftigte unabhängig vom Geschlecht stark angestiegen.
- In der Lehre ist der Arbeitsaufwand seit der Pandemie bei 77% der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deutlich oder leicht angestiegen. Im administrativ-technischen Bereich ist der Arbeitsaufwand seit der Pandemie bei etwas über 72% deutlich oder leicht angestiegen. In der For-

schung hat sich der Arbeitsaufwand hingegen nur für 32% der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter seit der Pandemie erhöht, bei 23% ist er sogar gesunken.

- Jede zweite Frau (48%) registriert oder erwartet deutliche Verzögerungen in ihren Publikationen, bei Männern liegt der Anteil bei 37%. Etwa 84% aller Befragten gehen davon aus, dass sich ihr Qualifikationsziel aufgrund der Pandemie verzögern kann oder wird.
- Seit der Pandemie gab es eine Verschiebung der Arbeit hin zu administrativen Tätigkeiten und Lehrtätigkeiten und weg von der Forschung. Für 60% der Befragten hat sich die Stresssituation seit der Pandemie stark oder leicht verschlechtert. Auch die Beziehungen zu Kolleginnen, Kollegen und Studierenden haben sich seit der Pandemie verschlechtert.

### BEFRISTUNGSPRAXIS AN HESSISCHEN HOCHSCHULEN

Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen

	2019
unbefristet	1.047
befristet	8.847
Gesamt	9.894
<b>Befristet in %</b>	<b>89,42</b>

Administrativ-technische Mitarbeiter:innen

	2019
unbefristet	9.776
befristet	2.281
Gesamt	12.257
<b>Befristet in %</b>	<b>18,61</b>

darmstadt unbefristet

Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen (aus Haushaltsmitteln)

	2019
unbefristet	806
befristet	4.217
Gesamt	5.023
<b>Befristet in %</b>	<b>83,95</b>

Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen (aus Drittmitteln)

	2019
unbefristet	241
befristet	4.630
Gesamt	4.872
<b>Befristet in %</b>	<b>95,05</b>

Quelle: Statistisches Landesamt Hessen 2020

Unterstützt von: NGA, GEW, ver.di 19.05.2021



# Postkoloniale Perspektiven

## Warum muss das auch noch sein?

Vielen scheint der Kolonialismus eine längst vergangene Zeit zu sein, vor allem in Deutschland, dessen Kolonialreich offiziell mit der Unterzeichnung des Versailler Friedensvertrages im Mai 1919 endete. Doch mit dem formalen Ende des Kolonialismus hörte das koloniale Denken nicht einfach auf: Spuren der kolonialen Vergangenheit lassen sich auch heute noch finden. Bürger:inneninitiativen, aktivistische Gruppen und Bildungseinrichtungen setzen sich auch in Frankfurt am Main, Gießen oder Kassel seit Jahren für die Umbenennung von Straßen und eine kritische Neuinterpretation von Orten ein, die mit deutschen Kolonialverbrechen in Verbindung stehen. Die durch den Tod des Afro-Amerikaners *George Floyd* am 25. Mai 2020 in Minneapolis erstarkten Black Lives Matter-Bewegungen stürzten auch in Europa zahlreiche Denkmäler und Statuen, die vorher kaum beachtet von kolonialer Expansion zeugten. Aber welche Verbindungslinien können zwischen dem Kolonialismus damals und der Situation heute gezogen werden?

### Koloniales Denken in der Gegenwart

Postkoloniale Perspektiven gehen diesen Verbindungen nach. Sie stellen kolonialrassistische Denkweisen, Praktiken, Institutionen und Strukturen und ihr Hineinwirken in die Gegenwart in den Mittelpunkt und helfen dabei, die Kontinuitäten und Bruchlinien zwischen Kolonialrassismus und gegenwärtigem Rassismus und anderen, zum Beispiel sexualisierten Formen der Gewalt aufzudecken und besser zu verstehen. Denn noch immer werden Menschen aufgrund ihrer selbst artikulierten oder zugeschriebenen Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen diskriminiert, unterdrückt und verfolgt – trotz Bekenntnissen zu Menschenwürde und freiheitlich-demokratischer Grundordnung.

Postkoloniale Perspektiven machen individuelle und kollektive Erfahrungen von Benachteiligung, Ausbeutung und

Unterdrückung zum Ausgangspunkt für die Analyse und Kritik gesellschaftlicher Dynamiken und Strukturen und bieten Ansatzpunkte, um zu überlegen, wie diese überwunden werden können. Postkoloniale Perspektiven in den Sozial-, Geschichts-, Literatur- und Kulturwissenschaften und im zivilgesellschaftlichen Engagement analysieren nicht nur die historischen Spuren, sondern streben danach, die Gesellschaft aktiv sozial gerechter zu gestalten.

Die Erinnerung an die eigene Kolonialgeschichte in Form von Straßennamen, Monumenten und Ehrenmälern und die Nichtanerkennung kolonialer Verbrechen und Völkermorde stehen im engen Zusammenhang mit der strukturellen Benachteiligung von People of Color, migrantischen, Schwarzen und Indigenen Menschen auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, in Kultur, Politik und Wissenschaft.

Dabei gehen postkoloniale Perspektiven davon aus, dass die in der Moderne etablierten Wahrnehmungsmuster, die bis heute unseren Blick auf die Welt organisieren, untrennbar mit kolonialer Herrschaft verbunden sind. Die Machtverhältnisse des Kolonialismus haben sich sowohl in der Selbstwahrnehmung der Kolonisierten als auch der Kolonisierenden niedergeschlagen und prägen die Muster des Denkens, Wissens und Handelns auch nach dem formalen Ende der Kolonisierung.

Zu diesen Kontinuitäten gehören das Denken in Kategorien von „Wir“ und „Die“, der Wunsch, Fremde(s) in bekannte Kategorien einordnen zu können, und die linearen Vorstellungen von Zeitlichkeit und Fortschritt, bei denen die einen als „entwickelter“, „demokratischer“ und „zivilisierter“ angesehen werden als die anderen.

### Postkoloniale Perspektiven in dieser HLZ

Die Einnahme einer postkolonialen Perspektive bedeutet immer auch, die eigene Positionierung und die eigenen Privilegien kritisch zu reflektieren. Denn Wissen entsteht nicht aus einer neutralen Position, sondern ist immer verwoben mit der eigenen Geschichte, den eigenen Erfahrungen und Motivationen.

Die Mitglieder des Redaktionsteams beschäftigen sich aus unterschiedlichen Gründen mit postkolonialen Perspektiven und sind in den Debatten verschieden positioniert. Gemeinsam ist uns, dass wir in universitären und teilweise aktivistischen Kontexten arbeiten, uns als feministisch definieren und anstreben, rassismuskritisch gesellschaftliche Macht- und Ungleichverhältnisse und ihre Effekte in Bildungseinrichtungen und (kultur-)politischen Institutionen in den Blick zu nehmen, um Veränderungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Auch die Autor:innen dieses Hefts nähern sich der Frage, wie Schule, Universität und Alltag von kolonialen Kontinuitäten durchzogen sind, aus unterschiedlichen Blickwinkeln:

- *Jamila Adamou*, politische Bildnerin und in verschiedenen zivilgesellschaftlichen Kontexten aktiv, führt mit ihrem Gastkommentar auf Seite 3 in die Thematik ein.
- *Eleonore Wiedenroth-Coulibaly*, Mitgründerin des Vereins ADEFRA e.V. – Schwarze Frauen in Deutschland, und



Stadtrundgang von giessen postkolonial (Foto: Anna-Paula Wichert)



die Sozialwissenschaftlerin und Trainerin *Adiam Zerisenai* sprechen über die Wirkungen des strukturellen Rassismus auf die Erfahrungen Schwarzer, Indigener und Kinder of Color in deutschen Bildungseinrichtungen. Zerisenai, die bei KIDSEMPowerment in Frankfurt aktiv ist, plädiert dafür, das Wissen und die Kämpfe von Rassismus betroffener Menschen anzuerkennen und als Ausgangspunkt für eine diskriminierungskritische Pädagogik zu nehmen (Seite 14-15).

- Wir haben mit den Initiativen *kassel postkolonial*, *giessen postkolonial* und *frankfurt postkolonial* darüber gesprochen, warum es ihnen wichtig ist, koloniale Orte und Praktiken in ihren Städten sichtbar zu machen, beispielsweise vor dem Wallenfels'schen Haus in Gießen mit seiner völkerkundlichen Abteilung (Foto Seite 12). Als postkoloniale Interventionen im städtischen Raum leuchten sie in ihren Stadtrundgängen die Spuren kolonialer Vergangenheit in der Gegenwart aus, verweisen aber auch auf die gegenwärtigen teilweise positiven Bezugnahmen auf den Kolonialismus. Ihr Ziel ist es, „der Geschichtsvergessenheit ein Ende zu setzen“ (Seite 16-17).
- Das Interview mit *Deborah Krieg* von der Bildungsstätte Anne Frank thematisiert Herausforderungen und Möglichkeiten der historisch-politischen Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit einer postkolonialen Gesellschaft. Pädagogische Räume sind für die Beraterin im Bereich Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung die Voraussetzung für die Aneignung eines rassismuskritischen Instrumentariums und für das aktive Verlernen rassistischer Wissensbestände und Praxen (Seite 18-19).
- *Valeska Klett* zeigt in ihrem Artikel, dass trotz einiger Verbesserungen in der Darstellung von Afrika, Schwarze Menschen in Schulbüchern weiterhin größtenteils als „Opfer“ von Gewalt, als schwach oder als fremde Bedürftige dargestellt werden. Für die „Dekolonisierung“ von Schulbüchern sei ein „offener, schmerzlicher Diskurs“ erforderlich, der von Schwarzen Expert:innen angeführt werden müsse (Seite 20).
- *Matti Traußneck* macht in ihrem Beitrag deutlich, wie schwierig es für Schwarze Eltern ist, Rassismus als institutionell-überpersönliches Verhältnis zu thematisieren, wenn die Mehrheitsgesellschaft kaum bereit ist, darüber nachzudenken, dass die Begegnung mit nicht-weißen Anderen in einem historisch-hierarchischen Rahmen angesiedelt ist. Au-

ßerdem zeigt sie auf, wie tiefgreifend die Alltagserfahrungen nicht-weißer Kinder auch in Kindergärten und Schulen durch rassistische Vorstellungen und Handlungsweisen geprägt sind (Seite 21).

- *Bernd Heyl* kommentiert in seinem Beitrag auf S. 22 f. das angekündigte „Versöhnungsabkommen“ zwischen der Bundesregierung und der Regierung von Namibia, in der der Völkermord an Ovaherero und Nama anerkannt werden soll.

Mit dem Schwerpunktthema möchten wir dazu anregen, postkoloniale Perspektiven zur machtkritischen Analyse der Gegenwart heranzuziehen und darüber nachzudenken, was eine sozial gerechtere Zukunft und ein solidarisches Zusammenleben bedeuten können, wenn Kolonialismus, Rassismus und Sexismus gerade in ihren Überschneidungen als zentrale gesellschaftliche Merkmale anerkannt werden, die auch die Bildungsarbeit beeinflussen.

Tobias Cepok, Dr. Johanna Leinius, Dr. Christine Löw, Sheila Ragunathan und Sahra Rausch

### Zum Weiterlesen und Weiterhören

- Bildungsstätte Anne Frank: Themenheft Deutscher Kolonialismus – Ein vergessenes Erbe? Postkolonialität in der rassismuskritischen Bildungsarbeit: <https://relaunch.bs-anne-frank.de/mediathek/publikationen/deutscher-kolonialismus>
- Kleine Pause: Podcasts von Nicole Schweiß und Christina Schreck „für das Miteinander sprechen, (Ver)lernen, Zuhören, Diskutieren & Schule neu denken“. <https://kleinepause.podigee.io/archive>
- Bundeszentrale für politische Bildung: Kolonialismus. Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45. 2012
- Josephine Apraku und Jule Bönkost (2020): Kolonialismus und Kolonialrassismus in der Bildungsarbeit. Vielfalt-Mediathek des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit e. V. (IDA).
- Karim Fereidooni (2019): Rassismuskritik für Lehrer\*innen und Peers im Bildungsbereich. Berlin: Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa; <https://schwarzkopf-stiftung.de/rassismuskritik/>
- Ina Kerner (2012): Postkoloniale Theorien. Zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Sebastian Seng und Nora Warrach (2020): Rassismuskritische Öffnung II. Impulse zur rassismuskritischen Entwicklung der Jugend(verbands)arbeit. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA).

### Das Redaktionsteam für den Themenschwerpunkt „Postkoloniale Perspektiven“ bestand aus den folgenden Kolleg:innen:

- *Tobias Cepok* ist Referent der GEW für Jugendbildung, Hochschule und Forschung.
- *Dr. Johanna Leinius* ist Sozialwissenschaftlerin und habilitiert am Fachgebiet Soziologische Theorie der Universität Kassel. Ihre Forschungsinteressen sind postkolonial-feministische Theorie, politische Ontologie, Post-Extraktivismus und soziale Bewegungen.
- *Dr. Christine Löw* ist Gesellschaftswissenschaftlerin und arbeitet als Postdoktorandin im Bereich Geschlechterforschung an der Universität Göttingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind post- und dekoloniale Feminismen, globale politische Ökonomie, Konflikte um natürliche Ressourcen und Bewegungen für Ernährungssouveränität in Indien.
- *Sheila Ragunathan* promoviert zu Bildungsprozessen in diskriminierungskritischen universitären Lehrveranstaltungen der politischen Bildung und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft (Schwerpunkt Gender Studies) der Justus-Liebig-Universität Gießen.
- *Sahra Rausch* promoviert in den Fächern Soziologie und Geschichte am International Graduate Centre for the Study of Culture (GCSC) in Gießen und an der Panthéon-Sorbonne in Paris. In ihrer Dissertation forscht sie zur Rolle von Emotionen in postkolonialen Erinnerungspolitik in Frankreich und Deutschland. Sahra engagiert sich außerdem bei Leipzig postkolonial.



Tobias Cepok, Sahra Rausch  
Sheila Ragunathan,  
Dr. Johanna Leinius  
Dr. Christine Löw



# Im Gespräch mit Adiam Zerisenai

## Diskriminierungsfreie Pädagogik heißt Umlernen und neu Handeln

**Eleonore Wiedenroth-Coulibaly:** Du bist aktiv bei *KIDSemPOWERment*, einer Gruppe, die von vorwiegend Schwarzen Müttern in Frankfurt ins Leben gerufen wurde, um Schwarzen Kindern, Indigenen Kindern und Kindern of Color im Prozess ihres Wachstums Stärke durch fürsorgliche Gemeinschaft mit auf den Weg zu geben. Hier wird eine neue Praxis erprobt, und dahinter stehen viele Gedanken über die Realitäten, denen Schwarze Menschen, Indigene Menschen und Menschen of Color in ihren Zusammenhängen, auch den familiären, in dieser *weißen* Dominanzgesellschaft ausgesetzt sind. Auf welche Weise machen sich die gewaltvollen Verhältnisse bemerkbar, in die deine und unser aller Kinder hineingeboren und hineinsozialisiert werden?

**Adiam Zerisenai:** Schwarze Kinder, Indigene Kinder und Kinder of Color erleben bereits sehr früh rassistische Gewalt, auch in Kindergärten und Schulen. Sie reagieren auf diese Machtstrukturen, die gegen ihre Existenz gerichtet sind, und auf rassistische Gewalterfahrungen unterschiedlich. So verweigern Kinder z. B. bewusst oder unbewusst den Austausch über ihre Gewalterfahrungen, auch um sich vor Re-Traumatisierung zu schützen. Einige Kinder gehen, wenn ihnen Verletzungen zugefügt werden, Konfliktsituationen eher aus dem Weg, andere zeigen ihre Wut. Meistens werden die Reaktionen der betroffenen Kinder von den Lehrer:innen und den Mitschüler:innen nicht wahrgenommen oder verharmlost, abgestritten, beurteilt oder sogar bestraft. Hinzu kommt, dass das Verhalten der Kinder von denselben Personen, die Rassismus ausgeübt haben, als aggressives Verhalten abgestempelt wird. Die Verurteilung verfestigt sich zum Vorurteil. Dies hat auch Folgen für die Noten, zum Beispiel durch eine schlechte Beurteilung des Sozialverhaltens. Diese Praxis zeigt die kolonialen Kontinuitäten von rassistischer Gewalt im Schulsystem und reproduziert immer wieder strukturell verankerte Ausschlussmechanismen und Ungleichheiten. Die Kinder sind wegen der ständigen Auseinandersetzungen mit Rassismus im Dauerstress. Stress aber wirkt sich negativ auf die psychische und physische Gesundheit der Kinder aus.

**Eleonore Wiedenroth-Coulibaly:** Ich wüsste von dir gerne, ob und wie sich Schwarze Kinder, Indigene Kinder und Kinder of Color im „Kanon“ wiederfinden können...

**Adiam Zerisenai:** In den Bildungsinstitutionen werden meistens *weiße* Personen hervorgehoben, da sie von der Dominanzgesellschaft als relevantere Menschen angesehen werden, ungeachtet dessen, ob das Kanonwissen damit in kolonial-rassistischer Tradition steht. In Schulmaterialien und Medien werden rassistische Wörter und Bilder benutzt, die betroffene Kinder verletzen. Zudem gibt es wenig oder keinen Raum für kolonial- und rassismuskritische Positionen – weder in der Vergangenheit noch in der Gegenwart. Durch die Nichtbenennung und Nichtanerkennung Schwarzer Perspektiven werden Schwarze Realitäten und Schwarzes Wissen exkludiert. Mit dieser Praxis wird struktureller Rassismus fortgesetzt. Schwarzes Wissen und positive Darstellungen in Schulmaterialien sind jedoch notwendig, damit auch Schwarze Kinder, Indigene Kinder und Kinder of Color ihren Platz in der Gesellschaft sehen, gestärkt werden und positive Selbstbilder entwickeln können.

**Eleonore Wiedenroth-Coulibaly:** Du formulierst ja auch immer wieder, dass die Vorstellung vom „Kind“ und damit einhergehend auch „Kindheit“ konstruiert sind ...

**Adiam Zerisenai:** Ja, genau. Dabei werden Kinder gar nicht wirklich als eigenständige Wesen wertgeschätzt und allein aufgrund ihres Alters werden ihnen immer wieder Fähigkeiten abgesprochen. Schon bevor Erwachsene Kindern begegnen, haben sie diese bereits kategorisiert, die Begegnungen finden dann meist innerhalb dieser Schubladen statt. Erwachsene erliegen dabei ihren von klein auf erlernten Mustern. Hier werden fortwährend tonangebend Definitionen postuliert und Wirklichkeiten bestimmt. In der diskriminierungskritischen Pädagogik wird die Kategorie Alter als Analysekonzept betrachtet, um Ausschlussprozesse aufgrund von Adultismus erkennen und benennen zu können...



Eleonore Wiedenroth-Coulibaly



Adiam Zerisenai

Das Gespräch mit *Adiam Zerisenai* führte *Eleonore Wiedenroth-Coulibaly*. Sie ist Sprachdozentin und Diplomübersetzerin und war 1985 Mitbegründerin der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland - ISD Bund e.V. (<https://isdonline.de>). Das Projekt *KIDSemPOWERment* der Frankfurter ISD hat sie ebenfalls mit auf den Weg gebracht. Ihr ist es wichtig, dass hier die Kinder im Mittelpunkt stehen und sich alles um ihre Stärkung dreht.

*Adiam Zerisenai* ist examinierte Krankenschwester, Sozialwissenschaftlerin, Dozentin an der Hochschule Fulda und Trainerin für Social Justice and Diversity. Sie ist aktiv bei *KIDSemPOWERment* und der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland. *Adiam Zerisenai* und *Eleonore Wiedenroth-Coulibaly* verstehen ihr Gespräch als „Reflexion darüber, warum es solcher Räume wie *KIDSemPOWERment* bedarf“.



**Eleonore Wiedenroth-Coulibaly:** Kannst du den Begriff „Adultismus“ erklären?

**Adiam Zerisenai:** Gern, damit meint man die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene. Bei einer solchen Analyse sind die verschiedenen Kategorien wie *race*, Geschlecht, Klasse, Behinderung oder Religion zu beachten, die immer wieder ineinandergreifen. In den Institutionen arbeiten ja Menschen, die ihrerseits durch Institutionen gegangen sind und verinnerlicht haben, was sie dort und in ihrem Alltag und ihren Lebensumständen den Kindern weitergeben.

**Eleonore Wiedenroth-Coulibaly:** Wie werden Institutionen wie Schulen und Kitas ihrem Erziehungsauftrag zum Wohle der Kinder gerecht? Und was ist mit den Eltern, die ja nicht nur das Recht, sondern vor allem die Pflicht haben, sich um das Wohl ihrer Kinder zu kümmern und sie zu erziehen? Was muss sich da verändern?

**Adiam Zerisenai:** Es muss sich noch sehr viel verändern! Immer wieder verweigern die Bildungsinstitutionen und der Staat von Mehrfachdiskriminierungen betroffenen Schüler:innen das Recht auf gewaltfreie Bildung, Zugehörigkeit und uneingeschränkte Förderung. Diese institutionelle Verweigerung führt dazu, dass sich der Erziehungsauftrag der Eltern oder der Bezugspersonen ändert.

Eltern und Bezugspersonen, die rassistisches Fehlverhalten erkennen, achten darauf, dass ihre Kinder die Schulzeit möglichst gesund überstehen und sie intervenieren manchmal direkt, was schmerzhaft Erfahrungen aus der eigenen Vergangenheit und Schulzeit aufruft. Diese Interventionen aus dem direkten Umfeld des Kindes sind wichtig, jedoch können sie nicht die strukturellen und institutionellen Probleme lösen.

In Deutschland werden die koloniale Vergangenheit und deren Auswirkungen auf die Gegenwart ausgeblendet. Dies gilt auch und vor allem in den Bildungseinrichtungen für Kinder. Obwohl Schwarze Communities seit den 1980ern die strukturellen Probleme in Deutschland benennen und bekämpfen, wird in den politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereichen bisher keine Verantwortung übernommen. Ein erster Schritt zu Veränderung wäre, das Wissen und die Kämpfe von Rassismus betroffener Menschen anzuerkennen und sich kritisch mit der eigenen Positionierung in der Gesellschaft auseinanderzusetzen. Allerdings deutet die beharrliche Verweigerung der *weißen* Dominanzgesellschaft

### Sprache formt das Denken und bestimmt das Handeln

- Schwarze Kinder, Indigene Kinder und Kinder of Color sind Selbstbezeichnungen, um rassistische Sprachpraxen zu ersetzen. Schwarz wird großgeschrieben, um auf die sozialpolitische Position und den Widerstand hinzuweisen.
- *weiß* wird klein und kursiv geschrieben. Es zeigt eine soziale Konstruktion, die durch Rassismus eine privilegierte sozialpolitische Position und damit einhergehend Machtstrukturen innerhalb der Gesellschaft aufweist.
- Um die Strukturen von Rassismus zu analysieren, wird hier der englische Begriff *race* verwendet. In Deutschland wird noch debattiert, welcher Begriff als sozialpolitischer und juristischer Begriff verwendet werden kann.

auf eine tief sitzende Angst vor dem Wandel hin. Menschen aus der Dominanzgesellschaft hatten und haben immer Vorteile innerhalb der etablierten kolonialen und rassistischen Strukturen. Sie haben Privilegien, die sie nicht missen möchten, und das macht ihnen Angst. Sie müssen diese Angst überwinden, um tatsächlich dem Ideal von gleicher Partizipation näher zu kommen.

Schwarze Kinder, Indigene Kinder und Kinder of Color haben das Recht auf eine gewaltfreie Bildung, auch sie haben ein Recht darauf, gestärkt und selbstbestimmt aufwachsen und leben zu können. Daher ist in den pädagogischen Berufen eine diskriminierungskritische Ausbildung und eine unabhängige Beschwerdestelle für betroffene Personen in den Bildungsinstitutionen erforderlich.

Und zum Schluss: An Sie, liebe Leser:innen der HLZ, habe ich die Erwartung, dass auch Sie sich mit betroffenen Kindern diskriminierungskritisch solidarisieren, umlernen und neu handeln. Damit wären Sie Teil der Veränderung.

**Eleonore Wiedenroth-Coulibaly:** Danke für diesen Austausch.

### Zum Weiterlesen:

- Maureen Maisha Eggers: Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität. Dissertation Kiel 2005. Online verfügbar unter: <https://macau.uni-kiel.de>
- Natasha A. Kelly: Rassismus: Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen! Zürich: Antrium. 2021
- Elina Marmer und Papa Sow (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Weinheim: Beltz-Juventa 2015.

### KIDSemPOWERment der ISD-Bund e.V.

KIDSemPOWERment der ISD-Bund e.V. hat zum Ziel, stärkende Räume für Schwarze Kinder, Indigene Kinder und Kinder of Color zu schaffen und zu halten. Vor vier Jahren starteten fünf Frankfurter:innen mit den ehrenamtlichen Aktivitäten. Bei monatlichen Treffen und Events erleben die Kinder in zugewandter Atmosphäre Mehrheitserfahrungen, was ihre positive Identitätsentwicklung fördert. Eltern und/oder Bezugspersonen haben außerdem die Möglichkeit sich auszutauschen und zu vernetzen. Programme für Kinder unterschiedlichen Alters sind in Entwicklung. Das Team von KIDSemPOWERment bietet seit Neuestem auch Weiterbildungen zu diskriminierungskritischer Pädagogik in Kindergärten und Schulen an.

- E-Mail: [kidsempowerment@isdonline.de](mailto:kidsempowerment@isdonline.de)





# Die Geschichtsvergessenheit beenden!

## Postkoloniale Interventionen in Frankfurt, Gießen und Kassel

*Sahra Rausch (HLZ S.13) befragte aktive Mitglieder postkolonialer Initiativen in Frankfurt, Gießen und Kassel nach ihren Interventionen, ihren Angeboten für erinnerungskulturelle Stadtrundgänge und ihren Erfahrungen.*

### Wie und wann habt ihr euch gegründet?

**Kassel:** In vielen deutschen Städten, zum Beispiel in Freiburg, Berlin, Frankfurt, Köln oder Leipzig, haben sich in den letzten knapp zehn Jahren erinnerungskulturelle Projekte gegründet. Die Gruppe *kassel postkolonial* entstand auf Initiative des Fachgebiets Entwicklung und Postkoloniale Studien an der Fachgruppe Politikwissenschaft im Jahre 2015. Sie umfasst zehn bis 15 Personen aus der Universität Kassel, aus der Kunsthochschule und aus rassismuskritischen Gruppen.

**Frankfurt:** Die Gruppe hat sich zunächst 2010 im Rahmen eines Treffens zur postkolonialen Stadtforschung in Frankfurt gegründet. Die Premiere des Rundgangs fand im Rahmen einer Konferenz des Frankfurt Research Center for Postcolonial Studies im Juni 2011 statt. Seit 2015 bieten wir regelmäßige Stadtrundgänge in Frankfurt an und überarbeiten und ergänzen unsere Intervention ständig. Wir sind mit *fulda postkolonial*, *gießen postkolonial* und *marburg postkolonial* vernetzt und im bundesweiten Bündnis *Decolonize!* aktiv.

**Gießen:** *Giessen postkolonial* ist ursprünglich im Rahmen eines Seminars zur Einführung in post- und dekoloniale Theorie an der Uni Gießen entstanden. Dort haben die Studierenden unter Leitung von *Sebastian Garbe* zu Gießens kolonialen und postkolonialen Spuren recherchiert und das Projekt in die Wege geleitet. Im Jahr 2018 hat sich *giessen postkolonial* als breite zivilgesellschaftliche Gruppe formiert, die im Sommer 2019 ihren ersten öffentlichen Rundgang angeboten hat.

### Warum ist eurer Ansicht nach eine Intervention wichtig?

**Gießen:** Die gesamte Bewegung postkolonialer Initiativen ist gesellschaftspolitisch von hoher Relevanz, weil gerade hierzulande eine mangelnde Erinnerungs- und Bewusstseinskultur über die Kolonialzeit und ihre Nachwirkungen herrscht. Dabei zeigen sich in allen Städten Spuren des Kolonialismus, die immer noch gegenwärtige Strukturen und Denkweisen prägen. Nur mit einem Blick in die Kolonialgeschichte können wir beispielsweise verstehen, warum heute ungleiche Tauschbeziehungen zwischen verschiedenen Weltregionen herrschen oder worin rassistische Ideologien ihren Ursprung haben. Deshalb ist es wichtig, die Brücke von Vergangenheit und Gegenwart aufzuzeigen und globale Verhältnisse der Ungleichheit im Lokalen zu reflektieren. So werden auch Zusammenhänge des Kolonialismus und Postkolonialismus mit dem eigenen Leben und der eigenen Stadt sichtbar.

**Kassel:** Uns geht es darum, Kassels koloniale Vergangenheit und Gegenwart, das Nach- und Weiterwirken kolonialer Traditionen und Herrschaftsverhältnisse aufzudecken. Wir ziehen Verbindungen zwischen Kassels Rolle im historischen Kolonialismus und unserem Alltag heute und betrachten die Verwobenheit Kassels mit globalen gesellschaftlichen

Prozessen. Deutschland ist als Kolonialmacht im Gegensatz zur britischen oder französischen Kolonialherrschaft deutlich weniger sichtbar und in den Schulbüchern kommt Kolonialismus kaum vor. Und wenn, dann oftmals in verharmlosender Form. Wir wollen dieser Geschichtsvergessenheit ein Ende setzen und die verschüttete Vergangenheit auch an vermeintlich für die Globalgeschichte unwichtigen Orten wie Kassel sichtbar machen.

**Frankfurt:** Die „koloniale Amnesie“ der deutschen Dominanzgesellschaft erfordert eine kritische Auseinandersetzung, da sie die koloniale Vergangenheit und die postkoloniale Verantwortung nach wie vor und zu oft ausblendet. Mit unseren Stadtrundgängen möchten wir zu einer gemeinsamen Reflexion über postkoloniale Kontinuitäten und aktuelle rassistische Strukturen in Deutschland einladen. Mangelnde Aufklärung über deutsche Kolonialverbrechen, über rassistische Begriffe in Kinderbüchern oder über Rassismus in der Polizei sind dabei nur wenige Beispiele für eine koloniale Vergangenheit, die noch nicht vorbei ist.

### Wie geht ihr vor? Was sind eure Projekte?

**Frankfurt:** Zunächst haben wir nach Orten gesucht, die eine explizite Verbindung mit dem Kolonialismus haben. Dazu gehören unter anderem „Völkerschauen“, Expeditionen, Straßennamen oder Kolonialwarenläden. Darüber besuchen wir Orte, die entweder einen positiven Bezug zum Kolonialismus herstellen oder strukturell stark mit kolonialen und rassistischen Verhältnissen verknüpft sind wie das Polizeisystem. Seit 2015 bieten wir regelmäßig Stadtführungen für Hochschulseminare, Gewerkschaften und außerschulische Bildungsträger an. Zur Vermittlung der postkolonialen Verschränkungen ist es uns wichtig, mit den Teilnehmenden ins Gespräch zu kommen. Mit pädagogischen Methoden wollen wir ein Nachdenken über die Bedeutung der Orte anregen und eine Reflexion über die eigene Verstrickung und Rolle anstoßen. Eine weitere Basis unserer Arbeit ist die Vernetzung mit anderen postkolonialen oder antirassistischen Initiativen hessen- und deutschlandweit.



Der Ivory Club in Frankfurt (Foto: HLZ)



**Kassel:** Wir machen politische Bildungsarbeit, Workshops, sind kommunalpolitisch aktiv und führen postkoloniale Stadtrundgänge durch.

**Gießen:** Hauptsächlich bieten wir postkoloniale Stadtrundgänge an. In unseren Gruppentreffen haben wir den Rundgang inhaltlich und pädagogisch konzipiert. Dabei laufen wir verschiedene Stationen ab, die uns koloniale und postkoloniale Spuren in Gießen verdeutlichen und gleichzeitig ihre thematische Bandbreite aufzeigen. Von kolonialen Sammelbildern (Abbildung rechts) über Kolonialwarenläden bis hin zu kolonialer Raubkunst ist vieles vorzufinden. Wir versuchen vor allem, mit den Teilnehmenden ins Gespräch zu kommen und aktuelle Bezüge aufzuzeigen. Sobald es die Pandemiesituation erlaubt, sollen auch wieder Workshops an Schulen, z.B. im Rahmen von Projektwochen, stattfinden.

**Welchen Ort in eurer Stadt würdet ihr der Leser:innenschaft der HLZ aufgrund seiner kolonialen Geschichte und seiner gegenwärtigen Bedeutung gerne näher bringen?**

**Kassel:** Der auf Initiative von *Landgraf Friedrich II.* errichtete Bergpark Wilhelmshöhe ist Weltkulturerbe der UNESCO. Er ist aber auch Schauplatz einer meist im Verborgenen bleibenden Obsession an den Körpern Schwarzer Menschen. Friedrich II. beschäftigte bei Hofe, im chinesischen Dorf „Mulang“ (Foto: unten) und in seinem Leibgarde-Regiment bis zu 50 Schwarze Menschen, die im Bergpark und in der Stadt Kassel lebten. Sie gelangten über hessische Offiziere nach Kassel oder wurden bei niederländischen Händlern erworben und „freigekauft“. Sie waren regulär besoldet, wurden allerdings durch auffällige Kleidung in exotisierender Weise zur Schau gestellt und befanden sich in einem privilegierten Abhängigkeitsverhältnis. Einige von ihnen gingen Ehen mit Kasseler Bürger:innen ein, andere desertierten oder begingen Suizid. Die Körper von mindestens fünf Schwarzen Personen wurden nach ihrem Tod für anatomische Studien verwendet, die durch den Kasseler Anatom *Samuel Thomas Soemmering* durchgeführt wurden. Um phänomenologische Annahmen einer Verwandtschaft zwischen Menschen afrikanischer Herkunft und Affen zu verifizieren, seziierte Soemmering die Körper Schwarzer Menschen. 1784 erschien die Schrift „Über die körperliche Verschiedenheit des M\* vom Europäer“. Er kommt darin zum Schluss, dass Schwarze Menschen zwar Menschen seien, jedoch den Menschenaffen näherstünden. Obwohl Soemmerings Studie schon damals umstritten war, trug sie dazu bei, den „Wissenschaftlichen Rassismus“ salonfähig zu machen und kolonialrassistisches Handeln zu legitimieren. In Kassel-



Im Bergpark Wilhelmshöhe (Foto: Hafenbar, Wikimedia Commons)



Mit der stereotypen Darstellung einheimischer Bevölkerungsgruppen trugen die beliebten Liebig-Sammelbilder zur Verbreitung kolonialer und rassistischer Bilderwelten bei. (Raschka, wikimedia.commons)

Kirchditmold trägt bis heute ein Platz Soemmerings Namen. Erst seit kurzer Zeit setzt in Kassel eine kritische Auseinandersetzung mit Soemmerings Taten ein.

**Gießen:** Exemplarisch für die Stadt Gießen ist der Namensgeber unserer Universität *Justus Liebig*. Deshalb beginnt unser Rundgang immer am Hauptgebäude der JLU. Hier zeigen wir die sogenannten Liebig-Bilder, mit denen der von Justus Liebig entwickelte Fleischextrakt beworben wurde. Die rassistischen Darstellungen einheimischer Bevölkerungsgruppen in den Kolonien sollten das deutsche Kolonialreich glorifizieren. Dabei wurden phänotypische Merkmale verzerrt dargestellt und das Wesen der Menschen als unterwürfig porträtiert. Die Bilder blendeten die Gewalt kolonialer Herrschaft aus und formten die rassistische Ideologie meist junger Rezipient:innen. Solche kolonialen Bilderwelten, die abwertende Stereotype darstellen, sind bis heute gang und gäbe.

**Frankfurt:** Das Luxus-Restaurant „The Ivory Club“ in der Taunusanlage ist ein Beispiel für den gegenwärtigen positiven Bezug auf die Kolonialgeschichte im Frankfurter Stadtbild (Foto S.16). Die Verortung im Frankfurter Bankenviertel, direkt gegenüber dem Hauptsitz der Deutschen Bank, deren Gründung eng mit der Finanzierung deutscher Kolonialexpeditionen verbunden war, weist auf die Besonderheit des Frankfurter Kontexts hin. Das 2006 eröffnete Restaurant wirbt mit einer „zeitgenössischen Kolonialküche“. Der Eingang des Restaurants wird von zwei großen Plastikstoßzähnen und Elefantenfiguren flankiert und stellt einen positiven Bezug zu Großwildjagd und kolonialer Ausbeutung her. Ambiente, Dekoration und Speisekarte sind explizit an die britischen „Gentlemen Clubs“ des kolonisierten Indiens aus dem 18. und 19. Jahrhundert angelehnt, elitären Männervereinen für die Freizeitgestaltung der weißen Oberschicht. Vorträge und Ausstellungen in diesen Clubs, die sowohl in den Kolonien als auch in den Metropolen existierten, prägten das rassistische Verständnis von den Kolonien. Die positive (Re)Inszenierung kolonialer Orte ist Ausdruck einer Sehnsucht nach Herrschafts- und Denkstrukturen, die kolonialen Mustern folgt.

Vielen Dank für das Gespräch.

Weitere Informationen gibt es auf den Internetseiten <http://frankfurt.postkolonial.net>, <https://giessenpostkolonial.wordpress.com>, <http://kassel-postkolonial.de>



# Postkolonialismus und politische Bildung

Im Gespräch mit Deborah Krieg, Bildungsstätte Anne Frank

*Sheila Ragunathan: Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Beratungsarbeit in der postmigrantischen Gesellschaft und historische Bildung. Bei der Bildungsstätte Anne Frank sind Sie im Bereich Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung in Geschichte und Gegenwart tätig. Inwiefern sind Sie mit dem Thema Postkolonialismus konfrontiert?*

**Deborah Krieg:** In einer postkolonialen und postnationalsozialistischen Gesellschaft können Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung nicht bearbeitet werden, ohne sich mit Kolonialismus und Nationalsozialismus auseinanderzusetzen – sowohl als historische Herrschafts- und Gewaltverhältnisse als auch als Rechtfertigungsideologien. Der historische Kolonialismus prägte sowohl die kolonisierten als auch die kolonialisierenden Gesellschaften.

*„Koloniale Erfahrungen sind bis heute präsent und haben sich tief in unsere Gesellschaft eingeschrieben.“*

Koloniale Erfahrungen wirken bis heute fort. Sie prägen die gegenwärtigen Machtverhältnisse, unsere Vorstellungen und Weltbilder. Rassismus hat sich dabei tief in unsere Gesellschaft eingeschrieben, in unsere Sprache und unsere Wahrnehmung, wie wir die Welt sehen, verstehen, erklären und beschreiben. Vor und nach der „Wende“ schien es in allen Teilen Deutschlands einen immer wieder herausgeforderten, aber mehrheitsfähigen Konsens zu geben, dass die Abgrenzung und unbedingte Ablehnung von NS-Ideologie, Rassismus und Antisemitismus Voraussetzungen für eine demokratische und moderne Gesellschaft seien. Gleichzeitig fehlte und fehlt bis heute eine umfassende Auseinandersetzung mit Kontinuitäten, Formen und Funktionsweisen von Rassismus und Antisemitismus.

Die wenigsten haben in ihren postkolonialen Bildungsbiografien gelernt, rassistische Argumente, Sprache und Bilder zu dechiffrieren oder Rassismus in Institutionen und Strukturen zu erkennen. Viele Menschen sind ständig in der Verunsicherung, einerseits nicht rassistisch sein zu wollen und gleichzeitig nicht wirklich zu wissen, wo in ihren Handlungen Rassismus wirkt. Insofern ist Postkolonialismus Reso-

nanzboden und Folie einer rassismuskritischen Bildungsarbeit. Die rassistische Ideologie war ein Mittel, Kolonialismus und Sklaverei zu legitimieren. Menschen konnten hier nicht gleich sein, sondern mussten hierarchisiert werden, um zu rechtfertigen, dass man sie nicht menschlich, nicht gleich behandelte. Als Folge wird eine hierarchische Rangordnung der unterschiedlichen Gruppen vorgenommen, in der Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis legitimiert und konstituiert wird.

In der politischen Bildungsarbeit bedeutet die Auseinandersetzung mit der postkolonialen Gesellschaft, sich ein rassismuskritisches Instrumentarium anzueignen und pädagogische Räume und Momente zur Auseinandersetzung zu gestalten, um rassistische Wissensbestände und Praxen aktiv zu verlernen.

*Ragunathan: Bedeutet die Auseinandersetzung mit Kolonialismus und der deutschen kolonialen Vergangenheit Erinnerungsarbeit?*

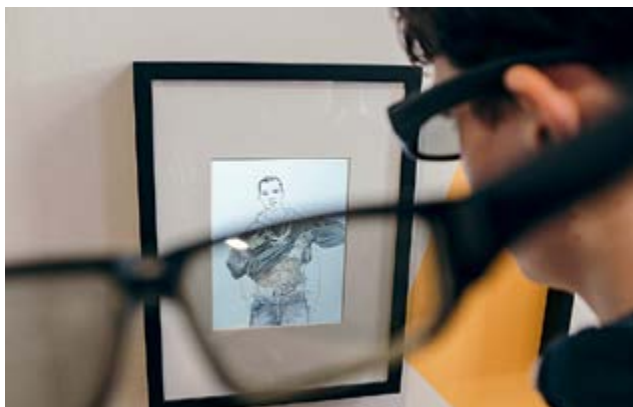
**Krieg:** Bei der Auseinandersetzung mit Kolonialismus geht es um die Auseinandersetzung mit historischen Machtverhältnissen, Strukturen, Lebensrealitäten und Erfahrungen, um eine Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen. Es geht darum, Geschichte und Geschichten zu lernen, aber auch um die Frage, ob und wie und was aus Geschichte gelernt werden kann. Und nicht zuletzt geht es um eine geschichtsbewusste Auseinandersetzung mit der Gegenwart.

*„Die koloniale Geschichte Deutschlands und der Kolonialismus haben bislang zu wenig Eingang in die Curricula gefunden.“*

Von der deutschen Sehnsucht nach einem „Platz an der Sonne“ über die wirtschaftliche und gesellschaftliche Funktion des Kolonialwarenhandels und die Praxis von „Völkerschauen“ und Völkerkunde bis hin zum Genozid an den Herero und Nama weisen Lehrmittel noch immer viel zu viele Leerstellen auf. Auch die Gegenwart kontemporärer Debatten um Kolonialismus und Sklaverei oder die Existenz und das Wirken von Menschen aus kolonialisierten Gebieten in Deutschland bleiben unterrepräsentiert bis de-thematisiert. Ein inzwischen bekannteres Beispiel dafür ist der Philosoph *Anton Wilhelm Amo* (HLZ, S. 23 und <http://www.homestory-deutschland.de/biografien/anton-wilhelm-amo.html>).

*Ragunathan: Sie sind auch Kuratorin des interaktiven Lernlabors „Anne Frank. Morgen mehr.“ der Bildungsstätte. Der Entstehungsprozess der Ausstellung wurde partizipativ in Zusammenarbeit mit Jugendgruppen gestaltet. Woher kam die Idee für den partizipativen Entstehungsprozess?*

**Krieg:** Der Grundsatz einer partizipativen Entwicklung des Lernlabors als pädagogisches Angebot für die postmigrantische Gesellschaft war die Einbindung der Kompetenzen und Expertisen der adressierten Zielgruppe in seine Konzeption und Ausgestaltung. Jugendliche Expert:innen wa-



„Anne Frank. Morgen mehr.“ Interaktives Lernlabor der Bildungsstätte Anne Frank (Foto: Bildungsstätte Anne Frank)





Im Gespräch: Deborah Krieg, Bildungsstätte Anne Frank Frankfurt

ren die Sachverständigen für die Ansprache von Jugendlichen: Welche sozialräumlichen und lebensweltlichen Bezüge sind für sie relevant, welche Perspektiven sind ihnen wichtig, welche Anforderungen stellen sie an einen selbstbestimmten, angstfreien Lernraum, welche Fragen und Anliegen haben sie zu den Themen Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung?

*„Eigene Diskriminierungserfahrungen müssen berücksichtigt werden und wurden in einem partizipativen Prozess Bestandteil des Lernlabors.“*

Die Vielfalt eigener Diskriminierungserfahrungen in einer pluralen Gesellschaft muss ernst genommen werden. Sie wirft ein neues Licht auf die Frage, wie wir in dieser Gesellschaft leben wollen und was wir für ein gerechtes Miteinander selbst tun können. Denn nur wer sich in den eigenen Erfahrungen von Betroffenheit, in der persönlichen Perspektive und im eigenen Engagement wahr- und angenommen fühlt, ist dazu bereit, eigene Haltungen und Verflechtungen zu überdenken, neues Wissen zuzulassen und Sinnhorizonte zu erweitern.

Insofern war die partizipative Konzeption und Evaluation des Lernlabors eine wesentliche Voraussetzung dafür, ein Angebot zu schaffen, das dazu einlädt, reflektiert, das heißt ohne abwehrende und diskriminierende Affekte, mit Pluralität und Diversität, mit Ambiguität und Dissonanz umzugehen. Das Lernlabor soll es möglich machen, eigene Anliegen ohne Rückgriffe auf rassistische oder antisemitische Argumentationen vorzutragen und eigene Ideen für ein demokratisches Zusammenleben sowie Handlungsstrategien gegen Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung zu entwickeln.

*Ragunathan: Welche Herausforderungen und Möglichkeiten sehen Sie in partizipativen Lehr- und Lernprozessen für die politische Bildungsarbeit?*

Krieg: Partizipation soll kein „leeres Versprechen“ bleiben, sondern die jugendlichen Perspektiven auf Augenhöhe in den Prozess einbinden. Hilfreich war die Transparenz über Entscheidungsprozesse und Verantwortlichkeiten, die zu einem klar definierten Handlungsraum und gewinnbringenden Einsichten auf allen beteiligten Seiten geführt hat. Einerseits ging es darum, marginalisierte und migrantische Erfahrungen und Wissensbestände sichtbar zu machen, und andererseits der Festschreibung von Stellvertreter:innen-Positionen keinen Vorschub zu leisten und die Vielstimmigkeit aus ge-

meinsamen Erfahrungsräumen als individuelle Perzeptionen und Rezeptionen zu bewahren.

*Ragunathan: Inwiefern können partizipative Lehr- und Lernprozesse im Kontext von Diskriminierung an Schulen herangetragen werden? Welche Bedeutung nimmt Postkolonialismus in Ihren Fortbildungen mit Lehrkräften ein?*

Krieg: In der ständigen Diskrepanz zwischen Sein-Wollen und Handeln-Können, zwischen Selbstbild und Handlungskompetenz entsteht eine große Emotionalität in der Auseinandersetzung mit Rassismus. Sowohl partizipative Lernprozesse als auch die Auseinandersetzung mit Postkolonialismus können hier einen Beitrag dazu leisten, Verletzungen und sekundäre Viktimisierungen zu vermeiden (siehe Kasten), Selbstreflexion zu etablieren, aktives Verlernen anzuregen und Zuhören in eine bewusste, rassistuskritische und letztlich politische Praxis zu überführen.

*Ragunathan: Was möchten Sie Lehrkräften noch mitgeben?*

Krieg: In einem vielschichtigen, verunsichernden und herausfordernden Themenkomplex wie Rassismus kann es sinnvoll sein, Jugendliche als Adressat:innen von Bildungsprozessen nicht vorrangig als potentiell Betroffene oder Täter:innen anzusprechen, sondern Ausgangspunkte zu wählen, in denen sie als Beobachter:innen oder Beteiligte potentiell empörte und solidarische Positionen einnehmen, um von hier aus eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit Ansprüchen sowie realen Desideraten und Dysfunktionen einer rassistuskritischen Haltung zu entwickeln. Es sollte jederzeit möglich, aber niemals notwendig sein, eigene Betroffenheiten zu thematisieren: Die An- oder Abwesenheit von betroffenen Positionen sollte niemals erforderliches Beweismittel oder Gradmesser für die Relevanz oder Notwendigkeit einer Intervention bei rassistischen Verletzungen sein.

*Das Interview führte Sheila Ragunathan. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft (Schwerpunkt Gender Studies) an der Justus-Liebig-Universität Gießen und promoviert zu Bildungsprozessen in diskriminierungskritischen universitären Lehrveranstaltungen der politischen Bildung.*

### Was ist „Othering“? Und was bedeutet „Viktimisierung“?

Nach dem Konzept des **Othering** erfolgt die Aufteilung in „Wir“ und „Ihr“ auf der Grundlage von Konstruktionen, wobei das „Ihr“ als das gänzlich Andere erscheint. Im Gegensatz zum „Wir“ werden die Anderen als weniger emanzipiert, aufgeklärt, tolerant, demokratisch, gebildet etc. betrachtet. Es werden elementare Differenzen konstruiert, die negativ bewertet und betont werden. Wenn das Gegenüber durch die ständige Konfrontation mit diesen Zuschreibungen diese nach und nach unbewusst übernimmt, ist sie oder ist er tatsächlich zum vermeintlich Anderen geworden: Er oder sie hat sich dem Bild vom Anderen angeglichen (<http://www.idaev.de/glossar>).

Sekundäre **Viktimisierung** meint die Gewalt nach der Gewalt (Viktimisierung) durch die Fehlreaktionen von Freund:innen, Familienmitgliedern, Bekannten oder Institutionen durch Nichtsehen, Nichthandeln, Rechtfertigen, Relativieren („Das war so nicht gemeint“), Abwerten („Du bist zu empfindlich“) oder Negieren („Das kann nicht sein“). Es handelt sich um Alltagserfahrungen in Form von andauernden (un)absichtlichen Diskriminierungen und groben und subtilen Verletzungen auf der interpersonellen, institutionellen, strukturellen oder diskursiven Ebene.





# Rassismus in Schulbüchern

## Wie Schulen koloniales Gedankengut transportieren

Die Institution Schule ist ein Hauptakteur zur Vermittlung von Normen und zur Reproduktion von Gedankengut einer Gesellschaft. Das trifft auch für die Fortschreibung eines kolonial-rassistischen Bilds von Afrika in westlichen Gesellschaften zu: Afrika wird als ein Ort konstruiert, der stets hilfsbedürftig und rückständig bleibt. Unterrichtsmaterialien geben dieses rassistische Wissen an Schüler:innen weiter. Das gilt auch für die großen Schulbuchverlage Klett, Cornelsen und Westermann. Die wenigen Originaltexte, die in ihren Geschichtsbüchern zitiert werden, sind häufig veraltet oder umstritten. Auch spiegeln sie den gesellschaftlichen Diskurs oftmals nur unzureichend oder gar nicht wider und machen globale Machtverhältnisse nicht transparent. Die Gesinnung in einem Schulbuch lässt sich an drei wesentlichen Aspekten festmachen: an der Auswahl der Inhalte, an der Sprache und an den Bildern, die die Positionen bzw. Perspektiven der Autor:innen sichtbar machen.

### Rassistische Kategorisierung von Menschengruppen

Doch wo fängt Rassismus an und wo hört er auf? Offen rassistische Darstellungen des Kontinents Afrika, wie es sie noch vor 15 Jahren gab, sind heute nicht mehr möglich. Doch trotz der enormen Veränderungen ist der Rassismus nicht verschwunden. Schwarze Menschen werden oft auf bestimmte Rollenmodelle festgelegt und pauschal auf die Rolle als „Opfer“ von Gewalt oder Katastrophen, als schwach oder fremde Bedürftige reduziert. Diese entwertenden Darstellungen werden nicht nur durch die Massenmedien geprägt, sondern insbesondere durch die ergänzenden Darstellungen innerhalb der Institution Schule gefestigt. *Weiß*e Menschen hingegen werden als satte, gesunde, wohlhabende und gebildete Menschen abgebildet. Allein aufgrund dieser gegensätzlichen Darstellung von *weißen* und Schwarzen Menschen wird eine *weiße* Überlegenheit suggeriert, so dass von einer rassistischen Kategorisierung von Menschengruppen gesprochen werden kann.

Menschen, die in deutschen Schulen sozialisiert werden, lernen von afrikanischer Geschichte eher wenig bis nichts. Obwohl die afrikanische Geschichte vermutlich eine der ältesten der Welt ist, gehen die Kenntnisse kaum über die „Hochkultur“ Ägyptens hinaus. In der Schule beginnt die Geschichte Afrikas mit der „Entdeckung“ Afrikas und der Versklavung durch die Europäer:innen, findet ihre Fortsetzung im Kolonialismus und endet mit der heutigen, wie es scheint, dann doch selbstverschuldeten „Unterentwicklung“.

Der Völkermord an den Ovaherero und Nama in den Jahren 1904 bis 1908 in der damaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika wird häufig, aber nach wie vor distanziert thematisiert. Die Schulbücher, die den Genozid im heutigen Namibia behandeln, verharmlosen die Brutalität der Gewalt, die Afrikaner:innen während der Kolonisierung angetan wurde. Durch sprachliche Mittel wird die rassistische Gewalt fast bis zur Unkenntlichkeit retuschiert. Die Nachwirkungen von Kolonialismus und Rassismus bis in den Alltag von Schwar-

zen Menschen in Deutschland und in Namibia werden gar nicht problematisiert. Positiv hebt sich das Geschichtsbuch *entdecken und verstehen 3* aus dem Cornelsen-Verlag hervor, das den Genozid an den Herero als „Vernichtungskrieg“ anerkennt und als solchen darstellt (2013, S. 137). Die aktuelle Ausgabe greift auch das Thema „Wiedergutmachung“ auf und orientiert sich damit an der aktuellen Forschungslage.

An der Verwendung des aus der kolonialen Herrschaftssprache stammenden Terminus „Reservat“ statt „Konzentrationslager“ wird deutlich, dass der Diskurs innerhalb der Fachwissenschaften in Bezug auf denkbare Parallelen zwischen dem Genozid in Namibia und der Shoa weiterhin ein Tabu für die Schulbuchautor:innen darstellt. Es bleibt also die herausfordernde Aufgabe der Lehrer:innen, trotz ethnozentrischer Sichtweise die Urteils- und Wahrnehmungskompetenzen der Schüler:innen zu schärfen und eine multiperspektivische Betrachtung zu ermöglichen.

Die Arbeit der Lehrer:innen hängt stark von der subjektiven Wahrnehmung und der persönlichen Einstellung ab mit der Folge, dass Schwarze Schüler:innen bewusst wie unbewusst durch Lehrpersonen und Mitschüler:innen auf stereotype Vorstellungen und Merkmale reduziert werden. Leistungszuschreibungen aufgrund kolonialrassistisch geprägter Vorurteile von Lehrer:innen können die Selbstwahrnehmung von Schwarzen Kindern und Jugendlichen nachhaltig belasten und schwerwiegende Folgen für die Leistungsfähigkeit, für den Versuch, höhere Bildungstitel zu erlangen, und damit für den gesamten weiteren Bildungsweg haben.

Rassismuskritische Schulbücher allein sind nicht die Lösung eines gesellschaftlich tief verankerten Problems. Schulbücher werden als didaktisches Instrument verwendet und sollen die Planung und Gestaltung des Unterrichts stützen. Inwiefern Schulbücher wissentlich eingesetzt werden, um gewisse Paradigmen weiterzugeben, lässt sich explizit nicht sagen. Es gilt sich jedoch vor Augen zu halten, dass Schulbücher für eine Institution geschrieben werden, deren Aufgabe darin besteht, die Paradigmen der eigenen Gesellschaft weiterzugeben. Rassismus als koloniales Erbe zu dekonstruieren, erfordert einen offenen, wenn auch schmerzlichen Diskurs, der von Schwarzen Expert:innen angeführt werden sollte. So könnte beispielsweise bei der Entstehung von Schulbüchern die deutsche Kolonialgeschichte aus der Perspektive der Kolonisierten und ihrer Nachfahren wiedergegeben werden. Eine Kooperation mit der Botschaft Namibias oder mit den Vertretungen der Ovaherero und Nama könnte es möglich machen, postkoloniale Entwicklungen in der ehemaligen deutschen Kolonie mit einzubeziehen. Dies wäre nicht nur ein Signal der Anerkennung, sondern auch ein wichtiger Schritt in Richtung Dekolonisierung von Schulbüchern.

Valeska Klett

Valeska Klett ist in Frankfurt am Main geboren und studierte Englisch und Geschichte. Sie ist Lehramtsreferendarin und aktiv in der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD Frankfurt) und Mitbegründerin der Initiative KIDSemPOWERment.



# Ein offenes Wort

## Sich der eigenen Verwicklung in Rassismus stellen



Als Schwarze Eltern waren wir darauf vorbereitet, dachten wir, dass unsere Kinder rassistische Aggressionen erleben würden. Wir kennen es beide aus unseren eigenen Erfahrungen des hier Aufwachsens und der Immigration. Wir haben uns geirrt. Nichts kann darauf vorbereiten, die umfassende Zurichtung des eigenen Augensterns mitansehen zu müssen, hilflos, ratlos und verzweifelt gegen die Mühlen gesellschaftlicher Verhältnisse anzukämpfen, die über 500 Jahre alt, institutionalisiert und überpersönlich sind.

Wir bemühen uns trotz Nazis, Polizeigewalt und Grenzregimes um ein glückliches Leben für uns und unsere Kinder und scheitern doch bereits an einer scheinbar viel niedrigeren Hürde. Wie die Dominanz von Rassismus erklären – ja, auch in Kita und Schule –, wenn scheinbar nichts passiert ist? Wie erklären, dass da, wo scheinbar nichts passiert, am allermeisten passiert? Wie erklären, dass das kein persönlicher Rassismusvorwurf an die Mitarbeiter:innen einer Institution ist, sondern ein Rassismusvorwurf an die gesamte Institution der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen? Im Versuch, dies zu thematisieren, öffnet sich ein unüberbrückbar scheinender Abgrund: die Differenz zwischen *weiß* und *nicht-weiß*.

### Was wir sagen müssten, aber nicht sagen ...

Was wir sagen müssten, würden wir auf gar keinen Fall sagen: Entschuldigen Sie bitte unsere Direktheit. Sie können die rassistische Zurichtung nicht erkennen, weil Sie weiß sind. Sie sind dadurch in einer gesellschaftlichen Position, in der Sie von Rassismus profitieren und wodurch Sie eine stark verzerrte Wahrnehmung haben.

Weiter müssten wir ausführen: Das ist kein Vorwurf an Sie, sondern die Beschreibung eines Prozesses, an dem Sie teilhaben und den Sie mitgestalten, auch wenn Sie es nicht merken und es nicht wollen. Vielleicht kommt Ihnen das unglaublich vor, weil Sie sich als engagiertes und kritisches Individuum wahrnehmen. Aber bitte denken Sie daran, dass das gar nicht in Abrede steht. In Abrede steht, dass Sie dadurch die rassistische Zurichtung von nicht-weißen Kindern erkennen oder aufhalten können.

Wir würden unsere Worte mit Bedacht wählen: Bitte glauben Sie uns! Glauben Sie uns, dass wir etwas sehen, was Sie nicht sehen, weil wir die negativen Konsequenzen am eigenen Leib spüren. Glauben Sie uns, dass wir Sie damit nicht persönlich angreifen oder Ihre Integrität in Frage stellen.

### CDU blockiert Änderung des Grundgesetzes

Nicht nur bei der Verankerung der Kinderrechte, sondern auch bei der Streichung des Wortes „Rasse“ aus Artikel 3 des Grundgesetzes blockiert die CDU kurz vor Ende der Legislaturperiode zwei von der Koalition vereinbarte Verfassungsänderungen. Johannes Fechner, Sprecher der SPD-Arbeitsgruppe Recht und Verbraucherschutz, hält das CDU-Argument des Zeitdrucks für „scheinheilig“, denn die zuständigen Ministerien hätten sich schon lange geeinigt, den Begriff zu streichen.

Glauben Sie uns, dass wir Ihnen glauben, dass Sie bereits Ihr Bestes geben.

Wie die Verteidigung in einem Gerichtssaal würden wir unser Abschlussplädoyer halten: Bitte werden Sie sich darüber bewusst, dass Sie nichts gegen Rassismus ausrichten können, solange Sie nicht akzeptieren, dass Herkunft und Hautfarbe *nicht* egal sind. Sie können im Rahmen Ihrer erzieherischen und bildnerischen Tätigkeit Rassismus erst wirksam entgegentreten, wenn Sie erkennen und akzeptieren, dass Sie als weiße Person ab dem frühesten Alter gelernt haben, nicht-weißen Menschen zu misstrauen und sie als unterlegen wahrzunehmen. Das ist nicht Ihre Schuld, es ist nicht Ihr persönliches Versagen, dass Sie dieses gesamtgesellschaftliche Wissen in sich tragen, es reproduzieren und danach handeln. Aber es ist in Ihrer Verantwortung, sich dies bewusst zu machen und in eine kritische Auseinandersetzung zu treten mit dem strukturellen, aber auch persönlichen Erbe dieses Gewaltsystems namens Rassismus.

Mit folgendem Ausblick würden wir schließen: Bitte unternehmen Sie die Anstrengung, sich Ihrer eigenen Verwicklung in Rassismus zu stellen. Sie werden entdecken, dass Sie mehr Mitgefühl, mehr Anteilnahme und Empathie in sich tragen als gedacht. Sie werden entdecken, dass diese Zugewandtheit Ihr Leben bereichert. Sie werden entdecken, dass diese Auseinandersetzung mit Ihrer Positionierung als weiße Person weitere Erkenntnisse über Sie selbst und die Welt mit sich bringt. Wir danken Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

### ... um Sie nicht vor den Kopf zu stoßen

Aber all das würden wir niemals aussprechen aus Angst, die Personen, die den ganzen Tag mit unseren Kindern verbringen, vor den Kopf zu stoßen und damit die Situation für die Kinder zu verschlimmern. Wir werden stattdessen vorfühlen, ob migrantische oder nicht-weiße Kolleg:innen für unser Anliegen ansprechbar sind. Wir werden es ganz vorsichtig tun, denn wir wissen, dass diese Kolleg:innen bereits marginalisiert sind und dass wir sie nicht in einen Konflikt mit ihrer Arbeitsstelle bringen dürfen. Und so würden wir hoffen, dass das Unausgesprochene zwischen uns dasselbe meint. Wohl wissend, dass es nicht in der Verantwortung oder der Macht der nicht-weißen Kolleg:innen liegt, die Institution von ihrem Rassismus zu befreien. Wohl wissend, dass sie vielleicht nicht die Kapazitäten oder den Willen haben, uns in unserem Anliegen zu unterstützen, und dass Kapazität und Wille nah beieinander liegen. Und dass es in manchen, in einigen, in vielen Schulen und Kindergärten überhaupt keine Schwarzen, migrantischen, jüdischen, of Color Mitarbeiter:innen gibt. Woraufhin sich die Katze in den Schwanz beißt. Denn was wir dann sagen müssten, ist: ...

Matti Traußneck

Matti Traußneck ist Politik- und Literaturwissenschaftlerin an der Philipps-Universität Marburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Verschränkungen von Herrschaftsverhältnissen und Erinnerungspolitiken.



# Ein schwieriger Weg

## Anerkennung des Völkermords an den Ovaherero, Nama und Damara

Es war ein quälend langer Prozess bis zur offiziellen Anerkennung des Völkermords an Ovaherero, Nama und Damara. Am 28. Mai teilte Bundesaußenminister Maas mit, dass das Aussöhnungsabkommen mit Namibia nun unterschriftsreif sei. Die von Deutschen im Deutsch-Namibischen Krieg (1904–1908) begangenen Gräueltaten würden jetzt auch von Regierungsseite „ohne Schonung und Beschönigung“ als „Völkermord“ bezeichnet. Noch 2015 hatte der Bundestag einen Antrag der Fraktion *Die Linke* abgelehnt, der die Bundesregierung aufforderte, „der sich aus der deutschen Schuld für den Völkermord ergebenden politischen und moralischen Verantwortung und Verpflichtung vorbehaltlos nachzukommen“. Immerhin führte die damalige Debatte zur Aufnahme deutsch-namibischer Verhandlungen, in denen nach den Worten von Maas „ein gemeinsamer Weg zu echter Versöhnung im Angedenken der Opfer“ gefunden worden sei. Vertreter der *Traditional Authorities* von Ovaherero und Nama bezeichneten das Abkommen jedoch schon vor seiner offiziellen Unterzeichnung als unzureichend, weil sie an den Gesprächen nicht beteiligt waren.

### Politische Amnesie

Die erste maßgebliche deutsche Publikation zum Thema erschien 1966 im Berliner Akademie-Verlag. Horst Drechslers Buch „Südwestafrika unter deutscher Kolonialherrschaft“ belegte durch akribisch aufgearbeitetes Aktenmaterial die von deutschen Kolonialtruppen in „Deutsch-Südwestafrika“ begangenen Verbrechen. Das Buch hatte jedoch einen „Geburtsfehler“, es erschien im falschen deutschen Staat, so dass die Bezeichnung der deutschen Kolonialverbrechen als „Völkermord“ als kommunistische Propaganda abgetan wurde. 1968 erschien das Buch von Helmut Bley „Kolonialherrschaft und Sozialstruktur in Deutsch-Südwestafrika 1894–1914“ im Hamburger Leibniz-Verlag, das ebenfalls mit schonungsloser Offenheit die Brutalität der deutschen Kolonialherrschaft beschrieb. Doch erst in den siebziger Jahren griffen Teile der Studentenbewegung die Idee der antiimperialistischen Soli-

darität auf und kritisierten die deutsche Kolonialherrschaft öffentlich. Peter Hellers Film „Die Liebe zum Imperium“ und Uwe Timms Roman „Morenga“ fanden ab 1978 ein größeres Publikum. Für die Neuauflage des Buchs von Horst Drechsler 1984 in der DDR schrieb Sam Nujoma, später der erste Präsident des unabhängigen Namibia, das Vorwort. Die DDR unterstützte die Befreiungsbewegung SWAPO politisch und militärisch, während die BRD lange dem südafrikanischen Apartheidregime die Stange hielt.

Trotz der vielen Initiativen, die sich nach der Wiedervereinigung für die Umbenennung von Straßen, für die Demontage von den Kolonialismus verherrlichenden Denkmälern oder für die Rückgabe geraubter Kulturgüter stark machten, verharrten weite Teile der offiziellen Politik in einer Art Amnesie. Die Vorgänge in „Deutsch-Südwestafrika“ dürften auch deshalb nicht als Völkermord bezeichnet werden, weil sonst mit Reparationsforderungen zu rechnen sei.

Seit der Unabhängigkeit Namibias 1990 betonte die deutsche Politik zwar immer wieder die „besondere Verantwortung“ für Namibia, ein Schuldeingeständnis, eine Entschuldigung oder gar eine Wiedergutmachung für erlittenes Unrecht forderte aber nur *Die Linke*. Erst als der Bundestag 2016 den Genozid an den Armeniern verurteilte, kam Bewegung in die Debatte. Genüsslich hielt der türkische Präsident Erdogan den Deutschen vor, dass sie sich doch um ihre eigenen kolonialen Verbrechen kümmern sollten.

### Wie kam es zum Völkermord?

Getrieben vom Wunsch nach Weltgeltung brachte das Deutsche Kaiserreich ab 1884 Länder in Übersee unter seine Herrschaft, so auch das Gebiet des heutigen Namibia. Ziel der deutschen Kolonisatoren war es, auf dem Gebiet des heutigen Namibia ein „neues Deutschland“ zu gründen. Die afrikanische Bevölkerung sollte diesem rassistisch-nationalistischen Vorhaben weichen oder sich unterordnen. Es sollte „Lebensraum“ für mindestens 100.000 deutsche Siedlerinnen und Siedler geschaffen werden, bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges waren 14.000 gekommen. Nach dem Deutsch-Namibischen Krieg (1904–1908) wurden die Widerstand leistenden afrikanischen Gemeinschaften völlig entrechtet. Es begann der „Aufbau“ einer deutschen Kolonie, die sich architektonisch, technisch und kulturell am Deutschen Reich orientierte und eine im Kern rassistische Apartheid-Struktur schuf.

Den namibischen Völkern, vor allem Ovaherero und Nama, wurde ab 1900 zunehmend bewusst, dass es das Ziel der Deutschen war, ihr Land völlig zu okkupieren und ihre Lebensgrundlagen und Vergesellschaftungsformen als nomadisierende Viehzüchter zu zerstören. Im Januar 1904 begann der Widerstandskrieg gegen die deutschen Eindringlinge, der in der neueren Geschichtswissenschaft aufgrund seiner Tragweite und Bedeutung als „Deutsch-Namibischer Krieg“ bezeichnet wird. Ende 1904 waren die Ovaherero geschlagen und zu einem großen Teil vernichtet. Für den verantwortlichen deutschen Generalleutnant Lothar von Trotha



Erinnerung an den Genozid an Ovaherero und Nama vor dem Bremer Kolonialdenkmal von 1931 (Foto: Chrischerf | CC BY-SA 3.0)



war der Krieg ein „Rassenkrieg“, der nur durch die „vollständige Vernichtung des Hererovolkes“ beendet werden könne. Die Nama traten zeitverzögert erst im Sommer 1904 in den Krieg ein, ihre Guerillaeinheiten konnten zum Teil bis Anfang 1908 Widerstand leisten. Sie galten den Deutschen als besonders gefährlich und wurden entsprechend brutal behandelt. Während und in der Folge des Krieges kamen zwischen 1904 und 1914 mindestens 70.000 Afrikanerinnen und Afrikaner bei Kämpfen um, verhungerten oder starben in Konzentrationslagern.

Die deutsche und die namibische Regierung haben sich nun darauf verständigt, dass Deutsche in den Jahren 1904 bis 1908 auf namibischem Boden Völkermord begingen. Dieses Schuldeingeständnis ist sicher „ein Schritt in die richtige Richtung“. Es ist seit Jahren überfällig, aber keinesfalls, wie auch *Heiko Maas* betonte, ein Schlussstrich unter das Geschehene. In Deutschland müssen sich die Vereinbarungen auch im öffentlichen Bewusstsein niederschlagen. Dazu gehören Veränderungen in Museen, in Schulbüchern und in der öffentlichen Erinnerungskultur.

In Namibia sollten Entschuldigung und Wiedergutmachung vor allem darauf abzielen, die nach wie vor im Land bestehenden Folgen kolonialer Gewaltherrschaft zu überwinden. Für Ovaherero und Nama steht neben einer glaubwürdigen offiziellen Entschuldigung die Landfrage im Zentrum. Immer noch befindet sich die Mehrzahl der etwa 4.500 Großfarmen mit 10.000 Hektar und mehr in den Händen weißer Farmer:innen, davon sind etwa 1.500 Deutsche. Nur substantielle Fortschritte auf diesem Feld können bei den am stärksten vom deutschen Kolonialismus betroffenen Gemeinschaften die nötige Akzeptanz für einen Versöhnungsprozess bewirken. Ob und in wieweit das nun erarbeitete Abkommen dies leistet, kann zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser HLZ noch nicht abgeschätzt werden. Der Text des Abkommens ist noch nicht veröffentlicht.

Bernd Heyl

Helmut Bley: *Kolonialherrschaft und Sozialstruktur in Südwestafrika 1884–1914*. Hamburg 1968

Horst Drechsler: *Südwestafrika unter deutscher Kolonialherrschaft*. Berlin 1984

Reinhardt Köbler und Henning Melber: *Völkermord – und was dann? Die Politik deutsch-namibischer Vergangenheitsbearbeitung*. Frankfurt 2017

Uwe Timm: *Morenga*. 17. Auflage, München 2017

Maion Wallace: *Geschichte Namibias*. Basel und Frankfurt 2015

## Deutsche Kolonialschule Witzenhausen

Zu den Spuren der deutschen Kolonialgeschichte in Hessen gehört auch die Deutsche Kolonialschule in Witzenhausen, die 1898 von dem Divisionspfarrer *Ernst Albert Fabarius* (1859–1927) zusammen mit kolonialinteressierten Unternehmern und Vertretern des Hochadels gegründet wurde. Fabarius war Mitglied im Evangelischen Afrika-Verein und Ortsvorsitzender der antisemitischen und rassistischen Deutschen Vaterlandspartei. Die Kolonialschule sollte den Mangel an ausgebildeten Siedlern beheben. Heute beherbergt das Gebäude das Deutsche Institut für tropische und subtropische Landwirtschaft und den Fachbereich Ökologische Agrarwissenschaften der Universität Kassel. Im Rahmen eines Seminars von *Prof. Dr. Werner Trobbach* zur Agrargeschichte entstand die Gruppe „witzzenhausen postkolonial“, die bereits 2019 für eine kolonialismuskritische Ergänzung der vorhandenen Infotafel sorgte. Das Foto zeigt die Studentinnen *Hanna*, *Ines* und *Elisabeth* zusammen mit *Prof. Dr. Werner Trobbach* neben der Büste von *Ernst Albert Fabarius*.



Foto: Daniel Mietchen  
CCO 1.0

## „Hingucker“ in der Bildungsstätte Anne Frank: Wie kann man den Kolonialismus ausstellen?

Die Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt befasst sich in der laufenden Sonderausstellung „Hingucker“ mit der Frage, „wie sich Kolonialrassismus ausstellen lässt, ohne kolonial zu handeln“. Mit Materialien der vieldiskutierten Ausstellung „Die Erfindung der Menschenrassen“ des Hygiene-Museums Dresden stellt die Ausstellung die Praxis des Ausstellens selbst zur Diskussion, wenn in Kolonialausstellungen, Völkerschauen oder Raubkunst Menschen zu Ausstellungsstücken wurden. ([> Ausstellungen > Hingucker](https://www.bs-anne-frank.de))

Eine der Ausstellungstafeln widmet sich der Geschichte von *Anton Wilhelm Amo*, der als erster Afrikaner an einer europäischen Universität promovierte. Als Vierjähriger wurde er an den Herzog von Wolfenbüttel „verschenkt“, der seine Ausbildung förderte. In seiner 1729 erstellten Disputation „Über die Rechtsstellung der Mohren in Europa“ untersuchte er die Frage, „wie weit den von Christen erkaufften Mohren in Europa ihre Freyheit und Dienstbarkeit denen üblichen Rechten nach sich erstreckte“. Er lehrte unter anderem in Halle und in Jena (<http://www.home-story-deutschland.de/biografien/anton-wilhelm-amo.html>).

Im Mittelpunkt der Ausstellungstafel stellt ein leerer Bilderrahmen die Frage, warum von *Anton Wilhelm Amo* keine einzige Porträtzeichnung überliefert wurde.



Neue Infotafel neben der Büste von Ernst Albert Fabarius: eine Initiative von witzzenhausen postkolonial (Foto: Eva Sorembik)





# Schule: Wie weiter nach Corona?

## Individuelle Förderung am besten in kleinen Klassen

Schon länger beschäftigt sich auch die GEW Hessen mit der Frage, wie sich „Schule nach Corona“ verändern muss und wie die psychischen, sozialen und kognitiven Folgen der Pandemie für Kinder und Jugendliche bewältigt werden können. Wie berichtet hatte sich der GEW-Landesvorstand in seiner Frühjahrsklausur gegen ein generelles „Corona-Jahr“ ausgesprochen. Die GEW-Landesvorsitzende *Maike Wiedwald* plädierte in der HLZ 5/2021 für „Zeit und Räume, die wieder soziales Lernen ermöglichen“, und gegen eine Fixierung auf Lernstoffe und tatsächliche oder vermeintliche Lerndefizite:

*„Immer neue zusätzliche Schleifen zur Wiederholung und zum Nacharbeiten von Lerninhalten werden der psychischen Situation von Kindern und Jugendlichen nicht einmal in Ansätzen gerecht.“*

Deshalb greift aus Sicht der GEW auch das „Corona-Aufholpaket“ der Hessischen Kultusministeriums (HKM), das im Mai unter der Überschrift „Löwenstark – der BildungsKICK“ auf den Weg gebracht wurde, zu kurz. Die Mischung aus schulischen Förderkursen, individueller Lernbegleitung im Unterricht, Lerncamps und Hausaufgabenbetreuung einerseits und Angeboten zur kulturellen Bildung, zur Bewegungsförderung und zur sozialpädagogischen und psychologischen Unterstützung andererseits weise zwar „in die richtige Richtung“, sei aber mit 60 Millionen Euro in hohem Maße unterfinanziert. *Tony Schwarz*, stellvertretender GEW-Vorsitzender, rechnete dies vor:

*„Von den 150 Millionen Euro, die aus dem Corona-Sondervermögen für die Einstellung von Vertretungskräften in der Corona-Pandemie bereitgestellt wurden, sind lediglich 40 Millionen Euro abgerufen worden.“*

Das Geld nun anders zu verwenden, sei zwar besser, als es liegen zu lassen, reiche aber bei weitem nicht aus. Die schwarz-grüne Koalition selbst sieht bei jedem vierten Kind und Jugendlichen einen Förderbedarf:

*„Um für diese Gruppe im kommenden Schuljahr nur zwei zusätzliche Förderstunden pro Woche in einer kleinen Lerngruppe zu ermöglichen, sind rund 1.500 Vollzeitstellen erforderlich.“*

Widerspruch formulierte die GEW auch zu den Plänen des HKM, vorrangig Abiturientinnen und Abiturienten, Studierende, Stiftungen, Vereine und „engagierte Bürgerinnen und Bürger“ einzusetzen. Ein zielgerichtetes Förderangebot müsse professionell vorbereitet und koordiniert werden. Zwar sei der Arbeitsmarkt für Lehrkräfte weitgehend leergefegt, aber im Bereich der Lehrämter an Haupt- und Realschulen und Gymnasien warteten Kolleginnen und Kollegen weiter auf ein Einstellungsangebot. Außerdem erinnerte die GEW an die Zusage der Koalition, die unterrichtsbegleitende sozialpädagogische Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte auszuweiten und endlich allen UBUS-Kräften eine volle Stelle anzubieten.

Bei der Rückkehr zum Präsenzunterricht vermisst die GEW „jede Empathie“. Zwar solle die Schule zunächst Ängste auffangen und „Sicherheit und Selbstvertrauen im Hinblick auf die während des Distanzunterrichtes erlangten Kenntnisse“ vermitteln, doch die „Schonfrist“, in der „keine Klassenarbeiten und Klausuren“ geschrieben werden sollen, ist schon nach drei Tagen vorbei. *Christoph Baumann* vom Referat Schule und Bildung im GEW-Landesvorstand bezeichnete das als „Holzhammerpädagogik“.

### „Als hätte es Corona nie gegeben“

Zur Konkretisierung und Schärfung seiner Position hatte der GEW-Landesvorstand am 19. Mai den Bildungsforscher Professor *Marcel Helbig* vom Wissenschaftszentrum Berlin zu Gast, der bei der Betrachtung der bildungspolitischen Reaktionen auf Schulschließungen und Distanzunterricht das Gefühl nicht los wird, für die Verantwortlichen „habe es Corona nicht gegeben“. Ihr ausschließlicher Maßstab seien „der ursprüngliche Lehrplan und privilegierte Kinder“ (1).

Die bisher vorliegenden empirischen Studien zu der Frage, „wie hoch die Lernlücken sind“, kommen nach Helbig zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen. Die meisten Studien sprechen nach dem ersten Lockdown eher

von „kaum messbaren Defiziten“. Auch wenn er sich als Vertreter der empirischen Bildungsforschung „mehr Daten“ wünsche, könne man sich getrost auf die Alltagserfahrungen der Lehrkräfte verlassen. Diese bestätigten insbesondere die Verschärfung der Bildungsgerechtigkeit:

*„Für die Frage, wie Kinder und Jugendliche in Bezug auf das schulische Lernen durch die Krise kommen, sind die Ressourcen der Elternhäuser ausschlaggebend. Kinder mit Akademikereltern im Homeoffice, die als Privatlehrer fungieren und die komplette digitale Ausstattung zur Verfügung stellen können, haben möglicherweise sogar mehr gelernt als ohne die Pandemie.“*

Deshalb hält Helbig die Fixierung auf die „althergebrachten Stellschrauben des Systems Schule“ für falsch, mit denen „schlechte“ Schüler und Schülerinnen wieder in die Spur kommen sollen. Alle Erfahrungen zeigen, dass Lerncamps in den Ferien, Gutscheine für individuelle Nachhilfe oder das Angebot zur freiwilligen Klassenwiederholung vorrangig von Familien der Mittelschicht genutzt würden.

### Helbig plädiert für Langschuljahr

Auch Helbig hält die Kritik der GEW an der Ausstattung der Förderprogramme für begründet. Während der Bund für sein „Corona-Aufholpaket“ 4 Milliarden Euro bereitstellen wolle, wolle man in den Niederlanden mit weniger als einem Viertel der Einwohnerzahl 8,5 Milliarden investieren.

Für ein generelles Corona-Jahr sei „der Zug längst abgefahren“. Das nächste Schuljahr müsse jetzt „jenseits einer Orientierung an den Defiziten“ genutzt werden, die Schülerinnen und Schüler in jeder einzelnen Klasse wieder an das schulische Lernen heranzuführen. Gerade die Schülerinnen und Schüler mit den größten Förderbedarfen könnten am besten in der Klasse und nicht durch additive Zusatzmaßnahmen gefördert werden. Im Lauf des Schuljahres könne man dann über eine Verlängerung entscheiden:

*„Ein Langschuljahr würde Zeit erkaufen, um systematische Lernlücken zu entdecken, zu bearbeiten und zu schließen.“*



Allerdings bleibt auch Helbig skeptisch, ob das System Schule nicht am Ende erneut auf die bekannten Instrumente des „Sitzenbleibens“ und der „Abschulung“ setzt und die Defizite „als Versagen des und der Einzelnen“ definiert.

### Die altbekannten Stellschrauben

Diese Analyse deckt sich mit der Kritik der GEW an den jüngsten Entscheidungen des HKM zur Frage der Versetzung am Ende des laufenden Schuljahrs (2). Die Werbung des HKM für die „Versetzung aus pädagogischen Gründen“ ändere nichts an dem Grundsatz, dass Schülerinnen und Schüler, die zweimal hintereinander nicht versetzt werden, das Gymnasium oder die Realschule oder den entsprechenden Schulzweig einer Kooperativen Gesamtschule verlassen müssen. Und auch die Möglichkeit der „Querversetzung“ nach Klasse 5 oder 6 werde weiter als „Fördermaßnahme im Interesse der Schülerin oder des Schülers“ mit dem Ziel einer „effektiveren Gestaltung der schulischen Laufbahn“ gepriesen.

Die Landesfachgruppe Grundschule der GEW appellierte in diesem Zusammenhang dringend an die Kolleginnen und Kollegen nicht nur in der Grundschule, die pädagogischen Spielräume bei Notengebung und Versetzungsentscheidungen zu nutzen:

*„Die Kinder haben viel geleistet in diesem Jahr, direkt in den Schulfächern, in der Selbstorganisation oder ganz umfassend in der Lebensbewältigung. Das alles muss in eine pädagogische Benotung einfließen. Hier sollten wir die Spielräume, die wir nach der Verordnung haben, auch nutzen.“*

### Förderung braucht kleine Klassen

Mitte Juni befasste sich der GEW-Landesvorstand auf einer außerordentlichen Sitzung erneut mit dem Thema „Lernrückstände“ und bekräftigte die Forderungen der GEW für ein umfassendes Förderprogramm (siehe Kasten). Um alle Schülerinnen und Schüler „nach und ohne Corona“ besser fördern und Lernlücken schließen zu können, setzt die GEW verstärkt auf die Verkleinerung der Lerngruppen:

*„Wie hilfreich und effektiv kleine Klassen sind, hat sich gerade während der Wechselbeschulung unter Coronabedingungen gezeigt. Kleine Lerngruppen mit maximal 15 Schülerinnen und Schülern bringen allemal mehr als angehängte ‚Nachhilfestunden‘. Dazu brauchen wir zusätzliche, qualifizierte Lehrkräfte.“*



Bei der Aufteilung und Ausgestaltung des Lernstoffs müssten Schulen und Lehrkräfte „größtmögliche Flexibilität“ haben. Die Vorschriften über die Klassenarbeiten seien so zu flexibilisieren, „dass für jede Klasse oder Lerngruppe Abweichungen, das heißt vor allem Reduzierungen, möglich sind“. Auch der Antrag des GEW-Kreisverbands Wiesbaden für ein generelles „Corona-Jahr“ stand noch einmal auf der Tagesordnung. Alle Schülerinnen und Schüler ab Klasse 7 sollten am Ende des Schuljahres in ihrem Klassenverband in der bisherigen Jahrgangsstufe verbleiben „und so Zeit erhalten, das Curriculum zu erfüllen“. Da der Landesvorstand dies bereits im Frühjahr abgelehnt hatte, fand keine neue Abstimmung statt.

Der Landesvorstand warnte zudem vor einer vorschnellen „Entwarnung“, die Gefahr weiterer Infektionswellen bestehe weiterhin. Bei der Digitalisierung werde das fehlende Personal für die IT-Administration immer mehr zum Hemmschuh und auch bei der Belüftung der Klassenräume gebe es keine Fortschritte.

Harald Freiling

(1) Marcel Helbig: Als hätte es Corona nicht gegeben. WZ-Brief Bildung März 2021, [www.wzb.eu/wzbrieftbildung](http://www.wzb.eu/wzbrieftbildung)

(2) Schulrechtliche Regelungen zum Umgang mit Lernrückständen einzelner Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2020/2021. Leistungsbewertung, Versetzung, freiwillige Wiederholung. Erlass des Hessischen Kultusministers vom 12. Mai 2021

### Beschluss des Landesvorstands

Die GEW Hessen fordert ein tragfähiges und längerfristig angelegtes Förderprogramm mit folgenden Eckpunkten:

- Alle Förderprogramme müssen auskömmlich finanziert und in der Verantwortung des Landes stattfinden.
- Die GEW fordert ein Sonderprogramm in Höhe von 100 Millionen Euro, in das auch die Mittel aus dem Sondervermögen eingehen sollen, die zum großen Teil bisher nicht abgerufen wurden.
- Fördermittel müssen sich am Sozialindex orientieren und in Stellen zugewiesen werden. Die Vergabe von „Lerngutscheinen“ für private Nachhilfeschoolen lehnt die GEW ab.
- Schülerinnen und Schüler sollen vorrangig in der regulären Unterrichtszeit durch die Doppelbesetzung mit zusätzlichem Personal gefördert werden.
- Die GEW fordert eine Aufstockung der Stellen und der Stunden der UBUS-Kräfte auf volle Planstellen.
- Kleine Klassen sichern individuelle Förderung und sind jetzt zu verankern.
- Wir fordern zusätzliche Mittel für sozial- und freizeitpädagogische Angebote.
- Vergleichsarbeiten und Bildungstests sollen grundsätzlich ausgesetzt werden.
- Die Kompetenz der Förderschullehrkräfte soll vorrangig zur Förderung von Schülerinnen und Schülern in Doppelbesetzung eingesetzt werden und nicht nur für Leistungstestungen.

Den Wortlaut aller Beschlüsse findet man auf der Homepage der GEW [www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de).





# Was wir mitnehmen sollten...

## Beiträge aus der Sicht der Landesschülervertretung Hessen (3)

Wie berichtet wählte die Landesschüler:innenvertretung Hessen (LSV) Ende Januar in Gießen einen neuen Vorstand. Landesschulsprecher ist und bleibt Dennis Eric Lipowski (Prälat-Diehl-Schule Groß-Gerau). Als stellvertretende Vorsitzende wurden Jessica Pilz (Otto-Hahn-Schule Hanau) und Mika Schatz (Wermer-von-Siemens-Schule Wetzlar) gewählt. Die HLZ bat die neu

gewählten Vertreterinnen und Vertreter der hessischen Schülerschaft, ihre Schwerpunkte in der HLZ vorzustellen. Mika Schatz befasste sich mit dem Thema „Soziale Gerechtigkeit“ (HLZ 5/2021) und Jessica Pilz mit dem Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (HLZ 6/2021). Landesschulsprecher Dennis Eric Lipowski fragt im Folgenden nach den Lehren aus der Pandemie.

Die vergangene Zeit hat uns alle vor große Herausforderungen gestellt und auch die Zukunft wird noch einige Überraschungen und Probleme bereithalten. Gerade im Bildungssektor haben sich immense Schwierigkeiten aufgetan, die zunehmend auch in den Fokus der Öffentlichkeit geraten sind. „Corona ist wie ein Brennglas“ hat man oft gelesen, doch auch das beste Brennglas ist nutzlos ohne einen Betrachter. Lassen Sie uns also einen Blick auf die Dinge werfen, die wir mitnehmen können.

### Mehr als neue Smartboards

Ein positiver Effekt der Zeit ist sicherlich der digitale Fortschritt in der Schule, doch die Intensität des Fortschritts kommt ganz darauf an, wie man Schule definiert. In den Schulgebäuden selbst hat sich mit am wenigsten getan. Aber Schule ist ja nicht nur das Gebäude. Und genau so ist Digitalisierung nicht nur ein neues Smartboard. Der Fortschritt wurde auf ganz anderen Feldern der Digitalisierung erzielt, als wir vorher besprochen haben. Ich gebe ein

Beispiel: Der Digitalpakt in seiner ursprünglichen Form war nur dazu gedacht, die Schulen digitaler auszustatten. Das ist genau das, was ich hier mit dem Smartboard benannt habe und es ist auch genauso eindimensional.

Lassen Sie uns Digitalisierung zur Veranschaulichung in drei Felder ordnen: die Einstellung der Beteiligten und deren Kompetenzen, die Ausstattung an den Schulen und die Ausstattung der Beteiligten. Der alte Digitalpakt befasste sich mit der Ausstattung der Schulen, doch jetzt mussten wir über die Ausstattung der Beteiligten und deren Kompetenzen sprechen und genau das ist der Gewinn aus dieser Situation. Wir begreifen Digitalisierung jetzt ganzheitlicher und denken den nächsten Schritt mit.

So wie es bislang angedacht war, wäre es keine gute Digitalisierung geworden: Die Smartboards waren zunächst nur eine teure Investition, da die wenigsten ihre Vorteile erkannten. Und selbst wenn jeder ein Tablet gehabt hätte, wären diese nur wie ganz teures Pa-

pier genutzt worden. Die eigentlichen Lehr- und Lernmethoden wären wohl großteils unverändert geblieben. Doch jetzt wurden wir zu neuen Methoden gezwungen und haben den Umgang mit diesen erlernt. Man hat gemerkt, dass die Kompetenz aller Beteiligten eine tragende Rolle spielt. Von dieser Basis ausgehend, kann man jetzt auch Smartboards ganz anders und vor allem ihrem Preis angemessen nutzen. Sie sind nicht smart, weil sie leuchten, sondern weil sie das volle Internet zur Verfügung stellen und die verschiedensten Programme zum Lernen ermöglichen. Dazu kommt jetzt auch noch, dass Schülerinnen und Schüler vermehrt das Tablet nutzen. Es lässt sich also hoffen, dass auch diese Endgeräte besser in den Unterricht eingebaut werden. Programme wie GeoGebra verdeutlichen Mathematik, besondere Darstellungsformen via YouTube machen Goethe zugänglicher und Videos oder Filme in Fremdsprachen führen die Schülerinnen und Schüler näher an die Sprache und geben realistische Einblicke. Auch wenn es in der Vergangenheit große Schwierigkeiten mit dem Schulportal des Landes gab, kann es sich künftig als umfassendes Tool etablieren und Kommunikation und Zusammenarbeit erleichtern. Die neue Herausforderung ist nun, dass nicht nur die am schulischen Geschehen direkt Beteiligten dies erkennen, sondern auch die Politik.

Dass der Digitalpakt zu Gunsten von Endgeräten abgeändert wurde, ist ein erster, richtiger Schritt, aber an vielen anderen Punkten gibt es noch Defizite. Lehrkräfte müssen deutlich besser fortgebildet und Schülerinnen und Schüler früher in die Materie eingeführt werden. Zudem darf nicht der Fehler gemacht werden, immer das Günstigste zu kaufen und dabei ein gesamtheitliches Konzept nicht zu berücksichtigen. Die Politik muss lernen, dass hier kei-

### Tobias Greilich (Hg.) Schule im Corona-Modus. Aktion Hessen hilft. 2021

Das Buch „Schule im Corona-Modus“ der Aktion „Hessen hilft“ gab Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Eindrücke und Erlebnisse zum Thema Corona auszudrücken, zu verarbeiten und für die Zukunft zu bewahren. Der Sammelband bündelt Gedichte, Liedtexte, Gebete, Gedanken, Träume, Kurzgeschichten, Zeichnungen und Fotos.

#### Beiträge von Lehrkräften gesucht

Herausgeber Thomas Greilich plant zwei weitere Bände, in denen Lehrerinnen und Lehrer und andere pädagogische Berufe bzw. Eltern zu Wort kommen. Einsendung sollten bis zum 31. August vorliegen.

- Infos und Einsendungen: [t.greilich@hessen-hilft.de](mailto:t.greilich@hessen-hilft.de); [https://www.aktionhessenhilft.de/de/hessische\\_schulaktion/coronamodus/](https://www.aktionhessenhilft.de/de/hessische_schulaktion/coronamodus/)





ne Stühle gekauft werden und die Tische dazu egal sind, so wie es bislang war, sondern dass es sich hier eigentlich nur um ein System handelt, das auf mehreren Geräten läuft. Kompatibilität ist ein Schlagwort, das zunehmend wichtiger wird. Dass ausgereifte Programme wie unter anderem die von Microsoft jetzt nicht mehr genutzt werden dürfen, ist eine sehr schwierige Entscheidung, wenn keine Alternativen angeboten werden.

Für viele Schülerinnen und Schüler wird es in den nächsten Monaten schwierig, den Anschluss wieder zu finden. Der Distanzunterricht der vergangenen Monate war keineswegs mit dem Präsenzunterricht gleichzusetzen. In den letzten Ausgaben der HLZ war viel über negative Folgen im psychischen Bereich zu lesen, doch auch die schlechte Vermittlung von Schulstoff blieb auf der Strecke und ohne private Hilfe hatten viele Schülerinnen und Schüler Probleme bei dessen Bewältigung. Es ist also leider mal wieder eine Frage des Geldbeutels, welchen Erfolg man als Schülerin oder Schüler in der Schule hat. Diese soziale Ungerechtigkeit zeigt sich schon seit Jahrzehnten, doch gerade jetzt wird sie zu einem größeren Problem denn je.

Es stellt sich die Frage, wie man dieser Ungerechtigkeit entgegentreten soll. Eine Lösung scheinen wir schon seit Langem gefunden zu haben, also sollten wir die Situation nutzen, um sie näher zu betrachten: die Ganztagschule. Wie kann man Ganztagsangebote so gestalten, dass sie tatsächlich attraktiv für Schülerinnen und Schüler sind und gleichzeitig ihren angestrebten Zweck erfüllen? Dazu muss man zunächst das Ziel des Ganztags definieren: Er bietet die Möglichkeit, Chancengleichheit zu bekämpfen, indem man kostenfreie Nachhilfangebote anbietet, aber auch, das Miteinander der Schulgemeinde zu stärken und Begabungen und Interessen über den regulären Unterricht hinaus zu fördern. Schulen bieten durch ihre Ausstattung und Räumlichkeiten ein gutes Umfeld, das junge Menschen auch nach dem Unterricht nutzen können.

Dennoch hat es sich in der Coronapandemie gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler darunter leiden, wenn die Schule keine Grenzen kennt und Lehrkräfte auch am Nachmittag, Abend und Wochenende in das Privatleben mit Aufgaben und Verpflichtungen eindringen. Die Frage, ob der Ganztag ver-



pflichtend sein sollte, beantworten wir als Schülerinnen und Schüler mit einem klaren Nein. Der Ganztag kann und soll eine freiwillige Ergänzung zum regulären Unterricht und ein vielversprechendes Angebot zur persönlichen Entwicklung sein. Er soll kostenfreien Zugang zu Nachhilfangeboten liefern, Talente und Interessen der Schülerinnen und Schüler durch AGs fördern und das Schulgefüge stärken. Doch wir Schülerinnen und Schüler brauchen auch eine selbstbestimmte Freizeit.

### Distanzlernen bleibt aktuell

Distanzlernen ist eine ganz neue Herausforderung, der man sich aus verschiedenen Gründen auch für die Zukunft stellen muss. Was man bislang am ehesten als Arbeitsaufträge an einem pädagogischen Tag kannte, hat nun ganz neue Formen angenommen, und man muss sich fragen, wie man damit umgeht. Distanzunterricht ist dem Präsenzunterricht in keiner Weise gleichgestellt, doch wir wissen noch nicht mit Sicherheit, dass sich die Pandemie tatsächlich dem Ende nähert. Verschiedene Störfaktoren können den Fortschritt beeinträchtigen und so ist es nur vernünftig, sich auf erneute Phasen des Distanzlernens einzustellen. Hierfür muss weiter an der Ausstattung mit Geräten, Systemen und Kompetenzen gearbeitet werden, um zumindest die bescheidenen Möglichkeiten des Distanzlernens auszuschöpfen. Das bedeutet, dass der Unterricht mit Video stattfindet und möglichst versucht, dem Präsenzunterricht gleich zu kommen, ohne ihn aber eins zu eins zu übertragen. Der virtuelle Raum bietet ein anderes Unterrichtsklima und andere Umstände. Geschieht das alles, so kann ich aus eigener Erfahrung in meinem Leistungskurs Physik berichten, können zu-

mindest kürzere Zeiträume gut überspannt werden.

Die spannendere Frage stellt sich jedoch mit dem Blick auf Schule nach der Pandemie. Das Kultusministerium hat Schulen die Möglichkeit gegeben, digital gestützten Distanzunterricht dauerhaft in den regulären Unterricht einzubauen. Der mögliche Umfang liegt je nach Schulform zwischen 25% und 50% der regulären Schulzeit, die entsprechende Verordnung gilt zunächst bis 2028. Dafür müssen die digitale Ausstattung gewährleistet sein und die Gremien der Schule, darunter der Schülerrat und die Gesamtkonferenz, der Einführung zustimmen. Pauschal 25% oder 50% des Unterrichts nicht mehr in der Schule stattfinden zu lassen, ist natürlich nicht der richtige Ansatz. Es muss also evaluiert werden, in welchen Bereichen diese Regelung gezielt genutzt werden kann und wo sie eventuell auch eine Gefahr darstellt. Die mögliche düstere Erkenntnis eines Landrats, dass man Schulen von nun an dann auch 25% kleiner bauen könne, ist ganz und gar nicht zielführend. Projektarbeiten an allgemeinbildenden Schulen oder Landesfachklassen an Berufsschulen können hingegen sehr profitieren. Es liegt auch an den Beteiligten vor Ort, die Grenzen zu stecken und dieses Instrument sinnvoll einzusetzen.

Unzweifelhaft ist das Interesse am Thema Bildung in der Pandemie enorm gewachsen. Dieses Maß an Aufmerksamkeit werden wir nicht halten können, doch es sollte uns optimistisch in die Zukunft blicken lassen, dass wir es wieder auf die Tagesordnung setzen können, wenn wir unsere Anliegen nur laut und geschlossen genug vertreten.

Dennis Eric Lipowski,  
Landesschulsprecher, LSV Hessen





# Jugendliche im Lockdown

## Was familienbegleitende Unterstützung leisten kann

Dass die Corona-Krise allen psychisch und emotional viel abverlangt, ist immer wieder Thema in den Medien. Für Kinder und Jugendliche trifft das in besonderem Maße zu. Eine Fokussierung der Auseinandersetzung auf die Frage, wie Lernstoff nachgeholt werden kann oder ob alle Kinder geimpft werden sollen, halten wir für einseitig. Auch die Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe, die Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter und das Bundesjugendkuratorium forderten am 23.4.2021 in einem Offenen Brief, „nicht nur Bildungslücken zu schließen“, sondern die Familien-, Kinder- und Jugendhilfe sowie Ferienaktivitäten und Familienferienzeiten stärker zu fördern:

*„Auch während der Pandemie müssen Kinder und Jugendliche Ferien haben, um Abstand von den Belastungen des Alltags und dem Druck der Schulerwartungen zu gewinnen.“ (www.agj.de > Pressemeldungen).*

Ein Schwerpunkt der Corona-Maßnahmen sind Kontaktbeschränkungen. Für Kinder und Jugendliche heißt das, dass nicht nur der Präsenzunterricht reduziert wird oder ausfällt, sondern auch das Angebot, das sie in ihrer unterrichtsfreien Zeit in Sportvereinen oder Musikschulen wahrgenommen haben. Auf Betreiben vieler Eltern wurden auch die Kontakte zu Gleichaltrigen reduziert: „Triff dich nur noch mit einer Freundin oder einem Freund, um

das Risiko zu minimieren und dich und uns nicht anzustecken.“

Ersatz für entfallende Begegnungen und Aktivitäten bot das Internet: Die Zeit, die Kinder und Jugendliche im Netz verbringen, wuchs deutlich an (HLZ Seite 34 f.). Mit dem E-Sport wandern selbst die Sportangebote in die digitale Welt. Zeitliche Restriktionen, die bisher aus erzieherischen Gründen galten, fielen weg: Eine Win-win-Situation für kindliche bzw. jugendliche Bedürfnisse?

### Immer mehr Zeit im Netz

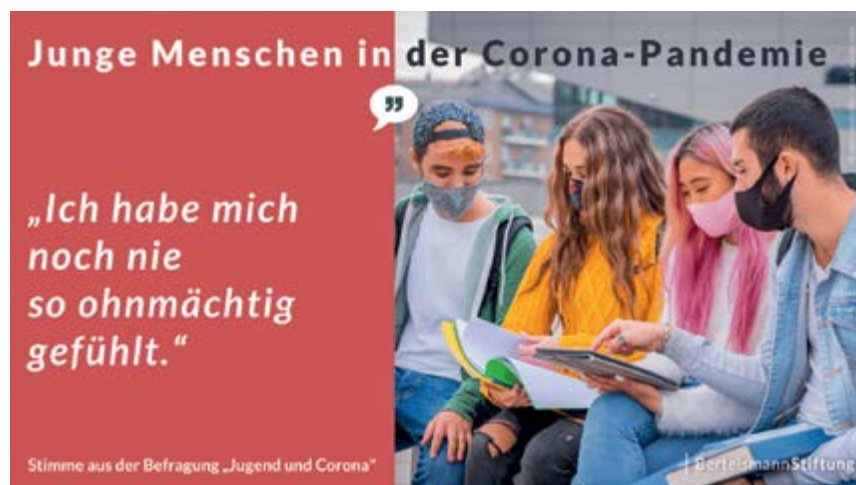
Fachleute, die von Studien wie der CO-PSY-Studie bestätigt werden, machen eine ganz andere Bilanz auf: Die Zahl der psychischen Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen ist stark gestiegen, die Kinder- und Jugendpsychiatrien sind überfüllt. Von Schlaf-, Ess- und Angststörungen, depressiven Verstimmungen bis hin zu suizidalen Gedanken spricht Professor Paul Plener, Leiter der Kinder- und Jugendpsychiatrie an der Wiener Universitätsklinik, in einem Interview mit der ZEIT vom 14.3.2021 (<https://bit.ly/3yFsDrZ>).

Auch ich (M.K.) habe im engsten Freundeskreis miterlebt, wie eine Zehnjährige Essstörungen entwickelte, eine Zwölfjährige sich zu ritzen begann und ein 18-Jähriger starke Ängste und wahnhaftige Vorstellungen entwickelte. Unmittelbare Begegnungen lassen sich eben nicht einfach durch elektronische Kontakte ersetzen.

Die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen für die menschliche Psyche stand ab der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts im Mittelpunkt der Forschung, der Humanistischen Psychologie, der Bindungsforschung oder auch des Interaktionismus. Die Entwicklung des Selbstwertgefühls und einer stabilen Psyche ist zentrales Thema der Kohut'schen Selbstpsychologie, die sich besonders mit der Therapie narzisstischer Störungen beschäftigt. Ihr zufolge werden Selbstsicherheit vermittelnde Strukturen im Kontakt entwickelt. In der Spiegelung durch Andere erfahren wir, wer wir sind. In derartigen Erfahrungen findet sich das Selbst und konsolidiert sich zu einem Ganzen; Reifung vollzieht sich im unmittelbaren Kontakt mit anderen Menschen. Von besonderer Bedeutung für die Bindungsforschung sind Geruch, Haut- und Blickkontakt. Das gilt nicht nur für die frühkindliche Entwicklung, denn in Jugend und Adoleszenz geht es darum, neue Bindungen einzugehen.

Auch wenn Kontakte immer häufiger elektronisch angebahnt werden, weil die Distanz Sicherheit bietet: Wenn Jugendliche wirklich erfahren wollen, wie andere sie sehen und annehmen, sind weitere Schritte nötig. Für nonverbale Signale benötigt man Blickkontakt, doch in der Videokonferenz schaut man die Kamera an. Wenn Kontakte elektronisch bleiben, werden Reifungsschritte ausbleiben. Dies ist problematisch in einem Alter, in dem eine Ablösung von den frühen Bindungspersonen angesagt ist.

Kinder und Jugendliche mit besonderen Ängsten können einen Rückzug in die häusliche Umgebung unter Umständen zunächst als entlastend erleben. Um so schwieriger wird es, wenn die Schule wieder öffnet. Es geht um sehr viel mehr als das Nachholen versäumter Lerninhalte. Familienbegleitende Unterstützung kann vieles erleichtern, wie der Bericht von Anna Elsässer zeigt (S. 29). Ihre Erfahrungen, die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden, zeigen, wie wichtig es ist, Räume der Reflexion, des Innehaltens und zum Austausch über emotionale



Die JuCo-Studien 1 und 2 wurden von den Universitäten Hildesheim und Frankfurt am Main durchgeführt. Die Abbildung ist der Auswertung durch die Bertelsmann-Stiftung entnommen.



## Anna Elsässer: Erfahrungen einer Sozialpädagogin

*Ich bin Sozialpädagogin und Motologin und arbeite in der ambulanten Jugendhilfe im Rahmen der heilpädagogischen Einzelfallhilfe für Kinder und Jugendliche und ihre Eltern. Aktuell biete ich für sechs Jugendliche einen oder zwei Termine in der Woche an. Das Einzelsetting mit Gesprächen, Spiel-, Mal- und Bewegungsangeboten bietet die Möglichkeit, die Hilfe ganz individuell zu gestalten. Dazu hole ich die Jugendlichen zuhause ab, die Aktivitäten finden in der Einrichtung statt. Außerdem werden die Eltern in der Regel alle zwei Wochen beraten.*

*Jugendliche nehmen AHA-Regeln und Kontaktbeschränkungen ernst und handeln aus einem Gefühl sozialer Verantwortung heraus. Das ist nicht nur meine persönliche Erfahrung, sondern auch das Ergebnis der JuCo-Studie des Forschungsverbunds „Kindheit – Jugend – Familie in Zeiten von Corona“ (<https://bit.ly/3cooIq3>).*

*Für die Jugendlichen, denen ich im Rahmen der ambulanten Jugendhilfe ein Angebot mache, reduzierten sich die sozialen Kontakte im letzten Jahr dramatisch. Zwischen Weihnachten und Ostern hatten sie kaum oder gar keine Kontakte zu Personen außerhalb ihres familiären Umfelds, und auch danach nur vereinzelte. Dabei fehlte ihnen besonders das Zusammensein in sozialen Gruppen mit Gleichaltrigen. Dazu zählen auch ihre Aktivitäten in Vereinen, auch im sportlichen Bereich, die Jugendlichen über 13 Jahren untersagt waren.*

*Zentrale Entwicklungsräume im Jugendalter standen nicht mehr zur Verfügung. Mit zunehmender Dauer der Beschränkungen und zunehmendem Verzicht fühlten sich die von mir begleiteten Jugendlichen immer mehr belastet, zogen sich zurück oder zeigten Motivationsverlust. Oft bleibt nur das Internet als letzter Ort für sozialen Austausch, an*

*dem man wenigstens per Video gesehen werden kann. Virtuelle Rückmeldungen durch Likes und Kommentare gewannen so an Relevanz und wurden von den Jugendlichen entsprechend genutzt. Der formalisierte Rahmen und die knappe Form führen oft zu Missverständnissen: Der Austausch bleibt schal. Das Einüben eines empathischen Umgangs miteinander und die Entwicklung von Feinfühligkeit und eines größeren Verständnisses für andere Menschen und für sich selbst stoßen an starre Grenzen.*

*Glücklicherweise konnte ich mein Angebot der ambulanten Jugendhilfe auch weiterhin kontinuierlich und präsent aufrechterhalten. Die Jugendlichen werden gesehen und begleitet, was deutlich zu ihrer psychischen Stabilisierung in schwierigen Zeiten beiträgt. Indem ich ihre Emotionen als Gegenüber hören und halten kann, können sie auch von den Jugendlichen selbst bewältigt werden. Dazu gehören auch die Gefühle der Überforderung durch eine Beschulung, die in ungewohntem Maße auf Selbstverantwortung beruht.*

*Bis heute berichten mir die Jugendlichen immer wieder über Einsamkeit, soziale Isolation und das Gefühl, spezifische Lebenserfahrungen des Jugendalters zu verpassen. Freundschaften konnten aufgrund des geforderten sozialen Rückzugs nicht gepflegt werden und viele Jugendliche fühlen sich der Möglichkeit beraubt, sich selbstständig im sozialen Raum zu erleben, sich auszuprobieren und sich zu eigenständigen Persönlichkeiten zu entwickeln. Hier wünschen sie sich eine Perspektive.*

*Was kann ich den Jugendlichen bieten? Zunächst einmal die Anerkennung für ihre Belastungen und den Verzicht, den sie leisten, sowie die Zeit und den Raum für Gefühle wie etwa Trauer und Wut.*

Erlebnisse und Bedürfnisse zu schaffen: in der ambulanten Jugendhilfe, in der Schule und in Kindertageseinrichtungen.

### Partizipation und Demokratie

Ein Jahr Lockdown ist für Kinder und Jugendliche ein sehr viel bedeutender Zeitraum als für Erwachsene, wenn man ihn im Verhältnis zu ihrer bisherigen Lebenszeit sieht. Auch angesichts ihrer Entbehrungen im vergangenen Jahr sollten wir auf politischer Ebene für eine Ausweitung der Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche eintreten, sich gemeinsam frei zu entfalten.

Partizipation wird in der Pädagogik großgeschrieben, auch um demokratische Verhaltensweisen einzuüben. Angesichts einer Vielzahl sich schnell ändernder Vorgaben war das vergangene Jahr jedoch vor allem durch Ohnmachtserfahrungen der Kinder und Jugendlichen geprägt. Das geht auch aus

den Befragungen „Jugend und Corona“ hervor, die von den Universitäten Hildesheim und Frankfurt am Main durchgeführt wurden. Die JuCo-Studie 2 kommt zu dem folgenden Ergebnis:

*„Knapp 60 % der Befragten geben an, den Eindruck zu haben, die Situation junger Menschen sei Politiker:innen nicht wichtig und fast 65 % haben eher nicht oder gar nicht den Eindruck, dass die Sorgen junger Menschen in der Politik gehört werden.“ (<https://bit.ly/3p924a6>).*

Wenn sich dieser Eindruck verfestigt, ist unsere Demokratie ernsthaft in Gefahr. Namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die die Copsy- und JuCo-Studien ausgewertet haben, fordern deshalb einen Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche, die wieder Akteurinnen und Akteure des gesellschaftlichen Handelns werden müssen: *„Angesichts der Vielfältigkeit der Folgen der Pandemie für junge Menschen plädieren wir dafür, dass eine ad-hoc-Sachver-*

*ständigen-Kommission unter Beteiligung von jungen Menschen von der Bundesregierung eingesetzt wird, die noch in diesem Jahr einen Maßnahmenkatalog für den Nachteilsausgleich in Bezug auf Kindheit, Jugend und junges Erwachsenenalter erarbeitet und einen Bericht zu den Folgen der Pandemie für junge Menschen erstellt.“ (<https://bit.ly/3imcIJm>)*

Konkrete Forderungen betreffen den Schutz und die Beteiligungs- und Förderrechte von jungen Menschen auch in Zeiten einer Pandemie im institutionellen Gefüge des Aufwachsens in der Angebotsstruktur von Kitas, Bildungseinrichtungen oder in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere auch für junge Menschen in prekären Lebenslagen.

### Michael Köditz und Anna Elsässer

Michael Köditz ist Mitglied im Vorsitzendenteam der GEW Südhessen. Anna Elsässer ist Mitglied im Vorsitzendenteam der Landesfachgruppe Sozialpädagogische Berufe der GEW Hessen.



# Der Diskussionsbedarf ist groß

## Werkstattgespräch: Welche Ausbildung brauchen Hessens Lehrkräfte?

Seit Wochen kursieren im Hessischen Kultusministerium Gerüchte über den seit langem überfälligen Entwurf zur Novellierung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG), der den Verbänden offenbar noch in diesem Jahr zur Stellungnahme vorgelegt werden soll. Da traf es sich genau richtig, dass das Referat Aus- und Fortbildung der GEW für den 21. April zu einem hybriden Werkstattgespräch zu eben diesem Thema eingeladen hatte. Vor Ort im Frankfurter Presseclub präsent waren

- für die erste Phase *Franziska Conrad*, ehemals Studienseminarleiterin und Leiterin der Referats Aus- und Fortbildung, und *Katharina Schilling-Sandvoß*, Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Frankfurt, und
- für die zweite Phase *Mareike Ochs*, Grundschullehrerin, *David Redelberger*, HR-Lehrer an einer Gesamtschule, Quereinsteiger und Mitglied der Jungen GEW Hessen, und *Martin Tetzner*, Leiter des Europaseminars BBS Gießen.

*Marcell Saß*, Professor für praktische Theologie und Mitglied im Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung der Philipps-Universität Marburg, und *Günter Steppich*, Fachberater für Jugendmedienschutz, waren digital zugeschaltet. An der Videokonferenz nahmen 63 Kolleginnen und Kollegen aus allen Bereichen der Lehrerbildung teil, die sich in Wort- und Chatbeiträgen rege an den Diskussionen beteiligten.

Zu Beginn stellte Franziska Conrad das GEW-Positionspapier zur Novellierung des HLbG und der entsprechenden Durchführungsverordnung (HLbG-DV) vor, das auf einem Beschluss des Landesvorstands von 2016 fußt und auf der

Internetseite der GEW Hessen nachzulesen ist ([www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de) > Bildung > Aus- und Fortbildung):

- Die GEW schlägt weiter vor, die Zahl der Lehramtsstudiengänge auf vier Typen zu reduzieren. Die Mindeststudienzeit soll für alle vier Lehrämter zehn Semester betragen, da die zu erwerbenden Kompetenzen und Kenntnisse in allen Lehrämtern gleich umfangreich sind. Alle Lehrämter müssen mit der Eingangsstufe A 13 besoldet werden.
- Inklusive Pädagogik, antisexistische und antirassistische Pädagogik sowie Umgang mit Heterogenität und Diversity sind als Querschnittsthemen in das Lehramtsstudium zu integrieren. Auch DaZ, Literalität in Mehrsprachigkeitskontexten sowie Sprachförderung im Fachunterricht sind in alle Lehramtsstudiengänge aufzunehmen. Für das Lehramt für Sekundarschulen und für berufsbildende Schulen soll DaZ/DaF als neues Unterrichtsfach aufgenommen werden. Demokratiepädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und das Fach Arbeitslehre sollen in alle Lehramtsstudiengänge eingeführt werden.
- Die Zentren für Lehrerbildung und die Hessische Lehrkräfteakademie sollen gemeinsam ein Spiralcurriculum entwickeln, das die drei Phasen der Lehrerbildung inhaltlich vernetzt.
- Für die zweite Phase fordert die GEW ein bewertungsfreies erstes Hauptsemester, eine Ausbildung in vier Strängen (1. Fach, 2. Fach, allgemeine Pädagogik und Beratung), eine stärkere Verzahnung der Inhalte und eine erhöhte Doppelsteckung mit den Mentorinnen und Mentoren.
- Für die dritte Phase schlägt die GEW eine zweijährige, durch Mentorinnen und Mentoren begleitete Berufseinstiegsphase vor, in der die neuen Lehrkräfte ihre in der Lehrerbildung erworbenen Qualifikationen vertiefen und ergänzen können. Fortbildungsangebote, die das gesamte Berufsleben begleiten, brauchen sowohl eine regionale Ebene als auch bedarfsorientierte Angebote vor Ort, die sich an den Interessen der Lehrkräfte, der sozialpädagogischen Fachkräfte und der Schulen

orientieren. Fortbildungsstätten müssen wieder stärker für die Lehrerfortbildung genutzt werden.

- Auch das Weiterbildungsangebot muss ausgebaut werden, beispielsweise um eine sonderpädagogische Befähigung oder das Lehramt an berufsbildenden Schulen zu erwerben.

### Die Forderungen der GEW

Um Lehrerbildung qualifiziert zu betreiben, werden in allen Bereichen zusätzliche Ressourcen benötigt, die Franziska Conrad wie folgt bilanzierte:

- auskömmliche Ausstattung während der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung
- Anrechnungsstunden für Mentorinnen und Mentoren zur Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen und für ihre Ausbildungsarbeit in der ersten und zweiten Phase
- Reduzierung der Zahl der Stunden, mit denen die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) auf die Stellenbilanz der Schulen angerechnet werden, um mehr Ausbildungsunterricht zu ermöglichen
- Anrechnungsstunden für die Teilnahme an Veranstaltungen der Berufseingangsphase
- Ressourcen für die Lehrkräfteakademie zum Aufbau eines breiten Angebots an Lehrerfort- und -weiterbildung
- Erhöhung des Fortbildungsbudgets der Schulen nach vielen Jahren des Stillstands

Nach der Präsentation wurde das Werkstattgespräch in zwei digitalen Breakout-Räumen für die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung fortgesetzt. *Prof. Schilling-Sandvoß* begründete ihre Forderung nach Erhöhung der Studiendauer für das Grundschullehramt. *Prof. Saß* stellte den Modellversuch *ProPraxis* einer verlängerten Praxisphase im gymnasialen Lehramtsstudium an der Marburger Philipps-Universität vor, der Fächer und Fachkulturen stärker verzahnt. Weitere „Markenzeichen“ sind der fallbasierte Ansatz des forschenden Lernens im Praktikum und eine erhöhte Interdisziplinarität bei den Querschnittsthemen „Inklusion“ und „Digitalisierung“.



Andrea Gergen und Christina Nickel



## Stimmen aus dem Chat

In den Diskussionsbeiträgen und im Chat wurde noch einmal nachdrücklich eine merkliche Mentorentlastung sowohl im Lehramtsstudium als auch im Vorbereitungsdienst gefordert

### *Mentoren brauchen Entlastung*

sowie eine strukturierte Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren, die in beiden Phasen mindestens eine Anrechnungsstunde pro LiV erhalten müssten.

### *Nachhaltige Entwicklung fördern*

Auch die Forderung, das Querschnittsthema Bildung für nachhaltige Entwicklung in alle Lehramtsstudiengänge und in den Fächerkanon aller Schulformen zu integrieren, fand nachdrückliche Unterstützung.

### *Mehr Zeit für Medienpädagogik*

Günter Steppich fand große Zustimmung, das Thema Digitalisierung nicht nur methodisch zu diskutieren, sondern die Medienpädagogik im Lehramtsstudium als Fach zu verankern, so dass auch der Datenschutz und die Didaktik des digitalen Unterrichts ausreichenden Raum finden. Auch für die zweite Phase fanden die zentralen Forderungen der GEW grundsätzliche Zustimmung. Das erste Hauptsemester müsse bewertungsfrei sein.

### *Sich ausprobieren können*

Auch die Referendarinnen und Referendare müssten zunächst einmal an ihren Schulen ankommen und sich in ihrer Rolle finden und ausprobieren können, so dass nicht schon der erste Unterrichtsbesuch bewertet wird. Die wichtige Rolle der Mentorinnen und Mentoren müsse mit einer ausreichenden Entlastung hinterlegt sein. Die aktuelle Anrechnung von einer Stunde pro LiV (also einer halben Stunde pro Fach) wird als vollkommen unzureichend angesehen.

### *Module besser vernetzen*

Weitere Anregungen betrafen die bessere Vernetzung der fachlichen und überfachlichen Module und die selektive Form der Unterrichtsbetrachtung, die der Komplexität von Unterricht nicht angemessen ist. Eine echte Zusammenschau werde eigentlich erst zum Ende der Ausbildung in der Zweiten Staatsprüfung angestrebt.

Gerade die jüngeren Lehrkräfte, die an der Diskussion teilnahmen, fordern eine andere Bewertungspraxis als das „Hinterherjagen nach Noten“. Sie wünschen sich, bei Unterrichtsbesuchen an-



LiV-Spektrum - hier ein Ausschnitt aus dem Titelbild der aktuellen Ausgabe - ist allen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst ein nützlicher Begleiter durch das Referendariat mit Texten zur Pädagogik, zum Unterricht und zu allen rechtlichen Fragen. Download: [www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de) > Bildung > Aus- und Fortbildung

derer LiV hospitieren zu können, Team-teaching ausprobieren zu dürfen und im Rahmen ihres Referendariats kontinuierlicher betreut zu werden.

Die GEW solle sich intensiver mit der Qualifizierung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern gerade an den Grundschulen befassen, die mit hohem Fachwissen, aber ohne ausreichendes pädagogisches Wissen in die Schule kommen und mit Fragen der didaktischen Reduktion konfrontiert werden.

### *Unterstützung beim Quereinstieg*

Aus der Grundschule wurde berichtet, dass in der ersten und in der zweiten Phase sehr viel abzuhandeln ist und die Zeit zum stressfreien Lernen fehlt. Viele Module seien ohne Grundschulbezug.

Wie nicht anders zu erwarten, spielte die Digitalisierung auch in diesem Werkstattgespräch eine große Rolle. In der Lehrerbildung müssten fachdidaktische Kenntnisse für einen digitalgestützten Unterricht, technisches Know-how und Wissen über Datenschutz, über die Gefahren des Internets und über den Umgang mit Videokonferenzen vermittelt werden.

### *Viele Fragen zur digitalen Schule*

Die verwendeten Materialien seien oft auf rein reproduzierende Formen von Unterricht ausgelegt, Aufgaben, die problemlösendes Denken oder Reflexion fördern, finde man kaum. Zudem fehle die technische Ausstattung an vielen Schulen, es gebe kein W-LAN und nur eine sehr überschaubare An-

zahl von Ausbildern, die im digitalen Unterricht eigene Erfahrungen vorweisen können. Hier brauche es dringend ein Fortbildungskonzept.

Zusammenfassend wurde noch einmal deutlich, dass die Lehrerbildung die Lehrkräfte am Arbeitsplatz Schule handlungsfähig machen muss - mit einer für alle Studienseminare einheitlichen, professionellen und kriterienorientierten Bewertung. Die Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase muss endlich gelingen. Individualisierung in der Ausbildung muss gewährleistet und Querschnittsthemen sollten gezielter in die Ausbildung integriert werden.

Am Ende gab es kritische Rückmeldungen zur Nutzung des hybriden Veranstaltungsformats. Die vergleichsweise hohe Zahl an zugeschalteten Teilnehmern des Werkstattgesprächs und intensive Gespräche am Runden Tisch lassen dennoch darauf schließen, dass die Veranstaltung sowohl vom Format als auch inhaltlich den Nerv vieler Beteiligten getroffen hat.

Auch wenn die Gesetzesnovelle wieder einmal in oder kurz nach der Sommerpause vorgelegt wird, also zu einem Zeitpunkt, an dem sich die zu beteiligenden Akteure im Urlaub befinden oder mit dem Beginn des neuen Schuljahres beschäftigt sind, ist die GEW nach diesem Werkstattgespräch auf ihre Stellungnahme zum HLbG gut vorbereitet!

**Andrea Gergen und Christina Nickel**

Referat Aus- und Fortbildung im GEW-Landesvorstand



# Von Barrierefreiheit bis Schulsozialarbeit

## Wahlprüfstein der Gruppe InklusionsBeobachtung zur Kommunalwahl

Am 14. März waren 4,8 Millionen Wahlberechtigte zur Kommunalwahl in Hessen aufgerufen. Auch wenn Bildungspolitik in erster Linie Ländersache ist, so gibt es doch auch zahlreiche Kompetenzen der Gemeinden, Städte und Landkreise, die für Kita und Schule von großer Bedeutung sind. So sind die Landkreise als Schulträger für die so genannte äußere Schulverwaltung zuständig, und damit beispielsweise für den Schulbau. Die Gemeinden sind zumeist Träger von Kindertagesstätten – auch wenn hier freie Träger eine große Rolle spielen, so besteht dennoch eine kommunale Fachaufsicht. Die Landkreise sind außerdem auch für Schulsozialarbeit und Teilhabeassistenz zuständig. Vor diesem Hintergrund hat die GEW Hessen zusammen mit der Gruppe InklusionsBeobachtung (GIB) einen Wahlprüfstein erstellt, der an alle antretenden demokratischen Parteien in ausgewählten Städten und Landkreisen gerichtet wurde. Der GIB gehören auch der Landesbehindertenrat, die Elterninitiative

ven Gemeinsam leben Hessen e.V., der Elternbund Hessen, die Landeschüler\*innenvertretung und der Landesausländerbeirat an. Das Ziel ist es, die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich kritisch und konstruktiv zu begleiten. Von den angeschriebenen Parteien in fünf Landkreisen und den Städten Frankfurt, Fulda, Hanau, Offenbach, Wiesbaden und Kassel gingen zumeist ausführliche Rückmeldungen ein. Die Antworten wurden Anfang März veröffentlicht und boten bildungspolitisch Interessierten Anhaltspunkte für die Wahlentscheidung. Da die Themen auch für die Bildung von Koalitionen und für die Koalitionsvereinbarungen von Bedeutung sind, veröffentlichen wir im Folgenden exemplarisch die gekürzten Antworten von Manuela Strube (SPD) und Monika Woizeschke-Brück (DIE GRÜNEN) aus dem Landkreis Kassel, der zukünftig von einer rot-grünen Koalition regiert wird. Alle Antworten findet man auf der Internetseite [www.gib-hessen.de](http://www.gib-hessen.de).

**Wie schätzen Sie die bauliche Barrierefreiheit der Kindertagesstätten und der Schulen in Ihrer Kommune ein? Und welche Schritte möchten Sie einleiten, um die notwendige Barrierefreiheit so schnell wie möglich zu gewährleisten?**

**SPD:** Ein gutes Lernumfeld ist für Kinder mit und ohne Handicap wichtig! Daher haben wir in den letzten 15 Jahren rund 260 Millionen Euro in unsere Schulstandorte investiert. Die Schulen sind damit schöner geworden und laden auch am Nachmittag zum Lernen, zum Spielen und zur Freizeitgestaltung ein. Mit einem zusätzlichen Bauprogramm sorgen wir für weitere Renovierungen, natürlich mit modernen Baustandards, wie Barrierefreiheit. Wir hatten versucht, gemeinsam mit den Bürgermeistern im Landkreis Kassel ein Sonderprogramm aufzulegen, um den Kommunen helfen zu können. Diese Initiative wurde von der Aufsichtsbehörde abgelehnt.

**DIE GRÜNEN:** An allen Schulen im Landkreis Kassel sollen für die inklusive Beschulung sukzessive die räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Unsere Einschätzung ist, dass der Landkreis Kassel als zuständiger Schulträger, der für Planung, Bau, Sanierung und Instandhaltung von Schulen zuständig ist, dafür gesorgt hat, dass zumindest die Erdgeschosse fast aller Schulen barrierefrei zugänglich sind. Für die kommunalen Kindertagesstätten im Landkreis Kassel sind die jeweiligen Kommunen zuständig. Daher hängt Ausbau, Ausstattung und Gebührenfreiheit von der finanziellen Situation der einzelnen Kommune ab.

**Es bestehen weitere bauliche Voraussetzungen für eine gelingende Inklusion, insbesondere was die Bereitstellung von zusätzlichen Differenzierungs- und Therapieräumen anbelangt. Wie möchten Sie dafür Sorge tragen, dass diese an allen Kitas und Schulen zur Verfügung stehen?**

**SPD:** In die genannten Bauprogramme an Schulen sind die Bedarfe an Differenzierungs- und Therapieräumen eingeflossen. Allerdings wird es noch eine Weile dauern, bis die Bedarfe an allen Schulen im Landkreis umgesetzt sind. Der Landkreis steht aber in engem Austausch mit den Schulleitungen und wir versuchen, die Bedarfe so schnell wie möglich umzusetzen.

**DIE GRÜNEN:** Der Landkreis Kassel nimmt seine Schulträgeraufgaben ernst und erweitert Schulen sukzessive um Räumlichkeiten für den Ganztags, in enger Abstimmung mit den Schulleitungen vor Ort. Natürlich fordern und unterstützen DIE GRÜNEN, dass der Fachbereich „Schule und Bildung“ finanziell eine hohe Priorität hat. Bei Neu- oder Anbauten sollte noch mehr darauf geachtet werden, dass das Raumangebot „großzügig“ bemessen ist, um Platz für therapeutische Angebote, Körperpflege und Förderung in Kleingruppen zu haben.

**Wie beurteilt Ihre Partei den Stand der Sprachförderangebote an den Kindertagesstätten in Ihrer Kommune? Wie soll der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung nach Ihrer Auffassung gestärkt werden?**

**SPD:** Als Landkreis sind wir Schulträger. Die Kitas liegen in der Verantwortung unserer Städte und Gemeinden.

**DIE GRÜNEN:** Nach Einschätzung der GRÜNEN wird im Landkreis Kassel für Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse (mit und ohne Migrationshintergrund) Sprachförderung größtenteils über das Landesprogramm in Anspruch genommen. Dabei geht es natürlich nicht nur um die mehrsprachige Entwicklung, sondern um Spiel- und Lernarrangements, die kulturelle Vielfalt schon in Kindertagesstätten erlebbar zu machen. Falls das Thema noch nicht in allen Kitas berücksichtigt wird, sollten Fortbildungen dazu angeboten werden.

**Die Arbeit der Frühförderstellen endet abrupt mit dem Schuleintritt eines Kindes. Sind Sie bereit, die Arbeit für eine Übergangszeit im 1. Schulbesuchsjahr zu unterstützen und zu finanzieren?**

**SPD:** Das wäre wünschenswert. Wir können es jedoch finanziell nicht stemmen. Weniger als 1 Prozent unseres Gesamthaushaltes steht für „freiwillige Leistungen“ zur Verfügung und damit unterstützen wir wichtige soziale und kulturelle Einrichtungen.

**DIE GRÜNEN:** Das Hessische Ministerium für Soziales und Integration ist zuständig für das freiwillige Angebot einer flächendeckenden Frühförderung bei Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsstörungen und fördert den fachübergreifenden und interdisziplinären Handlungsansatz gemeinsam mit dem Landeswohlfahrtsverband Hessen. Es wäre sinnvoll, wenn



das Hessische Ministerium für Soziales und Integration gemeinsam mit dem Kultusministerium die stundenweise Finanzierung einer Fachkraft der Frühförderstelle für die Übergangszeit in die 1. Klasse übernehmen und ein diesbezüglicher Antrag von den GRÜNEN in den Landtag eingebracht würde.

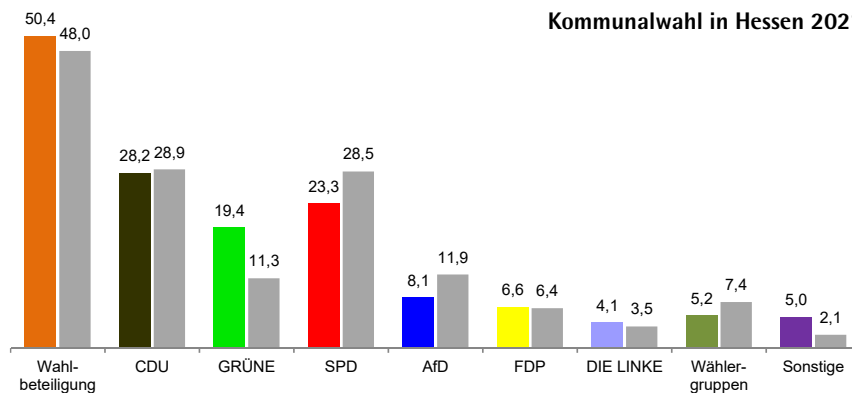
**Bei der Schulsozialarbeit handelt es sich um eine kommunale Pflichtaufgabe. Wie beurteilen Sie die Ausstattung mit Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern an den Schulen in Ihrer Kommune und wie möchten Sie diese weiterentwickeln?**

**SPD:** Schulsozialarbeit ist leider vom Land Hessen nicht als kommunale Pflichtaufgabe anerkannt. Gleichwohl haben wir im Landkreis Kassel schon sehr früh die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit erkannt. Die Sozialarbeit in der Schule ist ein zukunftsweisendes Konzept, das der Landkreis Kassel bereits seit mehreren Jahren finanziert und fachlich erfolgreich etabliert hat. Die SPD Kassel-Land wird auch zukünftig, trotz unserer begrenzten finanziellen Kapazitäten, für eine ausreichende flächendeckende Schulsozialarbeit sorgen.

**DIE GRÜNEN:** Wir halten die Ausstattung der Schulen mit Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern für unzureichend. Der Landkreis Kassel sollte deshalb zusätzliche Gelder bereitstellen, um als ersten Schritt an Schulen – die einen besonders hohen Bedarf melden – die Stunden flexibel aufstocken zu können. Wir streben eine stärkere Vernetzung zu den weiteren örtlichen Trägern der Jugendarbeit an, um auch außerhalb der Schule eine zugehende Jugendarbeit zu ermöglichen.

**Die Schulentwicklungsplanung ist eine wichtige Aufgabe des Schulträgers. Wie möchten Sie für die Entwicklung einer inklusiven Schullandschaft sorgen?**

**SPD:** Der Landkreis Kassel arbeitet kontinuierlich an der Umsetzung der inklusiven Bildung in den allgemeinen und beruflichen Schulen im Rahmen der inklusiven Schulbündnisse. Gleichzeitig ist sichergestellt, dass für jeden Förderschwerpunkt ein stationäres Angebot entweder im Landkreis oder in Kooperation mit anderen Trägern vorgehalten wird. Die Sicherung und der Erhalt der aufgebauten Förderstrukturen bleiben wesentliches Anliegen im Interesse der Kinder und Jugendlichen mit einem besonderen Anspruch auf Unterstützung bei Beeinträchtigungen.



*Wahlbeteiligung und Wahlergebnis bei den Kommunalwahl in Hessen 2021 (farbige Säulen) im Vergleich zu 2016 (graue Säulen) (Quelle: Statistisches Landesamt Hessen)*

**DIE GRÜNEN:** Der Landkreis Kassel sollte für die weitere Schulentwicklungsplanung immer die Expertise des Projektbüros Inklusion beim HKM bzw. der Fachberater\*innen vor Ort in Anspruch nehmen, um die Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der schulischen Bildung umzusetzen. Zudem sollten bei der Schulentwicklungsplanung alle regionalen Akteur\*innen zum Thema Inklusion beratend mit einbezogen werden. Schulentwicklungsplanung muss noch mehr interkommunal und regional gedacht werden.

**Auch die Teilhabeassistentenz fällt in die Zuständigkeit der Kommune. Wie möchten Sie eine qualifizierte und verlässliche Schulbegleitung durch Teilhabeassistentinnen und -assistenten gewährleisten, auch in ganztägigen Angeboten?**

**SPD:** Selbstverständlich kommen wir als zuständiger Sozialhilfeträger unserem gesetzlichen Auftrag nach, im Rahmen der Eingliederungshilfe die Kosten für einen Schulbegleiter zu übernehmen – freiwillige zusätzliche Angebote sind uns leider nicht möglich. Landkreise haben keine eigenen Steuermittel, sondern sind von den Zuweisungen aus dem Kommunalen Finanzausgleich und der von den kreisangehörigen Kommunen zu leistenden Kreis- und Schulumlage abhängig. Aus unserer Sicht ist hier Kai Klose als hessischer Minister für Soziales und Integration gefordert, für einen einheitlichen Standard, auch im Hinblick auf die Bezahlung der Teilhabeassistentinnen und -assistenten, zu sorgen.

**DIE GRÜNEN:** Schulbegleitung ist eine Eingliederungshilfe, eine „Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung“. Festgelegte Stundensätze für genehmigte Teilhabeassistenten werden dann vom Landkreis Kassel an Vereine überwiesen, die dann

Schulassistent\*innen vermitteln. Es wäre sinnvoll, wenn der Landkreis Kassel einheitliche Regelungen bezüglich der Lohnmindestsätze mit den Vereinen treffen würde. Viele Schulassistent\*innen sind auf Unterstützung durch Lehrkräfte und Sozialpädagogische Fachkräfte und auf die Zusammenarbeit innerhalb multiprofessioneller Klassen- bzw. Schulteams angewiesen. Für den kollegialen Austausch müsste allerdings für die Schulen ein verbindlicher, regelmäßiger zeitlicher Rahmen (der mit der Anrechnung als Arbeitszeit hinterlegt ist!) geschaffen werden.

**Gibt es in Ihrer Kommune bereits öffentliche oder unabhängige Beratungsstellen zur Inklusion? Falls ja: Wie möchten Sie deren Arbeit stärken? Falls nein: Welche Möglichkeiten sehen Sie, ein solches Angebot zu schaffen?**

**SPD:** In der November-Kreistagssitzung 2020 wurde auf Initiative von SPD und Grünen ein Antrag verabschiedet, der den Verein „Kasseler Bündnis für Inklusion e.V.“ mit 20.000 Euro im Jahr 2021 unterstützt. Weiterhin ist der Landkreis Kassel an einem EU-Projekt „All-Inclusive School“ im Programm Erasmus beteiligt, um die Gestaltung inklusiven Unterrichts europaweit zu verbessern.

**DIE GRÜNEN:** Die Beratungsstelle des Landkreises Kassel für Jugend-, Familien- und Erziehungsberatung bietet eine fundierte Bildungs- und psychosoziale Beratung an. Außerdem gibt es seit Februar 2016 das Kasseler Bündnis Inklusion e.V., das kompetente Informationen, Beratung und Unterstützung anbietet. Hierbei ist es sehr wesentlich, dass es sich um eine unabhängige Beratungsstelle für Schule und Inklusion handelt.

**Alle Antworten auf die Wahlprüfsteine der GIB findet man unter [www.gib-hessen.de](http://www.gib-hessen.de)**





# Plädoyer für das analoge Lernen

## Das Unbehagen an der digitalen Lernkultur wächst

Seit den coronabedingten Schulschließungen im März 2020 erfolgte gezwungenermaßen eine digitale Transformation der Methodik und Didaktik im Distanzunterricht durch „Learning by doing“, ohne jegliches Konzept. Seitdem wird im öffentlichen Diskurs alles, was digital möglich ist, für die digitale Lehre als chancenreich umgedeutet. Es gilt die Devise: Alles, was ins Digitale transformiert wird, sei auch gut für den Lernfortschritt der Kinder.

### Lesefähigkeit und Bildungserfolg

Nach wie vor liegen jedoch keine Studien vor, die belegen, dass digitales Lernen einen positiven Effekt auf das Lernen und die Entwicklung der Kinder allgemein hat (1). Im Gegenteil: Gerade im Grundschulalter behindert es die ganzheitliche Entwicklung der Kinder, ihrer Vorstellungskraft und der Schreib- und vertieften Lesefähigkeit. Der Erwerb der Schriftsprache und die Förderung des Leseverstehens sind von je her das Ziel der Grundschule und sie bilden die Grundlage für weiteres Lernen mit analogen und digitalen Medien. Denn seit den PISA-Studien 2000 ist bekannt, dass eine vertiefte Lesefähigkeit der Schlüssel zum Bildungserfolg ist. Zunehmend werden jedoch auch das Lesen und Schreiben auf dem Bildschirm geübt, und Leseapps wie Antolin oder Lernapps wie Anton kommen vermehrt zum Einsatz (2).

Erkenntnisse der Hirnforschung und der kritischen Medienpädagogik belegen, dass eine frühe Mediennutzung in den Grundschulen die Entwicklung der Grundfertigkeiten (Lesen, Rechnen, Schreiben) und des Sprachvermögens behindert. Gute Lesekompetenzen sind jedoch die Grundvoraussetzung für den Schulerfolg in allen Fächern mit analogen und digitalen Medien in den weiterführenden Schulen.

Was geschieht, wenn vorwiegend auf dem Bildschirm Lesen und Schreiben gelernt wird? Grundschullehrkräfte wissen, dass Lesen und Schreiben mühevoll und in langsamen Schritten jahrelang geübt werden müssen. Neurophysiologische Grundvoraussetzungen sind Bewegungen wie Laufen, Hüpfen

und Springen (3). Denn Bewegung und die Schulung der Feinmotorik sprechen die rechte und linke Hirnhälfte an und ermöglichen Koordination und Konzentration auf eine Sache für längere Zeit. Das Wiederaufnehmen und Fertigstellen dieser konzentrierten Arbeitsphasen weitet sich idealerweise mit steigendem Alter aus, die Kinder erwerben über Jahre hinweg Frustrationstoleranz und Impulskontrolle. Die Grundfertigkeiten und Kulturtechniken müssen die gesamte Grundschulzeit und darüber hinaus erworben und geübt und mit viel Bewegung und kreativem Tun angereichert werden. Die Handschrift spielt dabei eine besondere Rolle.

### Lesen lernen auf dem Tablet?

Das Wischen und Springen auf einem Tablet ermöglicht hingegen nur oberflächliches Lesen. Der Sinn eines Textes wird bei Lernapps oder Texten auf dem Bildschirm in seiner Tiefe nicht durchdrungen, die Rechts-Links-Koordination im Gehirn wird nicht ausgebildet, das Haptische fehlt, um tiefere Sinnzusammenhänge zu begreifen (4). Die Mediennutzung ist seit dem Corona-Jahr bei Kindern in der Freizeit rapide auf viele Stunden täglich angestiegen. Nun kommt noch das Lernen an Endgeräten hinzu, was die Bildschirmzeiten um weitere Stunden erhöht. Das Ablenkungspotenzial ist enorm, wenn auf den privaten Geräten (häufig Smartphone oder Tablet) gleichzeitig die Möglichkeit besteht, die privaten Apps wie Tik Tok oder Snapchat jederzeit zu nutzen. Die sozialpsychiatrischen Störungen steigen seit Jahren an, nicht zuletzt durch die zunehmende exzessive Nutzung der Bildschirmmedien. Ausdauer, Frustrationstoleranz, Empathie und Geduld sind entwicklungspsychologische Eigenschaften, die in der Grundschulzeit erworben werden (sollten). Die Bindung an die Geräte in Schule und Freizeit verhindert die mühevoll Ausbildung der Persönlichkeitsentwicklung, da mit ihnen weder Sozialverhalten noch Empathie eingeübt werden können. Der Spracherwerb wird insbesondere auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern weiter ge-

stört, wenn Lernen in der Grundschule auf die Geräte verlagert wird. Denn die Zeit der gesprochenen Sprache und analoger Interaktionen in den Familien nimmt seit Jahren ab (5). Vorlesen und Erzählen sind jedoch der Schlüssel zur Lesefähigkeit und Sprachentwicklung und zur Aneignung der Bildungssprache, die in der Schule und im Berufsleben zum Erfolg führt.

Trotzdem wird das digitale Lernen als Allheilmittel begrüßt. Digitaler Distanzunterricht und hybrider Unterricht werden von Wirtschafts- und IT-Verbänden als das Lernen der Zukunft auch nach der Krise propagiert (6).

### Wege zur Medienmündigkeit

Die Medienmündigkeit im Jugendalter kann nur durch ausgereifte Grundkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen), die Stärkung der Persönlichkeit (Frustrationstoleranz, Geduld, Ausdauer, künstlerische Fähigkeiten) und den Ausbau der analogen Fähigkeiten entwickelt werden. So sind sinnverstehendes Lesen und Schriftsprachenkompetenz auch die Basis und Voraussetzung für Medienmündigkeit im Jugendalter.

Die Bedienkompetenz ist in der Regel für nahezu alle Schülerinnen und Schüler in Kürze zu erreichen. Nicht zuletzt werden die Geräte und dazugehörige Software meist intuitiv bedient, sieht man vom Programmieren im IT-Unterricht ab. Die Kinder verpassen hier nichts, wenn sie in der Grundschule analog beschult werden. Im Gegenteil: Sie verlieren viel Zeit und Energie an den Geräten, die sie für ihre Entwicklung benötigen.

In der Grundschule und auch überwiegend in der Mittelstufe ist die Arbeit mit analogen Medien (Buch, Schrift, Sprache, Papier und Stift) grundlegend für eine spätere Medienmündigkeit, die erst im Jugendalter entwickelt werden kann.

Dazu gehört die Fähigkeit, einzuschätzen, wofür analoge und digitale Medien nützlich sind, was wann sinnvoll eingesetzt werden und wie eine Balance des Analogen und des Digitalen im Leben individuell realisiert werden kann, so dass die sozialen Beziehun-



gen und analogen Tätigkeiten nicht zu kurz kommen.

Daher steht für den Grundschulbereich die indirekte Medienpädagogik im Vordergrund:

- Malen, Basteln, ästhetische Bildung und Musik sind mehr als nur Hobbys: Sie sind der Schlüssel zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Ausbildung von Kreativität und Phantasiefähigkeit.
- Textkompetenz im Sinn eines vertieften Lesens und das Schreiben abstrakter Inhalte sind Voraussetzungen für Urteilsfähigkeit und Mündigkeit im Umgang mit digitalen Medien.
- Analoge Fähigkeiten sind die Voraussetzung für eine erweiterte Medienkompetenz, die mehr ist als die Fähigkeit, Medien bedienen zu können.
- Die Bedeutung der Bewegung und der Feinmotorik (Schreibschrift) für die Gehirnentwicklung ist nicht zu unterschätzen.

### Lehrkräfte unter Zugzwang

Der Einsatz digitaler Medien ist gerade in der Grundschule der entwicklungspsychologischen und lernpsychologischen Entwicklung auf vielfacher Ebene abträglich. Dies gilt in Teilen auch für die Mittelstufe, wenn der Fachunterricht im Zuge des Fernunterrichts vorwiegend in digitale Tools oder Videokonferenzen ausgelagert wird. Hier können aber (in einem gesunden Maß eingesetzt) digitale Elemente nützlich sein und die analoge Arbeit bereichern. Aber auch hier ist der (überwiegende) Digitalunterricht nicht anzustreben, sollen Kinder zu medienmündigen und urteilsfähigen jungen Menschen im umfassenden Sinne heranwachsen.

Hierzu sind analoge Materialien, eine gut sortierte Schul- und Klassenbibliothek und analoge Tätigkeiten und

Beziehungsarbeit weiterhin grundlegend.

Immer mehr Grundschullehrkräfte stehen unter Zugzwang, digitale Tools einführen zu müssen, nicht zuletzt um dem Ruf der Eltern und der Gesellschaft nach Digitalisierung als Allheilmittel für das Lernen in der Pandemie gerecht zu werden. Es wird allerhöchste Zeit, die unreflektierte Digitalisierung der schulischen Lern- und Lebensprozesse nicht länger als unumgänglich hinzunehmen und sich wieder auf die Kernaufgaben schulischer Bildung zu konzentrieren. Dies ist für die Kinder nach den vielfachen Entbehrungen während der Corona-Pandemie wichtiger denn je.

**Christine Bär**

Dr. Christine Bär war von 2007 bis 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik der Universität Marburg und ist seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Artikel zu ihren Arbeitsschwerpunkten Migration, Adoleszenz und Identitätswicklung erschienen auch in der HLZ.

- (1) Ralf Lankau: Kein Mensch lernt digital. Weinheim Beltz 2018
- (2) Sieglinde Jornitz und Christoph Leser: Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm der Bock zum Gärtner macht. Pädagogische Korrespondenz Heft 57/2018.
- (3) Gertraud Teuchert-Noodt: Der digitale Wahnsinn und seine irreparablen Schäden. Download: [www.erziehungskunst.de/artikel/fruehe-kindheit/der-digitale-wahnsinn-und-seine-irreparablen-schaeden](http://www.erziehungskunst.de/artikel/fruehe-kindheit/der-digitale-wahnsinn-und-seine-irreparablen-schaeden)
- (4) Anezka Kuzmicova, Theresa Shilhab u.a.: Der Kontakt zu unserer Kultur steht auf dem Spiel. In: APuZ 12/2019.
- (5) Peter Hensinger und Gertraud Teuchert-Noodt: iDisorder im Digi-Tal. Homo Digitalis Quo vadis? 2018
- (6) Thomas Straubhaar: Schule der Zukunft jetzt! In: Handelsblatt, 2. 9. 2020, S. 48.

### Über 4 Stunden im Internet

*Erkenntnisse für die durch Corona veränderte Mediennutzung liefert die JIM-Studie 2020 des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest, für die 1.200 Jugendliche zwischen zwölf und 19 Jahren in ganz Deutschland telefonisch oder online befragt wurden. Hier die wichtigsten Ergebnisse:*

- 89% der Jugendlichen sind täglich online. Die Nutzungsdauer des Internets ist im Vergleich zu 2019 von täglich 205 auf 258 Minuten angestiegen. Dabei entfällt der größte Anteil der Onlinenutzung auf den Bereich der Unterhaltung (34%). Kommunikation (27%) und Spiele (28%) liegen fast gleichauf. Auf die Suche nach Informationen entfallen lediglich 11% der täglichen Nutzungszeit.

- Das regelmäßige Streamen von Serien, Sendungen und Filmen ist von 74% Prozent 2019 auf 87% 2020 gestiegen. Zu den beliebtesten Streaming-Plattformen zählen YouTube und Netflix.

- Die durchschnittliche Nutzungszeit von digitalen Spielen hat um 40 Minuten zugenommen und beträgt mittlerweile 141 Minuten täglich.

Die Sorgen vieler Eltern hält Professor Dr. Berthold Koletzko von der Stiftung Kindergesundheit für berechtigt:

*„Den zahlreichen positiven Aspekten der Mediennutzung zur Information und Kommunikation stehen leider auch erwiesene Nachteile für die körperliche und seelische Gesundheit gegenüber. Viele Studien bestätigen den unheilverollen Einfluss eines extensiven Medienkonsums auf Bewegungsmangel und Übergewicht, Verhaltensauffälligkeiten und nachlassende Schulleistungen.“*

(Stiftung Kindergesundheit 14.4.2021)



Foto:  
Bert Butzke



## Digitalisierung: Wer steht auf der Bremse?

In den entscheidenden Phasen des Lernens wie Kognitivieren, Üben und Aufbereiten spielen digitale Lehr- und Lernverfahren ein großes Plus aus. Schaut man allerdings in die Schulen, entstehen Zweifel, ob sie auch umgesetzt werden. Nach einer Studie des *Bundesverbandes Digitale Wirtschaft*, in der über 1.000 Eltern befragt wurden, bemerkten mehr als zwei Drittel der Eltern keine Verbesserung der digitalen Lehr- und Lernangebote in Schulen. Viele bemängeln, dass die Kinder zwar in Distanzlernphasen mit Arbeitsblättern versorgt und die Aufgaben in eine Cloud gestellt werden, aber nur selten Videokonferenzen stattfinden, die Simultanunterricht mit Schülerinnen und Schülern in der Schule und denen, die zuhause bleiben, ermöglichen.

Die Kultusministerien (1) übertragen die Auswahl der verwendeten Verfahren an die Schulen. Die Schulträger (2) – sprich die Kommunen und Kreise – kümmern sich um Infrastruktur und Hardware. Hier wurden in den letzten Monaten beachtliche Erfolge erreicht.

Die Staatlichen Schulämter (3) sorgen für die rechtliche Absicherung, setzen allerdings auch gerne Personalentscheidungen in Sachen Digitalisierung durch. Sie befinden sich damit im selben Dilemma, mit dem sich auch die anderen Instanzen auseinandersetzen müssen: Didaktik und Methodik einzelner Unterrichtsfächer ins Digitale übersetzen „können“ bisher nur wenige Lehrerinnen und Lehrer, die dafür oft nicht ausgebildet sind.

Ausbildungsstätten (4) wie Lehrerakademien, private Anbieter und Medienzentren sind ebenfalls besetzt von Fachlehrern, die möglicherweise digitale Lehrszenarien verstehen und einsetzen. Geht es aber um die anderen 20

bis 25 fachfremden Fächer müssen sie passen. Oft fehlt auch der direkte Kontakt pädagogischer Forschungsinstitute zu Schulen, auch wenn Bund und Länder mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bereits seit 2013 daran arbeiten, dass Schulen und Ausbildungslehrstätten stärker zusammenarbeiten. So soll nicht nur der gesamte Prozess der Lehrerbildung verbessert werden, sondern auch das Studium, der berufliche Einstieg und die Weiterbildung sollen an moderne Anforderungen angepasst werden.

Schulleiterinnen und Schulleiter (5) befinden sich in einer ähnlichen Zwangslage und geben die Entscheidung über die Auswahl der Technik, der Einsatzverfahren, der Apps und der digitalen Lehrwerke an ihre Fachbereichsleitungen (6) ab. Diese müssen fast am Ende der Entscheidungsskala die Verfahren, Unterrichtsentwürfe und Technologien bei Fachkonferenzen vorstellen und den Kolleginnen und Kollegen empfehlen. Diese Empfehlungen sind wegen der pädagogischen Gestaltungsfreiheit jedoch keine verpflichtenden Vorgaben. So nutzten laut der *International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2018* lediglich rund 23 Prozent der Lehrkräfte (7) digitale Medien täglich im Unterricht.

Der Weg Richtung E-Learning ist durch viele Hürden versperrt. Auch die Schulbuchverlage (8) nähern sich dem Thema nur zurückhaltend, zum Teil aus Furcht vor Raubkopien.

Wer die hier vorgestellten Entscheidungsträger durchzählt, wird die Erwähnung einer weiteren Entscheidungsstufe vermissen: Es liegt auch an den Eltern (9), insbesondere auch an denen, die in ihren Berufen „Digital Change“ betreiben, den Schulen wirk-

same Impulse zu geben. Sie sind also nicht das zusätzliche Rad am Wagen, sondern könnten verstärkt Druck auf die Verantwortungsträger ausüben.

Wenn es um Behörden geht, scheint es wohl ein gängiges Muster zu sein, dass nicht nur Schulen in der Digitalisierung weit zurückliegen. In Gesundheitsämtern kommen zur Nachverfolgung von Coronafällen weiterhin Faxgeräte zum Einsatz und nicht das „Sormas-Verfahren“, das einen erheblichen Sprung nach vorne bei der Identifizierung von Infektionsketten erlaubt. Während in Gesundheitsämtern das Fax dominiert, bestimmt in den Schulen das Arbeitsblatt und dessen händische Kontrolle das pädagogische Geschehen, mit dem Rotstift auf dem Ausdruck, nachdem es – immerhin – aus dem Netz heruntergeladen wurde. Allerdings liegt zwischen Ländern und Gesundheitsämtern nur eine Entscheidungsebene, bei digitaler Bildung sind es acht.

So stellt sich die Frage, ob es nach der Coronakrise in den Schulen wieder wie im Status quo ante weitergehen wird oder ob die Chance genutzt werden wird, tiefer in das neue Setting digital gestützten Lernens einzutauchen.

Gut möglich ist auch, dass die großen Technologie-Konzerne wie Google und Amazon uns in Sachen E-Learning rechts überholen, die schon heute Spracherkennung, Sprachsynthese und künstliche Intelligenz als die neuen Paradigmen für Lehre und Unterricht verwenden. Sie halten in der Berufswelt Einzug. *Deep Data* ermöglicht tiefgehende Analysen von Lernprozessen und wird von diesen US-Internetkonzernen ganz nebenbei eingesetzt. Lehre und Lernen sind uralte Themen, die die Menschheit seit vielen tausend Jahren beschäftigen. Kommt es zu einer digitalen Machtübernahme? Dies ist in Deutschlands Schulen nur schwer vorstellbar, denn die Datenschutzbestimmungen schließen dies weitgehend aus. Doch kann man trotzdem von den Internetriesen lernen. Eigentlich eine ideale Aufgabe für das Biotop Schule.

**Helmut Poppe**

Eine Langfassung erschien am 19.1.2021 auf der Internetseite Bildungsklick: <https://bildungsklick.de/schule/detail/bildungspolitik-und-schulen-8-huerden-die-homeschooling-in-deutschland-verhindern>



*Helmut Poppe, GEW-Mitglied und ehemaliger Leiter des Medienzentrums Main-Taunus, las die Beiträge zu den Möglichkeiten von Videokonferenzen zur Unterstützung des Distanzunterrichts in der HLZ 5/2021 „mit großem Interesse“. Der Bericht einer Kollegin aus dem Fremdsprachenunterricht treffe „den Nagel auf dem Kopf“: Digital gestütztes Lernen biete „die Möglichkeit rascher und unaufwändiger Korrekturen und Feed-backs“. Zu den „Hürden unseres Systems“ auf dem Weg „zu erfolgreichem Lernen in der Pandemie“ und zu den Instanzen, die sie errichten und auch abbauen könnten, schickte uns Helmut Poppe einen Beitrag.*



## Wir gratulieren im Juli und August...

*... zur 40-jährigen Mitgliedschaft:*  
 Fatime-Zehra Atasever, Rüsselsheim  
 Dierk Beutler, Hünfeld  
 Elke Bürger-Schoor, Ebsdorfergrund  
 Dorothea Castor,  
 Ginsheim-Gustavsburg  
 Johannes Elbert, Frankfurt am Main  
 Karina Fritz, Rimbach  
 Brunhilde Groh, Darmstadt  
 Marion Guinand, Kaufungen  
 Ruth Halfen, Wiesbaden  
 Brigitte Heeb-Rinderspacher,  
 Darmstadt  
 Ute Heichen, Rodgau  
 Christel Heiland, Taunusstein  
 Gabriele Hoffarth, Kassel  
 Ruth Horstkötter, Frankfurt  
 Reinhard Jann, Rüsselsheim  
 Adelheid Johannsen,  
 Seeheim-Jugenheim  
 Waltraud Keip, Lauterbach  
 Gerhard Knapp, Driedorf  
 Ekkehard Kratzer, Fulda  
 Carmen Lotzkat, Groß-Umstadt  
 Ilona Müller, Bad Homburg  
 Hagen Nowotny, Frankfurt

Eva Preuß-Hinzer, Frankfurt  
 Felicia Proschitzki, Obertshausen  
 Hilde Reichenecker, Lampertheim  
 Petra Rolke, Frankfurt  
 Detlef Rosenbach, Vellmar  
 Ulrike Sauer, Gießen  
 Wolfgang Schnellenpfeil, Ahnatal  
 Petra Schulte-Döhner, Marburg  
 Gabriela Schweitzer, Ahnatal  
 Maria Späh, Darmstadt  
 Gabriele Strahler, Wiesbaden  
 Norbert Teply, Buseck  
 Ulrike Tielech, Weilburg  
 Maria Troßbach, Fulda  
 Dr. Werner Troßbach, Fulda  
 Ingrid Wiemann, Frankfurt

*... zur 50-jährigen Mitgliedschaft:*  
 Annemarie Bauer, Lauterbach  
 Claudia Braukämper, Frankreich  
 Barbara Ciok, Marburg  
 Hannelore Ellenberger, Rotenburg  
 Dieter Freiheit, Gießen  
 Marlen Garthaus, Marburg  
 Eva Hayer, Frankfurt  
 Peter Heurich, Hanau

Prof. Ernst-Ulrich Huster, Pohlheim  
 Elsbeth Kratz, Frankfurt  
 Kristin Pomerence-Schön, Frankfurt  
 Gustav Prüßner, Waldkappel  
 Jochen Trieschmann, Nidda  
 Ingrid Turetschek, München  
 Gesche Weber, Riedstadt  
 Renate Weber, Zwingenberg  
 Luitpold Weidinger, Frankfurt  
 Silvia Wetterau, Maintal

*... zur 55-jährigen Mitgliedschaft:*  
 Dieter Böhm, Groß-Bieberau  
 Waltraud Mackenroth, Langenselbold  
 Georg Mardorf, Borken  
 Hans-Günther Möntnich, Biedenkopf  
 Dietrich Sommer, Offenbach  
 Peter Thornau, Laubach

*... zur 60-jährigen Mitgliedschaft:*  
 Heide Laufer, Taunusstein  
 Elfriede Schauß, Rauschenberg  
 Berthold Wittich, Ludwigsau

*... zur 65-jährigen Mitgliedschaft:*  
 Heinrich Gleim, Gemünden  
 Inge Gombert, Marburg

### Ehrung nach Ausgrenzung durch die Unvereinbarkeitsbeschlüsse

*Auf Nachfrage der HLZ erhielten wir folgende Mitteilung von Ulrike Noll und Jochen Nagel, dem „Schatzmeister-Team“ der GEW Hessen:*

Im Februar 2022 jährt sich der sogenannte Radikalenerlass vom 18. Februar 1972 zum 50. mal. Die Folge waren tausendfache Gesinnungsprüfungen und Berufsverbote. Zu den dunklen Seiten unserer GEWERKSCHAFTSGESCHICHTE gehören die Unvereinbarkeitsbeschlüsse, in deren Folge Kolleginnen und Kollegen wegen einer vermeintlichen Unvereinbarkeit mit den Zielen der GEW aus der GEW ausgeschlossen wurden. Im Zuge der Aufarbeitung dieses Themas haben wir uns auch mit der Frage befasst, wie heute die Dauer ihrer Mitgliedschaft – z.B. bei Ehrungen – zu bewerten ist.

Diese Mitglieder mussten die GEW verlassen und sind trotz ihrer hochgradigen Diffamierung durch damalige Funktionäre (in wenigen Fällen auch Funktionärinnen) zu unserer GEWERKSCHAFT zurückgekehrt, nachdem es wieder möglich war. Deshalb haben wir entschieden, die Zeit dieser unfreiwilligen Ausgrenzung auch als Mitgliedszeit zu bewerten.

Leider lässt sich dies durch unsere Mitgliederverwaltung oft nicht korrekt nachvollziehen, und es fehlen formal zunächst noch Mitgliedsjahre.

Deshalb bitten wir davon Betroffene, sich direkt an die Mitgliedsverwaltung oder an die Schatzmeisterin *Ulrike Noll* zu wenden (unoll@gew-hessen.de). Wir werden die entsprechenden Daten prüfen und gegebenenfalls korrigieren.

### Dank an Hartmut Barth-Engelbarth

Zu den Betroffenen gehört auch Kollege *Hartmut Barth-Engelbarth*, dem wir in diesem Jahr ganz herzlich für 50 Jahre GEW-Mitgliedschaft danken. Insbesondere danken wir ihm dafür, dass er trotz schwieriger Erfahrungen der GEW treu geblieben ist. Hartmut Barth-Engelbarth ist ein außerordentlich engagierter, politischer Mensch. Er hat sich auch im Kontext der Aufrufe der GEW für Streiks von Beamtinnen und Beamten über die Maßen engagiert. Er ist bis heute auf verschiedenen Feldern gewerkschaftlich aktiv und bringt sich mit kritischen Kommentaren in die politischen Debatten ein. *Danke, Hartmut!*

### lea-Seminare in der Provence

Zwei lea-Seminare im FIEF in La Bé-gude de Mazenc (Provence) werden in den Herbstferien 2021 nachgeholt:

#### 9. bis 16. Oktober: Antisemitismus, Judenverfolgung und Rettungswiderstand in Frankreich 1939–1945

Das Seminar beschäftigt sich mit der Judenverfolgung im südlichen Frankreich und mit dem regionalen Widerstand, insbesondere dem Rettungswiderstand. Geplant sind Besuche an den Erinnerungs-orten Camp des Milles und Izieu und in der großen Synagoge in Marseille.

*Kosten für Unterkunft und Vollpension: 740 Euro im Doppelzimmer bzw. 755 Euro in Einzelzimmer*

#### 16. bis 23. Oktober: Exil und Exilliteratur in Südfrankreich 1933–1945

Frankreich wurde für deutschsprachige Flüchtlinge mit Beginn des 2. Weltkriegs zur Falle. Im Rahmen der Seminarwoche führt eine zweitägige Exkursion nach Marseille, zur Gedenkstätte Camp des Milles und nach Sanary-sur-Mer.

*Kosten für Unterkunft und Vollpension: 795 Euro im Doppelzimmer bzw. 825 Euro in Einzelzimmer*

• Weitere Infos: [www.lea-bildung.de](http://www.lea-bildung.de) und <https://www.lefief-drome.com>



**Beamtendarlehen 10.000 € - 120.000 €**  
 ■ Vorteilszins für den öffentl. Dienst  
 ■ Umschuldung: Raten bis 50% senken  
 ■ Baufinanzierungen echt günstig  
**0800 - 1000 500** Free Call  
 Wer vergleicht, kommt zu uns,  
**Seit über 40 Jahren.**



**NEUER exklusiver Beamtenkredit**  
**2,50%** echter Vorteilszins  
 effektiver Jahreszins  
**SUPERCANCE** Teurere Kredite, Beamtendarlehen/Versicherungsdarlehen & Girokredite  
 sofort entspannt umschulden. Reichersparen mit unserem neuen Exklusivzins, warum mehr zahlen?  
 Unser neuer und bester Zins aller Zeiten, noch nie waren die Zinskosten so gering!  
**Deutschlands günstiger Spezial-Beamtenkredit ohne Versicherungen**

- Unser bester Zins aller Zeiten  
 - Sensationell günstig  
 Repr. Beispiel gemäß §6a PAngV (2/3 erhalten): 50.000 €, Lfz. 120 Monate, 2,50% eff. Jahreszins, fester Sollzins 2,47% p.a., mtl. Rate 470,70 €, Gesamtbetrag 56.484,- €  
 Vorteil: Kleinzins, kleine Rate, Annahme: gute Bonität.  
 Exklusivzins  
 sehr gut

**AK FINANZ**  
 Kapitalvermittlungs-GmbH  
 E3, 11 Planken  
 68159 Mannheim  
 Tel.: (0621) 178180-0  
 info@ak-finance.de  
 www.AK-Finance.de



## Ein Zuhause für Straßenkinder

Gewalt und Armut treiben Millionen Kinder auf die Straße – immer auf der Suche nach etwas Essbarem und einem sicheren Schlafplatz. Mutig kämpfen sie ums Überleben.

terre des hommes unterstützt weltweit Jungen und Mädchen dabei, ein geregeltes Leben zu führen, mit Schule oder Ausbildung. Damit sie selbstbewusst ihre Zukunft gestalten können.

Mit Ihrer Spende helfen Sie diesen Kindern, den Neuanfang zu schaffen.

 **terre des hommes**  
 Hilfe für Kinder in Not



terre des hommes  
 Hilfe für Kinder in Not  
 Ruppenkampstraße 11a  
 49084 Osnabrück

Spendenkonto  
 DE34 2655 0105 0000 011122  
 Sparkasse Osnabrück

[www.tdh.de](http://www.tdh.de)

Die nächste  
 HLZ  
 erscheint am  
 7. September 2021.



Anzeigenschluss ist  
 am 20. August 2021.

**Diese Anzeige kostet nur 135,- zzgl. 19% MwSt.**



### Gesundwerden in freundlicher Umgebung!

Motivierte Mitarbeiter unterstützen Sie auf Ihrem Weg in Richtung Gesundheit. Wir behandeln die gängigen Indikationen wie Depressionen, Burn-Out, Ängste etc. in einem persönlichen Rahmen.

**Kostenübernahme:** Private Krankenversicherungen, Beihilfe



**Info-Telefon 02861/80000**

Pröbstinger Allee 14, 46325 Borken  
[www.schlossklinik.de](http://www.schlossklinik.de)



### Von hieran geht es aufwärts!

Am Parkgürtel von Baden-Baden bieten wir Ihnen eine intensive, individuelle Psychotherapie, sicheres Auffangen von Krisen, kreative Stärkung Ihres Potentials und erlebnisintensive Aktivitäten.

**Kostenübernahme:** Private Krankenversicherungen, Beihilfe



**Info-Telefon 07221/393930**

Gunzenbachstr. 8, 76530 Baden-Baden  
[www.leisberg-klinik.de](http://www.leisberg-klinik.de)



# **Dienst- und Schulrecht**

## **incl. der Änderungen zur Corona-Pandemie**



**SO ?**

**ODER SO?**

**ODER SO ?**



### **Klassische Papiaerausgabe:**

Das Standardwerk im Spezialordner,  
über 1900 Seiten  
Umfangreiches Inhalts- und Stichwort-  
verzeichnis, trotz großen Umfangs leicht  
recherchierbar  
Auf Wunsch mit jährlich 1 bis 2 Aktuali-  
sierungen – so bleibt Ihr Nachschlage-  
werk auf neuestem Stand

### **Digital auf CD oder USB-Stick:**

Das komplette DuS-Standardwerk,  
platzsparend auf CD oder USB-Stick  
Komfortabel und einfach recherchieren.  
Ohne Handbuch mit Adobe Reader sofort  
nutzbar.  
Auf Wunsch analog zur Papiaerausgabe  
jährliche Aktualisierungen

## **Im Schulalltag wichtige Gesetze, Verordnungen, Richtlinien und Erlasse**

nach Fachgebieten gegliedert, schnell zu recherchieren

Das komplette Grundwerk im Ordner,  
auf CD oder auf USB-Stick nur 38,- EUR  
**GEW-Mitgliedspreis 28,- EUR** (zzgl. Versand)

**Bestellungen an:**

Mensch & Leben Verlagsges.mmbH, Postfach 1944, 61389 Bad Homburg,  
Tel.: 06172-95830, Fax: 06172-958321, E-mail: mlverlag@wsth.de

**[www.dienstundschulrecht.de](http://www.dienstundschulrecht.de)**





gemeinnützige  
bildungsgesellschaft mbH  
der GEW Hessen

# lea bildet...

**Eintracht Frankfurt im Nationalsozialismus** | 06-09-2021, Frankfurt |

**UBUS – Rechte und Pflichten für sozialpädagogische Fachkräfte** | 07-09-2021, Petersberg |

**Grundlagen-Schulungen für schulische Personalräte** | 08-09-2021, Bebra |

**Das moralische Erleben und Handeln von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren** | 08-09-2021, Darmstadt |

**Arbeits- und Gesundheitsschutz** | 08-09-2021, Frankfurt |

**Für Schulklassen: „Der Jude mit dem Hakenkreuz. Meine deutsche Familie“** | 09-09-2021, Frankfurt |

**Im Ausland unterrichten?** | 09-09-2021, Gießen |

**Online-Schulung: Regenbogendusche für die Seele** | 13-09-2021, Online |

**„Ich gehe nicht zur Schule! Ich will nicht!“ – Schulphobie, Schulangst, Schulschwänzen** | 14-09-2021, Kassel |

**Feministische Mädchenarbeit: SelbstBewusst** | 15-09-2021, Online |

**Schulimkerei: Aufbau, Rechtliches & Praktisches** | 15-09-2021, Reinheim |

**Perspektivwechsel Globaler Süden: Globaler Norden** | 17-09 und 18-09-2021, Marburg |

**Sabbatjahr, Teilzeit, Beurlaubung: Was muss ich beachten?** | 20-09-2021, Darmstadt |

**Schulrecht in der Zweiten Staatsprüfung – lea hilft!** | 25-09-2021, Frankfurt |

**Freie Software und Urheberrecht an Schule und Hochschule** | 27-09-2021, Frankfurt |

**Bildungsurlaub: Antisemitismus und Rettungswiderstand in Frankreich** | 09-10 bis 16-10-2021, Südfrankreich |

**Bildungsurlaub: Exil und Exilliteratur in Südfrankreich 1933-1945** | 16-10 bis 23-10-2021, Südfrankreich |

**Wandertour „Hwozd“ (Nationalpark Böhmerwald)** | 16-10 bis 23-10-2021, Tschechische Republik |

Aktuelle Änderungen, neue Veranstaltungen und das vollständige Programm finden Sie unter [www.lea-bildung.de](http://www.lea-bildung.de)

[www.lea-bildung.de](http://www.lea-bildung.de)

fon 069 | 97 12 93 27 / 28

fax 069 | 97 12 93 97

Zimmerweg 12  
60325 Frankfurt/Main