

**Bertolt Brecht:
Ich habe gehört, ihr wollt nichts lernen**

Ich habe gehört, ihr wollt nichts lernen
Daraus entnehme ich: ihr seid Millionäre.
Eure Zukunft ist gesichert – sie liegt
Vor euch im Licht. Eure Eltern
Haben dafür gesorgt, daß eure Füße
An keinen Stein stoßen. Da mußt du
Nichts lernen. So wie du bist
Kannst du bleiben.

Sollte es dann noch Schwierigkeiten geben,
Da doch die Zeiten
Wie ich gehört habe, unsicher sind
Hast du deine Führer, die dir genau sagen
Was du zu machen hast, damit es euch gut geht
Sie haben nachgelesen bei denen
Welche die Wahrheiten wissen
Die für alle Zeiten Gültigkeit haben
Und die Rezepte, die immer helfen.

Wo so viele für dich sind
Brauchst du keinen Finger zu rühren.
Freilich, wenn es anders wäre
Müßtest du lernen.

(Bertolt Brecht: Gesammelte Gedichte, Bd.1, Suhrkamp Verlag,
Frankfurt am Main 1967, S. 385f. = editionsuhrkamp 835)



Vorbereitungsdienst 3

Willkommen 3

Schule und Gesellschaft 4

Vom Menschenrecht auf Bildung 4
Schule als Projektionsfläche 6-7
Medienerziehung 8-9
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 10-11
Junge Flüchtlinge – Herausforderungen und Chancen 12-13
Rassismuskritik 14-15
Hessens Schulen auf dem Weg zur Inklusion 16
Bildungspolitik 17

Berufseinstieg 18

Selbstsicher Auftreten beim Unterrichtsbesuch 18-19
Binnendifferenzierung und Individualisierung 20
Classroom-Management als Fachlehrer 22-23
Tolle Tipps 24
In der Schule mitbestimmen 25
Gute Schule: intensives, lebendiges Schulleben 26
Da hört die Freundschaft auf! Lehrproben und Lehreralltag 27
Morgens, halb zehn in Deutschland ... im Klassenzimmer 2.0 29

Ausbildung 30

Welche Aufgaben haben die Mentorinnen und Mentoren? 30
Die pädagogische Ausbildung im Überblick 31
Vorbereitungsdienst: Orientierung und Strukturierung 32
Arbeitsplatz Studienseminar 36
Teilzeitreferendariat 37
Pseudo-Module in der pädagogischen Ausbildung 38
Pädagogische Facharbeit: Kein Teil der Prüfung 38
Was ist Ausbildungsunterricht? 39
Arbeitsplatz Ausbildungsschule 40

Prüfungen 41

Unterrichtsbesuche und Prüfungslehrproben 41
Beratungen, Beurteilungen, Bewertungen und Prüfung 42-43

Interessenvertretung 44

Wozu überhaupt: Personalvertretung? 44
Personalrat und Seminarrat? 44
Gleichstellungsbeauftragte für LiV 45

Recht und Geld 46

Kleines abc (Beihilfe, Dienstbefreiung, Dienstunfall und Sachschäden, Krankenversicherung, Mutterschutz/Elternzeit, Nebentätigkeit/Vertretungsvertrag, Personalakte/Prüfungsakte, Anschriften von Dienststellen und Aufsichtsbehörden) 46
Rund um's Geld 51

Und danach ... 54

Pech mit 'ner Eins, Glück mit 'ner Vier. Einstellungsverfahren Arbeitslos! – Was tun? 54 56

GEW in eigener Sache 58

Die GEW – wer ist das überhaupt? 58
Was wir bieten. Zehn gute Gründe, Mitglied der GEW zu werden. 59
Der Rechtsschutz der GEW Dienstleistungen der GEW 60 62
Soziales Hilswerk des Bezirksverbandes Nordhessen 62
Die Junge GEW stellt sich vor 63
Arbeitslose Kolleginnen und Kollegen in der GEW 63
Warum sollte ich in die GEW eintreten? – Überlegungen einer LiV 64
Antrag auf Mitgliedschaft Adressen der GEW Hessen 65 66

Studienseminare 68

Standorte für berufliche Schulen 68
Standorte für GHRF-Schulen 69
Standorte für Gymnasien 70
Anschriften 71

Rechts- und Verwaltungsvorschriften A

HLbG (Auszug) A
HLbGDV (Auszug) F
Einstellungserlass in den hessischen Schuldienst O

Letzte Seite 72

Bertholt Brecht: Ich habe gehört, ihr wollt nichts lernen 72



LiV Spektrum ist die Nachfolgezeitschrift der Referendariatsmappe, die erstmals 1977 unter dem Namen „Wissenswertes für junge Lehrer“ erschien.

I M P R E S S U M

Herausgeber:
GEW Hessen, Zimmerweg 12, 60325 Frankfurt am Main

Verantwortlich:
Franziska Conrad

Autorinnen und Autoren, soweit namentlich nicht genannt:
Franziska Conrad,
Joachim Euler (S. 3, 31-44),
Ulla Hess, Angela Scheffels (S. 54-55),
Annette Loycke (S. 46-53, 56-57)

Gestaltung:
Joachim Euler und Michael Heckert †

Fotos:
Richard Schäfer (S. 33),
Günther Stark (S. 30),
Wilbert van Woensel (S. 40)

Illustrationen:
Peter Baldus (S. 7, 9, 11, 13, 17, 21, 23, 57),
Reinhold Löffler (S. 48, 49, 52, 58),
Thomas Pläßmann (S. 45, 53, 65),
Dieter Tonn (S. 3, 25, 37, 39, 41, 43),
Hans Traxler (S. 61),
Ruth Ullenboom (Titelseite, S. 15, 24, 27)
zplusz (S. 5, Erstveröffentlichung in E&W 07-08/2016)

Verlag:
Mensch und Leben
Verlagsgesellschaft mbH,
Postfach 19 44, 61289 Bad Homburg

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

Druck:
Druckerei und Verlag Gutenberg Riemann GmbH, Werner-Heisenberg-Straße 7, 34123 Kassel

Anschrift

☎

FAX

E-Mail

Leitung

Studienseminare für berufliche Schulen (B. S.)

64295 Darmstadt, Rheinstraße 95	06151 - 3682 510
60329 Frankfurt am Main, Stuttgarter Straße 18-24	069 - 38989 337/339
36039 Fulda, Josefstraße 22-26 (Außenstelle SIS Kassel)	0661 - 8390 400
35392 Gießen, Schubertstraße 60 (Haus 15)	0641 - 4800 370
34127 Kassel, Holländische Straße 141	0561 - 8078 400
65197 Wiesbaden, Wälder-Hallstein-Straße 3-5	0611 - 8803 333

poststelle.sts-bs.da@kultus.hessen.de	Martina Holl
poststelle.sts-bs.fim@kultus.hessen.de	Martin Tetzner
poststelle.sts-bs.fid@kultus.hessen.de	Susanne Diegelmann
poststelle.sts-bs.gi@kultus.hessen.de	Jutta Sandelbaum
poststelle.sts-bs.hs@kultus.hessen.de	Susanne Diegelmann
poststelle.sts-bs.wi@kultus.hessen.de	Ute Ebert

06151 - 3682 519	Kurt Güttler
069 - 38989 525	Inge Heckwolf
069 - 38989 395	Roger Port
06031 - 188 788	Michael Pusch
05622 - 790 494	Anke Meyreiß
0661 - 8390 453	Kurt Güttler
0641 - 4800 389	Christian Hofmann
06181 - 9062 404	Ulf Weimann
06252 - 9964 140	Uwe Setzer
0561 - 8078 301	Alexander Kraus
06421 - 616 465	Marc Jacobi
069 - 80053 302	Petra Zunić-Stumpe
06142 - 55080 555	Walter Kindfuß
06441 - 2100 727	Susanne Dittmar
0611 - 8803 315	Daniela Gerstner

Studienseminare für Grund-, Haupt- und Real-, Förderschulen (GHRF)

36251 Bad Hersfeld (Außenstelle Fulda), Im Stift 9	06621 - 919 248
64295 Darmstadt, Rheinstraße 95	06151 - 3682 520
60329 Frankfurt am Main, Stuttgarter Straße 18-24	069 - 38989 372
61169 Friedberg, Mainzer-Tor-Anlage 8	06031 - 188 700
34560 Fritzlar, Am Hospital 9	05622 - 790 473
36039 Fulda, Josefstraße 22-26	0661 - 8390 450
35392 Gießen, Schubertstraße 60 (Haus 15)	0641 - 4800 380
63452 Hanau, Hessen-Homburg-Platz 8	06181 - 9062 400
64646 Heppenheim, Weiherhausstraße 8 c	06252 - 9964 115
34127 Kassel, Holländische Straße 141	0561 - 8078 300
35037 Marburg, Robert-Koch-Straße 17	06421 - 616 460
63065 Offenbach am Main, Stadthof 13	069 - 80053 307
65428 Rüsselsheim, Wälder-Flex-Straße 60-62	06142 - 550 800
35578 Wetzlar, Brühlsbachstraße 15 (bis 11/2017: Wetzlar, Georg-Friedrich-Händel-Straße 5)	06441 - 2100 711
65197 Wiesbaden, Wälder-Hallstein-Straße 3-5	0611 - 8803 313

poststelle.sts-ghrf.hef@kultus.hessen.de	Kurt Güttler
poststelle.sts-ghrf.da@kultus.hessen.de	Inge Heckwolf
poststelle.sts-ghrf.fim@kultus.hessen.de	Roger Port
poststelle.sts-ghrf.fb@kultus.hessen.de	Michael Pusch
poststelle.sts-ghrf.fz@kultus.hessen.de	Anke Meyreiß
poststelle.sts-ghrf.fid@kultus.hessen.de	Kurt Güttler
poststelle.sts-ghrf.ho@kultus.hessen.de	Christian Hofmann
poststelle.sts-ghrf.hu@kultus.hessen.de	Ulf Weimann
poststelle.sts-ghrf.hp@kultus.hessen.de	Uwe Setzer
poststelle.sts-ghrf.hs@kultus.hessen.de	Alexander Kraus
poststelle.sts-ghrf.mr@kultus.hessen.de	Marc Jacobi
poststelle.sts-ghrf.of@kultus.hessen.de	Petra Zunić-Stumpe
poststelle.sts-ghrf.og@kultus.hessen.de	Walter Kindfuß
poststelle.sts-ghrf.wz@kultus.hessen.de	Susanne Dittmar
poststelle.sts-ghrf.wi@kultus.hessen.de	Daniela Gerstner

poststelle.sts-gym.da@kultus.hessen.de	Dr. Franziska Conrad
poststelle.sts-gym.fim@kultus.hessen.de	Dr. Marianne Sgroff
poststelle.sts-gym.fid@kultus.hessen.de	Martin Böhm
poststelle.sts-gym.gi@kultus.hessen.de	Wolfgang Schütting-Enkler
poststelle.sts-gym.hp@kultus.hessen.de	N.N.
poststelle.sts-gym.hs@kultus.hessen.de	Michael Jung
poststelle.sts-gym.mr@kultus.hessen.de	Ulrich Schimmermund
poststelle.sts-gym.ob@kultus.hessen.de	Rita Staut
poststelle.sts-gym.of@kultus.hessen.de	Angelika Kreische
poststelle.sts-gym.wi@kultus.hessen.de	Hans-Eberhard Stock

Studienseminare für Gymnasien (GYM)

64295 Darmstadt, Rheinstraße 95	06151 - 3682 530
60329 Frankfurt am Main, Stuttgarter Straße 18-24	069 - 38989 343
36039 Fulda, Josefstraße 22-26	0661 - 8390 351
35392 Gießen, Schubertstraße 60 (Haus 15)	0641 - 4800 390
64646 Heppenheim, Weiherhausstraße 8 c	06252 - 9964 103
34127 Kassel, Holländische Straße 141	0561 - 8078 555
35037 Marburg, Robert-Koch-Straße 17	06421 - 616 469
61440 Oberursel, Karl-Hermann-Flach-Straße 15 b	06171 - 88 39 41
63065 Offenbach am Main, Stadthof 13	069 - 80053 309
65197 Wiesbaden, Wälder-Hallstein-Straße 3-5	0611 - 8803 323

Web: Alle Studienseminare sind zu finden unter www.lakk.bildung.hessen.de/stsem

Willkommen

... im hessischen Schuldienst. Glückwunsch für deinen neuen Ausbildungsplatz im Studienseminar! Ein Ausbildungsplatz ist keine Selbstverständlichkeit. Gerade für das Referendariat an Gymnasien warten viele Bewerber/innen auf einen Ausbildungsplatz. Aufgrund des durch die Schuldenbremse bedingten Sparzwangs besteht immer die Gefahr, dass auch Referendariatsplätze gestrichen werden. Eine größere Streichung von Plätzen im Vorbereitungsdienst könnte die GEW 2012 noch gemeinsam mit dem Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer und vielen engagierten Kolleginnen und Kollegen an den Studienseminaren verhindern, weitere Auseinandersetzungen stehen möglicherweise noch aus. Nicht nur wegen des drohenden Lehrkräftemangels an Grundschulen, Förderschulen und Beruflichen Schulen sehen wir Chancen, die Zahl der Referendariatsplätze im Landeshaushalt zu erhalten.

Du bist nun eine LiV. Mit Neugier und großem Interesse wirst du im Studienseminar erwartet. In den Ausbildungsschulen erhoffen sich viele Kolleginnen und Kollegen von dir neuen Schwung im Kollegium, frische Gedanken, auch Ideen für Veränderungen.

Apropos LiV: Der Begriff Lehrkraft im Vorbereitungsdienst hat sich mittlerweile eingebürgert, er hat eine umfassende Bedeutung. Hinter der Abkürzung LiV verbergen sich zahlreiche Gruppen von Menschen im Vorbereitungsdienst, nicht nur Lehramts- und Studienreferendarinnen und -referendare der Lehrämter für Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen, Förderschulen, Gymnasien und berufliche Schulen. Auch Schulreferendarinnen und -referendare, Menschen aus Ländern außerhalb des Gebietes der Europäischen Union und Fachlehreranwärterinnen und -anwärter für arbeitstechnische Fächer absolvieren den Vorbereitungsdienst. Diese Vielfalt ist eine Bereicherung.

Wer die pädagogische Ausbildung im Studienseminar und in seiner Ausbildungsschule antritt, wird Bildungsdiskussionen möglicherweise verwirrt verlassen. Begriffe wie Kompetenzen, Standards, Vergleichsarbeiten, Lernstandhebungen, Outputorientierung, selbstorganisiertes Lernen, Konstruktivismus etc. hörst du allerorten; was sie aber mit der Bildung von Jugendlichen zu tun haben sollen, erschließt sich dir zunächst nicht. Behalte deinen kritischen Blick auf pädagogische „Moden“ und orientiere dich daran, dass Schule die Aufgabe hat, Weltverstehen und Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen zu fördern und auf Teilhabe in der Demokratie vorzubereiten, indem sie auf Verstehen von Zusammenhängen, Zweifeln und Kritik setzt. Dies erscheint gerade in einer Zeit, die zuweilen als „postfaktisches“ Zeitalter bezeichnet wird, umso wichtiger. In diesem LiV Spektrum haben wir daher einige Beiträge zusammengestellt, die jenseits von euphemistischen Sonntagsreden die Diskussion wieder auf die Aufklärung und Bildung des Menschen zurückführen wollen.

Rechtsgrundlagen im pädagogischen Vorbereitungsdienst bilden das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLbG) und die Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbGDV). Die hessische GEW hat maßgeblichen Anteil daran, dass durch die Reform von HLbG und HLbGDV beispielsweise die Anwesenheitszeit der LiV im Studienseminar um etwa 30 Prozent verringert wurde oder ein Bestehen der Zweiten Staatsprüfung auch gewährleistet ist, wenn man in der pädagogischen Facharbeit oder in der mündlichen Prüfung nur mangelhafte Leistungen erbringt. Dennoch besteht noch viel Verbesserungsbedarf: So hat sich die Ausbildungssituation an den Schulen z.B. durch die Erhöhung der Anrechnung der LiV auf die Stellenzuweisung an den Schulen verschlechtert. Auch kritisiert die GEW die Modulprüfung, weil diese dazu führen kann, dass die LiV bei Nichtbestehen vor der Zweiten Staatsprüfung aus dem Vorbereitungsdienst entlassen wird.

Bei der Novellierung des Lehrerbildungsgesetzes im Jahr 2017 wird die GEW auf Abschaffung der Modulprüfung dringen und weitere Verbesserungen der Lehrerausbildung einfordern. Du kannst dich selbst für die Verbesserung deiner Ausbildungsbedingungen in der GEW und in den Gremien des Studienseminars, im Personalrat und im Seminarrat einsetzen; mehr dazu erfährst du ab Seite 44.

Das Eintreten der GEW für diese Belange wird landesweit offensichtlich als zielgerichtet und richtig gesehen und auch entsprechend gewürdigt. Bei den letzten Hauptpersonalratswahlen der Lehrerinnen und Lehrer im Jahr 2016 erzielte die GEW erneut ein gutes Ergebnis: Die absolute Mehrheit stimmte für sie. Allein seit 2012 traten mehr als 4.700 Menschen unserer Organisation bei, darunter jährlich etwas mehr als 300 LiV, ein kontinuierlicher Anstieg, der uns zur stärksten Bildungsgewerkschaft in Hessen macht.

Die Redaktion wünscht allen LiV eine gute Ausbildung und eine erfolgreiche Prüfung.



Vom Menschenrecht

Das Ethos der Bildungsinternationale (BI)

Widersprüchliche Anforderungen in pädagogischen Arbeitsfeldern

Beschäftigte in pädagogischen Arbeitsfeldern sind täglich mit vielen Anforderungen, emotional herausfordernden Situationen und einem großen Handlungsdruck konfrontiert. Die Ansprüche, die Politik und Gesellschaft an Lehrkräfte stellen, sind dazu noch sehr widersprüchlich: Sie sollen in einem hochselektiven, an getrennten Bildungsgängen ausgerichteten System alle Lernenden individuell fördern. Wie soll das gelingen? **Vor allem spüren viele Lehrkräfte: Schulrechtliche Vorgaben sind oftmals mit den pädagogischen Grundüberzeugungen und Werten der GEW nicht zu vereinbaren.**

Widersprüchliche Erwartungen können zu Überforderung führen. Deshalb übernehmen Lehrkräfte häufig mehr oder weniger unhinterfragt Haltungen, die die selektive Struktur unseres Schulsystems vorgibt – und die sie selbst in ihrer Schulzeit kennengelernt haben. Das einzelne Kind, seine Bildungsbiographie, seine Stärken und Wünsche rücken dabei in den Hintergrund. Es geht in erster Linie um die „objektive“ Leistungsbewertung und die „richtige“ Platzierung im hierarchischen Schulsystem.

Die GEW stellt indes seit vielen Jahren das gegliederte Schulsystem in Frage. Die Bildungsgewerkschaft steht für Inklusion und Teilhabe – und so auch für andere Wertorientierungen. Das Problem: In der Praxis erschweren oft mangelhafte personelle und materielle Rahmenbedingungen deren Umsetzung. Außerdem widerspricht der Inklusionsgedanke tradierten Ansichten und Routinen in unseren Schulen – und in unseren Köpfen. Damit Lehrkräfte den von Konkurrenz und Selektion geprägten Schulstrukturen wirksam entgegentreten können, bedarf es besonderer Anstrengungen. Der bekannte Inklusionspädagoge Reimer Kornmann beschreibt das als „innere Widerständigkeit“, die es zu entwickeln gilt. Reinhard Stähling, Schulleiter der inklusiven Grundschule Berg Fidel, spricht gar von „Ungehorsam im Schuldienst“.

Ethische Grundlage für pädagogisches Handeln – das Berufsethos der Bildungsinternationale

Um Stärke zu zeigen, und im Interesse der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen – gegen die Logik des Selektionssystems handeln zu können, braucht unsere Profession eine ethische Grundlage. Am 2004 von der Bildungsinternationalen (BI), der weltweiten Dachorganisation der Bildungsgewerkschaften und Lehrerverbände, verabschiedeten Berufsethos* kann sie sich orientieren. Es vereint drei Perspektiven:

1. das Menschenrecht auf Bildung als Grundlage professionellen Handelns;
2. die arbeitsrechtliche Perspektive, die auf angemessene Rahmenbedingungen achtet;
3. die Professionsentwicklung, um die Qualität im Bildungsbereich zu gewährleisten.

Das BI-Manifest verbindet demnach individuelle, kollektive und gewerkschaftliche Selbstverpflichtungen. Denn es reicht nicht, wenn einzelne Lehrkräfte ihre Tätigkeit nach ethischen Grundsätzen ausrichten. Diese können nur dann in einer Einrichtung wirksam und tragfähig sein, wenn sie vom gesamten Kollegium geteilt und gelebt werden. Zu einem verbindlichen Berufsethos gehören also auch kollegiales Miteinander und professionelle Teamarbeit.

Gewerkschaftliches Berufsethos – Kein Luxus

Was folgt daraus? Das Berufsethos muss auch Leitlinie gewerkschaftlicher Arbeit sein. Im GEW-Kontext meint dies: Das uneingeschränkte Bekenntnis zu den allgemeinen Menschen- und Kinderrechten sowie zu den UN-Antidiskriminierungskonventionen sollte die Grundlage unseres professionellen Handelns sein. **Nach diesem Wertekanon beurteilen wir** Schulgesetze, organisatorische Regelungen, Strukturen und Rahmenbedingungen (Personalschlüssel, Unterrichtsverpflichtung, materielle Bedingungen ...). Auf diese Weise helfen wir als Gewerkschaft mit, die Profession weiterzuentwickeln.

Pädagogische und gewerkschaftliche Arbeit ethisch zu verorten, ist kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit, denn:

- Wir dürfen es nicht der Politik überlassen zu definieren, was als gute Bildung für alle gilt. Wir müssen unsere eigene Sicht, unsere eigenen Visionen entwerfen und politisch einbringen.
- Gemeinsame Werte, gegenseitige Achtung und Kooperation verbessern nicht nur die pädagogische Qualität einer Schule, sondern tragen wesentlich zur Berufszufriedenheit bei.
- Die eigene Tätigkeit ethisch zu begründen, hilft in Konflikt- und Entscheidungssituationen.
- Nicht zuletzt: Ethische Maximen sind als professionelle Richtschnur eine Kraftquelle im Kampf für bessere Arbeitsbedingungen – und machen ihn glaubwürdiger.

Auftrag einlösen

In diesem Sinn ist auch der Beschluss des Gewerkschaftstages 2013 als Auftrag an die Mitglieder zu verstehen: „Die GEW koordiniert einen Diskussionsprozess zur Vertiefung und Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer, der Pädagoginnen und Pädagogen und anderer im Bildungsbereich Beschäftigter. Ziel ist, ein gemeinsames Verständnis für die Rechte und Pflichten, Aufgaben, Einstellungen und Haltungen in einem inklusiven diskriminierungsfreien Bildungssystem zu erarbeiten.“ Dieser Auftrag ist noch einzulösen. Er ist Ansporn, das Berufsethos der BI in den Bildungseinrichtungen zu verankern. Was wir brauchen, ist eine lebendige Diskussion über die ethischen Grundsätze sowohl pädagogischer als auch gewerkschaftlicher Arbeit. Denn: Schule und Gesellschaft lassen sich nur mit mutigen Lehrkräften verändern. Sie sollten nicht nützliche „Rädchen im Getriebe“ sein, sondern mündige und kritische Bürgerinnen und Bürger heranbilden: Menschen, die in der Lage sind, Verantwortung für eine friedensfähige, demokratische und nachhaltige Gesellschaft zu übernehmen.

Dr. Ilka Hoffmann, Leiterin des GEW-Vorstandsbereichs Schule

t auf Bildung

als Leitlinie pädagogischen Handelns

WERTE



Erstveröffentlichung in Erziehung & Wissenschaft (E&W) 07-08/2016 - Grafik: zplusz

Summary/Links:

*www.gew.de/GEW-Berufsethos-PDF

Schule als Projektionsfläche oder: Das Lehrerbild zwischen Ablehnung und Größenphantasien

Die Allensbacher Berufsprestige-Skala aus dem Jahr 2011 erfasst, welche Berufe in der deutschen Bevölkerung ab 16 Jahren am meisten Anerkennung finden. Die Top-Vier sind Arzt/Ärztin (82 %), Krankenschwester (67 %), Lehrerin/Lehrer (42 %) und Handwerkerin/Handwerker (41 %).

Der Arzt diagnostiziert eine Krankheit, und er weiß, das erhofft sich der Patient, die richtige Therapie. Er beschwichtigt, empfiehlt, verschreibt. Der Erwartung, geholfen zu bekommen, steht jedoch die Befürchtung gegenüber, der Arzt könne nicht helfen. Diese Abhängigkeitsbeziehung ist eine Erklärung für das hohe Prestige. Entsteht der Verdacht, der Arzt könne dem Patienten aus welchen Gründen auch immer geschadet haben, wird er gnadenlos abgewertet, gilt als „Kurpfuscher“, „Quacksalber“ oder Scharlatan.

Solche negativ konnotierten Begriffe gibt es für die Krankenschwester nicht. Höchstens heißt es, sie habe ihren Beruf verfehlt. Vom Arzt und der Krankenschwester will man als – in der Regel hilfsbedürftige – Einzelperson in der jeweiligen besonderen Situation gesehen werden. Der Lehrerin und dem Lehrer tritt das Kind oder der Jugendliche dagegen in der Schule als Mitglied einer Gruppe gegenüber. Da ist es ungleich schwerer, vom Lehrer als Einzelperson wahrgenommen und verstanden zu werden: Man ist ein Kind unter vielen. Trotzdem hoffen die Eltern, die Lehrkraft möge das einzelne Kind sehen und erkennen, was in ihm steckt.

Hohe Erwartungen...

Der gute dritte Rang auf der Prestige-Skala der Berufe erklärt sich aus dem tiefgehenden, mehr oder weniger unbewussten Bedürfnis, vom Lehrer gesehen und geschätzt zu werden. Positive Erfahrungen mit Beachtung, Anerkennung, Wertschätzung können sich günstig auf die persönliche Entwicklung auswirken. Fehlen entsprechende Erfahrungen während der Schulzeit, setzen die enttäuschten Erwartungen Affekte frei. Vergleichbar der enttäuschten Liebe oder der zerbrochenen Freundschaft führt die

vergebliche Hoffnung, von diesen Lehrermenschen wertgeschätzt zu werden, zu heftigen Reaktionen der Ablehnung. Entsprechend groß ist die Zahl der Begriffe mit negativer Konnotation: „Scheißstypen“, „blöde Pauker“, „Langweiler“...

... und schlechte Erfahrungen

Fragen Sie x-beliebige Leute nach negativen Erfahrungen mit Lehrerinnen und Lehrern. Sie werden niemand finden, der nicht sofort loslegt und Beispiele von schlechten, strengen, ungerechten, ungeeigneten, besserwisserischen, autoritären, unengagierten, langweiligen, inkompetenten, sadistischen, despotischen, weltfremden, mit Marotten, Allüren behafteten Lehrern aneinanderreihen kann. Diese Abwertung einzelner Lehrer ist das Pendant zu hohen Erwartungen, Hoffnungen, die, weil sie unrealistisch hoch sind, enttäuscht werden müssen. Lehrerinnen und Lehrer spüren diesen Erwartungsdruck. Sie können sämtlichen Erwartungen genauso wenig genügen wie die Eltern, die durchaus gute Eltern sein wollen, den Erwartungen ihrer Kinder in Gänze werden entsprechen können. Ich habe über hundert Leute zur Schule und zu Lehrerinnen und Lehrern befragt. Ich wollte wissen, was ihrer Meinung nach die drei wichtigsten Zielsetzungen von Schule in unserer Zeit sein und was sich Lehrerinnen und Lehrer für ihre Arbeit in der Schule vorrangig vornehmen sollten. Ich habe Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Eltern und Großeltern sowie Erwachsene ohne Kinder befragt, Menschen aus unterschiedlichen Berufen, Lehramtsstudenten, Referendarinnen und Referendare, ihre Ausbilderinnen und Ausbilder und mitten im Beruf stehende Lehrkräfte. Nur ein einziger, ein knapp 80-jähriger Mann, meinte auch auf mehrmaliges Nachfragen, diese Frage sei ihm zu komplex. Alle anderen antworteten bereitwillig, meist sehr spontan, oft engagiert und ausführlich. Ich kombiniere im Folgenden häufig genannte Zielsetzungen von Schule und skizziere damit das Bild einer Schule, in das alle möglichen Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche der Befragten einfließen.

Was soll Schule leisten?

Die ideale Schule legt Wert auf die Entwicklung der Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes. Den Lehrerinnen und Lehrern geht es um das Wohl der Schülerinnen und Schüler. Die Wertschätzung jedes Kindes und jedes/ jeder Jugendlichen ist selbstverständlich. Seine Stärken werden erkannt und gefördert und er oder sie wird beim Umgang mit den eigenen Schwächen, Mängeln, Defiziten unterstützt. Es geht um Vorbereitung auf das Zusammenleben in der Gemeinschaft, den Umgang mit Autoritäten, den Umgang mit und die Bewältigung von Konflikten, den respektvollen, freundlichen Umgang miteinander, den Respekt Älteren und Gleichaltrigen gegenüber. Ziel ist eine autonome Persönlichkeit, die ihr Leben selbstständig bewältigen kann. Kinder und Jugendliche sollen eine bejahende Haltung zum Lernen entwickeln. Sie sollen das Lernen lernen. Lernen heißt Fragen stellen und auf diese Fragen Antworten finden können. Lebenslanges Lernen soll als sinnvoll, ja notwendig erfahren werden. Schule muss selbstständiges Denken und gründliches Nachdenken ermöglichen. Dazu muss Schule ausreichend Zeit zur Verfügung stellen. Schule soll Kritikfähigkeit fördern und das Bewusstsein für ungelöste soziale, ökonomische und ökologische Fragen. Ziel ist der mündige Bürger, die mündige Bürgerin, die sich ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung bewusst sind. Es geht um Erziehung zur Demokratiefähigkeit und zur aktiven Teilhabe an der Demokratie, um die Vorbereitung auf Beruf und Lebensalltag und das Aufzeigen von Lebensperspektiven. Erforderlich ist die Vermittlung umfassenden, soliden Fachwissens und Weltwissens. Die Heranwachsenden sollen sich die Welt erschließen können und für einzelne Fächer, am besten für alle motiviert sein. Zugänge zum Wissenserwerb werden vermittelt und in behutsamer Weise werden Grundlagen von Wissenschaftsorientierung gelegt. Aufgabe der Schule ist reflektierte Wertevermittlung: Toleranz, Menschlichkeit, Friedensfähigkeit, Empathie. Vermittelt werden gesellschaftliche Normen und Re-

geln und Kulturtechniken. Die Schule hat zudem Erziehungsaufgaben, zumal Elternhäuser diesbezüglich Defizite aufweisen. Das, was die Eltern nicht mehr leisten, muss Schule sich zur Aufgabe machen. Schule legt Wert auf die Förderung von Selbstbewusstsein und Verantwortungsgefühl.

Schule muss helfen, Begabungen zu entdecken und zu fördern.

Freude soll die Schule auch noch machen, der Spaß nicht zu kurz kommen. Aber diszipliniert sollen sie schon sein, die Schülerinnen und Schüler. Schule sollte die Kindheit nicht unnötig beeinträchtigen. Es muss genügend Zeit bleiben für Kindsein. Auf keinen Fall sollten Druck und Stress Überhand nehmen. In der Schule soll Zeit für Muße sein, Kinder und Jugendliche sollten in der Schule Freundschaften schließen können.

Die Lehrkräfte sollten sehr gut ausgebildet und charakterstark sein. Sie benötigen Gerechtigkeitssinn und die Fähigkeit zur Erziehung zum aufrechten Gang. Engagiert sollten sie sein und sich für ihre Schülerschaft und für ihre Schule einsetzen.

Heimatkunde sollte für Schule eine Selbstverständlichkeit sein, damit die Kinder etwas über ihre unmittelbare Umgebung wissen. Der Umgang mit dem Internet ist erwünscht, sollte aber nicht übertrieben werden. Medienkompetenz soll genauso gefördert werden wie der richtige Umgang mit Geld und reflektiertes Konsumverhalten.

Die Schule muss Raum lassen für Aktivitäten außerhalb der Schule, darf sich also nicht in alles einmischen. Sie sollte klare Erwartungen formulieren. Und und und!...

Das Kippbild des Lehrers

Der Münsteraner Hochschullehrer Ewald Terhart spricht von einem „Kippbild“ des Lehrers, mit dem Negativbild auf der einen Seite und dem idealisierten Bild mit „einem geradezu übermenschlichen, weltrettenden Auftrag“ auf der anderen⁽¹⁾, der in der Hoffnung Adornos kulminiert, Schule könne einen Beitrag zur „Entbarbarisierung der Menschheit“ leisten. Dagegen setzt Terhart die „Konzentration auf Machbares“, einen vorsichtigen und zugleich entschlossenen „Pragmatismus“

und die „Freude am Eigensinn beim konstanten Bohren dicker Bretter“. Dabei kommt, einmal abgesehen von dem problematischen Bild des Bretter bohrenden Lehrers jedoch Entscheidendes zu kurz: das Nachdenken über Inhalte und Wertvorstellungen. Drei von vielen möglichen Beispielen:

- Nur 25 % der Deutschen denken, dass es in diesem Land gerecht zugehe.
- 20 % der Kinder und Jugendlichen haben Probleme, mit den Anforderungen der Schule zurechtzukommen.
- 2016 werden achtzig Familien so viel Eigentum besitzen wie die Hälfte der Menschheit. Und ein Prozent der Reichsten wird so viel Vermögen besitzen wie die restliche Welt.

Der „Konzentration auf Machbares“ sollte ein Prozess der Verständigung über **Wünschbares** vorangestellt werden.

Jede Klasse könnte sich zu Beginn des Schuljahres oder an dessen Ende auf die für sie wichtigsten Ziele von Schule einigen. Im nächsten Schritt könnten sich Vertreter sämtlicher Klassen einer Schule auf Prioritäten für ihre Schule einigen. Danach könnte Lehrerschaft/Eltern-

schaft, die ebenfalls drei Prioritäten festlegen, im Konsens mit der Schülerschaft die für ein Jahr maßgeblichen Zielsetzungen der Schule definieren. Am Ende des Schuljahres erfolgt eine Evaluation und danach nach dem gleichen Procedere die Festlegung neuer Zielsetzungen für das nächste Schuljahr. Abweichungen zwischen den Prioritäten einzelner Klassen und denen, die für die ganze Schule gelten, sind erwünscht. In jeder Schule des Bundeslandes wird so verfahren. Die jeweiligen Ergebnisse werden veröffentlicht und bereichern die entsprechenden Diskurse an den Schulen des Landes. Ergebnis: Ziele werden gemeinsam von allen Beteiligten festgelegt und alle fühlen sich im Idealfall dafür verantwortlich, dass diese Zielsetzungen verfolgt werden. Es wäre einen Versuch wert! Oder?

Thomas Adamczak, ehemals Fachleiter am Studienseminar für Gymnasien

⁽¹⁾ Ewald Terhart; Faule Säcke, arme Schweine oder Helden des Alltags, in: Jahreshft XXIV/2010 des Friedrich Verlags, Seelze 2010, S. 38 – 41



Medienerziehung:

Ein weiterhin hochgradig unterschätztes Thema

Keine technische Entwicklung hat die Lebenswelt Heranwachsender so rasant und einschneidend verändert wie die digitalen Bildschirmmedien. Im Vergleich zum technischen Umfeld der 80er Jahre offenbart sich heute ein wahrer digitaler Quantensprung. Eltern wie Lehrkräfte sind in dieser neuen Welt als Ratgeber und Kontrollinstanz dringend gefordert, aber in der Regel damit weitgehend überfordert, was durch die extreme Dynamik dieser Technologie noch zusätzlich erschwert wird. Während man bis 2009 noch das inzwischen abgeschaltete Soziale Netzwerk „SchülerVZ“ im Auge haben musste, stehen heute Smartphones, WhatsApp, Facebook, Instagram und Snapchat auf der medienpädagogischen Agenda.

Anders als bei früheren technischen Neuerungen hat sich die Nutzung von Internet, Smartphones, Computern und Spielekonsolen durch Kinder und Jugendliche dermaßen verselbständigt, dass vielen Eltern und Lehrkräften der „Generation Kassettenrekorder“ angesichts der Mediennutzung ihrer „Digital Natives“ nur ungläubiges Staunen bleibt. Diese Bezeichnung vermittelt allerdings ein unzutreffendes Bild von der Medienkompetenz dieser Generation, denn während Eingeborene von ihren Eltern umsichtig und fürsorglich in das Leben in der Wildnis eingeführt werden, erinnert die „Generation Internet“ eher an Goldings Roman „Herr der Fliegen“, in dem eine Gruppe von Jugendlichen auf einer einsamen Insel strandet und dort ohne Anleitung Erwachsener klarkommen muss – was dann auch gründlich eskaliert.

Die Frage nach der Medienfitness ihrer Eltern beantworteten 8 von 10 Jugendlichen mit einem überlegenen „Die haben keinen Plan!“, häufig gefolgt von dem Nachsatz „...und die sollen auch keinen kriegen!“ Bei einer Umfrage im Rahmen einer Veranstaltung mit 1200 Jugendlichen im hessischen Dieburg trauten nur 16 % ihren Eltern die Vermittlung von Medienkompetenz zu, 84 % sähen dieses Thema lieber in der Schule verankert – wenn es denn entsprechend kompetente Lehrkräfte gäbe! 42 % der Jugendlichen erzählen zuhause grundsätzlich nichts von negativen Medienerfahrungen, bei peinlichen Erleb-

nissen, insbesondere solchen mit sexuellem Bezug steigt diese Quote gar auf 92%. Demzufolge bekommt nur ein Bruchteil der Elterngeneration mit, dass die schöne neue digitale Welt neben faszinierenden und nahezu grenzenlosen positiven Möglichkeiten auch vielfältige Grenzüberschreitungen in hoch problematische Bereiche eröffnet. Während Kinder an andere Kulturtechniken wie etwa das Radfahren oder die Nutzung von Werkzeugen fürsorglich unter elterlicher Anleitung herangeführt werden, haben sie millionenfach unbeaufsichtigt und unaufgeklärt Vollzugriff auf das Internet. Dass dieses ein komplettes Abbild des realen Lebens darstellt und somit Minderjährigen Zugang zu allem ermöglicht, was man ihnen ansonsten verwehrt, ist nur einer Minderheit der Eltern bewusst. Und da selbst Virenschutz auf jedem fünften privaten Rechner fehlt, haben auch Cyberkriminelle leichtes Spiel. Schulrelevant ist dieses Thema, weil vielfältige negative Konsequenzen unbedarfter Mediennutzung dazu führen können, dass Schule für die Betroffenen zur absoluten Nebensache wird.

„Medienkompetenz“ bedeutet weitaus mehr als Bedienkompetenz im Umgang mit Programmen, Apps, E-Mails oder Videospiele. Viel zu schleppend entwickelt sich die Einsicht, dass an erster Stelle ein verantwortungsvoller, kritischer und sicherheitsbewusster Umgang mit der digitalen Welt vermittelt werden muss. Diesen eklatanten Mangel an Problembewusstsein muss man leider sämtlichen für Erziehung und Bildung verantwortlichen Personengruppen gleichermaßen attestieren, Eltern und Lehrkräften ebenso wie Politikern. Folgerichtig gibt es meines Wissens bis heute in keinem Bundesland ein Konzept, das diese Problematik wirksam und flächendeckend angeht – obwohl Jugendliche inzwischen seit mindestens 15 Jahren flächendeckend online sind. Und so melden sich immer jüngere Kinder in sozialen Netzwerken an und breiten dort naiv ihr Leben in Wort und Bild aus, spielen Gewaltspiele ohne Jugendfreigabe oder sehen sich Hardcore-Pornofilme und Tötungsvideos im Internet an. In WhatsApp, Facebook & Co. geraten sie sich verbal in die Haare, weil sie vielfach

einfach noch nicht alt genug sind, um mit diesen Technologien reflektiert umzugehen, und weil ihnen zudem niemand den richtigen Umgang damit vermittelt. Dies zeigt sich insbesondere beim Thema „Sexting“, das laut der JIM-Studie 2014¹ bereits 27 % der Jugendlichen in ihrem Bekanntenkreis erlebt haben. Wenn freizügige Fotos oder Videos öffentlich werden, lässt sich nur noch Schadensbegrenzung betreiben, zurückdrehen lässt sich das Rad für die Betroffenen nicht mehr.

Der tägliche Bildschirmkonsum von 12-19jährigen an Wochentagen beläuft sich laut der JIM-Studie 2014 bei Mädchen auf 5:43 Stunden, Jungen kommen sogar auf 6:37 Stunden! Die zusätzlichen 54 Minuten der Jungen erklären sich durch deutlich höheren Konsum von Videospiele. Da gleichzeitig nur 13 % der Bildschirmnutzung der Informationssuche dienen und 87 % für Chatten, Spiele und andere Unterhaltung verwendet werden, ist offensichtlich, dass positive Auswirkungen dieser Nutzungsumfänge auf den Schulerfolg nicht zu erwarten sind. Im Gegenteil: Während Ende der 80er Jahre Jungen und Mädchen noch gleichauf lagen, sind heute zwei Drittel der Sitzenbleiber und Schulabbrecher Jungen, nur jeder dritte Junge erhält noch eine Gymnasialempfehlung und bei den Abiturabschlüssen liegen die Mädchen inzwischen mit 54 % und einer um 0,9 Punkte besseren Durchschnittsnote klar vorne! Während 51 % der Mädchen nach wie vor gerne lesen (Jungen: 28 %), beschäftigen sich 70 % der Jungen täglich oder mehrmals wöchentlich mit Videospiele. Lernspiele, von denen man in der Schule profitieren könnte, finden sich unter den populären Spiele jedoch nicht. Durch die zunehmende Vollausrüstung immer jüngerer Kinder mit Handys, Smartphones, Computern und Spielekonsolen betrifft diese Problematik inzwischen auch immer stärker den Grundschulbereich – das digitale Einstiegsalter sinkt kontinuierlich pro Kalenderjahr um etwa ein Lebensjahr. V.a. Smartphones und mobile Spielekonsolen haben sich zu vermeintlich unverzichtbaren Statussymbolen entwickelt, und so wird dem Quengeln der Kinder allzu früh und unüberlegt nachgegeben, schließlich haben es „die an-



deren doch auch alle“ – das stimmt zwar heute ebenso wenig wie früher, ist aber nach wie vor das Königsargument zum Knacken elterlicher Widerstände.

Wenn das digitale Spielzeug unversehens zum Problem wird, reagieren Eltern in der Regel hilflos und fordern die Unterstützung der Schule ein. Dass die meisten Eltern mit der Medienerziehung überfordert sind, belegt auch die Auswertung von 1733 Fragebögen zu meinen Elternabenden: Jeweils über 94 % gaben hier an, Neues erfahren zu haben, das ihr zukünftiges Handeln beeinflussen wird, und dass sie die Vermittlung von Medienkompetenz schon in der Grundschule für dringend erforderlich halten. Sogar 99 % wünschten sich die Vermittlung dieser Kompetenzen in der Schule!

Es ist demnach dringend erforderlich, Kindern wie Eltern über schulische Medienbildungskonzepte einen kompetenten und verantwortungsbewussten Umgang mit den digitalen Medien nahe zu bringen. Aber während diese Arbeit mit Schülern und Schülerinnen sowohl leicht zu organisieren als auch effektiv ist (kompetente Lehrkräfte vorausgesetzt), sind im Erwachsenenbereich beträchtliche Hürden zu überwinden:

Zum einen gibt es auch im Lager der Pädagogen nur wenige, die in dieser Materie wirklich zuhause sind – die ICILS-Studie² („International Computer and Information Literacy Study“) aus dem Jahr 2014 bescheinigt deutschen Lehrkräften im internationalen Vergleich sehr geringe

Medienaffinität. Beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht liegt Deutschland hier auf dem letzten Platz, die mangelhafte technische Ausstattung der Schulen ist gegenüber 2006 unverändert. Den in dieser Studie getesteten Achtklässlern wird insgesamt nur Mittelmaß bescheinigt, ein Drittel davon verfügt sogar nur über rudimentäres Wissen zum Umgang mit neuen Technologien. In Hessen wird laut Schulgesetz Medienkompetenz zwar THEORETISCH fachübergreifend unterrichtet, aber da dieses Thema in der Lehreraus- und Fortbildung nicht verpflichtend belegt werden muss, funktioniert diese Idealvorstellung mit der aktuellen Lehrer- generation in der Praxis nicht. Und auch die aktuellen LiV bringen nur geringe Kenntnisse in diesem Bereich mit, weil diese Inhalte im Studium nicht verpflichtend implementiert sind.

Zum zweiten kommen nur sehr wenige Eltern aus freien Stücken zu Infoveranstaltungen über Medienerziehung. Um mehr als 10 % der Eingeladenen zu erreichen, muss man sie mit Vehemenz geradezu „vorladen“. Besonders schwierig gestaltet sich hier der Zugang zu Eltern, die der deutschen Sprache kaum oder gar nicht mächtig sind, doch gerade bei deren Kindern gibt es klare statistische Zusammenhänge zwischen Bildschirmkonsum, Übergewicht und Schulversagen.

Umfangreiche Aufklärung, Präventionsarbeit und Medienbildung sind also dringend notwendig und lange überfällig. Ein flächendeckendes Fortbildungskonzept

mit einem angemessenen Stundendeputat für IT-Fachberater/innen an Schülern und Studienseminaren sowie Medienberatungslehrkräfte bzw. medienpädagogisch geschulte Schulsozialarbeit an allen Schulen gibt es nicht zum Nulltarif, doch in der Kosten-Nutzen-Rechnung ist hier jeder Euro effektiv investiert, da Therapie bekanntlich deutlich teurer ist als Prävention.

Günter Steppich ist IT-Fachberater für Jugendmedienschutz am Staatlichen Schulamt für Wiesbaden und den Rheingau-Taunuskreis.

E-Mail: steppich@medien-sicher.de

Quellen (Auswahl):

- www.medien-sicher.de Website des Autors
- www.klicksafe.de EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz
- www.mpps.de KIM- und JIM-Studien 1998-2014

¹ JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. <http://www.mpps.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIMStudie2014.pdf>

² ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster (Waxmann) 2014. http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE): Verstehen der „Nichtnachhaltigkeit“ als Bedingung

Die von der UN ausgerufene Weltdekade einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) ging 2014 zu Ende. Die UN beschloss mit dem „Weltaktionsprogramm“ BNE eine Fortsetzung (maßgeblich dabei der UNESCO Vorschlag „Globale Action Programm 2015+“) (siehe BNE-Portal). Jede Neubestimmung des Bildungsprogramms hat zur Kenntnis zu nehmen, dass die Daten der Umweltsituation erschreckend sind und Kritik erzwingen. Kein geringerer wie Dennis Meadows, dessen „Grenzen des Wachstums“ 1972 die globale Nachhaltigkeitsdiskussion entscheidend prägte, hat öffentlich diese für gescheitert erklärt und hält daher gegenwärtig die Phase der Resilienz für gekommen. Für die Bildung, die am Grundsatz der Mündigkeit orientiert ist, hat folglich das „Verstehen“ der historisch neuen menschenheitsgefährdenden Nichtnachhaltigkeit und das als Antwort darauf entworfene globale Nachhaltigkeitskonzept im Zentrum von Unterricht zu stehen. Anders als über simplifizierende Greening-Vorstellungen, gewinnt man ein Verständnis der Nachhaltigkeitsproblematik allererst „genetisch“, d.h. durch die Einsicht in ihre Entstehung, ihre Begründung und in die Widersprüche sowohl ihres Konzepts als auch ihrer Praxis.¹

Die Genese vom „Naturschutz“ über den „Umweltschutz“ über die Einsicht in die „Grenzen des Wachstums“ bis hin zum UN-Konzept einer „nachhaltigen Weltentwicklung“ markieren inhaltlich wesentliche Stationen, damit die Sachprobleme (ökonomisches Wachstum, Ernährung, Energie, Wasser, Stadtentwicklung, Mobilität, Artenvielfalt usw.) sowie die damit unmittelbar verbundenen politischen Konstellationen (globale politische Machtverhältnisse, multinationale Konzerne, Widerstandsbewegungen usw.) einem Verstehen überhaupt zugänglich werden können.

In diesem Prozess der jüngsten Menschheitsgeschichte vollzieht sich eine radikale Zäsur im Verhältnis von Natur und Kultur, in der in relativ kurzer Zeit auch Natur zum bloßen Mittel der Kapitalverwertung degeneriert. War in der Gattungsgeschichte die Natur das Bedrohli-

che, mit dem die Menschen sich auseinanderzusetzen hatten, erscheint nun zunehmend die Natur als bedroht. Doch der daraus historisch erwachsene „Naturschutz“ schien schon Mitte des 20. Jhs. zu kurz zu greifen, wurde doch deutlich, dass damit „unsere“ Umwelt, also unsere materialen Lebensbedingungen insgesamt, in Gefahr waren. Ein Umstand für den sich seit ca. 1970 die Lehnübersetzung von „environmental protection“ (Radkau 1989, 360) „Umweltschutz“ etablierte. Doch auch diese Fassung des Problems wurde von der industriekapitalistischen Entwicklung überrollt, was dramatisch in der 1972 veröffentlichten Studie „The Limits of Growth“ zum Ausdruck kam, die in 3 Mio Exemplaren erschien und in 30 Sprachen übersetzt wurde. Sie hat „den empfindlichsten Nerv moderner Gesellschaften getroffen“, nämlich „Wachstum, also das pulsierende Herz eines Typs Ökonomie, der zur Lösung von Problemen jeglicher Art nichts anderes zu bieten hat als Expansion.“ (Welzer/Wiegandt 2013, 8) Ein ‚Weiter so‘ war schon aus naturwissenschaftlichen Gründen unverträglich geworden mit menschlichem Überleben. Im Zuge der Einsicht des Meadow-Reports in die katastrophalen Folgen exponentiellen Wachstums mündeten rege Aktivitäten auf UN-Ebene 1987 im sog. Brundtlandbericht: „Unsere gemeinsame Zukunft“. Im Grunde handelt es sich um eine „integrative(n) globale(n) Politikstrategie“ (WD, Nr. 06/2004, 1), in deren Zentrum der politische Leitbegriff: „Sustainable Development“, „nachhaltige Entwicklung“, steht. Der Schutz der Natur bzw. der natürlichen Ressourcen wird verpflichtend mit dem Ziel einer sozial gerechten Entwicklung aller Menschen verbunden. Drei Faktoren sind seit dem für eine nachhaltige Entwicklung entscheidend: *Effizienz*, i.S. einer Ressourcen-Produktivität; *Konsistenz*, i.S. von naturverträglichen Technologien und Praxen und *Suffizienz*, i.S. des Rückbaus von „Überverbrauch von Gütern und damit von Stoffen und Energie“ (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie). Wie die jeweiligen Faktoren in welchem Land der Erde und bezogen auf welche

Schichten und Klassen zur Geltung zu bringen sind, markiert das prinzipielle Politikum, da eine grundlegende Transformation² gefordert ist. Vor allem die Suffizienzforderung kollidiert grundsätzlich mit einer Ökonomie, die ihrem Wesen nach „Umsätze und Profite zu sichern und zu steigern“ hat (Wiegandt in: Wiegandt/Welzer, 61).

Auf dem UN-Weltgipfel in Johannesburg (2002) wurde die Nachhaltigkeitspolitik um einen „pädagogischen Flügel“, die Dekade für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung“, erweitert. So richtig die Einsicht in die Notwendigkeit einer umfassenden Bildung ist, so stark sind pädagogische Maßnahmen von einem Widerspruch bestimmt, nämlich das, was politisch nicht gelingt, zur pädagogischen Aufgabe zu erklären. Entsprechende administrative Verlautbarungen erwecken daher oft den Eindruck, „als gebe es trotz strikter Wachstums-Orientierung Rettungs-Konzepte für die sinkende Titanic und als könnten diese ausgerechnet von den schwächsten Gliedern der Gesellschaft ... realisiert werden.“ (Meueler, 11)

Pädagogisch ist daher notwendig, am Charakter der ‚Nichtnachhaltigkeit‘ anzusetzen, die unsere Gesellschaft und ihre Politik bestimmt. Einer Bildung i.S. der Mündigkeit sollte es entschieden um das Verstehen des wissenschaftlich-politischen Zusammenhangs dieser Problematik gehen. Wer über Nachhaltigkeit nachdenkt, darf die Dominanz der an der Kapitalverwertung ausgerichteten Wirtschaft nicht ausblenden. Nachhaltige Entwicklung verlangt eine prinzipielle Neuausrichtung von Produktion und Konsum hin zur Verträglichkeit mit den „biophysikalischen Grenzen unseres Systems Erde“, wodurch einzig denkbar ist, „allen heute lebenden Menschen und zukünftigen Generationen ein Leben in Würde, Gerechtigkeit und Frieden zu sichern.“ (Wiegandt, 10)

Die unterrichtliche Bildungsarbeit kann am politischen Kern des BNE Konzepts anknüpfen. So umfasst schon die Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission (2003) neben eher klassisch-ökologischen Themen

Entstehung – Begründung – Widersprüche einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

wie Wasser- und Energieversorgung, Gesundheit und Lebensqualität auch und gerade solche wie Konsumverhalten, Armutsbekämpfung, Gerechtigkeit zwischen den Generationen und Menschenrechte. Also eben keine reinen „Ökothemen“! Im Gegenteil, BNE verlangt die Identifizierung, Bekämpfung und Überwindung von Inhumanität und damit die Kritik herrschender „Missbildung“ (Koneffke 2004, 252). BNE darf auch keine bloße curriculare Erweiterung sein, sondern ist der Anlass zur „Re-Vision“ von Bildung (Kehren 2007, 72, vgl. auch Kehren 2016) hin zur „Steigerung gesellschaftlicher Reflexionsfähigkeit bei der Beobachtung und Mitgestaltung von Transformationsprozessen“ (Schneidewind, in: Welzer/Wiegandt, 139). Das schließt aber gerade auch die Kritik von politisch-ökonomischen Funktionalisierungen von „Nachhaltigkeit“ entschieden mit ein (vgl. Weber 2002). Bildung im Kontext von „Nachhaltigkeit“ beruht daher auf der wissenschaftlich-kritischen Analyse des Zusammenhangs naturwissenschaftlich-technologischer Dimensionen mit sozial-politischen Konstellationen (vgl. u.a. Wiegandt 2007-2009 und Wuppertaler Institut 2008).

Peter Euler, Prof. für Pädagogik, TU Darmstadt

¹ Zur hier im Anschluss an Martin Wagen-scheins Forschungen im Bereich einer Pädagogik der Naturwissenschaften in Anspruch genommenen pädagogischen Kategorie des „Verstehens“ siehe Euler 2013, Bierbaum 2013

² „Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ heißt das Hauptgutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) 2011

Literatur:

BIERBAUM, Harald (2013): Verstehen-Lehren. Aufgaben und Probleme der schulischen Vermittlung naturwissenschaftlicher Allgemein-Bildung. Hohengehren BNE-Portal: www.bne-portal.de/index.php?id=55
de HAAN, G. (2008): Gestaltungs-kompetenz als Kompetenzkonzept für

Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden. S. 23–44

de HAAN (2014): Nach der Dekade.

Konturen eines Weltprogramms zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung 2, Wien, S. 156-166

EULER, Peter (2013): Verstehen als pädagogische Kategorie. Voraussetzungen subjektiver Sach- und Facherschließung am Beispiel der Naturwissenschaften. Vierteljahresschrift f. wiss. Pädagogik, Heft 4, 89. Jg., 2013, S. 484-502

EULER, Peter (2014): Nachhaltigkeit und Bildung. Plädoyer für ein sach-

haltiges Verstehen herrschender Widersprüche. In: Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung 2, Wien, S. 167-74

glokal e.V. Bildung für nachhaltige Ungleichheit?. Berlin <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/> (3.10.2014)

GRAUPE, Silja/KRAUTZ, Jochen: Anpassung an eine Scheinwelt: FAZ 6. 12. 2013, S. 7

KEHREN, Yvonne (2007): Pädagogik und nachhaltige Entwicklung. Reflexionen einer widerspruchreichen Beziehung, Saarbrücken

KEHREN, Yvonne: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. HO-RIZONTE Studien Kritische Pädagogik Band 5. Schneider Verlag Hohengehren, 2016

KONEFFKE, Gernot (2004): Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2004, Frankfurt/M, S. 237 - 254

MEADOWS, Dennis u.a.(1972): Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart: dva. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit (Original: The Limits of Growth New York 1972)

MEADOWS, Dennis (2014): “Everybody wants the magic

button ...” Dennis Meadows talking about Resilience and Education for Sustainable Development. In: Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung 2, Wien, S. 85-91

RADKAU, Joachim (2000): Natur und Macht. Eine Weltgeschichte der Umwelt. München

SCHNEIDEWIND, Uwe (2013): Wandel verstehen – Auf dem Weg zu einer „Transformative Literacy“. In: Welzer/Wiegandt (Hg.) (2013), S. 115–140

WD Nr. 06/2004: Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, Nr. 06/2004.

Der aktuelle Begriff: Nachhaltigkeit

WELZER, Harald (2013): Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand, Frankfurt/M

WELZER, Harald/WIEGANDT, Klaus (Hg.) (2013): Wege aus der

Wachstumsgesellschaft. Frankfurt/M

WUPPERTAL INSTITUT für Klima, Umwelt, Energie: http://wupperinst.org/projekte/themen_online/oeko_suffizienz/ (20. 1. 2014)

WIEGANDT, Klaus (Hg.) (2007–2009): Mut zur Nachhaltigkeit – 13 Bücher zur Zukunft der Erde, S. Fischer Verlag www.mut-zur-nachhaltigkeit.de

WUPPERTAL INSTITUT für Klima, Umwelt, Energie GmbH (Hg.) (2008): Vom Wissen zum Handeln: didaktische Module. Stiftung Forum für Verantwortung. Otzenhausen



Junge Flüchtlinge

Herausforderungen und Chancen für die Schule

2015 ist das Jahr des größten Zustroms von Flüchtlingen seit Jahrzehnten. *Angela Merkel* sprach in ihrer Regierungserklärung am 24. September von global 60 Millionen Menschen aus Krisengebieten, die sich auf der Flucht vor Krieg, Bedrohung und Tod befinden. Die wachsende Zahl dieser Flüchtlinge stellt Europa vor eine der größten Herausforderungen seit Bestehen der Europäischen Union und wird den Kontinent mit Sicherheit nachhaltig beeinflussen. Von Anfang Januar bis Ende September diesen Jahres suchten nach Angaben des Sozialministeriums in Hessen 42.474 Menschen Schutz und Zuflucht (Information der Pressestelle vom 28.10.2015).

Die Aufnahme von Flüchtlingen ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, doch besonders konfrontiert mit der neuen Situation sind die Lehrkräfte: Zum Start des neuen Schuljahres hat Hessen insgesamt 399 sogenannte Intensivklassen eingerichtet, in denen Flüchtlingskinder vor allem erst einmal Deutsch lernen sollen. Die in diesen Klassen eingesetzten Lehrkräfte – die meisten ohne entsprechende Zusatzausbildung – sehen sich unvermittelt mit Schülerinnen und Schülern betraut, mit denen die Kommunikation aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse noch schwierig ist, denen aufgrund ihrer Herkunft demokratische Partizipation fremd ist und die sich in einer aktuell schwierigen Lebenssituation befinden. Flüchtlingskinder sind aus ihren gewohnten Strukturen herausgerissen, sind mitunter durch grausame Erfahrungen auf der Flucht oder im Heimatland traumatisiert und leben nun in Containern, Zelten oder in einer Turnhalle auf engstem Raum mit Menschen unterschiedlicher Kultur zusammen. Die Frustration über ihre Lebensumstände entlädt sich nicht selten in Gewalt innerhalb der Flüchtlingsunterkunft oder Flüchtlinge erleben Gewalt und Anfeindungen von feindlich gesinnten Bürgern. Diese Gewalterfahrungen werden Spuren hinterlassen.

Mehr als Sprachunterricht

„Unterricht mit Flüchtlingen unterscheidet sich in großem Maße vom dem uns

gewohnten“, erklärt *Ludger Kaul*, Lehrer für Politik und Wirtschaft an der Landrat-Gruber-Schule (LGS) in Dieburg. Er lehrt schon seit mehreren Jahren in Flüchtlingsklassen; seit diesem Jahr ist seine Schule eine der zwölf Schwerpunktschulen mit dem erweiterten hessischen Sprachförderkonzept „Integration und Abschluss“ (InteA) in beruflichen Schulen. Das Konzept wurde gemeinsam vom Hessischen Kultusministerium (HKM) und dem Hessischen Ministerium für Soziales und Integration als Förderkonzept für die künftige Beschulung von Seiteneinsteigern ohne Deutschkenntnisse erarbeitet, denn das Beherrschen der deutschen Sprache hält auch Kultusminister *Prof. Dr. R. Alexander Lorz* für den Schlüssel zum Schulerfolg und zur Teilhabe an der Gesellschaft.

Eine Facultas für Lehren von Deutsch als Fremdsprache ist nicht an jeder Schule vorhanden. Das Land Hessen hat daher auf den Bedarf an Qualifizierung im Bereich Sprachunterricht reagiert und einen „Weiterbildungskurs für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (DaF/DaZ)“ für 120 hessische Lehrkräfte ins Leben gerufen. Dieser war allerdings bei den Lehrkräften so gefragt, dass mehr als jeder zweite Interessierte eine Absage auf seine Bewerbung bekam. Lehrkräfte wünschen sich demnach dringend Fortbildungen für das Unterrichten der neuen Schülerinnen und Schüler aus den Krisengebieten. Für 2016 sind von Seiten des Kultusministeriums daher weitere DaF-/DaZ-Weiterbildungsangebote vorgesehen. Doch der Fortbildungsbedarf betrifft längst nicht nur die rein fachlich zu erwerbenden Qualifikationen in der Sprachvermittlung. Nötige soziale Kompetenzen der Lehrenden im Umgang mit Flüchtlingen sind ebenfalls von großer Bedeutung, z. B. der Umgang mit Traumatisierung, konstruktive Konfliktbearbeitung und der sensible Umgang mit religiöser und kultureller Heterogenität. Diese Hürden dürfen nicht ausgeblendet werden. „Es geht nicht nur darum, den Flüchtlingen Deutsch beibringen zu wollen“, erklärt Lehrer Kaul, es gehe „um Menschen, die aus einem anderen Umfeld kommen und

andere Erfahrungen mitbringen“. Wichtig sei daher die Bereitschaft, „in Beziehung zu gehen“ und mehr als nur Sprache – nämlich Kultur und Werte – vermitteln zu können.

Gewaltprävention und Demokratielernen

Hier stehen Schulen vor einer großen Aufgabe. Sie brauchen eine durchdachte Strategie. Gerade Gewaltprävention und Demokratielernen sind wichtig, um Integration überhaupt gelingen zu lassen. Lehrkräfte benötigen in diesem Bereich Kompetenzen, um mit den Herausforderungen und Schwierigkeiten umgehen zu können. Die Schule wird in Zukunft noch viel stärker mit dem Thema Flüchtlinge konfrontiert werden und muss unter anderem die folgenden Herausforderungen bewältigen:

Spracherwerb: Die erste Aufgabe ist es, Flüchtlingskindern Deutsch zu vermitteln, damit sie zukünftig am Regelunterricht teilnehmen können. Dies kann ohne zusätzliche Mittel nicht realisiert werden.

Umgang mit Traumatisierungen: Schulen müssen verstärkt mit Expertinnen und Experten für Traumatherapie zusammenarbeiten. Hier müssen Kontakte aufgebaut werden, um diese Expertise den Schulen zugänglich zu machen. Lehrerinnen und Lehrer brauchen Fortbildung für den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen, die in der Regel nicht nach ihren Erfahrungen befragt werden sollten, da dies die Gefahr von Re-Traumatisierungen in sich birgt.

Wertevermittlung und Demokratielernen: Geflüchtete kommen zumeist aus Ländern ohne demokratische Strukturen. Gewalt und Menschenrechtsverletzungen sind an der Tagesordnung und jeder Krieg geht mit Verrohung einher. Es gibt keine funktionierenden Zivilgesellschaften, humane Werte werden mit Füßen getreten. Deshalb stehen auch Schulen vor der Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen mit Kinderrechten und Menschenrechten sowie zentralen Werten unseres Grundgesetzes vertraut zu machen und diese Werte in der Klasse aktiv zu leben. Ganz praktisch kann dies

durch einen Klassenrat erfahren werden. Es bedeutet auch, dass sich Lehrkräfte sehr klar im Sinne der Menschen- und Kinderrechte positionieren und menschenverachtenden Haltungen und Aussagen von Jugendlichen klar entgegen treten müssen. Aktuell haben wir es mit zwei Bedrohungen zu tun: Rechtsextreme und Rechtspopulisten (Pegida) begegnen den Fremden mit Gewalt und Hass und extremistische Salafisten machen vor den Unterkünften Werbung für ihre Sache.

Konstruktiver Umgang mit Konflikten und Mediation: Das Aufeinandertreffen von Kindern und Jugendlichen aus ganz unterschiedlichen Ländern und Kulturen wird zwangsläufig mit Konflikten einhergehen, nicht nur zwischen „Neuen“ und „Alten“, sondern auch unter den „Neuen“, wie die Konflikte in den Flüchtlingsunterkünften bereits jetzt zeigen. Eine wichtige Aufgabe für die Lehrkräfte wird es sein, präventive Maßnahmen zu ergreifen, um Gewalt möglichst zu vermeiden und Konflikte mit mediativen Mitteln zu lösen. Dies setzt voraus, dass Lehrkräfte ein Mindestmaß an Methoden konstruktiver Konfliktbearbeitung kennen und anwenden können. Fortbildungen zur Mediation sind hier hilfreich.

Interkulturelles Lernen: Das Zusammentreffen von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Kulturen bietet Chancen voneinander zu lernen und ist eine Bereicherung. Um interkulturelles Lernen zu ermöglichen, müssen entsprechende Lernräume bereitgestellt und Prozesse initiiert werden. Es gilt aber auch hier der Grundsatz, traumatisierte Kinder und Jugendliche in einer Form einzubeziehen, die sie nicht einer Re-Traumatisierung aussetzt. Lehrkräfte sollten sich Kenntnisse und Methoden über die Initiierung von interkulturellen Dialogen aneignen.¹

Die Herausforderungen stellen sich an jeder Schule anders. Aber alle Schulen müssen sich so vorbereiten, dass die gesamte Schulgemeinde in einen Diskurs über die neuen Aufgaben eintritt und die einzelne Lehrkraft mit den entstehenden Aufgaben nicht allein gelassen wird.

Auch ist eine vorausschauende Haltung sinnvoll, um zu überlegen, wie eine Schule in Bezug auf zukünftige Flüchtlingsklassen und die Integration von Flüchtlingskindern und -jugendlichen reagieren kann.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, das Prinzip des Peer-Lernens zu nutzen. Kinder und Jugendliche können in einem begrenzten Rahmen Flüchtlingskinder beim Lernen unterstützen. So unterstützt eine Oberstufenklasse in Heidenau (Sachsen) Flüchtlingskinder beim Spracherwerb.

Eine weitere wichtige Rolle kommt dem Engagementlernen (Service Learning) zu. Hierbei handelt es sich um fest im Stundenplan integrierte Stunden, die Teil des schulischen Lernens sind. In diesem Rahmen können Schülerinnen und Schüler Flüchtlingen bei der Integration helfen. Das reicht von der Sprachvermittlung über gemeinsame Sportveranstaltungen und die Unterstützung bei

Ämtergängen bis hin zu gemeinsamen Festen und weiteren Aktivitäten wie Kochen oder Ausflügen. Hierfür gibt es auch in Hessen schon viele gute Beispiele.

Nikola Poitzmann und Helmut Rademacher

Helmut Rademacher leitet das Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (GuD) des Hessischen Kultusministeriums (www.gud.bildung.hessen.de), Nikola Poitzmann ist GuD-Landeskoordinatorin für Südhessen. GuD startet Anfang 2016 ein Pilotprojekt für Schulen, die sich intensiver mit den Herausforderungen durch die Flüchtlinge beschäftigen wollen.

¹ vgl. beispielsweise: Helmut Rademacher und Maria Wilhelm: Miteinander. Über 90 interkulturelle Spiele, Übungen und Projektvorschläge für die Klassen 5-10. Berlin 2016



Rassismuskritik – eine Perspektive für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

„Winter. Ein Freund will sich kurz meine Handschuhe ausleihen. Lehrer: Nein, die braucht sie selbst, hier ist's kälter als in Afrika“ (#schauhin – Niddal Salah-Eldin (@Nisalahe) September 6, 2013). Ist das Rassismus? Der Lehrer meint es in dieser Situation scheinbar doch nur gut. Er möchte nicht, dass seine Schülerin friert, könnte man meinen. Unbewusst, das soll hier einmal unterstellt werden, unterscheidet er zwischen der Schülerin und dem Schüler: Die Schülerin, so seine Vermutung, empfindet die Kälte aufgrund ihrer Herkunftsgeschichte schlimmer als der Schüler. Aber ist das schon Rassismus? Muss man mit diesem Begriff nicht ganz vorsichtig umgehen? Beschädigt man mit einer solchen Diagnose nicht die Person des Lehrers? Macht man sich möglicherweise auch selbst angreifbar, wenn man diesen Ausspruch rassistisch nennt?

Die Schülerin Niddal teilte diese Erfahrung auf dem Twitter-Hashtag #SchauHin mit, der im Herbst 2013 eine große mediale Debatte über Rassismus in der Mitte der bundesdeutschen Gesellschaft auslöste. Den Hashtag initiierte die Journalistin Kübra Gümüşay. Innerhalb nur weniger Tage berichteten dort mehrere Tausend Twitter-Nutzerinnen und -Nutzer über ihre alltäglichen Rassismuserfahrungen. Unterschiedliche Medien griffen das Thema auf, denn die große Menge der geposteten Tweets machte deutlich, dass es sich dabei nicht um Einzelerfahrungen oder persönliche Befindlichkeiten handelt. Vielmehr offenbart sich hier ein strukturelles gesellschaftliches Problem.

Warum ist es nicht leicht, über Rassismus zu sprechen?

Auch wenn der Hashtag eine große mediale Resonanz hervorrief, so fällt es in der Öffentlichkeit dennoch schwer, von Rassismus zu sprechen, geschweige denn Rassismus als zuschreibende Kategorie zur Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse zu gebrauchen. Rassismus wird allenfalls als Einzelfall wahrgenommen, wie jüngst nach den rassistischen Bemerkungen des AfD-Vizevorsitzenden Alexander Gauland gegenüber Jerome Boateng

zu beobachten war, oder im Zusammenhang mit rechtsextremen Gruppen als Ausnahmeerscheinung betrachtet. Der Rassismusbegriff wird in Deutschland (und auch in Österreich) immer noch mit dem Nationalsozialismus in Verbindung gebracht. Ihn als dauerhaft präsentem Problem zu begreifen, widerspräche denn auch dem nahezu unhinterfragten bundesdeutschen Selbstverständnis, wonach die Überwindung von Faschismus und Antisemitismus sowie die Aufarbeitung der Vergangenheit den Weg zur Demokratie und ihrer Festigung überhaupt erst geebnet hätten. Deshalb tut man sich schwer, bereits bei abwertenden Sprechakten, struktureller Diskriminierung oder alltäglicher Ausgrenzung und selbst bei offener Gewalt von Rassismus zu sprechen, gilt dieser doch als historisch überwunden. „Ausländer- oder Fremdenfeindlichkeit“ waren daher lange Zeit die gängigen Bezeichnungen, ohne dass diese kritisch hinterfragt wurden. Auch befürchtet man die Banalisierung der nationalsozialistischen Verbrechen, wenn man alltäglich vorkommende Diskriminierung als rassistisch bezeichnet.

Was ist Rassismus?

Rassismus gab es schon lange vor dem Nationalsozialismus; er war seit dem Kolonialismus als Vorstellung von der vermeintlichen Ungleichwertigkeit der kolonisierten Bevölkerung tief im europäischen Denken verhaftet. Das Europa des 18. Jahrhunderts war die Wiege des Rassismus.

Der Einfachheit halber soll hier auf eine Definition von Philomena Essed (1992, S. 375) zurückgegriffen werden, wonach Alltagsrassismus eine „Ideologie, eine Struktur und ein Prozess [ist], mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden.“ Danach ist

Rassismus keine individuelle Einstellung, vielmehr legt der Begriff des Alltagsrassismus offen, dass es vielfältige Formen und Handlungen gibt, die durchaus auch in Institutionen und Diskursen beinhaltet sind. Rassismus bringt Macht- und Herrschaftsverhältnisse zum Ausdruck. Er wird durch die Konzeption der Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit konstruiert. Der „moderne“ Rassismus ist allerdings ein *Rassismus ohne Rassen*, denn als Merkmale werden vor allem kulturelle und religiöse Zuschreibungen gebraucht, um „uns“ von den „Anderen“ zu unterscheiden. Die Unterschiede werden als natürlich gegeben dargestellt. Durch diese Konstruktion werden „uns“ Privilegien zugesichert, von denen die „Anderen“ ausgeschlossen werden.

Rassismus nach Lehrplan

Rassistisches Wissen wird gesellschaftlich reproduziert und formell wie auch informell auf unterschiedlichen Kanälen transportiert. Auch in Bildungsprozessen wird in alltäglichen Abläufen Rassismus reproduziert und es finden – zu meist nicht intendiert – rassistische Diskriminierung und Zuschreibungsprozesse statt. Die Schule ist neben dem Elternhaus und der Peer-Group die zentrale Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche und so verbreitet und vermittelt auch sie rassistisches Wissen: durch Unterrichtsthemen, aber auch durch Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien. Denn auch diese vermitteln als Teil des gesellschaftlichen Diskurses rassistische Klischees, wie die jüngst veröffentlichte „Schulbuchstudie Migration und Integration“ (2015) deutlich machen konnte. Lehrerinnen und Lehrer sind sich ihrer eigenen Nähe zu rassistischen Vorstellungen und Handlungen in der Regel nicht bewusst. Sie benötigen deshalb Wissen über Rassismus und Räume, die eigene Praxis zu reflektieren.

Rassismuskritik

Das Konzept der Rassismuskritik setzt hier an und bietet eine Folie, sich der eigenen Sozialisation bewusst zu werden, das Involviertsein in rassistische Denk-

muster zu thematisieren und das professionelle Handeln kritisch zu hinterfragen. „Rassismuskritik heißt: zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismen stärken. Rassismuskritik zielt darauf ab, auf Rassekonstruktionen beruhende beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen.“ (Mecheril/Melter 2010, S. 172)

Perspektiven für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Lehrerinnen und Lehrer benötigen rassismuskritisches Professionswissen. Um dieses aufzubauen, müssen sie zunächst einmal ihr eigenes rassistisches Wissen „verlernen“, sich Wissen über die Entstehungsgeschichte des Rassismus aneignen und den wissenschaftlichen Diskurs über Rassismus rezipieren. Denn rassismustheoretisches Wissen ermöglicht es, Unterscheidungen von Menschen zu erkennen, die an Rassekonstruktionen anschließen. Vor allem sollten Lehrerinnen und Lehrer aber lernen, den Blick auf sich selbst und auf die Institution Schule zu richten wie auch sich selbst als permanent Lernende zu begreifen. Wer als Lehrerin oder Lehrer nicht in der Lage ist, die eigenen Positionen stets aktiv zu reflektieren und auch zu verändern, der läuft trotz bester Absichten Gefahr, zu diskriminieren und rassistisches Wissen zu reproduzieren. Deshalb ist es notwendig, dass Rassismuskritik ein basaler Bestandteil der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird, und zwar in allen drei Phasen. Die bislang gültigen „Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften“ der Kultusministerkonferenz (Fassung von 2014) greifen zu kurz, wenn sie festlegen, dass die Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums „interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungs-

prozessen“ kennen bzw. „die soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe“ beachten. „Interkulturelle Kompetenz“ wird in einer weiteren KMK-Empfehlung zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung“ (2013) verkürzt als „Kernkompetenz“ für professionelles Handeln in der „global vernetzten Gesellschaft“ festgeschrieben.

Rassismuskritisch werden der Begriff der „Interkulturalität“ und die „interkulturelle Kompetenz“ allerdings deshalb als problematisch angesehen, weil damit „die Anderen“ – im schulischen Kontext in der Regel die Schülerinnen und Schüler mit „Migrationshintergrund“ – im Fokus stehen. Man geht hier allein von der Annahme aus, dass spezifisches „interkulturelles“ Wissen notwendig sei, um in heterogenen Lerngruppen professionell pädagogisch handeln zu können. Die Selbstreflexivität hinsichtlich der eigenen Werte und Normen sowie die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und ungleichen Ressourcenverteilungen werden jedoch damit nicht in den Blick genommen; die „Kultur“ dient als alleiniges Analysekriterium.

Gerade weil die kritische Reflexivität eine Kernkompetenz pädagogischen Handelns ist, müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer darin gestärkt werden, diese zu entwickeln. Erst dann ist es ihnen möglich, Denkmuster und Verhaltensweisen zu überdenken und gegebenenfalls zu ändern. Deshalb muss der Ansatz der Rassismuskritik im Lehrerbildungsgesetz festgeschrieben und in entsprechenden Lehr-, Aus- und Fortbildungsveranstaltungen curricular verankert werden. Nur so wird den Prinzipien von Gleichheit und Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen; dann können auch die Rassismuserfahrungen von Schülerinnen und Schülern ernst genommen werden. *Als ich mit 11 sagte: „Später will ich aufs Gymnasium.“, hat die Lehrerin am lautesten gelacht.* (#migrationshintergrund #geschäft #schauhin – Dilan (@Poethix) September 6, 2013) Auch Erfahrungen wie diese können dann im Unterricht rassismussensibel bearbeitet werden.

Martina Tschirner [Akademische Oberrätin am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Didaktik der Sozialwissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt/Main]

Literatur:

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.): Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin 2015

Brodén, Anne / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld 2010

Essed, Philomena: Rassismus und Migration in Europa, Hamburg 1992

Mecheril, Paul / Melter, Claus: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, in: Mecheril, Paul et. al.: Migrationspädagogik, Weinheim, Basel 2010, 150-178

POLIS – Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Heft 2/2016: Rassismuskritische Bildung



Hessens Schulen auf dem Weg zur Inklusion? – Was ist zu tun?

Vom „Gemeinsamen Unterricht“ zur „Inklusiven Beschulung“ – Sinken der Standards

Von der Forderung der Behindertenkonvention der Vereinten Nationen nach Partizipation von Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen sind wir derzeit noch weit entfernt. Auch die schulische Umsetzung der Inklusion in Hessen genügt der UN-Behindertenrechtskonvention nicht. In Hessen gab es eine lange, erfolgreiche Tradition inklusiven Unterrichts, früher „Gemeinsamer Unterricht“ genannt. Es wäre sicher sinnvoll gewesen, die vielfältigen Erfahrungen aus über 25 Jahren zu nutzen und im Sinne der Behindertenrechtskonvention weiter auszubauen. Stattdessen wurde auf der Grundlage des Hessischen Schulgesetzes und der Verordnung über Sonderpädagogische Förderung (VOSB) die sonderpädagogische Förderung komplett neu organisiert und umstrukturiert:

Begrifflichkeiten wurden verändert: Der ehemalige „Gemeinsamer Unterricht“ (GU) wurde abgelöst durch die „Inklusive Beschulung“ (IB) und ergänzt durch die „Vorbeugenden Maßnahmen“ (VM), womit die Beratungstätigkeiten der Förderschullehrkräfte zusammengefasst sind. Diese beiden Säulen wurden unter dem Begriff „Inklusiver Unterricht“ (IU) subsumiert. Die Beratungs- und Förderzentren (BFZ) regeln seither die Versorgung der Schulen mit Förderlehrer*innenstellen in der inklusiven Beschulung und mit vorbeugenden Maßnahmen. Eine sonderpädagogische Fachkraft ist in der Regel für mehrere Klassen oder auch für mehrere Schulen zuständig. Einhergehend mit diesen Neuerungen wurden auch die Bedarfe entsprechend neu definiert. Von Beginn an haben wir als GEW kritisiert, dass für Kinder mit den Förderschwerpunkten sozial-emotionale Entwicklung und Sprache keine Förderschullehrer*innenstunden mehr bereitgestellt wurden und für Kinder mit Förderschwerpunkt „Lernen“ erst ab Klasse 3. Dies sind laut Terminologie der Sozialgesetzgebung „Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen“ und diese werden bei der Ressourcenverteilung nicht mit einer

Stundenzahl hinterlegt. Wir halten es für fatal, dass man Kindern mit Problemen auf diese Weise eine individuelle Förderung verwehrt.

Anders verhält es sich bei den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen, Blinde“ und „Hören“. Diese Besonderheiten werden als Behinderungen betrachtet und Schülerinnen und Schüler mit diesen Förderschwerpunkten erhalten die gleiche Stundenzuweisung in der inklusiven Beschulung der allgemeinen Schule, die sie auch an einer Förderschule erhalten würden. Die Ressourcenverteilung erfolgte bislang nach zwei getrennten Systemen. Während die Förderschulen mit steigender Schüler*innenzahl mehr Stellen erhielten, waren die Stellen für die Inklusion gedeckelt. Seit dem Schuljahr 2016/17 erfolgt eine systemische Zuweisung von Förderstunden. Alle Schulen mit inklusivem Unterricht erhalten nun einen Sockelbetrag und darüber hinaus eine Gesamtressource für den inklusiven Unterricht. Was einerseits zu mehr Flexibilität führt, verstellt andererseits aber auch den Blick darauf, wie viel Förderung tatsächlich noch in den einzelnen Schulklassen ankommt.

Zumindest wurde das verfügbare Gesamtbudget für die sonderpädagogische Förderung leider nicht nach oben hin angepasst. Außerdem hat sich in Hessen ein vom Ansatz her falsches System der sonderpädagogischen Förderung etabliert. Nach wie vor bleiben die Förderschulen neben den inklusiven Angeboten der Regelschulen erhalten; dies ist nicht im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention.

Bringt die Novellierung des Schulgesetzes im Jahre 2017 Verbesserungen?

Der derzeitige Entwurf zur Novellierung des hessischen Schulgesetzes verfolgt das hehre Ziel „dass möglichst kein Antrag auf gemeinsamen, inklusiven Unterricht mehr abschlägig beschieden wird“. Wie das ohne zusätzliche Gelder funktionieren soll, sei dahingestellt. Der Entwurf setzt weiter auf die bereits zum Teil eingeführten „inklusive Schul-

bündnisse“, in denen verschiedene allgemeine Schulen, die Förderschulen sowie die Beratungs- und Förderzentren einer Region kooperieren und sich regelmäßig zu Bündnikonferenzen treffen. Deren Mitglieder tragen die gemeinsame Verantwortung hinsichtlich der inklusiven Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Leider sind wir zurzeit noch nicht in der Lage, eine abschließende Bewertung der neuen Vorgaben zu leisten, denn es finden sich zu Einzelfragen keine konkreten Angaben in dem uns vorliegenden Gesetzentwurf.

Ausbildung der Lehrkräfte für inklusiven Unterricht

Die Ausbildung der Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst ist in Hessen in den verschiedenen Studienseminaren nicht einheitlich geregelt: Einige LiV erhalten ihre Ausbildung in allgemeinen Schulen, die Inklusiven Unterricht durchführen, andere LiV erhalten ihre Ausbildung an Förderschulen. Je nach Schulform und Intensität, mit der sich ein Studienseminar dem Thema Inklusion widmet, werden derzeit die LiV mit dem Schwerpunkt Förderschullehramt sehr unterschiedlich ausgebildet. Eine einheitliche Ausbildung ist dringend geboten.

Forderungen zur Verwirklichung der inklusiven Schule

Von der hessischen Landesregierung erwarten wir im Sinne der UN-Konvention:

- Aufhebung des Ressourcenvorbehalts
- Grundausstattung der Regelschulen mit multiprofessionellen Teams und den dafür notwendigen Mitteln
- Wiederherstellung bzw. Weiterentwicklung der Standards in Unterricht und Förderung, wie sie im GU erfolgreich praktiziert wurden – Inklusion muss nicht neu erfunden werden.

Sigrid Rohleder/ Katja Plazikowsky
Beide haben lange im Gemeinsamen Unterricht unterrichtet und können daher die Standards von Gemeinsamen Unterricht und inklusiver Beschulung vergleichen.

Bildungspolitik: komplex und umkämpft – und bewegt sich doch!

Spätestens seit dem PISA-Schock 2001, als die OECD dem deutschen Bildungssystem im internationalen Vergleich nur magere Ergebnisse attestierte, steht Bildung, und dabei besonders das Schulsystem, im Mittelpunkt vieler politischer Debatten: Soll Schule fit machen für den Arbeitsmarkt, indem sie prioritär die auf diesem gefragten Kompetenzen vermittelt, oder ist Bildung im Sinne des Humboldt'schen Ideals vielmehr als Selbstzweck zu verstehen? Kann Bildung zu mehr sozialer Gerechtigkeit beitragen anstatt bestehende Ungleichheiten zu reproduzieren? Welche Bedeutung kommt der Erziehung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu?

Im föderalen System der Bundesrepublik spielt sich Bildungspolitik auf mehreren Ebenen ab: Die Kommunen fungieren als Schulträger und sind in dieser Funktion für Schulbauten, Schulsozialarbeit wie auch die Schulentwicklungsplanung zuständig. Dass sich viele Schulen baulich in einem erbärmlichen Zustand befinden, hängt eng mit dem finanziellen Ausbluten der Kommunen zusammen. Bildungspolitik ist allerdings in erster Linie Ländersache. Das führt dazu, dass sich die Schulsysteme zwischen den 16 Bundesländern stark unterscheiden, was bei einem Umzug für Schülerinnen und Schüler wie auch für Lehrkräfte deutlich spürbar wird.

Das 2006 in der Verfassung verankerte Kooperationsverbot verbietet es dem Bund sogar ausdrücklich, sich in diese Länderkompetenz einzumischen. Fast alle Expertinnen und Experten halten dieses Verbot für einen schweren Fehler, denn es erschwert nicht nur die Etablierung von bundesweiten Rahmenbedingungen, es untersagt dem Bund auch die dauerhafte Finanzierung schulischer Bildung. Allenfalls zeitlich begrenzte Programme gelten als zulässig. Vor diesem Hintergrund kommt der Kultusministerkonferenz (KMK) zentrale Bedeutung zu, denn in dieser vereinbaren die Kultusministerinnen und -minister gemeinsame Richtlinien, die dafür sorgen sollen, dass sich die Bundesländer nicht in allzu unterschiedliche, gänzlich unvereinbare Richtungen entwickeln.

Aber auch auf internationaler Ebene wie der Europäischen Union und den Vereinten Nationen wird Bildungspolitik verhandelt. Das gilt auch für fragwürdigere Organisationen wie die OECD, denn dieser Club von Industrieländern, der keinem Parlament Rechenschaft schuldig ist, nimmt indirekt maßgeblichen Einfluss auf Bildungsreformen. Dies geschieht etwa, indem die wenigen in internationalen Vergleichsstudien abgefragten Kompetenzen zum nicht hinterfragbaren Standard für die Messung von Schulqualität avancieren. Viele Bildungspolitikern und -politiker haben die Studien der OECD dankbar aufgegriffen (obwohl diese mitunter auch gegensätzliche Schlussfolgerungen erlauben), um neoliberale Bildungsreformen zu legitimieren. Dabei wird Schule als Organisation verstanden, die wie ein privatwirtschaftlicher an Gewinnmaximierung orientierter Betrieb funktionieren soll – oder zumindest so ähnlich.

Die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems wird mitunter als überkommenes Relikt des wilhelminischen Kaiserreichs kritisiert, in dem sich die Klassenstruktur des 19. Jahrhunderts spiegelt. Dies ist ebenso zutreffend wie die Kritik an neoliberal inspirierten Bildungsreformen, dennoch ist die Realität vielschichtiger: Schule ist trotz entsprechender Reformen noch lange nicht in allen Hinsichten

durchrationalisiert und ausschließlich an Verwertbarkeitskriterien organisiert – was auch dem pädagogischen Berufsethos der Lehrkräfte widerspricht. Auch wenn die Mehrgliedrigkeit historisch fest verankert ist und allen Reformversuchen zu widerstehen scheint, so ist die Schulstruktur dennoch in Bewegung geraten: Der Bildungsbericht 2016 zeigt auf, dass inzwischen 1,1 Millionen Kinder und Jugendliche an Schulen lernen, die

mehrere Abschlüsse anbieten, in der Regel Gesamtschulen. Hiervon profitieren insbesondere Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem sozialem Status.

Bildungspolitik ist komplex, aber sie bewegt sich – wenn auch oft langsamer als man sich das wünscht. Die GEW bringt sich auf allen Ebenen in die bildungspolitischen Debatten ein: sei es in der Kommune über die örtliche GEW-Gliederung, sei es in Hessen über den Landesverband oder bundesweit. Auch international ist die GEW durch ihre Mitgliedschaft in der Bildungsinternationalen als Zusammenschluss von Bildungsgewerkschaften präsent. Gerade auch im Vorbereitungsdienst lohnt die Auseinandersetzung mit Bildungspolitik: Sowohl die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen wie auch die Möglichkeiten zur professionellen pädagogischen Arbeit zum Wohl der Schülerinnen und Schüler hängen maßgeblich von den politisch gesetzten Rahmenbedingungen ab.

Roman George, Referent für Bildungspolitik bei der GEW Hessen.

Er freut sich, wenn er zu Fragen der Bildungspolitik und zu GEW-Positionen kontaktiert wird.

E-Mail: rgeorge@gew-hessen.de

Tel.: (069) 971293-20



GEW: nicht schutzlos im Regen stehen!

Selbstsicher auftreten beim Unterrichtsbesuch – eine Anleitung für die Praxis

Der Vorbereitungsdienst wird von vielen LiV als eine extrem stressige Zeit wahrgenommen. Dabei stellen die Unterrichtsbesuche oft eine starke Belastung dar. In diesem Beitrag wird beleuchtet, was in Unterrichtsbesuchen (UB) Stress verursacht. Es werden drei wichtige mentale Bremsklötze beschrieben und dazu passende Übungen und Strategien vorgestellt, um diese Bremsklötze zu lösen.

Warum sind Unterrichtsbesuche eigentlich so stressig?

Zunächst einmal ist klar, dass die UBs maßgeblich in die Abschlussnote einfließen und diese wiederum über die Einstellungschancen mitentscheidet. Damit entscheiden die Unterrichtsbesuche in gewisser Weise über das weitere Leben. So weit, so gut. Aber auch unbenotete Unterrichtsbesuche oder Referate im Studium und in der Schule, bei denen es eigentlich um nichts geht, werden von vielen Menschen als Belastung erlebt und erzeugen Stress. Bei jedem Auftritt vor anderen Menschen, und ein UB ist ein Auftritt mit hoher sozialer Exponiertheit, stellt man sich die Frage, was das Publikum / die Ausbilderinnen und Ausbilder von einem selbst sehen werden. Auf diese Frage hat man eine Antwort, weil man sich selbst ja ganz gut kennt. Man sieht sich selbst durch die Augen des Publikums und stellt sich die Frage, ob man selbst das mögen würde, was man dort zu sehen bekommt. Wenn man sich selbst und das, was man zu bieten hat, mag, ist die Auftrittssituation entschärft. Wenn es aber etwas gibt, das man lieber nicht zeigen möchte, das einem z.B. peinlich ist, dann besteht während des Auftritts permanent die Gefahr, dass jemand genau diese peinliche Sache bemerkt. Der Unterrichtsbesuch wird zu einer gefährlichen Situation, in dem etwas von anderen bemerkt wird, was die soziale Stellung gefährden könnte. Bei jedem Auftritt gilt aber: Nur wer 100% zu sich selbst steht, kann 100% von sich und seiner Leistung zeigen.

Hinzu kommt, dass unser Bildungssystem so aufgebaut ist, dass die Lernenden nicht so einfach zwischen ihrem Wert als Mensch und der Leistungs-

bewertung durch die Institution unterscheiden können. Wenn die Note im UB gleichgesetzt wird mit dem eigenen Selbstwert, erscheint noch besser verständlich, warum ein UB bei vielen LiV eine massive Stressreaktion mit heftigen somatischen Begleiterscheinungen erzeugt. Schließlich steht subjektiv der eigene Wert als Mensch auf dem Spiel.

Was passiert bei Stress?

Wenn unser Gehirn eine Situation als bedrohlich bewertet, werden neurobiologische Defensivsysteme aktiviert. Der Organismus wird, um sich in Sicherheit bringen zu können, mobilisiert. Die Energieproduktion wird angekurbelt, die Herz- und Atemfrequenz werden erhöht, im Gesicht entstehen rote Flecken. Der Muskeltonus steigt. Die Stimme wird flach und verliert an Modulation und der mimische Ausdruck verringert sich. Die Wahrnehmung von sozialen Signalen anderer Menschen wird u.a. durch den verringerten Blickkontakt und durch eine Einschränkung der Hörfähigkeit reduziert. An anderer Stelle wird Energie eingespart: Die Verdauungsaktivität wird reduziert, wodurch unter Umständen Bauchschmerzen und ein trockener Mund entstehen können. Viele Menschen leiden daher beim Reden vor anderen Menschen an einem trockenen Mund. In Untersuchungen konnte auch gezeigt werden, dass unter Stress bestimmte, für kognitive Denkprozesse zuständige Gehirnbereiche, funktional abgeschaltet werden: Stress macht dumm. Eine körperliche Stressreaktion ist das letzte, was man im Unterricht, und erst recht in einem UB, gebrauchen kann. Zudem wirkt sich die Stressreaktion unwillkürlich auf den Stresslevel der SuS aus und versetzt diese ebenfalls in einen latenten Stresszustand.

Mentale Bremsklötze im Unterrichtsbesuch

Die Gründe, weshalb ein UB als besonders belastend erlebt wird, sind individuell unterschiedlich. Es gibt jedoch typische Verhaltens- und Denkmuster, die einerseits den Stress erzeugen und zugleich konservieren.

Bremsklotz Nr. 1: Inneres Schrumpfen

Viele Menschen fühlen sich in Prüfungssituationen, und oft schon beim Gedanken daran, deutlich jünger, vielleicht nur noch so alt, wie ein Kind. Wenn man sich im UB klein und schwach fühlt, kann man nicht einfach so tun, als wäre man eine selbstsichere Lehrperson. Inneres Schrumpfen ist eigentlich eine Teilamnesie von eigenen Kompetenzen und Erfahrungen, die man bereits erworben hat. Wer sich seiner Fähigkeiten und Erfolge während eines UBs voll bewusst ist, kann sich nicht klein und schwach fühlen. Die folgende Übung kann inneres Schrumpfen im UB verhindern.

Stress-Analyse

Schreiben Sie zu jeder Frage eine kleine Notiz.

1. Denken Sie an den nächsten UB oder erinnern Sie sich an einen UB, der nicht gut gelaufen ist und bei Ihnen Stress auslöst. An welche Situation denken Sie?
2. Wie viel Stress haben Sie jetzt in diesem Moment, wenn Sie daran denken? 1= gar kein Stress; 10= maximaler Stress
3. Welche Körperreaktionen haben jetzt in diesem Moment, wenn Sie an den UB (zukünftig oder vergangen) denken?
4. Wie alt fühlen Sie sich, wenn Sie an den UB (oder allgemein an andere Prüfungssituationen) denken?

Anti-Schrumpf-Gedächtnisstütze

Das einfachste Mittel gegen inneres Schrumpfen ist die Anti-Schrumpf-Gedächtnisstütze. Mit Hilfe der Fragen können Sie ganz individuelle Erinnerungswörter finden, um Schrumpfen zu verhindern.

Schreiben Sie folgende Punkte auf eine Karteikarte:

1. Ihr echtes Alter.
2. Mindestens drei Beweise / Insignien für Ihr echtes Alter: (z. B. Studienabschluss, eigene Wohnung, eigenes Auto, Partnerschaft, Kinder ...)

3. Was haben Sie im Leben schon erreicht? Notieren Sie: „Ich habe schon ... geschafft!“ (z. B. Sportwettkämpfe, andere Prüfungen, Auftritte, Ausbildungen etc.)
4. Was haben Sie schon erlebt, dass Sie geprägt hat? Notieren Sie: „Ich habe ... schon erlebt!“ (z. B. große Reise, persönliche Projekte etc.)
5. Notieren Sie: „Ich kann gut ... XYZ!“ (z. B. reiten, malen, zuhören, fotografieren, planen etc.)
6. Ergänzen Sie den folgenden Satz: „Ich habe in meinem Leben ca. ... Prüfungen (in Schule, Ausbildung, Studium, Führerschein etc.) abgelegt und überwiegend erfolgreich unter Zeugen bestanden. Meine Kompetenz ist eine bewiesene Tatsache, sonst wäre ich heute nicht hier im Vorbereitungsdienst.“

Lesen Sie nun Ihre Anti-Schrumpf-Gedächtnisstütze dreimal laut vor und wiederholen Sie anschließend nochmal die Stress-Analyse. Wie viel Stress haben Sie nun? Wie geht es Ihnen beim Gedanken an den nächsten UB?

Bremsklotz Nr. 2: Den eigenen Unterricht nicht mögen

Der Unterricht bei einem Unterrichtsbesuch ist Werbung in eigener Sache. Man zeigt, wie gut man ist und was man gelernt hat. Viele LiV richten die UBs stark an den vermuteten Vorlieben der Ausbilderinnen und Ausbilder aus. Das kann zur Folge haben, dass man für den UB einen Unterricht plant, den man selbst nicht gut findet. Ein UB darf zwar ein bisschen Theater sein, wenn man aber gänzlich entgegen eigener Vorstellungen handelt kommt es zu einem inneren Konflikt. Wenn man aber den eigenen Unterricht nicht mag, wie soll man dann damit Werbung in eigener Sache machen?

Wenn Sie die folgenden Fragen im Hinblick auf Ihren UB beantworten können, passt der Unterricht gut zu Ihnen. Wenn nicht, haben Sie Hinweise, was Sie verändern sollten.

- Wo ist der rote Faden in Ihrem Unterricht? Erklären Sie in 3 Sätzen.
- Was gefällt Ihnen an dem Inhalt selbst richtig gut?

- Welche Methode in dem UB gefällt Ihnen selbst besonders gut?
- Auf welche Stelle im Unterricht freuen Sie sich am meisten?
- Auf welche Situation in Ihrem Unterricht werden Sie stolz sein?
- Was würde Ihnen als Schülerin/Schüler in Ihrem Unterricht besonders viel Spaß machen?

Bremsklotz Nr. 3: Haltung und Verhalten passen nicht zusammen

Die eigene Rolle und Haltung als Lehrperson zu finden und die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit ist ein lebenslanger Prozess, weil Menschen im Verlauf ihres Lebens Erfahrungen machen und sich verändern. In besonderen Lebensphasen kann diese Veränderung sehr rasant sein; der Vorbereitungsdienst gehört dazu.

Wichtig für ein sicheres Auftreten ist die Übereinstimmung zwischen der eigenen Rolle und inneren Haltung und dem Verhalten bzw. der Kommunikation im Unterricht und mit den Kolleginnen und Kollegen. Stimmt dies überein, wird das als ein authentisches Auftreten wahrgenommen. Mit der folgenden Übung können Sie ihrem eigenen authentischen Auftritt auf die Spur kommen.

Beginnen Sie die Beschreibung Ihrer Rolle und Haltung als Lehrperson anhand folgender Fragen. Entwickeln Sie weitere Fragen, die für Sie wichtig sind. Wenn Sie möchten, können Sie diese Fragen auch in das BRB-Modul einbringen und sich von Ihren Ausbilderinnen und Ausbildern kompetent unterstützen lassen:

- Welche grundsätzliche Botschaft ist Ihnen als Lehrperson wichtig?
- Für welche Werte stehen Sie ein?
- Welche Bedeutung hat Leistung für Sie?
- Durch welche Schulerfahrungen wurden Sie am meisten geprägt?
- ...

Übersetzen Sie nun Ihre Rolle und Haltung in konkretes Verhalten. Diskutieren Sie am besten mit einem Kollegen/einer Kollegin, wie Sie Ihre Rolle und Haltung im Unterricht zeigen können. Sie müssen dabei nicht auf jeden Punkt eingehen. Das Gesamtbild ist entscheidend.

- in der Kommunikation mit den SuS

- in der Beziehung zu den SuS
- in Ihrem Verhalten als Lehrperson allgemein
- in Ihrem Auftreten in den ersten Sekunden zu Beginn des Unterrichts
- in Ihren Bewegungen und Ihrer Körperhaltung
- in dem Aufbau Ihres Unterrichts
- im Kontakt mit Ihren Kollegen
- ...

In diesem Beitrag wurde versucht, in aller Kürze die Psychodynamik von Auftretungsangst beim Unterrichtsbesuch zu beleuchten und die Wirkung einiger mentaler Bremsklotze zu erklären. Der Vorbereitungsdienst kann Anlass sein, sich professionelle Unterstützung zur Verbesserung der Emotionsregulation oder bei der Lösung hartnäckiger mentaler Bremsklotze zu gönnen. Die beschriebenen Übungen können dies nicht ersetzen. Nutzen Sie hierfür die kompetente Beratung der Ausbilderinnen und Ausbilder an den Studienseminaren.

Autor

Dr. Timo Nolle, Erziehungswissenschaftler und systemischer Therapeut, arbeitet und forscht seit 2007 in der Lehrerbildung an der Universität Kassel. Er ist in freier Praxis als Coach und Therapeut mit den Schwerpunkten Prüfungs- und Auftretungscoaching tätig und leitet Fortbildungen für Lehrpersonen und Ausbilderinnen und Ausbilder in der zweiten Phase der Lehrerbildung.

Quellen

- Bauer, J. (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bohne, M. (2016): Klopfen mit PEP, Prozess- und Embodimentfokussierte Psychologie in Therapie und Coaching. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Nolle, T. (2016): Eignungsvoraussetzungen für einen sich ständig verändernden Beruf. In: Annette Boerger (Hrsg.) Eignung für den Lehrerberuf, Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer.
- Porges, S.W. (2010): Die Polyvagal-Theorie: Neurophysiologische Grundlagen der Therapie. Paderborn: Junfermann.

Binnendifferenzierung und Individualisierung – Antworten auf Heterogenität im Klassenzimmer

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

Eine alte Geschichte

Im Jahre 1970 (!) forderte der *Deutsche Bildungsrat*, ein Expertengremium aus Wissenschaft und Politik zur Beratung der Kultusminister, die bestmögliche Förderung des Einzelnen, die Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen, Motivationen und Fähigkeiten der Lernenden und individualisierende Lernangebote „als vordringliche Aufgabe“ (S. 36). – Aus dieser ‚vordringlichen‘ Aufgabe wurde auf Dauer wenig, vor allem deshalb, weil der seinerzeit angestrebte strukturelle Umbau der deutschen Schullandschaft (Stichwort Gesamtschule) im erwünschten Umfang nicht gelang. An Grund- und Förderschulen wurde und wird notwendigerweise differenziert und individualisiert – aber das erscheint in der gymnasial geprägten Bildungsöffentlichkeit als Ausnahme, da das gegliederte Schulwesen (äußere Differenzierung) angeblich solcher Maßnahmen nicht bedarf.

Neue Dringlichkeiten

Manfred Bönsch, neben *Wolfgang Klafki* einer der pädagogischen Pioniere in Sachen Differenzierung von Unterricht, nennt mindestens sieben Kriterien, in denen sich unterschiedliche Lernbedingungen (Heterogenität) von Schülerinnen und Schülern festmachen lassen (Bönsch 2009, 36):

- die Auffassungsgabe;

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

Verglichen mit Schulklassen aus den 1970er Jahren sind heute solche Unterschiede in den Lernausgangslagen erheblich größer geworden. Die Sozialisationsbedingungen haben sich stark verändert: „Man lebt als Einzelkind oder mit Geschwistern, mit arbeitslosen oder beruflich völlig überlasteten Eltern, mit der deutschen, der russischen, der türkischen Familiensprache, in Armut oder Überfluss, behütet oder verwahrlost.“ (Becker u.a. 2004, 1) Auch PISA-Daten belegen – und das war der Anstoß für die dann einsetzende Forderung nach Binnendifferenzierung –, dass selbst die Klassen des gegliederten Schulsystems in sich immer heterogener geworden sind.

Differenzierungsmethoden

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

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

Zu 1.) Die neuere Generation von Schulbüchern bietet mittlerweile mehr (Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer) oder weniger (sozialwissenschaftliche Fächer) Differenzierungsmöglichkeiten an, meistens über *Zusatzaufgaben* und/oder *-materialien*. Für das Fundamentum ist es aber wichtiger, an diejenigen Aufgabenstellungen zu arbeiten, die für alle Lerner (meistens aber für den imaginären Durchschnittschüler) formuliert sind. Eine gute Möglichkeit, sowohl Unter- als auch Überforderungen zu vermeiden, ist die Entwicklung von *Aufgabenpools* für eine Unterrichtseinheit oder Teile davon. Sie sind als sog. ‚Sternchenaufgaben‘ nach Schwierigkeitsgraden formuliert. Das Beispiel aus dem Geschichtsunterricht (Auszug aus: Mumifizierung im Alten Ägypten) macht deutlich, welche Wahlmöglichkeiten die Lernenden haben, zumal sie auch zwischen den Anforderungsniveaus *, ** und *** von Aufgabe zu Aufgabe wechseln können (siehe Tabelle unten).

Das Schulbuch als Grundlage der inneren Differenzierung zu nehmen, bietet den Vorteil, dass der Vorbereitungsaufwand nicht ins Unermessliche steigt. Gleichzeitig öffnet er den lehrergesteuerten Unterricht nur in bestimmten

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

Phasen, was gerade für erste Schritte auf dem Weg zur Binnendifferenzierung günstig sein kann.

Zu 2) Das sieht bei der Plan- und Stationenarbeit anders aus: Der Aufwand zur Erstellung und Bereitstellung von Materialien ist erheblich größer – allerdings nur beim ersten Mal – und der Unterricht wird über längere Phasen für individuelles oder kooperatives Lernen geöffnet. Im Übrigen soll es Kollegien geben, in denen Kooperation von Fachkolleginnen und -kollegen kein Fremdwort, sondern geübte Praxis ist. Dann kann man selbst vom Wochenplan anderer profitieren und diese von den eigenen Anstrengungen für ein Lernen an Stationen. Besonders das Stationenlernen, bei dem ein Gegenstand (im Kunstunterricht z. B. Gestalterische Mittel) in Teilbereiche sequenziert wird (Farbkontraste, Nah und Fern, Hell und Dunkel, Perspektiven etc.) zeichnet sich eine gute Konzeption u. a. dadurch aus, dass unterschiedliche Lernertypen und Lernzugänge Berücksichtigung finden: Neben Texten und Bildern auch Videos und auditive Zugänge, ggf. auch Gegenstände und Rohmaterialien.

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

Differenzierungsfallen

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

1. Differenziertes Lernen sollte auf bestimmte Phasen des Unterrichts be-



schränkt sein, besonders auf diejenigen, in denen es um die Erarbeitung von Inhalten geht;

2. Mehr als drei Differenzierungsniveaus sind wenig sinnvoll, weil sie Unterricht überkomplex machen und angesichts vorhandener Klassenstärken auch unrealistisch sind;
3. Bei kooperativen Lernformen sollte Differenzierung nicht nach leistungshomogenen Paaren oder Gruppen erfolgen, weil die Kluft zwischen Stärkeren und Schwächeren ansonsten immer größer würde. Im Übrigen zeigen gut angelegte Gruppenarbeiten, wie sehr unterschiedliche Talente von einander profitieren können;
4. Lernenden sollte nicht immer und überall freigestellt werden, mit welchen Lernzugängen und Lernstrategien sie arbeiten. Immer nur über bildliche Darstellungen Zugang zu einem Thema zu bekommen oder ständig nur Mind-Maps zur Ergebnissicherung anzufertigen, ist öde und verhindert das Anwenden eines breiten Spektrums von Arbeitsverfahren und -techniken.

Differenziertes Lernangebot – einheitliche Tests (Klausuren)?

Wenn in *Lernprozessen* viele Wege zum Ziel führen, ist nicht einsichtig, warum dies bei *Leistungsüberprüfungen* anders sein soll. Es ist möglich, auch bei Tests und Klausuren mindestens für die ein oder andere Aufgabe Material- und Auf-

gabenpools mit unterschiedlichen Zugängen, Anspruchsniveaus und Hilfen zu entwickeln (vielfältige Beispiele aus unterschiedlichen Fächern bei Müller 2012, 177–197). Den Lernern wäre damit ein Angebot gemacht, das sie aus Lernphasen bereits kennen und nunmehr bei der Leistungserbringung anwenden können. Eine Vorgabe von Mindestanforderungen für eine sehr gute bis ausreichende Leistung (Zahl der zu erreichenden Sternchen oder Punkte) böte den Schülerinnen und Schülern hinreichende Transparenz, um ihre je eigenen Wege zum Ziel wählen zu können.

Peter Adamski

Literatur

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

Classroom-Management als Fachlehrer

Am Beispiel einer Unterrichtseinheit in einer 9. Klasse „Gedichte interpretieren – einen Stop-Motion-Film produzieren“ soll hier skizziert werden, wie man als Fachlehrer die Lerngruppe begleiten, motivieren und eine lernförderliche Atmosphäre schaffen kann...

Beziehungen gestalten

Ich unterrichte diese Schülerinnen und Schüler seit der 5. Klasse ca. 4 Wochenstunden im Fach Deutsch. Weitere Stunden oder Fächer habe ich in dieser Klasse nicht, ich bin also für diese Lernenden das, was man einen klassischen „Fachlehrer“ nennt. Und trotzdem habe ich von Anfang an versucht, zu jedem dieser 26 Kinder einer ganz normalen (heterogenen) Gesamtschulklasse eine tragfähige Beziehung aufzubauen. Neben einer freundlichen Unterrichtsatmosphäre und respektvollem Umgang miteinander gelingt dies vor allem durch wertschätzende Kommunikation und dadurch, dass das betont wird, was der Lernende gut macht und dass seine Entwicklungsfelder zwar benannt werden, aber nicht im Vordergrund stehen. So fanden sich kleine, wertschätzende Kommentare unter den Deutscharbeiten und ich gab ihnen motivierende Rückmeldungen zu den Notenbegründungen am Ende des Schuljahres.

Die Eltern für sich gewinnen

Auf dem ersten Elternabend in dieser Klasse stellte ich mich selbstverständlich als Deutschlehrer vor und, obwohl mein Start in dieser Klasse alles andere als harmonisch war, habe ich mich bei den Eltern nicht über diese „schlimme“ Klasse beklagt, sondern habe mich bei ihnen bedankt, dass sie mir so lebendige, kreative und selbstbewusste Kinder geschickt hatten. Dies wirkte Wunder, die Kinder wurden zusehends aufgeschlossener, vertrauten mir in ihren „Freien Texten“ Dinge an, die sie wohl eigentlich keinem Lehrer erzählen wollten und fassten Vertrauen zu mir, d.h. unsere Beziehung wurde tragfähig und belastbar. Damit meine ich, dass ich ihnen auch etwas zumuten konnte, was ihrer Anstrengung bedurfte, denn wie mir ein Schüler dieser Klasse gleich beim Kennenlernbingo in der ersten Stunde gesagt hatte, lese er

grundsätzlich nicht, höchstens die Anleitung zu einem neuen Computerspiel.

Immer respektvoll bleiben

Trotz aller Bemühungen gab es einige vor allem männliche Schüler, die mir immer noch recht distanziert gegenübertraten. Diese zeigten mir nur ihre coole Gelassenheit, gingen auf Smaltalkangebote auf dem Schulhof kaum ein und erschwerten mir so erheblich, auch zu ihnen eine gute Beziehung aufzubauen. Vor allem waren das sehr leistungsstarke Jungen, die auch ohne meinen Deutschunterricht hervorragende Kompetenzen im Lesen und Schreiben aufgebaut hatten. Und einige dieser Schüler versuchten es auch mit kleinen Provokationen vor der gesamten Klasse, sei es, weil sich ein Schreibfehler an der Tafel eingeschlichen hatte („... so etwas will Deutschlehrer sein“) oder sich ein Schüler ungerecht behandelt fühlte. Für eine vertrauensvolle Atmosphäre ist es sehr wichtig, dass man kontrolliert reagiert, niemanden bloßstellt oder demütigt, sondern sachlich bleibt, die Klärung der Angelegenheit nur mit den Betroffenen in Aussicht stellt usw. Denn diese „Gespräche“ vor der Klasse sind für alle ein wichtiger Indikator für die „Authentizität“ der Lehrkraft. Tut der nur so freundlich, aber wenn es wirklich mal „zur Sache“ geht, packt er die Disziplinar- und Notenkeule aus oder bleibt er auch in „Krisensituationen“ respektvoll und sachlich? Dies ist nicht immer einfach und auch Lehrer sind Menschen mit Emotionen, aber respektvoller Umgang lohnt sich in jedem Fall und wenn einem doch mal etwas herausgerutscht ist, was man besser nicht gesagt hätte, dann hilft eine ehrliche Entschuldigung.

Vertrauen wagen

Gedichte und ihre Interpretation gehören zum festen Bestandteil des Deutschunterrichts. Fragt man SchülerInnen in den höheren Klassen der Sek.I, warum es ihrer Meinung nach wichtig sei, Gedichte im Deutschunterricht zu behandeln, dann hört man oft, weil das in den Prüfungen zur Mittleren Reife und Abitur gebraucht wird. Um dem etwas entgegenzusetzen und weil sich die Lerngruppe schon öfter mit Gedichten, ihrer formalen Analyse

und Interpretationszugänge usw. beschäftigt hatte, wollte ich dieses Mal den Schwerpunkt auf sinnliche Erfahrung und den emotionalen Zugang zu Gedichten legen. Inspiriert hat mich ein Artikel aus der Reihe „Deutsch 5–10, Heft 24/2010“ aus dem Friedrich Verlag, in dem die Idee der Gedichtinterpretation mithilfe von Stop-Motion-Filmen beschrieben ist. Ich habe aber wenig Ahnung vom Filmschneiden und Vertonung, habe noch nie einen Stop-Motion-Film hergestellt und hatte ziemlichen Respekt vor dieser produktorientierten Unterrichtseinheit. Ich weiß noch, dass ich lange darüber nachdachte, ob ich ein solches Wagnis eingehen kann, und schließlich entschloss ich mich, der Klasse gegenüber sehr offen von meinen Ängsten zu berichten und sie mit in die Verantwortung für ein gutes Ergebnis einzubinden.

Prozess begleiten

Nach der Vorstellung der geplanten Unterrichtseinheit sollten sich die Lernenden zu viert in Kleingruppen finden, die ich durch eine Auswahl verschiedener Gedichte und der entsprechenden Zuordnung von Interessenten an inhaltlichen Aspekten orientiert wissen wollte. Das hat leider nicht geklappt, da es für die meisten wichtiger ist, mit ihren Freundinnen und Freunden zusammen zu arbeiten als an einem bestimmten Thema oder Gedicht. Am Ende blieben vier, fünf Schüler/innen übrig, die keine andere Gruppe wollten, aber die auch nicht zusammen arbeiten wollten. Hier war jetzt Begleitung und Beratung wichtig.

Zunächst habe ich jeden der „Gruppe“ aufschreiben lassen, welche Bedenken er/sie hinsichtlich der Arbeit in dieser Gruppe hat. In einem gemeinsamen Gespräch habe ich anonymisiert einige der Bedenken vorgelesen und gemeinsam mit der Gruppe Lösungsmöglichkeiten erörtert, z.B. wurde geäußert, dass man Angst habe, am Ende alles allein machen zu müssen. Hier konnten wir mit einer klaren, schriftlichen und terminierten Aufgabenverteilung Abhilfe schaffen. Auch die Angst, durch schwache Leistungen anderer eine schlechte Note zu bekommen, haben wir



dahingehend geklärt, dass ich mir am Ende die Reflexion jedes Gruppenmitgliedes anschau und auch bereit bin, differenzierte Noten zu geben, so dass keiner durch die Mitarbeit in dieser Gruppe benachteiligt werden sollte. Am Ende konnten sie sich gemeinsam auf ein Gedicht einigen und fingen mit der Bearbeitung an. Hier hat mir vor allem geholfen, dass die Kinder mir vertrauten und ich ihre Sorgen und Bedenken ernst genommen habe.

Feedbackkultur pflegen

Nach der ersten Phase dieser Unterrichtseinheit oder besser dieses Projektes habe ich alle Schüler/innen in einem Stuhlkreis versammelt. Jede Gruppe hatte sich bis dato für ein Gedicht entschieden, sie haben es nach ihren bisherigen fachspezifischen Methoden analysiert und interpretiert und sich erste Gedanken zur filmischen Umsetzung gemacht. Jetzt sollten sie dieses Zwischenergebnis vor der ganzen Klasse darstellen. Damit wollte ich zweierlei erreichen, zum einen, dass sie voneinander lernen, Anregungen bekommen, ihre Gedanken formulieren und so selbst zu mehr Klarheit in ihrem Prozess kommen. Zum anderen ist das gemeinsame Gespräch auch eine Würdigung dieses Zwischenergebnisses, auf das alle, die gesamte Klasse, stolz sein können. Es sollen keine Einzelkämpfer gefördert oder Gruppen gegeneinander ausgespielt werden, sondern diese Arbeit als Klassenprojekt

verstanden werden. Nach der Kurzpräsentation konnte sich die präsentierende Gruppe eine kurze Rückmeldung holen, die ritualisiert und von Anfang an nach dem Schema

- das hat mich beeindruckt
- das ist mir aufgefallen
- ich gebe euch den Tipp

eingeführt wurde. So entstand eine wertschätzende Atmosphäre, die am Ende auch in einen kurzen Applaus mündete und der Klasse die Vorstellung auf einen erfolgreichen Abschluss dieses Projektes ermöglichte.

Gemeinsam Schwierigkeiten überwinden

Bevor das Projekt ein Erfolg und fünf Stop-Motion-Filme fertiggestellt wurden, gab es verschiedene technische Hürden zu überwinden. Die eine war die Frage nach Fotokamera und Stativen. Ich selbst konnte zwei Kameras (darunter meine persönliche Spiegelreflexkamera → Vertrauen wagen) und zwei Stative zum Equipment beisteuern, was natürlich bei fünf Gruppen zu wenig ist. Fotoapparate brachten dann auch einzelne SchülerInnen mit – das Problem waren die Stative.

Auch hier konnten wir kreative Lösungen finden. Wir befestigten eine Kamera mit Klebeband an einem Schultisch, rückten diesen vor die Tafel und die Schüler zeichneten die verschiedenen Bilder ihres Motivs an die Schultafel. Schließlich wurden

auch Probleme mit Speicherkarten, fehlenden Batterien oder den Laptops, auf denen die Bilder (im Schnitt pro Film über 200) zu einem Film verarbeitet wurden, gelöst und am Ende hatten wir fünf, wie ich finde, hervorragende Interpretationen der Gedichte vorliegen und haben alle Filme mit den Überlegungen der jeweiligen Gruppe vor der Klasse präsentiert.

Fazit

Die wichtigsten Bausteine einer guten Klassenführung – auch als Fachlehrer – sind ein respektvoller Umgang miteinander, Authentizität der Lehrperson, möglichst zu allen Schüler/innen eine gute Beziehung aufbauen und die Bedenken und Ängste der Lernenden ernst nehmen und im Gespräch in Gelingensbedingungen umwandeln.

Wenn man dabei als Lehrender Lernender bleibt und neugierig und offen den Prozess begleitet, ändert sich auch die eigene Rolle, weniger der „allwissende“ Lehrer, der Weg und Ergebnis bereits kennt und seine Schüler/innen lediglich nachvollziehen und einüben lässt, sondern hin zum Lernbegleiter, der sich z.B. erklären lässt, wie man einen Film vertont, zeitliche Absprachen zusammen mit der Lerngruppe trifft und sich ein Stück weit vom Ergebnis überraschen lässt.

Mike Zergiebel ist Lehrer an der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden

Tolle Tipps

Dein Leben könnte so schön sein! Statt gebetsmühlenartig über Disziplinprobleme und Korrekturbelastungen zu klagen, kauf dir einfach einen Stapel dieser wunderbaren Ratgeberbücher: „Sei locker, sei lustig, sei Lehrer!“, „Sieg im Klassenkampf“ oder „Mantras fürs Lehrerzimmer“. Schon Kleinigkeiten machen deinen Alltag entspannter, ja geradezu paradiesisch. Man muss die Kultusministerin nicht ständig mit Boykottandrohungen und Brandbriefen erpressen und völlig überzogene Forderungen stellen. Stattdessen ein paar Plakate mit Sonnenuntergang ins Klassenzimmer, ein Schälchen Aromaöl aufs Lehrerpult und Kräutertöpfe aufs Fensterbrett – schon sind Schülerinnen, Schüler und die Lehrkräfte friedlicher und konzentrierter. Kau im Unterricht hin und wieder ein Blatt Koriander. Spürst du, wie das die Hirnströme belebt?

Dein neues Leben beginnt frühmorgens beim Zähneputzen. Sag deinem Spiegelbild etwas Nettes wie „Ich bewundere dich!“. Auch die Wahl der Kleidung beeinflusst deine Stimmung. Nein, nicht schon wieder betongrau und erdbraun! Warum nicht mal rote Unterwäsche mit kecken Bärchen drauf? Das zaubert ein Lächeln in dein Gesicht! Eine orange Bluse macht gleich viel unternehmungslustiger. Lackier jeden Fingernagel in einer anderen Farbe. Gurke im Gesicht und auf dem Frühstücksbrot erfrischt! Hast du dir für die große Pause einen Spieß mit sechs Sorten Obst gebastelt, eine Thermoskanne mit heißem Wasser gefüllt und ein paar Gläser Gemüsedip angerührt? Dann kann es ja losgehen. Allerdings nur, wenn Du am Vorabend eventuelle Ängste und Zweifel auf kleine Zettel geschrieben und selbige auf dem Balkon verbrannt hast.

Im Lehrerzimmer greif erst mal in die Energiebox. Dort sammeln du und deine Kolleginnen und Kollegen muntere Weisheiten, mit denen alle sich gegenseitig stärken. Spiel im Morgenkreis nicht immer biedere Kinderlieder, sondern **deine** Lieblingsmusik: zum Beispiel „I want to break free“! Hast du Handschmeichler und Massagebällchen eingesteckt? Über-

brück brenzlige Situationen, indem du damit knetest. Auch ein Beißring hilft, Wut und Frust abzubauen. Tränk eine Mullwindel mit Lavendelöl und riech mit geschlossenen Augen daran, wenn Patrick dir mit seinem Gekippel und Gezappel auf den Keks geht. Wechsel häufiger den Fokus. Fixier abwechselnd die Krähe auf dem Dach und Merlin in der ersten Reihe, der wieder kein Arbeitsmaterial dabei hat. Atme tief und bewusst und trink langsam zehn Schluck heißes Wasser, bevor du auf Cheyennes Unflätigkeiten reagierst.

Unterricht muss nicht nur kräftezehrend sein! Trainier deine Beckenbodenmuskulatur, wenn die Schülerinnen und Schüler etwas im Internet suchen, machst du kleine isometrische Übungen und Finger-Yoga. Geh abwechselnd auf den Zehenspitzen und auf den Außenkanten der Füße durchs Klassenzimmer. Erkunde deine Akupressur-Punkte an Hinterkopf und Oberschenkel. Verwöhne dich heimlich mit einem heißen Fußbad hinterm Lehrerpult. Nach fünf Stunden empfiehlt sich ein kleines „Power-Napping“ in der Sporthalle oder im Materialraum. Sehr belebend sind auch barfuß durchgeführte Aufsichten. Steig in den Pausen zu deinen Schülerinnen und Schülern auf die Kletterwand. (Seltsam, noch nie bin ich auf die Idee gekommen, mit meiner Klasse auch mal privat zu reden und zu scherzen! Da muss erst der Ratgeber

„Mensch werden, Mensch bleiben – das Handbuch für die Bildungsfront“ erscheinen!).

Gestalte deine schulischen Rückzugsräume, also die Lehrertoiletten, gemütlich und ästhetisch. Kaufe Palmen und Farne, Spitzengardinen und weiches Klopapier. Streich mit den Schülerinnen und Schülern die Klobrillen bunt an.

Selbst öde Konferenzen werden zur Wellnessoase, wenn du unter dem Tisch Fußroller aus dem Orthopädiefachgeschäft einsetzt. Oder sammle mit den Zehen Murmeln ein, wenn dein Direktor über die nächste Schulevaluation/-inspektion/-reform doziert. Bring deinen Balance-Sitzball mit. Wer zwingt dich, dein Arbeitsleben auf wirbelsäulenfeindlichen Holzstühlen zu verbringen? Trag im Schulgebäude Gesundheitsschlappen und Massagesandalen. Man darf die Bedeutung der Fußreflexzonen nicht unterschätzen!

Und abends hältst du in deinem Schmunzelbuch alle Situationen fest, die dir heute ein Lächeln entlockt haben! Falls du glaubst, ich hätte mir das alles nur ausgedacht: Weit gefehlt! Ich bin von dem Buch „Relax! Entspannt Lehrer sein“ inspiriert worden und danke der Autorin *Lilje* von ganzem Herzen dafür, dass sie mein Leben so grundlegend verändert hat.

Gabriele Frydrych



In der Schule mitbestimmen und sie mitgestalten

Beginnt eine LiV, also eine Lehrkraft im Vorbereitungsdienst, ihre pädagogische Ausbildung, kommen viele neue Eindrücke, Begegnungen und vor allem auch Anforderungen auf sie zu. Kolleginnen und Kollegen, unbekannte Klassen und die Schulleitung – alle haben spezifische Erwartungen an sie. Insofern werden Schule und Ausbildung zunächst weniger als Systeme erlebt, die man mitgestalten kann, sondern eher als Systeme, deren Anforderungen zu erfüllen sind. Die LiV sieht in ihrer Ausbildung und der Arbeit in der Schule durch eher schlechte Arbeitsbedingungen, fehlende Zeit oder zu große Klassen oft wenig Ansatzpunkte, Schule wirklich mitzugestalten und sie zu verändern.

Erfolgt nach Ende der Ausbildung die Einstellung in den Schuldienst und muss man als junge Lehrkraft plötzlich mit voller Stundenzahl unterrichten, so wird es zunächst kaum anders sein. Daher ist es gerade wichtig, sich zu verdeutlichen, wie man Schule verändern, an seinem Arbeitsplatz unter Umständen pädagogisch sinnvoller arbeiten und auch die Arbeitsbedingungen verbessern kann. Leider gehören hierzu nicht die Bedingungen, die das Kultusministerium vorgibt, wie beispielsweise die Anzahl der zu leistenden Unterrichtsstunden nach Pflichtstundenverordnung, die Klassengrößen und die Zuweisung von Lehrkräften an die Schule. Solche Bedingungen sind nur langfristig durch politische und gewerkschaftliche Forderungen und Aktivitäten zu verändern.

An der Schule selbst gibt es daher nur begrenzte Spielräume für Veränderungen, die jedoch genutzt werden sollten. Leitet die Schule Veränderungsprozesse ein, werden hierzu Ausschüsse, Teams oder Steuergruppen gebildet, an denen man sich beteiligen kann. Entscheidungen über Gelder, die der Schule zustehen – auch in Vorbereitung von Gesamtkonferenzen – kann man zum Beispiel in Haushalts- oder Finanzausschüssen mit treffen. Andere Entscheidungen werden in Fachkonferenzen vorbereitet. Die Gesamtkonferenz der Lehrkräfte beschließt hingegen Grundsätze zu vielen pädagogischen Fragen, aber auch zur Unterrichts-

verteilung und für die Stunden-, Aufsichts-, und Vertretungspläne (§133 Hessisches Schulgesetz; HSchG). Sie kann demnach Ausschüsse bilden und ihnen Aufgaben zur Beratung und Beschlussfassung übertragen. Grundsätzlich beschließt die Gesamtkonferenz der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen über die pädagogische und fachliche Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule. Ein sehr wichtiges Organ der Beratung und Beschlussfassung ist auch die Schulkonferenz. Darin wirken Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler zusammen. Vertreterinnen und Vertreter der Lehrkräfte, die auf einer Gesamtkonferenz gewählt werden, stellen die Hälfte der Mitglieder dieser Konferenz. Die Schulleiterin oder der Schulleiter hat den Vorsitz inne (§ 128 HSchG). In der Schulkonferenz sollte unbedingt einmal mitgearbeitet werden, denn sie entscheidet grundsätzlich über die Entwicklung einer Schule, das Schulprogramm, Veränderungen der Schule, den schuleigenen Haushalt und vieles mehr. Hierzu gehören auch die Entscheidung über die Einrichtung eines Ganztagsan-

gebots und seine Gestaltung, über die Verteilung des Unterrichts im Rahmen der Kontingent-Studentafel, über die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und außerschulischen Einrichtungen, über die Schulordnung, über die Grundsätze für Hausaufgaben- und Klassenarbeiten und auch über die Antragstellung auf Umwandlung in eine Selbstständige Schule (§ 129 HSchG).

Um seinen Arbeitsplatz – im Rahmen des Möglichen – sinnvoll zu gestalten, sollten die Möglichkeiten der Mitbestimmung in der Schule weitestgehend genutzt werden. Dabei stellt sich auch die Frage, wie dies wirkungsvoll vorbereitet und durchgeführt werden kann. Natürlich ist es sehr hilfreich, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und abzusprechen, denn als Einzelkämpfer oder -kämpferin wird man wenig erreichen. Folglich sind auch der Austausch und die Absprache in einer GEW-Schulgruppe ebenfalls ziemlich nützlich.

Heike Lühmann,

Lehrerin an der Goethe-Schule in Kassel und Leiterin des Referats Aus- und Fortbildung der GEW Hessen



Gute Schule: intensives, lebendiges Schulleben

Über Selbständige Schule, Schulentwicklung, Qualitätssicherung, kollegiale Teamstrukturen, Dezentralisierung, Budgetierung etc. wird derzeit heiß diskutiert. Schon haben sich 24 von etwa 2.000 all-gemeinbildenden Schulen in einer Pilotphase auf den Weg zur „Selbstständigen Schule“ (SES) gemacht, von Kultusministerin *Dorothea Henzler* in ihrer Pressemitteilung so begleitet:

„Wenn Schulen langfristig und nachhaltig planen können, wenn sie über ausreichend Mittel verfügen und ihr pädagogisches Profil selbst entwickeln und gestalten können, wird dies zu einer weiteren Verbesserung von Unterricht und Lernergebnissen führen.“¹

Das Interesse an der Entwicklung des „Innenraums Schule“ und die damit verbundenen Hoffnungen auf eine größere Autonomie, gelegentlich sogar als „Weg in die Freiheit“² gepriesen, dürfen jedoch nicht den Blick dafür verstellen, dass Schule immer auch in einem Umfeld existiert und mit diesem Umfeld – Stadt oder Stadtteil – in einen Dialog und Austausch treten muss.

Forschungen seit den 1980er Jahren belegen, dass der Schule durch die zunehmende Gefährdung der Kernfamilie und die Auflösung gewachsener sozialer Bindungen neue Aufgabenfelder zuwachsen. Diese seien nur durch eine innere und äußere Weiterentwicklung der Institution Schule auszufüllen. Für beide Perspektiven spielt die Idee der Ganztagschule eine wesentliche Rolle, über die (immer noch) kontrovers diskutiert wird. Lehrkräfte vermuten Mehrarbeit, Eltern sehen ihre Rolle beschnitten, Musikschulen und Sportvereine glauben, ihre Klientel zu verlieren, und nicht zuletzt Schülerinnen und Schüler fürchten öde lange Schulnachmittage.

Was alle vereint, ist die Forderung nach einer Schule, in der gerne und mit Freude gearbeitet und gelernt wird, eine angeregte, aufgeschlossene Atmosphäre herrscht und das Engagement aller Mitglieder der Schulgemeinde für ihre Schule im Mittelpunkt steht.

Von besonderer Bedeutung sind dabei der Blick nach außen und die Entwicklung eines intensiven Schullebens, das die in der Schule agierenden Personen-

gruppen über den Unterricht im Klassenraum hinaus zu vielfältigen Aktivitäten zusammenführt. Vor allem Eltern sowie außerschulische lokale Öffentlichkeit sollen einbezogen werden, was wesentliche Bausteine für die Verbesserung der Qualität von Schulen darstellen.

Was bedeutet nun intensives, lebendiges Schulleben?

Ein verantwortungsbewusstes Handeln in diesem Bereich muss sich zunächst mit der Situation der konkreten Schule in ihrem Umfeld auseinandersetzen. Dabei ist von der inneren Beschaffenheit der Schule auszugehen und die Aufmerksamkeit auf die Wirkungschancen schulischer Tätigkeit in der Stadt, im Stadtteil zu richten. Schulen, die sich dieser Aufgabe gestellt haben, können auf vielfältige Erfahrungen zurückgreifen. An einigen wenigen Beispielen lässt sich – ausgehend von der Praxis vieler Lehrerinnen und Lehrer vor Ort – erläutern, dass durchaus auch im alltäglichen Unterricht selbst Leben in der Schule erzeugt werden kann, das nach außen sichtbar wird und Wirkungen zeigt.

Dabei kann von folgenden Leitfragen ausgegangen werden:

1. Wie wird mit Beobachtungen und Erfahrungen umgegangen, und welche Vorstellungen (Präkonzepte) von der Welt (und Umwelt) werden gebildet?
2. Wie verbinden sich eigene Beobachtungen, Erfahrungen und Vorstellungen mit Gelerntem, und wie werden die Ergebnisse produktiv nach außen getragen?

Hierfür eignet sich neben vielen anderen Fächern der Geschichtsunterricht, indem – ausgehend zum Beispiel von der Aktion „Stolpersteine“ – Informationen über lokale historische Ereignisse in Form von Dokumenten, Interviews und ähnlichem zusammengetragen, bearbeitet und als Broschüre in der Stadt vertrieben werden, ebenso wie der Biologieunterricht, in dem Beobachtungen in der Natur angestellt, im Unterricht bearbeitet werden und das Resultat in einer Ausstellung in der Stadtbibliothek dokumentiert wird.

Eine Schule, die mehr als eine Lernanstalt sein will, wird sich außerdem be-

mühen, ein an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiertes pädagogisches Angebot im außerunterrichtlichen Bereich zu entwickeln und so die Idee der Ganztagschule mit Leben zu erfüllen. Arbeitsgemeinschaften, Kurse und Workshops in Sport, Musik, Literatur, Naturwissenschaften, Kunst etc. bieten nicht nur den Lernenden einen Entspannung bringenden Ausgleich zum Schulunterricht, sondern ermöglichen auch die Öffnung zu den örtlichen Sportvereinen, Musikschulen und privaten Angeboten von BodyArt-Kursen über Tanzen, Tastschreiben am PC bis zu Werken mit Holz.

Und schließlich ist zu fragen, wie die Schule die im lokalen Einzugsbereich bestehenden Angebote teilnehmend begleiten kann. Hier sind Aktivitäten denkbar, die von der Schule ausgehend in die Stadt, in den Stadtteil wirken und deren kulturelles und soziales Leben ergänzen und bereichern wie Feste, Tage der Offenen Tür, Theateraufführungen, Schulkonzerte. Letztere können durchaus auch außerhalb der schulischen Räumlichkeiten stattfinden und sich in das kulturelle Angebot des Umfelds integrieren.

Ohne die stete Kooperation mit außerschulischen Interessengruppen, aber auch privaten Unternehmen, und deren kontinuierliche Unterstützung bei den vielfältigen Aktivitäten ist die Gestaltung der Schule zu einem lokalen kulturellen und sozialen Zentrum nicht denkbar. Besondere Aufmerksamkeit verdient dabei die Zusammenarbeit mit den Eltern, die aufgrund ihrer Verankerung im örtlichen Kontext eine wichtige Scharnierfunktion zwischen Schule und Umfeld übernehmen.

Helmi Karst,

ehemals Ausbilderin am Studienseminar für Gymnasien in Wiesbaden

1 Pressemitteilung des Hessischen Kultusministeriums vom 1. Februar 2012.

2 Elly-Heuss-Schule – Der Weg in die Freiheit, Frankfurter Rundschau vom 20. Januar 2012.

Da hört die Freundschaft auf!

Als Schülerin hatte ich mal eine Fünf in Physik. Nie wäre ich auf die Idee gekommen, die Schuld dafür bei meinem Lehrer und seinem erlebnisarmen Frontalunterricht zu suchen. Meine Eltern auch nicht. Die haben mit mir gemeckert, mein Vater wollte mir Nachhilfe geben – da habe ich lieber wieder in der Schule aufgepasst.

Die Zeiten haben sich geändert. Bei Zensuren hört die „Freundschaft“ auf. Eben noch reizende Kinder mutieren zu kleinen Teufeln, engagierte Eltern schweben als Racheengel ein, wenn die Mathezensur nicht ihren Vorstellungen entspricht. Telefonate einer empörten Mutter mobilisieren eine aufgeregte Elternschaft, die den Äußerungen ihrer Kinder unbedingten Glauben schenkt. Wie kann man bitte die Zensuren eines Lehrers ernst nehmen, der jede Stunde zu spät kommt und 30 Minuten braucht, um die Anwesenheit der Schüler zu kontrollieren? Eine Phalanx wütender Mütter erscheint bei der Schulleiterin. Der Gedanke, die Äußerungen der lieben Kleinen ein wenig zu relativieren oder den Fachlehrer

selber erst mal anzusprechen, kommt ihnen nicht. Als die Schulleiterin ein wenig ungläubig lächelt, wird mit Schulrat, Anwalt und Boulevardpresse gedroht.

Der beschuldigte Kollege muss im Keller seine alten Leistungskontrollen raus-suchen und jede mündliche Zensur mit Datum und Thema belegen. Der Fachbereichsleiter darf ein ausführliches Gutachten dazu schreiben. Je nachdem, wie gut die Nerven aller Beteiligten sind, wird die beanstandete Zensur wunschgemäß angehoben, damit der Konflikt nicht beim Verwaltungsgericht landet. Ob Eltern und Schüler sich eigentlich gern an Ärzte und Anwälte wenden, die ihre Examennoten auf diesem Weg „erarbeitet“ haben? Manche Kollegen gehen solchen Streitereien aus dem Weg, indem sie Klassenarbeiten so lange üben und wiederholen, bis kein Schüler mehr eine Fünf schreibt.

„Zensuren sind reine Willkür und dienen nur dem Machterhalt der Lehrer“, sagt die Elternvertreterin kühl. Sie hat

gelesen, dass bayerische Lehrer ein und denselben Aufsatz mit Zensuren von Eins bis Sechs bewertet haben. Seither müssen manche Deutschlehrer ein genaues Bewertungsschema für Phantasieaufsätze einhalten. Bis zu zehn Punkte können Schüler in folgenden Bereichen erhalten: verheißungsvolle Überschrift, fesselnde Einleitung, raffinierter Schluss, virtuoser Spannungsbogen, Ideenreichtum ohne nachweisbaren RTL-Einfluss, korrekter Gebrauch der deutschen Schriftsprache, erkennbare Handlungsstruktur, nachvollziehbarer Inhalt, innere Logik, stilistische Vielfalt. Manchmal kommt bei so einer schematischen Beurteilung eine Zwei plus heraus, obwohl langjährige Erfahrung der Lehrkraft zuflüstert, dass das Gesamtkunstwerk allenfalls eine Drei verdient hat.

Auf Elternabenden stößt die Fraktion „Schule ohne Notendruck“ auf die Initiative „Leistung muss sich lohnen“, die schon in der ersten Klasse harte und ehrliche Noten fordert und mit ellenlangen verbalen Beurteilungen nichts anfangen kann. „Timo bewegt sich im Zahlenraum von eins bis zehn schon recht sicher, wenn er gute Dinge ist.“ Was ist das nun umgerechnet? Eine Fünf oder eine Zwei? Die Lehrerin windet sich und spricht von pädagogischen Noten. Schließlich soll sie individuelles Lernen fördern und kann dann nicht alle Schüler über einen Kamm scheren. Ein Schüler, der begabt und stinkend faul ist, bekommt bei ihr genauso eine Vier wie ein „Versager“, der sich aber immerhin bemüht hat. Wenn die Hausmeisterin nicht um 22.30 Uhr gähmend im Türrahmen erscheinen würde, würde der Streit um objektive Zensuren noch andauern.

In der Zeit sehe ich mir lieber Fernsehübertragungen vom Eiskunstlauf an und wette über die russischen und kanadischen Kampfrichter, die konsequent nur ihre Lieblinge mit Höchstnoten belohnen. Und die dennoch von Elternprotesten und Verwaltungsgerichten verschont bleiben.

Gabriele Frydrych



Lehrproben und Lehreralltag

Wenn Lerninhalte zur Nebensache werden

Der Autor des folgenden Gastbeitrags, Professor Dr. Gerd Neuhaus, war als Fachleiter in der Lehrerbildung tätig und ist Studiendirektor am Bischöflichen Abtei-Gymnasium in Duisburg-Hamborn sowie außerplanmäßiger Professor für Fundamentaltheologie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum. Die Veröffentlichung seines Beitrags, der zuerst in der FAZ erschien, erfolgt mit seiner freundlichen Genehmigung. Der leicht gekürzte Beitrag wurde der HLZ 12/2009 entnommen.

Im Roman „Die Feuerzangenbowle“ hat der Schüler Hans Pfeiffer mit einem Lehrer zu tun, der so unbedeutend ist, dass er in die Verfilmung gar nicht erst Eingang gefunden hat. Er heißt „Müller 2“ und wird nur mit wenigen Sätzen beschrieben: „Seine Stunden flossen in ermüdender Sachlichkeit dahin, und wenn sie vorüber waren, hatte man zwar das Gefühl, etwas gelernt, nicht aber, einen Lehrer gehabt zu haben.“

In dieser Farblosigkeit wirkt er erzähltechnisch nur als Kontrastfigur. Sein Kollege Bömmel tritt dafür umso farbiger mit seiner Stunde über „de Dampfmaschine“ hervor: „Dafür entschädigte allerdings der Bömmel.“ Er darf im Film etwas sagen, was nicht der Romanvorlage entnommen ist, aber seine pädagogische Gestalt umso deutlicher konturiert. Er sagt nämlich: „Et steht übriens alles im Buch, wat ich saje.“ Dann hält er einen Augenblick inne, sein Gesicht verzieht sich zu einem leichten Lächeln, und er fügt hinzu: „Nur mit so schön!“ Darin steckt eine tiefe pädagogische Weisheit. Der Lehrer ist in einem gelingenden Lernprozess für seine Schüler viel mehr ein Lernmedium als alles andere, was sonst darunter firmiert. Lob und Tadel können nur dann ihre erzieherische Wirkung entfalten, wenn sie authentisch formuliert und ernst gemeint sind. Sie werden wirkungslos, sobald ein Schüler den Eindruck gewinnt: „Das sagt der doch nur, um mich zu ermutigen.“ Gleiches gilt für jede Motivation im Unterricht. Sie wirkt nur in dem Maße, in dem sie sich nicht als Motivation inszeniert, sondern von der Authentizität lebt, in der die im Unterricht

zu behandelnde Sache in der Lehrerpersönlichkeit Gestalt gewinnt.

Was ist guter Unterricht?

Solche einfachen Sachverhalte sind in der heutigen gymnasialen Lehrerbildung allerdings nur schwer zu vermitteln, wenn in vernebelnden Sprachspielen über „guten Unterricht“ geredet wird. Die Suggestionskraft vieler pädagogischer Überredungsbegriffe wird von den Betroffenen erst bemerkt, wenn sie davon infiziert sind. Wer will schon ernsthaft etwas gegen Ganzheitlichkeit, Offenheit, Selbsttätigkeit, Kooperation und Produktionsorientierung einwenden? Und wer will das Plädoyer dafür wagen, Schüler „frontal“ zu unterrichten, sie gar zu „instruieren“ und dem Unterrichtsstoff gegenüber in die passive Konsumentenrolle zu drängen? Wo das Wort „frontal“ für den Außenstehenden Assoziationen der Feindseligkeit wachruft, die der Duden durch Wortzusammensetzungen wie „Frontalangriff“ oder „Frontalzusammenstoß“ bezeugt, widerstehen Schüler dieser verbalen Suggestionskraft in der Regel, wenn sie im Alltag erfahren, was ungeachtet aller positiven Konnotation hinter „ganzheitlichen“, „offenen“ und „kooperativen“ Unterrichtsformen in Wirklichkeit steht. So kann es durchaus geschehen, dass sie auf einen Lehrer mit der Frage zukommen: „Können Sie nicht bei uns mal eine Stunde Frontalunterricht machen? Wir haben gerade wieder modernen Unterricht.“ Da war soeben Gruppenarbeit arbeitsteilig organisiert worden, und damit die Schüler sich bei deren Vorbereitung und Durchführung gegenseitig kennenlernten, wurden die Aufgaben nicht von vornherein an namentlich bestimmte Schüler vergeben, sondern an diejenigen, der als letzter Geburtstag hatte, an diejenige, deren Anschrift die niedrigste Hausnummer hat, oder an den, dessen zweiter Buchstabe im Vornamen als erster im Alphabet vorkommt. Es ist kein Wunder, dass nicht nur Oberstufenschüler, die so etwas ertragen müssen, sich dadurch infantilisiert fühlen. Sie sagen selbst, man sei hier nicht im Kindergarten (was übrigens eine Beleidigung des Kindergartens sein dürfte). Die Funk-

tionen, die auf diese Weise vergeben werden, sind die des Protokollanten, des Berichtstatters für die anschließende Präsentation vor dem Plenum und vor allem die des Zeitnehmers, der die Uhr im Auge behält. Damit wird unter den Schülern eine Gestalt der „Vollbeschäftigung“ hergestellt, die genauso künstlich ist wie diejenige, die einst von sozialistischen Staaten propagandistisch herausgekehrt wurde. Der methodische Aufwand solcher Unterrichtsformen steht in keinem Verhältnis zum gewünschten Lernerfolg. Aus Verärgerung verabschiedete eine Schülerin jüngst mehrere Stunden lang eine Studienreferendarin mit der Feststellung: „Heute haben wir schon wieder nichts gelernt.“

Aufwand und Lernerfolg

Die Asymmetrie von methodischem Aufwand und Lernerfolg findet ihre Grundlegung in der allseits geforderten „Kompetenzorientierung“. Wer die Zielformulierung in den Unterrichtsentwürfen von Referendaren liest, wird feststellen, dass auffallend oft Kompetenzen „erweitert“ oder „vertieft“ werden oder für etwas schon Bekanntes neu „sensibilisiert“ werden müssen. Der Lerninhalt gerät dabei zur Nebensache und wird zum austauschbaren Medium; die jeweilige Kompetenz ist zum eigentlichen Planungsziel geworden. Nicht selten tritt dabei der Unterricht auf der Stelle.

Für Referendare kann eine solche Ausbildung auf den ersten Blick von fragwürdigem Vorteil sein. Gerade solche Lehramtsanwärter, die fachwissenschaftlich nur lückenhafte Kenntnisse aufzuweisen haben, entdecken schnell, dass sie hinter den sogenannten schülerorientierten Arbeitsformen ihre eigenen Defizite verstecken können, wenn der Lehrer nur noch Impulsgeber und Prozesshelfer für selbstgesteuerte Lernprozesse ist, die der Schüler angeblich autonom in die Hand nimmt.

Schüler durchschauen einen solchen Spuk schnell. Allerdings machen sie ihn in entscheidenden Situationen mit. Bei anstehenden Unterrichtsbesuchen durch die Seminarbildner – den sogenannten Lehrproben – wollen sie nämlich den

Referendaren helfen zu bestehen. Hier wird dann die eingangs genannte Paradoxie pädagogischen Motivierens auf eine Weise wirksam, welche Simulationsprozesse fördert, die mit dem Unterrichtsalltag nicht mehr das Geringste zu tun haben. Weil Schüler durchschauen, was Referendare gerade vorhaben, lassen sie sich in Prüfungssituationen brav zur gewünschten Leistung motivieren, die sie im Unterrichtsalltag aus dem gleichen

Grund verweigern würden. Auf diese Art entsteht ein Teufelskreis: Die Schüler erwecken bei den „Lehrproben“ gegenüber den Ausbildern den Eindruck, sie würden die besagten Arbeitsformen bereitwillig akzeptieren, und die Ausbilder sind dann umso mehr von der Effizienz ihrer methodischen Ansätze überzeugt. So entsteht eine Lehrerausbildung, in der Referendare für das Bestehen ihrer „Lehrproben“ ausgebildet werden. Danach

aber sind sie oft schutzlos dem Unterrichtsalltag ausgeliefert. Denn jetzt nehmen die Schüler nicht mehr solche Rücksicht, die sie ihnen als Referendaren noch entgegengebracht haben. Hans Pfeiffer hätte heute bei modernem schüler- und kompetenzorientiertem Unterricht nicht nur das Gefühl, keinen Lehrer gehabt zu haben.

Professor Dr. Gerd Neuhaus

Morgens, halb zehn in Deutschland ... im Klassenzimmer 2.0

Morgens, halb zehn in Deutschland...die Grundschullehrerin sitzt lässig an ihrem Pult, greift entspannt lächelnd zu ihrem Knoppers, das sie gemütlich vor der bunt bemalten Tafel verzehrt.

Soweit das landläufige Bild – oder zumindest das der Werbung – einer Lehrerin und ihres Klassenzimmers.

Die Realität sieht anders aus, denn die beschaulichen, idyllisch anmutenden, nicht selten privat subventionierten Klassenräume sind längst multimedial „upgedatet“, sofern ein Schulträger gerade die Lust verspürt, mit dem ein oder anderen Prestigeobjekt ein Exempel für die nächsten Wahlen zu statuieren – weitergehender Sinn fraglich.

So wird man also zur Smartboardschule – Tafeln raus, Smartboard rein, kein Protest, man bekommt ja schließlich was geschenkt. Eine Lehrerin hier beißt also nicht in ihr Knoppers, sondern versucht, die Dokumentenkamera über dem Schulbuch so zu positionieren, damit mit einem Klick das abfotografierte Bild direkt auf dem Smartboard erscheint. Nach ca. fünf minütigem Nachjustieren ist das Bild zwar immer noch nicht gerade, dafür gibt die Kamera ihren Geist auf. Hätte die Kollegin doch nur alles auf ihrem privaten – weil die Schule keine zur Verfügung stellt – USB-Stick vorbereitet ... Und jetzt? Am besten doch alles per Hand zeichnen und schreiben. Hat ja auch seine gute Seite. Das abfotografierte Bild hätte unsere Kollegin als Digitalisat ohne teure Lizenz, die sich weder Schule noch Schulamt leisten kann/will, aus urheberrechtlichen Gründen sowieso nicht speichern dürfen. Das wurde bei der einen mickrigen Fortbildung zum Thema natürlich nicht erwähnt, vielmehr sind alle ganz entzückt von den Möglichkeiten, die ein Smartboard zu bieten hat, was von Konferenz zu Konferenz tapfer von Begeisterten „multipliziert“ wird. Was auch vollkommen richtig so ist, wurden die Smartboards doch ohne jegliche Schulung des Kollegiums installiert, jede/r aufgefördert, die Software auf dem Privat-PC

im heimischen Arbeitszimmer aufzuspielen und dann mal „mutig auszuprobieren“.

Vielleicht gehörte man aber auch zu den vier glücklichen Personen an der ganzen Schule, die das Begleitbuch abgegriffen hatten und sich während ihrer Ferien nichts schöneres vorstellen konnten, als sich nebenher noch für das neue Medium fitzumachen.

Doch zurück zu unserer Kollegin. Die will gerade genüsslich ihr Knoppers verspeisen, als sich das Smartboard von selbst abschaltet. Was ist denn nun wieder los? Ihr schwant Böses: Beamer und Belüftung des Smartboards sind total verstaubt – stimmt, das Reinigungspersonal kümmert sich darum nicht, deshalb hatte die Schule ja extra einen Handstaubsauger angeschafft, damit jede Kollegin selbst Hand anlegen kann... Also schnell ins Sekretariat – hoffentlich hat gerade niemand anderes das gute Stück ausgeliehen! Gottseidank, das Ding ist da und verrichtet nach halsbrecherischer Akrobatik unserer Kollegin auch zuverlässig seine Arbeit. Heureka – das Smartboard lässt sich wieder hochfahren! Aber wieder nix mit Knoppers – die Pause ist vorbei und nun steht Freihandzeichnen und -schreiben mit einer viel zu dicken Stiftattrappe auf dem Programm. Zugegeben, die Kalligrafiesoftware würde ja zu einer Verfeinerung des Schriftbildes beitragen, diese kann nur leider weder heruntergeladen noch aktualisiert werden, weil – aus Kostengründen versteht sich – nur die Hälfte der Schule mit einem Internetanschluss ausgestattet ist. Leider kann daher das innovative, arbeitssparende Transfernetzwerk, welches mit für alle zugänglichem Unterrichtsmaterial angereichert werden soll, nur von der Hälfte des Kollegiums genutzt werden.

Die Kinder schauen gebannt nach vorne, die Lehrerin zieht einen ersten Strich, dann wird der Bildschirm grau: „Bitte neu kalibrieren.“ – Schallendes Gelächter, Aufmerksamkeit ade. Die Kollegin stutzt und reckt sich dann über die ganze Fläche des Smartboards, um mit dem Stift dem kleinen roten Punkt nachzuspringen, der für den Vorgang immer wieder an einer anderen Stelle er-

scheint. Geschafft! Jetzt aber präzise losgelegt ... naja, die Schrift sieht dennoch so unbeholfen aus, als würde man mit der Computermaus Freihandzeichnungen mit paint anno 1995 ausprobieren – ein unheimlicher Autoritätsgewinn. Ständige Nachfragen, ob das denn ein i-Punkt oder ü-Striche sind, und Belehrungen, dass man den Bogen vom ‚g‘ immer bis ganz unten „in den Keller“ ziehen muss. Unter entwicklungspsychologischer Perspektive preist unsere Kollegin den Scharfsinn ihrer Schützlinge und freut sich, dass alle im konkret-operationalen Stadium angekommen sind. Unter menschlicher Perspektive ist das Maß nun voll: Die Lehrerin verlässt das Klassenzimmer 2.0, verlangt von allen Kindern, ihr Buch aufzuschlagen, bespricht mit ihnen das Bild, das sie vorher abfotografieren wollte, schreibt die Überschrift gut leserlich an die Seitentafel (kein Gelächter, keine Widerworte), lässt die Schüler arbeiten und belohnt sich für diese Entscheidung endlich mit ihrem Knoppers. Diese polemische Situationsbeschreibung ist leider nicht weit von der Realität entfernt. Sie ist keineswegs generell gegen neue Medien im Klassenzimmer zu verstehen, sondern ein Appell an einen reflektierten, anforderungsbezogenen und ressourcenorientierten Medieneinsatz an unseren Schulen. Sollten solche Projekte in Angriff genommen werden, so benötigen die verschiedenen Organe einer Schule genügend Zeit, um sich ernsthaft damit auseinandersetzen zu können. Zudem muss ein Schulträger gewährleisten, dass er nicht nur Stückwerk liefert, und der Rest wieder an den Lehrkräften hängen bleibt. Des Weiteren sollte es – auch in der heutigen Zeit – in Schulen neben wirtschaftlichen auch pädagogische und entwicklungspsychologische Argumente geben, die z.B. gegen einen alternativlosen Einsatz von Smartboards an Grundschulen sprächen. Angesichts knapper öffentlicher Haushalte ist bei der Schulausstattung klar das Prinzip „Pflicht vor Kür“ anzuwenden.

Christine Dietz

Welche Aufgaben haben die Mentorinnen und Mentoren?

In einer kurzen Mitteilung weist die Schulleiterin darauf hin, dass der Schule zwei neue Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zugewiesen werden. Gleichzeitig bittet sie geeignete Lehrkräfte, sich als Mentorin oder als Mentor zur Verfügung zu stellen. Sowohl die Referendarin als auch der Referendar haben gemeinsam ein erstes Fach, jedoch ist das zweite Fach verschieden. Für das gemeinsame erste Fach stehen vier Kolleginnen und Kollegen grundsätzlich zur Verfügung. Für das zweite Fach von Referendar Michael G. kommen lediglich drei Kolleginnen und Kollegen in die engere Wahl, während es nur einen möglichen Mentor für die Betreuung der Referendarin Claudia W. in ihrem zweiten Fach gibt.

Nach etwa vier Wochen einigen sich zwei Kolleginnen und die Referendarin und der Referendar bezüglich der Betreuung im ersten Fach. Michael G. wählt bereits vorher die junge Kollegin Nicole O. als Mentorin für sein zweites Fach. Hingegen muss Referendarin Claudia W. zwangsläufig den einzigen Mentor für ihr zweites Fach akzeptieren, obgleich sie meint, keinen guten Zugang zu ihm zu finden. Eine Woche später weist die Schulleiterin nach Rücksprache den erfahrenen Kollegen Rainer E. an, die Mentorenbetreuung im zweiten Fach von Michael G. zu übernehmen.



Darüber hinaus ist bei der Erstellung des Stundenplans vorgesehen, dass während der zwei Hauptsemester der Referendar Michael G. jeweils vier Stunden in seinen beiden Fächern eigenverantwortlich unterrichten soll und weitere vier Stunden parallel mit dem erfahrenen Kollegen Robert E. doppelbesetzt eingesetzt wird.

Referendarin Claudia W. soll hingegen sechs Wochenstunden in ihrem ersten Fach und vier in ihrem zweiten Fach eigenverantwortlich unterrichten. Als Äquivalent für den geringeren Unterrichtseinsatz soll sie sich fallweise für Vertretungsstunden in ihr bekannten Klassen bis zu zwei Wochenstunden bereithalten.

Die Rechtslage im Überblick

Die Dienstordnung verpflichtet Lehrerinnen und Lehrer, bei der Ausbildung von Lehrkräften in der Schule im Rahmen der geltenden Vorschriften mitzuwirken (§ 4 Abs. 5).

Eine Verfügung des Landesschulamts vom 28.11.2013 schreibt vor, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter auf Vorschlag der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst die Mentorinnen und Mentoren für die jeweiligen Unterrichtsfächer oder Fachrichtungen bestimmt. Dazu ist das Benehmen mit der Leiterin oder dem Leiter des Studienseminars herzustellen.

Die Aufgaben der Mentorinnen und der Mentoren werden folgendermaßen bestimmt:

- Beratung in schul- und unterrichtspraktischen Fragen
- Erteilung von Unterricht als Hospitationsangebot mit Reflexionsangeboten
- Bereitstellung ihrer Lerngruppen für angeleiteten Unterricht (Mentorenunterricht)
- Teilnahme an Unterrichtsbesuchen mit Unterrichtsberatung
- Unterstützung bei Elterngesprächen, Elternabenden und anderen außerunterrichtlichen Tätigkeiten
- Zusammenarbeit mit den am Studienseminar für die pädagogische Ausbildung Verantwortlichen

Was die GEW dazu meint

Ohne angemessene Entlastung ist den Mentorinnen und Mentoren die Aufgabe der Betreuung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst nicht zumutbar. Infolge der Möglichkeit der „Doppelbesetzung“ kann die Mentorin oder der Mentor faktisch entlastet werden (§ 43 Abs. 3 Satz 3 und Abs. 5 HLbGDV). Durch unterschiedliche Handhabung kommt es aber zu einer Ungleichbehandlung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sowie der Mentorinnen und Mentoren. Stattdessen fordert die GEW eine Entlastung in Form einer Anrechnungsstunde je Lehrkraft im Vorbereitungsdienst je Ausbildungsschule. Positiv ist zu werten, dass Mentorinnen und Mentoren weiterhin nur auf Vorschlag der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst bestimmt werden können, eine Grundsatzforderung der GEW Hessen seit mehr als 35 Jahren.

Die pädagogische Ausbildung im Überblick

Beginn	Gliederung	Dauer
1. Mai oder 1. November	<p style="text-align: center;">Einführungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Zehn Wochenstunden Hospitationen und angeleiteter Unterricht ● Wöchentlich etwa acht Zeitstunden Anwesenheit in den Ausbildungsveranstaltungen des Studienseminars ● Teilnahme an Konferenzen, sofern Verpflichtung durch Schulleiterin oder Schulleiter ★ Wichtig: ● Vorschlagsrecht bei der Wahl der Mentorinnen und Mentoren ● Gegebenenfalls Wahrnehmung besonderer Ausbildungsveranstaltungen wie Betriebspraktika oder Erkundungen 	3 Monate
1. August oder 1. Februar	<p style="text-align: center;">Erstes Hauptsemester</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Zehn bis zwölf Wochenstunden eigenverantworteter Unterricht, davon bis zu vier Unterrichtsstunden mit Mentorenbetreuung, und mindestens zwei Wochenstunden Hospitationen ● Wöchentlich etwa neun Zeitstunden Anwesenheit im Studienseminar (vier Module und weitere Ausbildungsveranstaltungen) ● Teilnahme an Konferenzen, besonderen schulischen Veranstaltungen, Elterngesprächen ... ● Gegebenenfalls Wahrnehmung besonderer Ausbildungsveranstaltungen wie Betriebspraktika oder Erkundungen 	6 Monate
1. Februar oder 1. August	<p style="text-align: center;">Zweites Hauptsemester</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Zehn bis zwölf Wochenstunden eigenverantworteter Unterricht, davon bis zu vier Unterrichtsstunden mit Mentorenbetreuung, und mindestens zwei Wochenstunden Hospitationen ● Wöchentlich etwa acht Zeitstunden Anwesenheit im Studienseminar (drei Module und weitere Ausbildungsveranstaltungen) ● Teilnahme an Konferenzen, besonderen schulischen Veranstaltungen, Elterngesprächen ... ● Gegebenenfalls Wahrnehmung besonderer Ausbildungsveranstaltungen wie Betriebspraktika oder Erkundungen ● Anfertigung der pädagogischen Facharbeit ★ Wichtig: ● Zum 1. April oder 1. Oktober Meldung zur Prüfung mit Abgabe des Portfolios, der pädagogischen Facharbeit und des Nachweises über die Befähigung zum Leisten Erster Hilfe; Zustimmung zur Teilnahme von Gästen (zum Beispiel Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst) an Prüfung (ohne Teile der Beurteilung und Bewertung) 	6 Monate
1. August oder 1. Februar Entlassung: 31. Januar oder 31. Juli	<p style="text-align: center;">Prüfungssemester</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sechs bis acht Wochenstunden eigenverantworteter Unterricht, davon bis zu vier Unterrichtsstunden mit Mentorenbetreuung, und mindestens zwei Wochenstunden Hospitationen ● Wöchentlich etwa vier Zeitstunden Anwesenheit im Studienseminar (ein Modul und weitere Ausbildungsveranstaltungen) bis zur Prüfung ● Teilnahme an Konferenzen, besonderen schulischen Veranstaltungen, Elterngesprächen ... ● Vorbereitung auf Prüfung (Der Prüfungstermin ist der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst spätestens vier Wochen vorher mitzuteilen. Die Aufgabe für die mündliche Prüfung wird erst am Prüfungstag mitgeteilt.) ★ Wichtig: ● Prüfung findet in der Regel zwischen 15. April und 31. Juli oder 15. Oktober und 31. Januar des Folgejahres statt. ● Nach Ablegung der Prüfung bis Ende der Ausbildung bis zu zwölf Wochenstunden Unterricht 	6 Monate

Vorbereitungsdienst:

Einführungsphase (§ 38 Abs. 1 HLbG)	Dauer: 3 Monate
1.5.-31.7. ODER 1.11.-31.1.	
1. Personelle Orientierung in der Ausbildungsschule	
<input type="checkbox"/> Leiterin oder Leiter der Ausbildungsschule? <input type="checkbox"/> Ständige Vertreterin oder ständiger Vertreter der Leiterin oder des Leiters? <input type="checkbox"/> Fachbereichsleiterin oder Fachbereichsleiter? <input type="checkbox"/> Förderstufenleiterin oder Förderstufenleiter? <input type="checkbox"/> Pädagogische Leiterin oder Pädagogischer Leiter? <input type="checkbox"/> Stufenleiterin oder Stufenleiter? <input type="checkbox"/> Abteilungsleiterin oder Abteilungsleiter? <input type="checkbox"/> Mögliche Mentorinnen und Mentoren? <input type="checkbox"/> Sekretariatspersonal? <input type="checkbox"/> Schulhausverwalter? <input type="checkbox"/> Schulassistent? <input type="checkbox"/> Schulpersonalrat? <input type="checkbox"/> Frauenbeauftragte, Ansprechpartnerin für Frauenangelegenheiten? <input type="checkbox"/> SV-Verbindungslehrerin oder SV-Verbindungslehrer? <input type="checkbox"/> Schulpsychologin oder Schulpsychologe? <input type="checkbox"/> Weitere Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst? <input type="checkbox"/> Ausbilderinnen und Ausbilder des Studienseminars? <input type="checkbox"/> Schullehrerbeirat? <input type="checkbox"/> SchülerInnenvertretung (SV)? <input type="checkbox"/> GEW-Gruppe und GEW-Vertrauensperson? <input type="checkbox"/> Curriculare Arbeitsgruppen, Kooperationsgruppen, Steuerungsgruppen? <input type="checkbox"/> Freizeitgruppen (Sport, Stammtisch etc.)? <input type="checkbox"/> Zuständige für technische Geräte? <input type="checkbox"/> Zuständige für Lehrer- und Schülerbücherei, für Unterrichtsmaterialien, Medien, Fachzeitschriften, Formalien?	<input type="checkbox"/> Was ist in der Schulordnung geregelt? <input type="checkbox"/> Wie ist das Entschuldigungsverfahren für Schülerinnen und Schüler geregelt? <input type="checkbox"/> Wo ist der Raumplan für die Schule? <input type="checkbox"/> Welche speziellen Fachräume (Bibliotheken, Vorbereitungsräume, Medienraum etc.) gibt es und wo? <input type="checkbox"/> Wo ist die Mensa, wo gibt es Nahrungs- und Genussmittel? <input type="checkbox"/> Wo ist der Krankenraum?
2. Technisch-organisatorische Orientierung in der Ausbildungsschule	
<input type="checkbox"/> Welche technischen Geräte sind wo vorhanden? <input type="checkbox"/> Wie ist die Medienausstattung? <input type="checkbox"/> Wie ist der Zugang zum Internet geregelt? <input type="checkbox"/> Welche Zeitschriften und Bücher sind für eigene Fächer wo vorhanden? <input type="checkbox"/> Wo stehen die Vervielfältigungsgeräte? Ist Selbstbedienung möglich? Gibt es Mengenbegrenzungen für Vervielfältigungen? Wie viel kosten Privatkopien? <input type="checkbox"/> Wo gibt es ein Archiv für Unterrichtsmaterialien? <input type="checkbox"/> Wo können Freixemplare von Lehrbüchern beschafft werden? <input type="checkbox"/> Wo sind die rechtlichen Regelungen (Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Konferenzbeschlüsse) zu finden?	3. Orientierung der Unterrichtsfächer in der Ausbildungsschule <input type="checkbox"/> Welche Fächer/Kurse/Lern- und Aufgabenbereiche werden unterrichtet und von wem? <input type="checkbox"/> Wer unterrichtet die eigenen Fächer/Kurse/Lern- und Aufgabenbereiche? <input type="checkbox"/> Fachsprecherinnen oder Fachsprecher für die eigenen Fächer (an Gymnasien)?
4. Schulorganisation und Schulformen/-stufen der Ausbildungsschule	
<input type="checkbox"/> Eingangsstufe? <input type="checkbox"/> Förderstufe? <input type="checkbox"/> Selbstständige allgemeinbildende Schule? <input type="checkbox"/> Inklusiver Unterricht? <input type="checkbox"/> G8, G9? <input type="checkbox"/> Betreuungsschule? <input type="checkbox"/> Feste Öffnungszeiten? <input type="checkbox"/> Ganztagsangebote? <input type="checkbox"/> Mittagsbetreuung?	
Bei beruflichen Schulen insbesondere:	
<input type="checkbox"/> Teilzeitberufsschule (Organisationsformen)? <input type="checkbox"/> Ausbildungsberufe? <input type="checkbox"/> Ausbildungsordnungen? <input type="checkbox"/> Abstimmung mit den ausbildenden Betrieben? <input type="checkbox"/> Prüfungsordnungen? <input type="checkbox"/> Sonderklassen? <input type="checkbox"/> Besondere Bildungsgänge? <input type="checkbox"/> Berufsfachschule? <input type="checkbox"/> Fachoberschule (Form A oder B)? <input type="checkbox"/> Berufliches Gymnasium? <input type="checkbox"/> Fachschule? <input type="checkbox"/> Selbstständige berufliche Schule?	
5. Termine und Veranstaltungen an der Ausbildungsschule	
<input type="checkbox"/> Klassenkonferenzen? <input type="checkbox"/> Fachkonferenzen? <input type="checkbox"/> Fachbereichskonferenzen?	

Orientierung und Strukturierung



- Abteilungskonferenzen?
- Schulstufen- und Jahrgangskonferenzen?
- Schulform- und Schulzweigkonferenzen?
- Gesamtkonferenzen?
- Schulkonferenzen?
- Pädagogische Tage?
- Personalversammlungen?
- Betriebsausflug?
- Schulfest?
- Klassenfahrten?
- Betriebsbesichtigungen?
- Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer?
- Arbeitsgruppen?

6. Stundenplanregelung in der Ausbildungsschule

- Wer erstellt Stundenplan?
- Einflussmöglichkeiten auf Stundenplangestaltung (Fächer, Kurse, Lern- und Aufgabenbereiche; Klassen; Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen)?
- Einschaltung von Personalrat, Seminarleitung bei schlechten Regelungen, falls Problem nicht gelöst wird (Beispiele: Einsatz in schwierigen Klassen und Kursen, zeitlich stark zerrissener Stundenplan, Einsatz in zu vielen Lerngruppen).

7. Allgemeine Probleme

- Krankenversicherung, Beihilfe?
- Fahrtkostenerstattung?
- Haftpflicht-, Lebens-, Hausrat-, Kraftfahrzeugversicherung, Vermögensbildungsgesetz?
- Allgemeine Informations- und Materialquellen (zum Beispiel Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung)?

8. Orientierung im Studienseminar

- Leiterin oder Leiter des Studienseminars?
- Ständige Vertreterin oder ständiger Vertreter der Leiterin oder des Leiters des Studienseminars?
- Abteilungsleiterin oder Abteilungsleiter?
- Ausbilderinnen und Ausbilder (Zuständige für die Module und Ausbildungsveranstaltungen)?
- Seminarassistentin oder Seminarassistent?
- Personalrat?
- Vollversammlung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst?
- Seminarrat?
- GEW-Gruppe der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst?
- Kooperations-/Arbeitsgruppen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst?
- Assistenzkräfte (Sekretärin/Sekretär)?
- Organisation der Seminarveranstaltungen?

- Vervielfältigungsgeräte?
 - Materialsammlungen (von Prüfungslehrproben etc.)?
 - Bücherei, Standort der Medien?
- 9. Kontinuierliche Beratung und Begleitung**
- Während der gesamten pädagogischen Ausbildung bis zur Prüfung wird die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst von einer Ausbilderin oder einem Ausbilder kontinuierlich beraten und betreut (§ 43 Abs. 7 HLbGDV).
- 10. Unterrichts-/Ausbildungsverpflichtungen**
- Zehn Wochenstunden Hospitationen und angeleiteter Unterricht (§ 43 Abs. 3 Nr. 1 HLbGDV)
 - Wöchentlich etwa acht Zeitstunden Ausbildungsveranstaltungen des Studienseminars
 - Teilnahme an Konferenzen, sofern Verpflichtung durch Leiterin oder Leiter der Ausbildungsschule
- 11. Erkundungen und Betriebspraktika**
- Als besondere Ausbildungsmaßnahmen finden sie an ausbildungsrelevanten Orten bis zu einer Gesamtdauer von drei Monaten statt. Sie ersetzen Veranstaltungen (§ 45 Abs. 4 HLbGDV).
- 12. Wahl der Mentorinnen und Mentoren**
- Vorschlagsrecht bei der Wahl der Mentorinnen und Mentoren (§ 4 Abs. 3 HLbGDV)
- 13. Überlegungen zu den Hospitationen**
- Möglichst viele, auch fachfremde Lehrkräfte hospitieren?
 - Schwerpunktbildung in bestimmten Unterrichtsfächern/Kursen/Lern- und Aufgabengebieten?
 - Schwerpunktsetzung bei wenigen Lehrerinnen und Lehrern?
 - Schwerpunktbildung bei bestimmten Klassen?
 - Hospitation aus dem Blickwinkel einer Schülerin oder eines Schülers?
 - Hospitation aus der Sichtweise einer unterrichtenden Lehrkraft?
 - Hospitationsbericht für eigene Reflexion, Portfolio und spätere Verwertung (pädagogische Facharbeit)?

Erstes Hauptsemester (§ 38 Abs. 1 HLbG)

**Dauer:
6 Monate**

1.8.-31.1. ODER 1.2.-31.7.

1. Orientierung in Ausbildungsschule und Studienseminar

- Wie in Einführungsphase Nr. 1 bis 9 und 11

2. Unterrichts-/Ausbildungsverpflichtungen

- Zehn bis zwölf Wochenstunden eigenverantworteter Unterricht und mindestens zwei Wochenstunden Hospitationen (§ 43 Abs. 3 Satz 1 Nr. 2 und Satz 2 und 3 HLbGDV); bis zu vier Stunden eigenverantworteter Unterricht können durch Mentorin oder Mentor betreut werden.
- Wöchentlich etwa neun Zeitstunden Seminarveranstaltungen (vier Module und weitere Ausbildungsveranstaltungen) im 1. Hauptsemester und etwa acht Zeitstunden Seminarveranstaltungen (drei Module und weitere Ausbildungsveranstaltungen) im 2. Hauptsemester
- Teilnahme an Konferenzen der Ausbildungsschule

3. Doppelbesetzung

- Mangels entsprechender Einsatzmöglichkeiten an der Ausbildungsschule oder aufgrund besonders schwieriger Ausbildungsbedingungen oder sonstiger Gründe ist ei-

genverantworteter Unterricht mit einer zusätzlichen Lehrkraft möglich (§ 43 Abs. 5 HLbGDV).

4. Abweichende Unterrichtsverpflichtung

- Vom vorgegebenen Unterrichtsumfang kann aufgrund pädagogischer oder schulischer Gründe eine abweichende Regelung durch Leiterin oder Leiter des Studienseminars getroffen werden. Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und Leiterin oder Leiter der Ausbildungsschule müssen hierfür ihr Einvernehmen geben (§ 43 Abs. 4 HLbGDV).

5. Unterrichtsbesuche mit Unterrichtsberatungen

- In allen acht Modulen (vier im 1. Hauptsemester, drei im 2. Hauptsemester und ein Modul im Prüfungssemester) finden je zwei Unterrichtsbesuche mit Unterrichtsberatungen statt. Nach § 44 Abs. 6 HLbGDV sind insgesamt 16 vorgeschrieben.
- Unterrichtsbesuche werden auch als gemeinsame Unterrichtsbesuche von Ausbilderinnen und Ausbildern für mehrere Module durchgeführt (§ 44 Abs. 6 Satz 2 HLbGDV).

Zweites Hauptsemester (§ 38 Abs. 1 HLbG)	Dauer: 6 Monate
<p>1.2.-31.7. ODER 1.8.-31.1.</p> <p>1. Orientierung in Ausbildungsschule und Studienseminar</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wie im ersten Hauptsemester Nr. 1 bis 5 <p>2. Unterrichts-/Ausbildungsverpflichtung</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Siehe Erstes Hauptsemester Nr. 2 <p>3. Pädagogische Facharbeit (§ 40a HLbG)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Festlegung des Themas spätestens fünf Monate vor Meldung zur Prüfung (1. Mai/1. November; § 46 Abs. 2 HLbGDV) <input type="checkbox"/> Gruppenarbeiten sind möglich (§ 46 Abs. 5 HLbGDV). <input type="checkbox"/> Abgabe mit der Meldung zur Prüfung (1.4./1.10.; §§ 46 Abs. 3 und 48 Abs. 2 Nr. 2 HLbGDV). Die Arbeit wird mit 10 % auf die Gesamtbewertung gewichtet (§ 42 Abs. 2 HLbG). 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Umfang zwischen 20 und 30 Seiten, mit Anhang höchstens 40 Seiten (§ 46 Abs. 4 HLbGDV) <input type="checkbox"/> Empfehlung: möglichst frühzeitig sich Gedanken machen. <p>4. Meldung zur Prüfung</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Zeitpunkt: 1.4./1.10. (§ 48 Abs. 1 HLbGDV) <input type="checkbox"/> Vorlage des Portfolios (§ 48 Abs. 2 Nr. 1 HLbGDV) <input type="checkbox"/> Abgabe der pädagogischen Facharbeit (§ 48 Abs. 2 Nr. 2 HLbGDV) <input type="checkbox"/> Abgabe des Nachweises über Befähigung zum Leisten Erster Hilfe (§ 48 Abs. 2 Nr. 3 HLbGDV) <input type="checkbox"/> Schriftliche Erklärung über Teilnahme von Gästen an Prüfung (§ 48 Abs. 2 Nr. 4 HLbGDV) Empfehlung: mindestens eine Lehrkraft im Vorbereitungsdienst als Gast
Prüfungssemester (§ 38 Abs. 1 HLbG)	Dauer: 6 Monate
<p>1.8.-31.1. ODER 1.2.-31.7.</p> <p>1. Unterrichts-/Ausbildungsverpflichtungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sechs bis acht Wochenstunden eigenverantworteter Unterricht (§ 43 Abs. 3 Nr. 3 HLbGDV); bis zu vier Stunden eigenverantworteter Unterricht können durch Mentorin oder Mentor betreut werden; nach der Prüfung bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes kann die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst bis zu zwölf Wochenstunden zum Unterrichten eingesetzt werden (§ 43 Abs. 9 HLbGDV). <input type="checkbox"/> Wöchentlich etwa vier Zeitstunden Seminarveranstaltungen (grundsätzlich ein bewertetes Pflichtmodul und evtl. weitere Ausbildungsveranstaltungen) bis zur Prüfung <input type="checkbox"/> Teilnahme an Konferenzen in der Ausbildungsschule <p>2. Prüfungstermine</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Zeitraum: 15.4.–31.7. oder 15.10.–31.1. des Folgejahrs (§ 49 Abs. 1 HLbGDV) <p>3. Prüfungslehrproben</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Es sind zwei getrennte Prüfungslehrproben oder eine Prüfungslehrprobe fächerverbindend oder in einem Projekt (mindestens zwei Zeitstunden) zu halten (§§ 47 Abs. 1 HLbG und 50 Abs. 3 HLbGDV; weitere Differenzierungen in § 50 Abs. 4 bis 8 HLbGDV). 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Die Entwürfe sollen einen Umfang von grundsätzlich jeweils acht Seiten nicht überschreiten (§ 50 Abs. 9 HLbGDV). <input type="checkbox"/> Die Prüfungslehrproben werden jeweils mit 15 % oder alternativ mit 30 % auf die Gesamtbewertung gewichtet (§ 50 Abs. 2 HLbG). <input type="checkbox"/> Wird eine Prüfungslehrprobe mit null Punkten bewertet oder beträgt die Summe der einfachen Bewertungen der beiden Prüfungslehrproben weniger als zehn Punkte, ist die Prüfung nicht bestanden (§ 50 Abs. 5 Nr. 1 und 2 HLbG). <p>4. Mündliche Prüfung</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sie besteht aus Vortrag (15 Minuten) und Gespräch (§ 51 Abs. 3 HLbGDV) und dauert 60 Minuten, bei Fachlehreranwärterinnen und Fachlehreranwärtern 45 Minuten (§ 51 Abs. 1 HLbGDV). <input type="checkbox"/> Der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst wird am Prüfungstag die Aufgabe der mündlichen Prüfung mit einer Vorbereitungszeit von 30 Minuten schriftlich vorgelegt (§ 51 Abs. 2 HLbGDV). <input type="checkbox"/> Die mündliche Prüfung wird mit 10 % auf die Gesamtbewertung gewichtet (§ 50 Abs. 2 HLbG). Wird sie mit null Punkten bewertet, ist die Prüfung nicht bestanden (§ 50 Abs. 5 Nr. 3 HLbG).

Arbeitsplatz Studienseminar

Zuweisung zur Ausbildungsschule

Die Zuweisung zur Ausbildungsschule erfolgt durch die Leiterin oder den Leiter des Studienseminars (§ 39 Abs. 1 Satz 1 HLbGDV). Das Benehmen mit der jeweiligen Schulleitung ist herzustellen. Nach Möglichkeit soll der Wunsch der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst berücksichtigt werden.

Wechsel der Ausbildungsschule

Ein Wechsel der Ausbildungsschule ist möglich (§ 40 Abs. 2 HLbGDV). Die Leiterin oder der Leiter des Studienseminars trifft die Entscheidung auf begründeten Antrag der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst im Benehmen mit den Leitungen der davon betroffenen Ausbildungsschulen und dem jeweils zuständigen Staatlichen Schulamt. Die jeweiligen Personalräte sind zu beteiligen.

Ausbilderinnen und Ausbilder

Es gibt verschiedene Arten von Ausbilderinnen und Ausbildern mit unterschiedlicher Rechtsstellung und unterschiedlichen Aufgaben (§ 40 Nr. 7 HLbG).

1. Hauptamtliche Ausbilderinnen und Ausbilder (§ 4 Abs. 1 HLbGDV)
 2. Ausbildungsbeauftragte (§ 4 Abs. 2 HLbGDV)
 3. Mentorinnen und Mentoren (§ 4 Abs. 3 HLbGDV)
- Ausbilderinnen und Ausbilder bieten Modul-, Ausbildungs- und Fortbildungsveranstaltungen des Studienseminars an, führen Unterrichtsbesuche durch und wirken bei Prüfungen mit. Die Mentorinnen und Mentoren unterstützen die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in unterrichtspraktischen Fragen. Weitere Einzelheiten dazu in Abschnitt **Welche Aufgaben haben die Mentorinnen und Mentoren?**

Wechsel des Studienseminars

Ein Wechsel des Studienseminars ist nach § 40 Abs. 1 HLbGDV möglich. Die Entscheidung trifft die Ausbildungsbehörde auf begründeten schriftlichen Antrag.

Verkürzung des Vorbereitungsdienstes

Die pädagogische Ausbildung kann auf Antrag der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst um höchstens neun Monate verkürzt werden, wenn ein Ausbildungsvorsprung nachgewiesen wird (§ 38 Abs. 4 Nr. 1 HLbG).

Voraussetzungen für eine Verkürzung, die innerhalb der ersten zwölf Monate zu beantragen ist (§ 42 Abs. 4 HLbGDV), sind insbesondere eine eigenverantwortete Unterrichtstätigkeit an Schulen vor Beginn der pädagogischen Ausbildung, Teile einer auf die Professionalität einer Lehrkraft ausgerichteten Tätigkeit, hervorragende Leistungen während der pädagogischen Ausbildung (§ 42 Abs. 1 HLbGDV).

Verlängerung des Vorbereitungsdienstes

Auf Antrag der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst kann die pädagogische Ausbildung um höchstens zwölf Monate verlängert werden, wenn eine Verzögerung der Ausbildung

oder ein Ausbildungsrückstand, die oder der nicht von der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst zu vertreten ist, nachgewiesen wird (§ 38 Abs. 4 Nr. 2 HLbG).

Aufgrund krankheitsbedingter Ausfallzeiten von mehr als vier zusammenhängenden Wochen nach der Einführungsphase kann die Ausbildung verlängert werden (§ 42 Abs. 5 HLbGDV). Über die Anrechenbarkeit von Modulen entscheidet die Leiterin oder der Leiter des Studienseminars, über den Antrag die Ausbildungsbehörde auf der Grundlage einer Stellungnahme der Leiterin oder des Leiters des Studienseminars (§ 42 Abs. 6 HLbGDV).

Vollversammlungen

Neben der Vollversammlung der Ausbilderinnen und Ausbilder (§ 5 Abs. 1 Nr. 1 HLbGDV) ist in § 5 Abs. 1 Nr. 2 HLbGDV die Vollversammlung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst verankert. Ihr gehören alle Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst an, die in der pädagogischen Ausbildung sind (oder an einem Anpassungslehrgang teilnehmen). Die jeweiligen Vollversammlungen

- erörtern das Arbeitsprogramm und die Ausbildungsorganisation des Studienseminars
 - beraten und beschließen Anträge an den Seminarrat,
 - erörtern über die Sicherung der Weiterentwicklung der Qualität der Ausbildung und über deren Evaluation,
 - entscheiden über die Bildung von Ausschüssen,
 - wählen ihre Vertreterinnen und Vertreter in den Seminarrat.
- Als Basisvertretung bietet die Vollversammlung die Möglichkeit des Informations- und Meinungsaustausches der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Ihre Beschlüsse sind in der nächsten Sitzung des Seminarrats zu beraten. Die Amtszeit der Vorsitzenden oder des Vorsitzenden beträgt ein Jahr (§ 5 Abs. 3 Satz 2 HLbGDV). Sie oder er beruft die Vollversammlung bei Bedarf, mindestens jedoch einmal im Schuljahr ein oder auch auf Verlangen eines Drittels der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst unter Angabe der Tagesordnung. Die Vollversammlungen sind demnach Beratungs- und Beschlussgremien.

Seminarrat

Der Seminarrat, der in § 6 HLbGDV seine gesetzliche Grundlage hat, setzt sich aus sechs Lehrkräften im Vorbereitungsdienst, fünf Ausbilderinnen und Ausbildern und der Leiterin oder dem Leiter des Studienseminars zusammen. Die Vertreterinnen und Vertreter der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und der Ausbilderinnen und Ausbilder werden von den jeweiligen Vollversammlungen gewählt.

§ 6 Abs. 2 HLbGDV beschreibt die Aufgaben. Der Seminarrat berät und beschließt

1. über Empfehlungen zu allgemeinen Fragen der Ausbildung (Planung, Durchführung, Evaluation der Module und Ausbildungsveranstaltungen), über das Arbeitsprogramm und die Organisation der Ausbildung des Studienseminars,

2. spätestens alle zwei Jahre über die Vertretung der ständigen Vertreterin oder des ständigen Vertreters der Leiterin oder des Leiters des Studienseminars,
3. über Empfehlungen für die Verwendung der dem Studienseminar zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel für Lehr- und Lernmaterial und für Veranstaltungen.

Die Leiterin oder der Leiter des Studienseminars, zugleich Vorsitzende oder Vorsitzender des Seminarrats, wird nicht gewählt und beruft mindestens zweimal im Schulhalbjahr Sitzungen ein. Allerdings muss sie oder er den Seminarrat einberufen, wenn ein Drittel der Mitglieder – zum Beispiel vier Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst – dies unter Vorlage einer Tagesordnung beantragt (§ 6 Abs. 3 HLbGDV).

Bei Stimmgleichheit entscheidet die oder der Vorsitzende (§ 6 Abs. 2 Satz 2 HLbGDV). Die Leiterin oder der Leiter des Studienseminars hat damit ein „doppeltes Stimmrecht“.



Abkürzungen:

ABI.HBGHLbGDVHSchGIGSLATV-H?

ABl.	Amtsblatt	HPVG	Hessisches Personalvertretungsgesetz
GVBl.	Gesetz- und Ordnungsblatt	HSchG	Hessisches Schulgesetz
HBeihVO	Hessische Beihilfeverordnung	IGS	Integrierte Gesamtschule
HBG	Hessisches Beamtengesetz	KMK	Kultusministerkonferenz
HLbG	Hessisches Lehrerbildungsgesetz	LA	Hessische Lehrkräfteakademie
HLbGDV	Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes	TV-H	Tarifvertrag Hessen
		VO	Verordnung

Teilzeitreferendariat möglich

Nach § 38 Abs. 5 des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG) kann auf Antrag der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst die pädagogische Ausbildung unter Bewilligung von Teilzeitbeschäftigung aus familiären Gründen nach § 63 Abs. 2 des Hessischen Beamtengesetzes (HBG) erfolgen. Familiäre Gründe sind die tatsächliche Betreuung oder Pflege eines Kindes unter 18 Jahren oder einer oder eines pflegebedürftigen sonstigen Angehörigen.

LiV können somit bei Vorliegen der genannten Voraussetzungen ihr Referendariat unter Bewilligung von Teilzeitbeschäftigung ab leisten. Dabei gelten folgende Maßgaben:

- Teilzeitbeschäftigung ist nicht in der Einführungsphase und im Prüfungssemester, sondern nur in den beiden Hauptsemestern möglich.
- Der Beginn der Teilzeitbeschäftigung ist nur zu Beginn eines Hauptsemesters möglich.
- Die Ausbildung in den beiden Fächern bzw. einem Fach und einer Fachrichtung erfolgt nacheinander. Der eigenverantwortete Unterricht in beiden Fächern bzw. einem Fach und einer Fachrichtung muss durchgängig möglich sein.
- Es sind zwei Modelle der Teilzeitbeschäftigung im Vorbereitungsdienst möglich:
 - Halbregelung (50%): 4 Hauptsemester, 5–6 Stunden eigenverantworteter Unterricht in den Hauptsemestern, mindestens eine Stunde Hospitation
 - Zweidrittelregelung (66%): 3 Hauptsemester, 7–8 Stunden eigenverantworteter Unterricht in zwei Hauptsemestern, 6–8 Stunden in einem Hauptsemester, mindestens eine Stunde Hospitation.

Der Antrag wird auf dem Dienstweg an die Hessische Lehrkräfteakademie gestellt. Die Seminarleiterin oder der Seminarleiter gibt nach einem Beratungsgespräch mit der LiV eine Stellungnahme zu dem Antrag ab.

Pseudo-Module

in der pädagogischen Ausbildung

Mit dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLbG) wurde die Struktur des bisherigen pädagogischen Vorbereitungsdienstes grundlegend geändert. Die Voll-Modularisierung der Lehrerbildung wurde seit dem 1. Januar 2005 durch das HLbG ohne nennenswerte Diskussion, geschweige denn eine Erprobungsphase gesetzlich festgelegt. Neben den allgemeinen Reformbemühungen, Missstände und Probleme der Lehrerbildung zu beseitigen, lag der politische Anstoß in der Erklärung der europäischen Wissenschafts- und Forschungsminister von Bologna im Jahre 1999, einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum bis 2010 zu entwickeln. Dieser äußere Rahmen beeinflusste den nach innen gerichteten Perspektivenwechsel bis in die Ausgestaltung des Schulwesens. Bildung wird spätestens seit dieser Zeit unter dem betriebswirtschaftlichen Aspekt der Output-Orientierung („Verbetriebswirtschaftlichung“) betrachtet. Europaweit kompatible Module sollten nicht nur den Studentinnen und Studenten, sondern auch den hessischen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiV) die Möglichkeit bieten, an vorgegebenen Standards orientierte Kompetenzen zu erwerben. Im hessischen Vorbereitungsdienst ist dieses Anliegen der Voll-Modularisierung gescheitert. Mit der Novellierung des HLbG (10. Juni 2011) wurde aus inhaltlichen, organisatorischen und arbeitsrechtlichen Gründen die Vollmodularisierung aufgehoben. Es gibt künftig (bewertete) Module, daneben wieder (nicht bewertete) Ausbildungsveranstaltungen. Gegenüber der vormaligen Kennzeichnung mit zehn Kriterien werden die künftigen Module nur noch durch drei Kriterien charakterisiert. Sie unterscheiden sich dadurch prinzipiell nicht mehr von einem Lehrplan oder Kerncurriculum. Da der Begriff Modul sich jedoch im Ausbildungsalltag eingetragelt hat, wurde seitens des Kultusmi-

nisteriums darauf verzichtet, den eigentlich korrekten Begriff „bewertete Ausbildungsveranstaltung“ statt Modul zu verwenden. Die neuen Module aufgrund des geänderten Lehrerbildungsgesetzes können daher zu Recht als Pseudo-Module bezeichnet werden.

Was kennzeichnet die neuen Pseudo-Module?

Die neuen hessischen Module beschreiben die zu erwerbenden Kompetenzen durch Zuordnung von Standards und definierten Inhalten. Alle Module enthalten – in der Regel – eine „allgemeine“ Kompetenz, drei bis sieben Standards und drei bis acht grundlegende Inhalte. Mehr ist vom gesamten Modul-Hype nicht mehr übrig geblieben.

Welche Module gibt es?

In § 44 HLbGDV werden konkrete Aussagen zu den Modulen und zur Modulbewertung getroffen. In Abs. 2 werden die acht Module genannt:

- je zwei Module in den beiden Unterrichtsfächern oder Fachrichtungen
- Modul Erziehen, Beraten, Betreuen
- Modul Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen
- zwei lehramtsspezifische Module

Die Anwesenheitszeit in jedem Modul beträgt 20 Zeitstunden (§ 44 Abs. 1 letzter Satz HLbGDV). In jedem der acht Module finden zwei Unterrichtsbesuche statt (§ 44 Abs. 6 HLbGDV). Unterrichtsbesuche werden auch „als gemeinsame Unterrichtsbesuche von Ausbilderinnen und Ausbildern für mehrere Module durchgeführt.“

Pädagogische Facharbeit: Kein Teil der Prüfung

Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst soll in der pädagogischen Facharbeit nachweisen, dass sie fähig ist, die in einem schulischen Sachverhalt enthaltene pädagogische Fragestellung zu analysieren und einen pädagogischen Lösungsvorschlag zu erarbeiten (§ 40a Abs. 1 HLbG).

Gruppenarbeiten sind möglich; sie bedürfen der Zustimmung der Leiterin oder des Leiters des Studienseminars (§ 46 Abs. 5 HLbGDV).

Der Umfang der inhaltlichen Ausführungen beträgt 20 bis 30 Seiten, der Gesamtumfang mit Anhang ist auf höchstens 40 Seiten begrenzt (§ 46 Abs. 4 HLbGDV).

Hinter diesen Zahlenangaben steckt mehr, als zunächst vermutet wird. Es soll keine wissenschaftliche Arbeit produziert werden. Stattdessen soll sich die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst in einem begrenzten Umfang mit einem schulischen Problem pädagogisch auseinandersetzen und einen Lösungsvorschlag entwickeln. Beispiele: Unterricht als nach wie vor zentrales Thema, aber auch Schulgestaltung, Schulprogramm, Beraten und Betreuen. Oder: Organisation, Durchführung und Evaluation von Seminarsitzungen, Beratungsqualität in der Seminararbeit; Kon-

ferenzgestaltung in der Ausbildungsschule, Pausengestaltung, Schulraum- und Schulhofgestaltung, Klassenfahrten, Elternabende, SV-Arbeit und vieles mehr. Mit anderen Worten: Das HLbG lässt in einem beachtenswerten Maße zu, dass die pädagogische Facharbeit dazu genutzt werden kann, einen Beitrag zur inneren Schul-, Unterrichts- und Lehrerbildungsreform zu leisten.

Die Beratung und Bewertung ist wie folgt geregelt. Auf Vorschlag der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst bestimmt die Leiterin oder der Leiter des Studienseminars eine Ausbilderin oder einen Ausbilder, die oder der sie bei der Wahl und Eingrenzung des Themas und während der Anfertigung der pädagogischen Facharbeit betreut (§ 40a Abs. 2 HLbG). Beurteilt und bewertet wird die Arbeit durch diese betreuende Ausbilderin oder diesen betreuenden Ausbilder (§ 40a Abs. 2 HLbG und § 46 Abs. 6 HLbGDV). Wenn die pädagogische Facharbeit aus Gründen, die die LiV zu vertreten hat, nicht abgegeben, so wird sie mit null Punkten bewertet (§ 46 Abs. 3 HLbGDV). Die Frage der Zulassung bleibt davon unberührt. Weitere Informationen in Abschnitt **Beratungen, Beurteilungen und Prüfung.**

Was ist Ausbildungsunterricht?

In Hessen wird der Ausbildungsunterricht (§ 43 Abs. 3 HLbGDV) grundsätzlich in drei Kategorien unterteilt:

1. Hospitationen
2. Angeleiteter Unterricht
3. Eigenverantworteter Unterricht

Ausbildungsunterricht

1. Hospitationen

Der Hospitationsunterricht (§ 43 Abs. 3 Satz 1 Nr. 1 und Satz 2 HLbGDV) wird in der Regel von einer ausgebildeten Lehrkraft, meist von der Mentorin oder vom Mentor, von der Ausbilderin oder vom Ausbilder (§ 4 Abs. 1 und 3 HLbGDV), zum Teil auch von einer anderen Lehrkraft im Vorbereitungsdienst – in Kooperation – gehalten.

Prinzipiell ist die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst nicht an der Planung des Unterrichts beteiligt. In ihren Hospitationen verfolgt sie aktiv den Unterricht aufgrund von Fragestellungen und Kriterien. Diese werden von ihr individuell oder gemeinsam mit der unterrichtenden Lehrkraft oder gemeinsam mit der Gruppe im Modul des Studienseminars entwickelt. Die Besprechung erfolgt in der Regel mit der unterrichtenden Lehrkraft. Pädagogisch besonders fruchtbar sind Gruppenhospitationen, die von der Modulgruppe der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst gemeinsam geplant, beobachtet und ausgewertet werden.

2. Angeleiteter Unterricht

Der angeleitete Unterricht (§ 43 Abs. 3 Satz 1 Nr. 1 HLbGDV) wird von der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst gehalten, wobei die Mentorin oder der Mentor – in Ausnahmefällen auch die Ausbilderin oder der Ausbilder – den Unterricht gemeinsam mit ihr vorbereitet und reflektiert. Die pädagogische und rechtliche Verantwortung liegt bei der Mentorin oder beim Mentor, die oder der in der Regel beim Unterricht anwesend ist. Sie alle können den Unterricht auch gemeinsam planen und durchführen (Team-Teaching).

Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst hält einzelne Stunden, Lektionen, gegebenenfalls vollständige Unterrichtsreihen, komplette Themen(gebiete) einzelner Fächer sowohl stundenweise als auch über einen längeren Zeitraum.

3. Eigenverantworteter Unterricht

Der eigenverantwortete Unterricht (§ 43 Abs. 3 Satz 1 Nr. 2 und 3 und Satz 3 HLbGDV) wird von der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst in eigener Verantwortung geplant und durchgeführt. Die besondere Bedeutung dieses Unterrichts besteht darin, dass eigenständige Erfahrungen gesammelt werden. Die pädagogische und rechtliche Verantwortung – zum Beispiel Notengebung – trägt sie alleine.

Eine besondere Form stellt der sogenannte doppeltbesetzte Unterricht (zum Beispiel mit Mentorin oder Mentor; § 43 Abs. 3 Satz 3 und Abs. 5 HLbGDV) dar, bei dem gemeinsame



Planung und gemeinsame Durchführung (Team-Teaching) möglich sind. Weitere Hinweise dazu in Abschnitt **Arbeitsplatz Ausbildungsschule**.

Bedarfsdeckender Unterricht

Der bedarfsdeckende Unterricht ist grundsätzlich kein Ausbildungsunterricht. Er wird ausschließlich fiskalisch begründet. Es gibt keine inhaltlich-logische Verknüpfung.

Tatsächlich wird jedoch aus fiskalischen Überlegungen ein Zusammenhang zwischen eigenverantwortetem und bedarfsdeckendem Unterricht in der Weise hergestellt, als der eigenverantwortete Unterricht seit dem 1. August 2000 auf die „Unterrichtsabdeckung“ angerechnet wird. Der eigenverantwortete Unterricht der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst wird den einzelnen Schulen mit acht Wochenstunden je Schulhalbjahr auf die Lehrerrzuweisung angerechnet, in den drei Semestern folglich mit 24 Wochenstunden. Als „Faustformel“ gilt: Etwa drei Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst erteilen bedarfsdeckenden Unterricht im Umfang einer voll ausgebildeten Lehrkraft während der 21-monatigen pädagogischen Ausbildung. Sie sind damit unterbezahlte, billige Lehrkräfte. Die GEW Hessen vertritt seit jeher uneingeschränkt die Auffassung, dass der Einsatz zur Unterrichtsabdeckung nicht den Ausbildungszielen entspricht und daher grundsätzlich nicht auf die Unterrichtsversorgung angerechnet werden darf.

Im Falle des doppeltbesetzten Unterrichts steht nicht selten die Mentorin oder der Mentor für Vertretungsstunden (teilweise) zur Verfügung und erhält dadurch in begrenztem Umfang eine Arbeitsentlastung. Zudem kann der eigenverantwortete Unterricht (im Umfang von zehn bis zwölf Wochenstunden) bis zu vier Unterrichtsstunden durch eine Mentorin oder einen Mentor betreut werden (§ 43 Abs. 3 Satz 3 HLbGDV).

Angeleiteter Unterricht und doppeltbesetzter Unterricht unterscheiden sich dadurch, dass im ersten Fall die Mentorin oder der Mentor die Verantwortung (beispielsweise für Notengebung) trägt, im zweiten die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst. Falsch ist auf jeden Fall, von einer Identität von eigenverantwortetem und bedarfsdeckendem Unterricht auszugehen.

Arbeitsplatz

Ausbildungsschule

Verhältnis zum Schulpersonalrat

Nach § 61 Hessisches Personalvertretungsgesetz (HPVG) vertritt der Schulpersonalrat „alle in der Dienststelle tätigen Personen“. Da die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst durch eigenverantworteten Unterricht an der Schule tätig ist, wird sie gegenüber der Dienststellenleiterin oder dem Dienststellenleiter (Schulleiterin oder Schulleiter) durch den Schulpersonalrat vertreten. Die Vertretung ist auf Maßnahmen und Vorgänge an der Ausbildungsschule (vgl. §§ 60, 62, 63, 81) begrenzt.

Schulleiterin oder Schulleiter

Die in der Dienstordnung festgelegten Aufgaben und Rechte der Schulleiterin oder des Schulleiters werden auch gegenüber der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst entsprechend angewendet.

Die HLbGDV räumt der Schulleitung (Leiterin oder Leiter der Ausbildungsschule) eine besondere Stellung gegenüber der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst ein: Zuständigkeit für Bestimmung der Mentorinnen und Mentoren (§ 4 Abs. 3 HLbGDV), für Unterrichtseinsatz in der Ausbildungsschule und für doppeltbesetzten Unterricht (§ 43 Abs. 3 Satz 3 und Abs. 4 und 5 HLbGDV) und für das „Schulgutachten“ (§ 41 Abs. 4 HLbG und § 47 HLbGDV); Mitglied im Prüfungsausschuss (§ 44 Abs. 2 Nr. 2 HLbG).

Teilnahme an Konferenzen

Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst ist, sofern sie mindestens die Hälfte ihres eigenverantworteten Unterrichts an der Schule erteilt, zur Teilnahme an folgenden Konferenzen verpflichtet und hat damit auch Stimmrecht (§ 20 Konferenzordnung):

- Gesamtkonferenz (§ 34 Abs. 1 Nr. 3)
- Klassenkonferenzen bei Klassen, in denen sie eigenverantwortlich unterrichtet (§ 37)
- Semesterkonferenzen (§ 38)
- Schulstufen- und Jahrgangskonferenzen (§ 39)
- Schulform- und Schulzweigkonferenzen (§ 40)
- Abteilungskonferenzen (§ 41)
- Fach- und Fachbereichskonferenzen bei entsprechenden Fächern (§ 42)

Die Konferenzbelastung kann vor allem aufgrund von Fachkonferenzen erheblich sein.

Fallen Veranstaltungen des Studienseminars und der Ausbildungsschule zeitlich zusammen, entscheidet die Leiterin oder der Leiter des Studienseminars im Benehmen mit der Leitung der Ausbildungsschule nach Anhörung der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst über den Vorrang (§ 43 Abs. 8 Satz 1 HLbGDV). In der Einführungsphase hingegen haben Seminarveranstaltungen grundsätzlich Vorrang (§ 43 Abs. 8 letzter Satz HLbGDV).

Doppelbesetzung

Sofern nicht entsprechende Einsatzmöglichkeiten an der Ausbildungsschule gegeben sind, kann der eigenverantwortete Unterricht der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst zusammen mit einer zusätzlichen Lehrkraft stattfinden („Doppelbesetzung“). Für beide kann sich daraus eine faktische Arbeitsentlastung entwickeln. „Doppelbesetzung“ ist auch bei besonders schwierigen Unterrichtsbedingungen möglich (§ 43 Abs. 3 Satz 3 und Abs. 4 und 5 HLbGDV).

Unterrichtsverpflichtung

Nach § 43 Abs. 3 HLbGDV hat die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst in den beiden Hauptsemestern zehn bis zwölf Wochenstunden und im Prüfungssemester bis zur Prüfung sechs bis acht Wochenstunden eigenverantworteten Unterricht zu erteilen. Darüber hinaus gibt es noch Hospitationsunterricht und angeleiteten Unterricht (Mentorenunterricht). Der eigenverantwortete Unterricht kann bis zu vier Unterrichtsstunden durch eine Mentorin oder einen Mentor betreut werden. Was jeweils darunter und unter dem bedarfsdeckenden Unterricht zu verstehen ist, kann in Abschnitt **Was ist Ausbildungsunterricht?** nachgelesen werden.

Im Übrigen soll die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst nur in begründeten Ausnahmefällen zu Vertretungsstunden herangezogen werden, und zwar in der Regel nur in Lerngruppen und Fächern oder Fachrichtungen, in denen sie unterrichtet (§ 43 Abs. 6 HLbGDV).



Unterrichtsbesuche und Prüfungslehrproben

Zur pädagogischen Ausbildung gehören für jedes Unterrichtsfach, jede Fachrichtung und die allgemeinen Kompetenzbereiche zwei in die Module integrierte Unterrichtsbesuche (§ 44 Abs. 1 Satz 4 und Abs. 6 Satz 1 und 2 HLbGDV). Diese sind prinzipiell die wesentliche Grundlage für die Bewertung der praktischen Unterrichtstätigkeit. Vorrangiger Zweck des Unterrichtsbesuchs ist eigentlich die Beratung. Da aber der Unterrichtsbesuch zugleich eine entscheidende Grundlage für die Modulbewertung ist, fließen direkt und indirekt Elemente der Beurteilung in die Unterrichtsberatungen ein. Das unaufhebbare Spannungsverhältnis zwischen Beratung und Beurteilung bleibt bestehen. Dies kann auch nicht gelehrt werden. Kriterien bilden die in den jeweiligen Modulen beschriebenen Kompetenzen und Standards.

Wodurch unterscheiden sich Prüfungslehrproben von Unterrichtsbesuchen?

Bei Prüfungslehrproben hat die Beratungsfunktion keine Bedeutung. Die beiden Prüfungslehrproben sind Bestandteile der unter-

richtsbesuche sind möglich. Diese müssen jedoch vom Seminarrat beschlossen werden (§ 6 Abs. 2 Nr. 1 HLbGDV). Zur Seitenzahl der Entwürfe für die Unterrichtsbesuche gibt es keine verbindlichen Vorschriften in der HLbGDV. Die Regelungsbefugnis obliegt auch hier dem Seminarrat (§ 6 Abs. 2 Nr. 1 HLbGDV).

- Die Prüfungslehrproben können in zwei getrennten Einheiten à 45 Minuten (§ 47 Abs. 1 HLbG) **oder** fächerverbindend in einer Doppelstunde (§ 50 Abs. 3 Nr. 2 HLbGDV) **oder** im Rahmen eines gestalteten Vormittags oder eines Projekts im Umfang von mindestens zwei, höchstens zweieinhalb Zeitstunden (§ 50 Abs. 3 Nr. 1 HLbGDV) durchgeführt werden.
- Bei getrennten Unterrichtseinheiten soll der Umfang acht Seiten je Entwurf nicht überschreiten (§ 50 Abs. 9 Satz 2 HLbGDV).
- Nach Abschluss der Prüfungslehrproben erörtert die Prüfungskandidatin oder der Prüfungskandidat in der Regel 45 Minuten über Anlage, Verlauf und Ergebnis (§ 50 Abs. 10



richtspraktischen Prüfung. Diese wiederum ist mit der mündlichen Prüfung Teil der Zweiten Staatsprüfung beziehungsweise der Prüfung zum Erwerb der Lehrbefähigung in arbeitstechnischen Fächern (§§ 44 und 47 HLbG und §§ 49 und 50 HLbGDV).

Folgende Sachverhalte sind abschließend geregelt:

- Der Termin für den Tag der Prüfungslehrproben ist spätestens vier Wochen vorher bekannt zu geben (§ 49 Abs. 3 letzter Satz HLbGDV).
- Die unterrichtspraktische Prüfung findet in bekannten Lerngruppen statt (§ 50 Abs. 1 HLbGDV).
- Dem Studienseminar, der Ausbildungsschule und den Mitgliedern des Prüfungsausschusses ist jeweils eine Ausfertigung jedes Unterrichtsentwurfs in geeigneter Form rechtzeitig zuzuleiten. (§ 50 Abs. 9 letzter Satz HLbGDV).

Vorgeschrieben sind jeweils zwei Unterrichtsbesuche mit Unterrichtsberatungen innerhalb der acht Module, insgesamt 16, durch die hierfür zuständigen Ausbilderinnen und Ausbilder. Unterrichtsbesuche werden auch als gemeinsame Unterrichtsbesuche von Ausbilderinnen und Ausbildern für mehrere Module durchgeführt (§ 44 Abs. 6 Satz 2 HLbGDV). Weitere Unter-

richtspraktische Prüfung wird aufgrund der Zeitvorgaben nicht möglich sein.

- Die unterrichtspraktische Prüfung wird aufgrund von Planung, Durchführung und Erörterung des Unterrichts bewertet (§ 50 Abs. 11 HLbGDV).

Modulprüfung

Auch eine Art Prüfungslehrprobe stellt die Modulprüfung nach § 41 Abs. 6 HLbG und § 44 Abs. 8-10 dar. Wenn ein Modul unter 5 Punkten bewertet wird, muss die LiV eine Modulprüfung machen, d.h. eine Lehrprobe durchführen, die von zwei Ausbildungskräften bewertet wird. Der Ausgleich der Minderleistung im Modul ist dann erfolgt, wenn die Summe der Bewertungen von Modul und Modulprüfung mindestens 10 Punkte beträgt. Ist das nicht der Fall, wird die LiV aus dem Vorbereitungsdienst entlassen. Höchstens zwei Modulnoten können durch eine Modulprüfung ausgeglichen werden.

Die GEW lehnt diese Modulprüfung als unververtretbare Härte und als grundgesetzwidrig ab, weil sie darin einen Verstoß gegen die in Art. 12 Abs. 1 GG garantierte freie Berufswahl sieht.

Beratungen, Beurteilungen,

Beratungen

Die Beratungen (und Betreuungen) der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst werden an mehreren Stellen im HLbG und in der HLbGDV geregelt, und zwar in § 40a Abs. 2 HLbG, in § 43 Abs. 7 und in § 46 Abs. 1 HLbGDV.

Die HLbGDV nennt lediglich in § 45 Abs. 2 Nr. 2 die Ausbildungsveranstaltung „Beratung und Reflexion der Berufsrolle“, in der allgemein beraten wird.

Beurteilung und Bewertung des Ausbildungsstandes – Zulassung zur Prüfung

Der bewertete Ausbildungsstand der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst ergibt sich auf der Grundlage der acht einfach bewerteten Module, des doppelt bewerteten Gutachtens der Schulleiterin oder des Schulleiters und der doppelten Bewertung der pädagogischen Facharbeit (§ 42 Abs. 2 HLbG). Hinweise zur pädagogischen Facharbeit in Abschnitt **Pädagogische Facharbeit: Kein Teil der Prüfung**.

Die Beurteilungen und Bewertungen erfolgen nach Abschluss des Moduls durch die jeweils zuständigen Ausbilderinnen und Ausbilder. Sofern diese für mehrere Module zuständig sind, wird die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst folglich mehrfach von einer Ausbilderin oder einem Ausbilder beurteilt, wenn sie an mehreren Modulen von ihr oder ihm teilnimmt.

Der Ausbildungsstand der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst fließt mit 60 Prozent in die Gesamtnote ein (§ 50 Abs. 2 HLbG).

Da insgesamt acht Module bewertet werden, entfällt auf jedes Modul ein Anteil von fünf Prozent auf die Gesamtnote (40 %). Die Bewertung jedes Moduls erfolgt mit einfacher Gewichtung in Punkten (0–15 Punkte) nach § 24 Abs. 1 HLbG.

Die LiV legt bei der Meldung zur Prüfung zum 1. April oder 1. Oktober folgende Unterlagen vor (§ 48 Abs. 2 HLbGDV):

1. Portfolio nach § 41 Abs. 5 HLbG,
2. pädagogische Facharbeit nach § 46 HLbGDV,
3. Nachweis über Befähigung Leisten Erster Hilfe und
4. Erklärung über Teilnahme von Gästen an Prüfung.

Unterrichtspraktische Prüfung: Prüfungslehrproben

Wesentliche Verfahrensfragen sind im Abschnitt **Unterrichtsbesuche und Prüfungslehrproben – Beratung, Bewertung, Theater?** dargelegt. Grundlage bildet § 47 HLbG. Konkret bedeutsam sind die Regelungen in der HLbGDV:

- Die Prüfungslehrproben erstrecken sich auf Unterrichtsfächer und Fachrichtungen, in denen die pädagogische Ausbildung erfolgte, und zwar in einer der Lehrkraft bekannten Lerngruppe (§ 50 Abs. 1 HLbGDV).

- Wird eine der Prüfungslehrproben mit weniger als fünf Punkten bewertet, so ist die unterrichtspraktische Prüfung nur bestanden, wenn die Summe der einfachen Bewertungen der Prüfungslehrproben zehn Punkte beträgt. Wird eine Prüfungslehrprobe mit null Punkten bewertet, ist die Prüfung insgesamt nicht bestanden. In diesem Falle entfällt die mündliche Prüfung (§ 50 Abs. 5 Nr. 1 und 2 HLbG).
- Die beiden Prüfungslehrproben werden mit Punkten nach § 24 Abs. 1 HLbG bewertet und nach § 50 Abs. 3 HLbG dreifach gewichtet. Der Anteil jeder Prüfungslehrprobe an der Gesamtnote beträgt 15 %, somit 30 % für die unterrichtspraktische Prüfung (§ 50 Abs. 2 HLbG).

Mündliche Prüfung

Der § 48 HLbG enthält die grundlegenden Bestimmungen, die konkreten Regelungen finden sich in der HLbGDV.

- Die Aufgabe für die mündliche Prüfung, für die eine Vorbereitungszeit von 30 Minuten unter Aufsicht gewährt wird, ist der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst vom Prüfungsausschuss schriftlich vorzulegen (§ 51 Abs. 2 HLbGDV).
- In der mündlichen Prüfung muss die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst zunächst einen Vortrag von höchstens 15 Minuten Dauer halten; daran schließt sich ein weiterführendes Gespräch an (§ 51 Abs. 3 HLbGDV).
- Die mündliche Prüfung soll für Referendarinnen und Referendare in der Regel 60 Minuten, für Fachlehreranwärterinnen und -anwärter in der Regel 45 Minuten dauern, weil diese nur einen fachdidaktischen Arbeitsschwerpunkt haben (§ 51 Abs. 1 HLbGDV).
- Die mündliche Prüfung wird mit Punkten nach § 24 Abs. 1 HLbG bewertet und nach § 50 Abs. 3 HLbG doppelt gewichtet. Der Anteil der mündlichen Prüfung an der Gesamtnote beträgt zehn Prozent (§ 50 Abs. 2 HLbG).

Gesamtbewertung

Das Gesamtergebnis wird kumulativ ermittelt. Die jeweiligen Einzelleistungen werden gemäß § 24 Abs. 1 HLbG nach Punkten (0–15) bewertet. Die Summe der gewichteten Punkte aufgrund der Einzelbewertungen ergibt die Gesamtpunktzahl (§ 50 Abs. 3 HLbG). Der Prüfungsausschuss stellt auf der Grundlage einer Tabelle (Anlage zum HLbG) danach die Gesamtnote fest (§ 50 Abs. 7 HLbG).

- Die Einzelleistungen werden nach § 50 Abs. 2 und 3 HLbG wie folgt gewichtet:

– Acht Modulbewertungen (jeweils einfache Gewichtung)	40 %
– Pädagogische Facharbeit (zweifache Gewichtung)	10 %

Bewertungen und Prüfung

- Gutachten der Schulleiterin oder des Schulleiters (zweifache Gewichtung) 10 %
- Unterrichtspraktische Prüfung (dreifache Gewichtung) 30 %
- Mündliche Prüfung (zweifache Gewichtung) 10 %
- Die Prüfung ist nach § 50 Abs. 5 HLbG nicht bestanden, wenn
 - eine Prüfungslehrprobe oder die mündliche Prüfung mit null Punkten bewertet wurde oder
 - die Summe der einfachen Bewertungen der Lehrproben weniger als zehn Punkte beträgt oder
 - die Gesamtpunktzahl weniger als 100 Punkte beträgt.

- Mit Zustimmung der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst können Gäste an den Prüfungslehrproben, an deren Erörterungen und an der mündlichen Prüfung teilnehmen (§ 48 Abs. 2 Nr. 4 HLbGDV). Die Entscheidung über die Teilnahme trifft die Vorsitzende oder der Vorsitzende (§ 9 Abs. 2 HLbGDV).

Rücktritt, Ausschluss, Wiederholungsprüfung und Beendigung

Die teilweise komplizierten und aufgrund des Einzelfalles interpretationsbedürftigen Regelungen, die einer eingehenden Rechtsberatung bedürfen, sind den §§ 51, 52 Abs. 4 und 53 HLbG und den §§ 11 bis 13 HLbGDV zu entnehmen.

Prüfungsausschuss

Die Ausbildungsbehörde bestellt nach § 44 Abs. 2 HLbG den Prüfungsausschuss. Er setzt sich prinzipiell aus folgenden vier Mitgliedern zusammen:

- ein Mitglied als ständige Prüferin oder ständiger Prüfer (Mitarbeiterin oder Mitarbeiter der Ausbildungsbehörde und der Studienseminare sowie Ausbildungsbeauftragte nach § 18 Abs. 4 HLbG oder nebenamtliche Prüferinnen und Prüfer nach § 18 Abs. 5 HLbG),
- ein Mitglied der Schulleitung der Ausbildungsschule,
- zwei Ausbilderinnen oder Ausbilder.

Der Prüfungsausschuss muss so zusammengesetzt sein, dass durch die Qualifikationen der Mitglieder die Unterrichtsfächer und Fachrichtungen und das entsprechende Lehramt der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst vertreten sind (§ 44 Abs. 3 Satz 1 HLbG).

Mindestens zwei Mitglieder sollen nicht bewertend an der Ausbildung beteiligt gewesen sein (§ 44 Abs. 5 Satz 2 HLbG).

- Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst kann eine Lehrkraft ihres Vertrauens benennen, die an der Prüfung und an den Beratungen des Prüfungsausschusses mit beratender Stimme – ohne Stimmrecht – teilnimmt (§ 44 Abs. 5 HLbG).
- In Absprache mit der Ausbildungsbehörde organisiert das Studienseminar die Prüfung (§ 49 Abs. 2 Satz 2 HLbGDV).
- Der Prüfungsausschuss ist beschlussfähig, wenn die oder der Vorsitzende und mindestens zwei weitere Mitglieder anwesend sind (§ 44 Abs. 4 HLbG).
- Der Prüfungsausschuss entscheidet mit einfacher Mehrheit. Wird keine Mehrheit erreicht, entscheidet die oder der Vorsitzende (§ 8 Abs. 1 Satz 3 und 4 HLbGDV).
- Die Vorsitzende oder der Vorsitzende ist für den geordneten Ablauf der Prüfung verantwortlich und muss Beschlüssen des Prüfungsausschusses widersprechen, die gegen geltende Rechtsvorschriften oder Bewertungsgrundsätze verstoßen (§ 8 Abs. 4 HLbGDV). Ein inhaltliches Eingriffsrecht ist nicht gegeben.

Ansprechpartner/innen für Ausbildungsfragen

Tobias Cepok, Referent für Hochschule und Jugendbildung der GEW Hessen
tcepok@gew-hessen.de, Tel.: 069-97129326

Referat Aus- und Fortbildung (AuF) der GEW Hessen:
Dr. Franziska Conrad
Conrad.franziska@web.de, Tel. 06131-72265

Andrea Gergen
gergena@web.de; Tel. 06422/899761

Heike Lühmann
Heike.luehmann@t-online.de, Tel. 0561-63977

