HLZ
Zeitschrift der GEW Hessen
für Erziehung, Bildung, Forschung
64. Jahr Heft 11 November 2011

Titelthema: ERINNERN

STOLPERSTEINE GEGEN DAS VERGESSEN

Die HLZ 11/2011 befasst sich in ihrem Schwerpunkt mit dem Thema „Erinnern". Seit über zehn Jahren verlegt der Künstler *Gunter Demnig*, der von 1971 bis 1977 an der Gesamthochschule Kassel studierte, Stolpersteine im Straßenpflaster, um an ihrem letzten selbstgewählten Wohnort an jüdische und nichtjüdische Opfer des Nationalsozialismus zu erinnern. Auch in knapp 70 hessischen Städten und Gemeinden führte die Initiative von Kirchengemeinden, Schulen oder Gemeindeparlamenten zur Verlegung von Stolpersteinen. Eine Übersicht über Stolpersteine in Hessen und weitere Infos findet man auf der Homepage *www.stolpersteine.com*. Die Stolpersteine für *Abraham Silbermann* (HLZ-Titelseite), *Samy Katz* und *Gerty Katz* (rechts) wurden in Frankfurt vor den Häusern Eiserne Hand 35 und Hebelstr. 13 verlegt.

Aktuelle Themen in dieser HLZ

Die Sparpolitik der Landesregierung dominiert die hessische Schulpolitik genauso wie den Umgang mit den Beschäftigten. Damit befassen sich zahlreiche Artikel in dieser HLZ:

- *Angela Scheffels* analysiert den **Entwurf für eine neue Pflichtstundenverordnung** für Lehrkräfte (S.7).
- Der Entwurf für eine neue **Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung** zeigt, dass die Landesregierung das Menschenrecht auf eine inklusive Bildung weiter ignoriert (S.24-25).
- Entsetzen herrscht über die massenhafte Nichteinstellung von Referendaren und über **massive Einschnitte bei der Lehrerausbildung** (S.20-22).
- Mit dem Gesetz zur Anpassung der **Beamtenbesoldung** (S.7) und Einschnitten bei der **Beihilfe** (S.34-35) wird die Politik der Haushaltskonsolidierung auf Kosten der Beschäftigten fortgesetzt.
- Die Auseinandersetzung um das **Streikrecht für Beamte** geht mit einem Urteil des Verwaltungsgerichts Kassel in eine neue Runde (S.3 und S.32-33).

Aus dem Inhalt

Rubriken

S. 4 Spot(t)light
S. 5 Briefe
S. 6 Meldungen
S. 30 Bücher: Kriegskinder
S. 34 Recht: Beihilfe
S. 36 Recht: Teilzeitbeschäftigte
S. 32 Recht: Streikrecht für Beamte
S. 37 Magazin

Titelthema: Erinnern

S. 8 Boom der Geschichtskultur
S. 10 Erinnern an Carl von Ossietzky
S. 12 Lernen über den Holocaust
S. 14 Der Internationale Suchdienst
S. 15 Zwangsarbeit in Frankfurt
S. 16 Erinnerungskulturen in Europa
S. 18 Studienkreis deutscher Widerstand

Einzelbeiträge

S. 7 Pflichtstundenverordnung
S. 19 Kämpfe in Südafrika
S. 20 Referendare in der Warteschleife
S. 21 Entsetzen in Studienseminaren
S. 23 Schulgesetz und Verordnungen
S. 24 Rupert von Plottnitz: Inklusion - Steine statt Brot
S. 26 Kritik an der Hattie-Studie
S. 28 Islamophobie auch in Hessen
S. 31 Zivilklausel an Hochschulen

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

I M P R E S S U M

Herausgeber:
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt/Main
Telefon (0 69) 9 71 29 30
Fax (0 69) 97 12 93 93
E-Mail: info@gew-hessen.de
Homepage: www.gew-hessen.de

Verantwortlicher Redakteur:
Harald Freiling
Klingenberger Str. 13
60599 Frankfurt am Main
Telefon (0 69) 63 62 69
Fax (0 69) 6 31 37 75
E-Mail: freiling.hlz@t-online.de

Mitarbeit:
Christoph Baumann (Bildung), Joachim Euler (Aus- und Fortbildung), Ulla Hess (Mitbestimmung), Michael Köditz (Sozialpädagogik), Annette Loycke (Recht), Carmen Ludwig (Hochschule), Karin Schüßler (Bildung), Andreas Staets (Hochschule), Karola Stötzel (Weiterbildung), Gerd Turk (Tarifpolitik und Gewerkschaften)

Gestaltung:
Michael Heckert, Harald Knöfel

Titelthema: Franziska Conrad, Guido Steffens

Illustrationen:
Peter Baldus (S. 20), Dieter Tonn (S. 27), Dirk Tonn (S. 35), Ruth Ullenboom (S. 4)

Fotos:
Harald Freiling (Titel, S. 9, 15), Arbeiterfotografie (S. 17), F. Aumüller (S. 29), Christoph Boeckheler (S. 18), Internationaler Suchdienst Bad Arolsen (S. 13, 14), Michael Schulze von Glaßer (S. 31), Serhat Yalcin (S. 6)

Verlag:
Mensch und Leben Verlagsgesellschaft mbH
Niederstedter Weg 5
61348 Bad Homburg

Anzeigenverwaltung:
Mensch und Leben Verlagsgesellschaft mbH
Edith Hestert
Postfach 19 44
61289 Bad Homburg
Telefon (06172) 95 83-0, Fax: (06172) 9583-21
E-Mail: mlverlag@wsth.de

Erfüllungsort und Gerichtsstand:
Bad Homburg

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

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

Redaktionsschluss:
Jeweils am 5. des Vormonats

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

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

Risse im Beton

Am 17.11.2009 haben beamtete Lehrkräfte in Hessen nach einem Aufruf der GEW für Arbeitszeitverkürzung gestreikt. Kurz zuvor war nach langen Verhandlungen die allgemeine Wochenarbeitszeit für die Tarifbeschäftigten im Tarifvertrag Hessen (TV-H) auf 40 Stunden verkürzt worden. Wesentliche Streikforderung war eine Pflichtstundenreduzierung im Volumen dieser Arbeitszeitverkürzung, nachdem Verhandlungen mit dem Kultusministerium zu dieser Frage gescheitert waren. Auf die nach herrschender Rechtsprechung rechtswidrige Arbeitsniederlegung reagierte der „Dienstherr" mit den auch früher üblichen und erwarteten dienstrechtlichen und disziplinarischen Sanktionen. Auch in anderen GEW-Landesverbänden haben sich beamtete Lehrkräfte an Streiks für bessere Arbeitsbedingungen beteiligt.

Anders als im Anschluss an die vielen Arbeitsniederlegungen der vergangenen Jahrzehnte beließ es die GEW diesmal nicht dabei, den Einsatz des Disziplinarrechts durch die Landesregierung politisch als Verstoß gegen das in Artikel 9 des Grundgesetzes „allen Berufen" garantierte Grundrecht auf Koalitionsfreiheit zu kritisieren. Ermutigt durch eine Reihe von Urteilen des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR) haben wir uns entschieden, die Frage, ob beamtete Lehrkräfte streiken dürfen, diesmal auch juristisch auszufechten. Dazu haben wir Musterverfahren vor den Disziplinarkammern der hessischen Verwaltungsgerichte eingeleitet. Auch in anderen Bundesländern wird geklagt.

In Hessen hat das Verwaltungsgericht (VG) Kassel ein erstes ebenso überraschendes wie erfreuliches Urteil gefällt. Die Ende August bekannt gewordene Entscheidung hat ein breites Medienecho gefunden. In der FR hat es ein Bericht über das Urteil unter der Schlagzeile „Auch Beamte dürfen streiken" auf die erste Seite geschafft. Erfreulich ist die Entscheidung der Kasseler Richter, weil sich erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland ein Verwaltungsgericht in wesentlichen Teilen der gewerkschaftlichen Position zum Beamtenstreikrecht angeschlossen hat. Ein generelles Streikverbot, das die herrschende Rechtsprechung aus dem besonderen Status der Beamten ableitet, lässt sich auch nach Auffassung des Verwaltungsgerichts Kassel aus der geltenden Rechtsordnung nicht - zumindest nicht mehr – begründen. Die Verankerung des Streikrechts in der Europäischen Menschenrechtskonvention und die neuere Rechtsprechung des EGMR wirke auch im deutschen Recht.

Die Entscheidung des VG, die in allen wesentlichen Gesichtspunkten der von uns vorgetragenen Argumentation gefolgt ist, ist schlüssig begründet. Überraschend ist das Kasseler Urteil gleichwohl. Das VG Kassel hat sich als Gericht der ersten Instanz ausführlich mit verfassungsrechtlichen und völkerrechtlichen Fragen auseinandergesetzt und sich ein eigenes Urteil gebildet, das im Ergebnis und in der Begründung von der bisher herrschenden Meinung in Literatur und Rechtsprechung signifikant abweicht.

Damit war nicht unbedingt zu rechnen. Verwaltungsgerichte folgen in Grundsatzfragen in der Regel der Linie der höchstrichterlichen Rechtsprechung. Es ist eher selten, dass ein erstinstanzliches Gericht bei seiner Entscheidung von einer gefestigten höchstrichterlichen Rechtsprechung abweicht. Diesen Mut hatten die Kasseler Richter.

Endgültig entschieden ist die Frage, „ob verbeamtete Lehrkräfte in Zukunft streiken dürfen", mit der Kasseler Entscheidung selbstverständlich noch nicht. Das Urteil geht in die Berufung und wird aller Voraussicht nach den gesamten Instanzenweg bis hin zum Bundesverfassungsgericht oder zum Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte durchlaufen.

Dennoch ist auch der Erfolg auf dieser ersten Etappe eines noch langen Weges von Bedeutung. Er zeigt, dass es Sinn macht, auch gegen eine juristische Position vorzugehen, die jahrzehntelang wie in Beton gegossen erschien. Dieser Beton zeigt Risse. Für uns ist die Entscheidung Ansporn, den Kampf für die Anerkennung des Streikrechts auch für Beamte politisch und juristisch konsequent fortzusetzen **(mehr: HLZ S.32).**

Dr. Hartwig Schröder
Leiter der Landesrechtsstelle der GEW Hessen

Gehobene Küche, kunstvoll präsentiert

Endlich weiß ich, wozu unsere Schüler „präsentieren“ üben! Ich hatte das Glück, ein Szene-Lokal an der Alster zu erleben. Wir waren ein Rudel von zehn Personen. Jeder bekam einen eigenen Diener, der die Stola abnahm und das Stühlchen zurechtrückte. Ich hatte keine Ahnung, wie ausführlich man sich über Wein unterhalten kann. Als Biertrinkerin weiß ich, dass es roten und weißen gibt, den man mit Sprudel anreichern kann. Der Rudelchef besprach mit einem eigens aus dem Weinkeller angereisten Jüngling geheimnisvolle Dinge. Daraufhin erschien ein forsches Mädel, räumte zehn Gläser vom Tisch und stellte zwanzig neue auf. Der Rudelchef bekam eine winzige Neige Rotwein in sein Glas, ließ die Flüssigkeit kreisen und sah ihr dabei aufmerksam zu. Dann hängte er seine Zungenspitze ins Gefäß und schloss die Augen. Das Lokal wartete gespannt. Der Rudelchef nahm ein Schlückchen, spülte und gurgelte wie beim Zahnarzt und horchte nach dem Abgang geraume Zeit in sich hinein. Schließlich nickte er dem Kellner*) huldvoll zu. Die Tischgruppe bekam nun auch zwei Fingerbreit Rotwein. Von temperamentvollen Südländerinnen handverlesen, fußgestampft und in edlen Fässern herangereift. Ich bestellte aus Trotz Bier. Zur Strafe war es lauwarm.

Vorher hatte ich in einem Business-Artikel gelesen, dass man zum abendlichen Essen auf gar keinen Fall braune Schuhe trägt! Außerdem wusste ich, dass man Brühe unter keinen Umständen anblasen oder schlürfen darf. Den Löffel schiebt man niemals quer in den Mund! Brotkrümel werden nicht mit dem angefeuchteten Zeigefinger vom Tischtuch aufgelesen. Trotz meines beachtlichen Wissens stach ich aus der Tafelgruppe heraus, denn ich trug kein Cocktailkleid und keine schwarzen High Heels. Die anwesenden Männer allerdings auch nicht.

Vor mir waren so viele Messer und Gabeln eingedeckt, als würden noch Schneewittchen und die sieben Zwerge erwartet. Es marschierten aber in einer langen Prozession zehn Bedienstete in weißen Gewändern auf. Sie stellten sich hinter uns und servierten mit synchronem Armausholen jedem Gast ein Tässlein mit gelbroter Flüssigkeit und einen grünen Keks. Die Anführerin der Prozession verkündete laut und deutlich, dies sei ein Gruß aus der Küche, ein Auberginen-Artischocken-Süppchen, angereichert mit Aromen der kenianischen Zwergpomeranze und Sahne vom ostfriesischen Weiderind. Der grüne Keks bestand aus Mangold, Feigengrieß und gedünsteter Wachtelleber. Am Tisch brachen die ersten Begeisterungsorgasmen aus: „Vorzüglich! Exquisit!“

In einer langen Polonaise trug das Personal den Gruß aus der Küche ab. Auf den nächsten Tellern lagen drei „Ködboller“ und ein roher Schnipsel Fisch. Die Ködboller wurden aber von dem forschen Mädel als geröstete Wolfsbarschbäcklein in Wasabi-Creme und Sesamkrokant deklariert. Neben mir brach der nächste kulinarische Orgasmus los: „Ganz auserlesen! Wunderbar!“ Mein Teller drohte schon wieder als erster leer zu werden. Ich schob deshalb den letzten Ködboller lange hin und her. Währenddessen erörterte meine Tischgruppe, was der rote Klecks neben dem marinierten Thunfisch sein könnte. Eine pürierte Waldhimbeere? Eine flambierte Vogelbeere? Ich schlug Essenz von der „Tyttebär“ vor (so heißt in Dänemark eine Marmeladensorte). Es war aber eine sautierte Sauerkirsche.

Ich habe mir leider nicht alles merken können, was die Ballettgruppe an raffinierten Kleinigkeiten auftrug. Obwohl die Trompete von Jericho bei jedem Gang ausführlichst verkündete, was auf uns zukam. Diese vielen Details auswendig zu lernen, war sicher mühsam. Deswegen ist Präsentieren als Prüfungskomponente in der Schule so unglaublich wichtig. Hier verbindet sich Schule mal ganz direkt mit dem wirklichen Leben. Man weiß ja nie, ob man nicht irgendwann als Servicefachkraft in einem Feinschmeckerlokal landet. Stark beeindruckt haben mich das Eisbein vom Moorhuhn, der Rehkitzrücken im provenzalischen Heusud, die Spitzkohlpraline in Wolfsmilch und die vielen Weingläser, die aufgefahren wurden. Auch die riesige Himbeergeistflasche, die mit einem Kellner darunter anrollte, blieb nicht ohne Wirkung auf mich.

Der alles abrundende Kaffee kam von der indischen Schleichkatze **), die für Feinschmecker Kaffeebohnen verdaut und dabei mit ihren Enzymen anreichert. Lecker. Um Mitternacht trinke ich aber keinen Kaffee mehr. Schon gar nicht solchen. Die Oberkellnerin trug zwei zierliche Tabletts mit einer überschaubaren Menge an Süßigkeiten auf. Sie konnte alle schokolierten Winzigkeiten mit Namen und Zutaten anführen. Ich fragte interessiert, für wen die beiden Tellerchen wären. Daraufhin bekamen wir noch vier solcher Ensembles, und mein Gatte sah peinlich berührt zu Boden.

„Essen dient der Ernährung, man spricht nicht darüber“, flötete ich ihm zu. Den schönen Satz hatte ich aus einem Loriot-Film. Ich beschloss, am nächsten Abend in Kreuzberg eine ordentliche Curry-Wurst vom Brandenburger Apfelschwein zu essen...

Gabriele Frydrych

*) Um mir und Ihnen Leserbriefe zu ersparen: Der Fachterminus ist natürlich Sommelier!
**) Dieser Kaffee ist keine satirische Fiktion, er heißt Kopi Luwak und kann schon für 30 Euro erworben werden (100 Gramm).

HLZ 9-10/2011
Bundeswehr in Schulen

Eine Parlamentsarmee

Mit Interesse verfolge ich auch als Ruheständler die Themen in der HLZ und der Bundeszeitung. Nach Auffassung der GEW-Autoren scheint es sich bei der Bundeswehr um eine verfassungsfeindliche und gefährliche staatliche Einrichtung zu handeln. An sich war immer davon auszugehen, dass es sich um eine „Parlamentsarmee" handelt, die vom Parlament in Einsätze geschickt wird. Hier sollte also bei den Parlamentariern und der jeweiligen Regierung angesetzt werden! Sicher ist Werbung in den Schulen nicht erlaubt, aber es wäre schon sinnvoll, wenn Jugendoffiziere in Abschlussklassen mit Schülerinnen und Schülern und Vertretern der Friedensgruppen diskutieren dürften.

Beim Thema Inklusion kann ich nur feststellen, dass dieses Konzept gut gemeint, aber in der Praxis so kaum umsetzbar ist. Hier sollte man mehr mit den Kolleginnen und Kollegen der Förderschulen sprechen und deren Erfahrungen und Stellungnahmen abrufen.

Eginhard Wichmann, Lehrer i.R.

HLZ 9-10/2011
Bildungsfinanzierung

Militärausgaben senken

Danke für den Beitrag meines Kollegen *Gunter Quaißer*. Was er mit „effektiverem Steuervollzug" bezeichnet, scheint mir sehr moderat berechnet. Schon *Theodor Waigel* bezifferte unter *Helmut Kohl* die Steuerausfälle durch Steuerflucht auf 70 bis 130 Milliarden DM, so dass ich heute mit 50 bis 70 Milliarden Euro Steuerhinterzug *per annum* (!) rechne, die in der Quaißerschen Rechnung zu addieren wären. Und dann möchte ich – noch einmal unter Rückgriff auf die Konservativen – den Blick auf den Rüstungshaushalt einfordern: Wenn schon Kohl 1990 davon sprach, dass wir in Deutschland „von Freunden umzingelt" seien, dann muss mir wer erklären, warum wir im Jahr 2011 immer noch 40 Milliarden Euro für Militär ausgeben. Ich weiß als Konfliktforscher, dass die Welt nicht friedlich ist. Aber: Geben wir das Gros dieses Geldes bitte für neue *terms of trade* mit den Entwicklungsländern aus, dann wird sie über kurz oder lang friedlicher werden. Terror kann eh nur durch Gerechtigkeit und nicht durch Militär „bekämpft" werden.

Ich bitte, die Schere im Kopf nicht schneiden zu lassen, nur weil Militär heute wie in Libyen in den Hirnen der Masse der Menschen als *ultima ratio* erscheint und die Friedensbewegung derzeit wenig sichtbar erscheint.

PD Dr. Johannes M. Becker, Marburg

Betr.: HLZ 9-10/2011
Referendariat

Schönfärberei

Die Stimmung an den Studienseminaren ist nicht nur bei uns in Darmstadt auf dem Tiefpunkt. Der Artikel von *Joachim Euler* „Lehrerbildungsgesetz novelliert" trifft auf völliges Unverständnis. Die Gründe sind vielfältig:

Mit dem Beginn des Referendariats am 1.11. und 1.5. wird die Ausbildung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) unangemessen verkürzt. Gleichzeitig sollen die LiV den Schulen mit mehr Stunden angerechnet werden, so dass den Schulen kein Spielraum für Hospitationen bleibt und kleine Schulen eventuell gar keine LiV mehr aufnehmen (können). Der neue Faktor von 4,55 Ausbilderstunden pro LiV führt zu einer Heraufsetzung der Arbeitszeit für Ausbilderinnen und Ausbilder, ohne dass die Zeit berücksichtigt wird, die ein Unterrichtsbesuch in Anspruch nimmt (Anfahrt, Lektüre der Vorbereitung, Besuch, Reflexion). Die Zahl der Anrechnungsstunden pro Modul kennt vorerst keiner, sie wird wie immer *top down* angeordnet. Sechs Unterrichtsstunden für Ausbilderinnen und Ausbilder sind zwar weniger als die bisher vorgeschriebenen acht Stunden, aber in der Realität unterrichten viele Ausbilderinnen und Ausbilder nur noch vier Stunden, was im Sinn einer guten, intensiven Ausbildung durchaus angemessen ist.

Dazu kommt die Streichung von 1.000 LiV-Stellen (bei uns im Studienseminar seit 9. August 2011 bekannt) und Gerüchte von der „Austrocknung" und Zusammenlegung einzelner Studienseminare, die zu irrwitzigen Anfahrten führen würden, zum Beispiel von Rüsselsheim nach Gammelsbach im Odenwald.

So gespalten das Verhältnis zur Modularisierung gewesen sein mag: Das neue Sparmodell der Regierung führt de facto nicht zu einer Verbesserung, sondern zu einer Verschlechterung der Ausbildung.

In der HLZ lese ich von alldem nichts, sondern dass (fast) alles gut ist, dass die Kultusministerin (fast) alles richtig macht, dass sich die GEW Hessen mit ihr und ihrem Sparmodell blendend versteht, die Verkürzung der Ausbildung gut ist und eine nicht schriftlich begutachtete und nicht prüfungsrelevante Prüfungsarbeit gut ist.

Ich lese weiter, dass sich nur wenige Studienseminare dem „Budenzauber" der Modularisierung widersetzt hätten. Ich erinnere mich aber an eine dicke Broschüre der GEW, in der die Protestschreiben und Einwände der einzelnen Studienseminare dokumentiert wurden, darunter auch nicht wenige der Studienseminare für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen (GHRF). Auch für mich ist die Modularisierung ein aufwändiger „Budenzauber", aber in den Jahren seit ihrer Einführung haben die Kollegien der Studienseminare viel Arbeit investiert, um dieses aufgebauschte Modell kompatibel und sinnvoll zu gestalten.

Die von Joachim Euler eingeräumten „Wermutstropfen" sind in Wahrheit wichtige, unverzichtbare Bestandteile einer guten Ausbildung und berechtigte Forderungen, die die GEW seit Jahren massiv vertritt (oder wenigstens bisher vertrat): Doppelbesetzung an den Ausbildungsschulen und Entlastung von Mentoren. Ich frage mich: Lese ich die HLZ oder die Mitgliederzeitung des dlh?

Uschi Röllich-Faber, Ausbilderin am Studienseminar GHRF Darmstadt

Anmerkung der Redaktion:
Redaktionsschluss für die HLZ 9-10/2011, in der der Artikel von Joachim Euler erschien, war am 10. August 2011. Zu diesem Zeitpunkt lagen noch keine Zahlen für die (Nicht-)Einstellung ins Referendariat zum 1.11.2011 und für die Änderung der Anrechnung der LiVs auf die Stellenbilanz der Schulen vor. Auch die Pläne für die Streichung von 1.000 Referendarstellen im Jahr 2012 wurden erst nach Redaktionsschluss der HLZ bekannt. Die HLZ informiert in dieser Ausgabe ausführlich über die Sparpläne der Regierung und die Aktionen der GEW Hessen (S. 20-22).

Städtisches Lohndumping

Am 29. September rief das Frankfurter „Netzwerk der sozialen Arbeit“ zusammen mit ver.di und GEW und dem „Arbeitskreis Soziale Vereine“ zu einer Demonstration und Kundgebung auf dem Frankfurter Römerberg auf. Anlass war „die Wut der Beschäftigten in der sozialen Arbeit über ihre Arbeits- und Lohnsituation“. Die Stadt Frankfurt übe bei der Vergabe der Aufgaben in der Kinder- und Jugendhilfe, im Gesundheitswesen, in der Sozial- und Bildungsarbeit, in der Drogen- und Behindertenhilfe „massiven Kostensenkungsdruck“ aus, in dessen Folge viele Beschäftigte weit untertariflich bezahlt und mit befristeten Arbeitsverträgen beschäftigt werden.

Mehrere hundert Beschäftigte ganz unterschiedlicher Felder der sozialen Arbeit nahmen während ihrer Arbeitszeit an der Veranstaltung teil. Sie forderten in der bunten und breit angelegten Kundgebung Löhne auf dem Niveau der Tarifverträge für den öffentlichen Dienst (TVöD): „Was die Stadt ihren eigenen Beschäftigten in der sozialen Arbeit zahlt, darf sie den Beschäftigten der privaten Träger nicht vorenthalten.“ Die Stadt dürfe Aufträge nur noch an private Träger vergeben, die Löhne und Arbeitsbedingungen auf Tarifniveau garantieren. Das Netzwerk hatte sich in einer GEW-Betriebsräteschulung im Zusammenhang mit dem Tarifstreit an der Lehrerkooperative zusammengefunden. Die hohe Aufmerksamkeit, die das Netzwerk bereits im Vorfeld der Kundgebung bei Mitgliedern der Stadtverordnetenversammlung fand, zeigt die Brisanz des Themas.

Foto: Serhat Yalcin

Referendariat: HLbGDV ersetzt UVO

Kurz vor Inkraftsetzung der bisherigen Umsetzungsverordnung zum Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLbG-UVO; UVO) überraschten Änderungsvorschläge aus dem Justizministerium auch das Kultusministerium. Der Begriff Umsetzungsverordnung sei nicht korrekt, da es nicht um die Umsetzung des Lehrerbildungsgesetzes gehe, sondern um die Durchführung dieses Gesetzes. Fortan wird es keine UVO mehr geben. Der neue, noch gewöhnungsbedürftige Begriff heißt dann Durchführungsverordnung (HLbGDV). Der APVO (Ausbildungs- und Prüfungsverordnung von 1977) folgte das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLbG von 2004) mit UVO (von 2005). Die kurzlebige UVO wird nunmehr in 2011 durch die HLbGDV ersetzt.

Weitere rein formale Änderungen ergänzen den dann vormaligen UVO-Entwurf. Inhaltlich bleibt es bei den Änderungen, die in der HLZ 9-10/2011 dargestellt wurden. Zu etwa neun Zehnteln entsprechen sie den Empfehlungen und Forderungen in den GEW-Beschlüssen.

Zwei Fehler schlichen sich bei der redaktionellen Arbeit ein. Versehentlich wurden Zahlen vertauscht. Die Zahl der Unterrichtsbesuche wird von zwölf auf 16 und nicht auf 14 erhöht. Dafür wurde der Gesamtumfang des Ausbildungsunterrichts nicht von zwölf auf 16, sondern von zwölf auf 14 gesenkt.

• *mehr zur Arbeit an den Studienseminaren in dieser HLZ auf S. 20-22*

Seminare für Personalräte

Die nächsten Seminare für Schulpersonalräte im Fortbildungsangebot des Amts für Lehrerbildung finden an folgenden Terminen statt: 28. und 29. November (Aufbauschulung I), 23.1. und 24.1.2012 (Aufbauschulung II) und 12.2. und 13.2.2012 (Aufbauschulung III). Schon jetzt sollte man sich die Termine für neugewählte Personalräte vormerken: 11.6., 12.6., 13.6., 14.6. und 19.6. 2012. Einen Link zur Anmeldung findet man auf der Homepage des GEW-Kreisverbandes Darmstadt-Land:

• *www.gew-da-land.de > Personalräte*

Schulämter ohne Mitbestimmung?

Nachdem das Hessische Kultusministerium (HKM) im Juli aufgrund des großen öffentlichen Drucks Pläne zur Zusammenlegung der Schulämter zurückziehen musste, droht jetzt neuer Ärger. Neues Szenario ist die Einrichtung eines Landesschulamts, dem die bestehenden Schulämter als „Außenstellen“ mit reduzierten Aufgaben nachgeordnet sind. Gravierende Auswirkungen hätte eine solche Konstruktion für die Mitbestimmung in der Region. Die Gesamtpersonalräte der Lehrerinnen und Lehrer würden genauso wegfallen wie die Frauenbeauftragten und Schwerbehindertenvertretungen.

Wiltrud Lambinet-Potthoff vom Leitungsteam des GEW-Kreisverbands Marburg zeigte sich erbost über das Vorhaben der Landesregierung: „Die Gesamtpersonalräte an den Schulämtern sind als kompetente Ansprechpartner vor Ort für Schulpersonalräte und Lehrkräfte gleichermaßen unverzichtbar.“ Pressesprecher *Hartmut Möller* hält es für „durch und durch verwerflich, wenn ein Staat dazu übergeht, seine Bediensteten immer mehr zu belasten und ihnen gleichzeitig noch ihre Rechte zu nehmen.“ Wer die Mitbestimmungsrechte auf diese Weise aushöhle, der lege auch die Axt an die Demokratie. Alle hessischen Gesamtpersonalräte beschlossen ähnliche Briefe und Resolutionen, der Personalräteausschuss und der Landesvorstand der GEW schlossen sich den Protesten an.

GEW-Landesvorsitzender *Jochen Nagel* warnte nachdrücklich vor den erheblichen negativen Folgen einer solch zentralistischen Struktur: „Insbesondere im Kontext einer Politik, die unter dem Stichwort ‚Selbstständigkeit‘ die Schulen immer stärker vereinzelt, wäre es unverantwortlich, gleichzeitig die Schulämter durch Zentralisierung aus den demokratischen Strukturen in der Region herauszulösen und somit bürgernahe Entscheidungen und Problemlösungen zu verunmöglichen. Im Interesse der regionalen Koordination der Entwicklung der Schulen und der weitgehenden Vermeidung unproduktiver Konkurrenz zwischen den Schulen sind regional verantwortlich handelnde Schulämter unabdingbar vonnöten.“

Das Kultusministerium kündigte eine Entscheidung „im Oktober“ an.

Pflichtstundenverordnung

Mit entschiedener Ablehnung hat der GEW-Landesvorstand auf den vom Kultusministerium (HKM) vorgelegten Entwurf für eine neue Pflichtstundenverordnung (PflStdVO) reagiert. Anstatt endlich die 40-Stunden-Woche aus dem Tarifvertrag für alle Lehrkräfte zu übernehmen und die Pflichtstunden entsprechend zu senken, will man auf die bundesweit höchste Arbeitszeitbelastung der hessischen Lehrkräfte noch einmal draufsatteln.

Das HKM versucht mit Hilfe der PflStdVO, die Stellenzuweisung mit Blick auf das Wahlversprechen einer 105-prozentigen Lehrerversorgung rechnerisch zu erhöhen, ohne dafür zusätzliche Lehrkräfte einstellen zu müssen. Dazu soll an vielen Stellschrauben gedreht werden. Das reicht von der Deckelung der Wegestunden über die massive Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte an Schulen des ZBW bis zur Streichung von Anrechnungsstunden für die Zusammenarbeit mit der Schülervertretung (SV). Bisher in der PflStdVO vorgesehene Ermäßigungen für Mehrbelastungen durch Unterricht in Förderstufen, die auf zwei Anspruchsebenen differenzieren, an Beratungs- und Förderzentren beim Einsatz an mehr als zwei Schulen und beim Einsatz mit mehr als der Hälfte der Stunden in Hauptschulklassen mit mehr als 23 Schülerinnen und Schülern sollen ersatzlos gestrichen werden.

An den **Abendschulen** ist es aufgrund der Arbeitsbedingungen heute schon schwierig, qualifizierte Lehrkräfte zu finden. Weitere Verschlechterungen, wie sie der Entwurf vorsieht, könnten diese Schulen irgendwann komplett in Frage stellen, was gerade aus sozialen Gründen unerträglich wäre.

Ebenso empörend ist die offenkundige Absicht, die **Zusammenarbeit mit der SV** unmöglich zu machen, indem die Anrechnung für Verbindungslehrkräfte an den Schulen und für den Landesbeirat massiv gekürzt werden sollen. Hier würde eine auf Landesebene bekanntermaßen hervorragende Unterstützung der Arbeit der LSV durch Landesverbindungslehrkräfte demontiert. Man muss annehmen. dass diese massive Verschlechterung der Bedingungen für die demokratische Beteiligung der SV politisch gewollt ist.

Wenn im Entwurf der PflStdVO keine Anrechnungen für Mentorinnen und Mentoren vorgesehen sind, obwohl das im Rahmen der Novellierung des HLbG zugesagt worden war, ist dies einerseits ein Wortbruch. Andererseits ist es natürlich ein weiterer Angriff auf die Qualität des Vorbereitungsdienstes.

Es ist unbestritten, dass der Landtag in den letzten Jahren zusätzliche Stellen für den Schulbereich im weitesten Sinne beschlossen hat. Aber welche dieser zusätzlichen Ressourcen sind tatsächlich bei den Schulen und den dort unterrichtenden Lehrkräften angekommen? Der Abbau der „Sternchenregelung“ bei den Klassenobergrenzen ist tatsächlich im Sinne von Qualität des Unterrichts zu verbuchen. Aber sonst? Die Umsetzung von G8 hat in erheblichem Umfang Stellen „gekostet“, ebenso der Ausbau des Berater-(un)wesens mit Schulinspektion oder Bildungsstandards und die Aufstokkung von Leitungsdeputaten wegen erheblicher zusätzlicher Verwaltungsaufgaben.

Die GEW hat das HKM aufgefordert, den Entwurf zur Änderung der PflStdVO zurückzuziehen und unter Beteiligung des Hauptpersonalrates der Lehrerinnen und Lehrer (HPRLL) alle bestehenden **Beratungstätigkeiten** zu durchforsten und dabei frei werdende Stellen zur Pflichtstundenreduzierung zu nutzen.

Kategorisch lehnt der GEW-Landesvorstand auch die Regelung ab, dass die den „selbstständigen Schulen“ nach § 127c, § 127d und § 127e gewährte zusätzliche Grund*unterrichts*versorgung durch den Schulleiter oder die Schulleiterin in ein **zusätzliches Leiter- oder Leitungsdeputat** umgewandelt werden kann. Das HKM entzieht sich hier unter dem Deckmantel der Autonomie seiner grundlegenden Verantwortung für die Sicherung des Unterrichts und für die Sicherung der zusätzlichen Arbeitszeit für außerunterrichtliche Aufgaben in ihrer ganzen Breite.

Angela Scheffels
Referat Tarif, Besoldung und Beamtenrecht im GEW-Landesvorstand

Posse
Besoldungsgesetz

Anfang Oktober verabschiedete der Landtag mit den Stimmen von CDU und FDP das Besoldungsanpassungsgesetz. Von einer Eins-zu-eins-Übertragung des Tarifergebnisses vom April 2011, wie sie Innenminister *Boris Rhein* angekündigt hatte, konnte keine Rede sein. Die 1,5-prozentige Erhöhung der Bezüge in 2011 erhalten die Beamtinnen und Beamten sechs Monate später als die Tarifbeschäftigten am 1. 10. 2011. Die für 2012 vereinbarte 2,6-prozentige Erhöhung wird es erst sieben Monate später geben. Die für Tarifbeschäftigte vereinbarte Einmalzahlung von 360 Euro im Jahr 2011 wollten CDU und FDP gleich unter den Tisch fallen lassen.

Im September präsentierten CDU und FDP eine Modifikation ihres Entwurfs. Die Beamtinnen und Beamten sollen die Einmalzahlung in voller Höhe erhalten, aber nur in den Besoldungsgruppen A3 bis A11. Diese „soziale Komponente“, so CDU-Fraktionschef *Christean Wagner*, bedeute „eine zusätzliche Haushaltsbelastung in Höhe von zehn Millionen Euro“. Dass damit den privaten Haushalten der Beamtinnen und Beamten im Verhältnis zu einer Eins-zu-eins-Übertragung des Tarifergebnisses immer noch rund 60 Millionen Euro 2011 und weitere 85 Millionen Euro 2012 abgezwackt werden, verschwieg Wagner. *Florian Rentsch* (FDP) erklärte, man habe die Lehrkräfte bei der Nachbesserung unberücksichtigt gelassen, weil man deren Arbeitsbedingungen in den letzten Jahren verbessert habe, „zum Beispiel durch kleinere Klassen“.

Noch im April hatte sich das Land bei den Tarifverhandlungen gegen jede „soziale Komponente“ gewehrt. Hessen ist das einzige Bundesland, das seit 2006 nicht nur die Einkommensentwicklung im Besoldungsbereich bestimmen kann, sondern seit 2004 auch weitgehend im Tarifsektor, denn hier sitzt es als Arbeitgeber selbst am Verhandlungstisch. Es könnte also einen Beitrag dazu leisten, eine divergierende Entwicklung bei den Einkommen der Beschäftigtengruppen zu verhindern. Doch der Regierung geht es um Einsparungen und die Spaltung der Beschäftigten. Diese müssen darauf die richtige Antwort finden.

Rüdiger Bröhling, Tarifsekretär der GEW

Erinnern in der Schule

Der Boom der Geschichtskultur hält an

Begegnungen mit der Präsentation von Geschichte in der Öffentlichkeit beeinflussen das Geschichtsbild Jugendlicher in hohem Maße. Eine besonders wichtige Rolle spielen dabei sicherlich Medien wie Film, Fernsehen, aber auch Computerspiele mit historischem Inhalt. Events wie Mittelaltermärkte und Ritterspiele auf Burgen sind ebenfalls ein Beispiel dafür, wie die fremde Welt der Vergangenheit heutigen Menschen nahe gebracht werden soll.

Gedenktage wie in diesem Jahr der 13. August mit der Erinnerung an den Mauerbau vor 50 Jahren zeigen, dass die Vergangenheit in die Gegenwart hineinreicht. Der 9. November ist ebenfalls ein solcher Anlass, an die Wendepunkte deutscher Geschichte – die Revolution von 1918, das Pogrom gegen die Juden 1938 und den Mauerfall 1989 – zu erinnern (1).

Geschichtsdidaktik und Erinnerungskultur

Die Geschichtswissenschaft beschäftigt sich seit den 90er Jahren mit Erinnerungsgeschichte und „Erinnerungskultur". Kulturwissenschaftler wie *Aleida Assman* und *Jan Assman*, Historiker wie *Peter Reichel* und *Norbert Frei*, Sozialpsychologen wie *Harald Welzer* begreifen öffentliche Erinnerungskultur als eine Art „Kollektives Gedächtnis", als Gedächtnisleistung einer Gruppe von Menschen, die festhält, was von der Vergangenheit unvergessen bleiben soll.

Die so aufgehobene Vergangenheit wird Teil der Identität der Gruppe, dient der Legitimation von Handeln in der Gegenwart sowie der Entwicklung von Sinnperspektiven für die Zukunft. Mit der Analysekategorie des kollektiven Gedächtnisses übernehmen heutige Forscher ein Konzept des im Konzentrationslager Buchenwald zu Tode geschundenen französischen Philosophen und Soziologen *Maurice Halbwachs*, der herausgestellt hatte, dass die sozialen und politischen Verhältnisse Rahmen, Form und Inhalt der gemeinsamen Erinnerung in einem bestimmten Milieu bestimmen (2). Das kollektive Gedächtnis sichert Kommunikation über die Lebenszeit der Individuen hinaus und manifestiert sich in Gebäuden, Denkmälern, speziellen Kommunikations- und Reflexionsformen, in Riten, Liedern und Gedenktagen, aber auch in gesellschaftlichen Kontroversen über Vergangenheit sowie in literarischen Werken, Filmen und in Leistungen der bildenden Kunst.

Forschungen zum kollektiven Gedächtnis, zu „Erinnerungsorten" in umfassendem Sinn werden gegenwärtig intensiv betrieben. Solche „Erinnerungsorte" deutscher Geschichte reichen von Canossa bis zum Reichstag, vom Weißwurstäquator bis zur Berliner Mauer, vom Dolchstoß bis zu *Willy Brandts* Kniefall in Warschau. *Etienne Francois* und *Hagen Schulze* haben diese „langlebige(n), Generationen überdauernde(n) Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität" in drei Bänden mit über hundert Beiträgen gesammelt (3).

Aufgaben des Geschichtsunterrichts

Wenn Schule Jugendliche zur kritischen Teilhabe an Erinnerungskultur befähigen will, muss diese verstärkt in den Unterricht einbezogen werden. Das Kompetenzmodell des Hessischen Kerncurriculums legt diese Schwerpunktbildung nahe, sieht es doch die „narrative Kompetenz" als zentrale Fähigkeit an. „Narrative Kompetenz" heißt, Sinnzusammenhänge über die Vergangenheit unter Fragen der Gegenwart herzustellen, bedeutet aber auch, sich kritisch, das heißt rational und methodengeleitet, mit angebotenen Narrationen auseinanderzusetzen. Die vier Kompetenzbereiche narrativer Kompetenz zeigen auf, wie der Weg zu reflektierter Sinnbildung aussehen kann:

- Zunächst sollen Lernende Bereitschaft dafür entwickeln, Phänomene der Erinnerungskultur wahrzunehmen, die Fähigkeit, diese als Narrationen über die Vergangenheit zu begreifen, und die Fertigkeit, Fragen an die Sinnkonstruktion zu stellen bzw. eigene Vermutungen aufzustellen. Diese Fähigkeit wird als **Wahrnehmungskompetenz** bezeichnet.
- Ausgehend von ihren Fragen recherchieren die Lernenden in Quellen und Darstellungen nach Antworten. Dazu benötigen sie **Analysekompetenz**, das heißt die Fähigkeit, den Aussagewert gewonnener Informationen zu bestimmen.
- Im dritten Schritt bilden sie ein triftiges Sachurteil auf der Grundlage gefundener Informationen und in Auseinandersetzung mit der Deutung des geschichtskulturellen Angebots und entwickeln auf diese Weise **Sachurteilskompetenz**.
- Da aber Angebote der Erinnerungskultur Angebote zur Selbstdeutung sind, fordern sie auf, Stellung zu beziehen zu den Wertmaßstäben und Identitätsangeboten, und zu reflektieren, aufgrund welcher Werthaltungen man selbst an die Geschichte herangeht. Gerade die im hessischen Kompetenzmodell geforderten beiden Teilkompetenzen Wahrnehmungs- und **Orientierungskompetenz** lassen sich in Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen der Erinnerungskultur sehr gut entwickeln.

Was sind geeignete Themen?

Prinzipiell eignen sich Themen, die im gesellschaftlichen Diskurs und in anderen Formen der Erinnerungskultur eine Rolle spielen. Denkbar wäre das Führen eines Portfolios, in welchem die Lernenden über einen längeren Zeitraum Manifestationen von Erinnerungskultur in Zeitungen und anderen Medien sammeln und sich mit diesen kritisch auseinandersetzen. Eine weitere Möglichkeit wäre, anhand der „Deutschen Erinnerungsorte" von Etienne Francois und Hagen Schulze Forschungsaufträge zu vergeben, auf deren Grundlage die Lernenden das historische Phänomen und seine Verarbeitung in der kollektiven Erinnerungskultur untersuchen. So erfahren sie, dass Geschichte ein Konstrukt ist und dass Vergangenheit von jeder Generation aufgrund gegenwärtiger Fragen und Bedürfnisse neu und kontrovers rekonstruiert wird. An die Stelle einer häufig naiven

Wissenschaftsgläubigkeit kann so eine kritische Fragehaltung gegenüber Deutungsangeboten aus Politik, Gesellschaft und Kulturindustrie treten.

Zentral für die deutsche Erinnerungskultur sind die Epochen des Nationalsozialismus und der DDR; beide Erinnerungsstränge werden besonders am 9. November öffentlich diskutiert. Dabei kann reflektiert werden, welchen Stellenwert die Erinnerung an Nationalsozialsozialismus, Völkermord und Vernichtungskrieg einerseits und die Erinnerung an die DDR andererseits im aktuellen öffentlichen Diskurs einnehmen, welche Rolle sie für das individuelle Geschichtsbild spielen und welche Konsequenzen für ethisches und politisches Handeln zu ziehen sind.

Erinnern an den Nationalsozialismus

Einen eigenen Standpunkt zum Handeln der Deutschen während der nationalsozialistischen Vergangenheit zu finden, ist auch für heutige Jugendliche von großer Wichtigkeit. Dies betrifft sowohl die aus deutschen Familien stammenden Heranwachsenden, die sich kritisch mit den „Geschichtsgeschichten“ in ihren Familien auseinandersetzen müssen, als auch Jugendliche mit Migrationshintergrund, die ihren eigenen Weg suchen bezüglich der (Be-)Deutung, die sie den in Geschichtskultur und Schule vermittelten Sichtweisen auf Diktatur und Genozid einräumen (4). Gerade in Lerngruppen mit Jugendlichen deutscher Herkunft und solchen aus Migrantenfamilien kann sich bei der Auseinandersetzung mit Deutungen und Formen der Erinnerung ein fruchtbarer Austausch über die Konsequenzen ergeben, die aus „Auschwitz“ für heute folgen. *Viola Georgi* hat nachgewiesen, dass Migrantenkinder den Holocaust als universelles Symbol für politische Verbrechen und Menschenrechtsverletzungen sehen. Ihre Sicht kann dazu beitragen, dass in der Lerngruppe ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer „moralischen Erinnerungsgemeinschaft“ entsteht. Für die Zukunft der Jugendlichen heute ist die Entwicklung eines Verständnisses von kollektivem Erinnern aber nicht nur von persönlicher, sondern auch von politischer Bedeutung, werden sie doch vor die Aufgabe gestellt, nicht nur eine deutsche „Erinnerungsgemeinschaft“ *(Avishai Margalit)*, sondern eine europäische, wenn nicht sogar eine globalisierte Erinnerungskultur mitzugestalten.

Wie kann erinnert werden?

Erinnerung sollte aber nicht nur in Form kritischer Auseinandersetzung mit und Dekonstruktion von vorgegebenen Deutungsmustern praktiziert werden; die Lernenden sollten auch eigenständig Formen des Erinnerns und Gedenkens entwickeln. So können Schülerinnen und Schüler die Erinnerungen von Zeitzeugen auswerten; sie können in Archiven und Bibliotheken Zeitungen studieren, beispielsweise deren Berichterstattung in der ersten Nachkriegszeit über den Umgang mit der NS-Vergangenheit und Kriegsverbrecherprozessen nachgehen. Es könnten Ausstellungen, Lesungen, Debatten und Podiumsdiskussionen organisiert werden. Fachübergreifend kann man in den Fächern Geschichte, Deutsch, Musik oder Kunst der Frage nachgehen, wie das Grauen ästhetisch gestaltbar wird. Deutsche Literatur nach 1945 eignet sich sehr gut auch als Quelle für den Umgang von Intellektuellen mit dem Zivilisationsbruch, aber auch als Anstoß für ethische Reflexion. In Zusammenarbeit mit dem

Fach Kunst lässt sich der 1986 erschienene Comic „Maus. A Survivor’s Tale“ von *Art Spiegelmann* unter ästhetischen und inhaltlichen Fragen bearbeiten, da sich Spiegelmann mühevoll und intensiv mit seinem Vater und dessen Holocaust-Trauma auseinander setzt. Die Diskussionen um das Zustandekommen und die Gestaltung des nationalen Holocaust-Denkmals sind Markensteine im Diskurs über den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit (5).

Besonders interessant ist es für Schülerinnen und Schüler, Gedenkstätten und Mahnmale vor Ort zu untersuchen und ihre Entstehungsgeschichte zu erforschen. Und natürlich bieten Dokumentar- und Spielfilme unerschöpfliches Material, um die Frage des Umgangs mit der NS-Vergangenheit zu untersuchen (6).

Franziska Conrad

Literaturhinweis: Erinnern an den Nationalsozialismus; Geschichte lernen, Heft 129/2009

(1) Vgl. dazu: S. Horn und M. Sauer (Hrsg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Göttingen 2009. V. Oswalt und H.-J. Pandel. (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009

(2) M. Halbwachs: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt 1985

(3) E. Francois und H. Schulze: Deutsche Erinnerungsorte. München 2001, S.17 ff

(4) V. B. Georgi: Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg 2003

(5) J. H. Kirsch: Nationaler Mythos oder historische Trauer? Der Streit um ein zentrales „Holocaust Mahnmal“ für die Berliner Republik. Köln 2003

(6) P. Reichel: Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit. München, Wien 1995

Von der Schwierigkeit der Erinnerung

Die Carl-von-Ossietzky-Schule auf den Spuren ihres Namensgebers

Dass das Wissen über den Namensgeber der Carl-von-Ossietzky-Schule gering war, zeigte sich bereits beim Einstieg in die Einheit, die sich zum Ziel gesetzt hatte, bewusst zu machen, welchen Namen diese Schule gewählt und in welchen spezifischen historisch-politischen Kontext sie sich damit gestellt hatte (1). Doch Erinnern ist so eine Sache. Nicht jeder erinnert sich gern an alles. Manch ein Schul- oder Straßenname soll vielleicht in Vergessenheit geraten, überschrieben werden. Andere sind willkommen oder werden neu gewählt. Und weil das so ist, ist die Auseinandersetzung um das Erinnern auch immer ein „Kampf um die Herrschaft über Andenken und Tradition“ (2).

Doch was bedeutet Erinnerung? Nur auf den ersten Blick bedeutet es, sich in das (scheinbar) sehr individuelle ‚Reich‘ des Gedächtnisses zu begeben:

„Erinnern ist eine sich in der Gegenwart vollziehende Operation des Zusammenstellens (re-member) verfügbarer Daten. Vergangenheitsversionen ändern sich mit jedem Abruf, gemäß den veränderten Gegenwarten.“ (3)

Schon hier zeigt sich, dass selbst der persönlichste Erinnerungsvorgang eine Konstruktion ist:

„Erinnern geht immer einher mit Neu-Einschreiben (...). Denn bei einem erneuten Konsolidierungsprozess wird auch der Kontext, in dem das Erinnern stattfindet, mitgeschrieben und der neuen Erinnerung beigefügt. Es ist dann nicht auszuschließen, dass die alte Erinnerung dabei in neue Zusammenhänge eingebettet und damit aktiv verändert wird.“ (4)

Weder im Bereich des scheinbar individuellen Gedächtnisses noch im Bereich der Geschichte geht es um die Reproduktion des immer Gleichen, sondern um spezifische Zugriffe und damit um Rekonstruktionen. Dieses „Individuelle“, das zentral „kollektive“, zeitgeschichtliche und interessengebundene Komponenten hat, wurde im Konzept der Spurensuche mit der Überlegung aufgegriffen,

„daß Spurensuche der Aktivierung aller Sinne und der geduldigen Übung bedarf, daß Spurensuche ‚Begleitung‘ eines Pfades ist, der Schritt für Schritt in die Vergangenheit (...) führt, daß ‚Begleitung‘ gerade nicht heißt, daß man selbst auch auf dem ausgetretenen Trampelpfad, dem ‚main stream‘, läuft (also nicht in der Spur der gängigen Wahrnehmung und Geschichtsdarstellung), sondern daß man quasi parallel dazu, in ständigem Kontakt mit der zu verfolgenden Spur, einen eigenen Weg gehen muß, daß Spurensuche Beziehungen zu jenen Menschen stiftet, die diese Spuren, (...) hinterlassen haben, daß die Spurensuche selbst Spuren hinterläßt.“ (5)

Dabei ist unsere Schule kein Erinnerungsort in dem Sinne, dass Ossietzky tatsächlich irgendwann einmal auch nur in der räumlichen Nähe zugegen gewesen wäre. Umso deutlicher, dass hier „Erinnerung“ politisch konstruiert wird, im ersten Schritt in Bezug auf „Spuren“ des Namensgebers, die in der Schule selbst bereits sichtbar waren.

Geschichtsbewusstsein und gelebter Widerstand

Erziehung ist als Prozess der Auseinandersetzung mit der Mit- und Umwelt zu verstehen, der im schulischen Rahmen zielgerichtet entfaltet wird. Für die Carl-von-Ossietzky-Schule heißt das, die Aneignung und Auseinandersetzung mit der schulischen Wirklichkeit an Ossietzkys Werten auszurichten und sich am Ideal der Mündigkeit zu orientieren. Das schließt das Diktat des Erinnerns genauso aus wie die heroisierende Stilisierung von werttragenden Leitfiguren (6). Werte dürfen nicht oktroyiert werden, eine entmündigende Erziehung zur Mündigkeit ist undenkbar. Mündigkeit ist nicht nur Ziel, sondern notwendig Prozess, Erinnern ein verantwortungsbewusster, offen gestalteter Prozess, der mit historischen Arbeitstechniken und Erkenntniswegen operiert, um die Werte Ossietzkys historisch zuzuordnen und zugleich für heute fruchtbar zu machen, für die Persönlichkeitsentwicklung und die Schulgestaltung.

Sich einer historischen Figur zu nähern, ist für Schülerinnen und Schüler zunächst reizvoll. Ossietzkys Interventionen sind jedoch detail- und kenntnisreich, wochenaktuell und diskursiv.

Carl von Ossietzky und die Weimarer Republik

Der Ossietzky, der von den Nationalsozialisten im KZ festgehalten wurde und der an den Spätfolgen der Tortur starb, der Ossietzky der Antifaschisten, ist nicht die historische Person. Ossietzky war durch seine Auseinandersetzung mit dem Militarismus, den Kontinuitäten der Machteliten, dem mentalen und realen Wilhelminismus der Weimarer Republik, der „Republik ohne Republikaner“ zu der Person geworden, die von den Häschern der Polizei und SA in der Nacht des Reichstagsbrands festgenommen wurde, dem einer der neun „Feuersprüche“, die bei den Bücherverbrennungen 1933 gemeinsam skandiert wurden, „gewidmet“ war. Deshalb gilt es zunächst, diese enge Verbindung Ossietzkys mit der Zeit der Weimarer Republik zu stärken und ihn nicht nur als „den antifaschistischen Helden“ wahrzunehmen, der an den Folgen seiner Inhaftierung in KZs in Nazi-Deutschland starb. Aller-

Nationalsozialismus und Widerstand

Veranstaltung von lea-bildungsgesellschaft und Hessische Landeszentrale für Politische Bildung

am 30.11.2011 von 15 bis 18 Uhr, Haus Gutleut, Frankfurt, Rottweiler Straße 32

Trude Simonsohn, die die Konzentrationslager Auschwitz und Theresienstadt überlebte, und *Irmgard Heydorn*, die sich aktiv am illegalen Widerstand gegen den Nationalsozialismus beteiligte, geben den trockenen Fakten in unseren Geschichtsbüchern Gesicht und Stimme. Ihre Botschaft: Die Geschichte des Holocaust darf sich nie mehr wiederholen. Rechtsradikalen Bestrebungen, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit muss heute wie damals entschieden entgegengetreten werden.

- *Infos und Anmeldung: lea-bildungsgesellschaft Tel. 069-97129328*

dings ist auch in der Jahrgangsstufe 11 das Wissen über die Weimarer Republik nicht so tief, dass eine Person wie Ossietzky historisch eigenständig kontextualisiert werden kann, schwierig auch die ausschließliche Orientierung an überhistorischen Werten, die den zeitlosen, der Diskussion entzogenen „großen Mann“ präsentiert hätte, dem zwar (zu Recht) Ehrfurcht gebührt. Durch Ehrfurcht wird aber nicht der kritische Diskurs mit Vergangenem angeregt. Also wie erinnern?

Das Repertoire der „Weltbühne“ schien unendlich und viele Texte ließen einen noch tiefer in das Tagesgeschäft eines Journalisten gleiten, doch Inhalte sind und waren für jede eigenständige Aneignung zentral. So wurden, ausgehend von einer biographischen Befassung, exemplarische, thematische Schwerpunkte zur inhaltlichen Auseinandersetzung gewählt. Hier waren gerade die bis heute noch politisch kontrovers beurteilten Interventionen Ossietzkys von großem Interesse: sein Handeln im Zusammenhang mit dem „Blutmai“, das ihn zur politischen Zielscheibe der rechten Sozialdemokratie werden ließ, seine weitsichtige Intervention gegen die Wahl *Hindenburgs* und seine Entscheidung, zur Wahl des Kommunisten *Thälmann* aufzurufen. Um den Jugendlichen die Orientierung zu erleichtern, wurde das Biographische mit dem Allgemein-Historischen auf einer Zeitleiste materiell sichtbar gemacht und in Beziehung gesetzt. So wurde visualisiert, was Erkenntnis werden sollte, dass Ossietzky sich mit seinen stilistisch brillanten Analysen den Geburtsfehlern der Republik und der Tradierung des Vordemokratischen auch durch die Republikaner, die sich mit den alten, zu einem Großteil aggressiv-antidemokratischen Eliten zu leicht arrangierten, gar mit ihnen paktierten, entgegengestellt hatte. Wenn auch didaktisch reduziert, wurde nicht sein Tod, sondern sein Leben, das bis heute sehr kontrovers bewertet wird (7) oder gar vergessen ist, in den Mittelpunkt gestellt.

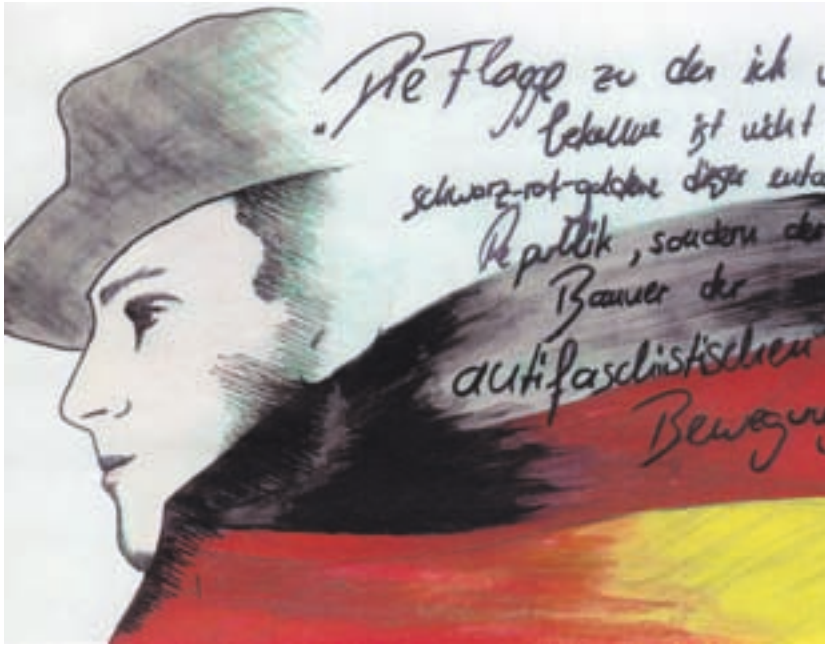
Gerappt, gedichtet, gesungen, gelesen, getanzt

Das wichtigste Mittel des Erfolgs des Unterrichtsvorhabens war Zeit, Zeit, Ossietzky kennenzulernen und ihn darauf befragen zu können, wer er war, was er wollte und was er den Schülerinnen und Schülern und der Schule bedeuten könnte – und all dies fächerübergreifend: im Kern in Geschichte und Politik und Wirtschaft, aber auch durch Linolschnitte im Kunst- und Kompositionen im Musikunterricht.

Die Jugendlichen wollten nicht mehr „blind“ sein, sondern sehen und wissen. Dies schuf im angenehmsten Sinne des Begriffs Identität, Identität mit der Lerngruppe und mit der Schule. Eine Lerneinheit, die rein auf der Vermittlung von (historischem) Wissen beruht, isoliert aus einem in Eigeninitiative zu leistenden Erkenntnisprozess leblose Teilaspekte. Die Auseinandersetzung mit Ossietzky muss auch eine Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, über die Befassung mit dem Umfeld (Schule/Straßennamen) und durch die offene Strukturierung der Lerneinheit.

Die Ergebnisse der „Freiarbeit“ waren vielfältig und absolut überzeugend. So entstand ein markantes Bild mit einem Bekenntnis Ossietzkys, das er, von der Entwicklung der Republik resigniert, zum Ende der Weimarer Zeit äußerte:

„Die Flagge, zu der ich mich bekenne, ist nicht die schwarz-rot-goldene dieser entarteten Republik, sondern der Banner der antifaschistischen Bewegung.“



Im Projekt „Kopfkino“ entstanden Comics, im Tanz-Projekt „Ossietzky bewegt“ eine tänzerische Interpretation von Ossietzky-Zitaten.

Am Ende einer Projektwoche stand eine dreiviertelstündige Collage, eine Ossietzky-Revue. Hier wurde gerappt, gedichtet, gesungen, gelesen, getanzt und sich mit der Frage befasst, ob unsere Schule ihren Namen zu Recht trägt. Bei so viel Begeisterung und Engagement sprang der Funke über. Und so gewann die Klasse mit dem Projekt in der Kategorie „Ideen für Wiesbaden“ den ersten Preis beim Leonardo School Award 2011.

Manon Tuckfeld, Carl-von-Ossietzky-Schule Wiesbaden

Eine Langfassung dieses Beitrags mit ausführlichen Quellenangaben findet man auf der Homepage der GEW Hessen: www.gew.hessen.de > Publikationen > HLZ

(1) Dieser Aufsatz entstand auf der Grundlage einer Examensreihe für eine 11. Klasse des Oberstufengymnasiums Carl-von-Ossietzky-Schule in Wiesbaden.
(2) Jacques Le Goff, Geschichte und Gedächtnis, Frankfurt/New York 1992, S. 135
(3) Astrid Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, Stuttgart/Weimar 2005, S. 7
(4) Harald Welzer, Sabine Moller, Karoline Tschuggnall: „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, 6. Auflage, Frankfurt/M. 2008, S. 203
(5) www.erinnern.at > Suche: Peter Gstettner, Spurensuche
(6) vgl. Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M. 1971, S. 107
(7) vgl. die Polemik Hans-Ulrich Wehlers gegen Ossietzky (Preußen ist wieder chic. Frankfurt/M. 1983, S. 77-83) und die Entgegnung von Elke Suhr in ihrer lesenswerten Biografie (Carl von Ossietzky. Köln 1988, S. 19)

Zugehörigkeit und Ausschluss

„Orientierungskompetenz" im Geschichtsunterricht

In den „Bildungsstandards und Inhaltsfeldern – Das neue Kerncurriculum für Hessen" des HKM für Geschichte werden unabhängig von der Schulart „Basisnarrative" und „Kompetenzbereiche" benannt. Aus Anlass des Gedenktages an das Novemberpogrom von 1938 möchte ich zwei dieser Begriffe beleuchten: „Orientierungskompetenz" und das „Basisnarrativ Shoah".

Der Blick auf den Entwurf des eigenen Lebens

Die Ausführungen zur „Orientierungskompetenz" im „Kerncurriculum" beziehen sich implizit auf die geschichtsdidaktische Kategorie des „Gegenwartsbezugs" (1). *Jörn Rüsen* hat deutlich gemacht, dass der Bezug zwischen dem historischen Stoff und den Menschen, die ihn sich aneignen, nicht nur in dem Verhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart aufgeht. Vielmehr ist es die Zukunft, also der Blick auf den Entwurf des eigenen Lebens, in der die Motive zur Aneignung des Vergangenen zu finden sind. Es ist das „Orientierungsbedürfnis", aus dem heraus Fragen an die Geschichte formuliert werden. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, dieses Bedürfnis erfahrbar zu machen und mit dem historischen Gegenstand zu verknüpfen. Der Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Geschichte konkretisiert dies im Blick auf die pädagogische Interaktion:

„Damit der Geschichtsunterricht seinen Beitrag zur Werteorientierung leisten kann, müssen Schülerinnen und Schüler im Unterricht freiheitlich-demokratische Werte erleben können. (...) Schließlich bahnen die Schülerinnen und Schüler im demokratisch ausgetragenen Disput, der plural, argumentativ belegt und differenziert geführt wird, ein individuelles Werturteil an." (2)

Das ist eine hohe - aber richtungsweisende - Anforderung an die Planungs- und Methodenkompetenz der Lehrkräfte. Diese Betonung der bewusst organisierten Interaktion als Teil des politischen Lernens sollte gerade die Lehrerausbildung im Blick haben (3).

Was ist im Text des Kerncurriculums mit „Basisnarrativ" gemeint? Es geht um die Beschreibung der verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts, die Konkretisierung der Inhalte. Allerdings ist grundsätzlich jedes Narrativ zeit- und kontextgebunden konstruiert und die Reflexion auf den Konstruktcharakter von Geschichte sollte zu den zentralen Aufgaben des Geschichtsunterrichts gehören. Die Kompetenz des historischen Erzählens zielt nach *Barricelli* auf narrative Sinnbildung, die sich dadurch vollzieht, dass „Geschichte für die Gegenwart erzählt wird" (4). Wie im Blick auf die „Orientierungskompetenz" besteht also der Anschluss zur Gegenwartsdimension darin, dass die Erzählung eben nicht durch Verordnungen fixiert werden kann und darf.

Das Kerncurriculum für Hessen ist in „Inhaltsfelder" strukturiert, die als „Basisnarrative" bezeichnet werden und in „Epochenbezüge" unterteilt sind. „Shoah" ist eines von vier Basisnarrativen zur Neuesten Zeit und zwar abgesetzt von „Totalitäre Systeme/Nationalsozialismus". In der gesamten Liste der Basisnarrative erscheint nur der Nationalsozialismus als historisches Ereignis, das exklusiv zur deutschen Nationalgeschichte gehört. Diese deutliche Abwendung von der nationalhistorischen Meistererzählung ist eine große Chance, gerade unter dem Aspekt der Konzeption von Geschichtsunterricht in einer heterogenen Gesellschaft. Im Blick auf die NS-Massenverbrechen bringt dies aber ein Problem mit sich.

„Shoah": Erinnerungspolitik und Perspektivität

Der Begriff „Shoah" ist eine der hebräischen Bezeichnungen für den Mord an den europäischen Juden. Er bedeutet „Katastrophe", was aus jüdischer Sicht selbstverständlich angemessen ist. Durch die Verwendung des hebräischen Begriffs erfolgt unter der Hand eine Einengung der NS-Massenverbrechen auf die Opfergruppe der Juden. Zugleich wird dieser Ereigniszusammenhang von der deutschen Nationalgeschichte begrifflich abgesetzt.

In der internationalen Diskussion hat sich der Begriff „Holocaust Education" etabliert. Auf der Website der „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research (ITF)" findet sich eine Aufstellung von Lernzielen und zentralen Gegenständen der Vermittlung dieses Themas (5). Zentral ist die universelle Lehre aus der Erfahrung des Holocaust: Dass eine Verletzung der Menschenrechte dieses Ausmaßes sich nicht wiederholen darf und dass diese Maxime durch ein Eintreten für Demokratie, Toleranz und Menschlichkeit verfolgt werden muss.

Die NS-Volksgemeinschaft im Fokus

Schaut man auf die historische Forschung seit Beginn der 1990er Jahre, so wird ein Schwerpunkt deutlich, der didaktisch andere Themen nahelegt. Verknüpft mit den Debatten um die erste Wehrmachtsausstellung und *Daniel Goldhagen* ist eine gründliche Beschäftigung mit Fragen nach Mitläuferschaft, Täterprofilen und den Grauzonen inmitten der Mehrheitsgesellschaft entstanden. Parallel hat die Erforschung des Widerstandes in seinen unterschiedlichen Formen reiche Früchte getragen (6).

Peter Longerich beschreibt die Geschichte des Nationalsozialismus aus der Sicht der Mehrheitsbevölkerung (7). Dabei werden die praktischen Erscheinungsweisen der Haltung deutlich, die *Raul Hilberg* als „Zuschauen" bezeichnete. Die genaue Rezeption alltagshistorischer Quellen macht deutlich, dass es diese Position des „nur Zuschauens" nicht gibt. Das Mitwissen gehört zu den wesentlichen Kennzeichen einer genozidalen Gesellschaft. Die Dreiteilung Täter-Opfer-Zuschauer, die seit den 1980er Jahren in didaktischen Überlegungen zum Holocaust prägend war, ist zu einfach. Zwischen Tätern und Zuschauern gibt es ebenso Grauzonen wie zwischen Zuschauern und Opfern. Es fehlt in Hilbergs Schema die Gruppe der Helfer, die gerade dann von didaktisch hohem Interesse ist, wenn man sie nicht zu scharf von den Zuschauern und den Tätern abgrenzt. Die Frage, wie es zu einem Genozid

kommt und wie man diese Entwicklung in einer anderen historischen Situation aufhalten könnte, ist für die Gegenwart von hohem Interesse. Das ist die eine didaktisch relevante Fragestellung, zumal sie mit dem Entscheidungsspielraum der Einzelnen auch Fragen der Identität und der Autonomie des Individuums berührt.

Die andere betrifft die Parteilichkeit. Dies ist die Frage danach, wie es in Deutschland möglich ist, ein Gedenken an die Opfer zu bewahren, ohne die Frage der Schuld aufzurufen, die inzwischen als – rein deutsches – Generationenthema beschrieben ist (8).

Dazu kann eine Rezeption der Darstellung der Geschichte des Holocaust durch *Saul Friedländer* die Grundlage schaffen (9). Sein Interesse ist weniger die Geschichte der deutschen Mehrheit, sondern eben die Geschichte der Juden, auch wenn er das Konzept des „Erlösungsantisemitismus" als treibende Kraft hinter der NS-Politik gegen die Juden herausarbeitet. Friedländer zitiert immer wieder aus Quellen, die das Erleben der europäischen Juden unmittelbar dokumentieren, und besteht so auf der subjektiven Sicht der Opfer

„Gerade durch ihr Wesen, kraft ihrer Menschlichkeit und Freiheit, kann eine individuelle Stimme, die sich plötzlich im Verlauf der gewöhnlichen historischen Erzählung von Ereignissen wie den hier dargestellten erhebt, eine glatte Interpretation und die (meist unwillkürliche) Selbstgefälligkeit wissenschaftlicher Distanz und ‚Objektivität' durchbrechen." (10)

Im Unterschied dazu untersucht *Michael Wildt* die Mentalitätsgeschichte der deutschen Mehrheit in Bezug auf das Verhältnis zum staatlichen Gewaltmonopol auch schon vor 1933 (11). Ihm geht es um die Beschreibung der Nähe zwischnen Grenzen sprengender Lust an der Gewalt und rassistischen oder – in der Terminologie *Wilhelm Heitmeyers* – „menschenfeindlichen" Haltungen. Diese Sicht ermöglicht es, den Holocaust als Ergebnis eines jeweils persönlichen Radikalisierungsprozesses der Ablehnung der Grundwerte bürgerlicher Gesellschaft zu verstehen. Die Quellen, die in dieser Perspektive in Wildts Untersuchungen publiziert wurden, bieten Anschlussmöglichkeiten für didaktische Konzepte einer Bezugnahme auf heutige Probleme wie Rassismus, Antisemitismus oder andere Aspekte des Syndroms der Menschenfeindlichkeit.

Die Frage nach der Legitimität von Gewaltausübung und nach der Rechtmäßigkeit des Gewaltmonopols ist ebenso brisant wie die Beschäftigung mit der Dynamik von Zugehörigkeit, Differenz, Ausschluss und Assimilation in der Migrationsgesellschaft.

Dieses Feld kann durch eine didaktisch reflektierte Verwendung von Quellen, die Friedländer, Longerich und Wildt erschließen, bei der Beschäftigung mit der Ereignisgeschichte des Nationalsozialismus immer wieder als Anlass kontroverser Diskussionen angeboten werden.

Die Ziele des Lernens über den Holocaust

Vor allem die Betonung der unbedingten Bevorzugung der völkisch definierten „Wir-Gruppe" kann für die Arbeit an dem Fragenbündel genutzt werden, das im Unterricht das größte emotionale Gewicht zu haben pflegt: Wie konnte das geschehen und wer hat mitgemacht?

In der Migrationsgesellschaft der Gegenwart – die auch dort existiert, wo die Bevölkerung autochthon deutsch ist – ist dieses Spannungsfeld von Verständigung und Auseinandersetzung, Zugehörigkeit und Ausschluss zentral. Dabei

Der Internationale Suchdienst in Bad Arolsen (ITS) sammelt zentral alle personenbezogenen Unterlagen und Hinterlassenschaften der Insassen von Konzentrationslagern und Ghettos (mehr in dieser HLZ S.14). Insgesamt gibt es in den Archiven des ITS noch 3.400 Effekten, insbesondere Brieftaschen aus Dachau und Neuengamme. (Foto: ITS Bad Arolsen).

konkurrieren die unterschiedlichen Entwürfe von Selbst- und Fremdbildern. Sie untereinander zu vermitteln und zu vergleichen, die Fähigkeit zur Wahrnehmung der anderen Perspektive zu entwickeln, kann eine der zentralen Aufgaben der Beschäftigung mit der Geschichte des Holocaust sein. Eine gemeinsame Reflexion darüber, wie die in der eigenen Lebenswelt dominante Erzählung über Geschichte entsteht und was sie jeweils transportiert, hat nicht nur ideologiekritischen Wert.

Gottfried Kößler, Fritz Bauer Institut Frankfurt

Eine Langfassung dieses Artikels mit ausführlichen Anmerkungen und Links findet man auf der Homepage der GEW Hessen: www.gew-hessen.de > Publikationen > HLZ

(1) Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen > www.iq.hessen.de
(2) Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Geschichte, 2006, S.11
(3) Übungen zu einer solchen Reflexion finden sich z.B. in: Barbara Thimm u.a. (Hg.), Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt am Main 2010
(4) Michele Barricelli, Schüler erzählen Geschichte, Schwalbach/Ts. 2005, S. 75
(5) www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching.html
(6) vgl. Beate Kosmala/Claudia Schoppmann, Überleben im Untergrund. Hilfe für Juden in Deutschland 1941-1945, Berlin 2002
(7) Peter Longerich, „Davon haben wir nichts gewusst!" Die Deutschen und die Judenverfolgung 1933-1945, München 2006
(8) vgl. Ulrike Jureit und Christian Schneider, Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung, Stuttgart 2010
(9) Saul Friedländer, Das Dritte Reich und die Juden, Bd. 1, München 1998; Bd. 2 München 2008
(10) ebd. Bd. 2, S. 24
(11) Michael Wildt, Volksgemeinschaft als Selbstermächtigung. Gewalt gegen Juden in der deutschen Provinz 1919 bis 1939, Hamburg 2007

Lehren, Lernen und Diskutieren

Pädagogische Angebote im International Tracing Service Bad Arolsen

Seit seiner Öffnung Ende 2007 wird der Internationale Suchdienst des Roten Kreuzes – International Tracing Service (ITS) – in Bad Arolsen Schritt für Schritt in ein internationales Zentrum für Dokumentation, Information und Forschung über die nationalsozialistische Verfolgung, Zwangsarbeit sowie den Holocaust umgewandelt. Damit eröffnen sich auch neue Möglichkeiten für die pädagogische Arbeit.

Basis für den späteren ITS war die Gründung der *United Nations Relief and Rehabilitation Administration (UNRRA)* am 9. November 1943 im Weißen Haus in Washington. Angesichts des zu erwartenden Sieges über das nationalsozialistische Deutschland wussten die Alliierten, dass Millionen entwurzelte, verschleppte, deportierte und aus den KZs befreite Menschen existenzielle Hilfe benötigen würden.

Zunächst war das *Supreme Headquarters of the Allied Expeditionary Forces* (SHAEF) zwischen 1944 und 1945 mit der Aufgabe betraut, systematisch nach Deportierten und Vermissten zu suchen. Zwischen 1945 und 1947 war die UNRRA das zentrale Verwaltungsorgan für die Suchbüros und Auskunftstellen der als *Displaced Persons* (DPs) bezeichneten Überlebenden der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Verschleppungspolitik. Auch waren ihre Abgesandten in der Fürsorge und für die Verwaltung der DPs aktiv. Zwischen 1947 und 1951 stellte die *International Refugee Organization* (IRO) die Administration des späteren ITS. Dieser erhielt Anfang 1948, nachdem der Suchdienst zentral in Arolsen etabliert worden war, seine bis heute geltende Bezeichnung. Seit 1955 untersteht Arolsen dem Management des *Internationalen Komitees vom Roten Kreuz* (IKRK). Die heutigen Kernaufgaben des ITS sind

- die Klärung der Schicksale von Verfolgten des NS-Regimes, die Suche nach Familienangehörigen und die Erteilung von Auskünften an Überlebende und Familienangehörige von NS-Opfern sowie an Stellen zum Beispiel zwecks Entschädigung,
- Forschung, Pädagogik und Erinnerung und
- die Aufbewahrung, Konservierung und Erschließung der Dokumente.

Welche Dokumente bietet der ITS?

Ab Ende der 1940er Jahre sollte der ITS der einzige Ablageort für jegliche Dokumente mit personalem Bezug auf DPs sowie aller vom nationalsozialistischen Deutschland Verfolgten einschließlich der im Zuge der Verfolgung beziehungsweise der Vernichtungspolitik Umgekommenen und Ermordeten sein. Die Dokumentenbestände der einzelnen Zonensuchbüros und Bestände der UNRRA aus Österreich gelangten nach und nach in den ITS.

Unter den Akten, die der ITS erhielt, sind auch Unterlagen des „Lebensborn“. Diese wurden auf Grund der zwangsweise „eingedeutschten“ Kinder aus Polen oder Slowenien und Tschechien an den ITS abgegeben. Dazu kommen Originalunterlagen aus vielen KZs und Haftstätten, Gestapo-Listen über den Transport von Juden aus Berlin „in den Osten“ und Akten der Gestapo Düsseldorf. Später kamen Kopien aus Archiven auch in Osteuropa hinzu. Hinweise auf die Opfer und deren Angehörige sowie die Zustände in KZs und Ghettos finden sich in mehr als drei Millionen Korrespondenzakten.

Die Unterlagen des *Child Search Branch* (Kindersuchdienst) sind hinsichtlich der pädagogischen Möglichkeiten besonders spannend. Dieser Zweig des ITS befasste sich bis 1951 aktiv und seitdem bei Anfrage mit jenen Kindern, die von Nationalsozialisten verschleppt, in Lager gesperrt oder in die Zwangsarbeit verpflichtet wurden; zudem sind hier auch Unterlagen aus der „Eindeutschung“ von Kindern oder im „Lebensborn“ zur Adoption frei gegebenen Kindern enthalten. Doch der Fokus kann nahezu auf jeden Aspekt der nationalsozialistischen Politik gelegt werden: Bei 30 Millionen Dokumenten im ITS finden sich viele Anknüpfungspunkte für die Pädagogik.

Pädagogische Achsen der Arbeit im ITS

Die pädagogische Grundlage des ITS besteht aus verschiedenen variablen Komponenten, die je nach Gruppe, Lern- und Fortbildungsziel in ihrer Gewichtung justiert, ausgewählt und kombiniert werden können.

- **Achse 1 - Opfer und Überlebende als Individuen wahrnehmen**: Es ist wesentlich, die Millionen personenbezogener Unterlagen des ITS mit den Lebensumständen der Menschen vor der Verfolgung zu verknüpfen, um ihr Schicksal nicht allein anhand des Verwaltungsakts der deutschen Bürokratie zu vermitteln.
- **Achse 2 – Täter und Zuschauer**: Eine Mehrzahl der Unterlagen des ITS ist auf Grund der bürokratischen Verwaltung, der Ausbeutung und Vernichtung von Menschen entstanden, d.h. die Täter sind im ITS allgegenwärtig. Hier liegt der Fokus darauf, zu zeigen, dass die Täter und Handlanger durchaus Handlungsoptionen hatten.
- **Achse 3 – Helfer und Retter**: Die Leistungen der Helfer und Retter sind Modelle für Zivilcourage und gelebte Werte.
- **Fokus I – Sekundäre Zeugenschaft:** Die Auseinandersetzung mit einem Einzelschicksal führt zu der Aufnahme – aber

nicht der Identifikation – dieses Schicksals; daraus entsteht Verantwortung und oft auch die Weitergabe der Geschichte.

- **Fokus II – Altersgerechte Erziehung**: Der ITS befürwortet eine Annäherung an das Thema der nationalsozialistischen Verfolgung bereits ab der Grundschule. Die Beschäftigung mit Themen wie Familie, Entwurzelung, Solidarität, individuelle Identitäten, Gruppenzugehörigkeiten, menschliche Dilemmata und Entscheidungen soll sich entfalten.

Lehrerfortbildungen wurden unter anderem gemeinsam mit der Gedenkstätte Yad Vashem, dem Haus der Wannseekonferenz und dem Holocaust Centre in Moskau durchgeführt. An der Universität Kassel werden gemeinsam mit dem ITS Unterrichtsmaterialien entwickelt. 2012 wird eine erste Quellensammlung des ITS für die Bildungsarbeit erscheinen.

Führungen dauern maximal drei Stunden (mit Abschlussgespräch). Jede Führung geht auf die Geschichte des ITS ein; darüber hinaus können Schwerpunkte aufgegriffen werden, unter anderem zur „Ordnung des Terrors“ in Lagern und Ghettos, zu Deportationen als Abbild der Verschleppungs- und Vernichtungspolitik, zur „Arisierung“, zur Verfolgung der Sinti und Roma, zur Zwangsarbeit, zu den Todesmärschen und zum Schicksal der DPs.

Thematisch spezialisierte Führungen sollten acht bis zehn Wochen vor Besuch angemeldet werden, Projekttage und Projektwochen zwölf Wochen. Der ITS bietet diese Programme und Führungen kostenlos an. Reisekosten, Verpflegung und Unterkunft sind durch die Gruppe zu tragen.

Dr. Susanne Urban, ITS-Bereichsleiterin Forschung

Kontakt: International Tracing Service, Große Allee 5-9, 34454 Bad Arolsen, E-Mail: historical-research@its-arolsen.org; Website: www.its-arolsen.org, Tel. 05691- 629 321

Zwangsarbeit
in den Adlerwerken Frankfurt

Seit 14 Jahren fordern die Initiative gegen das Vergessen der Zwangsarbeit in Frankfurt am Main/Gedenkstätten-Initiative (IGDV) und die Claudy-Stiftung zusammen mit inzwischen 15 gewerkschaftlichen, kirchlichen und anderen Institutionen bisher noch vergebens die Einrichtung einer Erinnerungs- und Bildungsstätte zur Zwangsarbeit auf dem Gelände des zeitweiligen KZ „Katzbach“ in den Adlerwerken in der Kleyerstraße im Frankfurter Stadtteil Gallus.

Dazu wären umfassende Forschungen zum Schicksal von mehr als 100.000 Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeitern erforderlich, die in Frankfurt in den Jahren 1939 bis 1945 in mehreren hundert betrieblichen, kirchlichen und städtischen Zwangsarbeitseinsatzstellen ausgebeutet wurden. Zeitzeugenberichte und Interviews mit überlebenden Zwangsarbeitern müssten für die Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit in Schulen aufbereitet werden. Wie in anderen Orten sollten Überlebende, ihre Kinder und Enkelkinder eingeladen werden.

Dies geschieht in Frankfurt am Main schon seit 1980 in beispielhafter Weise, bisher aber leider nur für die jüdische NS-Opfergruppe. 2.641 jüdische Frankfurter Emigranten wurden von 1980 bis 2011 vom Magistrat zu zweiwöchigen Aufenthalten in Frankfurt eingeladen, ab 2012 sollen einwöchige Einladungen an deren Kinder und Enkelkinder folgen.

Von den mehr als 100.000 Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeitern, überwiegend aus Osteuropa, wurden hingegen von 1993 bis 2006 nur 67 von der Stadt eingeladen, seitdem niemand mehr. Mindestens 22 von 297 allein in Polen noch lebenden ehemaligen Zwangsarbeitern warten schon seit Monaten auf eine Einladung durch die Stadt. Ein Einladungsprogramm für ihre Kinder und Enkelkinder, insbesondere die der 1.600 Zwangsarbeiter aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion im KZ „Katzbach“ wäre – analog zum Beschluss der Stadtverordnetenversammlung für die Nachfahren der jüdischen Emigranten – wünschenswert.

Die Stadt Frankfurt unterstützt und finanziert das Jüdische Museum, das Fritz-Bauer-Institut, die Jugendbegegnungsstätte Anne Frank, die Initiative 9. November im Bunker in der Friedberger Anlage am Standort der ehemaligen Synagoge und das Bildungszentrum von Fritz Bauer-Institut und Jüdischem Museum.

Eine institutionalisierte Dokumentations- und Bildungsstätte für ***alle*** NS-Opfergruppen kündigt die Stadt Frankfurt schon im Jahr 2000 an. Sie sollte im Bunker Friedberger Anlage entstehen. Während der Magistrat das Gelände der früheren Adlerwerke für eine Erinnerungs- und Bildungsstätte zur Zwangsarbeit in Frankfurt und zum KZ „Katzbach“/ Adlerwerke seit 14 Jahren für ungeeignet erklärt, weil die „Authentizität“ des historischen Ortes durch bauliche Veränderungen nicht mehr gegeben sei, stellt der Magistrat für den Kriegsbunker auf dem Gelände der zerstörten Synagoge bisher weder dessen „Authentizität“ noch die Eignung als historischer Ort für ***alle*** NS-Opfergruppen in Frage.

Die Mehrheit von CDU und Grünen in der Stadtverordnetenversammlung lehnt einen seit 2010 vorliegenden Antrag des zuständigen Ortsbeirats, der von den Fraktionen von SPD, ÖkoLinx und Linke unterstützt wird, ab, eine Ausstellung zum KZ „Katzbach“ in Auftrag zu geben.

Deshalb plant die Claudy-Stiftung eine Wanderausstellung zum KZ „Katzbach“, die in einigen Wochen im ehemaligen städtischen Untersuchungsgefängnis „Klapperfeld“ gezeigt werden soll. Seit 2010 zeigt hier die Initiative „Faites votre jeu!“ am „authentischen Ort“ eine Ausstellung zur Kontinuität von Menschenrechtsverletzungen gegen verschiedene gesellschaftliche Gruppen im „Klapperfeld“ – von der Kaiserzeit über die Weimarer Republik und die NS-Zeit bis zur frühen Bundesrepublik.

- *Kontakt, weitere Informationen, Filme und Dokumente: Friedrich Radenbach, Claudy-Stiftung, Rodheimer Str. 7, 60385 Frankfurt am Main, Tel. und Fax. 069-459368, mobil: 0176-52454246, Claudy-Stiftung@gmx.de*

Politically Incorrect

Erinnerungspolitik in Europa in der Krise

Die gegenwärtige Krise, ausgelöst und ausgebeutet von den kapitalistischen Finanzmärkten, berührt und verändert alle gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. Sie bedroht nicht nur die Lebensgrundlagen unzähliger Menschen und die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Demokratie. Sie verändert auch unser Verhältnis zur Vergangenheit auf eine beunruhigende Weise.

Wie reagieren Gesellschaften auf Krisen?

Auf vielfältige Weise ist die gegenwärtige Krise mit der Globalisierung verknüpft. Doch kann ein Blick zurück darüber belehren, dass wesentliche Grundbedingungen der gegenwärtigen Krisenkonstellation keineswegs neu sind. Zwar bemühen auch heutige Ökonomen gelegentlich den Vergleich mit der Weltwirtschaftskrise von 1929, doch kaum aus gesellschafts- oder strukturgeschichtlicher Perspektive. *Karl Polanyi* hingegen, der 1933 aus Österreich emigrierte Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, hatte 1944 in „The Great Transformation" den Blick auf den langen historischen Prozess gerichtet, der von der Herausbildung der Marktwirtschaft im 19. Jahrhundert zum Zusammenbruch der Weltwirtschaft in der Weltwirtschaftskrise seit 1929 und zum dramatischen Entgleisen des Modernisierungsprozesses in die Barbarei des Nationalsozialismus führte. Dabei hat er die These entwickelt, „dass die Ursprünge der Katastrophe in dem utopischen Bemühen des Wirtschaftsliberalismus zur Errichtung eines selbstregulierenden Marktsystems lagen". Die „Idee eines selbstregulierenden Marktes", eine „krasse Utopie", könne „über längere Zeiträume nicht bestehen, ohne die menschliche und natürliche Substanz der Gesellschaft zu vernichten".

Vor allem zwei kritische Ideen aus der Analyse Polanyis sind es, die die heutige Gesellschaftstheorie interessieren. *Elmar Altvater* etwa greift 2005 im Begriff der gesellschaftlichen „Entbettung" der Märkte („Das Ende des Kapitalismus") vor allem die Befunde einer durch die Gesellschaft nicht mehr beherrschbaren Verselbständigung der Märkte und ihrer zerstörerischen Mechanismen auf, die zudem durch den Glaubenssatz der Selbstheilung der Märkte gegen Kritik und Alternativen abgedichtet werden. Mit Polanyis Blick auf eine lange historische Entwicklung rückt Altvater seine Gegenwartsanalyse eines erneut verselbständigten und entgleisenden Kapitalismus in einen erhellenden historischen Bezug, der das Argument der systemischen Ursache dieser Krisen unterstreicht.

Jürgen Habermas, der Polanyis Analyse schon 1998 aufgegriffen hat („Die postnationale Konstellation"), ist vor allem daran interessiert, wie Gesellschaften mit Transformationsprozessen, auch solchen, die in Katastrophen oder anhaltende Perioden des Unglücks führen, auf historisch lange Sicht umgegangen sind. Habermas findet in den Analysen Polanyis gleichsam ein Modell für die Reaktionen von Gesellschaften, wenn die Wirklichkeiten, in denen sie leben, nicht mehr mit ihren Selbstverständnissen und Weltwahrnehmungen übereinstimmen. Mit Polanyi betrachtet er den Nationalsozialismus als regressive und gewaltförmige Schließung von Selbstverständnis-Horizonten, die durch Industrialisierung und Marktwirtschaft aufgesprengt worden sind. Habermas verlängert Polanyis Blick rückwärts in die europäische Geschichte und vermag sie so überhaupt als eine charakteristische Folge konflikthafter Öffnungen und Schließungen von Horizonten gesellschaftlicher Selbstverständnisse zu lesen. Die Auflösung herkömmlicher Horizonte – z.B. der christlichen Weltdeutung als Schöpfung durch die modernen Wissenschaften – über eine, wenn auch konfliktreich und schmerzhaft erlittene, Dezentrierung der Perspektive führt dabei im historisch gelingenden Fall zum Aufbau eines neuen und um neue Formen sozialer Verständigung erweiterten Horizonts. Im misslingenden Fall jedoch drohen – wie in den bis zum Dreißigjährigen Krieg währenden Glaubenskriegen oder der Barbarei des Faschismus – Blutbäder und Vernichtungen von Menschengruppen kaum beschreibbaren Ausmaßes.

Von Sarrazin bis zu den „Wahren Finnen"

Die aufschließende Kraft dieser gesellschaftsgeschichtlichen Perspektive in der Diagnose der ökonomischen Globalisierungskrise zeigt sich gerade darin, wie sie die dunklen Seiten und dumpfen Folgen dieser Krise zu beleuchten vermag. In diesem Licht nämlich erweisen sich die politischen Veränderungen in Europa vom Erstarken der völkisch-identitären Bewegungen („Wahre Finnen") in zahlreichen europäischen Ländern bis zum wirtschaftsnationalistischen Kurs *Angela Merkels*, unter dem die Euro-Zone stöhnt und ächzt (nur in deutschen Medien merkt man wenig von der Wut, die sich darüber in Europa ausbreitet), als Signale eben jener regressiven Schließung von Horizonten, die als – oft blutige und schreckliche – Alternative zur integrierenden Erweiterung in der europäischen Geschichte eben auch zur Verfügung steht.

An der populistischen deutschen Variante eines völkisch-identitären Programms, wie es *Thilo Sarrazin*, dessen Buch in

Das Nono-Projekt

Luigi Nono hat in seinem 1956 komponierten Werk „Il Canto Sospeso" Musik zu Abschiedsbriefen von antifaschistischen Widerstandskämpfern aus Bulgarien, Polen, Griechenland, Russland und Italien komponiert, zu deren deutscher Ausgabe *Thomas Mann* 1954 ein Vorwort schrieb. Nonos Oratorium wurde zur Grundlage eines europaweiten Netzwerkes von Schulen „Le Scuole di Pace", die sich zum Ziel gesetzt haben, im Sinne Luigi Nonos an Nationalsozialismus und Widerstand in Europa zu erinnern (www.Nonoprojekt.de/Stiftung).

(N. Lamprecht: Das Nono-Projekt in den Schulen, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik Heft 1-2/008, S. 72-77)

kürzester Zeit eine Millionenauflage erreichte, so erfolgreich formuliert hat, lässt sich gut zeigen, wie diese Art regressiver Antwort auf die Globalisierungskrise von einer fundamentalen geschichtspolitischen Revision lebt, die Sarrazin mit der extremen Rechten in Europa bis hin zum norwegischen Attentäter *Breivik* teilt: Ausgangspunkt und Voraussetzung aller weiteren Argumente ist in diesem Denken die Diskreditierung eines Geschichts- und Gesellschaftsverständnisses, welches aus dem Zivilisationsbruch der Vernichtungspraxen des Nationalsozialismus (ebenso wie des Stalinismus und des Kolonialismus) den Schluss gezogen hat, dass nur die prinzipielle und strikte Geltung *universaler* Gleichheits- und Wechselseitigkeitsregeln einen Damm gegen die Barbarei zu bilden vermag. Sich von der Bindung an diesen prinzipiellen moralischen Universalismus zu befreien, ist das Ziel einer geradezu obsessiven Rhetorik, wie sie von Sarrazin ebenso wie von der rechtsextremen Szene betrieben wird und sich auch in den Texten von Breivik findet.

Rechte „Befreiungs"-Rhetorik

Leitparole ist der Kampf gegen eine angeblich unfrei machende „politische Korrektheit". Diese Parole soll eben jene historisch-moralische Denkweise diffamieren, die als Antwort auf die Zivilisationsbrüche des 20. Jahrhunderts auf die Prüfung aller menschlichen Verhältnisse unter dem Gesichtspunkt unverletzbarer und wechselseitiger Gleichheitsbeziehungen besteht. Dies soll nun als Form unfreien, in Konventionalität befangenen Denkens stigmatisiert werden. Die Gesamtheit, auf die sich gesellschaftsmoralisches Denken bezieht, soll keinesfalls mehr die Menschheit sein, sondern die jeweilige ethnische Gruppe. Es ist – und das macht den regressiven Sinn dieser rechten „Befreiungs"-Rhetorik aus – die Rehabilitation völkischen Denkens, die Erneuerung seines Anspruchs auf fraglose Legitimität, der durch den Angriff auf die „politische Korrektheit", angeblich also Unfreiheit, menschheitsbezogenen Denkens der Weg frei gesprengt werden soll.

Wo ethnokulturelle Homogenität zum übergeordneten Maßstab gesellschaftlicher Verhältnisse und Ziel ihrer Entwicklung erhoben wird, haben Redensarten der Abgrenzung und Exklusion leichtes Spiel. Sie brauchen nicht durch Schlüssigkeit um Geltung zu ringen, sondern appellieren an ein Einverständnis, welches auf ethnisch privilegierter Zugehörigkeit beruht. Ein Geburtsprivileg als Masseneigenschaft ist die Prämie, welche dieses Denken den Angehörigen der homogenisierten Mehrheit mit jeder rhetorischen Geste des Einverständnisses verspricht. Die kommunikative Währung dieser Politik ist das Ressentiment. In seinem Gebrauch inszeniert sich die Mehrheit als Inhaber von Recht und Wahrheit und zugleich als Opfer der Minderheit. Die Rhetorik des Einverständnisses und des Ressentiments ist eine Rhetorik der Entmächtigung des Einzelnen, ein hämischer Einspruch gegen den „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit". Die Aufklärung und ihren zentralen Impuls, nach welchem die auf die Vernunft als Gattungsvermögen gegründete Autonomie des Einzelnen nur zusammen mit der aller anderen zu denken und zu haben ist, rückgängig zu machen, wäre ja nicht zum ersten Mal das Leitmotiv einer Krisenrhetorik, die Rettung verspricht, indem sie den selbständigen Gebrauch der Vernunft durch identitäre Einverständnisse etwa in einer Volksgemeinschaft verdrängt.

„Marsch für die Freiheit" von „Pro Köln", „Pro NRW" und Republikanern am 7.Mai 2011 in Köln (Foto: Arbeiterfotografie)

Extremismus der Mitte

Die gegenwärtige Virulenz eines „Extremismus der Mitte" *(Lipset)* belegen die Erfolge der rechtspopulistischen Parteien in zahlreichen europäischen Ländern ebenso wie hierzulande die immer wieder an Ausländer- oder Zuwandererthemen aufschäumenden Zustimmungswogen. Wie die früheren sind auch die gegenwärtigen Extremismen der Mitte regressive Reaktionen der Mittelschichten auf Krisen und Krisenängste. Von beidem – realen Krisen und diffusen Ängsten – gibt es gegenwärtig ja mehr als genug. Was regressive Krisendeutungen von der Art, wie Sarrazin sie vorgelegt hat, in einer solchen Situation gefährlich macht, ist das Angebot einer Konstruktion der gesellschaftlichen Welt als einer territorial gebundenen Abstammungs- und Herkunftsordnung, die auf der strikten Trennung von Innen und Außen beruht. Denen drinnen soll nach ihrer durch Sarrazin und andere geleisteten „Befreiung" von der „political correctness" menschenrechtlichen Denkens „alles Recht der Welt" (Sarrazin) zustehen, sich als vermeintliche Opfer gegen behauptete Angriffe mit allen Mitteln zu wehren. Bewusst und kalkuliert wird auf diese Weise ein völkisch-identitärer Diskurs nicht nur erneuert, sondern bis zum Umschlag in materielle Gewalt vorangetrieben und dafür vorsorglich Legitimität bereitgestellt.

Eben weil das Einverständnis durch Identifikation erklärtermaßen das je eigene Urteilsvermögen - das logische und das moralische – zugunsten des Gefühls einer tiefen emotionalen Übereinstimmung außer Kraft setzen will, wären auch Pädagogiken der Erinnerung kritisch zu befragen, wenn sie vor allem Identifikationen hervorbringen wollen. Einladungen zur Unmündigkeit, wie sie in Zeiten von Krisen und Unsicherheit massiv und werbend ausgesprochen werden, wäre gerade heute sehr viel bewusster durch eine pädagogische Arbeit zu begegnen, die sich zu ihrer Begründung an einen emblematischen Satz von *Adorno* erinnerte:
„Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen."

Professor Gerd Steffens

Studienkreis Deutscher Widerstand

Forschen, erinnern, vermitteln – so lautet das Motto des *Studienkreises Deutscher Widerstand 1933-1945*. Diesen Aufgaben widmet er sich seit beinahe fünf Jahrzehnten. Ziel der in Frankfurt beheimateten Institution ist es, den Widerstand in seiner Vielfalt, seiner politischen und sozialen Breite wahrzunehmen, zu erforschen und in der Öffentlichkeit bekannt zu machen. Denn Widerstand gab es weit über das Militär und das Attentat des 20. Juli 1944 hinaus. Auch Sozialistinnen, Sozialisten, Kommunistinnen und Kommunisten, Mitglieder der beiden großen Kirchen und freie Christen, unangepasste Jugendliche, Juden, Sinti und Roma und engagierte Bürgerinnen und Bürger setzten sich gegen die nationalsozialistische Diktatur zur Wehr und leisteten Widerstand, indem sie Flugblätter verteilten, Verfolgten halfen oder sich auf andere Weise dem Regime entgegenstellten.

An dieses couragierte Handeln gilt es auch über 60 Jahre nach der Zerschlagung des NS-Regimes zu erinnern, es zu erforschen und weiterzugeben. Dazu unterhält der *Studienkreis* ein **Dokumentationsarchiv** und eine umfangreiche **Bibliothek**, die derzeit etwa 19.000 Titel umfasst. Neuere Forschungsergebnisse werden in den Publikationen des *Studienkreises* ebenso veröffentlicht, so in der seit 1976 erscheinenden **Halbjahreszeitschrift** „informationen". Sie enthält seit Kurzem eine pädagogische Beilage, die Lehrerinnen und Lehrern den Umgang mit bestimmten Fragestellungen aus der NS-Geschichte erleichtern soll.

Eine besonders wichtige Rolle spielt die Vermittlung der Widerstandserfahrungen an junge Menschen mit Gesprächsrunden, in denen Zeitzeugen von ihren Erlebnissen im Widerstand berichten, mit Vorträgen und Projekttagen im Archiv. Auch die vom *Studienkreis* konzipierten **Ausstellungen** tragen dazu bei, das Bewusstsein für den Widerstand und die Verfolgung in der NS-Zeit wach zu halten. Aktuell können drei Ausstellungen ausgeliehen werden:

- **Es lebe die Freiheit – Jugendliche gegen den Nationalsozialismus:** Die im Februar 2011 in Frankfurt eröffnete neue Ausstellung des *Studienkreises* befasst sich mit dem widerständigen Handeln junger Menschen im Reichsgebiet. In einer leicht verständlichen Sprache werden die Motive und die Aktionen der Jugendlichen auf 32 Tafeln dargestellt. Einzelne Biographien bringen den Betrachtern die Lebensläufe von jungen Kommunisten, Sozialdemokraten, Zeugen Jehovas, Juden oder ursprünglich unpolitischen jungen Menschen näher. Als Gruppen des Widerstands sind unter anderem die Edelweißpiraten, die Weiße Rose und die Rote Kapelle vertreten. Die Ausstellung eignet sich besonders für Schulen, Gedenkstätten, Kirchen, Gewerkschaftshäuser und andere Institutionen.
- **Kinder im KZ Theresienstadt – Zeichnungen, Gedichte, Texte:** Die Ausstellung erinnert auf 15 Tafeln an das Schicksal der etwa 11.000 nach Theresienstadt deportierten Kinder. Sie kamen aus den jüdischen Gemeinden in Böhmen und Mähren, aus Deutschland, Österreich, den Niederlanden, Polen und Dänemark; die meisten wurden in Auschwitz ermordet. Im Mittelpunkt stehen in Theresienstadt angefertigte Kinderzeichnungen, Gedichte und Aussagen von Kindern über ihr Leben im KZ.
- **Frauen im Konzentrationslager 1933 – 1945. Moringen, Lichtenburg, Ravensbrück:** Die seit 1984 gezeigte und immer wieder auf den neuesten Stand der Forschung gebrachte Ausstellung stellt auf 22 Tafeln und in ergänzenden Lesemappen die Biographien von 51 Frauen vor, die in der NS-Zeit aus rassistischen, politischen, weltanschaulichen, religiösen und sozialen Gründen verfolgt wurden.

Kontakt: Studienkreis Deutscher Widerstand 1933 – 1945, Dokumentationsarchiv des deutschen Widerstandes, Rossertstr. 9, 60323 Frankfurt, www.widerstand-1933-1945.de, E-Mail: studienkreis@widerstand-1933-1945.de

Schüler-Guides Chiara Comes und Elena Grossmann (Foto: Christoph Boeckheler)

Schülerinnen und Schüler gegen das Vergessen

Stadtkirche Darmstadt, 17. November 2011, 18.30 Uhr
Die Veranstaltung in der Nachfolge der erfolgreichen Anne-Frank-Tage in Darmstadt wird von der Lichtenbergschule Darmstadt, der Lichtenbergschule Ober-Ramstadt und der Sektion Südhessen des Vereins *Gegen Vergessen – für Demokratie* getragen. Im Mittelpunkt stehen ausgewählte Texte der diesjährigen Literaturpreisträger der Lichtenbergschule Darmstadt, die der Schriftsteller *Peter Härtling* kommentiert. Schülerinnen und Schüler der Lichtenbergschule Ober-Ramstadt berichten von einem **Stolpersteine-Projekt**, das in der Schule begonnen wurde.

Eine Dokumentation der Ausstellung und Veranstaltungsreihe „Anne Frank in Darmstadt" mit zahlreichen Fotos, Dokumenten, Fach- und Schülerbeiträgen und einer Auswertung der Erfahrungen der „Schüler-Guides", die andere Jugendliche durch die Ausstellung führten, kann man in der Lichtenbergschule Darmstadt abholen (Ludwigshöhstraße 105) oder beim Verein Gegen Vergessen anfordern (klausmueller-walldorf@t-online.de).

Armut ist politisch

Am Rande der Bildungsinternationale Südafrika

Kapstadt, wo der 6. Weltkongress der Bildungsinternationale stattfand, ist eine Stadt voller Kontraste und sozialer Polarisierung: Jenseits der glitzernden Welt der Konsumzentren wie der Waterfront oder den noblen Stadteilen am Atlantik nehmen seit Jahren die Proteste der Armen und soziale Konflikte um die Versorgung mit Gemeingütern wie Wasser, Elektrizität und Wohnraum sowie der Widerstand gegen staatliche Zwangsräumungen zu, die an die Zeit der Apartheid erinnern. Um mehr über diese Kämpfe und das Leben in Südafrika jenseits des Kapstädter Postkartenidylls und der offiziellen Darstellungen zu erfahren, haben wir uns am Rande der Bildungsinternationale mit Aktivisten verschiedener politischen Gruppen im Township Khayelitsha getroffen. Khayelitsha, entstanden als Teil der Apartheid-Architektur, zählt mit mehr als 1 Million Bewohnern zu den größten Townships in Südafrika und liegt ca. 35 Kilometer von Kapstadt entfernt. Das Container-Büro unseres Gastgebers *Abahlali baseMjondolo*, was übersetzt „Wir, die Hüttenbewohner" bedeutet, liegt in einer informellen Siedlung aus Wellblechhütten. Neben deren Sprecher *Mzonke Poni* (Foto: links) waren Vertreter der *Western Cape Anti-Eviction Campaign*, der *Mitchell's Plain Backyarders Association* und der *Mandela Park Backyarders* hinzugekommen. Diese Graswurzel-Bewegungen basieren auf dem Prinzip der Selbstorganisation und teilen die Auffassung, dass die Armen selbst Träger und Intellektuelle ihrer Kämpfe sind. Sie unterstützen die Township-Bewohner dabei, ihren täglichen (Überlebens-)Kampf selbst in die Hand zu nehmen: Dazu gehört, Menschen in den Townships wieder „illegal" an gekappte Strom- und Wasseranschlüsse anzuschließen oder soziale Einrichtungen wie Kindergärten in den Townships zu organisieren. Darüber hinaus fordern die autonomen Bewegungen als politische Stimme der Armen ein, dass diesen Respekt entgegengebracht und die in der Verfassung garantierten Rechte auch für die in der Gesellschaft Marginalisierten eingelöst werden. In den Townships liegt die Arbeitslosigkeit bei 60 bis 70 Prozent. Viele Kinder gehen morgens hungrig zur Schule. Allein in Kapstadt fehlen geschätzt 400.000 Häuser, eine halbe Million Menschen sind ohne Zugang zu sanitären Einrichtungen. Korruption und Selbstbereicherung der politischen und ökonomischen Elite Südafrikas verhindern vielfach, dass Häuser und Infrastruktur bei den Armen ankommen. Die Privatisierung von Elektrizität und Wasser führt zu steigenden Preisen, die sich vor allem die Menschen in den Townships nicht leisten können. Von Seiten der politisch Verantwortlichen werden die autonomen Organisationen als „Radikale" abgestempelt, um sich nicht weiter mit den Anliegen der Armen auseinandersetzen zu müssen, wie Mzonke Poni erzählt – eine Strategie im Umgang mit unbequemen Positionen und Protesten, die uns auch in Deutschland nicht unbekannt ist. Gegenwärtig nehmen in Südafrika Landbesetzungen zu, die vor allem aus Verzweiflung und der Unzufriedenheit mit dem staatlichen, intransparenten System der Bereitstellung und Verteilung von Häusern entstehen. Auf die Landbesetzungen reagiert die von der *Democratic Alliance* geführte Stadtregierung in Kapstadt mit polizeilicher Repression und gewaltsamen Vertreibungen der Obdachlosen und Hüttenbewohner.

Abahlali baseMjondolo Western Cape unterstützt die Landbesetzungen:

„Menschen, die Land besetzen, zu verurteilen, bedeutet, die Armen zu verurteilen. Die Stadt hat zugegeben, dass sie die Menschen nicht unterbringen kann, dann haben sie kein Recht, die Menschen zu vertreiben und zu verhindern, dass sie sich selbst Wohnraum schaffen."

Vielmehr müssen die Vermarktlichung des Landes und der exzessive Reichtum in Frage gestellt werden sowie die politischen Prioritäten, die überwiegend an den Interessen der Wohlhabenden und der Wirtschaft orientiert bleiben. Wie Mzonke Poni deutlich macht, ist Armut eine politische Angelegenheit:

„Armut darf nicht entpolitisiert werden, andernfalls besteht die Gefahr, dass Privilegien als natürlich und normal erscheinen. Armut ist politisch und muss politisiert werden."

Der wichtige Kampf der autonomen Bewegungen für ein besseres Leben für alle in Südafrika, ihre Offenheit und ihre Gastfreundschaft haben uns sehr beeindruckt. 17 Jahre nach dem Ende der Apartheid ist Südafrika das Land mit der größten sozialen Ungleichheit auf der Welt. Die autonomen Bewegungen fordern mit ihrem Protest ein, dass das für die Mehrheit der Menschen noch unvollendete Versprechen der Freiheit in Südafrika tatsächlich Realität wird.

Carmen Ludwig und **Jochen Nagel**

hinten (von links nach rechts): *Mzonke Poni, Carmen Ludwig, Zimasa Lerumo, Khaya Xintolo, Jochen Nagel*
vorne (von links nach rechts): *Charles Adams, Laura Stritzke, Zameka Faku*

Carmen und Jochen nahmen für die GEW Hessen vom 22. bis 26. Juli 2011 am 6. Weltkongress der Bildungsinternationale teil (www.ei-ie.org).

- Die Arbeit von *Abahlali baseMjondolo* kann mit einer Spende auf das Konto der GEW Hessen mit dem Verwendungszweck „Südafrika" unterstützt werden: SEB Frankfurt, Kontonummer 10022020 BLZ 50010111.
- www.khayelitshastruggles.com

In der Warteschleife

1.800 Bewerberinnen und Bewerber für das Referendariat abgewiesen

1. 11. 11: Einstellungstermin für neue Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV). Neun Monate sind seit der letzten Einstellung vergangen, die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber ist entsprechend angestiegen. Hessen hat ein neues Lehrerbildungsgesetz, die Ausbildung wurde reformiert, die Arbeitsbelastung der Referendare reduziert, doch die „Freude“ darüber war schnell verpufft, als deutlich wurde, dass das Hessische Kultusministerium (HKM) die geplante Kürzung von 1.000 Ausbildungsstellen rigoros in die Tat umsetzt. Die Kürzung dieser Stellen ruft große Empörung und großes Unverständnis hervor, denn von ursprünglich mehr als 3.000 Bewerberinnen und Bewerbern konnten rund 1.800 keine Einstellung bekommen.

400 von 1.400 LiV-Stellen, die am 1. 11. frei wurden, werden nicht mehr besetzt werden, zwei Drittel der Bewerberinnen und Bewerber nicht eingestellt. Insbesondere für Bewerberinnen und Bewerber mit dem Lehramt Gymnasien ergeben sich Wartezeiten, die bei anderthalb Jahren liegen, bei einigen bereits bei zwei Jahren. Insbesondere in den Fächern Deutsch, Powi, Geschichte, Englisch, Geografie und Sport bekommt man selbst mit einem Notenschnitt von 1,5 keine Einstellung. Mit dem Lehramt Haupt- und Realschule können nicht einmal alle Bewerberinnen und Bewerber mit Mangelfächern eingestellt werden. Gleichzeitig besteht in diesen Fächern noch ein hoher Bedarf, gleichzeitig werden Quereinsteiger eingestellt. Das ist nicht zu akzeptieren!

Die Kürzung dieser Stellen ist völlig falsch und inhaltlich nicht begründet. Bis heute hat das HKM keine konkreten Lehrerbedarfszahlen für die nächsten 10 bis 15 Jahre vorgelegt. Die bisher zugrunde liegenden Schätzungen gehen von einer Verringerung der Schülerzahlen aus und prognostizieren allein hierauf bezogen einen geringeren Einstellungsbedarf, was wiederum als Rechtfertigung für die Kürzung der Ausbildungsstellen dienen muss. Diese Schätzungen berücksichtigen weder notwendige pädagogische Maßnahmen wie die Umsetzung der Inklusion noch die Verringerung der Klassenhöchstgrenzen, den Ausbau von weiteren Ganztagsschulen und die gebotene Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer – von einer seriösen, nicht auf Zahlenspielereien beruhenden Umsetzung der 105-prozentigen Zuweisung ganz zu schweigen. Mit dem zukünftigen Lehrerbedarf ist eine Kürzung von Ausbildungsstellen jedenfalls ganz und gar nicht zu rechtfertigen.

Dies alles geschieht auf dem Hintergrund, dass das HKM in den letzten Jahren intensiv für den Lehrerberuf geworben hat („Lehrer nach Hessen“) und die Universitäten bat, ihre Kapazitäten für die Lehramtsausbildung zu erweitern. Daher ist es empörend, dass das HKM angesichts der gestiegenen Absolventenzahlen die Ausbildungsstellen nicht ausweitet, sondern sogar kürzt. Dadurch können die vielen Bewerberinnen und Bewerber insbesondere mit Gymnasiallehramt, aber auch zunehmend mit HR- und anderen Lehrämtern ihre Ausbildung nicht zeitnah beenden.

Geradezu zynisch ist es gegenüber den Abgelehnten, wenn sie in der Anlage zum Absagebescheid lesen müssen, dass sie sich doch um befristete Vertretungsverträge an den Schulen bemühen sollen mit dem Hinweis:

„Für Sie hat das den Vorteil, dass Sie eine bezahlte, praxisnahe Berufsqualifizierung hätten, die Ihnen später.....“

So sieht Qualität von Ausbildung in Zeiten des Spardiktats aus!

Mit der Kürzung der 1.000 Ausbildungsstellen für den Vorbereitungsdienst würden gleichzeitig Stunden im Umfang von mehr als 300 Lehrerstellen an den Schulen wegfallen, da die LiVs ja auch unterrichtswirksam sind. Außerdem sollen 150 Ausbilderstellen gestrichen werden sowie viele Abordnungen von Ausbildungsbeauftragten. Dies bedeutet, dass für die Ausbildung qualifiziertes Personal nicht mehr entsprechend eingesetzt würde. Die Umsetzung dieser Maßnahmen soll schon zum 1.1.2012 unter unzumutbaren Bedingungen erfolgen. Die verbleibenden Ausbilderinnen und Ausbilder sollen mehr Arbeit in weniger Zeit erbringen mit gravierenden Folgen für die Qualität der Ausbildung und für die Bereitschaft der Schulen, LiVs auszubilden, wenn die notwendige Mentorenentlastung verweigert und die Anrechnung der LiVs auf die der Schule zugewiesenen Stellen erhöht wird.

Die durch die Kürzung des Vorbereitungsdienstes eingesparten Gelder bleiben nicht, wie von der GEW gefordert, in der Ausbildung und werden auch nicht für die Entlastung der Mentoren eingesetzt. Stattdessen fallen sie vollständig den Sparmaßnahmen zum Opfer: Das ist ein Bruch vorher gegebener Zusagen, ein Skandal!

Die GEW hat die Betroffenen an den Uni-Standorten in Hessen zu Beratungs- und Protestversammlung eingeladen und Ende Oktober zu einer Protestaktion in Wiesbaden aufgerufen. Die Protesterklärungen von Gesamt- und Schulpersonalräten, Studienseminaren, Gesamtkonferenzen und GEW-Gruppen mehren sich. Sie protestieren gegen die Streichung von Stellen und fordern zum Abbau der langen Wartezeiten mindestens für eine Übergangszeit sogar neue Stellen. Sie protestieren gegen die Streichung von Ausbilderstellen und fordern, die Qualität der gerade neu geordneten Ausbildung durch die notwendigen Zeitressourcen für Ausbilderinnen und Ausbilder und Mentorinnen und Mentoren an den Schulen zu sichern.

Heike Lühmann, Referat Aus- und Fortbildung der GEW Hessen

Entsetzen an den Studienseminaren

Massive Verschlechterung bei der Lehrerausbildung

Sattsam bekannt ist, dass die 2004/05 erfolgte Modularisierung der Lehrerausbildung fatale Folgen zeigte: Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) absolvieren ein Arbeitspensum von 65 Wochenstunden und mehr, stehen unter permanentem Notendruck und müssen ihr Augenmerk auf das Absolvieren der in den Modulen geforderten Leistungen statt auf Schule und Unterricht legen. Die Schule ist aus der Bewertung der LiV ausgeschlossen, Lehrkräfte des Vertrauens aus der Prüfungskommission. Mentorinnen und Mentoren brauchten lange, bis sie die Geheimnisse der modularisierten Ausbildung durchschauten. Ausbilderinnen und Ausbilder mussten sich mit einem Wust von Bürokratie rumschlagen, bauten Überstundenberge auf und unterrichteten nur noch wenig oder gar nicht mehr.

Als Kultusministerin *Henzler* im Februar 2009 ihr Amt antrat, versprach sie Abhilfe. Am 10. Juni 2011 trat die novellierte Fassung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG) in Kraft, das viele Forderungen der GEW umsetzte:

- Eine gewisse Entlastung wurde geschaffen, zum Beispiel durch die Abschaffung des Schulentwicklungsmoduls, in dessen Rahmen die LiV bis dato arbeitsintensive Projekte durchgeführt hatten.
- Die Ausbildungsschulen sind wieder an der Benotung der LiV beteiligt.
- Die LiV darf eine Lehrkraft ihres Vertrauens wählen, die mit beratender Stimme an der Zweiten Staatsprüfung teilnimmt.

- Schwergewicht der Bewertung wird künftig die praktische Unterrichtstätigkeit sein.
- Die Lernentwicklung muss bei der Benotung der LiV berücksichtigt werden. Da die am 28. 9. 2011 in Kraft getretene Durchführungsverordnung (DV) zum HLbG, die die bisherige Umsetzungsverordnung (UVO) ersetzt, zwei Unterrichtsbesuche pro Modul vorsieht, ist es möglich, den Lernprozess zu berücksichtigen.

Doch von Erleichterung ist momentan an den Studienseminaren wenig zu spüren. Gerüchte über eine gravierende Kürzung des Zuweisungsfaktors sorgten schon länger für schlechte Stimmung. Eine solide konzeptionelle Planung der Umstellung auf die novellierte Ausbildung war nur schwer möglich. Mit wie vielen Stunden sollen die Ausbilderinnen und Ausbilder an die Schule abgeordnet werden? Wie viele Ausbildungsbeauftragte können am Seminar weiter beschäftigt werden? Die Seminarleitungen konnten den Schulen keine verlässlichen Angaben hinsichtlich der Abordnungsstunden machen, die aber dringend benötigt wurden, um die Unterrichtsversorgung zu planen.

Am 28. 9. 2011, einen Monat vor der Einstellung der neuen LiV am 1.11., gab Staatssekretär *Brockmann* den Seminarleitungen bekannt, dass sie künftig statt der bisherigen Zuweisung von 5,9 Wochenstunden pro LiV nur noch mit 4,55 Stunden rechnen könnten. Während das Referendariat um 12,5 % verkürzt wurde, wurde der Zuweisungsfaktor um 22,9 % reduziert! Dies wird zu einer massiven Verdichtung der Arbeitsbelastung der Ausbilderinnen und Ausbilder und zur Verlängerung ihrer Arbeitszeit führen, auch wenn Rechenspielchen des HKM suggerieren, dass alle laut Gesetz und Durchführungsverordnung zu erbringenden Leistungen auf Grundlage einer Wochenstundenzahl von 42 Stunden zu erbringen wären.

Eine wirkliche Hiobsbotschaft war die Nachricht, dass im Haushalt 2012 1.000 Ausbildungsplätze für LiV gestrichen werden sollen, was den Wegfall von 150 Ausbilderstellen nach sich zieht. Bereits zu diesem Einstellungstermin am 1.11.2011 wurden fast 400 frei werdende Stellen im Vorbereitungsdienst nicht mehr besetzt, so dass fast zwei Drittel der Bewerberinnen und Bewerber nicht eingestellt werden. Insbesondere für Bewerber mit dem Lehramt Gymnasien ergeben sich nun Wartezeiten, die über anderthalb Jahre liegen (bei einigen bis zu zwei Jahre).

Mit diesen massiven Kürzungen will das Kultusministerium die Vorgaben des Haushaltsentwurfs für 2012 erfüllen, der allerdings erst am 14. 9. 2011 in den Hessischen Landtag eingebracht wurde. Doch auch mit der Veröffentlichung des Haushaltsentwurfs ist noch nicht das letzte Wort gesprochen. So wandte sich unter anderem der bildungspolitische Sprecher der CDU-Landtagsfraktion *Hans-Jürgen Irmer* gegen die Streichung von 1000 LiV-Stellen im Haushaltsentwurf der Regierungskoalition, was ein bezeichnendes Licht auf das politische Klima zwischen den Regierungsparteien wirft.

Wieder einmal wird deutlich, wie berechtigt die Kritik der Gewerkschaften an der Verankerung einer Schuldenbremse in Grundgesetz und Hessischer Verfassung war, die eine Kreditfinanzierung gesellschaftlich wichtiger Aufgaben zukünftig verbietet (1). Begründet wird die Kürzung in den staatlichen Haushalten mit dem Argument, man wolle die künftigen Generationen nicht mit Schulden belasten. Aber wird die junge Generation nicht gerade damit belastet, wenn sie ihre Ausbildung nicht zügig beenden kann, wenn künftig eine ganze Generation Lehramtsanwärter nicht mehr eingestellt wird, wenn das Potenzial motivierter Lehrkräfte den Kindern und Jugendlichen verloren geht?

Franziska Conrad

Die Autorin ist Ausbilderin am Studienseminar für Gymnasien in Wiesbaden und Mitglied im Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer.

(1) zum Steuerkonzept der GEW vgl. HLZ 9-10/2011, S. 6-7 und GEW-Hauptvorstand: Richtig gerechnet. Gute Bildung ist finanzierbar. Frankfurt 2011, www.gew.de

Kürzen bei der Ausbildung ...

In ihrer Pressemitteilung zum Schuljahresbeginn 2011/12 verspricht Kultusministerin *Dorothea Henzler*, auch in Zeiten zwingend notwendiger Haushaltskonsolidierungen nicht am Unterricht zu sparen. Dafür soll jetzt bei der Ausbildung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) gekürzt werden. Doch auch diese Einsparungen im Bereich der zweiten Phase der Lehrerbildung betreffen die Schulen mit erheblichen Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität.

... heißt Kürzen bei den Schülern

Die Unterrichtstätigkeit der Ausbilderinnen und Ausbilder soll auf genau sechs Wochenstunden festgelegt werden. Bisher gibt es einen Richtwert, mit dem die Seminarleitung den Unterrichtseinsatz der jeweiligen Situation, den Bedürfnissen der Einsatzschule und des Ausbilders anpassen kann. Die Senkung des Schlüssels für die Zuweisung von Ausbildern an Studienseminare von 5,9 auf faktisch 4,55 Ausbilder-Wochenstunden pro LiV und die Schließung von kleinen Modulgruppen in der Fachausbildung führen zwangsläufig dazu, dass Ausbilder künftig für mehr LiV zuständig sein werden und für Unterrichtsbesuche gegebenenfalls weitere Wege und längere Fahrtzeiten in Kauf nehmen müssen. Um neben der Unterrichtstätigkeit auch Ausbilderaufgaben wahrnehmen zu können, werden Ausbilder verstärkt gezwungen sein, sich zu Gunsten der Ausbildertätigkeit vom Unterricht freistellen zu lassen. Da die Unterrichtsbesuche nicht sofort mit Beginn des Schuljahres starten können, wird es zu einer Massierung zum Schuljahresende kommen, was zwangsläufig zu einem erhöhten Vertretungsbedarf an den Schulen führen wird..

Mit der angekündigten Erhöhung der Anrechnung der LiV auf das Stundendeputat ihrer Einsatzschule von 6,4 auf acht Wochenstunden ergeben 3,25 LiV eine Lehrerstelle von 26 Wochenstunden, die die Schulleitung nicht mit einer voll ausgebildeten Lehrkraft besetzen kann. Der „Überhang“ an voll ausgebildeten Lehrkräften wird durch Abordnungen an andere Schulen kompensiert. Teilabgeordnete Lehrkräfte sind an ihrer Stammschule weniger präsent und in laufende Vorgänge eingebunden – mit entsprechenden Auswirkungen auf die Zusammenarbeit im Kollegium, mit Eltern, Schülerinnen und Schülern.

Durch die drastische Verringerung der landesweiten Stellen für LiV wird die Lehrerversorgung in Mangelfächern gefährdet.

All dies widerspricht dem Versprechen von Frau Henzler, dass „die Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler und die Arbeitsbedingungen für die Lehrerinnen und Lehrer stetig verbessert werden“. Die Kürzungen beeinträchtigen den Unterrichtsalltag, verhindern Konstanz und Verlässlichkeit und behindern damit indirekt Lernprozesse. Zwar wird nicht „beim Unterricht“ gespart, aber auf Kosten der Schülerinnen und Schüler.

In einem Protestbrief des Gesamtpersonalrats Marburg heißt es deshalb abschließend:

„Die Folgen dieser kurzsichtigen Politik haben die Referendarinnen und Referendare als Berufseinsteiger und die sie betreuenden Kolleginnen und Kollegen und nicht zuletzt unsere Schülerinnen und Schüler zu tragen.“

Hartmut Möller, Marburg

Betr.: HLZ 9-10/2011
Keine Schmalspurausbildung

Offene Diskussion nötig

Die Darstellung von *Michael Baumeister* zum Quereinstieg in die Erzieherausbildung ist formal korrekt. Die Berta-Jourdan-Schule hat sich bei der Gestaltung neuer Ausbildungsgänge an die gesetzlichen Vorgaben gehalten, sonst hätten diese nicht genehmigt werden können.

Die Kritik von Kindertageseinrichtungen im Umfeld der Schule, die stellvertretend von einer Personalrätin des Eigenbetriebes der Stadt Frankfurt dargelegt wurde, bezieht sich allerdings auf die folgende Problematik: Die Berta-Jourdan-Schule wendet in neuen Ausbildungsgängen systematisch Regelungen zur Verkürzung an, die für Ausnahmefälle gedacht waren, etwa für Menschen, die eine langjährige sozialpädagogische Praxis aufzuweisen haben und ihre in der Praxis erworbenen Kompetenzen dann auch in Einzelprüfungen vor Aufnahme der Ausbildung nachzuweisen hatten. In diese Ausbildungsgänge werden auch solche Personen aufgenommen, doch kann man durch die Vielzahl neuer Plätze großzügig verfahren und Spielräume ausnutzen. Nach Meinung von Kindertageseinrichtungen im Umfeld der Schule ist dies in vielen Fällen nicht unproblematisch und geht nicht konform mit ihren Bestrebungen nach der Höherqualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern, die auch nach unserer Auffassung notwendig und erforderlich ist. Mit dieser Höherqualifizierung verbindet die GEW selbstverständlich auch die berechtigte Forderung nach einer höheren tariflichen Bewertung – sprich Eingruppierung. Der seit Jahren anhaltende Mangel an Nachwuchskräften zeigt doch, dass Aufgabenstellung und -fülle und tarifliche Entlohnung viel zu weit auseinanderklaffen.

Schwierigkeiten für Auszubildende ergeben sich auch, wo in berufsbegleitenden Ausbildungsgängen die Unterrichtstage so überlastet sind, um den Lehrplänen zu genügen, dass das Pensum nur noch schwer - oder eben nach Meinung von Praxiseinrichtungen nicht in der gewünschten Tiefe - zu bewältigen ist.

Abschließend ist zu bemerken, dass die geschilderte Auseinandersetzung nicht nur die Berta-Jourdan-Schule betrifft; dem derzeitigen Bedarf geschuldet, werden vielerorts ähnliche neue Ausbildungsgänge eingerichtet. Darum handelt es sich um eine Diskussion von überregionaler Bedeutung. Kritischer Praxis hierzu Gehör zu verschaffen und sie in einer öffentlichen Diskussion zu Wort kommen zu lassen, ist Aufgabe einer gewerkschaftlichen Zeitschrift.

Landesfachgruppe Sozialpädagogische Berufe der GEW
GEW-Betriebsgruppe sozialpädagogische und sozialarbeiterische Berufe bei der Stadt Frankfurt

OloV: Reform ohne Reformer

Im März 2008 startete in Hessen das Projekt OloV zur „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätzen“ (www.olov-hessen.de), um Schülerinnen und Schüler besser auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Federführend ist dabei das Fach Arbeitslehre. Jetzt schlagen die OloV-Schulkoordinatorinnen und –koordinatoren im Landkreis Offenbach Alarm, denn die Personalsituation im Fach Arbeitslehre steht im Gegensatz zu den hochgesteckten Zielen des OloV-Projektes. Ihre Umfrage an 19 Schulen führte zu den folgenden Ergebnissen:

- Die Arbeit an OloV wird zwar engagiert, aber nur von vergleichsweise wenigen im Fach Arbeitslehre ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen geleistet. In den 19 Schulen unterrichten zwar 49 in Arbeitslehre ausgebildete, aber 155 fachfremde Kolleginnen und Kollegen, die nicht einmal wissen, ob sie im folgenden Jahr erneut in Arbeitslehre eingesetzt werden.
- Der Nachwuchs für das Fach ist durch die Schließung des Studienganges Arbeitslehre in Frankfurt um mindestens ein Drittel zurückgegangen. Die in Gießen und Kassel im Fach Arbeitslehre ausgebildeten Studierenden kommen in Südhessen nur selten an.
- Für den Unterricht in den Fachräumen für Holz, Metall und Textil und in den Küchen wird in absehbarer Zeit ausgebildetes Personal fehlen. Von den 49 ausgebildeten AL-Lehrkräften werden 16 in den nächsten zehn Jahren aus dem Dienst scheiden.

Gleichzeitig wird von den Lehrkräften bei der Umsetzung von OloV erwartet, dass sie

- ein fächerübergreifendes Curriculum für Berufsorientierung entwickeln,
- ein Informationssystem zur Berufsorientierung für die Schule einrichten und die Homepage betreuen,
- Schülerinnen, Schüler und Eltern im Prozess der Berufsorientierung beraten,
- Konzepte für die Schule entwickeln und mit Schülerinnen und Schülern an Berufsinfobörsen teilnehmen,
- Konzepte für die Kooperation mit Betrieben, Verbänden und Kammern entwickeln, umsetzen und evaluieren.

Die wenigen Entlastungsstunden reichen nicht aus. Allein bei dem mit OloV verbundenen Kompetenzfeststellungsverfahren *Kompo 7* können bis zu 120 Stunden Vertretungsunterricht anfallen. Dies alles geschieht in einem Moment, in dem die Zukunft des Faches Arbeitslehre durch das neue Schulgesetz unklarer als je zuvor ist. Die bisherigen Rückmeldungen aus anderen Schulämtern zum Offenen Brief der Offenbacher OloV-Koordinatoren zeigen, dass die beschriebene Situation ein hessenweites Problem ist. Erfolg und Nachhaltigkeit des Projektes OloV sind durch die fehlenden Fachkräfte gefährdet.

Kontakt: u.jung-turek@kreis-offenbach.de, dborrmann@hermann-hesse-schule-oberts-hausen.de, Lenhart-HMS@t-online.de

Lernbereiche ohne Lehrer?

§ 27a des Entwurfs zur Änderung der Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen in der Mittelstufe (VOBGM) sieht für die neue „Mittelstufenschule“ vor, dass

„in der Aufbaustufe sowie im Hauptschulzweig (...) Gesellschaftslehre, Naturwissenschaften und ästhetische Bildung als fächerübergreifende Lernbereiche unterrichtet werden. Im Realschulzweig können die fächerübergreifenden Lernbereiche fortgeführt werden.“

Grundsätzlich steht die GEW der Einrichtung von Lernbereichen positiv gegenüber. Sie entsprechen einem modernen pädagogischen Verständnis, die Phänomene von Natur und Umwelt, gesellschaftliche Zusammenhänge sowie ästhetische Bildung umfassend und übergreifend zu definieren.

Dieser Fortschritt kann aber nur dann eintreten, wenn die Schulen darauf vorbereitet sind, das heißt über entsprechend qualifiziertes Personal und Sachausstattungen verfügen. Lehrkräfte, die für eines der Fächer Politik, Wirtschaft, Sozialkunde, Erdkunde oder Geschichte ausgebildet wurden, sollen jetzt alle Bereiche im Rahmen der Gesellschaftslehre abdecken können. Auch Lehrkräfte für Physik, Biologie oder Chemie sind zuerst einmal Spezialisten in ihrem Fach und keine allgemeinen „Naturwissenschaftler“. Die Ausbildung von Lehrkräften für Musik unterscheidet sich deutlich von der für Kunst.

Deshalb fordert die GEW umgehend die Einrichtung von Weiterbildungsmaßnahmen in allen drei Lernbereichen und Konsequenzen für die Lehrerausbildung in den Studienseminaren. An hessischen Universitäten müssen die Lernbereiche als Studienfächer in der Lehrerausbildung verankert werden.

Quali-H in Jahrgang 10 gestrichen

In der neuen Verordnung zur Gestaltung der Schulverhältnisse (VOBGM) ist der alte § 57 ersatzlos gestrichen worden, so dass der Zugang zum 10. Schuljahr nur noch mit dem Ziel Realschulabschluss möglich ist. Voraussetzung ist der qualifizierende Hauptschulabschluss („Quali“). Damit entfällt für Schülerinnen und Schüler, die in Klasse 9 nur den Hauptschulabschluss erreicht haben, die Möglichkeit, diesen Abschluss durch den „Quali“ in Jahrgang 10 zu verbessern.

Es handelt sich häufig um Jugendliche, die gerade einmal 15 Jahre alt sind und das Recht auf den Besuch eines 10. Schuljahres zur Verbesserung ihres Abschlusses und ihrer Chancen auf dem Ausbildungsmarkt wahrnehmen möchten. Auch aufgrund ihres Migrationshintergrundes oder ihrer sozialen Herkunft benachteiligte Jugendliche würden unter dem Wegfall des „Quali“ im Jahrgang 10 leiden. Sie brauchen oft mehr Zeit und Unterstützung, um einen qualifizierten Abschluss zu erreichen.

Aufruf zum Protest

DGB, GEW, Landesschülervertretung und Hauptpersonalrat haben sich im Vorfeld gegen die Streichung ausgesprochen. Der GEW-Landesvorstand hat beschlossen, die Proteste fortzusetzen und das Problem gemeinsam mit dem DGB öffentlich zu machen. Außerdem sind alle betroffenen Schulen aufgerufen, beim Kultusministerium für eine Wiederaufnahme des § 57 einzutreten. Dessen Wortlaut und Argumentationshilfen für Protestresolutionen finden sich in der HLZ 9-10/2011 (S. 35) und unter *www.gew-hessen.de > Bildungsbereiche > Schule > Themen Schule.*

Steine statt Brot

Das neue Hessische Schulgesetz und die inklusive Beschulung

Bereits im Jahre 2006, mithin vor einem halben Jahrzehnt, hat die Bundesrepublik in New York bei den Vereinten Nationen die UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet. Dabei hat die damalige Bundesregierung nicht etwa hinter dem Rücken der für das Schulrecht und die Schulgesetzgebung zuständigen Bundesländer gehandelt. Im Gegenteil: Vor der Unterzeichnung der Konvention in New York wurde im so genannten Verfahren nach dem Lindauer Abkommen das Votum sämtlicher Bundesländer zum Für und Wider der Konvention eingeholt. Dabei hat Hessen – wie alle übrigen Bundesländer auch – der Unterzeichnung der Konvention schon Monate, bevor sie durch die Bundesregierung erfolgt ist, ausdrücklich ihre Zustimmung erteilt.

Auch Hessen war für die Inklusion

Mit ihrer Zustimmung haben die Bundesländer die in Artikel 24 der Konvention festgelegte Verpflichtung der Unterzeichnerstaaten akzeptiert, im Interesse der Beseitigung der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten und sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung

„gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und an weiterführenden Schulen haben“ (Artikel 24 Ziffer 2 b).

Der Bundestag hat die Konvention am 18. 12. 2008 ratifiziert und damit als Gesetz zum Bestandteil des Rechtes der Bundesrepublik gemacht. Auch dem Übernahmegesetz, das am 27. 3. 2009 in Kraft getreten ist, haben die Bundesländer, auch Hessen, zuvor im Bundesrat ohne Ausnahme zugestimmt.

Betrachtet man die Chronologie der Verankerung der Konvention und der Verpflichtung, die sie auf Seiten der Unterzeichnerstaaten schafft, im nationalen Recht der Bundesrepublik, so lassen sich zwei Dinge feststellen:

- Bund und Länder haben schon im Jahre 2006 aus freien Stücken und ohne jede Einschränkung ihre Verpflichtung, das Recht behinderter Schülerinnen und Schüler auf Teilnahme am inklusiven Unterricht in der allgemeinen Schule sicherzustellen, anerkannt.
- Seitdem ist ein halbes Jahrzehnt vergangen, ohne dass es in Hessen und in den meisten übrigen Bundesländern einen verbindlichen Rechtsanspruch auf die Teilnahme der betroffenen Schülerinnen und Schüler am inklusiven Unterricht gibt.

Zwar hat der Hessische Landtag am 10. 6. 2011 ein neues, am 1. 8. 2011 in Kraft getretenes Schulgesetz aus der Taufe gehoben, das in der Frage der Inklusion und der inklusiven Beschulung zumindest die *Sprache* der UN-Behindertenrechtskonvention übernimmt, doch zeigt ein Vergleich des neuen mit dem alten Hessischen Schulgesetz, dass auch das neue Gesetz in der Frage der inklusiven Beschulung den betroffenen Schülern und deren Eltern mehr Steine als Brot bietet.

Zwar gab es im alten Schulgesetz ein Wahlrecht der Eltern zugunsten der Teilnahme ihrer betroffenen Kinder am gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule, doch die Durchsetzung dieses Wahlrechtes scheiterte in den meisten Fällen daran, dass der Schulverwaltung das Recht eingeräumt war, unter Hinweis auf das Fehlen der notwendigen räumlichen und personellen Voraussetzungen ihr Veto gegen das Wahlrecht der Eltern einzulegen.

Nach dem neuen Hessischen Schulgesetz soll die „inklusive Beschulung“ von Schülerinnen und Schülern mit oder ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung „als Regelform in der allgemeinen Schule in enger Zusammenarbeit mit dem zuständigen sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrum und ggf. unter Beteiligung der Förderschule“ stattfinden (§ 51 Abs.1 S.1 HSchG neu).

Besteht als Folge einer Behinderung Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, so entscheidet nach dem neuen Gesetz nicht mehr – wie bisher – das zuständige Staatliche Schulamt, sondern – gestützt auf eine Empfehlung des bei ihr einzurichtenden Förderausschusses – zunächst die jeweils zuständige allgemeine Schule im Benehmen mit dem Staatlichen Schulamt über die inklusive Beschulung der Betroffenen (§ 54 Abs. 2 HSchG neu). Bei seiner Empfehlung ist der Förderausschuss der Schule allerdings nicht frei. Er muss sie zuvor vom Staatlichen Schulamt, das selbst im Förderausschuss unmittelbar nicht vertreten ist, genehmigen lassen.

Im Ergebnis entscheidend ist allerdings, dass auch das neue Hessische Schulgesetz erklärtermaßen davon absieht, die Verpflichtungen, die die Bundesrepublik in Artikel 24 der Konvention eingegangen ist, mit der Schaffung eines verbindlichen Rechtsanspruches auf inklusive Beschulung zugunsten derjenigen Betroffenen, die sich diese wünschen, einzulösen. Stattdessen gibt es auch weiterhin die Barriere des sogenannten Ressourcenvorbehaltes. Fehlt es an den für die sonderpädagogische Förderung notwendigen „räumlichen und personellen Möglichkeiten“, an den „erforderlichen apparativen Hilfsmitteln“ oder an der Verfügbarkeit besonderer Lehr- und Lernmittel, so entscheidet – nach Anhörung der Eltern und auf der Grundlage der Empfehlung des Förderausschusses – wie gehabt das Staatliche Schulamt (§ 54 Abs.4 HSchG neu). Es liegt in der Logik der Sache, dass das in der Praxis die Zuweisung an die Förderschule bedeutet.

Keinen Finger gerührt

An eher unscheinbarer Stelle sorgt das neue Schulgesetz im Übrigen sogar für eine deutliche Verschlechterung der Lage der betroffenen Eltern: Bisher hatten Widerspruch und Anfechtungsklage gegen die Zuweisung eines betroffenen Kindes an die Förderschule aufschiebende Wirkung. Dies schaffte nicht selten Spielraum für gütliche Einigungen im Widerspruchs- oder Klageverfahren, mit denen die angestrebte inklusive Beschulung noch erreicht werden konnte. Das neue Gesetz hingegen beseitigt die bisherige aufschiebende Wirkung, so dass von Anfang an nur noch der Weg des Eilrechtsschutzantrages zum Verwaltungsgericht verbleibt.

Die Verfechter des neuen Hessischen Schulgesetzes verweisen gerne darauf, dass die Verwirklichung der UN-Behindertenrechtskonvention auch und gerade in der Frage der inklusiven Beschulung ein langer Prozess sei und sorgfältig vorbereitet werden müsse, so zuletzt Kultusministerin *Henzler* laut FAZ vom 9. 8. 2011. Fragt sich nur, warum dann bereits ein halbes Jahrzehnt vergangen ist, ohne dass die Gesetzgebung und die Schulverwaltung in Hessen einen Finger gerührt haben, um die Ziele der Konvention zu realisieren.

Ebenso häufig heißt es, in der Frage der Unterrichtung der betroffenen Schülerinnen und Schüler an der allgemeinen Schule oder an der Förderschule sei das Wohl des einzelnen Kindes entscheidend. In dieser Frage aber haben sich die Konvention und mit ihr der Bund und die Länder längst festgelegt, denn zum inhaltlichen Kern der Konvention gehört die Überzeugung, dass die inklusive Beschulung dem Wohl der betroffenen Kinder in aller Regel schon deshalb am meisten entspricht, weil sie deren Diskriminierung wegen einer Behinderung verhindert. Wer das anders sieht oder sehen will, hätte der Konvention und ihrem Artikel 24 nie und nimmer zustimmen dürfen, sei es in New York, im Bundesrat oder im Bundestag.

Rupert von Plottnitz

Rupert von Plottnitz ist Anwalt in Frankfurt und war viele Jahre Abgeordneter der Grünen im Hessischen Landtag und von 1995 bis 1999 hessischer Justizminister.

- Den Entwurf der neuen Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung und die Stellungnahme der GEW findet man unter *www.gew-hessen.de > Bildungsbereiche > Schule > Themen Schule.*

Kinder, Eltern und Schulen brauchen Verlässlichkeit!

Die folgende Erklärung wurde am Samstag, dem 17. September 2011, beim 16. Bildungstag der GEW von rund 180 Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen und Schulstufen, sozialpädagogischen Fachkräften und Eltern aus den Landkreisen Groß-Gerau und Main-Taunus mit überwältigender Mehrheit beschlossen.

Inklusion braucht Ressourcen!

Das Land Hessen ist verpflichtet, die Grundsätze der UN-Behindertenrechtskonvention zur inklusiven Bildung umzusetzen. Die bisherigen Schritte der hessischen Landesregierung sind zögerlich und widersprüchlich.

Der Entwurf für eine neue Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung, die die Grundlagen zur Realisierung der Grundsätze inklusiver Bildung legen soll, enthält schwerwiegende Mängel. Schulen im Bereich des Staatlichen Schulamts für den Kreis Groß-Gerau und den Main-Taunus-Kreis gehören zu den Vorreitern der Integration von Kindern mit Behinderungen. Andere Schulen haben sich in den letzten Jahren auf den Weg gemacht und sind mit der Ausgestaltung des Gemeinsamen Unterrichts (GU) Schritte zur Inklusion gegangen. Sie sehen diese Entwicklung durch die neuen Vorgaben bedroht:

- Klassen, in denen Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet wurden, hatten aus guten Gründen eine niedrigere Schülerzahl. Diese Klassenobergrenzen sind in der neuen Verordnung nicht mehr vorgesehen.
- Für eine Schülerin oder einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf waren 5 bis 10 zusätzliche Lehrerstunden vorgesehen. Diese Zuweisung wurde in den vergangenen Jahren zunehmend unterschritten. Jetzt soll sie noch weiter reduziert werden.
- Sprachheilklassen und Kleinklassen für Erziehungshilfe werden abgeschafft. Die Kolleginnen und Kollegen sollen überwiegend nur noch beratend tätig sein.
- Die Vorschriften zur Einrichtung und zur Arbeit von Förderausschüssen sind in hohem Maße bürokratisiert und zeitaufwändig.
- Förderschullehrer sollen, sofern ihre Stammschule eine allgemeinbildende Schule ist, an Förderschulen versetzt werden. Die Entscheidung über sonderpädagogische Ressourcen und den Personaleinsatz liegt zukünftig vor allem bei den Beratungs- und Förderzentren.

Inklusive Schulen brauchen inklusive Kollegien

Schulen, die sich auf den Weg zur Inklusion machen, müssen sich verändern. Dazu braucht man in der allgemeinen Schule, der Schule für alle Kinder, multiprofessionelle Teams aus Regelschullehrerinnen und -lehrern, sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften mit besonderen Kenntnissen und Erfahrungen im Bereich der Förderdiagnostik und Förderpädagogik. Regelschulen, die sich verändern wollen, brauchen die Fachkompetenzen als Ressource für das Gesamtkollegium dauerhaft und verlässlich in ihrer Schule. Die Absicht des Verordnungsentwurfs, alle Förderschullehrkräfte an den Beratungs- und Förderzentren anzusiedeln und dann für begrenzte Zeiten und begrenzte Zeiträume in den Regelschulen einzusetzen, geht in die falsche Richtung. Dies belegen die Erfahrungen in den Kleinklassen im Kreis Groß-Gerau und in den Grundschulen des Main-Taunus-Kreises, wo Förderschullehrkräfte gemeinsam mit den Lehrkräften der allgemeinen Schule in den Klassen mit den Kindern arbeiten, zum Kollegium gehören, gemeinsam die Schule verändern und ihre Arbeit nicht ausschließlich auf die Beratung konzentrieren. (...) Bestehende Standorte an allgemeinen Schulen mit sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften müssen erhalten, bewährte Konzepte weiterentwickelt werden. Schrittweise ist diese erfolgreiche Arbeitsweise mit Unterstützung der Beratungs- und Förderzentren auf weitere Schulen aller Schulformen und Schulstufen auszuweiten. Inklusion geht alle an!

Pädagogik oder Struktur

Auch die Hattie-Studie weiß keinen Rat

Einige Bildungspolitiker vertreten gegenwärtig die These, dass Art und Qualität des Unterrichts wichtiger für den Lernerfolg von Schülern seien als die Struktur unseres Schulsystems. Sie sehen sich in dieser These durch die empirische Bildungsforschung bestätigt, vor allem durch die Synthese von über 800 Meta-Analysen über die Bedingungen von (Schul-)Leistung von Professor *John Hattie* (2009), deren Rezeption sich aktuell auch im Hessischen Kultusministerium (HKM) starker Beliebtheit erfreut. Auch die Broschüre „Bildung bewegt“ des Amts für Lehrerbildung (AfL) widmet der Hattie-Studie in ihrer jüngsten Ausgabe (Juni 2011) mehrere Seiten.

Jeder Versuch, unser Schulsystem durch Einführung von Gemeinschaftsschulen inklusiver und gerechter zu machen, würde zu einer deutlichen Verschlechterung der Schulleistungen führen. Diese These der Hattie-Studie steht im Zusammenhang mit der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion über unser hochselektives und sozial stark segregiertes Schulsystem, das nach Meinung vieler Experten ökonomische Ungleichheit produziert und nach Einschätzung der Vereinten Nationen gegen die Menschenrechte der Kinder verstößt, weil es ihnen Bildungschancen vorenthält.

Der Gegensatz – effektiver Unterricht versus Gemeinschaftsschule – wird überhaupt nur vor dem Hintergrund des aktuellen bildungspolitischen Streits verständlich. Er ist dabei in doppelter Hinsicht wenig überzeugend: Damit Unterricht effektiv ist, müssen schließlich immer auch die Rahmenbedingungen, muss also das „System“ stimmen. Lehrerinnen und Lehrer müssen gut ausgebildet und angemessen bezahlt werden, die Schulen müssen erreichbar und baulich so gestaltet sein, dass Lehrer wirklich lehren und Schüler wirklich lernen können. Und auch die Schulstruktur muss fördernd und inklusiv statt selegierend und ausschließend sein, damit Kinder gern und viel lernen. So ganz ernst scheinen die politischen Diskutanten ihr (vermeintliches) Anti-Struktur-Argument aber auch selbst nicht zu nehmen. Sonst hätten sie nämlich nicht das 13. Schuljahr abgeschafft und das Bachelor-Studium eingeführt, sondern die Lehrerbildung reformiert und die Hochschuldidaktik verbessert. Wirklich glaubwürdig sind also weder die Verfechter noch Motive der These einer „Effizienzsteigerung“ allein mittels „besseren Unterrichts“.

Hattie propagiert in seinem Buch *Visible Learning* den Primat des Unterrichts über die Struktur. In einer „Synthese“ fasst er die statistischen Befunde von über 800 so genannten *Meta-Analysen* zusammen, die ihrerseits wiederum die Befunde von Einzelstudien enthalten, die zusammen genommen auf Testdaten von einigen Millionen Schülern und Schülerinnen beruhen. Das wirkt ungemein beeindruckend und soll es wohl auch. Die Vertreter der These *Pädagogik vor Struktur* verweisen denn auch immer auf diese Zahlen, wenn sie Hatties Befunde als Belege oder Beweise oder gar Wahrheiten anführen. Was aber ist falsch an dieser Studie? Warum taugt sie nicht als Beleg für das Behauptete? Warum kann sie tatsächlich *nicht*, wie der Autor und seine Bewunderer meinen, als Anleitung für die Steigerung des Lernerfolgs unserer Schüler dienen? Meine Kritik richtet sich

- gegen die Methode der *Meta-Analyse* selbst,
- gegen die Anlage und Analyse der empirischen Einzelstudien, auf die sich diese stützt, und
- gegen die Verabsolutierung von „Effekten“ ohne Abschätzung von Aufwand und Ertrag.

Gene V. Glass, der Erfinder der „Meta-Analyse” von empirischen Studien, hat in seiner ersten Veröffentlichung Anspruch und Grenzen dieser neuen Methode bereits präzise umrissen: „Metaanalyse bedeutet eine rigorose Alternative zu der kausal-erzählenden Diskussion von Forschungsstudien“, die es sogar ermöglichen würde, aus empirischen Einzelstudien mit einem „halben Dutzend Planungs- und Analysefehlern noch valide *Informationen*“ herauszufiltern. Unser Problem sei es aber, „in diesen Informationen *Wissen* zu finden. Wir benötigen Methoden, um diese Studien ordentlich zusammenzufassen, so dass aus dem Wust von Einzelbefunden Wissen extrahiert werden kann.“ Eine gute Meta-Analyse sei daher „das intellektuelle Gegenstück zu originärer empirischer Forschung“.

Meta-Studien liefern kein Wissen

Schon Glass, der zahlreiche Meta-Analysen zur Unterrichts- und Schulqualität durchgeführt hat, hat diesen hohen Anspruch krass ignoriert. Der „intellektuelle“ Anspruch einer Meta-Analyse besteht heute nur noch darin, sehr viele Dokumente von Hilfskräften nach Studien zu einem bestimmten Thema absuchen zu lassen, ein paar Ergebnisdaten (Korrelationen, Mittelwerte, Standardabweichungen und Stichprobenumfang) nebst Informationen über die erfassten Variablen in eine Tabelle zu übertragen und dem Computer zu befehlen, mit diesen Informationen vorprogrammierte Analysen durchzuführen. Die Tiefe der Meta-Analyse wird dabei meist nur auf so genannte Haupteffekte sowie auf Abhängigkeiten erster Ordnung begrenzt. Wenn zwei Bedingungen zusammenwirken (was in der Realität eher die Regel als die Ausnahme ist) oder wenn hinter der analysierten Ursache eine weitere Ursache wirkt, fällt das einfach unter den Tisch. Diese Einengung der Analysen bleibt nicht ohne gravierende Auswirkungen auf die pädagogischen und bildungspolitischen Schlussfolgerungen. So wird dann beispielsweise nur berichtet, dass Hausaufgaben kaum einen Effekt für die Lernleistung haben, aber nicht, dass es bestimmte Formen von Hausaufgaben (z.B. Projekte) gibt, die das Lernen sehr deutlich fördern, wohingegen andere eher negative Wirkung haben. Und es wird analysiert, welches Lehrerverhalten mit guten Testleistungen korreliert, nicht aber, wie dieses Verhalten in der Lehrerausbildung trainiert werden muss. Nur sehr pauschal weist Hattie dann auch auf Studien hin, die einen deutlichen Unterschied zwischen gut und schlecht ausgebildeten Lehrkräften aufzeigen.

Naiv-affirmative Datenrezeption

Hattie lässt aber keineswegs, wie es die orthodoxe Meta-Analyse fordert, immer nur die Daten sprechen. Wenn diese seiner Vorstellung von gutem Unterricht widersprechen, verfällt selbst er ins Interpretieren. So zieht er beispielsweise Studien in Zweifel, die zeigen, dass Schüler mit Lernstörungen am besten lernen, wenn im Unterricht sensomotorische Übungen („kinesthetic learning“) angeboten werden. Dass ihm der Befund nicht behagt, zeigt sich schon darin, dass er ihn nicht wie sonst als *d*-Wert, sondern als Korrelation (r=0.64) darstellt, was den Effekt kleiner erscheinen lässt. Der Leser muss sich das *d* selbst ausrechnen. Es beträgt d=1,70. Die Effektstärke ist also sehr hoch. Anders als sonst akzeptiert Hattie diesen Befund aber nicht, sondern nimmt andere Befunde dieser Studien, dass zum Beispiel zwischen Aufrechtsitzen und Testergebnissen positive Korrelationen bestehen, zum Anlass, sie lächerlich zu machen. Der wirkliche Grund der guten Lernleistungen sei, so wird dann auch ad hoc behauptet, keine der als „effektiv“ identifizierten Variablen, sondern nur das auf Lernfreude ausgerichtete Unterrichtsklima. Weder aber ist das ein Gegensatz, noch verträgt sich Hatties unbegründete Kritik dieser Studien mit der naiv-affirmativen Rezeption von Daten, die dieser sonst in seinem Buch pflegt. Er scheint nur dann intellektuelle Anstrengung für notwendig zu halten, wenn diese der eigenen Theorie widersprechen.

Ebenso problematisch wie die Analyse von Daten mittels oberflächlicher, mono-kausaler Erklärungsmodelle ist zudem die Einengung der Kriterien für „Leistung“ auf in der Regel standardisierte Testwerte in Mathematik und der Muttersprache. Andere Kriterien wie soziale Kompetenz und soziale Ungleichheit werden gelegentlich erwähnt, aber nicht systematisch einbezogen. Diese Verkürzung wird von Hattie weder thematisiert noch begründet, obwohl die Auswahl der Kriterien für die Messung von „Effektgrößen“ von zentraler Bedeutung ist. In seiner Synthese fehlen viele Kriterien, die für Pädagogik und Bildungspolitik überaus wichtig sind: Wie ist die Auswirkung bestimmter Maßnahmen auf Geographie- und Geschichtswissen? Was bedeuten sie für die Entwicklung moralisch-demokratischer Fähigkeiten? Was fördert Zusammenarbeit und die Fähigkeit, Konflikte zu lösen? Wie nachhaltig ist der attestierte Lernerfolg? Sind die Lerneffekte auch Wochen, Monate und Jahre nach den Testterminen noch nachweisbar? Nichts von alledem wird gefragt oder untersucht.

Der Effekt kleiner Klassen?

Wie stark diese Kurzsichtigkeit die Schlussfolgerungen verfälscht, zeigt sich an vielen Beispielen, so auch beim Effekt der Klassengröße. Nach Hatties Auszählung liegt die Effektstärke dafür bei einem mageren *d*=0.21, was die Kosten für Strukturmaßnahmen, hier die Verkleinerung von Klassen, nicht rechtfertige. Auch hier ist Hatties Synthese kurzsichtig, sind seine Schlussfolgerungen problematisch. Auch hier zeigt sich wieder, dass das Sammeln von Statistiken nicht ausreicht, sondern eine gründliche Aufarbeitung der Fragestellung notwendig ist, wie sie in vielen Fällen auch schon vorliegt. Hattie ignoriert sie nur einfach. So waren die Auswirkungen kleiner Klassen Gegenstand einer beispiellosen, aufwändigen Interventionsstudie in Tennessee (STAR-Projekt) und mehrerer *Follow-up*-Studien zu den langfristigen Effekten kleiner Klassen. Diesen zufolge hatte die Reduktion der Klassengröße in der Grundschule auf 13 bis 17 Schülerinnen und Schüler langfristig nachweisbare Effekte: Schüler aus den kleineren Klassen schafften das Abitur deutlich häufiger als andere (76 versus 64 Prozent), bekamen mehr Auszeichnungen (45 versus 29 Prozent), brachen seltener die Schule ab (15 versus 24 Prozent) und gingen eher aufs College. Addiert man die „Gewinne“ aus diesen Auswirkungen zusammen, dann können kleinere Grundschulklassen selbst ökonomisch Sinn machen. Für den Zugewinn an Lebensqualität für die dadurch geförderten Schülerinnen und Schüler sind sie ohnehin von unschätzbarem Wert.

Prof. Dr. Georg Lind

Prof. Dr. Georg Lind, Psychologe und Bildungsforscher, lehrt seit 1973 an der Universität Konstanz Pädagogische Psychologie und Moral- und Demokratie-Pädagogik. Eine Übersicht über seine Publikationen findet man auf seiner Website: *www.uni-konstanz.de/ag-moral/*

Eine Langfassung dieses Textes erscheint demnächst als Broschüre der GEW Hessen. Dieser werden sowohl eine kritische Auseinandersetzung mit der „Hattie-Studie“ als auch aktuelle Forschungsergebnisse zur Frage, was guten Unterricht ausmacht und ermöglicht, zu entnehmen sein.

Binnendifferenzierung

Die neue Ausgabe der Online-Zeitschrift „Schulpädagogik-heute“ befasst sich mit dem Schwerpunkt „Binnendifferenzierung“. Die Ausgabe ist unter www.schulpaedagogik-heute.de kostenfrei zugänglich. Sie bietet didaktische Überlegungen, Forschungsbeiträge und zahlreiche Praxisartikel, die zeigen, wie die „Binnendifferenzierung“ so umgesetzt werden kann, dass sie die unterrichtenden Lehrkräfte nicht überfordert.

Auch in Hessen

Kultureller Rassismus unter dem Deckmantel der „Islamkritik"

Ist es rassistisch, wenn ein Arzt im hessischen Wächtersbach Muslime nur dann behandelt, wenn sie wenige Kinder haben, die Frauen kein Kopftuch tragen und alle über gute Deutschkenntnisse verfügen? Der Arzt hängte eine entsprechende Erklärung in seine Praxis und versicherte, dass er sich nicht durch *Thilo Sarrazin* ermutigt fühle, sondern einfach einen reibungsloseren Arbeitsablauf wolle. Sarrazins Thesen waren zu dem Zeitpunkt bereits durch das Interview in *Lettre International* ein knappes Jahr bekannt. Interessant sind in jedem Fall die Assoziationen, die die Aushänge verraten: Es scheint eine direkte Linie zwischen Kopftuch, Islamismus und Terrorismus zu geben. Ähnlich formulierte es der Mörder der ägyptischen Apothekerin *Marwa El Sherbinys*, als er die Kopftuchträgerin als „Islamistin" und „Terroristin" beschimpfte, die er am 1. Juli 2009 beim Prozess im Landgericht Dresden erstach. Die Interpretationslinie vom Islam als „Terrorideologie" ist hier bereits angelegt und wird in hunderten islamophoben Internet-Blogs fortgeschrieben und forciert. Begründet wird dies unter Heranziehung islamischer Schriften, was den historisch Kundigen an die einstmalige Behauptung einer „jüdischen Weltverschwörung" unter Rückgriff auf jüdische Schriften und Dogmen im 18. und 19. Jahrhundert erinnern muss.

Und was ist mit dem Burkaverbot für den öffentlichen Dienst des Landes? Oder damit, dass breit berichtet wird, wenn ein Politiker die Erlassung eines diesbezüglichen Verbotes fordert? Schließlich hat die Niqab-Trägerin auf die Stelle verzichtet. Hier wird das Dilemma deutlich, dass manchmal die Grenzziehung zwischen Rassismus und Meinungsäußerung nicht so einfach zu ziehen ist. Ja, Rassismus, der vereinfacht als „Ablehnung einer Gruppe auf Grund bestimmter kollektiv zugeschriebener Merkmale" zu definieren ist. Das Merkmal der Instrumentalisierung eines durchaus legitimen Anliegens beziehungsweise einer durchaus legitimen Kritik gehört zur Frage der Grenzziehung zwischen Diskriminierung auf der einen und Aushandlung von akzeptablem Verhalten auf der anderen Seite. Ansonsten gilt „die verallgemeinernde Zuweisung bestimmter Fakten und Fiktionen auf ‚den Islam' oder ‚die Muslime' oder die, die man spontan dieser Gruppe zuordnet, zum Zwecke der Abwertung bzw. Festigung von Hierarchien" als Minimaldefinition des antimuslimischen Rassismus, der auch als Islamfeindlichkeit oder Islamophobie bezeichnet wird.

Vorträge von Sabine Schiffer zu antimuslimischem Rassismus

30.11.2011, 19-21.30 Uhr, Frankfurt
Infos und Anmeldung: anmeldung@lea-bildung.de
1.12.2011, 17-19 Uhr, Mainz
Infos und Anmeldung: susanne.wingerts-zahn@dgb.de

Antimuslimischer Rassismus

Zur verallgemeinernden Zuweisung mag dabei durchaus die Tendenz zu rechnen sein, dass extreme Ausnahmefälle sofort zur Begründung allgemein gültiger Regeln dienen sollen, Stichwort: Burkaverbot. Auch die Übertragung dessen, was man über Islamisten erfährt, auf die Wahrnehmung aller Muslime, gehört dazu. Damit deuten dann auch wohlmeinende Kommentare wie „er ist gemäßigt" oder „sie trägt zwar Kopftuch, aber sie ist offen" auf diesen schwer fassbaren antimuslimischen Rassismus hin, indem sie das Negativbild fortschreiben und jede Abweichung davon als Ausnahme der Regel deklarieren. Und es ist gut, wenn derlei Äußerungen gemacht und dann geklärt werden können. Sonst befeuern sie verschwörungstheoretische Mythen, wie die Idee, dass „man ja gar nichts sagen" dürfe – was nachweislich umgekehrt der Fall ist: Kritik an Islamfeindlichkeit wird heute oft in die Ecke des Schmuddeligen, Nichtsagbaren, ja, potenziell Terrorverteidigenden gerückt.

Da es am Anteil muslimischer Bevölkerung mit knapp vier Prozent nicht liegen kann und der antimuslimische Rassismus dort am stärksten ausgeprägt ist, wo gar keine Muslime leben, sollte bei der Analyse der Fokus auch auf Debatten liegen, die es vermögen, Aufmerksamkeit zu lenken. Vielleicht lenken diese gar die Aufmerksamkeit auf Marginales, das dann ganz groß und wichtig erscheint, wodurch Relevanteres verschleiert wird. Innenpolitisch wurde dem Ressentiment der Boden bereitet durch Aktionen gegen die doppelte Staatsbürgerschaft, mit der *Roland Koch* erfolgreich Wahlkampf in Hessen machte. Die Leitkulturdebatte von 2005 markiert den Prozess der Wahrnehmungsverschiebung vom Merkmal Nationalität zum Merkmal Religion. Heute übernehmen antimuslimische Statements die Rolle der Ausländerfeindlichkeit von früher. Und wenn der bildungspolitische Sprecher der CDU-Fraktionen *Hans-Jürgen Irmer* meint, die Ernennung *Aygül Özkans* zur niedersächsischen Ministerin sei eine „Fehlentscheidung" gewesen, weil sie nicht in der Lage sei, „deutsche Interessen wahrzunehmen", schließlich sei der Islam auf „die Eroberung der Weltherrschaft fixiert", dann muss dies wiederum an alte antisemitische Argumentationen erinnern.

Selbst wohlmeinende Rhetorik kann ihren rassistischen Kern verraten, wenn sie von politisch potenter Stelle vorgetragen wird, die der eigenen Rede jedoch keine Taten folgen lässt, so wie bei der Forderung von Ministerpräsident *Volker Bouffier,* dass islamischer Religionsunterricht aus den Hinterhöfen in die Schulen und das Know-How dafür in Deutschland an Universitäten gelehrt werden müsse. Diese Forderung stellen muslimische Organisationen schon seit über 20 Jahren, doch die Umsetzung erfolgt nur schleppend oder gar nicht, obwohl dies in einem säkularen Staate, der Religions- und Diskriminierungsfreiheit verspricht, die Bringschuld der Politik ist.

Antimuslimischer Rassismus trifft aber nicht nur Muslime und andere Minderheiten, sondern immer die ganze Gesellschaft – etwa dann, wenn es angesichts von Islamistenwarnungen und Terrorangst um Überwachungsgesetz-

gebung geht. Ganz konkret sind auch Personen betroffen, die sich öffentlich gegen die Diskriminierung von Muslimen positionieren. Auch ich erhalte regelmäßig Hasspost und in Stoßzeiten der Aufregung auch Morddrohungen aus der islamophoben Szene. Auch Politiker, Gewerkschafter, Kirchenvertreter oder städtische Angestellte, die sich gegen die Spaltung der Gesellschaft positionieren, werden als „Dhimmi“ (Islam-Unterworfene) diffamiert oder gezielt eingeschüchtert, indem man ihre Daten sammelt und im Netz Onlinepranger einrichtet und zwar zur Vorbereitung von „Prozessen“ gegen die „Verräter“, die der imaginierten „Islamisierung“ Europas zugearbeitet hätten. So schwach und unterlegen fühlt man sich also gegenüber der als unterlegen betrachteten Kultur der marginalen Minderheit der Muslime, die, so der Befund, Europa von innen heraus auffressen und unterwandern soll. Ähnliche Schizophrenien sind aus dem Antisemitismus bekannt, wo Juden sowohl als herrschende Klasse und Drahtzieher allen Geschehens als auch als „Schmarotzer“ und „Parasiten“ sowie Umstürzler der herrschenden Ordnung erachtet wurden.

Während Gewerkschafter wie *Raoul Griebenhein*, Mitglied des DGB-Kreisvorstandes und stellvertretender Vorsitzender der SPD-Kreistagsfraktion im Odenwaldkreis, in öffentlichen Listen vermerkt werden und mit dem Ruf nach „Blutrache“ bedroht werden, attestiert das Bundeskriminalamt einem Onlinepranger im Aufbau, der sich „Nürnberg 2.0“ nennt, die Unbedenklichkeit. Auch die rassistischen Ausfälle des antiislamischen Blogs *pi-news.net* entgehen dem Verfassungsschutz, weil man sich dort „pro-israelisch“ gibt, um nicht antisemitisch zu wirken. Zudem gelingt es Sarrazin und anderen immer wieder, die Kritiker ihrer Hetze als „Zensoren“ und Verfechter eines „Maulkorbes“ zu denunzieren und diesen damit genau diesen Maulkorb anzulegen und eine kritische Auseinandersetzung zu verhindern. So kann mit dem Ruf nach Meinungsfreiheit schließlich die echte Meinungsfreiheit ausgehebelt werden. Einige derer, die am Pranger stehen, äußern sich dennoch weiterhin, wie der CDU-Bundestagsabgeordnete *Ruprecht Polenz*:

„Wir müssen über den Zusammenhang zwischen Unworten und Untaten neu nachdenken. Man darf verbale Gewalt nicht hoffähig werden lassen, wenn man reale Gewalt ächten will.“

Über die öffentlichen Konversionsshows des Predigers *Pierre Vogel* kann man streiten. Sie sind befremdlich, aber legal. Die Proteste gegen diese religiösen Inszenierungen erwecken dennoch den Eindruck der Instrumentalisierung. Auch in Frankfurt versammelte sich im März 2011 ein illustres Häufchen von Islamgegnern, die Israelfahnen schwingend („pro-israelisch = nicht-rassistisch = nicht-rechtsextrem = nicht-faschistisch) ihren Protest kundtaten. Die Versammlung aus pi-Gruppen, fundamentalistischen Christen, Mitgliedern der „Bürgerbewegung“ Pax Europa und der Partei Die Freiheit und einigen koptischen und aramäischen Christen wurde dabei mit einem Grußwort von der Frankfurter CDU-Bundesabgeordneten *Erika Steinbach* beehrt. Ähnlich kuriose Allianzen kommen zusammen, wenn die Deutsch-Israelische Gesellschaft mit einer Gruppe „Antideutscher“ koaliert, etwa zum Protest gegen die iranische Politik. Aber auch ganz konkret und bodenständig wird gegen jeden Moscheebau protestiert, so im Frankfurter Stadtteil Hausen. Einer der Moscheebaugegner von damals, der unter dem Nickname „Hausener Bub“ im Internet unterwegs ist, postet regelmäßig bei *pi-news* als „Spürnase“ seine islamfeindlichen Beobachtungen aus Hessen.

Und dieselben Stimmen führen das Attentat in Norwegen jetzt darauf zurück, dass die Staaten der Islamisierung Europas nicht begegnet seien und damit den Täter in die Verzweiflung getrieben hätten. So schafft Wiederholung ihre eigene Wirklichkeit.

Gegen Spaltung der Gesellschaft

Inzwischen haben sich jedoch Bündnisse gebildet, die sich gegen die antimuslimische Hetze und die damit verbundene Fortführung einer menschenverachtenden Politik stellen. Die so genannte *Enough Coalition* in Großbritannien vereint Gruppen aus der Friedensbewegung, Muslime, Sikhs, vor allem linke Parteimitglieder und Gewerkschaften. Man geht gemeinsam gegen Rassismus, Sozialkürzungen und die Kriegspolitik auf die Straße. Ähnlich klingen die Ziele der Kampagne „Eure Hetze kotzt uns an!“ der Initiative „Demokratie statt Integration“. „Oslo mahnt!“, heißt deren aktuelle Aktion, für die auf *facebook.com/hetzestoppen* geworben wird.

Im Urlaub beliebtes Fotomotiv, zu Hause bedrohlich?

(Moschee in Konstanz, Foto: F. Amüller)

Das sind nur zwei Beispiele von vielen, wo Menschen erkannt haben, welche Funktion Rassismus hat und dass die antiislamische Hetze nicht Religionskritik ist, sondern diese diskreditiert. Das ist nicht einfach zu durchschauen, kommt doch der antimuslimische Rassismus mit modernen, emanzipatorischen Spins daher, mit Frauenrechten und Meinungsfreiheit. Dies gilt es zu durchschauen!

Dr. Sabine Schiffer

Dr. Sabine Schiffer hat zum Islambild in den Medien promoviert und gründete 2005 das Institut für Medienverantwortung.

Zum Weiterlesen:

Benz, Wolfgang Hg. (2009): Islamfeindschaft und ihr Kontext. Metropol-Verlag
Schiffer, Sabine & Wagner, Constantin (2009): Antisemitismus und Islamophobie – ein Vergleich. HWK-Verlag
Sokolowsky, Kay (2009): Feindbild Moslem. Rotbuch-Verlag

Dietrich Bäuerle: Kriegskinder

In den letzten Jahren sind mehrere Publikationen zu den Nachwirkungen von Kriegserlebnissen bei Kindern und Jugendlichen erschienen. Schwerpunkte hierbei waren zum einen die psychischen Folgen von Kriegserfahrungen im Zweiten Weltkrieg, die bei der Generation der heute 70-Jährigen evident wurden, zum anderen der Umgang und die Behandlung von Kriegstraumata im Allgemeinen, die erst allmählich in den Fokus der Forschung getreten sind. Das besondere Verdienst der vorliegenden Arbeit ist es, die körperlichen und psychischen Folgen von kindlichen und jugendlichen Kriegserfahrungen in einen politischen Kontext zu stellen. Der Autor benennt durchgängig die Verantwortung der Politik, aber auch jedes Einzelnen für diese Leiden. Hier zeigt sich, dass sein Buch aus der persönlichen Friedensarbeit erwachsen ist.

Um die Dimension des Problems deutlich zu machen, skizziert *Bäuerle* die Merkmale der sogenannten „neuen Kriege“, deren Gräuel gegenüber der Zivilbevölkerung scheinbar keinen rechtlichen Bindungen und Konventionen unterliegen. In einem eigenen Kapitel beschreibt er differenziert und einfühlsam die Erfahrungen und Leiden von Kindern im Krieg und deren Reaktionen darauf. Auch hier werden individualpsychologische (z. B. Bindungsunfähigkeit oder Klammerung) und politisch-gesellschaftliche (neue Gewalt) Spätfolgen erwähnt. Konkretes Zahlenmaterial und aktuelle Beispiele werden als Beleg mit herangezogen. Der Autor zieht dabei eine Parallele zwischen dem Einsatz von Minderjährigen am Ende des Zweiten Weltkriegs und dem heutigen Missbrauch von Kindern als Soldaten. Im Unterschied zu den Leiden der Erwachsenen erleben Kinder den Krieg nicht verstehend, aber fühlend. Was bleibt, ist die Angst als Grundmotiv. Durch Berichte und biografische Notizen von Kindern und Betreuern aus verschiedenen Kriegsgebieten werden die genannten Erfahrungen für den Leser veranschaulicht. Im Kapitel „Reaktionen auf das Kriegsleid der Kinder“ setzt sich der Autor kritisch mit den Reaktionsformen unterschiedlicher Gruppen auseinander: kriegführende Akteure, Politiker, Militärs, Medienvertreter usw. Neben den unmittelbaren Verursachern des Leidens und Todes von Kindern werden auch die im doppelten Sinne „tödlichen“ Folgen von Rüstung benannt, die der Gesellschaft notwendig Mittel für elementare Bereiche entzieht.

Ausgehend von den Ergebnissen der Traumaforschung, die erst in den letzen Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen hat, gibt Bäuerle einen Überblick über die Arten und Situationen kindlicher Traumata und verweist auf die Notwendigkeit spezifisch kindgerechter Formen ihrer Verarbeitung. Ein absoluter Neuanfang, wie es der Begriff der „Stunde Null“ suggeriert, sei nicht möglich. Die Hilfsmaßnahmen müssen aber von offensiver politischer und Menschenrechts- und Friedensarbeit begleitet werden.

Die Langzeitfolgen, das Problem der „Friedlosigkeit“, erläutert er konkret an der Nachkriegsgeschichte beider deutscher Staaten und überträgt die Beobachtungen auf andere Länder, die von Krieg und Gewalt betroffen sind. Die Hypothese, dass die Pathologisierung von Politikern im Zuge der deutschen Nachkriegsentwicklung von Bedeutung sei, erscheint zunächst logisch. Deren Bedeutung im Kontext von Politik, Rüstungs- und Kriegsindustrie ist jedoch nicht quantifizierbar. Im weiteren Verlauf werden Entscheidungen auf verschiedenen Politikfeldern u.a. in der Kontinuität des Problems der „Friedlosigkeit“ dargestellt. Auch wenn der Autor Herrschafts- und Machtinteressen als mitverantwortlich benennt, muss die Frage erlaubt sein, ob hier nicht der Psychologisierung politischer Entwicklungen zu viel Bedeutung beigemessen wird. Unabhängig davon bleibt allerdings die Aufgabe, die Traumaarbeit auch als einen Teil der Friedensarbeit zu sehen.

In einem weiteren Teil wendet sich der Autor der Frage nach den „Hilfen für ein neues Leben“ zu. Symptomgruppen und Therapieformen werden überblicksartig skizziert. Wichtig hierbei ist, dass zwischen privater, persönlicher und professioneller Hilfe unterschieden wird. Dass auch persönliche Hilfe nur mit selbstkritischer Empathie und fachlicher Supervision möglich ist, kann ein wichtiger Hinweis für Personen sein, die in pädagogischen Berufen arbeiten. Schließlich soll auch hier von den gesellschaftlichen Institutionen der Länder, deren Wirtschaftssystem solches Leid mit verursacht, Hilfe eingefordert werden. Kurzfristige Hilfen und Langzeitmaßnahmen werden überblicksartig dargestellt, aber auch begründet. Der Flüchtlings- und Asylhilfe wird ein eigenes Kapitel gewidmet.

Mit möglichen, durchaus gängigen Einwänden gegen die von ihm gestellten Forderungen setzt sich Bäuerle in seinen „Schlussfolgerungen“ kritisch auseinander und kommt zu dem Ergebnis: „Wir alle können unseren Beitrag leisten, um vor allem den Kindern und damit folgenden Generationen Frieden zu schenken und sie zum Frieden zu befähigen.“ Im Anhang sind Dokumente zu Kinderrechten abgedruckt.

Das Buch öffnet den Blick für die spezifischen Kriegsfolgen von Kindern. Es ermöglicht all jenen einen fundierten Überblick über „Kriegskinder“, die in Beruf, Politik oder bei ihrem politisch-gesellschaftlichen Engagement in unterschiedlichen Gruppen mit Leiden dieser Kinder konfrontiert werden, und das sind auch Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher.

Erika Wittlinger-Strutynski, Kassel

Dietrich Bäuerle: Kriegskinder. Leiden – Hilfen – Perspektiven. Von Loeper Literatur Verlag. Karlsruhe 2011. 152 S., 16,90 Euro. ISBN 978-386059-433-9

Trialog der Kulturen

Ein Schuljahr lang hatten 24 Schulen aus Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland trialogische Projekte zum Thema „Fremde – Heimat – globale Welt“ erarbeitet und so die Verständigung zwischen Judentum, Christentum und Islam an ihrer Schule gefördert. Zu den Preisträgern im Schulwettbewerb „Trialog der Kulturen“ 2011 gehören die John-F.-Kennedy-Schule Bad Vilbel („Erzähl mir Deinen Koffer“), die Frankfurter Schule für Bekleidung und Mode (Religiöse Wurzeln und Wege in einer globalisierten Welt) und die Winfriedschule Fulda („Auf Kulturreise gehen“).

Gegen Militarisierung der Hochschule

Die Forderung „Nein zur Militarisierung von Forschung und Lehre – Ja zur Zivilklausel“ führte Vertreterinnen und Vertreter aus 24 deutschen Hochschulen und aus den USA und Großbritannien vom 27. bis 29. Mai 2011 in das Haus der Wissenschaft der TU Braunschweig. Zu dem Kongress hatten neben der GEW auch ver.di, der AStA der TU Braunschweig sowie Friedens-, Studierenden- und Wissenschaftsvereinigungen eingeladen. Im Mittelpunkt standen die Auseinandersetzung mit der umfangreichen Rüstungs- und Kriegsforschung an den Universitäten und die Frage, wie der Militarisierung mit der Verankerung von „Zivilklauseln“ Einhalt geboten werden kann.

Auch Mitglieder der GEW-Studierendengruppe Frankfurt und der GEW Hessen reisten an und beteiligten sich auf dem Podium und im Publikum an den mitunter sehr lebhaften und kontrovers geführten Diskussionen. Es stellte sich im Verlauf des Kongresses schnell die Erkenntnis ein, dass der stetige Zuwachs der Kriegsforschung in enger Verbindung mit den Auslandseinsätzen der Bundeswehr und der damit verbundenen zunehmenden Militarisierung der Gesellschaft zu sehen ist.

Neben der Problematik des „Dual Use“, also der sowohl für zivile als auch für militärische Zwecke nutzbaren Forschung, sowie der durch die Zivilklausel ermöglichten Freiheit der Wissenschaft stand die konkrete Situation der einzelnen Hochschulen im Fokus. Das Kaleidoskop der Erfahrungen zeigte sowohl erfreuliche als auch alarmierende Bilder, erfreulich, da sich immer mehr Hochschulen wie in Köln über eine studentische Urabstimmung auf den Weg zur Einführung einer Zivilklausel begeben, alarmierend, weil bereits bestehende Zivilklauseln von der Gefahr einer falschen Vereinnahmung oder Aushöhlung bedroht werden. Besonders massiv zeigt sich dies an der Universität Tübingen. Dort wurde erst jüngst, trotz einer Zivilklausel, der Leiter der Münchener Sicherheitskonferenz *Wolfgang Ischinger* zum Honorarprofessor ernannt. Auch an der Universität Bremen regt sich zunehmend Widerstand gegen eine Aushöhlung der bestehenden Zivilklausel. Neben dem dortigen AStA protestierten inzwischen über 60 Bremer Professorinnen, Professoren und Hochschulmitarbeiterinnen und –mitarbeiter gegen die Einrichtung einer Stiftungsprofessur durch das Rüstungsunternehmen OHB.

GEW-Hauptvorstandsmitglied *Andreas Keller* wies auf die Zusammenhänge mit den prekären Arbeitssituationen an den Universitäten hin. Die kurzfristigen Arbeitsverträge und die daraus erwachsende Angst um eine Verlängerung der Anstellung erhöhten den Anpassungsdruck und verminderten die Chancen, dass sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ethisch fragwürdigen Projekten verweigerten.

Meine Bilanz: Trotz aller Alarmsignale ein Kongress der Hoffnungen. Da setzt sich etwas Großes in Bewegung!

Thomas Mickan

GEW gegen Bundeswehr an Schulen

Die Bundeswehr führt Krieg in Afghanistan. Darüber hinaus sind Soldaten der Bundeswehr im Kosovo, in Somalia, Libanon, Sudan und Bosnien-Herzegowina im (Kriegs-)Einsatz. Vor allem der Kriegseinsatz in Afghanistan stößt in der Bevölkerung auf große Ablehnung. Daher will die Bundeswehr ihr Ansehen verbessern und im „Kampf um die Köpfe“ den Kindern und Jugendlichen erklären, warum kriegerische Einsätze der Bundeswehr nicht zu vermeiden sind.

Auf Initiative des Bundesverteidigungsministeriums wurde deshalb auch in Hessen eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Kultusministerium und dem zuständigen Wehrbereichskommando unterzeichnet. Eine Kooperationsvereinbarung auch mit der Friedensbewegung lehnte das Kultusministerium hingegen rundweg ab. Ob diese am Problem, dass die Bundeswehr mit einem Werbeetat von rund 50 Millionen Euro jährlich in Bildungseinrichtungen versucht, Legitimation für die Militarisierung deutscher Außenpolitik zu beschaffen, etwas ändern könnte, bleibt ohnehin fraglich.

Sinnvoll und notwendig wäre hingegen eine Friedenserziehung an Hessens Schulen, wie dies auch die Hessische Verfassung in Artikel 69 fordert: *„Hessen bekennt sich zu Frieden, Freiheit und Völkerverständigung. Der Krieg ist geächtet. [...] Jede Handlung, die mit der Absicht vorgenommen wird, einen Krieg vorzubereiten, ist verfassungswidrig.“*

Das Schulgesetz legt zudem fest, der Unterricht müsse dazu befähigen, „Konflikte vernünftig und friedlich zu lösen“.

Eine einseitige Bevorzugung militärischer Perspektiven in Bezug auf internationale Konflikte trägt diesen Bestimmungen in keiner Weise Rechnung. Die GEW Hessen hat zu diesem Thema eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen – unter anderem auch, um bei Bedarf vor Ort Hilfestellung zu leisten und Argumente für die Auseinandersetzung an den Schulen zu liefern.

- *Kontakt zur AG Schule ohne Militär: jwernicke@gew-hessen.de*

Soldatentag in Münster (Foto: Michael Schulze von Glaßer)

Dürfen Beamte jetzt streiken?

Zwischenbilanz nach erster Klagerunde vor Verwaltungsgerichten

In den von der GEW bundesweit eingeleiteten Gerichtsverfahren zum Thema „Beamtenstreik“ (Kommentar HLZ S. 3) liegen mittlerweile drei Urteile verschiedener Verwaltungsgerichte vor. Bereits Ende vergangenen Jahres hatte das Verwaltungsgericht (VG) Düsseldorf erklärt, zwar bleibe nach nationalem Recht der Streik von Beamten ein „Dienstvergehen“, aus den Garantien der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) ergebe sich jedoch das Verbot, dies disziplinarisch zu ahnden. Die Disziplinarstrafe gegenüber einer beamteten Lehrkraft, die an einer von der GEW organisierten Arbeitsniederlegung teilgenommen hatte, wurde aufgehoben. Danach ergingen zwei weitere Urteile: Während das VG Osnabrück mit Urteil vom 19. 8. 2011 eine in Niedersachsen verhängte Geldbuße unter Verweis auf die ständige Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) letztlich für zulässig erachtet hat, hat das VG Kassel mit Urteil vom 27. 7. 2011 nicht nur die gegenüber einer hessischen Lehrkraft verhängte Sanktion für unwirksam erklärt, sondern darüber hinaus ausgeführt, entgegen der bislang herrschenden Auffassung sei ein Streik beamteter Lehrkräfte kein „Dienstvergehen“, sondern eine legitime Form gewerkschaftlicher Interessenvertretung.

Drei Gerichte, drei Urteile

Damit ist die bemerkenswerte Situation eingetreten, dass drei Verwaltungsgerichte in drei Verfahren, in denen es im Kern um die gleiche Rechtsproblematik geht, mit unterschiedlichen Begründungen zu drei verschiedenen Ergebnissen gekommen sind.

Alle Entscheidungen sind nicht rechtskräftig. Was der weitere Weg durch die Instanzen bringen wird, ist offen. Dass es letztlich auf eine „höchstrichterliche Entscheidung“ ankomme, hat die GEW in ihren ersten Stellungnahmen zu allen Urteilen betont. Gleichwohl lässt sich auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein interessantes Zwischenfazit ziehen.

Als die GEW Anfang 2010 entschieden hat, nach neueren Urteilen des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR) zum Streikrecht für Beamtinnen und Beamte auf dem Rechtsweg gegen Sanktionen vorzugehen, die im Anschluss an Arbeitsniederlegungen gegen beamtete Lehrkräfte verhängt worden sind, konnte niemand realistischerweise damit rechnen, dass bereits Gerichte der ersten Instanz die bislang in Deutschland herrschende Meinung, ein absolutes Streikverbot für Beamtinnen und Beamte sei als „hergebrachter Grundsatz des Berufsbeamtentums“ verfassungsrechtlich verankert, in Frage stellen würden. Diese Position war – jedenfalls auf der Ebene der Rechtsprechung bis hin zum BVerfG – jahrzehntelang wie in Beton gegossen. Dies ändert sich jetzt.

In der juristischen Literatur gibt es seit Jahrzehnten, zwar nur von einer Minderheit, aber immerhin, Kritik an dieser Rechtsprechung. Die Garantie der Koalitionsfreiheit aus Artikel 9 Abs. 3 des Grundgesetzes (GG), die für alle Berufe, auch für Beamte gelte, werde missachtet. „Hergebrachte Grundsätze“ seien im Lichte der demokratischen Verfassungs- und Rechtsordnung des Grundgesetzes zu überprüfen. Aus völkerrechtlichen Bindungen, die die Bundesrepublik eingegangen sei, folge die Verpflichtung, ein Streikrecht auch für Beamte prinzipiell anzuerkennen. Die hierüber in der Literatur geführten Debatten haben die Verwaltungs- und Verfassungsgerichtsbarkeit jedoch niemals tangiert. Die Gerichte haben die Kontroversen zu dieser Frage schlicht nicht zur Kenntnis genommen.

Vordemokratisches Recht

In einem bereits im Jahr 1985 veröffentlichten Aufsatz hat der renommierte Beamten- und Verfassungsrechtler *Professor Thomas Blanke* kritisiert, dass die Rechtsprechung in Deutschland bei der Frage des Beamtenstreiks an Rechtspositionen festhalte, die ihren Ursprung in vorkonstitutionellem Recht haben. Der eigentliche Skandal der Behandlung dieses Themas durch die Gerichte sei jedoch, dass sich die Rechtsprechung mit der Kritik an der herrschenden Meinung überhaupt nicht auseinandersetze und damit den wissenschaftlichen Diskurs zu dieser Frage auf der Ebene der Rechtsanwendung zur Bedeutungslosigkeit verurteile. Dabei war es – bis jetzt – geblieben.

Insofern ist es ebenso überraschend wie erfreulich, dass die drei Verwaltungsgerichte in ihren Urteilen zum Beamtenstreik nicht einfach die Standardformulierungen der herrschenden Meinung, die sich seit Jahrzehnten in immer gleicher Form in den einschlägigen Urteilen finden, wiederholt haben, sondern sich mit der Rechtsmaterie eigenständig auseinandergesetzt haben. Dies gilt für die Urteile des VG Düsseldorf und des VG Kassel, die auch im Ergebnis von der herrschenden Meinung abgewichen sind, jedoch ebenso für das VG Osnabrück, das zumindest in den Urteilsgründen viele Positionen der herrschenden Meinung problematisiert hat. Damit haben die drei Verwaltungsgerichte den jahrzehntelang von den Gerichten vermiedenen rechtswissenschaftlichen Diskurs eröffnet. Dem werden sich auch die Folgeinstanzen nicht entziehen können.

Inhaltlich behandeln alle drei Urteile wesentliche Rechtsfragen, die auch in den weiteren Auseinandersetzungen von Bedeutung sind und über die letztlich das Bundesverfassungsgericht und der EGMR abschließend zu entscheiden haben werden.

Am weitesten geht dabei das VG Kassel. Die Kasseler Richter erklären, entgegen der bisherigen höchstrichterlichen Rechtsprechung stehe ein Streikrecht grundsätzlich auch Beamtinnen und Beamten zu. Das Gericht folge insoweit der Rechtsprechung des EGMR, der in zwei Entscheidungen zu Artikel 11 EMRK in den Jahren 2008 und 2009 festgestellt habe, dass das Streikrecht für öffentliche Bedienstete nur unter engen Voraussetzungen eingeschränkt werden könne. Eine Einschränkung des Streikrechts könne nur bestimmte Gruppen des öffentlichen Dienstes betreffen, die „funktional“ in Bezug auf die Art ihrer Tätigkeit zu bestimmen seien. Die Ausübung der Rechte aus Artikel 11 EMRK könne für Mitglieder der Streitkräfte, der Poli-

zei oder der Staatsverwaltung gesetzlichen Einschränkungen unterworfen werden. Die rechtliche Unterscheidung zwischen statusmäßigen Beamten und Arbeitnehmern, die vielfach die gleiche Tätigkeit ausüben, sei keine funktionale Differenzierung. Lehrertätigkeit sei im Kern nicht „hoheitlich“ und rechtfertige kein Streikverbot.

Ausdrücklich wendet sich das VG Kassel dagegen, dass ein Streikverbot für alle Beschäftigten des öffentlichen Dienstes in Deutschland, die statusmäßig Beamte seien, aus den hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums abgeleitet werden könne. In der Begründung der Klage vor dem VG Kassel hatten wir ausführlich dargelegt, eine sorgfältige rechtsgeschichtliche Analyse belege, dass ein allgemeines Streikverbot für Beamte nicht zu jenen nach Artikel 33 Abs. 5 GG fortgeltenden hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums gehöre. Ein allgemeines Streikverbot entstamme vordemokratischem Recht. Grundsätze aus dieser Quelle könnten in der demokratischen Verfassungs- und Rechtsordnung keine Geltung mehr beanspruchen. Für das Streikrecht ergebe sich dies aus Artikel 9 Abs. 3 GG, der „allen Berufen“ das Recht auf koalitionsgemäße Betätigung garantiere. Insoweit hat das VG Kassel auch unser Argument aufgegriffen, spätestens aus dem im Jahre 2006 in Artikel 33 Abs. 5 GG aufgenommenen Gebot, das Recht des öffentlichen Dienstes fortzuentwickeln, ergebe sich bereits aus innerstaatlichem Recht die Notwendigkeit einer Revision der bisherigen Positionen zum Beamtenstreik.

Vor allem ist das VG Kassel unserer Argumentation gefolgt, dass das Streikrecht als allgemeines Menschenrecht in der EMRK verankert sei und die hierzu ergangene Rechtsprechung des EGMR „Ausstrahlungswirkungen“ auf Artikel 33 Abs. 5 GG habe. Mit der Unterzeichnung der EMRK und anderer völkerrechtlicher Dokumente, in denen das Streikrecht garantiert werde, folge auch die Verpflichtung, das nationale Recht entsprechend völkerrechtsfreundlich auszulegen. Zusammenfassend formuliert das VG Kassel:

„Nur diese Auslegung des Art. 33 Abs. 5 GG im Lichte der Europäischen Menschenrechtskonvention verhilft den Grundfreiheiten der Konvention zu voller Geltung und gewährleistet ein verfassungskonformes Verhalten aller staatlichen Behörden.“

Nach diesen grundsätzlichen Klarstellungen prüft das VG Kassel auch, ob der hier zu beurteilende Streik von beamteten Lehrkräften als „sozial adäquat“ zu beurteilen wäre, wenn man die Maßstäbe anlegt, die das Bundesarbeitsgericht zum Streik von Tarifbeschäftigten entwickelt hat. Da es bei der geforderten Arbeitszeitverkürzung um eine zentrale Frage der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften gehe, sei dies zweifelsfrei der Fall.

Streikrecht ist Menschenrecht

Im Sinne einer Aufweichung der bisherigen Haltung der Gerichte ist auch die Entscheidung des VG Osnabrück von Bedeutung, obwohl das Gericht zu einem anderen Ergebnis gekommen ist als die Kasseler Richter. Wichtig ist insoweit, dass auch das VG Osnabrück die Positionen der herrschenden Meinung nicht einfach rekapituliert, sondern sie überprüft und infrage stellt. So äußert auch das VG Osnabrück deutliche Zweifel daran, ob das Streikverbot für Beamtinnen und Beamte als hergebrachter Grundsatz des Berufsbeamtentums existiere. Ebenfalls stellt das VG Osnabrück fest, dass im deutschen Beamtenrecht eine funktionsbezogene Differenzierung nach Art der Tätigkeit fehle, die nach der Rechtsprechung des EGMR allein eine Einschränkung des Streikrechts für bestimmte Beschäftigtengruppen rechtfertigen könne. Letztlich beruht die Entscheidung des VG Osnabrück auf der Erwägung, dass das „vorliegend angerufene Fachgericht“ nicht gegen die herrschende Rechtsprechung zu Artikel 33 Abs. 5 GG entscheiden könne. Da es nicht um Auslegung und Anwendung „normalen“ Gesetzesrechts gehe, sondern die Auslegung und Anwendung von Verfassungsrecht, sei dies der Verfassungsgerichtsbarkeit vorbehalten.

Bei den von der GEW betriebenen Klageverfahren geht es nicht um eine Abschaffung des Beamtenrechts, sondern um dessen Demokratisierung. Dieses Ziel verfolgen DGB und GEW seit Jahrzehnten auf der politischen Ebene. Der bisherige Verlauf der eingeleiteten gerichtlichen Verfahren und die dadurch ausgelösten politischen Reaktionen zeigen, dass die Dinge in Bewegung kommen. Wir haben allen Anlass, den jetzt eingeschlagenen Weg konsequent fortzusetzen.

Hartwig Schröder, Leiter der Landesrechtsstelle der GEW Hessen

Änderungen im Beihilferecht

Protest wirkt: Inkrafttreten zum 1.1.2012 steht in Frage

Nach den Plänen der Landesregierung sollen die Regelungen zur Beihilfe in Hessen grundlegend „reformiert“ werden. Die neue Hessische Beihilfeverordnung soll – so die ursprünglichen Planungen – zum 1. Januar 2012 in Kraft treten. Nach der Begründung des Landes soll die Novelle des Beihilferechts eine Absenkung der Beihilfeausgaben um 22 Millionen Euro jährlich für 2012 und 2013 und 33 Millionen Euro ab 2014 bringen. Das Gesamtvolumen der Beihilfe lag 2010 bei rund 525 Millionen. Dass das Land Hessen hier einen Handlungsbedarf ausmacht, dürfte aber vor allem an den Wachstumsraten der Beihilfeausgaben liegen. Inflationsbereinigt stiegen diese im letzten Jahrzehnt um jahresdurchschnittlich 3,4 % an. Der hohe Wert lässt sich vor allem auf demographische Faktoren zurückführen, denn die Personalausgaben insgesamt sind inflationsbereinigt im Zeitraum 2001 bis 2010 jährlich um weniger als 0,5 % angewachsen.

Die beabsichtigte Änderung der Beihilfeverordnung hätte für alle Beamtinnen und Beamten im hessischen Landesdienst Konsequenzen, denn sie müssten gegenüber ihren Krankenversicherern tätig werden, da aufgrund der Veränderungen im Regelwerk die jeweilige Beitragszahlung angepasst werden muss. Wann das der Fall sein wird, ist allerdings zurzeit – Anfang Oktober – nicht ganz klar. Im Verlauf des Beteiligungsverfahrens hat es verschiedene Verzögerungen gegeben, die nicht zuletzt auf die scharfe und umfängliche Kritik der Gewerkschaften und des DGB zurückzuführen sind, so dass zur Stunde berechtigte Zweifel daran bestehen, ob die geplante Reform der Beihilfe tatsächlich am 1. Januar 2012 in Kraft treten kann. Zweifellos ein erster Erfolg der gewerkschaftlichen Aufklärungsarbeit zum Thema. Die GEW Hessen informiert über die weitere Entwicklung im Internet (www.gew-hessen.de).

Der Verordnungsentwurf enthält folgende wesentlichen Neuregelungen:

- Einführung von personenbezogenen Bemessungssätzen
- Wegfall der Sachleistungsbeihilfe
- Streichung der Beihilfe auch für vor dem 1. Mai 2001 eingestellte Tarifbeschäftigte
- Wegfall des „Stationärszuschlags“ von 15 %
- Kürzung des Bemessungssatzes für zahntechnische Leistungen um 10 %

Neuordnung der Bemessungssätze

Bisher galt im Grundsatz für alle Beihilfeberechtigten „einer Familie“ der gleiche Bemessungssatz. Nun wird jeder Beihilfeberechtigten und jedem Beihilfeberechtigten ein persönlicher Bemessungssatz zugeordnet (personenbezogener Bemessungssatz). Dies führt zum Teil zu einer geringeren, zum Teil aber auch zu einer höheren Beihilfe. Kürzungen erfolgen vor allem bei den Beihilfeberechtigten selbst, vor allem bei Familien mit mehreren Kinder. Zumindest für ambulante Aufwendungen erhöhen sich die Bemessungssätze in der Regel für die Kinder selbst und für berücksichtigungsfähige Angehörige, solange Kinder berücksichtigungsfähig sind. Der Entwurf sieht die folgenden **neuen Bemessungssätze** vor:

- Beihilfeberechtigte und berücksichtigungsfähige Ehegatten „ohne Kinder“: **50** %
- Beihilfeberechtigte während der Elternzeit und Ehegatten, wenn mindestens ein Kind berücksichtigungsfähig ist: **70** %
- berücksichtigungsfähige Kinder: **80** %
- Versorgungsempfänger/innen und deren Ehegatten: **70** %
- Vollwaisen und Halbwaisen: **80** %

„Berücksichtigungsfähige Ehegatten“ sind Ehemänner und Ehefrauen und eingetragene Lebenspartnerinnen und Lebenspartner, deren steuerrechtlicher „Gesamtbetrag der Einkünfte“ unterhalb von 8.004 Euro jährlich (Stand 2011) liegt.

„Berücksichtigungsfähige Kinder“ sind solche, für die der kindbezogene Familienzuschlag gewährt wird. Dieser wiederum ist abhängig von der Kindergeldberechtigung.

Je nach „Familienkonstellation“ können die neuen Bemessungssätze günstiger oder schlechter als das alte System sein. Es ist aber offensichtlich, dass das größte Kürzungspotenzial im beabsichtigten Wegfall des „Stationärszuschlags“ von 15 % zu sehen ist.

Die Vielzahl der möglichen Fallkonstellationen und das Fehlen der dafür notwendigen versicherungsmathematischen Daten machen es allerdings unmöglich, genaue Aussagen über die konkreten Veränderungen bei den individuellen Beitragszahlungen der betroffenen Kolleginnen und Kollegen zu machen. GEW-Mitglieder finden eine Tabelle mit zahlreichen Beispielen für unterschiedliche Bemessungssätze für ambulante und für stationäre Aufwendungen im Internet:

- *www.gew-hessen.de > Service Recht > Mitgliederbereich > Informationen aus der Rechtsstelle > Beihilfe*

Wegfall der Sachleistungsbeihilfe

Hessen ist das letzte Bundesland, in dem Beamtinnen und Beamte, die freiwilliges Mitglied in der gesetzlichen Krankenversicherung sind, Beihilfe in Form der Sachleistungsbeihilfe erhalten. Die Sachleistungsbeihilfe soll mit Ablauf des **31. Dezember 2013** ersatzlos weg-

Arbeitszimmer auch anteilig absetzbar

Nachdem das Arbeitszimmer nach den erfolgreichen rechtlichen Auseinandersetzungen der GEW nun wieder steuerlich absetzbar ist, werden nun weitere Umstände in Einzelfällen von den Finanzgerichten entschieden. Lehrkräfte scheitern häufig an der Anerkennung der Kosten, weil der Raum auch privat mitgenutzt wird. Der 10. Senat des Finanzgerichts Köln entschied jetzt den Fall eines Unternehmers, der den Abzug von 50 % der Kosten für einen jeweils hälftig als Wohnzimmer und zur Erledigung seiner Büroarbeiten genutzten Raum beantragt hatte. Der Senat gab der Klage grundsätzlich statt, beschränkte allerdings die steuerliche Anerkennung als Betriebsausgaben auf 1.250 Euro, da das Wohn- und Arbeitszimmer im Urteilsfall nicht den Mittelpunkt der gesamten betrieblichen Tätigkeit darstellte (Urteil vom 19. Mai 2011; 10 K 4126/09).

fallen. Zur Begründung wird ausgeführt, dass freiwillig Versicherte die volle Absicherung über ihre gesetzliche Krankenversicherung haben und daher keiner ergänzenden Beihilfe für diese Leistungen bedürfen. Außerdem sei der Verwaltungsaufwand zu hoch. Hierbei wird von Seiten der Landesregierung übersehen, dass diese Beschäftigten den vollen Beitrag für eine 100-prozentige Versicherung tragen müssen, wogegen sich privat Versicherte zu maximal 50 % versichern.

Bei einer Abschaffung der Sachleistungsbeihilfe wird hier die – wenig attraktive, aber wenigstens vorhandene – Möglichkeit abgeschafft, über die Beihilfe eine Beteiligung des Landes an den Kosten der Krankenversicherung zu erhalten. Als Alternative bliebe – nach oftmals jahrelanger Mitgliedschaft – nur der Wechsel in eine private Krankenversicherung. Insbesondere bei älteren Beamtinnen und Beamten wird dann nur ein Vertrag mit Basistarif finanzierbar sein, der keine besseren Leistungen als die gesetzliche Krankenversicherung vorsieht.

Es ist zutreffend, dass die Sachleistungsbeihilfe sehr verwaltungsaufwändig ist. Die logische Konsequenz wäre aber ein Zuschuss zur Krankenversicherung wie bei den Tarifbeschäftigten in Höhe von 50 % des Beitrages.

Weitere Regelungen

- Auch für **vor dem 1. Mai 2001 eingestellte Tarifbeschäftigte** soll die Beihilfeberechtigung für Privatleistungen **ab 1. Januar 2014** entfallen. Auch diese Streichung wird mit der bestehenden „Vollversicherung“ in der gesetzlichen oder privaten Krankenversicherung begründet, außerdem mit der Ungleichbehandlung zu den Beschäftigten, die seit Mai 2001 eingestellt wurden.
- Die **Erhöhung des Bemessungssatzes von 15 % für Krankenhausbehandlungen** soll entfallen. Dies wird „nur“ mit der Umstellung auf ein personenbezogenes Bemessungssatzsystem begründet. Hierin dürfte das größte Sparpotenzial liegen.
- Bei **zahnärztlichen Behandlungen** sind die Aufwendungen für zahntechnische Leistungen, Edelmetalle und Keramik nur noch zu 50 % statt bisher zu 60 % beihilfefähig.
- Nicht verschwiegen werden soll, dass die neue Beihilfeverordnung unter anderem folgende **Verbesserungen** vorsieht:

- Bei Beurlaubung ohne Besoldung bis zu einem Monat soll die Beihilfeberechtigung nicht wegfallen.
- Für die Höhe des Bemessungssatzes sind die Verhältnisse zum Zeitpunkt des Entstehens der Aufwendungen maßgebend, bisher waren es die Verhältnisse zum Zeitpunkt der Antragstellung.
- Die Beihilfefähigkeit von Eltern-Kind-Kuren wird eingeführt.
- Die bisher vorgeschriebene Reduzierung der Beihilfe um 20 %, wenn ein Zuschuss von mindestens 41 Euro aufgrund anderer Rechtsvorschriften gezahlt wird, soll entfallen. Das betrifft vor allem Beamtinnen und Beamte mit Rentenansprüchen.
- Der Festbetrag für Hörgeräte steigt auf 1.500 Euro.

Auswirkungen auf die Beiträge

Um die ökonomischen Auswirkungen der geplanten Veränderungen für typische Fallkonstellationen abzuschätzen, hatten wir Kolleginnen und Kollegen in der GEW gebeten, bei ihren Versicherungen nachzufragen, wie sich die Änderungen auf die konkreten Monatsbeiträge auswirken. Auch weil sich die Versicherungen als nicht allzu auskunftsfreudig erwiesen, reichen die uns zurzeit vorliegenden Daten aber nicht aus, um hier eine verlässliche Aussage machen zu können. Uns liegen einzelne Auskünfte vor, wonach die monatlichen Versicherungsbeiträge in der Größenordnung von einigen Euro sinken. Andererseits kann es aber offenbar in einzelnen Fällen auch zu nicht unerheblichen Mehrbelastungen kommen, die auch knapp über 100 Euro pro Haushalt liegen können. Soviel zur Bandbreite. Eine Aussage dazu, wie sich die Mehrheit der Fallkonstellationen innerhalb dieser Bandbreite verteilt, ist vorab nicht möglich.

In diesem Zusammenhang muss auch bedacht werden, dass die bereits erwähnten Verzögerungen im Beteiligungsverfahren auf Debatten im Regierungslager zurückgeführt werden könnten, einzelne Bestimmungen der geplanten Beihilfeverordnung zugunsten der Beschäftigten abzumildern.

Jeder und jede kann aber bei der eigenen Krankenversicherung nachfragen, welche Auswirkungen die geplanten Änderungen auf den individuellen Monatsbeitrag haben werden. Ein Musterschreiben findet man im Internet an der angegebenen Stelle.

Annette Loycke und **Rüdiger Bröhling**
GEW Hessen

Mehrarbeit in Schulen

Neuere Gerichtsurteile des Bundesverwaltungsgerichts (BverwG) und Erlasse des Hessischen Innenministeriums (HMdI) für den Bereich des Kultusministeriums sind Anlass, die Rechtslage bei der Mehrarbeit von teilzeitbeschäftigten Lehrkräften zusammenfassend darzustellen. Ein ausführliches Info der Landesrechtsstelle und Musteranträge zur Bezahlung von Mehrarbeitsstunden können bei der GEW Hessen angefordert oder im Mitgliederbereich auf der Homepage der GEW Hessen heruntergeladen werden.

Lehrkräfte sind nach dem Hessischen Beamtengesetz (HBG) zur Mehrarbeit, in der Regel in Form von Vertretungsunterricht, verpflichtet, soweit „zwingende dienstliche Verhältnisse dies erfordern“ (§ 85 Abs. 2 Satz 1). Nach § 44 des Tarifvertrags für den öffentlichen Dienst des Landes Hessen (TV-H) gelten die beamtenrechtlichen Regelungen zur Arbeitszeit und damit auch zur Mehrarbeit auch für angestellte Lehrkräfte.

Für **vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte** beginnt die Abgeltungspflicht ab der vierten in einem Monat geleisteten Vertretungsstunde. Wird diese Grenze überschritten, ist die gesamte geleistete Mehrarbeit abzugelten, nicht nur der überschießende Teil.

Die Verpflichtung zur Mehrarbeit gilt auch für **teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte**. Der Erlass des HMdI vom 25. 6. 2011 stellt noch einmal klar, „dass teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte nur in dem Umfang zur unentgeltlichen Mehrarbeit verpflichtet sind, der dem Verhältnis der reduzierten Arbeitszeit zu den von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften vergütungsfrei im Monat zu leistenden drei Unterrichtsstunden entspricht“. Bei einer Zwei-Drittel-Stelle läge die Grenze bei zwei Unterrichtsstunden, bei einer halben Stelle bei 1,5 Stunden, bei allen anderen Varianten ist die Grenze jeweils durch einen „Bruch“ zu bestimmen, der sich aus dem Verhältnis der bei Vollbeschäftigung zu leistenden Pflichtstundenzahl und der wegen der Teilzeitbeschäftigung reduzierten Pflichtstundenzahl ergibt (z. B. 16/29, 15/26 usw.). Wird die proportional zu ziehende Grenze überschritten, wird die gesamte geleistete Mehrarbeit abgeltungspflichtig, nicht nur der überschießende Teil.

Wer Teilzeitbeschäftigung aus familiären Gründen in Anspruch nimmt, also wegen der Betreuung von Kindern oder pflegebedürftigen Angehörigen, kann verlangen, dass die sich daraus ergebenden Verpflichtungen beim Umfang und der Lage angeordneter Mehrarbeit berücksichtigt werden.

Für **teilzeitbeschäftigte Angestellte** gibt es keine Verpflichtung zur Leistung unentgeltlicher Mehrarbeit, unabhängig von dem verlangten Umfang. Nach ständiger und gefestigter Rechtsprechung des Bundesarbeitsgerichts (BAG) seit dem Urteil vom 21. 4. 1999 (5 AZR 200/98) greift die Verweisung auf die für die entsprechenden Beamtinnen und Beamten geltenden Arbeitszeitregelungen bei dieser Konstellation nicht, weil vorgreifliche gesetzliche Regelungen – aktuell das Gesetz über Teilzeitarbeit und befristete Arbeitsverhältnisse (TzBfG) – es ausschließen, dass teilzeitbeschäftigte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer für Arbeit, die sie wie Vollzeitbeschäftigte leisten, eine geringere Vergütung erhalten. Für das BAG ist es also nicht von Bedeutung, ob die zusätzlichen Stunden, die Teilzeitbeschäftigte bis zur Grenze der Stunden eines Vollzeitbeschäftigten leisten, Teil der regulären Arbeitszeit sind oder nur vorübergehend als Mehrarbeit anfallen.

Die GEW vertritt die Auffassung, dass die vom BAG formulierten Grundsätze auch für teilzeitbeschäftigte Beamtinnen und Beamte gelten müssen, also eine lediglich proportionale Absenkung der Unentgeltlichkeitsgrenze bei Teilzeitbeschäftigung dem Verbot der Benachteiligung von Teilzeitbeschäftigten nicht gerecht wird, sondern auch für sie ein Anspruch auf Zeitausgleich oder finanzielle Abgeltung bereits ab der ersten geleisteten Mehrarbeitsstunde besteht. Das BVerwG sieht das anders, deshalb hat die GEW gegen diesen Teil des Urteils Verfassungsbeschwerde eingelegt.

Finanzieller Ausgleich

Die geltenden gesetzlichen Regelungen sehen vor, dass der Ausgleich zunächst in Form von Dienstbefreiung erfolgen soll (§ 85 Abs. 2 Satz 2 HBG). Die Dienstbefreiung muss zu einem äquivalenten Ausgleich führen, das heißt, sie muss im Schulbereich zu einem entsprechenden Wegfall von Pflichtstunden führen. Kein äquivalenter Zeitausgleich ist es, wenn – was hin und wieder versucht wird – Freizeitausgleich in den Ferien gewährt wird oder ein Zeitausgleich außerhalb der Unterrichtszeit erfolgen soll. Da es im Schulbereich angesichts der chronisch knappen Lehrerzuweisung nur selten möglich sein wird, durch einen Wegfall von Pflichtstunden einen Zeitausgleich herbeizuführen, ist die finanzielle Abgeltung die Regel.

Die Bezahlung der Mehrarbeit erfolgt nach herrschender Rechtsmeinung bei Vollzeitbeschäftigten nach den Sätzen der Mehrarbeitsvergütungsverordnung (MVergV). Diese Sätze liegen unterhalb einer auf eine Unterrichtspflichtstunde umgerechneten anteiligen Besoldung. Dies gilt indessen nicht für die **finanzielle Abgeltung der Mehrarbeit von Teilzeitbeschäftigten**.

Endlich hat auch die hessische Landesregierung ihren Widerstand gegen die Entscheidungen des Europäischen Gerichtshofs (EuGH) aufgegeben und im oben zitierten Erlass klar gestellt, dass auch bei teilzeitbeschäftigten verbeamteten Lehrkräften rückwirkend ab dem 1. 1. 2011 „die zeitanteilige Besoldung anstelle der bestehenden Mehrarbeitsvergütung“ zu Grunde zu legen ist.

Zusammenfassung

- **Teilzeitbeschäftigte angestellte Lehrkräfte** haben einen Anspruch auf gehaltsanteilige Bezahlung von Überstunden, die nicht durch Freizeit ausgeglichen werden, ab der ersten Stunde.
- **Teilzeitbeschäftigte verbeamtete Lehrkräfte** haben einen Anspruch auf gehaltsanteilige Bezahlung aller im Monat geleisteten Überstunden, wenn die Zahl der anteilig zum Stellenumfang zu leistenden Überstunden überschritten wird.
- **Vollzeitbeschäftigte verbeamtete und angestellte Lehrkräfte** haben einen Anspruch auf Bezahlung aller im Monat geleisteten Überstunden nach der MVergV, wenn die Zahl von drei Überstunden überschritten wird.
- Alle Beschäftigten sollten über ihre Überstunden monatsweise „Buch führen“ und zeitnah Anträge auf Bezahlung der geleisteten Mehrarbeit stellen. Die Ausschöpfung der jeweiligen Obergrenze für unentgeltliche Mehrarbeit ist nur zulässig, „wenn zwingende dienstliche Gründe es erfordern“, und darf auf keinen Fall zu einer Erhöhung der regelmäßigen Arbeitszeit führen. Die Überschreitung der Obergrenze im Einzelfall soll nur im Einvernehmen mit den Beschäftigten erfolgen.

Wir gratulieren im November ...

... zur 40-jährigen Mitgliedschaft:
Peter Ballatz, Sinn
Gerd Bauckhage, Lich
Wilhelm Bauer, Hammersbach
Peter Böhn, Hainburg
Hans-Otto Chiout, Berlin
Sieglinde Darmstädter, Langen
Hans-Jürgen Essinger, Pfungstadt
Herbert Fischer, Wanfried
Arno Grieger, Reinheim
Eckart Hengel, Langenselbold
Doris Hirn, Hammersbach
Heinz Hohmann, Bad Hersfeld
Karl-Heinz Jakob, Borken
Dietrich Jerwin, Fulda
Bernd Kaun, Baunatal
Maria Kelly-Denis, Frankfurt
Christa Kissel, Babenhausen
Hugo Knapek, Einhausen
Eleonore Kollmeyer, Mühlheim
Dagmar Kuncke, Waldeck
Peter-Michael Kuus, Oberursel
Marlene Leschhorn, Hungen
Rudolf Merz, Niestetal
Ursula Poßner, Trebur
Arndt Rettig, Lautertal
Margit Rodrian-Pfennig, Frankfurt
Gisela Roßberg, Eschwege
Brigitte Scharf, Solms
Hans Scholz, Butzbach
Annelore Schönberger, Homberg
Hannelore Schuchhardt, Dautphetal
Adelaide Seckt, Kassel
Hannelore Strack, Rüsselsheim
Edith Urban, Rom
Barbara Walther-Amiri, Frankfurt
Frank Wenzel, Holler
Maria Werkmann, Egelsbach
Marianne Wirth, Eschborn

... zur 50-jährigen Mitgliedschaft:
Bernhard Dippell, Darmstadt
Margot Gräßler, Grünberg
Anna Trischler, Taunusstein

... zur 55-jährigen Mitgliedschaft:
Gerhard Thurn, Riedstadt
Werner Wilkening, Königstein

... zur 60-jährigen Mitgliedschaft:
Walter Wagner, Gedern

... zur 65-jährigen Mitgliedschaft:
Ursula Marquardt, Reinheim

... zum 75. Geburtstag:
Helga Färber, Frankfurt
Eva Györkös, Marburg
Christel Lohmann, Alsfeld

... zum 80. Geburtstag:
Richard Jöst, Seeheim-Jugenheim
Renate Müller, Seeheim-Jugenheim
Wolf Voigt, Hanau

... zum 85. Geburtstag:
Joachim Brendel, Kassel
Irmgard Mindach, Echzell
Ria Seibert, Frankfurt
Walter Wagner, Gedern

... zum 90. Geburtstag:
Hartmut Lehmann, Neukirchen

... zum 95. Geburtstag:
Ernst Briel, Hamburg

Trauer um Günther Kühlborn

Am 28. Juni ist unser Kollege *Günther Kühlborn* im Alter von fast 75 Jahren gestorben. Ein Leben, das sich auszeichnete durch Ruhe, verantwortliches Handeln und Verlässlichkeit, ging ganz plötzlich zu Ende. Schon 1964 wurde er kurz nach seinem Dienstantritt an der Städtischen Realschule Korbach zum Kassierer des GEW-Ortsverbandes Korbach gewählt, später zum Kassierer des Kreisverbandes Waldeck. In den folgenden Jahren wurde er immer wieder in diesem Amt bestätigt, das er auch nach seiner Pensionierung im Jahre 2001 bis zu seinem Tode ausfüllte. Fast 47 Jahre verwaltete Günther Kühlborn die Finanzen des Kreisverbandes und war in dieser Zeit stets ein ruhender Pol in der Arbeit des Kreisverbandes.

Der Kreisverband Waldeck der GEW nimmt in tiefer Trauer und großer Dankbarkeit Abschied von Günther Kühlborn.

Fantasiereisen

„Fantasiereisen für Schüler“ von Meike Stein bietet eine detaillierte Einführung und viele Erzähltexte für Entspannungsphasen in der Sekundarstufe I (Verlag Vandenhoeck & Ruprecht 2011, 109 Seiten, 14,95 Euro). Zum selben Thema bietet Meike Stein eine lea-Fortildung an:

- **Fantasiereisen für Schülerinnen und Schüler:** Frankfurt, 1. 12. 2011, 10-16.30 Uhr; Gebühr 49 Euro, GEW-Mitglieder 33 Euro; *www.lea-bildung.de* oder *anmeldung@lea-bildung.de*

Mitgliederehrung in Wetzlar

Im Rahmen einer gut besuchten Mitgliederversammlung mit dem Schwerpunktthema „Inklusion“ ehrte der GEW-Kreisverband Wetzlar in Hohensolms langjährige Mitglieder. Die Ehrung für den früheren Schulamtsdirektor *Hartmut Schrewe*, der seit 50 Jahren in der GEW ist und inzwischen zeitweise in Norddeutschland lebt, soll nachgeholt werden, da er am 1. September verhindert war. Freude und Genugtuung löste bei den Gewerkschaftlern der aktuelle Urteilsspruch des Kasseler Verwaltungsgerichtes aus, wonach auch beamtete Lehrer ein Streikrecht haben.

Ehrung für langjährige Mitgliedschaft in der GEW: In der oberen Reihe (von links nach rechts) *Walter Hörbel, Gerhard Knapp, Sigrid Kirdorf, Rolf Domevscek, Beate Schweitzer, Ernst Holzer, Ute Jacobsen, Sigrid Neumann, Klaus Kirdorf, Walter Schäfer (Kreisvorsitzender),* in der unteren Reihe (von links nach rechts): *Ilona Schäfer, Manfred Killmer, Gerhild Kirschner, Dieter Freiheit*

Sonderdarlehen für Lehrer zu 1a-Konditionen!
www.1a-Beamtendarlehen.de
Nutzen Sie Ihren Status als Beamter, Angestellter oder Arbeiter im ÖD
0800-040 40 41
Jetzt gebührenfrei anrufen & unverbindlich informieren
NÜRNBERGER Mehrfachgeneralagentur Finanzvermittlung Andreas Wendholt · Pf. 3136 · 46314 Borken-Weseke

Bildung im hr-fernsehen: Wissen und mehr

Montag bis Freitag, 9.30–10.15 Uhr

Naturwissenschaft und Technik

- Eiszeit am Chiemsee – Vom Klimawandel bis zum Klimaschutz (8.11.)
- Wärmekraftwerk – Strom aus Kohle und Gas (15.11.)
- **Den sieben Weltwundern auf der Spur:** Die Pyramiden von Gizeh (14.11.), Die Pyramiden – Grundidee und Konstruktion (21.11.), Isis und Osiris (28.11.), Im Tal der Könige (5.12.)
- Die Zelle – Teilung und Vererbung (22.11.)
- **Meilensteine der Naturwissenschaft und Technik:** Die Pyramiden der Pharaonen (29.11.), Der Hoover Damm (6.12.)

Gesellschaft und Politik

- **Quo vadis BRD?** Lobbyismus – Die stille Macht (2.11.), Sicherheit oder Freiheit? (9.11.), Medien und Politik (16.11.)

Philosophie, Religion und Ethik

- **Norm und Mensch:** Macht und Meter (10.11.), Körper-Sprache-Selbstgefühl (17.11.), Das schlechte Gewissen (24.11.), Der gläserne Mensch (1.12.)

Kunst, Musik und Neue Medien

Hast Du Töne: Saiteninstrumente (11.11.), Blasinstrumente (18.11.), Stimme (25.11.), Elektronische Musik (9.12.)

Weitere Serien

- **Ich mach's:** Vorstellung von Berufen (jeden Mittwoch 10-10.15 Uhr)
- **Faszination Frankreich:** Rhones-Alpes (7.11.), Lothringen (14.11.), Burgund (21.11.), Korsika (26.11.), Die Spur der Druiden (5.12.)
- **Dossier Ausbildung:** Der Weg in den Beruf (18. und 25.11.)
- **Wissen macht Ah!** (jeden Dienstag 9.50-10.15 Uhr)
- **Fortsetzung folgt...** (jeden Donnerstag 9.30-10 Uhr)
- **Die Hauptstadtpraktikanten** (ab 2.12. jeden Freitag 9.30-9.55)

AGARIA TOURS
Fachveranstalter für Pragreisen
Prag? Nur mit uns!
Keine Vorkasse: Sie zahlen die gesamte Reise erst nach der Fahrt.
PRAHA
das tschechische team
Infos: 040 / 280 95 90 • www.agaria.de • prag@agaria.de

Private Akutklinik für Psychologische Medizin
Mit Fachabteilung für Essstörungen
SCHLOSSKLINIK PRÖBSTING
Geben Sie dem Leben eine neue Richtung!
Wir bieten in erstklassigem Ambiente einen individuellen und erfolgreichen Ansatz zur Behandlung psychischer Konflikte und Erkrankungen, von der Diagnostik bis zur Therapie!
Indikationen: Depressionen, Erschöpfungssyndrom (Burn-Out), Angst und Panik, Schlafstörungen, Essstörungen, Schmerzsyndrome, Belastungsreaktionen
Info-Telefon 02861/8000-0
Pröbstinger Allee 14 • 46325 Borken (Münsterland)
Fax 02861/8000-89 • www.schlossklinik.de • info@schlossklinik.de

Für Segelfahrten in Holland schauen Sie ...

www.segeln.nl
Für Klubs, Schul-/ Jugendgruppen, Incentives oder Einzelteilnehmer
REDERIJ 'VOORUIT' HOLLAND
Geeuwkade 9, 8651 AA IJLST
tel. 0031 - 515 - 531485 / fax 0031 - 515 - 532630

lea

gemeinnützige
bildungsgesellschaft mbH
der GEW Hessen

lea bildet...

12-Punkte-Programm für nachhaltige Gewaltprävention | 16-11-11, Gießen |

Selbstgesteuertes Lernen in der Sek. I | 22-11-11, Darmstadt |

Persönlichkeit und Präsenz | 23-11-11, Frankfurt | **Cajón-Klassenmusizieren** | 23-11-11, Friedberg |

Förderung der Lese-, Schreib- und Rechtschreibkompetenz | 23-11-11, Kassel |

Einsatz interaktiver Whiteboards im Unterricht | 24-11 und 08-12-11, Oberursel |

Bausteine für den Umgang mit Konflikten in der Klasse | 24-11-11, Groß-Gerau |

Filzen für Anfänger | 24-11-11, Seeheim-Jugenheim |

Praxis der inklusiven Sprachförderung bei 5- bis 8-jährigen Kindern | 28-11-11, Frankfurt |

Die Bedeutung der Finanzmärkte im heutigen Kapitalismus | 28-11-11, Frankfurt |

Töpfern – Aufbautechniken | 29-11-11, Löhnberg |

Holzarbeiten – Anregungen für den AL- und Werkunterricht (Sek. I) | 29-11-11, Fürth/Odenwald |

Schreiben in Zeiten von SMS und Piktogramm (Sek. I u. II) | 30-11-11, Darmstadt |

Motivierende Tänze für Schüler/innen der Klassenstufe 5 - 13 | 30-11-11, Neu-Anspach |

Three years Obama – Now what? | 30-11-11, Offenbach | **Antimuslimischer Rassismus** | 30-11-11, Frankfurt | **Ei-Temperamalerei - Eine klassische Maltechnik** | 02-12-11, Kahl am Main |

Ökologische Schule | 08-12-11, Kassel |

Das vollständige Programm unter **www.lea-bildung.de**

www.lea-bildung.de

fon 069 | 97 12 93 27 / 28
fax 069 | 97 12 93 97

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt/Main