HLZ
Zeitschrift der GEW Hessen
für Erziehung, Bildung, Forschung
66. Jahr Heft 12 Dezember 2013

zum Inhaltsverzeichnis

NS-Geschichte vermitteln

Tagung des Studienkreises Deutscher Widerstand am 24. und 25. 1. 2014

„Nicht vergessen!“ – dies war das zentrale Anliegen, als ab den späten 1960er Jahren Gruppen und Einzelpersonen daran gingen, die (lokale) Geschichte der Nazi-Diktatur zu erforschen. Seit dieser Zeit konnten zahlreiche vergessene und verdrängte Personen, Orte und Geschichten entdeckt werden. In diesem Zusammenhang wurden besonders in den 1980er und 1990er Jahren zahlreiche Gedenk- und Erinnerungsinitiativen gegründet und viele Gedenkstätten und Erinnerungsorte eingerichtet. Mittlerweile ist die Gedenk- und Erinnerungsarbeit an den NS-Terror fester Bestandteil einer demokratischen politischen Kultur geworden.

Neue Herausforderungen stehen nun bevor, um die Gedenk- und Erinnerungsarbeit zukunftsfähig zu machen. Die Tagung des Studienkreises Deutscher Widerstand 1933-1945 in Zusammenarbeit mit dem Historischen Seminar der Universität Frankfurt und der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung will hierzu an hessischen Beispielen einen Beitrag leisten und im Dialog zwischen den Generationen, zwischen ehrenamtlich und hauptamtlich Aktiven, zwischen schulischer und außerschulischer Bildung, zwischen universitärer Forschung und (lokaler) Gedenkarbeit Perspektiven diskutieren und Anregungen für die Praxis geben. Die Tagung ist für hessische Lehrkräfte beim Landesschulamt akkreditiert (1,5 Fortbildungstage). Der Teilnehmerbeitrag beträgt 25 Euro, ermäßigt 15 Euro.

• *Infos und Anmeldung: studienkreis@widerstand-1933-1945.de. Tel. 069-721575, www.widerstand-1933-1945.de*

Linke Medienakademie

Werkstatt für Medienkompetenz vom 17. bis 23. 3. 2014 in Berlin

Die Linke Medienakademie LiMA organisiert vom 17. bis 23. 3. 2014 unter dem Motto „Walls und Bridges“ eine Werkstatt für Medienkompetenz. Im Angebot sind Kurse in den Levels Basis, Aufbau und Pro zu Themen wie „Schreiben für Kinder und Jugendliche“, „Visuelle Narration“, „Frei Formulieren“, „Einführung ins Web 2.0“ sowie „Internetrecherche und Sicherheit im Netz“. Die Teilnahme wird als Bildungsurlaub anerkannt. Wer nur das Wochenende buchen möchte, kann die LiMA-Sonntagsschule nutzen. Durch die Partnerschaft der GEW und der LiMA erhalten Mitglieder der GEW besondere Vergünstigungen. Das Organisationsticket für eine Woche gibt es dann schon ab 75 Euro. Deutschlands größter alternativer Medienkongress mit über 2000 Teilnehmenden findet in Berlin an der Hochschule für Technik und Wirtschaft statt. Geboten werden Workshops, Diskussionen, das tägliche Erzähl- und Lesecafé und von Dienstag bis Samstag an jedem Abend die LiMA-Lounge mit Musik, geselligen Netzwerken und Konzerten.

• *Anmeldung und Programm: www.lima-akademie.de, Frühbucherrabatt bis zum 15.1.2014*

Aus dem Inhalt

Rubriken

4 Spot(t)light
5 Briefe
6 Meldungen
32 Bücher
34 Recht: Dienstrechtsreform (Teil 2)
36 Jubilare
37 Magazin

Einzelbeiträge

20 Richtig umgehen mit Facebook
22 Kommunen in Finanznot
24 Kommunalisierung von Schulen: Erfahrungen in Schweden
26 Inklusive Diagnostik
28 Inklusion auf Georgisch

Einzelbeiträge

29 Mit lea nach Namibia
30 Aufbruch in die Utopie: Ausstellung in Gießen
33 Schuldruckzentrum in Darmstadt

Titelthema: Thesen zur Pathologisierung des Sozialen

7 Geistig Behinderte gibt es nicht
8 Legasthenie gibt es nicht
9 Rechtenschwäche gibt es nicht
10 ADHS gibt es nicht
12 Hochbegabung gibt es nicht
14 Bildungsferne gibt es nicht
16 Gewaltbereitschaft gibt es nicht
18 Menschenrassen gibt es nicht

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

I M P R E S S U M

Herausgeber:
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt/Main
Telefon (069) 971 2930
Fax (069) 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 (069) 636269
Fax (069) 6313775
E-Mail: freiling.hlz@t-online.de

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

Gestaltung:
Harald Knöfel, Michael Heckert †

Titelthema: Jens Wernicke

Illustrationen:
Dirk Tonn (Titel), Matthias Sodtke (S. 17), Dieter Tonn (S. 11, 21), Thomas Plaßmann (S. 13, 15), Ruth Ullenboom (S. 4)

Fotos:
Beatrice von Bismarck (S. 19), Manuela Demmler (S. 30, 31), Olga Dikow (S. 36), Harald Freiling (S. 27), Bernd Heyl (S. 29), Landesmuseum Darmstadt (S. 33)

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

Kranke Menschen oder kranke Gesellschaft?

Während die sozialen Disparitäten in der Gesellschaft zunehmen, die Armen ärmer und die Reichen immer reicher werden, vermelden die Bildungseinrichtungen immer mehr Kinder und Jugendliche mit so genannten Verhaltensauffälligkeiten, Lernstörungen und Erkrankungen. Die Rede ist von Dyskalkulie, Dyslexie, Legasthenie, ADHS, Eskapismus, Gewaltneigung, Hoch- oder Minderbegabung und anderem. Der Sozial-Eugeniker Thilo Sarrazin schwadronierte unlängst sogar von genetisch vererbbarer Dummheit, die die „Bildungsfernen" zur gesellschaftlichen Last und Fördermaßnahmen sinnlos mache.

Inzwischen leidet, wer verträumt ist, an Cognitive Tempo Disorder (CTD). Und starke Gefühlsäußerungen gelten amerikanischen Psychologen als Disruption Mood Dysregulation Disorder (DMDD), wie Dr. Bernd Hontschik in der Frankfurter Rundschau vom 17. Mai 2013 zu berichten weiß. Die Trauer über den Tod eines nahen Menschen gilt im neuen Handbuch „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" schon als Krankheit, wenn sie länger als 14 Tage währt. Auf Grund solcher und anderer Diagnosen werden Jahr für Jahr mehr Psychopharmaka verschrieben.

Und wir? Sind wir nicht inzwischen mitten drin und Teil dieser „pathologischen Wende" – auch und gerade in Pädagogik, Schule und Bildungssystem? Aber wollen wir es einfach dabei belassen? Beobachtbares Problem. Diagnose. Zuschreibung eines Defizits bis in den Kern unseres Menschseins hinein. Individuelle Medikation und Therapie. Fertig. Das war's? Wenn Leben aber Wachsen durch Umwelteinflüsse und Reagieren auf diese ist, ist dann Menschliches nicht stets kontextabhängig und -provoziert?

Der Philosoph Martin Buber verlieh solchem Denken wunderbar Form: „Der Mensch wird am Du zum Ich." Und Georg Feuser, professorales Urgestein heilpädagogischer Lehre und Forschung, ergänzte: „Er wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind." Dieses „Du" meint dabei nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen, Mitschülerinnen und Mitschüler, Mütter und Väter, sondern die gesamte Gesellschaft. Ist diese, so lautet dann die Frage, überhaupt kinder-, lebens- und entwicklungsfreundlich? Ermutigt sie zu Spiel, Freude, Kreativität und Eigensinn? Verfügen Kinder in ihr über die Zuneigung, Wertschätzung und sichere Bindungen, die sie für ideales Wachstum benötigen? Und wenn nicht, ist die Zahl von Kindern und Jugendlichen „mit Problemen" dann nicht womöglich ein Indikator für die gesellschaftlichen und individuellen Folgen von Stress, Konkurrenz, Leistungsdruck, Arbeitsentgrenzung, Abstiegsängsten und vielem mehr? Ein Indikator für die zunehmende Beziehungslosig- und Sinnunfähigkeit unserer Zeit, an der auch viele Erwachsene leiden?

In diesem Sinne ist die vorliegende HLZ zugleich Ermutigung wie Provokation. Provokation, weil die Autorinnen und Autoren die üblichen Erklärungsansätze kritisch hinterfragen und die These wagen, dass es Rechenschwäche, Rechtschreibschwäche, ADHS, Hochbegabung, Bildungsferne, Gewaltbereitschaft, geistige Behinderung sowie soziale Differenzen erklärende genetische Unterschiede zwischen Menschengruppen gar nicht gibt, sondern solche Konstrukte nur von grundlegenderen Fragen ablenken. Und Ermutigung, weil wir gemeinsam sehr wohl herausfinden können, was ein freudvolleres, lebenswerteres Leben ausmachen kann, das mehr auf Kooperation denn auf Konkurrenz ausgerichtet ist, mehr auf Ermutigung denn auf normierende Erziehung und mehr auf Neugier denn auf Leistungssteigerung.

Das Titelthema befasst sich daher auch mit der Frage, wie wir eigentlich leben wollen und wer wir eigentlich sind. Oder, um es mit Oliver Tolmein zu sagen: Wann ist der Mensch ein Mensch?

Jens Wernicke

Jens Wernicke
Referent für Bildungspolitik der GEW Hessen

Munterer Kinderlärm

Spitze schrille Schreie schrecken mich auf. Da ist jemand in höchster Not! Ich will die Polizei rufen. „Bleib cool“, spricht der Gatte. „Die Schule hat wieder angefangen.“

Ach so. Ich lese weiter Zeitung. Wie oft bin ich schon rausgerannt, weil ich gellende Hilferufe hörte und dachte, einem Kind geschehe bitteres Leid. Aber kein Angreifer, kein Mörder war in Sicht. Die Grundschule gegenüber hatte einfach nur Pause. Da kann man mal sehen, welch unendliches Leid Lehrer über Kinder bringen! Die armen Kleinen finden nur dadurch Erleichterung, dass sie sich in den Pausen die Seele aus dem Leib brüllen. Bisher habe ich mich den Unterschriftsaktionen der Nachbarn verweigert. Die wollen, dass der Spielplatz der Schule zwei Kilometer ins Hinterland verlegt wird.

Früher habe ich diesen irrsinnigen Lärm gar nicht bemerkt. Da bin ich zu meiner Anstalt am anderen Ende Berlins gefahren, lange bevor der Schulbetrieb gegenüber begann, und kam heim, als die Grundschule drüben bereits wieder menschenleer. Ich kann mich nicht erinnern, dass unsere verhaltensoriginellen Oberschüler so mörderisch gekreischt haben. Das hätte ich unterbunden... Ich grabe im Garten und frage eine der Lehrerinnen von gegenüber, die gerade erleichtert das Gebäude verlässt, wie sie diesen Lärm aushalten. Es bricht aus ihr heraus: „Ja, davon wird man wirklich krank!“ Ganz, ganz vorsichtig frage ich, warum sie den Krach dann nicht etwas eindämmen. Fröhlicher Kinderlärm klinge doch völlig anders. Die Frau reagiert zickig und entfernt sich.

Wenn drüben Schulpause ist, verlasse ich den Garten und staube im Keller Marmeladengläser ab. Oder diskutiere mit dem Gatten, ob dieses hysterische Geschrei Folge einer neumodischen Ernährungskrankheit sein könnte. All diese Phosphate, Emulgatoren und Stabilisatoren in Speiseeis und Wurst, überall Zuckerzusätze, sogar in sauren Gurken und im Hering – das muss doch verheerende Folgen haben! Mein Mann meint, die Kinder würden ihre Stimme als Waffe einsetzen. Oder als Protest gegen die Gesellschaft, wie Oskar Matzerath in der „Blechtrommel“. Außerdem durften Schüler früher noch ordentlich raufen, aber das unterbinden heutzutage ja die dominierenden weiblichen Lehrer. Zum Ausgleich schreien und brüllen diese pazifistisch gedrillten Kinder. Mein Mann kann erst jetzt richtig nachempfinden, was Ausdrücke wie „ohrenzerreißend“, „ohrenbetäubend“, „markerschütternd“, „durch Mark und Bein gehen“ meinen.

Jetzt als Rentnerin fallen mir die Autokolonnen auf, die sich morgens und mittags durch unsere kleine Nebenstraße schieben. Diese Grundschule muss einzigartig sein. Aus ganz Berlin und sicher auch aus Brandenburg werden die Kinder hierher chauffiert. Die Autos stehen gern mit laufendem Motor und lauter Musik vor der Haustür. Manchmal parken sie auch direkt vor unserer Garageneinfahrt. Die Chauffeure sind unauffindbar.

Ein paar Kinder kommen zu Fuß. Die haben dann Muße, mal einen harten Schneeball oder ein paar Kastanien gegen die Scheiben zu werfen oder einen mit dem Laserpointer zu blenden, wenn man vom Computer hochsieht. Manchmal haben sie auch ganz altmodische Ideen wie Klingelstreich oder Kaugummis an den Briefkasten kleben.

Neben der Grundschule befindet sich ein Oberstufenzentrum. Die Oberschüler entsorgen ihre Kippen und Brötchentüten gern in unserem Vorgarten. Einmal habe ich nach einem Elternabend eine Schnapsflasche gefunden. Leider war sie schon leer.

Als Anwohner verhält man sich am besten still und vorsichtig und provoziert keine Konflikte. Unsere Nachbarin z. B. bettelt richtig: „Bitte nicht mit den Kastanien gegen die Scheiben werfen. An die Hauswand ist okay. Aber bitte nicht gegen die Fenster.“ Der andere Nachbar hat eine Stadtwohnung. Dorthin zieht er sich zurück, wenn die Schulferien enden.

Mein Mann hat einmal den kapitalen Fehler gemacht und ist so einem süßen Steinewerfer hinterhergerannt. Hat ihn an der Kapuze erwischt und ein paar klare Worte gesprochen. Oh je. Meine Befürchtungen erfüllten sich umgehend: Eine kampferprobte Mutter klingelte an der Tür: „Sie haben mein Kind nicht anzufassen!“ Mein Mann reagierte uneinsichtig. Aus seiner Antwort war sogar leiser Spott herauszuhören. Und wirklich, nur eine Viertelstunde später stand die Polizei vorm Haus. Der Gatte hat jetzt eine Anzeige wegen Körperverletzung am Hals. 35 Jahre lang war er ein erfolgreicher Lehrer. Nachweislich hat er kein einziges Kind attackiert – und auf seine alten Tage nun das. Ich formuliere gerade die Gegenanzeige wegen Verletzung der Aufsichtspflicht und Sachbeschädigung. Mal sehen, wann das Schwurgericht zusammentritt. Ich werde die Leser auf dem Laufenden halten.

Gabriele Frydrych

Betr.: HLZ 11/2013
Lehrerausbildung

Eine perfekte Lehrkraft

Am Ende meines Referendariats, also nach dem Studium verschiedenster Theorie und reichhaltiger Erfahrungen in der Praxis, kann ich folgendermaßen zusammenfassen, wie eine perfekte Lehrkraft sein sollte: Sie trichtert weder Wissen ein noch überlässt sie die Schülerinnen und Schüler sich selbst, sondern sie kennt das richtige Mischungsverhältnis zwischen direkter Instruktion und individualisierten, selbstständigen und kooperativen Lernformen. Was und wie gelernt wird, wird von den Schülern mitbestimmt. Sie sorgt für Transparenz im Lernprozess und in den Leistungsanforderungen. Ihre Arbeitsaufträge formuliert sie klar und eindeutig, ihre Zeitvorgaben sind realistisch und werden eingehalten. Aufgrund ihrer Diagnosefähigkeit weiß sie, was die einzelnen Schüler können und brauchen, und erstellt adäquat differenzierte Lernaufgaben. Neben ihrem Fachwissen verfügt sie über ein abwechslungsreiches Methodenrepertoire, psychologische Kenntnisse und therapeutische Fähigkeiten. Empathiefähig und sozialkompetent, ist sie sowohl Lernprozessbegleiterin eines jeden einzelnen Schülers als auch Regisseurin des störungsfreien, lernförderlichen und positiven Klassenklimas. Dabei erzieht sie zu Selbstständigkeit, indem die Lernenden mit Hilfe von regelmäßiger Reflexion und Feedback Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen ... Und ich verstehe jetzt, was eine Kollegin zu Beginn meines Referendariats zu mir sagte , als etwas nicht optimal funktioniert hatte: „Eine gute Lehrerin wirst du nicht im Referendariat, die wirst du – vielleicht – nach vielen, vielen Jahren Berufspraxis."

Judith Schneider, Frankfurt

Gabriele Frydrych sucht: Lustiges aus der Cafeteria

Spottlight-Autorin *Gabriele Frydrych* schreibt: „Wo viele Menschen aufeinandertreffen, passieren immer lustige, skurrile, absonderliche Dinge. Welche Mensabetreiber und Cafeteriakräfte haben Lust, mir aus ihrem schulischen Alltagsleben zu erzählen? Ich würde gern darüber eine Glosse schreiben."

- *Bitte kurze E-Mail an GFrydrych@aol.com: „Ich rufe gern zurück!"*

Betr.: HLZ 11/2013
Adi Feuster gestorben

„Vergiss den Kampf nicht..."

Wie in der HLZ 11/2013 gemeldet, starb Adam (Adi) Feuster, Ehrenvorsitzender des GEW-Bezirksverbands Frankfurt, nach langer Krankheit am 19. September 2013 im Alter von 78 Jahren. Hans Wedel und Christoph Baumann blicken ausführlicher auf das Leben eines engagierten Gewerkschafters zurück.

Adi war zunächst im Postdienst beschäftigt und bei der Postgewerkschaft organisiert. Über den außerschulischen Bildungsweg für Erwachsene wurde er zum Gymnasiallehrer mit den Fächern Politik und Sport. Er war bis zu seiner krankheitsbedingten Ruhestandsversetzung im Jahr 1995 Lehrer und viele Jahre Personalratsvorsitzender am Lessing-Gymnasium in Frankfurt.

In der GEW war er zunächst Vorsitzender der Fachgruppe Gymnasium im Bezirksverband Frankfurt, in einer Zeit, in der Gewerkschafter an Gymnasien eine kleine radikale Minderheit darstellten. Bei den Wahlen im Bezirksverband Frankfurt wurde er im Mai 1976 als Erster Vorsitzender der Fachgruppe bestätigt. Er engagierte sich mit der Fachgruppe im Protest gegen die verordnete „Neuordnung der Gymnasialen Oberstufe" (Kurssystem), gegen die Kursstrukturpläne und gegen die „Normenbücher" zur Vereinheitlichung der Leistungsanforderungen beim Abitur.

Ein weiteres „heißes Eisen" war in dieser Zeit der Kampf gegen die Berufsverbote für Kolleginnen und Kollegen, die als „Linksradikale" aus dem öffentlichen Dienst entfernt werden sollten. Als stellvertretender Vorsitzender ab 1978 und ab 1982 als Vorsitzender des Bezirksverbands unterstützte Adi vorbehaltlos die betroffenen Kollegen und wandte sich entschieden gegen die damals vom GEW-Hauptvorstand verfügten „Unvereinbarkeitsbeschlüsse" gegen Gewerkschaftsmitglieder, die politisch links eingestuften Organisationen angehörten.

Hauptbetätigungsfelder der GEW waren dann in den achtziger Jahren die Kämpfe für Arbeitszeitverkürzung und gegen die CDU-Landesregierung, die in den großen Lehrer- und Schülerstreik 1989 mündeten. Aber auch der aktive Einsatz für die Beschäftigten in prekären und unsicheren Arbeitsverhältnissen in ihrem Kampf für ordentliche Arbeitsverhältnisse war ihm immer wichtig. Sein besonderes Engagement galt außerdem der internationalen gewerkschaftlichen Solidarität, konkret der Integration der ausländischen Lehrkräfte in den hessischen Schuldienst. Seit 1989 trat die Frankfurter GEW unter Adis Führung offensiv für das „Projekt einer flächendeckenden Stadtteil(gesamt)schule" ein.

Ende der achtziger und in den neunziger Jahren rückte der Kampf um gesunde Schulgebäude stärker ins Blickfeld der Frankfurter GEW. Auch hier konnte man sich im Gesamtpersonalrat und in den zahlreichen Gesprächen mit Schuldezernat und Hochbauamt auf Adis klare Parteinahme für eine schnellstmögliche Beseitigung der Asbest- und PCB-Altlasten verlassen.

Adi Feuster hat wesentlich dazu beigetragen, dass die Frankfurter GEW in der innergewerkschaftlichen sowie der öffentlichen Meinungs- und Willensbildung als unabhängige und selbstbewusste Gewerkschaft wahrgenommen wurde. Wichtig war dabei für ihn immer die Anbindung an die Basis der Kollegen vor Ort, an den Schulen und Bildungseinrichtungen. Adi stand dafür, dass die Auffassungen der Gewerkschaftsbasis innerhalb der repräsentativen Gremien auf Landes- und Bundesebene zur Geltung kamen. Die Personalräte sah er in der Pflicht der Kollegen an den Schulen und an ihre Voten gebunden. In gewerkschaftsinternen Debatten war Adi gefürchtet, da er sein Gegenüber wortgewaltig, nicht selten mit durchaus polemischen Attacken, in die Schranken wies. Respekt vor Autoritäten war ihm fremd. Wenn es um die Interessen der Kollegen ging, legte er sich nicht nur mit dem damaligen Kultusminister *Holzapfel*, der Frankfurter Schuldezernentin *Ebeling* oder dem Leiter des Staatlichen Schulamts *Dr. Bleienstein* an, sondern auch mit Gewerkschaftern der oberen Ebene, wenn sie ihm zu basisfern oder opportunistisch waren.

„Bleib, wie du bist, wenn du dich änderst, wirst du zu gut!" und „Vergiss den Kampf nicht..." waren zwei seiner typischen Abschiedsfloskeln. Bedingt durch seine Krankheit schied er 1994 aus allen gewerkschaftlichen Funktionen und Ämtern aus. Alle, die ihn kannten, werden seiner mit Respekt gedenken, viele werden sich gerne an die Zeiten und die gemeinsame Arbeit mit Adi erinnern.

Hans Wedel und **Christoph Baumann**
Frankfurt

Nachwuchswerbung der Bundeswehr in der Kritik

In einem offenen Brief fordern das Deutsche Bündnis Kindersoldaten, das Forum Menschenrechte, das Darmstädter Signal sowie die GEW Bundeskanzlerin *Merkel* auf, die Kinderrechte auch bei der Nachwuchsgewinnung der Bundeswehr zu achten: Das Rekrutierungsalter für Soldaten in Deutschland müsse auf 18 Jahre angehoben werden und Werbemaßnahmen der Bundeswehr bei Minderjährigen müssten unterbleiben. Deutschland gehöre zu den wenigen Staaten, die gegen den UN-Grundsatz „Straight 18 – Erst ab 18“ für die Rekrutierung Armeeangehöriger verstoßen.

- *Download: www.gew.de > Suche: Rekrutierung Jugendlicher*

Ganztagsschulverband begrüßt Aktionsplan

Der Ganztagsschulverband Hessen (GGT) unterstützt die vom Aktionsrat und der Vereinigung der bayrischen Wirtschaft (BVW) in ihrer Zwischenbilanz „Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung?“ erhobenen Forderungen. In rhythmisierten Ganztagsgrundschulen wechseln sich Unterricht und Freizeit verteilt über den Schultag ab. Damit seien sie in der Lage „zur Kompensation sozialer Benachteiligung und zur Leistungsförderung insgesamt beizutragen“.

- *Download: www.aktionsrat-bildung.de*

DGB und GEW fordern Politikwechsel in Wiesbaden

Der DGB-Bezirksvorstand Hessen beschloss Anfang November einstimmig eine *Roadmap*, die die Forderungen der hessischen Gewerkschaften an eine künftige Landesregierung vom Jahresanfang aufgreift und ausformuliert. Die konkretisierten gewerkschaftlichen Forderungen sind für den DGB „Gradmesser für jeden Koalitionsvertrag – ganz gleich, welche Parteien ihn vorlegen werden“. Der DGB werde „Kürzungen und Stellenabbau im öffentlichen Dienst von keiner Regierung hinnehmen.“ Wer die Einnahmeausfälle der letzten zehn Jahre aufgrund einer verfehlten Steuerpolitik wettmachen wolle, müsse dafür sorgen, dass die Einnahmen der öffentlichen Hand wieder steigen: „Kürzungen im öffentlichen Dienst bedeuten weniger Lehrer, weniger Polizei, weniger Feuerwehr, langes Warten auf Ämtern und Behörden sowie weitere Kürzungen von öffentlichen Dienstleistungen.“

Auch die GEW Hessen erneuerte während der Sondierungsgespräche zwischen den Parteien ihre Forderung nach einer konsequenten „Abkehr von der Politik der letzten Jahre und Jahrzehnte hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit“. Als Ergebnis der Landtagswahlen sei festzuhalten, „dass die Parteien, die vor der Wahl einen Politikwechsel in Hessen auf ihre Fahnen geschrieben haben, in der kommenden Legislaturperiode die Mehrheit im hessischen Landtag haben werden“. Zu einem echten Politikwechsel gehöre „eine deutlich verbesserte und sozial gerechtere Einnahmepolitik für die öffentlichen Haushalte“. Wenn auf der Ebene von Bundesregierung und Bundestag keine konsequenten Schritte in diese Richtung gegangen werden, seien „entsprechende Bundesratsinitiativen erforderlich“.

Die GEW forderte SPD, Grüne und Linke auf, ihre Zusagen zur Abschaffung der 42-Stunden-Woche für Beamte, zum Ende des Fristvertragsunwesens an Schulen und Hochschulen, zur Verwirklichung des Menschenrechts auf inklusive Bildung und zur Rücknahme des Kinderförderungsgesetzes umzusetzen. Die finanzielle Grundausstattung der hessischen Hochschulen müsse erhöht werden. Bei den laufenden Ausgaben pro Studierendem liegt Hessen nur auf Platz 6 im Bundesländervergleich (2010). Die Grundmittel pro Studierendem, die zwischen 2007 und 2010 sogar gesunken sind, müssen deutlich angehoben werden.

Die Sondierungsgespräche der Parteien und die internen Meinungsbildungen waren bei Redaktionsschluss dieser HLZ noch nicht abgeschlossen.

- *Download: http://hessen-thueringen.dgb.de > Suche: Roadmap; www.gew-hessen.de*

4. DGB-Ausbildungsreport für Hessen vorgestellt

Nur jeder zweite Jugendliche beginnt nach der Schule eine berufliche Ausbildung, die anderen befinden sich zunächst in „Übergangslösungen“. Das ist ein Ergebnis des 4. Ausbildungsreports der DGB-Jugend Hessen-Thüringen, den *Anke Muth*, Abteilungsleiterin für Jugend, und Bezirksvorsitzender *Stefan Körzell* vorstellten. Körzell beklagte die „niedrigste Ausbildungsbereitschaft der hessischen Unternehmen seit zehn Jahren“. Nach den Erhebungen des DGB haben nur 53 % der Auszubildenden im dritten und vierten Ausbildungsjahr eine Übernahmezusage. Außerdem berichtet der Report über die Erfahrungen der Auszubildenden in den Betrieben.

- *http://hessen-thueringen.dgb.de > Suche: Ausbildungsreport 2013*

Transparency gegen Korruption in der Bildung

Die Antikorruptionsorganisation *Transparency International* befasst sich in ihrem schwerpunktmäßig dem Bildungswesen gewidmeten *Global Corruption Report* 2013 unter anderem mit Korruption in Aufnahmeverfahren, Nepotismus unter Lehrkräften und Professoren, der Käuflichkeit von Doktortiteln und illegitimer Einflussnahme auf Forschung und Wissenschaft. Handlungsbedarf bestehe auch in Deutschland. Geldgeber dürften keinen Einfluss auf das Forschungsdesign oder gar die Personalauswahl an Hochschulen nehmen und Kooperationsverträge zwischen Wissenschaft und Unternehmen seien „grundsätzlich offenzulegen“.

- *Download: www.transparency.de > Suche: GCR 2013*

Geistigbehinderte gibt es nicht

Zur Negation der Entwicklungsfähigkeiten des „Geistes"

Es dürfte vor allem in den Humanwissenschaften, aber auch in den Natur- wie Geisteswissenschaften schlechthin keinen Begriff geben, der schwerer zu bestimmen und weniger zu vereinheitlichen sein dürfte als der des Geistes: Ausgehend von den Quellen idealistischer Philosophie im Dualismus *Descartes*' und des Monismus *Spinozas* sind seit dem 17. Jahrhundert zwei nicht zu vereinbarende oder konvertierbare wissenschaftliche Denkwelten entstanden. Diese spalten nicht nur die Wissenschaften hinsichtlich ihrer erkenntnistheoretischen Auffassungen und Forschungsmethoden, sondern auch politisch verbindlich regulierte Gesellschaften, wie sie sich zu Zeiten des „Kalten Krieges" noch unversöhnlich gegenüberstanden.

Blickt man in die Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik, so findet der Begriff der Behinderung des Geistes in der auf Personen bezogenen Attribuierung als geistig Behinderte eine nahezu uneingeschränkte Anerkennung, die nur seitens der materialistischen Behindertenpädagogik in den letzten zwei Jahrzehnten kritisch analysiert und hinsichtlich ihres euphemistischen Gehaltes enttarnt wurde (1). Der Begriff subsumiert nämlich sämtliche Defizitvarianten dessen, was mit dem Begriff des Geistes unter Einbezug des vor allem in der Philosophie und in den Neurowissenschaften diskutierten Phänomens des Bewusstseins in Zusammenhang gebracht wird: sämtliche mit kognitiven Formen in Verbindung gebrachten Möglichkeiten des Denkens, der Intelligenz, des Planens und sämtliche Fähigkeiten des Empfindens, Fühlens, Erlebens und Gemüts.

Der Andere soll sein, wie wir denken, dass er ist

Der wissenschaftlich unhaltbare Prozess, phänomenologisch beobachtbare und kategorisierbare Merkmale menschlicher Verhaltensweisen als Eigenschaften von Person zu ontologisieren, sie mithin als dem Wesen des Betroffenen innewohnende essentielle Defizite und Defekte zu naturalisieren und zu biologisieren, die in einem nachfolgenden Prozess im Spiegel gesellschaftlicher Normwertorientierungen alsdann der Bestimmung der Nützlichkeit und der Werthaftigkeit der Personen dienen, hat bereits im Hitlerfaschismus die allseits bekannten Folgen für die als „Ballastexistenzen" identifizierten Menschen gezeitigt.

Dieselben Grundlagen der Wahrnehmung der Existenz der als geistig behindert stigmatisierten und sozial diskreditierten Personen leiten jedoch auch heute noch das Denken unter anderem einer „neuen Euthanasie" sowie aller Auffassungen über einen individuellen Lebenswert. Als Stichworte seien hier nur die eugenisch begutachtende Selektion von Embryonen im Rahmen der Invitrovertilisation sowie die Debatte über das „Liegenlassen" schwer beeinträchtigter Neugeborener genannt.

Solchem Denken immanent sind dabei stets die grundsätzliche Infragestellung des Personenstatus schwerst beeinträchtigter Menschen sowie die Unterstellung, dass diese nicht in der Lage dazu wären, sich selbst als distinkte Entitäten zu empfinden und Präferenzen auf beziehungsweise für ein zukünftiges Leben zu entwickeln.

Derlei Konstruktion geistiger Behinderung impliziert dabei stets, dass es einen Geist an sich gäbe, eine von Materie losgelöste Wirklichkeit. Bewusstsein als subjektives Universum des Menschen und in besonderer Weise dem Phänomen des Geistes zugeordnet, kann jedoch ebenso wenig nach wissenschaftlichen Kriterien bewertet werden, wie auch dessen Gegenteil auf derlei Weise nicht bestimmbar ist. Denn die erlebte Identität als repräsentationaler Zustand eben dessen, was wir als Bewusstsein erachten, ist stets eine „Meinigkeit", die insofern als gegeben erfahren wird, als unser System diese Wirklichkeit selbst erzeugt.

Kurzum: Da die „Perspektive der ersten Person" immer auch ein Darstellungsphänomen ist, dem nichts in der objektiven Struktur der Welt entspricht und das überdies nur selbst erlebbar ist, sind Geist und Bewusstsein anderer, egal wie diese auch leben, niemals negierbar.

Leben als Selbsthervorbringung

Die heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisse, so beispielsweise die von mir als postrelativistisch bezeichnete Selbstorganisationstheorie, die aus dieser hervorgegangene Systemtheorie und die Theorien eines kritischen Konstruktivismus weisen daher auch jedes lebende System als eine dissipative, umweltoffene, mithin jedoch „störbare" Struktur aus, die sich entsprechend referentiell zu ihrer Welt stets aufs Neue selbst hervorbringt. Diese ist dabei durch die Funktion des zentralen Nervensystems referentiell zu sich selbst organisiert und garantiert dadurch eine einheitliche Organisation aller ihrer Systemfunktionen. *Maturana* und *Varela* (2) konstatieren insofern auch folgerichtig, dass die Welt, in der wir leben, eine Welt ist, die wir im Prozess des Erkennens überhaupt erst gemeinsam erschaffen. Von diesem Prozess ist jedoch kein einziger noch lebender Mensch ausnehmbar; er ist es, was uns als Säugetiere zu Menschen werden lässt.

Georg Feuser

Georg Feuser ist emeritierter Professor für Behindertenpädagogik, Didaktik, Therapie und Integration bei geistiger Behinderung und schweren Entwicklungsstörungen. Er entwickelte u. a. eine Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik zur Realisierung einer Schule für alle.

Eine Langfassung dieses Artikels findet man auf der Homepage der GEW Hessen: www.gew-hessen.de > Publikationen > HLZ > Ausgewählte Artikel

(1) Feuser, G. (2000): „Geistige Behinderung" im Widerspruch. In: Greving, H. und Gröschke, D. (Hrsg.): Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn, S. 141-165.
(2) Maturana, H. & Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern

Legasthenie gibt es nicht

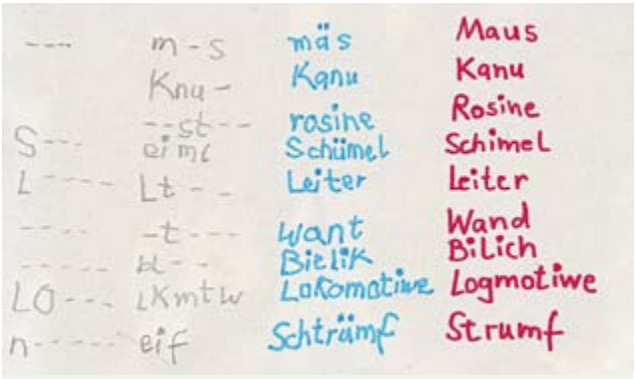
Kinder brauchen Anerkennung und keine Stigmatisierung

Mit dem Rechtschreibkönnen ist es wie mit allen menschlichen Leistungen: Sie streuen breit und die Unterschiede sind gradueller Art. Schnitte auf diesem Kontinuum, um „die Normalen“ von „den Rechtschreibschwachen“ zu trennen, sind immer willkürlich. So greift die LRS-Forschung gerne auf statistische Kriterien zurück und bezeichnet Schreibende, deren Leistung eine oder zwei Standardabweichungen unter dem Durchschnitt liegen, als „schwach“. Das sind dann erhebliche 16 oder nur 2 Prozent – rein formale Kriterien, die immer „schwache“ Rechtschreibende produzieren, egal, wie gut sie tatsächlich richtig schreiben können und wo genau eventuelle Probleme liegen.

Denn Rechtschreibschwierigkeiten sind kein homogenes Phänomen. Manche Kinder können sich besonders schlecht die Schreibweise einzelner Wörter merken. Anderen fällt es schwer, aus Beispielen implizit Regelhaftigkeiten abzuleiten, die für das richtige Schreiben wichtig, aber auch den Könnern in der Regel nicht bewusst sind. Wieder andere haben Probleme mit expliziten Regeln oder Strategien zur systematischen Erschließung der Schreibweise unbekannter Wörter.

Auch die Forschung der letzten 50 Jahre zur so genannten „Legasthenie“ – also der erwartungswidrigen Lese- und Rechtschreibschwäche – hat gezeigt, dass es keine klaren Kriterien gibt, um eine solche Teilgruppe zu unterschieden, die „anders“ ist und eine spezielle Förderung braucht. Je nach gewähltem Intelligenztest und seiner Kombination mit einem bestimmten Rechtschreibtest wird ein Kind zum Legastheniker oder eben nicht. Und je nach Unterricht bekommen diese Kinder größere Probleme oder fallen gar nicht auf.

Statt also nach einer Eigenschaft wie „Rechtschreibschwäche“ zu suchen, sollten wir im Unterricht darauf achten, welche konkreten Probleme einzelne Kinder haben. Und da gibt es in der Tat einige typische Stolperstellen, die mit der zunehmenden Annäherung an unser komplexes Schriftsystem zu tun und ähnliche Fehler zur Folge haben – nur bei verschiedenen Kindern zu ganz verschiedenen Zeitpunkten: Buchstabenverdrehungen, Skelettschreibungen, Übergeneralisierungen. Alle diese Fehler sind für bestimmte Phasen des Rechtschreiberwerbs charakteristisch.



Neun unbekannte Wörter, viermal über ein Schuljahr hinweg geschrieben, am Anfang nur der Lautanfang des Wortes, danach rein konsonantisch (das <ei> steht für <sch> – „Da war doch etwas Besonderes!?“), das dritte Mal schon fast durchgehend lautgerecht (mit ersten Rechtschreibbesonderheiten wie <el>, <sch>, <ei>, <er>, <ie>), nach zwölf Monaten schon fast alles orthographisch korrekt – dank eigenaktiver Regelbildung, da diese Wörter nicht geübt worden waren.

Rechtschreib„schwäche“ ist insofern auch Folge unseres auf Gleichschritt und Selektion orientierten Schulsystems. Wenn Schulanfänger sich in ihren fachlich relevanten Voraussetzungen um drei bis vier Entwicklungsjahre unterscheiden, aber im Unterricht zum gleichen Zeitpunkt mit denselben Anforderungen konfrontiert werden, führt dies zu Störungen des Lernprozesses. Diese wiederum haben negative Folgen für das sich entwickelnde Können derjenigen, die permanent überfordert werden. Und selbst wenn sie vergleichbare Fortschritte machen, bleiben sie doch unterdurchschnittlich und damit „schwach“. Denn Leistung wird in unserem System nicht danach bewertet, was jemand aus seinen Möglichkeiten macht, sondern wie er oder sie im Vergleich mit anderen abschneidet – egal mit welchen Voraussetzungen er oder sie an den Start gegangen ist.

Damit sitzen die Lehrenden in einer Falle: Aus pädagogischen Gründen müssten sie jedem einzelnen Kind ermöglichen, seinen nächsten Schritt zu tun und dann diesen Lernfortschritt bewerten; angesichts drohender Selektion sind sie jedoch gezwungen zu beschleunigen und damit oft zu überfordern. Zugleich wissen sie, dass ein eventuell überdurchschnittlicher Fortschritt dieses Kindes bedeutet, dass ein anderes in der (relativen) Rangreihe zurückfällt und (statistisch gesehen) zum „schwachen“ Rechtschreiber wird.

Damit wollen wir nicht in Abrede stellen, dass manche Kinder mehr Schwierigkeiten mit der Schriftsprache haben als andere, und oft so erhebliche, dass ihr Lernen auch in anderen Fächern beeinträchtigt ist. Diese Kinder brauchen aber besondere Unterstützung von den Lehrpersonen; sie benötigen mehr Aufmerksamkeit für ihre Entwicklungsschritte, zum Teil einfachere Aufgaben, manchmal besonders motivierende Anregungen, oft gezieltere methodische Hilfen und nicht selten auch klarere Absprachen über die Arbeitsorganisation. Und sie brauchen Anerkennung für ihre Fortschritte. Aber sie brauchen keinen anderen Unterricht oder gar statt seiner eine „Therapie“. Sie brauchen Lehrende,

- die fachlich kompetent sind, aber den Unterricht nicht von der Fachsystematik her, sondern in Kenntnis der Lernlogik der Kinder entwickeln;
- die zentrale Teilleistungen kennen und im Blick behalten, aber Förderung nicht auf deren isoliertes Training reduzieren;
- die nicht nur *eine* „Methode“ kennen und nutzen, sondern über vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung verfügen und beobachten, ob sie dem jeweiligen Kind helfen;
- die das Klassenzimmer als sozialen Raum gestalten, mit individuell bedeutsamen Aktivitäten, für die richtiges Schreiben Sinn macht, in dem aber auch Rechtschreibung und ihre Aneignung regelmäßig thematisiert werden.

Erika Brinkmann und **Hans Brügelmann**

Erika Brinkmann ist Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und Autorin der „ABC-Lernlandschaft“. Hans Brügelmann war Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen und ist Autor des Standardwerks „Kinder auf dem Weg zur Schrift“.

Rechenschwäche gibt es nicht

Im Gespräch mit Professor Wolfram Meyerhöfer

Wenn Kinder mit Mathematik auf Kriegsfuß stehen, attestieren ihnen Experten häufig eine so genannte Rechenschwäche. Doch dieser Begriff lädt die Schuld zu Unrecht bei den Betroffenen selbst ab, meint der Mathematikdidaktiker *Wolfram Meyerhöfer* von der Universität Paderborn. Jedes Kind könne rechnen lernen – mit den richtigen Methoden. Mit ihm sprach HLZ-Mitarbeiter *Jens Wernicke*.

Herr Professor Meyerhöfer, immer mehr Kinder und Jugendliche haben Probleme in der Schule. Warum leiden rund sieben Prozent von ihnen an einer Rechenschwäche?

Wir wissen nicht, ob immer mehr Schüler Probleme haben. Kinder, die nicht lesen oder rechnen konnten, wurden früher oft ignoriert. Mich interessiert übrigens auch wenig, ob es früher besser war. Ich will nämlich, dass hier und jetzt jedes Kind rechnen lernt.

Sieben Prozent lernen es aktuell aber nicht.

Das wird behauptet. Ich würde erwidern: Diese Zahl kommt nur durch die Form der Testkonstruktion zu Stande. Man bastelt diese Tests so, dass die Resultate einer Standardnormalverteilung folgen. Dann legt man willkürlich fest, ab welcher Abweichung vom Mittelwert man dem Kind eine Rechenschwäche attestiert. Damit ist aber bereits vor der Untersuchung bestimmt, wie viel Prozent der Kinder hinterher als „rechenschwach“ einsortiert werden.

Immerhin ein Problem mit Krankheitswert, meinen Sie nicht?

Menschen sind verschieden. Doch in unserer Kultur hat sich die seltsame Tendenz durchgesetzt, Abweichungen als Krankheit anzusehen. Ich verstehe das bei ADHS, da hat die Pharmaindustrie zu einem vorhandenen Wirkstoff eine passende Krankheit erfunden. Man kann Menschen dann einreden, solche Konstrukte wären wirklich existent. Nehmen wir beispielsweise das Rechnen: Es gibt ein Phänomen – nämlich Kinder, die nicht gut rechnen lernen. Nun kann man sich überlegen, warum das so ist. Eine denkbare Annahme wäre, dass etwas in ihrem Kopf nicht funktioniert. Man untersucht also, was das ist, das da nicht funktioniert. Und alles, was man an diesen Kindern entdeckt, wird in die Grundannahme eingeordnet. So entsteht ein theoretisches Konstrukt namens Rechenschwäche.

Es gibt also keine inhaltliche Definition für Rechenschwäche?

Ich war an der Entwicklung des Jenaer Rechentests beteiligt. Dabei haben wir uns völlig von der statistischen Religion verabschiedet und nur darauf geschaut, was das Kind verstanden hat und wie es Zahlen und Rechenoperationen denkt. Ich spreche dann nicht von Rechenschwäche, sondern von „besonderen Schwierigkeiten im Rechnen“, kurz bSR. Die kann man inhaltlich gut bestimmen. Man landet so bei einem anderen Konstrukt mit einer völlig anderen Sicht auf Rechenprobleme, auf die Kinder und auch auf den Unterricht.

Worin bestehen diese „besonderen Schwierigkeiten“?

Die Kinder kommen zur Schule und können meist zählend rechnen. Die Aufgabe des Mathematikunterrichts der ersten Klasse besteht darin, sie von ihren zählenden zu nicht zählenden Strategien zu begleiten. Wenn die Schule hier versagt, kommt ein Kind im Zahlenraum jenseits der 20 nicht mehr mit. Der Berg des Nichtkönnens wird dann schnell größer, und der Schüler ist ab der dritten Klasse raus aus dem Spiel.

Haben Sie ein Beispiel dafür parat?

6 + 7 sollte man nicht zählend rechnen müssen. Die Kinder wissen früh, dass 6 + 6 = 12 ist. Man kann schnell ableiten, dass dann 6 + 7 einer mehr ist. Dazu muss man aber über Zahlen und ihre Beziehungen zueinander nachgedacht haben. Oder: Man mag 8 + 5 zählend rechnen können, aber um 18 + 25 zu rechnen, sollte man sinnvoll mit den Zehnern agieren. Dazu muss ich wissen, dass 25 sich aus 20 und 5 zusammensetzt und 18 aus 10 und 8 und wie ich das dann rechnerisch geschickt nutze.

Passiert das in der Schule nicht?

Es passiert zu wenig. Stattdessen werden Rechentechniken eingeübt. Viele Lehrer behaupten, dass schlechte Schüler erst einmal Techniken üben müssten und dass nur die guten Schüler verstehen könnten, warum die Rechenverfahren funktionieren. Es ist aber genau umgekehrt: Die schwachen Schüler können nur rechnen lernen, wenn sie verstehen, warum ein Verfahren funktioniert. Für ihre Mitschüler ist dieses Wissen wiederum ein Sahnehäubchen, das sie aus der Langeweile des Mathematikunterrichts befreien kann.

Wie meinen Sie das?

Im Mathematikunterricht, wie es ihn aktuell gibt, langweilen sich üblicherweise alle. Die guten Schüler langweilen sich, weil sie etwas üben müssen, was sie bereits können, und weil die wirklich interessanten Fragen konsequent umschifft werden. Und die schlechten Schüler langweilen sich, weil sie systematisch „rausgekantet“ werden. Rechentechniken ohne Verständnis abarbeiten kann man nur bis zu einer bestimmten Komplexitätsstufe. Da die Verfahren im Verlauf der Schulzeit aber immer komplexer werden, bröckeln dann peu à peu immer mehr Schüler weg.

Was sollen denn interessante Fragen im Matheunterricht sein?

Wer hat verboten, durch 0 zu teilen und warum? Wieso ist 1 + 1 = 2? Warum führt die schriftliche Subtraktion immer zum richtigen Resultat? Welche Frage beantwortet der Begriff des Sinus? Warum kann Mathematik nie die Wirklichkeit abbilden?

Erstveröffentlichung in: Gehirn und Geist 11/2013, Nachdruck mit freundlicher Genehmigung von Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH 2013. Das ungekürzte Interview finden Sie online unter: www.spektrum.de > Suche: Rechenschwäche gibt es nicht

ADHS gibt es nicht

Unerwünschtes Verhalten ist keine Krankheit

Eine rätselhafte Krankheit epidemischen Ausmaßes scheint unser Land heimzusuchen. Mittlerweile berichtet eine kaum zu überblickende Flut von Publikationen über das Krankheitsphänomen „Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom", dem immer mehr Kinder anheimzufallen drohen. Betroffene Kinder scheinen aufgrund einer vermuteten hirnorganischen Erkrankung daran gehindert zu werden, die von außen an sie herangetragenen Verhaltens- und Leistungserwartungen adäquat erfüllen zu können. Nach einem im Jahre 2011 erschienen Report der Barmer GEK wurde bei rund 750.000 Menschen die Diagnose ADHS gestellt, was gegenüber dem Jahr 2006 eine Steigerung von 49 Prozent bedeutet.

Aber was soll man von dieser rätselhaften Krankheit halten, die zu einer der größten Kontroversen der Kinder- und Jugendpsychiatrie führte? So wird von der einen Seite darauf hingewiesen, dass die wahren Ausmaße dieser Krankheit längst nicht erfasst seien. Auf der anderen Seite wird ADHS hingegen gänzlich infrage gestellt. Man spricht hier von einer „Krankheitskonstruktion" bzw. dem „Mythos ADHS". So wurde beispielsweise im Jahre 2007 in Italien in einer von 371 Wissenschaftlern, Psychiatern, Psychotherapeuten, Professoren und Ärzten publizierten Konsenserklärung bekundet, bei ADHS handele es sich nicht um eine Krankheit, sondern um einen *Krankheitsmythos*.

Es drängt sich der Eindruck auf, dass hier mittels eines reflexartigen diagnostischen Automatismus eine Abweichung von der Normalitätserwartung zur Störung mit Krankheitswert konstruiert wird. Im Zuge zunehmender medizinisch-psychiatrischer Krankheitskonstruktionen scheint so ein bisher selbstverständlich gelebtes Normalitätsempfinden insgesamt verloren zu gehen, wie auch der ehemalige Mitautor des amerikanischen Handbuchs zur Klassifizierung psychischer Störungen (DSM) *Allen Frances* in seinem kürzlich erschienenen Buch konstatiert (1). Er weist dort warnend auf die schädlichen Nebenwirkungen entsprechender medikamentöser Therapien von verschreibungspflichtigen Stimulanzien bei z. B. falsch diagnostizierter ADHS hin.

ADHS ist bisher nicht mit harten Fakten bildgebender Verfahren diagnostisch belegbar. Die Diagnose gründet lediglich auf Fragebögen und Verhaltensbeobachtungen, die wohl kaum dem Anspruch nach Objektivität genügen können, da sie immer auch durch individuelle Wertmaßstäbe „kontaminiert" sind. Was für die eine zur Beobachtung kindlichen Verhaltens legitimierte Person eine abnorme Störung darstellt, wird in der Bewertungsperspektive einer anderen Person unter Umständen als besonders kreatives und lebendiges Persönlichkeitsmerkmal wertgeschätzt.

Es bleibt also die Frage, ob es sich bei dem Krankheitskonzept ADHS, das ältere Konzeptionen der 1980er bzw. 1990er Jahre mit ähnlichen ätiologischen Begründungen wie „frühkindliches exogenes Psychosyndrom" oder „minimale cerebrale Dysfunktion" (MCD) lediglich terminologisch abzulösen schien, um eine ernst zu nehmende Erkrankung oder eine Krankheitskonstruktion handelt. Sollte Letzteres zutreffen, wäre es mehr als unverantwortlich, betroffene Kinder auf der Grundlage fragwürdiger Diagnosen mit hochproblematischen Drogen zu traktieren, deren langfristige Nebenwirkungen auf ein sich entwickelndes kindliches Gehirn noch nicht hinlänglich erforscht sind.

Kinder mit ADHS sollen, so die Hypothese, unter einem cerebral bedingten Aufmerksamkeitsdefizit leiden. Aber was ist und was bedeutet eigentlich Aufmerksamkeit, und was ist unter einer defizitären Aufmerksamkeitsleistung zu verstehen?

Ganz allgemein betrachtet ist Aufmerksamkeit die selektive Orientierung innerhalb einer Flut von Reizen der uns umgebenden Lebenswelt. Man merkt auf, wenn irgendetwas das Interesse des Wahrnehmenden weckt. Diese Form des mehr oder weniger bewussten, freischwebenden Gewahrwerdens der Welt und seiner Bedeutungen ist demnach eine „natürliche" Eigenschaft; jene, sich in der Welt zurechtzufinden und sich ihr mit Interesse zuzuwenden. Aufmerksamkeit ist ein Zustand gesteigerter Wachheit und Aktivität, der von der Attraktivität einer jeweiligen Situation, eines Wahrnehmungsgegenstandes oder situativen Geschehens abhängig ist.

Bisweilen fällt es schwer, sich zu konzentrieren, weil z. B. zunehmende Müdigkeit oder das Sinnieren über aktuelle Probleme der erwünschten Aufmerksamkeit im Wege stehen. All dies sind „Störungen", die die Aufmerksamkeitsleistung beeinträchtigen, aber sie sind deshalb noch lange keine cerebral bedingten Erkrankungen. Zum Problem werden sie erst, wenn sie mit institutionell erwünschten Normalitäts- und Leistungserwartungen kollidieren, die ein bestimmtes Maß von Aufmerksamkeitsleistungen erfordern und die Grundlage von leistungsbezogenen Bewertungskriterien in Schule oder Beruf bilden.

Wir haben demnach bei der Definition des Phänomens Aufmerksamkeit zu unterscheiden zwischen einer vom individuellen Interesse geleiteten unwillkürlich-spontanen Aufmerksamkeit, die sich je nach Interesse den Bedeutsamkeiten des Lebens zuwendet, und einer gewissermaßen „normalisierten" Aufmerksamkeit, mit der ein über einen definierten Zeitraum zielgerichtetes Aufmerksam-Sein gefordert wird.

Das Krankheitskonzept ADHS bezieht sich primär auf diese institutionell wünschenswerte, willentlich herzustellende Aufmerksamkeit. Da der Mensch nicht „nicht" aufmerksam sein kann, ist auch ein so genanntes ADHS-Kind sehr wohl aufmerksam, nur eben nicht im wünschenswerten Sinne. Das „Vergehen" eines solchen Kindes besteht demnach primär darin, dass es eben diese institutionell wünschenswerten Aufmerksamkeitsleistungen aus den unterschiedlichsten individuellen Gründen nicht verfügbar hat oder haben will.

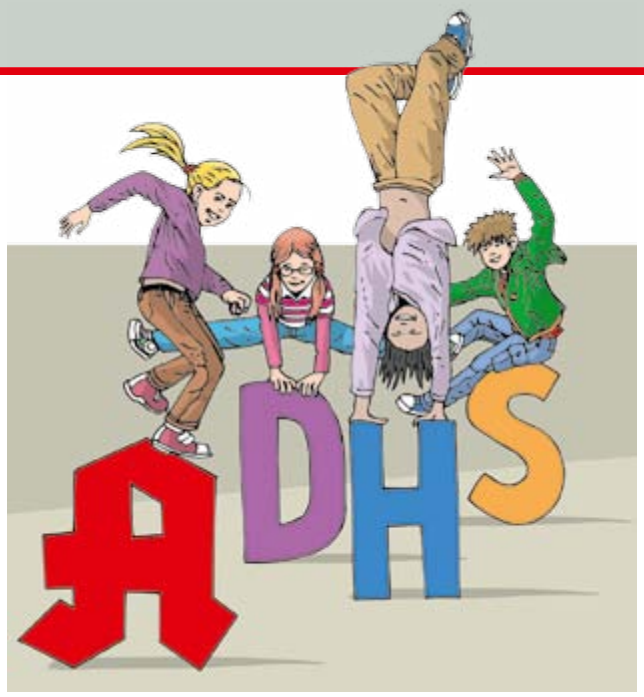
Aus wissenschaftshistorischer Perspektive bezeichnet man diese institutionell geforderte Aufmerksamkeit dabei als „disziplinatorische Wahrnehmungsfixierung", die insbesondere mit dem beginnenden Industriezeitalter des 19. Jahrhunderts verstärkt in den Blick geriet, als es mit dem einsetzenden industriellen Produktionsprozess (lebens-)notwendig wurde, kontinuierliche Aufmerksamkeitsleistungen der im industriell-maschinellen Produktionsprozess Tätigen

im Interesse ihrer Gesundheit sowie der Qualität des herzustellenden Produktes zu gewährleisten. Ob dieser maschinelle Produktionsprozess auf das individuelle Interesse der Produzenten stieß, war dabei sekundär. Mit der Konstituierung einer (natur-)wissenschaftlichen Psychologie Mitte des 19. Jahrhunderts kamen dann erste Messverfahren zur Anwendung, die eben diese spezifische Aufmerksamkeitsleistung und deren Begleitumstände zwecks Quantifizierung und Optimierung untersuchten (2). Seither, so kann man schließen, ist es insbesondere der Institution Schule (früher: „Normal"-Schule) und zunehmend den Institutionen im Vorschulbereich als „sekundären Sozialisations- und Normalisierungsinstanzen" übertragen, diese disziplinatorischen Aufmerksamkeitsleistungen bei den ihnen anvertrauten Kindern herzustellen. Dies scheint angesichts des späteren gnadenlosen beruflichen Wettbewerbs für die „Kindheit heute" von besonderer Bedeutung.

Im „günstigsten Fall" lernt das Kind so, zunehmend seine individuellen Interessen und inneren Regungen den von außen herangetragenen institutionellen Erwartungen zu opfern. Aus Kindern mit heterogenen Interessen und situativ-individuellen Aufmerksamkeitsmustern werden auf diesem zivilisatorisch wirksamen Wege Schüler, die in der Lage sind, über einen definierten Zeitraum ihre Aufmerksamkeit in Richtung curricular vorgeschriebener Inhalte zu kanalisieren (3). Dem jeweiligen Lehrpersonal wird dabei die Verantwortung dafür übertragen, mittels geschickter Motivationsstrategien das hierzu geforderte Interesse in Richtung operationalisierbarer Lernziele zu lenken und ein mangelhaft bereitgestelltes Aufmerksamkeitspotenzial des „eigensinnigen" Kindes gegebenenfalls disziplinatorisch zu ahnden. Für diese Fehlleistungen waren bisher das betroffene Kind und sein soziales Umfeld oder gegebenenfalls die Lehrerpersönlichkeit, die gegebenenfalls ihr didaktisch-methodisches Instrumentarium zu überdenken hatte, verantwortlich. Dies erscheint aus der ADHS-Krankheitsperspektive nun anachronistisch.

Aus der monokausalen Erklärungsperspektive des ADHS-Konzeptes leidet das betroffene Schulkind mit vermuteter ADHS-Erkrankung unter einer hirnorganisch verursachten Informationsverarbeitungsstörung, wofür im Grunde niemand verantwortlich ist. Das bedeutet konkret: Das betroffene Kind, sein soziales Umfeld und die Institution Schule sind der Verantwortung für die gezeigten Fehlleistungen vorab enthoben. Hier zeichnet sich ein Trend in Richtung des „Verschwindens des Pädagogischen" ab, wie er sich u. a. als „Neurodidaktik" in der Pädagogik zu etablieren sucht. Unter dem Eindruck einer um sich greifenden „Neuromythologie" (4) mit entsprechend wachsender Deutungsmacht der Hirnforschung werden bezüglich kindlicher Lernprozesse zunehmend „neue" neurobiologische Erkenntnisse zutage gefördert, die sich im Grunde unwesentlich von solchen der Entwicklungspsychologie unterscheiden.

Bezogen auf die ADHS-Problematik wird aus dieser neurobiologischen Perspektive aus einem (ehemaligen) pädagogischen Problem eine hirnorganische Erkrankung, die primär einer medizinisch-pharmakologischen Behandlung bedarf. Auf diese Weise wurden sukzessive aus der Rechenschwäche eine Dyskalkulie, aus der Lese-Rechtschreib-Schwäche die Legasthenie, aus dem Schuleschwänzen ein Eskapismus und aus einem aufsässig-störenden Schülerverhalten das „oppositionelle Trotzverhalten" mit vermuteter hirnorganischer Funktionsstörung.



Aus dieser biologistischen Normalitätsperspektive wäre in letzter Konsequenz lediglich dasjenige Schulkind als „normal" und gesund anzusehen, das jederzeit in der Lage ist, mittels abrufbarer Aufmerksamkeitsleistungen dem Unterrichtsgeschehen „störungs-frei" zu folgen und leistungsgerecht zu antworten. Kinder mit individuellen Wesensbesonderheiten, die aus den unterschiedlichsten Gründen diesen Normalitätserwartungen nicht entsprechen können oder wollen, geraten auf diese Weise sehr leicht in die psychopathologische Blickperspektive. Hier scheinen die Toleranz und das Verständnis gegenüber dem kindlichen individuellen „Eigen-Sinn" einem biologistischen Normalitätsverständnis gewichen zu sein, das jegliches Anders-Sein gegenüber der institutionell geforderten Normalitätserwartung in die psycho-pathologische Bewertungsperspektive nimmt.

All dies scheint zu belegen, dass ADHS bei der Mehrzahl betroffener Kinder keine Krankheit, sondern in erster Linie eine behaviorale Beschreibung eines sozial unerwünschten Verhaltens ist. Von einer Störung mit Krankheitswert im cerebralen Bereich könnte man nur dann ausgehen, wenn die Problematik seit der Geburt persistierend und situationsunabhängig existiert. Diese Vermutung bestätigen entsprechende Erhebungen von Krankenkassen, nach denen die Verschreibung von Psycho-Stimulanzien des Wirkstoffes Methylphenidat (z. B. Ritalin) überproportional mit Schuleintritt ansteigt.

Die Störung sozial bzw. institutionell erwünschten Verhaltens ist unbestritten ein Problem: für die jeweilige Institution sowie die Kinder und deren Eltern; aber wohl eher ein sozialpsychologisches bzw. sozialpädagogisches und nicht zuletzt – auf dem Hintergrund einer „Kindheit heute" – gesellschaftspolitisches Problem, das neben entsprechenden heilpädagogischen Förderansätzen insbesondere die Implementierung einer umfassenden Schulsozialarbeit notwendig macht.

Dieter Mattner

Dieter Mattner ist Professor für Heil- und Sonderpädagogik im Ruhestand und Lehrbeauftragter an der Hochschule Darmstadt.

(1) Frances, A.: NORMAL – Gegen die Inflation psychiatrischer Diagnosen. Köln 2013
(2) Crary, J.: Aufmerksamkeit – Wahrnehmung und moderne Kultur. Frankfurt/Main 2002
(3) Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981
(4) Hasler, F.: Neuromythologie. Bielefeld 2012

Hochbegabte gibt es nicht

Oder: Jedes Kind ist hochbegabt

Es ist schwer von der Hand zu weisen: Jedes Kind ist in der Lage, verfügt also über das Potenzial, sich all das von anderen Menschen anzueignen, was es braucht, um sich im Zusammenleben mit diesen anderen zurechtzufinden und zu einem Mitglied derjenigen menschlichen Gemeinschaften zu werden, in die es hineinwächst. Selbstverständlich gibt es Kinder, denen das besser gelingt als anderen. Wenn es sich bei den hierbei erworbenen Fähigkeiten um etwas handelt, was von den Mitgliedern der betreffenden Gemeinschaft zu diesem Zeitpunkt ihrer kulturellen Entwicklung besonders geschätzt und hoch bewertet wird, gehen wir davon aus, dass dieser Leistung eine besondere Begabung zugrunde liegt, und betrachten solche Kinder als hochbegabt.

Einleuchtendes trifft nicht immer zu

Wer etwas Besonderes zustande bringt, glauben wir, sei schon mit dieser besonderen Begabung zur Welt gekommen, müsse über eine besondere Vernetzung im Gehirn verfügen. Und weil wir keine Idee davon haben, wie eine derartige besondere Vernetzung in den für die Steuerung solcher Leistungen zuständigen Bereichen des kindlichen Gehirns herausgebildet wird, machen wir die Gene dafür verantwortlich. Das klingt ziemlich plausibel, denn in manchen Familien häufen sich besondere Begabungen. Dies spricht dafür, dass sie vererbt werden. Und wenn so etwas erblich ist, glauben wir automatisch, es seien bestimmte Gene und Genkonstellationen, die das betreffende Merkmal von den Eltern auf ihre Nachkommen übertragen. Wie das gehen könnte, hat ja jeder irgendwie in der Schule mitbekommen, als die Mendelschen Erbregeln behandelt wurden. Was bei Erbsen und Kaninchen funktioniert, denken wir, müsse wohl so ähnlich auch für die Herausbildung besonderer Begabungen von Menschen gelten. Schließlich werden ja auch andere Merkmale, wie zum Beispiel die Farbe der Iris, vererbt.

Das ist auf den ersten Blick auch nachvollziehbar. Und diese Erklärung hat bisher auch fast allen ausgereicht. Denn sie ist einfach, einleuchtend und bequem. Dass Kindergehirne keine Erbsen sind und dass das, was dort passiert, nicht so einfach organisiert sein kann wie das Zustandekommen einer bestimmten Fellfärbung bei Kaninchen, hat bisher kaum jemanden gestört. Inzwischen wissen wir aber, dass Gene nur in der Lage sind, die Leistungen von Zellen zu steuern, nicht aber deren Zusammenwirken. Im Gehirn kommt es aber weniger darauf an, ob Nervenzellen besondere Eiweiße herstellen oder besondere Leistungen vollbringen können, als vielmehr darauf, wie sie zusammenwirken und miteinander verknüpft sind. Oder besser gesagt: wie sie im Verlauf der Hirnentwicklung miteinander verknüpft werden, welche der anfangs im Überschuss bereitgestellten Kontakte zwischen den Nervenzellen einer bestimmten Hirnregion regelmäßig aktiviert und dadurch stabilisiert und gefestigt und welche dieser anfänglich bereitgestellten Verknüpfungen nicht genutzt, destabilisiert und wieder eingeschmolzen werden. All das kann ja gar nicht durch Gene reguliert werden. „Nutzungs- oder erfahrungsabhängige Neuroplastizität“ heißt das Phänomen, das umschreibt, was die Entwicklungsneurobiologen in den letzten Jahren in mühevoller Kleinarbeit und abseits des Mainstreams der bisher so dominanten Genforschung über die Strukturierung neuronaler Netzwerke während der Hirnentwicklung herausgefunden haben. Es bedeutet nichts anderes, als dass das Gehirn so wird, wie man es benutzt.

Angeborenes muss nicht genetisch vererbt sein

Jedes Kind kommt mit Vernetzungen in seinem Gehirn zur Welt, die – weil sie anhand der aus dem eigenen Körper im Gehirn ankommenden Signalmuster und der dafür optimierten Reaktions- und Antwortmuster stabilisiert worden sind – genau zu diesem Körper des betreffenden Kindes „passen“. Und weil jedes Kind aufgrund seiner genetischen Veranlagung einen jeweils einzigartigen Körper ausbildet, bekommt es eben auch ein ganz besonderes, ein einzigartiges Gehirn.

Jedes Kind hat aber, wenn es geboren wird, nicht nur all jene Vernetzungen in seinem Gehirn herausgebildet und stabilisiert, die es braucht, um die in seinem Körper ablaufenden Prozesse und Reaktionsmuster zu steuern. Es hat auch vorgeburtlich schon eine ganze Reihe Erfahrungen mit seiner Mutter gemacht.

Die damit einhergehenden Sinneseindrücke und Wahrnehmungen haben ebenfalls zur vorgeburtlichen Stabilisierung bestimmter Verschaltungsmuster in seinem Gehirn beigetragen. Schon im Mutterleib kann ein Kind Erfahrungen machen, die es mit Gefühlen verknüpft. Wenn die Mutter zum Beispiel Angst vor dem Vater hat, spürt der Fötus das. Die Bauchdecke der Mutter zieht sich während des Streits zusammen, Stresshormone werden ausgeschüttet, das Herz rast. Das Kind wird zusammengedrückt, es hört die schnellen Herztöne der Mutter und die laute Stimme des brüllenden Vaters. Der Fötus erstarrt. Diese Erfahrung wird im Gehirn abgespeichert. Und zwar findet eine Kopplung statt zwischen den Netzwerken, die beim eigenen Zusammengedrücktwerden und denen, die mit der Wahrnehmung der lauten Stimme des brüllenden Vaters aktiviert werden. Nach der Geburt verfällt das Kind dann automatisch in eine ähnliche Erstarrung, wenn die Stimme des Vaters eine ähnliche Färbung annimmt.

Umgekehrt kann man sich vorstellen, dass beispielsweise *Mozarts* Mutter sich immer dann besonders wohl fühlte und bei Stress entspannte, wenn ihr Mann musizierte. Der kleine Mozart in ihrem Bauch bekam dann mehr Raum zum Bewegen, und Atmung und Herzschlag der Mutter wurden harmonischer. Vielleicht streichelte und wiegte sie dabei sogar liebevoll ihren Bauch. Das Erleben von Musik wurde so bei ihrem ungeborenen Kind mit einem angenehmen Gefühl verkoppelt. Kein Wunder also, dass *Amadeus* auch nach der Geburt immer dann, wenn er dieses Gefühl wieder erlebte, verzückt war.

Ähnliches gilt für eine Frau, die während der Schwangerschaft gerne joggt, sich dabei entspannt und Glück empfindet. Das kann dazu führen, dass auch ihr Kind später be-

sondere Lust beim Schaukeln und Sichbewegen empfindet und ein besonders guter Turner wird. Nicht, weil es genetisch dazu bestimmt worden wäre, sondern vielmehr, weil diese Tätigkeit es mit besonderer Freude und Begeisterung erfüllt.

Begabungen zur Kompensation von Defiziten

Freilich gibt es auch Kinder, deren Gehirn sich unter besonderen Bedingungen herausbilden musste, wie zum Beispiel einer spezifischen Beschaffenheit ihres Körpers, oder unter ungünstigen, die normale Entwicklung des Körpers oder des Gehirns störenden Einflüssen. Solche Kinder fallen später dadurch auf, dass sie bestimmte Leistungen, die andere Kinder problemlos erbringen, nur sehr langsam und auch nur in begrenztem Umfang ausbilden. Sie kommen mit einem angeborenen Handicap zur Welt. Allzu leichtfertig bezeichnen wir sie dann als „Behinderte". Zum Beispiel Menschen, die keine Arme oder nur Armstummel besitzen, weil sie vorgeburtlich durch das Medikament Contergan geschädigt worden sind. Haben Sie schon einmal beobachtet, was diese Kinder mit ihren Beinen und Füßen zu Wege bringen? Das ist ganz und gar außergewöhnlich, also auch eine besondere Begabung. Haben Sie schon einmal beobachtet, zu welchen Leistungen taube oder blinde Menschen in der Lage sind? Wie anders als außergewöhnlich soll man die Fähigkeiten bezeichnen, die diese Kinder als Kompensationsleistungen entwickeln, um sich trotz ihres Handicaps in der Welt zurechtzufinden? Und wie viele gerade dieser Kinder haben sich später zu ganz besonderen Menschen entwickelt, die wir als begnadete Erfinder, Künstler oder Wissenschaftler bewundern?

Immer wieder gibt es außergewöhnliche Denker, die Probleme gelöst haben, an denen sich Experten vergeblich die Köpfe zerbrochen haben, die andererseits aber nicht in der Lage waren, sich im so genannten normalen Leben zurechtzufinden. Sie alle hatten ein Handicap, das sie durch ein außergewöhnlich gut ausgebildetes analytisches Denken mehr oder weniger gut zu kompensieren imstande waren. Ihnen mangelte es beispielsweise an emotionaler Sensibilität und sie konnten sich schon als Kinder nur schwer in die Gefühlswelt anderer Menschen hineinversetzen. *Albert Einstein* soll auch so einer gewesen sein. Bei den so genannten *Savants*, also autistisch veranlagten Menschen, lässt sich dieses Phänomen in noch stärkerer Ausprägung beobachten: Sie können sich so gut wie alles merken, finden sich aber im sozialen Leben einfach nicht zurecht. Auch das ist, wenn man so will, eine besondere Begabung.

Begabungen entstehen mittels Bedeutsamkeit

Wie unterschiedlich die Bedingungen auch sein mögen, unter denen sich das kindliche Gehirn strukturiert, die Herausbildung einer besonderen Begabung folgt immer dem gleichen Prinzip: Es muss für die Person besonders bedeutsam sein, diese betreffende Fähigkeit und die dieser Fähigkeit zugrunde liegenden neuronalen Vernetzungen herauszuformen. Deshalb müssen wir, um die Entstehung einer besonderen Begabung zu verstehen, eine entscheidende Frage stellen: Was war für das betreffende Kind im Verlauf seiner bisherigen Entwicklung besonders wichtig? Was hat ihm besonders geholfen und deshalb dazu geführt, dass sich diese besonderen Verschaltungen in seinem Gehirn herausbilden konnten, die zur Grundlage dessen wurden, was sich bei diesem Kind schließlich als eine besondere Begabung erweist?

Neben den Signalen des eigenen Körpers und denen der Mutter noch im Mutterleib ist für das Kind all das bedeutsam, das wissen wir als Erwachsene aus eigener Erfahrung, was „unter die Haut" geht und ein Gefühl in uns auslöst. Es ist zwar wichtig, welches Problem, welche Störung oder Bedrohung dieses Gefühl ausgelöst hat. Aber weitaus bedeutsamer ist die Lösung, die wir gefunden haben, um uns hiervor in Sicherheit zu bringen.

Immer dann, wenn uns das gelingt, bringen wir nach einer Störung gewissermaßen wieder „Ordnung" in unser Gehirn. Neurobiologen bezeichnen dies als Wiederherstellung von Kohärenz. Sie meinen damit nichts anderes, als dass alles, was eben noch ein Durcheinander gewesen war, nun wieder in Einklang, in Resonanz, in Synchronisation kommt. Immer dann, wenn wir eine Störung unseres inneren Gleichgewichts durch eine eigene „Gegenregulation" auszugleichen imstande sind, wenn wir also eine Lösung für ein Problem finden, werden in unserem Gehirn die so genannten emotionalen Zentren aktiviert. Wenn es zu einer Erregung dieser Zentren kommt, werden besondere neuroplastische Botenstoffe ausgeschüttet, die wie Dünger auf die zur Lösung eines Problems genutzten Netzwerke in den höheren Bereichen des Gehirns wirken. Die dort eingebundenen Nervenzellen beginnen dann, all jene Eiweiße vermehrt herzustellen, die für das Wachstum und die Stabilisierung von Fortsätzen und Kontakten gebraucht werden. So kommt es zu einer „durch die Freude an der gefundenen Lösung" ausgelösten Verstärkung und Verbesserung derjenigen Verschaltungsmuster im Gehirn, die zu dieser Lösung erfolgreich eingesetzt wurden. Deshalb werden Kinder immer besser bei der Aneignung bestimmter Fähigkeiten, je mehr Freude sie dabei empfinden.

Gerald Hüther

Gerald Hüther ist Hirnforscher und Sachbuchautor und arbeitet in der Neurobiologischen Präventionsforschung der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie der Universität Göttingen.

Bildungsferne gibt es nicht

Exklusive Strukturen halten von „Bildung“ fern

In diesem Aufsatz möchte ich die Rede von „den Bildungsfernen“ hinterfragen, die von eigenartigen Denkmustern geprägt ist. Dass sich die davon Stigmatisierten nicht nur gegen diese Denkmuster, sondern gegen ihre vermeintliche Bildungsentfernung selbst organisieren können, zeigen Beispiele, die hoffentlich keine Einzelfälle bleiben.

Es fällt auf, dass oft räumliche Anordnungen herangezogen werden, wenn von Bildung die Rede ist. So spricht man von ˆhöherer Bildungˆ (1), um eine Bildung zu kennzeichnen, die auf einem ˆhöheren Niveauˆ, etwa an einer ˆHochschuleˆ stattfindet. Dabei handelt es sich um uneigentliche Sprache, die sich der Übertragung bedient. Denn Bildung kann ja nicht wirklich *höher* sein. Für jemanden, der diese Übertragungen nicht kennt, führte bereits der Begriff *Hochschule* zur Konfusion, würde er doch annehmen, diese Schule läge auf einer Anhöhe. Und jemand, der *nach Höherem strebt*, würde dann wohl als jemand mit Ambitionen zum Bergsteigen verstanden.

Problematisch an diesen räumlichen Anordnungen (Topologien) sind drei Aspekte: Erstens handelt es sich nicht einfach nur um Metaphern, sondern um Gedankenmuster, die in Form von Bildern (Zwiebel- oder Pyramiden-Grafiken) die Gesellschaft ordnen und schichten. Zweitens verbinden sich diese Anordnungen mit ähnlichen Topologien der europäischen Kulturgeschichte, die sehr viel weiter gefasst sind (2), und stellen entsprechende Wertzuordnungen her, wonach das Gute, der Geist, die Form, die Tüchtigkeit *oben*, das Schlechte, das Körperliche, die unförmige Masse und das Faule hingegen *unten* seien. Schließlich ist problematisch, dass diese Gedanken- und Bewertungsmuster unbewusst wirken. So liegt es beispielsweise nahe, dass jemand mit einer ˆhohen Bildungsherkunftˆ ˆhochbegabtˆ sei, zumindest aber in die ˆHochschuleˆ gehöre und ihm entsprechend ein ˆhohes Einkommenˆ gebühren soll. Die Sprache und die von ihr hervorgerufenen Gedankengebilde schaffen hier die vermeintlich plausiblen Verknüpfungen.

Die Bewertungsmuster, die mit der Oben-Unten-Anordnung arbeiten – entsprechende Begriffe wie ˆBildungsaufstiegˆ werden als *soziale Vertikalismen* bezeichnet –, sind dabei derart wirkmächtig in der deutschen Sprache verankert, dass bereits die Wertung als solche vertikalisiert, also als Oben-Unten-Anordnung etabliert ist. So wird eine schlechtere Bewertung eben als ˆ*Abwertung*ˆ, eine bessere Bewertung hingegen als ˆ*Aufwertung*ˆ bezeichnet und verstanden. Das heißt, wir sind sprachlich derart gefangen, dass wir bereits durch die vermeintlich neutrale Aussage „Ein Mensch wird abgewertet“ mittels der Vokabel ˆ*abgewertet*ˆ das *Unten* als etwas weniger Wertvolles darstellen. *Unten* entspricht hier dem Ort der Wertlosigkeit. Neutral müssten wir stattdessen von *besser bewertet* und *schlechter bewertet* sprechen, da das *Unten* ja nicht an sich, sondern nur durch die ihm zugeschriebenen Eigenschaften vermeintlich schlechter ist.

Um diese vertikalistischen Zuschreibungen zumindest in der Verschriftlichung deutlich zu machen, setze ich, nicht nur, aber auch in diesem Artikel hier, entsprechende soziale Vertikalismen zwischen zwei Dachzeichen. Mit diesem einfachen Mittel wird der allzu einfache Lesefluss leicht gebrochen und werden die den Begriffen innewohnenden Denkmuster bewusst gedacht. Dabei geht es nicht darum, Begriffe wie etwa jenen der ˆniedrigen Herkunftˆ nicht zu verwenden, sondern darum, sich stets bewusst zu machen, dass sich alle Menschen auf Augenhöhe befinden und es in Wirklichkeit zwischen uns als Individuen kein Oben und Unten gibt.

„Die da oben machen ja doch, was sie wollen.“ Dieser Satz war das Ergebnis einer Umfrage unter Industriearbeitern in den 1960er Jahren. Es wurde eine starke Oben-Unten-Dichotomie festgestellt. Wenn die Arbeiter über ihr Leben und ihre Arbeit sprachen, wirkten sie selbstbewusst und lebendig. Wurden sie hingegen auf die Unternehmensleitung angesprochen, senkte sich ihr Blick und wurden ihre Aussagen derart unklar und nebelig, dass *Heinrich Popitz* und andere, Urheber der Studie „Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie“ (1967), ihnen eine Art „Zweites Bewusstsein“ attestierten.

Vor einhundertfünfzig Jahren gab es noch kein gesellschaftliches ˆAufstiegsversprechenˆ, die Verhältnisse waren klar und Arbeiterkinder wurden bereits in ihrer Kindheit wieder Arbeiterinnen und Arbeiter. Mit der Differenzierung der Arbeitsteilung und den Kämpfen der Arbeiterbewegung wurde schließlich jedoch ein ˆAufstiegsversprechenˆ generiert und mit dem Erwerb von Bildung verknüpft. Dass ˆdie da obenˆ aber auch heute noch machen, was sie wollen, erfahren Schülerinnen und Schüler beispielsweise dann, wenn sie bei gleicher Leistung nicht die gleiche Anerkennung vom Bildungssystem erhalten – eine Benachteiligung, die immer wieder von Bildungsstudien festgestellt wird. Die Folgen dieser systematischen Nicht-Anerkennung werden mit dem Fachbegriff „Gratifikationskrise“ skizziert. Eine Folge derselben ist sicherlich auch heute noch die Resignation, die bereits Popitz in den 1960ern nachwies.

Schülerinnen und Schüler werden faktisch klammheimlich entfernt aus unserem Bildungssystem mit seinem ˆAufstiegsversprechenˆ. Nach und nach, an jedem Übergang zur noch ˆhöheren Bildungˆ sind es überproportional viele Arbeiterkinder, die diesen Weg nicht weitergehen können und dürfen. Diese so genannte „Bildungsentfernung“ realisiert sich dabei auf zwei verschiedene Arten: Zum einen beanspruchen die privilegierten Milieus die Definitionshoheit darüber, was Bildung überhaupt ist. Sie erklären, was ˆhohesˆ und was ˆniedereˆ Kulturgut und also gesellschaftlich legitim und wertvoll sei. Gleichzeitig beanspruchen sie aber auch die gesellschaftlichen Ressourcen für die derart legitimierte, legitime, für *ihre Art von Bildung*, deren Inanspruchnahme schließlich mit Zertifikaten vergolten wird, welche wiederum zu größerer Aneignung gesellschaftlicher Ressourcen berechtigen.

Auch der Begriff „Bildungsferne“ enthält dabei eine räumliche Komponente: Es wird eine Landschaft suggeriert mit einem Ort *der* Bildung – und zum anderen Orte, die mehr oder weniger weit davon entfernt liegen. Wir alle

kennen diese Orte, die angeblich weit entfernt von *der* Bildung existieren:

- die Couch in 1,50 Meter Entfernung vom Bildschirm in einem Hochhaus im „Problemviertel“ einer Großstadt
- die „Wärmestube“ (*Thilo Sarrazin*) türkisch-islamischer Männer in einem armen Vorort einer Großstadt
- der Pausenhof einer Hauptschule, wo türkisch-deutsche Jugendliche ihre „Bildungsresistenz“ mittels „Zustechen“ (*Konrad Adam*) zu kompensieren suchen
- das Sozialamt, wo Roma-Familien Geld für ihre „Transferbabys“ (*Gunnar Heinsohn*) kassieren

All diese – deutlich rassistischen – Stereotypen sind uns allen bestens geläufig. Sie betreffen die Orte und ihre Bewohnerinnen und Bewohner. So wie Männer, die in München leben, Münchener genannt werden, werden die Menschen, die in der *Bildungsferne* leben, schlicht „Bildungsferne“ genannt.

Gleichzeitig zielt der Begriff der Bildungsferne aber eben auch auf den Gegensatz zwischen oben und unten ab: Wer viel Bildung, legitime, anerkannte Bildung genossen hat, ist ˆhoch gebildetˆ und also „bildungsnah“, wessen Fähigkeiten hingegen vor allem diejenigen sind, sich in Armut und trotz Stigmata und Ausgrenzung zurechtzufinden, ist „bildungsfern“, weil diese Kompetenzen nicht dem Wertekanon des ˆHöherenˆ entsprechen, sondern dem der ˆniederen Bildungˆ.

Trotz der PISA-Ergebnisse, die zu unerfreulichen Kontroversen zwischen deutschen konservativen Bildungspolitikern und der EU-Kommission, der OECD und dem UN-Bildungssekretär führten, weil diese jeweils die Abschaffung des mehrgliederigen Schulsystems inklusive seiner frühen Auslese-Funktion forderten, wurde das deutsche Schulsystem nicht nur grundsätzlich *nicht* verändert, sondern wurden im Gegenteil dessen benachteiligende Wirkungen für Kinder aus so genannten ˆniedrigen sozialen Schichtenˆ noch weiter verschärft. Da demnächst Akademikerinnen und Akademiker fehlen würden, so die Logik der früheren Familienministerin *Renate Schmidt* (SPD), und PISA gezeigt habe, dass vorwiegend Kinder von Akademikerinnen und Akademikern studieren würden, bräuchte es nun mehr von diesen Kindern.

Getreu dieser Perspektive fand vor rund zehn Jahren ein grundlegendes Umdenken in der Familienpolitik statt, die sich deshalb heute nun „nachhaltig“ schimpft und auch schimpfen darf. Denn, ganz wie es der wohl unfreiwillig aus der Forstwirtschaft entlehnte Begriff schon impliziert, wird heute das vermeintliche Unkraut ausgetrocknet, wohingegen man ertragreiche Pflanzen noch mehr als zuvor düngt. So wurde beispielsweise das Erziehungsgeld für ärmere Familien komplett abgeschafft und durch eine einkommensabhängige Prämie für gutverdienende Familien ersetzt. Man muss derlei dabei gar nicht eugenisch begründen, wie es Thilo Sarrazin tut, wenn er davon spricht, das „Problem der Unterschicht“ müsse „sich auswachsen“. Eleganter und nicht minder zielführend zur Legitimation einer solchen Politik sind heutzutage volkswirtschaftliche Modelle, die unlängst eine „Qualität der Kinder“ (3) konstruieren, die, richtig genutzt und gesteuert, schließlich zu einer größeren *Bevölkerungsqualität* führe und die anhand der „Investitionsbereitschaft der Eltern“ messbar sei.

Natürlich spielt bei solchen Gesetzesänderungen immer auch der so genannte „Elternwille“ eine Rolle. Auch die allgemeine Rede von diesem umschreibt dabei vor allem eines: den Willen eben vor allem privilegierter und gut vernetzter Eltern. Der Wille der Eltern mit weniger sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital (*Pierre Bourdieu*) spielt in dieser Familien- und Bildungspolitik hingegen keine Rolle.

Denn diese Eltern sind nicht in gleicher Weise organisiert – und noch weniger einflussreich.

Es wäre daher sehr zu wünschen, dass sich Eltern aus den so genannten ˆunteren Schichtenˆ endlich organisieren, um gegen die Bildungsentfernung ihrer Kinder anzugehen. Möglich ist allerdings auch die politische Selbstorganisierung von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden mit so genannter ˆniedriger sozialer Herkunftˆ, welche die Bildungsbarrieren bereits kennen und in ihrer Wirkweise verstanden haben. In Münster feiert beispielsweise aktuell ein Referat von studierenden Arbeiterkindern („Fikus-Referat“) zehnjähriges Jubiläum. Was im bürgerlich geprägten Münster möglich ist, könnte auch an anderen Hochschulstandorten passieren: dass sich Arbeiterkinder politisch organisieren, um gegen Bildungsentfernung aktiv zu werden.

Andreas Kemper

Andreas Kemper hat vor zehn Jahren das erste politisch selbstorganisierte Referat für studierende Arbeiterkinder gegründet und promoviert an der Uni Münster zum Thema Klassismus.

(1) Diese Dachzeichen ˆ...ˆ, die Anführungszeichen ähneln, werden benutzt, um die Verwendung sozialer Oben-Unten-Anordnungen kenntlich zu machen.

(2) Als Stichpunkte seien hier nur genannt: die biblische Anordnung von Himmel und Hölle, die Emanationslehre Plotins, die Verbindung zwischen Hochscholastik und hierarchischer Ständegesellschaft im Mittelalter, der Diskurs der Höherentwicklung der Evolutionstheorie, der sozialdarwinistisch von ˆniederen Kulturenˆ, ˆniederen Rassenˆ, ˆUntermenschenˆ, ˆniederen Instinktenˆ sprach, und schließlich das Denkmuster der Klassengesellschaft als geschichtete Gesellschaft, mal als Pyramide und mal als Zwiebel.

(3) Diese Vokabel wird in volkswirtschaftlichen Argumentationen tatsächlich verwandt, z. B. von Holger Kolb: Migranten und (andere) Mitglieder. Personalentwicklung im Staat, in: Rat für Migration: Politische Essays zu Migration und Integration, 4/2007, Osnabrück.

Gewaltbereitschaft gibt es nicht

Über die Erfindung einer menschlichen Disposition

Wenn Hooligans aufeinandertreffen, wissen Ordnungshüter sofort, dass „gewaltbereite Personengruppen“ bereit sind, sich untereinander oder den massiv aufgefahrenen Polizeikräften eine Straßenschlacht zu liefern. Wenn die Demonstration eines Bündnisses z. B. gegen Krieg, Atomkraft oder Ausländerpolitik angekündigt ist, ermitteln die Staatsschützer vor Ort ebenfalls sofort den „gewaltbereiten Kern“ der Demonstranten. Wenn es in der Schule zu Übergriffen von Schülern kommt, dann wissen Pädagogen schnell die „gewaltbereiten“ Schüler zu identifizieren usw. Sofort ist dann der Befund bei der Hand, dass hier jugendliche „gewaltbereite Personen“ für Randale und Ordnungsstörungen mit Sach- oder Personenschäden verantwortlich gewesen sind. Das sind Befunde, die sich nicht nur in Urteilen und Protokollen der für Ordnung zuständigen Dienststellen wiederfinden, sie haben längst auch Eingang in die öffentliche Berichterstattung gefunden und gehören zudem zum kategorialen Bestand von Kriminologie, Psychologie und Sozialpsychologie.

Eigenartige Kategorien

Dabei offenbart diese Zurückführung von gewaltsamen Auseinandersetzungen auf eine bei den Beteiligten angelegte „Gewaltbereitschaft“ ein merkwürdiges Sortierungsbedürfnis. Zum einen: Warum gilt z. B. die Gefechtsbereitschaft von Soldaten nicht als Gewaltbereitschaft? Warum fällt ein militärischer Einsatz, der hinsichtlich des Ausmaßes an Gewalt und Zerstörung, Elend und Tod alles in den Schatten stellt, was der „Gewaltbereitschaft“ sonst zugerechnet wird, nicht unter diese Kategorie? Zum anderen: Warum sind sich alle Staatshüter, Berichterstatter und Sozialpsychologen so einig darin, dass „Gewaltbereitschaft“ eine Sache von Kindern und Jugendlichen sei? Warum fallen dagegen Väter, die ihre Kinder oder ihre Ehefrauen verwamsen, Männer, die Frauen vergewaltigen, oder Erwachsene, die Menschen berauben, nie unter diese Kategorie?

Es wird an Gewaltanwendung also offensichtlich ein *doppelter* Maßstab angelegt: Je nachdem, ob sie von Staatsbediensteten oder heranwachsenden Privatpersonen ausgeübt wird, gilt die Gewalt als politisch bzw. moralisch gut begründete Ordnungs- oder Friedensmaßnahme oder als Zeichen einer im Menschen irgendwie verfestigten oder tief angelegten Aggressionsneigung. Und je nachdem, ob Jugendliche oder Erwachsene die Täter sind, gilt die Gewalt als Zeichen von „Gewaltbereitschaft“ oder geht auf das Konto von Rechtsbrechern, die für ihre rohen Taten schon ihre Gründe haben, aber eben keine erwünschten, anerkannten.

Schlüssig ist diese Sortierung nicht. Denn Gewalt ist Gewalt, von wem auch immer sie ausgeübt wird. Sie ist immer und völlig unabhängig von ihrem Ausmaß, von der Art und Ausstattung der Opfer und von der Begründung eines derartigen Übergriffs die kritikable Entscheidung von Menschen, einen *Gegensatz* weder mit Argumenten noch mit Kompromissen, weder mit Verzicht noch mit der Einschaltung von Vermittlern, sondern allein mit der *Brechung des Willens* des oder der Kontrahenten auszutragen. So ein Gewalteinsatz fordert Opfer, führt zu physischer Schädigung und setzt zudem, weil der Gegensatz gar nicht aufgelöst, sondern nur roh unterdrückt werden kann, mit unschöner Regelmäßigkeit einen Teufelskreis von Gewalt und Gegengewalt in Gang.

Ohne Sinn und Verstand?

Es muss also andere Gründe haben, wenn so sortiert wird: Die Abteilungen der Exekutive – Polizei, Justiz, Geheimdienste, Militär – fallen hierzulande deswegen *nicht* unter das Verdikt, hier seien Personen am Werk, die ihre erworbene oder angeborene Gewaltbereitschaft ausleben, weil es sich eingebürgert hat, diesen Abteilungen der Gewaltausübung akzeptable, rechtlich abgesicherte oder gar moralisch hochanständige, auf jeden Fall aber *gut begründete Zwecke* zu unterlegen: Niemand hat einen Zweifel daran – ist er nun Kritiker oder Verfechter dieser Maßnahmen zur Sicherung bzw. zur Eroberung staatlicher Macht über Land und Leute –, dass die von Staatsagenten eingesetzte Gewalt das *Mittel* für politische *Zwecke* ist. Und eben dies wird, wie auch immer das Urteil über die Tat lautet, auch privaten erwachsenen Gewalttätern attestiert: Wer seinen Nachwuchs „zügelt“, will Gehorsam durchsetzen, dem Vergewaltiger geht es um die sexuelle Befriedigung als Machtfrage, und der Räuber schlägt sein Opfer nieder, weil er sich dessen Werte aneignen will.

Mit der Kategorie der „Gewaltbereitschaft“ wird also sehr prinzipiell bestritten, dass ein Verhältnis von Mitteln zu Zwecken vorliegt. Es fällt die Erklärung einer Gewalttat mit dem Verweis auf die Bereitschaft des Täters zur Gewalt – tautologisch – zusammen. Und so lebt diese Zuordnung von der Vorstellung, es seien Kinder und Jugendliche an einem Werk, dessen einziger Zweck die Ausübung von Gewalt sei. Dabei springen ihre Anliegen zumeist tatsächlich geradezu ins Auge: Wenn Hooligans aufeinander losgehen, dann wollen sie stellvertretend für ihren Verein den Vertretern des gegnerischen eine Niederlage beibringen. Und wenn Demonstranten mit ihrem kritischen Anliegen auf die hinderliche Phalanx der Uniformierten stoßen, dann geht es ihnen schon einmal darum, ihre etwas andere Auffassung vom Demonstrationsrecht zu behaupten. Dennoch gelten beide nur als „gewaltbereite Gruppierungen“; eine Einordnung, mit der ihr jeweiliges Anliegen für unerheblich erklärt und allein auf die Frage umgelenkt wird, wie es bei ihnen denn zu dieser „Gewaltbereitschaft“ kommen konnte.

Auch *in sich* ist die ganze theoretische Konstruktion zudem recht leicht zu widerlegen: Wenn bei einem Menschen so eine Disposition zur Gewalt – als Produkt von Anlage und/oder Umwelt – tatsächlich handlungsleitende Größe wäre, dann wäre völlig unklar, warum die jeweiligen „Gewalttäter“ immer ganz bestimmte Ziele haben, ganz bestimmte Orte aufsuchen, ganz bestimmten Personen brutal kommen, nie aber wahllos ihrem leeren Trieb, ihrer Anlage, ihrer erworbenen rohen Disposition die Welt als Schlachtfeld offerieren.

Aus sich heraus wäre so eine abstrakte Veranlagung zu einer bestimmten Entscheidung gar nicht fähig. Woher sollte auch eine grundlose Disposition zur Gewalt wissen, wo das Zuschlagen gefragt ist und wo gerade nicht. So etwas ist nun wirklich keine Leistung der – erfundenen – Anlage zur Gewaltanwendung, sondern allein eine mit *Wille* und *Bewusstsein*, d. h. mit – guten oder zumeist schlechten – *Gründen* getroffene doppelte Entscheidung von Jugendlichen: *Erstens* darüber, dass und warum sie etwas stört und *zweitens* darüber, dass dieser – tatsächlichen oder auch nur empfundenen – Störung eigener Anliegen nur mit Gewalt beizukommen ist.

Beiden Fragen aber gilt es nachzugehen, wenn man den offensichtlichen Rohheiten junger Leute auf den Grund gehen will. Dabei ist festzuhalten, dass aus der *Bedeutung*, die ein Anliegen für sie besitzt, die Wahl ihres *Mittels* erwächst: Es ist kein Zufall, dass bei ihnen häufig so etwas wie ein *Rechtsbewusstsein* unterwegs ist, das ihrem Anliegen überhaupt erst seine Wucht verleiht. Diese kann dann schon einmal die ganze Person erfassen und ihr Leben so sehr bestimmen, dass manchmal nicht einmal mehr mit den physischen oder strafrechtlichen Neben- bzw. Rückwirkungen kalkuliert wird. Ob es der Jugendliche ist, dessen übergroßes Selbstbewusstsein es einfach nicht aushält, wenn wildfremde Erwachsene ihm das Rauchen in der U-Bahn verbieten wollen; ob es der Schüler ist, der in der Konkurrenz um die Prämie als „coolster Typ“ sich die Bewährungsproben für seine Coolness unter – schwächeren – Mitschülern willkürlich zusammensucht; oder ob es der junge Türke ist, dessen anerzogene Familienehre es nicht erträgt, wenn seine Schwester mit einem Jungen mit deutschem Pass und blondem Haar „geht“: In all diesen Fällen diktiert das persönliche Durchdrungensein von der Sache, um die es jeweils geht, selbst das Mittel, das dann brutal zur Anwendung kommt.

Vermeintliche Gründe statt Motive gefragt

Es handelt sich folglich nicht einfach um Fehlschlüsse, wenn Forscher aus diversen Disziplinen zur Aufklärung der einschlägigen Taten allein der Frage nachgehen, wie es denn zu so einer „Gewaltbereitschaft“ kommen kann. Es ist mehr: Wenn bei jugendlichen „Gewalttätern“ sofort der „soziale und familiale Hintergrund“ durchgecheckt wird, wobei die Suche nach häuslicher Gewalt im Zentrum steht, dann wird bereits in der Fragestellung vom Sachverhalt abstrahiert, den es eigentlich zu ergründen gilt: Warum, mit welchem Anliegen, Zweck und Motiv greifen Jugendliche zu Gewalt? Und: Welche Bedeutung haben diese Anliegen für sie?

Stattdessen macht sich die Forschung – fast – ausschließlich daran, den Gründen für die Abweichung vom moralisch geächtetem und rechtlich verbotenem Einsatz von Gewalt nachzuspüren. Ihr Forschungsinteresse ist negativ orientiert: Wie kann es sein, lautet ihr von rechtspolitischem Interesse diktiertes implizites Leitmotiv, dass Jugendliche sich nicht an das halten, was sich gehört? Und fündig werden sie z. B. bei schlagenden Eltern, brutalen Videoclips oder Computerspielen, denen eine den Nachwuchs determinierende, d. h. den Willen der Heranwachsende umgehende Wirkung zugesprochen wird. Mit viel statistischem Material wird aus dem Zusammentreffen von „Faktoren“ alsdann der Schein einer Kausalität verfertigt, der jedoch durch jeden Computerspieler widerlegt wird, der am Spiel seinen – faden – Genuss hat, also zwischen Spiel und Ernst sehr wohl noch zu unterscheiden weiß; oder durch jenen Heranwachsenden, der fest entschlossen ist, seinen Kindern die selbst genossene Prügelerziehung auf jeden Fall zu ersparen.

Nie verfallen diese Forscher auf den naheliegenden Gedanken, dass Jugendliche, denen tagtäglich im politischen Leben vorgeführt wird, dass überlegene (Staats-)Gewalt Recht setzt, genau diese Lehre auch in ihrem Leben zur Anwendung bringen und sich selbst zum Gewalteinsatz berechtigt sehen, wenn ihre Anliegen – auch – bei ihnen zum übergeordneten Interesse geworden sind.

Deswegen transportiert diese Forschung zugleich eine ärgerliche politische Botschaft: Ausgehend von der Überzeugung, dass es mit dem Gewaltverbot durch die oberste Gewalt schon seine Richtigkeit hat, verfertigt sie das Urteil, dass es für den Griff von Jugendlichen zur Gewalt *keine* Gründe geben kann; ein Urteil, das dann zwangsläufig zur Suche nach Kräften führt, die, dem begründeten Tun entzogen, ihr „Unwesen“ treiben. Und auch etwas anderes steht für diese Gewaltforscher bereits im Vorhinein fest: Die hierzulande gewünschte – und mit viel unerbittlicher Erziehungsarbeit am Nachwuchs festgeklopfte – Staatsbürgerqualität ist im Menschen immer schon als seine quasi-natürliche Bestimmung angelegt, so er denn zur Betätigung dieser seiner Qualität „reif“ genug geworden ist.

Freer Huisken

Freer Huisken ist emeritierter Professor für die Politische Ökonomie des Ausbildungswesens. 2007 erschien von ihm im VSA-Verlag „Über die Unregierbarkeit des Schulvolks“. Weitere Informationen unter *www.fhuisken.de*.

Eine Langfassung dieses Artikels findet man auf der Homepage der GEW Hessen: www.gew-hessen.de > Publikationen > HLZ > Ausgewählte Artikel

Menschenrassen gibt es nicht

Leistungsunterschiede haben nichts mit Genen zu tun

Sind *Thilo Sarrazins* Thesen rassistisch? Die deutsche Staatsanwaltschaft hat das Strafverfahren wegen Beleidigung und Volksverhetzung eingestellt. Der UN-Antirassismus-Ausschuss entschied dagegen im April diesen Jahres, Sarrazin propagiere rassische Überlegenheitsideen. „Die Türken", behauptet er, würden Deutschland erobern und zwar „durch eine höhere Geburtenrate" mit der Folge, dass „der Anteil der intelligenten Leistungsträger aus demografischen Gründen kontinuierlich fällt" (1). Intelligenz sei erstens überwiegend erblich, zweitens könnten „bei unterschiedlicher Fruchtbarkeit von Bevölkerungsgruppen unterschiedlicher Intelligenz eugenische oder dysgenische Effekte auftreten" und drittens sei „die Möglichkeit erblicher Unterschiede zwischen Ethnien auch im Psychischen" nicht auszuschließen. Juden etwa seien aufgrund von „außerordentlichem Selektionsdruck überdurchschnittlich intelligent". „Muslimische Migranten aus der Türkei, dem Nahen Osten und Afrika" würden dagegen „eine negative Auslese" bilden, seien „besonders bildungs- und kulturfern", „untüchtig und faul". Zur Begründung bezieht sich Sarrazin u. a. auf die Evolutionstheorie von C*harles Darwin*, die von *Francis Galton* entwickelte Eugenik und neuere Bücher wie „The Bell Curve", das in den USA als wissenschaftlicher Rassismus kritisiert wird.

Dass in seinem Buch „ethnische Gruppen" statt „menschliche Rassen" steht, ist dabei freilich kein Zufall, sondern Kalkül. Sein Verleger hatte ihn vor der Veröffentlichung angehalten, den Rassebegriff im Buch zu ersetzen. Hätte Sarrazin seine abwertenden Pauschalurteile nicht über „Menschen mit Migrationshintergrund Jugoslawien, Türkei, Nah- und Mittelost sowie Afrika" gefällt, sondern über Intelligenz und Fortpflanzungsfreude von „slawischen, semitischen und negriden Menschenrassen" gefachsimpelt, hätte er den Bogen überspannt. Der vom Rassebegriff gesäuberte Bezug auf Experten der Biowissenschaften bescherte Sarrazins Thesen stattdessen großen Erfolg.

Ich bin doch kein Rassist!

Menschenrassen gibt es nicht! Diese Aussage ist mittlerweile wissenschaftlicher und politischer Gemeinplatz. Angesichts der NS-Vernichtungspolitik im Namen des wissenschaftlichen Rassismus scheint der Bezug auf „Rasse" in Deutschland aus gutem Grund tabuisiert. Doch die biologistischen Erklärungsmuster für gesellschaftlich gemachte Unterschiede sind nicht verschwunden. Sie verstecken sich nur hinter anderen Begriffen oder kommen vermeintlich ganz ohne rassistische Intentionen aus.

Wer, wie Sarrazin, auf vererbbare Unterschiede zwischen „ethnischen Gruppen" rekurriert oder sich auf die „seriöse Naturwissenschaft" beruft, wer Juden qua Natur oder Kultur eine höhere Intelligenz bescheinigt oder Schwarzen eine vererbte Disposition zu sportlichen Höchstleistungen und erhöhtem Herzkreislaufrisiko nachsagt, ruft empört: „Ich bin doch kein Rassist!" Warum aber halten sich derlei biologistische Erklärungen eigentlich so hartnäckig? Und warum zieht so oft den Kürzeren, wer den „gar nicht böse gemeinten" Biologisierungen mit wissenschaftlichen Gegenargumenten begegnen will?

Rasse und Rassismus im Alltagswissen

Unser Alltagswissen ist bis heute durchdrungen von Bezügen auf biologistische Rassetheorien. Schlagen wir zum Beispiel ein aktuelles Biologielehrbuch der Klassen 7 bis 10 des Verlages Volk und Wissen für Berlin und Brandenburg auf. Dort heißt es unter dem Stichwort „Menschenrassen":

„Die heute lebenden Menschen lassen sich in drei Rassekreise aufgliedern, Europide, Mongolide und Negride."

Zur Illustration sind verschiedene Fotos von Menschen abgebildet, die diesen „Rassekreisen" zugeordnet werden, sowie eine Tabelle, die unterschiedliche Ausformungen von „Gesicht, Lippen, Nase, Kopfhaar, Augen und Haut" aufführt. Dabei handelt es sich um eine getreue Wiedergabe biologistischer Rassetypologien wie sie der deutsche Rasseforscher *Egon von Eickstedt* in den 1930er Jahren ausgearbeitet hat und mit denen Diskriminierungen, Sterilisation und Vernichtung begründet wurden. Eine solche Abwertung wird im Lehrbuch unter Verweis auf die UN-Anti-Rassismus-Konvention sehr wohl missbilligt:

„Weil alle Menschenrassen gleichwertig sind, dürfen Rassenvorurteile von niemandem geduldet werden."

Rassismus wird hier also nur als subjektive Abwertung vermeintlich objektiv klassifizierbarer Menschenrassen verstanden. Die Rassifizierung, der Bezug auf biologische Taxonomien der 1930er Jahre, wird hingegen nicht als problematisch angesehen. Das mündet in der Aufgabe:

„Sammle Bilder von Menschen der unterschiedlichen Länder und stelle sie nach Rassekreisen zusammen!"

Warum diese saubere Trennung zwischen vermeintlich wertfreier Naturwissenschaft und rassistischer Ideologie nicht aufgeht, beantwortet ein kritischer Blick auf die Rolle der Naturwissenschaften bei der Herausbildung des modernen Rassismus. Als zum Ende des Mittelalters Gleichheit zu einer politischen Forderung wird, erfährt die Naturforschung einen immensen Bedeutungszuwachs. Während Standesunterschiede vorher mit einer göttlichen Ordnung begründet wurden, dienten ab der Frühen Neuzeit vor allem Kenntnisse über die Natur zur Legitimierung von Ausbeutung, Unterdrückung und Mord. Wissenschaftliche Rassetheorien sollten den offensichtlichen Widerspruch zwischen dem universellen Gleichheits- und Freiheitsanspruch der Aufklärung und der dem Kolonialismus immanenten Ungleichheitspolitik und Gewalt erklären. Schädel und Körper wurden vermessen, Hautfarben beschrieben und verschiedene Rassesystematiken entworfen. Eine bestimmte Norm setzten sie dabei jedoch alle bereits voraus: den zivilisierten „Weißen" oder „Europäer", der den naturverbundenen „Ande-

ren“ an Wert überlegen sein soll. Wer heute Menschen nach Haut und Haaren in feste Gruppen einteilt, kauft sich diese in einem langen historischen Prozess entstandenen Wertigkeiten stets mit ein.

Genetisch unterscheiden wir uns alle „gleich“

„Zwei beliebige Individuen sind zu mehr als 99,9 % in ihren DNA-Sequenzen identisch“, verkündete *Craig Venter*, einer der weltweit bekanntesten Genetiker, im Jahr 2000 bei der Vorstellung des sogenannten „Buch des Lebens“, der Basenabfolge menschlicher DNA.

Aus der weitgehenden Ähnlichkeit aller menschlichen Genome schlussfolgert er, dass Rassekonzepte keine wissenschaftliche Basis besitzen. Venters Positionierung zeigt, dass innerhalb der Biologie die Einteilung von Menschen in Rassen massiv kritisiert wird. Aber sie macht auch deutlich, dass entgegen der Vorstellung, Rassemodelle wären innerhalb der Biowissenschaften schon lange erledigt, noch immer um sie gestritten wird. So ermöglichte die Sequenzierung menschlicher DNA zwar eine neue Kritik an „rassischen“ Einteilungen, mit den neuen Technologien ließen sich aber auch neue Rassemodelle konzipieren. So wurde 2005 beispielsweise das weltweit erste „rassenspezifische“ Medikament in den USA auf den Markt gebracht. Verschreibbar ist es ausschließlich für Afroamerikaner, was mit einem erhöhten Herz-Kreislaufrisiko begründet wird. Auch in der Forensik oder in genetischen Herkunftstests werden Zuordnungen der individuellen DNA zu „Rassen und Ethnien“ versucht. So wirbt etwa die Schweizer Genanalyse-Firma *Igenea* damit, die Herkunft der eigenen DNA von „Urvölkern“ wie den „Germanen, Wikingern, Juden, Kelten“ feststellen zu können.

Alle biologischen Rassekonzepte vereint, dass sie eine möglichst überzeitliche Struktur der Differenzen zwischen Menschen festzustellen versuchen. Trotz mehr als zwei Jahrhunderten Rasseforschung besteht aber vor allem Uneinigkeit in den jeweiligen Zuordnungen. Geschichte und aktuelle Auseinandersetzungen um „Rasse“ in der Biologie machen daher deutlich: Nicht die Natur menschlicher Unterschiede wird beschrieben, sondern es wird unablässig versucht, die sozial erzeugte Ungleichheit als biologische Differenz darzustellen.

Die Macht der sozialen Verhältnisse

Doch warum Unterscheidungen nach Herkunft, Ethnie und „Rasse“ in unseren Gesellschafen so relevant sind, kann die Biologie gar nicht erklären. Die Antwort liegt stattdessen in den sozialen Verhältnissen. Seit Beginn der Moderne wird die Ungleichbehandlung von Menschen mit deren natürlicher Unterschiedlichkeit begründet. Das heißt nicht, dass es keine Unterschiede zwischen Menschen gibt. Biologische Rasseeinteilungen sind allerdings denkbar ungeeignet, um menschliche Vielfalt zu fassen, und mit ihnen lassen sich die Auswirkungen sozialer Ungleichheit nicht bekämpfen. Denn mit dem einseitigen Blick auf die Natur wird das Gemachtsein solcher Unterscheidungen verdeckt. Damit einher geht der fatale Effekt, dass die Veränderbarkeit der rassifizierenden Ordnung kaum mehr möglich erscheint. Ein verkürztes Rassismusverständnis, mit welchem nur (Neo-)Nazis und deren vorsätzlichen Abwertungen der Anderen als rassistisch eingestuft werden, ist eine weitere Folge. Über deren Herrenmenschen-Rassismus hinaus müssen nämlich

„The Subjective Object“, ein Projekt des Masterstudiengangs „Kulturen des Kuratorischen“ der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig und der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden zur „(Wieder-)Aneignung anthropologischer Bilder“ befasste sich 2012 mit dem Anthropologen Egon von Eickstedt, einem führenden Vertreter der NS-Rassenlehre. Von 1946 bis 1961 war er Professor an der Universität Mainz. Bestandteil des Projekts war die Ausstellung von Reproduktionen aus dem fotografischen Nachlass von Eickstedts im indischen Dorf Tejgadh. (Foto: Beatrice von Bismarck, http://www.mvl-grassimuseum.de/index.php?id=393)

auch nichtintendierte Effekte von Handlungen problematisiert werden, durch die bestimmte Menschen benachteiligt und andere privilegiert werden. Denn auch Einteilungsversuche, bei denen Menschen eine essentielle Andersartigkeit, eine inhärente Kultur oder ein starrer Gruppencharakter zugeschrieben werden, erzeugen schließlich rassistische Effekte.

Dass biologisches Wissen mit rassistischer Tradition wie im genannten Schulbuch als unschuldig und objektiv missverstanden werden kann, führt im Falle Sarrazin dazu, dass seine Anleihen aus der Genetik kaum kritisiert worden sind. Wer den Grund für Gesundheitsunterschiede oder schlechte Schulabschlüsse von minorisierten Gruppen aber nicht in deren Biologie oder Kultur sucht, sondern Daten zu Reichtumsverteilung und Zugang zum Bildungs- und Gesundheitssystem heranzieht, wird nicht „Rasse“, sondern rassistische Effekte als deren Grundlagen erkennen. Gegen diese Effekte helfen aber weder geschickt vermarktete Medikamente noch Appelle für „mehr Kinder von den Klugen“ (Sarrazin). Stattdessen brauchen wir eine Auseinandersetzung über globale und nationalstaatliche soziale Ungleichheit, die entlang rassifizierter Grenzen verläuft.

Doris Liebscher und **Tino Plümecke**

Doris Liebscher ist Juristin und beschäftigt sich theoretisch und praktisch mit Antidiskriminierungsrecht und dessen Wirkungen. Sie ist Autorin des Buchs „Antidiskriminierungspädagogik“. Tino Plümecke arbeitet als Wissenschaftsforscher mit sozialwissenschaftlichen Mitteln an der Analyse lebenswissenschaftlicher Konzepte. In seinem Buch „Rasse in der Ära der Genetik“ untersucht er die Entwicklung der Rassemodelle im 20. Jahrhundert.

(1) Die Zitate stammen aus Lettre International (86/2009) und „Deutschland schafft sich ab“ (2010).

Richtig umgehen mit Facebook & Co.

Leitlinien für Soziale Netzwerke im Int

Facebook-Nutzer müssen 13 Jahre alt sein.

- Laut den Nutzungsbedingungen von Facebook darf man sich dort erst ab 13 Jahren anmelden!

Zusätzliche Emailadresse zulegen

- Lege dir für Facebook und andere Websites eine zusätzliche Emailadresse zu. Verwende nicht deine private oder berufliche Adresse, damit sie nicht bei Adresshändlern und Spamversendern landet.

Anonymität durch Spitznamen sicherstellen

- Wenn du dich bei einer Website anmeldest, musst du nicht zwingend deinen vollständigen, echten Namen verwenden. Meist reicht auch ein Teil davon oder ein Spitzname – so bleibst du für Fremde anonym und für Datensammler wertlos.

Sichere Passwörter und Virenschutz verwenden

- Verwende ein sicheres Passwort und verrate es auch besten Freunden und Partnern nicht. Wenn Freundschaften oder Beziehungen enden, wird dieses Wissen häufig für sehr unschöne Dinge ausgenutzt. Du kannst dann kaum beweisen, dass dein Passwort missbraucht wurde. Rezept für ein sicheres Passwort: mindestens 10 Zeichen, Groß- und Kleinschreibung, Zahlen und ein Sonderzeichen wie z.B. +-/_&. Verwende nicht überall (Facebook, Email, Skype...) dasselbe Passwort. Wenn eines ausspioniert wird, ist der Täter überall drin!
- Halte dein System mit Updates aktuell und installiere einen kostenpflichtigen Virenschutz. Gratisversionen fehlen wichtige Funktionen und sind leider nicht mehr zu empfehlen. Hast du einen Trojaner auf dem Rechner, nützt das beste Passwort nichts!

Freunde-Finder verstößt gegen Datenschutzgesetz

- Verwende auf keinen Fall den Freundefinder von Facebook! Das wäre ein Verstoß gegen das deutsche Datenschutzgesetz, weil du Facebook damit die Daten all deiner Kontakte auslieferst. Achte auch bei der Handy-App von Facebook darauf, dass du beim Aktivieren „Nicht synchronisieren“ anklickst.

Privatsphäre schützen

- Deine Privatsphäre-Einstellungen müssen sehr sorgfältig gewählt werden, damit nicht Millionen Menschen, sondern nur deine Freunde in dein Profil schauen können. Eine Anleitung für Facebook findet sich unter http://www.medien-sicher.de/?p=1205.
- Wähle deine Kontakte sehr sorgfältig und bewusst aus – sollen alle Personen auf deiner „Freundesliste“ wirklich all deine Posts, Likes und Fotos sehen können? Nimm niemals Freundschaftsanfragen von Unbekannten an und denke daran, dass böswillige Menschen sich auf Internetseiten leicht unter falschem Namen anmelden können.
- Private Dinge verrät man nicht jedem, auch nicht im Internet. Gib persönliche Daten nur echten Freunden frei und überlege genau, was du schreibst oder hochlädst und wer diese Inhalte sehen soll! Poste nur, was du wirklich jedem zeigen und in der Stadt aushängen würdest, denn Facebook verändert immer wieder stillschweigend Einstellungen, so dass private Dinge plötzlich öffentlich sein können. Und vergiss nicht: Sobald Freunde deine Fotos und Posts mit anderen teilen, sind sie öffentlich!
- Pass auf, dass beim Posten vom Smartphone aus nicht unfreiwillig dein Standort per GPS oder das Mobilfunknetz mit veröffentlicht wird. Dein Aufenthaltsort ist ein wichtiger Teil deiner Privatsphäre und sollte nicht jedem zugänglich sein.
- Laut Geschäftsbedingungen (AGB) trittst du die Rechte an all deinen Inhalten komplett und für immer an Facebook ab, das Netzwerk darf deine Inhalte, auch deine Fotos, sogar weiterverkaufen. Also überlege sehr genau, was du dort einstellst!

Einmal im Internet, immer im Internet!

- Dein Profilbild und das Titelbild in der Chronik sind weltweit für jeden sichtbar, auch wenn dein Profil ansonsten komplett geschlossen ist. Überlege, ob wirklich jeder diese Bilder von dir sehen soll: „Einmal im Internet, immer im Internet!“

Verstoß gegen Urheberrecht kann teuer werden

- Beachte die Urheberrechte! Wenn du Bilder verwendest, die andere erstellt haben und an denen du keine Rechte besitzt, z. B. Comics oder Fotos von Popstars, kann das Abmahnungen in bis zu vierstelliger Höhe zur Folge haben.

Das Recht auf das eigene Bild

- Beachte das Recht am eigenen Bild! Du darfst niemanden ungefragt fotografieren und schon gar nicht Bilder oder Videos von anderen ohne deren Einverständnis ins Netz stellen, das ist sogar strafbar, selbst in geschlossenen Gruppen und gut geschützten Profilen! Sind Minderjährige abgebildet, müssen deren Eltern zustimmen. Das gilt auch für die Weitergabe per Handy.

Internet-Mobbing ist strafbar!

- Äußere dich im Internet nicht negativ über andere und vermeide jede Form von Beleidigungen, damit kannst du dich sogar strafbar machen. Kläre Meinungsverschiedenheiten immer im persönlichen Gespräch, niemals auf elektronischem Weg, denn dabei entstehen sehr leicht Missverständnisse, die das Problem meist noch verschlimmern, und man schreibt dabei sehr leicht Dinge, die man niemandem offen ins Gesicht sagen würde.
- Sei höflich beim Umgang mit mobilen Geräten: Eine anwesende Person hat gegenüber Facebook, WhatsApp und SMS immer Vorrang und verdient deine volle Aufmerksamkeit.

Aufgepasst bei Spielen und Apps!

- Wenn du Spiele und andere Apps nutzt, lies dir vorher genau durch, welche Rechte sie fordern, das gilt auch für die Nutzung auf deinem Handy! Hinter jeder App steckt ein Programmierer oder eine Firma. Viele Apps wollen deine kompletten persönlichen Daten abgreifen, manche sogar auch die Daten all deiner Kontakte. Deine Freunde wären darüber sicherlich nicht begeistert. Handy-Apps, die SMS verschicken oder telefonieren wollen, solltest du auf gar keinen Fall installieren – sie haben es auf dein Geld abgesehen!

Party „nur für eingeladene Gäste“

- „Wenn du eine Party auf Facebook ankündigst, stelle die Einladung auf „Nur für eingeladene Gäste“ und entferne das Häkchen bei „Gäste können Freunde einladen“.

Bei Problemen Hilfe suchen!

- Kommt es doch einmal zu einem Problem, wende dich sofort an Personen deines Vertrauens, deine Eltern, Freunde, Mitschüler oder einen Lehrer, der sich auskennt. Vertraulichkeit ist von Seiten der Schule selbstverständlich garantiert.

Hinweise für Lehrkräfte

- Gehen Sie keinesfalls aktiv mit Freundschaftsanfragen auf Jugendliche zu und behandeln Sie Anfragen von Schülern einheitlich (alle annehmen oder alle ablehnen).
- Da man sich bei Facebook erst mit 13 Jahren anmelden darf, sollte grundsätzlich keine Kommunikation mit jüngeren Schülern über dieses Netzwerk stattfinden.
- Prüfen Sie sorgfältig, welche privaten Informationen Sie mit Schülern teilen möchten. Legen Sie gegebenenfalls ein Zweitprofil für die schulische Nutzung an.
- Zur Nutzung für den Unterricht empfiehlt sich das Erstellen von Facebook-Gruppen: In diesen können Sie mit Schülern kommunizieren und Dokumente austauschen (Urheberrecht beachten!), ohne mit ihnen „befreundet“ zu sein und private Dinge zu offenbaren.
- Nutzen Sie Facebook für schulische Zwecke nur, wenn alle Schüler damit einverstanden sind, und verlangen Sie keinesfalls von Schülern, sich bei einem Sozialen Netzwerk anzumelden.
- Soziale Netzwerke sind kein geeigneter Weg zur Übermittlung datenschutz- und schulrechtlich relevanter Daten wie Schülerlisten, Noten, Missbilligungen etc.

Copyright: Günter Steppich, www.medien-sicher.de, Stand: August 2013

Die Internetseite *www.medien-sicher.de* ist ein Angebot der Gutenbergschule Wiesbaden in Zusammenarbeit mit dem Landeselternbeirat und dem Staatlichen Schulamt für Wiesbaden und den Rheingau-Taunus-Kreis. Günter Steppich ist Fachberater für Jugendmedienschutz am Staatlichen Schulamt Wiesbaden und Beauftragter für Jugendmedienschutz im Hessischen Kultusministerium.

Schülerinnen und Schüler erwünscht!

Kommunalfinanzen in Hessen

DGB und ver.di fordern steuerpolitischen Kurswechsel

Die Finanzlage vieler Kommunen in Deutschland ist prekär. Besonders schlecht ist die Lage in Hessen, so dass die Bundesbank in ihrem Monatsbericht im April 2013 mit Blick auf das Jahr 2012 von einer „besonderen Anspannung“ sprach. Geschuldet sei dies „in erster Linie den sehr hohen Ausgaben je Einwohner“, den Personalausgaben und Sozialleistungen, die höher ausfielen als in den anderen Flächenländern.

Auch die Gewerkschaften beklagen die Lage der hessischen Kommunalfinanzen. *Stefan Körzell*, Vorsitzender des DGB-Bezirks Hessen-Thüringen, zeigte sich bei der Vorstellung des dritten Hessischen Kommunalfinanzberichts der Gewerkschaft ver.di von zwei negativen Entwicklungen besonders „beunruhigt“:

„Zum einen sind die kommunalen Kassenkredite auch im vergangenen Jahr wieder beträchtlich gestiegen. Sie belaufen sich mittlerweile auf deutlich über 7 Milliarden Euro. Hessen liegt, wenn die Pro-Kopf-Verschuldung der Bundesländer verglichen wird, auf dem vierten Platz. Dramatisch ist aus meiner Sicht auch, dass die kommunalen Investitionen nach dem Auslaufen der Konjunkturfördermittel stark rückläufig sind. Die Investitionsquote, also das Verhältnis von Investitionen und Wirtschaftsleistung, ist im Jahr 2012 auf einen Rekordtiefststand gesunken – und das, obwohl ein massiver Investitionsstau bei den Straßen, bei Schulgebäuden usw. besteht.“

Anders als die Bundesbank sieht DGB-Chef Körzell das Problem somit eher auf der Einnahmenseite als auf der Ausgabenseite.

Liquiditätskredite im Jahr 2012
(Flächenländer, pro Kopf der Einwohner)

Baden-Württemberg	12 Euro
Bayern	20 Euro
Brandenburg	313 Euro
Hessen	1.209 Euro
Mecklenburg-Vorpommern	249 Euro
Niedersachsen	579 Euro
Nordrhein-Westfalen	1.329 Euro
Rheinland-Pfalz	1.526 Euro
Saarland	1.870 Euro
Sachsen	23 Euro
Sachsen-Anhalt	470 Euro
Schleswig-Holstein	313 Euro
Thüringen	76 Euro

Quelle: Bundesministerium der Finanzen, eigene Darstellung

Kassenkredite steigen

Ein Indiz für die schwierige kommunale Finanzsituation in Hessen ist in der Tat der drastische Anstieg der so genannten Liquiditätskredite (früher Kassenkredite). Sie sind von der Aufnahme langfristiger Kreditmarktschulden zu unterscheiden, die von der Kommunalaufsicht nur dann genehmigt werden darf, wenn durch die Leistungsfähigkeit der Kommunen sichergestellt ist, dass sie Zinszahlungen und Tilgung auch leisten können.

Liquiditätskredite sollten im Gegensatz zur langfristigen Kreditaufnahme eigentlich nur der Überbrückung kurzfristiger finanzieller Engpässe dienen, haben sich aber mittlerweile zu einem Dauerfinanzierungsinstrument entwickelt. Sie sind ein besonders wichtiger Indikator für die Haushaltslage der Gemeindeebene, da sie bei defizitären Kommunen anfallen, während der Finanzierungssaldo Überschüsse und Defizite der einzelnen Kommunen miteinander verrechnet. In Hessen hat sich das Volumen der Kassenkredite von 2002 bis 2006 mehr als verdreifacht und verharrte bis zur globalen Finanz- und Wirtschaftskrise auf dem erreichten Niveau von über 3 Milliarden Euro. Dagegen war das Volumen der Kreditmarktschulden im selben Zeitraum sogar leicht rückläufig. In den Jahren 2009 bis 2012 haben sich die Liquiditätskredite dann nochmals auf über 7 Milliarden Euro mehr als verdoppelt. Seit der Jahrtausendwende liegt Hessen beim Pro-Kopf-Niveau der Liquiditätskredite über dem Durchschnitt der Flächenländer – wobei der Abstand zum Durchschnitt im Trend steigt und insbesondere in den vergangenen drei Jahren deutliche Sprünge nach oben machte. Übertroffen wird Hessen im Jahr 2012 nur noch von Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland.

Die angespannte Situation der Kommunen wird auch durch die Entwicklung der Sachinvestitionen für den Erhalt von Straßen oder Schulgebäuden verdeutlicht. Im Falle von finanziellen Engpässen schränken die Kommunen zuerst ihre Investitionstätigkeit ein, da diese Ausgabenkategorie im Gegensatz zu anderen Bereichen vergleichsweise flexibel erhöht und gesenkt werden kann. Im starken Rückgang der kommunalen Investitionen seit Anfang der 1990er Jahre kommt daher die prekäre finanzielle Situation der Kommunen zum Ausdruck. Dieser Rückgang ist sowohl in Deutschland insgesamt als auch in Hessen zu beobachten.

Investitionen auf Talfahrt

Wie stark der Rückgang der öffentlichen Investitionen auf der Gebietskörperschaftsebene der Gemeinden ausfällt, wird besonders deutlich, wenn man die Investitionsquote, also das Verhältnis von öffentlichen Investitionen und Bruttoinlandsprodukt (BIP), betrachtet. Nach einer langen Phase der Stagnation von 2001 bis 2005 führte die wirtschaftliche Belebung zu einer moderaten Erholung der öffentlichen Investitionstätigkeit, ohne dass dies aber zu einem Anstieg der Investitionsquote geführt hätte. Erst die Bundeszuweisungen im Rahmen des Konjunkturpakets II und die Mittel aus dem Sonderinvestitionsprogramm des Landes Hessen führten in Verbindung mit dem Rückgang des BIP im Jahr 2009 zu einer leichten Steigerung der Investitionsquote. Aber selbst diese Maßnahmen waren nicht geeignet, die Investitionen oder gar die Investitionsquote auch nur annähernd auf das Niveau des Jahres 1994 zu bringen.

Unbestritten haben das Investitionsprogramm des Landes und die Konjunkturfördermittel des Bundes positive Impulse gesetzt. Die *HessenAgentur* attestiert ihnen in einer ausführlichen Analyse eine antizyklische Wirkung, die Sicherung von knapp 20.000 Arbeitsplätzen im hessischen Baugewerbe und eine Verbesserung der Infrastrukturausstattung. Nach dem Auslaufen

Kommunale Finanzen in Hessen			
	Investitionsquote (in %)	Kreditmarktschulden (Mrd. Euro)	Liquiditätskredite (Mrd. Euro)
1995	1,146	10.377	0,627
1996	1,019	10.242	0,532
1997	0,913	9.851	0,671
1998	0,868	9.755	0,814
1999	0,845	9.148	0,827
2000	0,868	8.952	0,875
2001	0,882	8.865	0,875
2002	0,884	8.965	1,044
2003	0,818	9.045	1.506
2004	0,788	9.181	2.129
2005	0,771	9.301	2.662
2006	0,720	9.220	3.208
2007	0,797	9.095	3.128
2008	0,783	8.860	3.204
2009	0,828	9.358	3.750
2010	1,030	10.276	4.962
2011	0,914	10.631	6.416
2012	0,684	11.308	7.513
Hessisches Statistisches Landesamt, eigene Berechnungen und Darstellung			

der Investitionsförderung sind die Investitionen mittlerweile vor allem in Hessen deutlich eingebrochen und die Investitionsquoten auf Rekordtiefstände gesunken.

Die Entwicklung der Ausgaben der hessischen Kommunen fällt im langfristigen Mittel mit Wachstumsraten in Höhe von weniger als 2 % seit Mitte der 1990er Jahre sehr moderat aus. Der überdurchschnittliche Anstieg der Ausgaben auf über 5 % durch die antizyklisch wirkenden Konjunkturfördermaßnahmen im Zuge der Weltwirtschaftskrise ist Geschichte: In den Jahren 2011 und 2012 ist das Ausgabenwachstum wieder auf unter 3 % gesunken. Allein diese Zahlen belegen, dass von einer expansiven Ausgabenpolitik der Kommunen nicht gesprochen werden kann. Die Ursachen für die problematische Finanzlage der kommunalen Ebene sind dann auch folgerichtig nicht auf der Ausgaben-, sondern auf der Einnahmenseite zu suchen. Hierbei sind mit Blick auf Hessen zwei Sachverhalte zu berücksichtigen:

- Zum einen weist Hessen eine sehr schwache Einnahmenentwicklung auf der Gemeindeebene auf. Von 2008 bis 2011 sind die Einnahmen – und hier insbesondere die Gewerbe- und Einkommensteuer – in Hessen stärker eingebrochen oder geringer gestiegen als in Deutschland insgesamt. Während das Aufkommen aus der Gewerbesteuer in den deutschen Flächenländern im Jahr 2011 um 13,5 % und das der Einkommensteuer um 6,9 % gestiegen ist, fielen die Wachstumsraten für Hessen mit 2,2 % bzw. 0,8 % extrem gering aus. Erst im Jahr 2012 verlief die Entwicklung der hessischen Gesamteinnahmen sowie der Steuereinnahmen besser als in Deutschland insgesamt. Hätten sich die Gesamteinnahmen in Hessen nach Ausbruch der internationalen Finanz- und Weltwirtschaftskrise so entwickelt wie im Durchschnitt der Flächenländer, dann wäre mindestens eine Milliarde Euro mehr in die kommunalen Kassen geflossen. Bedacht werden muss auch, dass die hessische Landesregierung den Kommunen ab dem Jahr 2011 rund 350 Millionen Euro durch Kürzungen bei den Landeszuweisungen gestrichen hat – eine Maßnahme, die der Staatsgerichtshof in seinem Aufsehen erregenden Urteil mittlerweile für verfassungswidrig befunden hat.
- Langfristig waren es jedoch vor allem Steuersenkungen, die die staatliche Finanzierungsbasis auf allen Gebietskörperschaftsebenen ausgehöhlt haben. Dabei sind diese Steuersenkungen vor allem reichen Haushalten und dem Unternehmenssektor zugutegekommen. Ganz konkret haben die hessischen Kommunen aufgrund der Steuerpolitik seit dem Jahr 1998 allein im laufenden Jahr Mindereinnahmen in Höhe von über einer Milliarde Euro zu verkraften. Wenn seit 1998 keine Steuerrechtsänderungen erfolgt wären, dann hätten Städte, kreisangehörige Gemeinden und Landkreise in Hessen im Zeitraum von 2000 bis 2012 in der Summe sogar einen Überschuss von etwa einer Milliarde Euro statt eines kumulierten Defizits in Höhe von mehr als 7 Milliarden Euro zu verzeichnen gehabt.

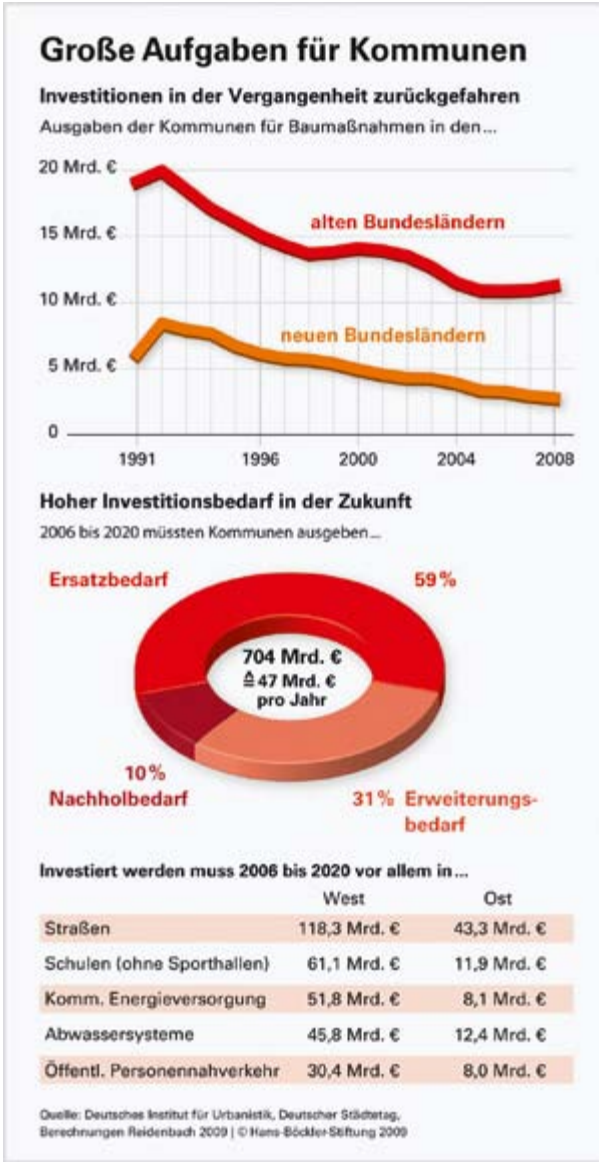
Der finanzpolitische Spielraum der Kommunen in Hessen in den nächsten Jahren wird wesentlich von der Entwicklung der Staatseinnahmen bestimmt werden, die sowohl von der konjunkturellen Entwicklung als auch von steuerpolitischen Beschlüssen auf Bundesebene abhängt. Je besser die Konjunktur sich entwickelt und je größer die auf Bundesebene zu beschließenden strukturellen Einnahmenverbesserungen für Länder und Kommunen ausfallen, desto größer wird der Spielraum der hessischen Kommunen sein, auch wieder mehr Geld in die Sanierung von Schulen und Straßen und den Bau von Kitas zu investieren.

Ohne einen steuerpolitischen Paradigmenwechsel, der durch höhere steuerliche Beiträge von reichen Haushalten und Unternehmen die Finanzkraft der öffentlichen Hand substanziell stärkt, wird die finanzielle Lange der Kommunen „angespannt“ bleiben.

Kai Eicker-Wolf und **Achim Truger**

Dr. Kai Eicker-Wolf leitet die Abteilung Wirtschaftspolitik beim DGB Hessen-Thüringen. Achim Truger ist Professor an der Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin.

Den vollständigen Bericht zur Lage der Kommunalfinanzen 2013 gibt es als Download im Internet: http://gemeinden.hessen.verdi.de > Suche: Kommunalfinanzen



Kommunalisierung der Schulen

Schlechte Erfahrungen in Schweden

Lars Hallenberg, Geschäftsführer der schwedischen Lehrergewerkschaft Lärarnas Riksförbund, war als Hauptreferent für eine Fachtagung der GEW Hessen „Für und Wider der Kommunalisierung von Bildung“ im September 2013 vorgesehen, die leider abgesagt werden musste. Die HLZ veröffentlicht eine Kurzfassung seines Referats. Die Übersetzung aus dem Schwedischen besorgte freundlicherweise Uli Ludwig von der GEW Hamburg.

Aufgrund der besonderen politischen Konstellation konnten die politischen Parteien in Schweden die Grundzüge der schwedischen Schule nach 1945 mit einer großen Einigkeit festlegen. Während der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts wurden verschiedene Konzepte in breit angelegten Versuchen erprobt. 1962 wurde das bisherige gegliederte Schulsystem durch eine neunjährige Grundschule ersetzt. Ihr lag der Gedanke zugrunde, dass alle Schülerinnen und Schüler zusammengehalten werden und von Jahrgang 1 bis 9 die gleiche Klasse besuchen sollten. Neben der grundlegenden Allgemeinbildung für alle sollte die Grundschule einen Beitrag zur Sicherung und Entwicklung der Demokratie leisten, indem alle Kinder ungeachtet ihres sozialen oder ökonomischen Hintergrundes in den Klassen gleichberechtigt behandelt werden und miteinander umgehen.

Ende der 60er Jahre gingen das alte Gymnasium, die Mädchenschule und alle berufsbildenden Maßnahmen in der sogenannten Gymnasialschule auf. Damit verschwanden sowohl das Abitur als auch das Lehrlingssystem. In der neuen Gymnasialschule wählten die Schülerinnen und Schüler unter mehr als 40 Angeboten und Profilen ihre eigene Linie aus. Einige waren theoretisch und deutlich auf eine Hochschulbildung orientiert, andere Linien waren eher praktischer Natur und vorwiegend berufsorientiert. Gleichwohl war auch hier der Grundgedanke, dass alle Jugendlichen ungeachtet ihrer Herkunft und des jeweiligen Hintergrundes die gleiche Schule besuchen sollten.

Die Rolle des Staates

„Interessanterweise hat sich die Auffassung über die Rolle des Staates im Schulbereich in den sozialdemokratisch und sozialliberal regierten Staaten und den neokonservativ regierten Staaten angenähert. Die neokonservativen Ideen über die begrenzten Aufgaben des Staates im Hinblick auf öffentliche Einrichtungen und ihre Meinung, dass es gut sei, wenn die Marktkräfte alle gesellschaftlichen Bereiche bestimmen, haben inzwischen auch Eingang in sozialdemokratische und sozialliberale Politikerkreise gefunden.“

Mats Ekholm, Professor an der Karlstads Universität und ehemals in verschiedenen hohen Funktionen beim Bildungsministerium tätig

Gesamtschulsystem ausgehebelt

Während der 70er und 80er Jahre wurde der gesellschaftliche Diskurs in hohem Maße von den Prinzipien der Dezentralisierung, der größeren individuellen Freiheit und der Wahlfreiheit geprägt: An die Stelle der Entscheidung durch das Gemeinwesen sollte die eigene Wahl treten. In Schweden hatte die lokale Selbstverwaltung immer schon eine große Bedeutung. Die rund 300 Kommunen haben große Freiheiten, ihre Politik zu gestalten. Ihre Tätigkeiten werden durch die Gemeindesteuer finanziert, die erheblich höher ist als die Steuer, die man an den Zentralstaat bezahlt.

Bei den Kommunen entstand ein verstärktes Interesse, die gesamte Verantwortung für die Schulen zu übernehmen. Bisher waren sie allein für die Schulgebäude verantwortlich, während der Staat für das Lehrpersonal aufkam. Diese Trägerschaft des Staates sollte die Einheitlichkeit der Anforderungen an die Qualifikation der Lehrtätigkeit und der Bezahlung der Lehrkräfte sicherstellen und damit allen Schülerinnen und Schülern einen gleichen und gleichwertigen Unterricht gewährleisten, ohne Rücksicht darauf, über welche Mittel die Gemeinde verfügt oder welche spezifischen politischen Zielsetzungen sie verfolgt.

In der Tarifrunde des Jahres 1989 wurden die verschiedenen Interessenverbände der Lehrerschaft gegeneinander ausgespielt. Parallel zu den Tarifverhandlungen präsentierte der Bildungsminister dem schwedischen Reichstag eine Gesetzesvorlage, die eine vollkommene Kommunalisierung der Schulen und der Lehrerschaft vorsah. Die Regierung versprach, nicht gegen den Willen einer vereinten Lehrerschaft zu handeln. Als jedoch derjenigen Lehrergewerkschaft, in der die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer der ersten Jahrgänge organisiert sind, das gleiche Endgehalt wie Gymnasialkolleginnen und -kollegen bei einer gleichzeitigen Absenkung ihrer hohen Unterrichtsverpflichtung von 29 aus 26 Unterrichtsstunden angeboten wurde, gab es keinen vereinigten Widerstand gegen die Kommunalisierung mehr.

Spaltung der Lehrerschaft

Die Kommunalisierung wurde 1991 eingeführt. Durch eine neue Gemeindegesetzgebung wurde den Kommunen gleichzeitig eine größere politische Gestaltungsfreiheit eingeräumt. Die Schulen landeten zusammen mit der Sozialhilfe, der Altersfürsorge und dem Straßenbauamt in den gleichen Verwaltungsstrukturen und teilten das Budget mit diesen und anderen Bereichen. Die Gemeinden bekamen zwar einen staatlichen Beitrag für die zusätzlichen Bildungsaufgaben, konnten aber in der Frage frei darüber verfügen, wie diese Mittel zusammen mit den Erträgen aus der Gemeindesteuer verteilt und verwendet werden sollen.

Anfang der 90er Jahre wurden in Schweden auch Privatschulen zugelassen. Gleichzeitig bekamen Schüler und Eltern das Recht, die Schule frei zu wählen. Die privaten Schulen werden zu 100 Prozent aus Steuermitteln finanziert. Von den Eltern darf kein Schulgeld erhoben werden. Die privaten und die kommunalen Schulen konkurrieren miteinander um die Schülerinnen und

Schüler. Diese suchen die Schule ihrer Wahl aus und tragen ihr Kopfgeld in die Schule, die sie besuchen.

Eine völlig andere Schule

In den zentralen Tarifrunden bekamen die Lehrergewerkschaften einen neuen Verhandlungspartner, den Schwedischen Gemeindeverband. Die Gemeindevertreter verfolgten von Anfang an eine sehr harte Linie. Im Zusammenhang mit einer nationalen Finanzkrise gab es einschneidende Veränderungen:

- Die Lehrerinnen und Lehrer bekamen statt der bisherigen Regelungen zur Eingruppierung nunmehr individuelle Löhne.
- Die Lehrerarbeitszeit wurde nicht mehr durch eine festgelegte Anzahl von Unterrichtsstunden, sondern durch ihre Anwesenheit in der Schule bemessen.

Über 20 Jahre danach hat Schweden eine vollkommen andere Schule. Die Schülerleistungen sinken kontinuierlich. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Privatschule besuchen, wächst beständig. Gegenwärtig geht etwa jedes zehnte Grundschulkind und jeder vierte Jugendliche im Gymnasialalter auf eine Privatschule. Die privaten Schulen werden in wachsendem Maße von großen Unternehmen betrieben. Auch Risikokapitalgesellschaften kaufen Schulen und sind auch schon in Konkurs gegangen. Die Qualifikation und die Arbeitsbedingungen der in den Schulen beschäftigten Lehrerinnen und Lehrer schwanken stark zwischen den verschiedenen Gemeinden – und entsprechend auch die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler.

Landesschulamt: Märchenhafte Synergien

Wir erinnern uns: Am 1. Januar 2013 wurde trotz starker Kritik der GEW, aber auch von Verbänden sowie dem Landesrechnungshof die neue Behörde Landesschulamt und Lehrkräfteakademie (LSA) gegründet, die künftig für „operative Aufgaben“ in der Bildungsverwaltung zuständig sein sollte. In einer Presseerklärung am 29.12.2012 versprach Staatssekretär *Alexander Lortz*:

„Den Bildungsstätten soll zukünftig, unabhängig von ihrem Standort, durch einheitlich hohe Standards ein optimaler Service geboten werden. Entscheidungsprozesse werden besser organisiert und die Aufgaben dort wahrgenommen, wo sie am besten zu lösen sind.“

Drei Beispiele zeigen, wie es bisher mit dem „optimalen Service“ und den propagierten „Synergieeffekten“ aussieht:

- **Keine Aufgabenbeschreibung für Mentorinnen und Mentoren:** Durch das Schulverwaltungsorganisationsstrukturreformgesetz (SchVwOrgRG), auf dessen Grundlage das LSA begründet wurde, ist der bisherige § 11 der Verordnung zum Lehrerbildungsgesetz (HLbGDV) weggefallen, der die Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren bei der Ausbildung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst geregelt hat. Eine solche Beschreibung der Aufgaben ist für die Ausbildung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und die Arbeit der Mentorinnen und Mentoren unabdingbar notwendig. Sie garantiert die Ausbildungsqualität der LiV an den Schulen, die Notwendigkeit der Freistellung der Mentorinnen und Mentoren für die Teilnahme an Unterrichtsbesuchen und Beratungen und schreibt die Zusammenarbeit der Mentorinnen und Mentoren mit dem Studienseminar fest. Am 11. 3. 2013 fragte der Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer (HPRLL) daher nach, in welcher Form die Aufgabenbeschreibung der Mentorinnen und Mentoren künftig geregelt werden soll und wann diese Regelung erfolgt. Außerdem forderte er Anrechnungsstunden für die Mentorinnen und Mentoren in Anbetracht ihrer gestiegenen Aufgaben, zum Beispiel bei der Unterstützung der Schulleiterin oder des Schulleiters beim Schulleitergutachten und der Teilnahme an Prüfungen als Lehrkraft des Vertrauens. In drei Erörterungen mit den Zuständigen im HKM und LSA kam bis jetzt nur ein trauriges Ergebnis zustande: Es gibt keine Anrechnungsstunden für Mentorentätigkeit. Die Aufgabenbeschreibung lässt auf sich warten; die Abteilungen I und II im LSA konnten sich bis zum Redaktionsschluss dieser HLZ Anfang November noch nicht darauf verständigen, die bewährte Regelung aus der alten Verordnung per Verfügung wieder in Kraft zu setzen.
- **Keine Konsolidierung der Lehrerfortbildung in Sicht:** Neuausrichtung und Konsolidierung der Lehrerfortbildung wurden als weitere Ziele des Landesschulamts genannt. Auch davon ist nichts zu spüren. Nahm der HPRLL vor der Gründung des LSA an den Dienstbesprechungen der Leiter der pädagogischen Unterstützung bei den Staatlichen Schulämtern teil, so wird er jetzt von diesen Dienstbesprechungen ferngehalten. Auf eine Anfrage des HPRLL, wie die Defizite in der Fortbildung behoben werden könnten, bestreitet das LSA, dass es überhaupt Defizite gebe, und behauptet, dass ein breites Angebot vorliege. Auch für die Einführung und Begleitung einer inklusiven Beschulung seien viele Veranstaltungen angeboten worden. Als Trost für die nach Fortbildnern suchenden Schulen stellt das LSA ein Onlineangebot in Aussicht, mit dem Referenten und Berater gefunden werden können. Die Rolle der Ausbilderinnen und Ausbilder in der Fortbildung ist ebenfalls nicht geklärt.
- **Nichts Neues bei der Leseförderung:** „Verstärkte Leseförderung“ ist neben Lehrerfortbildung ein weiteres Projekt mit hoher Priorität. Unklar bleibt, in welchem Zusammenhang das Konzept zu dem 2010 beendeten *Strategischen Ziel 2* steht, welches bekanntlich ebenfalls die Leseförderung zum Ziel hatte. In dem bisher bekannt gewordenen hessischen Konzept wird kaum ersichtlich, wie eine gezielte integrierte Lese- und Schreibförderung in den Sekundarstufen I und II aussehen soll. Der Schwerpunkt liegt auf den bereits bekannten Lesestrategien.

Bis jetzt ist an Schulen und Studienseminaren nichts von der Serviceleistung des LSA zu spüren. Das Amt ist mit sich beschäftigt, mit Logo, Stellenbesetzungen, Kontrakt-, Auftrags- und Broschürenmanagement und internem Ringen um Abgrenzung der Einflusssphären. Die breite Front der Kritiker hat in allen Punkten Recht behalten!

Bleibt die Hoffnung, dass die neue Landesregierung dieser Vergeudung von Ressourcen ein Ende setzt und das LSA umgehend abschafft.

Dr. Franziska Conrad, HPRLL-Mitglied

Inklusive Diagnostik

Grundschulverband zeigt neue Wege auf

Wissenschaftler der empirischen Sonderpädagogik betätigen sich derzeit eifrig als bildungspolitische Wegbereiter für das „evidenzbasierte" Diagnostik- und Förderkonzept „Response-to-Intervention" (RTI), das von US-amerikanischen Sonderpädagogen entwickelt wurde und in den USA praktiziert wird. Sie betonen die internationale Anwendung des Konzepts in inklusiven Settings, verschweigen aber die kontroverse wissenschaftliche Diskussion, die es zu RTI in den USA gibt und die sich langsam auch in Deutschland dagegen regt. Die von Prof. Annedore Prengel ausgearbeitete Expertise für den Grundschulverband ist ein überzeugender pädagogischer Gegenentwurf zu dem ganz dem Denken der traditionellen Sonderpädagogik verhafteten Modell. Er basiert konsequent auf einem umfassenden Inklusionsverständnis, das sich mit der Anerkennung von Vielfalt und nicht mit der bipolaren Einteilung von Menschen in Behinderte und Nichtbehinderte verbindet.

Die bislang üblichen Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs geben vor, zuverlässige diagnostische Ergebnisse über den sonderpädagogischen Förderbedarf zu liefern. Die extrem unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderquoten in den Bundesländern, ja sogar innerhalb eines Bundeslandes und einer Region – insbesondere bei Lern- und Entwicklungsproblemen – sind jedoch ein Beweis für das Gegenteil. Der stetige Anstieg der Förderquoten in Deutschland legt nahe, dass die Kopplung der Ressourcenzuteilung an die Diagnose eines Förderbedarfs dazu beiträgt, dass bei einer immer größeren Zahl von Kindern und Jugendlichen ein solcher Förderbedarf diagnostiziert wird.

Wie objektiv ist die Diagnostik?

Befürworter von RTI kritisieren an den Verfahren, dass Kinder erst gescheitert sein müssen, bevor sie zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung bekommen. Mit RTI versprechen sie der Politik zum einen ein zuverlässiges „evidenzbasiertes" Diagnoseinstrument und zum anderen ein „innovatives" Präventionsprogramm für Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen. Auf der Basis standardisierter Testdiagnostik soll bei den frühzeitig ermittelten „Risikokindern" eine intensivierte Förderung mit standardisierten Förderprogrammen vorgenommen werden, die von einer engmaschigen Lernverlaufsdiagnostik auf ihre Wirksamkeit überprüft und stufenweise gesteigert wird. Davon ausgehend, dass in der inklusiven Schule auch Sonderpädagogen einen festen Platz haben, bietet RTI auch gleichzeitig eine Arbeitsplatz- und Aufgabenbeschreibung für sie als Experten in sonderpädagogischer Testdiagnostik. In Mecklenburg-Vorpommern, wo RTI als „Rügener Inklusionsmodell" in einem Schulversuch erprobt wird, und in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, wo es im Lehrerfortbildungscurriculum zu Inklusion fest verankert ist, hat RTI offensichtlich bei den Schulministerien schon Wirkung gezeigt.

RTI untergräbt die Inklusion

Beth Ferri, Professorin an der amerikanischen *Syracuse University*, hat eine kritische Einschätzung und Bewertung von RTI vorgenommen. Ihr Fazit lautet: RTI ist keine Reform, sondern eine Taktik, die darauf abzielt, zum Status Quo der alten segregierenden Sonderpädagogik zurückzukehren und viele der Grundannahmen der traditionellen Sonderpädagogik und Praxis wiederzubeleben. Ziel von RTI sei es, die „Risikokinder" mit standardisierten Tests aufzuspüren, bevor die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer gemerkt hat, dass sie Probleme haben. Indem RTI einen sonderpädagogischen Blick, der früher nur Kindern mit mutmaßlichem Förderbedarf galt, jetzt auf alle Kinder wirft, um frühzeitig Defizite und Fehlentwicklungen zu entdecken, erleben die allgemeinen Lehrkräfte RTI als Ausweitung des Ausleseprozesses. RTI fördert so eine defizitorientierte Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern. Wenn ein Kind trotz Förderung nicht erfolgreich lernt, ist die Ursache in der Person des Schülers zu suchen, da die angewendeten Instrumente der Diagnostik und Förderung als wissenschaftlich erprobt und fundiert gelten. Da die Interventionen als rigide durchgeführte Instruktionen in der Regel außerhalb des Klassenzimmers ablaufen, ist die Botschaft für alle Beteiligten klar: Der Klassenraum ist eine behindertenfreie Zone. Die Stufen innerhalb von RTI wirken so als Teile eines stigmatisierenden Etikettierungsprozesses, auch wenn es offiziell um präventive Förderung geht.

Stigmatisierende Etikettierung

Ferri setzt sich auch mit dem Argument der RTI-Anhänger auseinander, ihre Konzepte seien „evidenzbasiert", da sie deren Wirksamkeit wissenschaftlich messbar nachweisen können. Damit begründen sie auch ihre Überlegenheit gegenüber Reformpädagogen, die sie verächtlich als „Inklusionisten" bezeichnen. Die Wissenschaftlerin stellt heraus, dass es trotz des Hypes um RTI wenig seriöse Forschung zur Wirksamkeit von RTI gibt, und macht deutlich, dass RTI sich eigentlich nur selbst bestätigt. Es wirkt wie ein sich selbst erfüllendes Programm, das nie irren kann; RTI hat immer recht. Respondiert das Kind nicht, dann liegt die Ursache beim Kind und nicht bei RTI. Respondiert es in der gewünschten Weise, dann hat RTI gewirkt. Wenn es trotz intensivster Förderung keine Lernfortschritte macht, dann hat es zweifelsfrei einen erwiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf. Dass die Zahl der Kinder trotz der präventiven RTI-Interventionen in den USA eben nicht signifikant gesunken ist, kann also nach dieser Logik nicht gegen RTI ausgelegt werden. Die Tatsache, dass Kinder nichtweißer Hautfarbe immer noch überrepräsentiert sind unter den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, kann analog auch die Behauptung nicht widerlegen, dass RTI universal anwendbar und frei von rassistischen Vorurteilen ist.

Inklusive didaktische Diagnostik

Prof. Annedore Prengels Expertise für den Grundschulverband stellt einen pädagogischen Gegenentwurf zu RTI dar, auch wenn sie an keiner Stelle explizit RTI erwähnt. Ihre Vorstellung von Diagnostik beginnt mit einem Bekenntnis zur Bescheidenheit, indem sie die Gültigkeit diagnostischer Aussagen mehrfach einschränkt. Sie hängen von dem Erkenntnisinteresse ab und vom Verhältnis zum Kind. Sie sind grundsätzlich dadurch beschränkt, dass sie lediglich einen Ausschnitt kindlichen Lernens und Lebens wahrnehmen und beeinflussen. Ziel der Diagnostik in einem inklusiven Klassenzimmer besteht für Prengel nicht darin, „Fehlentwicklungen" frühzeitig zu identifizieren. Inklusive Pädagogik misst Kinder nicht an einem Normalitätsverständnis, das vorschreibt, was Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt zu können haben, und setzt „das Konstrukt des schlechten Schülers außer Kraft".

Für Prengel ist „jedes Kind (...) auf seiner Stufe kompetent". Sie begründet dies mit einem menschenrechtlich fundierten Heterogenitätsverständnis, das auf dem grundlegenden Prinzip der Gleichheit beruht und konstitutiv für die inklusive Bildung ist. In der inklusiven Schule werde eine Diagnostik gebraucht, die dem Ziel dient, die individuellen pädagogischen Angebote innerhalb des binnendifferenzierenden Unterrichts zu begründen. Inklusive Diagnostik ist damit ein „in den alltäglichen Unterricht eingelassener Bestandteil des Lehrens und Lernens von Lehrkräften und Kindern und benötigt, von wenigen Ausnahmen abgesehen, keine besonderen diagnostischen Verfahren und Tests", sondern didaktische Kompetenzstufenmodelle:

„Je klarer diese Lernstufen den Lehrern im pädagogischen Alltag präsent sind, umso problemloser erkennen sie im Unterricht anhand der mündlichen, schriftlichen und kreativen Aktivitäten und Produkte der Kinder, auf welcher Stufe sich gerade jedes Kind befindet, was die Zone der nächsten Entwicklung ist und welches pädagogische Angebot zu diesem Zeitpunkt individuell passend ist."

Didaktische Diagnostik nimmt das Kind als Subjekt seines eigenen Lernens ernst und ermöglicht ihm, seine eigene Leistungsentwicklung zu verstehen, die der anderen Kinder wahrzunehmen und zu achten und sich selber Ziele zu setzen. „Lernpässe", „Lernlandkarten" und

„Pensenbücher" helfen Kindern, ihre Lernschritte zu verfolgen und zu reflektieren.

Sonderpädagogen haben wie Erzieherinnen und Sozialpädagogen ihren festen Platz neben den allgemeinen Lehrkräften im Kollegium einer inklusiven Schule. Sie kooperieren in multiprofessionellen Teams und tragen so zur pädagogischen Perspektivenerweiterung und zur Vermeidung von Überlastung bei. Sonderpädagogische Kompetenz wird nach Prengel in zwei institutionellen Formen für die inklusive Schule vorgehalten. Ein Teil der Sonderpädagogen gehört zum Kollegium und arbeitet in Klassen und Jahrgangsteams:

„Ein anderer Teil der Sonderpädagogen gehört zum Kollegium einer externen sonderpädagogischen Beratungsstelle, die für einen größeren Bezirk zuständig ist."

Sie werden bei Bedarf angefordert, beraten die Lehrer in den Schulen und sorgen für die notwendige Materialausstattung.

Konsequenzen für Fortbildung

Bettina Amrhein und *Benjamin Badstieber* haben im Auftrag der Bertelsmann Stiftung über 700 Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Inklusion" analysiert. Sie haben festgestellt, dass fast jede zweite Fortbildungsmaßnahme der analysierten Stichprobe zum Ziel hat, Wissen und Kompetenzen zu sonderpädagogischer Förderung zu vermitteln. Die Autoren konstatieren eine zwar erklärbare thematische Dominanz sonderpädagogischer Themenstellungen als Reaktion auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, sehen aber die Gefahr,

„dass die Angebote damit weiterhin einer Integrationslogik folgen, der es mehr um eine bloße Anreicherung bestehender Strukturen und Praktiken der allgemeinen Schule mit sonderpädagogischen Inhalten als um einen tatsächlich grundlegend veränderten Umgang mit Heterogenität geht. Es ist zudem wahrscheinlich, dass diese Maßnahmen fast ausschließlich von sonderpädagogischen Fachkräften durchgeführt werden."

Damit ein grundlegender und langfristiger Wandel in Richtung Inklusion im Sinne eines willkommen heißenden Umgangs mit Heterogenität möglich wird, müssen Lehrerinnen und Lehrer lernen, die Grundsätze inklusiver Diagnostik und Förderplanung, wie Prengel sie vorschlägt, in ihren jeweiligen Schulen, unabhängig von der Schulart und Schulstufe, umzusetzen. Dafür müssen die Weichen in der Lehrerfortbildung und -ausbildung jetzt richtig gestellt werden.

Dr. Brigitte Schumann

Literatur:

B. Amrhein und B. Badstieber: Lehrerfortbildungen – eine Trendanalyse. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. 2013

B. Ferri: Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). In: International Journal of Inclusive Education. 2011, 1–18

A. Prengel: Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. 2013 (Download auch als Kurzfassung: www.grundschulverband.de)

Inklusion auf Georgisch

„Eins, zwei, drei“ und so weiter bis zwölf, in gut verständlichem Deutsch zeigen uns die fünf- und sechsjährigen Kinder, dass sie auch in unserer Sprache zählen können. Ein Mädchen mit Down Syndrom schafft es nur in Georgisch. Wir befinden uns im integrativen Kindergarten der Stiftung „Neues Leben“ in Telavi im Osten Georgiens, in der Nähe der Hauptstadt Tiflis. Deutsch ist hier beliebt, einige der Pädagoginnen sprechen unsere Sprache, überall finden sich Hinweise auf die intensive, inzwischen mehr als zehn Jahre bestehende Zusammenarbeit der Stiftung mit ihrer Partnerschule in Deutschland, der Integrativen Schule Frankfurt. Deren Leiter *Lutz Kunze* hat uns mit nach Georgien genommen, damit wir uns ein Bild von dieser erfolgreichen Zusammenarbeit und den schwierigen Bedingungen machen können, unter denen die Schulleiterin *Natalie Rostomaschwili*, kurz *Nato* genannt, mit unermüdlichem Elan gegen viele Vorurteile und Hindernisse ein beispielhaftes Projekt aufgebaut hat. Lehrerinnen aus Telavi lernten bei Hospitationen in Frankfurt differenzierte Unterrichtsformen kennen, die individuelle Unterschiede im Lernverhalten der Schüler berücksichtigen, und informierten sich über den Einsatz moderner Medien, Unterrichtsangebote im Freien, außerschulische Lernorte und ökologische Themen.

Foto: privat

Mit deutscher Unterstützung wurden eine Imkerei und eine ökologische Landwirtschaft mit einer bewirtschafteten Fläche von 17 Hektar, einigen Kühen und einer kleinen Schweinezucht aufgebaut, die die Schule mit frischen Nahrungsmitteln versorgen und Einnahmen generieren. Außerdem dienen sie als Anschauungsobjekt, zur Vermittlung erster beruflicher Fähigkeiten und zur Entwicklung eines ökologischen Bewusstseins. Für die Käserei und eine Ölmühle sind *Harald* und *Giorgi* zuständig. Harald kam über die kulturtherapeutische Einrichtung „Melchiorsgrund“ im Vogelsberg und eine Ausbildung in der Schweiz nach Telavi. Zusammen mit Georgi stellt er den Käse auf traditionelle Schweizer Art her, für den sie gerade bei einem Wettbewerb einheimischer Käsesorten in Tiflis ausgezeichnet wurden. Seine Sorge: Eine lokale Handelskette, die eine größere Lieferung Käse abnahm, hat Insolvenz angemeldet.

1997, als Georgien eine schwere wirtschaftliche, politische und soziale Krise durchlebte, gründeten Nato und fünf weitere Personen die erste integrative Einrichtung für arme, schutzlose, körperlich und geistig behinderte Kinder und Jugendliche in Telavi. Ihnen sollte auf kreative Weise geholfen werden, einen eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden. Der eingeschlagene Weg war nicht einfach, sie trafen auf Unverständnis und etwas Mitleid. Anfangs war die Schule im Haus der Familie Rostomaschwili, 18 Kinder wurden in der Stickkunst, der Herstellung handgemachter Puppen, dem Zeichnen und dem Theaterspiel unterrichtet.

Anlässlich der zehnjährigen Städtepartnerschaft Telavis mit Biberach gab es im König-Erekli-Museum die erste öffentlichen Theateraufführung. Der Titel „Die Sonne innen und außen“ sollte zeigen, dass die Schule und ihre Schülerinnen und Schüler in der Gesellschaft angekommen waren. Seit 1998 wird die Schule auch durch Spenden und die landwirtschaftliche Ausbildung junger Menschen aus Telavi im Melchiorsgrund unterstützt.

2002 bezog die Schule ein mehr als 100 Jahre altes, heruntergekommenes Schulgebäude in der Cholokahschwili-Straße in Telavi, um eine integrative Ganztagsschule mit Angeboten für alle Altersstufen aufzubauen. Die aufwändige Sanierung des Gebäudes wird durch die jährliche Weihnachtsspende der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der KfW-Bank gefördert. Die von der KfW geförderte georgische ProCredit Bank half mit einer Spende, die Fassade zu sanieren, eine moderne Gasheizung und isolierverglaste Fenster einzubauen. Aber noch sind nicht alle Fenster ausgetauscht, ein Dach ist undicht, es fehlt ein Treppenlift oder Fahrstuhl für Gehbehinderte. Und am Nachweis liquider Mittel für die Bezahlung der Lehrkräfte hängt zurzeit auch die Genehmigung für die regulären Klassen 1 bis 6. In diesem integrativen Schulteil wurden bis 2011 75 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Zur Zeit betreibt man für sie dort ein inklusives Bildungs- und Kulturzentrum, das mit einer Musik- und Kunstschule vergleichbar ist, mit derzeit 60 Schülerinnen und Schülern. Fünf Schüler mit Behinderungen werden zurzeit in traditionellem Kunsthandwerk ausgebildet.

Nato ist trotz aller Probleme zuversichtlich, dass sie ihre Arbeit erfolgreich weiterführen kann, dass die Schule sich langfristig selbst finanzieren kann und so einen nachhaltigen Beitrag zur Überwindung der gesellschaftlichen Schranken für die Menschen mit Behinderungen in der georgischen Gesellschaft leisten kann.

Lutz Kunze (Integrative Schule Frankfurt), **Georg Kraft** (Institut zur Nachhaltigkeit Friedrichsdorf), **Birgid Oertel**

Spenden helfen

Das jährliche Budget des Schulbetriebs einschließlich der Lehrergehälter beläuft sich auf 30.000 Euro. Wer dieses beispielhafte Pilotprojekt in Ostgeorgien unterstützen möchte, kann dies durch eine einmalige oder regelmäßige Spende tun: Integrative Schule Frankfurt. Evangelische Kreditgenossenschaft eG, Frankfurt, Konto 4102924, BLZ 52060410, Stichwort: Spende Georgien

Mit lea nach Namibia

Studien- und Begegnungsreise vom 26.7. bis 11.8.2014

Namibia ist ein beliebtes Reiseziel. Etwa 80.000 Reisende aus Deutschland besuchten im Durchschnitt der letzten Jahre das Land, in dem die kurze deutsche Kolonialzeit und das sich anschließende Apartheidsystem bis heute deutliche Spuren hinterlassen haben. Im Sommer 2014 bietet *lea*, die Bildungsgesellschaft der GEW Hessen, zum dritten Mal eine Studienreise nach Namibia an. Als Alternative zum gängigen Namibiatourismus thematisiert sie die koloniale Vergangenheit, postkoloniale Realitäten, aktuelle ökonomische und ökologische Fragen und die Entwicklung des Bildungswesens, ohne die Schönheit der Natur und die klassischen touristischen Ziele auszuklammern.

Ausgangs- und Endpunkt der Reise wird die Hauptstadt Windhoek sein. Hier treffen sich in der Innenstadt koloniale Vergangenheit und Moderne. Die immer noch allgegenwärtige koloniale Prägung kontrastiert mit einer multikulturellen Stadtgesellschaft, ein Bild, das durch den Vergleich des eher von Weißen bewohnten Klein-Windhoek mit dem Stadtteil Katutura erste Risse bekommt. Katutura, Ende der 50er Jahre aus einer der Apartheidpolitik geschuldeten brutalen Umsiedlungsaktion entstanden, bedeutet in Herero „Ort wo wir uns nie zu Hause fühlen".

Kolonialisierung und Völkermord

Voraussetzung für die Besiedlung der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika durch weiße Siedler war die Vertreibung von Nama und Herero aus ihren angestammten Siedlungsgebieten. Gegen dieses Vorhaben kam es zwischen 1904 und 1907 zum Aufstand der Herero und der Nama, in dessen Verlauf 70 bis 80 Prozent der Herero und die Hälfte der Nama den Tod fanden. Ihrer Kultur und Lebensweise wurde die materielle Basis entzogen, so dass die historische Forschung das Vorgehen der deutschen Kolonisatoren mittlerweile weitgehend übereinstimmend als Völkermord klassifiziert. Im *National Archive* von Windhoek wird uns dessen Leiter *Werner Hillebrecht* die Briefbücher *Hendrik Witbois*, eines Führers des Aufstandes, vorstellen, bemerkenswerte schriftliche Überlieferungen des frühen antikolonialen Widerstandes. Am Waterberg zeugt ein deutscher Soldatenfriedhof von den Vorgängen. Das von den Siegern in Windhoek errichtete Reiterdenkmal hat seinen über der Stadt thronenden exponierten Standort mittlerweile verlassen und musste dem von nordkoreanischen Firmen erbauten „Independence Memorial Museum" weichen.

Die koloniale Aufteilung des Landes ist nach wie vor sichtbar. Während die Farmen im Süden Namibias noch immer überwiegend von weißen Siedlern bewirtschaftet werden, bietet sich dem Reisenden nördlich der Veterinärgrenze ein völlig anderes Bild. Das Land ist weitgehend noch Gemeindebesitz. Kleine Felder, weidendes Vieh, spielende Kinder, afrikanische Rundhütten und viele kleine Dörfer am Straßenrand bilden einen scharfen Kontrast zur Farmregion des Südens. Seit den 1960er Jahren trennt ein Veterinärzaun Süd- und Nordnamibia. Er soll die Ausbreitung von Tierkrankheiten aus den nördlichen subsistenzwirtschaftlichen Gebieten in kommerzielle Farmgebiete verhindern. In ihm manifestiert sich aber auch die Spaltung der namibischen Gesellschaft. Nördlich des Veterinärzaunes ist Afrika, das „richtige" Afrika, das sich nur selten in den Reiseprogrammen der großen Reiseveranstalter findet. Oshakati, die zweitgrößte Stadt Namibias, ist eine afrikanische *Boomtown* und Oshikango, die Sonderwirtschaftszone an der angolanischen Grenze, steht wie wohl kein anderer Ort Namibias für den wachsenden chinesischen Einfluss auf die namibische Wirtschaft.

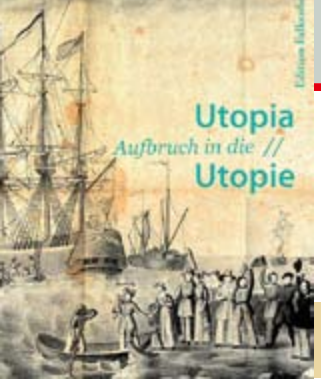
Das neue Namibia

Theunis Keulder vom *Namibiainstitute for Democracy*, *Hilma Shindondola* vom *Labour Resource and Research Institute* und der Mitbegründer der namibischen Lehrergewerkschaft *Herbert Jauch* werden uns im Verlauf der Reise Einblicke in die Struktur des namibischen Staates, seine wirtschaftliche und soziale Entwicklung und das Bildungswesen geben. Im engen Zusammenhang mit diesen Themen stehen der Besuch eines Kindergartens und einer Grundschule im Mondesa Township von Swakopmund, der Besuch einer *Secondary School* in Windhoek und Gespräche an der Windhoeker Universität. Hier können wir vor Ort Einblicke in den namibischen Alltag gewinnen, in die extrem ungleiche Verteilung des Reichtums, in aktuelle Entwicklungen und die besonderen Beziehungen zwischen Namibia und der Bundesrepublik Deutschland. Bei all dem geht es letztlich um die Möglichkeiten und Grenzen sozialer und politischer Emanzipation Namibias heute.

Klasse der Hanganeni Primary School in Mondesa

Namibia ist ein großes, dünn besiedeltes Land. Wer es bereist, muss sich auf lange, aber interessante Fahrten im Bus einlassen. Auf unserer Reiseroute zwischen den großen Städten liegen der Etosha Nationalpark (Tierbeobachtung garantiert), die Felszeichnungen und Felsgravuren von Twyfelfontain, die koloniale Architektur Swakopmunds und die höchsten Dünen der Welt im Sossusvlei, Reisehöhepunkte, die auch bei einer sozialpolitisch und historisch orientierten Studienreise nicht fehlen dürfen.

- *Programm und alle Informationen zur Reise unter: www.lea-bildung.de > Aktuelles Seminarangebot > Studienreisen*



Aufbruch in die Utopie

Ausstellung über die Gießener Auswanderergesellschaft

„Es gab Gefühlsausbrüche, wenn der letzte, schmerzvolle Augenblick gekommen war und Europas Küste als schmaler, blauer Nebelstreif ins Meer sank."

So erinnert ein Amerikafahrer des 19. Jahrhunderts die Situation an Bord seines Dreimaster-Seglers, als das Festland endgültig verschwand und die Tragweite einer unumkehrbaren Entscheidung bewusst wurde. Die Nerven lagen blank: der Abschied von Verwandten und Bekannten, von den Gräbern der Angehörigen, von den Farben, Tönen und Gerüchen der Heimat, dann die wochenlange Fahrt mit dem Wagen zur Küste, der erste Blick der Landbewohner auf die Wasserwüste, die qualvolle Enge im Zwischendeck, die Angst vor Stürmen und die Seekrankheit: Ähnliches müssen die Bootsflüchtlinge von heute empfinden, wenn sie sich in der Hoffnung auf ein besseres oder angstfreies Leben aufs Mittelmeer wagen. Nur dass ihre Situation noch prekärer ist, da sie im Gegensatz zu den historischen Auswanderinnen und Auswanderern nicht willkommen sind.

Allein von 1815 bis 1914 wanderten 7 Millionen Deutsche nach Amerika aus, im Spitzenjahr 1854 waren es 230.400. Die schiere Not oder Angst vor Verfolgung trieb sie übers Meer. Das Thema ist hochaktuell, denn heute fliehen nun Menschen vor Krieg, Armut und Verfolgung zu uns. Es erstaunt, dass das historische Drama unserer Vorfahren verdrängt wird und keinen Einfluss auf unseren Umgang mit den Asylsuchenden hat. Schon vor Jahren bildete sich daher eine überregionale Gruppe, um an die Parallelen zu erinnern und mehr Offenheit gegenüber den Immigranten unserer Tage zu erreichen. Etliche Mitglieder dieser „Reisenden Sommer-Republik" kommen aus Gießen, so *Dr. Ludwig Brake*, der Leiter des Stadtarchivs, und Professorin *Rita Rohrbach*. So ergab es sich, dass sich die Gruppe schließlich auf die „Gießener Auswanderergesellschaft" konzentrierte, die 1834 weniger vor dem Hunger als vor der politischen Unterdrückung floh. Der Jurist *Paul Follenius* aus Gießen und der Pfarrer *Friedrich Münch* aus Niedergemünden konnten 500 Menschen für die Emigration begeistern, um in Amerika eine freie und demokratische Musterrepublik zu gründen. Diese sollte durch ihr positives Beispiel auch dazu beitragen, die autoritären Verhältnisse in der alten Heimat zum Tanzen zu bringen. Die Mitglieder der „Reisenden Sommer-Republik" durchforsteten Archive und besuchten die Orte, die diese 500 Menschen vor so langer Zeit passiert hatten, um eine Utopie zu verwirklichen. Sie waren erstaunt über die vielen Spuren in Briefen und Tagebüchern, aber auch vor Ort in Missouri, wo die Überlebenden nach einer monatelangen strapaziösen Odyssee zu Wasser und Land sesshaft wurden und wo sie ihren Traum begraben mussten. Resultat dieser Zeitreise in die Vergangenheit sind

- ein reich bebildertes, gut lesbares Buch mit dem Titel „Aufbruch in die Utopie", das erstmals die Gießener Auswanderergesellschaft genau erforscht und über die historischen Auswandererströme informiert, und
- eine großartige Ausstellung, die auf die Situation in den deutschen Kleinstaaten und die Schwierigkeiten in der Neuen Welt eingeht, aber auch die Recherchen der „Reisenden Sommer-Republik" einbezieht.

Keine Angst: Es ist keine der die Schüler anödenden Tafelausstellungen geworden. Die Besucher werden einbezogen, dürfen Statements über die heutige Gesellschaft und eigene Utopien hinzufügen. Zwischen Großfotos an den Wänden sind Videos und Akten auf groben Holzkisten arrangiert, es gibt viele Sitzgelegenheiten und gezimmerte Schreibtische für die Besucher. Die Krönung des Projektes ist ein in Wellpappe gebundenes Schülerheft für die Sekundarstufe mit dem Titel „Bleiben oder gehen?" – inhaltlich, didaktisch und formal perfekt gelungen, so dass es sogar unabhängig vom Besuch der Ausstellung im Unterricht eingesetzt werden kann. Die von der Historikerin Rohrbach und ihren Studentinnen und Studenten gestalteten kopierfähigen Seiten enthalten spannende, gut lesbare Informationen, mit deren Hilfe

„die Schülerinnen und Schüler am Beispiel der Gießener Auswanderergesellschaft Ursachen, Verlauf und Schwierigkeiten von Emigrations- und Integrationsprozessen verstehen lernen".

Manuskript von Friedrich Münch: „Gedanken einsamer Stunden" (Foto: Manuela Demmler)

Weil die Ausstellung später über Bremen nach St. Louis wandert, ist das Begleitheft auch auf Englisch erhältlich.

Traum von Gleichheit und Freiheit

Die Ausstellung folgt damit dem Weg, den die 500 Auswanderer im Jahr 1834 nahmen. Die eine Gruppe mit Paul Follenius traf in New Orleans ein, um dann auf einem Raddampfer den Mississippi hinaufzufahren. Durch die Cholera verlor sie dabei 40 Leute. Die zweite Gruppe mit Friedrich Münch fand kein Schiff in Bremerhaven und musste unter erbärmlichen Bedingungen fünf Wochen auf der Weserinsel Harriersand ausharren, bis sie auf der *Medora* nach Baltimore segeln konnte. Von da ging die Reise zu Land und Wasser nach Missouri, wobei Münch seinen jüngsten Sohn verlor. Da man den Kauf von Sklaven ablehnte und das Farmland eigenhändig beackerte, lagen die utopischen Ziele bald brach, zumal die Lebensbedingungen noch schwieriger als erwartet waren. Die Gießener Auswanderergesellschaft löste sich auf, nur wenige, unter ihnen Münch, hielten an ihrem Traum von Gleichheit und Freiheit fest. Sie agitierten gegen die Sklaverei und die Verachtung der indianischen Urbevölkerung und ließen sich in politische Gremien wählen, um ihre neue Heimat mitzugestalten. Damit erreichten sie Gesetze, die Sklavenhaltung in Missouri verboten. Und daraus ergeben sich die Fragen der Ausstellungsmacher an die Schülerinnen und Schüler von heute:

„Ist ihre Utopie also wirklich gescheitert oder hat sich die Mühsal am Ende doch gelohnt? Was ist überhaupt eine Utopie und welche Utopien habt Ihr?“

Andere Arbeitsblätter des Schülerhefts informieren über die ökonomische und politische Unterdrückung in den autoritären Kleinstaaten der Vormärzzeit. Dürrejahre und Kartoffelfäule verschlimmerten die durch drückende Abgaben erzeugte Not, die *Georg Büchner* und *Ludwig Weidig* bildhaft im „Hessischen Landboten“ anprangerten, wenn sie den „Schweiß“ des Bauern als „das Salz auf dem Tische des Vornehmen“ beschrieben.

Auch die Heimarbeiter, etwa die Weber im Vogelsberg, nagten am Hungertuch, weil sie den aufkommenden Manufakturen unterlagen. Für die Intellektuellen standen politische Unterdrückung und Pressezensur im Zentrum ihrer Kritik. Das Hambacher Fest von 1832, auf dem 30.000 Menschen aller Stände für Freiheit demonstrierten, brachte keine Besserungen. Im Gegenteil, die Redner wurden verhaftet, sofern sie nicht vorher flohen. Kein Wunder, dass die amerikanische Republik zum verklärten Sehnsuchtsort wurde.

Mit Hilfe des Internets kann die Lerngruppe diskutieren, warum Menschen heute ihre Heimat verlassen. Ein weiterer Problemkreis schließt sich an: Hätten sich die Einwanderer stärker in die Neue Welt integrieren sollen? Da die Siedler deutsche Dörfer in Missouri gründeten und zäh an Sprache und Traditionen und auch am Nein zur Sklaverei festhielten, erregten sie schließlich auch Unmut unter den Amerikanern. Wie für den *Karl* in *Franz Kafkas* Roman „Amerika“ blieben die Verheißungen der Begrüßung, jeder sei willkommen, unerfüllt, auch weil die erwarteten Anpassungsleistungen nicht voll erbracht wurden. Auch dies weckt Assoziationen zur Gegenwart: Genügt ein „Verfassungspatriotismus“ oder sollten sich Migrantinnen und Migranten stärker anpassen, also werden wie die Alteingesessenen? Ist ihre Ballung in bestimmten Stadtteilen der Integration abträglich? Woher kommt die Intoleranz der Mehrheitsbevölkerung gegenüber fremden Kulturen und Sitten? Lebhafte Debatten sind zu erwarten.

Ursula Wöll

Der aus dem oberhessischen Nieder-Gemünden stammende evangelische Pfarrer Friedrich Münch (1799-1881) gründete 1833 gemeinsam mit dem Gießener Rechtsanwalt Paul Follenius die Gießener Auswanderergesellschaft. (Bild: ca. 1832, Foto: Manuela Demmler)

- *Die Ausstellung „Aufbruch in die Utopie“ ist noch bis zum 29. Dezember 2013 im KIZ (Kultur im Zentrum) in der Kongresshalle Gießen zu sehen (Südanlage 3a). Der Eintritt ist frei. Weitere Informationen: www.aufbruch-in-die-utopie.de*
- *Das gleichnamige zweisprachige Buch mit zahlreichen Abbildungen ist in der Edition Falkenberg erschienen und kostet 19,90 Euro. Das Schülerheft „Bleiben oder gehen?“ bekommt man kostenlos bei der Tourist-Information Gießen, Tel. 0641-306-1890, E-Mail: tourist@giessen.de*

Ökonomisierung der Bildung: Vortragsreihe in Frankfurt

Vortragsreihe der GEW zur Ökonomisierung der Bildung im Hörsaalgebäude der Goethe-Universität in Bockenheim:

12.12.2013, 19 Uhr
Prof. Dr. Rainer Dollase, Uni Bielefeld: Sinn und Unsinn des Qualitätsmanagements

16.1.2014, 19 Uhr
Dr. Claudia Schadt-Krämer, Gesamtschule Emschertal Duisburg: Paradoxa einer verordneten individuellen Standardisierung

Sieger im Schulwettbewerb „Trialog der Kulturen“

In der Landeskategorie Hessen des Wettbewerbs „Trialog der Kulturen“ der Herbert Quandt-Stiftung wurden die Lahntalschule Biedenkopf für ihren „interreligiösen Waldlehrpfad“, die Richard-Müller-Schule Fulda („Metamorphosen – Grenzüberschreitungen“) und die Clemens-Brentano-Europaschule Lollar („Leistung, Liebe, Leben, Leidenschaft“) mit den drei ersten Preisen ausgezeichnet. Der Schulenwettbewerb 2012/2013 der Herbert-Quandt-Stiftung befasste sich mit der Frage „Mensch, Kreatur, Natur: Was sagen Judentum, Christentum und Islam?“

Wer dem interreligiösen Waldlehrpfad der Lahntalschule Biedenkopf folgt, kann sich an sieben Stationen über Speisegesetze, religiöse Feiertage, Kleidungsvorschriften und mögliche Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Lebens aus der Sicht der großen monotheistischen Weltreligionen informieren.

Aufruf zur Auflehnung

Büchners Hessischer Landbote 2013

Er lebte nur 23 Jahre und hat doch tiefe Spuren hinterlassen. *Georg Büchners Woyzeck* gehört zu den am meisten aufgeführten Dramen in deutscher Sprache, seine Stücke *Dantons Tod* und *Leonce und Lena* sind bis heute lebendig.

Kein Artikel zu Büchners 200. Geburtstag am 17. Oktober 2013 lässt das Motto des *Hessischen Landbotens*, den er zusammen mit *Friedrich Ludwig Weidig* im Juli 1834 verfasste, unerwähnt: „Friede den Hütten! Krieg den Palästen!“ Doch nur wenige haben bei dieser Gelegenheit den *Hessischen Landboten* noch einmal ganz gelesen, seinen aufrührerischen, revolutionären Geist erfasst oder gar in die heutige Zeit übertragen. Zu ihnen gehören die Autoren von *Der Hessische Landbote 2013*. Büchner und Weidig geistig und politisch verbunden, haben sie eine „aktuelle Sicht auf Zustände und Verhältnisse“ verfasst, die heute wie damals „reif sind, umgestoßen zu werden“, so die Unterzeile ihrer Schrift. Sie ist etwas länger als das Vorbild, mit 40 Seiten aber immer noch knapp.

Büchner und Weidig riefen dazu auf, sich gegen Knechtschaft und fürstliche Obrigkeit aufzulehnen, die das Volk ausraubt, schindet, peinigt und einkerkert. Sie wollten die Landbevölkerung Hessens zum Sturz der blutsaugenden großherzoglichen Herrschaft befähigen, indem sie ihr den Spiegel der Wirklichkeit, der tatsächlichen Verhältnisse vorhielten. Auch die Autoren des *Landboten 2013* wollen „anstacheln und anstiften zur Auflehnung“, nicht mehr gegen den Absolutismus, sondern gegen den bluttriefenden Kapitalismus. Dazu wenden sie die Methode von Büchner und Weidig an und bilden die Wirklichkeit zunächst in Zahlen ab, um sie dann zu interpretieren, die nachgewiesene Ungerechtigkeit anzuprangern und „das Volk von der Notwendigkeit der Revolution zu überzeugen“. Büchner und Weidig stoßen zum gewaltsamen Kern des absolutistischen Großherzogtums vor, indem sie den hessischen Staatshaushalt auseinandernehmen. Um zum gewaltsamen Kern des heutigen Kapitalismus vorzustoßen, beleuchtet *Der Landbote 2013* ein breiteres Spektrum. Die neun Kapitel tragen die Überschriften: Armut und Reichtum, Zur neuen Welt der Arbeit, Die Kranken und die Gesunden, Die Bildung, Ein Dach über dem Kopf, Flüchtlinge, Asylsuchende und Migrantinnen ohne Papiere, Das „neue“ Deutschland und Der Staat.

Büchner und Weidig verstärkten ihre Anklage mit Texten aus der Bibel. So haben sie in einer aufklärerischen Schrift zugleich die Seele der Menschen angesprochen, waren doch vor 200 Jahren in ländlichen Regionen Vorstellungswelt, Gedanken und Moral noch tief und umfassend von den Bildern und Mythen biblischer Religionen geprägt.180 Jahre später ist die bildmächtige Sprache des Büchnerschen Landboten nicht wiederholbar, denn ihr fehlen das gemeinsame Band und der gesellschaftliche Resonanzboden. Doch die Autoren des *Hessischen Landboten 2013* nehmen Büchners Duktus auf und transformieren ihn ins Heute, in eine eigene Sprache als Ausdruck von Unduldsamkeit und Rebellion. Präzise in der Kritik und emphatisch in der Haltung lösen sie ihre Absicht ein, „in aller Kürze und Schärfe“ die Wahrheit über unsere Verhältnisse auszusprechen.

Wie Büchners Schrift bleibt auch *Der Landbote 2013* nicht bei Anklagen stehen. „Ihr Menschen in Hessen!“, so beginnt jeder Abschnitt: Gemeint sind die Akteure gesellschaftlicher Veränderungen, von Occupy, Blockupy, Initiativen, Bewegungen, Gewerkschaften. Die Autoren entwerfen die Vision einer Gesellschaft der Freien und Gleichen, „die auf einen staatlichen Herrschaftsapparat nicht mehr angewiesen“ ist. Diese Botschaft zu verstehen, setzt lediglich die Bereitschaft voraus, sich auf radikale Gesellschaftskritik einzulassen.

Christiane Reymann

Der *Landbote 2013* ist ein Gemeinschaftswerk der unabhängigen Sozialisten *Bernd Heyl, Hagen Kopp, Martin van de Rakt, Edwin Schudlich, Franz Segbers, Edgar Weick, Helmut Weick* und *Eva Zinke*. Er ist beim Peter-Grohmann-Verlag Stuttgart zum Preis von 3 Euro plus Porto zu beziehen (kontakt@die-anstifter.de) und als Download verfügbar: *www.die-anstifter.de/2013/10/der-hessische-landbote-2013*. Die Anstifter vermitteln auch Lesungen mit Diskussion.

Berufsorientierung in der Schule

Prof. Dr. Rudolf Messner und *Rolf-Rainer Otto* stellen in der Dokumentation „Innovative Modelle schulischer Berufsorientierung“ Projekte vor, die Schulen und Betriebe in der Region Kassel entwickelt haben, um Jugendliche besser auf eine Berufstätigkeit vorzubereiten. Der IHK-Regionalausschuss Kassel unterstützte die wissenschaftliche Begleitung der Projekte. Messner und Otto halten es für entscheidend,

„dass die jeweilige Maßnahme in das gesamte Ensemble der schulischen Berufsorientierung integriert wird und dass die Jugendlichen durch eine von Respekt und Vertrauen geprägte schulische Atmosphäre eine positive Einstellung zum Lernen vermittelt bekommen.“

Die Praxisberichte stammen aus der Arbeit der *Heinrich-Schütz-Schule* in Kassel (MiniPraktikum für Realschüler der Klasse 8), der *Valentin-Traudt-Schule* in Großalmerode (Mediengestützte Bearbeitung von Praktikumserfahrungen), der *Offenen Schule Kassel-Waldau* (Wahlpflichtkurs und Info-Börse Ausbildungsplatzsuche), der Kinder- und Jugendakademie (PhysikClub) und des Albert-Schweitzer-Gymnasiums Kassel (Schülerforschungszentrum Nordhessen).

- *Rudolf Messner, Rolf-Rainer Otto (Hrsg.): Innovative Modelle schulischer Berufsorientierung. Entwicklung und Evaluation. Kassel University Press 2013, 167 Seiten, 12 Euro, Bezug: www.upress.uni-kassel.de*

Altersarmut durch Rentenreform

Die Broschüre von *Tobias Weißert* „Altersarmut durch Rentenreform“ des Rhein-Main-Bündnisses gegen Sozialabbau und Billiglöhne behandelt die Rentenkürzungen seit 1992 und zeigt, dass Altersarmut auf breiter Front nach Deutschland zurückkehren wird, wenn es nicht gelingt, die Verschlechterungen rückgängig zu machen. Schon heute sind die Renten nach dem Berechnungsmodus vor 1992 um 30% gesunken. Für die Hälfte der Werktätigen wird die Rentenzahlung unter dem Sozialhilfesatz liegen. Das Rhein-Main-Bündnis fordert konsequente Maßnahmen gegen die Altersarmut und eine Mindestrente von 1.000 Euro.

- *Die 50-seitige Broschüre ist gegen eine Spende von mindestens einem Euro plus Versandkosten über info@rmb-ffm.de zu beziehen.*

Warum sollen Kinder drucken?

Arbeit mit der Freinet-Druckerei ist ganzheitliches Lernen

Manchmal kann es schnell gehen. Es ist gerade mal vierzehn Jahre her, da wählte TIME Life *Johannes Gutenberg* zum Mann des Jahrtausends. Und das nur, weil er auf die Idee kam, Buchstaben einzeln zu gießen und sie dann wie Bausteine zu Texten zusammenzufügen. Jetzt ist das nächste Jahrtausend angebrochen und wir werden uns schwer damit tun, einen Schüler zu finden, der noch weiß, dass der Drucker nicht nur ein Peripheriegerät des PC ist. Einspruch? Gut, ich schränke ein: Ab der 9. Klasse mag der eine oder die andere bei einem Praktikum in einer Druckerei eine Druckmaschine zu Gesicht bekommen haben. Gutenbergs Jahrtausenderfindung wird er darin nicht erkennen. Tatsache ist aber, dass sie drin steckt und zwar nicht in der Peripherie, sondern im Kern. Die Schriftkultur, auf der unsere gesamte Lebensweise beruht, gäbe es ohne diese Glanztat nicht, wobei wie immer mehr als eine Person beteiligt war.

Aber das ist nur ein Aspekt. Der französische Reformpädagoge *Celestin Freinet* ließ Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Schulbücher schreiben. Buchstabe für Buchstabe entstanden in seiner Freinetdruckerei authentische Texte, die in ganz Frankreich Verbreitung fanden. Das kann der Computer heute besser, sagen viele. Das stimmt, wenn man Geschwindigkeit zum einzigen Maßstab macht. Schnell gleich gut? Schneller gleich besser? Ist das wirklich so?

Wenn ein Kind einen Text in den Computer eingibt, tut es das meistens allein. Der handwerkliche Vorgang besteht im Bedienen von Tasten. Die Rechtschreibprüfung erledigt der PC selbstständig. Nett von ihm. Stilistische Veränderungen werden nachträglich eingefügt. Das geht schneller, als mit der Hand zu schreiben. Noch ein Bild aus dem Netz, fertig. Super!

Wenn ein Kind einen Text auf handwerkliche Weise mit Metalllettern setzen möchte, braucht es erst mal einen Text, der diesen besonderen Aufwand lohnt. Setzen verlangt Ausdauer. Jeder einzelne Buchstabe muss im Kasten gefunden und an den richtigen Platz im Setzrahmen gesetzt werden. Und das auch noch spiegelverkehrt. Für einen Text, der einem nichts bedeutet, macht man so etwas nicht. Aber für so einen schon:

„Oft träume ich, dass ich eine berühmte Turnerin bin. Dann reise ich um die Welt. Manchmal bin ich gut, manchmal nicht so gut. Einmal habe ich geträumt, dass eine andere Turnerin einen Unfall hatte. Melanie“

Der Text steht in dem selbst gedruckten Buch „Gute Träume, schlechte Träume“. Eine 4. Klasse aus Bosbach hat ein Jahr lang daran gearbeitet. Drucken ist Teamarbeit. Allein geht das nicht. Zu viel Aufwand? Noch in den achtziger Jahren gab es kaum eine Grund- oder Förderschule, in der nicht eine Freinetdruckerei stand und zumindest von der einen oder anderen Kollegin genutzt wurde. Wenn in einer Klasse viel gedruckt wurde, hatte das zur Folge, dass normaler, also am mittleren Leistungsdurchschnitt der Schülerinnen orientierter Unterricht nicht mehr so häufig stattfinden konnte. Das hatte Freinet im Sinn, als er von der revolutionären Kraft des Druckens sprach. Heute suchen wir nach Unterrichtsformen, die inklusives Arbeiten fördern. Drucken bietet da viele Möglichkeiten.

Ich bitte die Teilnehmerinnen meiner Fortbildungen gerne am Ende der Veranstaltung, alle Kompetenzen aufzuschreiben, die sie in dieser Veranstaltung entwickelt oder trainiert haben. Das Ergebnis ist immer dasselbe: Drucken bietet eine Vielfalt von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im fachdidaktischen Bereich (Deutsch, Kunst, Technik, Geschichte), aber auch im psychomotorischen und sozialen Feld. Und das für alle Altersstufen: Ich habe schon mit dreijährigen Kindern gearbeitet, aber auch mit Schülerinnen aus einem Leistungskurs Kunst, Senioren und chronisch psychisch Kranken.

Drucken ist kein Hexenwerk, aber man muss sich damit beschäftigen. Es braucht keine großen Investitionen am Anfang. Auch nicht viel Platz. In Darmstadt und in Ludwigsburg gibt es Schuldruckzentren, an denen man lernen kann, wie man mit Kindern von 3 bis 99 drucken kann. Workshops für

Schulklassen und Lehrkräfte finden in den Schuldruckzentren in Darmstadt und Ludwigsburg, aber auch bei Ihnen vor Ort statt. In Ludwigsburg ist das Schuldruckzentrum an die Pädagogische Hochschule angegliedert, so dass Studierende dort auch Prüfungen ablegen können. Bei uns in Hessen ist das leider noch nicht möglich. Seit dem 10.11. findet im Schuldruckzentrum in Darmstadt eine Ausstellung des Arbeitskreises Schuldruckereien AKS mit Arbeitsergebnissen aus Schulklassen und Fortbildungen statt.

Matthias Heinrichs

Schuldruckzentrum Darmstadt

Das Schuldruckzentrum ist Teil der Außenstelle Schriftguss, Satz und Druckverfahren des Hessischen Landesmuseums in Darmstadt und befindet sich in der Kirschenallee 88. Das SDZ bietet zahlreiche Workshops für Kinder und Erwachsene an. Dazu gehören auch Litografiekurse mit der Grafikerin *Ruth Ullenboom*, HLZ-Leserinnen und –Lesern von ihrer monatlichen Illustration der Spot(t)light-Glosse von *Gabriele Frydrych* auf Seite 4 bekannt.

- *Weitere Infos über das SDZ findet man auf der Homepage des Hessischen Landesmuseums (www.hlmd.de > Bildung und Vermittlung) oder per E-Mail bei MatthHeinrichs@web.de.*

Zweites Dienstrechtsmodernisierungsgesetz (Teil 2)

Veränderungen im Hessischen Versorgungsrecht

Die HLZ setzt mit dem Überblick über die Änderungen des Hessischen Versorgungsgesetzes die Information über das 2. Dienstrechtsmodernisierungsgesetz fort. Über das Hessische Beamtengesetz informierten wir in der HLZ 11/2013. Um das neue Besoldungsgesetz geht es in der HLZ 1-2/2014. Weitergehende Informationen findet man auf der GEW-Homepage *www.gew-hessen.de* in den Rubriken „Tarif und Besoldung“ und „Service Recht“.

Die „große Versorgungsreform“ erfolgte durch das Erste Dienstrechtsmodernisierungsgesetz zum 1.11.2011, durch das vor allem die „Pension mit 67“ eingeführt wurde. Im Zweiten Dienstrechtsmodernisierungsgesetz (2. DRModG) wird nun das Hessische Beamtenversorgungsgesetz (HBeamtVG) umstrukturiert und ist damit besser lesbar geworden. Die Ergebnisse gerichtlicher Verfahren der letzten Jahre, sei es zu Gunsten der Beamtinnen und Beamten, sei es zu Ungunsten, wurden eingearbeitet. Dort, wo die Gerichte dem Gesetzgeber den entsprechenden Spielraum zubilligten, wurde allerdings die Gelegenheit genutzt, einzelne Regelungen zu Lasten der Beamtinnen und Beamten zu treffen. Das Altersgeld, das mit Inkrafttreten des Gesetzes zum 1. 3. 2014 eingeführt wird, dürfte dagegen für die Beamtinnen und Beamten, die sich mit dem Thema Ausstieg aus dem Beamtenverhältnis befassen, positiv aufgenommen werden.

Die neuen Regelungen gelten grundsätzlich nur für Beamtinnen und Beamte, die ab dem 1.3.2014 in den Ruhestand versetzt bzw. entlassen werden. Welche Regelungen auch für „vorhandene Versorgungsempfänger“ gelten werden, wird beim jeweiligen Stichwort erläutert.

Altersgeld

Bisher wurden Beamtinnen und Beamte, die aus dem Beamtenverhältnis entlassen wurden, zur Sicherung der Altersbezüge in der gesetzlichen Rentenversicherung (DRV) nachversichert. Das Land Hessen zahlte Rentenbeiträge auf Grundlage der innerhalb des Beamtenverhältnisses gezahlten Bruttobesoldung. Die Nachversicherung erfolgt nur in die gesetzliche Rente, nicht aber in die Zusatzversorgung des öffentlichen Dienstes. Dies führt in der Regel zu erheblichen Verlusten im Vergleich zum erworbenen Pensionsanspruch.

Für Beamtinnen und Beamte auf Lebenszeit oder auf Zeit wird nun nach einer Entlassung aus dem Beamtenverhältnis alternativ zur Nachversicherung das Altersgeld eingeführt (§ 76f.). Voraussetzung für die Zahlung des Altersgeldes ist, dass mindestens eine ruhegehaltfähige Dienstzeit von fünf Jahren zurückgelegt wurde. Für diese „Wartezeit“ zählen (nur) die Zeiten des Beamtenverhältnisses auf Probe, auf Zeit und auf Lebenszeit beim jetzigen Dienstherrn (z. B. Land Hessen). Nicht berücksichtigt werden Zeiten außerhalb des Beamtenverhältnisses und die Zeit des Beamtenverhältnisses auf Widerruf (z. B. Vorbereitungsdienst).

Keine Voraussetzung ist, dass die Entlassung durch den Dienstherrn eingeleitet wurde. Der Anspruch besteht somit auch dann, wenn die Entlassung auf eigenen Antrag erfolgt.

Grundlagen für die Berechnung des Altersgeldes sind neben den Zeiten des Beamtenverhältnisses auf Probe, auf Lebenszeit und auf Zeit auch die Zeit des Beamtenverhältnisses auf Widerruf und eine „Vordienstzeit“ nach § 10. Letzteres ist eine hauptberufliche Tätigkeit in einem Arbeitsverhältnis im öffentlichen Dienst mit Aufgaben, die in der Regel durch Beamte ausgeübt werden oder die für die Laufbahn als Beamter förderlich ist und die unmittelbar zur Ernennung in das Beamtenverhältnis geführt hat. Im Schuldienst sind dies Zeiten als Lehrkraft, die ohne Unterbrechung in das Beamtenverhältnis führen.

Die Auszahlung erfolgt mit Erreichen der beamtenrechtlichen Regelaltersgrenze oder bei Vorliegen einer Erwerbsminderung nach dem Rentenrecht, bei einer Erwerbsminderung auf Zeit allerdings mit einer Verzögerung von sieben Monaten. Die Auszahlung erfolgt nur auf Antrag.

Auf Antrag der Beamten kann weiterhin eine Nachversicherung in der gesetzlichen Rentenversicherung erfolgen. Dass hier kein **Anspruch** der Beamtinnen und Beamten eingeführt wurde, sondern eine Ermessensentscheidung des Dienstherrn („kann“), haben die Gewerkschaften kritisiert. Da aber die betroffenen Beamtinnen und Beamten den Antrag sicher nur dann stellen werden, wenn es für sie nachvollziehbare Gründe für eine Nachversicherung gibt, dürfte ein solcher Antrag in der Regel nicht abgelehnt werden können.

Ruhegehaltfähige Dienstzeiten

Die Regelung, dass Zeiten vor Vollendung des 17. Lebensjahres nicht berücksichtigt werden können, wurde gestrichen. Nach der Gesetzesbegründung geht das Land Hessen zu Recht davon aus, dass diese Altersgrenze eine nicht gerechtfertigte Altersdiskriminierung darstellt. Daher ist es nicht nachvollziehbar, dass durch das Land Hessen derzeit diese Altersgrenze immer noch angewandt wird. Die GEW Hessen führt daher ein Klageverfahren zu dieser Frage.

Neben den Zeiten im Beamtenverhältnis gibt es weiterhin ruhegehaltfähige Vordienstzeiten. Diese können anerkannt werden, wenn sie hauptberuflich ausgeübt wurden. Neu eingeführt wurde die Definition der Hauptberuflichkeit. Dies war erforderlich, da diese Frage bisher nur durch die Rechtsprechung beantwortet wurde, nachdem die GEW Hessen entsprechende Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichtes erwirkt hatte. Nun regelt § 13 Abs. 1, dass Hauptberuflichkeit vorliegt, wenn der Umfang der Arbeitszeit mindestens 35 % einer Vollzeitstelle umfasst.

Auch eine Tätigkeit als Lehrkraft im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses im öffentlichen oder nicht öffentlichen Schuldienst ist weiterhin auf Antrag ruhegehaltfähig. Allerdings wurde nun die Einschränkung aufgenommen, dass dies nur für Unterrichts-

erteilung mit Lehramtsbefähigung gilt (§ 11 Abs. 1 Nr. 1b). Bisher wird auch eine Lehrtätigkeit vor dem Referendariat anerkannt.

Die Hochschulausbildung wird weiterhin im Umfang von drei Jahren berücksichtigt. Sonderregelungen für Beamtinnen und Beamte, die am 1. 1. 1992 bereits „vorhanden" waren, bleiben bestehen.

Kindererziehungszeiten

Die Berücksichtigung von Kindererziehungszeiten vor 1992 bleibt leider unverändert. Hier hatten die Gewerkschaften eine Gleichstellung mit den Regelungen für die ab 1992 geborenen Kinder gefordert. Für Kindererziehungszeiten ab 1992 gibt es derzeit verschiedenste Zuschläge mit komplizierten Regelungen zur Anrechnung der in dieser Zeit aufgrund von Erwerbstätigkeit erworbenen Versorgungsansprüche. Hier wurden erfreulicherweise in § 56 klarere und einfachere Regelungen zur Zahlung eines Zuschlags geschaffen, auch wenn noch nicht absehbar ist, für welche Fälle nun insgesamt höhere Zahlungen zu erwarten sind und für welche nicht. Das Gleiche gilt für Zuschläge bei Pflegetätigkeit.

Mindestversorgung und Rente

Die amtsabhängige Mindestversorgung beträgt weiterhin 35 % der Vollzeitdienstbezüge. Die amtsunabhängige Mindestversorgung wurde etwas angehoben.

Die Mindestversorgung entspricht einer ruhegehaltfähigen Dienstzeit von rund 20 Jahren. Die bisherige Regelung, dass eine Mindestversorgung nicht gezahlt wird, wenn Beamte aufgrund von Freistellungszeiten (z. B. Teilzeit) diese 20 Jahre nicht erreichen, entfällt. Hintergrund sind entsprechende gerichtliche Entscheidungen zur Diskriminierung von Teilzeitbeschäftigten.

Zu Gunsten der Beamtinnen und Beamten erfolgt nun keine Anrechnung der gesetzlichen Rente auf die Mindestversorgung. Verschlechtern wird sich aber die Regelung zur vorübergehenden Erhöhung des Ruhegehaltes bei einer vorzeitigen Pensionierung wegen Dienstunfähigkeit als Ausgleich dafür, dass die gesetzliche Rente erst mit Erreichen der Regelaltersgrenze gezahlt wird. Hier erfolgt aufgrund eines Urteils des Bundesverwaltungsgerichtes derzeit eine Erhöhung zusätzlich zur Mindestversorgung. Ab dem 1. 3. 2014 wird die vorübergehende Erhöhung nur noch auf das erdiente Ruhegehalt gezahlt (§ 15 Abs. 1).

Diese Neuregelungen werden auch für „vorhandene" Versorgungsempfängerinnen und -empfänger gelten. D. h., bei denjenigen, bei denen bisher aufgrund von Freistellungszeiten oder Bezugs der gesetzlichen Rente ein Abzug bei der Mindestversorgung erfolgt, entfällt diese Kürzung. Allerdings werden diejenigen, die zurzeit eine vorübergehende Erhöhung auf die Mindestversorgung erhalten, ebenfalls eine Neuberechnung erhalten. Dass dies rechtlich zulässig ist, hat das Bundesverfassungsgericht leider bereits entschieden.

Nebentätigkeit

Längst überfällig war die Änderung der Anrechnungsregelungen beim Zusammentreffen von Versorgung und Einkünften aus einer Nebentätigkeit im Ruhestand (§ 57). Nach Erreichen der beamtenrechtlichen Regelaltersgrenze gibt es zukünftig keine Anrechnungen mehr. Vor diesem Zeitpunkt gelten dann für alle Beamtinnen und Beamten dieselben Höchstverdienstgrenzen. Zurzeit gelten für Beamtinnen und Beamte, die vorzeitig wegen Dienstunfähigkeit oder wegen Inanspruchnahme der Antragsaltersgrenze als Beamte mit Schwerbehinderung in den Ruhestand versetzt wurden, abgesenkte Grenzen. Mit der Neuregelung können die Ruhestandsbeamtinnen und -beamten durch Versorgung und Nebeneinkommen anrechnungsfrei Einkünfte bis zur Grenze einer Vollzeitbesoldung entsprechend ihrer Besoldungsgruppe in der letzen Stufe erreichen. Wird diese Grenze überschritten, wird die Hälfte des übersteigenden Betrags von der Pension abgezogen. Auch diese Regelungen werden auch für vorhandene Versorgungsempfänger gelten.

Dienstunfall

Die Fristen zur Meldung von Dienstunfällen wurden verkürzt. Unfälle, bei denen Ansprüche auf Leistungen nach dem HBeamtVG (Erstattung von Heilbehandlungskosten, Unfallausgleich) entstehen, müssen nun statt in der Zeit von zwei Jahren nach dem Unfall nach einem Jahr beim Dienstvorgesetzten gemeldet werden (§ 37 Abs. 1). Es bleibt aber dabei, dass in den Fällen, in denen Beamte nicht damit rechnen konnten, dass solche Ansprüche bestehen, die Meldung auch noch bis zu zehn Jahre erfolgen kann, spätestens aber drei Monate nach Kenntnis der Möglichkeit des Anspruchs. Anträge auf Sachschadensersatz müssen innerhalb von sechs Monaten gestellt werden.

Hinterbliebenenversorgung

Die seit 2002 geltende Regelung, dass ein Anspruch auf Witwen- oder Witwergeld erst nach einer Ehezeit von 12 Monaten besteht, wird zurückgenommen. Nun besteht der Anspruch bereits nach einer Ehezeit von drei Monaten (§ 24). Diese Frist gilt dann nicht, wenn der Tod durch ein „unvorhersehbares Ereignis" eingetreten ist.

Zuvor gab es die Möglichkeit, die Vermutung einer reinen „Versorgungsehe" zu widerlegen, was in der Regel kaum möglich war. Dass nun eine klare Regelung verbunden mit einer kürzeren Ehedauer eingeführt wird, ist mehr als zu begrüßen.

Anzeigepflichten

In Zukunft kann die Zahlung der Versorgungsansprüche von der Abgabe einer Abtretungserklärung über Sozialleistungen abhängig gemacht werden (§ 69 Abs. 4). Dies spielt vor allem für diejenigen Versorgungsempfänger eine Rolle, bei denen ein Anspruch auf gesetzliche Rente zu einer Kürzung der Pension führt. Um ein Rückforderungsverfahren zu vermeiden, kann sich dann in Zukunft die Versorgungsbehörde direkt mit der Rentenversicherung in Verbindung setzen.

Neu eingeführt wurde die Möglichkeit der Versorgungsbehörde, „Lebensbescheinigungen" zu verlangen, wenn der Wohnsitz ins Ausland verlegt wurde oder sonstige Umstände einen Identitätsnachweis erfordern (§ 67). Dies ist im Bereich der gesetzlichen Rentenversicherung bereits jetzt der Fall.

Wir informieren über das neue Beamtenrecht (ab 1.3.2014) (2. Dienstrechtsmodernisierungsgesetz)

Hessisches Beamtengesetz	HLZ 11/2013
Hessisches Beamtenversorgungsgesetz	HLZ 12/2013
Hessisches Besoldungsgesetz	HLZ 1-2/2014

Wir gratulieren im Dezember ...

... zur 40-jährigen Mitgliedschaft:
Hannelore Burkhardt, Frankfurt
Ursula Ganßauge, Darmstadt
Dieter Geise, Bromskirchen
Wolfgang Gellrich, Bad Karlshafen
Katharina Gilles, Friedberg
Karin Grimm-Benkowitz, Reiskirchen
Berthold Hahn, Marburg
Armin Hedwig, Marburg
Eike Höller, Groß-Umstadt
Christa Jöst, Ober-Ramstadt
Regine Karpowski, Kassel
Axel Knüppel, Kassel
Sylvia Koch, Mühltal
Barbara Krämer-van de Loo, Frankfurt
Barbara Ludwig, Ober-Ramstadt
Christel Muth, Wiesbaden
Willi Nitsche, Kaufungen
Angela Noven, Wiesbaden
Ekkehard Nozulak, Kassel
Ulrike Odenkirchen, Frankfurt
Renate Probst-Paterson, Homberg
Norbert Reichard, Bad Endbach
Rikarda Schenk, Hochheim
Peter Schmitt, Ehringshausen
Gertrud Schmitt-Schieferstein, Ehringshausen
Barbara Schuck, Frankfurt
Inge Sentker, Seligenstadt
Werner Siegfried, Laubach
Christel Singel, Marburg
Andreas Skorka, Kassel
Astrid Werner-Löfflat, Leipzig
Elisabeth Lilli Winands, Frankfurt
Gabriele Winter, Baunatal

... zur 50-jährigen Mitgliedschaft:
Hermann Bauer, Darmstadt
Dieter Eckhardt, Bad Hersfeld
Jürgen Riedel, Feldkrücken

... zur 55-jährigen Mitgliedschaft:
Karin Sochatzy, Darmstadt

... zur 60-jährigen Mitgliedschaft:
Willi Krah, Friedewald

... zum 75. Geburtstag:
Alois Hackenberg, Kalbach
Jürgen Jäger, Wiesbaden
Barbara Leiterer, Biedenkopf
Wolf-Peter Maraun, Kassel
Gudrun Mönkemöller, Mühltal
Ellen Siebert, Wehretal
Fritz Strack, Felsberg
Michaela von Behm, Frankfurt
Werner Wilhelm, Darmstadt

... zum 80. Geburtstag:
Wolfgang Gerster, Braunfels
Erich Gocht, Herborn
Prof. Dr. Ingrid Lisop, Frankfurt
Wilhelm Riedel, Düsseldorf

... zum 78. Geburtstag:
Willi Krah, Friedewald

... zum 90. Geburtstag:
Helene Koch, Laubach

... zum 91. Geburtstag:
Eleonore Schmidt, Fritzlar

... zum 92. Geburtstag:
Ruth Hierse, Bad Nauheim

... zum 93. Geburtstag:
Ilse Bachtik, Eschwege

... zum 98. Geburtstag:
Irmgard Dobislav, Bad Vilbel

Foto: Olga Dikow

Inklusives Theater: Alles Dada

Das Theaterlabor Darmstadt um *Nadja Soukup* und unseren GEW-Kollegen *Max Augenfeld* wird zum inklusiven Theater, das in einer Mischung aus professionellen Darstellern und Menschen mit Behinderung künstlerisch anspruchsvolles Theater kreiert: Auf den Sommernachtstraum als „Theater von Allen für Alle“ und „Kafkas Brille“ folgt nun „Alles Dada“, eine „humorvolle Infragestellung des gesunden Menschenverstands“, der schon mit Kafkas surrealen Szenen auf die Hörner genommen wurde.

• *Spieltermine im Theater Moller-Haus um 19 Uhr sind am 12. und 13.12. und am 31.1., um 11 Uhr am 29. und 30.1. Infos: www.theaterlabor-darmstadt.de*

Wissenswert in hr2-kultur

Radiosendungen für die Schule
Montag bis Freitag: 8.40 bis 8.55 Uhr

Der Hessische Rundfunk bringt in seinem Bildungsprogramm unter dem Titel „Wissenswert“ in hr2-kultur regelmäßig Radiosendungen, die sich für die Verwendung im Unterricht eignen. Wissenswert-Sendungen bieten vielseitige Recherche-ergebnisse, Originaltöne und interessant aufbereitete Informationen und lassen sich in voller Länge oder auch in Ausschnitten in den Unterricht integrieren.

Naturwissenschaft
- Vor 75 Jahren: Otto Hahn spaltet die Atome (9.12.)
- Nachhaltigkeit: Die Erfindung des deutschen Waldes (23.12.)
- Weihnachtsbaumland (24.12.)
- Die Zitronenverbene (27.12.)
- Der zweite blaue Planet: Ein physikalischer Jahresrückblick (31.12.)

Literatur und Sprache
- Die Geschichte des Bilderbuches: Grimms Märchen (16.12.), Neue Künste (17.12.)
- 200 Jahre „Stolz und Vorurteil“: Liebeserklärung an einen Roman (30.12.)

Politik und Wirtschaft
- Als investigative Journalistin auf den Spuren von Mercedes-Benz Argentina (19.12.)
- Vor 50 Jahren: Der Auschwitz-Prozess in Frankfurt (20.12.)
- Geld. Macht. Politik: Gründung der US-Notenbank vor 100 Jahren (2.1.)

Geschichte
Deutsche Orientträume um 1900 (3.1.)

Funkkolleg Gesundheit

Samstag, 11.30 Uhr in hr2-kultur
Sonntag, 8.35 Uhr in hr-info

Das neue hr2-Funkkolleg Gesundheit ist für Lehrkräfte als Fortbildung akkreditiert (12 Fortbildungstage). Schülerinnen und Schüler können ein Zertifikat als Beiblatt zum Zeugnis erwerben.

Alle Sendetermine, Downloadangebote, Begleitmaterialien und Informationen zu den Online- und Präsenzklausuren findet man unter *www.funkkolleg-gesundheit.de*.

Die nächsten Sendungen befassen sich mit den Themen Lebensstil (14.12.), Hygiene (21.12.), Belastungen (18.1.) und Lärm (25.1.).

Wissenswert in hr2-kultur
Sendungen auf CD

Auch im Schuljahr 2012/13 gibt es für den Unterricht wieder geeignete Wissenswert-Sendungen auf CD. Die Sendungen sind Produktionen des Hessischen Rundfunks, die in Kooperation mit den Medienzentren in Hessen herausgegeben werden. Seit Dezember 2012 können die Schulen die CDs kostenlos bei den Medienzentren erhalten oder ausleihen. Sie finden im Web auf *www.wissen.hr-online.de* Anregungen und weitere Sendungen zu den Themen der CDs.

CD 56: Crashkurs Film
CD 57: Meilensteine der Popmusik
CD 58: Albrecht Beutelspacher erzählt aus der Geschichte der Mathematik
CD 59: Hessische Gedenkstätten
CD 60: Rhythmen der Natur
CD 55: Todsünden

Bildung im hr-fernsehen:
Wissen und mehr

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

Der Hessische Rundfunk sendet von Montag bis Freitag mit „Wissen und mehr" eine 30-minütige Sendstrecke, die nach § 47 Urheberrechtsgesetz für die Vorführung im Unterricht verwendet werden darf. Genaueres hierzu sowie das ausführliche und kommentierte Programm erhalten Sie auf der Internetseite: www.wissen.hr-online.de.

Hessenlexikon
Hessischer schwedischer König (9.12.), Wilhelmshöhe (10.12.), Felsenmeer (11.12.), Saalburg (12.12.), Nibelungenlied (13.12.), Weißstorch (16.12.), Rheingauer Gebück (17.12.), Königliche Residenz Kassel (18.12.), Niederwald-Denkmal (19.12.)

Gesundheit
Schau in meine Welt Geschichten von Kindern in Deutschland und der Welt: Elisabeth hört anders (9.12.), Eine Niere für Maxi (10.12.), ADHS – Na und? (11.12.), Ich will normal sein – Down-Syndrom (12.12.), Stille im Kopf – Constantin will endlich mitreden (13.12.)

Natur
Schau in meine Welt – Geschichten von Kindern in Deutschland und der Welt: Mena, ein Schweizer Hirtenmädchen (16.12.), Hassani und seine Walhaie (17.12.), Anna und die Schildkröten (18.12.), Otto und seine Rinder (19.12.), Manuel, ein Leben zwischen Pazifik und Mangrovenwald (20.12.)

Philosophie
- Die Propaganda-Maschine – Über die Mobilmachung von Gefühl und Verstand (23.12.)
- Philosophie des Geldes – Zum Hauptwerk Georg Simmels (27.12.)

Extra günstig vom Spezialisten anrufen und testen.
0800 - 1000 500
Free Call
Wer vergleicht, kommt zu uns, seit über 35 Jahren.
Beamtendarlehen erneute Zinssenkung Mai 2013
4,50% effektiver Jahreszins* Laufzeit 7 Jahre
Umschuldung: Raten bis 50% senken
Beamtendarlehen ab 10.000 € - 125.000 €
Baufinanzierungen günstig bis 120%
AK FINANZ
Kapitalvermittlungs-GmbH
E3, 11 Planken
68159 Mannheim
Fax: (0621) 178180-25
Info@AK-Finanz.de
www.AK-Finanz.de
*Spezialdarlehen: Beamte / Angestellte ö.D.
Äußerst günstige Darlehen z.B. 40.000 € Sollzins (fest gebunden) 4,4%, Lfz. 7 Jahre, mtl. Rate 555 € effektiver Jahreszins 4,50%, Bruttobetrag 46.620 € Sicherheit: Kein Grundschuldeintrag, keine Abtretung, nur stille Gehaltsabtretung. Verwendung: z.B. Modernisierung rund ums Haus, Ablösung teurer Ratenkredite, Möbelkauf etc. Vorteile: Niedrige Zinsen, feste Monatsrate, Sondertilgung jederzeit kostenfrei, keine Zusatzkosten, keine Lebens- Renten- oder Restschuldversicherung.

Sonderdarlehen für Lehrer zu 1a-Konditionen!
www.1a-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 · Prälat-Höing-Str. 19 · 46325 Borken

Freizeit Aktiv KLASSENFAHRTEN
BARCELONA
4 Tage Flugreise inkl. ÜN/F ab 199 € p.P.
... SO MACHT BILDUNG SPASS!
www.freizeit-aktiv.de ☎ 06257-998190

Klassenfahrt nach Paris
Weltstadtflair und Lebensart
z. B. 4 Tage Busreise ab 157 €
CTS Gruppen- und Studienreisen GmbH
Tel. 05261 2506-7180 | frankreich@cts-reisen.de | www.cts-reisen.de

Die nächste Hessische Lehrerzeitung erscheint am 8. Januar 2014:
Bitte beachten Sie den Anzeigenschluss am 12. Dezember 2013.

Waldorflehrer werden: www.bildung-fuers-leben.de
Bund der Freien Waldorfschulen

terre des hommes
Hilfe für Kinder in Not

Spuren...

... hinterlässt jeder Krieg bei den Menschen.
Kinder sind die Hauptleidtragenden: Sie erleben Trennung und Flucht, Angst und Gewalt. Auch wenn sie dem Krieg entkommen sind, tragen sie schwer an seinem Erbe.
Unterstützen Sie diese Kinder auf dem Weg in den Frieden!

www.tdh.de

Klinik am Leisberg
BADEN-BADEN

Von hier an geht es aufwärts!

HOTLINE: 07221/39 39 30

Privatklinik für psychologische Medizin
Mit Fachabteilung für Essstörungen

In einer Stadt mit besonderem Flair und in erstklassigem Ambiente bieten wir einen bewährten und individuellen psychotherapeutischen Ansatz zur erfolgreichen Behandlung psychischer Konflikte und Erkrankungen, von der Diagnostik bis zur Therapie!
Indikationen: Depressionen, Ängste und Panik, Erschöpfungssyndrom („Burn-out"), Essstörungen (Magersucht, Bulimie, Binge-Eating, Übergewicht), Belastungsreaktionen, Schlafstörungen, Zwänge, Schmerzsyndrom
Kostenübernahme: Alle Privatversicherungen, Beihilfe, Postbeamtenkrankenkasse

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

Schulfestschriften, Schulbroschüren
Oft ohne Kosten für Ihre Schule!

Mensch und Leben Verlagsgesellschaft, Postfach 944,
61289 Bad Homburg, Email: mlverlag@wsth.de, Tel. 06172-95830 (Herr Vollrath)

Freizeit Aktiv
KLASSENFAHRTEN

LONDON
4 Tage Flugreise inkl. ÜN/F ab 199 € p.P.
... SO MACHT BILDUNG SPASS!
www.freizeit-aktiv.de ☎ 06257-998190

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

Schnelle Hilfe bei Stress und Burnout

Supervision, Entspannung, Achtsamkeitstraining, Hypnotherapie, Musiktherapie

Einzeltermine und Gruppenangebote

Praxis für Achtsamkeit und Therapie
60439 Frankfurt
www.karen-maria-schmitt.de
069-24799583

Für Segelfahrten in Holland schauen Sie ...

www.segeln.nl

Für Klubs, Schul-/ Jugendgruppen, Incentives oder Einzelteilnehmer

REDERIJ 'VOORUIT' HOLLAND
Geeuwkade 9, 8651 AA IJLST
tel. 0031 - 515 - 531485 / fax 0031 - 515 - 532630

Freizeit Aktiv
KLASSENFAHRTEN

ROM
4 Tage Flugreise inkl. ÜN/F ab 199 € p.P.
... SO MACHT BILDUNG SPASS!
www.freizeit-aktiv.de ☎ 06257-998190

zum Inhaltsverzeichnis

Immer aktuell

SO ODER SO

Ob klassisch auf Papier oder digital auf CD:

Das Standardwerk „Dienst- und Schulrecht für Hessen“
ist die große Hilfe für die tägliche Arbeit im Schulbereich!

Bestellschein

Hiermit bestelle ich

____ **Expl. Dienst- u. Schulrecht für Hessen**

❑ zum Preis von 35,00 EUR

❑ **GEW-Mitglieds-Sonderpreis** **26,00 EUR**

____ **Expl. Dienst- u. Schulrecht für Hessen auf CD**

❑ zum Preis von 39,00 EUR

❑ **GEW-Mitglieds-Sonderpreis** **29,90 EUR**

❑ **Senden Sie mir auch die Aktualisierungen**
zum Seitenpreis von nur 0,12 EUR (**0,09 EUR für GEW-Mitglieder**)

Alle Preise zzgl. Versandkosten.

ANTWORT

Mensch und Leben
Verlagsgesellschaft mbH

Postfach 1944

61289 Bad Homburg v.d.H.

Name und ggf. GEW-Mitgliedsnr.

e-mail

Straße / Nr.

PLZ / Ort

Gewünschter Zahlungsweg (bitte ankreuzen)

❑ Bargeldlos durch Bankeinzug

BLZ / Kontonummer

Geldinstitut

❑ Gegen Rechnung

Datum / Unterschrift

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

zum Inhaltsverzeichnis

lea

gemeinnützige
bildungsgesellschaft mbH
der GEW Hessen

lea bildet...

Digitale Fotografie an der Ostsee | 06-01 – 10-01-2014, Dierhagen |

Klassenführung – mehr als Classroom-Management | 14-01-2014, Frankfurt |

Kompetenzorientiert unterrichten mit Kompetenzrastern | 16-01-2014, Weilburg |

Einführung Deutsch als Zweitsprache (DaZ) | 17-01-2014, Offenbach |

Fremdsprachentraining und Filmvermittlung | 22-01-2014, Darmstadt |

Gesundheitscoaching in Schule, Kita und Jugendhilfe | 22-01-2014, Gießen |

Sprachheildiagnostik in Beratungs- und Förderzentren im Kontext von Inklusion | 28-01-2014, Frankfurt |

Maschinenschein Holzverarbeitung | 28-01, 04-02, 11-02, 18-02, 25-02 u. 04-03-2014, Fürth/Odw. |

Kreatives Arbeiten mit Textilien | 29-01-2014, Kassel |

„Rassel, schepper, klirr!" – Hörspiele selber machen | 30-01-2014, Frankfurt |

Sounds & Grooves mit Stift & Co | 07-02-2014, Frankfurt |

Gesund bleiben im Lehrerberuf – Strategien gegen Burnout | 12-02-2014, Bad Zwesten |

„Armutsmigration – Sinti und Roma im Fadenkreuz öffentlicher Panikmache | 13-02-2014, Frankfurt |

Die „Hattie-Studie" – der heilige Gral der Pädagogik? | 18-02-2014, Frankfurt |

Kommunikationsprüfung und Förderung von Mündlichkeit im Englischunterricht | 17-02-2014, Darmstadt |

Schule 2.0: Unterrichtsplanung und Materialien aus dem Internet | 18-02-2014, Gießen |

Stomp in der Grundschule | 9-02-2014, Mörfelden-Walldorf |

Die Herrschaft des Finanzkapitals | 25-02-2014, Frankfurt |

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