



hlz

Zeitschrift der GEW Hamburg
November 11/2014



**KITA:
QUALITÄT
KOSTET**

WIR SIND VIELLEICHT EIN VOLK,
SAG' ICH IHNEN!



92 946

f-wesmer.de



Hamburg ist eine reiche Stadt in einem reichen Kontinent. Auch in den letzten Jahrzehnten ist die Produktivität und Kreativität der Gesellschaft enorm gewachsen. Doch anstatt diese Möglichkeit für das Allgemeinwohl zu nutzen, ist vom jeweiligen Hamburger Senat eine Politik der Umverteilung von Unten nach Oben verfolgt worden.

Hamburg ist eine gesplante Stadt. Der Anteil der Menschen, die arm sind, hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Hinzu kommt, dass sich Armut und Reichtum nicht gleichmäßig übers Stadtgebiet verteilen, sondern sich mehr oder weniger konzentriert in Quartieren oder städtischen Regionen finden, die immer stärker gegeneinander abgeschottet sind. Neben Stadtteilen, in denen kaum Kinder aufwachsen, gibt es Stadtteile, in denen sich die Zahl dort lebender Kinder, Armut und Sozialhilfebezug, schlechte Wohnverhältnisse, Arbeitslosigkeit und Haushalte mit Migrationshintergrund konzentrieren.

Die Unterschiede zwischen den Stadtteilen schlagen sich in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaften der Schulen nieder. Wie stark das soziale Gefälle zwischen soziodemographisch „gut situierten“ und „benachteiligten“ Einzugsgebieten innerhalb Hamburgs ist, spiegeln die Daten der aktuellen „Hamburger Stadtteil-Profile 2013“ wider. Es zeigt sich der hohe Einfluss

der soziodemographischen Merkmale des Stadtteils, in dem die SchülerInnen wohnen und ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg. Wer nicht als Kind Lernfreude entwickeln konnte und Lernerfolg gespürt hat, wird es als Jugendlicher oder Erwachsener schwer haben, Zugang zu Bildung zu finden. Dies führt auch zu einer sozialen Spaltung der Demokratie. Eine vergleichsweise hohe Wahlbeteiligung weisen statushohe Stadtteile auf. Statusniedrige Wohngebiete sind

**Anja Bensinger-Stolze, Fredrik Dehnerdt,
Regina Tretow**

In den Wahlkampf eingreifen

dagegen durch eine geringe Wahlbeteiligung gekennzeichnet. Bildungserwerb und demokratische Beteiligung bedingen einander.

Mit Verweis auf die Schuldenbremse werden immer neue Sozial- und Bildungskürzungen begründet. Dabei hat Deutschland kein Ausgaben-, sondern ein Einnahmeproblem. Die steuerliche Begünstigung von Vermögenden, Spitzenverdienern und Unternehmen haben in den letzten Jahren zu drastischen Steuer-

ausfällen geführt. Deutschland hat in Europa eine Abwärts-spirale des Steuerdumpings mitbetrieben, deren Folgen allorts leere öffentliche Kassen sind. Ausdrücklich lehnen wir die Unterwerfung der öffentlichen Haushalte unter das Diktat der Schuldenbremse und die daraus resultierende Spar- und Kürzungspolitik ab. Die Schuldenbremse darf keine Bildungsbremse sein.

Die GEW wird aktiv in den Bürgerschaftswahlkampf im Frühjahr 2015 eingreifen und ihre Positionen vertreten. Hierfür werden wir „Leitlinien für eine gute Bildungspolitik in Hamburg“ erstellen, in der die vielen Einzelthemen, mit denen wir befasst sind, gebündelt dargestellt werden. Diese Leitlinien werden Forderungen umfassen zur Bildungsfinanzierung, zur Schulstruktur, zur Lehrer_innenbildung, zu den Themen Inklusion, Ganzttag, AZM sowie zu den Bereichen

Kinder- und Jugendhilfe und Hochschule und Forschung. Diese Leitlinien werden wir auf dem Gewerkschaftstag im November beschließen.

Darüber hinaus wird die GEW eine aktive Bündnispolitik betreiben, Veranstaltungen mit den bildungspolitischen, den wissenschaftspolitischen und den sozialpolitischen Sprecher_innen der Bürgerschaftsparteien organisieren und über weitere Aktivitäten in den Wahlkampf intervenieren.



Fotos: Stefan Gierlich

GEW

Studis
Gegen den Strom _____ 38

Über Wasser bleiben... Seite 8

...wollen die Erzieher_innen angesichts der Qualitätsansprüche an die Kita. Mit den Eltern gemeinsam fordern sie mehr Personal statt aufgeblähte Rettungsringe.

G8/9 Seite 12

Wie weiter nach dem gescheiterten Volksbegehren? Die Antwort ist angesichts der nicht geringer gewordenen Herausforderungen an ein gerechteres Schulsystem nicht einfacher geworden.

Referendariat Seite 20

Der Mühsal kein Ende. Ein Interview mit einer Betroffenen.

Uni Seite 17

Präsident Lenzen rechnet mit der Bologna-„Reform“ ab.

Bildungspolitik

Kita
Heißer Herbst _____ 8

G8/G9 (1)
Wie weiter? _____ 12

G8/G9 (2)
Gymnasium entzaubert _____ 14

Hochschulen
Bildung statt Bologna _____ 17



Magazin

Referendariat
Vom Elend _____ 20

Griechenland
Verheerungen durch Krise _____ 42

Nicaragua
Reisebericht _____ 44

Nazibiographien (26)
Hermann Sass (II) _____ 46

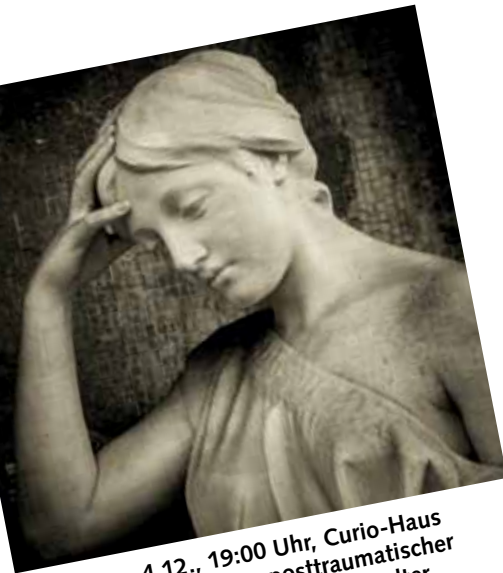
Armenier_innen
Erinnerung an Völkermord _____ 50

1. Weltkrieg
Schulbuchanalyse _____ 52

Schwerpunkt

Inklusion

24



Do., 4.12., 19:00 Uhr, Curio-Haus
Veranstaltung zu posttraumatischer
Bewältigung von Krieg, Folter
und Vertreibung (s. S. 56)

Rubriken

hlz-Notiz	3
Leser_innenbriefe und Nachrichten	6
gb@-Seminare	37
Rätsel	54
Ruheständler_innen	55
GEW-Termine	56
Aus dem Reisebus...	57
Impressum	58



Fotos: hlz

Inklusion Seite 24

Der Widerstand nimmt Fahrt auf. Eine Diskussionsveranstaltung mit Senator Rabe lieferte einen Vorgeschmack.

Studis Seite 38

Die in der GEW organisierten Student_innen nehmen das Angebot wahr, ihre Sicht der Dinge ungeschminkt darzustellen.

Armenier_innen Seite 50

Gut 100 Jahre nach dem Genozid an den Armenier_innen reißt die Debatte um die Rolle der Türkei nicht ab.

Erster Weltkrieg Seite 52

Was steht dazu in unseren Schulbüchern? Unsere Kollegin Bettina Wehner gibt einen Überblick.



„Lieber sterben als (..) gedemütigt“

von J. Geffers 9-10/2014, S. 54

Wir wissen hinlänglich, dass es Diskriminierung und gesellschaftliche Versäumnisse und viele Missstände im Bildungs- und Beschäftigungssystem gibt; damit ist aber die Entscheidung für eine islamfaschistische Mörderkarriere nicht erklärt. Kollege Geffers deutet es immerhin an: Es gibt keine zwingende kausale Wirkungskette von der sozialen Lage zu einem bestimmten Verhalten. Dazwischen liegen Alternativen und persönliche freie Entscheidungen. Und bei diesen Entscheidungen spielen viele Einflussfaktoren eine Rolle. Letztlich wählt man aber selbst. Schließlich geben wir auch den Nazi-Schergen keinen Rabatt für schwere Kindheits- und Jugendjahre.

Trotzdem bringt Kollege Geffers das Kunststück fertig, auch noch den IS-Nachwuchs als Produkt unserer Gesellschaft zu erklären. Wie verhält es sich dann mit den Gewaltpotentialen innerhalb des islamischen Milieus und der islamischen Kultur selbst, haben diese nichts mit der Rekrutierung von IS-Mördern zu tun? Was haben die Islamverbände, die Moscheegemeinden, die Prediger und die moslemischen Familien dagegen unternommen? Und was das Scheitern in der Schule und im Leben betrifft: Unter emigrierten oder hier geborenen jungen moslemischen Menschen sind mir als Lehrerin neben einer großen Anzahl lernerfriger Jungen und (vor allem) Mädchen nicht wenige begegnet, die unsere Schulwirklichkeit missachteten, unsere Liberalität

missbrauchten. Mit ihrem Macho- und Prinzengehabe haben sie sich selbst eine Falle gestellt. In den Herkunftsländern dieser Familien würde es niemandem einfallen, die Erklärung für unbefriedigende Leistungen beim Lehrer oder bei der Gesellschaft zu suchen. Hier aber schon. Sie sind weder von ihren Eltern noch von ihrer islamischen Umgebung darauf vorbereitet und angehalten worden, sich anzupassen und ihre Chancen zu nutzen. Sie haben es nicht gewürdigt, dass sie bei uns alle Schularten bis zur Universität besuchen können, ohne dafür viel Geld zu bezahlen, ganz im Gegensatz zu den Herkunftsländern. Stattdessen machen sie für ihr Scheitern diese Gesellschaft verantwortlich, flüchten sich in Paranoia und finden dabei scheinbare Begründungen, wie wir sie bei Geffers nachlesen können. Und einige von ihnen (übrigens nicht nur Gescheiterte!) übernehmen dann eben extremistische Lebenssinn-Angebote aus dem schlimmsten Fundus des islamistischen Spektrums.

Übrigens konnten die jugendlichen Asylbewerber, die ich unterrichtet habe, eine solche Negierung der Chancen in dieser Gesellschaft nicht begreifen. Ich konnte ihnen keine andere Erklärung anbieten, als dass es sich in der Regel um bildungsferne Schichten handele. Die Bildungsmotivation und -fähigkeit herzustellen, ist Aufgabe der Lehrer und der Gesellschaft. Schon recht, Kollege Geffers. Aber dass wir sie nun bei der unvollkommenen Bewältigung dieser Aufgabe direkt in die Arme des IS getrieben hätten, vermag ich nicht zu erkennen.

ANNELIESE KLUMBIES

plattmachen

Noch in diesem Jahr will „Schulbau Hamburg“ 74 der schlimmsten Schulgebäude abgerissen haben, im nächsten Jahr sollen 79 Gebäude folgen, 2016 noch mal 57. Das hat CDU-Schulexperte Robert Heinemann (40) jetzt mit einer Anfrage an den Senat herausgefunden. Heinemann macht sich Sorgen um den Zustand der Schulgebäude. Mehr als 830 (27 Prozent) haben in einer internen Untersuchung der Stadt so schlecht abgeschnitten, dass sie die Schulnoten „Mangelhaft“ oder „Ungenügend“ bekommen haben. Der Senat verspricht Besserung: Bis 2019 will er jedes Jahr rund 300 Mio. Euro in die Schulgebäude investieren.

sittenwidrig

Die Schulbehörde zieht ein umstrittenes Handbuch zum Sexualkunde-Unterricht vorläufig zurück. Damit reagiert die Behörde auf die Kritik von Politikern und Publizisten.

Das Buch heißt „Sexualpädagogik der Vielfalt“ und hat zu einer heftigen Diskussion geführt, wie weit Aufklärungsunterricht im Jahr 2014 gehen darf. Kritiker hinterfragen, ob beispielsweise 14-Jährige im Unterricht schon über Oralsex, Vaginalkugeln, Herrentangas und Lederpeitschen sprechen sollten. Das Lehrbuch stand auf der Literaturliste des Hamburger Lehrer_inneninstituts.

professioneller

Der Anteil der Gymnasiallehrer_innen an Stadtteilschulen von derzeit rund 40 Prozent soll nach Auffassung von Senator Rabe „deutlich in Richtung 50

Ausbildungsplätze – Wo bleiben sie denn?

Garantie sieht anders aus

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Gemeldete Bewerber für Berufsausbildungsstellen	7.545	8.365	8.446	9.221
einmündende Bewerber	3.270	3.718	3.766	3.899
Einmündende in % aller Bewerber	43,3%	44,4%	44,6%	42,3%
Gemeldete Berufsausbildungsstellen	9.550	10.625	10.936	9.698
unbesetzte Berufsausbildungsstellen im Monat	97	169	669	483

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit, Dez. 2014

Besonders wichtig darin sind die Zahlen für die Berufsausbildungsstellen, „Bewerber“, die Einmündenden (das sind diejenigen Bewerberinnen und Bewerber, die auch tatsächlich einen Ausbildungsplatz bekommen haben) und die unbesetzten Berufsausbildungsstellen. Zu beachten ist, dass es sich bei den „Bewerbern“ allesamt um Jugendliche handelt, die sich bei der Arbeitsagentur gemeldet haben und die von der Arbeitsagentur als „geeignet“ für eine Ausbildung getestet worden sind. Im letzten Berufsberatungsjahr 2012/2013 sind von den 15.200 „Ratsuchenden“ in Hamburg etwa 6.700 Jugendliche (= 44 %) als ungeeignet aussortiert worden. Weiterhin ist zu beachten, dass nur „Bewerber“ aus Hamburg gezählt werden. Über 40 % der Ausbildungsplätze in Hamburg gehen an Jugendliche aus dem Umland.

Prozent“ erhöht werden. Außerdem soll der Mathematikunterricht spätestens von Klasse sieben an grundsätzlich von Fachlehrer_innen gegeben werden. Derzeit wird jede sechste Mathestunde in den Klassenstufen fünf bis zehn der Stadtteilschulen von einem Pädagogen oder einer Pädagogin erteilt, der oder die das Fach nicht studiert hat.

uninteressiert...

Einer Langzeitstudie der Universität Konstanz zufolge ist das allgemeine politische Interesse unter Student_innen seit den 90er-Jahren geradezu eingebrochen. Nach einer Befragung von 5.000 Hochschul_innen, kommen Wissenschaftler_innen der Universität Konstanz zu dem Ergebnis, dass das politische Interesse von Studierenden gegenwärtig einen Tiefpunkt erreicht habe. Demnach stuft nur ein Viertel der Befragten ihr Interesse an Politik als „sehr stark“

ein, 1993 waren es 46 Prozent. Expert_innen nennen unter anderem als Ursache das durch die Bologna-Reform verschulte Studium, in dem es immer mehr um die Jagd nach Punkten ginge, statt um eine intellektuelle Auseinandersetzung mit den Inhalten. Auffallend sei, dass das Interesse an Karriere, Konsum und ‚besserem Leben‘ immer mehr in den Vordergrund rücke.

...aber zufrieden...

Trotz überfüllter Universitäten ist die große Mehrheit der Student_innen mit ihrem Studium zufrieden. Eine Studie der Universität Konstanz im Auftrag des Bundesforschungsministeriums besagt, dass 78 Prozent der Befragten die inhaltliche Qualität des Lehrangebots positiv bewerten. 2001 waren es 64 Prozent. Mit der Durchführung der Lehrveranstaltungen zeigten sich 65 Prozent zufrieden (2001: 46 Prozent), die Betreuung und Beratung durch das Lehrpersonal

wurde von 58 Prozent als positiv beurteilt (2001: 39 Prozent). Hauptwunsch der Studierenden ist mehr Praxiserfahrung.

...oder doch ganz anders

Der Sprecher des Freien Zusammenschlusses von Student_innschaften, Sandro Philippi, widerspricht der Fundamentalkritik an den angeblich unpolitischen Hochschul_innen: „Es gab noch nie so viel politisches Bewusstsein unter Studierenden wie heute“, sagte Philippi. Studierende machten sich viel mehr Gedanken über Geschlechterverhältnisse und gendergerechte Sprache als noch vor zwanzig Jahren. Auch der Berliner Sozialwissenschaftler und Aktivist Peter Grottian sieht keine grundsätzliche Trendumkehr: Es sei schon immer so gewesen, dass eine politisierte Minderheit die anderen mitgezogen habe, sagte Grottian. „Die 68er werden heroisiert.“



MEHR ALS SATT

Plump und platt haben wir satt

KiTa-Demo – 5000 Eltern und Erzieher_innen fordern mehr Personal für die Qualität der ganztägigen Betreuung

„Wir wollen mehr als satt und sauber!“, so schallte es am 30. Oktober durch Hamburgs Innenstadt. Die Kita-Groß-Demo zu der das Bündnis „kitanetzwerk-hamburg“ aufgerufen hatte, wurde durch mehrere tausend Beschäftigte, Eltern, Kinder und Trägervertreter Hamburger Kindertagesstätten sowie mehrere hundert angehende Erzieherinnen und Erzieher aus den Fachschulen für Sozialpädagogik zu

einer eindrucksvollen Botschaft an den Hamburger Senat. „25 Prozent mehr Personal in die Hamburger Kitas“, lautet die Forderung, die seit Mitte letzten Jahres erhoben wird.

Drei Startpunkte für den Sternmarsch hin zur Auftaktkundgebung vor der Moorweide gab es. Die U-Bahnstationen Hallerstraße, Jungfernstieg und St.-Pauli waren zeitweilig überlastet. Allein der Demo-Zug von

St.-Pauli erstreckte sich über die ganze Glacis-Chaussee. Die Spitze des Zuges war schon bei den Gerichtsgebäuden, da stiegen immer noch Mitdemonstrierende aus den U-Bahn-Zügen.

Auf dem Theodor-Heuss-Platz vor der Moorweide konnte die Fahrbahn-Kreuzung nicht mehr frei gemacht werden, da der Platz und die Wiese menschenüberfüllt war. – Unsere GEW-Vorsitzende musste leider krankheitsbedingt ihre Rede unserer stellvertretenden Vorsitzenden Regina Tretow überlassen. Die Rede selbst wurde interessiert verfolgt und mit lautem Beifall bedacht.

Dann setzte sich der Zug in Bewegung und führte von der Moorweide über die Lombardsbrücke durch die Mönckebergstraße zum Gerhardt-

Fotos: Stefan Gierlich / hlz



5000 Erzieher_innen + Eltern lassen sich nicht mit leeren Worten abspeisen

T UND SAUBER



Hauptmann-Platz. Hier fand die Schlusskundgebung statt, die durch eine aufmerksam verfolgte und begeisternde Rede des neuen ver.di-Hamburg Vorsitzenden belebt wurde. Die Initiatorinnen beendeten die Kundgebung mit einem Dank an die Polizeikolleg_innen, die in guter Tradition auch diese Kita-Demo freundlich begleitet hatten und für die gelungene Verkehrssicherung sorgten.

Anja Bensing-Stolzes Rede zeigte die Unverschämtheiten des Sozialsenators auf: Elternbeitragsfreiheit versus Qualitätsverbesserung sollte einen Keil zwischen die Beschäftigten und die Eltern treiben. Aber dass solch ein plumpe Ablenkungsmanöver nicht in der Hamburger Kita-Welt verfangt, haben vor Senator Scheele schon viele an-

dere Senatorinnen und Senatoren der Vorgänger-Senate zur Kenntnis nehmen müssen.

Senator Scheeles neue Variante: „Selbst wenn der Senat wollte, es gäbe zurzeit keine Erzieherinnen und Erzieher auf dem Arbeitsmarkt!“, ist ebenfalls schnell als Plattitüde entlarvt. Die Forderung nach 25% mehr Personal muss nicht allein durch neu einzustellendes Personal umgesetzt, sondern kann zum Teil durch die Veränderung

der massenhaft vorhandenen (Zwangs-)Teilzeitarbeitsverträge im Kita-Bereich auf Vollzeitarbeitsverhältnisse erfüllt werden.

„Bei den Kita-Trägern ist genug Geld vorhanden, sie sollen auf ihre Haushalt-Rückstellungen zugreifen!“, so der Sozialsenators. Damit offenbart er sein Desinteresse, das er den Nöten der Kita-Betreiber entgegen bringt. Was er dabei übersieht, ist überlastetes Personal. Man sucht vergebens nach der Sorge um

Betreuungsschlüssel klemmt

Eine Erzieher_in muss sich in Hamburg (laut Studie der Bertelsmannstiftung) um 5,4 Krippenkinder kümmern. Bei den über Dreijährigen sind es 9,3 Kinder, die die Erzieher_in im Blick behalten muss. Die Zahl der Krippenkinder stieg von März 2013 innerhalb eines Jahres um 2600 auf 21.939 Kinder. Das heißt, die Zahl der betreuten Kinder hat sich seit 2008 fast verdoppelt.



Kinder lassen sich nicht in die Ecke schicken



MEHR ALS SAT

die Gesundheit der Beschäftigten und der Sorge um das Wohl der ihnen anvertrauten Kinder. Darüber hinaus könnte man von einem Senator erwarten, dass er weiß, dass Rückstellungen keine Gewinne sind. Stattdessen sieht man einen Senator, der nebelhornartig windige Parolen heraus trötet.

„Plump und platt, das haben wir satt!“, ließe sich das Demo-Motto umwidmen. Die Wohlfahrtsverbände haben ihre Bereitschaft erklärt, einen Stufen-Plan zur Verbesserung der Qualität im Kita-Bereich aufstellen zu wollen und darüber mit dem Senat zu verhandeln. Allerdings nur dann, wenn die Bereitschaft auf Senatsseite vorhanden ist, sich dann auch ernsthaft über mögliche Mehrausgaben Gedanken zu machen.

Die GEW-Bund hat in der gemeinsam mit der Diakonie und dem Paritätischen Gesamtver-

band herausgegebenen Pressemitteilung zum Auftakt der Gespräche über ein Bundesgesetz zur Kita-Qualität den zuständigen Ministerien dargestellt, was Qualität in den Kitas ausmacht. Eine weitere Kostenbeteiligung des Bundes an der kommunalen Aufgabe der Kindertagesbetreuung ist sicherlich wünschenswert. Der Wert und die Bedeutung der frühkindlichen Bildung muss aber auch vom Hamburger Senat verstanden und erkannt werden; ein Senator, der seine Ohren verschließt, ist fehl am Platze.

Die Hamburger Kita-Welt hat ein erstes deutliches Zeichen gesetzt. Weitere werden folgen:

Das Kitanetzwerk-Hamburg trifft sich am 12.11. in den Räumen der GEW. **Zum 24.11. lädt die GEW-Hamburg alle Kita-Beschäftigten ein, die weitere Aktionsplanung des Netzwerks zu erfahren und die**

Kita-Revue: „Das haben wir uns verdient“, dargestellt von der Theatergruppe „Grüne-Soße“ aus Frankfurt, zu genießen. Am Ende der Veranstaltung wird die GEW-Kampagne zur Aufwertung der sozial-pädagogischen Berufe von einem Kollegen aus dem GEW-Hauptvorstand vorgestellt.

Möglicherweise (der Termin steht noch nicht sicher fest) findet am 25.11. eine Bürger-schaftsausschuss-Sitzung statt, die wie immer öffentlich ist und von vielen Hamburger Kitainteressierten besucht werden sollte, weil der Ausschuss sich mit der Erzieher-Kind-Relation in Hamburgs Kindertagesstätten auseinandersetzen will.

JENS KASTNER, Sprecher der Fachgruppe Kinder- und Jugendhilfe, GEW-Hamburg



Trotz aller Notstände – das Lachen nicht verlieren

T UND SAUBER



KITA-Netzwerk Hamburg fordert

25% mehr Personal in HH Kitas!

Senator Scheele in den Medien: „25% mehr sind unbezahlbar. Aber über Verbesserungen lässt sich reden.“

Jawohl Herr Senator, die Kita-Träger wollen über bessere Personalausstattung verhandeln:

Bisher haben der Senator und andere Vertreter der Behörde gebetsmühlenartig wiederholt, dass wegen der Schuldenbremse, der vielen Flüchtlinge und wegen der Beitragssenkungen kein Geld für personelle Verbesserungen vorhanden sei. Außerdem wollte die Behörde den Kitas zusätzliche Aufgaben, z. B. erhöhten Kinderschutz, aufbürden, ohne eine entsprechende Aufstockung der personellen Mittel.

Der Erfolg der großen DEMO am 30.10 scheint zu sein, dass Bewegung in diese Argumentation kommt. Wenig hilfreich dabei ist allerdings der ständige Hinweis auf angebliche Rücklagen, die die Kita-Träger für zusätzliches Personal flüssig

machen sollen. Das wäre nur ein Strohfeder und keine Lösung auf Dauer. Gleichzeitig würden damit notwendige Renovierungen und die Restfinanzierung von Tarifierhöhungen gefährdet.

Die Kitas benötigen eine generell bessere Personalausstattung für den pädagogischen Bereich, um den verbindlich festgeschriebenen Aufgaben gerecht werden zu können. Bisher hat die Behörde die Landesrahmenvertragsverhandlungen aber blockiert.

Herr Senator, die Beschäftigten in den Kitas und die Eltern erwarten von Ihnen, eine Geste des guten Willens und dass Sie in der Vertragskommission ein verhandlungsfähiges Angebot für eine dauerhafte bessere Personalausstattung in den Kitas vorlegen.

Abgerechnet wird am Wahltag für die Bürgerschaft.

SABINE LAFRENTZ

Wie weiter?
Aktionsplanung
und Kita-Revue
24.11.2014
GEW-Hamburg



Jens Kastner: Unsere Aktionen sind unser Rettungsring





G8/9

Was nun?

Über Risiken und Notwendigkeiten, die aus dem Scheitern der Volksinitiative ‚G9-Jetzt‘ erwachsen

Der Schulterschluss aller in der Bürgerschaft vertretenen Parteien wie auch maßgeblicher Institutionen und Organisationen, die GEW eingeschlossen, gegen die Initiative ‚G9-Jetzt‘ hat seine Wirkung nicht verfehlt. Das Zwei-Säulen-System ist gerettet! Vernunft hat obsiegt, alle Bauvorhaben können nun ungehindert durchgeführt werden und vor allem: Der ‚Wettbewerbsvorteil‘ der Stadtteilschule bleibt gewahrt! Also auf zu neuen Ufern?

Schön wär’s, aber es wäre ein Trugschluss zu glauben, dieses Ergebnis zeige den wahren Willen der Mehrheit der Bevölkerung, denn gescheitert ist dieses Volksbegehren nicht daran, dass es nicht genug Menschen gegeben hätte, die davon überzeugt sind, dass eine längere Schulzeit

das adäquatere Mittel ist, um ihren Nachwuchs auf eine Zukunft vorzubereiten, die außer Reproduktionsdrill auch noch etwas anderes erfordert: Zeit vor allem, damit sich eine Persönlichkeit herausbilden kann, die von Empathie, Kreativität, Freude an der Auseinandersetzung und Urteilsvermögen geprägt ist.

Pragmatismus ist wohl das hervorstechende Merkmal in Zeiten, in denen das politische Biedermeier die Oberhand hat

Dies alles zu opfern oder meinelialben auch nur auf Chancen einer solchen Entwicklung zu verzichten, um anstelle dessen ein System zu bewahren, dass zwar politisch scheinbar der einzige gesellschaftlich tragbare Kompromiss zu sein scheint, objektiv aber die soziale Spaltung der Stadt vertieft, halte ich letztlich für verantwortungslos. Aber sei’s drum. Pragmatismus ist wohl das hervorstechende Merkmal in Zeiten, in denen das politische Biedermeier die Oberhand hat.

Welche Chancen will man denn nun der Stadtteilschule geben? Einer Schulform, die nicht

zufällig entsprechend des Migrant_innenanteils in der Stadt jene Schüler_innen aufnimmt, die genau das Gegenteil dessen bräuchten, was sie erwartet. Nämlich ein gemeinsames Lernen mit Denjenigen, die aufgrund ihres milieuspezifischen Hintergrunds den Anforderungen eines an Mittelschichtstandards orientierten Bildungskanons entsprechen. Stattdessen lässt man sie allein und packt noch all jene Kinder dazu, die aus unterschiedlichen Gründen, einem als regelhaft geltenden Unterricht nicht gewachsen sind. Dabei ist es sicherlich nicht zufällig, dass die vielen in ihrer Lernentwicklung als gestört geltende Kinder gerade deshalb diese Symptome zeigen, weil sie sich emotional und sozial ausgegrenzt fühlen.

Diese Kinder, die an den Stadtteilschulen aktuell 25 Prozent (!) ausmachen, sollen also jetzt inkludiert werden in eine Gruppe, die schon das Stigma der Verlierertums trägt. Wenn ich diesen schillernden Begriff der Inklusion richtig verstanden habe, dann grenzt er sich inhaltlich von Integration in der Weise ab, dass sich die als anders geltende Gruppe der Mehrheit nicht anpasst, sondern in ihrem Anderssein akzeptiert wird. So, dass hieraus eine neue Qualität des Zusammenseins erwächst, in dem das Andere und das Fremde als Bereicherung angesehen werden. Ein hehres Ziel, die Starken unterstützen die Schwachen, das sich aber wohl kaum verwirklichen lässt, wenn zwei mit Problemen behaftete Gruppen vor dieser Aufgabe stehen.

Die aufstiegsorientierten Mittelschichteltern wissen oder zumindest spüren das. Die im

Verhängnisvoller Fehler hlz 9-10/2014, S. 9

Auch wenn aus dem Kontext die Schlussfolgerung eigentlich klar war, sprachlich ging es voll daneben. Das Fazit am Ende des Artikels muss natürlich lauten: „Gäbe es die ‚Eine Schule für Alle‘, spräche nichts **gegen** (statt ‚für‘) die Wiedereinführung des Abiturs nach 13 Jahren.“



Auftrag der Adenauer-Stiftung durchgeführte Untersuchung offenbart dies nur zu deutlich (s. S. 14). Sie scheuen den Kontakt mit Kindern aus einem ihnen objektiv oder auch nur vermeintlich niedriger stammenden sozialen Milieu wie der Teufel das Weihwasser. Fast möchte man sagen, es bleibt ihnen objektiv auch nichts anderes übrig als sich für das Gymnasium zu entscheiden, will man für seine Kinder nicht bewusst Nachteile in Kauf nehmen. Unsere Gesellschaft kennt eben nur – wenn es hart auf hart kommt – das Prinzip der Konkurrenz. Die Ursachen liegen

*Wir müssen nach
Möglichkeiten suchen,
wie es trotz aller
Widerstände zu einer
Konvergenz der beiden
Säulen kommen kann*

also im System. Das Totschlag-Argument: ‚Es gibt nichts Richtiges im Falschen‘ kann die aufgeklärte Seele zwar entlasten, sollte allerdings auch kein Freibrief sein, sich seiner gesellschaftlichen Verantwortung zu entledigen.

So erklären sich auch die Widersprüche im bürgerlichen Lager: Eigentlich möchte man ein Gymnasium alter Prägung, das den Beinamen Elite verdient, andererseits ist man – vor allem wenn man von dem Leistungsvermögen des eigenen Kindes nicht so recht überzeugt ist – bereit, die Kröte zu schlucken, dass man nunmehr mit Kindern vieler sozialer Aufsteiger konkurrieren muss. Ist einmal das Abitur ge-

schafft, gibt es noch genügend Möglichkeiten, sich sozial abzusetzen. Neuere Untersuchungen zeigen, dass der Anteil der Student_innen aus dem Arbeitermilieu gesunken ist, ganz zu schweigen von der Klassen- und Schichtzugehörigkeit von Mitgliedern der Vorstände in großen deutschen Unternehmen, die sich nahezu ausschließlich aus Angehörigen der Oberschicht rekrutieren. Spätestens hier ist man wieder unter sich.

Wenn wir als Gewerkschafter_innen neben dem Eintreten für die Verbesserung der eigenen Arbeitsbedingungen uns auch als Zusammenschluss von Menschen verstehen, der sich nach wie vor für mehr Chancengleichheit einsetzt, kann die durch den verlorenen Volksentscheid vordergründig gestärkte Position der Stadtteilschulen nur bedeuten, dass wir auch weiterhin nach Möglichkeiten suchen, wie es trotz aller Widerstände zu einer Konvergenz der beiden Säulen kommen kann. Es gibt hierzu vielleicht ja schon mehr als zarte Pflänzchen, die im Hintergrund wachsen. Kooperationen von Stadtteilschulen und Gymnasien sind umso wahrscheinlicher, wie sich die Leistungspotenziale der Schüler_innen überschneiden. Wenn sich dann die beiden Säulen noch unter einem Dach befinden, liegt es nahe, wenigstens in weniger kognitiv-leistungsbezogeneren Fächern zu kooperieren. Wenn sich dann auch noch die Studienstufe unter einem Dach befindet, wird die Absurdität der Existenz der beiden Säulen umso eher deutlich. In dem Maße, wie es uns gelingt, die sich hieraus ergebenden Widersprüche zu nutzen, erwachsen auch Chan-

cen für eine Reformpädagogik, die auf Individualisierung setzt und allein dadurch ein gegliedertes Schulsystem obsolet werden lässt.

Übrigens geht es meines Er-

*Es gilt Chancen für
eine Reformpädagogik
zu nutzen, die auf
Individualisierung setzt
und allein dadurch ein
gegliedertes Schulsystem
obsolet werden lässt*

achtens in diesem Eintreten für ein gemeinsames Lernen um mehr als um Chancengleichheit. Ein als dauerhaft ungerecht angesehenes Bildungssystem befördert nicht nur Unmut, sondern gebiert Hass, der politisch den sozialen Frieden aufs Spiel setzt, an dessen Erhalt gerade jene Bevölkerungsgruppen großes Interesse haben sollten, die mit ihrer Entscheidung für das Gymnasium objektiv zur Vertiefung der sozialen Spaltung der Stadt beitragen. Das Risiko, mit dem gespielt wird, ist hoch. Noch waren in diesen Tagen an Halloween in so manchem sozialen Brennpunkt nur Rauchschwaden von Böllern zu sehen. Das könnte sich ändern.

JOACHIM GEFFERS

Das in der letzten Ausgabe dieser Zeitung angekündigte Interview mit Protagonisten der Reformschule werden wir in der kommenden Ausgabe veröffentlichen.

Innerlich zerrissen

Eine sozialwissenschaftliche Studie zu „Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern“ gibt wichtige Hinweise zum Schulwahlverhalten von Eltern

Untersuchungsauftrag und Durchführung der Studie

Im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ist eine qualitative empirische Studie u.a. der Frage nachgegangen, wie Eltern der verschiedenen sozialen Milieus in Deutschland Schule wahrnehmen und den Bildungserfolg ihrer Kinder beeinflussen.

Auf der Basis einer umfangreichen Untersuchung mit dem Schwerpunkt auf Westdeutschland hat eine Forschergruppe Ergebnisse vorgelegt, die 2013

veröffentlicht wurden. Sie beruhen auf mehrstündigen Interviews mit Vätern und Müttern, aber auch mit Lehrerinnen und Lehrern. Die milieuspezifische Unterscheidung der befragten Eltern orientiert sich an der bevölkerungsrepräsentativen Studie des Delta-Instituts zur Identifizierung der Milieustruktur in Deutschland.

Die Ergebnisse wurden nicht aus standardisierten Abfragen ermittelt, sondern aus offenen Gesprächssituationen. Die Befragten hatten die Möglichkeit, sich frei zu äußern und sich differenziert auf die Fragestellung einzulassen. Mit der qualitativen Methode konnten tiefere Einblicke in das komplexe Verhältnis von Eltern und Schule gewonnen werden, wie sie in einer statistischen Erhebung so nicht möglich sind.

Milieuspezifische Reaktionen auf das Gymnasium

Die Studie stellt heraus, dass für Eltern aus den Milieus der „sozialen Mitte“ das Gymnasium alternativlos ist, auch wenn sie G8 heftig kritisieren. Die Hauptschule oder eine Schulform, die aus der Zusammenlegung von Haupt- und Realschule hervorgeht, werden grundsätzlich abgelehnt. Als Gründe werden das schlechte soziale Umfeld und die damit verbundenen schlechteren Bildungs- und Berufschancen der Kinder angegeben.

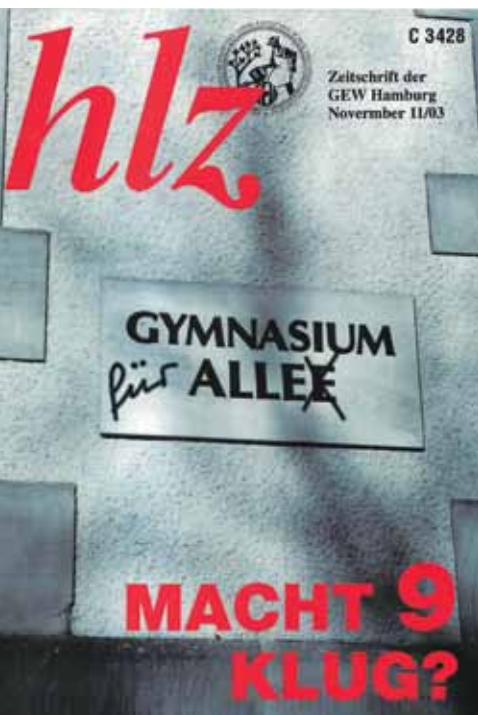
Bei Eltern der unteren so-

zialen Milieus spielt das Gymnasium keine Rolle. Schule soll aus ihrer Sicht Grundkenntnisse vermitteln und auf eine praktische Berufsausbildung vorbereiten. Als Eltern von Hauptschüler_innen sind sie besorgt über den Wandel der Hauptschule zu einer „Verliererschule“. Eltern aus dem Milieu der Benachteiligten ist zudem die Abgrenzung von Randgruppen und Schülern nichtdeutscher Herkunft wichtig.

Eltern der Oberschicht und der oberen Mittelschicht bevorzugen für eine umfassende Bildung ihres Kindes die Privatschule. Sie reduzieren den Bildungserfolg ihrer Kinder nicht auf das bloße Erreichen guter Noten. Insbesondere bei den „Performern“, die sich selbst zum dynamischen Milieu der Leistungseliten rechnen, gehört zur Potentialentfaltung des Kindes die Aktivierung von Motivation, Leistungswillen, Leistungsbereitschaft und Eigenverantwortung.

Kritik der „sozialen Mitte“ am Gymnasium

Die Studie spricht von einer erheblichen „Kollision“ des Bildungs- und Erziehungsanspruchs von Eltern aus den sozialen Milieus der Mitte mit dem Gymnasium. Sie resultiert aus einem „Paradigmenwechsel in der Erziehung von Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu einer Erziehung, die sich an der Persönlichkeit des Kindes orientiert“. Dieser Wertewandel „verstärkt bei den Eltern den Wunsch nach kleinen Klassen und individueller Förderung sowie einem Bildungssystem, das Jugendliche nicht nur auf Noten reduziert und sie frustriert, sondern ihnen Freude am Wissen vermittelt“. Genau dies kommt aus Elternsicht aber zu kurz, wenn das Gymnasium auf individuelle Schwierigkeiten mit dem Lernstoff und dem Lerntempo nicht eingeht, keine Zeit für Reflexion einräumt, Vertiefung des schulisch vermittelten Wissens durch Einübung und



We still have a dream...

Anwendung in den häuslichen Bereich oder in die Nachhilfe verlagert und Möglichkeiten für eine selbstbestimmte Gestaltung freier Zeit blockiert.

„Zerrissen“ zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Trotz dieser massiven Kritik halten Eltern der bürgerlichen Mitte am Gymnasium fest. Dabei sehen sie sich in einer ambivalenten Rolle. Die Studie bescheinigt ihnen „innere Zerrissenheit“. „Während sie einerseits die ganze Persönlichkeit ihres Kindes und seine individuellen Potenziale fördern möchten, konzentrieren sie andererseits ihre Bemühungen mit zunehmendem Alter des Jugendlichen auf gute Noten für einen guten Schulabschluss.“ Frauen übernehmen über das Management der Hausaufgaben verstärkt die Zuständigkeit für den Schulerfolg ihrer Kinder und kehren so in traditionelle Rollenmuster zurück.

Eltern aus der bürgerlichen Mitte, die dem postmateriellen Milieu zugeordnet werden, treten laut Studie zwar als scharfe Kritiker des selektierenden Schulsystems auf und beklagen die Ungerechtigkeit gegenüber Kindern der Unterschicht. Aber auch in ihren Reihen ist das Gymnasium bei der Schulwahl trotz der Selektions- und Leistungszwänge alternativlos.

Soziokulturelle Selektion als zentrales Schulwahlmotiv

Aufschlussreich sind die Motive, denen laut Studie eine zunehmende Bedeutung bei der elterlichen Schulwahl zukommt und die sich mit der soziokulturellen Selektion am Gymnasium verbinden. Dazu stellt die Studie fest: „Die zentralen Motive von Eltern aus gehobenen Milieus und auch aus der bürgerlichen Mitte der Gesellschaft bei der Schulwahl sind Distinktion und soziale Homogenität.“ Kinder aus der sozialen Unterschicht

sollte es aus dieser Perspektive nach Möglichkeit an der Schule des eigenen Kindes nicht geben. Soziale Segregation ist ein erwünschter Effekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge. Bei Eltern der Oberschicht und der oberen Mittelschicht ist die Entscheidung für eine Privatschule der sichere Weg, das Bedürfnis nach sozialer Abgrenzung zu befriedigen.

Damit bestätigt die Studie, was uns die Sozialforschung als Gesellschaftsbefund schon seit langem attestiert: Die sozialen Milieus der Ober- und Mittelschicht gehen im Zuge der gesellschaftlichen „Modernisierung“ auf Abstand zu den Milieus der unteren sozialen Schichten. Diese wiederum grenzen sich von Randgruppen nach unten ab. Der gesellschaftliche Zusammenhalt wird durch gesellschaftliche Segregations- und Desintegrationsprozesse zunehmend in Frage gestellt und sein Verlust beschleunigt.

G9 – „Treibstoff“ für Inklusion?

Damit Gymnasien sich derzeit an der Inklusion von Kindern mit Behinderungen beteiligen, die nicht nach dem Lehrplan des Gymnasiums unterrichtet werden können, bedarf es häufig eines erheblichen Drucks von außen. Da die Leistungsverdichtung am Gymnasium durch die Schulzeitverkürzung auch als ein schlagendes Argument dafür benutzt wird, das Gymnasium von allen Inklusionsansprüchen auszunehmen, stellt sich die Frage, ob mit der Umsetzung der Elternforderung, zu dem alten G9 zurückzukehren, eine inklusive Entwicklung am Gymnasium erleichtert wird.

Mag die von Eltern der „sozialen Mitte“ favorisierte Lernkultur, die das individuelle Kind in das Zentrum stellt, auch inklusionsförderlich sein, die ablehnende Einstellung gegenüber Kindern aus den unteren sozia-

len Milieus ist es nicht. Sie steht dem Verständnis von Inklusion von Elternseite entgegen. Die Vorstellung, dass sich mit der Rückkehr zu G9 das Gymnasium zwangsläufig und automatisch auch für sozial benachteiligte Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen öffnet, die das Abitur nicht erreichen oder anstreben, ist daher unrealistisch. Eine solche Öffnung ist mit der Forderung nach G9 von Elternseite weder politisch mitgedacht noch intendiert. Auch in den Erklärungen der gescheiterten Initiative für das Volkbegehren „G9 HH jetzt“ gab es keinen Hinweis darauf.

Die Rolle der Bildungspolitik

Die Bildungspolitik reagiert derzeit durchaus uneinheitlich auf das Drängen der Elterninitiativen nach G9. Nicht alle Kultusminister wollen die „Rolle rückwärts“ mitmachen. Die Bildungspolitik erweist sich jedoch als verständnisvoll, wenn es darum geht, dem Gymnasium die Inklusion von Kindern mit „Lernbehinderung“ aus den unteren sozialen Schichten zu „ersparen“. In den Bundesländern mit zweigliedrigen Systemen hat sich längst eingespielt, dass die integrierte Schulart neben dem Gymnasium automatisch die Inklusion aller zieldifferent lernenden Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen übernimmt.

Auch die saarländische Ministerpräsidentin Kramp-Karrenbauer hat bei der Einführung der Inklusion im Saarland mit Verweis auf den Bildungsauftrag des Gymnasiums, Schülerinnen und Schüler zum Abitur zu führen, die Sonderrolle des Gymnasiums begründet: „Daran bemisst sich die Frage des Zugangs. Und zwar für alle Kinder – egal, ob behindert oder nicht behindert.“ Mit dieser scheinheiligen Begründung wird der Inklusion am Gymnasium ein Riegel vorgeschoben. Die Poli-

tik stellt sich unwissend gegenüber der Tatsache, dass nicht die Leistung des Kindes, sondern die soziale Zugehörigkeit die zentrale Rolle bei dem Übergang ins Gymnasium spielt, und von Eltern der „sozialen Mitte“ bei der Schulwahl einkalkuliert wird.

Eine Bildungspolitik, die allein eigennützige Elternwünsche aus den sozialen Milieus der Mitte zu ihrem Maßstab macht, verkennt und verfehlt ganz eindeutig ihre Aufgabe. Das Recht auf inklusive Bildung ist ein Kinderrecht und gilt für alle Kinder, auch für Kinder am Gymnasium. Der „Treibstoff“ für soziale Inklusion ist die Erfahrung von Vielfalt und Differenz und nicht ihre Vermeidung. Damit hat die Bildungspolitik auch das Gymnasium zu versorgen und dabei die Weichen und Bedingungen für eine gelingende inklusive Schulentwicklung zu stellen.

In diesem Kontext drängt sich

allerdings ernsthaft die Frage auf, ob nicht aus guten inklusionspädagogischen Gründen die Abschottung des Gymnasiums von allen anderen Schulformen zwingend aufgegeben und die Sekundarstufe I am Gymnasium wieder auf 6 Jahre verlängert werden muss. Für die Oberstufe könnte dagegen mit der Flexibilisierung durch „das Abitur im eigenen Takt“ auch eine selbstbestimmte, sinnvolle Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur vorgesehen werden (<http://bildungsklick.de/pm/92295/abitur-im-eigenen-takt/>). Auch die Forderung der GEW Hamburg zur Neugestaltung der Oberstufe stellt einen wichtigen transformativischen Schritt auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem dar. Danach sollen gemeinsame Oberstufen von Gymnasien und Stadtteilschulen mit einem flexiblen Abitur nach zwei bis vier Jahren eingerichtet

werden.

In NRW und in Baden-Württemberg soll nach dem Willen der rot-grünen und grün-roten Landesregierung keine Schulart von dem Inklusionsauftrag ausgenommen werden. GEW und GGG sind skeptisch angesichts der realen Entwicklung, die keine zentrale Steuerung des Inklusionsprozesses vorsieht. Die Schulleiterversammlung der Gesamtschulen und die GGG in NRW haben daher anlässlich ihrer gemeinsamen Landesfachtagung im Februar 2014 als Forderung mit Nachdruck formuliert: „Inklusion ist die Aufgabe aller Schulformen. Es kann nicht sein, dass diese Aufgabe vorrangig integrierten Schulen zugewiesen wird. An der Umsetzung der Inklusion sind die Schulen entsprechend ihrem Regelschüleraufkommen zu beteiligen.“

BRIGITTE SCHUMANN
ifenici@aol.com



Winterhuder
Reformschule

Wir trauern um

Martin Heusler

der unendlich viel für unsere Schule getan hat.

Die Erinnerung an ihn als Schulleiter, Mentor und Freund wird für unseren weiteren Weg richtungweisend sein.

Wir danken ihm für alles, was er uns war und bleibt.

**Schulleitung, Kollegium,
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Elternrat
der Stadtteilschule Winterhude - Winterhuder Reformschule**

Persönlichkeitsbildung oder Selbstkompetenz

Dieter Lenzen, Präsident der Uni Hamburg, propagiert in seinem Buch ein Bologna 2.0-Modell

Gut zehn Jahre lang konnte die größte Studienreform seit 50 Jahren nicht schnell genug von Politik und Hochschulen umgesetzt werden. Spätestens seit 2009, dem zehnjährigen Jahrestag der „Bologna-Erklärung“, werden die kritischen Stimmen wie auch die unerwünschten Nebenfolgen unübersehbar. Seit einigen Jahren hat in der Politik wie auch bei den PräsidentInnen der Hochschulen die Einsicht Einzug gehalten, dass der Bologna-Reform eine „Reform der Reform“ oder auch ein „Bologna 2.0“ folgen müsse. Einer der eifrigsten Einführer der neuen Studiengänge und einer der vehementesten Kritiker dieser Reform sind eine Person. Einer, der selbst eifrig mitgewirkt hat bekennt heute, er habe sich getäuscht: Dieter Lenzen, seit 2010 Präsident der Universität Hamburg, der nun auch ein Buch veröffentlicht hat, in dem er seine Kritik an Bologna zusammenfasst.

Rückblick: Von der Glanzfassade zur Ruine

Der Bologna-Prozess begann 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung durch die europäischen Bildungsmministerinnen und -minister (in Deutschland durch die 16 zuständigen Landesministerinnen und -minister). Sie strebte an, bis 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen. In der Bologna-Erklärung wird die Absicht der unterzeichnenden Staaten bzw. Bundesländer bekräftigt, innerhalb eines

Jahrzehnts ein Leistungspunktesystem und ein System europaweit vergleichbarer gestufter Abschlüsse einzuführen. Dabei sollte der erfolgreiche Abschluss des ersten Zyklus die Bedingung für die Zulassung zum zweiten Zyklus sein. Ziel dieses Systems gestufter Abschlüsse sei es dabei, die „arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu stärken“, wie es in der Bologna-Erklärung hieß. Die Umstellung der Studiengänge in den Bundesländern erfolgte uneinheitlich, jedoch stetig, so dass seit 2010 die Studiengänge in den Bundesländern in der Mehrheit umgestellt sind und die Studierenden in den neuen Studiengängen die Mehrheit unter den Studierenden in Deutschland stellen.

Ab 2010 und in Folge des Bildungsstreiks von 2009, aber auch erster empirischer Erhebungen zu den Effekten der neuen Studienstruktur auf das Studierverhalten, folgte der Aufbruch- und Euphoriephase zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Phase der Ernüchterung, in der sich zeigte, dass sich die mit der Studienreform intendierten Ziele nicht einstellen. Parallel zum 10. Jahrestag der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung fand im November 2009 der Bildungsstreik statt, bei dem bundesweit über 150.000 Studierende, Beschäftigte an Hochschulen, Schülerinnen und Schüler gegen die Studienreform im Zuge des Bo-



*Dieter Lenzen:
Bildung statt Bologna!,
gebundene Ausgabe: 112 Seiten
Verlag: Ullstein 2014
ISBN-10: 3550080751
Preis 9,90 Euro*

logna-Prozesses demonstrierten. Im Aufruf zum Bildungsstreik wurde selbstbestimmtes Lernen und Leben statt starrem Zeiträumen, Leistungs- und Konkurrenzdruck, ein freier Bildungszugang und die Abschaffung sämtlicher Bildungsgebühren, die öffentliche Finanzierung des Bildungssystems ohne Einflussnahme der Wirtschaft und die Demokratisierung und Stärkung der Mit- und Selbstverwaltung in allen Bildungseinrichtungen gefordert.

Die Einführung der neuen Studiengänge wurde zudem von einem Bündel an Erwartungen, wie schnellere Studienzeiten, geringere Abbruchquoten, mehr Transparenz, Mobilität und Internationalität begleitet, die mittlerweile – ein knappes Jahrzehnt nach ihrer Einführung – auch empirisch untersucht werden



Der Autor als Träger der Uni-Hamburg

können. Wie verschiedene Untersuchungen zeigen, nimmt die Mobilität der Studierenden in den neuen Studiengängen gegenüber der Mobilität im bisherigen Magister-Diplom-System ab, zudem wird von Seite der Studierenden eine intransparente Überregulierung kritisiert. Die Zahl derer, die flexibel in Teilzeit studieren, ist ebenfalls rückläufig. Die neue Studienstruktur, so viel ist nach 15 Jahren Bologna unübersehbar, hat weniger die im Studiensystem durchaus vorhandenen Probleme reduziert, sondern eher neue geschaffen.

Gescheitert? Nachsteuern!

Dieter Lenzen, seit 2010 Präsident der Universität Hamburg, aktuell auch Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz und Vorsitzender des Aktionsrates Bildung, war von 2003 bis 2009 Präsident der FU Berlin. Dort tat er sich unter anderem dadurch hervor, dass er die schnellste Studienumstellung republikweit durchsetzte: Von 2007 an und somit drei Jahre vor dem ‚Stichtag‘, konnte sich an der FU Berlin nur noch in Bachelor- und Master-Studiengänge eingeschrieben werden (abgesehen von den Jurist_innen, Mediziner_innen und Theolog_innen, die sich erfolgreich widersetzt haben). Diese Hau-

Ruck-Einführung begründete er 2006 damit, dass dies für sein Konzept einer exzellenten FU als „internationale Netzwerkuiversität“ notwendig sei. „Wir sind da. Erschöpft, aber zufrieden“, so Lenzen damals.

In Hamburg dagegen nahm er eine kritische Haltung gegenüber den neuen Studiengängen ein: Die Stimmung unter den Studierenden und den Universitätsbeschäftigten aufnehmend startete er die pressewirksam angekündigte „Reform der Reform“ im April 2012 mit einer Veranstaltung unter dem Titel *Bologna 2.0 – Wie wollen wir studieren?* Im Anschluss versprach Lenzen ein Studium, das „sich nicht nur auf Wissen und Kompetenzentwicklung versteht, sondern auch auf die Herausbildung von souveränen Persönlichkeiten“. Im nun von ihm veröffentlichten Buch *Bildung statt Bologna!* berichtet Lenzen vom Scheitern einer Reform, reflektiert darüber, was Bildung ist und skizziert, wie er sich eine Reform der Reform vorstellt.

Zu Beginn führt Lenzen aus, inwiefern „die letzten 15 Jahre eine beispiellose und desaströse Umformung der deutschen Universitätslandschaft gesehen“ haben. Insbesondere die „Verdrängung des Reflektierens aus der Universität“ (S. 30) ist ihm dabei

ein Dorn im Auge. Die Bologna-Reform habe, so Lenzen, die Persönlichkeitsbildung aus dem Lehrplan gestrichen, was zu Lasten nicht nur der Studierenden, sondern langfristig auch zu Lasten des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft gehe. Im zweiten Teil des Buches führt er beginnend mit dem Humboldt’schen Bildungsideal eines sich bildenden Menschen aus, was er unter Bildung versteht und gelangt zu dem Schluss, dass jedes Hochschulstudium und somit auch ein Bachelorabschluss, „einen Beitrag zu allgemeiner Menschenbildung (vulgo: Persönlichkeitsentwicklung)“ (S. 83) leisten müsse. Dieses Bildungsverständnis weitet Lenzen nun in einem weiteren, entscheidenden Schritt aus und fasst darunter all die „Verhaltens- und Qualifikationserwartungen“, die „vor dem Hintergrund der Globalisierung“ an die Studierenden gestellt werden. Hierzu gehören für Lenzen die Fähigkeit, „die Chancen des Globalisierungsprozesses für den eigenen Lebenslauf nutzbar zu machen“ oder auch „die Bereitschaft zur laufenden Evaluation des eigenen Verhaltens“ (S. 60). Abschließend fordert Lenzen, dass in einem „zweiten, durchdachteren Prozess – einem „Bologna 2.0““ (S. 82) solch überfachliche Kompetenzen unter der Bezeichnung *general studies* oder auch *Liberal Arts* in das fach- und methodenorientierte Bachelorstudium integriert werden müssen. Wie ein solches Seminarangebot ausgestaltet sein könnte, ist einem seiner zahlreichen Projekte an der Uni Hamburg zu entnehmen.

Vom Universitätskolleg zum Studium Generale

Das 2012 gegründete Universitätskolleg unter dem Titel „Brücken in die Universität – Wege in die Wissenschaft“ hat den Auftrag, die Übergänge zwischen Schule oder Beruf und Universität zu gestalten, indem

Beratungsangebote unterbreitet, Veranstaltungen organisiert und Self-Assessments angeboten werden. Darüber hinaus soll es „perspektivisch zu einem Ort für *general studies* als Basis aller Fächergruppen werden“ (Homepage der Universität) – und stellt mithin ein Versuchslabor für die von Lenzen erwünschten Bologna 2.0-Seminare dar. Das bestehende Angebot umfasst verschiedene Online-Selbsttests für Studieninteressierte, „Interkulturelles Training & Coaching“ sowie eine Vielzahl von Angeboten zu „Lernstrategien und Selbstorganisation“ wie „RIO - Reflexion, Integration, Orientierung: Das portfoliounterstützte Tutorium für die Studieneingangsphase“.

Neben der Integration solcher überfachlicher Seminare in die Bachelorstudiengänge schlägt Lenzen im dritten Kapitel ein Bündel von Ideen vor, wie mit Bologna umzugehen sei. Dabei reichen seine Vorschläge von einem sehr schwammigen „irgendwas jenseits und gleichzeitig Diesseits der Subversion, der Sabotage, des Sublimen“ (S. 89) bis hin zu einem konkreten „alle Maschinen rückwärts“ (S. 103), mit dem das Buch schließt.

Persönlichkeitsbildung oder Selbstkompetenzen?

Lenzens Idee besteht darin, in einem Bologna 2.0-Prozess die bestehenden Bachelorstudiengänge mit zusätzlichen Seminaren anzureichern, um so die fachwissenschaftliche Berufsausbildung mit dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen zu verbinden. Mit dieser Forderung liegt Lenzen auf einer Argumentationslinie mit dem Aktionsrat Bildung, in dessen Gutachten von 2011 ebenfalls gefordert wird, dass neben den bereits bisher studienrelevanten Fach- und Methodenkompetenzen auch überfachliche Sozial- und Selbstkompetenzen zu definieren und in das Studium zu integrieren

seien. Entsprechend der Forderungen des Aktionsrats Bildung zur Förderung überfachlicher Kompetenzen nennt das Leitbild der Interessenverbände der Wirtschaft, *Die Hochschule der Zukunft* von 2010 als gewünschte Studiererträge ebenfalls sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen. Im Kontext solcher arbeitsmarktpolitischer Überlegungen unterliegen Begriffe wie der der überfachlichen Persönlichkeitsentwicklung jedoch einem feinen, aber folgenschweren Bedeutungswandel.

Persönliche Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen werden zunehmend ökonomisch nutzbar gemacht, indem sie in den Anforderungskatalogen potentieller Arbeitgeber verstärkt auftauchen und sogar als entscheidend für den beruflichen Erfolg bezeichnet werden. So wird in der Umfrage *Erwartungen der Unternehmen an Hochschulabsolventen* des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) von 2012 festgestellt, dass es die sozialen und persönlichen Kompetenzen seien, die ausschlaggebend dafür seien, ob jemand eingestellt werde oder nicht. Unter dem Titel „Persönlichkeit ist entscheidend – Fachwissen ist nicht alles“ stellte die Umfrage fest, dass die „Top-Kompetenzen, die die Unternehmen von Hochschulabsolventen erwarten, [...] Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, selbständiges Arbeiten, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit (sind). Das Fachwissen ist zwar ebenfalls sehr wichtig, es wird aber nach Abschluss eines Fachstudiums als selbstverständlich vorausgesetzt“ (DIHK 2012: 2).

Bildung statt Bologna 2.0

Beschäftigungsfähigkeit bzw. Employability als neues Studienziel ist die Bezeichnung für einen Studierertrag, der neben Fach- und Methodenwissen auch

Selbst- und Sozialtechniken umfasst, die die Studierenden in die Lage versetzen (sollen), selbständig, flexibel und unternehmerisch auf Anforderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren und sich ihnen anzupassen. Und in genau diese Richtung zielt die von Lenzen propagierte Idee eines Bologna 2.0. So tendieren die aktuell vom Universitätskolleg unterbreiteten Angebote eher dazu, weniger die Persönlichkeit zu bilden als die Beschäftigungsfähigkeit, und tragen somit eher zu einer Ökonomisierung des eigenen Lebens bei, weniger zur Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und Interessen. Darüber hinaus wird durch den Ressourcenabzug in das Universitätskolleg die auch emanzipierende und bildende Funktion solider Fachbildung bedroht.

Im Zuge einer wie von Lenzen vorgeschlagenen Reform der Reform würden die (Aus)Bildungsinhalte von auf Mündigkeit und Aufklärung zielenden Bildungsprozessen weiter entkoppelt und ausschließlich in Bezug auf ihren ökonomisch-unternehmerischen Mehrwert wahrgenommen. Studierenden wird nahegelegt, sich solche Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, die ihnen im Rahmen einer auf Konkurrenz und Wettbewerb basierenden Gesellschaft einen Nutzen versprechen. Gefordert werden nicht mehr, wie in den 1960er Jahren, Emanzipation antizipierende, sondern den Arbeitsmarkt antizipierende, ‚empowerte‘ Studierende. Was noch als Bildung bezeichnet wird, wandelt sich infolgedessen in unternehmerisch zu bewirtschaftendes (Sozial) Kapital bzw. Kompetenzen.

Und dennoch: Das von Lenzen propagierte Bologna 2.0-Modell wird sich in dem Maße durchsetzen, in dem diesem nicht durch entschlossenes Handeln progressiver (bildungs)politischer Akteure Einhalt geboten wird.

FREDRIK DEHNERDT
stellvertr. Vorsitzender

Verheizen lassen wir uns nicht

Zur Situation der Referendar_innen an den Schulen und im Studienseminar – Interview mit einer Betroffenen

Im Februar 2013 wurde der Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte, das Referendariat, in Hamburg umgestellt. Florian Schubert von der Jungen GEW sprach mit einer Referendarin über die Veränderungen und die aktuelle Situation der Auszubildenden in der zweiten Ausbildungsphase. Anlass waren die erschreckenden Ergebnisse einer Untersuchung über die Arbeitsbelastung der Referendare in Hamburg.

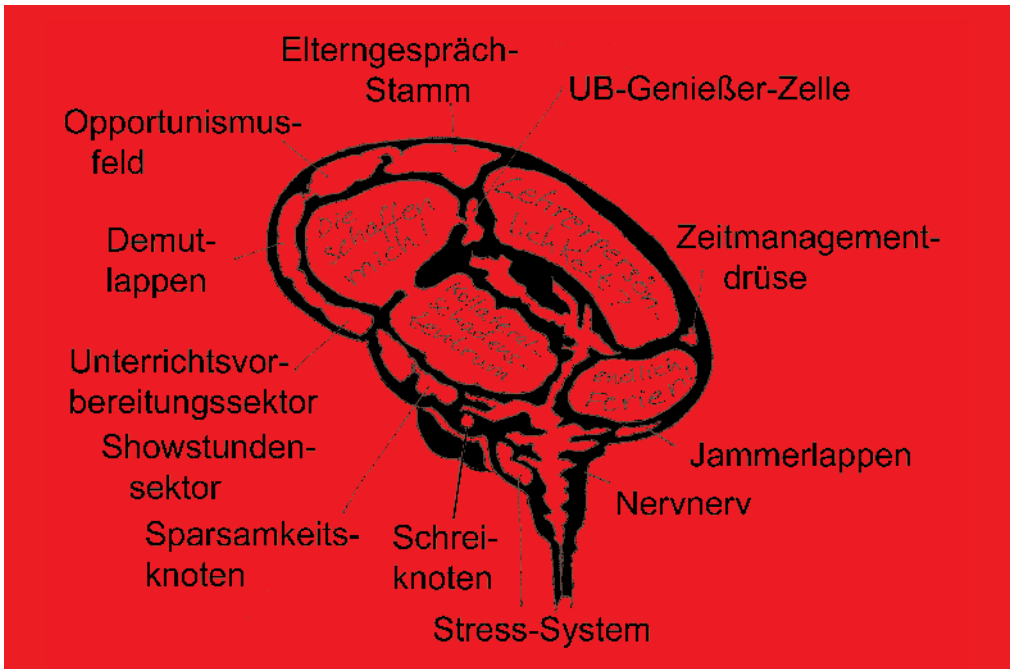
hlz: Vor anderthalb Jahren wurde das Referendariat reformiert. Wie sehen die wesentli-

chen Veränderungen aus?

Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LvD): Die wesentliche Veränderung ist, dass mehr bedarfsdeckend unterrichtet werden muss als zuvor. Es sind jetzt durchschnittlich zehn Stunden in der Woche, in der Referendar_innen vom ersten bis zum letzten Tag des Vorbereitungsdienstes wie normale Lehrkräfte unterrichten müssen. Das heißt, insgesamt ergeben sich 30 Wochenstunden Unterricht, während es vorher 24 waren. Zuvor gab es eine Einstiegsphase, in der erst mal eine Orientierung am Lan-

desinstitut in den Seminaren und vor allem auch in den Schulen möglich war. Man konnte sich Mentoren suchen, die Laiengruppen kennenlernen, all solche Sachen. Das ist nicht mehr möglich, sondern vom ersten Tag an muss unterrichtet werden, auch in der Prüfungsphase ist keine Entlastung da. Das Schreiben der Hausarbeit, das Ablegen der unterrichtspraktischen und der mündlichen Prüfung, all das läuft parallel zum Unterricht, der ja auch entsprechend vor- und nachbereitet werden muss.

Es wird versucht, da ein bisschen gegenzusteuern vom LI, indem die Prüfungsformate etwas verändert wurden und auch in den Seminaren die ein wenig angepasst werden sollen. Aber die Änderung der Prüfungsformate haben nicht wirklich zu einer Entlastung beigetragen. Dass die Hausarbeit zehn Seiten weniger umfasst, ist kein großer Unterschied im Aufwand, den man da doch reinstecken muss. Die Seminarzeiten sind gekürzt worden, allerdings nicht im Rahmen dieser Veränderungen im



Vorbereitungsdienst, sondern schon vorher aus Kostengründen. Das ist einfach ein Teil der Ausbildung, der ja auch zentral ist. Es wird immer mehr an der Ausbildung gekürzt, um immer mehr Lehrer_innenstellen mit Referendar_innen abdecken zu können. Darauf läuft es im Moment hinaus. Das kann nicht Sinn der Sache sein.

hlz: *Weißt du, ob Forderungen, die es vor den Novellierungen des alten Referendariats gab, umgesetzt worden sind? Es gab vorher ja zum Beispiel ein Gespräch der GEW mit der Behörde. Es gab Vorschläge, einen Workshop zu machen. Da waren auch Behördenvertreter bei der Erarbeitung von Konzepten dabei. Sind von diesen Vorschlägen letztendlich welche umgesetzt worden?*

Lvd: Ich glaube, dass zunächst ganz viel mitgedacht wurde, dann aber vor allem aus Kostengründen nicht umgesetzt werden konnte. Bestimmte Sachen sind im neuen Ansatz mit umgesetzt. Es wurde zum Beispiel überlegt, wie die Hausarbeit zu gestalten ist. Eine Forderung war, sie ganz abzuschaffen. Das wurde nicht gemacht. Es gab auch Forderungen, den bedarfsdeckenden Unterricht (BDU) eher zu kürzen und stattdessen mehr Anleitung und Möglichkeiten zur Reflektion mit Mentoren zu geben. Die Mentor_innen bekommen nur eine relativ geringe Entlastung für ihre Aufgaben und der Regelfall ist, dass man allein vor der Klasse steht und die Stunden dann nur sehr bedingt mit Kolleg_innen nachbesprechen kann. Die Richtlinie ist, dass die Mentor_innen eine Stunde pro Woche hospitieren und eine Stunde zur Nachbesprechung kommen sollen. Sie bekommen aber dafür, soweit mir gekannt ist, nur 0,75 Stunden Wochenarbeitszeit (WAZ) Entlastung. Dann ist die

Zeit natürlich weg. Das heißt, alles andere, was sonst noch an Gesprächs- und Beratungsbedarf besteht, würde dann wegfallen. Und eine von zehn Unterrichtsstunden ist natürlich auch nicht die Welt.

Schulgrundstück Benutzung auf eigene Gefahr

hlz: *Gibt es denn auch Veränderungen, die von Referendar_innen als sinnvoll angesehen werden?*

Lvd: Schwierig. Es gibt Veränderungen in den Prüfungsformaten, bei denen ich sagen würde: Der Grundgedanke ist schon ganz gut. Das gilt zum Beispiel für eine ganz starke Praxisanbindung anstelle von eher theoretischen Inhalten. In der Umsetzung kommen solche Verbesserungen aber nicht unbedingt an, weil es auch ganz viele Unklarheiten gibt. Viele Sachen sind zum ersten Mal gemacht worden.

hlz: *Kannst du beschreiben, wie die Situation am LI ist? Wie fühlen sich die Referendar_innen? Wie ist die Situation der Lehrkräfte? Offenbar sind ja auch die Anforderungen je Seminar sehr unterschiedlich.*

Lvd: Ich glaube, es ist zurzeit für alle schwierig, weil Veränderungen erst mal implementiert werden müssen. Da müssen sich alle ein bisschen einfinden. Das LI ist sehr starken Zwängen von außen, von der Behörde, unterworfen. Wenn Vorgaben gemacht werden, die zum Beispiel nur einen gewissen finanziellen Rahmen zulassen oder die Grundlagen der Verordnung

über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung (VVZS) betreffen, da kann das LI nicht beliebig steuern. Das zieht sich dann durch zu den Seminarleiter_innen und zu den Referendar_innen. Bei denen ist das Hauptthema Arbeitsbelastung und Druck: Diese Kombination aus sehr, sehr viel zu tun und Zeit, die nie reicht, verbunden damit, dass man permanent unter Bewertungsdruck steht. Die Stellensituation wird wieder schlechter, man

muss je nach Fach sehr gute Noten vorweisen. Das ist natürlich in der Kombination sehr belastend und auch nicht unbedingt lernförderlich. Es geht wenig darum, sich zu entwickeln und zu reflektieren, kritisch mit sich selbst zu sein. Es geht eher darum, gut durchzukommen.

hlz: *Weißt du, ob es im Vergleich zur alten Ausbildung eine Veränderung hinsichtlich dieser Belastungen gibt?*

Lvd: Objektiv sind die Zeiten, in der unterrichtet werden muss, deutlich ausgeweitet worden. Damit geht eine höhere Arbeitszeitbelastung einher, das ist klar. Schon vorher war die Belastung relativ hoch für die Referendare. Es wurde aktuell eine Gefährdungsbeurteilung durchgeführt und da hat sich gezeigt, dass die Belastungen sehr, sehr hoch und im Vergleich zur letzten Beurteilung auch noch einmal gestiegen sind. Im Grunde sind sie so groß, dass es kaum noch Ausbildungscharakter hat.

hlz: *Gibt es viele, die das Referendariat abbrechen?*

Lvd: Ja. Wenn man so die anderthalb Jahre durchlaufen hat, hat man unterwegs schon viele gehen sehen. Bei manchen hängt es sicherlich mit der Belastung zusammen, auch wenn das oft

nicht der Grund ist, der dann tatsächlich angegeben wird. Ich könnte jetzt sicherlich aus dem Stand sechs oder acht Namen sagen von Leuten, die mit mir angefangen haben und nicht bis zum Ende dabei geblieben sind. Wahrscheinlich sind es noch sehr viel mehr.

hlz: *Inwieweit thematisieren die Seminarleiter_innen diese Probleme? Wie sehen sie die Situation?*

Lvd: Es wurde natürlich wahnsinnig viel über die Veränderung gesprochen, weil das ja ständig die Arbeit beeinflusst hat. Wie viel Zeit haben wir für bestimmte Sachen? Wie viele Prüfungen müssen wir vorbereiten? Wie oft finden bestimmte Veranstaltungen statt, auch Hospitationen in den Schulen? Wie läuft die Bewertung? Insofern wurde darüber schon gesprochen und da wurde auch Vieles von den Referendar_innen eingefordert. Allerdings: In den Seminaren habe ich das Vorgehen nicht als konstruktiv erlebt. Statt zu überlegen, wie wir Sachen verändern oder verbessern können, war es eher ein „wir gucken

mal, wie wir alle zusammen unbeschadet hier durchkommen“. Das Interesse der Seminarleiter_innen ist sicherlich vor allem, gute Lehrer_innen auszubilden. Aber das, was dafür nötig wäre, ist oft nicht zu leisten, weder von ihnen selbst noch von den angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Das ist vermutlich oft frustrierend.

hlz: *Inwieweit bereitet denn das aktuelle Studium auf das neue Referendariat vor?*

Lvd: Eine Begründung, die ja mindestens implizit immer mitschwingt in den Rechtfertigungen dieser Verlängerung der Unterrichtszeit, ist, dass im Studium schon bestimmte Praxiserfahrung gemacht wurden. Das stimmt nur bedingt. Es gibt eine ganze Menge Leute, die aus anderen Bundesländern kommen, wo das nicht so ist oder die ihr Studium abgeschlossen oder begonnen haben, bevor die neuen Studiengänge eingeführt wurden. Für die trifft das schon mal nicht in dem Maße zu. Und in Gesprächen sagen viele: „Ja, ich

habe ein Kernpraktikum gemacht oder zwei, aber das ist ein

fach was völlig anderes als „schönen guten Tag, ab morgen unterrichtest du die und die Fächer in dem und dem Jahrgang“ und du stehst da ganz alleine und „viel Spaß“. Das ist einfach eine ganz andere Situation. Man ist ja auch mit ganz vielen Sachen plötzlich beschäftigt, die in den meisten Praktika kaum eine Rolle spielen, etwa was die Disziplinierung oder Bewertung von Schüler_innen angeht. Ganz viele Sachen kommen dazu, auf die man nicht oder kaum vorbereitet ist. Sicherlich gibt es eine gewisse Vorbereitung, aber ich glaube nicht in dem Maße, dass es einem ermöglicht, ab dem ersten Tag des Vorbereitungsdienstes guten oder zumindest vernünftigen Unterricht zu machen, für einen selbst und für die Schüler_innen.

hlz: *Könntest du noch einmal kurz die größten Probleme für die Referendar_innen zusammenfassen.*

Lvd: Das eine ist die Arbeitszeit, die nötig ist, wenn man alles halbwegs gut machen möchte: unterrichten, Unterricht vorbereiten, Klassenarbeiten korrigieren, an Zeugnis Konferenzen teilnehmen, an Klassenkonferenzen teilnehmen, Elterngespräche führen – all diese Sachen neben der anderen Schiene im Landesinstitut: also an Seminaren teilnehmen, Seminare vorbereiten, nachbereiten, seine Prüfungen planen und ablegen. Und dann natürlich zu wissen: es hängt auch ein Teil meiner Zukunft dran, ich muss irgendwie durchkommen und bestehen, damit ich dann als Lehrer oder Lehrerin arbeiten kann.

Dazu kommt natürlich ganz viel, was nur bedingt aufgearbeitet wird, was emotional so abläuft, verbunden mit dem Druck und der Belastung, weil man kaum Zeit hat, mal durchzuatmen. Viele Situationen, die zum ersten Mal auftreten: Die Schü-



Sehnsucht nach Vogelgezwitscher statt Angst vor dem Alltag

ler_innen tun nicht, was ich ihnen sage. Es gibt Schüler_innen, die prügeln sich und ich muss irgendwie reagieren. Es gibt Schüler, die ich sehr schlecht bewerte, die deswegen vielleicht einen schlechteren oder keinen Abschluss schaffen oder... oder...oder. Und man hat auch nur sehr bedingt Möglichkeiten, mit anderen drüber zu sprechen und all das zu verarbeiten, weil eben die Zeit mit dem Mentor oder Mentorin sehr knapp ist. Außerdem sind die Mentoren auch nicht immer sehr gut qualifiziert für ihre Aufgabe. Da kann man Glück oder Pech haben, ob man an gute Leute gerät, die sich viel Zeit nehmen und auch vernünftig beraten, sowohl in solchen Konfliktsituationen als auch – ganz profan – bei der Unterrichtsvorbereitung. Da gibt es eben auch welche, die selbst völlig genervt sind und keine Lust und keine Zeit haben und das dann entsprechend schlecht machen.

Vielleicht noch ein Punkt: Es kommen ja auch viele zusätzlichen Anforderungen an die fertigen Lehrer_innen hinzu: Stichwort „Inklusion“, Stichwort „Schüler_innen, die schwierige Biografien mitbringen“ und mit denen förderlich umgegangen werden sollte – Themen, die für alle Lehrer_innen eine Rolle spielen, aber die bei Referendar_innen noch mal oben drauf kommen. Wenn ich in einer Klasse unterrichte, wo einfach Schüler_innen sind, die nicht gut Deutsch sprechen, zum Teil sehr aggressiv sind, wenig Motivation mitbringen, wenig Interesse, viel Schulverdrossenheit und dann muss ich da eine unterrichtspraktische Prüfung, also eine Lehrprobe ablegen, ist die Frage: Wird das berücksichtigt und wie stark? Ich glaube, die Prüfer wollen trotzdem eine gute Stunde sehen. Es wird zwar auch geguckt: was schreibt der Referendar/die Referendarin in seinem Entwurf zu der Klassen-

zusammensetzung? Aber inwiefern das dann wirklich einfließt in die Notegebung, ist eine offene Frage.

hlz: Welche Probleme siehst du im Moment für die Seminarleiter_innen und auch für die Mentor_innen?

Lvd: Es gibt diese Mentor_innen-Qualifizierung, aber nicht genügend Plätze für alle. Und dann gibt es deutlich zu wenig Entlastung, um das wirklich vernünftig zu machen, um auch die fehlende Beratung an anderen Stellen mit aufzufangen. Oder organisatorische Sachen: etwa wenn die Stundenpläne so gebaut sind, dass ich als Mentor_in gar keine Freistunden habe in der Zeit, in der mein_e Referendar_in unterrichtet. Dann kann ich auch nicht hospitieren.

Für die Seminarleiter_innen kann ich sicherlich nur bedingt sagen, wo die Probleme liegen. Auch da ist sicherlich zu wenig Zeit, um mit Referendar_innen, die so unter Druck stehen, gut zu arbeiten.

hlz: Was wären eure dringendsten Veränderungswünsche?

Lvd: Druck rausnehmen, mehr Zeit geben, Zeit um über Dinge nachzudenken, die man hört und lernt. Das heißt natürlich, der bedarfsdeckende Unterricht müsste deutlich verringert werden. Das andere sind die Anforderungen, die vom Landesinstitut gestellt werden: Vieles davon ist pädagogisch sinnvoll, zum Beispiel ein Portfolio zu führen. Aber wenn ich das so machen soll, dass es mir selber was bringt, brauche ich dafür Zeit. Wenn ich sowieso jeden Tag von morgens um 6.00 Uhr bis abends um 18.00 oder 19.00 Uhr damit beschäftigt bin, Unterricht vorzubereiten, an Seminaren teilzunehmen, an Modulen teilzunehmen und dies und das,

dann bin ich danach nicht mehr in der Lage, reflektierend ein Portfolio zu schreiben. Da muss überlegt werden, welche Sachen wir für sinnvoll halten und vor allem, wie wir sie unterbringen in der Zeit, die uns zur Verfügung steht. Es ist ein bisschen wie bei der G8-Problematik: Man kann nicht die Zeit verkürzen und zugleich immer mehr Inhalte reinstecken wollen. Ich glaube, das ist so das Entscheidende.

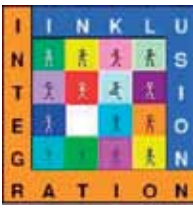
Wichtig ist allerdings auch, zu gucken: Was kann an welcher Stelle gemacht werden? Was können die Schulen machen? Da gibt es auch Einiges: Zum Beispiel, dass Referendar_innen nicht in die schwierigsten Lerngruppen gesteckt werden, was mitunter ja gemacht wird. Oder dass da auch die Stundenpläne so gebaut werden, dass es vernünftig ist und dass wir darin nicht die Füllmasse sind, die dann übrig bleibt. Das ist natürlich nicht an allen Schulen so. Es gibt da viele, die sich sehr viel Mühe geben, aber eben auch manche, bei denen es nicht so ist.

Am LI ist es ähnlich. Die Möglichkeiten sind nicht unbegrenzt, aber man muss genau gucken: was sollten wir verlangen und machen, um eine gute Ausbildung zu gewährleisten und wo sind Grenzen erreicht, wenn die Behörde immer mehr Vorgaben macht, mehr Unterricht, mehr dies, mehr das.

Und was nicht unerwähnt bleiben sollte: Das alles findet noch immer bei ziemlich schlechter Bezahlung statt. Es gibt Referendare, die z.B. Kinder haben, die stoßen an ihre Grenzen, auch mit den Zuschüssen, die es gibt. Das ist, angesichts der Menge an Arbeitszeit, die man erbringt, zu wenig.

hlz: Ich danke dir

Das Interview führte
FLORIAN SCHUBERT



INKLUSION



Fotos: hlz

Mehr Förderbedarf – der Senator sieht das anders

Diskussionsveranstaltung mit Senator Rabe bilanziert die Zustände und fragt nach der weiteren Entwicklung

Der Worte sind genug gewechselt, Lasst mich auch endlich Taten sehn!

(J.W.Goethe „Faust“)

Die GEW Hamburg lud am 30. September 2014 zur Fachdiskussion in die Heinrich-Wolgast-Schule ein. 250 Kolleg_innen kamen, um mit den Professoren Karl-Dieter Schuck und Wulf Rauer, der GEW-Vorsitzenden Anja Bensinger-Stolze und Senator Ties Rabe über die Weiterentwicklung der Inklusion in Hamburg zu diskutieren. Stefan Romey von der Fachgruppe Sonderpädagogik/Inklusion moderierte den spannenden und er-

kenntnisreichen Abend.

Ausgangspunkt war die im Auftrag der Bildungsbehörde erstellte ELSE-Studie von Schuck und Rauer (ELSE = Evaluation des Anstiegs der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung). Diese Studie ist eine Zusatzuntersuchung im Rahmen des größeren Projekts »EiBiSch« (Evaluation inklusiver Bildung in Schulen).

Zur Vorgeschichte

Als der jetzige Hamburger SPD-Senat vor gut zweieinhalb

Jahren sein Konzept „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ vorlegte, schwärmte er über seine eigenen hehren Absichten: „Eine inklusive Schule kann erheblich zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft beitragen.“ Diese werde „zu erheblichen Fortschritten in der menschlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der Gesellschaft und bei der Reduzierung von Armut“ führen. Die hierfür notwendigen Förder-Ressourcen sollen „sich ausschließlich am Bedarf des Kindes....orientieren“. Dieser Bedarf wurde aber schon damals nicht sehr hoch eingeschätzt. Der Senat bejahte zwar

JA, ABER...



die inklusive Schule, wollte sie aber nicht ausreichend ausstatten. Der Senat sah vielmehr in allen Bereichen bisheriger integrativer und sonderpädagogischer Förderung Einsparpotentiale. Insbesondere die Personalmittel in den jahrzehntelang erfolgreichen Integrationsklassen, Integrativen Regelklassen und Integrativen Förderzentren wurden mit dem neuen Inklusionsmodell deutlich herabgesenkt. Denn diese – so der Schulsenator – seien zu »üppig« ausgestattet. Das wäre »ungerecht« gegenüber anderen Schulen ohne I- und IR-Klassen. Alle Schulen sollten fortan gleich (schlecht) ausgestattet werden. Die SPD hatte zuvor noch als Oppositionspartei die flächendeckende Ausweitung der I- und IR-Klassen gefordert und diese Forderung in ihr Wahlprogramm aufgenommen. Jetzt in der Regierung war ihr diese Maßnahme zu teuer. Auch im Bereich der weiterhin bestehenden Sonderschulen wurde auf Betreiben des Schulsenators eingespart. Alle (!) Stellen für die zusätzliche Sprachförderung wurden – im Gegensatz zu allen anderen Schulen – gestrichen. Diese Stellen, so der Schulsenator, würden doch in der Inklusion gebraucht.

Primat des Senats war und ist: Für Inklusion sollen keine zusätzlichen Mittel aus dem Hamburger Haushalt bereitgestellt werden. „Mehr Geld als jetzt steht nicht zur Verfügung, machte der Senator klar“ (NDR 90,3 am 1.7.2014).

Ties Rabe proklamiert fortlaufend die „Auskömmlichkeit der Förderressourcen“. Hierfür sei es notwendig, die Anzahl sonderpädagogisch förderbedürftiger Kinder und Jugendlicher

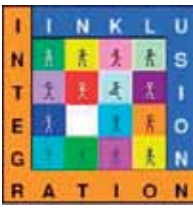
und den jeweiligen individuellen Förderanspruch zu begrenzen. „Zwei Drittel der heute von den allgemeinen Schulen gemeldeten LSE-Kinder wären vor 2010 gar nicht als Sonderschüler eingestuft worden...“ (Presseerklärung der BSB vom 1.7.2014), ergo hätten sie auch keinen Anspruch auf eine zusätzliche Ressource. Die Versorgung für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) wurde vom jetzigen Senat auf eine niedrige systemische Ressource eingegrenzt. Willkürlich heißt es in der o.g. Inklusions-Drucksache, lediglich 5 Prozent eines Schülerjahrgangs haben einen Förderbedarf LSE, wobei 1/5 dieser Schüler zukünftig in Sonderschulen, 4/5 (also 4 Prozent eines Jahrgangs) inklusiv unterrichtet werden sollten.

In der Realität heißt dieses: Durchschnittlich für **eine/n** Schüler_in in einer Grundschulklasse gibt es eine sonderpädagogische Förderressource LSE. Diese umfasst rechnerisch (beim so genannten Professionenmix)

eine zusätzliche Förderung von 1,4 Unterrichtsstunde Sonderpädagogik und zwei Stunden Unterrichtsbegleitung durch eine/n Erzieher_in – Diagnostik, Beratung, Koordination, Kooperation usw. eingeschlossen. In der Stadteilschule gibt es durchschnittlich für **zwei** Schüler pro Klasse Förderung. In lediglich 20 Prozent aller Unterrichtsstunden gibt es nach diesem Senatskonzept eine Doppelbesetzung. In seiner „Bilanz starke Stadteilschule“ vom 15.4.2014 betont der Senat, dass sonderpädagogisches Personal nur in dem Umfang an die Stadteilschulen abgegeben werden soll, wie Sonderschulen SchülerInnen verloren haben. „Der Rückgang der Schülerzahlen an den Sonderschulen zeigt, wie viele sonderpädagogisch förderbedürftige Kinder die Stadteilschulen seit Einführung der Inklusion zusätzlich zu ihrer bisherigen Schülerschaft aufgenommen haben“. Mehr Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, als vor der Inklusion statistisch erfasst, kann es innerhalb dieser Logik nicht geben.

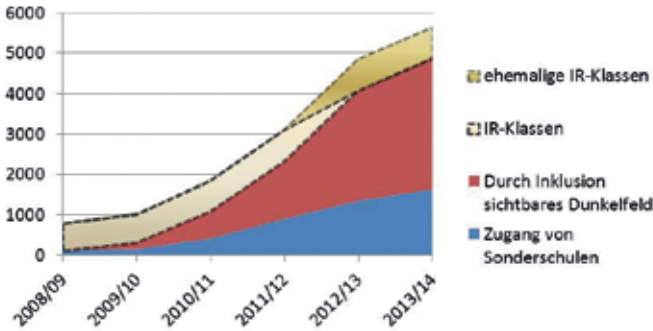


V.r.n.l.: Ties Rabe, Stefan Romey, Anja Bensinger-Stolze, Wulf Rauer, Karl-Dieter Schuck



INKLUSION

LSE-Entwicklung an den staatlichen allgemeinen Schulen seit 2008



Diese Entwicklung kann der Senator nicht nachvollziehen

Deshalb auch keine zusätzliche Ressource. Prof. Rauer erinnert im Laufe der Diskussion daran, dass es außer den Schülern an den Sonderschulen schon immer in der allgemeinen Schule Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gab. „Sie sind nur nicht so diagnostiziert worden“.

Betonte Senator Rabe anfangs zudem noch, dass inklusive Schulen neue Konzepte und veränderten Unterricht benötigen, „um die individuelle Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung sicherzustellen“, wurde dieser Punkt bald wieder fallengelassen. So liegen immer noch nicht inklusive Standards, inklusive Bildungspläne, inklusive Leistungsrückmeldesysteme usw. vor. Weiterhin gibt es einen hohen Raumbedarf für inklusive Pädagogik. Eine notwendige Sachmittelausstattung für inklusive pädagogische Aufgaben wurde nicht auf den Weg gebracht.

„Weil, so schließt er messerscharf, nicht sein kann, was

nicht sein darf“

Schon früh deutete sich an, dass weitaus mehr Schülerinnen und Schüler, als der Senat annahm, sonderpädagogisch zu fördern seien. Seit 2010 steigt die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE in den allgemeinen Schulen nicht nur Hamburgs kontinuierlich an. In der Studie der Bertelsmann-Stiftung zur Inklusion (2013) geht der ehemalige Hamburger Wissenschaftssenator und jetziges Vorstandsmitglied der Bertelsmannstiftung, Jörg Dräger, darauf ein. Er lobte, dass Inklusion in Hamburg Fahrt aufnehme. Hamburg beschreite den Weg zur Inklusion schneller als andere Bundesländer. Weniger gern wird in der Bildungsbehörde gehört werden, was er zur Ausstattung einer inklusiven Schule in Hamburg sagt, nämlich dass in Hamburg jährlich mehr als 34 Millionen Euro für **488 zusätzliche Lehrkräfte** gebraucht werden, um inklusiven Unterricht in angemessener Qualität anzubieten. Dräger wörtlich: „Inklusion ist richtig

und wichtig, aber die Schulen brauchen Unterstützung und vor allem genügend gut ausgebildetes Personal.“

Dagegen behauptet der Schulsenator, nicht die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf habe sich verändert, sondern der Blick auf diese. Es bedürfe keiner zusätzlichen Mittel. Dem ist entgegen zu halten: Bereits vor 30 Jahren ging die Kultusministerkonferenz in der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von einer höheren LSE-Quote (5,5%) deutschlandweit als der Senat jetzt für Hamburg aus. Dabei kann für Großstädte bereits zu diesem Zeitpunkt unterstellt werden, dass hier generell ein höherer Wert anzunehmen ist. Der Deutsche Bildungsrat benannte vor über 40 Jahren in den Empfehlungen der Bildungskommission „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ eine zusätzliche Quote „von Behinderung bedrohter“ Schülerinnen und Schüler von nochmals bis zu 10%.

Der erste Zwischenbericht liegt vor

Zeitgleich zur Bertelsmann-Studie legten die Professoren Schuck und Rauer einen ersten Zwischenbericht zu der jetzt vorgelegten Studie vor. Sie bestätigen für Hamburg den bundesweiten Trend eines Anstiegs der LSE-Quote. Sie sehen dieses Ergebnis u.a. in den konzeptionellen Merkmalen der sonderpädagogischen Förderung Hamburgs begründet. So haben IR-Klassen in der Vergangenheit LSE-Kinder für statistische Zwecke nicht gemeldet. Sie ver-



weisen weiter auf Fehlklassifikationen (z.B. Verwechslungen bei der statistischen Zuordnung LSE-Förderung und Sprachförderung).

Sie betonen, dass die sonderpädagogische Expertise, die in vielen Grund- und Stadtteilschulen erstmalig im Rahmen der Inklusion vorhanden ist, zu einer differenzierteren und genaueren Sicht auf Lernstörungen geführt hat, die als sonderpädagogisch förderungswürdig benannt werden. Der Hamburger Anstieg der Zahlen der Kinder mit Förderbedarfen in der emotional-sozialen Entwicklung korreliert mit der Zunahme in allen repräsentativen nationalen und internationalen Studien. Mit der Einführung diagnosegestützter Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde gerade die für Eltern als Hemmnis gesehene Kopplung von sonderpädagogischer Diagnose und Förderort aufgehoben. Die Schüler müssen trotz Feststellung des Förderbedarfs nicht in eine Sonderschule wechseln.

Wichtig ist der Hinweis von Schuck und Rauer, dass eine Quelle des Anstiegs in den beständig zunehmenden, erschwerten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in dieser Stadt und besonders in den sozialen Brennpunktgebieten zu sehen ist. Die Armutsquoten mit allen ihren Begleiterscheinungen sind bei Kindern besonders hoch und tragen zu den Problemlagen der Kinder bei.

Die Professoren Schuck und Rauer warnten davor, die festgestellten erhöhten LSE-Zahlen überzubewerten „Die erhöhten Meldungen von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen müssen im Hinblick auf

die Ziele der inklusiven Schule interpretiert werden, für alle Kinder eine optimale schulische Entwicklung sicher zu stellen“.

Kronzeugen gesucht

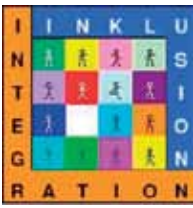
Senator Rabe findet bereits hier nicht die Antworten, die er sucht. Er hatte offensichtlich die Wissenschaftler in der Hoffnung beauftragt, die von ihm erwarteten Antworten von diesen bestätigt zu erhalten. Der Schlussbericht vom Frühsommer 2014 eignet sich noch weniger, seine eigenen Ansichten als von diesen wissenschaftlich gestützt darzustellen. Er versucht es trotzdem. In der Pressemitteilung der BSB vom 1.7.2014 erweckt er den Eindruck, dass die Professoren Schuck und Rauer seiner These zustimmen, nur ein kleiner Teil der als sonderpädagogisch förderbedürftig gemeldeten Kinder wäre vor Einführung der Inklusion entsprechend diagnostiziert worden. Er behauptet, sie hätten bestätigt, dass der größte Teil dieser Kinder „schon immer an den allgemeinen Schulen war“ und erst jetzt im Zusammenhang mit der Inklusion „entdeckt“

worden wäre. So konnte der Senator falsch behaupten: „Damit steht fest: Viele Herausforderungen mit förderbedürftigen Kindern haben mit der Inklusion ehemaliger Sonderschüler wenig zu tun.“

Durch selektives Zitieren, durch willkürliche Zusammenstellungen usw. erweckt der Schulsenator den Eindruck, Schuck und Rauer würden seine geplante und teilweise umgesetzten Maßnahmen wie das neue Diagnostikverfahren gutheißen. Er verdreht das Herausgefundene in seinem Sinn. Ausgerechnet sein Intimfeind Walter Scheuerl folgt Rabe an diesem Punkt. „Sicher sehr gelegen kommen Schulsenator Rabe für seine Absage an eine echte und individuell an den sonderpädagogischen Förderbedarf des einzelnen Kindes geknüpfte Förderung die Aussagen der von ihm als Gutachter beauftragten zwei Professoren der Universität Hamburg (sic!)“. Tatsächlich wehren sich die Professoren Schuck und Rauer gegen ihre Vereinnahmung durch den Senator. In der „taz“ vom 4.7.2014



„Mehr Geld als jetzt steht nicht zur Verfügung“ Senator Ties Rabe



INKLUSION:



Eher überrascht über die quantitativ moderate Entwicklung der LSE-Kinder sind die Professoren Schuck (links) und Rauer

wird ihre Sicht als „Klarstellung der Gutachter“ veröffentlicht. Dort betonen sie, dass die gestiegenen Zahlen ein „plausibles Abbild der Problemlagen in Hamburgs staatlichen Grund- und Stadtteilschulen“ wiedergeben. Vergleiche mit anderen Städten wie Essen und Berlin ließen „keine pauschalen Übertreibungen in Hamburg erkennen“. Die taz folgert daraus: „Damit sind Schuck und Rauer gerade nicht die Kronzeugen für Rabes Politik, der den meldenden Schulen Übertreibungen unterstellt.“ Die taz hält fest, dass Schuck und Rauer „nichts von der Art des neuen Diagnostikverfahrens“ halten. Vielmehr hätten die Gutachter ausdrücklich davor gewarnt.

Diskussion am „historischen Ort“

Die GEW Hamburg setzt sich seit langem für ein Bildungssystem ein, in welchem alle Kinder und Jugendliche, also auch behinderte und nicht behinderte, gemeinsam in allen Schulformen lernen können. Inklusion bedeu-

tet dabei umfassender Umbau und Perspektivenwechsel des bestehenden Schulsystems. Die GEW begrüßt jeden sinnvollen Schritt in diese Richtung. Sie hat stets ihre Unterstützung angeboten und den Diskussionsprozess intensiv begleitet.

Bereits bei der Ausformulierung des § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes zeigte es sich – noch unter dem schwarzgrünen Senat –, dass Haushalts-

vorbehalte die Verwirklichung des Rechtsanspruchs auf inklusive Beschulung erheblich beeinflussen. 2008 lud die GEW die damalige Bildungsministerin Christa Goetsch zur Diskussion in die überfüllte Aula der Heinrich-Wolgast-Schule ein. Sie war nicht zu überzeugen. Inklusion durfte nichts zusätzlich kosten.

Sechs Jahre später kommt ihr Nachfolger Ties Rabe zur öffentlichen Diskussion an den gleichen Ort. Viele Prozesse sind im Rahmen der Inklusion gelaufen. Ein »pragmatisches« Jahr folgte dem nächsten. Das Modell der I- und IR-Klassen wurde beendet. Die ungelösten Alltagsprobleme im Inklusionsprozess nahmen und nehmen zu.

Die vom Schulsenator jetzt im Rahmen der Vorstellung des Schuck/Rauer-Gutachtens angekündigte weitere »Verbesserung« gab es schon einmal. Rabe will ein „neues“ Diagnostikverfahren einführen, um Lehrkräfte „zielgenauer“ einzusetzen und um „klare“ Standards für die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf zu



Abhandlung des Themas in anderthalb Stunden – was für den Senator scheinbar kein Problem darstellt, sieht der Moderator Stefan Romey (links) „sportlich“

JA, ABER...



schaffen. Externe Experten der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) sollen dann letztendlich über einen Förderanspruch entscheiden. Die Bildungssenatorin der schwarz-grünen Regierung, Christa Goetsch, empfahl bereits vor sechs Jahren solcherart »diagnosegeleitete Inklusion« als Steuerinstrument. Auch hier sollten externe Gutachter anhand von standardisierten Tests und nach Aktenstudium über sonderpädagogische Förderung entscheiden. Damals wie heute: Es geht dabei um die Ressourcen.

Was sagt die Wissenschaft, was die Politik und was die GEW?

Die GEW Hamburg hat ein Interesse daran, dass die Ergebnisse der Untersuchung von Schuck und Rauer zum Anstieg der LSE-Zahlen in Hamburg offen diskutiert werden. Deshalb wurden beide Professoren zusammen mit dem Bildungssenator und der Vorsitzenden der GEW Hamburg zu einem Podiumsgespräch eingeladen. Es sollten keine allgemeinen Statements abge-

geben werden, sondern anhand der Untersuchungsergebnisse der Studie sollte eine differenzierte Sicht ermöglicht werden. Anhand einzelner Folien einer Powerpointpräsentation konnte zum Untersuchungsergebnis zielgerichtet diskutiert werden. Senator Rabe hatte aufgrund eines anderen Termins nur 90 Minuten Zeit. Eine »sportliche Aufgabe« für die Diskussionsleitung alle Punkte anzusprechen. Manch einer ärgerte sich, dass Plenumsbeiträge so erst später möglich waren.

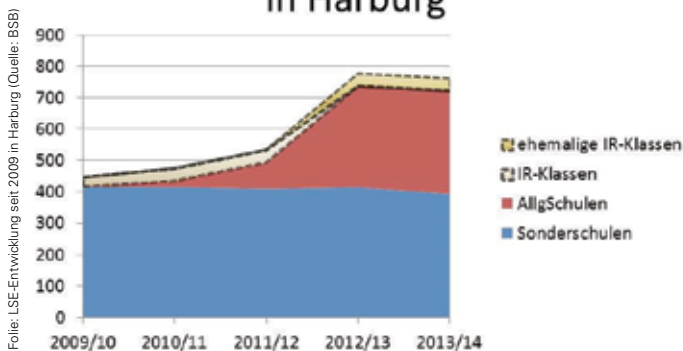
Die erste Frage geht an den Bildungssenator: Warum diese Untersuchung? Ties Rabe verweist auf den Bezirk Harburg. Dort seien die Zahlen für LSE-Kinder an den beiden Standorten des ReBBZ nahezu gleich geblieben (s. Grafik unten). Dennoch hätten die allgemeinen Schulen – wie in anderen Bezirken auch – viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE gemeldet. Dieser Anstieg sei erklärungsbedürftig (Senator Rabe geht nicht darauf ein, dass es sich hier im Gegensatz zu allen anderen Bezirken um eine

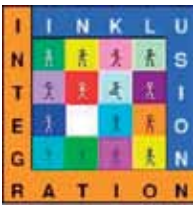


**„Um den bewährten Standard von I und IR-Klassen aufrechtzuerhalten braucht es zusätzlich 550 Stellen.“
Anja Bensing-Stolze**

Besonderheit handelt. Der Untersuchungsauftrag an Schuck und Rauer wurde auch nicht auf Harburger Spezifika, bspw. besondere Armutsproblematik, tradiertes Anmeldeverhalten an der ehemaligen Sprachheilschule, Siedlungsgebiet von Roma usw. fokussiert). Bei der weitergehenden Frage zur Auflösung der I- und IR-Klassen wird die Empörung im Publikum spürbar. Die Erfolge dieses Modells sind hinlänglich bekannt. Die Begründung aus »Gerechtigkeitsgesichtspunkten« es zu beenden, sind für Anja Bensing-Stolze nicht nachvollziehbar. Die GEW will die Zusammenführung von I und IR zu einem erfolgreichen und bewährten Inklusionsmodell. Dazu fehlen 550 Stellen, die der Senat bereitstellen muss. Eine Personalforderung, die annähernd auch die Bertelsmann-

LSE-Entwicklung seit 2009 in Harburg





INKLUSION

LSE-Quoten (ohne Sondersysteme und Gymnasien) in Grund- und Stadtteilschule

ELSE EiBiSch	Jg.1 (2011/12)	Jg.2 (2012/13)	Jg.3 (2013/14)
Grundschule	2,67	5,75	5,49
Stadtteilschulen, insgesamt	2,36	4,63	6,63
Stadtteilschulen, Klassen 5+6	6,29	9,73	11,97

Folie LSE-Quoten in Grundschule und Stadtteilschule (Quelle: ELSE)

Stiftung aufstellt. Senator Rabe hält dagegen. Diese Forderung sei angesichts der Streichungen in anderen Ressorts nicht möglich. Er müsse sich im Senat Fragen gefallen lassen, ob alle gemeldeten LSE-Schüler_innen tatsächlich sonderpädagogischen Förderbedarf hätten. Inklusion müsse mit den vorhandenen Stellen auskommen. Es werde keine zusätzlichen Mittel geben. Wie dann Inklusion gelingen soll, bleibt offen.

Besonders schlecht ausgestattet: Schulen mit niedrigem KESS-Faktor

Schuck und Rauer stellen in ihren Untersuchungen fest, dass – bis auf Klasse 1 – in **allen (!)** Klassenstufen die nach der Senatsdrucksache ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe z.T. deutlich überschritten werden. (s. Tab. 1) Insbesondere kommt es zu einer quantitativen Verdichtung in den 5. und 6. Klassen der Stadtteilschulen (STS). Nimmt man die Vorgaben des Senats, bleibt eine große Anzahl (ca. 800) von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf rechnerisch unversorgt.

Schuck und Rauer weisen darauf hin, dass es sich bei den gestiegenen LSE-Zahlen um ein Großstadtproblem (Verschärfung der Armutproblematik) handelt. Neueste Untersuchungen in anderen Bundesländern z.B. in Nordrhein-Westfalen belegen dieses (Schwarz et al 2013). Ferner verwiesen sie auf die Aufhebung des Nichtetikettierungsgebots in den ehemaligen IR-Schulen als eine Ursache des Trendbruchs.

Für Hamburg lässt sich positiv festhalten, dass die Segregationsquote (wie viele SchülerIn-

nen werden in Sonderschulen unterrichtet) im Gegensatz zum Bundestrend deutlich gesunken ist.

Schuck und Rauer zeigen auf, dass sich beim Inklusionsprozess besondere Probleme in der Stadtteilschule zeigen. Die eigentliche Herausforderung der aktuellen Schulentwicklung sehen sie vor allem in deren 5. und 6. Klassen. (s. Tab. 2)

Die Quoten im Förderschwerpunkt Lernen haben sich hier gegenüber der Grundschule verdoppelt. Die Schulen können die ständig wachsenden Probleme über die Klassenstufen hinweg nicht präventiv verhindern. Für die »zieldifferent« zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler fehlt es an geeignetem Unterrichtsmaterial. Der immerwährende Hinweis der BSB doch zu individualisieren, reicht für einen inklusiven Unterricht nicht aus. Es fehlen Fachleute vor Ort.

Schuck und Rauer bejahen nicht die Aussage des Schulsenators, dass diese Schüler_innen früher nicht zur Sonderschule überwiesen wären und deshalb keinen sonderpädagogischen Förderbedarf hätten und somit

Ein quantitatives Ressourcenproblem?

Die LSE-Quoten in den bereits mit systemischer Ressource ausgestatteten Klassenstufen in den Jg. 2 und 3

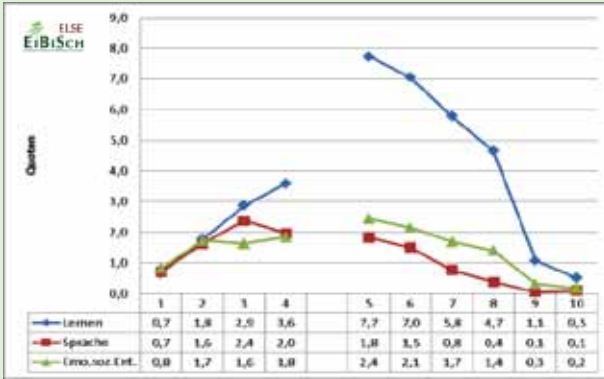
ELSE EiBiSch	Grundschulen		Stadtteilschulen Klassen 5+6		
	Jg. 2	Jg. 3	Jg. 2	Jg. 3	
Klassen 1	3,75	2,23	Klassen 5	10,15	12,62
Klassen 2		5,24	Klassen 6		11,35
Annahmen	4,00	4,00	Annahmen	8,00	8,00

J A , A B E R . . .



Quoten der Förderbedarfe

im Lernen, in der Sprache und in der emotional-sozialen Entwicklung im Schuljahr 2013/2014



Folie: Quoten der Förderbedarfe (Quelle: ELSE)

ter Ferne!“

Die Zuweisungen von Ressourcen für LSE-Förderung erfolgen in Hamburg systemisch nach dem KESS-Faktor der Schule. Schuck und Rauer weisen in ihrer Untersuchung nach, dass – wie vom Senator angesprochen – über eine bloße Umverteilung, eine veränderte Allokation, eine befriedigende Lösung nicht zu erreichen ist. (s. Tab. 4) Es gibt nur sehr wenige Schulen, die bei der Versorgung mit LSE-Ressourcen, etwas abgeben können. Der allergrößte Teil insbesondere der Stadtteilschulen mit niedrigem KESS-Faktor ist stark unterversorgt.

Generell sagt die Studie aus: Je niedriger der Sozialindex, desto höher fällt die LSE-Quote aus.

Bei den KESS-Faktoren 1 bis 3 (also die Stufen mit der höchsten sozialen Belastung) zeigt sich die größte Differenz zwischen den realen Daten der Schuljahresstatistik und den Annahmen der bürgerschaftlichen

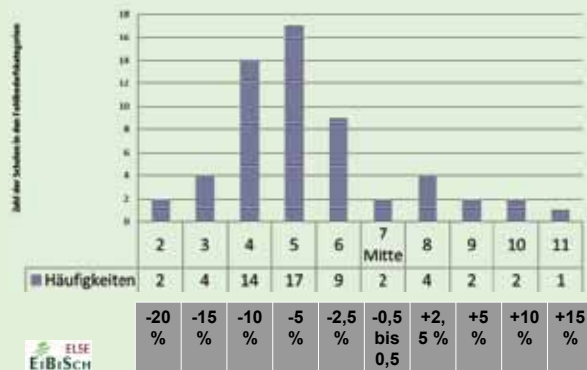
„unter falscher Flagge segeln“. Vielmehr verweisen sie darauf, dass u.a. die fehlenden Schüler_innen, die im Gegensatz zur Grundschule in diesen Klassenstufen nunmehr ein Gymnasium besuchen, zur gewünschten Heterogenität einer inklusiven Schule nicht mehr beitragen (können). Dadurch werden die Probleme in der STS potenziert. (s. Tab. 3)

auf die richtige Einschätzung der Lern- und Leistungsfähigkeit der lernschwächeren Schülerinnen und Schüler aus. Diese Schüler_innen sind somit viel deutlicher und leichter etikettierbar. Prof. Schuck erinnert daran, dass doch in Inklusion vermehrt positive Bildungskarrieren erreicht werden sollen. „Aber da sind wir noch nicht. Dies ist noch in wei-

Anja Bensinger-Stolze berichtet in diesem Zusammenhang, dass viele Kolleg_innen in den Stadtteilschulen versuchen zu vermeiden, in den Klassen 5 und 6 eingesetzt zu werden, da hier die Belastungen am höchsten sind. Durch die Standardisierung von Bildung mittels immer neuer normierter Kompetenz-, Vergleichs- und Leistungstests werden schärfere Vergleichsmaßstäbe geschaffen, die in der Regel individualisiertes Lernen gerade für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht berücksichtigen. Solcherart Tests wirken sich auch und gerade verunsichernd

Das Allokationsproblem

am Beispiel der Stadtteilschule in der Klassenstufe 5



Folie: Das Allokationsproblem (Quelle: ELSE)



INKLUSION

Drucksache Inklusion.

Die Akkumulierung schwieriger Lebenslagen in kleinräumigen Ortsteilen geht mit einer deutlichen Erhöhung von LSE-Förderbedarfen einher. Durch die soziale Herkunft bedingte Nachteile werden institutionell verstärkt. Schuck und Rauer sind eher erstaunt, dass die Quoten für den sonderpädagogischen Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung moderat sind.

Sind wir schon im Wahlkampf?

Anja Bensinger-Stolze stellt fest: Viele Kolleg_innen wissen gar nicht mehr, wie sie ihre Arbeit in der Inklusion verantwortlich machen können. Sie befürchtet angesichts der Abschaffung von I- und IR-Klassen ein Roll-Back. *„Viele Kolleginnen und Kollegen resignieren und wollen mit Inklusion nichts mehr zu tun haben“*. Die von der GEW geforderten 550 Stellen für eine Inklusion auf Basis des I- und IR-Klassenmodells können ein funktionierendes System schaffen. Das jetzige Inklusionsmodell ist kein Erfolgsmodell. Der Schulsenator muss gehen. Er will noch etwas Positives vermitteln: *„In der Schüler-Lehrer-Relation sind wir auf Platz 1 ...Ich sehe keine großen Spielräume für mehr Stellen. Der Vorschlag der Grünen (Inklusionsfonds, A.d.V.) sollte über die Vertretungsreserve finanziert werden. Als dies nicht so einfach ging, haben die Grünen gesagt, der bleibt trotzdem bestehen und wird dann obendrauf finanziert. Aber wie das gehen soll, haben sie nicht gesagt.“* Der Schulsenator sieht einzig die Möglichkeit, die unterschiedlichen Fördertöpfe zu entdecken und dann eine andere

Verteilung zu ermöglichen. Damit verabschiedet er sich.

Jetzt ist er weg. Es herrscht keine Ratlosigkeit, aber allen ist bewusst, wie schwierig es ist und auch zukünftig sein wird, ein erfolgreiches Inklusionsmodell zu installieren und umzusetzen. Jetzt äußert sich das Plenum. Christiane Mettlau setzt einen Maßstab: Jedem Kind muss zu jedem Zeitpunkt ermöglicht werden in der Zone seiner nächsten Entwicklung lernen zu können und zu einem erfolgreichen Abschluss zu kommen. Einig sind sich die Redner_innen, dass das jetzt eingesetzte Diagnostikverfahren wenig hilfreich ist, es muss systemisch i.S. einer Lernbegleitung und nicht i.S. einer Feststellung ausgerichtet sein. Wobei Prof. Schuck darauf verweist, dass letztlich nicht die Diagnostik das Problem sei, sondern die Didaktik. Diese sei weiterhin nicht inklusiv ausgerichtet. *„Wir müssen die Frage stellen und beantworten: Welche Schule wollen wir und wie soll sie aussehen?“*

Vieles schien in Zeiten von I- und IR-Klassen klar:

- Das Zwei-PädagogInnen-Modell ist eine wesentliche Gelingensbedingung für Inklusion.
- Inklusion muss multiprofessionell und interdisziplinär ausgerichtet sein. Teamarbeit muss fest verankert sein.
- Inklusion braucht genügend aus- und fortgebildete PädagogInnen.
- Inklusion braucht eine inklusive Didaktik und Leistungsbeschreibung.
- Inklusion ist kein Sparmodell und ist nicht kostenneutral.
- Inklusion kann tatsächlich – wie wortreich vom Senat intendiert – gesellschaftliche

Anstöße hin zu einer gerechteren Gesellschaft geben. Eine unzureichende Ausstattung konterkariert aber solcherart Absicht. Das zeigt sich schon in vergleichbaren Bundesländern: Berlin hat die Mittel gedeckelt, was in Konsequenz heißt: Von einstmaligen 5,5 zusätzlichen Förderstunden pro LSE-Kind sind noch 1,5 bis 2,5 Stunden in Zeiten der Inklusion übriggeblieben. Bremen schafft einfach Förderbedarfe administrativ ab. Daten zum sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache werden nicht mehr erhoben.

Senator Rabe hat vor der letzten Bürgerschaftswahl – damals noch als Oppositionspolitiker – sich für eine Ausweitung von I- und IR-Klassen ausgesprochen. Das war richtig. In seiner Regierungszeit hat er I und IR jedoch abgeschafft. Dies ist ein Irrweg. Der erfolgreiche Weg hin zur schulischen Inklusion stockt daher. *„Manchmal kommt es nicht auf Worte an, sondern darauf, dass man etwas tut.“* Mit diesem Zitat Erich Kästners begann der Schulsenator im Januar 2014 seine Rede bei der Verleihung des Jakob-Muth-Preises für inklusive Schulen an die Farmseener Erich-Kästner-Schule, die Sinnbild erfolgreicher Arbeit mit I- und IR-Klassen ist.

Herr Senator, nehmen Sie Erich Kästners Anliegen für alle Kinder und die bisher erfolgreiche Arbeit der Erich-Kästner-Schule ernst.

Es geht nicht um gute Zitate, sondern um gute Schulpolitik.

AK INKLUSION
Fachgruppe Sonderpädagogik/
Inklusion



PRESSEERKLÄRUNG

Die Inklusion ins Zentrum rücken



Hamburger Bündnis für schulische Inklusion stellt Memorandum vor

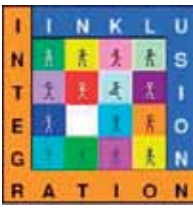
Das Hamburger Bündnis für schulische Inklusion hat ein Memorandum erarbeitet mit dem Titel „Die Inklusion in Schule und Bildungspolitik ins Zentrum rücken“. Damit will das Bündnis seine Vorstellungen zur schulischen Inklusion in die bildungspolitische Diskussion im Vorfeld der Hamburger Bürgerschaftswahlen einbringen. In dem Memorandum heißt es u.a.: „Im Oktober 2009 hatte die Hamburger Bürgerschaft einstimmig beschlossen, dass alle Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht haben, allgemeine Schulen zu besuchen. Damit wurde eine wichtige Voraussetzung für die schulische Inklusion in Hamburg geschaffen. Die Entwicklung und Umsetzung schulischer Inklusion ist die mit Abstand größte bildungspolitische Aufgabe unserer Zeit. Sie erfordert ein grundlegend verändertes Verständnis von Schule und eine umfassende Unterrichts- und Schulentwicklung.“

Die Inklusion stellt hohe Anforderungen an die Schulen und an die politisch Verantwortlichen. Von den Verantwortlichen in Politik und Verwaltung erwarten wir, dass alles getan wird, um die erforderlichen Rahmenbedingungen herzustellen. Dazu gehört eine deutliche Erhöhung der personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung der schulischen Inklusion in Hamburg.“

Unmissverständlich unterstützt die GEW bereits seit vielen Jahren in ihrer Programmatik und ihrer alltäglichen Praxis die Inklusion. Die größte Reform an Hamburgs Schulen seit Jahrzehnten soll jedoch ohne zusätzliche personelle und sächliche Mittel ins Werk gesetzt werden. Viele KollegInnen an den Grund- und Stadtteilschulen fühlen sich allein gelassen mit der Verantwortung für gelingende Inklusion, SonderpädagogInnen sollen für so viele Kinder zuständig sein, dass Förderung nicht gelingen kann. Denn eins ist klar: Ohne erhebliche zusätzliche öffentliche Mittel für die Inklusion wird das Ziel nicht zu erreichen sein: das Recht jedes Kindes und Jugendlichen auf bestmögliche Förderung gemeinsam mit allen anderen.

„Nach Berechnungen der GEW fehlen an den Stadtteilschulen 350 und an den Grundschulen 200 Stellen für eine gelingende Inklusion nach dem erfolgreichen Hamburger Konzept der I- und IR-Klassen. Insgesamt entstünden zusätzliche Kosten von ca. 30 Millionen Euro. Diese sind notwendig, um von der viel zu geringen systemischen Zuweisung endlich auf eine Zuweisung umzustellen, die sich an der tatsächlichen Zahl inklusiv zu beschulender Kinder orientiert. Inklusion geht nicht im Sparmodus, das muss die Politik endlich einsehen und die Schuldenbremse nicht als Inklusionsbremse missverstehen“, so Anja Bensinger-Stolze, Vorsitzende der GEW Hamburg.

Das Hamburger Bündnis für schulische Integration hat sich im Oktober aus 17 Organisationen gebildet – darunter GEW, Hamburger Elternkammer, Elternvereine und Schulleiterverbände. Es ist das bisher breiteste Bündnis zu diesem Thema.



INKLUSION

Und wie weiter?

Die Inklusion wurde reichlich überstürzt eingeführt, ein organisatorischer Rahmen steht – aber inhaltlich gibt es wesentlich mehr Fragen als Antworten. Höchste Zeit, ein paar grundsätzliche Überlegungen anzustellen, die eigentlich vor die Einführung gehört hätten

Zunächst zum Rahmen

Wollen wir ein inklusives Schulsystem? Oder wollen wir inklusive Schulen? Ein inklusives Schulsystem kann nicht unabhängig von der Gesellschaft gesehen werden, d.h. Fragen nach beruflichen Perspektiven, behindertengerechter Umgebung, aber auch nach sozialen Strukturen, ökonomischer Perspektive und Gerechtigkeit (Stichwort: soziale Spaltung) müssen berücksichtigt werden. Ein inklusives Schulsystem kann unterschiedliche Ansätze und Rahmenbedingungen für die Beschulung behinderter Kinder beinhalten, alle mit dem Ziel der Inklusion in eine inklusive Gesellschaft.

Inklusive Schule kann als vom Rest der Gesellschaft relativ unabhängiger Mikrokosmos gesehen werden, in dem Inklusion sozusagen avantgardistisch umgesetzt wird, mit der Erwartung, dass die Gesellschaft anschließend nachzieht. Dadurch, dass der gesellschaftliche Rahmen zunächst ausgeblendet wird, lässt sich Inklusion wesentlich einfacher planen und schneller umsetzen, da organisatorisch ausschließlich die Rahmenstruktur Schule bedacht und verändert werden muss.

Genauso wichtig wie der Rahmen ist das Ziel der Inklusion: Wann ist Inklusion erfolgreich? Ist das Ziel der Inklusion die Inklusion? Unabhängig von den

schulischen Ergebnissen für die Schüler_innen? Das würde bedeuten: Inklusion ist dann erfolgreich, wenn sie reibungslos funktioniert, als akademischer Selbstzweck sozusagen, nach dem Motto: dabei sein ist alles. Egal mit welchem Ergebnis. Das

Bedürfnisse und Voraussetzungen klären

kann funktionieren, wenn wir die Gesamtheit der Schülerschaft als heterogene Masse mit homogenen Bedürfnissen begreifen.

Wenn wir aber die Ziele individuell definieren, also vom Kind/Jugendlichen aus, dann finden wir unterschiedlichste Voraussetzungen und Bedürfnisse, die sich schwerlich über einen organisatorischen Kamm scheren lassen. So kann ich mir z.B. bei schwer autistischen Kindern und Jugendlichen kaum vorstellen, dass eine Beschulung in einer Regelklasse ihrem existenziellen Bedürfnis nach Sicherheit, ritualisierten, starren Abläufen und Kontrolle entsprechen kann. Wichtig wäre also eine differenzierte und sorgfältige Bestandsaufnahme: Welche Schüler_innen mit welchen Voraussetzungen und Bedürfnissen haben wir? Brauchen alle dieselben Rahmenbedingungen? Entspricht die Anpassung an ei-

nen einheitlichen Rahmen ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, Möglichkeiten und Zielen?

Wer soll wie inkludiert werden?

Und das führt uns zur nächsten und vielleicht wichtigsten Bestandsaufnahme: Welche Schüler_innen mit welchen Behinderungen sollen wie und wo inkludiert werden? Sind die verschiedenen Arten von Behinderung homogen in ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen oder müssen sie differenziert betrachtet werden? Sind die Bedürfnisse nach Inklusion bei jedem/r in jedem Lebensalter gleich? Tatsächlich haben Gehörlose vollkommen andere Voraussetzungen als Blinde, geistigbehinderte andere Bedarfe als lernbehinderte oder körperbehinderte Kinder, Grundschüler_innen andere als Pubertierende. Allen diesen Behinderungen gemein ist jedoch, dass der Anspruch formuliert wird, dass von einer Inklusion alle Beteiligten, auch und gerade die nicht-behinderten, zumindest im sozialen Lernen profitieren können und sollen. (Bei Gehörlosen möchte ich allerdings diesbezüglich keine Prognose abgeben, dazu reicht mein Fachwissen nicht aus.)

Anders ist das bei der Gruppe der sogenannten Euse-Kinder, bei denen eine Behinderung im Sinne einer physischen Beeinträchtigung in der Regel gar

J A , A B E R .



nicht gegeben oder feststellbar ist. Die frühere Bezeichnung „verhaltensgestört“ wurde als diskriminierend empfunden, dabei ist der Begriff der Störung für diese Kinder von zentraler Bedeutung. Denn diese Kinder stören, das zeichnet sie aus. Sie stören ihre Mitschüler_innen, ihre Lehrer_innen, die Eltern der anderen, ihre eigenen Eltern oder Erzieher_innen, die Polizei, die Nachbarn, den Hausmeister – eigentlich stören sie jeden. Und sie nerven nicht nur ein bisschen; die Störung ist in der Regel so massiv, dass ein gemeinsames Lernen und ein geregelter Miteinander unmöglich erscheint.

Gleichzeitig erleben diese Kinder ihre Umwelt und Mitmenschen selber als massiv (ver)störend, bedrängend und beängstigend, normale Situationen werden als nicht steuer- und kontrollierbar erlebt, ein manifestierter Außenseiterstatus führt häufig zum Mobbing (durchaus wechselseitig als Opfer und als Täter).

Für ihre Mitschüler_innen können diese Kinder oder Jugendlichen zu einem nicht verstehbaren Albtraum werden, dem dann nur noch mit Ausgrenzung und Abwehr begegnet wird. Umgekehrt gilt das allerdings in gleichem Maße: für ein störendes, sozial behindertes Kind kann sich das soziale Umfeld, einschließlich Lehrer_in, in ein nicht mehr verstehbares, feindliches Monster verwandeln, fatalerweise umso stärker, je mehr es sich nach Anerkennung abstrampelt.

Schulsystem anpassen

Und genau an dieser Stelle erklärt sich auch der für den Senator vollkommen unverständliche

Anstieg von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Förder- und Sprachheilschulen waren für Schüler_innen mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen und Sprache ausgelegt – für die mit emotionalen und sozialen Defiziten war gar kein Diagnoseverfahren vorgesehen. Genau sie können jetzt aber (LES!) gemeldet werden – und da finde ich angesichts des dramatischen sozialen Auseinan-

Die Störung ist in der Regel so massiv, dass ein gemeinsames Lernen und ein geregelter Miteinander unmöglich erscheint

derdriftens unserer Gesellschaft die vorliegenden Zahlen absolut realistisch.

Nun stellen diese Kinder aber die schwierigste Problemgruppe in der Inklusion dar. Und nicht nur dies – selbst bei den vergleichsweise gut ausgestatteten Inklusionsvorgängern Integrations- und Integrative Regelklasse wurden sie im Grunde gar nicht erfasst. Die wirklich schwierigen Fälle wurden aus ihrem gesamten sozialen Umfeld gerissen und in zweifelhaften Sondermaßnahmen wie Kuttula oder der Haasenburg untergebracht, wie man entgeistert erfahren musste. Aber auch unterhalb solcher Einrichtungen hat Hamburg, um den fortschrittlichen Schein wahren zu können, mehrere hundert Jugendliche außerhalb Hamburgs in Kleinheimen, inklusiv Beschulung, untergebracht. Nun ist „Aus den Augen, aus dem Sinn“ nicht nur das Gegenteil von Inklusion, sondern von jeglicher

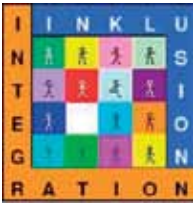
ernsthafter Sonder- oder Sozialpädagogik.

Welche Aufgaben hatte die Förderschule?

D.h., eine 100%ige Inklusion wollte und will eigentlich niemand, man sollte nur nicht darüber reden. Der Knackpunkt jeglichen pädagogischen Systems sollten aber gerade die Kinder sein, die so verschieden sind, dass sie nirgends wirklich hineinpassen – und sich auch nicht überall wohl fühlen. Das sind übrigens keineswegs nur Euse-Kinder. Und genau da zeigt sich, dass ein Schulsystem, dass allen gerecht werden will, vielfältig und differenziert sein muss. Es muss Schulen vorhalten, die klein und überschaubar für die Beschulenden sind, ob man sie Dorfschulen oder ReBBbZs oder Sonderschulen nennt, ist gleichgültig. Was diese Schulen brauchen, ist ein besonderer Freiraum, der es ihnen ermöglicht, sich so an ihren Schüler_innen auszurichten, dass ihnen Zuordnung und in Folge Wachstum, Entwicklung und motiviertes Lernen gelingt.

Und die große Masse der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf benötigt ein Schulsystem, das auf Integrationsklasse und integrativer Regelklasse aufbaut, anstatt beides zu negieren und zu zerstören und anschließend mit der Inklusion als Discount-Ausgabe die gute Idee Integration auf Jahrzehnte zu diskreditieren.

PETER TRÄNKLE
ReBBZ-Mitte, Probenweg



INKLUSION



Freie und Hansestadt Hamburg

Lehrerkammer Hamburg

06.11.14

Stellungnahme der Lehrerkammer

SOS Inklusion: Zur Zeit wird das Personal an den Schulen verheizt

Ergänzung zum Memorandum des Hamburger Bündnisses für schulische Inklusion

Schon im März 2012 hatte die Lehrerkammer darauf hingewiesen, dass die von der Politik angestrebte und jetzt umgesetzte Form der Inklusion ein Sparmodell ist, und dass es ein Fehler ist, die erfolgreichen Systeme der I/IR-Klassen abzuschaffen. An der Unterfinanzierung werden die Unterrichtsqualität und die Förderqualität leiden.

Dabei fängt die wirkliche Arbeit jetzt erst an.

Für das - auch vom Hamburger Bündnis für schulische Inklusion - angestrebte Ziel der Inklusion in allen Schulformen muss das gesamte Personal an allen Schulen befähigt und wirksam unterstützt werden, damit Inklusion im Schulalltag wirksam umgesetzt werden kann. Lehrkräfte, die bisher allgemeine Erziehungs- und Bildungsarbeit leisteten und deren Ausbildung und Stundendeputat nur dafür ausgelegt waren, müssen in die Lage versetzt werden, zusätzlich selber inklusiven Unterricht zu erteilen. Dies stellt eine nie dagewesene Zäsur im Schulalltag dar.

Ohne erhebliche zusätzliche Arbeitszeit und neue Stellen wird Inklusion an Regelschulen scheitern, weil SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sonst in Gefahr geraten, zum lästigen Sand im Getriebe in einem traditionellen Fachunterricht zu werden. Genau dies aber soll Inklusion vermeiden.

Die Lehrerkammer schlägt deshalb noch einmal vor, in Hamburg zu der langjährig hervorragend ***bewährten Ausstattung der I/IR-Klassen*** zurückzukommen. Die systemische Ressource sollte sich daher an dem Zwei-Pädagogen-System (Doppeltbesetzung) der I/IR-Klassen orientieren.

Zahlreiche Praxisprobleme müssen an den Schulen schnellstmöglich ausgeräumt werden. Dies betrifft etwa die Probleme beim Ausfall (z. B. Krankheit) einer Lehrkraft und die fehlende Verfügbarkeit qualifizierten Personals. Inklusionstaugliche Bildungspläne fehlen immer noch. Der diagnostische Vorlauf wird von der Behörde nicht ausreichend (durch Arbeitszeitzuweisung) abgesichert. Und oftmals reicht das Raumangebot nicht für pädagogisch sinnvolle Inklusionsmaßnahmen.

Wo bleibt die Unterstützung für die Schulleitungen und FörderkoordinatorInnen, die die Organisation und Struktur der Förderung an ihrer Schule planen müssen?

Engagierte Kolleginnen und Kollegen fühlen sich im Alltagsgeschäft allein gelassen. Unter diesen Bedingungen verliert Inklusion an Zuspruch. Die Lehrerkammer appelliert an die Politik und Verwaltung, diese Probleme ernst zu nehmen und wirksame Unterstützung zu organisieren – im Interesse aller SchülerInnen.

Zur Zeit sind an vielen Schulen die KollegInnen massiv überlastet und Fehlentwicklungen werden in ihrer Tragweite unterschätzt oder ignoriert. Die Lehrerkammer fordert die Politik auf, Inklusion endlich zu dem zu machen, was sie sein soll.

Mehr zur Inklusion in unserer Stellungnahme vom 23.02.2012, zu finden auf unserer Homepage unter lehrerkammer.schulhomepages.hamburg.de. (Direktlink: http://lehrerkammer.schulhomepages.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/19/2014/06/LKSt_120223_Inklusion.pdf)

In der Ruhe liegt die Kraft

Weitere Infos und Seminarangebote unter www.gew-hamburg.de/seminarprogramm.html

Innehalten und annehmen

Auch wenn wir generell gerne als Lehrer_in arbeiten, so kommt es im Alltag von Schule und Kita zu Situationen, denen wir gerne in Ruhe und frei von Bewertungen nachgehen würden. Dies können positive oder belastende Situationen sein; oder auch der Wunsch, einen bestimmten Unterrichtsinhalt oder Arbeitsformen neu zu planen.

Im Seminar lernen wir eine Methode kennen, um wieder mehr mit uns selbst in Kontakt zu kommen und die eigenen Reaktionen oder Wünsche zu verstehen und Schritt für Schritt umzusetzen.

Fr. 21.11.2014, 15 Uhr

Sa. 22.11.2014, 15 Uhr

Dersau, Leibers Galerie-Hotel

www.leibers.de

Leitung: Elmar Kruithoff

Kostenanteil: 40 € incl. Unterkunft / Verpfleg. (ermäßigt 20 €)

Jungs sind zickig und Mädchen laut?!

Nach wie vor beeinflussen Stereotype die Entwicklung von Mädchen und Jungen in der Schule. Eine geschlechtersensible Praxis greift bewusst diese Situationen auf und arbeitet mit den Jugendlichen gezielt an ihren Mädchen- und Jungenbildern. Ziel dieses Seminars ist es, die eigene Haltung in Bezug auf das Thema „Gender“ herauszuarbeiten sowie Methoden und Ansätze einer

geschlechterreflektierenden Pädagogik kennenzulernen. Dazu diskutieren wir viel und lernen in praktischen Übungen neue Methoden kennen. So gewinnen wir mehr Sicherheit und Experimentierfreude für den pädagogischen Alltag.

Fr. 28.11.2014, 15 Uhr

Sa. 29.11.2014, 15 Uhr

Sunderhof, Seevetal

www.sunderhof.de

Leitung: Arvina Caspary,

Micha Schmidt

Kostenanteil: 40 € incl. Unterkunft / Verpfleg. (ermäßigt 20 €) in Kooperation mit der DGB-Jugend NDS – Bremen – LSA

Computerkurs für Senior_innen: Tipps und Tricks für die (GEW-)Arbeit mit Texten, Bildern und Dateien

Ob man noch im Beruf ist oder nicht: Die Arbeit mit dem Computer gehört für viele zum Alltag. Dennoch bleiben manchmal Computer-Fragen offen. In diesem Seminar lernen Senior_innen mit viel Spaß alles für den Umgang mit Texten, Bildern und Dateien, z.B.: Wie ordne ich meine Texte und Bilder? Wie kann ich die Größe von Fotos verändern? Wie kann ich Texte im PDF-Format drucken? Was muss ich zum Thema Datensicherheit beachten? U.v.a.m. Der Kurs ist auch für Anfänger mit Vorkenntnissen sowie Fortgeschrittene zur Auffrischung

oder Erweiterung der Kenntnisse geeignet. Der Kurs bietet insbesondere Unterstützung bei der GEW-Senior_innenarbeit. Die Inhalte des Seminars werden zu Beginn entsprechend den Bedürfnissen der Teilnehmenden festgelegt. Wir haben Computer vor Ort; eigene Notebooks oder Computer können auch gerne mitgebracht werden!

Di. 20.01.2015, 11 Uhr

Mi. 21.01.2015, 14 Uhr

Rendsburg, Martinshaus

www.tagungszentrum-martins-haus.de

Kostenanteil: 40 € incl. Ü/V (ermäßigt 20 €, für Nicht-Mitglieder 150 €)

Leitung: Frank Hasenbein
Referent für gewerkschaftliche Bildung

ANMELDUNG

mit Name, Adresse, Telefon, Email bei Uta Mangelsdorf-Hermann
GEW Schleswig-Holstein,
Legienstr. 22,
24103 Kiel,
Tel. 0431 / 5195-1550,
Fax 0431 / 5195-1555,
E-Mail: info@gew-sh.de

Anmeldung

bei Annette Meents (unter Angabe von Name, Adresse, Email) per Mail (meents@gew-hamburg.de), telef. (040-41 46 33 22), online (gew-hamburg.de/seminare), per Post (GEW Landesverband Hamburg, Rothenbaumchaussee 15, 20148 Hamburg) oder Fax (040 – 44 08 77). Ermäßigung gibt es für Erzieher_innen, Referendar_innen, Studis, Erwerbslose,... Nichtmitglieder zahlen mehr (auf Anfrage). Seminare mit Übernachtung beinhalten Vollverpflegung und Unterbringung im Einzelzimmer.

Vom Reisen zum Handeln

GEW-Studis setzten sich in Berlin mit der Kritischen Psychologie auseinander

Vom 16.-20.09.2014 fuhren vier GEW-Studis nach Berlin, um an der Freien Universität Berlin an der „Ferienuni Kritische Psychologie – den Gegenstrom schwimmen“ teilzunehmen. Seit Juli 2013 gibt es bei den GEW-Studis Hamburg einen Lesekreis, der sich mit dem Thema der Kritischen Psychologie befasst. Aktuell wird dort die „Einführung in die Kritische Psychologie“ von Morus Markard gelesen und diskutiert.

Die Kritische Psychologie ist eine Strömung, welche sich ab Ende der 1960er Jahre in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen um Psychologie und Pädagogik entwickelte. Als bekannteste Vertreter_innen und Begründer_innen der Kritischen Psychologie gelten Ute Holzkamp-Osterkamp und Klaus Holzkamp, welche beide in den 1970er Jahren am Institut für Psychologie der FU Berlin tätig waren. Als Grundlage der Kritischen Psychologie kann die „Grundlegung der Psychologie“ von Klaus Holzkamp gesehen werden. In seinem Buch versucht Holzkamp darzustellen, wie Menschen und die bürgerliche Gesellschaft so geworden sind, wie sie sind und beschreibt eine Entwicklung von der Amöbe bis zum Spätkapitalismus der 1970er Jahre.

Im Gegensatz zur traditionellen und bürgerlichen Psychologie, wie z.B. im Behaviorismus, versucht die Kritische Psychologie die Subjekte im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse und ihrer historischen Gewordenheit zu betrachten

und verhält sich kritisch zu naturwissenschaftlich orientierten Psychologieschulen und Experimenten der Mainstream-Psychologie. Ausgehend von einer marxistischen Gesellschaftsanalyse und philosophischen Denkansätzen wird in der Kritischen Psychologie das Subjekt in den Mittelpunkt gesetzt und analysiert, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse auf das Subjekt auswirken, gleichzeitig aber auch wieder von ihm reproduziert oder infrage gestellt werden. Ein zentrales Moment in der Kritischen Psychologie beschreibt die Handlungsfähigkeit von Subjekten. Dies bedeutet, dass es immer eine doppelte Möglichkeit zum Handeln gibt. Diese kann allerdings unter gegebenen gesellschaftlichen wie auch indivi-

*„Handlungsfähigkeit,
welche immer
herrschaftskritisch sein
muss.“*

duellen Verhältnissen stark eingeschränkt sein. Das *restriktive Handeln* bezeichnet das Handeln unter gegebenen Bedingungen, welches vor allem individuelle Bedürfnisse befriedigt und herrschaftsstabilisierend wirkt. Als zweite Möglichkeit sieht die Kritische Psychologie die *verallgemeinerbare Handlungsfähigkeit*, welche auf die gemeinsame Veränderung der Lebenssituation und die Bedürfnisbefriedigung aller ausgerichtet ist und deswegen immer herrschaftskritisch sein muss.

Die Kritische Psychologie versucht gemeinsam mit den Beforschten zu untersuchen, welche Gründe und Bedingungen Handeln beeinflussen. Dadurch werden Beforschte zu Mitforschenden und das hierarchische Verhältnis von Forschenden und Beforschten aufgehoben.

Die Ferienuni wird alle zwei Jahre von einem Bündnis diverser Initiativen, Arbeits- und Lesekreisen zum Thema organisiert. An den fünf Tagen gab es insgesamt 87 Veranstaltungen zu verschiedenen Themen der kritisch psychologischen Theorie und Praxis. Unser Fokus lag dabei auf den marxistischen Grundlagen der Kritischen Psychologie, ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zur Psychoanalyse, Feministischen Perspektiven bezogen auf die Kritische Psychologie sowie der Vernetzung mit anderen Strukturen und Lesekreisen zum Thema sowie mit Personen, die in ihrer wissenschaftlichen, pädagogischen oder psychologischen Praxis nach den Theorien der Kritischen Psychologie handeln.

Gerade die Auseinandersetzung mit der Theorie des Lernens im Kontext der Kritischen Psychologie bietet die Möglichkeit einer kritischen Analyse aktueller Lehr-Lernprozesse wie sie in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten stattfinden und die Möglichkeit zum Nachdenken über Alternativen.

GESA MÜLLER,
RONJA HEINELT,
TOBIAS WOLLBORN
für die GEW Studis

Wicht der Worte

Ekkehard Wysocki gewinnt als Gast bei der DGB-Jugend keine Sympathie

Dass der Vorsitzende des Innenausschusses des Hamburger Senats Ekkehard Wysocki Berufspolitiker (SPD) ist und zuvor Beschäftigter einer Versicherung war, war beim vergangenen Treffen der DGB-Jugend Hamburg nicht zu überhören. Überheblich und belehrend und zugleich inhaltsschwach wich er kritischen Fragen unsererseits aus und beschränkte sich auf Phrasen und Wortklauberei – wobei die Definitionsmacht sämtlicher Begriffe selbstverständlich er innehatte.

Hintergrund des Treffens zwischen DGB-Jugend und Wysocki war die im März 2014 an mehrere Abgeordnete des Hamburger Senats verschickte Stellungnahme, in der die Kriminalisierung politischer Proteste um die Gruppe Lampedusa in Hamburg, Esso-Häuser, Rote Flora und anderer politische Konflikte der Stadt durch den Hamburger Senat kritisiert wurde. Wysocki reagierte auf diesen Brief dann weniger rhetorisch geschickt denn mehr pöbelnd und behauptete in einem Zweizeiler, Gesprächsbereitschaft unsererseits bestünde ohnehin nicht. Daraufhin wurde er zu einem Treffen eingeladen.

Zunächst interessierte uns, was Wysocki denn zu seiner aufgetragenen Mail verleitet hatte. Insbesondere habe ihn der Satz „Doch der Hamburger Senat bleibt stur, kriminalisiert die Proteste und fährt seine Hardliner-Politik fort“ gestört, denn Repressionen seitens des Senats könne er nicht erkennen. Versuche, ihm zu erläutern, wo ohne große Anstrengung repressive Elemente der Senatspolitik – insbesondere im vergangenen Winter – zu erkennen seien, scheiterten vergeblich, was jedoch

wenig erstaunlich war, machte Wysocki doch von Anfang an nicht den Eindruck, als interessiere er sich für eine andere Sicht der Dinge als die seine. Um diese darzulegen, scheute er dann auch keine Mühe, unterbrach trotz Rednerinnenliste, bezichtigte uns der Uninformiertheit und warf mit haarstäubenden Beispielen und populistischen Behauptungen, insbesondere in Bezug auf die Gruppe Lampedusa in Hamburg, um sich, die an dieser Stelle keine Plattform bekommen sollen.

Nach zwei Stunden war der Spuk endlich vorbei, Wysocki verschwand und wir versuchten, uns den Mist, den wir uns hatten anhören müssen, nicht zu nah gehen zu lassen. Es wurde noch ein wenig darüber sinniert, wie Wysocki selbst sich denn jetzt so fühle und vermutet, dass er selbstzufrieden ins traute Rahlstedt brausen würde, um seinen Kindern zu verbieten, einer Gewerkschaftsjugend beizutreten. Amüsant mag seine selbstgerechte Performance auf der einen Seite ja gewesen sein, jedoch hat die Politik, die er so vehement als rechtsstaatlich und sachlogisch verteidigte, fatale Auswirkungen auf die reale Lebenssituation von Menschen – auch wenn Wysocki in diesen Dingen offensichtlich der Maßstab fehlt, wenn er das Beantragen von Asyl mit dem Beantragen von einer Erholungs-



Ekkehard Wysocki (SPD) bleibt beim Vermitteln der Hamburger Flüchtlingspolitik erfolglos

kur für Beamte vergleicht.

So frustrierend und nervenaufreibend dieses Gespräch auch war, hat es zumindest den positiven Effekt, dass wohl nun auch die letzten Sympathien der Anwesenden für die Politik des Hamburger Senats verschwunden sind. Es bleibt uns also weiterhin nichts anderes übrig, als – um es mit Klaus Holzkamp zu sagen (s. Ferienuni-Artikel¹) – selbst um die Aneignung der kollektiven Verfügung über die relevanten gesellschaftlichen Lebensverhältnisse zu kämpfen und den Hamburger Senat dabei kritisch im Auge zu behalten!

TOBIAS WOLLBORN

¹ Klaus Holzkamp (1984): Zum Verhältnis zwischen gesamtgesellschaftlichem Prozeß und individuellem Lebensprozeß (Online unter: <http://www.kritische-psychologie.de/files/kh1984a.pdf>)

Kein Raum für Fremdenangst

Gegen nationalistische Parolen der AfD ist frühzeitig solidarisches Handeln gefordert

Spätestens seit der letzten Bundestagswahl ist die AfD in aller Munde. Nach dem 2013 knapp verpassten Einzug in den Bundestag, hat die Partei 2014 bei allen Wahlen den Sprung ins Parlament geschafft und ist mittlerweile in Brandenburg, Sachsen, Thüringen sowie im Europaparlament vertreten. Mit der Bürgerschaftswahl in Hamburg im Februar 2015 hofft die AfD erstmals auch in ein westdeutsches Parlament einzuziehen zu können.

Die Partei, die sich selbst als demokratische Alternative zu den übrigen Parteien gibt, stellt bei genauerer Betrachtung eine ernstzunehmende Gefahr für ein demokratisches und solidarisches Miteinander dar. So hetzt sie – teilweise wortgleich mit der NPD – gegen vermeintliche Ar-

beitsmigrant_innen, vertritt ein reaktionäres Geschlechterbild, baut auf eine nationale Variante des Neoliberalismus und setzt sich auch personell zum Teil aus Kadern der extremen Rechten zusammen.

Die AfD ist Sinnbild eines fortschreitenden Rechtsrucks der Gesellschaft und droht diesen weiter zu verschärfen. Dies kann auch eine Rechtsverschiebung der Parteienlandschaft insgesamt begünstigen. So setzen auch andere Parteien (vermehrt) auf rassistische Statements, um ihre Wähler_innen nicht an die AfD zu verlieren. Durch den Einzug in die Parlamente gewinnen die nationalistischen und marktradikalen Positionen der AfD zudem weitere gesellschaftliche Akzeptanz und schaffen neuen Nährboden unter anderem für rassisti-

sche Anschläge auf Unterkünfte von Geflüchteten, wie sie dieses Jahr schon zigfach stattgefunden haben.

Die Schillpartei, die bei den Hamburger Wahlen 2001 aus dem Stand 19,4 Prozent erzielte und somit die Hamburger Politik der folgende Jahre maßgeblich mitbestimmte, hat bewiesen, dass reaktionäre und repressive Inhalte in Deutschland anchlussfähig sind.

Auf einer Protestkundgebung gegen den Landesparteitag der Hamburger AfD am 4.10. sowie auf einer Veranstaltung der GEW Hamburg am 6.10. wurde die Gefahr einer erstarkenden AfD bereits diskutiert und öffentlich gemacht. Im anstehenden Wahlkampf zur Bürgerschaftswahl im Februar wird die AfD versuchen, im Stadtbild durch Infotische und Ähnliches eine hohe Präsenz zu zeigen. Dagegen gilt es klare Kante zu zeigen:

Kein Raum für marktradikale, nationalistische und rassistische Positionen!

Weder in der Schule, in der Uni, am Stammtisch noch auf der Straße!

TOBIAS WOLLBORN



Im Deutschland-Bild der AfD gibt es keinen Raum für menschliche Nöte und Hoffnungen

Solidarität gegen Konkurrenzdenken

Redebeitrag der GEW-Studis auf der Kundgebung gegen den Landesparteitag der AfD-Hamburg am 4.10.2014

Wir sind heute hier, um der Alternative für Deutschland ihren Landesparteitag zu vermie-sen. Wir sind hier, weil es für uns unerträglich ist, dass die AfD ihre in vielfacher Weise diskriminierenden Positionen öffentlich vertreten kann. Das wollen und können wir nicht hinnehmen.

Die AfD vertritt einen Marktradikalismus, wie er sonst in der deutschen Parteienland-schaft selten gesehen wird. Das Vorhaben, die Deutsche Wirtschaft durch den Abbau von Arbeitnehmer_innenrechten wie z.B. die Reduzierung von Urlaubstagen zu stärken, ist eine Forderung, welche in Anbetracht der Lebensrealität der Lohnarbeitenden nur als lächerlich empfunden werden kann.

Eine Logik, Menschen nach ihrer Verwert-barkeit für den deutschen Arbeitsmarkt und Standort Deutschland einteilt, ist für uns nicht hinnehmbar.

Mit ihrer vermeintlichen Kritik der so-genannten Armutsmigration aus osteuropäischen Staaten seit der Abschaffung der Visa-Pflicht und die damit verbundene Sorge, die deutschen Sozialsysteme würden überlaufen, zielt die AfD auf einen Rassismus der Mitte und auf antiromaistische Positionen, welche gerade in den letzten Monaten erschreckenden Zuwachs gewonnen haben und unbedingt bekämpft werden müssen!

Als Studierendengruppe der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft sehen wir uns solidarisch mit den Betroffenen von Lohnarbeit und positionieren uns gegen das gegenseitige Unterbieten von Arbeitsstandards und Konkurrenzdenken. Uns geht es um die Verbesserung der Lebensverhältnisse aller Menschen, sowie um die Gewinnung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen. Dies schließt für uns auch standortnationalistische Positionen, wie sie häufig auch in Gewerkschaften zu finden sind, aus. Entschieden lehnen wir auch das Verhalten des DGB in Berlin ab, der am Donnerstag das von Refugees besetzte Ge-

werkschaftshaus räumen ließ. Wir erwarten Solidarität und einen gemeinsamen Kampf, wie ihn die Besetzer_innen fordern und nicht ein gegeneinander Ausspielen von entgegengesetzt konstruierten Interessen, wie es auch in gewerkschaftlichen Diskussionen immer wieder vorkommt.

Die Verbesserung der Lebensverhältnisse aller heißt für uns, sich nicht mit grassierenden rassistischen, antiromaistischen und nationalistischen Ideen im Alltag abzufinden, sondern sie in der Schule, in der Uni, im Betrieb, wie auch in der Gewerkschaft und in den eigenen Köpfen zu erkennen, zu benennen und abzubauen. Es heißt Kritik zu üben und nicht tatenlos hinzunehmen, dass Personen wie Bernd Lucke, Thomas Straubhaar oder Jörn Kruse ungehindert und unkritisiert an Universitäten lehren können.

Es heißt für uns darüber hinaus antifaschistische und rassistuskritische Bildungsräume zu schaffen, z.B. in Form von Seminaren und Veranstaltungen, in denen eine dahingehende kritische Auseinandersetzung mit den herrschenden Verhältnissen stattfinden kann, wie z.B. die Veranstaltungsreihe „Neue Rechte oder alter Konservatismus? Von Tradition und Heimat, von Nationalismus und Rassismus 2.0“, welche im kommenden Semester an der Uni Hamburg stattfinden wird. Und es heißt außerdem die antirassistischen Kämpfe und Widerstände von Geflüchteten, Migrant_innen und People of Color zu unterstützen – mit Wort, Tat und Geld!

GESA MÜLLER,
RONJA HEINELT,
TOBIAS WOLLBORN,
JAN KOLBOW



Wie im Krieg

Nikos Kaligeros (Grundschullehrergewerkschaft DOE) beschreibt die zerstörerischen Folgen der griechischen Sparpolitik

(Mitschrift eines Rede-beitrages, GEW-Gesamtschultag, Kassel)

Offiziell sind 28 Prozent der griechischen Bevölkerung erwerbslos, inoffiziell wahrscheinlich 31 Prozent. Als Unterstützung gibt es 300 Euro pro Monat für 12 Monate, danach nichts mehr, auch keine Sozialversicherungen. Die Arbeitslosenrate bei Jugendlichen beträgt 60 Prozent.

Die ökonomischen Angriffe haben Auswirkungen wie ein Krieg, in vier Jahren Sparpolitik wurden die Errungenschaften von Jahrzehnten zerstört. Wir sehen unterernährte Kinder, Rentner_innen ohne Medikamente. Inzwischen sind drei Millionen

Menschen ohne Sozialversicherung, Tausende ohne Wasser oder Strom, die Zahl der Selbstmorde steigt.

Kahlschlag im Bildungswesen

Die Bildungsausgaben, heute noch 2,5 Prozent des BIP, wurden um 36 Prozent gekürzt, bis 2016 sollen sie um 50 Prozent gekürzt werden auf 2,1 Prozent des BIP. Gestrichen werden Fördermaßnahmen, Büchereien, ganze Schulen werden geschlossen. Im Primarschulbereich (Klasse 1-6) und dem Bereich der Sekundarstufe I (Klasse 7-9)

wurden 2000 Schulen geschlossen und 10.000 Lehrer_innen entlassen. Im Bereich der Sekundarstufe II (Klasse 10-12) wurden 30.000 Kolleg_innen ge feuert. Für 13.500 Lehrer_innen, die in den Ruhestand gingen, wurden 250 neu eingestellt.

Im Berufsschulbereich wurden 2.000 Lehrer_innen entlassen, 100 Berufsschulen dicht gemacht und bestimmte Berufsfachrichtungen geschlossen. Einen Tag nach der Schließung der Berufsfachrichtungen verkündete der Bildungsminister die Eröffnung von Privatschulen mit der gleichen Fachrichtung.

Die Kürzung der Löhne und Gehälter betrug zwischen minus 22 Prozent bis minus 45 Prozent. Ein neu eingestellte/r Lehrer_in, der/die früher 1070 Euro brutto bekam, bekommt jetzt 640 Euro. Ein neues Gesetz sieht vor, die Löhne auf 580 Euro brutto zu senken, das entspricht 400 Euro netto und damit dem gesetzlichen Mindestlohn der Privat-



Grenzen überwinden. Bernd Landsiedel (GEW Kassel) stattet Vassia Kaligeros und Nikos Kaligeros mit roter Mütze aus.

wirtschaft. Das Verhältnis der fest angestellten zu den befristeten Lehrer_innen beträgt 80:20. Die befristeten bleiben während der mehr als zwei Monate langen Sommerferien ohne Bezahlung.

Die Arbeitszeit in der Sekundarstufe II wurde um zwei Stunden verlängert. Dadurch überflüssig gewordene Kolleg_innen wurden in die anderen Schulstufen versetzt, z.T. 400 km entfernt. In der Sekundarstufe I müssen die Klassen eine Größe von mindestens 30 Schüler_innen haben, in der Primarstufe von mindestens 25.

Klima der Angst

Die Leistungen der Schüler_innen im Examen haben eine direkte Auswirkung auf Gehalt und Laufbahn der sie unterrichtenden Lehrer_innen. Es entsteht ein Klima der Angst und Unsicherheit, jeder gegen jeden. Nach einem neuen Gesetz wurden im Jahrgang 11 Prüfungen durchgeführt, bei denen 30 Prozent durchfielen. Einen Skandal gab es bei Prüfungen im Berufsschulbereich. Für den Montag wurden Prüfungen in Mathematik angekündigt, tatsächlich wurde an den privaten Schulen an diesem Montag aber Religion oder ähnliches geprüft. Mathematik dann am darauf folgenden Tag, so dass die Schüler die Prüfungsthemen kannten. Trotz der öffentlichen Empörung zeigte sich das Bildungsministerium stur und zog keine Konsequenzen. Für die durch die Prüfungen gefallenen Berufsschüler bleiben unbezahlte Praktika ohne Sozialversicherung. Für die so schlecht qualifizierten jungen Menschen gibt es keinen Bedarf in Griechenland. Viele werden ins Ausland gehen, beispielsweise nach Deutschland.

Gewerkschaften unerwünscht

Das Bildungssystem wird mehr und mehr zu einem Selektionsinstrument, bei dem die sozial Schwachen und besonders die



Fehler werden wohl im System gesehen

Migrantenkinder auf der Strecke bleiben. Die Vermittlung von Werten durch Vorbilder funktioniert nicht mehr. Ein Gesetz mit dem Titel „Neue Schule“ sieht Bildung ausschließlich als Ware und die Schüler als Kunden. Die soziale Ungerechtigkeit wächst, die staatlichen Schulen werden ruiniert und die Lehrer terrorisiert. Wenn die Beschäftigten versuchen sich durch Demonstrationen oder Streiks zu wehren, erfolgen harte Repressionsmaßnahmen.

Es wird bereits über die Abschaffung des Streikrechts diskutiert. Verschiedene Streiks im öffentlichen Sektor und Transportbereich wurden bereits durch Verordnungen aus der Zeit der Obristendiktatur verboten. Nun ist geplant, Streiks und begleitende Demonstrationen nur noch zu gestatten, wenn alle Gewerkschaften gemeinsam aufrufen. Früher saßen die Gewerkschaften am Verhandlungstisch, heute werden sie als ungeliebte Außenseiter von der Regierung und der Troika regelrecht gejagt, mit dem Ziel sie zu zerstören und danach die dann vollkommen schutzlosen Arbeiter_innen nach Belieben unter Druck zu setzen.

Auch dadurch wächst die Gefahr durch die Faschisten der Goldenen Morgendämmerung, Chrysi Avgi, die das Klima von Angst und Unsicherheit ausnut-

zen und versuchen, die gedemütigten Erwerbslosen auf ihre Seite zu ziehen und jene Schichten, die Angst vor dem sozialen Abstieg haben.

Widerstand europaweit

Die Entscheidungen über das Schicksal Griechenlands fallen in der Mitte und im Norden Europas. Griechenland wird zu einem Modell für eine „neue Sparpolitik“ in ganz Europa. Die Führung der EU greift die sozialen und politischen Rechte der Beschäftigten an: Das reicht vom Kündigungsschutz über das Streikrecht bis zur Aushebelung demokratischer Institutionen. Die Führungen der europäischen Gewerkschaften wehren sich nur gegen Einzelheiten der Maßnahmen, nicht gegen das neoliberale Gesamtkonzept. Notwendig ist ein europaweiter Austausch von Erfahrungen, eine Koordinierung und Zusammenarbeit gegen die barbarischen „Reformen“. Wir müssen gemeinsam kämpfen für ein europäisches Streikrecht und europaweite Tarifverhandlungen. Es handelt sich um gemeinsame Probleme, die einen gemeinsamen Kampf erfordern, weil es auf Dauer keine Inseln im Meer der Barbarei und der Verelendung geben kann.

NIKOS KALIGEROS

Dinge, die ich gelernt habe...

Jana Thonfeld, Spanischlehrerin am Gymnasium Rahlstedt, übernahm vor drei Jahren die Betreuung der Schulpartnerschaft ihrer Schule mit der Schule San Jerónimo in León. Die Partnerschaft zwischen beiden Schulen besteht seit fast dreißig Jahren. In diesem Sommer ging Jana Thonfeld in ein Sabbatjahr, um eine Weltreise zu machen. Zu Beginn dieses Abenteuers verbrachte sie drei Wochen mit der Hamburger GEW-Delegation in Nicaragua. Hier Ausschnitte aus ihrem Bericht.

Nicaragua ist ein Land voller Kontraste. Zum einen sieht man wunderschöne Strände, verlassene Buchten, malerische Fischerbote oder unberührte Vulkane, zum anderen vertrocknete Landschaften, in denen jedes zweite Grundstück verlassen ist und zum Verkauf steht. Alle Häuser, die ein wenig hochwertiger aussehen, da aus Stein gebaut, sind mit einer hohen Steinmauer umzogen, die mit Stacheldraht versehen ist. Bisweilen sind die Vegetation und die Tierwelt so dicht und schön, dass man gar nicht weiß, wo man zuerst hingucken oder hinhören soll: Affen, Papageien, Palmen, Seen, Kokosnüsse, Schweine, Hähne.... zum anderen sieht man

aber auch extrem dünne Pferde oder Rinder, die die letzten trockenen Gräser am Straßenrand auflesen.

In den größeren Städten gibt es tolle Cafés, Restaurants oder Kulturzentren. Andererseits wird immer wieder die extreme Armut der Bevölkerung deutlich. Häufig sieht man aufgetürmten Müll in den Straßen, der direkt vor Ort verbrannt und mit kostbarem, sowieso wenig vorhandenem Wasser gelöscht wird. Es ist durchaus normal, dass einmal pro Tag entweder kein Wasser oder kein Strom da ist. Die Menschen leben zumeist in kleinen, dunklen Wellblechhütten und besitzen nicht viel mehr als die Kleidung, die sie tragen. Auch

in den Häusern der Lehrer_innen aus León, die für Nica-Verhältnisse nobel waren, habe ich zum Beispiel außer einem Fernseher oder einer Stereoanlage keine weiteren Habseligkeiten wie z.B. Bücher entdecken können. Schränke oder Regale gab es auch nicht. Gewaschen wird natürlich immer mit der Hand in einem Steinwaschbecken hinter dem Haus.

(An dieser Stelle ist eine Erläuterung nötig: Diese „noblen“ Häuser der Lehrer_innen sind in León ein Luxus, aber keine Selbstverständlichkeit. Sie sind das Ergebnis eines Projektes der Lehrgewerkschaft AN-DEN/León – ausgeführt unter der Leitung unserer Partnerschafts koordinatorin Bernarda López. Diese zunächst 150 Häuser für Lehrer_innen sind als neue Siedlung vor den Toren der Stadt León entstanden. Sie können von den Lehrer_innen erworben werden, weil die AN-DEN dafür eine sehr günstige Finanzierung über 25 Jahre aus einem staatlichen Förderungsprogramm bekommen hat. Mehr dazu in einer späteren hz, Horst Stöterau)

Der größte Kontrast des Landes besteht meiner Meinung nach aber darin, dass die Menschen trotz dieser ungünstigen Verhältnisse so extrem herzlich sind und nicht unglücklich wirken. Bei meinem Besuch der Partnerschule bin ich von allen,



Klassenraum in der Escuela San Jerónimo

besonders den Schüler_innen, so herzlich empfangen worden, dass ich richtig gerührt war.

Paolina, eine der Lehrerinnen aus unserer Partnerschule San Jerónimo, schilderte mir, dass sie früher jeden Tag vier Stunden zu Fuß zu ihrer Schule laufen musste, da diese am Stadtrand in der Nähe des Vulkans Cerro Negro lag. zwei Stunden hin, zwei Stunden zurück. Wenn einer von euch mal bei 34 Grad durch die Stadt gelaufen ist, weiß er, wie anstrengend das gewesen sein muss. Hinzu kam noch, dass diese Lehrerin in Zeiten des Bürgerkrieges Gefahr lief, von den gegnerischen Truppen angegriffen, verhaftet und verschleppt zu werden. Sie hat sich trotzdem jeden Tag auf den Weg gemacht. Aufstehen musste sie dafür gegen vier Uhr, denn bevor sie zur Schule ging, die hier übrigens wegen der Hitze schon um sieben Uhr anfängt, musste sie noch ihre Familie versorgen. Trotz allem ist diese Lehrerin eine extrem freundliche Person, die mit ihrer Energie und Fröhlichkeit die anderen ansteckt. Sie wirkt auf mich kein bisschen verbittert oder vom Leben enttäuscht. Was ich daraus gelernt habe: Wahre Zufriedenheit scheint nicht von äußeren Umständen abhängig zu sein. Gesunde soziale Beziehungen sind anscheinend wichtiger als viele Besitztümer. Vielleicht ein Grund mehr, in Hamburg mal wieder so richtig auszumisten?

Das tägliche Leben in Nicaragua empfinde ich als viel unkomplizierter als das in Deutschland. Zum Beispiel das Busfahren: Man bekommt alles im Bus, was man braucht...die Fahrkarte kann man im Sitzen lösen und wenn man Hunger oder Durst hat, kauft man einfach das, was durchs Fenster oder im Bus angeboten wird. Manchmal kann man sogar Wundermittel kaufen, die angeblich gegen jede Art von Krankheit helfen! Egal, wie voll der Bus ist, es passen immer noch die hinein, die noch einstei-

gen wollen...und mein Rucksack wandert einfach aufs Dach!

Die drei Wochen dieser Reise in Nicaragua verbrachte ich gemeinsam mit neun anderen Hamburger Lehrer_innen. Die meisten davon sind schon lange in der GEW-Arbeit aktiv und engagieren sich natürlich besonders für die Schulpartnerschaft mit Nicaragua. Ich habe den Altersdurchschnitt deutlich nach unten gesenkt, aber glaubt nicht, dass ich die meiste Kraft und Energie hatte! Besonders die älteren Kollegen aus der 68-er-Generation waren diejenigen, die am meisten für die Partnerschaft getan und abends noch am längsten durchgehalten haben. Auch die eine oder andere Flasche Rum ist dabei geflossen. Häufig ging es um politische Themen: Die sandinistische Regierung, Verbesserungen im Bildungsbereich oder auch Israel und Palästina. Ich konnte meist nur still dabei sitzen und zuhören, denn so viel politisches Wissen besitze ich einfach nicht. Das ist mir zum ersten Mal in dieser Deutlichkeit bewusst geworden. Einer anderen Kollegin in meinem Alter ging es ähnlich. Ist das symptomatisch für unsere Generation? Interessieren wir uns nicht mehr für die Verbesserung der Verhält-



Jana Thonfeld mit einem Vorschüler

nisse um uns herum? Sind unsere eigenen Sorgen, die Familie oder das iPad manchmal wichtiger? Im Revolutionsmuseum in León hatten wir eine Führung von einem Kriegsveteranen, der uns seine Wunde, die eine Granate verursacht hatte, gezeigt hat. Das hat mich beeindruckt. Aber wann rede ich mit meinen Freunden oder der Familie mal über Politik? Und wer von meinen Lehrer-Freundinnen ist heute noch in der GEW? Nachdem ich gesehen habe, wie wichtig eine Lehrer-Gewerkschaft in einem Land wie Nicaragua ist, frage ich mich ernsthaft, ob ich nicht auch eintreten sollte...

JANA THONFELD



Im Lastwagen auf dem Weg zum Vulkan Cerro Negro

Hermann Saß

– „vorne SA, hinten SS“ (Teil 2)

Hermann Saß (auch Sass geschrieben) gehört zu den schillernden Personen der Hamburger Schulgeschichte zur NS-Zeit. Wegen „mäßiger Erfolge“ als Lehrer 1924 in den Ruhestand versetzt, trat er bereits 1927 der NSDAP bei und schrieb für den „Völkischen Beobachter“. 1933 wurde er Schulsenator in Altona, danach Stadtrat und später Oberschulrat für das Höhere Schulwesen in Hamburg. An den Altonaer Schulen baute er ein Spitzelsystem in den Kollegien auf. Die Karriere eines Mannes, die mit einem persönlichen Desaster endete.

Fotos: Staatsarchiv



Hermann Saß 1923

Nachdem sich zunehmend seine Unfähigkeit als Schulaufsichtsbeamter zeigte, wurde Saß Ende 1943 mit der kommissarischen Leitung des Ortsamtes Altona beauftragt.

Parallel dazu wurde die Pensionierung von Hermann Saß vorbereitet.

„Nach den mit Herrn Oberschulrat Dr. Saß in der Schulaufsicht in den letzten Jahren gemachten Erfahrungen ist damit sowohl Herrn Dr. Saß als auch den Interessen der Schulen am besten gedient“, schreibt Senator Ofterdinger an Bürgermeister Krogmann am 10.9.1943.

Nach Korrespondenz des Leiters der Schulverwaltung, Prof. Ernst Schrewe, mit Saß-Schwiegervater Rathjens wurde die Pensionierung auch eingeleitet. Nahezu der Höchstsatz der Pensionsbezüge war festgelegt, pen-

sionswirksam würden am Ende auch die zwei Jahre als Ortsgruppenleiter der NSDAP in Barmstedt. Der Schwiegervater ist einverstanden und auch der behandelnde Arzt der Psychiatrischen und Nervenlinik in Kiel, der Saß seit dem 3.10.1943 stationär behandelt hat, erklärt im Januar 1944 die Krankheitsdauer für nicht absehbar.

Am 27.5.1944 schreibt Schrewe erneut dem Meiereidirektor und bittet diesen, den immer noch kranken Schwiegersohn zu veranlassen, ein Pensionierungsgesuch einzureichen. So behutsam wird mit Trägern der goldenen Parteiabzeichen umgegangen.

Am 1.6.1944 stellte Saß den entsprechenden Antrag.

Das amtsärztliche Gutachten ist eindeutig. Der Amtsarzt des Kreises Pinneberg war aufgefordert worden, Saß auf „seinen Geisteszustand“ zu untersuchen. Saß habe seit 1941 deutlich depressive Phasen, fühle sich matt und habe schlecht geschlafen. „Anfang 1943 sei eine wesentliche Verschlechterung eingetreten, er sei vor allem niedergeschlagen gewesen. Die Ursache sieht er z.T. in den dienstlichen Verhältnissen, er sei mit seiner Tätigkeit nicht recht fertig geworden.“

Unter dem Eindruck der Fliegerangriffe auf Hamburg habe sich sein Zustand weiter verschlechtert. Im August habe er eine große Menge Medikamente eingenommen, wodurch er längere Zeit bewusstlos gewesen sei. Kurz: Er sei in die Psychiatrische und Nervenlinik Kiel eingeliefert worden. Dort habe sich sein Zustand verschlechtert und „infolge großer Erregung“ sei er dort „ohne jede Überlegung eines Tages aus dem Fenster des ersten Stockes hinausgesprungen“. Eine Wiederherstellung aus Sicht des Arztes sei bei „Depressionszuständen der Rückbildungsjahre“ nicht zu erwarten.

Hermann Saß wurde zum 1.6.1944 in den Ruhestand versetzt. Eine Pikanterie am Rande: Damit wurde eine Planstelle frei für die Beförderung von Fritz Köhne zum Oberschulrat für das Volksschulwesen, „eine Funktion, die er seitdem Oberschulrat Mansfeld sich im Felde befindet, wahrnimmt“. Laut Schrewe führte Köhne die Geschäfte ausgezeichnet: „Er ist eine Persönlichkeit von hohem pädagogischen Rang, die sich einer ganz ungewöhnlichen Verehrung der gesamten Hamburger Lehrerschaft erfreut“. Was man von Hermann Saß nicht einmal für

Altona behaupten konnte.

Nichts desto trotz fiel das Abschiedsschreiben zu Saß Pensionierung milde aus. Der Leiter der Schulverwaltung, Prof. Ernst Schrewe, schreibt: „Ich weiß aus meiner persönlichen Bekanntschaft mit Ihnen, wieviel Aufregungen, Umstellungen, Auseinandersetzungen und Schwierigkeiten die letzten Jahre für Sie mit sich brachten. Davor liegt eine lange Zeit unermüdlischen Einsatzes und Kampfes. Es ist verständlich, daß bei einer derartigen Inanspruchnahme schließlich eine physische und psychische Grenze der Widerstandsfähigkeit erreicht wird.“

Die Vorlage für das Dankeschreiben hat offenbar Fritz Köhne formuliert. Walter Behne, Oberschulrat für die höheren Schulen und nationalsozialistischer Hardliner, hatte sich geweigert. Er hätte Saß „nur vorübergehend im Gebäude gesehen“. Und in der Personalakte

befände sich „nichts Greifbares“. So unterschiedlich kann man Personalakten lesen.

Entnazifizierung

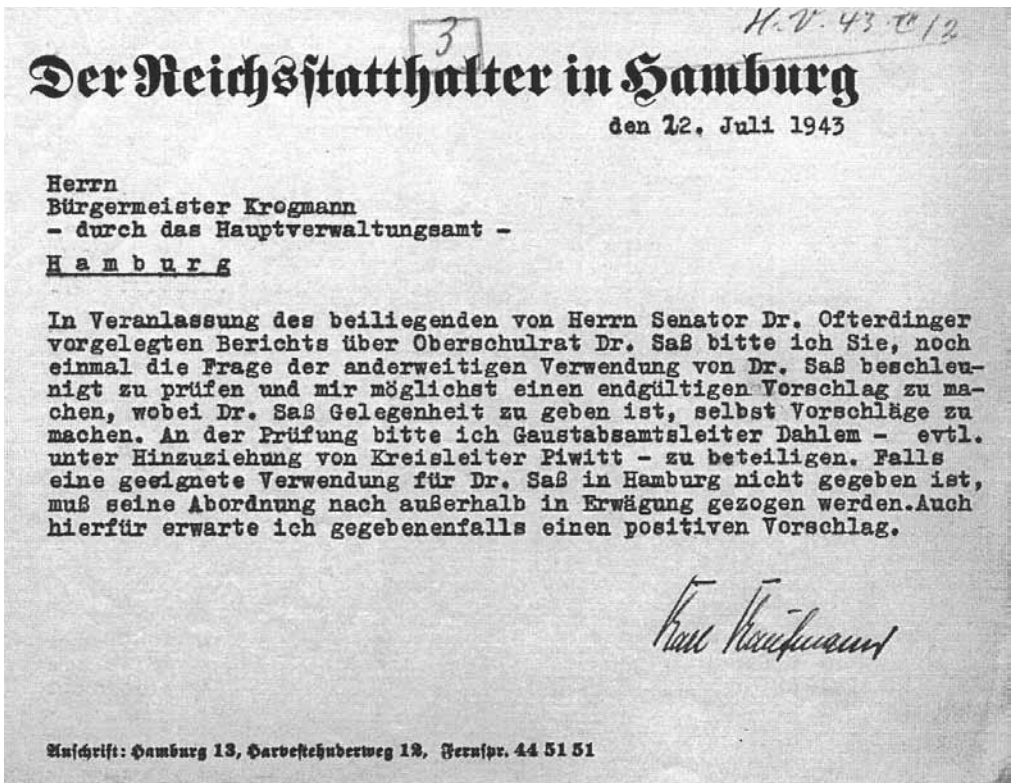
Die Kraft bei Hermann Saß kehrte zurück, als es darum ging, das Entnazifizierungsverfahren zu bestehen. Am 21.6.1948 schreibt Saß noch defensiv: „Die Ersparnisse reichten aus, das Leben zu fristen.“ Er habe „mit Rücksicht auf die finanzielle Lage Hamburgs davon abgesehen, rechtliche Ansprüche geltend zu machen.“

Handschriftlich führt Hermann Saß seine Reden und Schriften an. Im „Völkischen Beobachter“ habe er schon 1927 veröffentlicht. Nach seiner Erinnerung nur geschichtsphilosophische und wirtschaftspolitische Inhalte, er wäre für eine „geordnete, d.h. sozialistische Wirtschaft“ eingetreten.

Das Ziel von Herrmann Saß ist deutlich. Bagatellisieren und

umdeuten seiner Schriften und Reden: „Mögen auch meine Ausführungen von nationalistischem Geist getragen gewesen sein – wie konnte es damals anders sein! – so möchte ich doch bemerken, dass ich nach März 1933, als der Nationalsozialismus die ‚totale‘ Macht besaß, in Wort und Tat ständig eine sehr tolerante und humane Richtung vertreten habe, die damals von so manchen Parteigenossen abfällig kritisiert wurde und mir 1934 eine ernste Verwarnung von Seiten des Gauleiters und Oberpräsidenten in Schleswig-Holstein eintrug.“

Die Leumundszeugnisse, die Saß organisierte und anregte, sind dürftig. So behauptet der ehemalige Parteigenosse Wilhelm Keidel: „Dr. Saß ist der einzige mir bekannte, leitende Beamte in der Altonaer Stadtverwaltung gewesen, der immer aufrecht und verständig, nur gehalten von seinem Sauber-



Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei

Gauleitung

Hamburg

Gauhaus: Hamburg 36, Alsterufer 27
Fernsprecher: Sammel-Nummer 44 10 61
Geschäftsstunden von 9 Uhr bis 17,30 Uhr
Sonnabends von 9 Uhr bis 13 Uhr
Unser Organ: Das „Hamburger Tageblatt“



Postscheckkonto: Hamburg Nr. 71 800
Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei Gau Hamburg
Bankkonten:
Hamburger Sparcasse von 1827, Konto Nr. 80/1
Neue Sparcasse von 1864, Konto Nr. 1/2
Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei Gau Hamburg

Hamburg 36, den 10. Dezember 1943

Abteilung: Gauinspekteur Dr. Becker

(Bitte im Antwortschreiben anzugeben)

--/A--

Ihr Brief



An den
Generalkommissar für die Verwaltung
z. Hd. Herrn Senatssyndikus Matthias,
H a m b u r g .

Beifolgend reiche ich die Akte der Schulverwaltung für Oberschulrat Dr. S a s s zurück. Nach mir zugegangener Mitteilung des Kreisleiters Pg. Piwitt, ist Dr. S a s s zum komm. Leiter eines Ortschaftes berufen worden, und dürfte die Angelegenheit somit erledigt sein.



Heil Hitler !
Der Gauinspekteur
gez. Dr. Becker
Oberbereichsleiter

Anlage.
F. A. R.
[Handwritten signature]

keitsgefühl und seinem Gerechtigkeitsinn für politisch gefährdetes ihm unterstelltes Personal eintrat.“

Merkwürdig, warum Peter Meyer, wiederernannter Schulleiter der Oberschule für Jungen in Altona, sich bemüßigt fühlte, für den „kleinen Schulrat“ einzutreten, der ihn als Schulleiter abgesetzt hatte. Meyer schreibt: „Auf Wunsch von Herrn Dr. Hermann S a ß bescheinige ich ihm wahrheitsgemäß, daß er im Jahre 1933 oder 1934 als damaliger Senator der Stadt Altona auf meinen begründeten Vorschlag den Zeichenlehrer meiner Anstalt, Herrn Hugo Schnüge, pensioniert hat, obgleich er wußte, daß Letzterer altes Parteimitglied der NSDAP war. Man hat Herrn Dr. Saß diese Entscheidung in Partiekreisen sehr verdacht, weil gleichzeitig der andere Zeichenlehrer, der nicht

Pg. war, im Amte verblieb.“ Und Saß vermerkt unter dem Persilschein des Peter Meyer, den er am 12.11.1947 einreichte: „P. Meyer war der einzige von den 1945 amtierenden Oberstudiendirektoren in Hamburg, der von 1933-45 nicht Pg. war.“

Peter Meyer hat sich auch in anderen Fällen für ehemalige Nationalsozialisten eingesetzt und sich auch vor 1945 zum Teil ambivalent verhalten.

Der von Meyer genannte Schnüge war frühzeitiges NSDAP-Mitglied gewesen, aber auch Zeit seines Lebens für die Verwaltung ein permanenter, anstrengender Querulant.

Als wäre die Entscheidung von Hermann Saß im Fall Schnüge ein Beweis für eine liberale Amtsführung. Was immer Saß im Fall Schnüge bewegt haben mag, interessant ist, dass Hugo Schnüge bei der Reifeprüfung

des Abiturienten Hermann Saß im Jahre 1908 Mitglied der Prüfungskommission gewesen war.

Am 22.7.1948 schreibt Hermann Saß dem Berufungsausschuss für die Ausschaltung von Nationalsozialisten in Hamburg. Er hätte das Entnazifizierungsverfahren in Pinneberg betrieben und somit die Berufsfrist in Hamburg versäumt. Diesen Weg haben einige NS-Belastete in Hamburg versucht, wie etwa Albert Henze und Hinrich von der Lieth. Nicht dort zur Entnazifizierung anzutreten, wo eine dienstliche Expertise vorlag, sondern in Heimatdörfern und Gemeinden, wo es in der Regel familiäre, nachbarschaftliche Netzwerke gab und es zum Teil Bezüge und Erinnerungen aus der Vornazizeit gab.

Der Pinneberger Ausschuss hatte allerdings das Verfahren nach Hamburg delegiert.

Die Argumentation von Hermann Saß ist schon kühn. Er, der alles dafür tat, den sozialdemokratischen Schulleiter des Christianeums, Robert Grosse, seines Amtes zu entheben und ihn, nachdem er zum Hohenzollernring als Lehrer versetzt worden war, bespitzeln zu lassen, um Material für seine Frühpensionierung oder Entlassung zu sammeln, dieser Saß geriert sich am 22.6.1948 als Mann mit sozialistischen Neigungen:

„Als Mitglied der Freien Studentenschaft (der am weitesten links stehenden Studentenorganisation vor 1914) und Leser und Abonnent der von Eduard Bernstein herausgegebenen ‚Sozialistischen Monatshefte‘ war ich in jüngeren Jahren mit dem Problemkreis des ‚Sozialismus‘ in Berührung gekommen und stand z.T. auch durch meine Herkunft bedingt den Zielen der Sozialdemokratie sympathisch gegenüber.

Von der Entwicklung nach 1918 enttäuscht, schien mir das Programm der NSDAP zur Verwirklichung einer ‚sozialistischen‘, d.h. nach gemeinnützigen Gesichtspunkten ‚geordneten‘ Wirtschaft auf nationaler Grundlage und damit zur Lösung der sozialen Frage in Deutschland beizutragen. So trat ich im September 1927 der NSDAP als Mitglied bei. Dass der damit beschrittene Weg letzten Endes zu einer Katastrophe von geschichtlichem Ausmaß führen würde, war nicht von mir vorauszusehen.

Wenn ich auch zugebe, dass die spätere Wirklichkeit, zumal nach 1938/39, allmählich zu einer Parodie auf die von mir vertretenen Ideale wurde, möchte ich doch zu meiner persönlichen Entschuldigung und Entlastung anführen, dass ich mich in meiner Haltung und meinen Handlungen stets von dem Gedanken der Humanität und Toleranz leiten ließ, auch nach 1933, als diese Ideale fast ganz aus

dem öffentlichen Bewusstsein schwanden.“

Oberschulrat Saß beschreibt seine Tätigkeit ab 1938 als vollständig überflüssig auf einer „Nachtwächterstelle“. Und: „Gewissenskonflikte, die sich aus kritischer Einstellung zu der 1938/39 deutlicher zu Tage tretenden doktrinären Entwicklung von Staat und Partei ergaben, führten seit 1940/41 zu einer schweren Nervenkrankheit. Im Juli 1945 erfolgte ein totaler Nervenzusammenbruch, der meine Überführung in die Universitäts- u. Nervenklinik Kiel notwendig machte.“

Seine Erklärungen verfangen nicht. Oberschulrat Schult stellt am 13.12.1948 nüchtern fest: „Im Jahre 1924 ist er in Altona im Verfolg von Sparmaßnahmen abgebaut worden. Die dortige Schulverwaltung hielt ihn für entbehrlich, offenbar wegen unbefriedigender Leistungen. Seine Leistungsfähigkeit hat sich seitdem nicht gebessert. Die Schulbehörde kann ihn nirgends mit gutem Gewissen einsetzen. Sie empfiehlt, ihm im Ruhestande zu belassen.“

Der Entnazifizierungsausschuss folgte dem und stellte fest: „Wegen seiner politischen Belastung rechtfertigt es sich nicht, ihm das volle Ruhegehalt zu gewähren. Der Beratende Ausschuss empfiehlt, ihm die Hälfte des Ruhegehaltes als Studienrat unter Anrechnung der im Staatsdienst geleisteten Dienstjahre zuzuerkennen.“

Der Berufungsausschuss unter dem Vorsitz von Dr. Kieselbach, der für Milde bekannt war, billigte ihm am 9.3.1949 die Hälfte der Pension zu, die er vor 1933 bezogen hatte. „Ein Mitglied des Ausschusses hat darüber hinaus bestätigt, daß Dr. Saß als durchaus aktiver Nationalsozialist in Altona hervorgetreten und bekannt geworden ist und zu dem engeren Kreis um den Kreisleiter Piwitt und den Bürgermeister Brix gehörte. Auf



Stadtrat Hermann Saß 1934

der anderen Seite ergeben die bei der Akte befindlichen Entlastungszeugnisse, daß er sich auch Andersdenkenden gegenüber menschlich anständig und neutral verhalten und in seiner Personalpolitik keine Rücksicht auf politische Einstellungen und Überzeugungen genommen hat.“

Saß fordert, ihm die volle Pension zuzubilligen und nennt Beispiele seiner angeblich toleranten und humanen Haltung. So habe er sich 1934 für die Haftentlassung seines sozialdemokratischen Vorgängers als Senator in Altona, August Kirch, eingesetzt.

Es nützte nichts. Der Antrag wurde abgelehnt, es wurde keine „unbillige Härte“ gesehen. Die Antwort von Hermann Saß ist schon verzweifelt: Er besteht darauf, 1927 die Entwicklung der NSDAP nicht habe voraussehen können. Und schließlich sei er damals in eine legale politische Partei eingetreten.

Interessant ist, dass Saß vom 1.5.1951 bis zum 31.3.1953 sogar wieder als Lehrer an der Mittelschule in Barmstedt beschäftigt war. Kein Einzelfall. In Schleswig-Holstein tickten die Uhren eben anders.

Saß führte noch einen mehrjährigen Kampf um die Anerkennung von Ruhegehaltsfähigen Dienstzeiten.

Am 22.5.1959 starb Hermann Saß.

HANS-PETER DE LORENT

Völkermord oder Umsiedlung?

Unterrichtsmaterialien kostenlos im Internet

Eine Beschäftigung mit der Ungeheuerlichkeit des Völkermords ist auch über den Holocaust hinaus wichtig. Dies zeigen Schreckensmeldungen der Gegenwart. Im Bundestag beschlossen bereits 2005 alle im Bundestag vertretenen Parteien gemeinsam, der Völkermord an den Armeniern im Osmanischen Reich während des Ersten Weltkriegs solle in deutschen Schulen behandelt werden. Lehrer_innen erhielten jedoch für eine Vorbereitung des entsprechenden Unterrichts kaum Unterstützung für die Arbeit mit der sensiblen Thematik. Das hat sich grundlegend geändert. Jetzt stehen auf dem deutschsprachigen Teil der Website www.armenocide.de übersichtlich gegliederte

„Unterrichtsmaterialien über den Völkermord an den Armeniern“ kostenlos zur Verfügung. (Auf der Website finden Interessierte auch noch weitere Dokumente und Informationen über den Völkermord von 1915/16.) Erarbeitet hat das Materialpaket der Hamburger Geschichtslehrer *Jörg Berlin*. Er hat sich mit dem Genozid seit Jahren auch wissenschaftlich beschäftigt. Hingewiesen sei nur auf den Band: „Völkermord oder Umsiedlung? Das Schicksal der Armenier im Osmanischen Reich.“ Im Unterrichtsmaterial werden zu wichtigen Aspekten des Genozids meist mehrere Texte und Abbildungen bereitgestellt. Besonders zu nennen sind die Kapitel über die Leiden der Opfer, die Motive

von Drahtziehern und Tätern, die Mitverantwortung des deutschen Reiches sowie insbesondere die Texte über türkische Helfer und Retter. Für Lerngruppen mit türkischen oder muslimischen Schüler_innen empfiehlt der Herausgeber der Unterrichtsmaterialien mit diesem Aspekt zu beginnen, um Empfindlichkeiten möglichst vorzubeugen und positive Identifikationen zu ermöglichen.

Die Texte, Bilder, Karten und Diagramme sind nach dem Baukastensystem gegliedert. Inhalte und Schwerpunkte der Kapitel werden jeweils durch eine prägnante „Einleitung“ erläutert. Ausdrücklich ist nicht daran gedacht, das gesamte Angebot zu nutzen. Für den Unterricht ist eine Auswahl zu treffen. Eine stärkere Vorauswahl hätte die Möglichkeiten des Einsatzes in verschiedensten Fächern und Lernarrangements beschnitten. Lehrer_innen können sich aber ohne Aufwand für ihren Unterricht passende Materialien 'herauspicken'.

Die Überschriften der einzelnen Texte geben absichtlich



Abführen armenischer Männer aus Kharpert, in der unmittelbaren Nähe des heutigen Elazig Erzurum
Aus: Politisches Archiv des deutschen Auswärtigen Amtes. Bestand: Konstantinopel 169.



Aus: www.genocide-museum.org, Sammlung Leslie Davis

Deportierte Armenier auf dem Todesmarsch

nicht bereits deren Inhalt wieder, denn diesen sollen die Schüler erarbeiten. Um dem Lehrenden trotzdem, den erforderlichen Überblick für die unumgängliche Auswahl zu erleichtern, stehen zur ersten Orientierung gesondert vor den Überschriften der Texte einige Hinweise zu deren Inhalt. Durch die Anlage als eine Art ‚Loseblattsammlung‘ sind eine kleinschrittige Herangehensweise sowie multiperspektivische und methodisch vielfältige Zugänge zum Geschehen

Passend zum Thema die Ausstellung: Osmanen in Hamburg – eine Beziehungsgeschichte zur Zeit des Ersten Weltkriegs in der Staats- und Universitätsbibliothek, bis zum 4.1.2015

und dessen Ursachen möglich. Neben Texten zum Ablauf des Völkermords gibt es, wie erwähnt, zahlreiche Belege, die den Widerstand von türkischen Beamten und Bürgern gegen die Ermordung ihrer christlichen Mitbürger dokumentieren. In der Türkei, dem Nachfolgestaat des Osmanischen Reiches, scheint

sich immer mehr die Erkenntnis durchzusetzen, dass eine Anerkennung des Völkermordes dem Ansehen des Staates nicht schadet, sondern nützt. Dies unterstreicht, dass eine Herausgabe solcher Unterrichtsmaterialien längst überfällig war.

JOACHIM WELSCH

www.armenocide.de

Schreckensmeldungen der Gegenwart zeigen, dass eine Beschäftigung mit dem Phänomen des Völkermords auch über den Holocaust hinaus wichtig ist. Im Bundestag haben bereits 2005 alle im Bundestag vertretenen Parteien gemeinsam beschlossen, der Völkermord an den Armeniern im Osmanischen Reich während des Ersten Weltkriegs sollte in deutschen Schulen behandelt werden. Die Lehrer erhielten jedoch für eine Vorbereitung eines entsprechenden Unterrichts kaum Unterstützung. Das hat sich grundlegend geändert. Jetzt stehen auf der Website www.armenocide.de übersichtlich gegliederte „Unterrichtsmaterialien über den Völkermord an den Armeniern“ kostenlos zur Verfügung. Die Texte, Bilder, Karten und Diagramme sind nach dem Baukastensystem gegliedert. Eine Auswahl ist leicht möglich. Neben Texten zum Ablauf des Völkermords gibt es z. B. auch zahlreiche Belege, die den Widerstand von türkischen Beamten und Bürgern gegen die Ermordung ihrer christlichen Mitbürger dokumentieren. Auch in der Türkei, dem Nachfolgestaat des Osmanischen Reiches, scheint sich immer mehr die Erkenntnis durchzusetzen, dass eine Anerkennung des Völkermordes dem Ansehen des Staates nicht schadet, sondern nützt. Deshalb war die Herausgabe solcher Unterrichtsmaterialien längst überfällig.

Griff nach dem Richtigen

Darstellung von Imperialismus und Julikrise 1914 in neueren deutschen Schulbüchern

Gut 100 Jahre nach Beginn des 1. Weltkriegs wird die Frage nach dem Anteil Deutschlands an der Katastrophe immer noch kontrovers diskutiert. Das zeigt sich auch an dem Interesse, das Christopher Clarks 2012 erschienenen Werk **„Die Schlafwandler“** erfährt. Manche Leser_innen könnten das Buch, das auf umfassenden internationalen Quellen und Forschungen beruht, als Beleg für die Relativierung deutscher Schuld missverstehen, andere befürchten, es könne der Rückkehr zu einem stärker national-beschönigenden Geschichtsbild Vorschub leisten. Diese Möglichkeiten sind meiner Meinung nach darauf zurückzuführen, dass das Werk in der Tradition einer stärker narrativ ausgerichteten angelsächsischen Geschichtsschreibung steht und daher interessant zu lesen ist und bei eher oberflächlichem Lesen auch als Versuch einer Revision betrachtet werden könnte. Letzteres wird begünstigt durch die Fülle internationalen Materials. So werden z.B. gleich im ersten Kapitel die Lage Österreich-Ungarns und die Verwicklungen auf dem Balkan, besonders der serbische Irredentismus und die Rolle Russlands herausgearbeitet. (Aus kritischer linksliberaler Sicht stellt sich zudem die Frage, ob nicht auch die deutsche Einheit Wünschen bestimmter Kreise nach einem „vorteilhafteren“ deutschen Geschichtsbild Auftrieb gegeben haben könnte.)

Grund genug, anlässlich des 100. Geburtstags bekannte Ge-

sichtsbücher aus der Zeit zwischen 1980 und 2014 zu untersuchen; dies geschah konkret hinsichtlich der Aspekte Imperialismus (gemeint ist die Epoche zwischen 1870 und 1914), Kolonialismus, Militarismus, Rüstung und Julikrise.

Zunächst einmal wird deutlich, dass Fritz Fischers 1961 erschienenen Werk **„Griff nach der Weltmacht“** ein Meilenstein für die kritische historische Auseinandersetzung war und ist. Im Jahre 1980 finden sich in *„Zeiten und Menschen“* (Nr. 1) folgende Überlegungen:

„Soweit ist sich die historische Forschung über den Kriegsausbruch einig: auf allen Seiten bewusstes Spiel mit dem Risiko des Krieges, aber auf deutscher Seite größter Anteil an seinem Ausbruch.“ (S. 304). Es folgt der Verweis auf die ältere Geschichtsschreibung, die die „Zwangsläufigkeit der Bündnismechanismen und militärischer Planung“ hervorhebe, während Fritz Fischer den aggressiven Charakter der deutschen Politik herausstelle, dagegen Zechlin wiederum der Auffassung sei, „Deutschland habe den Krieg nur notgedrungen riskiert“ (S. 304). Letztere These stellt m. E. eine unhaltbare Verharmlosung dar, wie umfangreiche Forschungsbeiträge zur deutschen Außenpolitik der Vorkriegszeit und zur Julikrise 1914 belegen.

Das Wettrüsten – besonders der Flottenbau – und die deutsch-englische Rivalität sowie das Weltmachtstreben Deutschlands



Trotz Bestseller – Schulbücher müssen nicht umgeschrieben werden

und das Problem des Nationalismus werden in den neueren Büchern gründlich thematisiert (Nr. 2, S. 257 ff.; Nr. 7, S. 59 ff.; Nr. 6, S. 273 ff.). Mit dem Streben des Deutschen Reichs nach Weltgeltung wird der starke Anteil Deutschlands am heraufziehenden europäischen Krieg mit seiner Ausweitung zum Weltkrieg verdeutlicht.

„Die Militarisation des Lebens“, wie sie unter Wilhelm II. stattfand, wird in *Horizonte 9/10* nicht nur – wie in den anderen neueren Büchern auch – an der Rolle des Militärs in der Gesellschaft dargestellt, sondern es wird ganz präzise auf den militärischen Komplex Wilhelms II. an Hand seiner Biografie eingegangen (S. 55-56). – Es ist natürlich nicht unproblematisch, sich so stark auf eine einzige Person zu fokussieren, allerdings waren die Kompetenzen des Kaisers als Monarch und Oberster Kriegsherr von herausragender Bedeutung. Diese herausgehobene Stellung des Monarchen ist ein strukturelles Problem des Kaiserreichs. Zugleich hatte der Kaiser Vorbildcharakter für Millionen von Deutschen.

Alle zu Grunde gelegten Geschichtsbücher sehen im Impe-

rialismus (ab 1890) eine Grundvoraussetzung für den Ersten Weltkrieg. „Der Struktur der Gesellschaft in den Industriestaaten um die Jahrhundertwende entspricht es, wenn die den Imperialismus tragende Gesinnung – ein Konglomerat aus Machtpolitik, wirtschaftlichen Interessen, nationalistischen Wunschorstellungen und zivilisatorischem Sendungseifer – primär in der gesellschaftlichen Führungsschicht von Adel und gehobenen Bürgertum wurzelte.“ (Nr. 1, S. 290.) Insgesamt sind die Ausführungen, gemessen an den moderneren Büchern, noch recht abstrakt, was auch das relativ ausführliche Eingehen auf „Theorien über den Imperialismus“ (S. 292-95) zeigt. Die Ausführungen werden in den neueren Büchern zunehmend konkreter.

Die Anteile Deutschlands an der konfliktträchtigen internationalen Politik werden in den neueren Büchern ab dem Jahre 2000 gerade nicht unter den Tisch gekehrt (Nr. 7, S. 80-83). Deutschland tritt ein in den Kreis der Großmächte und verlangt einen „Platz an der Sonne“ (v. Bülow). Mehrere Bücher betonen den gesellschaftlichen Wandel unter Wilhelm II. Nationalismus und Hochschätzung des Militärischen sind angesagt (s. Nr. 3, S. 232-239 und Nr. 7, S. 54-67).

Streben nach Kolonialerwerb wird als konstitutiv für die nationalistischen Großmächte dargestellt. „Das Machtstreben und nationalistische Überheblichkeit gingen eine gefährliche Verbindung ein.“ (Nr. 2, S. 156) Damit ist das Thema abgesteckt, das aber in den Schulbüchern nach dem Jahre 2000 noch stärker problematisiert wird. „*Zeiten und Menschen 3*“ beschäftigt sich ausführlich speziell mit der deutschen Afrika-Politik (Nr. 3, S. 252-265). „*Forum Geschichte*“ (Nr. 5) vertieft sich in die Problematik der Kolonialherrschaft, und „*Zeit für Geschichte*“ (Nr. 4) legt ausführlich die Spielar-

ten der Kolonialpolitik dar. Hier verdeutlichen die Verfasser, wie sehr es für eine Großmacht ein Muss war, auch bezüglich der Herrschaft über Kolonien mithalten zu können (S. 244).

Die neueren Bücher lassen insgesamt eine recht individuelle und kritische Herangehensweise beim Thema Imperialismus und Kolonialismus erkennen.

Historisch sehr anschaulich ist die Julikrise 1914: Am 28. Juni 1914 wurden der österreichisch-ungarische Thronfolger Franz Ferdinand und seine Frau von dem Gymnasiasten Gavrilo Princip ermordet. Dieser stand in Verbindung zur Geheimorganisation „Schwarze Hand“, deren Kopf zugleich Chef des serbischen Militärgeheimdienstes war. In der sich anschließenden Staatskrise sicherte Deutschland am 6. Juli 1914 der österreichisch-ungarischen Monarchie Bündnistreue zu (sog. Blankoscheck). „Wie weit zu diesem Zeitpunkt der europäische Krieg bereits im Kalkül der deutschen Führung lag, ist in der historischen Forschung bis heute umstritten. Eine von Fritz Fischer 1961 ausgelöste Historikerkontroverse versuchte, aus den Quellen den Grad des deutschen Kriegswillens zu ermitteln.“ (Nr. 8, S. 211). Das zitierte Oberstufenbuch enthält im Materialteil Ausschnitte aus der historischen Forschung, an Hand derer sich die Schüler_innen einen Einblick in die historische Herangehensweise verschaffen und zu einem eigenen Urteil gelangen können. Damit wäre ein ganz wichtiges Ziel von Geschichtsunterricht erreicht.

Die neueren Geschichtsbücher unterscheiden sich von den älteren (Nr. 1, Nr. 2) dadurch, dass sie durch Texte und Bildmaterial stärker zum Diskutieren und Erörtern anhalten.

Auch wird durch unterschiedliche Akzentuierung einzelner Aspekte (Imperialismus, Kolonialismus, Militarismus, Juli-

krise, Kriegsziele, Bündnisse, Rüstung) eine jeweils andere Bewertung deutscher Politik in den Unterrichtswerken deutlich.

Es bleibt festzuhalten: Die Schulbuchautor_innen stellen die Epoche des Imperialismus (letzte Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts bis 1914) und den Ausbruch des 1. Weltkriegs – soweit ich es an Hand des von mir benutzten Materials feststellen konnte – differenziert dar. Die neueren Bücher gewinnen gegenüber den älteren aus den achtziger Jahren an Anschaulichkeit und Eindringlichkeit. Die Autor_innen halten den Darstellungsteil knapp zu Gunsten des Arbeitsteils. Sie stellen Arbeitsaufträge. Quellen aus verschiedenen Perspektiven geben die Möglichkeit einer kritischen Analyse, Teile aus Darstellungen verschiedener Autoren bieten Kartenmaterial und bildliche Darstellungen. So bekommen die Schüler_innen die Möglichkeit, sich ein eigenes Urteil zu bilden und das Thema selbstständig zu erarbeiten. Auch die Lehrenden haben Spielraum, den Unterricht zu gestalten.

BETTINA WEHNER

Verwendete Bücher:

- (1) *Zeiten und Menschen*; Ausg. K3, Schöningh u. Schroedel, 1980
- (2) *Zeiten und Menschen*; Neue Ausg. B, Schöningh u. Schroedel, 1983
- (3) *Zeiten und Menschen 3*, Schöningh, 2003
- (4) *Zeit für Geschichte 3*, Ausg. A, Schroedel, 2002
- (5) *Forum Geschichte 3*, Cornelsen 2002
- (6) *Geschichte Geschehen Sek.1*, Band 3. Verl. Klett, 2004
- (7) *Horizonte*, 9/10 Gymnasium Hamburg. Westermann, 2011
- (8) *Epochen und Strukturen*, Ost Band 2, Diesterweg 1996



Das HLZ-Rätzel

PPS! Das Politische ist privat

Spätestens seit dem Amtsantritt der SPD-Politikerin Britta Ernst als Bildungsministerin erkennen wir den Trend zur PPS (Private Politische Partnerschaft). Ob das auch die HLZ-Leser_innen durchschauen, zeigt folgender kleiner Test: Kombiniert die Politikerinnen 1 bis 4 mit der jeweils richtigen Partner_in A bis D zur passenden karriereförderlichen Paargemeinschaft.



- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1) Anja Hajduk | A) Abgeordneter Oskar |
| 2) Aydan Özoguz | B) König Olaf |
| 3) Britta Ernst | C) Senator Michael |
| 4) Sahra Wagenknecht | D) Senatorin a. D. Ute |



Anja, Aydan, Britta, Sarah: Mit wem gehen sie?

Wer gehört zu wem??

Einsendungen bitte mit Postanschrift bis zum 25.11.2014 an die hlz, am besten an hlz@gew-hamburg.de. Als Preis winkt ein Gutschein für den Fleurop-Blumenservice, mit dem unsere Gewinner_in die Partner_in glücklich machen kann. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.



Des letzten Rätsels Lösung...

... ist der im August verstorbene Russlandexperte, Professor und Autor *Wolfgang Leonhard*.



Als (bald rekordverdächtigen) Gewinner ermittelten wir Norbert Fortmann – er bekommt das extragroße HLZ-Saunatuch. Norbert bekannte, *die Versuchung war groß, den Bergmann Fuchsberger anzukreuzen. Tatsächlich war Wolfgang Leonhard Mitglied der Gewerkschaft ver.di.* Herzlichen Glückwunsch!

MH/MK

Langjähriges Mitglied im Verband deutscher Schriftsteller (ver.di): **Wolfgang Leonhard**, Autor des Bestsellers *Die Revolution entlässt ihre Kinder*.

Erinnerung, du Wächter des Gehirns (William Shakespeare)

Veranstaltung zu den langfristigen Folgen von Krieg, Folter, Flucht und Vertreibung

Im Januar dieses Jahres hat auf einer Sitzung des Vorstands der Betriebsgruppe Ruheständler Frau PD Dr. Lu Seegers vom 'Forschungszentrum für Zeitgeschichte Hamburg' über das Thema Kriegskindheit und die transgenerationale Weitergabe von Traumatisierung durch den Zweiten Weltkrieg referiert. Bettina Wehner hat in der Januar-/Februarausgabe der hlz über das Referat und die anschließende Diskussion berichtet. Die Aktualität des Themas liegt nicht nur in der Fortwirkung der Folgen des Zweiten Weltkriegs. Auch heute wüten Krieg, Flucht, Folter und Vertreibung. Die aus den Krisengebieten zu uns Geflohenen und ihre Kinder leiden ebenfalls unter schwerer Traumatisierung. Für die Lehrer_innen, die sie unterrichten, ist wichtig, zu wissen, was das bedeutet. Darüber hinaus ist das Thema von öffentlichem Interesse. Das Ergebnis unserer Diskussion ist daher gewesen, unter entsprechender Ausweitung der Themenstellung und des Adressatenkreises eine zweite Veranstaltung zu organisieren (siehe auch Holger Radtkes Hinweis in seinem Beitrag zur letzten Ausgabe der hlz). Diese Veranstaltung können wir nunmehr ankündigen:

Öffentliche Podiumsdiskussion zum Thema 'Transgenerationale Weitergabe von Traumata durch Krieg, Folter, Flucht und Vertreibung'

Gäste auf dem Podium (in alphabetischer Reihenfolge): Dr. Michael Brune, Hamburg

(Psychiater, seit 20 Jahren Arbeit mit Menschen, die durch Krieg, Folter und Flucht schwer traumatisiert sind; Mitarbeit bei 'haveno', einer Hamburger Einrichtung für traumatisierte MigrantInnen); Mercedes Dohrn-van Rossum, Hamburg (Psychoanalytikerin und Leiterin der Forschungsgruppe 'Transgenerationale Weitergabe von Krieg und Holocaust'); Esther Mujawayo, Düsseldorf (Autorin, Soziologin und Traumatherapeutin im Psycho-

sozialen Zentrum für Flüchtlinge in Düsseldorf, vor allem für Überlebende des Völkermords in Ruanda).

Moderatorin: Elisabeth Burchardt, Hamburg (Journalistin, u.a. tätig beim NDR)

Donnerstag, 4.12. 2014, 19-21 Uhr, Curio-Haus, Raum A (+B), Eintritt frei.

JÖRG PETERSEN

50 Jahre GEW-Mitgliedschaft oder das 80. Lebensjahr erreicht

Foto: hlz



Jubilare auf der Ehrenfeier im Curio-Haus am 5.11.2014 vor dem Hintergrund der ‚Großen Freiheit‘. Welch‘ schöne Metapher für ein jahrzehntelanges Engagement in unserer Gewerkschaft! Von links nach rechts: Peter Kaschubowski, Uwe Mertens, Inge Brusberg, Joachim Pragal, Bärbel Moser-Schwagmeier, Dietrich Funke-Reimers, Niels Willandsen, Klaus Hadenfeldt, Peter Gohl

ANZEIGE

Spezialdarlehen: Beamte / Angestellte ö.D. /
Beamtensoldaten / Akademiker
 Äußerst günstige Darlehen z.B. 40,00 € Monatsrate (fest) über 120 Monate, 4,50% p.a., Restbeitrag 46.820 €, Sicherheit: 4,50% Restbeitrag, keine Abtretung, nur bei: Kein Grundschuldenbeitrag, keine Abtretung, nur stille Gehaltsabtretung, Verwendung: z.B. Modernisierung rund ums Haus, Ablösung teurer Ratenkredite, Mobilkauf etc. Vorteile: Niedrige Zinsen, kleine Monatsrate, Sonderkündigung jederzeit, kostenfrei, keine Zusatzkosten, keine Lebens-, Renten- oder Restschuldversicherung.


AK FINANZ
 Kapitalvermittlungs-GmbH
 Es 11 Planken
 60311 Frankfurt am Main
 Fax: 069 21 178180-25
 Info@AK-Finanz.de
www.AK-Finanz.de

Deutschlands günstigster Autokredit
3,95% effektiver Jahreszins
 5.000 € bis 50.000 €
 Laufzeit 48 bis 120 Monate

Repräsentatives Beispiel nach §6a PAngV: 30.000 €,
 12,96 Monate, 3,95% eff. Jahreszins, fester Sollzins
 3,88% p.a., Rate 305,- €, Gesamtkosten 34.324,25 €

www.Autokredit.center

Beamtendarlehen ab 10.000 € - 120.000 €
 Extra günstig vom Spezialisten
 Umschuldung: Raten bis 50% senken
 Baufinanzierungen günstig bis 120%
 Free Call
0800 - 1000 500
 Wer vergleicht, kommt zu uns.
Seit über 35 Jahren.



Referat F

Gruppe Gewerkschaftliche Bildung
 Wir treffen uns unregelmäßig
 aber effektiv. Wir freuen uns über
 die Teilnahme von Interessierten.
 Info: Roland Stolze,
rolandstolze@gwhmail.de

Referat D

GEW Studies

Junge GEW

FG Grundschule/Vorschule

FG Stadtteilschulen

FG Gewerbe und Handel

FG Gymnasien

FG Kinder- und Jugendhilfe

FG Sonderpädagogik

FG Hochschule u. Forschung

AfGG Gleichstellungs- u. Genderpol.

FG Bleiberecht

AK Inklusion

AG soziale Arbeit an Schulen

AK Friedenserziehung

BG Ruheständler

Mittelamerikagruppe

AG PTF soz.-päd. Personal an Schulen

AG Fair Childhood

AJuM – AG Jugendliteratur u. Medien

In der Geschäftsstelle nachfragen

25.11.2014, 18.00-21.00 Uhr, hlz

In der Geschäftsstelle nachfragen

13.11.2014, 17.00-19.00 Uhr, GBW

17.11.2014, 19.00-21.00 Uhr, GBW

12.11.2014, 16.30-18.30 Uhr, GBW

In der Geschäftsstelle nachfragen

In der Geschäftsstelle nachfragen

25.11.2014, 17.00-19.30 Uhr, Raum C

01.12.2014, 18.00-20.00 Uhr, Raum C

25.11.2014, 17.00-19.00 Uhr, Raum A

02.12.2014, 19.30-22.00 Uhr, Raum C

19.11.2014, 18.00-21.00 Uhr, Raum A

08.01.2015, 17.00-18.30 Uhr, GBW

17.11.2014, 19.00-22.00 Uhr, Raum A

03.12.2014, 10.15-12.30 Uhr, Raum A

01.12.2014, 19.00-22.00 Uhr, Raum A

06.11.2014, 17.00-18.30 Uhr, GA

25.11.2014, 16.00-18.00 Uhr, Raum B

01.12.2014, 18.30-21.00 Uhr, Fakultät

EPB (PI) von-Melle-Park 8, Raum 215

Gesund in den Ruhestand!

Wir bieten euch an, in einem persönlichen Gespräch euch zum Beispiel über folgende Fragen zu informieren:

- Wie kann ich meine Gesundheit erhalten und stärken? Inwieweit kann ich dabei die Unterstützung durch Einrichtungen der Behörden erwarten?
- Welche Schritte muss ich unternehmen, um eine Kur- oder Reha-Maßnahme bewilligt zu bekommen?
- Wie und wo kann ich die Feststellung einer Schwerbehinderung beantragen?
- Wann kann ich in den Ruhestand gehen?
- Habe ich meine rentenrechtlichen bzw. versorgungsrechtlichen Zeiten geklärt?
- Wie berechnet sich meine Altersversorgung?

Am 18.11., 9.12 bietet die GEW in ihrer Geschäftsstelle, Rothenbaumchaussee 15, Raum 9 (Mitgliederverwaltung), eine **kostenlose persönliche Beratung** zu diesen und ähnlichen Fragen an. Das Angebot richtet sich sowohl an Arbeitnehmer_innen als auch an Beamte_innen.

Offene Sprechstunde (ohne Terminvereinbarung) jeweils von 15 bis 17 Uhr in der GEW Geschäftsstelle.

GERHARD BRAUER

Im Reisebus schweigen die Menschen. Ist Ihnen das auch schon aufgefallen? Als regelmäßiger Bahnfahrer (ich wohne in Berlin), der mit Vorliebe bei 250 km/h arbeitet, bin ich sensibilisiert für diesen rätselhaften Umstand. Im Zug halte ich stets Ausschau nach dem Ruheabteil, wohl wissend, dass es dort meist auch nicht wirklich ruhig ist. Im Reisebus: Totenstille. Dabei hatte ich doch gehofft, ein wenig Lokführerstreik-Gemaule aufzuschneiden, womöglich sogar einen kleinen Streit über die Legitimität des Ausstandes vom Zaun brechen zu können. Aber meine Sitznachbarin schweigt beharrlich, selbst dann noch, als ich demonstrativ ein Buch zur Bilanzierung von 20 Jahren Bahnreform auf meinem Schoß ausbreite.



Bus statt Bahn – Max hier noch voller Hoffnung auf Unterhaltung.

hof im letzten Jahr) hat die Bahn, erneut viel Geld in den expandierenden, liberalisierten Reisebusmarkt gesteckt. Es kann also sein, dass ich, ohne es zu wissen, auch heute Bahnkunde bin.

darum geht, dass die GDL neben den Lokführern (die nach 20 Berufsjahren ca. 1.750 EUR netto verdienen) auch Tarifverträge für das Zugbegleitpersonal (Nettodurchschnittsgehalt ca. 1.300 EUR), mit aushandeln will. Man kann in dieser Frage sicher geteilter Meinung sein.

Aber klar scheint, dass sich der Konflikt über die Jahre hinweg auch deshalb zugespitzt hat, weil Transnet den Privatisierungskurs, auch gegen Widerstand aus den eigenen Reihen, unterstützte und zudem Tarifverträgen zustimmte, die deutliche Verschlechterungen und sogar Leiharbeitsverhältnisse für einen Teil der Lokführer zuließen. Insofern zeigt gerade der Fall der GDL, dass kampfstärke Kleingewerkschaften manchmal ein wichtiges Korrektiv für die größeren Einheitsgewerkschaften bilden können. Es grenzt schon an Zynismus, wenn ausgerechnet die Arbeitsgeber und die regierenden Parteien über die Zersplitterung der deutschen Tariflandschaft klagen. Schließlich ist die Störung des Betriebsfriedens bei der Bahn und anderswo vor allem Ergebnis ihrer eigenen neoliberalen Agenda.

Also liebe Lokführer: Ich wünsche euch viel Erfolg und genieße solange die Bus-Stille.

ML

Aus dem Reisebus...

Diese Reiselektüre fällt allerdings eher zufällig mit dem Streik zusammen. Ich beantrage ein Forschungsprojekt, das die Arbeits- und Geschlechterpolitik bei der Deutschen Bahn unter die Lupe nehmen soll. Wenn ich Leuten davon erzähle, ist das immer wie beim Thema Schule: Alle haben sofort drei Geschichten und mindestens eine starke Meinung auf Lager, bei der weder die Institution noch die Menschen, die in ihr arbeiten, sonderlich gut wegkommen.

„BahnBASHing“ ist eine Art Volkssport. Nach zwei Jahrzehnten des Privatisierungswahns und über 150.000 Stellenstreichungen im Inlandsbahnverkehr, liegt ja tatsächlich manches im Argen. Während öffentlich über die Notwendigkeit einer ökologischen Verkehrswende (sprich: Verlagerung auf die Schiene), die marode Netzinfrastruktur und mehr als 1.000 fehlende Fahrdienstleiter_innen debattiert wird (man erinnere sich an das Chaos am Mainzer Hauptbahn-

Was für ein Unsinn, denke ich, während sich der Bus an den dicht auf dicht fahrenden LKWs vorbeischiebt. Hinter uns staut sich ein Rattenschwanz zappeliger, Glanzkarossen aus den Rennställen der deutschen Weltmarktführer. Übrigens: Wussten sie, dass nicht nur Herr Mehdorn und dessen Vorvorgänger Heinz Dürr, sondern auch der aktuelle Vorstandschef Grube, allesamt viele Jahre lang Topmanager bei Daimler waren?

Aber sei's drum. Ich wollte ja eigentlich etwas zur Ehrenrettung der Triebfahrzeugführer (so die unromantische offizielle Bezeichnung) beitragen. Man liest ja nun oft, hier streike eine kleine Funktionselite auf Kosten aller anderen Beschäftigten und der Gesellschaft insgesamt. Dem müsse durch ein gerichtliches Streikverbot und eine empfindliche Einschränkung des Streikrechts Einhalt geboten werden. Dieses Argument ist schon insofern schief, als es bei dem aktuellen Streik bekanntlich gerade

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Hamburg, Rothenbaumchaussee 15, 20148 Hamburg, Tel. 41 46 33-0, Fax 44 08 77, Homepage www.gew-hamburg.de, E-Mail: meents@gew-hamburg.de

Redaktionsleitung: Joachim Geffers, Bei der Johanniskirche 10, 22767 Hamburg, E-Mail: j.geffers@freenet.de

Redaktion: Stefan Gierlich, Manni Heede, Antje Liening, Michael Kratz, Wolfgang Svensson

Endredaktion: Susanne Berg

Redaktionsassistent: Max Lill

Titel: hlz; Foto hlz

Rückseite: Politbüro

Anschrift der Redaktion: Rothenbaumchaussee 15, 20148 Hamburg. Tel. 41 46 33-20 (mittw. ab 17 Uhr), Fax 4 50 46 58, sonst GEW, Tel. 41 46 33-22, Annette Meents, bzw. -0, Fax 44 08 77, E-Mail: hlz@gew-hamburg.de

Satz und Druck: Compact Media Agentur GmbH, 20354 Hamburg, Tel. 0 40-35 74 54-0, E-mail: info@compactmedia.de

Anzeigen: Eduard van Diem, Tel. 040-890 629 23, hlz-anzeigen@gew-hamburg.de

Die hlz wird ohne gesonderte Berechnung an die Mitglieder der GEW Hamburg verteilt. Bezugspreis im Monatsbeitrag enthalten.

Die hlz erscheint monatlich. Die in der hlz veröffentlichten Artikel geben die Auffassung der AutorInnen wieder. Stellungnahmen der GEW sind ausdrücklich als solche gekennzeichnet. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Bücher (Rezensionsexemplare) wird keine Gewähr übernommen.

Red.-Schluss hlz 12/2014: 26.11.2014

ANZEIGEN 890 629 23  **ANZEIGEN 890 629 23**



Hamburger Lehrer-Feuerkasse seit 1897



Die preisgünstige Hausratversicherung im Großraum Hamburg und Lübeck

für Angehörige aller pädagogischen Berufe. Wir versichern Ihren Hausrat für 1,20 Promille der Versicherungssumme, inkl. Versicherungssteuer, und das unverändert seit 1996.

Beitragsfrei eingeschlossen sind u. a.:

Diebstahl von Fahrrädern und Kinderwagen, Kfz.-Aufbruch, Überspannungsschäden, jeweils bis zu festgelegten Höchstgrenzen, Höherversicherung gegen Zuschlag möglich.

Informationen und Unterlagen bitte anfordern unter:

E-Mail: info@h-l-f.de

Tel.: 040 333 505 14 (Tobias Mittag)

Tel. : 040 796 128 25/ Fax : 040 796 128 26 (Georg Plicht)

Tel.: 040 679 571 93 / Fax: 040 679 571 94 (Sibylle Brockmann)

www.hamburger-lehrer-feuerkasse.de

Griechenland individuell erleben!

Weit weg vom Massentourismus:
Schöne Apartments und Studios
in Privatpensionen u. kleinen Hotels

www.pureplaces.de

Individuelle und kompetente
Beratung zu Anreise, Transfers
und Aufenthalt



Preis: 28,- EUR (ca. 350 Seiten, 35 Bilder, Hardcover. Erschienen im November 2013 im Verlag des Archivs der Jugendkulturen, Berlin)

Erhältlich im Buchhandel oder im Online-Shop des Archivs der Jugendkulturen:
<http://shop.jugendkulturen.de/>

Leseprobe auf der Verlagsseite:
<http://www.jugendkulturen-verlag.de>

Kontakt zum Autor
(Redaktionsassistent der hlz):
max.lill@reflect-online.org



Gegründet 29. September 1902

Hamburger Beamten- Feuer- und Einbruchskasse
 Versicherungsverein auf Gegenseitigkeit
 Anerkannte Selbsthilfeeinrichtung des öffentlichen Dienstes

*Nach über 20 jähriger
 Beitragsstabilität jetzt sogar eine
 Beitragssenkung auf 1,00 € (inkl. Vers. Steuer)
 pro 1.000 € Versicherungssumme*

**Wenn nicht jetzt? Wann dann?
 Nur 1,00 € pro 1.000 € Versicherungssumme
 inkl. Versicherungssteuer!**



Highlights aus unserer Hausratversicherung bei unschlagbarem Beitragssatz!

- ✓ Verzicht auf den Einwand der groben Fahrlässigkeit bis zu 3.000 € Schadenhöhe
- ✓ Aufräumkosten bis 100 % der VS* nach einem Schadenfall
- ✓ Hotelkosten für bis zu 30 Tage nach einem Schadenfall
- ✓ Fahrraddiebstahl bis 1 % der VS* (max. 500 €)
- ✓ Überspannungsschäden bis 10 % der VS*
- ✓ Einbruchdiebstahl aus Kfz bis 2% der VS* (max. 500 €)
- ✓ Kein Abzug wegen Unterversicherung bei versicherten 700 € pro m² Wohnfläche
- ✓ Möglichkeit der Höherversicherung von Fahrrädern bis 3 % der VS* (max.1.500 €)

...und vieles, vieles mehr.

Einfach unverbindliches Angebot einholen.

*(Versicherungssumme)

Hamburger Beamten- Feuer- und Einbruchskasse
 Sascha Suppe
 Hermannstrasse 46
 20095 Hamburg

Telefon: 040-33 60 12
 Fax: 040-28 05 96 06
 E-Mail: info@hbfe.de
 Web: www.hbfe.de

Beispiel:
 Bei einer Versicherungssumme von 60.000 € zahlen Sie ab 2014 bei uns nur noch 60.00 € (inkl. Vers. Steuer) !

Kann Ihre Versicherung das auch?



Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, LV Hamburg, Rothenbaumchaussee 15,
20148 Hamburg, Postvertriebsstück DPAG Entgelt bezahlt

Montag, den 1. Dezember, 11 Uhr: Eintritt frei !!!

TANZTHEATER ÉCHANGE-CULTUREL:

„Alle Wege führen nach Afrika“ – für Jugendliche ab 10 Jahre

Ein Tanztheater, das sich mit afrikanischen Einflüssen in unserer heute populären Musik auseinandersetzt. Ein Blick in die Musikgeschichte des Jazz, Blues, Rock'nRoll und Hip Hop sowie auf neue Richtungen wie House, Techno und Drum ,n' Bass.

Welche Formen des Tanzens und Musizierens gab es nur in Afrika, welche in europäischen Ländern? Was ist typisch europäisch/ afrikanisch? Gibt es so etwas überhaupt- oder ist doch alles nur ein großer Mischmasch? Mit Souleymane Kone (Burkina Faso), Khalifa Ababacar Fall (Senegal), Lenou Vernay (Frankreich), Wiebke Heinrich (Deutschland), Mamadou L. Ba (Senegal), Abdoulaye Diallo (Senegal) und Diamoral (Senegal/ Guinea Bissau/ Deutschland).

Viele populäre Musik- und Tanzstile haben ihren Ursprung in Afrika. Die damaligen Sklaven bewahrten, was sie bewahren konnten, und es entstanden die Gospel- und Worksongs, Rhythm'n'Blues, Swing, Rock'n'Roll, Jazz, Hip Hop, Salsa, Samba.... und dazu bestimmte Arten zu tanzen, die sich heute auf der ganzen Welt und teilweise zu hoher Kunstfertigkeit auf Show- und Theaterbühnen verbreitet haben.

Um dies zu verdeutlichen, werden traditionelle europäische und afrikanische Tanzkultur in das Theaterstück eingebunden, gegenüber gestellt, wieder neu gemischt und neu experimentiert.

Europäische Überheblichkeit, afrikanische Naivität, der Diebstahl von Kulturgut und das Schmücken mit fremden Lorbeeren wird dargestellt, gewürzt mit beeindruckenden Tanzfähigkeiten und Musik, die erahnen lässt, dass, egal wie viel Kulturgut geklaut und reproduziert wird, wahre Kreativität, Leidenschaft und Lebensfreude unerschöpflich sind und die wahren Gewinner nicht immer im Rampenlicht stehen.

<http://www.echange-culturel.com/>

**Bitte weitersagen
an Jugendliche, Lehrer, Schulen, Verbände!**

www.Politbuero.de | Steindamm 45 | Ubahn Lohmühlenstr. | Kartentelefon: 280 55 467

POLITTBÜRO

Die neue Bühne von »Herrchens Frauchen« im »Neuen Cinema«