WLZ

Zeitschrift der GEW Wiesbaden

Nr. 4 / Dezember 2005

23. Jahrgang

Referendarinnen und Referendare aufgepasst: Heute gibt's modellierte...äh... modularisierte Lehrkörper

In dieser Ausgabe:

- *Wiesbadener Sozialbericht - 2*
- *Interview mit Ingar Riechert - 7*
- *Land der begrenzten Möglichkeiten - 9*
- *Forderungen des DGB zur Bildungspolitik - 12*
- *Vertretungsbudgetierung - 14*
- *Gegen Mehrarbeit für sozialpädagogische Fachkräfte - 14/15*
- *Berufsverbot - 17*
- *Eine schöne Geschichte über Herrn Müller - 17*
- *Die modularisierte Lehrkraft iV - 18*
- *Modularisierung in der Lehrerausbildung -24*

Von Gestattungen, Ghettoschulen und Migrantenkindern in Wiesbaden

„In der Gesamtschau lässt sich - wieder einmal - feststellen, dass ausländische Jungen die schlechtesten Ergebnisse aufweisen und die deutschen Mädchen die günstigsten."

Zu diesem Ergebnis kommt der Entwurf zum „Ersten Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden", den das Sozialdezernat, das Dezernat für Bürgerangelegenheiten und Integration sowie das Dezernat für Kultur und Schule dem Amt für Wahlen, Statistik und Stadtforschung, dem Amt für Soziale Arbeit (Projektleitung), dem Einwohner- und Integrationsamt und der Schulentwicklungsplanung der Stadt Wiesbaden in Auftrag gaben.

Die Ergebnisse sind den konservativen Parteien im Stadtparlament in ihrer politisch Tragweite nicht geheuer, weswegen sie einen Mainzer Soziologen, Professor Stefan Hradil, den Bericht auf seine „wissenschaftliche Haltbarkeit" hin überprüfen lassen. Der Bericht liegt also nur als Entwurf unter dem Rathaustisch. Wen wundert's, bei den Ergebnissen? Im Bericht darf nicht stehen, was die CDU/FDP nicht (wahrhaben) will.

Der Bericht geht zum Beispiel davon aus, dass
- Investitionen in Bildung und Förderung wesentlich kostengünstiger sind als Nachsorge
- Bildung ein wichtiger Standortfaktor ist
- je höher die Bildung ist, desto größer ist das soziale und politische Engagement
- Bildung nicht nur in der Schule stattfindet.

Im Folgenden dokumentiert die WLZ ausgesuchte Ausschnitte aus dem Sozialbericht:
- *Die Bildungsbeteiligung zeigt große Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Migrationshintergrund und/oder sozialstruktureller Herkunft.*
- *Ausländische Jungen haben in allen Bereichen den höchsten Nachholbedarf*
- *Bildungsferne Gruppen „verlieren" nicht erst in der Schule und „gewinnen" durch längeren Kindertagesstättenbesuch*
- *Die Zusammensetzung der Schülerschaft in IGSen und Realschulen bildet in Wiesbaden die sozialstrukturelle Wirklichkeit am besten ab. Einseitig ist dagegen die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in Förderstufen, auf Hauptschulen und Gymnasien.*
- *Das Bildungssystem ist einseitig durchlässig: Es finden zwar Abstiegsprozesse, aber kaum Aufstiegsprozesse statt,.*

Neben Leistungsdefiziten tragen folgende Faktoren zur hohen Abwärtsmobilität vor allem der ausländischen Jungen bei:
- *familiäre und soziale Probleme der Kinder und Jugendlichen*
- *Pubertäts- und Erziehungsprobleme*
- *"Bildungsunwilligkeit" bei einem Teil der ausländischen Jungen*
- *"Parallelwelten" bei bestimmten Migranten mit der zunehmenden Tendenz die deutsche Sprache und Kultur abzulehnen (z. T. "Sprachverweigerung")*
- *eine zum Teil zu hohe Einstufung der ausländischen Jungen begründet durch Elternwunsch*
- *der "monolinguale und monokulturelle Habitus" der Schulen, der beinhaltet, dass andere Sprach- und Kulturerfahrungen im Schulalltag wenig zählen,*
- *eine starke Orientierung an homogenen Lerngruppen und entsprechend starke Ausleseorientierung bei einem größeren Teil der Lehrkräfte an Realschulen, sowie*
- *eine wenig ausgeprägte Kultur, Orientierung und Kompetenz der Schulen und ihrer Lehrkräfte auf gezielte individuelle Förderung.*

Daraus ergeben sich „zentrale kommunale Handlungsfelder" zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung in Wiesbaden.

Die Kommune hat nur begrenzte Zuständigkeiten im Bereich der klassischen Bildungspolitik. Was kann sie also tun, um die Teilhabe an formaler Bildung bei Kindern und Jugendlichen insgesamt zu fördern und die Bildungsbeteiligung der jungen Migranten und Migrantinnen insbesondere zu verbessern?

Impressum: Die Wiesbadener Lehrer- und Lehrerinnenzeitung erscheint mindestens dreimal im Jahr. Herausgeber ist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Kreisverband Wiesbaden, Gneisenaustraße 22, 65195 Wiesbaden, Tel./Fax: 0611/406670, eMail: gew-wiesbaden@t-onlline.de; ***Redaktion***: Birgit Bossert, Thomas Eilers, Ute Harlos, Doro Stöver, Michael Zeitz; ***Auflage***: 1700; Beiträge bitte per E-Mail an: utemas@t-online.de. **Redaktionaschluss** der nächsten Ausgabe ist der 28.02.2006

„Bildungsbeteiligung" beschreibt die gesellschaftlichen und individuellen Chancenstrukturen des Zugangs zu formalen Bildungsprozessen und deren Zertifikaten.

Eine hohe Bildungsbeteiligung in den unterschiedlichen Bildungsphasen und hierarchischen Bildungsstufen dokumentiert auf der gesellschaftlichen Ebene eine große Chancengerechtigkeit, gelungene soziale Integrationsprozesse und eine gute Ausnutzung der in der Bevölkerung vorfindlichen „Begabungsreserven". Auf der individuellen Ebene vermittelt eine hohe Bildungsbeteiligung vielfältige ökonomische, soziale und kulturelle Teilhabemöglichkeiten. Niedrige Bildungsbeteiligung lässt sich als „Bildungsarmut" charakterisieren.

Man spricht in Deutschland dann von „absoluter Bildungsarmut", wenn die Menschen über keinen Schulabschluss und von „Ausbildungsarmut", wenn die Menschen über keinen beruflichen Abschluss verfügen.

Die Bildungsbeteiligung der jungen Menschen wird im Wesentlichen geprägt

- *auf der individuellen Ebene durch ihre geistigen, körperlichen und seelischen Potenziale*
- *auf der familiären Ebene durch den Bildungsstand der Eltern - insbesondere den der Mutter - und deren Bildungsaspiration, d.h. deren Wertschätzung von Bildung und nicht zuletzt deren Bereitschaft sowie deren ökonomischer und kognitiver Fähigkeit die Kinder zu unterstützen und zu fördern*
- *auf der Ebene des sozialen Umfelds durch die Bildungsaspiration und die Bildungsteilhabe des Milieus des Wohnquartiers und der Verkehrskreise, in die die Familie eingebettet ist*
- *auf der institutionellen Ebene durch die Zugänglichkeit der Bildungseinrichtungen selbst; hier lassen sich insbesondere ökonomische, soziale, räumliche, kulturelle und nicht zuletzt organisatorische Schwellen oder positiv formuliert Integrationspfade identifizieren.*

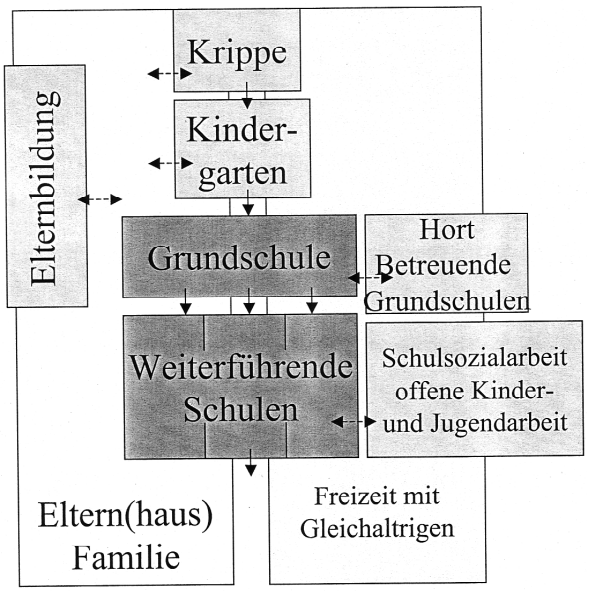
Die Autoren des Sozialberichts schlagen als Ergebnis ihrer Untersuchung folgende kommunalen Handlungsschwerpunkte vor:

1. Eltern- und Familienbildung

Eltern- und Familienbildung ist ein wesentlicher Interventionspunkt der sozialen Kommunalpolitik für eine Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern und zielt auf die individuelle und familiäre Interventionsebene. Leider hat die Kinder- und Jugendhilfe bisher in diesem wichtigen Handlungsfeld nur unzureichend professionelle Förderprogramme und institutionelle Angebote entwickelt.

Die Mütterzentren und Volkshochschulen müssen verstärkt auch benachteiligte Mütter mit geeigneten Angeboten erreichen, hierfür werden sie ihre „Kommnuikationsstrukturen" durch aufsuchende und lebensweltnahe Strategien ergänzen müssen. Kommunale Programme der Förderung der Bildungsbeteiligung im Allgemeinen und der Bekämpfung von Bildungsarmut im Besonderen müssen näher an den Lebenswelten der bildungsferneren Bevölkerungsgruppen angesiedelt werden; d.h. es müssen Orte und Einrichtungen genutzt werden, die diese Eltern wirklich erreichen können. Damit geraten Kindergärten und -tagesstätten, Grundschulen, Kinder-, Jugend- und Gemeinschafts- oder Stadtteilzentren aber auch z.B. Kinderarztpraxen, Kirchengemeinden oder Kulturvereine der Migranten als Orte der Elternbildung in den Blickpunkt. Gerade die häufig primär auf die Kinder und Jugendlichen fixierten Einrichtungen müssen auf diesem Weg die Mütter und auch die Väter in ihren Förderprogrammen stärker als bisher berücksichtigen.

Das Sozialdezernat sollte in Verbindung mit dem Integrationsdezernat ein kommunales Handlungsprogramm „Eltern- und Familienbildung zur Bekämpfung der Bildungsarmut und zur Förderung der Bildungsbeteiligung von Kindern aus bildungsferneren Bevölkerungsgruppen" in Wiesbaden entwickeln.



2. Frühbildung und Frühförderung

Die Frühbildung thematisiert die „entscheidenden Bildungsjahre“, da in den ersten Lebensjahren neurophysiologisch eine relativ unverrückbare Grundstruktur für die kognitive Entwicklung geschaffen wird. Frühkindliche Entwicklungsprozesse sind insbesondere im Kreis der Familie und empirisch primär im Kontakt mit der Mutter angesiedelt. Fördernde Bedingungen und die Vermeidung von „Deprivation“ müssen also im Bereich der Eltern- und Familienbildung thematisiert werden. Aber auch Eltern-Kind-Angebote und Tagespflege sind hier wichtige Felder. Die Tagespflege wie die Bildungsinstitutionen Kinderkrippe oder Kindergemeinschaftsgruppe werden primär unter dem Fokus „Vereinbarung von Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit“ institutionell entwickelt und von den Eltern genutzt. Berufstätige Eltern und allein Erziehende sind folgerichtig in den Einrichtungen gut repräsentiert, während Kinder aus einkommensschwachen Haushalten und Kinder mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert sind.

Zusätzlich zu diesem allgemeinen Bedarf an Tagesbetreuung mit altersadäquaten Bildungs- und Förderangeboten wird in den nächsten Jahren durch die Umsetzung der „Grundsicherung für Arbeitssuchende“ (SGB 11) eine deutlich verstärkte Aktivierung und Beschäftigungs- und Ausbildungsintegration gerade auch der Mütter jüngerer Kinder angestrebt. Gerade die Tagesbetreuungsangebote für diese Kinder sollten ausreichende kompensatorische Bildungs- und Fördermöglichkeiten vorsehen, um der Gefahr der „Vererbung“ von Bildungsarmut wirksam begegnen zu können.

Beim notwendigen Ausbau der Tagesbetreuungsangebote für mittelfristig 20% der Kinder unter 3 Jahren in Wiesbaden müssen die Bildungs- und Förderungsfunktionen ebenso in der Angebotsgestaltung berücksichtigt werden wie die Bedürfnisse, die sich aus der Vereinbarung von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung ergeben; dies gilt auch für die konzeptionelle Ausgestaltung der Tagespflege.

Für behinderte, entwicklungsauffällige oder -gefährdete Kinder steht das Angebot der „Frühförderung“ zur Verfügung. Bei zwei von drei Kindern setzt die Frühforderung allerdings erst mit drei Jahren oder noch später ein. Dies macht deutlich, dass die wirklich frühzeitige Förderung das Hauptproblem darstellt. Für die Zukunft stellt sich deshalb in erster Linie die Aufgabe, die frühzeitige Diagnose und Hinführung vor allem von Kindern aus bildungsferneren Familien zu früh fördernden Maßnahmen besser als bislang sicherzustellen. Hier sind sicherlich in erster Linie die Kinderärzte und die sozialen Dienste als Berater und „Melder“ gefragt.

3. Elementarbildung, vorschulische Fördermaßnahmen und Übergang

Elementarbereich - Grundschule

Kindergärten und Kindertagesstätten sind für die meisten Kinder die ersten „elementaren“ Bildungsinstitutionen. Auch wenn in Wiesbaden fast alle Kinder (97 %) mit diesem Bildungsangebot erreicht werden und immerhin 90% der einzuschulenden Kinder 2 Jahre und länger an der Elementarbildung teilgenommen haben, kumuliert die Unterversorgung in diesem Bildungsbereich gerade bei Kindern aus bildungsferneren Familien und bei Familien mit Migrationshintergrund.

Die wichtigen Handlungsschwerpunkte in diesem Bereich sind

- *die Integration aller Kinder für mehr als zwei Jahre in eine Elementargruppe;*
- *die systematische Fortentwicklung der Bildungs- und Förderangebote des Elementarbereichs;*
- *die Verbesserung der Bildungsstandards und deren Wirkungskontrolle in den Einrichtungen;*
- *die systematische Kooperation und die Ausgestaltung des Überganges zwischen Elementareinrichtungen und ihren Bezugsgrundschulen*

4. Grundschule und Tagesbetreuung

Die Grundschulen müssen in ihrer Funktion als sozial und kulturell heterogene Wohngebietsschulen gestärkt werden. Die „Gestattungen“ eine Schule außerhalb des Wohngebietes zu besuchen müssen deutlich reduziert werden. ... Ferner sollten Schulen, die unter tendenzieller Abwanderung leiden, dahingehend unterstützt werden, ein ausgeprägtes und für die Kinder des Wohngebietes bedarfsgerechtes Schulprofil zu entwickeln und konsequent umzusetzen.

Die Versorgungsquote der Grundschüler mit Ganztagsbetreuungsangeboten liegt in Wiesbaden stadtweit bei ca. 20%. Hausaufgabenbetreuung, Einzelfallhilfen und einzelne Förderangebote sind Regelbestandteil dieser sozialpädagogischen Angebote. Diese ergänzenden Bildungsangebote erreichen Kinder aus Migrantenfamilien und eher bildungsfernere und einkommensschwächere Familien überdurchschnittlich gut; das ist insbesondere darin begründet, dass betreuende Grundschulen und Horte gezielt mit Priorität in Wohngebieten mit „besonderen Bedarfslagen“ eingerichtet wurden. Die Bildungschancen von Kindern aus diesen Familien können durch diese ergänzenden Betreuungs- und Bildungsangebote verbessert werden.

Zur verbesserten Förderung der Bildungsbeteiligung von Kindern aus Migrantenfamilien und bildungsferneren Familien sollen die Ganztagsangebote an Grundschulen mit einem weit überdurchschnittlichen Anteil an Migrantenkindern ausgebaut werden. Bildung, Förderung und Tagesbetreuung werden insbesondere in Stadtteilen mit sozialen Bedarfslagen integriert und in der notwendigen (sozial-)pädagogischen Qualität an den Schulen oder im Verbund von Schulen und Kinder- und Jugendeinrichtungen angeboten.

5. Übergang und Besuch der weiterführenden Schulen

Der Bericht hat eindeutig aufgezeigt, dass mit der Entscheidung über die weiterführende Schulform bereits die grundlegende Entwicklung der Bildungsbiographie der Kinder vorgezeichnet ist, da spätere Schulformwechsel selten und in der Regel als „Abstiege" ausgeprägt sind. Angesichts vielfältiger Wirkfaktoren müssen für eine Verbesserung der Bildungschancen von Kindern aus bildungsferneren Familien ebenso differenzierte Strategien gewählt werden. Hierzu gehören die bessere Förderung dieser Grundschüler im Rahmen der Tagesbetreuung, die Einrichtung von Förderangeboten an den Grundschulen, aber auch die Beratung und Ermutigung von Eltern und Lehrkräften die Leistungspotenziale der Kinder zu erkennen und zu fördern.

Auch das konkrete Angebot an weiterführenden Schulen in den einzelnen Stadtteilen ist - wie wir gesehen haben - nicht ohne Auswirkung auf die Übergangsentscheidungen. Die internationale vergleichende Forschung (PISA etc.) verweist darauf, dass integrierte Schul- und Unterrichtsformen tendenziell erfolgreicher sind als unser hierarchisch segmentiertes Schulsystem.

Der zweite Handlungsschwerpunkt fokussiert den erfolgreichen Schulbesuch der weiterführenden Schulen. Hier müssen die Haupt- und Gesamtschulen unterstützt von der Schulsozialarbeit noch mehr investieren, um die Zahl der Abgänger ohne Schulabschluss deutlich zu reduzieren. Eine Bildungsarmutsquote von über 17 % bei den ausländischen Jungen kann auf Dauer nicht hingenommen werden. Insbesondere der verfrühte Abgang aus der 7. oder 8. Klassenstufe, von denen Mehrfach-Wiederholer, Seiteneinsteiger und Schulabsteiger betroffen sind, kann durch einzelfallorientierte Hilfe- und Förderangebote reduziert werden.

Eine Bildungsarmutsquote von über 17 % bei den ausländischen Jungen kann auf Dauer nicht hingenommen werden.

Eine wichtige „Aufstiegsfunktion" für leistungsfähige Migranten haben die Realschulen und Integrierten Gesamtschulen. Hier werden auch Kinder aus bildungsferneren Familien erreicht und zu mittleren Abschlüssen geführt. Leider ist an Realschulen die Wiederholerquote mit über 8 % recht hoch, auch „Abstiege" in die Hauptschule sind mit über 7 % überdurchschnittlich. Mit diesen negativen Karrieren belasten sich insbesondere männliche Ausländer (13 % bleiben sitzen und 11 % müssen zur Hauptschule wechseln).

Auch die Integrierten Gesamtschulen erreichen zwar Migrantenkinder entsprechend ihres Bevölkerungsanteils, doch gemessen an den Bildungsergebnissen ist die Förderungswirkung für männliche Migranten verbesserungsbedürftig: Während 53 % aller Gesamtschüler/innen mindestens einen Realschulabschluss erreichen, gelingt dies nur 38 % der ausländischen Jungen, aber immerhin 64 % der ausländischen Mädchen.

Die Kooperation von Schulen mit Einrichtungen und Verbänden der Jugendarbeit ermöglicht es den Schulen ihre Ressourcen und Kompetenzen zur Krisenintervention und Prävention zu verbessern und non-formale Bildungsstrategien einzubinden. In diesem Zusammenhang haben sich in Wiesbaden insbesondere Projekte der sogenannten „peergroup education" wie „Doctor make Love" oder die Konfliktmediation durch „Streitschlichter" als erfolgreich erwiesen.

In den Wiesbadener Gymnasien sind ausländische Schüler/innen nach wie vor deutlich unterrepräsentiert: Nur 15 % der ausländischen Jungen und 20 % der ausländischen Mädchen verließen die allgemeinbildenden Schulen 2002 mit der Hochschulreife. Auch die Integrierten Gesamtschulen konnten nur 17 % der ausländischen Mädchen und 15 % der ausländischen Jungen ein Zertifikat zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe („Ü 11") ermöglichen. Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen müssen ihre Förderstrategien und Unterstützungsangebote verbessern, um begabte Kinder aus Migrantenfamilien zu ihrer Leistungsfähigkeit zu führen. Nur so kann es gelingen die Begabungsreserven in unserer Stadtbevölkerung zu aktivieren und die im Integrationskonzept der Landeshauptstadt Wiesbaden geforderte Angleichung der Lebensverhältnisse voran zu bringen.

Der dritte Schwerpunkt liegt in dem deutlichen Ausbau der ganztägigen Bildungs- und Förderangebote auch an Sekundarstufen I. Es kann heute als gesicherte Erkenntnis der Bildungsforschung gelten, dass ganztä-

gige Schul- und Förderangebote insbesondere Kindern aus bildungsferneren Familien zugute kommen.

- *„Migrantenkinder mit guten Leistungen werden zum Übergang ins Gymnasium und zu vergleichbaren Bildungswegen gefördert.“ (Handlungsziel des Wiesbadener Integrationskonzeptes) Grundschulen und weiterführende Schulen entwickeln Konzepte und Kooperationsformen, um die Übergangsquote von Migranten und Kindern aus bildungsferneren Familien auf Integrierte Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien zu erhöhen.*

- *Haupt- und Gesamtschulen sollen gemeinsam mit der Schulsozialarbeit Strategien der Förderung und Krisenintervention - insbesondere bei männlichen Migranten - verstärken, die Bildungsabbrüche und Schulabgänge ohne Abschluss deutlich reduzieren. Konkrete Angebote für eine Integration in Berufsbildung bei erfolgreichem Abschluss können die Motivation und Leistungsbereitschaft der SchülerInnen wesentlich steigern.*

- *„Migrantenkinder werden gefördert mit dem Ziel der Verbesserung des Schulerfolgs an höheren Schulen“ (Handlungsziel des Wiesbadener Integrationskonzeptes)*
  - *Die Betreuung von Hausaufgaben, Nachhilfe und Förderangebote und die frühzeitige Beratung und Hilfe in persönlichen Krisen der Jugendlichen kann den Bildungserfolg unterstützen.*
  - *Das Schuldezernat soll zusammen mit dem Staatlichen Schulamt darauf hinwirken, die Vergabe der Mittel für „ganztags arbeitende Schulen“ durch Bund und Land an spezielle Förderkonzepte und an die verstärkte Aufnahme von Kindern aus bildungsferneren Familien der beantragenden Schulen zu binden.*

Neben den hier auf Basis der empirischen Ergebnisse ausformulierten Handlungsschwerpunkten gilt es darüber hinaus, in allen Produkt- und Handlungsbereichen zu überprüfen, inwieweit neue Schwerpunktsetzungen dazu beitragen können, die Bildungsbeteiligung insgesamt, vor allem aber die der identifizierten „Problemgruppen“, zu verbessern.

In ihrem diesjährigen „Carl Bertelsmann-Preis, Junge Generation und Ausbildung“ schreibt die Stiftung: „Nicht alle Jugendlichen sind in gleichem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen: Mit abnehmendem Bildungsniveau steigt das Risiko, keine existenzsichernde Arbeit zu finden. Jugendliche mit Hauptschulabschluss oder gar ohne Schulabschluss haben heute kaum noch eine Chance, in den ersten Arbeitsmarkt einzutreten, da ihnen bereits der Übergang in die Ausbildung nicht gelingt. Stattdessen werden viele Hauptschüler in schulischen Maßnahmen geparkt, mit der Hoffnung, dass ein weiterer schulischer Abschluss ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöht. Häufig wird dabei übersehen, dass die Jugendlichen schon nach wenigen Jahren aufgrund ihres Alters von Unternehmen keinen Ausbildungsplatz mehr angeboten bekommen. ... Mehr als 60 Prozent aller Hauptschulabgänger gelingt der nahtlose Übergang von der Schule in die Ausbildung nicht (Berufsbildungsbericht 2005). Regionale Übergangsquoten liegen zum Teil deutlich darunter.“

Ein Ausbildungsmeister für Kfz-Mechatroniker erklärte anlässlich eines Praktikumsbesuches, dass seine Firma keine Hauptschüler als Auszubildende mehr nehme, sondern nur sehr gute Realschüler oder Gymnasiasten. Damit fällt ein ehemals typischer Ausbildungsberuf für Hauptschüler weg.

Mittlerweile liegt auch das von der CDU wieder mal durchgesetzte „Gegengutachten“ zum Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden vor ... heute allerdings raufen sich die CDU-Initiatoren die Haare über ihr Ansinnen, denn der beauftragte Mainzer Professor Hradil lobt ausdrücklich in den wesentlichen Teilen Aufbau und Aussagekraft des Sozialberichts .

Hauptkritikpunkt stellt für Hradil lediglich die fehlende Analyse schichtspezifischer Chancengleichheit in der Wiesbadener Bildungslandschaft dar, denn “es ist zugleich die Dimension ungleicher Bildungschancen, in der Deutschland einen unrühmlichen letzten Platz in der viel zitierten PISA-Studie einnahm”. Zugleich stellt Hradil aber klar, dass er den Hinweis der Wiesbadener Autoren (auf fehlendes Datenmaterial) nachvollziehen kann, “ zumal selbst Daten zu gesamtgesellschaftlichen schichtspezifischen Ungleichheiten der Bildungschancen in Deutschland nur sehr eingeschränkt verfügbar sind”.

Die GEW-Wiesbaden begrüßt die erstmalige Vorlage eines solchen Sozialberichts und geht davon aus, dass er vom Stadtparlament ohne weitere Verzögerung verabschiedet wird und dass zugleich und zeitnah die in der Analyse vorgeschlagenen “zentralen kommunalen Handlungsfelder zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung in Wiesbaden“ konsequent bestellt werden; dabei ist auch ein Evaluierungsprozess mit zu bedenken.

Was folgert daraus für die GEW?

1. Aus diesem Bericht geht klar und deutlich hervor, dass es für Wiesbaden wichtig ist, eine zusätzliche Integrierte Gesamtschule einzurichten. In dieser Schulform werden alle Kinder gefördert und es ist nach den Feststellungen des Berichtes schwer zu ertragen, dass seit einigen Jahren viele Kinder keinen Platz an einer IGS zugeteilt bekommen können, obwohl die Eltern das wünschen.

2. Abschaffung der KiTa-Gebühren. Wiesbaden soll eine Modellregion werden und zeigen, dass die Elementarbildung im Kindergarten wirklich wichtig genommen wird. In jeder Untersuchung wird die Elementarbildung als wesentlich hervorgehoben. Die Stadt Wiesbaden macht damit Ernst und der Kostenbeitrag zum Kindergartenbesuch wird allen Eltern erlassen.

3. Integrierte Eingangsstufen, die alle Kinder dort abholen, wo sie stehen, werden flächendeckend eingeführt, und treten an die Stelle ineffektiver Vorlaufkurse und Zurückstellung von Kindern.

4. Die Schulsozialarbeit und die Betreuenden Grundschulen in Wiesbaden werden als hilfreich angesehen und sollen weiter ausgebaut werden.

5. „Mehr Ganztagsschulen für Wiesbaden“, die Stadt soll die Bundesmittel abrufen bzw. beantragen, und deutliche machen, dass ein noch größerer Bedarf besteht.

6. Auch an das Staatliche Schulamt stellt die GEW Forderungen: Um eine individuelle Förderung umzusetzen müssen auch an Gymnasien kleine Klassen eingerichtet werden. Es genügt nicht, von den LehrerInnen die Förderung der SchülerInnen zu verlangen, es müssen auch die Arbeitsmöglichkeiten dafür geschaffen werden.

Fragen zum Bildungsbericht an Ingar Riechert, Rektorin der Krautgartenschule, Grundschule in Kostheim

Im Bildungsbericht wird zwischen deutschen und ausländischen Familien unterschieden. Besonders im gut situierten Wiesbaden gibt es relativ wenige sozial schlecht gestellte deutsche Familien. Die türkischen Migrationsfamilien, die ja einen großen Anteil der Migranten darstellen, stammen in der Regel aus den armen Bevölkerungsgruppen der Türkei.

Wie wichtig ist die Differenzierung nach dem sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie statt der Unterscheidung nach Nationalität?

Ich halte es für wichtig die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Bereich Bildung nach dem sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie zu beurteilen, oft ist die Nationalität allein nicht aussagekräftig. In unserer Schule gibt es einige hochmotivierte und auch leistungsstarke türkische Kinder, aber auch zahlreiche sehr schwache Schüler und Schülerinnen aus deutschen Familien. Dies liegt häufig an der sehr unterschiedlichen Unterstützung und Wertschätzung von Schule durch die Familien und die ist in der Regel nicht von der Nationalität abhängig.

Wie muss man die Bezeichnung „Familien mit Migrationserfahrung“ lesen?

In Wiesbaden gibt es die unterschiedlichsten ausländischen Familien. Iranische Flüchtlinge sind häufig aus gebildeten Schichten durch die politische Situation des Landes nach Deutschland gekommen. Griechische Familien sind traditionell sehr an einer guten Bildung ihrer Kinder interessiert. Vor allem die türkischen und auch die marokkanischen Familien haben Probleme im Bereich Bildungsbeteiligung und erfolgreiche Nutzung der Bildungseinrichtungen.

Was muss getan werden, damit in den Kindertagesstätten die Förderung in den Vordergrund rückt und nicht die Betreuung das wichtigste ist?

Die Ausbildung der Erzieher muss intensiviert und damit auch die Besoldung angehoben werden, damit dieser wichtige Bereich der grundlegenden Bildung entsprechend honoriert wird. Sicher könnten auch eine Verbesserung des Betreuungsschlüssels sowie eine Reduzierung der Kosten für die Eltern zu einer vermehr-

ten Akzeptanz gerade von Familien führen, die ihre Kinder viel zu spät in den Kindergarten schicken.

Was muss getan werden, damit ausländische Familien, bei denen die Mutter nicht erwerbstätig ist, die Kinder trotzdem zum Kindergarten bringen?

Sinnvoll wäre eine Beitragsfreiheit für alle Kinder, denn gerade die einkommensschwachen Familien mit nur einem Einkommen können sich den Kindergartenbeitrag oft nicht leisten.

Welche Erfahrungen wurden mit den Vorlaufkursen gemacht, die im Bericht zur Bildungsbeteiligung gelobt werden?

Die Kurse sind schwierig zu organisieren, da auch der regelmäßige Besuch des Kindergartens wichtig ist und häufig Kinder aus mehreren Kindergärten die Kurse besuchen. Da es keine zusätzliche Zuweisung an Lehrerstunden für die Vorlaufkurse gibt, muss der Förderunterricht in Klasse 1 – 4 gekürzt werden. Es wäre sinnvoller, die Kinder am Schulalltag teilnehmen zu lassen, damit sie dort die Deutschkenntnisse erweitern. Sie sollten parallel dazu intensiv durch zusätzliche Förderstunden unterstützt werden. Im Schulalltag gemeinsam mit deutschen Kindern kann sehr viel intensiver die Sprache gelernt werden als im Kurs mit 10 anderen Kindern, die wenig Deutsch sprechen. Hier ist die Lehrkraft das einzig positive Sprachvorbild.

Auf welche Weise wirkt die Genehmigung von Gestattungsanträgen auf die soziale Struktur der Schule ein? Welche Möglichkeiten gibt es eine negative Auslese zu verhindern?

Gerade Eltern, die sehr viel Wert auf eine gute Grundschulausbildung legen und ihre Kinder auch darin unterstützen, wissen meistens sehr genau, was sie tun müssen, um ihren Gestattungsantrag auch wirklich genehmigt zu bekommen. Wollen Schulleitungen unwahre Behauptungen überprüfen, werden sie vom Staatlichen Schulamt darauf hingewiesen, dass sie keine Polizei-Funktion auszuüben haben. So kommt es häufig zu homogenen sozialen Strukturen in den betroffenen Schulen, hier alle guten Schüler dort …. Hier wäre eine Änderung der Schulbezirksgrenzen und eine rigidere Ablehnung von falschen Gestattungen sicher sinnvoll.

In manchen Schulbezirken könnte die Stadt auch durch Einrichtung von Betreuungseinrichtungen (Horts,...) in der Nähe der Grundschulen für eine Verminderung der Gestattungsanträge sorgen.

Unter welchem Aspekt betrachtet die Grundschule die hohe „Absteigerquote“ der ausländischen Jungen?

Eltern schicken ihre Jungen auch gegen die Empfehlung der Grundschullehrerin an ein Gymnasium, weil sie von den aussichtslosen Bildungschancen der Hauptschüler wissen. Gymnasien nehmen auf die besondere Situation ausländischer Kinder keine Rücksicht. Eigentlich ist es positiv zu sehen, dass die ausländischen Familien nicht mehr die Schwellenangst vor dem gymnasialen Bildungsgang haben wie es früher oft der Fall war. Das Bildungsinteresse ist bei den Familien zunehmend vorhanden, das deutsche Bildungssystem ist darauf nicht eingestellt.

Welche der Wiesbadener Schulen haben einen Antrag bei der Stadt auf Erweiterung zur Ganztagsschule gestellt?

Die Gelder der Bundesregierung, die für Ganztagsangebote zur Verfügung gestellt worden sind, gehen in Wiesbaden hauptsächlich in den Bereich der Sek. I. Die einzigen Grundschulen, die einen entsprechenden Antrag gestellt haben, sind die Konrad-Duden-Schule in Sonnenberg und die Brüder-Grimm-Schule in Mainz-Kostheim. Die Schulen in sozialen Brennpunkten sind wohl mit dem Angebot der Betreuenden Grundschule zufrieden.

Welchen Gewinn stellt die Schule mit Reformanteilen an der Kleistschule dar? Müsste nach dem Bericht nicht schnellstens eine **zusätzliche IGS** in Wiesbaden eingerichtet werden?

Auf jeden Fall würde eine weitere IGS die Bildungslandschaft der Stadt Wiesbaden bereichern und auch den Bedürfnissen der dringend zu fördernden Kindergruppen entsprechen. Bildungsforscher und –wissenschaftler empfehlen schon seit Jahren integrierte Schulsysteme um Schulversagen vorzubeugen.

Was bedeutet die Unterscheidung nach den Geschlechtern? Welche Handlungsanweisung können wir davon ableiten?

Allen Bildungseinrichtungen scheint es immer noch nicht zu gelingen auf die besonderen Bedürfnisse von Jungen einzugehen. Vor allem im Elementar- und Grundschulbereich finden sie gerade in dieser wichtigen Phase ihrer kindlichen Bildung zu wenige männliche Vorbilder.

Erstaunlich ist jedoch, dass Mädchen in der Schule besser abschneiden, Frauen dann aber später nicht die höchst dotierten Jobs haben.

Was kann die Stadt Wiesbaden tun, wenn sie die Ergebnisse ihres Sozialberichtes zur Bildungsbeteiligung Ernst nehmen und die Situation für die aufgeführten Risikogruppen verbessern will?

Es reicht nicht nur verbesserte Konzepte in den einzelnen Bildungseinrichtungen zu fordern und somit den schwarzen Peter an die pädagogischen Kräfte der Kindergärten und Schulen weiter zu geben. Wichtig ist, dass die Stadt als Schulträger und Träger der Kindertagesstätten die räumliche Situation für verbesserte Bildungs- und Förderangebote schafft. Vor allem die Förderschulen platzen in Wiesbaden aus allen Nähten, haben aber so eine geringe Elternlobby, dass ihre räumlichen Probleme seit Jahren nicht gelöst werden.

Wichtig ist auch, dass die Unterstützerangebote im Bereich kostenloser Erziehungsberatung und Familienberatung ausgebaut und nicht gekürzt werden und dass Kindergartenplätze kostenlos sind. Ohne einen finanziellen Einsatz wird es wohl kaum eine verbesserte Situation und bessere Ergebnisse geben. Immer noch geben die Kommunen und auch die Länder in Deutschland im OECD-Vergleich zu wenig Geld für die elementare Bildung aus. Das ist tragisch, da wir alle wissen, wie wichtig gerade die Grundlagen der Bildung sind. Auf den Anfang kommt es an!!!

(Das Interview mit Ingar Riechert führte Ute Harlos)

Die Fachgruppe Grundschulen

trifft sich

am 11.01.2006 um 19.30 Uhr

im GEW-Büro

Gneisenaustraße 22

Land der begrenzten Möglichkeiten

Ethnische Schranke: Migrantenkinder werden von unserem Bildungssystem frühzeitig aussortiert. Mehr denn je entscheidet die soziale Herkunft der Eltern über den Erfolg von Schülern.

"So ab der fünften Klasse, da waren wir wirklich nur unter Türken, es war kein deutscher Schüler mehr da", erzählt Gökhan, ein 23-jähriger Industriemechaniker türkischer Herkunft. Es ist nicht schwer zu erraten, dass Gökhan damals die fünfte Klasse einer Hauptschule besuchte. Wenn man solche Schilderungen liest, wirken die Integrationsappelle unserer Politiker und Politikerinnen, gerade angesichts der Unruhen in Frankreich, besonders lächerlich. Denn es ist unser Schulsystem, das für die Trennung von ethnisch unterschiedlichen Schülergruppen verantwortlich ist. Dabei ist nicht nur die Segregation, also das Abschneiden der Sozialkontakte, problematisch. Da unser Schulsystem vielen Migrantenkindern gleiche Chancen verwehrt, begünstigt es die Spaltung der Gesellschaft entlang ethnischer Grenzen. Dieses System ist, wie durch die neueren Ergebnisse der zweiten Pisa-Studie nochmal bekräftigt, im internationalen Vergleich ungewöhnlich selektiv. Die große Schere zwischen den oberen und unteren Kompetenzstufen ist sehr eng mit sozialer Herkunft gekoppelt. In keinem anderen hochindustrialisierten Land ist der Bildungserfolg der Kinder so eng an den sozialen und finanziellen Hintergrund des Elternhauses gekoppelt. Nach der jetzigen Auswertung nimmt die Chancenungleichheit weiter zu. Besonders schlecht schneiden im Durchschnitt junge Migranten ab, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Sie werden von den Bildungsforschern zur "Risikogruppe" gezählt. Der Anteil der Jugendlichen, die in Deutschland der "Risikogruppe" zugerechnet werden, weil sie nicht die einfachsten mathematischen Operationen beherrschen, liegt über dem OECD-Durchschnitt. In dieser Hinsicht hat der eingangs zitierte Facharbeiter noch vergleichsweise viel erreicht. 40 Prozent der Schulabgänger mit Migrationshintergrund finden keinen Zugang zu einer beruflichen Ausbildung.

Wo Hauptschulen zu „Ausländerschulen" geworden sind, wird ein Gesellschaftsbild bestätigt, in dem Migranten die unteren Positionen einnehmen.

Wesentlich verantwortlich für die Chancenungleichheit ist unser mehrgliedriges Sekundarschulsystem. Dafür liefern die internationalen Vergleichsuntersuchungen viele Anhaltspunkte. In kaum einem anderen Land gibt es eine solch starre äußere Differenzierung und eine Schulform - gemeint ist die Hauptschule - die den

Rest derer versammelt, die bei dem Run auf höhere Abschlüsse auf der Strecke geblieben sind, wenn sie nicht schon auf die Sonderschule für Lernbehinderte abgeschoben wurden. Aufschlussreich ist der Vergleich zwischen den Pisa-Studien, bei denen 15-Jährige getestet wurden und der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU); denn bei den Viertklässlern, deren Lage untersucht wurde, war die Schere zwischen oberen und unteren Leistungsniveaus weit weniger groß. Auch die Kopplung mit den Soziallagen war weniger ausgeprägt als bei den durch Pisa erfassten Jugendlichen - ein Hinweis darauf, dass die Erklärung für die große Spreizung im Leistungsspektrum in der Sekundarstufe zu suchen ist.

Unsere Bildungspolitiker aber stellen sich mehrheitlich taub. In den siebziger Jahren wurde die Chance vertan, ein leistungsfähiges und integratives Schulsystem zu schaffen, wie es nicht zuletzt für die Einwanderungsgesellschaft wichtig wäre. Auch beim Zusammenschluss der beiden deutschen Staaten wurde die Gelegenheit nicht wahrgenommen. Das Schulsystem der DDR hatte eher internationalen Standards entsprochen. Im bundesdeutschen gegliederten Sekundarschulsystem mindert die frühe Trennung der Bildungswege die Chancen für Schüler mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen - und dazu zählen viele Migrantenkinder - den Rückstand gegenüber den Gleichaltrigen aufzuholen. Es bleibt einfach viel weniger Zeit zur Förderung als in anderen Schulsystemen, in denen die Kinder sechs oder gar neun Jahre gemeinsam unterrichtet werden. Dabei könnten Migrantenkinder mit einer anderen Erstsprache und entsprechender Förderung sogar einen Vorteil haben. Erfolgsbilanzen skandinavischer Länder deuten darauf hin. Dort gibt es zudem flächendeckend Ganztagsschulen. Aufgrund des Halbtagsbetriebs, der an deutschen Grundschulen noch den Normalfall darstellt, ist das Zeitbudget beschränkt.

Die Kinder, die auf einer Haupt- oder Sonderschule landen, sind meist schon durch Erfahrungen von Misserfolg vorgezeichnet. Diese Schulformen sind ein zusätzliches Stigma, was nicht nur das Anspruchsniveau senkt, sondern auch die Leistungsbereitschaft. Dazu kommt, dass zumindest in urbanen Gebieten in Hauptschulen fast alle Schüler Sprachdefizite haben. Schon vor einem Jahrzehnt hat die Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut geschätzt, dass einem Schulabgänger mit einem normalen Hauptschulabschluss höchstens noch stark konjunkturabhängige Berufe offen stehen. Wer heute nur einen Hauptschulabschluss vorweisen kann, hat kaum noch Aussicht auf einen Ausbildungsplatz. Ein mittlerer Abschluss ist zur Standardvoraussetzung für eine Ausbildung geworden. Die Trennung der Schüler nach Schulformen verfestigt soziale Zuschreibungen: Wo Hauptschulen zu “Ausländerschulen” geworden sind, wird ein Gesellschaftsbild bestätigt, in dem Migranten die unteren Positionen einnehmen. Alle gut gemeinten Bemühungen um interkulturelle Erziehung werden dadurch konterkariert. Man kann annehmen, dass nicht nur die Gewinner, sondern auch die Verlierer die Zuschreibungen und Positionszuweisungen übernehmen. Unser Schulsystem begünstigt ein rassistisches Weltbild, zumal es ja auch von einer impliziten Begabungsideologie getragen wird. Man kann von einem “heimlichen Lehrplan des Rassismus” sprechen.

Es gibt - das sei ausdrücklich betont - Hauptschulen, an denen es dank des außerordentlichen Engagements im Kollegium gelingt, die Jugendlichen zu motivieren, zu qualifizieren und vielleicht sogar in Ausbildungsstellen zu vermitteln. Das sind aber heute selbst im ländlichen Raum Ausnahmen. An vielen Schulen herrscht Resignation, und manchmal gibt es Verwahrlosungstendenzen nicht nur unter den Schülern, sondern auch im Kollegium. Die Eltern sind in der Regel nicht in der Lage zu intervenieren, weil sie Scheu haben, nicht Ernst genommen werden, nicht sprachmächtig genug zu sein. - Auch diese Situation ist ein Effekt unseres gegliederten Systems. Auf der anderen Seite verfestigt die soziale und ethnische Trennung eine pädagogisch unproduktive Gymnasialkultur mit niedriger Reformbereitschaft. Dort wird erwartet, dass das Elternhaus imstande ist, die eigenen Kinder zu unterstützen, weshalb man es für unnötig hält, auf die Lernvoraussetzungen der Schüler einzugehen, von individueller Förderung gar nicht zu reden. Grundschulen empfehlen Schüler

aus “bildungsfernen” Elternhäusern häufig nicht fürs Gymnasium mit der Begründung, die Eltern seien nicht in der Lage, ihren Kindern zu helfen.

Wir haben es hier mit einem typischen Beispiel für institutionelle Diskriminierung zu tun, wie sie speziell an den Übergangsschwellen in der Bildungslaufbahn vorkommt. Ganz allgemein geben offenbar die familiäre Sozialisation und das familiäre Unterstützungspotenzial bei solchen Entscheidungen den Ausschlag; was unter anderem erklärt, warum Kinder “einfacher Leute” für eine Gymnasialempfehlung, anders als Akademikerkinder, überdurchschnittliche Leistungen nachweisen müssen. Migrantenkinder und -jugendliche sind davon besonders betroffen. So verwundert kaum noch die Äußerung eines Lehrers an einem Wirtschaftsgymnasium “Was willst du als türkisches Mädchen denn hier?”

Unser Schulsystem begünstigt ein rassistisches Wltbild. Man kann von einem „heimlichen Lehrplan des Rassismus“ sprechen.

Die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems verleitet die Lehrer zur klischeehaften Einteilung nach gymnasialer Eignung etc. - und zwar zum Teil schon in den ersten Schuljahren. Die wahnhafte, vom System nahe gelegte Orientierung an leistungshomogenen Lerngruppen beeinflusst den Unterrichtsstil und schafft auch keinen Anlass zu Verbesserung diagnostischer Kompetenzen, weil die schwächeren oder schwächer erscheinenden Schüler immer “nach unten” abgegeben werden können. In den jüngsten Schulleistungsvergleichen wurde kritisch vermerkt, dass es dem Lehrpersonal an diagnostischer Kompetenz mangele. Für Selektionszwecke reicht das Notensystem. Der Schulforscher Helmut Fend hat diesbezüglich von “Entsorgungsmentalität” gesprochen.

Die selektive Wirkung des deutschen Bildungssystems wird im Vergleich zu anderen Ländern noch dadurch verstärkt, dass die Halbtagsschule die Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Milieus am Nachmittag sich selbst überlässt, während ihre Altersgenossen von ihren Mittelschichteltern in jeder Hinsicht für eine erfolgreiche Laufbahn gecoacht werden. Der Übergang zur Ganztagsschule macht freilich beim jetzigen System nur auf der Primarstufe - oder an Integrierten Gesamtschulen - Sinn. An Gymnasien wird der Ganztagsbetrieb ohnehin nur in speziellen Fällen durchsetzbar sein. An Hauptschulen wird man sich vielfach auf soziale Betreuung beschränken, damit die Kids von der Straße kommen. Überhaupt bestehen bei einigen der zur Zeit diskutierten Reformmaßnahmen begründete Zweifel, ob sie ohne eine entschiedene Abkehr vom gegliederten System Wirkung entfalten. Die systembedingten Handlungszwänge und die dadurch nahe gelegten pädagogischen Einstellungen sollten nicht verkannt werden. Gut gemeinte Ansätze versanden allzu leicht, wenn das Bewusstsein der gemeinsamen Verantwortung für jedes Kind nicht im System verankert ist. Integrative Systeme nötigen dazu.

Eine neue Dynamik in Richtung Selektion wird sich entfalten, wenn, wie jetzt von der Landesregierung in NRW geplant, die Schuleinzugsbereiche aufgelöst und auch im Grundschulbereich die freie Schulwahl eingeführt wird. Man hält es kaum für möglich, aber die vom Glauben an den Segen der Marktsteuerung Besessenen wollen die Auslese und soziale Trennung noch weiter verschärfen anstatt sie zu mildern. Dann wird ein Gökhan auch schon in der Grundschule unter seinesgleichen sein. Die Chancen, wenigstens diese “Reform” zu verhindern, stehen nicht schlecht, da auch die Kommunen dagegen sind.

aus: Freitag 45, Die Ost-West-Zeitung, 11. November 2005. Prof. Georg Auernheimer ist Erziehungswissenschaftler an der Universität Köln mit Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik

Die Forderungen des DGB Hessen zur Bildungspolitik

Wie jedes Jahr legt der DGB Hessen auch in diesem Jahr seine Forderungen zum Haushalt 2006 der Hessischen Landesregierung vor. Die WLZ druckt den Teil über die „Schulische Bildung“ ab.

Der DGB und seine Mitgliedsgewerkschaften fordern eine Weiterentwicklung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens, die der Sicherung und dem Ausbau der pädagogischen und sozialen Arbeit sowie der Verbesserung der Qualität dient und einen diskriminierungs- und kostenfreien chancengleichen Zugang zu den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen garantiert. Hierzu zählen aus unserer Sicht in erster Linie

- die Sicherung und Weiterentwicklung der Professionalität der Beschäftigten durch Festlegung von Qualifikations- und Bezahlungsstandards sowie die Verbesserung der Aus- und Fortbildung,

- die Sicherung und Verbesserung der Arbeitsbedingungen, z.B. durch Begrenzung der Gruppengrößen, hinreichende Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln bzw. pädagogischem Material,

- zeitgemäße, gesundheitlich unbedenkliche Gebäude und insgesamt die Bereitstellung von hinreichenden personellen und materiellen Ressourcen.

Mit ihren Entscheidungen über die Personal- und Sachausstattung der Institutionen sowie über die Qualität der Profession tragen die Abgeordneten in den Parlamenten und die Entscheidungsträgerinnen und -träger der Exekutive die entscheidende politische Verantwortung für die Erreichung der oben genannten Ziele.

Der DGB bekräftigt seine 2004 vorgetragene Kritik, dass die im Zuge der sogenannten Neuen Verwaltungssteuerung (NVS) bereits begonnenen und noch beabsichtigten Maßnahmen nicht geeignet sind, die pädagogische und soziale Arbeit in den Schulen und Erziehungseinrichtungen zu verbessern. Die mit der NVS verbundene betriebswirtschaftliche Steuerung durch Kosten-Leistungs-Rechnung und Produkthaushalte weisen wir als Angriff auf die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen, die sozialen Verpflichtungen des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens und das Primat der Pädagogik zurück. Dringend erforderliche zusätzliche Finanzen für die Arbeit im öffentlichen Schul- und Erziehungswesen stehen auch deshalb nicht zur Verfügung, weil sie von kostenaufwändigen Maßnahmen der Neuen Verwaltungssteuerung absorbiert werden (z.B. SAP).

Es ist überaus bezeichnend, dass das HeLP - einer der ersten sogenannten Referenzbereiche der NVS - geschlossen wurde.

7.2 Schulische Bildung

Der DGB tritt weiterhin für den Ausbau und die Sicherung eines leistungsfähigen öffentlichen Schulsystems in der Verantwortung des Staates ein. In den letzten Jahren sind die gesellschaftlichen Anforderungen an die pädagogische und inhaltliche Arbeit in der Schule rasant gewachsen. Schulische Bildung muss über die Aneignung eines vorgegebenen Wissenskanons hinaus die heutige und zukünftige Lebensrealität von Schülerinnen und Schülern aufnehmen. Die Möglichkeit von Schulen, adäquat auf soziale Veränderungen zu reagieren, ist Grundlage für die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung einer stabilen Identität und fachlicher Kompetenz in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft und Umwelt.

Die von der Landesregierung in den letzten Jahren schrittweise durchgesetzte Bildungspolitik der »Auslese statt Förderung« wird vom DGB entschieden abgelehnt. Sie geht an den individuellen und gesellschaftlichen Erfordernissen vorbei und lädt die Verantwortung für die Ergebnisse der Bildungsprozesse eines insgesamt völlig unzureichend ausgestatteten Bildungssystems einseitig auf dem Rücken der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern ab. Die Durchsetzung der hessischen Variante der gymnasialen Schulzeitverkürzung gegen den erklärten Willen der gewählten Vertretungen der Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte war 2004 ein Meilenstein dieser rückwärts gewandten Bildungspolitik - ebenso wie die gesetzliche Vorbereitung von Schulschließungen zur Aufrechterhaltung hoher Klassenfrequenzen.

Der DGB fordert, dass Bildungspolitik sich den aktuellen Erfordernissen stellt. Schulpolitik muss insbesondere auf die Qualität des Unterrichts und der Ausbildung Wert legen. ***Steigende Qualität ist eng verknüpft mit guten Arbeitsbedingungen, mit der Motivation und dem Engagement der Beschäftigten, mit pädagogisch akzeptablen Klassen- und Gruppengrößen.*** Deshalb fordert der DGB als ersten Schritt hin zu einer pädagogisch akzeptablen Klassenfrequenz die Streichung der Möglichkeit zur Überschreitung der Höchstzahl einer Klasse um bis zu drei Schülerinnen und Schüler und die Rücknahme der Pflichtstundenerhöhungen der letzten Jahre.

Hochgerechnet auf die Grundschule und alle Schulformen der Sekundarstufe 1 und bei Beachtung von sinnvollen Gruppengrößen in Beruflichen Schulen und Oberstufen ergibt sich ein Mehrbedarf von etwa 2.500 Stellen zur Realisierung pädagogisch vertretbarer Frequenzen.

Die Entwicklung der gesellschaftlich und bildungspolitisch gebotenen Ganztagsangebote ist durch die dramatische Unterfinanzierung weiterhin blockiert. 2005 wurden in erheblichem Umfang Anträge auf Neueinrichtung bzw. Ausweitung von Ganztagsangeboten abgelehnt. Mit den zur Einführung von G8 gezwungenen Gymnasien gab es weitere Bewerber um die zu knappen Mitteln, was sich 2006 ohne erhebliche Aufstockung von Stellen und Mitteln als verschärftes Problem darstellen wird. Genehmigt wurde im Bereich der allgemeinbildenden Schulen ohnehin nur die unzureichende Schmalspurvariante der sog. ‚Pädagogischen Mittagsbetreuung". Der DGB sieht sich in seiner Auffassung bestärkt, dass die Weiterentwicklung zu Ganztagsschulen die Bereitstellung umfangreicher zusätzlicher Haushaltsmittel erfordert. Hierzu gehört u.a. die dem Bedarf angemessene Einstellung von zusätzlichem qualifiziertem Personal (Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte) ebenso wie u.a. eine kind - und jugendgerechte, ökologisch und gesundheitsförderlich ausgerichtete Ausstattung der Schulgebäude.

Wir gehen in einem ersten Schritt von der Notwendigkeit der Einrichtung von mindestens 20 Schulen für die Sekundarstufe I pro Staatlichem Schulamt aus, die nach einem ganztägigen Unterrichtskonzept arbeiten. In den 15 Schulämtern ergibt sich damit ein Bedarf von 300 Schulen. Bei Drei- bis Vierzügigkeit erhalten diese Schulen derzeit eine Stellenzuweisung von ca. 25 Lehrkräften. Der notwendige Zuschlag für den Ganztagsbetrieb in Höhe von 40 Prozent ergibt einen zusätzlichen Bedarf von 10 Stellen pro Schule.

300 Ganztagsschulen in der Sekundarstufe I erfordern damit rund 3.000 zusätzliche Stellen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte.

Qualitätsentwicklung in Schulen setzt ebenfalls erheblich verbesserte Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen voraus. Studium, Referendariat sowie die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte müssen in einem Schwerpunktprogramm der Landesregierung materiell und personell deutlich besser ausgestattet werden. Mit dem Lehrerbildungsgesetz von 2004 wurde zwar eine umfangreiche Neugestaltung beschlossen (die an dieser Stelle nicht inhaltlich bewertet werden soll), allein der Landeshaushalt 2005 hat daraus keine Konsequenzen gezogen. Eine Berechnung des Personalbedarfs für die 2. Ausbildungsphase wurde nicht vorgenommen. Ein erheblicher Teil der Ausbildung wird nach wie vor von dafür unterbezahlten Ausbildungsbeauftragten wahrgenommen, eine angemessene Entlastung über Anrechnungsstunden für die Mentorinnen und Mentoren blieb ebenfalls unberücksichtigt. Der DGB fordert für den Landeshaushalt 2006 für diesen Bereich eine angemessene Zahl neuer Stellen.

Der Bedarf an Fort- und Weiterbildung liegt weiterhin eklatant über dem staatlichen Angebot; statt ausreichende Mittel zur Verfügung zu stellen, wurde das HeLP aufgelöst, eine komplizierte Umgestaltung der institutionalisierten Fortbildung begonnen und für die Lehrkräfte ein absurdes System von Punktesammlung geschaffen. ***Der DGB hält eine vom Arbeitgeber zu finanzierende Fortbildung für unabdingbar und fordert – sich an der Größenordnung der Industrie orientierend – Stellen und Mittel im Umfang von 5% der Personalkosten für Fort- und Weiterbildung.*** Die Mittel müssen angemessen auf die Schulen und die Träger von Fortbildung ohne Bevorzugung von favorisierten Projekten der Landesregierung verteilt werden. Nicht zuletzt geht es im Rahmen der von Lehrkräften und Schulleitungen zu erfüllenden vielfältigen zusätzlichen Aufgaben, die in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben, um eine dringend erforderliche Verbesserung der sogenannten Schuldeputate. Hiermit könnte den dadurch besonders belasteten Lehrkräften durch Beschluss der Gesamtkonferenz wenigstens teilweise ein zeitlicher Ausgleich gewährt werden. Zwar wurden im laufenden Schuljahr die Schulleitungsdeputate erhöht, jedoch nicht auf der Basis zusätzlicher Mittel, sondern aus dem Volumen der zynischerweise ‚Produktivitätsgewinn' genannten Arbeitszeitverlängerung der Lehrkräfte bzw. zu Lasten der Unterrichtsversorgung.

Für die erforderliche Erhöhung der Schuldeputate ergibt sich – bei 2.016 Schulen und einem zu veranschlagenden zusätzlichen durchschnittlichen Bedarf in Höhe von einer halben Stelle pro Schule – ein Bedarf von 1.000 Stellen.

Selbst ohne Berücksichtigung dieser bildungspolitischen Erfordernisse ist das hessische Schulsystem personell unzureichend ausgestattet. Auch der aktuelle Zuweisungserlassentwurf des Kultusministeriums für das Schuljahr 2005/06 sieht erneut eine Zuweisung deutlich unter 100% vor. Während die Gesamtschülerinnen und -schülerzahl stagniert, nimmt die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Sekundarstufen I und II – die erheblich personalintensiver sind als die Grundschule - z.T. deutlich zu. Der DGB wendet sich entschieden dagegen, dass mit sprachlichen Neu-

schöpfungen (‚Grundbedarf') die im Erlass des Hessischen Kultusministeriums vorgesehene Bedarfsgröße klammheimlich aus der Welt geschaffen werden soll, um die Unterrichtsabdeckung zu beschönigen.

Allein die Herstellung von ‚Unterrichtsgarantie' nach diesen Bedarfskriterien erfordert ca. 2.200 Stellen – Vertretungsreserve für mittelfristige Erkrankungen, Elternzeit etc. nicht eingerechnet.

Damit fordert der DGB gleichzeitig, dass mit dem Unwesen der Beschäftigung von sogenannten Vertretungslehrkräften – hier ist ein starker Anstieg zu verzeichnen – Schluss gemacht wird. Diese Beschäftigungsverhältnisse widersprechen in den meisten Fällen den Vorgaben des Hessischen Schulgesetzes! Der weitaus größte Teil dieser Lehrkräfte erteilt regulären Unterricht, wird aber nur befristet beschäftigt und 5,5 Wochen im Jahr (in den Sommerferien) nicht bezahlt. Dieser Umstand steht im eklatanten Widerspruch zu dem Verständnis von Lehrerinnen- und Lehrerarbeitszeit des Kultusministeriums selbst, das von einer Wochenarbeitszeit (die Ferien eingerechnet) der Lehrkräfte von über 46 Std. ausgeht.

Der DGB fordert eine generelle unbefristete Beschäftigung auf Stellen des Landeshaushalts - für Lehrkräfte, die für tatsächlichen kurzfristigen Vertretungsbedarf eingestellt werden, eine Gleichbehandlung bei Gehalt und Arbeitszeit.

Vertretungsbudget für Leiharbeit auf Zeit

Es findet wieder das berühmte Schwarzer-Peter-Spiel statt.

Als das Geld für die Schulen knapp wurde, weil an öffentlichen Mitteln gespart wurde, richtete man die Budgetierung der Schulen ein. Das wenige Geld darf jetzt die Schule selbst verwalten. Das heißt nichts anderes, als dass letztlich jede Schule selbst sehen muss, wo sie spart. Nun ist der Zeitpunkt erreicht, an dem es keine ausgebildeten LehrerInnen mehr auf dem Arbeitsmarkt gibt, die Vertretungsverträge annehmen, weil sie damit eine Chance zur Einstellung in den Schuldienst sehen. Zu einer Zeit, wo es bereits wieder unbesetzte Stellen gibt, weil die entsprechenden FachlehrerInnen fehlen, soll jede Schule ihre eigene Vertretungsreserve aufbauen.

Auch Frau Wolff hat gemerkt, dass eine Unterrichtsgarantie nicht gegeben werden kann, wenn die Anzahl der LehrerInnenstellen zu knapp bemessen ist. Der Unterrichtsgarantie ist mittlerweile schon vieles geopfert worden. Um ausreichend Vertretungsunterricht abzuhalten, fallen die wenigen Förderstunden, die es noch gibt, oftmals aus, zusätzliche Angebote in Form von Arbeitsgemeinschaften finden nicht statt. Die Realität von Vertretungsstunden sieht oft grausig aus. Besonders die GrundschullehrerInnen sind schon jetzt von der Belastung betroffen, dass im Vertretungsfall die Klasse aufgeteilt wird. In überfüllten Klassenräumen, in denen jedes Kind höchstens noch einen Stuhl, aber keinen Arbeitsplatz an einem Tisch mehr hat, kann von Unterricht keine Rede sein.

Um Vertretungsunterricht stattfinden zu lassen, sind manche Schulen auf die Idee gekommen, einen Bereitschaftsdienst für die Lehrkräfte im Stundenplan einzurichten. Das ist schon aus juristischen Gründen nicht statthaft. Eine Ausweitung der Arbeitszeit in dieser Form ist ungesetzlich. Die Arbeitszeit der LehrerInnen wird nur durch die Pflichtstundenverordnung geregelt. Es darf keine regelmäßige Zusatzstunde im Stundenplan festgelegt werden, die dann auf Abruf gehalten werden muss.

Bis vor kurzem war es eine verwegene Idee hart am Rande der Legalität, eine Unterrichtsstunde in die alleinige Verantwortung eines Elternteils zu geben. Schließlich gab es keine formale Berechtigung, es lag kein Gesundheitszeugnis vor und ähnliche Formalia waren eben nicht erfüllt. Das sieht das Ministerium nun gänzlich anders. Es wird dazu aufgefordert schulfremde, nicht pädagogisch qualifizierte Personen für Unter-

richt zu gewinnen. Eigentlich sollte niemand von „Unterricht“ sprechen, wenn sich eine erwachsene Person am Vormittag mit 25 Kindern in einer Klasse aufhält. „Betreuung“ wäre das richtige Wort dafür, allerdings nicht im Sinn einer Hortbetreuung, wo schließlich auch pädagogisch ausgebildete Fachkräfte arbeiten.

An den Schulen, an denen diese Art Betreuung schon praktiziert wurde, gibt es interessante Rückmeldungen. Eine Ärztin vertrat die Lehrerin an einem Schulvormittag an einer Grundschule. Ihr abschließender Kommentar: „Die Lehrerinnen lassen ja ständig nur Arbeitsblätter bearbeiten. Kein Wunder, dass es den Kindern in der Schule langweilig ist.“ So sieht der Schulalltag aus der Sicht einer „Vertretungsmutter“ schließlich aus. Dass die Kollegin, die dort vertreten wurde, natürlich alles dafür getan hat, dass es ein möglichst reibungsloser Schulvormittag wird, kam nicht ins Bewusstsein. Zur Schule gehört die pädagogische Arbeit der Klassenführung, die erzieherische Arbeit zur Selbständigkeit. Das alles kann jedoch nur geleistet werden, wenn es eine Sicherheit gibt, dass Kinder von pädagogisch geschulten Fachkräften unterrichtet werden. Auch Eltern haben ein Recht darauf, ihre Kinder in den Händen von pädagogisch geschultem Personal zu wissen und nicht die Überraschung von stundenweisen Auftritten schulfremder Personen erleben zu müssen. Nicht umsonst überprüft im Fall der LehrerInnen der Staat die Ausbildung im Staatsexamen.

Wer soll denn in der Praxis tatsächlich für kurzfristige Vertretungsstunden zur Verfügung stehen? Auch gut situierte Mütter, die selbst einen Berufsabschluss haben, sitzen heute nicht den ganzen Vormittag zu Hause und warten, dass die Kinder von der Schule kommen. Frauen mit Berufsqualifikation orientieren sich auf dem Arbeitsmarkt, sobald die eigenen Kinder in die Grundschule kommen. Frauen, die jüngere Kinder haben, sind zu Hause, weil sie diese betreuen. Vielleicht denkt Frau Wolff an die hohe Zahl der Arbeitslosen. Soll diese Situation ausgenutzt werden, Sparmaßnahmen in der Bildungspolitik umzusetzen?

Wenn man nun liest, dass es bereits eine Service-Gesellschaft gibt, die VertretungslehrerInnen in Leiharbeit anbietet (HLZ 10/05 S. 31) erkennt man die übliche Struktur so vieler „Reformen“: Privatisierung und Kostendämpfung. Es müssen qualifizierte LehrerInnen auf festen Planstellen beschäftigt werden, jede Schule muss eine Zuweisung an Planstellen bekommen, die nicht nur die Stundentafel abdeckt. Eine Vertretungsreserve muss in die LehrerInnenzuweisung jeder Schule eingeplant werden. (*Ute Harlos*)

Gerade behinderte Kinder brauchen hohe Qualität des pädagogischen Angebots

Mit den geplanten Veränderungen zur Arbeitszeit der sozialpädagogischen Fachkräfte fährt das Kultusministerium einen massiven Angriff auf die Qualität des pädagogischen Angebots an den Förderschulen (bisher „Sonderschulen“).

Statt bisher 25 Zeitstunden, die diese Pädagogen mit den Kindern arbeiten, soll die gemeinsame Arbeit auf über 29 Zeitstunden erhöht werden, wobei die Zeit für Vor- und Nachbereitung, für Elterngespräche oder für andere organisatorische Aufgaben unverändert bleiben soll. Zudem sollen diese Fachkräfte ihre Arbeit minutiös darlegen, was zu einer „Erbsenzählerei“beim schriftlichen Nachweis der geleisteten Tätigkeiten führt. Diese Bürokratisierung wird auf Kosten der Zeit für die pädagogische Planung des Unterrichts sowie von Fördermaßnahmen ohne Wimperzucken in Kauf genommen.

Die drastische Arbeitszeitverlängerung von 4 Stunden in der Woche führt konsequenterweise auch dazu, dass die unerlässlichen außerunterrichtlichen Tätigkeiten in einem Zeitrahmen erledigt werden müssen, der viel zu eng gesteckt ist. Die Qualität der Förderung von behinderten Kindern und Jugendlichen muss darunter erheblich leiden.

Das kann niemand so wollen.

- **Die GEW Wiesbaden lehnt die geplante Arbeitsverschlechterung an den Förderschulen entschieden ab.**
- **Die Qualität der Arbeit mit behinderten Schülerinnen und Schülern an den Schulen für Körperbehinderte und Praktisch Bildbare darf nicht zur Disposition gestellt werden.**
- **Die GEW Wiesbaden fordert das Kultusministerium auf, diesen Erlassentwurf sofort zurückzuziehen.**
- **Eine Erhöhung der Arbeitszeit mit Kindern auf Kosten der pädagogischen und therapeutischen Qualität darf es nicht geben.**

Befristet beschäftigte Lehrkräfte – Vergütung für nicht bezahlte Sommerferien. Wir empfehlen: Ansprüche auf Vergütung geltend machen

„Schüler gehen in die Ferien, Lehrkräfte zum Arbeitsamt“, so lautete die Überschrift eines Beitrags einer regionalen GEW-Zeitschrift im Juli diesen Jahres. Aufgegriffen wurde damit das leidige Thema, dass eine Vielzahl von Lehrkräften mit befristeten Verträgen ebenso wie ihre dauerbeschäftigten Kolleginnen und Kollegen während eines ganzen Schuljahres arbeiten, ihr Arbeitsvertrag jedoch nur die Unterrichtswochen einschließt und die Sommerferien ausspart, in denen die Betroffenen damit auch keine Vergütung erhalten.

Politisch hat die GEW diesen Skandal immer wieder thematisiert und auch bei Verträgen mit dem Sachgrund „Vertretung“ den Abschluss von Jahresverträgen unter Einschluss der Sommerferien gefordert. In einzelnen Fällen haben die Staatlichen Schulämter dies vor Ort je nach Kassenlage auch so praktiziert. Die Landesregierung bzw. das Kultusministerium hat sich politisch auch nach wiederholten Vorstößen der GEW und des HPRLL jedoch geweigert, den Staatlichen Schulämtern eine solche Regelung landesweit vorzuschreiben. Mittlerweile gibt es kaum noch befristete Verträge , die die Sommerferien einschließen .

Nachdem die politischen Möglichkeiten, befristet beschäftigten Lehrkräften die angemessene und ihnen zustehende Vergütung zu verschaffen, offensichtlich nicht zum Ziel geführt haben, hat die Landesrechtsstelle erste Schritte eingeleitet, um das Problem auf dem Rechtsweg zu klären. In einer Reihe von Fällen haben wir im Auftrag von Kolleginnen und Kollegen, die bereit waren, den ersten juristischen Schritt zu tun, Staatliche Schulämter angeschrieben und diese aufgefordert, die in der Regel für sechs Wochen vorenthaltene Vergütung zu zahlen. Im Ablehnungsfall sind die betroffenen Kolleginnen und Kollegen bereit, den Weg vor die Arbeitsgerichte zu gehen.

Wir empfehlen, den Anspruch auf diese Vergütung geltend zu machen. Ein entsprechendes Musterschreiben kann unter www.gew-hessen.de in der Rubrik „Service-Recht / Mitgliederbereich“ heruntergeladen oder in der Landesrechtsstelle angefordert werden.

(Musterschreiben für die Geltendmachung von Vergütungsansprüchen)

An das Staatliche Schulamt
_____

Vergütung für das Schuljahr 2004/2005

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Schuljahr 2004/2005 war ich auf Grund des Arbeitsvertrages vom _____/ der Arbeitsverträge vom _____ _____ durchgängig als Lehrkraft des Landes Hessen beschäftigt. Vergütungen habe ich lediglich für die Zeit vom 25.8.2004 bis zum 22.7.2005 erhalten. Tatsächlich steht mir jedoch die Vergütung für das ganze Schuljahr zu, da ich die gleiche Arbeitsleistung, wie eine dauerbeschäftigte Lehrkraft erbracht habe.

Hiermit mache ich die Differenz zwischen der mir zustehenden Jahresvergütung und der tatsächlich erhaltenen Vergütung ausdrücklich geltend und fordere Sie auf, mir die zustehende Vergütung nachzuzahlen.

Den Anspruch stütze ich auf § 4 Abs. 2 TzBfG in Verbindung mit der Richtlinie des Rates der Europäischen Union 1999/70/EG vom 28.6.1999 in Verbindung mit der Rahmenvereinbarung EGB-UNICE-CEEP.

Ich habe wie eine dauerbeschäftigte Lehrkraft während des gesamten Schuljahres gearbeitet. Ich habe auch die gleiche Jahresarbeitszeit geleistet, da die unterrichtsfreien Zeiten in den Ferien im Rahmen einer erhöhten wöchentlichen Arbeitszeit in den Unterrichtswochen umgelegt worden sind. Von daher steht mir auch das gleiche tarifliche Jahresentgelt zu, wie einer dauerbeschäftigten Lehrkraft.

In der Zeit vom 1.8.2004 bis 31.7.2005 habe ich kein Arbeitslosengeld bezogen.

Alternativ:

In der Zeit vom 1.8.2004 bis 31.7.2005 habe ich Arbeitslosengeld in Höhe von _____ Euro bezogen. Meine Kundennummer bei der Agentur für Arbeit in _____ lautet: _____.

Bitte bestätigen Sie schriftlich den Eingang dieses Schreibens.

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift

Berufsverbot: Michael Csaszkóczy soll kein Lehrer werden

Es ist eine Schande für den Rechtstaat: Hessens Innenminister Volker Bouffier setzt die ‚Hexenjagd' der baden-württembergischen Kultusministerin Annette Schavan (beide CDU) fort. Offenbar hat das Bouffier-Ministerium dem Realschullehrer Michael Csaszkóczy Berufsverbot erteilt.

„Die GEW weist das Wiederaufleben der Berufsverbotspraxis zurück. Wir fordern die Hessische Landesregierung auf, Csaszkóczy sofort als Lehrer einzustellen. Er hat sich als qualifiziertester Bewerber für die Stelle erwiesen, dienstliche Verfehlungen oder Straftaten werden ihm nicht vorgeworfen", unterstrich Thöne. Er berief sich bei seiner Forderung auf ein Urteil des Europäischen Gerichtshofes (EuGH) für Menschenrechte, das 1995 die Berufsverbotspraxis in der Bundesrepublik als Verstoß gegen die Grundrechte auf Meinungs- und Vereinigungsfreiheit gerügt hatte. Der sog. „Radikalenerlass" aus den 70er Jahren, für den der damalige Bundeskanzler Willy Brandt (SPD) verantwortlich zeichnete, ist formal nie aufgehoben worden.

Csaszkóczy hatte mit Datum vom 25. August 2005 eine schriftliche Einstellungszusage des Staatlichen Schulamtes Kreis Bergstraße und Odenwaldkreis als Lehrer an einer Schule in Heppenheim erhalten (s. Anlage). Der entsprechende Arbeitsvertrag, der bis zur Verbeamtung abgeschlossen wird, kam jedoch nicht bei der Schule an. Laut Schulamt ist man vom Hessischen Innenministerium telefonisch angewiesen worden, den Vertrag nicht unterschreiben zu lassen. Nach Auffassung der GEW ist aber bereits ein mündlicher Arbeitsvertrag zustande gekommen, auf Grund dessen Csaszkóczy in der vergangenen Woche seine Arbeit aufnehmen wollte – bei Arbeitsantritt aber wegen des fehlenden schriftlichen Vertrages wieder nach Hause geschickt werden musste.

Schavan hatte im August 2004 Berufsverbot gegen Csaszkóczy verhängt. Sie begründete dies mit der Mitgliedschaft des Lehrers in der Antifaschistischen Initiative Heidelberg (AIHD). Nach Ablehnung des Widerspruchs Csaszkóczys gegen Schavans Maßnahme, hat dieser Klage beim Verwaltungsgericht in Karlsruhe erhoben. Die Verhandlung steht noch aus.

Eine schöne Geschichte über Herrn Müller

Das hier, das ist der Herr Müller. Der Herr Müller kommt aus Aretsried, das liegt in Bayern, also ganz im Süden. Der Herr Müller ist ein Unternehmer und das, was in den Fabriken von Herrn Müller hergestellt wird, habt ihr sicher alle schon mal gesehen, wenn ihr im Supermarkt wart. Der Herr Müller stellt nämlich lauter Sachen her, die aus Milch gemacht werden. Naja, eigentlich stellen die Kühe die Milch her, aber der Herr Müller verpackt sie schön und sorgt dafür, dass sie in den Supermarkt kommen, wo ihr sie dann kaufen könnt. Die Sachen, die der Herr Müller herstellt sind so gut, dass sogar der Herr Bohlen dafür Werbung gemacht hat.

Weil der Herr Müller ein Unternehmer ist, hat er sich gedacht, er unternimmt mal was und baut eine neue Fabrik. Und zwar baut er sie in Sachsen, das ist ganz im Osten. Eigentlich braucht niemand eine neue Milchfabrik, weil es schon viel zu viele davon gibt und diese viel zu viele Milchprodukte produzieren, aber der Herr Müller hat sie trotzdem gebaut. Und weil die Leute in Sachsen ganz arm sind und keine Arbeitsplätze haben, unterstützt der Staat den Bau neuer Fabriken mit Geld. Arbeitsplätze hat man nämlich im Gegensatz zu Milchprodukten nie genug. Also hat der Herr Müller einen Antrag ausgefüllt, ihn zur Post gebracht und abgeschickt.

Ein paar Tage später haben ihm dann das Land Sachsen und die Herren von der Europäischen Union in Brüssel einen Scheck über 70 Millionen Euro geschickt. 70 Millionen, das ist eine Zahl mit sieben Nullen, also ganz viel Geld. Viel mehr, als in euer Sparschwein passt. Der Herr Müller hat also seine neue Fabrik gebaut und 158 Leute eingestellt. Hurra, Herr Müller.

Nachdem die neue Fabrik von Herrn Müller nun ganz viele Milchprodukte hergestellt hat, hat er gemerkt, dass er sie gar nicht verkaufen kann, denn es gibt ja viel zu viele Fabriken und Milchprodukte. Naja, eigentlich hat er das schon vorher gewusst, auch die Herren vom Land Sachsen und der Europäischen Union haben das gewusst, es ist nämlich kein Geheimnis. Das Geld haben sie ihm trotzdem gegeben. Ist ja nicht ihr Geld, sondern eures. Klingt komisch, ist aber so.

Also was hat er gemacht, der Herr Müller? In Niedersachsen, das ist ziemlich weit im Norden, hat der Herr Müller auch eine Fabrik. Die steht da schon seit 85 Jah-

ren und irgendwann hatte der Herr Müller sie gekauft. Weil er jetzt die schöne neue Fabrik in Sachsen hatte, hat der Herr Müller die alte Fabrik in Niedersachsen nicht mehr gebraucht, er hat sie geschlossen und 175 Menschen haben ihre Arbeit verloren.

Wenn ihr in der Schule gut aufgepasst habt, dann habt ihr sicher schon gemerkt, dass der Herr Müller 17 Arbeitsplätze weniger geschaffen hat, als er abgebaut hat. Dafür hat er 70 Millionen Euro bekommen. Wenn ihr jetzt die 70 Millionen durch 17 teilt, dafür könnt ihr ruhig einen Taschenrechner nehmen, dann wisst ihr, dass der Herr Müller für jeden vernichteten Arbeitsplatz über 4 Millionen Euro bekommen hat.

Da lacht er, der Herr Müller. Natürlich nur, wenn niemand hinsieht. Ansonsten guckt er ganz traurig und erzählt jedem, wie schlecht es ihm geht.

Aber der Herr Müller sitzt nicht nur rum, sondern er sorgt auch dafür, daß es ihm besser geht. Er ist nämlich sparsam, der Herr Müller. Sicher kennt ihr die Becher, in denen früher die Milch von Herrn Müller verkauft wurden. Die schmeckt gut und es passten 500 ml rein, das ist ein halber Liter. Seit einiger Zeit verkauft der Herr Müller seine Milch aber in lustigen Flaschen, nicht mehr in Bechern. Die sind praktisch, weil man sie wieder verschließen kann und sehen hübsch aus. Allerdings sind nur noch 400 ml drin, sie kosten aber dasselbe. Da spart er was, der Herr Müller. Und sparen ist eine Tugend, das wissen wir alle.

Wenn ihr jetzt fragt, warum solche ekelhaften Schmarotzer wie der Herr Müller nicht einfach an den nächsten Baum gehängt werden, dann muss Ich euch sagen, daß man so etwas einfach nicht tut.

Wenn ihr aber das nächste mal im Supermarkt seid, dann lasst doch einfach die Sachen vom Herrn Müller im Regal stehen und kauft die Sachen, die daneben stehen. Die schmecken genauso gut, sind meistens billiger und werden vielleicht von einem Unternehmer hergestellt, für den der Begriff "soziale Verantwortung" noch eine Bedeutung hat. (*Unbekannt)*

Kultusministerin Plus = Ausbeutung total

1. Der Lehrkörper vertritt sich bei Ausfall von Unterricht bis zum 3. Tag selbst.

2. Nach dem 3. Tag vertritt Mutter Beimer oder Onkel Dittmann den Unterricht, nach der 5. Woche ist das Staatliche Schulamt dann zuständig.

3. Klassenfahrten, Fortbildungen und Konferenzen finden an Wochenenden und in den Ferien statt,

4. Der Lehrkörper bereitet den Vertretungsunterricht ein Jahr im voraus schriftlich vor und archiviert diesen

5. Für diesen „...“ erarbeiten die Lehrmenschen ein „Schulkonzept-Extra-Plus“.

womit die Schule sich ein scharfes Profil verpasst.

6. Für all das soll es auch ein Budget geben - vielleich.

7. Damit ist die Schule als eigenständig zertifiziert und akkreditiert.

Die modulierte Lehrkraft i.V.

Seit dem 1. August 2005 befinden sich an den Wiesbadener Studienseminaren Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) in der neu strukturierten zweiten Ausbildungsphase. Dem neuen Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLbG) folgend wurde die Struktur des bisherigen Vorbereitungsdienstes vollkommen geändert. Die LiVs gehören nicht mehr festen Seminargruppen an, in denen sie von einem/r Ausbilder/in pro Fach ausgebildet werden. Vielmehr werden jetzt Module angeboten, die zum größten Teil als Pflichtangebot belegt werden müssen und zum geringeren Teil als Wahlpflichtangebot zur Auswahl stehen sollen. Letztlich europaweit kompatible Module sollen den LiVs die Möglichkeit bieten, an vorgegebenen Standards orientierte Kompetenzen zu erwerben. Die bisherige Inputorientierung (Strukturierung der Ausbildung nach zu vermittelnden Inhalten) wurde durch einen Outputorientierung (Strukturierung der Ausbildung nach zu erwerbenden Kompetenzen) abgelöst.

Tordis Knaab unterhielt sich mit einer der zum 1. August neu eingestellten LiVs über die Erfahrungen nach vier Monaten Ausbildungszeit am Wiesbadener Studienseminar für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen.

Du befindest dich seit 1. August 2005 in der zweiten Ausbildungsphase für das Lehramt an Haupt- und Realschulen. Wurdet ihr vor dem Beginn des Vorbereitungsdienstes über die neue Ausbildungsstruktur informiert?

Als ich mich beworben habe, wusste ich, dass die Modularisierung zum 1. August kommt, ich wusste aber nicht, was organisatorisch und inhaltlich auf mich zukommen würde. An solche Informationen war im Prinzip auch nicht heranzukommen. Man hätte die Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (UVO) lesen müssen. Diese Möglichkeit wäre natürlich da gewesen, aber da gibt es auch relativ viel Spielraum für Interpretation.

Die neue Ausbildungsverordnung sieht vor, dass ihr in so genannten Modulen ausgebildet werdet und parallel dazu natürlich die schulpraktische Ausbildung habt. Hinsichtlich der zu erbringenden Stunden an der Ausbildungsschule gibt es aber grundlegende Veränderungen. Jetzt dürfen LiVs in den ersten sechs Monaten ihrer Ausbildungszeit (Einführungssemester) nur Hospitationen und angeleiteten Unterricht machen. Seht ihr darin eher Vor- oder Nachteile?

Grundsätzlich muss man sagen, dass bei Reformen jeglicher Art es immer Vor- und Nachteile gibt und das ist natürlich dann Ansichtssache, wie die jeweilige Person dies bewertet. Viele meiner Kolleginnen und Kollegen finden es sehr gut, dass sie noch nicht eigenverantwortlich unterrichten müssen, sondern lange Zeit haben zu hospitieren und angeleitete Stunden und Unterrichtssequenzen zu übernehmen.

Von Null auf Hundert in die eigenverantwortliche Unterrichtspraxis

Ich jedoch habe sehr große Probleme damit, wenn ich zum Beispiel sehe, dass wir im ersten Halbjahr überhaupt keinen eigenverantwortlichen Unterricht halten und dann ab 1. Februar von Null auf Hundert gehen, indem wir dann 12 Stunden eigenverantwortlich halten müssen. Ich frage mich, ob dieser harte Bruch so sinnvoll ist.

Wenn man eigene Unterrichtspraxis hat, dann kommt man ja auch mit aktuellen Fragen und mit aktuellen Erfahrungen in die Gruppe. Fällt in den Modulen auf, dass im Einführungssemester der Praxisbezug aus eigener Lehrerfahrung noch weitgehend fehlt?

Das liegt natürlich auch am jeweiligen Stil des/r Ausbilders/in, inwieweit praktische Erfahrungen mit eingebunden werden oder Fragen gestellt und Anekdoten erzählt werden können. Aber die meisten Ausbilder/innen sind bereit, auf die Praxis einzugehen bzw. haben dies auch konzeptionell so vorgesehen.

Ihr habt aber nicht das Gefühl, dass euch selbst der Praxisbezug fehlt, weil ihr nicht eigenverantwortlich in die Praxis eingebunden seid?

Wie schon gesagt, das ist Ansichtssache.

Outputorientierung: keine Garantie für bessere Lehrer!

Dazu noch weiter gefragt: Ihr sollt im Einführungssemester ohne eigenverantwortlichen Unterricht halten zu dürfen bereits drei Unterrichtsbesuche absolvieren. Wie ist das zu gewährleisten, wenn ihr nicht gelernt habt, eigenverantwortlich Unterricht zu planen und durchzuführen?

Was du jetzt herausgreifst, ist ein Problem, das exemplarisch für die derzeit bestehenden strukturellen und organisatorischen Defizite der neuen Ausbildungsverordnung steht. Ich sehe die Defizite auf drei Ebenen.

Einmal die politische Ebene, zweitens die strukturelle Ebene und drittens die inhaltliche Ebene. Die politische Ebene wird ganz eindeutig durch unsere derzeitige hessische Landesregierung bestimmt. Das heißt, die Modularisierung wurde von oben durchgesetzt, natürlich auch mit demokratischer Legitimation. Aber der eigentliche Prozess des Initiierens der Modularisierung verlief gänzlich undemokratisch. Das heißt, dass sowohl Experten als auch Praktiker überhaupt nicht involviert wurden. Das ist natürlich dann nicht nur ein undemokratischer, sondern auch ein unwissenschaftlicher Akt.

Wie soll denn gewährleistet werden, dass die Modularisierung allein dadurch, dass sie installiert wird, bessere Lehrer hervorbringt? Es gibt nach wie vor keinen empirischen Beweis dafür.

Zweitens das strukturelle Problem liegt daran, dass man nach dem PISA-Schock und angeregt durch die Klieme-Expertise vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (dipf), die in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2003 herausgegeben worden ist, eine Kompetenzfokussierung im gesamten Bildungswesen vorgesehen hat. Das heißt, es gibt einen Paradigmenwechsel von der Inputorientierung („Ich speise Inhalte ein.“) zur Outputorientierung („Es sollen am Ende Kompetenzen herauskommen.“). Man hat es sich jetzt hier in Hessen allerdings ein bisschen einfach gemacht, indem man gesagt hat, wir führen eine strukturelle Reform durch, aber wie die vor Ort wirklich umgesetzt werden soll, da kümmern wir uns relativ wenig drum.

Paradigmenwechsel nicht konsequent vollzogen

Meiner Ansicht nach ist da vieles missverstanden worden. Man hat nämlich hier jetzt im Zuge der Modularisierung den Paradigmenwechsel nicht konsequent vollzogen, sondern die Kompetenzen, die am Ende bei jedem einzelnen Modul herauskommen sollen, als zusätzliche Belastung empfunden. Das hat dazu geführt, dass man uns nicht exemplarisch lernen lässt, wie es die Klieme-Expertise vorsieht, sondern, dass man die inhaltliche Seite einfach noch voller gestopft hat, als sie ohnehin schon war. Das ist meines Erachtens ein falsches Verständnis von Kompetenzorientierung.

Da sind wir dann auch gleich bei den inhaltlichen Problemen: Es ist klar, dass dadurch, dass die alten Seminare (EG-Seminare und Fachseminare) weitgehend aufgelöst worden sind, jedes Modul inhaltlich gefüllt werden musste, teilweise von Ausbildern, die vorher EG-Seminare angeboten haben. Dies hat dazu geführt, dass wir jetzt nach drei Monaten bereits feststellen können, dass es erhebliche Überschneidungen zwischen den verschiedenen Modulen gibt.

Noch einmal zurück zur Kompetenzorientierung. Habt ihr zum Beginn des Referendariats ein Kerncurriculum oder eine Kompetenzliste bekommen, aus der ersichtlich ist, welche Kompetenzen ihr erwerben sollt, wie diese aufeinander aufbauen und in welcher Form diese Kompetenzen kumulativ erworben werden können?

Wir haben im Moment einfach noch nicht den Überblick über die gesamten Kompetenzen aller Module, die wir belegen sollen. Dennoch läuft die Zusammenarbeit mit den Modulanbieter/innen in diesem Punkt bisher sehr gut. Wir bekommen zu Beginn eines jeweiligen Moduls eine Liste, auf der steht, welche Kompetenzen wir erwerben sollen.

Beteiligung bei der Planung und Organisation von Veranstaltungen unerwünscht?

Habt ihr dann im Verlauf des Moduls, die Möglichkeit die Inhalte zu beeinflussen, zum Beispiel, wenn ihr Überschneidungen mit einem anderen Modul feststellt?

Da gibt es zwei grundlegende Probleme: Wir wissen zum einen gar nicht inwieweit wir Wünsche äußern dürfen und die Ausbildung beeinflussen sollen. Zum anderen ist nicht geklärt, ob wir so wie auf der Universität wissenschaftlich und kritisch analysieren und diskutieren sollen, oder ob wir die dargebotenen Inhalte einfach nur unreflektiert in unseren Wissensbestand übernehmen sollen.

Das heißt ein Modul beginnt, ist schon inhaltlich vorbereitet und komplett strukturiert. Ihr werdet darüber informiert, welche Kompetenzen und Inhalte im Mittelpunkt stehen und habt im Grunde genommen keine Möglichkeit da noch Einfluss zu nehmen.

Also wenn dann nur marginal. Das heißt, der Inhalt steht im Wesentlichen so, wie er von dem/r Modulanbieter/in vorbereitet wurde. Aber wir haben dann die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Wegen zu wählen, sei es methodisch, manchmal auch inhaltlich.

Die Orientierung an Kompetenzen ist ja jetzt nicht nur für die Lehrerausbildung geplant, sondern auch für die Arbeit in den Schulen. Gibt euch die Methodik, die euch durch die Modularisierung vermittelt wird, Anregungen und Vorbilder, wie man kompetenzorientert unterrichten kann?

Methodenkompetenz soll erworben werden. Dafür gibt es auch ein eigenes Modul, das „Methoden und

Medien“ heißt. Die Fokussierung auf Methodenkompetenz kommt in allen anderen Modulen bisher auch nicht zu kurz. Jedoch ...

Ich meine jetzt auch nicht nur die Methodenkompetenz der Lehrkraft, sondern kompetenzorientiertes Lernen und Unterrichten.

... Kompetenzorientierung heißt ja nicht einfach nur, dass ich noch mehr im methodischen Bereich mache und die Inhalte so lasse wie bisher. Und genau das Problem haben wir meiner Ansicht nach hier in der Modularisierung auch. Man muss einfach sehen, dass die Module inhaltlich sehr überfrachtet sind. (Ich weiß nicht, woran es liegt, ob die inhaltlichen Vorgaben vom Kultusministerium kommen, da habe ich keinen Überblick.) Aber grundsätzlich ist das ja auch eine alte Pädagogenweisheit, dass man sagt, Methode und Inhalt müssen zueinander passen.

Voller Zeitplan, inhaltliche Überfrachtung und methodischer Rückschritt

Das heißt, wenn wir LiVs dazu ausgebildet werden sollen, in den Schulen Kompetenzorientierung anzuregen oder das schulische System dahingehend umzugestalten, müssten wir natürlich auch selbst ein bisschen „moderner“ arbeiten können. Dazu habe ich mich mit vielen Kollegen auch schon unterhalten. Was wir uns eigentlich wünschen würden ist, dass man uns mehr zutraut. Wir sollten die Kompetenzen nicht dadurch erwerben können, dass wir uns an einem vorgekauten Curriculum abarbeiten, sondern durch exemplarisches Lernen, indem wir innerhalb der Module bereits die Möglichkeit bekommen Schwerpunkte zu wählen. Dies würde dann darauf hinauslaufen, dass wir weniger Präsenzzeit haben und mehr eigenverantwortlich zu Hause arbeiten.

Wie hoch ist denn die Präsenzzeit?

Die Präsenzzeit kann ich prozentual nicht genau festmachen. Sie umfasst aber in der Regel zwischen einem Drittel und der Hälfte eines Moduls. Im Endeffekt haben die meisten von uns auch das Bedürfnis, das, worauf wir in den Modulen gestoßen sind, zu Hause noch einmal nach zu bereiten, weiter zu lesen, sich selbständig zu informieren, je nach persönlichem Interesse. Aber dazu hat man keine Möglichkeit, weil der Zeitplan so vollgestopft ist, dass man gar nicht dazu kommt. Man bekommt dann immer noch Hausaufgaben, die auch nicht auf persönliche Interessen oder Schwerpunkte abgestimmt sind, sondern die alle machen müssen. Genau wie in der Schule. Deswegen ist das System für uns strikt verschult. Wir nehmen das so wahr und für uns ist es methodisch ein sehr großer Rückschritt, gerade weil wir von den Universitäten größtenteils gewohnt sind, selbstständig zu arbeiten, wo man uns das ja auch zugetraut hat. Deswegen unser Vorschlag ganz klar: inhaltliche Entrümpelung der Module, mehr selbstständiges Arbeiten, weniger Präsenzzeit und die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte zu wählen, denn das hat die empirische Unterrichtsforschung schon erwiesen, dass man Kompetenzen auch erwerben kann, wenn man exemplarisch lernt.

GEW Stammtisch

jeden ersten Dienstag nach den Ferien

Café Klatsch

Nächster Stammtisch:
10.01.2006

Inhaltliche Überschneidungen zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase

Die Umstrukturierung der zweiten Ausbildungsphase steht auch im Zusammenhang mit den Umstrukturierungsprozessen an den Universitäten. In einem zukünftigen „Europäischen Hochschulraum“ soll die Lehrerausbildung europaweiten Standards genügen, bereits jetzt könnt ihr Leistungspunkte gemäß dem European Credit Transfer System (ECTS) sammeln. Leistungen die bereits an der Hochschule erbracht worden sind, sollen zukünftig für die zweite Ausbildungsphase angerechnet werden können. Inwiefern siehst du bereits jetzt eine inhaltliche Überschneidung der Modulinhalte mit den universitären Ausbildungsinhalten?

Zunächst habe ich ja vorhin schon gesagt, dass es inhaltliche Überschneidungen innerhalb der Module gibt. Aber es gibt teilweise auch inhaltliche Überschneidungen zu dem, was ich innerhalb meiner universitären Ausbildung gelernt habe. Ich kann hier nur für mich sprechen, denn ich weiß, dass die Studiengänge an den einzelnen Universitäten, wo meine Kolleginnen und Kollegen herkommen, sehr unterschiedlich strukturiert sind. Dann kommt es natürlich auch immer darauf an, welche Wahlfächer man hat und wie da die Fachdidaktik aufgebaut ist. Also die Vorwissensbestände sind

sehr unterschiedlich. Es gibt durchaus, um jetzt einmal ein anschauliches Beispiel zu nennen, Kolleginnen und Kollegen, die noch nie einen Text von Hilbert Meyer gelesen haben, und dann gibt es welche, die alle Texte von Hilbert Meyer, die wir jetzt in den Modulen lesen sollten, schon einmal während ihrer Studienzeit gelesen haben. Und das ist auch sehr schwer für die Ausbilder/innen, sich darauf einzustellen. Das sehe ich ein.

Aber gerade das scheint ja darauf hin zu deuten, dass es gut wäre hier eine Flexibilisierung einzubringen. Es sollte zwar klar sein, welcher Kompetenzbereich durch ein Modul abgedeckt wird, aber dann sollte es mehr Freiraum für eine selbständige Erarbeitung und Vertiefung geben. Es ist ja gerade das Grundprinzip der Kompetenzorientierung, dass das gekoppelt ist mit selbstständigem Arbeiten und selbstständiger Lernplanung ...

Wie ich bereits sagte, dadurch, dass die Kompetenzen die Inhalte nicht abgelöst haben, sondern dass sie ergänzend noch daneben gestellt werden, ist das auch eine enorme zeitliche Belastung für uns LiVs. Wir haben kaum die Möglichkeit, uns zu orientieren und, wie es die Ausbildungsverordnung eigentlich auch vorsieht, selbst Schwerpunkte zu wählen.

Neben der Vermittlung von Kompetenzen sollen auch individuelle Profilsetzungen möglich sein, heißt es.

Grundsätzlich soll die neue Ausbildungsverordnung durch die Modularisierung die Möglichkeit eröffnen, sich selbst einen inhaltlichen Schwerpunkt zu setzen. Das hat folgenden Hintergrund. Man soll ein Portfolio anlegen, in dem die Leistungsnachweise gesammelt werden und man soll sich mit diesem Portfolio später an den Schulen selbst bewerben. Das ist mittelfristig so vorgesehen. Und da ist es natürlich nicht schlecht, wenn man dann schon einmal so ein bisschen guckt, wo liegt der Bedarf der Schule, an der man arbeiten will. Also ich sage jetzt mal zum Beispiel, wenn man gerne an einer Schule arbeiten möchte, die in einer Großstadt in einem sozialen Brennpunkt angesiedelt ist, dann wäre es nicht schlecht, wenn man seinen thematischen Schwerpunkt auf Umgang mit Konflikten, aggressivem Schülerverhalten und Gewalt legt.

Zu wenige Möglichkeiten für individuelle Profilsetzungen

Allerdings ist es faktisch so, dass uns derzeit die Möglichkeit noch nicht eröffnet wird, verschiedene Schwerpunktbildungen vorzunehmen, weil einfach zu wenig Module angeboten werden. Derzeit ist es einfach so, dass ich und meine Kollegen alles belegen, was uns angeboten wird. Wobei man bedenken muss, dass einige von uns bereits das Workloadkontingent an Wahlpflichtmodulen, das eigentlich bis zum Ende des ersten Hauptsemesters vorgesehen ist, schon jetzt belegen.

Das heißt, es gibt eigentlich schon ein breites Angebot und wenn ihr euch an den vorgesehenen Zeitplan halten würdet, hättet ihr jetzt insgesamt weniger Module belegen müssen und somit auch eine Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Modulen gehabt.

Die Möglichkeit besteht, allerdings macht von dieser Möglichkeit derzeit niemand Gebrauch. Das hängt auch wieder mit der zeitlichen Struktur der zweiten Ausbildungsphase zusammen. Viele meiner Kolleginnen und Kollegen denken, jetzt im ersten Semester muss ich keinen eigenverantwortlichen Unterricht halten, da habe ich viel Zeit, um am Studienseminar Module abzuarbeiten. Deswegen wird jetzt „auf Teufel komm ´raus“ belegt.

Wie ist die zeitliche Belastung, wenn man sich an den vorgegebenen Zeitplan hält?

Die zeitliche Belastung ist so immens, dass ich mir einfach mal den Spaß erlaubt habe, unsere Bezüge auf die Stunden umzurechnen. Wenn man jetzt die ganzen Workloadstunden und die vorgesehenen Anwesenheitsstunden an der Schule nimmt, hätten wir etwa einen Stundenlohn von acht Euro. Das ist allerdings nicht so schlecht. Nur, wenn man jetzt einfach mal schaut, was da noch hinzukommt: die Unterrichtsvorbereitung, die man zu Hause ableistet, die Stunden, die man in der Schule tatsächlich anwesend ist, die die theoretisch festgelegte Anwesenheitszeit oft um das Doppelte übersteigt. Da kann man polemisch schon fast sagen, dass wir Ein-Euro-Jobber sind.

Steuerung individueller Lernprozesse durch Workloadstunden fragwürdig

In der Workloadzeit soll schon die Vor- und Nachbereitungszeit für das Modul sowie auch für die Unterrichtsbesuche, die innerhalb des Moduls stattfinden, eingerechnet sein. Sind da 60 Stunden eine realistische Veranschlagung?

Grundsätzlich haben wir hier wieder das organisatorische Problem, an dem ich auch vorhin schon anknüpfen wollte. Vieles scheint noch nicht geklärt. Unsere Ausbilder/innen wissen meist selbst kaum sicher, wie manches vorgesehen ist: z.B. wie die Prüfungen und die Unterrichtsbesuche ablaufen sollen, wie bewertet werden soll. Deswegen kann ich dazu überhaupt keine Fragen beantworten, weil die Ausbilder/innen selbst uns

da meistens keine detaillierte Auskunft geben können. Ich habe jetzt zwar bereits zwei Unterrichtsbesuche im Einführungssemester, diese zählen aber nicht zu den offiziellen zwölf, die dann bewertet werden, hinzu.

Sind die Unterrichtsbesuche auch hinsichtlich der benötigten Vor- und Nachbereitungszeit im Workload eines Moduls enthalten?

Die sind jeweils Teil eines Moduls und sind im Workload enthalten.

Und geht das auf?

Das kommt natürlich darauf an, wie man arbeitet. Es gibt ja Leute, die arbeiten sehr schnell, manche brauchen länger. Deshalb ist dieses System der Workloadstunden schon fraglich, weil ich einfach der Meinung bin, dass man Lernprozesse, die sich individuell gestalten – das weiß man ja – nicht pauschal auf Workloadstunden herunter rechnen kann.

Fehlende Transparenz bei der Leistungsbewertung

Du hast gerade gesagt, dass du zum System der Leistungsmessung und -bewertung noch gar nichts sagen kannst, weil zum Beispiel für die Unterrichtsbesuche noch nicht geklärt zu sein scheint, welche Maßstäbe zu Grunde gelegt werden sollen. Ist denn geklärt, in welcher Form die jeweiligen Ausbilder/innen, die eure Unterrichtsbesuche bewerten, das Ergebnis dann am Ende weiterleiten müssen an eine Prüfungskommission, der sie ja selbst nicht angehören werden?

Dazu kann uns im Moment noch nichts gesagt werden. Das legen unsere Ausbilder/innen auch ganz offen. Da gibt es von Seiten der Ausbilder/innen einen sehr kollegialen Umgang mit uns. Sie versichern uns eigentlich ständig, dass unser Unwissen später nicht zum Nachteil ausgelegt werden kann, was ich sehr fair finde.

Es ist vorgesehen, dass der Ausbildungsstand zu 60% mit in die Endnote einfließt und der Prüfungstag und die Pädagogische Prüfungsarbeit dadurch eine geringere Gewichtung bekommen als bisher. Siehst du hier einen Vorteil oder einen Nachteil durch das neue System?

Meine Meinung dazu ist, und da gehe ich, glaube ich, auch mit den meisten meiner Kolleg/innen konform, dass grundsätzlich zu begrüßen ist, wenn die Leistungen, die man während des Referendariats erbringt, aufgewertet werden gegenüber den Prüfungsleistungen. Nur, wir hätten uns eigentlich gewünscht, dass dann vielleicht die Belastungen bei der Abschlussprüfung im Gegenzug vermindert werden. So ist es zum Beispiel bei der ersten Ausbildungsphase an den Universitäten gemacht worden. Dort können mittlerweile Leistungen aus den Seminaren mit in die Abschlussnote eingebracht werden, dafür fällt aber bei den Prüfungen Einiges weg.

Bisher war ja eine wesentliche Funktion der Ausbilder/innen, den Entwicklungsprozess zu verfolgen und die abschließende Begutachtung der LiVs auch in Bezug auf deren Entwicklungsstand zu geben. Jetzt haben wir eine Outputorientierung, das heißt, alle werden, wie man meinen möchte, zum Schluss an den gleichen Standards gemessen, kommen aber von unterschiedlichen Ausgangspunkten in das Referendariat. Wie und durch wen wird der Entwicklungsprozess der LiVs in der neuen Ausbildung dokumentiert?

Im Vergleich zur früheren Ausbildung haben wir keine/n Ausbilder/in oder keine Veranstaltung, die uns kontinuierlich während der zwei Jahre betreut und begleitet. Im Zuge dessen hätte eigentlich auch am Anfang der Ausbildungsphase für alle von uns eine Bestandsaufnahme gemacht werden müssen. Wo stehen wir? Was können wir schon? Das ist nicht erfolgt.

Dringender Klärungsbedarf bei der Dokumentation des Lernprozesses

Ich kann auch noch sehr wenig darüber sagen, wie unser Entwicklungsprozess dokumentiert wird, weil uns darüber bisher noch sehr wenig mitgeteilt worden ist. Uns wurde gesagt, dass wir das bereits erwähnte Portfolio anlegen sollen, in dem wir unsere Leistungen dokumentieren sollen. Allerdings, so wie es bisher aussieht, wird dieses Portfolio so ähnlich sein wie ein Studienbuch an der Universität, wo wir unsere Leistungsnachweise einheften von den Veranstaltungen, die wir besucht haben. Jetzt irgendwie inhaltlich, von einem Reflexionsteil, den wir anzufertigen haben, um unseren Lernprozess zu dokumentieren, davon wurde bisher noch nichts gesagt. Aber das ist eigentlich das, was ich unter einem Portfolio verstehen würde.

Im Prinzip ist es so, dass die Module zeitlich so weit auseinander gerissen sind, dass wir selbst nicht die Möglichkeit haben, unsere Lernprozesse zu den einzelnen Kompetenzen, die da erworben werden sollen, selbst zu reflektieren. Ich gebe mal ein Beispiel: Wir haben ein Modul, das besteht in diesem Halbjahr aus zwei Nachmittagssitzungen und die erste Sitzung war Anfang September, die zweite Sitzung wird im Januar sein. Es ist sehr sehr schwierig da thematisch am Ball zu bleiben, wenn man zwischenzeitlich noch viele andere Module gehabt hat.

Attac Wiesbaden bietet an:

Auf den Spuren von Ungerechtigkeiten im Welthandel

„Attac Wiesbaden“ – eine lokale Gruppe der internationalen globalisierungskritischen Bewegung Attac – hat schon mehrfach alternative, globalisierungs- und konzernkritische Stadtrundgänge durchgeführt, bei denen bei einem Spaziergang durch das Stadtzentrum von Wiesbaden an ausgewählten Orten über unfairen Handel und ökologisch schädliche Produktion informiert wird.

Wir bieten unsere Stadtführungen insbesondere höheren Schulklassen an oder regen Jugendliche (z.B. Schulklassen oder Jugendgruppen) dazu an, selbst solche alternativen Stadtführungen durchzuführen.

Beispielsweise informieren wir über die ausbeuterischen Bedingungen bei der Kleiderproduktion in Ländern des Südens oder über den ökologisch schädlichen Anbau und die gesundheitsschädigenden Arbeitsbedingungen von Landarbeitern bei zahlreichen aus dem Süden importierten Lebensmitteln. Wir berichten vor dem Eingang eines Papierwarengeschäftes über die Folgen der Zellstoffherstellung in Regenwaldgebieten und über die sinnvolle Verwendung von Recycling-Papier. In der Regel weisen wir auf alternative Waren und Einkaufsmöglichkeiten hin. Dabei gibt es allerdings auch Ausnahmen, beispielsweise kann bei Zucht-Schrimps aus ökologischen und sozialen Gründen nur ein Boykott empfohlen werden.

Wenn Sie an einer solchen Führung – oder der Anregung zur eigenen Gestaltung eines Stadtrundgangs – interessiert sind, nehmen Sie bitte mit uns Kontakt auf.

Kontaktpersonen: Freya Pausewang, Tel. 06129-2204, E-Mail:F.Pausewang @t-online.de; www.attac-wiesbaden.de; Norbert Frey, Tel. 06124-4471

•

Podiumsdiskussion mit

Sven Giegold (Attac) und Eric Starke (F.D.P.)

„Internationale Steuerkonkurrenz: Fluch oder Segen für Entwicklungsländer und Sozialstaatlichkeit?“

Donnerstag, den 8. Dezember 2005, 20.00 Uhr

Pariser Hoftheater, Wiesbaden, Spiegelgasse 9 - Eintritt Euro 3.-

Kartenvorbestellung (empfohlen!):

Pariser Hoftheater, Tel. 0611/300670

Zur Erläuterung:

Steuerliche Entscheidungen der einzelnen Länder werden zunehmend durch internationale Konkurrenz beeinflusst. Die Konkurrenz zwischen den Staaten um (ausländische) Investitionen drückt die Steuern auf Unternehmensgewinne, Kapitaleinkünfte und Spitzeneinkommen nach unten. Das zwingt Regierungen, ihre Staatsausgaben zu reduzieren.

Über Chancen, Grenzen und Alternativen heutiger internationaler Steuerpolitik diskutieren der Wiesbadener Bundestagskandidat der F.D.P., Eric Starke, und der Wirtschaftswissenschaftler Sven Giegold, Mitbegründer von Attac Deutschland, Experte für internationale Steuerpolitik und Bekämpfung von Steuerflucht. Die Veranstaltung ist Teil der Attac-Vortragsreihe zum Thema Steuern.

Fehlende Kontinuität bei der Beratung und Betreuung

Und da wäre unser Verbesserungsvorschlag als neue LiVs: Wir würden uns wünschen, ein kontinuierliches Modul zu Organisationsfragen zu haben. Man sollte sich ein oder zwei Stunden pro Woche oder alle zwei Wochen mit einer festen Person aus dem Studienseminar treffen können und die Möglichkeit haben, dort Fragen zur Ausbildung und zum eigenen Entwicklungsstand zu stellen. Das würde wirklich helfen und man könnte das ja dann zum Beispiel Tutorium nennen oder Supervision.

Es gibt also keinerlei Kontinuität, was Euren Kontakt zu Ausbilder/innen oder einem/r Portfoliobetreuer/in angeht?

Es gibt ein Modul, welches sich Portfolioarbeit nennt. Da hatten wir bisher noch keine Sitzung gehabt. Die erste und einzige Sitzung in diesem Semester wird im Januar sein. Ich weiß nicht, wie die Portfoliobetreuung dann weitergehen soll. Ich könnte mir sogar vorstellen, dass das eben jenes Modul wäre, wo man so etwas klären könnte. Aber einmal pro Halbjahr ist einfach zu wenig. Wir haben so viele Fragen. Und wenn wir nicht so viele Modulanbieter/innen hätten, die neben der inhaltlichen Arbeit zwischen Tür und Angel bereit wären, organisatorische Fragen mit uns zu klären, dann wären wir eigentlich völlig aufgeschmissen.

Du hast ja vorhin schon Verbesserungsvorschläge gemacht. Könntest du die Vorschläge, die ihr als Gruppe der neu angefangenen LiVs erarbeitet habt, und die man ja auch an das Studienseminar weiter leiten kann, zum Abschluss noch einmal nennen?

- Erstens: Was die zeitliche Organisation betrifft, wünschen wir uns, dass die Abfolge der Modulsitzungen zeitlich eng aufeinander folgt. Wir wünschen uns, ein komplettes Modul am Stück abzuarbeiten und dann abzuschließen. So ist ein Lernprozess eher gewährleistet, um gezielt Kompetenzen in dem jeweiligen Modulbereich zu erwerben.

- Zweitens: Wir wünschen uns ein ausbildungsbegleitendes Modul für organisatorische Fragen und allgemeine Betreuung bei einem/r festen Ausbilder/in in der Art eines Tutoriums.

- Drittens: Die Methode muss zum Inhalt passen. Wir sollen in erster Linie Kompetenzen erwerben und nicht inhaltliches Fachwissen. Deswegen fordern wir weniger Präsenzzeiten in den Modulen und mehr Möglichkeit zum Selbststudium nach exemplarischen, selbst gewählten Schwerpunktthemen.

- Viertens: Wir wünschen uns, zu Beginn des zweiten Semesters nicht sofort zwölf Stunden eigenverantwortlichen Unterricht vorbereiten und halten zu müssen, wenn vorher keiner gehalten werden durfte. Deshalb schlagen wir vor, zumindest vier Stunden eigenverantwortlichen Unterricht ab Ausbildungsbeginn halten zu dürfen. (22.11.2005)

Modularisierung in der Lehrerausbildung – ein Schritt zur Qualitätsverbesserung?

Seit dem 1. August werden die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV's) in Modulen ausgebildet; die seit Dezember 2001 geltende Ausbildungsverordnung (APVO) wird abgelöst durch das seit dem 1. Januar 2005 wirksame Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLbG) und die ab 1. August wirkende Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (UVO).

Was ändert sich in der Lehrerausbildung in Hessen?

Die LiV's absolvieren hessenweit neun bewertete Pflichtmodule, drei bewertete Wahlpflichtmodule sowie einige vom Studienseminar festgelegte nicht bewertete Pflicht- und Wahlpflichtmodule. Der Ausbildungsaufwand für die Pflicht- und Wahlpflichtmodule beträgt 60 Zeitstunden, wofür jeweils zwei Leistungspunkte vergeben werden. Der Aufbildungsaufwand beinhaltet Vorbereitungszeit, Anwesenheitszeit und Nachbereitungszeit für eine Veranstaltung sowie die Vorbereitung von in den Modulen stattfindenden Unterrichtsbesuchen und die Unterrichtsberatung. Die Anrechnung der von den einzelnen Seminaren entwickelten Pflicht- und Wahlpflichtmodule wird von den jeweiligen Studienseminaren in ihrem Arbeitsprogramm festgelegt (vgl. UVO § 42). Das Berechungssystem orientiert sich an Grundsätzen, die im Zuge des sog. Bologna-Prozesse festgelegt wurden und auf einen „Europäischen Hochschulraum" zielen; die Leistungspunkte werden gemäß dem European Credit Transfer System (ECTS) vergeben.

Was wird in den Modulen vermittelt?

Die LiV's sollen Kompetenzen in folgenden Bereichen erwerben:
- Erziehen, Beraten, Betreuen (je ein Pflicht- und ein Wahlpflichtmodul)
- Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen (je ein Pflicht- und ein Wahlpflichtmodul)
- Schule mitgestalten und entwickeln (ein Pflichtmodul)
- Methoden und Medien einsetzen (mindestens ein Wahlpflichtmodul)

Dazu kommen die ehemals fachdidaktischen Ausbildungsveranstaltungen, insgesamt sechs Pflichtmodule zum Kompetenzbereich Unterrichten, deren Schwerpunkt auf der Gestaltung von Lernprozessen im jeweiligen Fach liegt.

Wie werden die Ausbildungsleistungen bewertet?

Grundlage der Bewertung der Leistung der LiV's sind die in den 12 bewerteten Modulen erworbenen Noten (60%), die schriftliche Arbeit (10%), die beiden Examenslehrproben (je 10%) und die mündliche Prüfung (10%). Grundlage der Bewertung der Module sollen die in den Modulbeschreibungen festgelegten Standards für das Erreichen der jeweiligen Kompetenzen sein. Neu ist auch, dass die Bewertung der Schriftlichen Arbeit und das Examen von Fremdprüfern vorgenommen werden, die das AfL bestimmt. Nur die Leiterin/der Leiter der Ausbildungsschule ist im vierköpfigen Prüfungsausschuss vertreten.

Wird die neue Ausbildung tatsächlich zu einer Reform des Vorbereitungsdienstes führen?

- Chancen und Risiken -

Die Modularisierung der Zweiten Phase ist völliges Neuland. Daher beruht die folgende Einschätzung auf der Basis des Konzepts, der rechtlichen Vorgaben und der Modulbeschreibungen.

- Zunächst ist festzustellen, dass wichtige Inhalte als verpflichtende Schwerpunkte künftig in die Ausbildung eingehen, die möglicherweise bisher in manchen Ausbildungsveranstaltungen zu kurz kamen. Erziehen, Beraten, Betreuen, Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen – das sind sicher Kompetenzen, die für die künftigen Lehrer von zentraler Bedeutung sind. Problematisch ist jedoch, dass es gerade für den Kompetenzbereich Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen kaum Forschungsergebnisse für die Sek. I und Sek. II gibt und es an Umsetzungsvorschlägen für die einzelnen Fächer mangelt. Bei der Konkretisierung und Umsetzung dieser Module werden auf die Steuergruppen sowie die Ausbilderinnen und Ausbilder an den Seminaren eine Fülle von Arbeit und – auf der Basis der gegenwärtigen (fach)didaktischen Forschung kaum lösbare – Probleme zukommen.

- Inhalte und zu erreichende Standards der 12 bewerteten Pflichtmodule sind hessenweit vorgeschrieben; die Modulbeschreibungen hat das HKM den Seminaren in Form von „Halbfertigprodukten" vor den Sommerferien zukommen lassen. Sicherlich wird durch Kerncurricula und Festlegung des „Out-Puts" in Form der zu erreichenden Kompetenzstufen eine Standardisierung der Ausbildung erreicht. Der Nachteil ist aber, dass der Praxisbezug, die Orientierung an den aus ihrer jeweiligen Unterrichtspraxis resultierenden Ausbildungsbedürfnissen der LiV's, schwer fallen dürfte in Anbetracht der Fülle der obligatorisch zu vermittelnden Inhalte. Durch Theorie angeleitete Reflexion von Unterrichtspraxis wird zwar laut den Verlautbarungen des Afl intendiert, wird aber schwer zu realisieren sein.

- Die Modularisierung führt dazu, dass die LiV's von wechselnden Ausbilderinnen und Ausbildern ausgebildet werden. Je nach Ausbildungsverhältnis mag das ein Vorteil sein; der Preis dafür ist, dass die Ganzheitlichkeit der Ausbildung als individueller Prozess infolge vieler in sich abgeschlossener Module schwer zu erreichen sein wird. Inwiefern der künftig jeder Referendarin/ jedem Referendar zugeordnete Portfoliobetreuer die bisher durch die Ausbilderinnen und Ausbilder geleistete Prozessbegleitung ersetzen kann, bleibt abzuwarten.

- Die Benotung der Module kann dazu führen, dass nicht der Lernerfolg des Moduls, sondern die Note ins Zentrum der Planungen der LiV's rückt. Da die Leistungen in der Schule nicht mehr in die Vornote einfließen, könnte der Fall eintreten, dass Referendarinnen und Referendare bei ihrer Kosten-Nutzen- Rechnung der Arbeit für die Modulnoten den Vorrang vor der Arbeit an der Schule einräumen.

Die Praxis der Umsetzung der UVO wird zeigen, inwieweit die „Reform" eine Verbesserung der Lehrerausbildung bedeutet oder inwieweit sie bisher vorhandene Qualität gefährdet. Wichtig wird daher sein, die in den nächsten zwei Jahren gemachten Erfahrungen kritisch zu reflektieren und ehrliche Konsequenzen daraus zu ziehen. (*Dr. Franziska Conrad)*

Einführungssemester

Richtwert 330 Zeitstunden

Modul 1 - WPM
Allgemeine Einführung in Schule und Unterricht

Modul 2 - PMb
Lernprozesse beobachten und nach schulformbezogenen Prinzipien gestalten
2x1 UB

Modul 3 - PMb
Erziehen, Beraten, Betreuen
1 UB

Modul 4 - WPM
Einführung in die Unterrichtsmethodik und Mediendidaktik

Modul 4 - WPM
Umgang mit den besonderen Anforderungen im Lehrer/innen-Beruf heute

1. Hauptsemester

Richtwert 330 Zeitstunden

Modul 6 - PMb
Modul im 1. Unterrichtsfach
2 UBs

Modul 7 - PMb
Modul im 2. Unterrichtsfach
2 UBs

Modul 8 - PMb
Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen
1 UB

Modul 9 - WPMb
Erziehen, Beraten, Betreuen
1 UB

Modul 10- WPMb
Methoden und Medien einsetzen
1 UB

2. Hauptsemester

Richtwert 270 Zeitstunden

Modul 11 - PMb
Modul im 1. Unterrichtsfach
2 UBs

Modul 12 - PMb
Modul im 2. Unterrichtsfach
2 UBs

Modul 13 - PMb
Schule mitgestalten und entwickeln

Modul 14 - WPMb
Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen
1 UB

Schriftliche Arbeit
1 UB

Prüfungssemester

Richtwert 150 Zeitstunden

Modul 15 - PMb
Lernprozesse nach schulformbezogenen Prinzipien professionell gestalten
2x1 UB

Modul 16 - WPM
Vorbereitung auf den Berufseinstieg

Vorbereitung auf Zweite Staatsprüfung:
Vorbereitung der beiden Lehrproben
Vorbereiten der mündlichen Prüfung

Zweite Staatsprüfung

Portfolio
Fortlaufende Beratung + Betreuung der LiV
Mind. 1 UB pro LiV pro Semester in Absprache mit UBs, PMb bzw. WPMb

Legende:
PM = Pflichtmodul, WPM = Wahlpflichtmodul, b = bewertet
Alle bewerteten PM und WPM haben ein Workload von 60 Zeistunden, alle unbewerteten Module müssen mindestens einen Workload von 30 Zeitstunden haben
Die WPM 1, 4,5 und 16 können von den Seminaren individuell ausgestaltet werden.

PMb	=	9, davon 6 unterrichtsbezogenen (rot) und 3 nicht unterrichtsbzogenen (rosé)
WPMb	=	3 (gelb)
WPM	=	4 (grün)

Wege aus der Bildungsnotstadt

Angefragt sind Vertreter der Dezernate
Schule und Kultur
Bürgerangelegenheiten und Integration
Soziales und Wohnen
sowie Vertreter des
Staatlichen Schulamtes
Stadtelternbeirates

zugesagt hat

Prof.Dr. Frank-Olaf Radtke

Donnerstag
19.01.2006
19.30 Uhr
Rathaus
Stadtverordneten-sitzungssaal

GEW Wiesbaden

T.EILERS

Eine Veranstaltung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Kreisverband Wiesbaden, Telefon 0611-406670