

KRITISCHES

LEHRAMTS
PORTFOLIO



4

AUSGABE

IMPRESSUM

Herausgeber*innen

Referat für Lehramt des Student_innenRates der Universität Leipzig
(Wiebke Fürst)

Universitätsstraße 1, 04109 Leipzig

Tel.: 0341 / 9737868

E-Mail: lehramt@stura.uni-leipzig.de

www.stura.uni-leipzig.de/lehramt

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Junge GEW Leipzig

(Charlotte Blücher, Janis Klusmann)

Nonnenstraße 58, 04229 Leipzig

Tel: 0341 / 4947409

E-Mail: junge-gew@gew-sachsen.de

www.gew-sachsen.de/junge-gew

Redaktionsgruppe

Adrian Weiß, Charlotte Blücher, Felix Fink, Janis Klusmann, Luna Wolff,
Wiebke Fürst

Layout und Satz

Celina Wendt

4. Ausgabe des Kritischen Lehramtsportfolios

1. Auflage, 3000 Exemplare

Wir bedanken uns bei allen Personen, Gruppen und Gremien der studentischen Selbstvertretung für ihre Mitarbeit.

Wir freuen uns über Kommentare zu Beiträgen oder zur Broschüre insgesamt unter:

www.stura.uni-leipzig.de/KLP4

Eine Übersicht über die bisherigen Ausgaben des Kritischen Lehramtsportfolios findet sich unter: www.gew-sachsen.de/klp

Wenn Du dort einen Kommentar veröffentlichen willst, so schick diesen bitte an lehramt@stura.uni-leipzig.de unter Angabe Deines Namens und wie/ob dieser veröffentlicht werden soll.

Leipzig, Oktober 2021

"Der Schüler lernt alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen.
Es ist dasselbe, was nötig ist, um in der Schule vorwärts zu kommen.
Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen,
Fähigkeit sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung
von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft
seinesgleichen an die Höherstehenden zu verraten usw."

Bertolt Brecht: Flüchtlingsgespräche. Gesammelte Werke 14 (1967),
S. 1403f., Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	05
1. »Es betrifft uns am Ende alle.« – Über Arbeitsrealitäten und Proteste im Lehramt mit Pauline Majunder von Felix Fink	08
2. Paradoxe Demokratiebildung Sebastian Engelmann	16
3. Die spannungsvolle Bildungsidee Theodor W. Adornos – eine Einladung zum dialektischen Denken Charlotte Blücher	18
4. Ein Erfahrungsbericht aus dem Vorbereitungsdienst	21
5. Förderschule: Selbst- und Fremdbestimmung Lea Klöpfer	25
6. Zukunft der Lehrer*innenbildung Johanna Mehler und Felix Fink	29
7. Über Inklusion im exkludierendem Studium diskutieren Noah Elya	33
8. Bedeutung queerer Repräsentation Magdalena Preißler	37
9. Echte Wahlfreiheit: Trotz Verbeamtung in der gesetzlichen Krankenversicherung Burkhard Naumann (GEW Sachsen)	42
10. Wichtige Anlaufstellen für Lehramtsstudierende	45
11. Weitere Tipps und Veranstaltungen der GEW	54

»Immer diese Widersprüche, Widersprüche, Widersprüche – Und dann noch mehr Zweifel« oder Warum einem das Lehramtsstudium oft eher verunsichert, als dass es einem weiterhilft



*»Widersprüche« –
Die goldenen
Zitronen 2001*

Zum vierten Mal bereits bringen wir nun ein Kritisches Lehramtsportfolio heraus und unser öffentlicher Aufruf, Ideen für Beiträge einzusenden, spülte aus dem weiten Ozean der Gedankengänge Leipziger Lehramtsstudierender wieder erstaunlich ähnliche Dinge hervor: Die Ansprüche an das Lehramtsstudium und das, was die Studierenden leisten sollen, passen zumeist nicht mit dem zusammen, was in realer Praxis stattfindet. So prägen die Widersprüche in verschiedenen Kontexten der pädagogischen Arbeit diese Ausgabe. Die Beiträge dienen als Gedankenanstöße zum kritischen Denken und können hoffentlich dabei helfen, die anstrengende, deprimierende und verwirrende Herausforderung im Studium besser zu verarbeiten.

[#kritischesdenken](#)

In einem Interview blickt **Pauline Majunder** auf die Proteste, Streiks und die Besetzung des Rektorats durch Lehramtsstudierende und Mitarbeiter*innen im letzten Jahr zurück. Was war da los? Wie sich die Arbeits- und Lehrbedingungen durch Umstrukturierungen enorm verschlechtert haben, kannst du ab **Seite 08** nachlesen.

[#keinelehrohnzukunft](#)

Sebastian Engelmann führt anschließend aus, dass Lehramtsstudierende eigentlich engagierte Multiplikator*innen für Menschenrechte und die parlamentarische Demokratie sein sollen – dieses Vorhaben aber strukturell im System Schule genauso in den real existierenden gesellschaftlichen Zuständen wie der unmenschlichen Abschottungspolitik der europäischen Demokratien scheitert (**Seite 16**).

[#demokratiepaedagogik](#)

Eine Einladung in das dialektische Denken, also das Denken in und über Widersprüche, spricht **Charlotte Blücher** aus, wenn sie in die bildungspolitischen Ideen Theodor

W. Adornos einführt und dazu ermutigt, einmal seine Texte zu lesen. Denn: Es gibt kein richtiges Lehramtsstudium in der falschen Gesellschaftsordnung (Seite 18)!

[#dialektischesdenken](#)

Dass der Start in das Berufsleben nach dem Studium, also das berüchtigte und gefürchtete Referendariat, ebenfalls nicht das liefert, was es verspricht, berichtet eine **anonyme Lehrkraft aus dem Vorbereitungsdienst**. Es wird über den enormen Zeit- und Arbeitsdruck berichtet, die inhaltliche Kritik und Raum zu Reflexion verhindern (Seite 21). [#zeitfuerbildung](#)

Zwar hat sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet, Inklusion in der Schule endlich umzusetzen, trotzdem fungiert das »Sonderschulwesen« immer noch als ein Ort, an dem Menschen aus der Norm heraus selektiert und als »anders« gelabelt werden. Letztlich ist es dieses Sonderschulsystem selbst, welches »behindert« – mit tiefgehenden Konsequenzen für das gesamte Leben – hierüber reflektiert **Lea Klöpfer** (Seite 25). [#schulebehindert](#)

Die Lehrer*innenbildung selbst ist oftmals Zentrum politischer Diskussionen. Es soll digitaler, inklusiver, kompetenzorientierter und innovativer sein, und dies alles in maximal zehn Semestern. Wer soll so noch studieren wollen und können? Studifreundliche Perspektiven in dieser Diskussion liefern **Johanna Mehler** und **Felix Fink** in einem Debattenbeitrag (Seite 29). [#theorieschock](#)

Dass das Studium dazu befähigen soll, möglichst antidiskriminierend als lehrende Person wirken zu können, wird in zahlreichen akademischen und politischen Textsammlungen ausgeführt. Dass aber im Studium selbst auch diskriminiert wird, sowohl von Studis untereinander als auch von Professor*innen, wird seltener kommuniziert. **Noah Elya** berichtet aus subjektiver Sicht ab Seite 33 von diesem Widerspruch und darüber, dass auch die Uni kein Safe Space ist und Diskriminierung stattfindet.

[#exkludiertendeinklusion](#)

Wo werden queere Inhalte in der Schule thematisiert und wie können diese Leerstellen gefüllt und positiv besetzt werden, fragt **Magdalena Preißler** ab Seite 37.

Der Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen (2017) bleibt bei der Umsetzung weit hinter seinen Zielen zurück. Lediglich im Orientie-

rungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung werden »Lebensstil[e] jenseits heterosexueller Normen« erwähnt.

Neben Mobbing (meist verbal) und anderen Formen aktiver Diskriminierung kann negative Repräsentation in den Medien zu psychischen Problemen bei queeren Schüler*innen führen und die eigene sexuelle Orientierung infrage stellen. So ist es als Lehrkraft einerseits wichtig, queere bzw. bisexuelle Repräsentationen im Unterricht einzubinden, damit sich die Schüler*innen mit ihnen identifizieren können, andererseits diese sorgfältig jenseits der Stereotypen auszuwählen. **#queererepräsentation**

Man gehört zwar nach abgeschlossenem Studium und Vorbereitungsdienst nicht unbedingt zu den prekärsten Berufsgruppen in diesem Land, vielmehr lockt viele Menschen die Verbeamtung mit vergleichsweise hoher Vergütung und sehr guter Absicherung. Vor allem die private Krankenversicherung ist allerdings eher eine trügerische Verlockung, zudem ist sie gesellschaftlich extrem unsolidarisch. Es gibt aber auch gute Alternativen, wie **Burkhard Naumann** von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft **ab Seite 42** ausführt. **#pauschalebeihilfe**

Somit liefern wir euch ein buntes Potpourri unterschiedlicher inhaltlicher Beiträge, welche dazu einladen, sich kritisch Gedanken zu allen Aspekten zu machen, die das Studium, die Uni, die Schule und die Gesellschaft so ausmachen. Dabei zeichnet die 4. Ausgabe des Kritischen Lehramtsportfolios (genau wie die letzten) kein positives Bild aktueller bildungspolitischer Debatten – neoliberale Logiken machen auch vor Universitäten und Schulen nicht halt und um jeden Zentimeter Freiraum zum kritischen Denken muss gekämpft werden. So ist dieses Portfolio ein Beitrag dazu und soll auch die Leser*in motivieren, sich für Freiräume einzusetzen!

»Worin besteht aber der Optimismus, den ich mit Adorno, meinem verstorbenen Freunde, teilte? Darin, daß man versuchen muß, trotz alledem das zu tun und durchzusetzen, was man für das Wahre und Gute hält. Und so war unser Grundsatz: theoretischer Pessimist zu sein und praktischer Optimist.«

(Horkheimer 1981, S. 175.)

Horkheimer, Max (1981): Kritische Theorie Gestern und Heute. In: Max Horkheimer: Gesellschaft im Übergang: Aufsätze, Reden und Vorträge 1942 - 1970. 2. Aufl., Neuausg. Hg. v. Werner Brede. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer-Taschenbücher), S. 162–175.

1

»Es betrifft uns am Ende alle.« – Über Arbeitsrealitäten und Proteste im Lehramt

Pauline Majunder im Interview
mit Felix Fink



HEY PAULINE, KANNST DU DICH KURZ VORSTELLEN? WAS HAST DU LETZTES JAHR AN DER UNI GEMACHT UND WAS MACHST DU JETZT GERADE?

Ich bin Pauline Majunder. Vor einem Jahr habe ich noch als Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) in der Grundschuldidaktik Deutsch gearbeitet. Mittlerweile bin ich Studentin und habe eine Aushilfsstelle, die bald ausläuft. Mit dem Lehramtsstudium habe ich parallel zur LfbA-Stelle angefangen. Davor hatte ich einen Magister in Germanistik gemacht und dann mit einer Promotion angefangen. Diese habe ich dann aber aus verschiedenen Gründen abgebrochen. Während der Promotion war ich noch als Wissenschaftliche Mitarbeiterin (WiMi) angestellt, danach wurde ich nur noch als LfbA angestellt.

WISSENSCHAFTLICHE MITARBEITER*INNEN (WIMIS) UND LEHRKRÄFTE FÜR BESONDERE AUFGABEN (LFBAS)

Dozierende an der Universität Leipzig gliedern hauptsächlich sich in zwei Kategorien: Die »wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen« (WiMis) und die »Lehrkräfte für besondere Aufgaben« (LfbAs). Die WiMis sind zumeist nicht nur die Angestellten der Professor*innen, und geben in deren Namen Seminare und Übungen, sondern forschen auch in ihrer Arbeitszeit. Deshalb sollen sie nicht so viele Kurse wie LfbAs geben. LfbAs andererseits sollen eigentlich nicht forschen, sondern nur einfache Übungen oder Sprach- und Sportkurse geben. Viele Universitäten missbrauchen aber diese Beschäftigungskategorie, da sie hierdurch Geld sparen. Somit werden LfbAs und WiMis von den Unis oft für das gleiche eingesetzt.

Der größte Unterschied: WiMis müssen 4 Veranstaltungen geben, LfbAs zwischen 8 und 12.

Durch die vielen Seminare, die die LfbAs geben müssen, bleibt kaum Zeit für eine gute Betreuung der Studierenden. Außerdem kann zwischen den verschiede-

nen Seminaren nur sehr begrenzt variiert werden, weil niemand 10 inhaltlich verschiedene Seminare planen und durchführen kann. Ein weiterer Nebeneffekt ist, dass beim Einsatz von vielen LfbAs die Prüfungsleistungen so konzipiert werden müssen, dass sie in möglichst kurzer Zeit korrigiert werden können. Denn wer mehr Seminare gibt, muss auch mehr Prüfungen abnehmen. Bei 10 Seminaren, die man halten muss, muss man bis zu 400 Studierende betreuen. Da die LfbAs neben ihren umfangreichen Lehrverpflichtungen kaum selbst forschen können, besteht außerdem die Gefahr, dass die Lehrinhalte von den neusten Erkenntnissen der Forschung abgekoppelt werden.

Zum Weiterlesen: <https://asta-oldenburg.de/lehre-als-besondere-aufgabe-der-universitaet>

ALS DU VON DER WIMI AUF DIE LFBA-STELLE GEWECHSELT BIST, WO WAR DA DER UNTERSCHIED?

Da gab es eigentlich keinen wirklichen Unterschied. Ich musste immer noch forschen, aber zudem musste ich auch deutlich mehr Lehre übernehmen. Ich habe da die gleichen Seminare gegeben wie auch vorher, nur mehr. Im Forschungsprojekt habe ich auch weiterhin mitgemacht – nur nicht mehr mit selbstständiger Forschung.

WAS IST EIGENTLICH EINE LEHRKRAFT FÜR BESONDERE AUFGABEN (LFBA)? WAS SIND DENN DIESE ›BESONDEREN AUFGABEN‹?

Eine gute Frage! Eigentlich ist eine LfbA eine Person, die hauptsächlich lehrt, also Seminare etc. gibt. In der Realität gibt es aber oft kaum einen Unterschied, weil man als LfbA auch mit forscht und in den Gremien genauso mitwirkt. Für LfbAs gehört zu den Tätigkeiten genauso wie für die Wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen die Lehre, das Konzipieren und Abnehmen von Prüfungen, die Beratung usw. Ich kann dir nicht sagen, was da wirklich das ›besondere‹ ist. Nur dass eine LfbA halt mehr lehren muss als eine Wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Obwohl – das Selbstverständnis ist auch ein anderes. Den LfbAs wird zugeschrieben, dass ihre Forschung keine ›wirkliche‹ Forschung ist. Normalerweise übernehmen LfbAs einfachere Tätigkeiten in der Lehre, wie etwa Übungen. Dort werden meist keine Prüfungsleistungen aus diesen Veranstaltungen generiert. Aber seit ich hier an der Uni Leipzig bin, wurde das ganze Lehramt mit diesen Stellenkategorien zweckentfremdet und überflutet. Man verwendet sie so viel, um die vielen Seminare abdecken zu können.

IM LETZTEN SOMMER HAT DIE PROBLEMATIK DER PREKÄREN ARBEITS- UND LEHRBEDINGUNGEN GANZ SCHÖN FAHRT AUFGENOMMEN. ES GAB MEHRERE GROßDEMONSTRATIONEN UND DAS REKTORAT WURDE FÜR EINIGE TAGE BESETZT. WAS WAR DENN DA LOS?

Der Ursprung des Protestes war der Fakt, dass eine große Finanzierungsquelle für das Lehramt wegfällt und eine neue, nämlich der Zukunftsvertrag, kommt. Damit sind zum 31.12.2020 auch die Verträge von sehr vielen Dozierenden ausgelaufen. Worauf es hinauslaufen sollte, war für die Dozierenden schon im Frühjahr 2020 klar. Alle wussten, dass ihre Verträge Ende 2020 auslaufen, Proteste waren geplant. Wegen Corona ging das aktivistische Potential jedoch zurück, weil die Lehre auf ›online‹ umgestellt werden musste und Kinder zu betreuen waren. Bis zum Juni hatte man sich dann berappelt, weil dann immer klarer wurde, wie das mit den auslaufenden Verträgen laufen soll. Dort gab es dann auch die Demonstrationen.

Weil mein Vertrag auslief, bekam ich die Ansage, dass ich meine Lehre für das Wintersemester 2020/21 einfach bis zum Ende des Jahres fertig gehalten haben soll. Also, dass die Seminare Ende Dezember einfach enden, weil ja auch mein Vertrag nur so lange lief. Ich sollte also die gleichen Inhalte in weniger Zeit vermitteln. Als ich mich dann beschwerte, wurde diese Aufforderung zurückgezogen. Mein Seminar wurde im Januar von einer anderen Person übernommen. Ich weiß aber, dass manche Seminare auch einfach im Dezember endeten.

VOM HOCHSCHULPAKT ZUM ZUKUNFTSVERTRAG

Das Geld für die Wissenschaft ist immer knapp. Die Bundesländer können und wollen ihre Universitäten seit Langem nicht mehr alleine finanzieren. Deshalb unterstützt die Bundesregierung die Länder mit verschiedenen Mitteln und Förderungen. Um die Mittel zu verteilen, werden zwischen den Ländern und dem Bund Verträge oder auch sog. ›Pakte‹ geschlossen. Bis Ende 2020 galt der sog. ›Hochschulpakt‹. Seit 2021 gibt es einen neuen Vertrag: den ›Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken‹.

Ein Nebeneffekt des Übergangs von Hochschulpakt zum Zukunftsvertrag ist, dass die Verträge der Dozierenden, welche aus dem Hochschulpakt finanziert wurden, genauso wie der Pakt selbst zum 31.12.2020 ausgelaufen sind. Deswegen musste die Universität viele Stellen neu ausschreiben und konnte auch neue Bedingungen für die Dozierenden diktieren. Die Universität Leipzig hat bspw. die Lehrverpflichtung der Lehrkräfte für besondere Aufgaben um 20 % erhöht sowie die Anzahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen massiv reduziert.

WAS GLAUBST DU, WIE SICH DIE DOZIERENDEN IM LETZTEN JAHR GEFÜHLT HABEN?

Im Sommer, als die Proteste starteten, hatten viele noch die Hoffnung, dass ihre Verträge verlängert werden und sie am Ende des Jahres nicht gehen müssen. Das war bei mir aufgrund persönlicher Konflikte mit meiner Chefin etwas anders. **Durch die Hoffnungen vieler Dozierender hat sich eine Dynamik entwickelt, in der man eigentlich protestieren wollte, gleichzeitig aber auch die Angst hatte, dass man deswegen keinen neuen Vertrag bekommt und gehen muss.**

Ich glaube, auf der Ebene der Hochschullehrenden wurde dieses Vakuum auch so ein bisschen machtpolitisch genutzt. Vielleicht hat man es absichtlich ein bisschen in der Schwebelage gelassen, wer bleibt und wer geht, damit die Dozierenden ruhig bleiben. Viele haben keinen Urlaub gemacht, weil sie gewartet haben, bis ihre eigenen Stellen ausgeschrieben wurden, auf die sie sich dann bewerben konnten. Es ist dann immer die berechnete Angst da, dass man aussortiert wird. Das war eine unfassbar unangenehme Situation. Es entstand eine Konkurrenz zwischen den abhängig Beschäftigten. Diejenigen, die aber verbeamtet waren, also die Professor*innen, haben die Situation teils genutzt, um zu schauen, wer am meisten hinter ihnen steht – obwohl die Profs ja eh eine feste Stelle haben. Dadurch waren viele Mitarbeiter*innen sehr loyal zu den Leitungspersonen, weil sie unbedingt weiterhin an der Uni bleiben wollten. Das war aber sehr verschieden.

WAS HAT DENN DIESE UMSTRUKTURIERUNG DER ARBEITSBEDINGUNGEN IM LEHRAMT IM WINTERSEMESTER 2020/21 GENAU FÜR AUSWIRKUNGEN GEHABT? WIE WAR DIE STIMMUNG IM KOLLEGIUM UND UNTER DEN STUDIERENDEN?

Ich habe den Bruch aus beiden Perspektiven mitgenommen. Meinen Kurs musste ich wie gesagt zum Januar an eine Kollegin übergeben. Ich hatte zu den 150 Studierenden eine Vertrauensbasis aufgebaut. Auch wenn das von vornherein klar war, ist es eine sehr unbefriedigende Situation, dass mitten im Semester die Dozentin wechselt.

Nebenbei habe ich ja auch selbst studiert, da habe ich das genauso wahrgenommen. Mir ging das emotional auch nah, gerade weil es ein Bruch mit Ansage war. Die Nachfolger*innen, die die Lehre übernehmen mussten, hatten oft auch gar nicht die Kapazitäten so viele Studierende abzufertigen. Darunter hat die Lehre sehr gelitten, es blieb kaum Zeit für die Betreuung der Studierenden. Meine Arbeitskraft wäre weiterhin benötigt worden, denn jetzt macht eine Person das, was vorher zwei gemacht haben. Ich nehme das dem Rektorat persönlich wirklich übel. Die Situation mit Corona war so

schon schwer genug. Ihnen war es einfach egal, dass es durch den Wechsel mitten im Semester noch beschissener wird.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass die Studierendenzahlen gleich blieben, es aber weniger Dozent*innen gab und gibt. Die Dozent*innen, die jetzt angestellt sind, müssen mehr Lehre machen und haben dadurch weniger Zeit für die Studierenden. Die Korrektur von Prüfungsleistungen dauert oft viel länger. Ich selbst habe manche Prüfungsleistungen immer noch nicht zurück. Außerdem werden die Prüfungsleistungen immer mehr so geplant, dass sie für die Dozierenden einen möglichst geringen Korrekturaufwand darstellen.

SEIT EINIGEN WOCHEN TRENDET AUF TWITTER DER HASHTAG

#ICHBINHANNA. WAS HAT ES DENN DAMIT AUF SICH?

Unter dem Hashtag #ichbinhanna berichten deutschlandweit Dozierende über ihre Situation an den Unis. Die meisten Berichte werden auf Twitter gepostet. Ich hab' da gleich eine starke Verbindung zu den Protesten in Leipzig gesehen. Das Bildungsministerium hat die Verantwortung auf die Hochschulen abgeschoben, hat gesagt, dass die Hochschulen verantwortungsvoll mit ihren Beschäftigten umgehen sollen.



Silke Horstkotte @shorstkotte · 10. Juni



Silke, 49, Literaturwissenschaftlerin, verstopft das System seit Oktober auf einer halben unbefristeten Stelle. Sonst hätte ich nach 20 Jahren Wissenschaft, 4 Monografien, 58 Aufsätzen und einer knappen Million eingeworbener Drittmittel auf der Straße gestanden. [#IchbinHanna](#)



Amrei Bahr @AmreiBahr · 21. Juni



Wir brauchen:

- ➔ Promotionsstellen, deren Laufzeit der tatsächlichen Dauer von Promotionen entspricht
- ➔ 100% Bezahlung für 100% Arbeit
- ➔ unbefristete Stellen nach der Promotion
- ➔ genügend Beschäftigte, um den Betrieb ohne unbezahlte Mehrarbeit am Laufen zu halten

[#IchBinHanna](#)



Tobias Winnerling @t_winnerling · 17. Juni

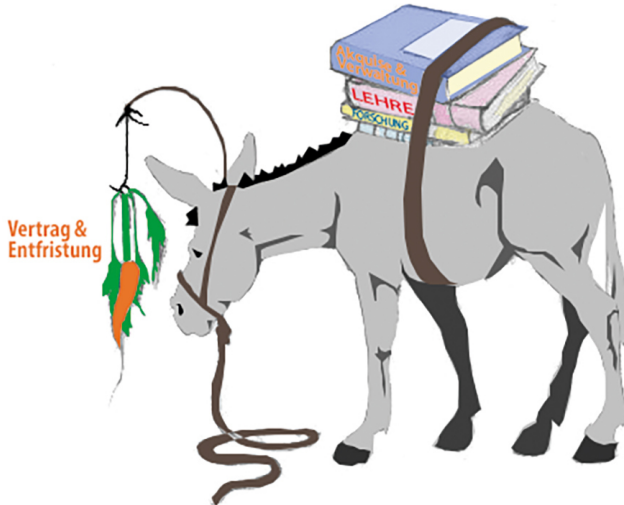


Was ich bis jetzt aus [#IchbinHanna](#) gelernt habe und was mir sehr zu denken gibt: Es gibt eine verbreitete Fehlwahrnehmung in der Öffentlichkeit, dass Wissenschaft vor allem freie, ungezwungene Selbstverwirklichung sei. 1/10



Einige Tweets von #IchbinHanna

Ich hab' mir das aber letztes Jahr in Leipzig schon gedacht: Das was möglich und erlaubt ist, im negativen Sinne, machen die Unis auch. Man wird ausgequetscht wie eine Zitrone, bis es nicht mehr weiter geht. Von Verantwortung habe ich da nichts gemerkt. Ich hatte eher das Gefühl, dass von den Verantwortlichen eine Choreografie entworfen wurde, es wurde immer die Möhre vor die Nase gehalten.



Logo der Mittelbauinitiative Universität Leipzig (MULE)

Unter dem Hashtag #IchBinHanna berichten viele Dozierende von persönlichen Schicksalen. Wenn man sich diese Schicksale jedoch im Gesamten anschaut, so geht es doch allen irgendwie gleich. [Hinter den Entscheidungen der Universitäten steckt](#)

der neoliberale Gedanke, dass die Universität wie ein Unternehmen geleitet wird. Natürlich quetscht man die Leute so weit wie möglich aus. Beispielsweise wurden kaum volle LfBA-Stellen ausgeschrieben, weil man eigentlich weiß, dass man es kaum schaffen kann, so viele – teils bis zu 400 – Studierende zu betreuen, wie es auf einer vollen Stelle vorgeschrieben ist. Wenn man die Leute jedoch nur auf 50 % anstellt, dann werden sie trotzdem mehr als die Hälfte des Tages, vielleicht sogar den ganzen Tag, arbeiten, weil sie ihre Arbeit sonst nicht schaffen. Bezahlt bekommen sie aber natürlich nur den halben Tag. Das ist moderne Ausbeutung.

UND SIEHST DU EINE VERBINDUNG ZU DEN PROTESTEN IM LETZTEN SOMMER AN DER UNI LEIPZIG?

Für den Zukunftsvertrag haben die Länder sich zwar lasche, nicht rechtlich bindende Selbstverpflichtungen gegeben, aber der Bund kontrolliert nicht. Das Geld wird dann an die Hochschulen gegeben, ohne eine Möglichkeit zu kontrollieren, was damit eigentlich passiert. Die Leute unter dem Hashtag #ichbinhanna wollen einfach nur ordentliche Arbeitsbedingungen.

Eigentlich läuft es überall gleich. Die Ministerien könnten sich einmischen, aber sie nehmen den Zustand bewusst in Kauf und schieben sich die Verantwortung gegenseitig zu. Es ist ein bewusstes Spiel, bei dem am Ende die Beschäftigten und vor allem auch die Studierenden verlieren. Der Qualitätsverlust ist doch offensichtlich.

Ich fand es bei den Protesten letztes Jahr richtig gut, dass Dozierende und Studierende bspw. zusammen gesagt haben, dass sie Multiple-Choice-Klausuren, die von Computern korrigiert werden, einerseits nicht anbieten und andererseits auch nicht schreiben wollen. Ich finde es auch schlimm, dass man im Lehramt kaum zwischen Seminaren wählen kann, außer in einem Modul. Das kommt natürlich auch daher, dass die Dozierenden keine Zeit haben, verschiedene Seminare zu planen, weil sie eben so viel Lehrveranstaltungen geben müssen. *Es betrifft uns am Ende alle.*

KANNST DU ZUM ABSCHLUSS NOCH KURZ UMREISEN, WIE FÜR DICH EINE FORTSCHRITTLICHE LEHRER*INNENBILDUNG AUSSEHEN SOLLTE - AUS SICHT EINER EHEMALIGEN MITARBEITERIN UND EINER AKTUELLEN STUDENTIN?

Das wäre eine Lehrer*innenbildung, die sich nicht immer wieder in einen Selbstwiderspruch verwickelt. Das wäre ein Studium, in dem sich die Dozierenden nicht im Frontalunterricht vor das Seminar stellen und dann sagen, dass Frontalunterricht scheiße ist.

Ich finde auch, dass wir als Studierende eine Haltung entwickeln müssen. Aber das geht nicht über das reine Einspeisen von Wissen in die Köpfe, wie es jetzt gerade in der Onlinelehre massiv stattfindet. Auch in meiner eigenen Lehre durfte ich mich nicht 5 Meter rechts und 5 Meter links vom Weg wegbewegen. Ich hab' das teilweise gemacht, aber ich musste immer noch den sehr umfangreichen Stoff vermitteln.

Ich würde mir als Studierende viel mehr ›irritierende Momente‹ wünschen. Ich habe als Dozentin zum Beispiel in meiner ersten Folie zum Schriftspracherwerb einen Rechtschreibfehler eingebaut und dann nach einer halben Stunde die Studis gefragt, ob sie eigentlich denken, dass ich jetzt dumm bin. Das sind so tolle Momente, in denen von der 0815-Lehre abgewichen wird. Wenn man den Studierenden die Freiheit gibt, Erfahrungen zu sammeln und nicht nur den Stoff auswendig zu lernen. Auch ich als Dozentin fand es mega toll, wenn Studierende mir Fragen gestellt haben, auf die ich spontan gar keine Antwort hatte. Es ist für mich eine hochwertige Lehre, wenn genau diese Fragen dann thematisiert werden können, und sie nicht untergebuttert werden, weil sie eben nicht auf dem Plan stehen.

Bestimmte Dinge kann man gar nicht steuern, jeder nimmt irgendetwas anderes mit. Ich hab das eh nicht in der Hand. Aber je mehr Freiraum ich gebe, umso wahrscheinlicher wird es, dass es wirklich so Aha-Momente gibt, die bei den Studierenden hängen bleiben.

Ich würde mir wünschen, dass die Studierenden einfordern, dass die Probleme, die sie ganz individuell sehen, abgestellt werden. Es müsste eine ganz andere Kultur geben, in der alle Beteiligten wüssten, dass Kritik ankommt. Dafür bräuchte es mehr Augenhöhe. Auch Studierende sind erwachsene Menschen. Manchen Dozierenden ist das bewusst, aber viele reproduzieren immer noch eine Hierarchie. Ich ermutige alle Studierenden, dagegen aufzubegehren.

2 Paradoxe Demokratiepädagogik – Oder: Welche Lehrer*innenbildung für welche Demokratie eigentlich?

Sebastian Engelmann



© PH Karlsruhe

Die Würde des Menschen ist unantastbar – Handreichungen zur Demokratiebildung für angehende Lehrer*innen beziehen sich regelmäßig auf den ersten Artikel des Grundgesetzes. Lehrer*innen werden zu Verteidiger*innen der Demokratie stilisiert und dazu aufgerufen, informiert und kritisch für das Grundgesetz einzutreten – nicht nur im Unterricht, sondern im Schulalltag, ob auf dem Flur, dem Schulhof oder beim Ausflug.

In Schulen – *dem* Spiegel der Gesellschaft – treffen wir aber auf das exakte Gegenteil: Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Hautfarbe, Hintergrund der Eltern, die sich in konkreter Benachteiligung und Herabsetzung offenbart. Lehrer*innenbildung nimmt sich dieser Realität zwar zunehmend an, bleibt aber defizitär. Zugleich stoßen wir auch abseits von Schule, in unserem täglichen gesellschaftlichen Miteinander, auf eine ebenso brutale Realität. Die Würde des Menschen ist sehr *antastbar*, wie rassistische Übergriffe nach dem EM-Endspiel oder antisemitische Äußerungen deutscher Politiker belegen. Statt Politik für Alle zumindest anzustreben, wird die Politik der Wenigen – denen, die schon längst alle Rechte und Chancen haben – zum Maßstab; die Konsequenzen tragen dann aber wieder Alle – besonders aber verwundbare Gruppen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es zynisch, Demokratiebildung in der Lehrer*innenbildung befördern zu wollen. Der Zynismus kommt daher, dass individuelle Handlung in einem verkrusteten und undemokratischen System regelmäßig zum Scheitern verurteilt ist. Angehende Lehrer*innen werden durch den Aufruf, Demokratie als Lebensform und pädagogisches Handlungsfeld zu verankern, mit ihrer verdeckten Doppelfunktion konfrontiert. *Einerseits* sollen sie soziale Ungleichheit abbauen, Gleichheit zum Primat ihres Unterrichts erklären, individuelle Leistungen anerkennen und die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen. *Andererseits* sind sie unweigerlich Teil der größten gesellschaftlichen Selektionsmaschine, die darauf basiert, Ungleichheit zu erzeugen, um dann durch Zertifikatsvergabe zu selektieren.

Um mit dieser paradoxen Anforderung umzugehen, müssen wir auch Demokratiepädagogik paradox verstehen: als Bildungsprozess, der sich stets selbst unterläuft. Auf individueller Ebene wird Demokratiepädagogik für Studierende, Lehrende und Schüler*innen zum Bildungsprozess im Medium der Demokratie. Hochschulen müssen ein Ort des Streits, der kritischen Auseinandersetzung und Aushandlung, der Selbstreflexion von Verwobenheit in diskriminierende Strukturen werden – man lernt an ihnen nicht einfach das »richtige« Wissen und »gutes« Handeln. Das wäre zu einfach. Ohne diesen Gedanken ist Demokratie zwar etwas, das möglicherweise in reduzierter Form als Set an Verhaltensweisen vermittelt werden kann, aber blutleer bleibt. Auf sozialer Ebene wird Demokratiepädagogik an Hochschulen Menschen dazu befähigen, gesellschaftliche Strukturen in ihrer historischen Genese und in ihren Auswirkungen auf pädagogische Differenzierungsprozesse zu begreifen. Dies bietet angehenden Lehrer*innen die Chance zu erkennen, dass Schule nicht zwingend auf die altergebrachte Art als Selektionsmaschine verstanden werden muss, Schule neu und anders zu denken, als pädagogische Institution zu begreifen und dies gegen alle Widerstände zu vertreten – dann wird Demokratie in der Schule möglich. Dazu braucht es aber mehr als Schulpädagogik, diagnostisches Wissen und Didaktik. Es braucht eine kritische Perspektive auf die Verstrickung pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung in die Konstruktion und Reproduktion diskriminierender Kategorien. Es braucht Kritische Erziehungswissenschaft. Den Blick wieder auf das System Schule zu richten, Schule pädagogisch zu denken und Fallstricke der wohl wichtigsten Institution demokratischer Gesellschaften zu erkennen und neue Gestaltungsmöglichkeiten zu erschließen, ist Aufgabe der Demokratiepädagogik.

ÜBER SEBASTIAN ENGELMANN

Sebastian Engelmann (Dr. phil.) ist Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Forschungsschwerpunkte sind das Wechselverhältnis von Politik und Pädagogik sowie Demokratiepädagogik.

ZUM WEITERLESEN

Sebastian Engelmann (2021): Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

3 Die spannungsvolle Bildungsidee Theodor W. Adornos – eine Einladung zum dialektischen Denken

Charlotte Blücher



Hast du dich auch schonmal gefragt, wie du als Lehrer*in Schüler*innen und Schüler (SuS) zu aufgeklärten, mündigen Menschen befähigen sollst? Demokratiepädagogik ist gerade total im Trend und Schule soll neben Wissenserwerb auch Solidarität, sozialen Zusammenhalt und Partizipationswillen fördern. Ziemlich schwer in einer Institution, die Kinder auf Leistung reduziert und segregiert, in dem die Partizipation ausgeschöpft ist, nachdem »gemeinsame« Regeln für den Unterricht erstellt wurden und die als Ort des Frustes und der Wut in die Köpfe vieler Kinder eingeschrieben ist. Der Widerspruch zwischen Schule als Ort der Bildung mit großen Idealen wie Mündigkeit, Aufklärung, Autonomie und Schule als Ort gesellschaftlicher Zurichtung ist eigentlich offensichtlich, wird aber selten thematisiert in der Lehrer*innenbildung. Warum gibt es diesen Widerspruch und warum redet niemand darüber?

Bildung im Sinne der kritischen Erziehungswissenschaften zielt auf das Ideal der Mündigkeit des Einzelnen. Mit Bildung sollte der Mensch lernen, über das Alltägliche hinaus zu blicken, über das, was gesellschaftlich passiert. Dadurch kann der Einzelne seine Individualität und damit sein Menschsein entwickeln könne. Im Bildungsprozess gewinnt der Mensch an Erfahrungen und findet seinen Platz in der Welt. Dabei geht es um die Beschäftigung mit der Sache ohne Gedanken an dessen Nutzen oder eine mögliche Brauchbarkeit. Vielmehr soll genau gegen dieses Verwertungsdenken ein Widerstand gebildet werden, eine Distanzierung von der vollen Vereinnahmung des Menschen durch die Verwertungslogik (Gruschka 2004, S. 221–222). Humboldt erkannte dabei schon die destruktiven Tendenzen der Aufklärung, in der »Menschen so leicht ihr Menschsein der dort herrschenden Zweckrationalität opfern« (Gruschka 2004, S. 222). Die »Opferung des Menschseins« in einer Umgebung, in der keine freie Individualität herausgebildet werden kann, hat Folgen. Fehlende Entfaltungsmöglichkeiten und fehlende Freiräume führen zum Ausbleiben von Bildung, vielmehr muss

sich an bestehende gesellschaftliche Entwicklungen angepasst werden, durch erniedrigende Lohnarbeit oder Leistungserbringung in der Schule.

Die Idee der Bildung, der zweckfreien Beschäftigung um der Sache selbst Willen und das Entdecken von Vielfältigkeit, hat in der realen Gesellschaft keinen Platz mehr – so geht es in der Schule beispielsweise sehr zweckgerichtet um Kompetenzen, die in einer globalisierten Welt einen Arbeitsplatz sichern sollen – statt um das Herausbilden von Individualität und Mündigkeit. Die kulturellen Ansprüche, der Ruf nach Mündigkeit und Individualität, konnten nicht mit einem Beherrschungsanspruch gegenüber Menschen und Natur in Einklang gebracht werden, sodass sie in die Geisteskultur ausgelagert wurde. So konnte der Selbstanspruch des Bürgertums aufrechterhalten werden, obwohl dieser in der alltäglichen Praxis negiert wird. Die Kultur und damit auch Bildung als »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (Adorno 1959, S. 170) erhalten eine ideologische Funktion: die Verschleierung des gesellschaftlichen Herrschaftszusammenhangs (Schäfer 2017, S. 43). »Nicht darf an der Wunde gerührt werden, daß die Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert. [...] Der Traum der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit, wird verfälscht zu Apologie der Welt, die nach jenem Diktat eingerichtet ist« (Adorno 1959, S. 173). So kann der Anfangs aufgeführte Widerspruch, das Hochhalten der Ideale Mündigkeit und Aufklärung mit der zeitgleich stattfindenden Zurichtung der SuS nach dem Diktat der Leistung, erklärt werden.

So zeigt sich ein Bildungsbegriff, der in die Dialektik der Aufklärung eingewoben ist. Das Destruktive der Aufklärung, die zweckgerichtete Vermessung und Quantifizierung der Natur, richtet sich auch auf den Menschen – er muss sich als Subjekt kontrollieren und wird zugleich als Objekt auf seine Schulleistung oder seine Arbeitskraft reduziert. Enthält der Bildungs- und Kulturbegriff doch das Versprechen einer »herrschaftsfreien Entfaltung voneinander unterschiedener Individualität, die ermöglicht wird durch einen zweckfreien nicht auf die unterwerfende Aneignung gerichteten Umgang mit Gegenständen« (Schäfer 2017, S. 37), ist genau dieses durch das zweckrationale Begreifen der Natur, die Reduktion der Vielfältigkeit und zweckgerichtete Nutzbarmachung eigentlich nicht möglich.

Adorno hält trotzdem ambivalent an den Idealen der Aufklärung und den Versprechungen des neuhumanistischen Bildungsbegriffes fest (den metaphysischen Ideen). Diese Ideen erlauben einen Blick vom Standpunkt der Versöhnung mit dem Wissen, dass dieser seine Grenzen hat, dass die gesellschaftliche Realität dem entgegensteht (Schäfer 2017, S. 105). Mit dem Betrachten der Welt aus einer Perspektive vom Standpunkt der Erlösung her, offenbart sie »ihre Risse und Schründe« (Adorno 2001,

S. 480–481). Mit dem Festhalten an den Idealen erkennen wir Ungerechtigkeiten und Widersprüche in der Gesellschaft und doch verweist dieses Denken auf die Grenzen und Unerfüllbarkeit der metaphysischen Ideen. Die Gefahr darin besteht, »dass wenn man auf Kategorien zurückgreift, die in der öffentlichen Selbstvergewisserung immer noch eine bedeutende Rolle spielen, wie etwa Bildung oder Individualität, man in der Kritik an deren Niedergang auf Zustimmung jener stößt, die diese metaphysische Idee nur für eine Wahrheit, nicht aber zugleich für eine Unwahrheit halten« (Schäfer 2017, S. 106). So muss immer deren Verwobenheit in das bestehende System, deren ideologische Funktion reflektiert werden. Dieses Denken in Widersprüchen und Prozessen ist Teil des dialektischen Denkens und der Kritischen Theorie.

ÜBER CHARLOTTE BLÜCHER

Charlotte Blücher studiert Erziehungswissenschaft im Master in Halle und arbeitet nebenbei an der Uni Leipzig als Wissenschaftliche Hilfskraft im Arbeitsbereich Politische Bildung und Bildungssysteme. Sie ist politisch aktiv bei der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Sachsen.

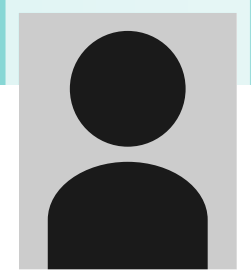
LITERATURVERZEICHNIS

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: A. Busch (Hg.): Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 169–191.
- Adorno, Theodor W. (2001): Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. 1. Aufl. (Nachdr. der Erstausg. 1951). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gruschka, Andreas (2004): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. 2. aktualisierte und vollständig durchgesehene Auflage. Wetzlar: Büchse der Pandora (Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Band 1).
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2017): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 23. Auflage, ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag (Fischer-Taschenbücher Fischer Wissenschaft, 7404).
- Schäfer, Alfred (2017): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3705-0>.

4

»Ham' Sie mal Feuer?«

Ein Erfahrungsbericht aus dem Vorbereitungsdienst in Sachsen



In dieser Ausgabe sind sicher wieder zahlreiche theoretische und analytische Texte erschienen, zwischen denen dieser Erfahrungsbericht womöglich etwas trivial erscheint. Dennoch habe ich mich auf den Versuch eingelassen, meine Erfahrungen aus dem letzten halben Jahr aufzuschreiben. Ein möglicher Grund ist vielleicht, dass der Vorbereitungsdienst allen Lehramtsstudierenden droht und vielen Sorge bereitet, am Ende aber – wie stets – alles heißer gekocht als gegessen wird.

Vorab: Ich habe einen Platz an einer Schule im unmittelbaren Umfeld von Leipzig erhalten. Damit hatte ich für meine Entscheidung schon die größte Hürde genommen, denn ein Umzug in den ländlichen Raum Sachsens wäre für mich nicht in Frage gekommen. Meine Fächerkombination ist Deutsch und Geschichte. Außerdem habe ich mich für den 18-monatigen Vorbereitungsdienst entschieden, also die »klassische« Variante und nicht den »Quereinstieg«.

Die Struktur betreffend hat man Innerhalb der Ausbildungszeit einmal wöchentlich einen Ausbildungstag an der Lehramtsausbildungsstätte des LaSuB-Standorts. Das Curriculum ist in vier »Fächer« geteilt, nämlich Schulrecht, die jeweiligen Fachdidaktiken und Allgemeine Didaktik. Letzteres erinnert stark an BiWi-Seminare und erscheint mir vor allem für jene »Quereinsteiger*innen« gedacht, die noch keinen pädagogischen Abschluss erworben haben. Somit wiederholt sich vieles und erreicht nicht die Tiefe, um grundsätzliche Debatten über Sinn und Wesen von Bildung zu führen oder zumindest nicht ernsthaft. Vielmehr wirkt es auf mich wie ein kurzer Überblick über jenes, was als unbedingt notwendiges und reduziertes Grundwissen aufgefasst wird und in der zeitlichen Vorgabe behandelt werden muss. Praktisch höhere Relevanz haben im Gegensatz die Fachdidaktiken. Diese habe ich in meinem Fall als hilfreich wahrgenommen. Die Fachausbilder*innen sind in der Regel jüngere Lehrer*innen, die selbst an verschiedenen Schulen in Sachsen tätig sind. Neben der weitverbreiteten verbalen Fokussierung auf sogenannte »Kompetenzen« werden rele-

vante Fragen bezüglich des eigenen Unterrichts behandelt. Ich selbst habe mich mitunter sogar etwas überfordert gefühlt. Denn die gestellten Anforderungen sind durchaus anspruchsvoll. Allerdings versuche ich stets, mich mit etwas Abstand zu entspannen, da alle hehren Ziele sich nicht gleich zu Beginn mit der mangelnden Berufserfahrung vereinbaren lassen. Als letztes bleibt noch Schulrecht. Hierfür muss eine 15-minütige Prüfung – normalerweise in einer dreier Gruppe – bestanden werden. Deren Schwierigkeitsgrad wird als mäßig beschrieben und die Inhalte fand ich durchaus interessant.

Neben der Zeit vor Ort wiegen die erteilten Aufgaben und regelmäßigen Unterrichtsbesuche schwerer.

Zum einen stellt sich ein etwas absurdes Verhältnis her, da man einerseits schon Lehrkraft ist und sich andererseits unter permanenter Kontrolle fühlt und im gewöhnten Schüler*innenstatus dümpelt. Zum anderen erfordern diese Dinge viel Zeit. Die Unterrichtsbesuche sowieso, da hierfür ausführliche Unterrichtsentwürfe abgegeben werden müssen. Diese umfassen die Analyse der Umstände (Schule, Klasse, etc.), eine Sachanalyse, Unterrichtsverlauf und die didaktische Analyse. Inklusive der erforderlichen Anhänge kann dies alles gut und gerne 40 bis 50 Seiten umfassen. Zusätzlich sollen noch sogenannte »schulpraktische Aufgaben« erledigt werden, also z. B. das Verfassen einer Unterrichtsbereichsplanung. Diese werden dann im Seminar vorgestellt, verglichen und besprochen. Hier nähere ich mich bereits dem, was ich als das Hauptproblem der Referendar*innen begreife, aber zuvor will ich noch auf den zweiten Hauptfaktor der Ausbildung eingehen.

Der entscheidende Faktor für das Wohlempfinden innerhalb der Lehramtsausbildung ist natürlich die zugewiesene Schule, insbesondere die unmittelbaren Kontaktpersonen, also die Schulleitung und die Mentor*innen in den jeweiligen Fächern.

Die Schulleitung trägt mit ihrer Beurteilung zum Schluss einen großen Anteil an der Gesamtnote bei und unterrichtet einen alle zwei Wochen in der praktischen Anwendung schulrechtlicher Belange. Dieses klare Machtverhältnis kann bei schwer umgänglichen Zeitgenoss*innen zu einem ausgewachsenen Problem werden, ich selbst hatte Glück (von den meisten anderen höre ich ebenfalls Gutes). Gleiches trifft auch auf meine Mentor*innen zu. Allein ihre permanente Anwesenheit im ersten halben Jahr verstärkt allerdings das Gefühl ständiger Kontrolle. Zusätzlich unterrichtet man in »ihren« Klassen und innerhalb ihrer inhaltlichen und zeitlichen Planung. Jede Stunde wird gemeinsam ausgewertet. Auch hier erhält man im besten Fall zahlreiche hilfreiche Rückmeldungen und Anregungen.

Dennoch kann es einen zu Beginn in die Verzweiflung treiben, wenn man mit dem eigenen Unterricht noch nicht zufrieden ist und sich nebenher dauerhaft Feedbacks und Anforderungen von verschiedenen Seiten annehmen muss.

Außerdem kann man sich leicht vorstellen, dass sich konträre Auffassungen über guten Unterricht und Umgang mit Jugendlichen nur schwer austarieren lassen, weil man als »Neue*r« an die Schule kommt und keinen Status hat. Noch schlimmer ist, wenn Mentor*innen über nahezu alles Rechenschaft verlangen, also beispielsweise Unterrichtsverläufe jedes Mal minutiös ausformuliert und weit im Voraus eingereicht werden sollen.

Das Hauptproblem: Der hohe Arbeitsaufwand bei wenig Zeit und dauerhafter Rechenschaftspflicht.

Morgens fährt man in die Schule und wuppt den eigenen Unterricht. Manchmal geht man mit einem beschissenen Gefühl raus, erholt sich kurz und bereitet dann schon wieder den Unterricht für den nächsten Tag vor. Nebenher wollen die Mentor*innen mit ihren Ratschlägen bedacht sein und das weitere Vorgehen mit ihnen abgestimmt. Dann mischen auch noch die Ausbildungsleiter*innen des LaSuB mit. Auch diese haben spezifische Vorstellungen, mitunter entgegengesetzt zu denen der Mentor*innen. Hinzu kommen oben beschriebene Unterrichtsbesuche und Aufgaben. An all' dem lässt sich bestimmt mal mehr oder minder fundierte inhaltliche Kritik üben. Dafür aber fehlen mir aktuell aus beschriebenen Gründen die Zeit und die Motivation. Stattdessen probiere ich nicht abzustumpfen und mich nicht in ein emotionsloses Lohnarbeitsverhältnis einzufügen.

Die größte Gefahr: Zu vergessen, das eigene Handeln auf die eigenen Ansprüche und die formulierte Gesellschaftskritik hin zu reflektieren.

Und nicht zu vergessen, dass in jeder Unterrichtsstunde über zwanzig Individuen sitzen, für die man den ganzen Quatsch ja eigentlich abzieht. Denn allzu oft sehe ich mich damit konfrontiert, dass ich einfach nur froh bin, wenn alle notwendigen Aufgaben erledigt sind und ich ein bisschen Zeit für mich oder mir wichtige Menschen finde. An die Jugendlichen habe ich dabei leider oft sehr wenig gedacht.

Jedoch: Da ja alles heißer gekocht als gegessen wird – mit etwas Emanzipation von der Schüler*innenrolle können diese Dinge auch nicht zu viel Schaden anrichten. Denn sicher ist der eigene Unterricht am Anfang nicht immer genial, andererseits sind die Kritikpunkte oft sehr subjektiv und wenn man die eigene (und berechtigte) Angst vor Sanktionen gelegentlich überwindet, dann lässt sich bereits über vieles schmunzeln. Davon wird der unmittelbare Zeitstress nicht weniger, aber zumindest der emp-

fundene Druck. Alles was ich als sinnlos empfinde, behandle ich überdies auf absoluter Sparflamme.

Im Anschluss erinnere ich mich an den Band *Erziehung zur Mündigkeit* von Theodor W. Adorno, rufe mir die Jugendlichen vor Augen und versuche mit meinem eigenen Stil die Freude am Denken zu wecken. Wenn mich dann ein 15-jähriger aus meiner Schule am Bahnhof fragt: »Ham´ Sie mal Feuer?«, um sich seinen Joint anzuzünden, weiß ich wieder wo ich bin und worum es eigentlich geht. Und genau in diesen Momenten würde ich dann gerne mal wieder mit meinen klugen Freund*innen darüber philosophieren, um was es denn nun wirklich geht. Und ja, auch dafür bleibt noch Zeit, das sollte Hoffnung machen.

ÜBER DEN/DIE AUTOR*IN

Der/Die Autor*in möchte anonym bleiben und veröffentlicht diesen Erfahrungsbericht hier ohne Namen.

ZUM WEITERLESEN:

Theodor W. Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit*. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969, Suhrkamp Verlag 1971: <https://www.suhrkamp.de/buch/theodor-w-adorno-erziehung-zur-muendigkeit-t-9783518365113>

5 Behindert durch Schule – Schonraum Sonderschulwesen

Lea Klöpfer



Das staatliche Bildungssystem hat neben dem Sozialisierungsauftrag auch die Aufgabe Schüler:innen-Leistungen zu messen, fördern und zu zertifizieren, mit dem Ziel eine höchstmöglich verwertbare Arbeitskraft für den Arbeitsmarkt zu erschaffen.

(vgl. Pfahl 2011: 244)

Das bedeutet auch, dass das Bildungswesen durch die Verleihung der staatlich anerkannten Schulzertifikate den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und Arbeitsplätzen selektiv reguliert. Damit wird Einfluss auf die zu erwartenden »Einkommens-, Konsum-, und Lebensstilniveaus« (ebd.: 244) genommen. Auch das Sonderschulwesen kann als Institution, die dem Arbeitsmarkt vorangestellt ist, betrachtet werden, denn Schüler:innen sollen hier für den Arbeitsmarkt vorbereitet und qualifiziert werden (vgl. ebd.: 244). Laut Lisa Pfahl (2011: 244) verfehlt dieses jedoch seinen Bildungsauftrag der Qualifikation. Denn trotz einzelner Teilerfolge durch das förderpädagogische Bildungssystem, welche als Verbesserung hinsichtlich der historischen vollständigen Exklusion aus dem Bildungssystem gewertet werden können, werden Förderschüler:innen immer noch durch Barrieren »wie reduzierte Erwartungen, Aussonderung sowie Stigmatisierung« (Powell 2007: 322). Justin Powell (2007: 321) definiert schulische Behinderung als einen kontinuierlichen und voranschreitenden Prozess des *Behindertwerdens*, indem Förderschüler:innen in räumlich getrennten und stigmatisierenden Einrichtungen beschult und offiziell klassifiziert werden. Zugleich wird durch Separation und dem damit einhergehenden ständigen Vergleich ein sowohl begehrenswertes als auch nie erreichbares »Anderes« konstituiert, was eine große psychische Belastung für die Klientel bedeuten kann; andererseits wird dadurch verhindert, dass Förderschüler:innen einen eigenen Handlungsstil entwickeln können (vgl. Pfahl 2011: 245). Somit bekommen Förderschüler:innen Subjektpositionen ange-

boten, die ihre berufliche Handlungsfähigkeit behindern (vgl. ebd.: 244). Nun gehen die Schüler:innen damit unterschiedlich um: Manche fordern den mit ihrer Diagnose einhergehenden Anspruch auf Hilfe ein, andere wiederum hoffen ständig, gut genug sein und ihre negative behaftete Diagnose vertuschen oder kaschieren zu können (vgl. ebd.: 244). Aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive, die durch Fremd- und Selbstführung bestimmt ist, hält Pfahl fest, dass die »Fremdführung durch die Sonderpädagogik« (ebd.: 245) Resonanz »in den Selbstbedeutungen ihrer Adressaten und Adressatinnen« (ebd.: 245) findet. Anders gesagt verinnerlichen Förderschüler:innen also die diskursiven Zuschreibungen der Sonderpädagogik, was zur Folge haben kann, dass gerade wenn ehemalige Förderschüler:innen berufliche (Teil-) Erfolge erfahren haben, es dennoch zu »Reibungen« im beruflichen Umfeld kommt, sie sich intensiv mit ihrem Stigma auseinandersetzen und mögliche Benachteiligungen nur mit ihrer medizinisch-psychologischen Behinderung erklären (vgl. ebd.: 245). Dadurch geraten die Aspekte der sozialen und kulturellen Behinderung aus dem Fokus, werden verdrängt und Förderschüler:innen vollziehen den Rückschluss zum medizinischen Modell von Behinderung selbst (vgl. ebd.: 245). Pfahl schlussfolgert, dass durch die Einrichtung von »Schonräumen« Kinder und Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft fremd werden und gleichzeitig das Leben dieser »für die Sonderschüler-schaft zum ebenso begehrten wie verwehrten »Normalen«« (ebd.: 246) wird.

›Lebenslanges Lernen‹ kann in einem neoliberalen Staat, in dem Selbstregieren eine zentrale Rolle spielt, ein Dispositiv darstellen. Denn im deutschen Schulsystem wird beispielsweise niemand dazu gezwungen den höchstmöglichen Schulabschluss zu machen (manchen wird es sogar verwehrt), jedoch herrscht allgegenwärtig der Glaube vor, dass ein schlechterer Abschluss der »persönlichen ›Verwertbarkeit‹ am Arbeitsplatz« (Bruha & Schwediauer 2007: 148) schaden würde. Hinter dieser Tatsache können ökonomische Ziele vermutet werden, die sich durch eine gouvernementale Regierung erklären lassen. Denn diese Regierung hat zum Ziel, dass der (Arbeits-) Markt sich selbst durch die Personen, die der Arbeitsmarkt adressiert reguliert (vgl. ebd.; Foucault 2004: 69). Damit wird aber in Kauf genommen, dass es einen zu vernachlässigenden Teil von Individuen gibt, der nicht zur Bevölkerung gezählt wird, nicht bedacht wird und darunter leidet. Diesem Text folgend findet sich die (ehemalige) Sonderschülerschaft oftmals in diesem ›zu vernachlässigenden Teil‹ wieder. Denn in einem sich selbst regulierenden (Lebens-) Markt, der ein »unternehmerisches Selbst« (Bröckling 2007) fast schon voraussetzt, können ungleiche Voraussetzungen hinsichtlich der Qualifikation und internalisierte Zuschreibungen der Sonderpädagogik keine optimalen Voraussetzungen sein.

FUßNOTEN

- 1 Unter dem von Foucault geprägten Begriff der ›Gouvernementalität‹ können »Mechanismen des Regierens und Sich-Selbst-Regierens« (Bröckling 2019: 31) verstanden werden. In einer gouvernemental regierten Gesellschaft wird die Bevölkerung durch indirekte Techniken (Sicherheitsdispositive) gleichzeitig zum Instrument und zum Ziel der Regierung (vgl. Foucault 2004: 150ff.). Das Ziel der Sicherheitsdispositive ist die Bevölkerung, die regiert wird, indem eine Realität geschaffen und gleichzeitig Politik so gemacht wird, dass die Antwort auf die zuvor genannte Realität diese »aufhebt oder einschränkt oder bremst oder regelt« (ebd.: 76). Sicherheitsdispositive orientieren sich am Durchschnitt. Das bedeutet, dass das Ziel der Sicherheitsdispositive die gesamte Bevölkerung ist – einzelne Individuen sind jedoch als Zielobjekt nicht relevant und ist sozusagen nicht Teil der Bevölkerung (vgl. ebd.: 70). Ein Beispiel im schulischen Kontext hierfür könnte die oftmals als demokratiepädagogisch verortete gemeinsame Regelaushandlung am Anfang des Schuljahrs. Die Aufforderung kann als kontrollierte und kontrollierende Machttechnik verstanden werden, da die SuS von Anfang an (aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen von Schule) nicht als Gleichberechtigte teilnehmen und den SuS mit der (scheinbaren) Übergabe der Verantwortung die Aufforderung zur Selbstregierung gestellt wird (vgl. Budde 2010: 398). Die Regeln werden so zu einem Disziplinierungsinstrument, da bei einem Verstoß nicht nur gegen Regeln, »sondern auch gegen die postulierte Gemeinsamkeit« (ebd.: 398) verstoßen wird.

ÜBER LEA KLÖPFER

Lea hat Sonderpädagogik in Leipzig studiert. Im Zuge ihrer Staatsexamensarbeit hat sie sich in den letzten Monaten vor allem mit Selbst- und Fremdbestimmung im Kontext Förderschule und einer gouvernementalen Betrachtungsweise auf die Institution Schule beschäftigt.

ZUM WEITERLESEN:

- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform (1. Aufl., Orig.-Ausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2018): Governmentality Studies. Gouvernementalität – die Regierung des Selbst und der anderen. In: Decker, O. (Hrsg.). Sozialpsychologie und Sozialtheorie: Band 1: Zugänge. Wiesbaden: Springer Verlag. S.31-46.

- Bruha, S., Schwediauer, L. (2007): Wissen – der Grundstein jeglichen Regierens. In: Ernst, M., Haider, S., Weinschenk, T. (Hrsg.). Pädagogik macht Kritik. Texte zur Gouvernementalität. Wien: Löcker Verlag. S.138-156.
- Budde, J. (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S.384.401.
- Foucault, M. (2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Powell, J. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ›schulischen Behinderung‹. In: Waldschmidt, A., Schneider, W. (Hrsg.). Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript. S.321-344.

6 Zur Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Johanna Mehler & Felix Fink

Aus gesellschaftlichen Diskursen zu Themen wie Erziehung, Inklusion oder Demokratiebildung lässt sich schlussfolgern, dass Lehrkräfte mit immer vielfältigeren Aufgaben konfrontiert werden, die weit über ihre ursprüngliche Verantwortung für die Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse hinausgehen. Positiv formuliert ergibt sich ein spannendes Berufsbild, das viel Spielraum für Eigeninitiative und Gestaltungswillen eröffnet. Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die dieser Aufgabe gewachsen ist, sollte folglich die mutigsten und kreativsten Menschen hervorbringen und sie dazu befähigen, das Bildungssystem kontinuierlich weiterzuentwickeln.



BILDUNG STATT AUSBILDUNG

Bereiche wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusion und digitale Medien gehören aktuell zu den großen Herausforderungen, welche an das Schulsystem herangetragen werden und es ist dementsprechend wünschenswert, dass den prägenden Themen unserer Zeit zunehmend ein inhaltlicher Platz im Lehramtsstudium zukommt.

Doch selbst wenn es ernstgemeinte Versuche gäbe, den Stoff aus dem Studium zugunsten neuer inhaltlicher Herausforderungen an anderer Stelle entsprechend zu kürzen (und jede Person, die bereits einen derartigen Vorstoß in hochschulpolitischen Kreisen gewagt hat, wird vermutlich zustimmen, dass eine Realisierung dessen unwahrscheinlich ist), verbleibt ein strukturelles Problem. Ein Abbilden aller relevanten Inhalte ist allein wegen der Verzögerung nicht möglich, mit welcher sich neue Inhalte zuerst in der Wissensbasis von Dozierenden etablieren müssen, dann in Studienordnungen Einzug halten, später an angehende Lehrkräfte weitergegeben und durch diese dann in den Unterricht eingebracht werden.

Es wird spätestens im Diskurs zur Digitalisierung klar, dass diese Herangehensweise der Geschwindigkeit aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen nicht gerecht werden kann.

Wir haben demnach keine andere Wahl, als Lehrkräfte für mehr als den Umgang mit spezifischen Herausforderungen zu bilden. Vielmehr muss ihnen eine persönliche Entwicklung ermöglicht werden, die sie dazu befähigt, mit *jedlichen zukünftigen* Herausforderungen umzugehen und auch Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen.

So gut sich die Notwendigkeit zahlreicher Inhalte begründen lässt, so einig wären sich vielleicht alle Beteiligten, dass dies zu einem Abfragen oberflächlicher stichpunktartiger Zusammenfassungen führt und dieses Vorgehen eigentlich von keiner Seite aus erwünscht ist. Durch schlankere Modulpläne könnten unter besseren Betreuungsbedingungen mehr Selbststudium und sinnvollere Prüfungsformate ermöglicht werden, was für die zukünftige Entwicklung und lebenslanges Lernen der angehenden Lehrkräfte essenziell ist. Damit die Lehramts-Professuren im Angesicht von Exzellenzbestrebungen der Universitäten und der damit einhergehenden Mittelverteilung nicht abgehängt werden, müssen Anreize für Universitäten geschaffen werden, lehramtsbezogene Forschung und gute Lehre zu fördern.

PRAXISSCHOCK UND THEORIE

»Immer wieder hört man, [...] daß Studienreferendare in ihrer Ausbildungszeit gebrochen würden, gleichgemacht, daß man ihnen den Elan austreibt, das Beste an ihnen.« (W. Adorno 1977)

Unter dem Begriff Praxisschock wird ursprünglich ein »nicht Klarkommen« mit den Anforderungen in Schulen und eine emotionale Erschöpfung verbunden (Dicke et al. 2016).

Aber kann der sogenannte Praxisschock nicht sogar ein wertvoller Wegweiser sein? Ein Hinweis darauf, wo die Diskrepanzen zwischen aktuellen bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen und dem praktischen Berufsfeld von Lehrkräften liegen und dadurch auch eine Offenbarung der wichtigsten Entwicklungsbereiche des Schulsystems?

Ist es nicht ein gutes Zeichen, dass sich junge Lehrkräfte nicht ohne jeden Konflikt in ein System einfügen, von dem sie im Studium jahrelang gelernt haben, wie problematisch es für Kinder und Jugendliche sein kann?

Beispielsweise im Bereich der Bildungssoziologie, die angehenden Lehrkräften im Studium offenbart, wie ein dreigliedriges Schulsystem Ungleichheiten reproduziert und Teilhabechancen in unserer Gesellschaft ungerecht »verteilt« werden? Oder im

Bereich der pädagogischen Psychologie, in welchem Studierende lernen, dass es sinnvollere Motivationsanreize als Leistungsbewertung und Wettbewerb gibt?

Studierende haben gelernt, wie man theoretisch schülerinnen- und schülerzentrierten, leistungsdifferenzierten und kognitiv aktivierenden Unterricht vorbereitet. Die zeitlichen Ressourcen im Vorbereitungsdienst und auch danach können allerdings nicht genügen, um die erlernten hohen Maßstäbe umzusetzen. Es kann zu inneren Konflikten führen, wenn die eigene Identität als Berufsanfängerin und Berufsanfänger auf den bisher erlangten Kenntnissen aufbaut und der Wert der Arbeit an den Maßstäben der universitären Bildung gemessen wird – diese Kenntnisse und diese Maßstäbe in einer schulischen »So wird das hier gemacht«-Mentalität aber keine große Rolle spielen. Die beschriebenen Diskrepanzen allerdings dadurch auflösen zu wollen, dass sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen entkoppelt und stattdessen Lehrkräfte gezielter auf ein reibungsloses Unterrichten »in alten Bahnen« vorbereitet, wäre offensichtlich eine rückwärtsgewandte und falsche Reaktion.

Als Gegengewicht zum »Praxisschock« bräuchten wir deshalb nichts Geringeres als einen »Theorieschock« aller berufstätigen Lehrkräfte.

Es muss gefragt werden, wie in Kollegien eine bessere Atmosphäre für Austausch und Kooperation geschaffen werden kann, sodass Raum für alle nötigen Auseinandersetzungen entsteht und das wichtige Wissen der angehenden Lehrkräfte Impulse für die unterrichtliche Praxis des gesamten Kollegiums generieren kann. Es muss eine Hospitationskultur entstehen, in der es als konstruktiv und gewinnbringend gesehen wird, Unterrichtstätigkeiten stärker zu diskutieren und mehr auszuprobieren. Nur so kann kollegial eine unterrichtliche Praxis entwickelt werden, welche den Unterricht gemäß dem Kompass aktueller Forschung ausrichtet.

Vor dem Hintergrund des grassierenden Lehrerinnen- und Lehrermangels wäre es eine ernsthafte Überlegung wert, den Lehrerinnen- und Lehrerberuf nicht allein über bessere Bezahlung, sondern über die Herstellung eines gerade für junge und vielleicht auch idealistische Lehrerinnen und Lehrer angenehmen und ansprechenden Arbeitsumfeldes attraktiver zu machen. Die Denkanstöße in diesem Text wollen einen Beitrag dazu leisten.

ÜBER JOHANNA MEHLER

Johanna Mehler hat Gymnasiallehramt für Musik und Mathematik in Leipzig studiert. Sie interessiert sich besonders für die sozialen Fragen des Bildungssystems und die Auswirkungen des digitalen Wandels. Nach mehreren Jahren der Mitarbeit in ver-

schiedenen hochschulpolitischen Gremien und einer inspirierenden Zeit als freiberufliche Musikpädagogin in Sachsen studiert sie nun Public Policy mit einem Schwerpunkt in Data Science in Berlin.

ÜBER FELIX FINK

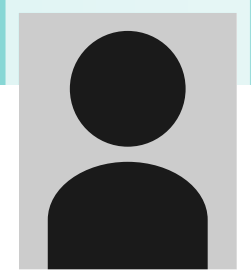
Felix Fink war mehrere Jahre Referent für Lehramt im Student_innenRat der Universität Leipzig und setzte sich in verschiedenen Gremien der Lehrer*innenbildung für eine Entschlackung und damit für ein möglichst selbstbestimmtes Studium ein. Heute vertritt er die Interessen aller Studierenden als Beauftragter für studentische Angelegenheiten der Universität Leipzig gegenüber den Organen der Hochschulleitung und verantwortet den Arbeitsbereich Hochschulpolitik der Konferenz sächsischer Studierendenschaften.

ZUM WEITERLESEN:

- W. Adorno, T. 1977. "Tabus über dem Lehrberuf." In *Gesammelte Schriften. Kulturkritik und Gesellschaft II*, 656-673. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D. & Kunter, M. 2016. "Doppelter Praxisschock auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt." *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63. 244 –257.

7 Wie wir im exkludierenden Studium über Inklusion diskutieren

Noah Elya



Heterogenität. Diversität. Inklusion. Nach mehreren Jahren Lehramtsstudium sind mir diese Begriffe sehr bekannt, die ich in theoretischen Texten immer und immer wieder lese. Dabei scheint stetig wiederholt zu werden, Schüler*innen in ihrer Individualität und Heterogenität wahrzunehmen und zu schätzen. Diese Dinge werden gelehrt in Hörsälen, in denen wir mit 100 anderen Studierenden sitzen. Was ist mit uns?

Wo wird unsere Heterogenität berücksichtigt?

Als Person, die von Mehrfachdiskriminierung betroffen ist, möchte ich hier eine persönliche und kritische Perspektive einbringen, die diskutiert, inwiefern im Lehramtsstudium absurderweise immer wieder über die Heterogenität sowie Lebensbiografie und -realitäten von Studierenden hinweggesehen wird und welche exkludierenden Auswirkungen dies haben kann. Ich spreche dabei aus einer Perspektive einer Person of Colour, die queer* und trans* ist, Erstakademiker*in, psychisch krank und durch Klassizismus diskriminiert wird. Ich habe einen deutschen Pass, bin able-bodied und Atheist*in. Meinen Ausführungen liegt dabei ein intersektionales Verständnis zugrunde und ich spreche dabei aus meiner persönlichen und individuellen Perspektive. Ich bin kein*e Repräsentant*in für Menschen, die von ähnlichen Diskriminierungsebenen und -strukturen betroffen sind. Dieser Text ist damit keiner, der sich auf einer rein theoretischen Ebene bewegt. Ich bin der Auffassung, dass kritische, persönliche Stimmen genauso gehört und sichtbar gemacht werden müssen und damit Dimensionen von Theorie, Praxis und Politik in ein reflektiertes Verhältnis zueinander gesetzt werden. Schließlich ist das Sprechen über persönliche Diskriminierungserfahrungen auch wichtig, da sie Teil von strukturellen Machtverhältnissen sind, die sich durch unsere ganze Gesellschaft ziehen und auch die Institution Universität prägen. Da ich in diesem kurzen Beitrag einen Fokus legen muss, entschied ich mich, den Blick auf einzelne Erfahrungen innerhalb des Studiums zu legen, die zur Selbstreflexion, zum Nach- und Weiterdenken anregen sollen. Ich thematisiere damit nicht, wie

die exkludierenden Machtstrukturen bereits viel früher greifen und den Zugang zur Universität exklusiv machen. An dieser Stelle ist es wichtig, eine Trigger-Warnung auszusprechen: Im Folgenden werden explizite Beispiele von Diskriminierungserfahrungen beschrieben und damit unter anderem diskriminierende Sprache reproduziert.

In einem Seminar der Bildungswissenschaften bin ich (mal wieder) die einzige Person, die ich als Person of Colour lese. Als eine weiße Person sich lautstark über meine Haare auslässt, sodass das ganze Seminar es hört, besteht die einzige Reaktion der anderen Menschen im Raum darin, mich anzustarren. In anderen Seminaren frage ich mich, wie es unkommentiert bleiben kann, wenn Studierende von ihrem Praktikum in der Schule berichten und darüber klagen, wie viele Kinder in ihrer Klasse einen angeblichen sogenannten »Migrationshintergrund« hätten und alle wissen, dass damit nicht die weißen Schüler*innen gemeint sind, die aus England hergezogen sind.

Ich frage mich, wie es sein kann, dass immer wieder betont wird, wie wichtig die wertschätzende Haltung als Lehrperson ist und ich zugleich mit Rassismuserfahrungen allein gelassen werde. Abgesehen von der ganzen emotionalen Arbeit, die ich immer wieder leiste, um diese Erfahrungen zu verarbeiten, überlege ich mir, ob es für mich überhaupt sicher ist, zum nächsten Seminar zu kommen.

Sprache stellt im Lehramtsstudium in den Bereichen der Bildungswissenschaften und der Psychologie ein grundlegendes Thema dar. Ich frage mich, ob der Blick dabei nur darauf liegt, wie Lehrer*innen Schüler*innen möglichst unkompliziert zum Ausüben von Aufgaben bringen können. Wie sonst ist es möglich, dass über die Wichtigkeit von Sprache im Unterricht gesprochen wird und Dozierende und Studierende mich mit ihrer Sprache ausschließen, indem sie annehmen, dass alle sich mit dem generischen Maskulinum angesprochen fühlen? Und dass nicht respektiert wird, wie ich angesprochen werden möchte, weil auf der Teilnehmendenliste nun mal ein anderer Name steht.

Ein anderes Beispiel für die Problematik ist für mich eine Vorlesung über Trauma, welche zu einer Sensibilisierung im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen anregen sollte. Die Art und Weise wie über Trigger gesprochen wurde, war schließlich für mich so triggernd, dass ich durch meine Posttraumatische Belastungsstörung kaum noch anwesend war. In den darauffolgenden Tagen musste ich mich davon erholen und konnte nicht in die Uni gehen. Dies hätte in meiner Wahrnehmung umgangen werden können, wenn zuvor eine Trigger-Warnung kommuniziert worden wäre. Also ein Hinweis auf die Inhalte und Art der Vorlesung, sodass Menschen sich

vorher überlegen können, ob sie an der Vorlesung teilnehmen wollen oder können. Schließlich ist es aber auch absurd, ein so sensibles Thema in einer Vorlesung abhalten zu müssen, woran die dozierende Person keine Schuld hat. An dieser Stelle halte ich es aber für wichtig, Strukturen, wie Vorlesungsformate, die das Achten auf individuelle Bedürfnisse kaum möglich machen, zu kritisieren und nicht einfach hinzunehmen.

Ich könnte noch so viele weitere Beispiele nennen: Das ewige Thema der Anwesenheitspflicht, bei der so getan wird, ob Studierende sich immer frei aussuchen könnten, ob sie abends Zeit für ein zweistündiges Seminar haben. Die Toilettendebatte, bei der so getan wird, als ob es ein Argument wäre, dass es angeblich nicht so viele trans* Personen an der Uni gäbe und dabei Binarität und Normalitätskonstruktionen an vielen Stellen in der Uni gewaltvoll erzwungen werden. Den Zwang, dass alle Studierenden im Modul die gleichen Prüfungsleistungen absolvieren sollen, um vermeintliche Vergleichbarkeit herzustellen.

Ich möchte an dieser Stelle auch noch einmal betonen, dass die Verantwortung für diese Situationen nicht nur bei den Dozierenden liegt, sondern dass es genauso um Solidarität zwischen Studierenden geht und allen Menschen, die Teil des universitären Lebens sind. Und ganz klar möchte ich ebenso herausstellen, dass meine Kritik auch eine Systemkritik ist und ich Strukturen kritisiere.

Ich möchte wahrgenommen und als Individuum gesehen werden und mir ist auch bewusst, dass der Kapitalismus dazu nicht gerade einen guten Beitrag leistet.

Aber: In meinem Studium wird in meiner Wahrnehmung immer wieder davon gesprochen, dass mit Inklusion in der Schule gestartet werden muss. Damit wird meiner Meinung nach aber die Verantwortung auf diese eine Institution gelegt. Mein Verständnis von Inklusion bezieht sich aber auf alle Bereiche unserer Gesellschaft und damit müssen alle Verantwortung dafür tragen. Häufig werden kritische, persönliche Stimmen damit abgetan, dass direkt nach Alternativvorschlägen gefragt wird. Und das ist auch ein wichtiger Schritt.

Aber ich glaube nicht, dass es die Aufgabe von diskriminierten Personen ist, immer alle Lösungen bereit zu haben, bevor sie lautstark Kritik äußern dürfen.

Und dies ist schließlich auch einer der wichtigsten Punkte, die mich bewegt hat, diesen Text zu schreiben: Wir bewegen uns im Studium so oft auf theoretischer Ebene und das ist auch wichtig und richtig. Aber es darf dabei nicht die persönliche, die praktische Ebene vergessen werden, die emotionale Ebene und die politische und gesellschaftliche Ebene. Denn das ist schließlich, was Inklusion für mich auch ausmacht:

KRITISCHES LEHRAMTSPORTFOLIO

Dass es nicht nur ein theoretisches Konzept sein sollte, sondern etwas höchst Politisches und vor allem Persönliches, das uns alle betrifft.

ÜBER NOAH ELYA

Die Person, die diesen Text geschrieben hat, möchte anonym bleiben und veröffentlicht den Text deshalb unter dem Pseudonym Noah Elya.

8 Positive queere Repräsentation in der Schule am Beispiel »Bisexualität«

Magdalena Preißler



Wo werden queere Inhalte in der Schule thematisiert? Betrachtet man konkret Sachsen und Bisexualität lautet die Antwort: nirgends. Von den 2017 im Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen veranschlagten Maßnahmen zur Integration von LSBIT+¹-Themen ist eine einzige umgesetzt worden: die Erwähnung von »Lebensstil[en] jenseits heterosexueller Normen« (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2016: 4)² im Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen³. Beide Veröffentlichungen enthalten vage Zielformulierungen, die in den Lehrplänen einzelner Fächer konkreter herausgearbeitet werden sollen. Ein beispielhafter Blick in die Lehrpläne der Fächer Biologie, Ethik und Englisch am Gymnasium zeigt jedoch keinesfalls eine Konkretisierung: in Ethik und Englisch werden LSBIT+- Identitäten nicht aufgeführt und in Biologie entfällt eine sexuelle Orientierung gänzlich (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019a, b, c).

Mit dieser Auslassung reiht sich der sächsische Biologie-Lehrplan in eine lange Tradition des Ignorierens oder bewussten Auslöschens [Negierens?] von Bisexualität ein. Durch die Gefahr welche ihre Sexualität für die Legitimation der monosexuellen Orientierungen darstellt, finden Bisexuelle sowohl in als auch außerhalb der LSBIT+ Community schwer Anschluss (vgl. Yoshino 2000: 363 –370)⁴. Biphobie, gegen Bisexuelle gerichtete soziale Aversion und Aggressivität (vgl. GLAAD 2016: 4), zeigt sich in negativen Stereotypen. Bisexuelle könnten sich nicht entscheiden, seien Nymphoman*innen und dadurch prädestinierte Fremdgeher*innen (vgl. ebd.). Aktuelle Ergebnisse des Robert Koch-Instituts bestätigen, dass Mobbing aufgrund sexueller Orientierung bei 11- bis 15- Jährigen primär verbal stattfindet (vgl. Fischer et al. 2020: 59). Dies kann zu einer mentalen Belastung führen, die sich in der hohen Anfälligkeit für psychische Krankheiten bei Bisexuellen niederschlägt (vgl. Stonewall 2020: 17).

Neben Mobbing und anderen Formen aktiver Diskriminierung kann negative Repräsentation in den Medien zu psychischen Problemen bei Bisexuellen führen (vgl.



*Unterschiedliche Beziehungen
visuell repräsentiert –
aus: „Liebe hat viele Gesichter«
(Bildungsinitiative
QUEERForMAT (Hrsg.)
2016: 1)*

Johnson 2016: 378). Jugendliche sind durch eine gesteigerte Rezeptivität für emotionale Medieninhalte besonders empfänglich für mediale Repräsentationen (vgl. Medrano Samaniego/Cortés Pascual, 2007: 15ff.; Crone/Konjin, 2018: 7f.). Oft identifizieren sie sich mit ihnen ähnlichen Charakteren (vgl. Goetz 2016: 38ff.). Während andere Sexualitäten im Unterricht rein visuell repräsentiert werden können (vgl. bspw. Abb. 1), ist dies für Bisexualität nicht möglich. Der Mangel einer Erwähnung Bisexueller im Kontext der schulischen Sexualerziehung kommt einer symbolischen Auslöschung (»symbolic annihilation« Gerbner und Gross 1976: 182) gleich. Durch diese fehlende Repräsentation wird die eigene sexuelle Orientierung infrage gestellt.

Es ist also einerseits wichtig, als Lehrkraft Repräsentationen Bisexueller im Unterricht einzubinden, damit sich bisexuelle Schüler*innen identifizieren können, andererseits eine sorgfältige Auswahl jenseits der Stereotypen zu treffen, die potentiell zu Mobbing beitragen können. Dadurch dass Bisexualität wie oben beschrieben nicht rein visuell darstellbar ist, muss auf erzählende Medien zurückgegriffen werden. Auszuschließen sind hierbei u.a. Storylines, bei denen Bisexualität als eine Zwischenstation auf dem Weg zur Homosexualität beschrieben wird (z.B. Cheryl Blossom in Riverdale); welche also Bisexualität als Orientierung destabilisieren. Auch bisexuelle Charaktere, die regelmäßig fremdgehen, oder mittels ihrer Sexualität andere manipulieren sind zu meiden (z- B. Brittany in Glee), da sie den Stereotyp der nymphomanen Bisexuellen fördern (Madison, 2017; Hart 2019; GLAAD 2019: 26f.).

Allein an diesen Beispielen zeigt sich, dass es Mühe kostet, geeignete Inhalte zu suchen und anschließend selbstständig aufzuarbeiten⁵. Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg bietet eine Vorauswahl an Literatur- und Filmvorschlägen. Auch ein Gang in die MONALiesA Leipzig lohnt sich für fachgerechte Beratung. Fest steht: Solange sich das Land nicht kümmert, liegt es an jeder*jedem allein, relevante Inhalte kritisch zu sichten und in den eigenen Unterricht einzubinden.

FUßNOTEN

- 1 LSBIT+ = Lesben, Schwule, Bisexuelle, Intersexuelle, Transsexuelle und andere nicht heterosexuelle, cis-gender Identitäten
- 2 Der Orientierungsrahmen führt neben dieser andere Sexualitäten implizit als abnormal bezeichnenden Formulierung weitere problematische Stellen, die u.a. Transsexualität in einer Kategorie mit Homosexualität und Bisexualität verordnen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2016: 7).
- 3 Der:die geeignete Leser:in merkt: 2016 kam vor 2017, d.h. die einzige umgesetzte Maßnahme war bereits vor der Publikation des Landesaktionsplans etabliert.
- 4 Yoshino (2000) entwickelt dazu das Konzept des »Epistemic Contract of Bisexual Erasure«; eines unbewussten, sozialen Vertrags zwischen Hetero- und Homosexuellen, mit dem Ziel Bisexualität infrage zu stellen und letztlich auszulöschen, um ihre eigenen sexuellen Orientierungen als binär konstruieren zu können.
- 5 Ein wunderbares Thema für eine Staatsexamensarbeit!

ÜBER MAGDALENA PREIßLER

Im Juli 2021 hat Magdalena Preißler ihr Staatsexamen in Musik und Englisch erfolgreich abgeschlossen. In ihrer Freizeit liest Magdalena (Preißler) bevorzugt soziologisch-philosophische Literatur, welche sie u.a. als Co-Autorin des internationalen Literaturrezensionskanals @feministlitreviews aufarbeitet – und jetzt auch im kritischen Lehramtsportfolio.

ZUM WEITERLESEN:

Bildungsinitiative QUEERForMAT (Hrsg.) (2016): Liebe hat viele Gesichter, Berlin.

[Abrufbar unter:] https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat_LiebeGesichter_UE_Liebe_hat_Auflage_2_druckdatei.pdf [Stand: 04.08.2021].

Crone, Eveline A./Konijn, Elly A. (2018): Media use and brain development during adolescence, in: Nature Communications. 9. [online] <https://doi.org/10.1038/s41467-018-03126-x> [09.07.2021].

- Fischer, Saskia M./John, Nancy/Melzer, Wolfgang/Kaman, Anne/Winter, Kristina /Bilz, Ludwig (2020): Mobbing und Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends, in: Journal of Health Monitoring. 5(3), S. 56 – 72. DOI 10.25646/6894
- Gerbner, George/Gross, Larry (1976): Living With Television: The Violence Profile, in: Journal of Communication. 26(2), S. 172-199.
- GLAAD (2016): Reporting on the bisexual community. [online] <https://www.glaad.org/sites/default/files/BiMediaResourceGuide.pdf> [27.07.2021].
- GLAAD (2019): Where We Are on TV (2018 – 2019). [online] http://glaad.org/files/WWAT/WWAT_GLAAD_2018-2019.pdf [23.07.21].
- Goetz, Maya (2016): How children negotiate their identity development with television, in: Television. 29, S. 38-45.
- Hart, Brendan (2019): Dangerous Bisexual tropes and how The 100 perpetuates them, in: medium. [online] <https://medium.com/@hartbrendan91/dangerous-bisexual-tropes-and-how-the-100-perpetuates-them-52fde65ab07> [22.07.21].
- Johnson, Hannah J. (2016): Bisexuality, Mental Health, and Media Representation, in: Journal of Bisexuality. 16(3), S. 378-396.
- Madison, Nora (2017): The Bisexual Seen: Countering Media Misrepresentation, in: M/C Journal. 20(4). [online] <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mc-journal/article/view/1271> [25.07.21].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2020): JIM-Studie 2020. Jugend, Information Medien, Stuttgart.
- Medrano Samaniego, Concepción/Cortés Pascual, Alejandra (2007): The teaching and learning of values through television, in: Review of Education. 53, S. 5-21.
- Sächsisches Staatsministerium der Justiz und für Demokratie, Europa und Gleichstellung (Hrsg.) (2017): Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen, Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen, Dresden. [Abrufbar unter:] https://www.schule.sachsen.de/download/OR_FSE_Endfassung_August_2016.pdf [Stand: 20.07.2021].
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2019): Lehrplan Gymnasium Biologie, 6. überarbeit. Aufl., Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2019): Lehrplan Gymnasium Englisch, 5. überarbeit. Aufl., Dresden.

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2019): Lehrplan Gymnasium Ethik, 4. überarbeit. Aufl., Dresden.
- Yoshino, Kenji (2000): The Epistemic Contract of Bisexual Erasure, in: Stanford Law Review. 52(353), S. 353-461.

9 Echte Wahlfreiheit: Trotz Verbeamtung in der gesetzlichen Krankenversicherung bleiben

Burkhard Naumann, GEW Sachsen



Beamt*innen haben grundsätzlich die Wahl, in die private Krankenversicherung (PKV) zu wechseln oder in der gesetzlichen Krankenversicherung (GKV) zu bleiben. Die GKV ist durch einen hohen Beitrag für viele jedoch finanziell unattraktiver. Einige Bundesländer haben diesen Nachteil über den Weg der pauschalen Beihilfe bereits abgeschafft. Die sächsische Regierungskoalition hat sich dies ebenso vorgenommen und würde damit die GEW-Forderung nach einer echten Wahlfreiheit zwischen GKV und PKV umsetzen.

Im Gegensatz zu Beamt*innen übernimmt bei Angestellten der Arbeitgeber die Hälfte des monatlichen Beitrags der GKV. Somit müssen Beamt*innen den doppelten Beitrag zahlen und haben damit einen deutlichen Nachteil gegenüber denjenigen, die in die PKV wechseln. Denn in der PKV übernimmt bspw. bei ärztlichen Behandlungen zunächst die Beihilfe mindestens 50 % der Kosten. Die PKV deckt dann jeweils die restlichen Kosten. Somit ist auch der PKV-Beitrag (zunächst) deutlich geringer als in der GKV, die 100 % der Kosten übernimmt und Beihilfe lediglich bei Leistungen gezahlt wird, die nicht von der GKV, aber von der Beihilfe übernommen werden (z.B. Sehhilfen und Zahnersatz). Die GKV ist somit eine Krankenvollversicherung und die PKV eine Krankenteilversicherung, die durch die Beihilfe ergänzt wird.

ABER: Während die Beiträge in der GKV gesetzlich geregelt und durch den Höchstbetrag nach oben gedeckelt sind, steigt der Beitrag zur PKV meist mit zunehmendem Alter deutlich. Zudem können Vorerkrankungen oder spätere Erkrankungen den PKV-Beitrag kräftig nach oben korrigieren – auch bei Kindern, denn während Kinder bei der GKV beitragsfrei sind, wird für sie in der PKV ein Beitrag erhoben. Meist werben private Versicherer mit besseren Leistungen und stabilen Beiträgen. Doch da muss bei der Entscheidung, zu welcher PKV gewechselt wird, genau hingeschaut werden.

Wir empfehlen die (für GEW-Mitglieder kostenfreie) Beratung zum Thema Versicherungen bei der Verbraucherzentrale: www.gew-sachsen.de/verbraucherschutz. Einmal aus der GKV in die PKV gewechselt, ist ein Wechsel zurück zur GKV jedoch fast unmöglich (nur bis 55. Lebensjahr, nur im Angestelltenverhältnis, Unterschreitung der Jahresarbeitsentgeltgrenze beim Einkommen von derzeit 64.350 € im Jahr). **Im Gegensatz zur Verbeamtung, aus der man jederzeit auf Wunsch ausscheiden kann, ist der Wechsel in die PKV daher fast immer eine Lebensentscheidung.**

ECHE WAHLFREIHEIT DURCH PAUSCHALE BEIHILFE

Hamburg hat bereits 2018 die sogenannte pauschale Beihilfe eingeführt (deshalb auch »Hamburger Modell« genannt): Beamt*innen, die in der GKV sind, haben die Möglichkeit sich dafür zu entscheiden, dass ihnen die Beihilfe monatlich pauschal ausbezahlt wird. Die Höhe der Pauschale entspricht der Hälfte des GKV-Beitrags und damit gleicht sie – über den Umweg der Beihilfe – dem Arbeitgeberanteil bei der GKV. Der Nachteil des hohen Beitrags bei der GKV ist damit abgebaut und das Modell finanziell ähnlich attraktiv, wie das PKV-Modell. Deshalb sprechen wir von der echten Wahlfreiheit zwischen GKV und PKV. Außerdem sorgt die pauschale Beihilfe für mehr Gerechtigkeit, denn damit profitieren auch Beamt*innen in der GKV von der Beihilfe: Während verbeamtete PKV-Versicherte vom Staat mindestens 50 % Beihilfe bspw. im Krankheitsfall bekommen, erhalten verbeamtete GKV-Versicherte im bisherigen System – wie oben beschrieben – lediglich bei bestimmten Leistungen Beihilfe.

Während es zunächst bundesweit noch lange rechtliche Vorbehalte gegen die pauschale Beihilfe gab, sind mittlerweile Brandenburg, Berlin, Thüringen und Bremen dem Beispiel Hamburg gefolgt und haben ebenso die pauschale Beihilfe als Möglichkeit für ihre Beamt*innen eingeführt.

Ein Problem, das auf der Länderebene jedoch nicht gelöst werden kann, ist der Wechsel von PKV-versicherten Beamt*innen zurück in die GKV mit pauschaler Beihilfe. Denn die oben beschriebenen Hürden beim Wechsel zurück in die GKV (unter 55 Jahren etc.) sind bundesgesetzlich geregelt. Diese Hürden abzubauen – bspw. speziell für die pauschale Beihilfe – wären ein Thema für Bundestag und Bundesrat. **Die Frage, warum in einem Sozialstaat ausgerechnet die eigenen Staatsbeamt*innen regulär NICHT in der GKV sind, sondern sich – mit Unterstützung der Beihilfe – in das System privatwirtschaftlicher Versicherungskonzerne begeben, muss neu beantwortet werden. Für den ausreichenden politischen Druck müssen jedoch zunächst mehr Bundesländer die pauschale Beihilfe einführen.**

PAUSCHALE BEIHILFE IN SACHSENS KOALITIONSVERTRAG

Im Sächsischen Koalitionsvertrag von 2019 ist zu lesen: »Beamte des Freistaates Sachsen erhalten die Möglichkeit, sich ohne Nachteile gesetzlich krankenzuversichern.« Zusammen mit dem DGB und weiteren DGB-Gewerkschaften wollen wir als GEW Sachsen dieses Koalitionsanliegen vorantreiben und damit die pauschale Beihilfe auch in Sachsen einführen. Entsprechende Gespräche und Verhandlungen laufen bereits. Denn trotz der gesellschaftlichen Bedeutung der Stärkung der gesetzlichen Krankenversicherungen, dürfen diejenigen, die das Modell wählen, auch keine Nachteile erfahren.

In den Details regeln die Bundesländer mit pauschaler Beihilfe insbesondere Leistungen, die regulär von der Beihilfe, aber nicht von der GKV übernommen werden, unterschiedlich. Hier stellt sich also die Frage, ob mit der pauschalen Auszahlung der Beihilfe sämtliche weiteren Beihilfeleistungen abgegolten sind oder weitere Leistungen dennoch übernommen oder zumindest bezuschusst werden. Doch auch bei geringeren Leistungen ist das Modell offensichtlich attraktiver: In Hamburg haben seit der Einführung im August 2018 1.022 der neu eingestellten Beamt*innen die pauschale Beihilfe gewählt, obwohl Hamburg nur in Härtefällen Beihilfe für Leistungen über die GKV hinaus gewährt.

ÜBER BURKHARD NAUMANN:

Burkhard Naumann studierte Lehramt in Dresden und hat sich bereits während des Studiums in der GEW engagiert. Nach 8 Jahren Ehrenamt in den Bereichen Junge GEW und Lehrer:innenbildung ist er seit 2018 Referent für Tarif- und Beamt:innenpolitik bei der GEW Sachsen und berät täglich GEW-Mitglieder bei Fragen und Problemen rund um Tarifbeschäftigung und Verbeamtung.

KONTAKT

Burkhard Naumann

Referent für Tarif- und Beamtenpolitik der GEW Sachsen

burkhard.naumann@gew-sachsen.de

10 Wichtige Anlaufstellen für Lehramtsstudierende

A. STUDENT_INNENRÄTE DER HOCHSCHULEN STUDENT_INNENRAT DER UNIVERSITÄT LEIPZIG

Der Student_innenrat der Universität ist das zentrale Gremium der studentischen Selbstverwaltung, welches sich aus Vertreter*innen der Fachschaftsräte und einem Team verschiedener Referent*innen zusammensetzt. Das Büro des StuRa Leipzig findest Du direkt am Hauptcampus Augustusplatz (im Glaskasten gegenüber des Mensaeingangs auf dem Innenhof). Hast Du Probleme oder Fragen zu Deinem Studium, findest Du hier die passenden Antworten. Auf der Website des StuRa kannst Du Dich über die Beratungszeiten (z.B. Bafög-, Sozial-, Miet- oder Rechtsberatung) informieren. Darüber hinaus beschäftigt sich der StuRa vor allem mit hochschulpolitischen Themen (zuletzt z.B. Anwesenheitslisten) und vertritt Studierende in verschiedenen universitären Ausschüssen. Neugierig geworden? Dann besuche doch eins der 14-tägig stattfindenden Plena!

Adresse/Kontakt: Universitätsstraße 1, 04109 Leipzig

E-Mail: gf@stura.uni-leipzig.de

Telefon: +49 (0)341 97 37 850

Facebook: [www.fb.me/StuRaUniLeipzig](https://www.facebook.com/StuRaUniLeipzig)

Website: www.stura.uni-leipzig.de

Instagram: www.instagram.com/sturaunileipzig

Die Studierendenräte der anderen sächsischen Hochschulen und ihre Kontakte (meist kümmert sich hier das Referat für Lehre&Studium um Lehramtsstudierende) findest Du unter:

tiny.cc/stura



B. REFERAT FÜR LEHRAMT UND FACHSCHAFTSRÄTE

REFERAT FÜR LEHRAMT BEIM STUDENT_INNENRAT DER UNIVERSITÄT LEIPZIG

Der StuRa gliedert sich in verschiedene Referate. Eines ist das Referat für Lehramt. Dieses nimmt unter den sonstigen Referaten eine Sonderposition ein, da es sich nur auf einen Studiengang fokussiert (es gibt bspw. kein Referat für Medizin o.ä.). Die Sonderposition ergibt sich daher, dass die Lehramtsstudierenden in Leipzig fast nie einem einzelnen Institut und somit einem einzelnen Fachschaftsrat zuzuordnen sind. Begründet ist dies in der Mehrteilung des Studiums (Bildungswissenschaften + 1. Fach + 2. Fach/GD o.ä.). Deshalb übernimmt das Referat für Lehramt die zentrale Vertretung der Lehramter*innen und vertritt diese in verschiedenen Gremien der Universität und des Freistaates Sachsen. Wenn Du den sehr wichtigen Newsletter des Referats erhalten möchtest, schreib eine formlose Mail an lehramt@stura.uni-leipzig.de oder noch besser: trag Dich direkt über den Link ein: <https://mail.stura.uni-leipzig.de/mailman/listinfo/lehramt-newsletter>! Außerdem bietet das Referat regelmäßig eine studentische Lehramtsberatung an, den Termin findest Du auch auf Facebook und der Website. Diese soll bei Konflikten mit Profs/Dozierenden unterstützend parteiisch für die Studierenden tätig werden.

Das Referat wird außerdem vom Arbeitskreis Lehramt unterstützt, welcher sich aus Vertreter*innen aller Fachschaftsräte zusammensetzt, die auch an das Lehramtsstudium angegliedert sind (also der FSR Mathe, Germanistik, EWI (für Grundschule und Sonderpädagogik) etc.).

Adresse/Kontakt: Universitätsstraße 1, 04109 Leipzig

E-Mail: lehramt@stura.uni-leipzig.de

Telefon: +49 (0)341 97 37 858

Facebook: [www.fb.me/LehramtLeipzig](https://www.facebook.com/LehramtLeipzig)

Website: www.stura.uni-leipzig.de/lehramt



FACHSCHAFTSRAT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (FSR EWI) DER UNIVERSITÄT LEIPZIG

Wir sind der FSR EWi - die gewählte studentische Vertretung in den Studiengängen Staatsexamen Lehramt Sonderpädagogik und Grundschule, Bildungswissenschaften, Master Early Childhood Research, Master Begabtenforschung und Kompetenzentwicklung und dem Master Professionalisierung frühkindlicher Bildung.

Wir setzen uns für studentische Interessen ein - das können beispielsweise die Vermittlung bei Problemen zwischen Studierenden und Dozierenden, die Teilnahme an Kommissionen/hochschulpolitischen Gremien, aber auch die Organisation von Feiern oder anderen Veranstaltungen sein. Außerdem sind wir Deine Ansprechpartner*innen für Fragen, Probleme und Anregungen. Wir freuen uns immer über Anregungen und Fragen und hoffen Deine Anliegen bearbeiten zu können.

Du willst auch im FSR EWi mitmachen, Dich hochschulpolitisch engagieren und für die Interessen der Studierenden eintreten? Dann melde Dich bei uns und schau gerne beim Plenum vorbei. Wir plenieren jeden Mittwoch 19 Uhr. Jede*r ist herzlich willkommen.

Adresse/Kontakt: FSR EWi, Marschnerstr. 29e (Haus 5), 04109 Leipzig

Tel.: +49 (0) 341 97 31838

Website: stura.uni-leipzig.de/fsr-ewi

E-Mail: fsr-ew@stura.uni-leipzig.de

Facebook: www.facebook.com/fsr.ewi.leipzig

Instagram: www.instagram.com/fsr.ewi



FACHSCHAFTSRAT LEHRAMT AN DER TU CHEMNITZ

Seit April 2019 gibt es auch an der Technischen Universität Chemnitz einen eigenen Fachschaftsrat Lehramt. Er engagiert sich für Deine Interessen in den Uni-Gremien und organisiert Feiern, Veranstaltungen, praktische Info-Materialien und vor allem die Orientierungswoche O-Phase). Du findest uns immer am Montag oder Dienstag (im wöchentlichen Wechsel), 10 Uhr, digital oder im Raum 3 in der Straße der Nationen 62 (StraNa) – komm doch gerne mal mit dazu oder schreib uns: fsr-lehramt@tu-chemnitz.de

Website: www.tu-chemnitz.de/fsr-lehramt

Facebook: [www.facebook.com/Fachschaftsrat-Lehramt-TU-Chemnitz-](https://www.facebook.com/Fachschaftsrat-Lehramt-TU-Chemnitz-378708125642340)

378708125642340

Instagram: www.instagram.com/fsrlehramt



FACHSCHAFTSRAT ALLGEMEINBILDENDE SCHULEN AN DER TU DRESDEN

Der FSR ABS an der TU Dresden kümmert sich seit 2010 um Deine Anliegen und Probleme, unterstützt die Lehramtsstudierenden und vertritt ihre Ansprüche gegenüber der Universitätsleitung und der Landesregierung. Es gibt eine umfangreiche Erstsemestereinführungswoche, Veranstaltungen, Feiern, Verabschiedungen und regelmäßige Sprechstunden im Semester – schick dazu bitte am Vortag eine Nachricht via Facebook oder E-Mail: fsrabs@mailbox.tu-dresden.de

Der FSR ABS tagt momentan montags ab 18:30 Uhr im Weberbau. Je nach Infektionslage findet unsere Sitzung auch Online statt.

Adresse/Kontakt: TU Dresden, Weberbau, Weberplatz 5 (Raum 121), 01217 Dresden

Website: www.fsrabs.de

Facebook: www.facebook.com/fsrabs

Instagram: www.instagram.com/fsr_abs_tud



FACHSCHAFTSRAT BERUFSPÄDAGOGIK AN DER TU DRESDEN

Der FSR Berufspädagogik steht allen Studierenden der Fachschaft bei Fragen und Problemen zur Seite und vertritt ihre Interessen in der Hochschulpolitik. Die Mitglieder werden jährlich im November gewählt. Sie sind gewissermaßen Repräsentanz, Geschäftsführung, Informationsdienstleister und Unterhalter sowie Schnittstelle zwischen Studierenden und Professoren. Als Interessenvertretung in der Fakultät nimmt der FSR BP an vielen Entscheidungen teil und versucht dort im Rahmen unserer Möglichkeiten optimale Ergebnisse zu erzielen.

Wir engagieren uns mit Informations- und Spaßveranstaltungen, also Veranstaltungen wie die ESE (Erstsemestereinführung) oder den dies academicus – alles rein ehrenamtlich. Zudem wird über aktuelle Entwicklungen an der Fakultät und vor allem über Fragen zum Studium zu informiert.

Du möchtest aktiv werden? Dann schau doch einfach mal bei unserer wöchentlichen Sitzung (in der Regel montags um 18:30 Uhr) vorbei! Schreib uns am besten vorher eine E-Mail an info@fsrbp.de

Adresse/Kontakt: TU Dresden, Weberbau,
Weberplatz 5 (Raum 21a), 01217 Dresden
Website: www.fsrbp.de
Facebook: www.facebook.com/fsrbp
E-Mail: info@fsrbp.de



C. INITIATIVEN UND HOCHSCHULGRUPPEN

KRITISCHE LEHRER_INNEN LEIPZIG

Die kritischen Lehrer*innen Leipzig existieren nun seit mehr als sieben Jahren als Initiative, in welcher sich Studierende des Lehramts aller Fächer und Schulformen zusammensetzen, um sich zu Themen auszutauschen, die im Lehramtsstudium zu kurz kommen. Wir setzen uns sowohl mit dem Schul- und Bildungssystem, als auch mit dem Lehramtsstudium kritisch auseinander. Dies geschieht sowohl theoretisch in Form von eigener Weiterbildung, als auch praktisch durch die Teilnahme an Aktionen oder die Organisation von Workshops. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung ist es uns jedoch wichtig, auch auf die alltäglichen Schwierigkeiten einzugehen und auch im Plenum einen verständnisvollen Raum zu schaffen, wenn Studierende sich mit Erfahrungen aus Seminaren oder Schulpraktika unwohl fühlen.

Daraus ist auch ein regelmäßiger »Stammtisch Praktikum« entstanden, bei dem sich über die unterschiedlichen Erfahrungen in den Schulpraktika ausgetauscht werden kann. Im letzten Semester haben wir uns mit dem Thema Rassismus an Schulen beschäftigt. Wiederkehrende Themen sind aber auch soziale Ungleichheit, Privilegien und Machtstrukturen im Schulkontext. Allgemein ist es so, dass die Themenwahl sehr von der momentanen Gruppenzusammenstellung abhängig ist.

Da wir uns momentan in einer relativ neuen Gruppenkonstellation befinden, sind wir zurzeit ganz besonders offen für neue Themen, z.B. die, die Dich gerade beschäftigen.

Möchtest Du mehr wissen und uns KriLe kennenlernen? Dann kontaktiere uns über unsere Mailadresse oder über Facebook.

Wir freuen uns, von Dir zu hören!

E-Mail: kri-leipzig@inventati.org

Website: kritischelehrerinnenleipzig.wordpress.com

Facebook: www.facebook.com/KriLeLeipzig

Instagram: www.instagram.com/kritisches-lehramtleipzig



KRITISCHES LEHRAMT DRESDEN

Wir sind eine Hochschulgruppe, die sich kritisch mit der Realität des Lehramtsstudiums und der Lehrer*innentätigkeit auseinandersetzt. Wir wollen Raum für Erfahrungsaustausch bieten und organisieren u.a. Vortragsreihen, Filmreihen und Seminare, die Alternativen zum bestehenden Konsens aufzeigen und diese öffentlich beleuchten sollen. Hierzu laden wir immer wieder Referent*innen ein, die unter anderem zu Schulgründungen, Widersprüchen in der Schule und Beziehungsarbeit mit uns diskutieren. In unseren Seminaren haben wir Studierenden die Möglichkeit geboten, Schule außerhalb staatlich-konventioneller Rahmenbedingungen zu erfahren und eigene Interessenschwerpunkte in selbst gewählten Referats- oder Seminarthemen zu behandeln.

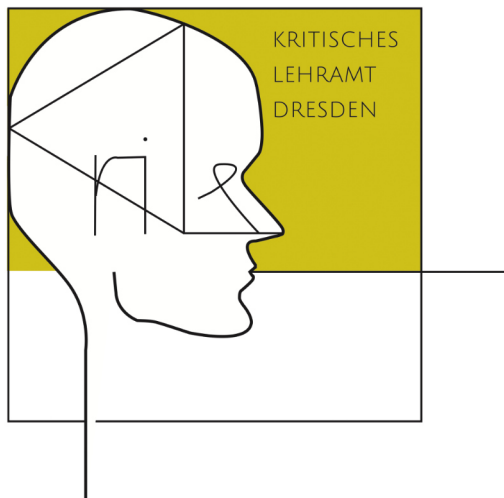
Wir setzen uns zusammen aus etwa zehn bis fünfzehn Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fachrichtungen, die sich immer über neuen Zuwachs freuen. Wenn Du Interesse hast uns kennenzulernen, triffst uns innerhalb des Semesters jeden zweiten Dienstag um 19 Uhr in der Louise (Louisenstraße 41, 01099 Dresden). Aktuelle Informationen gibts auf unserer Website oder auf Facebook.

Bis bald, wir sehen uns! Deine KriLe's

E-Mail: kontakt@krile-dresden.org

Website: <https://krile-dresden.org>

Facebook: <https://www.facebook.com/kriledd>



JUNGE GEW SACHSEN

WER IST DIE JUNGE GEW?

Wir sind junge Mitglieder der GEW, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, und verstehen uns als Teil einer progressiven politischen Bewegung. An den Hochschulen engagieren wir uns in der GEW-Hochschulgruppe für Studierende, Promovierende, SHK/WHKs und Dozent*innen, überregional in der Jungen GEW Sachsen. Die GEW ist eine Solidargemeinschaft von deutschlandweit etwa 280 000 Mitgliedern aus allen Bildungsbereichen von Erziehung, Schule und Wissenschaft, von Kitas, Einrichtungen der sozialen Arbeit, Hochschulen und Forschung, bis hin zu außerschulischer Bildungsarbeit und Erwachsenenbildung.



WORAN ARBEITET DIE JUNGE GEW?

Die Junge GEW will Ausbildungsinhalte und -strukturen sowie Arbeitsbedingungen beeinflussen und gewerkschaftliche Interessen junger Menschen durchsetzen. So organisieren wir regelmäßig Workshops zu studentischen Beschäftigungsverhältnissen und ihren Rechten organisiert und haben dazu Umfragen zu den Arbeitsbedingungen von SHKs und WHKs an sächsischen Unis durchgeführt. Ebenso organisieren wir Themen- und Diskussionsabende an der Uni und in der Stadt, u.a. zu Mieten und Wohnen, Rechte im Nebenjob und Praktikum sowie Infos zu Tarifvertrag und Arbeitskampf. Auch der Frauenstreik, zivilgesellschaftliche Bündnisse wie #unteilbar und internationale Kämpfe um Demokratie und Menschenrechte sind bei uns Thema. Wir beteiligen uns an Streiks und Demonstrationen und sind in Bündnissen und Netzwerken, wie der Mittelbauinitiative der Uni oder »Leipzig Stadt für Alle« aktiv. Wir organisieren Weiterbildungsveranstaltungen für Promovierende und speziell für Lehramtsstudierende Inforunden zum Vorbereitungsdienst, Verbeamtung, Schulrecht und Versicherungen.

WIE ARBEITET DIE JUNGE GEW?

Wir verfolgen sowohl für die Arbeit in den eigenen Strukturen als auch für die Arbeit innerhalb der GEW einen basisdemokratischen Anspruch. Gegenseitiger Respekt und Toleranz und Geschlechterparität bei der Besetzung von Mandaten sind Grundprinzipien unserer Zusammenarbeit. Wir vertreten einen Bildungsbegriff, der Bildung als Möglichkeit zu Emanzipation und gesellschaftlicher Teilhabe versteht und Bildungs-

arbeiter*innen in einem Spannungsfeld von Theorie und Praxis verortet. Darum engagieren wir uns für eine reflektierte, gesellschaftskritische Praxis in der Bildungsgewerkschaft.

WARUM SICH IN DER GEW ORGANISIEREN?

Weil Du hier Deine Interessen gemeinsam mit Gleichgesinnten erarbeiten und durchsetzen kannst. Die GEW ist eine Mitmach-Gewerkschaft. Du kannst Deine eigenen Ideen und Formate entwickeln. So können studentischen Positionen gestärkt und dann mit einer starken Gewerkschaft im Rücken vertreten und durchgesetzt werden. Für 0,50€ monatlichem Beitrag gibt's Engagement-Möglichkeiten, Rechtsschutz im Studium, Informationen und kostenfreie Beratungen (z.B. bei der Verbraucherzentrale oder zu Mietrecht) sowie z.B. eine Schlüsselversicherung, falls Dein Arbeitsschlüssel mal wegkommen: www.gew-sachsen.de/mitglied

WILLST DU DICH EINBRINGEN?

Dann komm zu ihrem Hochschulgruppen-Treffen (digital oder in Präsenz) oder nimm Kontakt per Facebook oder Mail auf: in **Leipzig** immer am 2. Oder 4. Dienstag im Monat – meist in der Moritzbastei am Augustusplatz, in **Chemnitz** am 3. Mittwoch im Monat im StuRa – und in **Dresden** jeden 2. oder 4. Donnerstag im Monat – im Hörsaalzentrum oder einer Kneipe. Je nach Lage treffen sich uns sonst auch digital. Aktuelle Termine gibts auf Facebook oder unserer Website.

Adresse/Kontakt: Junge GEW Sachsen, Nonnenstraße 58, 04229 Leipzig

E-Mail: junge-gew@gew-sachsen.de

Facebook: www.fb.me/JungeGEWSachsen

Twitter: twitter.com/jungegewsachsen

Website: www.gew-sachsen.de/junge-gew



11

WEITERE TIPPS UND VERANSTALTUNGEN DER GEW: www.gew-sachsen.de/jungegew

GEW-NEWSLETTER, AKTUELLE VERANSTALTUNGEN UND INFOS ZUM VORBEREITUNGSDIENST:

www.gew-sachsen.de/vorbereitungsdienst

BEAMTEN-ABC DER GEW:

www.gew-sachsen.de/verbeamtung

INFORUNDEN ZUM VORBEREITUNGSDIENST: SO GELINGT EIN GUTER START

halbjährlich im Januar und Juli

INFORUNDE ZUR VERBEAMTUNG

14.10. 17 Uhr sowie monatlich

TIPPS UND INFOS ZU STEUERN, KRANKENVERSICHERUNG & CO.

(mit der Verbraucherzentrale Sachsen)

16.11. 17 Uhr sowie halbjährlich im Mai und November

LERNWERKSTATT SCHULRECHT (ZUR PRÜFUNGSVORBEREITUNG)

vor den Herbst- bzw. Winterferien

INFORUNDE ZU EINSTELLUNG UND BEWERBUNG FÜR DEN SCHULDienst

halbjährlich im März und September

KOSTENFREIE BERATUNGEN BEI DER VERBRAUCHERZENTRALE SACHSEN

(für GEW-Mitglieder)

zu Versicherungen, (privater) Krankenkasse, Mietrecht, Geldanlage und
Verbraucher*innenrecht: www.gew-sachsen.de/verbraucherschutz

VERANSTALTUNG ZUR VORSTELLUNG DES 4. KRITISCHEN LEHRAMTSPORTFOLIOS

MACHT - DEMOKRATIE - SCHULE:

EIN PÄDAGOGISCHER BLICK AUF EIN UMKÄMPFTES FELD

20. Oktober 18–20 Uhr

Vortrag und Diskussion mit Sebastian Engelmann, Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe



© PH Karlsruhe

Egal ob als Herrschafts-, Gesellschafts- oder Lebensform: Demokratie muss gelernt werden. Geht das aber in Schulen so einfach und kann man Demokratie mit Erziehung und Bildung »machen«? Diese und weitere Fragen werden im Vortrag aus pädagogischer Perspektive kritisch diskutiert um Demokratiepädagogik als individuelle, soziale und wissenschaftliche Lernaufgabe zu skizzieren.

PREKÄR, BEFRISTET, SCHLECHT BEZAHLT:

INFO-WORKSHOP TV STUD

18. Oktober 17–18:30 Uhr



Mit den Begriffen »Prekär, befristet, schlecht bezahlt« lassen sich die Anstellungsverhältnisse der allermeisten studentischen und wissenschaftlichen Beschäftigten beschreiben. Als Teil einer bundesweiten Bewegung setzt sich die TV STUD (Tarifvertrag für studentische Beschäftigte) Initiative Leipzig für die Verbesserung dieser Verhältnisse ein und arbeitet darauf hin, einen Tarifvertrag und eigene Personalvertretung auch für die Personalgruppe der SHKs und WHKs zu erkämpfen. Wir möchten uns mit Betroffenen und allen Interessierten über die Problemlagen und persönlichen Erfahrungen austauschen. Außerdem erarbeiten wir, was man tun kann und wie wir aktiv werden können.

Diese Veranstaltungen findet im Rahmen der Kritischen Einführungswochen an der Universität Leipzig statt: www.kew-leipzig.de

Die konkreten Veranstaltungsorte werden noch bekanntgeben:

www.gew-sachsen.de/jungegew

