

Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung  
– Landesverband Hessen –



# Lehrer und Schulle



## Referendar- und Junglehrertag

*Heft* **4**  
29. Jahrgang – Juli/August 2005

»Lehrer und Schule«  
Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung,  
Landesverband Hessen e. V.

Herausgeber:  
Verband Bildung und Erziehung (VBE),  
Landesverband Hessen e. V.

Landesvorsitzender:  
Helmut Deckert  
Im Eichhof 5 · 36391 Sinnthal

Redaktion:  
Hermann Beck  
Im Langenmorgen 29 · 35794 Mengerskirchen  
Telefon: (0 64 76) 5 62 · Telefax: (0 64 82) 89 75 46  
E-Mail: h.beck-mgk@t-online.de

Landesgeschäftsstelle:  
Niedergärtenstraße 9 · 63533 Mainhausen-Zellhausen  
Telefon: (0 61 82) 89 75 10 · Telefax: (0 61 82) 89 75 11  
E-Mail: vbe-he@t-online.de  
Homepage: <http://www.vbe-he.de>

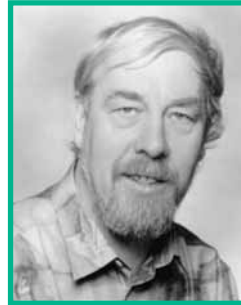
Gesamtherstellung und Anzeigenverwaltung:  
Gebrüder Wilke GmbH  
Druckerei und Verlag  
Caldenhofer Weg 118 · 59063 Hamm  
Telefon: (0 23 81) 9 25 22-0  
Telefax: (0 23 81) 9 25 22-99  
E-Mail: [info@wilke-gmbh.de](mailto:info@wilke-gmbh.de)

Die offizielle Meinung des VBE geben nur gekenn-  
zeichnete Verlautbarungen der satzungsgemäßen  
Organe des VBE wieder. • Für unverlangte Manuskripte  
wird keine Gewähr übernommen. Rücksendung unver-  
langt zugesandter Bücher und deren Besprechung  
bleibt vorbehalten. Nachdrucke nur mit schriftlicher  
Genehmigung der Redaktion.

Die Artikel werden nach bestem Wissen veröffentlicht  
und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die  
Redaktion behält sich Kürzungen vor. Rechtsansprüche  
können aus der Information nicht hergeleitet werden.

ISSN 1860-739X

## Kommentar



Liebe Kolleginnen und  
Kollegen,

wir sollten uns freuen:  
Schließlich haben wir Som-  
merferien und das Land Hes-  
sen ist um ein schönes  
Schloss reicher. Nur dumm,  
dass es so teuer war, aber das  
Geld war ja da. Vielleicht  
könnte man dann ja auch die 2,1 %ige Erhö-  
hung der Abgeordnetendiäten ab Januar  
2006 auf die hessischen Beamten übertra-  
gen, wenn man schon die Einmalzahlungen,  
die der Bund seinen Beamten zahlt, nicht  
übernehmen will.

Und wenn ich im letzten Kommentar schrieb,  
der VBE warte die kommende Unterrichts-  
versorgung ab, so wird sich zeigen, ob die  
dem Land auch nicht nur lieb, sondern teuer  
ist. Prüfen Sie selbst vor Ort, ob die Differen-  
zierungs- und Förderstunden in der Grund-  
schule zugewiesen werden und ob die Nicht-  
teilnehmer am Religionsunterricht Ethik-  
oder Ersatzunterricht erhalten können.

Dabei wird auch darauf zu achten sein, dass  
man nicht über BAT-Verträge geschuldeten  
Unterricht außerhalb von Vertretungsanläs-  
sen abdeckt – um die Kolleginnen und Kolle-  
gen pünktlich zu den Ferien zu kündigen und  
hernach wieder einzustellen. Das ist grob  
unbillig und belastet die Betroffenen mit  
verdeckter unbezahlter Mehrarbeit. Fürsorg-  
lich ist das auf keinen Fall ...

... was auch zukünftig für die Mentoren gilt.  
In Äußerungen des Kultusministeriums und  
des Amtes für Lehrerbildung wird der hohe  
Stellenwert gerade der zukünftigen Ausbil-  
dung in der 2. Phase an den Schulen durch-  
aus anerkannt. Im krassen Gegensatz dazu  
steht, dass den Mentorinnen und Mentoren  
keinerlei Zeit eingeräumt wird, um ihr ver-  
antwortungsvolles Amt wahrzunehmen. Im  
Gegenteil: Da fehlen uns die Mittel. So eine  
stetige Antwort auf diesbezügliche Fragen.  
Glaubt man wirklich, so das qualitativ hohe  
Ausbildungsniveau halten oder gar verbes-  
sern zu können? Eine „ganz normale“ Grund-  
schullehrerin mit 30 Wochenstunden kann  
doch gar keine Hospitation geschweige denn  
eine Unterrichtsmitschau oder Teilhabe an  
der Besprechung des Ausbilders wahrneh-  
men. Ein solches Gebaren grenzt in histori-  
scher Sprache an „Ausbeutung“.

Es bleibt zu hoffen, dass im anstehenden  
Wahlkampfcharmützel der Parteien nicht  
das untergehen wird, was eigentlich drin-  
gend Konsens aller an Bildung und Unter-

richt interessierten Kräfte sein  
müsste: Die Stichworte für eine  
Verbesserung des deutschen  
(und hessischen) Bildungssys-  
tems sind längst gefallen. Wir  
brauchen eine intensiviertere indi-  
viduelle Förderung und weniger  
Stundenausfall – auch in Hessen  
fehlen eben noch immer not-  
wendige Differenzierungs- und  
Förderstunden. Wir brauchen motivierte,  
weil anerkannte und unterstützte Lehr-  
kräfte, und wir brauchen auch mehr Geld für  
die Schulen – nicht nur für die Gymnasien.  
Wir müssen unser Bildungssystem wieder  
vom Kopf auf die Füße stellen, gerade, wenn  
man wie Hessen an der Gliedrigkeit festhält.  
Dann müssen die Grundschulen, die ja noch  
alle Schüler als wahre Gesamtschule unter-  
richten, bestens ausgestattet sein – mit  
Geld, aber auch mit Personal und Sachmit-  
teln.

Und eines noch zum Schluss. Wenn ich vor-  
schlagsberechtigt wäre, hätte ich einen Vor-  
schlag zum „Unwort des Jahres“: „Produkti-  
vitätsgewinn“. Dahinter verbergen sich  
nämlich schlicht die Stelleneinsparungen  
durch die Arbeitszeitverlängerung für die  
hessische Lehrerschaft. So schön kann etwas  
Hässliches klingen ...

... da halten Sie es, liebe Kolleginnen und  
Kollegen, doch lieber mit den wohlverdienten  
Ferien. Ganz gleich, ob sie schon verreist  
waren oder es noch vorhaben, ob sie zu  
Hause bleiben oder in die Ferne streben –  
schöne Erholung und einen guten Start im  
neuen Schuljahr wünscht Ihnen

Ihr  
Helmut Deckert  
(Landesvorsitzender)

In der Oberhessischen Presse vom 30. April  
2005 war von 290 weiteren Planstellen im  
Schulbereich zu lesen, die die Pressespre-  
cherin des HKM verkündet hatte. Kultusmi-  
nisterin Karin Wolff sprach am 2. Mai 2005  
in der Frankfurter Rundschau von 220  
zusätzlichen Lehrern. Die Hersfelder Zeitung  
vom 3.05.2005 wusste von zusätzlichen  
Lehrkräften in mindestens dreistelliger Zahl  
...

Auch Butter schmilzt bekanntlich in der  
Sonne schnell weg. Lassen wir uns überra-  
schen, wie viel neue Stellen Anfang Septem-  
ber wirklich noch da sind ...

## INHALT

50  
Kommentar

51  
Gelungene Referendar- und  
Junglehrertag des VBE Hessen

Walter Spieß als dbb-Landes-  
chef eindrucksvoll bestätigt

52  
Gegenrede  
Vorsicht, Bildschirm?

53  
Über den Zaun geschaut

55  
Die Möglichkeiten von  
qualitativen Explorations-  
studien in der Schulforschung

57  
Erste Ergebnisse der qualita-  
tiven Auswertung der Abschluss-  
arbeiten in den Bildungsgängen  
der Hauptschule und der  
Realschule in Hessen

59  
Rechtsecke

61  
Fort- und Weiterbildung  
Büchermarkt

63  
Regional- und Kreisverbände

## Gelungener Referendar- und Junglehrertag des VBE Hessen – Berufs- und bildungspolitische Informationen

Arbeitsgruppen aus der Praxis für die Praxis - VBE-Landesvorsitzender Deckert begrüßte über 60 Referendare und Junglehrer

Den Referendar- und Junglehrertag veranstaltete der Landesverband Hessen des Verbandes Bildung und Erziehung im Bürgerhaus Gießen-Klein-Linden.



Plenum des Referendar- und Junglehrertages

Ziel der Veranstaltung war es, jungen Kolleginnen und Kollegen möglichst vielfältige Informationen und Tipps für die Probleme des pädagogischen Alltags mitzugeben.

Der Regionalvorsitzende Kroupal begrüßte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei strahlendem Sonnenschein und bedankte sich ausdrücklich für das Interesse an dieser Samstagveranstaltung. Der stellvertretende Landesvorsitzende und Bundesgeschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft deutscher Junglehrer (ADJ)



Landesvorsitzender Helmut Deckert begrüßt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Fortbildungsveranstaltung des VBE

Stefan Wesselmann konnte den Anwesenden mitteilen: „Sie besuchen eine vom Institut für Qualitätsentwicklung akkreditierte Veranstaltung des VBE“. In seinem Grußwort lenkte Wesselmann außerdem den Blick auf das ehrenamtliche Engagement für die Verbandsarbeit. Er schloss mit der auffordernden Bitte den VBE „aktiv zu unterstützen, denn nur so ist auch in der Zukunft ein vielfältiges, praxisorientiertes und qualifiziertes Angebot an Informations- und Fortbildungsveranstaltungen möglich, für das keine hohen Teilnahmekosten entstehen.“

Der Landesvorsitzende Helmut Deckert erinnerte in seiner Begrüßung daran, dass Lehrkräfte schon immer zur Fortbildung verpflichtet waren und diese auch wahrgenommen haben. Dazu bedürfe es keines Punktesystems nach Art von Rabattmarken.

In den Arbeitsgruppen standen sieben Angebote zur Auswahl. Die Elternarbeit, der sonderpädagogische Förderbedarf, die pädagogischen Maßnahmen und Ordnungsmaßnahmen, Schulrecht im Alltag, das zweite Staatsexamen; die Verbeamtung sowie das Landesabitur und aktuelle Fragen des gymnasialen Bildungsweges wurden von Mitgliedern aus Schulleitung und Schulaufsicht beleuchtet. Im Mittelpunkt standen dabei gesetzliche Grundlagen und konkrete Fallbeispiele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Der VBE steht als unabhängige Lehrergewerkschaft für die kritische Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik der Landesregierung einerseits und für die Information und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern andererseits. „Heute haben wir wieder viele Informationen und Anregungen aus der Praxis für die Praxis geben können“, freute sich Helmut Deckert nach der Auswertung der Veranstaltung besonders hinsichtlich des gelobten Praxisbezuges und stellte abschließend fest: „Der Rückmeldebogen zeigt darüber hinaus Spitzenwerte für das Gesamtklima. Also: Weiter so!“

dbb

## Walter Spieß als dbb-Landeschef eindrucksvoll bestätigt

Hessens Beamte kritisieren Sonderwege der Landesregierung

Walter Spieß wurde in Friedberg eindrucksvoll in seiner Funktion als Landesvorsitzender des dbb-beamtenbund und tarifunion Landesbund Hessen wiedergewählt: 156 von 158 Vertreterinnen und Vertreter aus 40 Mitgliedsverbänden gaben ihm ihre Stimme.

Die bisherigen stellvertretenden Landesvorsitzenden Dieter Hessler, Thomas Müller und Gerfried Scholz wurden ebenso in ihren Ämtern bestätigt.



VBE-Delegierte beim Gewerkschaftstag des dbb (v. r. n. l.): Stefan Wesselmann, Helmut Deckert, Klaus Frommelt, Franz Schrehardt und Christel Müller

Im Mittelpunkt des Gewerkschaftstages stand die Kritik der Vertreter von rund 40.000 Beamten und Angestellten im öffentlichen Dienst in Hessen an der Tarif- und Beamtenpolitik der Landesregierung.

Entschlossen forderte der dbb-Gewerkschaftstag die hessische Landesregierung auf, unverzüglich die durch die „Operation Sichere Zukunft“ durchgeführten verschlechterten Arbeitsbedingungen für hessische Beamte zu korrigieren. Zugleich wird das Land aufgefordert, wieder in die Tarifgemeinschaft der Länder einzutreten und an den Verhandlungstisch zurückzukehren. Zudem erwartet der dbb Hessen die Gewährung der für Bundesbeamte seitens der Bundesregierung zugesagten jährlichen Einmalzahlung in Höhe von 300 Euro auch für die hessischen Beamten.

(dbb-Pressedienst 10/2005)

## Diätenerhöhung auf öffentlichen Dienst übertragen

+++ dbb Hessen fordert Politik zu konsequentem Handeln auf +++

Nach dem Beschluss zur Erhöhung der Diäten für die Mitglieder des Hessischen Landtages hat der dbb beamtenbund und tarifunion in Hessen die Übertragung dieses Beschlusses auf die Beamten und Angestellten im Dienst des Landes Hessen gefordert. „Die Argumente, deren sich die Damen und Herren Politiker bedienen, um ihre Einkommen zu verbessern, gelten auch für Hessens Staatsdiener“, so der Vorsitzende des dbb Hessen, Walter Spieß. „Auch für Angestellte und Beamte des Landes gilt das Recht auf Teilhabe an der allgemeinen Einkommensentwicklung.“ Sollte eine entsprechende Anpassung der Gehälter verwehrt werden, zeige sich einmal mehr, dass der politische Anstand auf der Verliererstraße sei. 2004 hätten die Beamten und Angestellten in Hessen den Abgeordneten Respekt gezollt, als diese mit Hinweis auf die Arbeitszeitverlängerung und Einkommensverluste für Beamte auf die Erhöhung ihrer Diäten verzichtet hatten. Wenn jetzt im öffentlichen Dienst nicht konsequent nachgezogen werde, setzten sich die Abgeordneten dem Ruch aus, nur an „ihren eigenen Säckel“ zu denken.

(dbb-Pressenotdienst Nr. 11/2005)

## Gegenrede

### Vorsicht, Bildschirm?

#### Wie man sich gegen populistische Thesen zur Wirkung von Fernsehen und Computer wappnet

„Aufgrund der Bildschirm-Medien wird es in Deutschland im Jahr 2020 etwa 40.000 Todesfälle durch Herzinfarkt, Gehirninfrakt, Lungenkrebs und Diabetes-Spätfolgen geben; hinzu kommen jährlich einige hundert zusätzliche Morde, einige tausend zusätzliche Vergewaltigungen und einige zehntausend zusätzliche Gewaltdelikte gegen Personen.“<sup>1</sup>

Nein, dieses Zitat stammt nicht aus einem Science-Fiction-Roman, sondern aus einem Sachbuch, das große Beachtung in der Öffentlichkeit gefunden hat. Verfasser ist nämlich kein Geringerer als Manfred Spitzer, der als international renommierter Neurowissenschaftler und leitender Direktor der psychia-

trischen Universitätsklinik Ulm seit Jahren schon mit Vorträgen und Büchern in der Bildungsdebatte kräftig mitmischte. Da die schlechten PISA-Ergebnisse in Deutschland vor allem der Erziehungswissenschaft angelastet werden, hat natürlich ein Forscher aus dem Bereich Medizin gute Chancen, sich mit seiner Hard-Science Gehör zu verschaffen. Ob Spitzer zum Thema Bildung wirklich neue Erkenntnisse beitragen kann, ist allerdings strittig. Aussagen wie „Wir lernen immer. Das Gehirn kann gar nicht anders“<sup>2</sup> mögen interessant klingen, doch die Frage, welche Form des (schulischen) Lernens die geeignetste ist, beantworten sie nicht.

Seine neurobiologisch gestützte Theorie des Lernens mag man einfach nur diffus bis nichts sagend finden. Doch als Medienkritiker fährt Spitzer auf fragwürdige Weise ganz andere Geschütze auf. Bereits mit seinem Buch „Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens“ hat Spitzer seinem Namen alle Ehre gemacht, indem er seine Gegenüberstellung von alten und neuen Lernmitteln folgendermaßen zuspitzt: „[...] Und wenn es wieder einmal um die Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln geht, so achte man darauf, dass sie ohne Strom auskommen – man liegt dann eher nicht ganz falsch.“<sup>3</sup>

Spitzers neueste Veröffentlichung mit dem reißerischen Titel „Vorsicht, Bildschirm“, aus der das einleitende Zitat stammt, verstärkt die Einschätzung, dass Spitzer nicht nur die Komplexität von Bildungs- und Lernprozessen extrem reduziert, sondern darüber hinaus simpelste Kausalketten konstruiert, die in ihrer Absurdität fast schon (ungewollt) humoristisch wirken. „Wären Bildschirme nie erfunden worden, dann gäbe es allein in den USA jährlich etwa 10.000 Morde und 70.000 Vergewaltigungen weniger [...]“<sup>4</sup> Ähnlich absurde Statistiken ließen sich wohl auch für Autos, Durchlauferhitzer und elektrische Dosenöffner aufstellen. Anstatt Kontexte konkret zu benennen, in denen Bildschirm-Medien in der Tat negative Wirkungen zeitigen können, schreibt Spitzer schon der bloßen technischen Apparatur geradezu diabolische Kräfte zu. Unter „Bildschirm“ kann sich der Leser seines Buches etwas vorstellen. Denn analog zu den Strahlungen, denen ein Mensch vor dem Monitor ausgesetzt ist, scheinen die von Spitzer beobachteten Wirkungen ebenfalls direkt vom Bildschirm auszugehen: Der macht gewissermaßen fett, aggressiv und verdummt den Nutzer auch noch.

Spitzer ist vor allem darauf bedacht, den Eindruck zu erwecken, es handele sich um eine mit naturwissenschaftlicher Präzision gestrickte Beweisführung. Umfangreiches Datenmaterial, Grafiken und scheinbar gesi-

cherte Erkenntnisse aus Medizin, Kriminalistik, Ernährungswissenschaft und Pädagogik scheinen diesen Eindruck zu untermauern. Doch Spitzers massenmedial zugespitzte These fällt selber dem Prinzip anheim, das sie zu kritisieren vorgibt: nämlich einer oberflächlichen und vorurteilsgeleiteten Medienbetrachtung.

Obwohl er offen eingesteht, dass für ihn selbst ein Leben ohne Bildschirm (Medien) nicht denkbar wäre, spricht er insgesamt Fernsehen und Computer jeden Nutzen ab. Dass Dickleibigkeit heutiger Kinder und Jugendlicher in bestimmten Fällen durchaus auf übermäßigem Fernsehkonsum zurückgeführt werden kann, würde wohl niemand bestreiten; auch dass bestimmte „Ego-Shooter-Spiele“ bei manchen Jugendlichen aggressives und sozial auffälliges Verhalten verursachen können. Aber bei Spitzer erscheint dieser Konnex von Ursache und Wirkung zwangsläufig. Auch geschlechtsspezifische Umgangsformen mit den neuen Medien behandelt er quasi deterministisch. Da Mädchen einen „geringeren Testosteronspiegel“ und ohnehin qua Geburt soziale und kommunikative Stärken haben, sollte man sie verstärkt ans Internet lassen.

Jungen dagegen nicht, weil die nur ballern, verbotene Spiele runterladen und „allerlei anderen visuo-akustischen Unsinn“<sup>5</sup> treiben. Manfred Spitzer, der Pädagoge mit dem Holzhammer.

Dass gerade Schule eine eminent wichtige Rolle bei der Vermittlung von Medienkompetenz zukommt, dass aber auch Eltern sich zunehmend für den Medienkonsum ihrer Kinder interessieren und ihn kritisch begleiten, scheint Spitzer nicht wahrhaben zu wollen. Stattdessen wirft er der Schule vor, auf Präsentationstechniken wie PowerPoint zu setzen, denen – hier würde ihm ohnehin keine Lehrkraft widersprechen – kein didaktischer Mehrwert inhärent sei. Seine Kritik stützt er dann auch noch mit der hanebüchernen Theorie, der Einsatz von PowerPoint-Folien bei der NASA habe den Absturz der Columbia-Fähre mit verursacht. Medienpädagogik – wohl eine unbekannte Disziplin in Spitzers Kosmos. „Damit streicht er quasi einer ganzen Berufsgruppe von Medienpädagogen, aufgeklärten Lehrerinnen und Lehrern und verantwortungsbewussten Programm- und Softwareherstellern die Arbeitsplätze und stempelt Eltern zu potenziellen Drogenlieferanten“<sup>6</sup>, schreibt eine Rezensentin zutreffend.

Hinter der eindimensionalen Anklage, Bildschirmmedien machten krank, aggressiv und dumm, verbirgt sich bei Spitzer auch die naive Sehnsucht nach einer unvermittelten, durch kein Werkzeug oder Hilfsmittel beeinträchtigten Weltwahrnehmung. „Bildschirme versorgen uns zunehmend mit visuellem Input,

ersetzen also die wirkliche Welt als Wahrnehmungsgegenstand.“<sup>7</sup> Der Eintritt in das digitale Zeitalter stellt für Spitzer – hier reiht er sich ein in eine lange Traditionslinie, die man mit Namen wie Neil Postman, Joseph Weizenbaum oder Hartmut von Hentig assoziiert – also so etwas wie ein medialer Sündenfall dar. Während andere Autoren zumindest noch konzedieren, dass die Entwicklung nicht rückgängig zu machen ist, Bildschirmmedien gleichermaßen aus Forschung, Beruf und Alltag nicht wegzudenken sind, agiert Spitzer mit bildstürmerischen Furor gegen die „Umweltverschmutzung“ von TV und Computer. Als ob Spitzer sein Buch als die Gründungsakte einer Anti-Bildschirm-Bewegung versteht, postuliert er: „Die Folgen [der krank machenden Bildschirm-Medien, D. F.] haben wir alle zu tragen, und es wird Zeit, dass wir handeln. Wir dürfen nicht länger zuschauen.“<sup>8</sup>

Dass ein Blick in die Mediengeschichte einen davor warnet, Mediennutzung als eine Art von Drogenkonsum zu geißeln, zeigt Wolf-Rüdiger Wagner überzeugend in seinem kürzlich erschienenen Buch „Medienkompetenz revisited“. Die Bedeutung von Computer und Internet ist seiner Meinung nach nur dann adäquat zu begreifen, wenn man sie als „Programme zur Aneignung von Welt“<sup>9</sup> begreifen lernt. Alte und neue Medien verbindet, dass sie den an sich begrenzten Wahrnehmungs- und Kommunikationshorizont des Menschen sukzessiv erweitert haben. Bücher sind nicht per se emanzipatorische Medien, Computer und Internet keine Wirklichkeit verstellende Medien. Selbst die Tafel, von konservativen Schulforschern und Pädagogen gerne als „unschuldiges“ Hilfsmittel verklärt, ist nichtsdestotrotz ein Medium, das aber zu einer Zeit, in der noch stumpfes Auswendiglernen das Klassenzimmer dominierte, „sozial-kommunikative Unterrichtsprozesse möglich [machte].“

Die Einsicht, dass Computer und Internet mittlerweile etablierte Werkzeuge der Weltaneignung sind, bedeutet freilich nun nicht, dass man ihren Einsatz (und natürlich auch den des Fernsehens) grundsätzlich gutheißen muss. Dies würde in der modernen Medienpädagogik wohl auch kaum jemand behaupten wollen. Vereinfachungen gibt es natürlich auch beim Lob der (neuen) Medien zu konstatieren. So hat erst kürzlich der amerikanische Journalist Steven Johnson in seinem Buch „Everything bad is good for you. How today's popculture is actually making us smarter“ gewissermaßen Spitzers These auf den Kopf gestellt, indem er behauptet, dass heutige Fernsehserien und Computerspiele per se das Gehirn des Zuschauers positiv stimulieren würden. Da kann man nur sagen: Vorsicht, Buch!

Dirk Frank

- 1 Manfred Spitzer: *Vorsicht, Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart 2005, S. 12.
- 2 So spricht beispielsweise die Lernforscherin Elisabeth Stern Spitzers Thesen zum Lernen aus neurobiologischer Sicht den Erkenntniswert ab. Vgl. *Wer macht die Schule klug? DIE ZEIT* 28/2004.
- 3 Manfred Spitzer: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München 2002, S. 421.
- 4 Spitzer, *Vorsicht, Bildschirm!*, S. 8.
- 5 Spitzer, *Vorsicht, Bildschirm!*, S. 140.
- 6 Nancy Droese: *Fernsehen als Krebsgeschwür? In: merz.medien + erziehung* 2/2005, S. 89.
- 7 Spitzer, *Vorsicht, Bildschirm!*, S. 9.
- 8 Spitzer, *Vorsicht, Bildschirm!*, S. 12.
- 9 Wolf Rüdiger Wagner: *Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung: ein pädagogisches Programm*. München 2004, S. 9.

## Medienkonsum

### Kleine Kinder immer länger vor dem Bildschirm

Experten haben vor den Folgen eines steigenden Medienkonsums bei Kleinkindern gewarnt. Viele Kinder hätten bereits zwei Stunden vor dem Fernseher gesessen, wenn sie morgens in den Kindergarten kämen, berichtete das Gesundheitsamt der Stadt Dortmund. „Viele dieser Kinder besitzen sogar schon ein eigenes Gerät“, hieß es. Auch Schulanfänger verbrachten so viel Zeit wie nie zuvor vor dem Fernseher oder mit Computerspielen.

Insgesamt würden die Entwicklungschancen der Kinder gehemmt, Kontaktarmut und Bewegungsunlust nähmen zu und die eigene Phantasie werde behindert, so die Experten. Auch gebe es Defizite bei der Sprachentwicklung. Ein „Zusammenhang zwischen dem Zuviel an Medienkonsum und dem Bedarf an Fördermaßnahmen ist eindeutig“, hieß es. Die Behörde appellierte an die Eltern, Fernsehgeräte aus dem Kinderzimmer zu verbannen.

### Im Kinderzimmer: Fernseher kann die Schulnoten verschlechtern

Wenn Kinder einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer haben, verschlechtern sich die schulischen Leistungen. Dagegen hebt ein Computer in dem Raum den Notenschnitt von Schülern an, wie eine kalifornische Untersuchung ergab.

Die Forscher der Universität Stanford untersuchten die Zensuren von etwa 350 Dritt-

klässlern, von denen mehr als 70 Prozent ein Fernsehgerät im Zimmer hatten. Diese Schüler schnitten in Mathematik, Lesen und in Sprachtests durchschnittlich schlechter ab als ihre Altersgenossen ohne eigenen Fernseher. Dagegen ergaben die Tests bei Kindern mit eigenem Computer durchschnittlich bessere Bewertungen als bei Schülern ohne Rechner im Zimmer. Am besten schnitten jene Grundschüler ab, die keinen Fernseher, dafür aber einen Computer in ihrem Raum hatten. „Diese Studie beweist nicht, dass das Aufstellen eines Fernsehers im Kinderzimmer seine Schulnoten verschlechtert“, sagte Untersuchungsleiter Thomas Robinson, aber es ist ein weiterer Hinweis darauf, dass das keine gute Idee ist?

(Quelle: RP-Online vom: 15.07.2005)

## Über den Zaun geschaut

### Keine Schule im Schlaraffenland – nein, eine ganz normale in Mittelengland

#### Bericht einer Stuttgarter Lehrerin über eine zweiwöchige Hospitation an der Gorsemoor Primary School in Mittelengland

Die Gorsemoor Primary School ist eine von drei Grundschulen in Heath Hayes, einem ehemaligen Kohlerevier in Mittelengland. Etwa 480 Schüler und Schülerinnen im Alter von drei bis elf Jahren gehen auf diese Schule. Die Dreijährigen besuchen die „Nursery“, wobei die Gruppen abwechselnd entweder vor- oder nachmittags kommen. Die „Reception Class“ besuchen 31 Vierjährige. Danach folgen „Year 1“ bis „Year 6“, jeweils zweizügig mit etwa 30 Kindern.

Der Unterricht beginnt um 9 Uhr und endet um 15.30 Uhr. Es gibt am Vor- und am Nachmittag jeweils eine fünfzehnminütige Pause. Die Mittagspause von 12 Uhr bis 13 Uhr verbringen die Kinder in der Schule. Manche bringen ihr eigenes Essen mit (Lunchbox), andere nehmen das „School dinner“ ein.

Alle Schüler tragen die Schuluniform mit dem Emblem der Schule: schwarze oder graue Hose (bzw. Rock), weiße oder graue Socken, schwarze Schuhe, weißes T-Shirt (oder Bluse bzw. Hemd) mit Strickjacke oder

Pullover in Weinrot; einige wenige Jungen eine ebenfalls weinrote Krawatte. Turnschuhe und Jeans sind – auch für die Lehrer und Lehrerinnen! – nicht erlaubt.

## In die Schule nur mit Zugangscod

Schon von außen unterscheidet sich die Schule sehr von den Schulen in Baden-Württemberg. Das eingeschossige Gebäude kann nur über eine Art Pforte betreten werden. Die Lehrer der Schule tippen ihren Zugangscod ein, um die Türe zu öffnen. Besucher müssen sich bei der Sekretärin melden und werden in einem „Visitor's Book“ eingetragen. So ist die Sicherheit der Kinder gewährleistet, und es befinden sich keine Fremden im Haus. Die Klassenzimmer haben alle eine Türe zum Schulhof, durch die die Kinder ins Schulhaus gelangen.

Die Ausstattung der Schule ist sehr beeindruckend: Jedes Klassenzimmer verfügt über einen PC mit Beamer und White Board, Videorecorder, DVD-Spieler und CD-Spieler. Es gibt sehr viel Arbeits- und Spielmaterial, eine Bücherecke mit ca. 100 Sach- und Bilderbüchern und eine „Roleplay“-Ecke, deren Themen und Ausstattung regelmäßig wechseln. Jeder Lehrer hat für seine Klassenstufe ein sehr gutes Computerprogramm, das ihm die Arbeit erleichtert. So gibt es für die Einführung des Buchstabens „B“ eine Wort- und eine Bildliste, auf der die Kinder die entsprechenden Laute suchen sollen.

## Von Eltern hergestellte Storysacks

Die Schule verfügt über eine sehr große Schülerbücherei, einen Computerraum, in dem schon die Vierjährigen ihre Programme selbstständig bearbeiten und über eine Versammlungs- und Mehrzweckhalle. In den Gängen befinden sich noch jede Menge Bücher in Klassensätzen und zusätzliche Arbeitsmaterialien. Für jede Klassenstufe hängen dort etwa 10 bis 15 „Storysacks“. Das sind große, hauptsächlich von Eltern hergestellte Stoffsäcke. Darin befinden sich ein Kinderbuch, die „Hauptfiguren“ des Buches als Stoff- oder Plüschfiguren und verschiedene Arbeitsblätter zum Buch.

Jeweils zwei Klassenzimmer sind durch einen gemeinsam benutzten „Wetroom“ mit zwei großen Spülbecken und einem großen Tisch für Klebe- oder Malarbeiten verbunden. Außerdem teilen sie sich einen „Storeroom“ mit sehr viel Bastel-, Spiel- und Arbeitsmaterial. Dieser Raum wird auch als „Silent Room“ z. B. für Leseübungen in kleineren Gruppen benutzt. Die Klassenzimmer haben nämlich keine Türen, und manchmal ist es schon störend, Lärm aus anderen Zimmern zu hören. Außer dem wirklich großen Schulhof (mit Spielplatz und Wiese) haben je zwei Klassenzimmer zusätzlich einen kleinen Extrahof mit einem kleinen Haus zum Spielen.

Der Unterricht beginnt mit dem „Register“: Die Klassenlehrerin ruft alle Kinder einzeln auf und notiert wer fehlt. Das Blatt wird dann von Schülern zum Rektorat gebracht. Anschließend gehen alle Kinder in die „Assembly Hall“ zum „Jump Start“. Das sind ein paar Bewegungsübungen – häufig mit Musik –, bei denen sich die Lehrerinnen täglich abwechseln.

Anschließend beginnt der eigentliche Unterricht. Anfangs sitzen die Kinder meist auf dem Boden vor der Tafel und wiederholen den Stoff vom Vortag oder hören die Einführung des neuen Stoffes (stets unter Angabe des Lernziels). Danach werden die Kinder zur Arbeit in Gruppen aufgeteilt.

## Nicht nur ein Lehrer in der Klasse

Die Klasse hat nicht nur ihren Klassenlehrer. Jeder Lehrer hat auch einen „Teacher's Assis-

tent“, der immer wieder den Unterricht übernimmt, bei verschiedenen Aktivitäten hilft und Sachen vorbereitet oder aufräumt. Außerdem stehen jeder Klasse ein bis zwei Studenten zur Verfügung, die regelmäßig immer in den gleichen Klassen eingesetzt werden. So ist gewährleistet, dass jede Gruppe einen Betreuer hat. Mehrmals in der Woche kommen auch Mütter in die Klasse, um mit einzelnen Kindern zu lesen oder die Schreibschrift zu üben. Es gibt keinen Stundenplan. Die Kinder gehen von Gruppe zu Gruppe und bearbeiten die Aufgaben. Eine Gruppe ist in der Bücherecke, eine andere darf in die „Roleplay“-Ecke. Hier befinden sich zu bestimmten Themen (z. B. Hospital oder Shopping) viele Gegenstände, mit denen die Kinder durch Rollenspiele lernen sollen.

Zweimal pro Woche versammeln sich alle Klassen in der „Assembly Hall“. Die Schüler kommen nach Klassen geordnet in die Halle und setzen sich im Schneidersitz in eine Reihe. In der Halle befinden sich dann etwa 240 Schüler und Schülerinnen. Eine Lehrerin (jede hat einen bestimmten Tag) singt mit allen ein Lied, erzählt dann etwas zu dem jeweiligen Wochenthema und beendet die Versammlung mit einem gemeinsamen Gebet. Danach geht es wieder klassenweise zurück ins Klassenzimmer. Auch der Nachmittag beginnt mit dem „Register“. Dann wird im Unterricht fortgefahren. Wieder wird hauptsächlich in Gruppen gearbeitet. Hausaufgaben erhalten die Schüler der „Reception Class“ nur selten.

## Eine Hilfskraft nur zum Kopieren

Hier noch einige weitere bemerkenswerte Details: Die Schule verfügt über eine Angestellte, die vormittags kommt und nur für die Schuluniformen zuständig und zum Kopieren und Laminieren da ist. Im Lehrerzimmer gibt es eine Tafel, auf der mit Foto, Name und Klasse über jeweilige gesundheitliche Probleme der Kinder informiert wird, etwa Allergien, Asthma usw. mit Notfallnummern und entsprechenden Erste-Hilfe-Maßnahmen. Jeden Nachmittag erhalten die Kinder in der Pause kostenlos Obst oder Karotten, finanziert aus den Einnahmen der staatlichen Lotterie. Regina Gomolzig, Stuttgart

(aus: VBE-Magazin März 2005)

**KLASSE(M)FAHRTEN**

Lehrerhotline: 06561-944410

you:tel

NEU!! Knigge-Seminar ab 7€ pro Person!

Jugendhotel Bitburg

Stadt-Land-Fluß "die" Pauschale für Schulklassen, komplett organisiert von A - Z.

All inclusive Wochen Essen und Trinken soviel man kann ohne Mehrkosten.

Tel.: 06561-944410 E-Mail: info@youtel.de  
Fax: 06561-944420 Internet: www.youtel.de

## Die bemerkenswerteste Meldung

„Es besteht Einvernehmen darin, dass den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die weiterhin rauchen wollen, dazu Gelegenheit geboten werden muss. Dafür werden außerhalb der Dienstgebäude im Hof bzw. Parkplatzbereich besonders gekennzeichnete, überdachte Raucher-Zonen eingerichtet.“ (aus einer Dienstvereinbarung des Hessischen Kultusministeriums mit seinem Hauspersonalrat vom März 2005)

Wie war das doch mit dem Vorbildcharakter der Schulen? Da fällt einem nichts mehr ein, höchstens das alte lateinische Sprichwort: Quod licet Iovi, non licet bovi!

# Die Möglichkeiten von qualitativen Explorationsstudien in der Schulforschung am Beispiel der Abschlussarbeiten in den Bildungsgängen der Hauptschule und der Realschule in Hessen<sup>1</sup>

*Der folgende Text ist im Rahmen der Vorarbeiten zu einer Studie entstanden, die im Jahr 2005 durchgeführt werden soll. Er gibt eine Vorstellung von der großen Zahl von sachlichen und methodischen Gesichtspunkten, die in der empirischen Forschung berücksichtigt werden muss. Er zeigt vor allem, welche Fragen die rein quantitative (zahlenmäßige) Erfassung von Schülerleistungen offen lässt und was die qualitative Forschung zu ihrer Beantwortung beitragen kann. Das alles wird am Beispiel der Abschlussarbeiten verdeutlicht, die in Hessen für den Haupt- und den Realschulzweig neu eingeführt und am Ende des Schuljahrs 2003/2004 zum ersten Mal geschrieben worden sind. Es gilt in gleicher Weise aber auch für alle anderen Untersuchungen, bei denen man über die reine Deskription der Lage hinausgehen und zur Kausalanalyse vordringen möchte.*

Der Erlass des Hessischen Kultusministeriums über die Durchführung der Abschlussprüfungen in den Bildungsgängen der Hauptschule und der Realschule enthält die Bestimmung, dass die „Ergebnisse der schriftlichen Abschlussarbeiten ... erhoben und evaluiert (werden)“<sup>2</sup>. Man könnte sich die Sache einfach machen und das Wort „Ergebnisse“ als bedeutungsgleichen Ausdruck für „Noten“ auffassen. In diesem Fall bestünde die Auswertung im Kern darin, für alle Schüler die Noten zusammenzutragen und rechnerisch weiterzuverarbeiten. Dafür gibt es eine Reihe von Möglichkeiten. Man kann zum Beispiel für jedes Fach der schriftlichen Prüfung die Durchschnittsnote und die Notenverteilung berechnen und nach Regionen, Schulamtsbezirken und Landkreisen aufschlüsseln.

Keine Frage: Eine quantitative Studie mit den Noten als Datengrundlage ist schon für sich genommen ein lohnendes Unterfangen. Allerdings reichen die Daten nur für die Beschreibung (oder Deskription) der Lage aus: Man kann aus ihnen lediglich entnehmen, welche Zensuren gegeben wurden und wie sie sich über die Notenskala verteilen. Eine solche Studie wäre zwar eine „Erhebung der Ergebnisse“, aber keine „Evaluation“. Sie würde bestenfalls ansatzweise Auskunft über diejenigen Fragen geben, die für die Schulverwaltung besonders interessant sind: Wie sind die Schüler mit den Abschlussarbeiten zurechtgekommen? Warum haben sie manche Teilaufgaben im Regelfall

gut bewältigt und weshalb hat es bei anderen Schwierigkeiten gegeben? Lassen sich bei den Fehlern, die die Schüler gemacht haben, ein oder mehrere typische Muster erkennen? Haben sie die Aufgabenstellung nicht richtig verstanden? Hat es am Wissen und Können gefehlt oder eher an Aufmerksamkeit und Sorgfalt? Ist ein zwar einleuchtender, aber für die Aufgabe unpassender Lösungsweg eingeschlagen worden? Oder haben die Schüler einfach geraten? Fragen dieser Art lassen sich wenigstens zum Teil durch eine Analyse und Klassifikation der Fehler beantworten, die die Schüler gemacht haben. Dabei ergeben sich erfahrungsgemäß „Fehlertypen“ bzw. „Fehlermuster“. Das sind bestimmte Fehler, die (wie das Kürzen von Summen und Differenzen in der Mathematik<sup>3</sup>) immer wieder vorkommen. Sie gehen nicht oder nur im Ausnahmefall auf einen Zufall oder auf Flüchtigkeit zurück, sondern treten bei einzelnen Schülern oder ganzen Schülergruppen regelmäßig auf. Fehler dieser Art werden – ähnlich wie die nicht-zufälligen, stets wiederkehrenden, „gesetzmäßig“ auftretenden Messfehler in der Physik, die zum Beispiel durch ein ungenaues Gerät verursacht werden – „systematische Fehler“ genannt.

Wenn ein Schüler eine Aufgabe zu lösen versucht, verwendet er dafür meistens eine Regel oder einen Algorithmus (eine Verarbeitungsvorschrift). Algorithmen geben an, auf welche Weise eine Klasse oder Gruppe von einander ähnlichen Aufgaben (zum Beispiel quadratische Gleichungen) zu lösen und welche Schritte dabei einzuhalten sind. Man kann auch sagen: Ein Algorithmus ist eine Lösungsstrategie für eine bestimmte Art von Problemen. Hinter jedem regelmäßig wiederkehrenden Fehler steht – genau wie bei richtig gelösten Aufgaben – eine „Problemlösungsstrategie“ – allerdings eine fehlerhafte. Weil der Schüler sie subjektiv für richtig hält, wird sie immer in der gleichen Weise („systematisch“) eingesetzt. Entsprechend zeigen die (falschen) Lösungen, zu denen er gelangt, ein recht einheitliches Muster. Aus diesem Muster lassen sich häufig die individuellen (fehlerhaften) Problemlösungsstrategien von Schülern erschließen, die sonst der äußeren Beobachtung weitgehend unzugänglich sind. Teilweise werden auch die Gründe deutlich, aus denen sie entstanden sind.

Die systematischen Fehler entstehen naheliegenderweise im Individuum, das sich wegen mangelnder Vorkenntnisse oder unzureichender Überlegung für eine falsche statt für die richtige Problemlösestrategie entscheidet. Allerdings werden die Fehler zum Teil durch äußere Umstände begünstigt. Solche externen Faktoren können der Unterricht, die dafür verwendeten Lehrbücher und die Aufgaben sein, die für die Erhebung des Leistungsstands herangezogen werden<sup>4</sup>. Bestimmte Verfahren im Mathematikunterricht scheinen zum Beispiel für eine Reihe von Missverständnissen und Denkfehlern verantwortlich zu sein, die ohne sie nicht oder wenigstens nicht mit derselben Häufigkeit auftreten würden: „Hier ist es die Methode, die die Probleme erst schafft“<sup>5</sup>.

In der Fachliteratur wird darauf hingewiesen, dass die Analyse und Klassifikation der systematischen Fehler und ihrer Ursachen zu Verbesserungen auf zwei Gebieten führen könnten<sup>6</sup>: Das eine ist der Unterricht, das andere die Leistungs- oder Lernerfolgsmessung. Im Unterricht könnte man zum Beispiel stärker als bisher auf die Fehler der Schüler eingehen, unzureichende Problemlösungsstrategien und ihr Zustandekommen untersuchen und die Schüler auch auf typische Fehlerquellen statt nur auf den richtigen Lösungsweg aufmerksam machen. Erfahrungen aus dem Mathematikunterricht deuten darauf hin, dass sich damit die Leistungen wenigstens bei einem Teil der Schüler steigern lassen<sup>7</sup>. Dazu muss man freilich die Fehler genau kennen, die den Schülern bei bestimmten Typen von Aufgaben üblicherweise unterlaufen. Fehler zu behandeln, an die sie nicht im Traum gedacht haben, könnte sich als kontraproduktiv herausstellen.

Von größerer Bedeutung für die Schulverwaltung ist allerdings, was sich aus der Erhebung von typischen Fehlermustern für die Gestaltung von Orientierungs-, Vergleichs-, Abschluss- und anderen Klassenübergreifenden Arbeiten entnehmen lässt. Solche Arbeiten zusammenzustellen ist weitaus schwieriger, als es auf den ersten Blick aussieht. Dafür gibt es zwei Gründe.

Erstens steht man immer vor dem Problem, Aufgaben von angemessenem Schwierigkeitsgrad zu finden. Erprobte und an der Schüler-

schaft des eigenen Landes geeichte Musteraufgaben, nach denen man sich richten könnte, sind – wenn überhaupt – allenfalls spärlich vorhanden. Es bleibt häufig kaum etwas anderes übrig, als sich an einem gedachten „Durchschnittsschüler“ zu orientieren und die Aufgaben auf sein ebenfalls gedachtes Leistungsvermögen zuzuschneiden. Damit sind gewisse Unwägbarkeiten verbunden. Man kann nicht von vornherein ausschließen, dass den Schülern zu anspruchsvolle oder (zwar angemessene, aber) zu viele Aufgaben gestellt werden und die Ergebnisse hinter den Erwartungen zurückbleiben. Genauso gut ist allerdings der umgekehrte Fall möglich. Aus Sorge, die Schüler zu überfordern, könnten die Aufgaben zu einfach bemessen werden. In beiden Fällen käme ein verzerrtes Ergebnis zustande.

Der zweite Grund, warum sich Schwierigkeiten bei der Zusammenstellung der Aufgaben ergeben können, ist test-theoretischer Art. Es geht im Kern um das Problem der Validität: Lassen sich mit den Aufgaben wirklich die Fähigkeiten (oder „Kompetenzen“) messen, für deren Erhebung sie vorgesehen sind? Selbst bei den gängigen Aufgabentypen braucht das nicht notwendigerweise so zu sein. Ein Beispiel sind die Textaufgaben in der Mathematik, die geradezu gefürchtet sind als Stolperstein für Schüler in allen Jahrgangsstufen<sup>8</sup>. Gedacht sind sie, um die Fähigkeit zum mathematischen „Modellieren“, zum selbstständigen Verfertigen von Gleichungen und Gleichungssystemen und zu ihrer Lösung festzustellen. Wenn Schüler an ihnen scheitern, deutet das aber nicht unbedingt auf einen Mangel an (genau) dieser Fähigkeit hin. Die Ursache könnte in einer ungewissen Zahl von Fällen auch im unzulänglichen Leseverständnis oder in einer (allgemeinen) Schwäche bei der Fähigkeit zum abstrakt-operationalen Denken gelegen haben.

Die Schwierigkeiten mit der Bestimmung des richtigen Anforderungsniveaus und mit der Validierung der Aufgaben sind nicht zu vermeiden. Sie lassen sich auch nicht ein für allemal beheben, sondern nur mildern. Die Ergebnisse der Auswertung von Schülerarbeiten können in die Zusammenstellung der Aufgaben für künftige Prüfungen einfließen, sodass nach und nach der am besten geeignete Umfang und Schwierigkeitsgrad erreicht werden können.

Es liegt auf der Hand, dass die wichtigste Quelle die Prüfungsarbeiten selbst sind. Aus ihnen kann das Material gewonnen werden, mit denen sich die Frage nach den Fehlertypen und der Häufigkeit ihres Vorkommens beantworten lässt. Verwickelter liegen die Dinge bei den Gründen, die zu ihnen geführt

haben. Darüber kann man allein aufgrund der Arbeiten wenig sagen<sup>9</sup>, weil das Hintergrundwissen über die betreffenden Schüler und ihre Stärken und Schwächen fehlt. Um darüber etwas zu erfahren, müssen ihre Lehrer befragt werden. Das geschieht in einem Interview, in dem man einige, für die Klasse kennzeichnende Arbeiten mit den Lehrern durchgeht und sie auf typische Fehlermuster anspricht. Auf diese Weise kommen freilich nur die subjektiven Theorien der Lehrkräfte über ihre Ursachen ans Licht. Sie können jedoch trotz dieser Einschränkung eine wertvolle Hilfe sein, um die anhand der schriftlichen Unterlagen gewonnenen Einschätzungen gegenzuprüfen und nach Möglichkeit zu präzisieren.

Eine besondere Schwierigkeit, die sich bei qualitativen Studien ergibt, ist die Repräsentativität der Stichprobe. Damit ist gemeint, dass alle für das Ergebnis bedeutsamen Merkmale in der Stichprobe in der gleichen Verteilung und Ausprägung vorkommen wie in der Grundgesamtheit. Auch wenn man sich so weit wie möglich darum bemüht, werden qualitative Studien freilich nur begrenzt repräsentativ sein können. Das liegt daran, dass Repräsentativität in erster Linie ein Qualitätsmerkmal für die quantitative Sozialforschung ist und die Studie überwiegend qualitativ angelegt werden muss<sup>10</sup>. Solange über die Abschlussarbeiten wenig bekannt ist außer den Noten und ihrer Verteilung, kann man kein quantitatives Instrument wie zum Beispiel einen Auswertungsbogen mit vorgedruckten Fehlerkategorien samt der möglichen Ursachen entwerfen. Die Zahl der denkbaren Möglichkeiten wäre viel zu groß, als dass man sie alle erfassen könnte. Es ist günstiger, mit einer qualitativen Explorationsstudie zu beginnen. Sie dient dazu, die Spannweite der tatsächlich vorkommenden Fehler zu erkunden und uns mit illustrativem Material zu versorgen. Es ist im Augenblick noch nicht abzusehen, ob und inwieweit es mit quantitativen Verfahren weiterverarbeitet werden kann. Wenn man schriftliches Material auswerten möchte, braucht man einen Rahmen: ein Ordnungsschema oder eine Klassifikationshilfe, mit denen die Flut von Einzelbefunden bewältigt und nach einem inhaltlich einleuchtenden Muster zusammengefasst werden kann. Für die Auswertung der Abschlussarbeiten wird in erster Linie eine Typologie (oder „Typenlehre“) der Fehler gebraucht, mit denen zu rechnen ist.

Eine solche Typologie muss glücklicherweise nicht von Grund auf neu geschaffen werden. In der fachdidaktischen Literatur gibt es vor allem für die Mathematik eine ansehnliche Zahl von Texten, auf die man sich stützen kann<sup>11</sup>. Die Typologie kann freilich nicht im Voraus bis in die Einzelheiten ausgearbeitet

werden. Bestimmte Teilbereiche müssen möglicherweise je nach den Fehlern, die in den Schülerarbeiten zutage treten, erweitert und differenziert werden. Das ist bei einer Explorationsstudie nicht anders zu erwarten. Es entspricht dem in der qualitativen Forschung üblichen Verfahren, mit einem eher weitgefassten Analyseinstrument zu beginnen und es anhand des Daten- oder Quellenmaterials nach und nach zu verfeinern.

Im Idealfall ergibt sich am Ende ein „Stärken-Schwächen-Profil“ der Schulabgänger in den Bildungsgängen der Haupt- und der Realschule. Aus ihm lässt sich entnehmen, welche Leistungserwartungen die Schüler insgesamt oder bestimmte Teilgruppen von ihnen gut erfüllen und welche nicht. Das ist über die Einschätzung der Leistungen bei den einzelnen Aufgabentypen in den Abschlussarbeiten hinaus auch ein Indikator dafür, ob und in welchem Umfang die Ziele in den Lehrplänen erreicht werden und welche der von ihnen verlangten Fähigkeiten die Schüler tatsächlich erwerben (und welche nicht oder nur zum Teil).

Das „Stärken-Schwächen-Profil“ wäre ohne Frage eine Hilfe bei der Auswahl und der Formulierung von Aufgaben für künftige Abschlussarbeiten. Aber nicht nur das. Man könnte es auch für Empfehlungen an die Lehrkräfte, für Handreichungen und für die Lehrerfortbildung heranziehen. Man könnte den Lehrkräften mit seiner Hilfe erläutern, in welchen Teilbereichen ihres Fachs sie gute Ergebnisse erzielen und wo die Bemühungen noch ausgeweitet werden müssen – im günstigsten Fall aufgeschlüsselt nach Schulform, Schulort, Geschlecht der Schüler, Art der Aufgaben usw. Das würde ihnen die künftige Arbeit erleichtern, weil sie mit ihren Schülern gezielt üben und sich im Unterricht auf die Art von Aufgaben konzentrieren können, mit denen sich die Schüler üblicherweise schwer tun. Die Fehleranalysen würden auch über die einzelne Schulklasse hinaus bei der Unterrichtsentwicklung in größerem Maßstab gute Dienste leisten: Wenn die häufigsten Fehler und vielleicht sogar ihre Ursachen bekannt sind, dann kann man zum Beispiel in den Einrichtungen der Lehrerfortbildung über Gegenmaßnahmen nachdenken, sie erproben und im Erfolgsfall die Lehrerschaft mit ihnen vertraut machen.

## Bemerkungen

1. Dieser Beitrag ist zuerst erschienen in der Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur, Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland, 9. Bd. (2005), H. 4, S. 116-118.
2. Durchführungsbestimmungen zu den Abschlussprüfungen in den Bildungsgängen der Hauptschule und der Realschule im Schuljahr 2003/2004. Erlass vom 17. Dezember 2003, II A 3.2 – 170/3302. In: Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums, 57. Bd. (2004), Nr. 1, S. 7-10 ([www.hessisches-amtsblatt.de/download/pdf\\_2004/alle\\_user/01\\_2004.pdf](http://www.hessisches-amtsblatt.de/download/pdf_2004/alle_user/01_2004.pdf)), Ziffer 8.



3. Eine Zusammenstellung von typischen Schülerfehlern in der Mathematik bei ATTILA FURDEK: Fehler-Beschwörer. Typische Fehler beim Lösen von Mathematikaufgaben. Norderstedt: Books on Demand, 22001.
4. ANDREAS HELMKE und INGMAR HOSENFELD: Pädagogische Nutzung der Vergleichsarbeiten. Manuskript, Universität Koblenz – Landau, Fachbereich Psychologie, Projekt VERA – VErgleichsArbeiten in der 4. Klassenstufe in Deutsch und Mathematik (<http://vera.lernnetz.de/material/Paedagogische%20Nutzung.doc>).
5. CHRISTA ERICHSON: Erfahrungsoffener Schriftspracherwerb und Überlegungen zur Übertragbarkeit auf das Mathematiklernen. In: Grundschulunterricht, 43. Bd. (1996), H. 6, S. 8-12, Zitat: S. 10.
6. ANDREAS HELMKE und INGMAR HOSENFELD: Vergleichsarbeiten (VERA): eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen. Erschienen in „Schulverwaltung Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland“ 1/2003 (S. 10-13) und 2/2003 (S. 41-43)([www.uni-landau.de/~vera/downloads/schulverwaltung\\_hrs.pdf](http://www.uni-landau.de/~vera/downloads/schulverwaltung_hrs.pdf), S. 8-9).
7. JÜRGEN BRENDL u. a.: Umgang mit Fehlern. In: Bayerisches Staatsministerium für Kultus und Unterricht (Hg.): Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Erfahrungsbericht zum BLK-Programm SINUS in Bayern. o. O. [München]: Selbstverlag, 2002, S. 68-79.
8. Für die Grundschule CHRISTA ERICHSON: Sachtex-te lesen, mit denen man rechnen kann. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 48 (1991), S. 22-25.
9. Zu den Grenzen der Auswertung von Schülerarbeiten ALBIN NIEDERMANN: Förderdiagnostisches Hilfsmittel zur Lernstandserfassung im Schulfach Mathematik. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 7. Bd. (2001), H. 2, S. 5-7 ([www.sz.ch/d/pdf/zeit\\_muster\\_alt14.pdf](http://www.sz.ch/d/pdf/zeit_muster_alt14.pdf)).
10. Zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden von quantitativer und qualitativer Forschung BURKE JOHNSON und LARRY CHRISTENSEN: Educational Research. Quantitative and Qualitative Approaches. Boston/London/Toronto/Sydney/Tokio/Singapur: Allyn and Bacon, 2000.
11. HANS-DIETER GERSTER: Schülerfehler bei schriftlichen Rechenverfahren – Diagnose und Therapie. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 1982; DOMINIK JOST, JAKOB ERNI und MARGRET SCHMASSMANN: Mit Fehlern muss gerechnet werden. Mathematischer Lernprozess, Fehleranalyse, Beispiele und Übungen. Zürich: saba AG, Verlagsinstitut für Lehrmittel, 21997; RÜDIGER VERNAY u. a.: MatheMix. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer, Klasse 5/6. Hannover: Schroedel, 1996, S. 120-121.

Bernhard Schader und  
Siegfried Uhl

## Erste Ergebnisse der qualitativen Auswertung der Abschlussarbeiten in den Bildungsgängen der Hauptschule und der Realschule in Hessen

Die Leistungen, die die Schülerinnen und Schüler bei den Abschlussarbeiten in den Bildungsgängen der Hauptschule und der Realschule erreicht haben, sind inzwischen im Kultusministerium<sup>1</sup> und teilweise auch von externen Fachleuten in einem gewissen Umfang quantitativ ausgewertet worden<sup>2</sup>. Die zusätzlich vorgenommene qualitative Untersuchung ist zwar noch nicht abgeschlossen, hat aber ebenfalls schon einige aufschlussreiche Ergebnisse ans Licht ge-

bracht. Für das Fach Mathematik hat sich das Folgende herausgestellt:

- Die Schülerinnen und Schüler haben die *Aufgabenstellung*<sup>3</sup> im Regelfall *verstanden*. Es hat kaum Missverständnisse gegeben, die auf unklare Formulierungen zurückgeführt werden könnten.
- Die Schülerinnen und Schüler haben bei den Aufgaben in der *Arithmetik und im Sachrechnen besser abgeschnitten als in der Geometrie*.
- *Standardverfahren*, die im Unterricht offenkundig gründlich geübt worden sind, werden auch von einem ansehnlichen Teil der schwächeren Schülerinnen und Schüler *sicher beherrscht* (Dreisatz, Prozentrechnen).
- Nicht wenige Schülerinnen und Schüler haben verhältnismäßig *anspruchsvolle Aufgaben ganz oder teilweise gelöst*, haben *aber Schwierigkeiten mit einfachen Aufgaben* aus dem Lehrstoff der unteren Klassen (etwa mit der Division einer Dezimalzahl durch 100 oder mit der Umrechnung von Kilogramm in Gramm und von  $\text{cm}^3$  in l).
- Viele Fehler (und der entsprechende Punkteabzug) gehen auf die *nachlässige Schreibung mathematischer Ausdrücke*, „ineinander notierte“ Rechenschritte und beim Rechnen weggelassene und später vergessene oder falsch hinzugefügte Maßeinheiten zurück.
- Bei einer ganzen Reihe von Aufgaben sind die Fehler in erster Linie nicht dadurch zustande gekommen, dass der richtige Rechenweg nicht erkannt worden ist oder gegen grundlegende mathematische Vorschriften verstoßen wurde. Das kommt zwar vor – häufiger sind aber einfache Rechenfehler, Zahlendreher, Vorzeichen-, Übertragungs-, Lese- und andere *Flüchtigkeitsfehler*. Das gilt vor allem für solche Aufgaben, deren Format den Schülern aus dem Unterricht vertraut ist.
- Bei einigen Aufgaben treten bestimmte Arten oder Typen von Fehlern gehäuft auf (so wird beispielsweise bei der Umrechnung von Minuten in Stunden mit dem Hunderter- statt mit dem Sechzigerübergang gerechnet). Das ist aber eher die Ausnahme. Im Regelfall werden bei derselben Aufgabe *viele verschiedene Fehler* gemacht, die aus ganz unterschiedlichen Ursachen entstanden sein dürften.
- In der Geometrie (und in geringerem Umfang auch in den übrigen Feldern der Mathematik) wendet ein Teil der Schülerschaft Formeln ohne allzu großes Verständnis für ihre Bedeutung an. So wird das Volumen eines Würfels mit der Formel für die Oberfläche zu berechnen versucht (und/oder umgekehrt). Häufig wird auch eine Formel richtig angegeben (zum Beispiel für die Kreisfläche), aber mit dem Durchmesser statt mit dem Radius weitergerechnet. Das deutet darauf hin, dass die geometrischen (wie überhaupt bestimmte

mathematische) *Grundbegriffe und -vorstellungen gedanklich nur unzureichend beherrscht* werden: Man kennt die Formel (oder wenigstens eine, die irgendwie passen könnte), hat aber keine klare Vorstellung des in ihr ausgedrückten Sachverhalts.

- Die *Unterschiede* zwischen den leistungsstärkeren und den leistungsschwächeren Klassen sind in erster Linie *quantitativ und nicht qualitativ bedingt*: Die Schülerinnen und Schüler haben überall ähnliche Fehler gemacht, nur treten sie in den leistungsstärkeren Klassen seltener auf.
- In fast allen Klassen, die untersucht worden sind, haben die Schülerinnen und Schüler *keine Überschlagsrechnungen* (Schätzungen des Ergebnisses) notiert und *keine Proben gerechnet*. Deswegen sind sie bisweilen zu Ergebnissen gelangt, die schon beim ersten Hinsehen hätten als falsch erkannt werden können.
- Im Unterschied dazu fiel in einer (leistungsstarken) Klasse auf, dass dort die Schülerinnen und Schüler ihre Überlegungen beim Lösen von Aufgaben schriftlich festgehalten und ihr Vorgehen bzw. ihre Antwort der Lehrkraft gleichsam „erklärt“ haben. Dazu sind sie zweifellos schon lange im Unterricht angehalten worden: Viele von ihnen haben auch dann ausführliche Begründungen gegeben, wenn das gar nicht verlangt war und sie nur die richtige Lösung hätten anzukreuzen brauchen. Trotz der „Mehrarbeit“ sind in dieser Klasse genauso viele Aufgaben bearbeitet worden wie anderswo.
- Erfreulich – und mit Blick auf die Fachliteratur eher unerwartet<sup>4</sup> – ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler beim Deuten von Graphen und anderen anspruchsvollen Aufgaben in allen Klassen recht gut geschlagen haben. *Die Fähigkeit zum analytischen Denken* ist also *durchaus vorhanden*, wenn auch teilweise ungeübt und zu wenig in Richtung auf die erwünschte „mathematical literacy“<sup>5</sup> (oder „mathematische Grundbildung“) ausgestaltet.

Grundlage der Prüfungsarbeiten in Deutsch (Hauptschulen und Realschulen) war jeweils ein Text<sup>6</sup>. Die Schülerinnen und Schüler mussten mehrere Aufgaben zu diesem Text bearbeiten und zum Schluss mit der Textvorlage als Ausgangspunkt einen eigenen Text formulieren. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse zu ausgewählten Aspekten vorgestellt werden.

### Aufgabenverständnis

Bei allen Aufgaben haben nahezu alle Schüler/-innen die *Aufgabenstellung verstanden*. Missverständnisse wegen unklarer Formulierungen der Aufgaben sind nicht festzustellen. Allerdings werden *nicht alle Aufgaben* in ihrem *vollen Umfang* erfasst:

- Bei den Aufgaben zur kreativen Textproduktion scheint einer großen Zahl von *Realschü-*

lern nicht klar zu sein, was mit der Aufgabenstellung verlangt wird (Stellung nehmen, erörtern, argumentieren, begründen ...). Sie beschränken sich in zahlreichen Fällen darauf, Inhalte der vorgegebenen Texte zu wiederholen und zu bestätigen, ihre eigene Meinung zu formulieren und/oder zur Position des Autors Stellung zu nehmen, ohne ihre Statements ausführlich zu begründen, unterschiedliche Aspekte des Themas zu erörtern und eine zusammenhängende Argumentation zu entwickeln.

- Bei der *Hauptschulprüfung* umfasst eine Aufgabe zwei Aufgabenstellungen. Der ganz überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler geht jedoch nur auf den ersten Teil der Aufgabe ein und bearbeitet den zweiten Teil der Aufgabe nicht.<sup>7</sup>
- Ein großer Teil der Hauptschüler und Hauptschülerinnen hat Schwierigkeiten beim *Erkennen des Zusammenhangs zwischen einzelnen Aufgaben*. Bei der Produktion eines eigenen Textes könnten die Schülerinnen und Schüler Ergebnisse verwenden, die sie bereits bei anderen Aufgaben erarbeitet haben.<sup>8</sup> Trotz z. T. sehr ausführlicher Vorarbeiten greifen sie jedoch beim Verfassen ihres Texts in vielen Fällen nur auf einen Teil dieser Ergebnisse zurück. Ein großer Teil der *erarbeiteten Informationen* bleibt *ungenutzt*.

## Arbeitstechniken

Ein sehr großer Teil der Schülerinnen und Schüler zeigt deutliche *Defizite bei der Anwendung einiger elementarer (fachunabhängiger) Arbeitstechniken*.

- *Techniken der Textrezeption*: Nur wenige Schülerinnen und Schüler erarbeiten den vorgegebenen Text, indem sie Begriffe im Text *markieren* oder *unterstreichen*, Textstellen am Rand markieren oder *Randnotizen* machen. Die Schülerinnen und Schüler, die solche Techniken der Texterarbeitung anwenden, wenden sie allerdings in der Regel sinnvoll und gekonnt an.
- *Techniken der Textplanung*: Nur eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler legt vor dem Verfassen eines eigenen Texts eine Stichpunktsammlung oder eine *Gliederung* an oder schreibt einen *Textentwurf*. *Visualisierende Techniken* der Textplanung (Mind-map o. Ä.) werden in keinem Fall eingesetzt. Auch wenn Schülerinnen und Schüler solche Vorarbeiten zur Textproduktion durchführen, überarbeiten sie in aller Regel ihre Textentwürfe, Gliederungen usw. nicht, sondern übernehmen sie unverändert.
- *Formale Gestaltung*: Deutliche Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der *formalen Gestaltung der Schülerarbeiten*. Beim *Schriftbild*, der *Anordnung des Texts*, der Verwendung von *Aufzählungszeichen* und *Nummerierungen* und anderen Gestaltungsmitteln deutet vieles darauf hin, dass

die Schülerinnen und Schüler in einigen Klassen entsprechende Kompetenzen erworben haben, während die Schülerinnen und Schüler aus anderen Klassen nicht über solche Kompetenzen verfügen. Auch bei inhaltlich klar strukturierten Schülertexten (Textproduktion) findet sich nur sehr selten auch eine formale Gliederung des Texts in *Absätze*.

- *Arbeit mit Wörterbüchern*: Nahezu alle Schülerinnen und Schüler (Hauptschulen) können die *Bedeutung einfacher Begriffe anhand eines Wörterbuchs* erklären. Allerdings wird aus den im Wörterbuch angeführten unterschiedlichen Wortbedeutungen nicht immer die ausgewählt, die im *Textzusammenhang sinnvoll* ist. Die Schülerinnen und Schüler scheitern häufig, wenn – *bei zusammengesetzten Begriffen* – die Erläuterung eines Begriffs das Nachschlagen an mehreren Stellen im Wörterbuch und das Verknüpfen der gefundenen Informationen erfordert.

## Textproduktion

- *Aufgabenverständnis*: Die Schülerinnen und Schüler der *Hauptschulen* haben im Allgemeinen (mit Ausnahme einer Schule) keine Schwierigkeiten mit dem Verständnis der Aufgabe. Dies dürfte hauptsächlich auf die sehr detaillierte Formulierung der Aufgabenstellung zurückzuführen sein. Sie erkennen in der Regel, dass eine Erörterung in Briefform mit abschließender Stellungnahme gefordert ist. Die Schülerinnen und Schüler der *Realschulen* erkennen nicht in jedem Fall, dass mit der Aufgabenstellung<sup>9</sup> eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Inhalt der vorgegebenen Texte verlangt wird. Insbesondere Schülertexte zu Text 2 (Kurzgeschichte) sind *überwiegend nacherzählend* geschrieben. Erlebnisse, Gefühle, Überlegungen der Hauptfigur werden zwar – unterschiedlich ausführlich – beschrieben, aber in vielen Fällen nur paraphrasierend; häufig werden Formulierungen des Texts wörtlich oder fast wörtlich übernommen. Begründungen für das Verhalten des Protagonisten werden in der Regel genannt, aber nicht über die Vorgaben des Texts hinausgehend. Bei Schülertexten zu Text 3 (Sachtext) nehmen die Schülerinnen und Schüler zwar – wie verlangt – durchgehend Stellung zu im Text angesprochenen Fragen. Häufig formulieren sie allerdings ihre Position in Form von Statements, Meinungsäußerungen oder Vorschlägen, die sie nicht oder nur *unzureichend begründen*. In vielen Fällen werden nur einzelne Aspekte der zu diskutierenden Sachverhalte angesprochen; eine umfassende Erörterung mehrerer unterschiedlicher Aspekte ist nur selten festzustellen. Viele Schülerinnen und Schüler beziehen sich nicht oder nur am Rand auf die *Textvorlage*.

- *Textstruktur und Konsistenz der Texte*: Hier sind gravierende Unterschiede zwischen einzelnen Schülerarbeiten festzustellen, und zwar bei Hauptschülern wie bei Realschülern. Bei einigen *Hauptschülern und Hauptschülerinnen* – vorwiegend aus einer bestimmten Schule – ist der Versuch einer Strukturierung des Texts nicht erkennbar. Bei der Mehrheit der Hauptschüler und Hauptschülerinnen ist jedoch festzustellen, dass sie sich um eine *klare Gliederung* und Konsistenz ihrer Texte bemühen. Dies gelingt ihnen mit unterschiedlichem Erfolg, zum Teil allerdings sehr gut. Der verlangte Adressatenbezug ist durchgängig vorhanden, die Briefform wird eingehalten. Bei klar strukturierten Texten sind im Allgemeinen bestimmte (im Deutschunterricht üblicherweise häufig vermittelte) *Argumentationsschemata* zu erkennen (Pro-Contra-Schema; Diskussion von Alternativen; Kombinationen aus beiden). In der Regel enden die Schülertexte mit dem in der Aufgabe verlangten Ratsschlag an den (fiktiven) Adressaten. Weniger eindeutig ist das Ergebnis bei den *Realschulen*. Die unterschiedlichen Wahlaufgaben verlangen differenziertere und komplexere Texte als bei der Hauptschule; entsprechend sind auch die *Ergebnisse unterschiedlicher*. Neben klar gegliederten, konsistenten Schülertexten finden sich zahlreiche wenig (oder wenig sinnvoll) gegliederte, z. T. in sich wenig zusammenhängende Texte. Nur in wenigen Fällen schreiben die Schülerinnen und Schüler einleitende Sätze, mit denen sie ihr Thema benennen oder umreißen. Eindeutige Argumentations- oder Erörterungsschemata sind in vielen Fällen nicht zu erkennen; Zusammenfassungen, Schlussfolgerungen oder abschließende Bemerkungen anderer Art finden sich nur selten.
- *Sprachliche Aspekte der Schülertexte*: Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler aus Hauptschulen wie Realschulen schreibt – von wenigen Ausnahmen abgesehen – im Allgemeinen *grammatisch und syntaktisch weitgehend korrekte Texte*. Bei Schülern und Schülerinnen mit weniger guten Ergebnissen finden sich allerdings – in unterschiedlicher Anzahl und Schwere – semantische, syntaktische und grammatische *Mängel* verschiedenster Art. Bei Schülern und Schülerinnen mit insgesamt guten Ergebnissen sind im Allgemeinen ein größerer Umfang des Wortschatzes und eine größere Variabilität der Formulierungen festzustellen.

## Rechtschreibung und Zeichensetzung

Generell ist festzustellen, dass Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler jeder Art auftreten. Bei der Rechtschreibung liegen die Fehler-

schwerpunkte bei der *Groß- und Kleinschreibung* und der *Konsonantenverdopplung*. Bei der Zeichensetzung fallen insbesondere Fehler bei der Setzung des *Kommata zwischen Haupt- und Nebensatz* auf.

## Bemerkungen

1. Hessisches Kultusministerium: Auswertung der ersten hessenweiten Haupt- und Realschulprüfungen. Pressemeldung vom 12. 10. 2004 (<http://realschule.bildung.hessen.de/news/1097590097>).
2. Vgl. z. B. TIMM GRAMS: *Woran liegt's, dass die Ost-hessen so gut in Mathe sind? Abschlussarbeiten im Fach Mathematik an Haupt- und Realschulen in Hessen 2004 – Tatsächliche und vermeintliche Einflussfaktoren*. Manuskript, Fulda: Fachhochschule Fulda, Fachbereich Elektrotechnik und Informationstechnik, 2005 ([www.fh-fulda.de/~grams/BildungWissenschaft/UrsachenFuerGuteLeistungen.pdf](http://www.fh-fulda.de/~grams/BildungWissenschaft/UrsachenFuerGuteLeistungen.pdf)); TIMM GRAMS: *Mathematischer Analphabetismus. Eine statistische Analyse hessischer Abschlussarbeiten*. In: ders. (Hg.): *Fuldaer Elektrotechnik-Seminar 2005. In Mathe schwach. PISA und andere Erhebungen richtig deuten*. Fulda: Fachhochschule Fulda, Fachbereich Elektrotechnik und Informationstechnik, 2005 ([www.fh-fulda.de/~grams/BildungWissenschaft/TgngsbnMatheSchwach.pdf](http://www.fh-fulda.de/~grams/BildungWissenschaft/TgngsbnMatheSchwach.pdf)).
3. Die Aufgaben sind online zugänglich auf dem Hessischen Bildungsserver: *Abschlussarbeiten 2004* (<http://hauptschule.bildung.hessen.de/pruefung/abschluss/abschluss2004>).
4. Vgl. z. B. CONSTANTIA HADJIDEMETRIOU und JULIAN WILLIAMS: *Children's Graphical Conceptions*. In: *Research in Mathematics Education*, 4. Bd. (2002), S. 69-87 ([www.education.man.ac.uk/Ita/ch/research%20in%20maths%20paper.pdf](http://www.education.man.ac.uk/Ita/ch/research%20in%20maths%20paper.pdf)); dies.: *Children's Graphical Conceptions: Assessment of Learning for Teaching*. In: MARJA VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN (Hg.): *Proceedings of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education: PME 25, Utrecht - The Netherlands July 12-17, 2001*. Utrecht: Freudenthal Institute, Faculty of Mathematics and Computer Science, Utrecht University, 2001, Bd. 3, S. 89-96 ([www.education.man.ac.uk/Ita/ch/ch3.pdf](http://www.education.man.ac.uk/Ita/ch/ch3.pdf)).
5. Zu diesem Ausdruck vgl. *Programme for International Student Assessment: The PISA 2003 Assessment Framework - Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. o. O. [Paris]: OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development, o. J. [2003], S. 23-105 ([www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf)).
6. Realschüler und Realschülerinnen konnten zwischen drei Texten wählen: Über 70 % wählten den Sachtext (Hahne, Gedanken/Bild am Sonntag), über 26 % die Kurzgeschichte (Reding, Fahrerflucht), weniger als 3 % das Gedicht (Schiller, Der Handschuh). Jungen wählten zu einem etwas größeren Teil als Mädchen den Sachtext (Jungen: 72 %; Mädchen: 68 %). Die Noten-Mittelwerte für die drei Texte sind fast gleich.
7. Aufgabe 6 (Hauptschulprüfung) umfasst zwei Aufgabenstellungen. Der weit überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler geht nur auf den ersten Teil der Aufgabe ein und ignoriert den zweiten Teil. Offensichtlich wird der zweite Teil der Aufgabe nicht erfasst. Bemerkenswert ist dabei, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel auch dann die volle Punktzahl erhalten, wenn sie nur den ersten Teil der Aufgabe bearbeitet haben.
8. Die Aufgaben 4, 5, und 6 verlangen das Erarbeiten von Inhalten, auf die die Schülerinnen und Schüler bei der Produktion ihres eigenen Texts (Aufgabe 7) zurückgreifen können. Bei Aufgabe 7 (Textproduktion: einen Jugendlichen hinsichtlich der Entscheidung über den Kauf eines Handys beraten) wird in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf die Aufgaben 5 und 6 verwiesen.
9. Aufgabe 4 – je nach Auswahl der Texte und der Wahlaufgabe: erörtern, Stellung nehmen, argumentieren, begründen, Text weiterentwickeln, Perspektive übernehmen etc.

# Rechtsecke

## Hausverbot für Eltern

Eine Schule darf den Kontakt zwischen Lehrern und Eltern auf Briefverkehr reduzieren sowie Eltern des Schulgeländes verweisen.

Eine Schule hatte einem Elternpaar für ein halbes Schuljahr Hausverbot erteilt, da diese die Lehrer ihres Kindes mehrfach aufsuchten und unter anderem die Notengebung kritisierten. Das Zusammenwirken der Eltern mit den Lehrern ihres Kindes sei „massiv gestört“ und das Hausverbot daher „eine zulässige schulorganisatorische Maßnahme“, um eine Steigerung der Konflikte zu vermeiden, heißt es in der Urteilsbegründung des OVG Koblenz.

Die Eltern hatten gegen das Hausverbot am Verwaltungsgericht einen Eilantrag gestellt, der allerdings bereits abgelehnt wurde. In nächster Instanz bestätigte dies das Koblenzer Obergericht.

(OVG Koblenz Az.: 2 B 10439/05.OVG)

### Rechtsberatung/Rechtsschutz des VBE-Hessen !!!Anspruch nur für Mitglieder!!!

Anfragen generell zuerst über den/die zuständigen Regionalverbandsvorsitzende/-n  
Zentrale Ansprechpartner bei Rechtsberatung: Für die Regionalverbände ERB/HP; DA/DI; OF; GG/MTK; WI/R ÜD; F; HU; HG/FB;  
Stefan Wesselmann,  
Danziger Str. 9,  
64832 Babenhausen  
T./F. 0 60 73-68 75 43 p.  
T. 0 61 82-2 26 17 d.,  
F. 0 61 82-89 91 55 d.  
E-Mail: [s.wesselmann@vbe.de](mailto:s.wesselmann@vbe.de)

Für die Regionalverbände LM; LDK; GI/VB; MR;  
Günther Seip  
Borngasse 1b  
65594 Runkel  
T./F. 0 64 31-7 11 29 p.  
T. 0 64 31-5 47 53 d.  
E-Mail: [GuentherSeip@aol.com](mailto:GuentherSeip@aol.com)

Für die Regionalverbände FD; ESW/HEF;  
HR/KB; KS;  
Helmut Deckert  
Im Eichhof 5  
36391 Sinnatal  
T. 0 66 64-41 40 p.  
F. 0 66 64-9 11 03 61 p.  
T. 0 66 55-26 43 d.  
F. 0 66 55-91 92 04 d.  
E-Mail: [h.deckert@vbe.de](mailto:h.deckert@vbe.de)

## Steuerliche Behandlung von Kindergeld

Der Bundesfinanzhof hält die steuerliche Behandlung von Kindergeld bei getrennt lebenden Eltern für verfassungswidrig.

Der Bundesfinanzhof hat in einem jetzt veröffentlichten Beschluss (Az.: VIII R 51/03) dem Bundesverfassungsgericht die Frage vorgelegt, ob die derzeitige steuerliche Behandlung von Kindergeld bei getrennt lebenden Eltern verfassungsgemäß ist. Es wird eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes darüber eingeholt, ob § 31 S. 5 und § 36 Abs. 2 S. 1 EStG in der für das Streitjahr 2001 maßgeblichen Fassung mit dem Grundgesetz vereinbar waren. Der Bundesfinanzhof hält die Besteuerung für insoweit verfassungswidrig, weil in vielen Fällen das hälftige Kindergeld zur Einkommensteuer des barunterhaltspflichtigen Elternteils hinzugerechnet, aber unterhaltsrechtlich nicht angerechnet wurde. Bei Eltern, die nicht zusammen zur Einkommensteuer veranlagt werden, wird das Kindergeld in der Regel in voller Höhe an den Elternteil ausgezahlt, der mit dem Kind zusammenlebt und es betreut (§ 64 EStG). Da aber die kindbedingten steuerlichen Entlastungen nach dem sog. Halbteilungsgrundsatz beiden Elternteilen zustehen, hat der andere Elternteil, der seine Unterhaltungspflicht gegenüber dem Kind durch laufende monatliche Unterhaltszahlungen erfüllt, einen zivilrechtlichen Anspruch auf Anrechnung des hälftigen Kindergeldes auf seine Unterhaltspflicht (§ 1612b Abs. 1 BGB). Diese Anrechnung unterbleibt jedoch nach § 1612b Abs. 5 BGB soweit der Unterhaltspflichtige außerstande ist, Unterhalt in Höhe von 135 v. H. des Regelbetrages zu leisten.

Da Kindergeld und Kinderfreibetrag seit 1996 nicht mehr nebeneinander, sondern nur noch alternativ in Anspruch genommen werden können, errechnet das zuständige Finanzamt von Amts wegen im Rahmen der sog. „Günstigerprüfung“, ob das gezahlte Kindergeld oder der Abzug des Kinderfreibetrages eine höhere Entlastung des Steuerpflichtigen bewirkt. Werden Kinderfreibeträge abgezogen, weil ihre Entlastungswirkung höher ist als das gezahlte Kindergeld, wird in diesen Fällen das Kindergeld zur Hälfte der tariflichen Einkommensteuer hinzugerechnet. Diese Regelung führt in Kombination mit der Anwendung des § 1612 b BGB (Anrechnung des Kindergeldes) in vielen Fällen zu verfassungswidrigen Ergebnissen.

Mit der Hinzurechnung des hälftigen Kindergeldes (bzw. des Kindergeldanspruchs) zur tariflichen Einkommensteuer werden alle zum Barunterhalt verpflichteten Steuerpflichtigen gleich behandelt. Dies ist unabhängig davon, ob ihnen das hälftig zuzurechnende Kindergeld durch Zahlung, durch

volle Anrechnung auf den Kindesunterhalt oder in den Fällen des § 1612 b Abs. 5 BGB nur teilweise oder gar nicht zugute gekommen ist. Die Versagung der Anrechnung des Kindergeldes bei Unterhaltspflichtigen mit geringer (unterhaltsrechtlicher) Leistungsfähigkeit mag im Unterhaltsrecht sachgerecht sein. Sie führt jedoch im Einkommensteuerrecht zu einer sachwidrigen Gleichbehandlung. Diese hat in vielen Fällen zur Folge, dass nicht einmal die tatsächlichen Leistungen für den Kindesunterhalt in vollem Umfang von der Einkommensteuer freigestellt sind. Über den weiteren Verlauf des Verfahrens werden wir Sie auf dem Laufenden halten.

(dbb-Info Nr.: 17/2005 vom 21. Februar 2005)

## Beamtete Teilzeitlehrer bei Klassenfahrten

Klassenfahrten erstrecken sich oft über mehrere Tage. Nicht nur Vollzeitkräfte, auch teilzeitbeschäftigte Lehrer sind zur Betreuung der Kinder eingeteilt. Das Bundesverwaltungsgericht stand vor der Frage, ob teilzeitbeschäftigte Lehrer im Beamtenverhältnis aufgrund der stärkeren zeitlichen Inanspruchnahme Ansprüche herleiten können.

In seinem Urteil vom 23. 9. 2004 (2 C 25.03) kommt das Bundesverwaltungsgericht bei einer beamteten Teilzeit-Lehrkraft des Landes Schleswig-Holstein zu folgendem Ergebnis:

Die Teilnahme an mehrtägigen Klassenfahrten begründet für teilzeitbeschäftigte beamtete Lehrer keinen Anspruch auf zusätzliche Vergütung. Sie haben keinen Anspruch darauf, für diese Zeit wie eine Vollzeitkraft vergütet zu werden.

Teilzeitbeschäftigte beamtete Lehrer werden durch die Teilnahme an Klassenfahrten nur dann gleichheitswidrig stärker belastet, wenn ihnen während des maßgeblichen Zeitraums der Teilzeitbeschäftigung kein Ausgleich gewährt werden kann. So könnten Mehrbelastungen einer beamteten Teilzeitkraft durch andere Entlastungsmaßnahmen des Dienstherrn ausgeglichen werden. Eine hälftige Teilzeitkraft z. B. käme nur bei jeder zweiten Klassenfahrt zum Einsatz.

Bei teilzeitbeschäftigten Lehrern im Angestelltenverhältnis hatte dagegen das Bundesarbeitsgericht in seinem Urteil vom 22.8. 2001 (5 AZR 108/00) einen Vollzeitvergütungsanspruch für teilzeitbeschäftigte Tarifkräfte für die Dauer der Teilnahme an ganztägigen Klassenfahrten bejaht.

## Nicht nur für Pensionäre Pflegebedürftigkeit

### Wann müssen Kinder für ihre Eltern zahlen?

„Mir wird schon nichts passieren!“ – Es gibt immer noch Menschen, die nach diesem Motto leben und sich für den Fall der Pflegebedürftigkeit nicht absichern. Dies ist für die Angehörigen oft mit erheblichen Kosten verbunden. Denn nicht immer reichen Einkünfte, Rente und Vermögen für die stetig steigenden Kosten der Pflege oder für einen Aufenthalt in einer Pflegeeinrichtung.

Wenn das Geld nicht reicht, werden die Kinder herangezogen. Die so genannte „Sandwich-Generation“ ist bisweilen sogar doppelt betroffen, weil sie auch noch für eigene Kinder unterhaltspflichtig ist. Wichtig zu wissen ist, dass Kinder immer dann für ihre Eltern Unterhalt leisten müssen, wenn diese ihren notwendigen Lebensbedarf, wozu auch die Pflegekosten zählen, nicht mehr aus eigenen Einkünften bestreiten können. Allerdings müssen die Eltern grundsätzlich zunächst auf ihr eigenes Vermögen zurückgreifen, etwa ein Sparguthaben auflösen oder ein Haus verkaufen. Sie sind sogar gehalten, Schenkungen zurückzufordern, wenn diese weniger als zehn Jahre zurückliegen. Haben die Eltern ihre Bedürftigkeit selbst herbeigeführt, etwa durch Arbeitsunlust, Verschwendung, Spiel oder Trunksucht, kann bei „selbstverschuldeter“ Bedürftigkeit die Unterhaltszahlung abgelehnt werden. Allerdings ist dabei zu beachten, dass Spiel- und Trunksucht häufig als Krankheiten gewertet werden, sodass es dann am Tatbestandsmerkmal der Schuld fehlt. Haben sich die Eltern dem Betroffenen gegenüber unkorrekt verhalten, etwa durch frühere grobliche Vernachlässigung oder sonstige schwere vorsätzliche Verfehlungen, kann deren Unterhaltsanspruch durch Verwirkung ausgeschlossen sein. Bestehen gleichzeitig Unterhaltsansprüche eigener Kinder und/oder des Ehegatten, so sind beim Unterhalt unverheiratete, minderjährige und so genannte privilegierte volljährige Kinder, ferner der derzeitige, aber auch der geschiedene Ehegatte vorrangig.

Der Ehegatte, der selbst keine oder keine hinreichenden Einkünfte hat, haftet grundsätzlich

nicht. Ausgenommen, wenn der andere Ehegatte überdurchschnittlich hohe Einkünfte hat und er dem Partner daraus ein Taschengeld schuldet, welches dann für den Elternunterhalt einzusetzen ist. Anzumerken ist auch, dass grundsätzlich alle Kinder für den Elternunterhalt haften, allerdings nicht als Gesamtschuldner und nur im Verhältnis ihrer jeweiligen Einkommensverhältnisse. Wichtig dabei ist, dass bei der Ermittlung des Einkommens grundsätzlich nur Einkünfte wie Gehalt, Unternehmergewinn, Mieteinnahmen oder Zinsen einzusetzen sind. Der Vermögensstamm muss nicht angegriffen werden, also gibt es keinen Verkauf und keine Beleihung von Immobilien.

Die Frage, was auf alle Fälle vom Einkommen übrig bleibt, wie hoch der Selbstbehalt im ungünstigsten Fall ist, kann nicht pauschal beantwortet werden, denn es gibt keine festen Sätze, sondern nur einen von der Rechtsprechung anerkannten „Mindestselbstbehalt“. Dieser liegt bei 1.250 Euro monatlich; üblicherweise wird aber der Unterhaltsanspruch auf 50 Prozent des über diesen Betrag hinausgehenden Einkommens begrenzt. Bei 2.000 Euro Einkommen beträgt der geschuldete Elternunterhalt also nicht 750 Euro, sondern nur 375 Euro (50 Prozent). Die eigene Altersvorsorge ist allerdings grundsätzlich vorrangig. Neben den Beiträgen zur gesetzlichen Altersversorgung können zusätzlich bis zu fünf Prozent des Einkommens für Zusatzversorgung wie Riesterrente oder Lebensversicherungen eingesetzt werden. Schenkungen der Eltern, etwa eine Hausübertragung, sind grundsätzlich zurückzugeben, wenn sich die Eltern binnen zehn Jahren auf „Verarmung“ berufen. Die Herausgabe kann jedoch durch Zahlung der bis dahin aufgelaufenen Unterhaltsrückstände abgewendet werden.

Man kann sich gegen Elternunterhalt grundsätzlich nicht schützen oder versichern. Aber man kann seine eigene Alterssicherung erweitern, die ja Vorrang vor dem Elternunterhalt hat. Vor allem sollten aber Unterhaltsberechtigungen des Sozialamts nicht ungeprüft hingenommen werden, denn häufig werden die für den Zahlungspflichtigen günstigeren unterhaltsrechtlichen Leitlinien nicht oder nur teilweise beachtet. Spätestens hier ist juristischer Rat geboten.

Rudolf Franz  
(Bayerische Schule Nr.: 5/2005)

## Die putzigste Meldung

„Sein 40. Jubiläum feiert die Großauheimer Lindenaus Schule in diesem Jahr ...

172 Schüler der achten Klasse der Lindenaus Schule haben ihre Betriebspraktika abgeschlossen. Drei Wochen lang hatten sie den Arbeitsalltagsluft ... geschnuppert. Die Praktikumszeit hätte allen Jugendlichen nicht nur einen Einblick ins Arbeitsleben geben, sondern ihnen auch bewusst gemacht, wie wichtig ein guter Schulabschluss für die spätere Jobsuche sei.“ (aus einem Zeitungsbericht der Frankfurter Rundschau vom 15. April 2005)

Ob der letzte Satz auch dem Redakteur klar war? Es scheint, da hat schon eine Grammatikreform durchgeschlagen ...

## Warum Vorsorgevollmacht und Patientenverfügung?

Viele unserer Mitglieder glauben immer noch, dass sie z. B. für ihren Ehepartner, falls dieser durch Krankheit oder Unfall nicht mehr in der Lage ist über sich selbst zu bestimmen, für ihn die notwendigen Entscheidungen treffen könnten. Doch das ist ein großer Irrtum, der u. U. fatale Folgen nach sich ziehen kann. So können Eltern lediglich für ihre minderjährigen Kinder entscheiden. Für einen andern handeln und entscheiden kann nämlich nur, wer dazu bevollmächtigt ist, sei es durch eine auf ihn lautende Vorsorgevollmacht oder durch die gerichtliche Bestellung als Betreuer! Will man die Bestellung einer fremden Person als Betreuer vermeiden, so ist eine Vorsorgevollmacht mit Betreuungsverfügung unumgänglich. Viele schrecken jedoch vor der Erstellung einer Vorsorgevollmacht zurück, weil sie irrtümlicherweise Betreuung mit Entmündigung verwechseln.

Im neuen Betreuungsrecht vom 01.01.1999, das mehr Selbstbestimmung für den Patienten gebracht hat, geht aber Selbstbestimmung eindeutig vor Betreuerhandeln, das Handeln des Bevollmächtigten eindeutig vor dem Handeln des Betreuers. Das gibt dem Bevollmächtigten eine entsprechend stärkere Position im Sinne des Betreuten zu handeln, soweit das erforderlich ist, falls der Betreute dazu nicht mehr ganz oder teilweise in der Lage ist. Wie bereits angeführt, bedeutet Betreuung alles andere als eine Entmündigung. Sie ist vielmehr Hilfe, denn der Betreute kann u. U. weiterhin selbst wirksam für sich entscheiden, und zwar in allen Abstufungen, je nach dem Grad seiner Willensbildungsfähigkeit. Nur wenn das Vormundschaftsgericht bei der Anordnung der Betreuung einen Einwilligungsvorbehalt nach § 1903 BGB verhängt hat, spricht man heute von einer „flexibel gestalteten Entmündigung“. Das ist aber heute die absolute Ausnahme.

Tritt der Fall ein, dass ein Mensch selbst nicht mehr entscheiden kann, und ist dann beispielsweise mehr als nur ein geringfügiger ärztlicher Eingriff erforderlich (wie z. B. das Legen einer Ernährungssonde), so ist zwingend die Zustimmung eines Vertreters des Patienten erforderlich. Hat der Patient für diesen Fall keine Person seines Vertrauens durch eine Vorsorgevollmacht bevollmächtigt, so muss zwingend ein Betreuer durch das zuständige Vormundschaftsgericht bestimmt werden. Das ist dann meist eine fremde Person, oft ein Rechtsanwalt. Dessen Zustimmung ersetzt dann die Einwilligung des Patienten. Sie richtet sich nach dem mutmaßlichen Willen des Patienten, so wie er aktuell besteht, oder – wie er etwa vorher – durch eine Patientenverfügung bestimmt wurde.

## Fort- und Weiterbildung

Ankündigung einer Fachtagung für Fachkräfte der schulischen Erziehungshilfe, für Lehrkräfte der allgemeinen Schule und für Mitarbeiter kooperierender Institutionen:

### „Es geht um Kooperation!“

– zur Praxis dezentraler schulischer EH –  
Zeit: Freitag, den 2.12.05, von 9.30 – 16.00 Uhr.  
Ort: Gesamtschule Solms, Lahn-Dill-Kreis.

Impuls – Prof. Dr. Walter Spiess  
(Christian-Albrechts-Universität, Kiel):

„Wie Sie herausfinden können, was Sie in der Kooperation schon gut machen und wie Sie noch besser werden können!“  
Ambulante und sonderpädagogische Förderung im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung (schulische Erziehungshilfe) findet immer öfter in der allgemeinen Schule statt. Diese wird zunehmend zum wichtigen Förderort für Schülerinnen und Schüler mit Problemen in diesem Feld. Gleichzeitig wächst der Bedarf der allgemeinen Schulen an der gezielten Weiterentwicklung erzieherischer Kompetenz und an Beratung im Einzelfall oder im Hinblick auf ganze Lerngruppen.

In Arbeitsgruppen werden die Rahmenbedingungen, die Erfahrungen und die erprobte Praxis der Kooperation zwischen Fachkräften und Institutionen im Kontext schulischer Erziehungshilfe thematisiert. Durch vielfältige Beispiele wollen wir Ideen liefern und Mut machen, professionelle Kooperation systematisch weiterzuentwickeln.

Information und Anmeldeunterlagen:  
Schule für Erziehungshilfe  
des Lahn-Dill-Kreises  
Am Hofacker 8  
35708 Haiger  
E-Mail: sfeh@schulen-ldk.de

## Bücherecke

### Lernen - ein Kinderspiel

mit Memo-Spielen  
von Dorothee Raab

Mit innovativen Memo-Spielen erscheinen im Dorothee-Raab-Programm auch Non-Books. Die Lernspaß-Memos für Vorschulkinder verbinden Spielen und Lernfreude. Liebevolle Illustrationen helfen Kindern ab vier Jahren, erste Buchstaben und erste Zahlen kennen zu lernen. Die stabilen Memos werden in vorgeplanten Tableaus geliefert. Damit nach dem Spiel kein Kärtchen verloren geht, enthält jedes Lernspaß-Memo außerdem ein bedrucktes Stoffbeutelchen.

Die beliebte Lernhilfenreihe aus dem Cornelsen Verlag Scriptor deckt mit ihren Fördermaterialien alle wichtigen Bereiche für die Vor- und Grundschule ab: Ob klassische Lernhefte, Arbeitsblöcke oder Mini-Büchlein für unterwegs – mit lustigen Illustrationen, vielseitigen Aufgaben und spannenden Themen wecken die Materialien die Neugier der Kinder. Fähigkeiten wie Feinmotorik, Konzentrationsvermögen, Mengen- und Zahlenverständnis oder logisches Denken werden ebenso trainiert wie Lesen und Schreiben, Englisch oder Verkehrserziehung. Alle Übungen sind so angelegt, dass die Kinder nach kurzer Anleitung selbstständig arbeiten können. Neben der Leistungsfähigkeit werden so gleichzeitig auch Selbstständigkeit und Selbstvertrauen gefördert. Jeder Titel ist lernpsychologisch fundiert und praxiserprobt. Die Grundschulbände sind auf die Lehrpläne der einzelnen Klassenstufen abgestimmt.

Dorothee Raab studierte Pädagogik und Germanistik und besuchte eine Kunstschule. Sie verfügt über langjährige Erfahrungen als Grundschullehrerin und Therapeutin von lese-rechtschreibschwachen Kindern und berät Eltern und Schüler erfolgreich bei Lernschwierigkeiten und schulischen Problemen. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen entwickelte die Studienrätin ein

## Die erinnerungswerteste Meldung

„Wir orientieren uns an dem Auftrag, den der Lehrer hat, nämlich Unterricht zu erteilen, und der findet nicht in den Ferien statt. Gerade in der Zäsur Ende des Schuljahres und neuer Beginn nach den Sommerferien bezahlen wir die Lehrkräfte deshalb nicht, weil das ein Finanzvolumen inzwischen erreicht, das dann einfach zu Unterrichtskürzungen führen würde.“  
(ein hessischer Schulamtsleiter über BAT-Verträge in der „Hessenschau“ am 15.07.2004)

Mit anderen Worten: Weil die staatlichen Schulämter nicht genug Geld hatten, wurde auf dem Rücken der Lehrkräfte gespart. Schließlich ist unsere Unterrichtsverpflichtung auf eine Jahresarbeitszeit bezogen, und deshalb arbeiten wir die Woche über mehr als die anderen Beamten.

*Warten wir doch einmal ab, ob es in 2005 besser geworden ist ...*

umfangreiches Programm mit Übungsmaterialien für Kindergarten, Vor- und Grundschule.

Lernspaß-Memo:

Buchstaben und Bilder

ISBN: 3-589-21989-0

Uhrzeiten

ISBN: 3-589-22130-5

Zahlen und Zählen

ISBN: 3-589-21990-4

Verkehrszeichen

ISBN: 3-589-22163-1

Alle Memo-Spiele aus:

Cornelsen Verlag Scriptor, durchgehend farbig  
6,95 € (unverbindliche Preisempfehlung)

ausgewählten Sprecher und die Qualität der Aufnahmen. Es lesen und sprechen bekannte Stars und Schauspieler wie Barbara Stoll, Jo Jung, Michael Holtz, Sophie Wendt, Regina Reinhard, Fritz Muliar und andere. Gut ein Drittel der Einspielungen sind Reader's Digest-Eigene-Produktionen.

Eigens für diese Hörbuch-Kollektion wurde beispielsweise „Mr. Dick und der Einbrecher“, von Ulrich Zehfuß produziert. Der Sprecher Jo Jung schlüpft darin gekonnt in die Rolle des Wachhunds, der sich von einem Einbrecher in Abwesenheit seines Herrchens Alfred nicht für dumm verkaufen lässt. Eine humorvolle und spannende Geschichte, die auch bei Kindern gut ankommt.

Nicht fehlen darf in dieser Sammlung die wohl berühmteste Tiererzählung im deutschsprachigen Raum, „Krambambuli“, 1883 von Marie von Ebner-Eschenbach geschrieben. Die gefühlvolle Novelle vom alten Revierjäger und seinem treuen Jagdhund wird einfühlsam vorgetragen von Sophie Wendt. Voll augenzwinkerndem Humor ist die Geschichte „Der Loschek“ von Fritz Muliar. Der österreichische Volksschauspieler, unvergessen als „Der brave Soldat Schwejk“, erzählt höchstpersönlich und in schönster Mundart die Geschichte vom Kutscher und seinem Pferd Loschek. Darin wird der Fahrgast immer wieder zum Aussteigen und Schieben genötigt, weil der Loschek zu „alt und müd“ sei.

Auf eigenen Erlebnissen beruhen die humorvollen Geschichten von der Mill-Farm von Elisabeth Castonier; „Fear“, „Enten in der Badewanne“, „Der Igel Stich“ und „Rigoletto“, gesprochen von Regina Reinhard. „Rigoletto“ erzählt vom Leben eines Masthahns, Star im Hühnerhof und Schwarm aller Hennen, der unverhofft im hohen Alter noch einmal Vaterfreuden genießt. Viele Hörer dürften sich bei den Erlebnissen des stolzen Rigoletto an die Walt-Disney-Verfilmung erinnern. Elisabeth Castonier hat einst als Landarbeiterin auf der Mill-Farm gelebt und mit ihren Geschichten deren menschlichen und tierischen Bewohnern ein Denkmal gesetzt. Weitere Geschichten stammen von Alfred Brehm („Brehms Tierleben“), dem schreibenden Landarzt James Herriot, Emile Zola, Herman Löns und vielen anderen. Die insgesamt 26 Geschichten werden durch Klavierstücke von Beethoven, Clementi, Mozart und Haydn musikalisch umrahmt.

Eine farbig illustrierte Broschüre informiert auf 16 Seiten über die Geschichten und Autoren. Alles zusammen ist in einer stabilen Box verpackt.

**Unsere treuen Freunde**  
26 Tiergeschichten auf 4 CDs oder 4 Hör-

Cassetten mit einer Gesamtspieldauer von knapp 5 Stunden. Preis 39,90 Euro inkl. Versand, Produktnummer 081 579 (CDs) bzw. 081 578 (Hör-Cassetten).

Ab sofort nur erhältlich direkt bei Reader's Digest: Reader's Digest Deutschland: Verlag Das Beste GmbH, 70160 Stuttgart, Kunden-telefon: 0180 / 56 19 981 (0,12 €/Minute), [www.readersdigest.de](http://www.readersdigest.de)

## Für Sie gelesen

### Traumhaftes Vergnügen

Immer mehr Lehrer verweigern sich, seit man ihnen bei steigender Stundenzahl das Gehalt gekürzt hat. Verstehe ich nicht. Klassenfahrten sind doch ein herrlicher Zusatzurlaub: Kein Arger, kein Stress, keine Korrekturen oder Konferenzen. Leichten Herzens verzichte ich im Vordruck fürs Schulamt auf die Reisekostenerstattung und die Erhöhung meines Teilzeitgehalts. Zwei Wochen mit freundlichen Kindern – dafür muss mich doch niemand bezahlen!

Schon die Planung der Fahrt ist das reinste Vergnügen. Keine Mutter, kein Schüler versucht mir einzureden, dass man eine gute Klassengemeinschaft nur auf Skiern in Südtirol oder beim Wellenreiten an der Costa Brava erreicht. Alle bezahlen die Fahrt pünktlich; ich muss nichts für Eltern auslegen, die sich nicht aufraffen können, die Sparkasse oder das Sozialamt anzusteuern. Alle muslimischen Mädchen dürfen mit. Nicht ein Hausbesuch ist nötig, um großen Brüdern zu schwören, dass ich die Familienehre rund um die Uhr bewachen werde.

Im Bus streitet sich niemand um die Plätze, der Müll landet automatisch im Abfalleimer. Keiner käme auf die Idee, während der Klassenfahrt Alkohol zu verkosten, im sommerlichen Wald zu rauchen oder sich gar der Unzucht zu widmen. Es gibt keine Streitereien, geschweige denn Prügeleien um Fußballtore oder Weltreligionen. Bei den Mahlzeiten und Ausflügen sind alle pünktlich. Kein Kind mäkelte am Essen herum und ernährt sich später auf dem Zimmer von Marshmallows und Instant-Suppen.

Ich finde in meinem luxuriösen Einzelzimmer Ruhe und Frieden. Keine Kollegin schnarcht neben mir, kein Schülerwildwechsel auf den Fluren schreckt mich aus dem Schlaf. Ich muss mich nicht draußen im Dunkeln postieren, um heimliche Discogänger abzufangen. Alle Jungen beteiligen sich willig am Tischdienst. Unser liebevolles Kulturprogramm wird interessiert angenommen.

## Unsere treuen Freunde

### Reader's Digest präsentiert die schönsten Tiergeschichten und Erzählungen als Hörbuch auf vier CDs

Sommerzeit, Ferienzeit – wer mit der Familie im Auto reist, sollte nicht vergessen, ein Hörbuch einzupacken: einfach eine CD einlegen und gemeinsam eine Geschichte hören, wenn die Fahrt zu langweilig wird. Ein Hörbuch, an dem die ganze Familie ihre Freude hat, ist „Unsere treuen Freunde“ von Reader's Digest. Deutschlands fünftgrößter Hörbuchverlag hat eine abwechslungsreiche Sammlung von Tiergeschichten zusammengestellt, darunter Meisterwerke so bekannter Autoren wie Marie von Ebner-Eschenbach („Krambambuli“), Herman Löns („Fifichen“), James Herriot („Buster, der Weihnachtsskater“) oder Elisabeth Castonier („Rigoletto“). 26 heitere, hintersinnige, anrührende und spannende Erzählungen mit einer Gesamtspielzeit von fast fünf Stunden bieten beste Unterhaltung für jede Stimmungslage.

Die Tierwelt inspiriert von jeher Dichter, Literaten und Wissenschaftler zu Geschichten und Erzählungen, die vom Leben der Tiere, von persönlichen Erlebnissen mit ihnen oder einfach von besonderen Begebenheiten berichten. Die vorliegende Hörbuch-Kollektion versammelt eine Fülle unvergänglicher Tiergeschichten aus verschiedenen Ländern und Zeiten, von namhaften Sprechern meisterhaft nacherzählt. Dabei wechseln sich humorvolle und anrührende, spannende und ergreifende, kurze und längere Geschichten und Erzählungen ab. „Unsere treuen Freunde“ überzeugt sowohl durch die Zusammenstellung der Geschichten als auch durch die sorgfältig

Vergnügt und erholt fahren wir zurück. Schüler und Eltern verabschieden sich dankbar. Ich bleibe nicht wie der letzte Trottler auf dem Hof stehen und betreue zwei Stunden lang die Kinder, die niemand zurückhaben will. Mein Auto steht noch an derselben Stelle und wurde nicht wegen unvorhergesehener Marathonläufe abgeschleppt. Im Stillen träume ich schon von der nächsten Klassenfahrt.

Gabriele Fydrych

(Aus: Südd. Zeitung v. 17.01.2005)

## Regional- und Kreisverbände

### Neuwahl des VBE-Regionalvorstands Eder-Schwalm

Nach 22 Jahren als Vorsitzender des VBE-Regionalverbandes Eder-Schwalm hat Roland Siebert, Neuental, den Stab an Karl-Heinz Auel, Homberg-Berge, weitergereicht.

Der 52-jährige Lehrer an der Carl-Bantzer-Schule in Ziegenhain wurde auf einer Mitgliederversammlung in Todenhausen ohne Gegenstimme zum neuen Vorsitzenden des Lehrerverbandes für die Landkreise Schwalm-Eder und Waldeck-Frankenberg gewählt. Karl-Heinz Auel, bisher Beisitzer im Regionalvorstand für den Aufgabenbereich

IT-Medien, ist auch einer der VBE-Vertreter im Gesamtpersonalrat beim Staatlichen Schulamt Fritzlar.

Im Beisein des VBE-Landesvorsitzenden Helmut Deckert wurden folgende weitere Vorstandsmitglieder für vier Jahre bestimmt:

Dagmar Pohle (Grundschule Treysa) und Norbert Schidleja (IGS Neukirchen) als gleichberechtigte Stellvertreter, Marion Kretschmer (Schule für Lernhilfe, Treysa) als Kassenwartin und Petra Jäger (HR Fritzlar) als ihre Stellvertreterin. Dazu kommen als Beisitzer: Ulrike Henpf (MPS Herzhausen/Lehrerbildung), Norbert Feußner (CJD Oberurff/Gymnasien und Schulen in freier Trägerschaft), sowie Silke Monstadt (Grund- und Hauptschule Frankenau) und Petra Jäger als Ansprechpartner für Referendare und Junglehrer.

Der scheidende Vorsitzende Roland Siebert bleibt dem Vorstand als Leiter der Geschäftsstelle mit den Referaten Presse und Seniorbetreuung erhalten. In seinem Rechenschaftsbericht hob Siebert die erfreuliche Aufwärtsentwicklung des Regionalverbandes hervor. Durch dessen politische Unabhängigkeit, seine am Machbaren orientierten pädagogischen, gewerkschaftlichen und schulpolitischen Positionen und seine wachsende Beliebtheit insbesondere bei jungen Lehrkräften werde der VBE zunehmend als sachkompetente Rückendeckung in einer Schulkwirklichkeit wahrgenommen, in der Lehrer sich nur allzu oft alleingelassen fühlen. Er forderte die gut fünfzig Anwesenden nachdrücklich dazu auf, im Bewusstsein dieses verbandlichen Rückhalts in Wort und Tat für



Blumen vom Vorstandsmitglied Marion Kretschmer für den neuen (l.) und den alten (r.) Regionalvorsitzenden. Zwischen beiden der Landesvorsitzende Helmut Deckert

ihre pädagogischen Überzeugungen einzustehen, um Lehrern und Schülern durch ein vorbildliches und standhaftes Auftreten Orientierung in einer vom Zeitgeist derangierten Welt zu geben. Nachdem VBE-Landesvorsitzender Deckert die Versammlung über neue schulpolitische Entwicklungen in Hessen, wie die künftige Einsetzung von Schulinspektoren-Teams, informiert hatte, gab der neue Regionalvorsitzende K. H. Auel einen Ausblick auf seine zukünftige Arbeit. Dabei machte er deutlich, dass er der Stärkung der Position der jungen Lehrer sein besonderes Augenmerk schenken werde.

Für ihre bisherige Mitarbeit im Regionalvorstand wurden die ausscheidenden Mitglieder Elke Kaufmann, Ulrike Ferner und Irmhild Schumacher mit einem Buchgeschenk geehrt; für 30-jährige Mitgliedschaft und langjährige Vorstandstätigkeit wurden Peter Haase und Norbert Schidleja mit dem traditionellen VBE-Krug aus Willingshäuser Steingut Manufaktur ausgezeichnet

R. S.



Der neue VBE-Regionalvorstand Eder-Schwalm: (v. l. n. r.) Petra Jäger, Dagmar Pohle, Landesvorsitzender Helmut Deckert, Karl-Heinz Auel, Norbert Schidleja, Silke Monstadt, Roland Siebert, Marion Kretschmer, Norbert Feußner – nicht auf dem Bild Ulrike Hempf

Mit großer Betroffenheit musste der VBE-RV MTK/GG den Tod seines Mitgliedes

**Herr  
Michael Arnold  
Rektor i. R.  
1944 – 2005**

zur Kenntnis nehmen.

Herr Arnold gehörte dem VBE 31 Jahre lang an und war über viele Jahre im Vorstand unseres RV aktiv.

Wir werden ihn stets in guter Erinnerung behalten.

Klaus Althen, Vorsitzender

# Hessischer Lehrertag – 8. Oktober 2005

## „Schule und Belastung“

9.45 Uhr – 10.00 Uhr Eröffnung, Helmut Deckert (Landesvorsitzender VBE Hessen)

10.00 Uhr – 11.00 Uhr Einführungsreferat  
„Bewältigungsmuster im Beruf – Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie“  
Prof. Dr. Ulf Kieschke (Universität Potsdam)

11.00 Uhr – 12.30 Uhr Podiumsdiskussion  
Teilnehmer:  
Prof. Dr. Ulf Kieschke (Universität Potsdam)  
Helmut Deckert (Landesvorsitzender des VBE Hessen)  
Vertreter des HKM (angefragt)

Der Hessische Lehrertag wird ausgerichtet sein an den praktischen Bedürfnissen der Teilnehmer im Schulalltag. Deshalb ist die Teilnehmerzahl auf 15 Teilnehmer je Arbeitsgruppe begrenzt. Dabei können in zwei Durchgängen insgesamt z w e i Arbeitsgruppen besucht werden, in denen auch auf individuelle Belange eingegangen wird. Die Leitung haben Mitarbeiterinnen des Lehrstuhls.

14.00 Uhr - 15.00 Uhr 1. Durchgang der Arbeitsgruppen

15.30 Uhr – 16.30 Uhr 2. Durchgang der Arbeitsgruppen

### Arbeitsgruppenangebot:

1. Individuelle Belastungsanalyse  
- Dipl.-Psych. Susanne Rudolf -
2. Zeitmanagement und Organisation des Lehrer-Arbeitsalltages  
- Dipl.-Psych. Millaray Abujatum -
3. Erholung im Lehreralltag  
- Dipl.-Psych. Katharina Krug -
4. Soziale Unterstützung als Ressource im Lehrerberuf  
- Cand.-Psych. Susanne Hertl -

Der Hessische Lehrertag findet statt im Bürgerhaus Gießen-Rödgen. Der VBE ist beim IQ als Veranstalter für Fortbildung akkreditiert. Für die Teilnahme (einschließlich Mittagessen) werden 23 € Anmeldegebühr erhoben, die im Tagungsbüro zu begleichen sind. Anmeldungen sind schon jetzt möglich per Fax 0 61 82 – 89 75 11 oder per E-Post vbe-he@t-online.de. Sie werden bei Überbuchung in der Reihenfolge des Einganges berücksichtigt. Eine Nachricht ergeht nur im Falle einer Absage.

**VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG – LANDESVERBAND HESSEN**