

Lehrer und Schule



*Wir wünschen unseren Mitgliedern
sowie allen Leserinnen und Lesern von
„LEHRER UND SCHULE“ ein gesegnetes Weihnachtsfest
und alles Gute für das Jahr 2007!*

»Lehrer und Schuler«
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 76) 4 19 02 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

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,



die Unterrichtsgarantie Plus hält uns politisch gefangen. Die Kultusministerin hat nach 100 Tagen (welche Überraschung!) über eine 100%ige erfolgreiche Umsetzung frohlockt, Opposition und Landeselternbeirat beteuern das genaue Gegenteil. Die besonnenen Stimmen bleiben – wieder einmal – in der Minderheit. Es zeigt ich inzwischen nämlich, dass der Erfolg der Unterrichtsgarantie Plus – die nach wie vor besser Betreuungsgarantie hieß – weder regional noch schulformtypisch erfolgreich oder unerquicklich ist.

Vielmehr ergibt sich, dass es nahezu von Schule zu Schule unterschiedlich ist. Das liegt auch daran, dass es – sehr gut! – Schulen gibt, die ihr Vertretungskonzept ausschließlich auf ausgebildeten Lehrkräften aufbauen. Der Erfolg steht und fällt mit der Qualität (das Wort kennen wir doch in Hessen) des eingesetzten Personals: Und da – das gebe ich gerne zu – klappt manches besser, als die Kritiker befürchteten, aber – und auch das gehört zur Wahrheit – klappt manches schlechter als es sich die parteipolitischen Jubler gewünscht haben.

Warum schaffen wir es in Hessen eigentlich nicht, nach dem Schulhalbjahr unter Beteiligung der Schulleitungen, der Lehrerinnen und Lehrer, der Gewerkschaften und des Hessischen Kultusministeriums ungeschminkte Bilanz zu ziehen, um Gutes auf Hessen auszudehnen und Schlechtes hessenweit zu vermeiden? Stattdessen verfallen wir in die altbekannten hessisch-ideologischen Grabenkriege, bei denen das Ergebnis je nach Stellung schon vorprogrammiert ist: Der Landtagswahlkampf 2008 lässt grüßen ...

... auch bei den anderen tagespolitischen Feldern. Die jüngsten Amokläufe an deutschen Schulen ließen Politiker zur (Sonntags-)Hochform auflaufen. Keiner war so ehrlich, zu sagen, dass solche Vorfälle letztlich nicht zu verhindern sind. Da helfen keine Überwachungskameras noch eiserne Rolltore vor den Schulen und Zugangsberechtigungen wie in amerikanischen Colleges. Der Vorschlag, sogenannte „Killerspiele“ zu verbieten, zeigt einmal mehr die deutsche Unart, alles, was nicht passt, zu verbieten – wohl wissend, dass Verbote nicht dazu führen, dass das Verbotene unterlassen wird. Da könnte man besser gleich den Amoklauf verbieten ...

Besser als solche populistischen Verbotsforderungen wäre, die Zahl der Schulpsychologen zu steigern – das ist seit Erfurt nicht geschehen! –, die vorhandenen Stellen wenigstens auch zu besetzen – das ist in Hessen seit Jahren nicht erfüllt! – und die Schulen mit Sozialpädagogen auszustatten. Aber das kostet Geld und Verbotsforderungen sind allemal medienwirksamer und billiger! Das ist besonders unredlich, wenn man weiß, dass die neuen EU-Richtlinien ein Verbot

der Killer-Spiele praktisch unmöglich machen.

Entgegen aller Beteuerungen haben uns die Abschlussprüfungen der Haupt- und Realschulen ein gnadenloses Ranking gebracht. Hier hätte ich mir mehr differenzierende Stellungnahmen der Bildungspolitiker gewünscht – aller Parteien. Stattdessen ergeben sich ungeahnte Gemeinsamkeiten. Der Regierende Bürgermeister Wowereit in Berlin würde seine Kinder nicht auf Problemschulen schicken (wer hat die denn zu verantworten?) und ein hessischer Schulamtsleiter der Konkurrenzpartei sagt dasselbe – unter bewusstem Bruch hessischen Schulrechtes. Ich fordere eine Entschuldigung bei den Lehrkräften der betroffenen Schulen, die sich mühen, Migrationsprobleme abzuwickeln und in den Griff zu bekommen, und ich erwarte ganz schnell eine Klarstellung aus dem Hessischen Kultusministerium (die wir dann auch abdrucken!), ob das die offizielle hessische Politik ist. Stellt man sich auf die Seiten derer, die mit Tipps und Tricks vermeintlich gute Grundschulen herstellen wollen oder unterstützt man die, die Grundschulen für fähig halten, als tatsächliche „Gesamtschule“ alle ihre Schüler zu fordern und zu fördern? Ganz nebenbei hat die letzte Studie genau das den Grundschulen bestätigt und Fördern und Fordern ist auch die gemeinsame Basis einer Erklärung der Kultusministerkonferenz und aller (!) Lehrer-gewerkschaften und Verbände.

In den ganz normalen Schulalltag gehört auch, dass die jüngste Änderung der Fahrpläne so manchen Schulen wieder einmal klar gemacht hat, dass pädagogische Stundenpläne in den Mülleimer gehören, wenn der Schulträger im Schulbusverkehr Geld sparen will. Da brauchen wir dann auch keine Sonntagsreden und Mottos wie „Unsere Jugend – unsere Zukunft!“ Wir brauchen Taten und zielgerichtetes, glaubwürdiges und energisches Handeln. Davon sind wir aber weit entfernt.

Und – ceterum censeo – wer seine Mentoren mit 20 Leistungspunkten pro Jahr abspeist, kann nicht ernsthaft erwarten, dass sie landesweit mit überschäumender Energie an die Arbeit gehen, um das neue Lehrerbildungsgesetz mit Leben zu erfüllen. Im neuen Jahr will ich Taten sehen, die sich sehen lassen können. Dann wird auch der VBE mit Lob nicht sparen, aber ungedeckte Wechsel lösen wir nicht ein!

Genießen Sie die wohlverdienten Weihnachtsferien, vergessen Sie die Schule und die hessische Bildungspolitik und widmen Sie sich Ihrer Familie, Ihren Angehörigen und denen, die Ihnen nahestehen. Eine besinnliche Zeit des Weihnachtsfestes und des Jahreswechsels wünscht Ihnen

Ihr
Helmut Deckert
VBE-Landesvorsitzender

INHALT

82
Kommentar

83
VBE Hessen

84
VBE Bund

86
Rechtsecke

86
Bücher und Medien

87
Erfolgreich
präventiv handeln

91
Informationen

93
Für Sie gelesen

94
Änderungsanzeige

„Englisch – in der Grundschule und danach“

Unter diesem Motto stand die Fachtagung, die am 18. November 2006 im Fuldaer Informations- und Technologiezentrum stattfand. Nachdem der Landesvorsitzende Helmut Deckert in seiner Eröffnungsrede daran erinnerte, wie mühselig die ersten Schritte waren, Englischunterricht in der Grundschule zu verankern, wertete er es als großen Erfolg, dass dieser inzwischen in allen hessischen Grundschulen fest etabliert ist. Anfangs noch als „spielerischer Umgang mit einer Fremdsprache“ ab Klasse 3 eingeführt, ist Englisch jetzt fester Bestandteil des Fächerkanons. Herr Deckert begrüßte den Referenten Professor Dr. Heiner Böttger von der Universität Erlangen, der gleichzeitig als Sprecher des Didaktik-Expertengremiums BIG in der Stiftung Lernen fungiert.

Herr Böttger beobachtet die Entwicklungen in der bayerischen Bildungspolitik in Bezug auf das Fach Englisch aus drei Perspektiven – als Vater mehrerer schulpflichtiger und damit Englischunterricht genießender Söhne, als Lehrer in der Grundschule und im Sekundarstufen-I-Bereich (als sogenannter Elternexperte) und aus seiner Zeit in der Erwachsenenbildung. Für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen hält er es für unbedingt notwendig, so früh wie möglich zu beginnen. Diesbezüglich lobte er Hessen als fortschrittliches Bundesland mit einheitlichem Fremdsprachenbeginn in Klasse 3.

Nach seiner Auffassung wird den Kindern aber schon früh die Freude am Englischlernen genommen. In Klasse 5 der weiterführenden Schulen werden sie häufig mit Aussagen wie: „Jetzt geht's noch mal von vorne los!“, „Was habt ihr denn da in der Grundschule gelernt?!“ oder „Mit Spielen, Singen, Trallalla ist jetzt

Schluss!“ empfangen. Dass die Kinder in den zwei Jahren Englischunterricht in der Grundschule schon viel gelernt haben, wird oft übergangen. Spätestens wenn der erste schriftliche Test ansteht, bekommen die Schülerinnen und Schüler vor Augen geführt, was sie alles noch nicht können. An eigenen Erfahrungen macht Prof. Böttger deutlich, dass bei vielen Kollegen im Anfangsunterricht der Blick viel zu sehr auf die Rechtschreibung gerichtet ist. Viel sinnvoller fände er es, wenn im Mittelpunkt des Unterrichts (in den unteren Klassen) Themen stünden, die dem Alltagsleben der Kinder entsprechen. Dies wird bisher fast nur in der Grundschule praktiziert. Dort, anders als im Sekundarstufenbereich, hätten nach seiner Erfahrung die meisten Schülerinnen und Schüler auch Spaß am Unterricht. Als wichtigste Grundlage, weit vor dem Schriftspracherwerb, sieht Böttger ein ausgeprägtes Sprachselbstbewusstsein. Bei vielen Kindern ist dies selbst in der Muttersprache defizitär. Daher verbietet es sich von selbst, in der Grundschule Englisch auf Kosten von Deutschstunden zu erteilen. Bevor schriftliche Tests im Englischunterricht sinnvoll sind, müssen Hörverstehen und elementares Sprechen als Grundlage vorhanden sein. Diese können besonders gut in Sprachhandlungen trainiert werden wie in Versen, Songs, Dialogen, Sprechspielen etc.

Wünschenswert wäre auch eine Fächervernetzung (eine frühe Form von bilingualem Unterricht). Mit dem Erlernen der Fremdsprache ist es wünschenswert, den Kindern auch interkulturelle Formen zu vermitteln. „Please“ und „Thank you“ sind im Englischen viel selbstverständlicher als „Bitte“ und „Danke“ im Deutschen – leider!

Obwohl der Englischunterricht den meisten Kindern aus der Grundschule vertraut ist, wird er in Klasse 5 für viele zum Stolperstein. Prof. Böttger sieht die Ursachen unter anderem darin, dass der Unterricht zu stark grammatikorientiert und die Themenwahl zu abstrakt ist. Viel zu früh wird großer Wert gelegt auf schriftliches Arbeiten. Statt der positiven

Rückmeldung erwartet die Kinder nun eine strenge Benotung.

Böttger kritisiert, dass sich nicht genügend Kollegen der Sekundarstufe I über die Inhalte und Ziele des Englischunterrichts in der Grundschule informieren, bereits gut erlernte Methoden im Unterricht nicht weiter einsetzen und zu wenig dem Leistungsniveau einzelner Schüler und Schülerinnen entsprechend differenziert



wird. Er vermutet, viele Lehrkräfte fühlen sich unter Druck gesetzt, alle Units im Buch „abzuarbeiten“.

Prof. Böttger fordert eine enge Kooperation zwischen den Kollegen der verschiedenen Schulformen in verschiedenen Gremien. Dies dürfe aber nicht zur zusätzlichen Belastung für die Lehrkräfte werden. Vielmehr sieht er Fachkonferenzen, Hospitationen, Einbindung der Eltern usw. als Teil des Berufsbildes eines Lehrers. Für den Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 fordert er mehr Zeit für die Ausspracheschulung – „üben, vertiefen, anwenden!“. Um die Freude der Kinder am Fremdsprachenlernen zu erhalten empfiehlt er, mit Könnensstufen zu arbeiten (Das kann ich schon!). Ein großer visionärer Schritt wäre es, wenn wir (Lehrer) endlich wegkommen würden vom Fehlerzählen und geeignete Methoden zur Beobachtung und Auswertung fänden.

In seinem Schlusswort dankte er allen anwesenden Kollegen für ihr Interesse und dafür, dass sie diesen Samstag für die Fortbildung „geopfert“ hätten. Alle Anwesenden wurden von ihm eingeladen, vom 08. bis 10. März 2007 an der Tagung „Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen“ in Nürnberg gebührenfrei teilzunehmen. (Infos dazu unter: www.englischdidaktik.ewf.uni-erlangen.de)

Nach kurzer Aussprache und Diskussion im Gremium gingen die Teilnehmer zu einem Imbiss in die Mittagspause. Danach fanden in zwei Durchgängen die Arbeitskreise

„Keine Not mit der Note – Leistung sehen, beobachten und (be)werten“,

„Das Sprachenportfolio als Brücke zwischen den Schularten“,

„Lernen an Stationen / Lerntheke – Ausarbeiten einer Einheit“,

„Selbstständige Inhaltserschließung durch extensives Lesen im Englischunterricht ab Klasse 3“,

„Vom spielerischen Lernen zu Lernstrategien“ statt.

Nach einem genauso unterhaltsamen wie informativen Referat und vielen interessanten Ideen für den eigenen Unterricht aus den Arbeitskreisen gingen die Teilnehmer zufrieden (das zeigt die Auswertung der Bögen fürs IQ) und mit 10 Leistungspunkten fürs Portfolio nach Hause.



Bericht und Fotos as

EU will Killer-TV erlauben

Mit der heutigen Entscheidung zur Fernsehrichtlinie beerdigt die EU den Jugendschutz – Brüssel entscheidet, was deutschen Kindern schadet. Während in Deutschland noch über eine Verschärfung des Jugendschutzes nachgedacht wird, legt das Europäische Parlament heute die Grundregeln des Jugendschutzes in audiovisuellen Medien fest. Im Rahmen der Neuregelung der Fernsehrichtlinie bestimmen die Parlamentarier nicht nur die Regeln zur Werbung im Fernsehen, sondern auch die Bestimmungen zum Jugendschutz und zur gegenseitigen Anerkennung nationaler Medienangebote. Das Ergebnis ist offensichtlich: Zumindest im Fernsehen und im Internet wird sich der Jugendschutz in Deutschland in Richtung des niedrigsten EU-Niveaus hin entwickeln.

Nach den Wünschen der Parlamentarier werden die einzelnen Staaten im EU-Ausland genehmigte Medienangebote in ihren Ländern erlauben müssen. In Anbetracht der europäischen Unterschiede im Jugendschutz ist schon heute ersichtlich, dass die deutschen Regeln kaum Bestand haben werden. Gegen jugendgefährdende Angebote aus anderen EU-Ländern dürfen sich die Staaten nur noch in besonders schwerwiegenden und dringlichen Fällen wehren. Selbst dann hat aber immer noch die Kommission in Brüssel das letzte Wort, ob ein eventuelles Verbot rechtskonform ist; de facto entscheidet dann Brüssel, welche Sendungen Kindern in Deutschland zumutbar sind.

Für die Bundesrepublik Deutschland bedeutet dies letztendlich einen Eingriff in das verfassungsrechtlich gebotene Ziel des Jugendschutzes. Die Auswirkungen zeigen sich schon heute im Satellitenfernsehen, über welches unverschlüsselt Pornografie zu empfangen ist, während solche Angebote in Deutschland verboten sind. Zudem werden Video-on-Demand-Anbieter aus anderen EU-Ländern die Möglichkeit erhalten, Filme anzubieten, ohne deutsche Altersvorgaben, Vertriebsbeschränkungen oder sogar Vertriebsverbote berücksichtigen zu müssen. Allein heute gibt es in der Bundesrepublik fast 3.000 indizierte Filme, die nicht im Fernsehen gezeigt werden dürfen. Solche Indizierungen gibt es in anderen EU-Ländern nicht. Einige Staaten erlauben sogar den Vertrieb von in Deutschland wegen Gewaltverherrlichung verbotener Medien.

Vor dieser Entwicklung hatten in der Vergangenheit die Verbände Verbraucherzentrale Bundesverband e. V. (vzbv), der Interessenverband des Video- und Medienfachhandels in Deutschland e. V. (IVD), der Bundesverband der

Dienstleistungswirtschaft (BdWi), der Verband Bildung und Erziehung e. V. (VBE), der Deutsche Familienverband, der Bundeselternrat (BER) sowie der Verband deutscher Schriftsteller (VS) gewarnt und in einer gemeinsamen Stellungnahme gefordert, dass Jugend- und Verbraucherschutz in der Richtlinie vom Herkunftsländprinzip ausgenommen werden. Ähnlich wie bei der Dienstleistungsrichtlinie, sollten auch nach der Fernsehrichtlinie dieselben nationalen (Jugend-) Schutzbestimmungen für Anbieter in einem Mitgliedstaat gelten wie für ausländische TV- und Mediendiensteanbieter, die ihre Programme und Produkte in eben diesem Mitgliedstaat vertreiben.

13. Dezember 2006

Weitere Hintergrundinfos finden Sie unter:

- **IVD Interessenverband des Video- und Medienfachhandels in Deutschland e. V.**
www.ivd-online.de/presse.html
- **Bundeselternrat (BER)**
www.bundeselternrat.de
- **Bundesverband der Dienstleistungswirtschaft (BDWi)**
www.bdwi-online.de
- **Deutscher Familienverband**
www.Deutscher-Familienverband.de
- **Interessenverband des Video- und Medienfachhandels in Deutschland e. V. (IVD)**
www.ivd-online.de
- **Verband Bildung und Erziehung e. V. (VBE)**
www.vbe.de

Die putzigste Meldung

„Um der großen Nachfrage gerecht zu werden, plant das Bildungsdezernat drei weitere Integrierte Gesamtschulen (IGS). ... Außerdem sieht der Plan die Umwandlung von Heinrich-Kraft- (Fechenheim) und Georg-Büchner-Schule (Bockenheim) von Kooperativen in Integrierte Gesamtschulen vor. Die Genehmigung des Kultusministeriums, das den ersten Antrag auf Schulformänderung der Kraft-Schule abgelehnt hatte, gilt wegen der CDU-Grünen-Koalition diesmal als sicher.“

(aus einer Meldung der Frankfurter Rundschau vom 3. November 2006)

Nach welchen Gesichtspunkten doch so ein Schulentwicklungsplan genehmigt wird? An Parteipolitik hat der brave Bürger bisher nicht gedacht, sondern an sogenannte Notwendigkeiten bzw. (laut Schulgesetz!) an das Öffentliche Interesse. Dass dieses sich mit einer Koalitionsregierung ändert, ist neu – und interessant ...

Erneut Schule als Tatort

Schüsse, Explosionen, der Qualm von Rauchbomben, hunderte Polizisten und 37 Verletzte: Die beschaulich gelegene Geschwister-Scholl-Realschule im münsterländischen 36.000-Einwohner-Städtchen Emsdetten ist zum Schauplatz einer blutigen Racheaktion eines ihrer früheren Schüler geworden. Mit zwei abgesägten Gewehren in der Hand, die Hose präpariert mit Sprengstoff, war der maskierte 18-jährige Sebastian B. zur ersten großen Pause auf den Schulhof getreten. Rund eineinhalb Stunden später fanden ihn Spezialeinsatzkräfte der Polizei tot im 2. Obergeschoss des grauen Zweckbaues. Er hat sich nach Angaben der Ermittler selbst getötet.

Der Schütze hatte zunächst den Hausmeister und die Lehrerin verletzt, als sie sich ihm in den Weg stellen wollten. Nach den ersten Schüssen wurden die Schüler aus dem Gebäude in die angrenzende Sonderschule evakuiert. Kurz darauf umstellten Spezialeinsatzkräfte der Polizei das Gebäude und drangen anschließend zu dem Täter vor, der sich offenbar in der Schule verschanzt hatte. Insgesamt wurden 37 Menschen verletzt.

Emsdetten (dpa)

Deutschland und die westliche Welt Gewalt im Klassenzimmer

Kinder und Lehrer als Opfer Häufig sind Schüler oder Ehemalige die Täter

Amokläufe an Schulen mit Todesopfern werden des Öfteren aus den USA berichtet, wo Schusswaffen jedermann relativ frei zugänglich sind.

Aber auch in deutschen Schulen sind Gewalttaten gegen Lehrer oder Schüler keine Seltenheit mehr.

Geiselnahmen mit Todesopfern aber doch eher die Ausnahme.

Welch ein Trost!

Versuch einer Chronik der letzten Jahre

13. März 1996: Ein 43-jähriger Mann erschießt in der Turnhalle der Grundschule im schottischen Dunblane 16 Erstklässler und deren Lehrerin. Zwölf weitere Schüler und zwei Lehrer werden verletzt. Der Todesschütze begeht nach der Tat Selbstmord.

1. Oktober 1997: In der Highschool von Pearl (US-Staat Mississippi) tötet ein als Außenseiter geltender 16-Jähriger zwei Klassenkamera-

den, sieben Personen werden schwer verletzt. Zuvor hatte der Teenager seiner 50-jährigen Mutter die Kehle durchgeschnitten.

24. März 1998: Ein 11- und ein 13-jähriger Schüler lösen an ihrer Schule in Jonesboro (US-Staat Arkansas) falschen Feuersalarm aus und richten aus dem Hinterhalt ein Blutbad an. Im Kugelhagel sterben vier Mädchen und eine Lehrerin, zehn Menschen werden schwer verletzt.

20. April 1999: Bei einem Überfall auf ihre Schule in Littleton (US-Staat Colorado) töten zwei Jugendliche mit Schusswaffen und Sprengsätzen zwölf Mitschüler und einen Lehrer. 23 Personen werden verletzt. Die Attentäter begehen nach der Tat Selbstmord. Sprengfallen erschweren die Bergung der Opfer.

9. November 1999: Ein 15-jähriger Gymnasiast stürmt mit einer Maske über dem Kopf kurz nach Unterrichtsbeginn mit zwei Messern in ein Klassenzimmer am Meißener Franziskaner-Gymnasium.

Er tötet mit 21 Stichen seine 44-jährige Lehrerin vor den Augen seiner 24 Klassenkameraden. Der maskierte Jugendliche, der seine Tat ankündigte, kann nach der Tat fliehen, wird aber kurz darauf von einer Polizeistreife festgenommen.

Der Jugendliche wird im Mai 2000 wegen „heimtückischen Mordes“ zu sieben Jahren und sechs Monaten Gefängnis verurteilt.

November 1999: Drei Schüler einer Hauptschule im niederbayerischen Meppen werden Ende November 1999 in ihrem Klassenzimmer festgenommen. Sie planten die Hinrichtung zweier Lehrerinnen. Dabei hatte das Trio einen Amoklauf durch die Schule verabredet. Danach wollten die Jugendlichen laut Plan das Gebäude in die Luft sprengen und mit Geiseln fliehen. Bei einer Hausdurchsuchung findet die Polizei bei einem der Jugendlichen einen Revolver. Der 15-jährige Haupttäter wird zu einer 22-monatigen Bewährungsstrafe verurteilt.

16. März 2000: Ein 16-jähriger Schüler schießt im oberbayerischen Brannenburg auf seinen Internatsleiter und unternimmt danach einen Selbstmordversuch.

Der 57-jährige Pädagoge stirbt sechs Tage später an Kopfverletzungen.

5. März 2001: Im kalifornischen Santee erschießt ein 15-jähriger Teenager zwei Mitschüler und verletzt 13 weitere.

8. Juni 2001: Ein 37-Jähriger Japaner ersticht in einer Grundschule in der japanischen Stadt Osaka acht Kinder und verletzt 20 zum Teil schwer.

19. Februar 2002: Ein 22-jähriger Amokläufer erschießt in einer Dekorationsfirma in Eching den Betriebsleiter und einen Vorarbeiter.

Danach fährt der 22-Jährige ins nahe Freising und erschießt den Direktor der Wirtschaftsschule, von der er suspendiert worden war. Einen weiteren Lehrer verletzt er mit einem Schuss schwer. Dann tötet er sich mit einem Schuss in den Mund.

Der Mann war aus der Dekorationsfirma ent-

lassen worden. Die Wirtschaftsschule hatte er mehrere Jahre besucht, bevor er durch die Abschlussprüfung fiel.

März 2002: Ein 16-jähriger Berufsschüler schießt in München mit einer Gaspistole auf seine Lehrerin und verletzt diese leicht. Zuvor hatte er seine dritte Abmahnung erhalten und war von der Schule verwiesen worden. Nach dem Verweis ging der Schüler mit der Pistole auf den Gang und feuerte einer zufällig vorbeikommenden Lehrerin ins Gesicht.

26. April 2002: Bei einem Amoklauf am Erfurter Gutenberg-Gymnasium tötet der 19-jährige Robert Steinhäuser binnen zehn Minuten 12 Lehrer, die Schulsekretärin, zwei Schüler und einen Polizisten. Anschließend erschießt sich der 19-Jährige in einem Schulzimmer.

2. Juli 2003: In einer Coburger Realschule verletzt ein 16-jähriger Schüler eine Lehrerin mit einem Schuss aus einer Pistole und erschießt sich anschließend selbst. Zuvor hatte der Schüler versucht, eine andere Lehrerin zu erschießen, diese aber zweimal verfehlt.

Nach dem Schuss auf die Pädagogin flüchteten die Mitschüler in Panik aus dem Klassenzimmer und sprangen zum Teil aus einem Fenster im ersten Stock. Dabei wurden mehrere Schüler leicht verletzt.

24. September 2003: Ein 15-Jähriger eröffnet auf dem Gelände einer Schule in Cold Spring im US-Staat Minnesota das Feuer auf seine Mitschüler und tötet zwei Jugendliche.

13. Januar 2004: Im Südwesten von Den Haag erschießt ein 17-jähriger Schüler in der Cafeteria seinen Lehrer.

März 2005: In einer Schule im oberpfälzischen Rötzt kehrt ein 14-jähriger Schüler nach einem Raumverweis mit einem Revolver zurück und bedroht seinen 35-jährigen Lehrer. Bei einem Handgemenge fällt ein Schuss, der aber niemanden verletzt. Zunächst wird von einem Mordanschlag auf den Lehrer ausgegangen. Bei den Ermittlungen kommt heraus, dass sich der Schüler offenbar selbst erschießen wollte.

21. März 2005: Ein Schüler der Highschool des Indianer-Reservats von Red Lake im US-Staat Minnesota tötet neun Menschen, darunter seine Großeltern und bringt sich dann selbst um.

Oktober 2005: Mit einem Messer will ein Schüler an einer Privatschule im bayerischen Landkreis Traunstein einen Lehrer töten. Zwei Frauen nehmen dem 15-Jährigen das Klappmesser ab und verhindern so eine Bluttat.

Mai 2006: In Berlin attackiert ein zwölfjähriger Grundschüler seine 62-jährige Lehrerin, nachdem diese eine Schlägerei auf dem Schulhof schlichten wollte. Die Frau erleidet bei einem Faustschlag des Jungen einen Gesichtsschädelbruch und muss operiert werden.

Juni 2006: Ein 20 Jahre alter Schüler versucht in Kempten einen 60 Jahre alten Lehrer mit zwei Messern anzugreifen. Er kann von zwei Mitschülern überwältigt werden. In dem Gerangel wirft der Schüler ein Messer nach dem Lehrer. Es wird aber niemand verletzt.

27. September 2006: In der Kleinstadt Bailey bringt ein bewaffneter 53 Jahre alter Mann sechs Schüler in seine Gewalt und tötet ein 16-jähriges Mädchen, bevor er sich selbst erschießt.

2. Oktober 2006: Ein 32-jähriger Mann dringt in den Unterrichtsraum der Amish-Gemeinschaft im US-Staat Pennsylvania ein, trennt die Schülerinnen von den Schülern, erschießt fünf Mädchen und sich selbst. Mindestens fünf weitere Personen werden verletzt.

20. November 2006: Im münsterländischen Emsdetten dringt ein 18-Jähriger in seine frühere Schule ein, schießt mehrere Personen an und tötet sich schließlich selbst.

Welt der Gewalt

Fassungslos schauen wir auf solche Bluttaten wie von Emsdetten. Was muss im Kopf eines 18-Jährigen vorgehen, der sich mit Gewehren, Rohrbomben und Sprengstoffgürtel bewaffnet, um sich und andere zu töten? In was für einer Welt leben wir?

Rache allein für eine verpatzte Jugend reicht als Motiv nicht aus. Rachedenken hegten Menschen früher auch, aber sie liefen nicht unbedingt Amok. Neben subjektiven Gründen muss es etwas geben, was junge, narzisstische Menschen von heute zu solchen Berserker-Verbrechen reizt.

Längst hat die Gesellschaft vor darstellender Brutalität und Gewalt kapituliert. Moralische Grenzen sind gefallen, Tabubrüche sind an der Tagesordnung. Potenzielle Amokläufer finden ihre killenden „Vorbilder“ heute auf der Festplatte, in PC- und Videospiele, im Fernsehen und Gazetten. Mit der schwindenden Verantwortung sinkt die Hemmschwelle der Konsumenten. Das wiederum sind vor allem junge Männer – wie der Amokläufer von Emsdetten. Verschärfend kommt die Entwertung des Lehrerberufs hinzu. Die Hemmungslosigkeit der Schüler und die anmaßende Aufsässigkeit mancher Eltern hat die traditionelle Respektsperson des Lehrers angreifbar gemacht. Seine gesellschaftliche Autorität, die eine Amok-Karriere vielleicht schon im Ansatz verhindern könnte, ist untergraben.

Emsdetten wird daher trotz aller Appelle leider nicht das Ende solcher Wahnsinns-Verbrechen an deutschen Schulen sein.

Es dauerte nur bis zum Nachmittag, bis der erste Politiker sich meldete und forderte, was immer gefordert wird. „Killerspiele verbieten“, heißt es reflexartig immer dann, wenn wieder einmal ein Jugendlicher ausrastet, von dem man weiß, dass er Computerspiele gespielt hat, die in diese Schublade eingeordnet werden.

Wer so denkt, wer diesem Reflex nachgibt, ist des Beifalls von besorgter, aber uninformatierter Seite sicher. Und zielt am wahren Kern des Problems vorbei. Denn nicht die Spiele machen Kinder und Jugendliche zu Tätern, sondern Kinder und Jugendliche, die zu Tätern werden, nutzen die Computerspiele als eine ihrer möglichen Fluchten. Was für die offenbar schwer seelisch gestörten

jungen Menschen gilt, die unvermittelt ausrasten und unfassbare Taten begehen wie die Massenmorde in Erfurt oder im amerikanischen Littleton, das gilt auch für Kinder und Jugendliche, die den Spielen in Form einer Sucht verfallen.

Es sind die Defizite in der Familie und in ihrem gesellschaftlichen Umfeld, die sie in die Welt der Spiele flüchten lassen, nicht eine Art Sog des Bösen, der von Computerspielen ausgeht. Wer aber nun ergründen will, warum Jugendliche und junge Erwachsene zu solchen Taten fähig werden, der wird danach fragen müssen, wie es sein kann, dass eine nicht geringe Zahl junger Menschen ganz offenbar keinen Sinn am Leben zu erkennen vermag, dass diese jungen Menschen keinen Platz finden in der Gesellschaft, und weil sie keinen Platz finden, gerieren sie sich so, als wollten sie auch keinen Platz finden – dabei suchen sie nichts sehnlicher als das.

Die Gründe dafür – soviel lässt sich sagen – sind vielschichtig und es ist höchst umstritten, wie man gegensteuern kann. Nur eines steht fest: Mit einfachen Antworten ist nicht zu rechnen und nichts gewonnen.

Bernd Möbius

Rechtsecke

Für Schwerbehinderte: Steueränderungs- gesetz 2007 Keine Haftung bei Fahrt zur Arbeit

Arbeitnehmer, die ihr privates Auto auf Wunsch oder mit ausdrücklicher Billigung des Arbeitgebers ohne zusätzliche Vergütung für dienstliche Belange einsetzen, bekommen Schäden am Fahrzeug in der Regel vom Unternehmen ersetzt. Für die tägliche Fahrt zur Arbeitsstelle und zurück hat der Pkw-Besitzer jedoch selbst zu haften, heißt es in einem Urteil des Landesarbeitsgerichts Thüringen. Im konkreten Fall musste deshalb eine Lehrerin

einen Schaden an ihrem geparkten Wagen selbst bezahlen.

Die Pädagogin hat in zwei Schulen abwechselnd Unterricht erteilt und war vom Direktor der einen Schule telefonisch gebeten worden, vor Beginn des Unterrichts in der anderen Schule noch kurz bei ihm vorbeizuschauen. Um pünktlich zum Unterricht zu kommen, war die Frau auf ihr privates Auto angewiesen, das sie danach wie immer vor Unterrichtsbeginn auf dem Wirtschaftshof abstellte. Später fand sie ihr Fahrzeug mit eingetretener Fahrertür vor. Daraufhin forderte die Lehrerin die Reparaturkosten (1.066,71 Euro) von der Schulbehörde zurück, da sie ja im Auftrag des einen Schuldirektors dienstlich unterwegs gewesen sei. Nach Ansicht der Richter war aber der Dienstauftrag der Lehrerin jedoch just in dem Augenblick beendet, als sie ihren Wagen bei der zweiten Schule abgestellt hatte.

Denn dort hätte sie normalerweise ihren Arbeitstag begonnen. Laut Rechtsanwältin Alexandra Wimmer von der Deutschen Anwaltscholine erfolgte „das Abstellen des Fahrzeuges nicht in Ausübung des Dienstes.“

(LAG Thüringen Az.: 7/8 Sa 40/05).

Fristgerechte Meldung von Unfällen

Folgen eines Dienstunfalls, die erst später bemerkbar geworden sind, begründen keinen Anspruch des Beamten auf Dienstunfallfürsorge, wenn er sie nicht innerhalb von zehn Jahren seit dem Unfall und innerhalb von drei Monaten, nachdem die Unfallfolge bemerkbar geworden ist, dem Dienstherrn gemeldet hat.

(BVerwG, Urteil v 28.02.02, 2C5.01)

Bücher und andere Medien

Nach **LehrerSein**

nun als Fortsetzung das neue Buch von Kliebisch / Meloefski: **LehrerAlltag**

LehrerAlltag ist ein theoriegeleitetes Arbeitsbuch für die Praxis. Es ist gedacht für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter aller Schulformen; das Buch kann außerdem in der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer genutzt werden. Die Inhalte des Buches beziehen sich auf eine zeitgemäße Pädagogik, die einerseits den schülerorientierten Lehr-/Lernprozess, andererseits auch das Selbstbild und das Selbst-Management der Lehrperson im Blick hat.

LehrerAlltag vermittelt konkretes Handlungswissen für die Bereiche:

- **Kooperatives Lernen**
Einige Aspekte aus dem Inhalt: Wie funktioniert kooperatives Lernen? Wie kann ich Texte kooperativ erarbeiten lassen? Wie vermittele ich soziale Fähigkeiten (aktives Zuhören, Feedback geben, Ich-Botschaften, Lob)? Wie lasse ich die Arbeitsprozesse der Schüler auswerten?
- **Unterrichtsstörungen**
Einige Aspekte aus dem Inhalt: Welche Formen von Unterrichtsstörungen gibt es? Wie kann ich Unterrichtsstörungen psychologisch und didaktisch richtig deuten? Welche Maßnahmen kann ich gegen Unterrichtsstörungen ergreifen?
- **Konflikte in der Schule**
Einige Aspekte aus dem Inhalt: Welche Struktur haben Konflikte? Wie löse ich Lehrerkonflikte nach dem Gewinner-Gewinner-Modell? Welche Gefahren haben andere Formen der Konfliktlösung?
- **Stress und Stress-Bewältigung**
Einige Aspekte aus dem Inhalt: Was ist Stress und wie erlebe ich ihn? Wie funktionieren Atem- und Entspannungsübungen? Wie interpretieren wir die Welt zur Stresswelt? Welche Maßnahmen helfen mir als Lehrer aus dem Stress heraus?
- **Zeit-Management**
Einige Aspekte aus dem Inhalt: Wie funktioniert ein optimiertes Zeit-Management? Welchen Sinn haben Zeitpläne? Wie hilft mir die „Salami-Taktik“? Wie korrigiere ich Klassenarbeiten schnell und effektiv? Wie bereite ich in 60 Minuten eine Unterrichtsstunde vor?

LehrerAlltag enthält zahlreiche Beispiele, Übungen und Arbeitsanregungen zur theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit den alltäglichen Berufserfahrungen der Lehrenden. Für die Arbeit im Ausbildungsseminar lassen sich durch Zusammenstellen von Beispielen, Arbeitsanregungen und Übungen leicht ganze Sitzungen gestalten. Die Theorie-Praxis-Bausteine des Buches können für die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter auch Grundlage zur Vorbereitung auf die Zweite Staatsprüfung sein.

Udo Kliebisch/Roland Meloefski. **LehrerAlltag. Pädagogik für die Praxis.** Baltmannsweiler 2007 (Schneider Verlag Hohengehren, Preis 19,80 EUR)

Die falscheste Meldung

„SPD-Äußerungen, wie die des Berliner Bürgermeisters Wowereit, der seine eigenen Kinder nie auf gewisse Schulen des eigenen Landes geben würde (FNP, 8. Dezember), wären unseinerseits undenkbar.“

(Pressemeldung der CDU-Landtagsfraktion vom 14.12.2006)

Da gibt es offensichtlich Abstimmungsbedarf. Als Leseempfehlungen dazu: Offenbach-Post vom 17. November 2006 oder unsere „Schlimmste Meldung“. Vielleicht gibt es ja doch eine Entschuldigung ...

Erfolgreich präventiv handeln!



Vortrag* – 1. Teil: Grundlagen schulischer Prävention von Verhaltensstörungen.

Wenn wir von Verhaltensstörungen sprechen, dann haben wir meistens ein oder zwei Kinder vor Augen, die uns das Leben als Pädagogen besonders schwer machen. In den 80er-Jahren hieß er vielleicht Guido, in den 90ern eher Marcel oder Dominic, jetzt vielleicht Kevin. Von ihm werde ich später noch berichten. Es

ist hilfreich für die folgenden Gedankengänge, die Erinnerungen an „Kevin“ zu aktivieren: seine Familie und das Wohnviertel, seinen Besuch im Kindergarten, die Einschulung, verschiedene Vorkommnisse in der Schule, seine Freunde und seine Feinde, für ihn bestehende Belastungen der Familiensituation u. a. m.

Der folgende Beitrag will Grundlagen und konkrete Handlungsmöglichkeiten der Prävention von Verhaltensstörungen in der Schule vorstellen. Warum Prävention? Man könnte ja einwenden: „Ich brauche eigentlich nur eine Technik der Intervention, um die Ordnung wiederherzustellen – dann wäre doch die Sache im Griff“. Es zeigt sich jedoch, dass es Erfolg versprechender, ökonomischer und für alle Beteiligten befriedigender ist, stärker präventiv zu arbeiten.

„Aktion – Reaktion“ – das war das Grundprinzip des Heims für Schwererziehbare im berühmten Film „Die Kinder des Monsieur Matthieu“. Aktion – die Störung der Kinder, Re-aktion – das Handeln der Lehrer und Erzieher. Im Film wird schon deutlich, dass darin eine der grundlegenden Denkfallen liegt, die die Pädagogen immer in die Defensive bringt. Die andere Perspektive wäre: Wir müssen aktiv sein, die Aktion muss von den Pädagoginnen und Pädagogen ausgehen. Dann wird die Re-aktion oft unnötig.
Maritta Bergsson, ehemalige Leiterin des

Förderzentrums Erziehungshilfe in Essen, formulierte es in einer Fortbildung ungefähr so: Wenn ein Kind ausagiert, können wir nur das eine tun – nämlich die Situation möglichst ohne größeren Schaden für die Beteiligten und unsere Beziehung überstehen. Wirklich lernen und sich ändern kann das Kind nur vorher. Wir müssen also Lernsituationen schaffen, in denen das Kind angemessene, für sich und seine Umgebung erfolgreiche, zufriedenstellende Verhaltensweisen lernt. Und das ist Prävention!

Gleichzeitig besteht darin ein wesentlicher Beitrag zur so verbreitet geforderten Stärkung der Erziehungskompetenz der Schule. Wie sieht Erfolg versprechendes präventives Handeln in der Schule aus? Im Folgenden werden die relevanten Ergebnisse aus der neueren Forschung zusammengefasst. Folgende Themen sind dabei relevant:

1. Kriterien lernförderlicher Lehr-Lern-Prozesse,
2. erfolgreich evaluierte sonderpädagogische Interventionsansätze,
3. Grundlagen für die Prävention von Verhaltensstörungen und schließlich
4. ein Überblick über evaluierte Präventionsprogramme.

Prävention durch eine gute Schule und guten Unterricht

Wie sieht präventiv erfolgreicher Unterricht aus? Die Schulforschung thematisiert insbesondere seit Michael Rutters Untersuchungen in den 1980er-Jahren die Bedeutung der Schulqualität. Eine kooperative Schulleitung, ein unterstützendes und zugleich forderndes Schulumilieu, persönliche und interessierte Kontakte der Lehrer zu ihren Schülern, angemessene materielle Ressourcen und das Einzugsgebiet sind zentrale Faktoren für gute Schulen.

*Überarbeitete Fassung des Vortrags zur Lehrerfortbildung am 20. September 2005 in Georgsmarienhütte. Der 2. Teil des Vortrags erscheint in „Lehrer und Schule 1/2007“.

Merkmale einer guten Schule

Als Schlüsselfaktoren für die Qualität einer Schule gelten

1. die zielbewusste Führung des Kollegiums durch den Schulleiter und den Stellvertreter,
2. die Anerkennung von Schule und Schulklima als gemeinsame Aufgabe,
3. eine geringe Fluktuation der Lehrkräfte,
4. eine transparente Struktur im Schulalltag mit klarem Rahmen und Freiheit des Schülers,
5. ein intellektuell anspruchsvoller Unterricht,
6. die bewusste Berücksichtigung der schulischen Umgebung und deren Mitgestaltung durch die Schüler,
7. ein Maximum an Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern mit einer Balance zwischen der Berücksichtigung der Klassengemeinschaft und des einzelnen Schülers,
8. das Führen von Schülerberichten durch die Lehrkräfte zur Planung und Bewertung des eigenen Handelns,
9. Engagement der Eltern, etwa durch Mithilfe im Unterricht oder bei Schulveranstaltungen,
10. und die Wahrnehmung eines positiven Schulklimas.

Diese Ergebnisse decken die Rahmenbedingungen für erfolgreiche Präventionsarbeit auf. Die Schule muss als System mit einem engen Zusammenhang von kognitiven und sozial-emotionalen Dimensionen berücksichtigt werden. In diesem Rahmen besitzt der konkrete Unterricht selbst eine herausgehobene Bedeutung.

Prinzipien eines guten Unterrichts

Die Unterrichtsforschung sucht auf empirischem Wege nach denjenigen didaktischen Variablen, die zu erfolgreichem Lernen führen. Dazu wurden die Leistungen der Lernenden mit den Merkmalen ihrer Herkunft (Familie, soziokulturelles Milieu) sowie Merkmalen des Lehrerverhaltens in Beziehung gesetzt. Insbesondere wird untersucht, in welchen Dimensionen sich die Schulen und Schulklassen, in denen Kinder besonders erfolgreich lernen, von weniger erfolgreichen Schulen und Klassen unterscheiden.

Die Ergebnisse weisen einige bemerkenswerte Zusammenhänge nach. Insbesondere benachteiligte und lernbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche sind auf besonders förderliche Lernarrangements angewiesen, hingegen können überdurchschnittlich Begabte negative Lernbedingungen gut ausgleichen und dennoch erfolgreich lernen. Die Ergebnisse verschiedener Studien können in vier Handlungsempfehlungen zur Gestaltung erfolgreichen Unterrichts zusammengefasst werden (Wember 2000, 349):

- den Unterricht möglichst optimal als Lernzeit nutzen,

- Leistung erwarten und belohnen,
- direkt und aktivierend unterrichten,
- variable Formen und Methoden des Unterrichts nutzen.

Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Verhaltensstörungen profitieren von direkten und aktivierenden Formen des Unterrichts. Eine klare, direkte und intensive Anleitung ermöglicht erfolgreiche Lernprozesse, die dann durch abwechslungsreiche Formen der Sicherung und des systematischen Übens zu festigen sind.

Mit diesen didaktischen Prinzipien scheint zunächst einmal den verbreiteten Erwartungen und uneingeschränkt positiven Vorstellungen von Offenem Unterricht widersprochen zu werden. Ohne diese Frage weiter zu vertiefen, ist die Frage des Ziels und des Lerngegenstands entscheidend. Zur Vermittlung einer Kulturtechnik ist ein gut strukturierter, direkter Unterricht mit anschließenden intensiven Übungsphasen am sinnvollsten. Wenn das Ziel in der Einübung projektartigen Vorgehens oder der intensiven Kooperation zwischen Schülern besteht, dann sind Formen des Projektunterrichts, Gruppenarbeiten u. a. m. anzuwenden. Allerdings ist auch dann eine klare Anleitung und evtl. Vermittlung der notwendigen sozialen Fertigkeiten vorzusehen. Der Jena-Plan von Peter Petersen stellt nach relativ breiter Übereinstimmung eine gelungene Synthese der beiden Prinzipien dar! „Eine umfassende Förderung erfordert eine ausgeglichene Kombination von schüler- und lehrergelenkten Verfahren, damit die Kinder sich nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und sozial entwickeln und die Selbstständigkeit erlangen, die sie im Leben außerhalb der Schule brauchen.“ (Wember 2000, 350). Eine gute Didaktik in einer guten Schule ist eine ganz wesentliche Form der Prävention. Dann liegt die „Aktion“ bei den Pädagogen und erfordert weniger „Re-aktion“!

Erfolgreich intervenieren!

Unter sonderpädagogischen Interventionen sind unterstützende und steuernde Eingriffe oder Maßnahmen in Erziehungs- und Bildungsprozessen zu verstehen, die eine Verbesserung der Schülerkompetenz in kognitiver, sprachlicher, sozialer und emotionaler Dimension anstreben. Sie können auch präventiv oder rehabilitativ eingesetzt werden.

Seit den 1970er-Jahren werden in den angelsächsischen Ländern die Erfolge solcher Interventionen mit anspruchsvoller Forschungsmethodik untersucht; mit der üblichen 10-jährigen Verspätung und einer leider drastischen Unterversorgung an Forschungsmitteln finden solche Untersuchungen inzwischen auch in Deutschland und Europa statt. Dabei werden in ganz Europa, verglichen mit den USA, nur ca. 10 % der Forschungsmittel in Präventionsforschung investiert, wobei die

deutschen Mittel demgegenüber völlig marginal sind!

Evaluationsergebnisse liegen inzwischen in einer großen Anzahl für viele Interventionsformen vor. Aber die Ergebnisse der Interventionsforschung (Walter 2002) kommen nicht in der Schulpraxis an, sodass teilweise die erfolgreichen Interventionen in der Schule gar nicht angewandt werden! Untersuchungen weisen nach, wie groß der Unterschied zwischen den wissenschaftlich evaluierten Handlungsformen zu den von Lehrkräften hochgeschätzten Maßnahmen ist (Runow/Borchert 2003) – einfach, weil die Ergebnisse unbekannt sind! Eine aktuelle Studie kommt zu folgendem Ergebnis: „Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die befragten Lehrkräfte die Effektivität der sonderpädagogischen Interventionen nur in geringer Übereinstimmung mit aktuellen Forschungsergebnissen einschätzen ... Diese Ergebnisse führen zu der Annahme, dass die wissenschaftliche Evaluation von Interventionen nicht ihr Ziel erreicht hat, die Lehrkräfte mit Informationen darüber zu versorgen, wie die Qualität von Unterricht und Erziehung verbessert werden kann. Die Ursachen dafür sind vielfältig“ (Runow/Borchert 2003, 200).

Als Ursachen nennen die Autoren:

- die im deutschsprachigen Raum mangelhafte Forschungslage,
- die mangelnde Berücksichtigung von Evaluationsergebnissen in der 1. und 2. Phase sowie
- die mangelnde Berücksichtigung von wissenschaftlich fundierten Interventionen in der Fort- und Weiterbildung.

Dieser problematische Befund gilt übrigens sowohl für Sonderschullehrkräfte als auch für Lehrkräfte anderer Schulen.

Quintessenz: Wissenschaftlich evaluierte Interventionsformen sind in der Schulrealität oft unbekannt! Dies ist ein Grund dafür, dass die Auswahl der anzuwendenden Interventionen in der Praxis sehr willkürlich erscheint. Nachfolgend wird zunächst ein Überblick über die erfolgreich evaluierten Interventionsformen gegeben, um dann auch die nach dem Stand der Forschung abzulehnenden Formen zu benennen.

Erfolgreich evaluierte Interventionen

Die Vielzahl von Interventionsstudien führte – nicht ganz überraschend – zu teilweise widersprüchlichen Ergebnissen. Zur Abschätzung des Erfolgs von Interventionen hat sich daher eine komplexe Methode etabliert, um viele Einzelstudien in eine Gesamtwirkung zu berechnen: die Metaanalyse. Der Erfolg einer evaluierten Intervention wird aus mehreren Einzelstudien zusammenfassend in Effektstärken (ES) ausgedrückt. Allerdings müssen die Einzelstudien bestimmten Qualitätsstandards

genügen, um berücksichtigt zu werden – dadurch bleiben oft nur 10 % der vorhandenen Studien übrig!

Die Berechnung der Effektstärke erfolgt auf folgende Weise: Die Mittelwertdifferenz zwischen Experimental- und Kontrollgruppe wird durch die Standardabweichung der Kontrollgruppe dividiert. Effektstärken um .20 gelten als gering, ES = .50 als moderat, ES = .80 und höher als groß (Walter 2002, 442).

Die Wirksamkeit vieler Interventionen hängt natürlich von zahlreichen Moderatorvariablen ab. So hat z. B. die Dauer einer Intervention eine deutliche Auswirkung: Sie kann Effekte verdoppeln. Oder eine geminderte Intelligenz bzw. vorhandene geistige Behinderung hat einen deutlich negativen Effekt auf die Wirkung von Gedächtnistrainings. Auf solche, für den jeweiligen Einsatz jedoch entscheidenden Details, kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. Walter 2002, 444; Runow/Borchert 2003, 203).

Welche Interventionen sind nun die erfolgreichsten? Die nebenstehende Tabelle gibt hierzu einen Überblick.

Die wirksamsten Interventionen sind also Gedächtnistrainings, Trainings des Leseverständnisses und verschiedene Varianten der Verhaltensmodifikation. Relativ wirkungslos sind die Feingold-Diät und psycho-motorische Wahrnehmungstrainings. Bekanntermaßen hat die Sonderbeschulung aufgrund ihres Schonraumcharakters eher negative Auswirkung auf die Lernleistungen.

Diskussion

Zu diesen Ergebnissen gibt es erheblichen Diskussionsbedarf. Insbesondere die Ergebnisse bzgl. der fehlenden Wirkungen von Psycho-motorik- und Wahrnehmungstrainings wirken als Provokation für viele Sonderpädagogen. Gerade die Hoffnung, durch solche Trainings Transferwirkungen auf Lernkompetenzen allgemein und die Kulturtechniken im Besonderen (Lesen, Schreiben, Rechnen) zu erzielen, wird durch alle Untersuchungen widerlegt. Sogar die direkt angesprochenen Förderbereiche der Motorik und Wahrnehmung zeigen kaum positive Veränderungen!

Bezüglich der Sonderbeschulung muss auf einige differenzierte Effekte hingewiesen werden: Das Maß, mit dem der Erfolg gemessen wird, ist der Lernzuwachs, und der ist für die Gruppen der Lernbehinderten und Geistigbehinderten in den Regelschulen größer. Hingegen belegen die Metaanalysen für die Zielgruppe der Schüler mit Verhaltensstörungen eher einen größeren Lernzuwachs in den Sonderschulen (Walter 2002, 450)! Dennoch ist es unzweifelhaft, dass der Prävention von Verhaltensstörungen der Vorrang einzuräumen ist.

Gegenüber sonst verbreiteten Annahmen stellen diese Befunde erwartungswidrige Ergebnisse dar. Versucht man diese Befunde auf

Rang	Intervention	Mittlere ES	Anzahl Studien
1.	Mnemotechnische Strategien	1.62	24
2.	Leseverständnis	.98 bis 1.13	68
3.	Verhaltensmodifikation bei U.störungen	-.78 bis -.93	99
	– soziale Verstärker / Token	1.38	–
	– social skills	.44	–
	– kognitive Verhaltensmodifikation	1.00	–
	– Lehrertraining	1.09	–
	– Gruppenkontingenzen	-1.02	–
	– Selbstmanagement	-.97	–
	– Differenzielle Verstärkung	-.95	–
4.	Training der phonologischen Bewusstheit	.86	52
5.	Direkte Instruktion	.84	43
6.	Strategie-Training zur Verbesserung basalen Lernens inkl. Gedächtnis	.70	96
7.	Individualisierte direkte Rückmeldung	.70	21
8.	Frühförderung	.68	74
9.	Stimulantienbehandlung	.58	135
10.	Behinderte Schüler als Tutoren	.53	19
11.	Computerunterstützte Unterweisung	.42 bis .56	254
12.	Unterrichtsbasierte Interventionen bei ADHD	.45	63
13.	Psycholinguistisches Training (sprachl. Funktionen)	.39	34
14.	Reduzierte Klassengröße	.31	77
	– von 40 auf 20 Schüler	.00	
	– von 40 auf 10	.30	
	– von 40 auf 1–5	.41 bis .55	
15.	Soziales Skill-Training bei Lern- und Verhaltensproblemen	.21	53
16.	Modalitätsspezifische Instruktion	.14	39
17.	Feingold-Diät	.12	23
18.	Psycho-motorische Wahrnehmungstrainings	.08	180
19.	Sonderbeschulung	-.12	50

einen Nenner zu bringen, dann gelangt man wieder zu einfachen Wahrheiten: Keine umständlichen Transfereffekte, keine hypothetischen „basalen Lernkompetenzen“ und keine grundlegenden Fähigkeiten sind zu schulen. Vielmehr gilt es, den Förderbedarf direkt zu beantworten. Das Gedächtnis ist durch wissenschaftlich fundierte Methoden der Schulung des Gedächtnisses zu fördern, das Lesen am besten durch evaluierte Lesetrainings. Zielorientiertes Lernen kann am besten durch direkte Formen der Unterweisung angeleitet werden. Das soziale und emotionale Verhalten kann am besten durch direkte Maßnahmen der Änderung und Belohnung von sozial positivem Verhalten verbessert werden. Die Förderung erfolgt am erfolgreichsten durch das zu Fördernde!

Grundlegung „Verhaltensstörungen“

Für die gezielte Prävention von Verhaltensstörungen existieren ebenfalls umfangreiche Untersuchungen und Forschungsergebnisse, die nicht sehr verbreitet sind. Zur Vorstellung wissenschaftlich fundierter Formen der Prävention von Verhaltensstörungen sind jedoch zunächst wichtige Grundlagen zu klären: Begriff und Klassifikation, Häufigkeit und Dauer, Entstehung und Entwicklung von Verhaltensstörungen werden zunächst in einem knappen Überblick vorgestellt, um dann mit dem Thema der Resilienz ein neues theoretisches Fundament für die präventive Arbeit zu legen.

Begriff

Der Begriff der Verhaltensstörung wird in der öffentlichen wie in der fachwissenschaftlichen Diskussion kritisch beurteilt: Er gilt als diffamierend und stigmatisierend. Ein unbezweifelbarer Vorteil besteht jedoch in seiner internationalen und interdisziplinären Verbreitung. Er ist leicht zu übersetzen (behavior disorder) und findet in mehreren wichtigen Bezugswissenschaften Verwendung (Psychologie, Medizin). Dennoch gibt es Bemühungen, eine bessere Begrifflichkeit zu prägen.

Eine neuere Definition des größten amerikanischen Fachverbandes, des Council for Children with Behavior Disorders (CCBD), versucht insbesondere die Gefühlsdimension und die pädagogische Relevanz zu berücksichtigen (Opp 2003, 509 f.):

„Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt eine Beeinträchtigung (disability), die in der Schule als emotionale Reaktionen und emotionales Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten.

Eine solche Beeinträchtigung ist

- mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung,
- tritt über einen längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Verhaltensbereichen (settings) auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist, und
- ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden.

Gefühls- und Verhaltensstörungen können im Zusammenhang mit anderen Behinderungen auftreten und erfordern für ihre Beschreibung Informationen aus verschiedenen Quellen und Messverfahren.“ Diese Begriffsbestimmung berücksichtigt ausdrücklich

1. die Emotionen, deren Bedeutung in den letzten Jahren verstärkt Beachtung in der Forschung findet,
2. das pädagogische Kriterium des Erziehungserfolgs und
3. das Setting, nämlich die Schule, dessen Bedeutung explizit anerkannt wird.

Das Problem der negativen Konnotationen im allgemeinen Sprachgebrauch wird dennoch nicht gelöst und es zeichnet sich bisher auch keine Lösung ab.

Klassifikation von Gefühls- und Verhaltensstörungen	
<i>Externalisierende Störungen</i>	Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität;
<i>Internalisierende Störungen</i>	Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interessenslosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen;
<i>Sozial unreifes Verhalten</i>	Konzentrationsschwäche, altersunangemessenes Verhalten, leicht ermüdbar, leistungsschwach, nicht belastbar;
<i>Sozialisiert delinquentes Verhalten</i>	Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, leichte Erregbarkeit und Frustration, Beziehungsstörungen, niedrige Hemmschwellen.

Klassifikation von Verhaltensstörungen

Der Begriff Verhaltensstörungen fasst sehr unterschiedliche Inhalte zusammen (Hillenbrand 1996). Die Vielfalt der Phänomene lässt sich in folgender, sehr einfacher Klassifikation ordnen.

Die verschiedenen Klassen von Verhaltensstörungen erfordern oft auch unterschiedliche Interventions- und Präventionsverfahren, sodass schon genauer zu beachten ist, für welche Störungsformen die Präventionsansätze konzipiert sind.

Kriterien

Nicht jedes von einer Erwartung bzw. einer Norm abweichende Verhalten kann als Verhaltensstörung gelten. Typischerweise schätzen Lehrer sehr viel mehr Kinder als verhaltensgestört ein, als nach wissenschaftlichen Kriterien in den einschlägigen Untersuchungen genannt werden. Beim stark beachteten Phänomen der Hyperaktivität bestehen z. T. große Unterschiede zwischen den Aussagen pädagogischer Fachkräfte und den Daten auf der Basis wissenschaftlicher Kriterien. Nach Lehrereinschätzungen sind ca. ein Drittel der Kinder hyperaktiv – nach kontrollierten wissenschaftlichen Studien nur ca. 5 % (vgl. Goetze 2001).

Für die einzelnen Störungsformen listen die internationalen Klassifikationssysteme ICD 10 und DSM IV genauere Kriterien auf. Die Kriterien unterscheiden sich selbstverständlich bei den einzelnen Störungsformen, was nicht verwundert, wenn man so unterschiedliche Störungen wie ADHD oder Depression gegeneinander hält. Als grobe Orientierung, damit überhaupt von einer Störung gesprochen werden kann, gelten drei Kriterien, die erfüllt sein müssen (Opp 2003, 510):

- Intensität: Die Zeitdauer und der Schweregrad müssen erheblich sein.
- Ökologie: In mindestens zwei Settings, bei

dem eines die Schule sein muss, tritt das Problemverhalten auf.

- Integration: Zur Teilnahme an Gruppenprozessen sind spezifische Hilfen erforderlich.

Nur wenn diese Kriterien erfüllt sind, kann von einer Verhaltensstörung gesprochen werden. Die Klassifikationssysteme ICD und DSM führen die Kriterien detailliert auf.

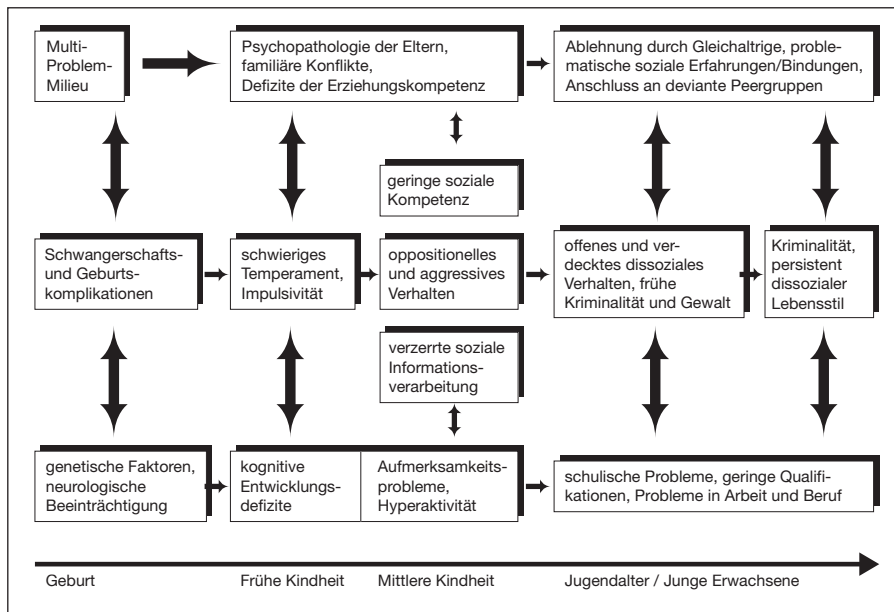
Prävalenz

Daten über die Verbreitung von Verhaltensstörungen im Kindesalter weisen eine große Schwankungsbreite auf. Mehrere Untersuchungen berichten von einer Prävalenzrate zwischen 3,5 und 19 % aller Grundschüler, die Verhaltensstörungen aufweisen (Scheithauer et al. 2003; Döpfner 2003). Umfangreiche internationale Untersuchungen, etwa von Lahey et al. (1999) oder Ihle & Esser (2000), gehen von 10–20 % aller Kinder und Jugendlichen aus, bei denen Verhaltensstörungen vorliegen. Schon im Vorschulalter werden Raten von 10–20 % der Kinder mit zumindest zeitweilig größeren Verhaltensproblemen festgestellt (Beelmann 2000, S. 15 f.).

In einer aktuellen deutschen Untersuchung über Verhaltensstörungen in 68 Grundschulen mit einer Stichprobengröße von 7970 Schülerinnen und Schülern der 1.–4. Klassen in Sachsen (Hartmann, Mutzeck & Fingerle 2003) werden die Prävalenzraten für Aggressivität, Hyperaktivität, externalisierendes Verhalten (Addition der Skalen der Aggression und der Hyperaktivität), internalisierendes Verhalten sowie für vorhandene Fähigkeiten und Ressourcen ermittelt. Die Ergebnisse dieser Studie lassen sich wie folgt knapp zusammenfassen:

- **Aggressivität:** 10,8 % der Grundschüler gelten als aggressiv auffällig, 11,2 % befinden sich im Übergangsbereich zwischen unauffälligem und auffälligem Verhalten.

- **Hyperaktivität:** 19,6 % zeigen auffälliges hyperaktives Verhalten, im Übergangsbereich zwischen unauffälligem und auffälligem Verhalten liegen 17,3 %.
- **Externalisierendes Verhalten:** Bei 14,2 % der Stichprobe werden externalisierende Verhaltensstörungen festgestellt, im Übergangsbereich zwischen unauffälligem und auffälligem Verhalten sind 19,2 % anzusiedeln.
- **Internalisierendes Verhalten:** 3,5 % der Stichprobe weisen internalisierende Verhaltensprobleme auf, im Übergangsbereich zwischen unauffälligem und auffälligem Verhalten liegen 36,2 %.
- **Fähigkeiten und Ressourcen:** Unterdurchschnittliche Fähigkeiten und Ressourcen zeigen zwar nur 3,6 % der untersuchten Kinder, im Übergangsbereich befinden sich aber immerhin 40,6 %.



Kumulatives Entwicklungsmodell persistenter dissozialer Entwicklungen (Beelmann 2000, modifiziert nach Lösel & Bender 1997 a)

Die ermittelte Prävalenz von Verhaltensstörungen bei Grundschulern unterstreicht, dass Aggressivität bereits häufig in der Grundschule auftritt und die von Lehrkräften wahrgenommene Hyperaktivität das größte und auffälligste Problem in dieser Entwicklungsphase darstellt.

Von besonderem Interesse ist die Kategorie vorhandener Fähigkeiten: Fast 45 % der Grundschüler weisen Defizite in ihren emotional-sozialen Kompetenzen im Umgang mit anderen auf. Die in der Studie ermittelten Defizite belegen eindringlich die Notwendigkeit einer frühzeitigen Förderung emotional-sozialer Kompetenzen mittels eines Präventionsprogramms, von dem ein großer Anteil der Kinder profitieren könnte.

Persistenz

Neben der großen Anzahl von Kindern, die von präventiven Maßnahmen profitieren würden, stellt die Stabilität (Persistenz) des gezeigten Problemverhaltens ein weiteres und ebenso wichtiges Argument für die Entwicklung und Umsetzung von Präventionsprogrammen dar. Untersuchungen von Olweus (1979) und Zumkley (1994) im Altersbereich von 2–19 Jahren ermitteln einen Stabilitätskoeffizienten von $r = 0.63$. Demnach bleibt das Problemverhalten bei immerhin einem Drittel der Betroffenen im Zeitraum stabil. Nach Campbell (1995) transferieren ca. 50 % aller Kinder mit frühen Verhaltensstörungen ihre Probleme vom vorschulischen bis in den Grundschulbereich. Die Mannheimer Längsschnittstudie von Laucht, Esser & Schmidt (2000) belegt, dass die klinische Diagnose von etwa 35 % der Kinder mit externalisierenden Störungen im Alter von zwei Jahren auch mit acht Jahren stabil blieb. Besonders interessant ist hier folgende Beobachtung: Weitere 40 % der Kinder mit acht Jahren zeigten zwar nicht mehr die ursprünglich diagnostizierten Formen,

hatten aber andere Störungsformen entwickelt! Nur 25 % der ursprünglich Betroffenen waren im Grundschulalter unauffällig. Externalisierende Störungen im Kindesalter erweisen sich damit als stabile Probleme, auch wenn sie sich später in anderen Formen manifestieren. Im Gegensatz dazu zeigten sich internalisierende Störungen im Kleinkindalter als weniger stabil.

Diese Befunde führen zu einer aktuellen Problembeschreibung der psychischen Belastung von Grundschulkindern heute. Sie zeigen

- zu 10–20 % Gefühls- und Verhaltensstörungen nach klinischen Kriterien,
- zu über 40 % geringe sozial-emotionale Kompetenzen,
- wobei insbesondere externalisierende Störungen als sehr stabil einzuschätzen sind.

Komorbidität

Erschwerend kommt hinzu, dass enge Zusammenhänge zwischen Gefühls- und Verhaltensstörungen und Leistungsversagen, Leistungsschwäche oder partiellen Lernstörungen bis hin zur Lernbehinderung bestehen.

„Leistungsschwache bzw. lernbehinderte Kinder sind gehäuft von langandauernden emotionalen Anspannungen und Verhaltensauffälligkeiten wie Aggressivität, Schlafstörungen, sozialer Isolation und Depressivität betroffen.“ (Klauer/Lauth 1997, 714): Die Koinzidenzraten liegen nach aktuellen Untersuchungen zwischen 20 und 50 % (Mand 2004)!

*Fortsetzung des Beitrags
in „Lehrer und Schule 1/2007“*

Anschrift des Autors:

Univ. Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Seminar für Erziehungshilfe
Heilpädagogische Fakultät
Universität zu Köln
Klosterstraße 79 c, 50931 Köln
E-Mail: erziehungshilfe@hrf.uni-koeln.de

Informationen

Haftung der Lehrkräfte bei Dienstgeschäften

1. Arbeitnehmerhaftung

Kleine Ursachen können große Wirkung haben, gerade im schulischen Dienst. Es kommt bei einer vergessenen Busaufsicht zu einem Gerangel mit Körperschaden bei Schülern, schon wird die Aufsicht führende Lehrkraft vor Verantwortung gezogen. Schüler werfen vom Schulhof aus mit Kastanien auf vorbeifahrende Autos und schon liegt ein Haftungsfall für die Lehrkraft vor. Der Beispiele gäbe es viele. Das bürgerliche Recht ist normalerweise sehr hart. Verursachte Schäden sind vom Verursacher in voller Höhe zu bezahlen. Doch die Rechtsprechung hat die gesetzlichen Vorgaben aufgeweicht, ja sogar abgemildert. Haftungsbeschränkungen sind im Gesetz nicht enthalten. In jahrelanger Rechtsprechung haben die Arbeitsrichter jedoch die Haftung in drei Stufen aufgeteilt:

Fahrlässigkeit – die Möglichkeit eines Schadens wird zwar gesehen, mit seinem Eintreten wird aber nicht gerechnet.

Beispiel: Die Kaffeetasse beim Computer wird aus Unachtsamkeit hinweggefegt. Der Rechner nimmt Schaden.

Grobe Fahrlässigkeit – die Möglichkeit eines Schadens wird nicht gesehen, die erforderliche Sorgfalt wird in besonders schwerem Maße verletzt. Einfache und nahe liegende Überlegungen werden nicht angestellt.

Beispiel: Im Chemieunterricht lässt der Lehrer zu, dass Schüler mit nicht handhabungssicheren Stoffen experimentieren. Es kommt zur Explosion mit Körperverletzung.

Vorsatz – Der Schaden wird mit Wissen und Wollen herbeigeführt.

Beispiel: Eine Lehrkraft überlässt einer Abschlussklasse unbeaufsichtigt den Schulschlüssel, obwohl sie wusste, dass in den Jahren zuvor immer wieder Sachschäden am Schulleigentum herbeigeführt wurden.

Übrigens: Auch wenn in den obigen Gesetzen von Beamten die Rede ist, die Rechtsprechung unterscheidet nicht zwischen angestellten und beamteten Lehrkräften. Es gelten damit die allgemeinen Grundsätze der Rechtsprechung.

2. Körper-, Sach- und Vermögensschäden; Haftungsüberleitung

Die Erfüllung schulischer Aufgaben kann Personen-, Sach- oder Vermögensschäden nach sich ziehen.

Bei **Personenschäden** kann es sich um schuleigene (Schüler, Lehrer, Hausmeister usw.) oder schulfremde Personen (Handwerker, Eltern, Passanten) handeln.

Sachschäden gibt es im Zusammenhang mit oder ohne Zusammenhang von Personenschäden.

Vermögensschäden sind alle geldwerten Rechte einer Person. Lehrkräfte müssen Schüler auch vor Vermögensschäden bewahren.

Der Begriff des Amtsträgers im Sinne des Art. 34 Satz 1 GG umfasst im Übrigen neben den Lehrkräften auch alle Personen, die im Auftrag und im Interesse der Schule Aufgaben übernehmen (also z. B. Lehrbeauftragte an Schulen, Schülertouren, Begleitpersonen beim Schullandheimaufenthalt usw.)

Lehrer und andere im Interesse und Auftrag der Schule handelnde Personen werden also nicht von Geschädigten unmittelbar in Anspruch genommen. Zunächst tritt der Staat (das Land Hessen) für den aufgetretenen Schaden ein. Auf diese Weise werden unmittelbare rechtliche Auseinandersetzungen zwischen Staatsdienern und Bürgern vermieden. Andererseits hat der Bürger einen zahlungsfähigen Schuldner.

3. Rückgriff, Regress

Ansprüche aus Haftungsfällen werden also, wie oben im GG und im HBG dargestellt, nicht gegen den Bediensteten, sondern gegen den Dienstherrn (= Land Hessen) gerichtet. Die Staatshaftung beschränkt sich allerdings auf Schäden, die der Lehrer selbst oder die ihm anvertrauten Schüler herbeigeführt haben.

Soweit es sich dabei um Personenschäden an Schülern infolge schuldhafter Aufsichtspflichtverletzung handelt, ist die Haftung der Lehrkraft in der Regel durch die gesetzliche Unfallversicherung abgelöst. Damit wird auch der Anspruch auf Schmerzensgeld gegen die Lehrkraft, die ihre Aufsichtspflicht verletzt hat, ausgeschlossen. Eine Haftungsfreistellung besteht allerdings nicht bei vorsätzlicher Aufsichtspflichtverletzung.

Bei Nachweis des Vorsatzes oder der groben Fahrlässigkeit kann der Staat allerdings auch bei Vorliegen der Staatshaftung auf den Bediensteten zurückgreifen (sogenannter Regress). Eine Haftungsfreistellung könnte zu einer Vernachlässigung der Dienstpflichten führen. Übereinstimmend wird Regress allerdings in allen Bestimmungen auf vorsätzliche und grob fahrlässige Pflichtverletzungen beschränkt. Das Maß der im Einzelfall erforderlichen Sorgfalt bestimmt sich nach der Lebenserfahrung und Gewissenhaftigkeit eines besonnenen durchschnittlichen Lehrers. Handelt es sich beim Haftungsfall um einfache Fahrlässigkeit, so ist ein Regress nach den bestehenden Bestimmungen nicht möglich.

Der Vollständigkeit halber sei noch darauf hinge-

wiesen, dass unabhängig von der vermögensrechtlichen Haftung gegen die Lehrkraft sowohl dienstrechtlich als auch strafrechtlich vorgegangen werden kann.

Schulleiter und Lehrkräfte sind verpflichtet, sich im jeweiligen Zuständigkeits- und Einwirkungsbereich selbst um ein sicherheitsbewusstes Verhalten zu bemühen. Bei den Schülern ist ein Gefahrenbewusstsein zu wecken. Sie sollen aktiv zur Unfallverhütung beitragen.

4. Schaden durch Schüler

Der § 823 BGB greift, wenn Schüler Schulgebäude, Einrichtungsgegenstände, oder Lehrmittel beschädigen. Immer jedoch muss im Vorfeld geklärt werden, ob eine Aufsichtspflichtverletzung durch einen Lehrer mit ursächlich für den eingetretenen Schaden war. Falls diese Aufsichtspflichtverletzung gegeben ist, fällt eine Haftung des Schülers aus. In diesen Fällen ist die Amtshaftung gegeben. Nur wenn keine Aufsichtspflichtverletzung vorliegt, muss die evtl. Haftung des Schülers weiter verfolgt werden. In diesen Fällen können aber Schüler, die das 7. Lebensjahr noch nicht vollendet haben nach § 828 BGB nicht verantwortlich gemacht werden. Da diese Schüler während des Schulbetriebs auch nicht den Eltern unterstellt sind, scheidet die Haftung der Eltern ebenfalls aus. Volljährige Schüler jedoch haften ohne Einschränkung (§ 823 BGB).

Nicht abschließend geklärt ist die Problematik der Beschädigung von leihweise überlassenen Schulbüchern. Ist schon die Qualität des durch die Ausgabe und die Annahme automatisch zustande gekommenen Leihvertrages zweifelhaft (öffentlichrechtlich oder privatrechtlich?), so kommt eine Haftung der Erziehungsberechtigten höchstens dann in Betracht, wenn zweifelsfrei nachgewiesen werden kann, dass der Schaden im häuslichen Bereich entstanden ist. Zusätzlich muss der zwischen 7 und 18 Jahre alte Schüler die entsprechende Einsichtsfähigkeit haben.

5. Gesetzliche Grundlagen

Artikel 34 Grundgesetz (GG)

Verletzt jemand in Ausübung eines ihm anvertrauten öffentlichen Amtes die ihm einem Dritten gegenüber obliegende Amtspflicht, so trifft die Verantwortlichkeit grundsätzlich den Staat oder die Körperschaft, in deren Dienst er steht. Bei Vorsatz oder grober Fahrlässigkeit bleibt der Rückgriff vorbehalten. Für den Anspruch auf Schadenersatz und für den Rückgriff darf der ordentliche Rechtsweg nicht ausgeschlossen werden.

§ 91 Hessisches Beamtengesetz (HBG)

(1) Verletzt ein Beamter vorsätzlich oder grob fahrlässig die ihm obliegenden Pflichten, so hat er dem Dienstherrn, dessen Aufgaben er wahrgenommen hat, den daraus entstehenden Schaden zu ersetzen. Haben mehrere Beamte gemeinsam den Schaden verursacht, so haften sie als Gesamtschuldner.

Die schlimmste Meldung

„OFP: Wir haben unlängst über das in Offenbach aktuelle Thema Sozialstruktur gesprochen. Da haben Sie gesagt, wenn Ihr Kind in einer Schule zwischen lauter Mitschülern nicht-deutscher Muttersprache wäre, würden Sie es in eine andere Schule geben.

Seide: Ja, wie viele andere Eltern auch.

OFP: Das ist angesichts der Schulbezirke in der Grundschule nicht zulässig.

Seide: Ich würde einen Gestattungsantrag stellen.“

(aus einem Interview der Offenbach-Post mit Hans-Christof Seide, Leiter des Staatlichen Schulamtes Offenbach)

Das verschlägt einem doch die Sprache! Da wird relativ unverblümt zum Rechtsbruch aufgefordert. In jedem Falle aber werden Schulen diskriminiert und desavouiert, nur weil die einen hohen Ausländeranteil haben. Da muss man sich über so manche Versuche von Eltern doch nicht wundern ...

Außerdem wirft das ein bezeichnendes Licht auf die Gestattungspraxis des Staatlichen Schulamtes Offenbach und die Unterstützungsmaßnahmen für betroffene Schulen. Die Kolleginnen und Kollegen dort jedenfalls haben anderes verdient ... zumindest eine Entschuldigung.

- (2) Ansprüche nach Absatz 1 verjähren in drei Jahren von dem Zeitpunkt an, in dem der Dienstherr von dem Schaden und der Person des Ersatzpflichtigen Kenntnis erlangt hat, ohne Rücksicht auf diese Kenntnis in 10 Jahren von der Begehung der Handlung an. Hat der Dienstherr einem Dritten Schadenersatz geleistet, so tritt an die Stelle des Zeitpunktes, in dem der Dienstherr von dem Schaden Kenntnis erlangt, der Zeitpunkt, in dem der Ersatzanspruch des Dritten diesem gegenüber vom Dienstherrn anerkannt oder dem Dienstherrn gegenüber rechtskräftig festgestellt wird.
- (3) Leistet der Beamte dem Dienstherrn Ersatz und hat dieser einen Ersatzanspruch gegen einen Dritten, so geht der Ersatzanspruch auf den Beamten über.

§ 823 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) Abs 1 Schadensersatzpflicht

Wer vorsätzlich oder fahrlässig das Leben, den Körper, die Gesundheit, die Freiheit, das Eigentum oder ein sonstiges Recht eines anderen widerrechtlich verletzt, ist dem anderen zum Ersatz des daraus entstehenden Schadens verpflichtet.

§ 832, Abs 1 BGB Haftung des Aufsichtspflichtigen

Wer kraft Gesetzes zur Führung der Aufsicht über eine Person verpflichtet ist, die wegen Minderjährigkeit oder wegen ihres geistigen oder körperlichen Zustands der Beaufsichtigung bedarf, ist zum Ersatz des Schadens verpflichtet, den diese Person einem Dritten widerrechtlich zufügt. Die Ersatzpflicht tritt nicht ein, wenn er seiner Aufsichtspflicht genügt oder wenn der Schaden auch bei gehöriger Aufsichtsführung entstanden sein würde.

§ 839 BGB Haftung bei Amtspflichtverletzung

(1) Verletzt ein Beamter vorsätzlich oder fahrlässig die ihm einem Dritten gegenüber obliegende Amtspflicht, so hat er dem Dritten den daraus entstehenden Schaden zu ersetzen. Fällt dem Beamten nur Fahrlässigkeit zur Last, so kann er nur dann in Anspruch genommen werden, wenn der Verletzte nicht auf andere Weise Ersatz zu erlangen vermag.

(2) Verletzt ein Beamter bei dem Urteil in einer Rechtssache seine Amtspflicht, so ist er für den daraus entstehenden Schaden nur dann verantwortlich, wenn die Pflichtverletzung in einer Straftat besteht. Auf eine pflichtwidrige Verweigerung oder Verzögerung der Ausübung des Amtes findet diese Vorschrift keine Anwendung.

(3) Die Ersatzpflicht tritt nicht ein, wenn der Verletzte vorsätzlich oder fahrlässig unterlassen hat, den Schaden durch Gebrauch eines Rechtsmittels abzuwenden.

(Josef Klein, VBE Baden-Württemberg aus VBE-Magazin September 2006)

Für Sie gelesen

Alte Schule Kommentar zur Bildungspolitik

VON KATJA IRLE

Fünf Jahre nach Pisa markiert die Degradierung vom vermeintlichen Klassenprimus zum mittelmäßigen Schüler eine Zäsur, die das Land bis heute noch schmerzt. Und da hat es offenbar therapeutische Wirkung, sich die gesamte Enttäuschung über den vermatselten Test und die nachfolgenden Niederlagen von der Seele zu reden. Könnte man den verbalen Ertrag messen, nähme die Bundesrepublik ohne Zweifel einen Spitzenplatz unter den Post-Pisa-Debattierern ein. Auf den Spitzenplätzen für umfassende Bildungsreformen sucht man sie allerdings vergebens.

Erst vor Kurzem offenbarte die jüngste Pisa-Detailauswertung, dass die Leistungsbilanz an den deutschen Schulen bestenfalls stagniert. Ein Drittel der befragten 15-jährigen Schüler macht innerhalb eines Jahres keinerlei Lernfortschritte in Mathematik, acht Prozent verschlechtern sich sogar. Man könnte das Ergebnis schönreden, immerhin lernt mehr als die Hälfte der Jugendlichen richtig was dazu. Doch die Bilanz ist verhagelt, wenn ein Teil der Schüler Stunde um Stunde im Unterricht sitzt, ohne dass der Lehrer sie erreicht.

Pisa ist kein Heilmittel gegen solche Missstände, denn testen allein macht nichts besser. Aber die Studie hat Defizite offen gelegt, die zwar bekannt waren, doch kaum öffentlich diskutiert wurden: etwa die Benachteiligung von Kindern aus Migranten- oder sozial schwachen Familien und die Unfähigkeit der Schule, mit Unterschieden umzugehen.

Das deutsche Bildungssystem mit seinem unsehligen Ausleseverfahren nach der Grundschule produziert immer mehr Verlierer. Der Anteil derer, die Schule ausschließlich als Ort des Versagens erleben, ist zu groß. Eklatant hoch ist er in jenen Restschulen, in denen kollektive Perspektivlosigkeit herrscht, weil dort die Ausgemusterten des gegliederten Systems vereint werden – zugunsten eines störungsfreien Unterrichts der Bildungsgewinner in den anderen Schulformen.

Unter allen Reformideen, die nach Pisa angeschoben wurden, gibt es keine, die dieser Misere tatsächlich Rechnung trägt. Beispiel Kindergarten: Hier tut sich viel, aber längst nicht genug. Zwar bestreitet niemand mehr, dass die frühkindliche Bildung die Basis für den späteren Schul- und Berufserfolg legt und deshalb am ehesten geeignet ist, soziale Defizite auszugleichen. Die politische Debatte konzentriert sich jedoch auf Scheinlösungen. Was nützt ein gebührenfreies und verpflichtendes letztes Kindergartenjahr, wie kürzlich von der CDU beschlossen, wenn die Kommunen es nicht

bezahlen können? Der Kindergarten braucht nicht weniger, sondern mehr Mittel, wenn er nicht nur betreuen, sondern auch bilden soll.

Beispiel Lehrerausbildung: Sie müsste im Zentrum aller Reformen stehen, doch nach wie vor behandeln viele Universitäten Lehramtsstudenten als lästiges Anhängsel. Den bereits ausgebildeten Lehrern, vor allem jenen an Brennpunktschulen, mangelt es an Unterstützung. Noch immer werden Hauptschullehrer schlechter bezahlt als ihre Kollegen am Gymnasium.

Beispiel Bildungsstandards: Sie sind Kultusministern wie Pisa-Machern heilig, tragen aber zur Lösung des Dilemmas kaum etwas bei. Was hilft es, Lernziele festzuschreiben, wenn ein Drittel der Schüler auf dem Weg dorthin verloren geht? Was bringt der zunehmende Evaluierungswahn für Schüler und Lehrer, wenn tief greifende Reformen meist nur in Modellschulen möglich sind – ganz so, als müsse man den Rest der Bildungsanstalten vor Ansteckung schützen.

„Die Schule neu denken“ lautete lange vor Pisa eine Forderung des Reformpädagogogen Hartmut von Hentig. Dabei hatte er nicht gute Noten, schon gar nicht internationale Leistungsvergleiche im Sinn. Der langjährige Leiter der Bielefelder Laborschule dachte an eine Bildungsstätte, die „die besten Menschen, die beste Polis und das beste Leben“ hervorbringt. Diese Kernaufgabe von Bildung ist aus der Mode geraten. Vielleicht, weil sich die Ergebnisse so schlecht messen lassen.

(Quelle: FR v. 5. Dez. 2006 S. 3)

KLASSE(N)FAHRTEN

Lehrerhotline: 06561-944410

you:tel 1202

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

Bildung # Sport # Counselling # Fests # Fun #

EIFEL

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

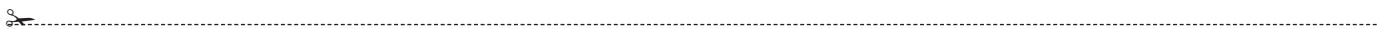
Liebe Kolleginnen und Kollegen im VBE Hessen!

Einige von Ihnen wechseln ihren Dienstort und/oder ziehen um oder wechseln die Bankverbindung, andere bestehen Prüfungen, einige werden befördert ...

Es gibt noch mehr Gründe, die Sie uns mitteilen sollten, damit wir Sie auch in Zukunft gut betreuen können.

Bitte die Änderungsmittelung zuerst an den Landeskassenwart schicken, damit keine Fehlbuchungen vorgenommen werden.

Der Landeskassenwart schickt Ihre Änderungsmeldung unmittelbar an die Geschäftsstelle.



Änderungsanzeige – auch in Ihrem Interesse

Bitte füllen Sie das Formular aus und senden

es an: Herrn Franz Schrehardt, VBE-Landeskassenwart, Am Berg 23, 36145 Hofbieber

Bitte unbedingt angeben!

Name:	Vorname:
Geburtsdatum:	

Alte Anschrift:

Straße:	Nr.:
PLZ:	Ort:

Neue Anschrift:

Straße:	Nr.:	
PLZ:	Ort:	
Tel.:	Fax:	
E-Mail:		
Bes. Gr.	alt:	neu:

Neue Bankverbindung:

Konto – Nr.:	BLZ:
Bankverbindung:	
Datum:	Unterschrift des Kontoinhabers:

Präventionsprogramm macht „Lehrer fit für den Beruf“

Zweiter Teil der Potsdamer Lehrerstudie vorgestellt. VBE zur Lehrerstudie: Fürsorgepflicht wahrnehmen, Nachwuchs gewinnen.

Ein Präventions- und Gesundheitsförderungsprogramm für Lehrer ist am 12. Dezember 2006 in Berlin vorgestellt worden. Es ist das Ergebnis des zweiten Teils der vom dbb und seinen fünf Lehrerwerkschaften in Auftrag gegebenen Lehrerbelastungsstudie des Potsdamer Psychologieprofessors Uwe Schaarschmidt.

„Wir wollten nicht bei der Analyse stehen bleiben, sondern konkrete Hilfestellung geben“, sagte dbb-Chef Peter Heesen vor Beginn des Abschlusskongresses zu der Studie im dbb-forum berlin. Das Programm soll sowohl Lehrer im Beruf als auch Referendare und Lehramtsstudierende erfassen sowie am Beruf interessierte Abiturienten mit den Eignungsvoraussetzungen vertraut machen. Dazu gehört ein „Arbeitsbewertungs-Check“ für Lehrer und ein „Self-Assessment-Verfahren“ für Abiturienten. An der Tagung unter dem Motto „Fit für den Lehrerberuf“ nahmen Pädagogen, Wissenschaftler und Experten aus Schulen, Universitäten und Ministerien teil.

Heesen verwies auf die Ergebnisse des ersten Teils der Studie. Die Untersuchung im Auftrag des dbb hatte ergeben, dass sich jeder zweite Lehrer in Deutschland durch den beruflichen Stress im Übermaß belastet fühlt und fast jeder

dritte Anzeichen von Selbstüberforderung und Resignation zeigt. Diese dramatische Situation könne nicht allein von den Schulen verändert werden. „Die politisch Verantwortlichen sind gefordert“, sagte Heesen und fügte – an die Adresse der Kultusminister der Länder gerichtet – hinzu: „Die Rahmenbedingungen müssen sich verbessern.“ Der dbb-Chef forderte zugleich, durch den Rückgang der Schülerzahlen in den nächsten Jahren frei werdende Mittel für Lehrerbildung und Schulen einzusetzen.

Zu den Hauptbelastungen der Lehrer im Berufsalltag zählen laut Schaarschmidt neben großen Klassen und hoher Stundenzahl schwieriges Schüler- und Elternverhalten, bürokratische Hürden, mangelnde Kontinuität durch ständige „Reformen und Reförmchen“ sowie fehlende Erholungsmöglichkeiten im Schulalltag. „Es muss sich etwas ändern am Arbeitstag des Lehrers“, sagte er. „Unsere Trainingsprogramme können dazu beitragen, die Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen zu stärken, Problembewältigungs- und sozial-kommunikative Kompetenzen zu verbessern.“

„Mit der jetzt abgeschlossenen Lehrerstudie liegt erstmals in Deutschland eine Untersuchung vor, die sowohl die psychischen Belastungen im Lehrerberuf erfasst als auch konkrete Präventionskonzepte entwickelt, um Stress oder Versagensängsten vorzubeugen oder deren Wirkung zu mindern.“ Das hob der Bundesvorsitzende des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) und Vorsitzende der dbb-Expertenkom-

mission Schule, Bildung und Wissenschaft, Ludwig Eckinger, hervor.

Den Ländern warf Eckinger vor, ihrer Fürsorgepflicht gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern nicht nachgekommen zu sein. „Der Lehrerberuf leidet an Auszehrung, freigegeben für Quereinsteiger jeder Art, weil die Kultusminister ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben.“ Eckinger forderte die Verantwortlichen in Bildungspolitik und Lehrerbildung auf, mit dem umfassenden Präventionspaket zu arbeiten.

(dbb – aktuell 48/2006)

Die bemerkenswerteste Meldung

„Ministerpräsident Roland Koch (CDU) brach unter dem Beifall der mehr als 350 Zuhörer eine Lanze für das duale Ausbildungssystem und forderte Lehrer auf, sich stärker an den Fähigkeiten ihrer Schüler auszurichten als an einheitlichen Plänen.“ (aus einer Meldung der Frankfurter Rundschau vom 30. November 2006 über den CDU-Zukunftskongress in Frankfurt)

Und das sagt ausgerechnet der Ministerpräsident einer Landesregierung, die nicht müde wird, Plan um Plan, landesweite Vergleichs- und Orientierungsarbeiten, das Landesabitur und Test um Test zu ersinnen und verbindlich zu machen ... Das verstehe, wer will!

Die dümmste Meldung

„Hingegen lobte Christine Merbach (CDU) die Unterrichtsgarantie Plus, da sie „für die Lehrer eine Entlastung“ darstelle. Merbach, selbst Lehrerin, widersprach der Darstellung, die Vertretungen seien unqualifiziert: „Das sind vor allem Lehramtsstudenten. Die sind nicht fachfremd.“ Auch ein ausgebildeter Vertretungslehrer sein kein vollwertiger Ersatz. Das sei ein „Mythos“, sagte Merbach.“ (aus einer Meldung der Frankfurter Rundschau vom 17. November 2006 zu „Eltern gegen Aushilfen in Liebigschule“)

Über die Entlastung für Lehrkräfte durch die Unterrichtsgarantie Plus mag man vor Ort entscheiden. Bemerkenswert ist die Aussage zu Lehramtsstudenten und Vertretungslehrern: Natürlich sind Lehramtsstudenten nicht fachfremd – falls sie entsprechend eingesetzt werden – aber sie sind eben noch nicht für die Praxis ausgebildet. Das erfolgt nämlich üblicherweise erst im Referendariat. Und was den ausgebildeten Vertretungslehrer betrifft: Jetzt wissen wir wenigstens, was Lehrerin Merbach von ihrem Beruf so hält.

Alles wird teurer – wir nicht!

Trotz höherer Versicherungssteuer ab 01.01.2007 preiswert wie eh und je: HEB



Was preiswert ist muss preiswert bleiben

Unsere Markenzeichen:

- unverändert günstige Beiträge
- maßgeschneiderte Vertragsgestaltung
- zuverlässige Beratung
- schnelle Schadensregulierung

für den öffentlichen Dienst

Seit über 100 Jahren sind wir als Hausratversicherer in Hessen erfolgreich. Jetzt versichern wir den öffentlichen Dienst auch in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg.

Beispielrechnungen

Tarifzone 1 (z. B. Heilbronn, Pirmasens, Marburg, ...)	
Versicherungssumme	100.000,- €
Jahresbeitrag (incl. Vers.-Steuer)	80,- €
Tarifzone 2 (z. B. Stuttgart, Worms, Kassel, ...)	
Versicherungssumme	100.000,- €
Jahresbeitrag (incl. Vers.-Steuer)	120,- €
Tarifzone 3 (z. B. Frankfurt, Offenbach, ...)	
Versicherungssumme	100.000,- €
Jahresbeitrag (incl. Vers.-Steuer)	140,- €
Glasversicherung	
Jahresbeiträge (incl. Vers.-Steuer)	
Wohnung	18,- €
Haus	24,- €
Glaskeramik-Kochfeld	9,- €

Noch Fragen? Dann sprechen Sie uns einfach an:

Hausratversicherung für Erzieher und Beschäftigte im öffentlichen Dienst
Darmstädter Straße 66-68 · 64372 Ober-Ramstadt
Tel.: 0 61 54/63 77 77 · Fax: 0 61 54/63 77 57
E-Mail: kontakt@heb-hessen.de · www.heb-hessen.de



►► HEB – preiswert, schnell, zuverlässig

gegründet 1897

Schule in Japan

In Japan ist es nicht üblich und sogar verboten, dass die Eltern ihre Kinder mit dem Auto zur Schule bringen. Der Unterricht beginnt für japanische Kinder um halb neun.

An jedem Montag richtet der Rektor der Schule eine kurze Ansprache an Schüler und Klassenlehrer.

In einem Klassenraum lernen 40 bis 45 Schüler miteinander. Hier gibt es keinen Streit um den Sitzplatz. Vorne links sitzt der Primus, der Klassen-erste. Hinten rechts das Schlusslicht der Klasse. Jeder Schüler hat seinen eigenen Tisch, es sind immer abwechselnd ein Junge und ein Mädchen im Raum platziert.

Dreimal in der Woche gibt es Sport, Schwimmen ist Pflichtfach.

Das Mittagessen wird in der Schule eingenommen. Um zwölf Uhr gehen die Klassen gemeinsam in den Speisesaal. Abwechselnd haben die Schüler Küchendienst. Sie haben Hauben auf und Schürzen um und verteilen an der Ausgabestelle die vorbereiteten Essensportionen. Es gibt Curry-Reis mit Salat, gebratenen Fisch mit Gemüse oder ein kaltes Gericht mit Suppe. Milch ist immer dabei.

Nach dem Essen wird der Klassenraum von den Schülern gereinigt.

Überhaupt: Es ist die Aufgabe der Schüler, das gesamte Schulhaus sauber zu halten. Es gibt in japanischen Schulen keine bezahlten Putzkolonnen.



aus RPS 9/2006