

Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung
– Landesverband Hessen –



Lehrer und Schulle

Wir lassen Sie
nicht im Regen stehen!



Foto: www.photocase.com

Heft 2
31. Jahrgang – März/April 2007

»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 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 Or-
gane 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,



das erste landesweite Abitur, Lan-
desabitur, ist vorüber und wie es
scheint, ist es geräuschloser über
die Bühne gegangen, als man
hätte erwarten dürfen. Schließlich
ist die LUSD eine der Baustellen,
die bislang nicht gerade zu einer
Erleichterung im Schulalltag füh-
ren, sondern bei denen die Schulen nach wie
vor kostenlose Software-Tester sind. Die
Schul- und Studienleiter der Gymnasien
konnten davon im Vorfeld des Landesabiturs
ein Lied singen. Und auch die Grundschulen
bekamen ihr kleines Schmankerl: Viele Schu-
len erhielten zur Auswertung der Orientie-
rungsarbeiten eine leere CD – wohl zur Förde-
rung der Kreativität.

Weit spannender als die organisatorischen Fra-
gen des Landesabiturs werden allerdings die
Ergebnisse sein. Und die sollte man offen dis-
kutieren können. Ein Ranking der Gymnasien ist
da wenig hilfreich, weil es Umfeld, Ausstattun-
gen und Voraussetzungen missachtet. In kei-
nem Fall stellt eine solche Liste eine Auswahl-
hilfe für Eltern dar, wird aber mit Sicherheit als
solche missbraucht werden. Dabei gilt nämlich
nach wie vor, dass die entscheidende Stellung
im Lernprozess die Lehrperson hat – und nicht
der sogenannte Ruf einer Schule ...

Die zweite Großbaustelle Unterrichtsgarantie
Plus bleibt ein „bürokratisches Monster“, wie
sie die kulturpolitische Sprecherin der FDP im
Landtag bezeichnet hat. Nur kommt jetzt
noch der Gruß aus Schilda hinzu: Was alle be-
reits im Vorfeld rieten – seinerzeit aber aus
vorgeblichen juristischen Gründen nicht
möglich war – geht jetzt. Die Bewerber unter-
schreiben auf einem (!) Blatt, dass sie die da-
rauf aufgeführten Schriftstücke zur Kenntnis
genommen haben. Was daran allerdings wie
ein Schildbürgerstreich anmutet, ist die Tat-
sache, dass die Schriftstücke nicht nur auf-
gezählt sind, sondern einzeln angekreuzt
werden müssen. Als wenn jemand von einem
Schulleiter beschäftigt werden könnte, wenn
er auch nur ein Kreuzchen nicht machte ...

... aber Schulleiter und Schulleiterinnen merken
zurzeit, dass mit jedem Schritt hin zu einer –
gewollten! – selbstständigeren Schule die Büro-
kratie zunimmt. Hatte auf dem Schulleiterkon-
gress der Hauptredner Professor Dubs aus der
Schweiz noch gemahnt, man dürfe nicht jeden
einzelnen Schritt überwachen, sondern müsse
strategische und operative Schritte unterschei-
den, blüht in Wirklichkeit die Überwachung. Im
Klartext: Staatliche Schulämter müssen sich
zukünftig weniger als Schulaufsicht verstehen,
sondern als Agenturen der Schulen, um diesen
das abzunehmen, was auf der Ebene – zumal
kleinerer Schulen – nicht übergreifend leistbar
ist. Der Schulleiterkongress, der aber ja kein Dia-
logforum, sondern eine Dienstversammlung
war (mehr im Inneren des Blattes), erbrachte
außer einigen unverbindlichen, weil zeitlich
nicht befristeten, Ankündigungen über mehr
Leitungszeit für Schulleitungen und einer ver-
änderten (verbesserten?) Besoldung wenig

Konkretes. Da darf man schon ein-
mal fragen, ob dies einen (unter-
richts-)freien Samstag der Schul-
leiterinnen und Schulleiter wert
war.

Wert müsste die Arbeit an den
Schulen unserem Dienstherren
aber so sein, dass sofort die Schul-
deputate deutlich erhöht werden,
weil nach wie vor Vieles an den
Schulen von Kolleginnen und Kol-
legen zum Nulltarif erledigt wird.

Und es kann auch nicht übersehen werden,
dass viele Kollegien am Rande der Erschöpfung
arbeiten: individuelle Förderung in zu großen
Klassen, schwierigere Kinder, Förderung ohne
Förderstunden, Förderpläne für den Reißwolf
und eine stetige Auflage an Schulen, was an
gesellschaftlichen Problemen sonst noch zu
lösen ist. Es wird abzuwarten sein, ob diese
physischen und psychischen Belastungen auch
Gegenstand der Schulinspektionen sind oder
ob das geschickt ausgeklammert wird. Lehrer-
gesundheit darf – erst recht nach den Erkennt-
nissen von Professor Schaarschmidt aus Pots-
dam – kein Thema für Sonntagsreden sein,
sondern muss im Alltag praktische Auswirkungen
haben ...

... ebenso wie die Erkenntnis, dass Arbeitshefte
mit Fettflecken zukünftig vielleicht häufiger
werden, wenn etwa Kollegen und Kolleginnen
mangels Arbeitszimmer Klassenarbeiten am
Frühstückstisch korrigieren müssen. Aber im
Ernst: Ich erwarte von dieser Landesregierung,
dass sie schnell und wirkungsvoll im Bundesrat
tätig wird, um die steuerliche Absetzbarkeit
des Arbeitszimmers wiederherzustellen. Die
Notwendigkeit wird kein ernst zu nehmender
Mensch, der die Tätigkeit eines Lehrers kennt,
bestreiten. Und wer das tut (siehe Meldung im
Inneren des Blattes), den nehme ich auch nicht
mehr ernst!

In der Sache hat der VBE auf populistische Ak-
tionen verzichtet. Wir klagen jedoch über un-
seren Dachverband, den ddb, in mehreren
Musterklagen gegen die steuerliche Nicht-
absetzbarkeit des Arbeitszimmers für Lehr-
kräfte und die Reduzierung der Wegstrecken-
pauschale. Dazu halten wir Sie auf dem
Laufenden, auch über unsere Netzseite.

Wenn wir jetzt die letzte Phase bis zu den
Sommerferien beginnen, so bleiben uns bil-
dungspolitische Diskussionen nicht erspart.
Nicht zuletzt der Vorschlag der größten Oppo-
sitionspartei nach einer neuerlichen Umge-
staltung des hessischen Schulwesens im Falle
eines Wahlsieges zeigt, dass wir Hessen im
Gegensatz zu anderen Bundesländern nach
wie vor von einem bildungspolitischen Grund-
konsens weit entfernt sind. Dabei werden wir
dank der demografischen Entwicklung jetzt
auch an Diskussionen über Schulstrukturen
nicht mehr vorbeikommen. Aber bitte mit Au-
genmaß und auf der Basis des Bestehenden!
Der VBE Hessen wird sich im anstehenden
Wahlkampf rechtzeitig mit eigenen Vorstel-
lungen und Forderungen einbringen. Da kön-
nen Sie ganz sicher sein, ebenso wie in der
Unterstützung Ihrer Arbeit im Alltag durch
Ihre Gewerkschaft.

Ihr Helmut Deckert, VBE-Landesvorsitzender

18
Kommentar

19
VBE Hessen beurteilt
Schulleiterkongress

20
dbb Hessen

21
Lehrerforum
Rechtsecke

22
Bücher und andere Medien

23
Was ist eine
gute Grundschule?

28
Über den Zaun geschaut:
Norwegen – Innenansicht
eines Bildungssystems

VBE Hessen beurteilt Schulleiterkongress

Vorher:

VBE bedauert Zwangsverpflichtung hessischer Schulleite- rinnen und Schulleiter

Selbstständigkeit contra Zwangsverpflichtung

Im Vorfeld des hessischen Schulleiterkongresses in der Höchster Jahrhunderthalle äußerte sich der VBE-Landesvorsitzende Helmut Deckert verhalten-skeptisch. Wenn heute zu einem Schulleiterkongress über 2.300 hessische Schulleiterinnen, Schulleiter und Schulamtsbedienstete zwangsverpflichtet anreisen, dürfe man dies schon kritisch hinterfragen.

„Zu inhaltlichen Fragen äußere ich mich zum jetzigen Zeitpunkt aber nicht“, sagte Deckert im Gespräch mit Mitgliedern. Es sei nicht der Stil des VBE, inhaltlich über eine Veranstaltung zu urteilen, die erst stattfinden müsse. „Hernach allerdings werden wir Soll und Haben aufrechnen“, versicherte der VBE-Landeschef. „Wie bei einer guten Schulstunde der Ertrag im Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler zu suchen ist, wird der Maßstab für diesen Kongress der Lernzuwachs für Schulleiterinnen und Schulleiter sein“, so Deckert weiter.

Man könne im Vorfeld allerdings schon einmal erstaunt sein über die hohen Kosten, die umgerechnet auf jede hessische Schule etwa 200 Euro betragen. So mancher Fortbildungsetat einer kleinen Grundschule sei geringer. Zudem sei doch gewöhnungsbedürftig, dass im Zeichen einer selbstständiger werden sollenden Schule man hessischen Schulleiterinnen und Schulleitern nicht zutraue, eigenständig über eine Teilnahme zu entscheiden, sondern das Zwangsinstrument einer Dienstversammlung wähle. „Ist das Programm für Betroffene attraktiv, kommen sie auch samstags, ist es dies nicht, schafft es allenfalls miese Stimmung“, erläuterte Deckert.

Eine klare Absage erteilte der VBE-Chef Vorwürfen, es handele sich um eine Parteiveranstaltung der Regierungspartei. „Ein solcher Vorwurf unterstellt hessischen Schulleiterinnen und Schulleitern, dass sie ihr Wahlverhalten von einem Kongress abhängig machten. Erstens gibt es auch für diesen Personenkreis noch andere wahlentscheidende Kriterien und zweitens könne dies ja sowohl für als gegen die Regierungspartei ausschlagen.

Dumm sind unsere Schulleiterinnen und Schulleiter jedenfalls nicht; sie sind mündige Staatsbürger“, empörte sich der VBE-Landeschef über entsprechende Vorwürfe.

Nachher:

Hessischer Schulleiterkongress differenziert beurteilt

Soll und Haben unterschiedlich – Schule nicht nur vom Gymnasium her denken – Mitarbeit des VBE bei Besoldungskonzept angeboten

Nach Abschluss des hessischen Schulleiterkongresses vom vergangenen Samstag nahm der hessische Landesvorsitzende des VBE, Helmut Deckert, abschließend dazu Stellung. Er zeigte zwar Verständnis für das Recht des Dienstherrn, seine Schulleiterinnen und Schulleiter zu einer Dienstversammlung einzuberufen. Angesichts der hohen Kosten sei aber nach wie vor die Sinnfälligkeit einer solchen Veranstaltung fraglich. Alternativen wären regionale oder schulformbezogene kleinere Veranstaltungen gewesen. Zudem sei nach wie vor gewöhnungsbedürftig, dass im Zeichen einer selbstständiger werden sollenden Schule man hessischen Schulleiterinnen und Schulleitern nicht zutraue, eigenständig über eine Teilnahme zu entscheiden. „Ist das Programm für Betroffene attraktiv, kommen sie auch samstags, ist es dies nicht, schafft es allenfalls miese Stimmung“, erläuterte Deckert.

„Das Soll und Haben des Kongresses fällt unterschiedlich aus. Wie bei einer guten Schulstunde der Ertrag im Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler zu suchen ist, ist auch der Maßstab für diesen Kongress der Lernzuwachs für Schulleiterinnen und Schulleiter“, so Deckert weiter. Einem wissenschaftlich fundierten und ertragreichen Vortrag von Prof. Dr. Rolf Dubs zum Leadership-Konzept am Vormittag stehe eine Podiumsdiskussion am Nachmittag gegenüber, die trotz einer sehr guten Moderation weitgehend über die Köpfe der anwesenden Schulleiterinnen und Schulleiter hinweggegangen sei. „Das Problem bestand darin, dass auf dem Podium die Mehrzahl der hessischen Schulformen gar nicht vertreten war. Die Bedingungen einer großen Berufsschule mit Modellcharakter und -ausstattung sind eben nicht mit dem Alltag der anderen Schulformen vergleichbar. Es zeigte

sich erneut, dass Schule nicht nur vom Gymnasium und der Berufsschule her gedacht werden kann und darf. Dies ist häufig das Problem der hessischen Schulpolitik.“

Der VBE-Landesvorsitzende weiter: „Grundsätzlich ist es begrüßenswert, wenn die hessischen Schulen in mehr Selbstständigkeit entlassen werden sollen. Voraussetzung dazu sind die entsprechenden Rahmenbedingungen auch bei der Ausbildung und Gewinnung von Schulleitungspersonal, einschließlich der notwendigen Ressourcen. Selbstständigkeit kann und darf nicht Mangelverwaltung werden.“

Über die Ankündigung des hessischen Ministerpräsidenten Koch, die Besoldung der hessischen Schulleiter und Schulleiterinnen – insbesondere an Grundschulen – zu ändern und ggf. anheben zu wollen, zeigte sich Deckert erfreut. Hier forderte er noch in der laufenden Legislatur zumindest erste Konturen für ein Konzept. Dazu bot er die Mitarbeit des VBE, der auch Schulleiter und Schulleiterinnen vertritt, an.

Eine klare Absage erteilte der VBE-Chef nochmals Vorwürfen, es hätte sich um eine Parteiveranstaltung der Regierungspartei gehandelt. „Ein solcher Vorwurf unterstellt hessischen Schulleiterinnen und Schulleitern, dass sie ihr Wahlverhalten von einem Kongress abhängig machten. Erstens gibt es auch für diesen Personenkreis noch andere wahlentscheidende Kriterien und zweitens könne dies ja sowohl für als auch gegen die Regierungspartei ausschlagen. Dumm sind unsere Schulleiterinnen und Schulleiter jedenfalls nicht; sie sind mündige Staatsbürger“, wiederholte der VBE-Landeschef.

Die bemerkenswerteste Meldung

„Leitung der Lernmittelbücherei
– Anknüpfung des Faches Physik an außerschulische Lernorte“
(aus der Stellenausschreibung für eine A-14-Stelle im Amtsblatt des HKM 2/2007)

**Nur kein Futterneid!
Aber für so manche große Grund- oder
Verbundschule möchte man sich für
diese begrenzten Aufgaben auch eine
eigene A-14-Stelle wünschen. Von einer
Gleichbehandlung unserer Schulen in
Hessen sind wir jedoch weit entfernt ...**

dbb Hessen

Steuerliche Anerkennung von Lehrer-Arbeitszimmer muss erhalten bleiben

Beruflich bedingte Ausgaben müssen weiterhin steuerlich abzugsfähig bleiben

Der dbb Hessen hat heute in Frankfurt die hessische Landesregierung aufgefordert, die seit dem 1. Januar 2007 abgeschaffte steuerliche Absetzbarkeit des häuslichen Arbeitszimmers auf Bundesebene zu thematisieren. Der Landesvorsitzende von dbb beamtenbund und tarifunion in Hessen (dbb Hessen) Walter Spieß forderte die Regierung auf, sich einer entsprechenden Bundesratsinitiative des Landes Niedersachsen anzuschließen.

Spieß: „Es kann nicht sein, dass zum Beispiel in den Schulen Lehrerinnen und Lehrern kein geeigneter Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt wird und sie nicht einmal einen Teil der Aufwendungen für ein häusliches Arbeitszimmer steuerlich absetzen können. Beruflich bedingte Ausgaben müssen auch weiterhin steuerlich abzugsfähig bleiben.“

Die von der Politik vorgebrachte Begründung, Arbeitszimmer und privater Bereich seien in der Praxis kaum zu trennen, sei widerlegbar. „Jahrzehntelang wurden die Arbeitszimmer nach Prüfung durch die Finanzämter anerkannt – oder auch nicht. Es gibt keinen plausiblen Grund – außer dem der Steuerschröpfung – von dem bisher geltenden Verfahren abzuweichen.“

Der dbb Hessen vertritt als Dachverband von 41 Gewerkschaften und Berufsverbänden Beamtinnen, Beamte und Angestellte des öffentlichen Dienstes.

(Pressemitteilung dbb Hessen Nr.: 5/2007)

dbb Hessen fordert Zusage für lineare Besoldungserhöhungen für Hessens Beamtinnen und Beamte jetzt

Der Landesvorsitzende von dbb beamtenbund und tarifunion (dbb Hessen), Walter Spieß, hat eine sofortige Zusage der hessischen Landesregierung für eine spürbare lineare Gehaltsaufbesserung der hessischen Beamtinnen und Beamten gefordert. In Anbetracht von drei Jahren linearer „Nullrunden“, die unter Berücksichtigung der Inflationsrate in Wirklichkeit „Minusrunden“ gewesen seien, müsse eine „Drei“ vor dem Komma stehen. Hessens Beamtinnen und Beamte sind zurzeit von der allgemeinen Einkommensentwicklung abgekoppelt. „Das können wir nicht mehr länger akzeptieren, denn auch die bescheidenen Einmalzahlungen lösen dieses Problem nicht“ – so der Landesvorsitzende. Die hessischen Beamtinnen und Beamten, deren Arbeitszeit ohne Gehaltsausgleich auf bis zu 42 Wochenstunden erhöht wurde, hätten eine angemessene finanzielle Anerkennung ihrer Leistungen verdient.

Ähnliches gelte für den Tarifbereich. Hier verweigert das Land Hessen als einziges Bundesland einen Tarifabschluss. Ein Zustand, der das Tarifpersonal im öffentlichen Dienst sehr verärgere. „So kann es nicht weitergehen. Auch Hessen als Arbeitgeber muss sich nun zu einem modernen Tarifrecht bekennen“ – so Spieß.

In der aktuellen Frage der Gewährung einer Ballungsraumzulage sieht der dbb Hessen grundsätzlich Bedarf. „Ein Ausgleich höherer Lebenshaltungskosten darf aber nicht zulasten anderer Beschäftigter in anderen Landesteilen finanziert werden“, so Walter Spieß. Eine Zahlung komme deshalb nur „als Zusatzzahlung“ in Betracht. Die sich ergebenden Abgrenzungsprobleme müssten erst eingehend geprüft und analysiert werden, um nicht neue Ungerechtigkeiten zu schaffen.

(Pressemitteilung dbb Hessen Nr.: 4/2007)

Lehrergewerkschaften zu Vorschlägen des „Aktionsrates Bildung“:

Schulen sind keine Wirtschaftsbetriebe

Die dbb-Lehrergewerkschaften bezweifeln, dass die an der Wirtschaft orientierten Handlungsempfehlungen des „Aktionsrates Bildung“ für eine Qualitäts-offensive an deutschen Schulen taugen.

„Eine Privatisierung des Bildungswesens, wie sie der Aktionsrat vorschlägt, würde zu einer eklatanten Benachteiligung strukturschwacher Regionen führen“, warnte der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes (DPhV), Heinz-Peter Meidinger, am 8. März 2007. Dies würde Bildungsgerechtigkeit verstärken und nicht abbauen, so Meidinger.

„Der Ruf nach mehr Bildungsgerechtigkeit darf nicht zum Deckmantel für fragwürdige Wirtschaftsphantasien verkommen“, betonte der Bundesvorsitzende des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) Ludwig Eckinger. „Schulen sind keine Wirtschaftsbetriebe, die passgerechte Schablonen produzieren sollen.“ Was der Aktionsrat zur Erhaltung der Arbeitsmotivation und zur besseren Wertschätzung von Lehrerarbeit anzubieten habe, bedeute in Wirklichkeit Lohndumping und Sozialabbau. Es bleibe das Geheimnis des Rates, wie auf diese Weise mehr Gerechtigkeit erreicht werden soll.

Der „Aktionsrat Bildung“, 2005 auf Initiative der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft gegründetes Expertengremium unter Vorsitz des Präsidenten der Freien Universität Berlin, Dieter Lenzen, hatte in seinem Jahresgutachten das deutsche Bildungswesen als sozial selektiv kritisiert; es sei durch mangelnde Bildungsgerechtigkeit gekennzeichnet. Der Aktionsrat hatte unter anderem vorgeschlagen, Schulen weiter öffentlich zu finanzieren, aber in privater Trägerschaft zu organisieren und Lehrer befristet einzustellen.

(dbb-aktuell Nr. 11/2007)

NÜRNBERGER Beamtendarlehen

Zinsen senken – befreit leben.

Sie zahlen hohe Darlehensraten? Dann lösen Sie den bestehenden Kredit einfach ab – mit dem NÜRNBERGER Beamtendarlehen und der DSL Bank.

Schon ab 5,99%*!

* effektiver Jahreszins bei einer Laufzeit von 12 Jahren

So können Ihre Wünsche wahr werden. Rufen Sie gleich an!
Ihr Ansprechpartner nimmt sich gern Zeit für Sie.

NÜRNBERGER Beamten
Lebensversicherung AG
Bezirksdirektion Frankfurt
Frank Walloschek
Rotfeder-Ring 3, 60327 Frankfurt
Telefon 069 2563-212, Fax -211
frank.walloschek@nuernberger.de

Schutz und Sicherheit im Zeichen der Burg

NÜRNBERGER
VERSICHERUNGSGRUPPE



Lehrer lernen und handeln im Team

Bereits in Heft 3-2006 von „LEHRER UND SCHULE“ wiesen wir auf das „Lehrerforum“ hin. Es handelt hier sich um ein Forum für Kolleginnen und Kollegen, das in der Zusammenarbeit verschiedener VBE-Landesverbände und der Universität von Lüneburg ins Leben gerufen wurde.

Auch der VBE Hessen ist diesem Lehrerforum beigetreten und es kann von den Kolleginnen und Kollegen in Anspruch genommen werden. Wir hoffen, dass diese Seite, die in unregelmäßigen Abständen in „LEHRER UND SCHULE“ erscheinen wird, Sie auf das Lehrerforum aufmerksam und durch Beispiele und Fragen das gemeinsame Lernen, Handeln und Helfen zum Normalfall unter Lehrern sowie in den Kollegien und darüber hinaus macht. (www.lehrerforum-vbe-he.de)

Im Folgenden zwei Probleme als Beispiele, die im Lehrerforum (NRW bzw. Niedersachsen) behandelt wurden:

Heute: Aus dem Unterforum Mobbing. Bedrohte Kolleginnen bitten um Ihre Meinung.

Morddrohung

Aktueller Beitrag vom 22.05.06 bis 29.05.06
(7 Antworten und 126 Besuche)

„Ein Kollege und ich wurden heute durch eine türkische Mutter bedroht, deren Sohn durch uns in den Hauptfächern mit ‚mangelhaft‘ benotet wurde und jetzt am Ende der Orientierungsstufe von der Realschule auf die Hauptschule wechseln soll. Sie teilte erst unserer

Konrektorin und dann unserem Schulleiter (am Telefon) mit (unter beleidigenden Bezeichnungen des Kollegen und meiner Person), dass sie uns töten werde und dann würde hier auch noch weiteres Blut fließen. Es wäre ihr egal, ob sie dafür ins Gefängnis oder in die Psychiatrie müsste.

Ich weiß im Moment auch kaum, wie ich dem Sohn der Frau morgen im Unterricht begegnen soll. Am besten ja wohl ohne das Ganze zu erwähnen? Er ist übrigens ein sehr ruhiges Kind, was sich immer nur nach direkter Ansprache äußern kann. In der Klasse bin ich – glaube ich – eigentlich recht beliebt; zumindest wollen die meisten Schüler dieser Klasse mich gerne als neue Klassenlehrerin haben. Etwas ratlos – Annalill“.

Wie würdet ihr reagieren? Wie ernst muss man das nehmen? Unser Schulleiter überlegt, ob er die Polizei einschaltet.

(Die bisherigen Antworten zu diesem Beitrag finden Sie unter www.lehrerforum-nds.de Suche (oben rechts) Morddrohung.)

Kind berichtet, regelmäßig verprügelt zu werden. Wie vorgehen?

Anfrage vom 31.10.06:

„Ein Kind aus dem ersten Schuljahr berichtete mir, von den Eltern regelmäßig geschlagen worden zu sein. Klar haben Grundschulkinder oft eine rege Phantasie, jedoch beschrieb dieses Kind sehr genau den Gürtel, mit dem man es geschlagen habe. Und so etwas kön-

nen Kinder in dem Alter eigentlich noch nicht wissen. Kurz gesagt: Es besteht ein berechtigter Verdacht. Wie geht man nun am besten vor? Informiert man das Jugendamt (und nimmt in Kauf, dass erstmal 8 Monate gar nichts passiert)? Oder lädt man die Eltern zu einem Gespräch und konfrontiert sie mit der Aussage des Kindes? Hat jemand auf diesem Gebiet Erfahrungen? Weiß jemand um die Rechtslage? Was darf/muss der Lehrer tun?“ (Sie finden den Beitrag im Internet, wenn Sie die Seite www.lehrerforum-nrw.de aufrufen und im Suchfeld (oben rechts) „verprügelt“ eingeben. Klicken Sie nun auf den entsprechenden Beitrag.)

Fragen könnten lauten:

Was würden Sie selbst auf diese beiden Fragen antworten?

Könnten Sie die Anfragen an jemanden weiterleiten, der damit Erfahrungen hat? Hätten Sie selbst eine Anfrage?

Kennen Sie die Frage eines Kollegen, die für viele interessant ist und deshalb ins Lehrerforum gestellt werden sollte?

Kennen Sie eine Problemlage und ihr gutes Ende, aus der Sie einen Fallbericht machen könnten, der für viele wichtig ist?

Was glauben Sie, warum Kollegen es ablehnen, ins Forum zu schreiben?

Sie sind herzlich eingeladen, Ihre Meinungen im Lehrerforum zu veröffentlichen, damit viele darüber nachdenken können!

Rechtsecke

Schüler nutzt Lehrernamen im Single-Chat: Schulverweis

Wer als Schüler unter dem Namen von Lehrern im Internet auftritt, kann dafür von der Schule fliegen. Das hat das Verwaltungsgericht Hannover in einem am 12. Juni 2006 bekannt gewordenen Beschluss entschieden. Die Richter wiesen den Antrag eines 12-jährigen Realschülers gegen einen Schulverweis ab. Der Junge war in einem sogenannten Chatroom für Singles unter dem Namen von fünf Lehrkräften seiner Schule in Erscheinung getreten. Unter diesen Namen hatte er dann andere Lehrkräfte mit sexuellen Begriffen und Unterstellungen beleidigt und beschimpft (Az.: 6 B 3325/06).

Sie brauchen Rechtsschutz?

Hinweise für VBE-Mitglieder

Bei Rechtsangelegenheiten, die mit der Berufstätigkeit in Zusammenhang stehen, ge-



währt der VBE seinen Mitgliedern kostenlose Rechtsberatung und kostenlosen Rechtsschutz im Rahmen der Rechtsschutzordnung.

Wenden Sie sich bei Bedarf bitte möglichst zuerst an Ihre(n) Kreis- oder Regionalverbandsvorsitzende(n). Es stehen Ihnen auch zentrale Ansprechpartner für Rechtsberatung zur Verfügung (s. unten).

Nach dieser ersten Kontaktnahme können Sie einen Antrag auf Rechtsschutzgewährung stellen. Ihr Antrag wird durch die zuständigen Rechtsberater geprüft; danach wird vom VBE-Landesvorsitzenden über die Gewährung von Rechtsschutz entschieden.

Die Durchführung des Rechtsschutzes erfolgt entweder durch den VBE Hessen oder durch das Dienstleistungszentrum des Deutschen Beamtensbundes (dbb) in Bonn, dem der VBE angehört.

Bitte beachten:

Nach § 3 Abs. 5 der Rechtsschutzordnung des VBE Hessen entfällt eine Rechtsschutzgewährung, wenn bereits durch Dritte, insbesondere durch eine Rechtsschutzversicherung oder den Dienstherrn/Arbeitgeber, Rechtsschutz erfolgt.

Näheres entnehmen Sie bitte der Rechtsschutzordnung des VBE Hessen. Das Formular zur Beantragung von Rechtsschutz erhalten Sie von der VBE-Landesgeschäftsstelle.

Tel. 06182-897510, Fax: 06182-897511,
E-Mail: vbe-he@t-online.de

Rechtsberater auf Landesebene:

Region Nordhessen

Helmut Deckert
Im Eichhof 5 · 36391 Sinntal
Tel. 06664-4140 · Fax: 06664-9110261
h.deckert@vbe.de

Region Mittelhessen

Günther Seip
Borngasse 1 b · 65594 Runkel-Dehrn
Tel. 06431-71129 · Fax: 06431-71129
guentherSeip@aol.com

Region Südhessen

Stefan Wesselmann
Danziger Str. 9 · 64832 Babenhausen
Tel. 06073-687543 · Fax: 06073-6892075
s.wesselmann@vbe.de

Bücher und andere Medien

Abenteuer Sprachgeschichte:

Duden – Das Herkunftswörterbuch

jetzt neu auf der Basis der seit August 2006 verbindlichen Rechtschreibregelung

Was hat die „Laune“ mit lateinisch „luna“ zu tun? Welche Geschichte steckt hinter der Redensart „die Kastanien aus dem Feuer holen“? Wieso soll man „die Kirche im Dorf lassen“?

Diese und andere Fragen beantwortet das „Herkunftswörterbuch“ von Duden, das jetzt in 4., – auf der Basis der seit August 2006 verbindlichen Rechtschreibregeln – überarbeitete Auflage erschienen ist. Das etymologische Wörterbuch erklärt in mehr als 8.000 Artikeln und 20.000 Stichwörtern, woher ein Wort stammt und was es ursprünglich bedeutete. Dabei behandelt es auch moderne Fremdwörter und erläutert in Form von Infokästen außerdem die Herkunft von über 400 Redewendungen.

Das „Herkunftswörterbuch“ von Duden macht die Geschichte von Einzelwörtern transparent, indem es sie in größere Zusammenhänge einbettet, die Wortfamilien herausarbeitet und die Verwandtschaft mit Wörtern anderer Sprachen aufzeigt. Dazu gehören neben dem Erb- und Lehnwortschatz und den traditionellen Fremdwörtern auch moderne Fremdwörter wie „Ayurveda“, „booten“, „Piercing“ oder „Sitcom“.

29 ausführliche Kapitel vermitteln spannendes Hintergrundwissen über die Entwicklung des Deutschen von den rekonstruierten Formen des Indogermanischen bis in die Gegenwart. Prozesse wie die zweite Lautverschiebung und Entwicklungsstadien wie das Althochdeutsche werden dabei ebenso berücksichtigt wie beispielsweise der Einfluss der französischen Sprache auf den deutschen Wortschatz.

Ob Laie oder Experte – das etymologische Wörterbuch von Duden informiert unterhaltsam und sachlich präzise über die wesentlichen Entwicklungen innerhalb des deutschen Wortschatzes. Das Griffregister und das durchgehend zweifarbige Layout sorgen für Übersicht und erleichtern das schnelle Auffinden des gesuchten Artikels.

„Duden – Das Herkunftswörterbuch“ lädt ein zum Schmökern und zum konkreten Nachschlagen und garantiert spannende Ausflüge in die Vergangenheit der deutschen Sprache.

Duden – Das Herkunftswörterbuch

Etymologie der deutschen Sprache

Herausgegeben von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln

4., überarbeitete Auflage, 960 S., gebunden
ISBN-10: 3-411-04074-2

ISBN-13: 978-3-411-04074-2

Dudenverlag Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2006, Ladenpreis 21,95 €

Mit dem

„Synonymwörterbuch“

von Duden immer den passenden Ausdruck parat haben

jetzt neu auf der Basis der seit August 2006 verbindlichen Rechtschreibung

Welche anderen Wörter gibt es für interessant oder für darstellen, erklären, fröhlich oder machen? Bedeutet anscheinend das Gleiche wie scheinbar? Gibt es einen Unterschied zwischen selbst und selber?

Anregend, aufschlussreich und informativ – sprachliche Alternativen für besseres Formulieren liefert das „Synonymwörterbuch“ von Duden. Die neue 4. Auflage basiert auf der seit dem 1. August 2006 verbindlichen Rechtschreibregelung.

Das Wörterbuch der sinnverwandten Wörter aus der Standardreihe „Der Duden in 12 Bänden“ bietet rund 300.000 Synonyme zu mehr als 20.000 aktuellen und häufig gebrauchten Wörtern der deutschen Gegenwartssprache. Alle gesuchten Informationen finden sich unmittelbar beim jeweiligen Stichwort, auf ein umständliches Verweissystem wurde verzichtet. Das schnelle Auffinden des passenden Ausdrucks wird durch die stilistische, regionale, zeitliche und fachsprachliche Zuordnung und Beschreibung der Synonyme erleichtert.

Zahlreiche Gebrauchshinweise geben Orientierung in sprachlich sensiblen Fällen und informieren beispielsweise darüber, dass die offizielle Bezeichnung für Erziehungsurlaub vonseiten des Gesetzgebers inzwischen Elternzeit lautet. Oder darüber, dass die früher übliche Bezeichnung taubstumm durch gehörlos ersetzt werden sollte.

Farbig unterlegte Infokästen präsentieren alternative Ausdrücke zu über 200 Redewen-

dungen. Für die Wendung das A und O hat das Wörterbuch beispielsweise folgende Synonyme parat: Brennpunkt, das Wesentliche, das Wichtigste, der springende Punkt, Dreh- und Angelpunkt, Hauptpunkt und Hauptsache.

Dieses Nachschlagewerk wendet sich besonders an Journalisten, Redakteure, Übersetzer und Studierende, aber auch an alle, die sich im Alltag – schriftlich oder mündlich – treffend und stilsicher ausdrücken möchten.

Duden – Das Synonymwörterbuch

Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter
Herausgegeben von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln

300.000 Synonyme zu mehr als 20.000 aktuellen und häufig gebrauchten Wörtern der deutschen Gegenwartssprache

4., überarbeitete Auflage, 1.014 S., gebunden
ISBN-10: 3-411-04084-X

ISBN-13: 978-3-411-04084-1

Dudenverlag Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2006, Ladenpreis 21,95 €

Buch plus CD-ROM für Windows, Mac OS X und Linux (Office-Bibliothek Express)

ISBN-10: 3-411-04134-X

ISBN-13: 978-3-411-04134-3

Ladenpreis 27,95 €

Als CD-ROM für Windows, Mac OS X und Linux

ISBN-10: 3-411-06595-8

ISBN-13: 978-3-411-06595-0

Ladenpreis 19,95 €

sowie als Software für Handhelds für ebenfalls 19,95 € erhältlich.

Die schlimmste Meldung

„Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer ist nur zu einem Teil durch Anwesenheitspflicht in der Schule gebunden und steht im Übrigen zur Disposition der einzelnen Lehrkraft.

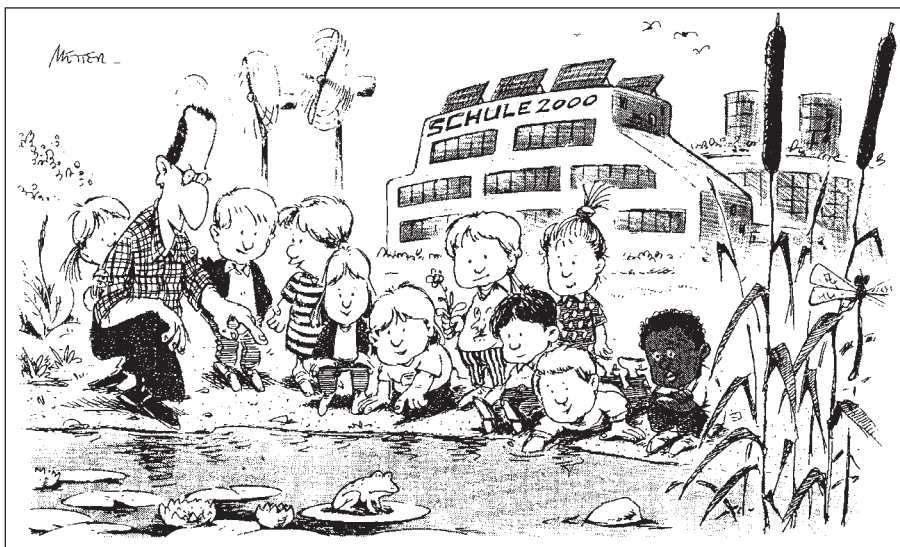
Im Allgemeinen finden die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie die Korrektur der schriftlichen Arbeiten im häuslichen Bereich statt. Dabei ist es jedem unbenommen, wo er diese Arbeiten erledigt. Die Arbeit selbst erfordert nicht zwingend ein eigenes Arbeitszimmer.“

(aus einer Musterantwort des Kultusministeriums an die Staatlichen Schulämter für Lehrkräfte, die ein Arbeitszimmer in der Schule anmahnen)

Diese tolle Erkenntnis in die Arbeitserfordernisse einer Lehrkraft verschlägt einem doch die Sprache! Da werden unverschämterweise Ursache und Wirkung vertauscht: Warum hatten denn Lehrkräfte ein häusliches Arbeitszimmer unterhalten? Doch nicht aus Jux und Tollerei, sondern weil der Arbeitgeber eben dieses nicht tat!

Im Übrigen verwechselt man (Arbeits-)Zeit und (Arbeits-)Ort – Lehrstoff des 4. Schuljahres ...

Was ist eine gute Grundschule?



Trotz aller Bedrängungen – immer noch wird der Primarbereich gegenüber den Sekundarstufen finanziell schlechter ausgestattet, ist die Besoldung der Grundschullehrer/-innen schlechter als die der Lehrer/-innen in Realschule und Gymnasium – hat sich die Grundschule zu der Schulart und -stufe entwickelt, die die überzeugendste pädagogische Konzeption entwickelt hat und in der Breite realisiert. Reformfreudigkeit und Adaptionfähigkeit an neue Erfordernisse sind ausgeprägt vorhanden. Ein paar Hinweise mögen das verdeutlichen.

Qualitätsstandards der Grundschule

- Die Grundschule hat sich im Gegensatz zu einem in anderen Schulstufen gelegentlich herrschenden Verständnis (die Schule als Unterrichtsanstalt) zu einem Lebens- und Erfahrungsraum für die Kinder entwickelt mit einer häufig beeindruckenden Topologie von Lerngelegenheiten (Lernecken, Lernwerkstätten, Computerstationen, Flur- und Pausenhofgestaltung, Freigelände u. a. m.).
- Damit einhergeht die Entwicklung einer differenzierten Lernkultur. Die Subkonzepte offenen Unterrichts (Wochenplanarbeit, freie Arbeit, wahl-differenzierter Unterricht, Projektarbeit, Stationenlernen) sind in unterschiedlicher Intensität Bestandteil des Unterrichtsalltags geworden.
- Die Revitalisierung reformpädagogischer Ansätze (Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik, Jenaplan-Pädagogik) ist immer wieder besonders in der Grundschule zu beobachten.
- Das soziale Lernen hat einen hohen Stellenwert. Die Kinder haben vor allem in der Grundschule die Möglichkeit, Kommunika-

tion und Kooperation zu lernen und zu praktizieren.

- Die Integration von behinderten Kindern ist in der Grundschule am konsequentesten verfolgt worden, auch wenn man derzeit eine Stagnation in dieser Frage beobachten kann.
- Die Grundschule hat neben der Gesamtschule das Thema „veränderte Leistungsfeststellung und -beurteilung“ am weitesten vorangetrieben.
- Mit den Erweiterungs- bzw. Veränderungskonzepten „Verlässliche Grundschule“, „Volle Halbtagsgrundschule“, „Veränderte Schulingangsstufe“, „Ganztagsgrundschule“ hat die Grundschule eine große Adaptionfähigkeit an veränderte gesellschaftliche Bedarfslagen entwickelt.
- Binnenstrukturell gehören dazu Reaktionen auf veränderte Kinder. Eine Pädagogik der Stille, wie komplementär dazu eine differenzierte Bewegungserziehung, können als Beispiele gelten.
- Frühes Fremdsprachenlernen, interkulturelles Lernen, alternative Schreib-Lese-Lernkonzepte wie eine veränderte Rhythmisierung der Unterrichtszeit können als curriculare und lernpsychologisch wichtige Anreicherungen verstanden werden.

Das ist in der Summe sehr viel und zeugt von Kreativität und Innovationsfreude.

Der Erziehungs- und Bildungsbegriff ist konzi- ser zu fassen.

Weniger theoretisch aufgearbeitet, aber wohl intuitiv, verfolgt hat die Grundschule ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag.

Nach Jahren der Unentschiedenheit in Bezug auf das, was man nun eigentlich von den Kindern verlangen möchte und wie ausführlich man das Gewährenlassen treiben möchte,

konturiert sich heute eine Pädagogik der Balancen heraus. Sie lässt sich in aller Kürze in Antinomien beschreiben, die in eine fruchtbare Spannung zu bringen sind:

- Die Kinder haben Rechte, aber auch Pflichten.
- Sie brauchen Bindung, aber auch Freiheit. Verlässlichkeit und Geborgenheit sind wichtig, aber auch Wagnis und Fremdes. Die Kinder brauchen Anforderungen als Herausforderung und sie müssen Selbstverantwortung, Selbstanspruch lernen. Bewegung und Stille wie
- Muße und Mühe sind wichtig.

In diesen Begriffspaaren lässt sich die Entwicklung von individueller und sozialer Identität schrittweise voranbringen.

Angesichts eines gegenwärtig stark forcierten Outputdenkens – Bildungsstandards, Orientierungs- und Vergleichsarbeiten, gar Rankings sollen den erhofften Output sichern helfen – ist es dringlich, den Bildungsbegriff ebenfalls genauer zu fassen. Die sog. Bildungsstandards verbiegen beispielsweise den Bildungsbegriff, weil es in der Regel gar nicht um Bildung, sondern vielmehr um Leistungs- oder Kompetenzstandards geht, die angestrebt werden sollen.

Mit dem Begriff „Bildung“ ist eine Verfasstheit einer Person zu verstehen, die am Humanum orientiert ist und drei Dimensionen umfasst:

- Die kognitive Dimension beinhaltet die Differenziertheit des Denkens, elaborierte Sprache und Interessiertheit an der Welt und ihren Objektivationen,
- die emotional-soziale Dimension umfasst die Sensibilitäten, Aufmerksamkeiten und Verantwortung gegenüber anderen,
- die Basisdimension zeigt sich in Grundorientierungen, artikuliert in Lebenssinn, Gewissen und Ethos.

Demnach wäre ungebildet vor allem derjenige, der durch Rohheit, Undifferenziertheit, soziale Taubheit, Sinnlosigkeit und Orientierungslosigkeit bestimmt ist.

Sind diese Orientierungen über Erziehung und Bildung akzeptabel, richtet sich der Umgang mit Kindern in allen Facetten des schulischen Alltags danach.

Bleibt noch die Strukturierung des Gesamtrahmens, um das Bild von einer guten Grundschule zu vervollständigen, und die Darstellung von Reichweiten, die die Grundschule repräsentieren sollte/könnte.

Die Grundschule – Wege zum Ich, Begegnung mit anderen, Tor zur Welt

Mit den drei Metaphern der Kapitelüberschrift lässt sich die Grundschulstruktur ganz gut überschreiben. Wenn man von der Lebensaufgabe der Kinder ausgeht, nach der sie Zug um Zug sich ihre Lebenswelt konstituieren müssen, um aus dumpfem Dahinleben herauszukommen, die Phänomene ihrer Lebenswelt interpretieren müssen, um sie bewusst wahrzunehmen, Selbstvergewisserung erlangen müssen – das bin ich mit meinen Stärken und Schwächen –, um Lebenssinn zu gewinnen, ihr Leben zu bejahen und schließlich Handlungspläne zu entwerfen, um ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, dann ergibt sich eine gewaltige Aufgabe der Lebenshilfe, die die Grundschule wenigstens ein Stück weit leisten muss.

Die Komplikation der Aufgabe wird größer, wenn man an die häufig gegebene Brüchigkeit der tatsächlich gegebenen Lebenswelt denkt. Ihre Ganzheitlichkeit ist oft verloren gegangen und das Wort von den Verinselungen drückt ganz gut aus, worin Brüchigkeiten bestehen können. In der Übersicht 1 sind sie aufgeführt. Die große Frage ist, ob die Grundschule eine Klammer zwischen den Kindern und ihrer Patchwork-Existenz sein kann oder ob sie insgesamt doch nicht mehr als eine neuerliche Insel ist. Dies hängt wesentlich vom Selbst-

verständnis der Grundschule ab. Ihre Chancen liegen jedenfalls darin zu prüfen, inwieweit sie drei essenzielle Strukturen in ihre Arbeit integrieren kann (drei Curricula könnte man auch sagen).

Herkömmlicherweise stehen die curricularen Strukturen – gegeben über Rahmenrichtlinien, Kerncurricula oder schuleigene Lehrpläne – im Vordergrund. Wenn man bedenkt, dass die Aufschlüsselung der Lebenswirklichkeit und die Zugriffe auf die sog. geistig-kulturelle Welt unerhört viele Facetten haben, stellen sich die darin liegenden Aufgaben als sehr komplex dar. Zunehmend bedeutsam geworden sind die Interaktionsstrukturen (das Curriculum des sozialen Lernens), da Erziehungsaufgaben i. e. S. nicht mehr allein von den Familien getragen werden (können) und damit individuelle wie soziale Werthaltungen, Umgangs- und Arbeitsformen sowie gemeinnütziges Verhalten und Integrationsfähigkeit der Entwicklung und des Aufbaus durch die Grundschule bedürfen. Mehr und mehr ist entdeckt worden – eigentlich erstaunlich spät! –, dass die Reziprozität (Wechselseitigkeit) der Lernorganisation im Unterricht und die Lernorganisation, die sich ein Kind gibt, für erfolgreiches Lernen unerhört bedeutsam sind. So ist das sog. dritte Curriculum (das Lernen des Lernens) dazugekommen, ausgelegt auf Möglichkeiten zunehmend selbstständigen und selbstverantworteten Lernens (Subkonzepte offenen Unterrichts) und auf ein vielfältiges

Repertoire kognitiver Zugriffe auf die Welt und ihrer Objektivationen. Die Übersicht 1 bündelt die vorstehenden Überlegungen.

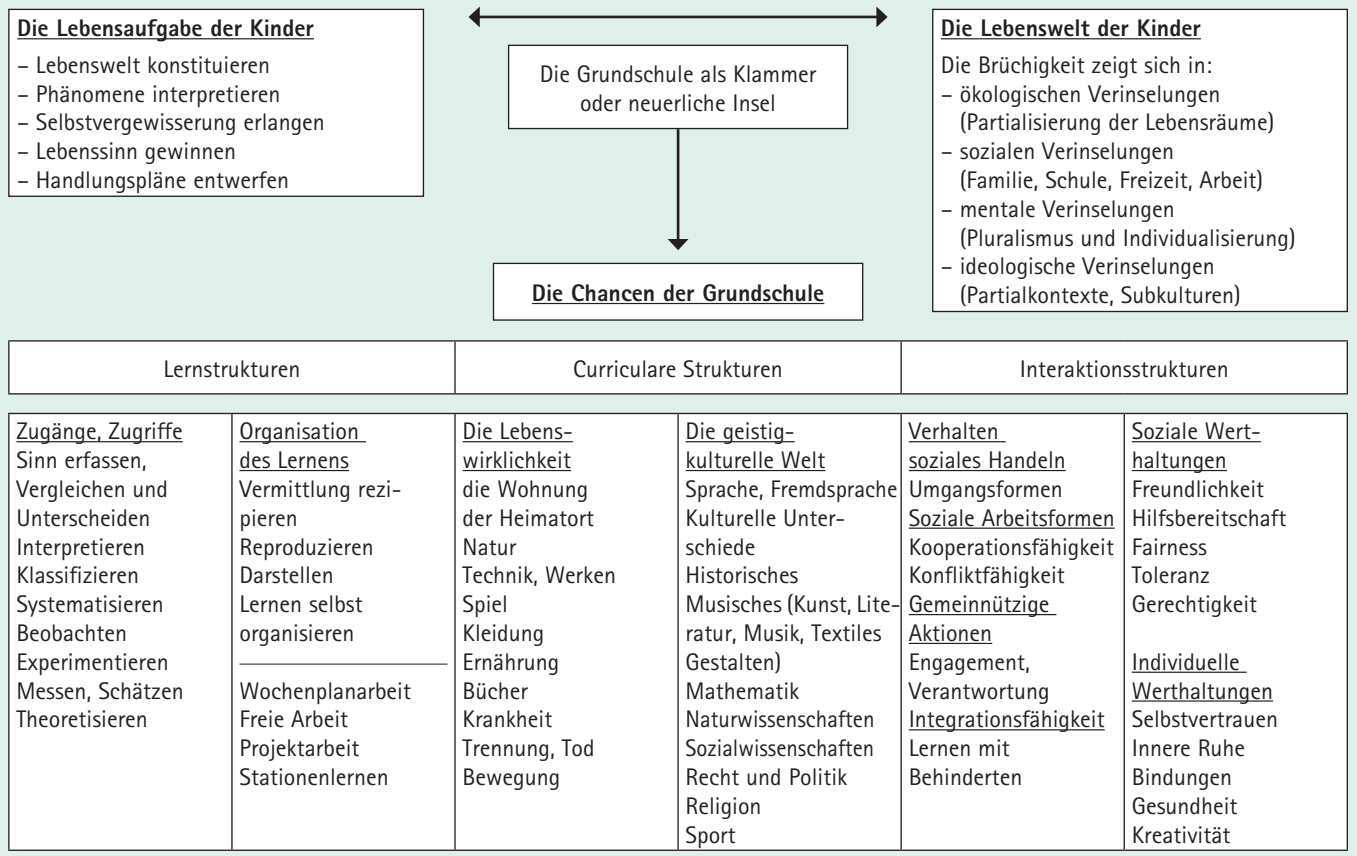
Reichweiten der Gestaltung: Die Grundschule – Ort sozialen Lernens, handlungsorientiert, vernetzt

Ist im vorigen Abschnitt der pädagogische Kern der Grundschule dargestellt worden, geht es jetzt noch um die Ausmessung der Reichweiten der Gestaltung. Die Übersicht 2 gibt die Orientierung, anhand welcher eine Grundschule prüfen kann, wie weit sie ihr Schulprogramm fassen will. Die Sechserreihe der Stichworte kann man in drei Zweier-Blöcke aufteilen:

1. Der unaufgebbare Zentralbereich: Veränderte Lehr- und Lernstrukturen und das Schulleben

Konsens besteht sicher darüber, dass einfallreiche und vielfältige Lehr- und Lernstrukturen das Angebot der Grundschule bestimmen sollten. Neben dem wichtig bleibenden Vermittlungsunterricht (Lehrerorientierter Unterricht) ist die Frage zu beantworten, in welchem Umfang und mit welcher Infrastruktur offene Unterrichtsformen hinzukommen, um sinnbestimmtes, handlungsorientiertes, kooperatives

Übersicht 1: Die Grundschule – Wege zum Ich, Begegnung mit anderen, Tor zur Welt



und mitbestimmtes/selbstverantwortetes Lernen zu ermöglichen. Die Zeitmarge kann eng gesetzt werden und sie kann 30, 40 oder gar 50 % der Unterrichtszeit umfassen.

Das Schulleben im Wochen-, Monats- und Jahresrhythmus wird seine Dimensionen von den in der Übersicht genannten Stichworten bekommen. Sie reichen von den kleinen Möglichkeiten (offener Anfang, Pausenkultur, Wochenschlusskreis) über die Rhythmisierung des Schuljahres durch das Ensemble von Festen, Feiern, Ausflügen, Wanderungen, Schullandheimaufenthalten, Spieltagen, Projekttagen bis zu strukturellen Veränderungen, wie etwa einer veränderten Schuleingangsstufe, und dem Lernen in altersgemischten Gruppen.

2. Zeitliche Ausweitung und Schulsozialarbeit

Die vielfältig realisierten Ansätze, die hier zur Sprache kommen, werden offener zu diskutieren sein. Sie werden auch abhängen von dem Handlungsdruck, der durch sozio-kulturelle Gegebenheiten im Schulbezirk entsteht (z. B. verlässliche Grundschule oder gar Ganztagsgrundschule, Auffangaktivitäten). Wieder eher ein strukturelles Element wäre die sechsjährige Grundschule, weil sie eine Veränderung des Schulsystems impliziert. Die Frage intensiver Elternarbeit ist ein altes Problem, häufig aber immer noch nicht befriedigend

gelöst. Dieser Komplex ist natürlich auch massiv bestimmt von den personellen Ressourcen, die zur Verfügung stehen.

3. Die Grundschule in ihrer kommunalen Bedeutung und institutionellen Vernetzung

Gegenüber angelsächsischen Beispielen ist dieser dritte Komplex wahrscheinlich der umstrittenste. Die Stadtteilschule/Dorfschule in ihrer kultursoziologischen Bedeutung als kultureller Treff bzw. in ihrer Wechselwirkung mit außerschulischen Lernorten und Experten ist aber wohl in vielen Kommunen ein ganz aktuelles Problem oder Desiderat: Die Vernetzung mit anderen Institutionen ist in Bezug auf die Kooperation z. B. mit Kindergärten und Horten vielleicht selbstverständlich. In Bezug auf die Kooperation mit Kirchen und Sportvereinen mögen sich Notwendigkeiten ergeben, wenn es um ganztägige Betreuungsangebote geht. Dass die Grundschule als Vernetzungselement für das soziale und kulturelle Leben im Stadtteil/im Dorf gilt, ist wahrscheinlich seltener.

Kurze Bilanz

Die Grundschule ist Basisinstanz für die Erziehung und Bildung der Kinder. Diesem Grundauftrag folgend, hat sie sich ständig weiterentwickelt. Angesichts aktueller Bedrängungen (Mittelkürzungen, gar Schließungen auf der einen Seite, Reduzierung ihres umfassenden Bildungsauftrages durch gesetzte Bildungs-

besser Leistungsstandards in ausgewählten Bereichen und die Vergleichs-/Orientierungsarbeiten mit der Gefahr aufkommenden Konkurrenzdenkens) ist es wichtig, an die hochkomplexen Basisaufgaben zu erinnern und die tendenziell erfolgende Ausweitung des Erziehungs- und Bildungsauftrags mit ihren unterschiedlichen Reichweiten aufzuzeigen.

Die vorrangige Bedeutung der Primarstufe für die Kinder ist unbestritten. Die Frage ist, welche Chancen sie bekommt!

Literatur

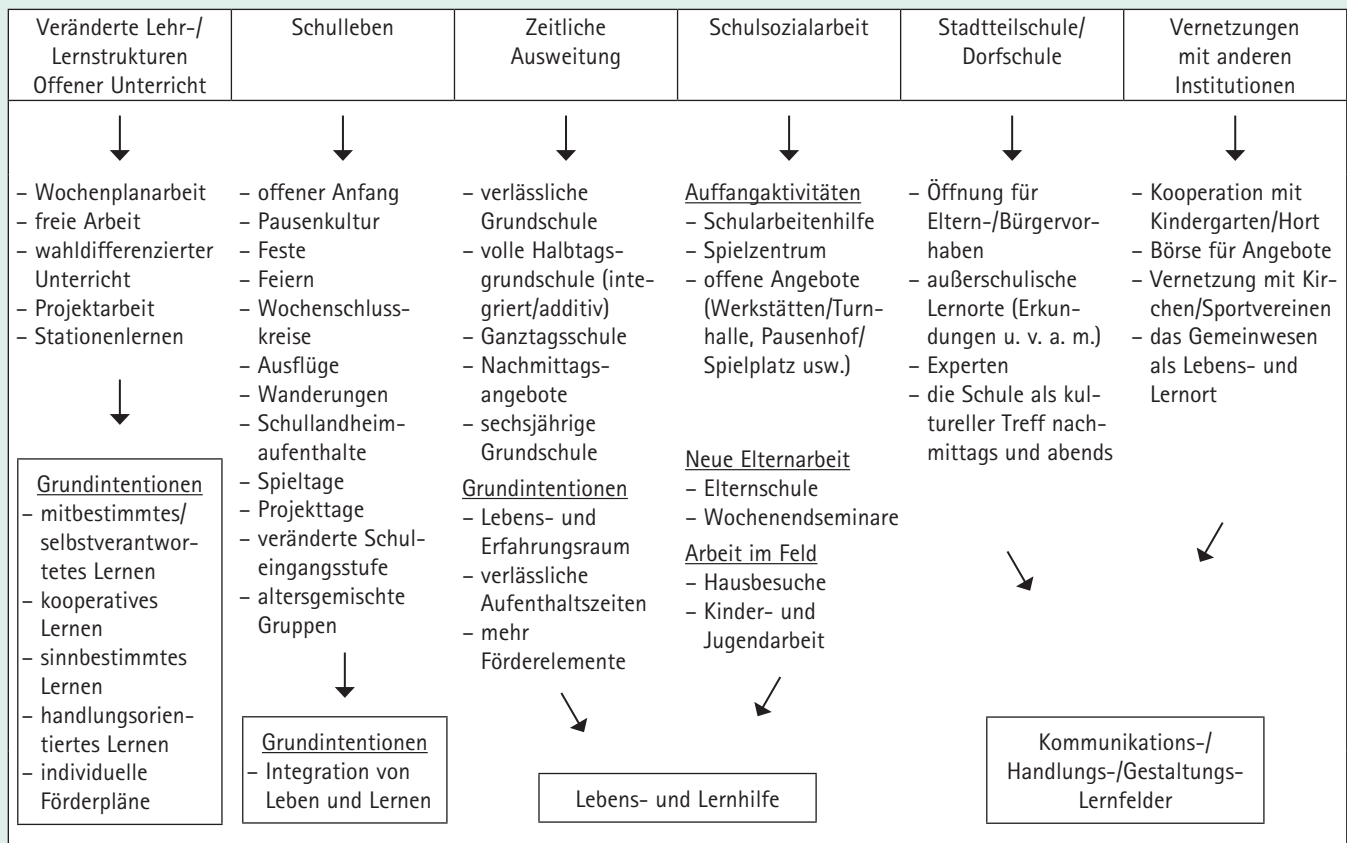
- M. Bönsch: *Lerngerüste. Didaktik 2000 für die Primarstufe*, Baltmannsweiler, 1998
 M. Bönsch: *Praxishandbuch gute Schule*, Baltmannsweiler, 2000
 M. Bönsch: *Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen*, Baltmannsweiler, 2002
 M. Bönsch: *Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig*, Baltmannsweiler, 2002
 M. Bönsch: *Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen*, Baltmannsweiler, 2004

Anschrift des Verfassers:

Professor (em.) Dr. Manfred Bönsch,
 In der Bebie 54, 30539 Hannover

Übersicht 2:

Die Grundschule – Ort sozialen Lernens, handlungsorientiert, vernetzt



PISA – revisited

Eine erziehungswissenschaftlich-schulpädagogische Erörterung

Der Kulturschock war groß nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studie. In die Selbstsicherheiten im deutschen Bildungswesen war Unruhe gekommen, wohl eine heilsame Unruhe. Die Frage heute ist, was hat sie bisher bewirkt. In einer Art Zwischenbilanz kann gesagt werden:

1. Das empirische Design der PISA-Studien ist nicht mehr sakrosankt.

Wer früh schon nach möglichen Schwächen der PISA-Untersuchung fragte, war nicht sehr willkommen. Nur langsam sind kritische Nachfragen wahrgenommen worden. Aber der Aufschrei der „PISA-Konsorten“ war auch noch im letzten Jahr recht groß, als ein Physik-Professor Kritik anmeldete. Man ging weniger auf seine Kritik ein, man stellte lieber die Kompetenz des Kritikers infrage. Die zentralen Fragen aber waren von Anfang an:

■ War eine einheitliche Durchführung bei der großen Zahl teilnehmender Länder, Schulen und Schüler/-innen eigentlich gesichert? Es könnte die These gewagt werden, dass Durchführungsvarianzen die Ergebnisse nicht unwesentlich bestimmt haben.

■ Die curriculare Validität wird von den Autoren der PISA-Studie selbst als nicht sehr sicher bezeichnet. Mit anderen Worten: Wenn getestet worden ist, was gar nicht gelehrt worden war, kann man nicht von schlechten Ergebnissen, sondern nur von notwendigerweise anderen Ergebnissen sprechen.

■ Musste man nicht Lernergebnisse und Lernzeit in Beziehung setzen? Die PISA-Studie sagt eindeutig, dass deutsche Schüler/-innen weniger Lernzeit haben als die Schüler/-innen vieler anderer Länder. Das „Weniger“ beläuft sich immerhin auf zwei Unterrichtswochen pro Schuljahr. Der Faktor „Zeit“ ist aber eine elementare Größe im Rahmen von Unterricht und Lernen.

■ Die PISA-Tests bezogen sich generell auf die 15-Jährigen. In Deutschland wurde die 9. Jahrgangsstufe untersucht. Da sich aber 15,9 % der deutschen 15-Jährigen in den Klassenstufen 5, 6, 7 und 8 befanden (aufgrund der deutschen Gegebenheiten werden 12 % der Schüler/-innen zunächst vom Schulbesuch zurückgestellt, 24 % der Sek.-I-Schüler/-innen sind Wiederholer), stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse zwar eine Mehrheitspopulation betreffen, die besagten 15,9 % aber eben noch gar nicht so weit waren. Haben evtl. andere Länder bestimmte Gruppen der 15-Jährigen herausgelassen und damit bessere Ergebnisse erzielt? Mitunter war davon informell die Rede.

Die für Deutschland schlechten Ergebnisse sollen überhaupt nicht schöneredet werden. Aber wenn die PISA-Studien gewissermaßen die „Bibel“ der an Bildung Interessierten und für Bildung Verantwortlichen ist, ist es schon wichtig, dass ihre Ergebnisse zutreffend sind.

2. Die wesentlichen Defizite bestehen nach wie vor!

Wenn man sich nach diesen geäußerten Nachfragen dann aber doch auf die Befunde einlässt, muss man heute feststellen: Auch wenn in nachfolgenden Studien sich da und dort bessere Rangplätze ergeben haben mögen, die wesentlichen Defizite bestehen nach wie vor und werden auch nicht konsequent genug bearbeitet.

2.1 Die Bildungschancen hängen nach wie vor zu stark vom sozialen Herkommen ab.

Der gravierendste Vorwurf – nach der ersten PISA-Studie immer wiederholt – ist, dass die Bildungschancen nach wie vor sehr stark vom sozialen Herkommen abhängen. An die Bearbeitung dieses Defizites geht man – wenn überhaupt – nur halbherzig heran.

■ Der elementar wichtige Bereich der frühkindlichen Bildung und Förderung harret eines Gesamtkonzeptes. Zwar wird heute da und dort Sprachförderung im Vorschulalter betrieben. Jetzt scheint es zu einem Kindergartenjahr mit öffentlicher Finanzierung und einer Entlastung der Eltern zu kommen. Da und dort wird mit der veränderten Schuleingangsstufe die Frühphase des Systems „Schule“ verbessert. Aber den Plan frühkindlicher Bildung aus einem Guss gibt es nicht, vielleicht liegt er in ministeriellen Schubladen. Man schaut mit einem gewissen Neid auf Frankreich oder auf die Niederlande oder auf Belgien.

■ Das in Deutschland – sonst nur noch in Österreich und in einigen Kantonen der Schweiz vorherrschende gegliederte Schulwesen verwehrt mit seinen unterschiedlichen Lernmilieus eine konsequente Sicherung von Teilhabechancen an Bildung. Das Ausland in Nord, West, Süd und Ost bietet genügend Alternativmodelle an. Es gibt beeindruckende Konzepte für eine Veränderung. Unter dem Stichwort einer begabungsgerechten Schule wird an einer ursprünglich ständisch begründeten und heute sozial auslesenden Schule festgehalten, ohne dass jemand merkt, dass schon der Begriff problematisch ist. Begabungsgerechte Schulen könnte es nur geben, wenn Begabungen eindeutig identifizierbar sind. Das ist aber nicht der Fall. Im vierten oder gar schon im 3. Schuljahr (Trendaussagen) gemachte Schullaufbahnprognosen haben eine Unsicherheit von etwa 50 %, wie aus Untersuchungen bekannt ist.

■ Die Benachteiligung der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund ist nach wie vor ein ziemlich stabiler Fakt. Konsequent wird zu ihrem Abbau nicht so sehr viel getan.

■ Nach wie vor ist die Quote der Schulabgänger und damit der Misserfolgskarrieren viel zu hoch. Etwa ein Drittel der deutschen 15-jährigen Schüler/-innen hat eine Schullaufbahn hinter sich, die durch Misserfolgserlebnisse gekennzeichnet ist.

Die Defizite fokussieren sich – zusammengefasst – auf vier Stellen im Bildungssystem: auf den vorschulischen Bereich, auf Zeitpunkt und Art der Einschulung, auf die zu frühe Verteilung der Schüler/-innen auf getrennte Bildungsgän-

ge und auf zu wenig Integrations- und Förderpädagogik in der Sekundarstufe I. Sie summieren sich zu einer kumulativ wirksam werdenden Verhinderungsstrategie gegenüber dem grundgesetzlich gesicherten Postulat der Chancengerechtigkeit für alle. Die sozialen Disparitäten zeigen sich am deutlichsten am Gymnasium.

2.2. Schulentwicklung ist Teil einer demokratischen und sozialen Gesellschaftspolitik.

Die PISA-Studien zeigen einerseits für Deutschland defiziente Ergebnisse in Bezug auf Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung, sie machen andererseits die Bedeutung von Bildung als gesellschaftspolitisches Anliegen deutlich. Der Gedanke des Förderns ist wichtiger als der frühzeitiger Chancenvorteilung. Konkretionen einer fördernden Pädagogik wären:

– Zeit geben

Der Umfang des Unterrichts variiert in den OECD-Ländern erheblich. Mit 909 Stunden pro Schuljahr liegt Deutschland 42 Stunden unter dem Mittelwert der OECD-Länder. Wer weiß, dass gerade Kinder und Jugendliche mit erschwerten Aufwuchsbedingungen mehr Zeit brauchen, um die verlangten Kompetenzen zu erlernen, wird hier einen zentralen strategischen Ansatzpunkt sehen.

– Pädagogik des ganzen Tages

Die Ganztagschule ist in vielen Ländern der Normalfall. In Deutschland ist sie nach wie vor defizitär entwickelt und wird mit halbherzigen Modellen (z. B. offene Ganztagschule) zögerlich entwickelt. Es wird hier nicht einer unreflektierten Verlängerung der Aufenthaltszeit in der Schule das Wort geredet. Aber die Frage ist schon, inwieweit die Schule als Lebens- und Lernwelt ein helfendes Äquivalent zu den Lebensverhältnissen außerhalb sein müsste, um Kindern und Jugendlichen Strukturen, Ordnungen, Bindungen, Hilfen zu geben, ihre Lernchancen besser wahrnehmen zu können.

– Gesellschaftliche Ressourcen

Der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung liegt in Deutschland bekanntlich auch unter dem OECD-Durchschnitt. Der SPIEGEL titelte 2005 einen Text über die Lage des deutschen Bildungswesens mit der Formulierung „Politik im Blindflug“ und referierte die OECD-Zahlen: Der OECD-Durchschnitt der öffentl. und privaten Bildungsausgaben in Prozent am Bruttoinlandsprodukt lag 2001 bei 6,2 %, in Deutschland bei 5,3 %, in Dänemark z. B. bei 7,1 %. Klaus Klemm hat in einem Beitrag für die Frankfurter Rundschau am 9.5.2006 vorgezeichnet, dass in Deutschland die Bildungsausgaben seit 2002 sinken! Wenn man wenigstens an den OECD-Durchschnitt herankommen wollte, müsste man in Deutschland 11 Milliarden Euro mehr aufbringen. Würde man sich an der Spitzengruppe orientieren, zu der z. B. auch Schweden gehört, müssten die Bildungsausgaben um 35 Milliarden Euro steigen.

2.3 Die Zwischenbilanz ist nicht gut.

Vernor Muñoz, der 2006 als Vertreter der UN-Menschenrechtskommission Deutschland bereist hat, hat sehr direkt alle Defizite benannt. Die Befunde aus der zweiten PISA-Studie aus dem Jahr 2003 sind nach Aussagen des PISA-Konsortiums Deutschland folgendermaßen zu beschreiben:

■ Insgesamt konnten sich einige Bundesländer im Vergleich zum OECD-Durchschnitt besser positionieren als 2000.

■ Drei Bundesländer (von insgesamt 16!) liegen in allen Kompetenzbereichen über dem OECD-Mittelwert.

■ Für Bayern kann bestätigt werden, dass der Anschluss an die internationale Spitzengruppe in allen Kompetenzbereichen gelungen ist. Die hohe Selektivität des bayerischen Schulwesens ist aber auch bekannt.

■ Für fünf Bundesländer sind in allen Kompetenzbereichen signifikante Zuwächse zu verzeichnen.

■ Getrübt werden diese zunächst einmal positiven Entwicklungen durch andere Befunde:

■ Die Anteile von sehr leistungsschwachen Schüler(innen)n sind in allen Bundesländern zu hoch. Ohne deutliche Verbesserung im unteren Leistungsbereich wird sich kaum ein Bundesland im internationalen Vergleich deutlich besser positionieren können.

■ Die Entkoppelung von Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft ist nach wie vor eine große Herausforderung.

■ Die Quoten von verzögerten Schullaufbahnen (Zurückstellungen, Sitzenbleiber) sind nach wie vor zu hoch. Mit der Ressource Lebenszeit wird verschwenderisch umgegangen.

■ Merkmale der sozialen Herkunft und Migration zeigen auch 2003 straffe Zusammenhänge mit dem Kompetenzniveau. Potenziale und Talente werden übersehen.

■ Die Kompetenzunterschiede sind im Ländervergleich nach wie vor substanziell. Maximale Leistungsunterschiede können in Abständen bis zu einem Schuljahr umgerechnet werden. Sie haben sich von 2000 auf 2003 aber nicht vergrößert.

■ Standortfaktoren spielen nach wie vor eine große Rolle.

■ Für die Kompetenzentwicklung ist in erster Linie die Qualität des Unterrichts entscheidend. Da hat sich einiges getan, aber noch nicht genug.

Der Blick nach vorn

Und was wird sich demnächst zeigen? Man muss befürchten, dass dies nicht so sehr viel positiver sein wird. Der in den nächsten Jahren aufkommende Lehrermangel wird durchschlagend sein. Unterrichtszeit wird in der Folge ein noch knapperes Gut. Die Kluft zwischen Sonntagsreden (Humankapital ist unser wichtigstes Gut!) und den Faktizitäten wird kaum kleiner werden. Wenn es nach Finnland doch nur nicht so weit wäre ... !

Manfred Bönsch

Manfred Bönsch

Allgemeine Didaktik

Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht

Aus dem Inhalt:

1. Theoriearsenale der Didaktik
 - Ideengeber der Reformpädagogik
 - Die Entwicklung der Allgemeinen Didaktik von 1945 bis 1965
 - Die Weiterentwicklung der Didaktik von 1966 bis 1989
 - Die vernachlässigten Didaktiken
 - Der aktuelle Diskussionsstand in der Didaktik
2. Schuldidaktik
 - Sozialökologie
 - Lernökologie
 - Die Schule unter den Gesichtspunkten der Geselligkeit und Demokratie
3. Grundzüge einer Elementardidaktik
 - Das didaktische Dreieck als Grundmodell
 - Das Lehrer(in)-Schüler(in)-Verhältnis
 - Das Methodenrepertoire Lernen als Anregung und Auseinandersetzung mit Lerninhalten
 - Das Lehren und Lernen psychomotorischer Fertigkeiten
 - Lehrbarkeit des Ethos

M. Bönsch

Allgemeine Didaktik

Stuttgart 2006, Kohlhammer Verlag, 24 €

Manfred Bönsch

Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen

Aus dem Inhalt:

1. Üben und Wiederholen im Unterricht. Strukturanriss eines unterrichtlichen Aufgabenfeldes und gleichzeitig ein Literaturbericht
2. Lernpsychologische Aspekte des Übens und Wiederholens im Unterricht
3. Unterrichtsmethodische Aspekte des Übens und Wiederholens
4. Metakommunikation am Beispiel des wahl-differenzierten Unterrichts
5. Üben und Wiederholen als Aufgabe des Schülers - Ansätze zu einer Autodidaktik

Bilanz und Perspektiven

1. Performative Didaktik
2. Guter Unterricht - nachhaltiges Lernen

M. Bönsch

Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen,

Hohengehren 2004, Schneider Verlag, 18,- €

Alles wird teurer - wir nicht!

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

FINANZtest 12/2004
09/2005
Die HEB Hausratversicherung gehört zu den preiswertesten.

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

Über den Zaun geschaut

Norwegen – Innenansicht eines Bildungssystems

von Andreas Herrmann

Wir sind als Familie im Jahr 2002 nach Norwegen ausgewandert. Nach einem Jahr schickten wir unsere damals achtjährige Tochter wieder nach Deutschland zurück. Der Grund dafür war unser Eindruck, dass sie im norwegischen Schulsystem hoffnungslos unterfordert war und deshalb Krankheitssymptome zeigte. Aus dieser Entwicklung ergab sich für mich die Situation, dass ich sowohl das norwegische als auch das deutsche Schulsystem kennenlernen und reflektierend vergleichen konnte. Mit diesem Bericht möchte ich die Er-

gebnisse dieses Vergleichs vorstellen – wohl wissend, dass beide Länder in kultureller Hinsicht signifikante Unterschiede aufweisen. Norwegen, das Land der Mitternachtssonne und der Fjorde – eines der Länder mit der schönsten Natur auf dieser Welt –, ist auch eines der reichsten Länder. Der norwegische Staat wirtschaftet ohne Staatsverschuldung. Durch den Ölboom in den letzten Jahrzehnten hat sich Norwegen von einem Bauern- und Fischereistaat zu einem modernen Land entwickelt. Dort, wo der Weihnachtsmann herkommt – das behaupten zumindest die Norweger –, investiert man europaweit mit am meisten in die Bildung – 7,7 % des BIPs. Meiner Meinung nach wird das norwegische Bildungssystem wegen Norwegens geografischer und kultureller Nähe zum PISA-Siegerland Finnland sehr häufig mit dem finnischen gleichgesetzt. Dieser Vorgang hat zur Folge, dass Norwegens Schulen in bildungspolitischen Diskussionen häufig als qualitativ hochwertig und richtungweisend dargestellt werden. Die Norweger kritisieren ihr Schulsystem schon seit

Norwegen in Bildungsstudien

Langem. Zurzeit sind seine Mängel Thema Nummer eins in der norwegischen Öffentlichkeit. In diesem Kontext veröffentlichte beispielsweise das Dagbladet am Montag, dem 14. August 2006, einen zweiseitigen Artikel mit der Überschrift „Die norwegische Schule in der Krise“. Darin ist unter anderem zu lesen, dass die Professoren Anne Welle-Strand und Arild Tjeldvoll keine Zweifel daran haben, dass die norwegische Schule gerade ausgezählt wird.

In der PISA-Studie 2003 hat Norwegen eher im unteren Mittelfeld abgeschnitten. Betrachtet man die Werte, wird deutlich, dass Deutschland in allen Bereichen, abgesehen von der Lesekompetenz, besser abgeschnitten hat. Der Grundschultest fällt deutlicher zugunsten Deutschlands aus. Es ist deshalb meiner Ansicht nach völlig unbegründet, wenn man auf der Suche nach Möglichkeiten, das deutsche Bildungssystem zu verbessern, seinen Blick hilfessuchend nach Norwegen richtet.

schien mir entspannter zu sein als in Deutschland – mit der Folge, dass auch die Menschen entspannter mit sich selbst und miteinander umgehen.

Ich persönlich empfinde diese Entspantheit als geniale Lebensart mit Schattenseiten. Letztere werde ich bei meinen Ausführungen zum norwegischen Bildungssystem ausführlich darstellen.

Die Lernkurve in norwegischen Grundschulen beginnt relativ langsam auf niedrigem Niveau und steigt bis zur siebten bzw. achten Jahrgangsstufe kaum an. Danach jedoch beginnt sie in steilem Bogen nach oben anzusteigen. Konkret bedeutet dies, dass die stofflichen und inhaltlichen Anforderungen etwa ein bis zwei Jahre später als in Deutschland an die Kinder herangetragen werden. Die Inhalte der ersten Jahrgangsstufe sind vergleichbar mit denen einer Vorklasse in Deutschland und das kleine Einmaleins findet in der Regel seinen Abschluss in der vierten Klasse.

Der Lehrplan wird durch Wochenpläne ergänzt, in denen Aufgaben und Themen ge-

PISA 2003 (15-jährige Schülerinnen und Schüler) Schnitt							
	Deutschland	Norwegen	Dänemark	Schweden	OECD	bester Wert	schlechtester Wert
Lesekompetenz	491	500	492	514	495	543	400
Mathematische Kompetenz	503	495	514	509	500	544	385
Naturwissenschaftliche Kompetenz	502	484	475	506	500	548	405
Problemlösekompetenz	513	490	517	509	500	550	384

IGLU (Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse)				
	Deutschland	Norwegen	bester Wert	schlechtester Wert
Lesekompetenz	539	499	561	327
Naturwissenschaftliche Kompetenz	560	530	597	401
Mathematische Kompetenz	545	502	625	400

gebnisse dieses Vergleichs vorstellen – wohl wissend, dass beide Länder in kultureller Hinsicht signifikante Unterschiede aufweisen. Norwegen, das Land der Mitternachtssonne und der Fjorde – eines der Länder mit der schönsten Natur auf dieser Welt –, ist auch eines der reichsten Länder.

Der norwegische Staat wirtschaftet ohne Staatsverschuldung. Durch den Ölboom in den letzten Jahrzehnten hat sich Norwegen von einem Bauern- und Fischereistaat zu einem modernen Land entwickelt. Dort, wo der Weihnachtsmann herkommt – das behaupten zumindest die Norweger –, investiert man europaweit mit am meisten in die Bildung – 7,7 % des BIPs.

Meiner Meinung nach wird das norwegische Bildungssystem wegen Norwegens geografischer und kultureller Nähe zum PISA-Siegerland Finnland sehr häufig mit dem finnischen gleichgesetzt. Dieser Vorgang hat zur Folge, dass Norwegens Schulen in bildungspolitischen Diskussionen häufig als qualitativ hochwertig und richtungweisend dargestellt werden. Die Norweger kritisieren ihr Schulsystem schon seit

Zum Hintergrund des norwegischen Bildungssystems

Norwegischen Eltern wird viel Raum für ihre berufliche Entwicklung gegeben, denn sie können ihre Kinder bereits nach dem ersten Lebensjahr ganztätig im Hort abgeben. Man könnte sagen, hier übernimmt der Staat bis zu achtzig Prozent die „Erziehung“ der Kinder.

In Norwegen scheint ein weitgehender Konsens darüber zu bestehen, dass Kinder so lange wie möglich spielen und erst später einem kognitiven Lernprozess ausgesetzt werden sollen. Die damit einhergehende Verlängerung der Kindheit kommt sicherlich dem Bedürfnis der meisten Norweger entgegen, viel Zeit in der Natur, beim Sport oder in ihren Ferienhütten in den Bergen zu verbringen. Wirtschaftlichen Druck kennt man in Norwegen nicht, da man durch das Öl relativ unabhängig ist und Waren und Güter sowie Spezialistentum vom Ausland problemlos einkaufen kann. Aus diesem Grund hat der Faktor Zeit in der norwegischen Gesellschaft eine völlig andere Bedeutung als bei uns. Das Leben dort

stellt werden. Der Stundenplan besteht aus einer Tabelle mit der Anzahl der Stunden, weist jedoch keine Fächer aus. Man will sich auf diese Weise während des Schultages möglichst viel Flexibilität erhalten und die Lehrer können die Fächer willkürlich über den Tag verteilen und wechseln.

Für Kinder bedeutet dieser Unterrichtsrahmen, dass sie nicht wissen, in welchen Fächern sie am nächsten Tag unterrichtet werden. Meiner Meinung nach lernen sie innerhalb dieser Schulstrukturen keine Zuverlässigkeit in der Tagesgestaltung kennen. Die Frage, ob sich diese Lockerheit ausbildete, weil sie der Mentalität der Norweger entgegenkommt – man legt sich nicht gerne fest und ändert Arbeitsabläufe sprunghaft und kurzfristig –, kann hier nicht geklärt werden. Die Fächer in den ersten Grundschuljahren sind Norwegisch, Mathematik, Gymnastik, Englisch, Musik und „Thema“ (ein Fach ähnlich dem Heimat- und Sachkundeunterricht in Deutschland). Schulhefte gibt es nicht. Im Unterricht wird immer mit Zetteln gearbeitet, die dann zu Hause thematisch geordnet werden. Schreiben mit dem

Füller wird nicht verlangt. Auf ordentliche Schriftführung, das Verhalten der Kinder im Unterricht und die Ordnung der Schulsachen wird kaum geachtet.

Als unsere Tochter nach dem ersten Schultag in der zweiten Klasse nach Hause kam, fragte sie uns, ob sie denn im Kindergarten gewesen sei. Wir wollten zuerst nicht glauben, was sie erzählte, und gingen am nächsten Tag mit ihr in die Klasse. Der Unterschied zur deutschen Unterrichtsgestaltung war verblüffend.

Einige Kinder lutschten noch am Daumen, die ausgestellten Zeichnungen, die Motorik und die Körpersprache der Kinder vermittelten uns den Eindruck, wir seien nicht in einer Grundschule, sondern in einem Kindergarten irgendwo in Deutschland.

Unsere Tochter war schnell unterfordert und begann sich zu langweilen. Öfter klagte sie, sie würde dazu angehalten, zu spielen und sich Zeit zu lassen, obwohl sie viel lieber lernen möchte. Meine Tochter geriet in einen Kreislauf von Unterforderung und Krankheit. Da sie nie genau wusste, welche Fächer am nächsten Tag unterrichtet wurden, wusste sie auch nie, worauf sie sich vorbereiten sollte. Aus Deutschland war sie gewohnt gewesen, mit Schulheften zu arbeiten und auf Heftführung zu achten. Das schriftliche Arbeiten mit Zetteln, bei dem nicht auf die Schrift geachtet wurde, verwirrte sie und verstörte sie. Mit der dem norwegischen Schulsystem meiner Ansicht nach innewohnenden Philosophie, die Kindheit möglichst lange zu bewahren, unterstellt man den Kindern meines Erachtens ein Desinteresse am Lernen und unterstützt infantile Verhaltensweisen.

Nachmittagsbetreuung

In den Zeiten der Nachmittagsbetreuung an den Schulen, der SFO, können die Kinder meist frei spielen. Es wird auch Basteln oder Spazierengehen in der Natur angeboten. Man findet keine Angebote zur Musikerziehung, Hausaufgabenbetreuung, für Lesegruppen, Bewegungsbewusstsein und anderes.

Der Schwerpunkt liegt hier auf dem „freien Spiel“. In der Praxis sieht dies meist so aus, dass sich die Kinder – ohne konkreten Beschäftigungen nachzugehen – im Hof oder im Schulgebäude aufhalten. Hausaufgaben sollen während der Betreuungszeiten nicht gemacht werden, denn diese dienen ausschließlich den „sozialen Kontakten“. Wir beschlossen, unsere Tochter nach Deutschland zurückzuschicken, damit sie den Anschluss an die dort üblichen Leistungsanforderungen nicht verliert.

Bei diesem Wechsel fielen uns weitere Unterschiede zwischen den Schulsystemen der beiden Länder auf: Während in der deutschen Grundschule Multiplikation, Division und geometrische Figuren besprochen wurden, erklärte man in Norwegen der gleichen Altersgruppe das Einmaleins. Während in Deutschland in Musik erklärt wurde, was Noten sind, und über Rhythmik gesprochen wurde, sang man

in Norwegen immer wieder die gleichen Kinderlieder. Während in Deutschland im Sportunterricht die Spannung beim Laufen Unterrichtsstoff war, liefen die Kinder in der norwegischen Schule in der Turnhalle beliebig umher und taten, was ihnen Spaß machte.

Mit vielen Kinderpsychologen teilen wir seither folgende Überzeugung: Wenn der Prozess der Sozialisation nicht pädagogisch geführt, sondern von einer Laissez-Faire-Haltung begleitet wird, entsteht ein Mangel an verbindlicher Kommunikation.

Ich bin der Meinung, dass in einem leistungsorientierten Kulturraum wie Deutschland Macht- und Manipulationsstrukturen Beziehungen dominieren. In einem entspannten Mentalitätsraum wie Norwegen führt die oben beschriebene Form schulischer Sozialisation zu Orientierungslosigkeit, mangelnder Selbsteinschätzung und Anpassertum.

In beiden Fällen muss man von Fehlentwicklungen sprechen.

Sprachliche Integration

In Norwegen ist die sprachliche Integration von Ausländern beispielhaft gelöst. Jedes Kind sowie jeder Erwachsene ist dazu verpflichtet, so lange eine Sprachschule zu besuchen, bis die norwegische Sprache hundertprozentig beherrscht wird. Die Kurse werden teilweise vom Staat bezahlt und es wird erwartet, dass jeder, der längere Zeit in diesem Land leben möchte, die Sprache beherrscht. Dieser Grundkonsens stört niemanden, ist allgemeiner Standard und wird von allen dort lebenden Ausländern gut akzeptiert. Aus diesem Grund gibt es in norwegischen Schulen keine Kinder, die die Sprache nicht beherrschen. In den Sprachschulen wird auch Kulturunterricht erteilt. Hierbei wird deutlich gemacht, dass Menschen aus anderen Kulturen willkommen sind und Anpassung an herrschende Sitten und Gebräuche erwünscht ist. In Norwegen funktioniert diese Integrationspolitik in der Regel hervorragend.

Zweigliedriges Schulsystem – keine Zensuren

Das norwegische Gesamtschulsystem umfasst zehn Schuljahre ohne äußere Differenzierung. Daran schließt sich das „vidergaende“ – das Gymnasium – an, das von der 11. bis zur 13. Klassenstufe besucht und mit dem Abitur abgeschlossen wird. Die allgemeine Schulpflicht endet nach der zehnten Jahrgangsstufe.

Bis zur siebten Jahrgangsstufe werden in Norwegen keine Zensuren vergeben und niemand kann sitzenbleiben. Diese Zeit, man nennt die „barneskole“, entspricht in etwa der deutschen Grundschulzeit. Zensuren gibt es erst ab der achten Jahrgangsstufe in der „ungdomskole“, die der deutschen Mittel- oder Realschule entspricht.

Sonderschulen, wie man sie in Deutschland kennt, gibt es in Norwegen nicht. Dort sind

nur 0,5 % der Kinder in speziellen, den deutschen Sonderschulen vergleichbaren Einrichtungen. Das bringt mit sich, dass in den Klassen die unterschiedlichsten Sozial- und Bildungsniveaus zusammengefasst sind. Es wird versucht, durch Einzelförderung während des Unterrichts auf die unterschiedlichen Niveaus der Schülerinnen und Schüler einzugehen.

Dieses Vorgehen führt meines Erachtens dazu, dass norwegische Kinder und Jugendliche physische, psychische und kognitive Unterschiede nicht als etwas Fremdes, wovon man sich distanziert oder abgrenzt, wahrnehmen. In Norwegen ist meiner Ansicht nach die gesellschaftliche Integration von Behinderten und leistungsmäßig Schwachen besonders gut gelungen. Hier wird jeder akzeptiert und gehört dazu.

Leistungsstreben

Echten Leistungsstress gibt es während des norwegischen Unterrichts kaum. Oft fragen Lehrer – auch in den höheren Klassenstufen – ihre Schüler, was sie lernen möchten und richten sich in ihrem Unterricht nach deren Vorschlägen. Dies kann in Ausnahmefällen dazu führen, dass der größte Teil des Unterrichts für Diskussionen verwendet wird. Die Schultests jedoch, die mit der achten Jahrgangsstufe beginnen, werden von den Schülern durchaus als schwer empfunden. Dies trifft besonders auf die jährlichen Abschluss-tests zu, die bis zu sechs Stunden dauern und den Stoff des ganzen Jahres abfragen. Obwohl das unterrichtliche Anspruchsniveau in Norwegen relativ niedrig gehalten ist, motiviert das Wissen um die zu erwartenden (schweren) Prüfungen die Schüler, von Beginn an mitzumachen und selbstständig zu lernen und zu arbeiten. Kinder, die in Norwegen schnell und leicht lernen, erhalten eine individuelle Förderung. Während des Unterrichts werden sie in kurzen Lehrerkontakten einzeln oder in Kleingruppen zu Stillarbeit und Eigenbeschäftigung angehalten, während der Unterricht für die Klasse parallel dazu weitergeht. Dies ist eine der Hauptkritiken der norwegischen Schulkritiker, die diese Methode als nicht effektiv genug ansehen.

Unsere Tochter arbeitete zum Beispiel alleine mit dem Rechenbuch der dritten Jahrgangsstufe, während alle anderen das Buch der zweiten Jahrgangsstufe benutzten. Dieses Verhalten wurde in der Grundschule immer ausgebremst, weil sie kognitiv nicht einseitig belastet werden sollte.

Im Grunde – so stellt sich mir heute dieser Sachverhalt dar – sind alle Schülerinnen und Schüler gezwungen, völlig unabhängig von ihrer Begabung oder Nichtbegabung, den gleichen Stoff aufzunehmen und zu erlernen. Vereinzelt bieten Schulen auch Förderunterricht in kleineren Gruppen an.

Wer glaubt, dass es in norwegischen Schulen keine Konflikte gibt oder dass dort das Schul-

paradies ausgebrochen sei, den muss ich enttäuschen. Die norwegische Regierung hat erst vor ein paar Jahren ein „Mobbingmanifest“ herausgegeben, um das Mobbing an Schulen, das in den letzten Jahren immer mehr zum Problem wurde, zu thematisieren und zu vermindern¹. Gleichzeitig gibt es immer mehr Initiativen von Eltern, die die mangelnde Disziplin an norwegischen Schulen beklagen und mehr Respekt und klarere Strukturen einfordern.

In diesem Kontext sei hier Bezug auf einen Artikel genommen, den Herr Ystenes, Professor für Chemie an der Universität zu Trondheim, verfasst hat. Darin beklagt Herr Ystenes, Vater eines hochbegabten Sohnes, dass man Unterricht in norwegischen Schulen zu sehr an den Fähigkeiten schwacher und durchschnittlicher Schüler ausrichtet, statt wirkungsvolle Fördermaßnahmen für begabte und hochbegabte Kinder einzuführen. „Schlaue Schüler sind die Verlierer im norwegischen Schulsystem“ ist auch die Überschrift eines Artikels von Herrn Stein Erik Ulvund, Professor für Pädagogik an der Universität in Oslo. Er sagt: „Wenn wir unsere Tiere so schlecht behandeln würden wie begabte Kinder, spräche man schon längst von Tierquälerei.“²

Die Rolle der Lehrkraft

Seit der letzten Schulreform – vor ca. zehn Jahren – werden Lehrer eher als „Freunde“ und „Kumpel“ denn als Respektpersonen betrachtet. Ziel der damaligen Reformen war die Liberalisierung der Bildungsinstitutionen hin zu mehr Selbstständigkeit und Mitbestimmung für die Schüler. Lehrer, die bis zur 10. Klasse unterrichten, werden vier Jahre lang in einer Lehrerschule ausgebildet. Wer an Gymnasien unterrichten will, muss in der Regel ein fünfjähriges Universitätsstudium absolvieren.

Janteloven

Der Gleichheitsgedanke des norwegischen Schulsystems hängt sehr eng mit dem sogenannten „Janteloven“ zusammen. Es handelt sich dabei um moralische Richtlinien, die Herr Sandemose 1933 in einer kritischen Abhandlung über die norwegische Gesellschaft beschrieb. Zusammenfassend kann man sagen, dass diese Richtlinien dem Einzelnen moralisch verbieten, besser oder klüger zu sein als die anderen oder gar zu meinen, dass man die anderen etwas lehren könne. Die norwegische Gesellschaft ist meiner Meinung nach eine Konsensgesellschaft und sucht die Gleichheit der Menschen im wahrsten Sinne des Wortes. Man fühlt sich sozusagen als große Familie und sieht es nicht so gerne, wenn Einzelne sich von der Masse unterscheiden. Dieses Janteloven beeinflusst auch heute noch weite Teile der norwegischen Gesellschaft und damit auch das Bildungssystem.

Die Bedeutung der elterlichen Erziehung

Nachdem sich viele Eltern aus der Werteerziehung ihrer Kinder zurückgezogen haben, ist es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte überfordert sind. Kinder ohne Selbstwerterfahrung, im Spagat zwischen Leistungsdruck und überhöhten Elternerwartungen sind für ein Land keine Basis, von der aus Zukunft erfolgreich gestaltet werden kann.

Werte fallen nicht vom Himmel, sondern wollen vorgelebt und vermittelt werden. Dies ist in erster Linie Aufgabe der Eltern. Die Familie ist die kleinste Zelle der Gesellschaft. Dort werden die grundlegenden Verhaltensmuster geprägt, die Kinder in ein erfülltes und erfolgreiches Erwachsenenalter tragen können. Lehrerinnen und Lehrer als Schuldige an Bildungskrisen zu brandmarken, ist kontraproduktiv und keineswegs hilfreich.

Professionalisierung des Lehrerberufs

Die Möglichkeiten, die heute jeder Einzelne hat, aus seinem Leben etwas zu machen, seinen Traum zu leben, sind so groß wie nie in der Geschichte der Menschheit. Diese Möglichkeiten für so Viele wie möglich zu eröffnen und realisierbar zu machen, ist der Auftrag von Elternhaus und Schule. Der Pädagoge und Publizist Hartmut von Hentig kritisiert wie kein anderer, dass unser heutiges Schulsystem „einsame Neurotiker“ und „konsumgieriger Massenmenschen“ hervorbringt.

Auch heute noch fordert von Hentig die Gesellschaft auf, „Schule neu zu denken“.

Wir brauchen besser ausgebildete Lehrer in Pädagogik, Psychologie und sozialer Kompetenz. Lehrer müssen etwas von der Entwicklungspsychologie und von der emotionalen Intelligenz von Kindern verstehen, um das richtige Maß zwischen Herausforderung und Über- bzw. Unterforderung zu finden. Wie oft werden Entscheidungsfähigkeiten vorausgesetzt, die noch gar nicht altersgemäß sind, oder umgekehrt, Entwicklungen werden gebremst, indem man Kinder zu lange unterfordert. Bildung, die unseren Kindern für ihre Zukunft gerecht wird, beginnt letztendlich im eigenen Hause. Deutschland muss seinen eigenen Weg zu hoher Bildungsqualität und gerechter Bildungsteilhabe finden. Weder die norwegische Lösung noch die Vorzeigegymnasien in Bayern können den Weg in die Schule der Zukunft weisen.

Andreas Herrmann
Kronsforder Allee 10 a · 23560 Lübeck
Tel: 0451/2963363 · E-Mail: a.herrm@web.de

1: www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_22699.aspx
2: www.nt.ntnu.no/users/ytenes/vitenskap/barn/arfikler/aftenposten-privat www.vg.no/pub/vgarf.hbs?arfid=220571

Der Autor



Andreas Herrmann machte seine Liebe zur Natur zu seinem Beruf. Er studierte in den USA an der Rutgers University Turf Management (Golfrasenpflege), und arbeitet seither international als Greenkeeper auf Golfplätzen sowie als Berater für Gräser für verschiedene Auftraggeber aus der Golfindustrie. Durch seine internationale Tätigkeit und den Kontakt mit verschiedenen Kulturen ist auch ein spezielles Interesse für interkulturelle Zusammenhänge entstanden. Aus diesem Hintergrund heraus hat Herr Herrmann Zusatzausbildungen als Coach in Oslo abgeschlossen. Dieser Artikel ist eine Zusammenfassung aus einem Buchmanuskript, das in der Rohfassung vorliegt.

(Quelle: VBE – Aktuell Nr. 10/2006)

Die erinnerungswerteste Meldung

„Der Kindergarten braucht nicht weniger, sondern mehr Mittel, wenn er nicht nur betreuen, sondern auch bilden soll.“

Beispiel Lehrerbildung:
Sie müsste im Zentrum aller Reformen stehen, doch nach wie vor behandeln viele Universitäten Lehramtsstudenten als lästige Anhängsel. Den bereits ausgebildeten Lehrern, vor allem jenen an Brennpunktschulen, mangelt es an Unterstützung, Noch immer werden Hauptschullehrer schlechter bezahlt als ihre Kollegen an Gymnasien.“
(aus dem Kommentar „Alte Schule“ von Katja Irle, Frankfurter Rundschau 5.12.2006)

Das sind in einer kurzen Zusammenfassung so ziemlich die Brennpunkte der Bildungspolitik. Also warten wir's ab – und wirken nach Kräften mit – dass auf diesen Feldern etwas geschieht.

Ansprechpartner

Ansprechpartner im VBE Hessen für
Referendarinnen und Referendare und
Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst

Christel Müller,
stellvertretende Landesvorsitzende
Kontakt unter:
Christel.Mueller@vbe-he.de



Beitrittserklärung

Name: _____ Vorname: _____

Straße: _____ PLZ/Wohnort: _____

Tel.: _____ Fax: _____ E-Post: _____

Geb.-Datum: _____ Amtsbezeichnung: _____ Bes.-(/Verg.-)Gruppe: _____

Lehramt: _____ Fächer: _____ Einsatz in Schularart: _____ im Dienst seit: _____
(Monat/Jahr)

Dienststelle/Schulanschrift: _____

(Name, Ort)

- Beamter Angestellter Teilzeit mit ____ Std. Pensionär
 Referendar/Lehrkraft im Vorbereitungsdienst Student ohne Stelle und Bezüge

(Zutreffendes bitte ankreuzen!)

Beginn der VBE-Mitgliedschaft ab: _____

Mit meiner Unterschrift erkenne ich die Satzung und die mit ihr verbundenen Ordnungen des VBE Hessen an.

Ort, Datum

Unterschrift

Einzugsermächtigung

Hiermit ermächtige ich den VBE-Landesverband Hessen widerruflich, die von mir zu entrichtenden Beiträge bei Fälligkeit zulasten meines Girokontos

Konto-Nr.: _____ BLZ: _____

bei der _____

(viertelj., halbj., jährlich*) mittels Lastschrift abzubuchen. (* Nichtzutreffendes bitte streichen!)

Ort, Datum

Unterschrift

Die ärgerlichste Meldung

„Basiskurs – Erlernen der einfachen Gitarrenakkorde bei korrekter Haltung und Spieltechnik der Gitarre – Ziel: Befähigung zum Singen und Begleiten harmonisch einfacher Lieder – Dauer: 10 Zeitstunden – Kosten: 50 Euro – Leistungspunkte: 40“
(aus dem Angebot einer privaten Musikpädagogin, März 2007)

Vielleicht sollten Sie sich doch einmal überlegen, ob Sie statt Mentor oder Mentorin zu sein lieber Gitarre spielen – das kommt billiger, kostet weniger Zeit und bringt so viel Punkte wie Sie in zwei Jahren sammeln können. Man fasst es nicht – und das im Bildungsland Nr. 1 ...

Letzte Meldung

Die hessische Landesregierung wird bei der Rückgabe der Vorgriffsstunde (sogenannter Jugendzuschlag) ab 1.08.2007 über die geltenden gesetzlichen Regelungen hinausgehen und weitere – aus der Sicht des VBE interessante – Optionen anbieten. Der VBE wird seine Mitglieder bei der Wahl der Rückgabemöglichkeit umfassend beraten, um die individuell beste Möglichkeit zu ermitteln.

Ius fix – (R)(r)echt schnell

Das Hessische Schulgesetz und wichtige Verordnungen und Erlasse für den Schulalltag auf einer CD
präsentiert Ihnen
der Verband Bildung und Erziehung, Landesverband Hessen e. V.



Damit die Suche leichter wird, haben wir die Inhaltsverzeichnisse mit Links versehen: Ein Mausklick reicht und Sie sind an der gewünschten Textstelle. Für das Hessische Schulgesetz haben wir zusätzlich ein Stichwortverzeichnis angelegt und dem Gesetzestext, mit Links versehen, vorangestellt. Die vorliegende CD wird ständig überarbeitet und erweitert. Für Anregungen und Hinweise sind wir dankbar. Mindestanforderung für das Arbeiten mit der CD ist Microsoft WORD 97.

Ius fix ist zu bestellen bei:

VBE-Landesgeschäftsstelle Hessen
Postfach 1209 · 63530 Mainhausen
Fernruf: 0 61 82/89 75 10 · Fernkopie: 0 61 82/89 75 11
E-Mail: vbe-he@t-online.de

Kostenbeitrag: 15,- € (Mitglieder 7,50 €) einschließlich Versandkosten

**Der VBE ist für den Inhalt der Gesetze, Verordnungen und Erlasse nicht verantwortlich.
Rechtliche Ansprüche lassen sich aus dieser Veröffentlichung gegen den VBE nicht ableiten.
Das Copyright für die Zusammenstellung und Gestaltung liegt beim VBE Hessen.
Das unberechtigte und unerlaubte Kopieren ist deshalb nicht erlaubt.**