

Lehrer und Schulle

VBE auf dem Hessestag



»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,



nachdem im laufenden Schuljahr vieles hinter uns liegt – Landesabitur, Orientierungsarbeiten, Mathematiktest – gerät anderes ins Visier: die Lehrerausbildung. Zunehmend häufen sich die Klagen, dass die neue Form der Modularisierung keine Hinwendung zu mehr Praxis sondern das genaue Gegenteil darstellt. Damit muss auch über die Qualität der Ausbildung der 2. Phase geredet werden: Bei allem Respekt vor dem Engagement der Betroffenen muss doch füglich bezweifelt werden, ob Ausbildungsbeauftragte ohne lang-jährige Unterrichtserfahrung der Weisheit letzter Schluss sind. Praxisnahe Ausbildung bedarf eines weiten und umfassenden Erfahrungshorizontes. So bleibt eigentlich nur, alle Ausbilderstellen schnell und vollständig zu besetzen und die Bestellung von Ausbildungsbeauftragten auf ein Minimum zu beschränken ...

.. wie es umgekehrt immer dringender wird, die Arbeit der Mentorinnen und Mentoren gebührend anzuerkennen. So mehren sich jetzt Schulen, die keine Ausbildungsschulen mehr sein wollen – und ich habe Verständnis dafür. Die Arbeit der Mentorinnen und Mentoren ist zumal in der modularisierten Ausbildung unverzichtbar. Nach wie vor speisen wir diese Lehrkräfte mit – lächerlichen (!!!) – 20 Punkten pro Jahr ab. Jeder Gitarrenkurs (s. letzte Ausgabe von „Lehrer und Schule“) bringt mehr.

Ich mag auch die Ausreden aus dem Kultusministerium nicht mehr hören, man müsse eine umfassende Erfahrung und Neuordnung der Leistungspunkte abwarten. Schon weit Gewichtigeres ist in Hessen im Hauruck-Verfahren durchgesetzt worden, man denke nur an die Unterrichtsgarantie Plus und Ähnliches. Eine klare Forderung an die politisch Verantwortlichen: Erkennen Sie die Arbeit der schulischen Ausbilder endlich umfassend und sofort an. Der VBE geht dabei von 50 Leistungspunkten aus! Alles andere lässt den Verdacht zu, man betreibe Ausbildung auf dem Rücken der Mentorinnen und Mentoren, die viele, viele Stunden mit ihrer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst verbringen. Wenn man will, geht das sofort! Wir lassen da nicht locker und werden nicht müde werden, das anzumahnen.

Wer vollmundig 2500 neue Stellen verspricht, muss auch sagen, wofür er sie einsetzen will. Neben den Mentorinnen und Mentoren bleiben da auch noch die Schuldeputate, die dringend(st) der Erhöhung warten. Es geht dabei nicht um einen „goldenen Handschlag“. Unsere engagierten Lehrkräfte leisten ohnehin weit mehr als sie müssen. Es geht um eine annähernde Anerkennung außerunterrichtlicher Aufgaben und Tätigkeiten. Dass vieles davon durch Verwaltungskräfte weit billiger (und manchmal besser) erledigt werden könnte, ist eine Ungereimtheit unserer Trennung der Verantwortlichkeiten zwischen Land und Schulträger. So werden wir sicher auch noch lange auf eine Regelung – im Rahmen der selbstständigen Schule? – warten können. Schließlich führen auch in England viele Jahre noch Heizer auf der E-Lok mit, weil das eben so war ...

Langjähriges Zuwarten im derzeit tariflosen Zustand in Hessen und bei der seit Jahren ausste-

henden Besoldungsanpassung im Beamtenbereich bringt ebenso nicht weiter. Deshalb bin ich der Meinung, dass die Vereinbarung zwischen dem hessischen Beamtenbund – dem ja auch der VBE angehört – nicht das Optimum war, aber einen echten Fortschritt erbracht hat. Wir stehen da besser da, als manche anderen Bundesländer. Schließlich haben wir die Föderalismusreform nicht gewollt und bis zuletzt bekämpft, aber

nun, nachdem sie einmal da ist, nutzt ein Platz in der Schmollecke gar nichts. Schließlich gilt das alte Wort, dass der Bremser allenfalls das Tempo, aber niemals die Richtung eines Zuges bestimmt. Ich warne deshalb davor, die Ergebnisse der Verhandlungen des dbb-Landesbundes Hessen mit der hessischen Landesregierung schlecht zu reden. Man kann sich immer ein besseres Ergebnis vorstellen, aber man muss auch das Machbare vom Wünschenswerten trennen können. So gesehen, ist es auch ein unschätzbare Erfolg, dass der Lehrerbereich nicht von der allgemeinen Entwicklung im Beamtenbereich abgekoppelt worden ist. Schließlich können wir so außer auf eine sichtbare Gehaltsanpassung auch auf ein weiteres Standbein für eine eventuelle frühere Pensionierung zugreifen. Ein solches Ergebnis war nicht selbstverständlich, ebenso, dass alle Versorgungsempfänger eingeschlossen werden.

Allerdings müssen wir schnellstmöglich über die Reform des Beamtenrechtes auf Landesebene reden. Hessen muss hier auf die fortschrittlichen Vorstellungen des dbb zur Weiterentwicklung des Beamtenrechtes eingehen. Wir wollen den Beamtenstatus auch für Lehrerinnen und Lehrer ohne Wenn und Aber erhalten und gerade deshalb sind wir für leistungsbezogene Elemente bei der Besoldung. Dazu bieten wir der hessischen Landesregierung unsere Mitwirkung an!

Der VBE setzt nicht auf Konfrontation, sondern auf sachliche Überzeugungsarbeit. Das gilt auch für die letzten Wochen bis zu den Sommerferien. Wir erwarten eine Lehrerzuweisung an die Schulen, die eine Vollversorgung darstellt und Unterrichtsabdeckung in vollem Umfange ermöglicht. Erst nach der Unterrichtsgarantie kann eine Unterrichtsgarantie Plus kommen! Wie es zurzeit scheint, erhalten die Schulen eine ausreichende Versorgung – das sei einmal ausdrücklich festgestellt –, aber wo es hakt, muss nachgebessert werden. Eine abschließende Wertung werden wir sicher erst zu Beginn des neuen Schuljahres treffen können.

Was nach wie vor aber im Argen liegt, ist die Versorgung der Schulen mit Sozialpädagogen und ausreichender schulpädagogischer Unterstützung. Ich wünsche mir noch vor der Landtagswahl ein deutliches Zeichen der parlamentarischen Mehrheitsfraktion, das deren Glaubwürdigkeit erhöhen würde. Wir brauchen nicht nur Ankündigungen, sondern Taten!

Handeln tun wir auch als Gewerkschaft, die Sie vertritt, in jedem Falle. Seien Sie da sicher und nehmen Sie die wohlverdienten Sommerferien in den Blick. Eine gute Erholung wünscht Ihnen schon jetzt

Ihr Helmut Deckert,
VBE-Landesvorsitzender

INHALT

34
Kommentar

35
dbb Hessen

36
Über den Zaun geschaut

37
Bücher und Medien

38
Informationen

39
Pädagogik der Hauptschule –
neu bedacht

44
Rechtsecke

46
Wettbewerb

47
Rechtsprechung heute

Höhere Besoldung für Hessens Beamte

Grundzüge der Vereinbarung zwischen dbb und hessischer Landesregierung

Heraus kam ein für beide Seiten akzeptables Ergebnis.

Bezogen auf den Zeitraum von November 2007 bis Dezember 2008 ist es dem dbb Hessen gelungen, ein Besoldungsvolumen von insgesamt 3,1 Prozent zu vereinbaren.

Damit steht die 3 vor dem Komma.

Es setzt sich aus einer linearen Komponente von 2,4 Prozent, die ab 1.4.2008 greift, und einer weiteren Einmalzahlung im November 2007 zusammen. Diese beträgt für die Angehörigen von Besoldungsgruppen bis A 8 insgesamt 20 Prozent eines Monatsgehalts und für die Angehörigen der Besoldungsgruppen ab A 9 15 Prozent eines Monatsbezugs. Auch die Versorgungsbezüge werden entsprechend erhöht.

Uns wurde zugesagt, dass die Einmalzahlung auch bei der Berechnung der Aufstockungsbeiträge bei der Altersteilzeit einbezogen wird. Dies war bei bisherigen Einmalzahlungen nicht der Fall.

Daneben bleibt die gesetzlich bereits für 2007 zugestandene Einmalzahlung von 250 Euro unangetastet.

Einvernehmlich bereinigt aber wird rückwirkend ab Beginn des Jahres 2007 auch das Problem der „Unteralimentation“ kinderreicher Beamtinnen und Beamten. Diese erhalten ab dem dritten Kind einen um 50 Euro brutto im Monat erhöhten Kinderzuschlag.

Auch in der leidigen Frage der Wochenarbeitszeit, bei der die bis zu 42-Stunden-Woche „fest zementiert“ schien, sind wir weitergekommen.

Durch ein von uns in die Diskussion gebrachtes Modell eines „Lebenszeit-/Langzeitkontos“ ist es uns auf dem Verhandlungswege gelungen, Zeitgutschriften für alle durchzusetzen, die mehr als 41 Stunden in der Woche arbeiten müssen. Die Zeitgutschriften erfolgen rückwirkend ab 1.1.2007. In den Genuss der kontinuierlichen Zeitgutschriften kommen damit die hessischen Beamtinnen und Beamten unter 50 Jahre.

Wer weniger als 41 Stunden arbeitet – und dies sind Beamtinnen und Beamte ab 60 Jahre –, braucht aber nicht zu fürchten, dass bei

ihm die Wochenarbeitszeit – sozusagen über die Hintertür – erhöht wird. Hier bleibt alles beim Alten. Auch diejenigen, die sich ein „Zeitpolster“ erwirtschaftet haben, bekommen dieses nicht etwa ab Vollendung des 60. Lebensjahres wieder „abgeschmolzen“.

Ich glaube, dieses „Gesamtpaket“ mit einem Gesamtvolumen von 3,1 Prozent für hessische Beamtinnen und Beamte im aktiven Dienst und gleichermaßen für die Versorgungsempfänger kann sich sicher sehen lassen. Bei dem Gesamtvolumen von 3,1 Prozent ist die „Zeitgutschrift“ nicht eingerechnet.

Es beweist, dass der dbb Hessen als Spitzenorganisation der hessischen Beamtinnen und Beamten

- erfolgreich und handlungsfähig und
- als Gesprächspartner akzeptiert und anerkannt

ist.

Mit der heutigen Unterschrift unter diese Vereinbarung durch den hessischen Ministerpräsidenten Roland Koch, den hessischen Minister des Innern und für Sport, Volker Bouffier, und den Landesvorsitzenden des dbb Hessen, Walter Spieß, wird auch der Weg für eine rechtzeitige und konstruktive Einbindung des dbb Hessen in die Entscheidungsprozesse der bevorstehenden „großen“ Dienstrechtsreform geebnet.

Diese Vereinbarung, liebe Kolleginnen und Kollegen, muss nun durch Gesetz und Verordnung (z. B. Arbeitszeitverordnung, Altersteilzeitzuschlagsverordnung) umgesetzt werden. Das erforderliche Gesetzgebungsverfahren soll unverzüglich eingeleitet werden.

VBE begrüßt Einigung

des dbb Hessen mit der Landesregierung

**Ergebnisse nicht schlecht reden –
Lehrerbereich eingeschlossen –
Fortentwicklung angemahnt**

Der hessische VBE-Landesvorsitzende Helmut Deckert warnte davor, die Ergebnisse der Verhandlungen des dbb-Landesbundes Hessen mit der hessischen Landesregierung schlecht zu reden. „Man kann sich immer ein besseres Ergebnis vorstellen“, sagte Deckert am Rande einer Veranstaltung, „aber man muss auch das Machbare vom Wünschenswerten trennen können.“

Die Verweigerungshaltung der DGB-Verbände nannte Deckert kleinkariert. Dazu gehöre eine tatsächlich sichtbare Alternative. „Ich bezweifle, dass ein besseres Ergebnis erzielt worden wäre, wenn der dbb Hessen nicht allein verhandelt hätte. Es ist wie bei der Eisen-

bahn“, meinte Deckert, „der Bremser bestimmt allenfalls das Tempo, aber niemals die Richtung des Zuges.“ So gesehen, sei es auch ein unschätzbare Erfolg, dass der Lehrerbereich nicht von der allgemeinen Entwicklung im Beamtenbereich abgekoppelt worden sei. Schließlich könnten die Kolleginnen und Kollegen so außer auf eine sichtbare Gehaltsanpassung auch auf ein weiteres Standbein für eine eventuelle frühere Pensionierung zugreifen. „Dieses Ergebnis war nicht selbstverständlich, ebenso, dass alle Versorgungsempfänger eingeschlossen werden,“ freute sich der VBE-Landesvorsitzende.

Nach der Föderalismusreform sei die Landesregierung in einer starken Position. In dieser Situation ein Verhandlungsergebnis wie das vorliegende zu erreichen, sei ein Erfolg. Darüber freue sich auch der VBE, für den ja der dbb Hessen die Spitzenorganisation sei.

Darüber hinaus mahnte Deckert die Landesregierung, schnellstmöglich über die Reform des Beamtenrechtes auf Landesebene zu reden. Hessen müsse hier auf die fortschrittlichen Vorstellungen des dbb zur Weiterentwicklung des Beamtenrechtes eingehen, mahnte Deckert. „Wir wollen den Beamtenstatus auch für Lehrerinnen und Lehrer ohne Wenn und Aber erhalten und gerade deshalb sind wir für leistungsbezogene Elemente bei der Besoldung. Dazu bieten wir der hessischen Landesregierung unsere Mitwirkung an!

(VBE-Pressedienst: Nr. II 2/2007)

Die bemerkenswerteste Meldung

„... dass die Einstellungen zum kommenden Schuljahresbeginn wiederum nicht zum ersten Unterrichtstag (Montag), sondern bereits zum Mittwoch der Vorwoche vorzunehmen sind. Demnach erfolgen die Einstellungen zum Schuljahr 2007/2008 bereits zum Mittwoch, den 15. August 2007.“

Diese Regelung gilt sowohl für unbefristete Einstellungen als auch für den Beginn von befristeten Angestelltenverträgen.“

(aus einem Schreiben des Kultusministeriums an die Staatlichen Schulleiter und die ZPM vom 28.02.2007)

Klingt gut – und ist es auch für die Beamten und unbefristet eingestellten Lehrkräfte. Weniger gut – um nicht zu sagen, ausbeuterisch – ist es für die Lehrkräfte, die den soundsovielten befristeten Angestelltenvertrag womöglich an der gleichen Schule für den gleichen Vertretungsgrund bekommen. Das ist amerikanische Hire-and-fire-Methode und lässt vermuten, dass man die einfache Unterrichtsgarantie (nicht die mit dem Plus) mit Beamtenstellen gar nicht schafft ...

Über den Zaun geschaut

Das Märchen von PISA Erfolg der Gesamtschule

Finnland-Expertin Thelma von Freyermann über einen Vergleich zwischen Äpfeln und Birnen

Seit im Dezember 2001 die erste PISA-Studie erschien, gibt es jedes Jahr neue Vergleichsdaten. Regelmäßig bestätigt sich: In der internationalen Rangordnung belegt Deutschland einen der hinteren Plätze. Ganz vorn rangiert Finnland. Und jedes Mal wiederholen bestimmte Medien gebetsmühlenartig den Schluss, den sie aus diesen Daten ziehen: Da Finnland ein Gesamtschulsystem hat, Deutschland aber unterschiedliche Schularten, muss dies und nur dies die Diskrepanz der Ergebnisse erklären. Also gehört unser gegliedertes Schulwesen auf die Müllkippe der Geschichte.

Gegenwärtig bekommen die Befürworter eines flächendeckenden Gesamtschulsystems durch die demografische Entwicklung Rückenwind. Wenn die Schülerzahlen sinken, rufen die Ökonomen: „Zwergschulen“ sind ein Unding, das wissen wir doch seit 1964! Legt kleine Einheiten zusammen, dann erreicht ihr sowohl wirtschaftliche Betriebsgrößen als auch bessere Ergebnisse.

Dazu ist dreierlei zu sagen:

Erstens: Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb!

Zweitens arbeiten kleine Schulen pädagogisch nicht ineffizient, sondern vielmehr effektiver als große – vorausgesetzt, dass sie personell und sächlich dafür ausgestattet sind. Bei den finnischen Schulen ist das, im Gegensatz zu unseren ehemaligen „Zwergschulen“, der Fall. Wie klein die Erstgenannten sind, wird unter 2. dargestellt. Aus der finnischen PISA-Studie geht hervor, dass die Ergebnisse landesweit in etwa gleich waren, mit einer Ausnahme: Im Ballungsraum an der Südküste waren sie schlechter – nicht sehr viel schlechter, aber doch statistisch eindeutig. Und von allen Schülerkategorien, die getrennt erfasst wurden, erzielten die Mädchen vom Lande die besten Ergebnisse. Diejenigen, mit anderen Worten, die die kleinen Schulen besucht hatten. Große gibt es nur in Ballungsgebieten.

Drittens sind kleine Schulen in der Tat teuer, d. h. die Kosten pro Schüler liegen höher als bei großen. Das sollte aber kein Argument sein. Was man im Schulwesen spart, zahlt man am Ende an Sozialkosten drauf, und zwar mit Zins und Zinseszins.

Das Anliegen dieses Beitrags ist es, deutlich zu machen, wie falsch die Schlüsse sind, die in Deutschland aus dem finnischen Erfolg gezogen werden. Dieser hat Gründe, die hierzulande meist unbekannt geblieben sind.

1. Soziokulturelle Faktoren

Jeder Analyse eines Schulsystems müssen die Faktoren vorausgestellt werden, die in der Eigenart des Landes, seiner Gesellschaft und Kultur liegen. Vor allem für die guten Lese-Ergebnisse der finnischen PISA-Probanden gibt es Gründe, die sich nicht übertragen lassen. So verfügt Finnland dank der langen Winter über eine Lesetradition, für die es südlich der Ostsee keine Entsprechung gibt. Wer lieber fernsieht, schult aufgrund der Untertitelung ausländischer Filme ebenfalls nebenbei sein Lesevermögen. In der Schule gibt es keine Ausländerkinder, die dem Unterricht aus sprachlichen Gründen nicht folgen können, denn sie dürfen gar nicht in eine Regelklasse gesetzt werden, ehe sie das erforderliche Sprachniveau erreicht haben. Die Schule ist verpflichtet, selbst für eine geringe Zahl von Kindern ausländischer Muttersprache Sondergruppen einzurichten, in denen sie sprachlich erst einmal „auf den Stand“ gebracht werden. Und last but not least sind die finnische Gesellschaft und ihr Wertgefüge in weiten Bereichen noch immer sehr homogen. Das wirkt sich auf Disziplinprobleme in der Schule positiv aus.

2. Das allgemeinbildende Schulsystem in Finnland

Die finnischen Schulen sind aufgrund der Größe des Landes und der geringen Einwohnerzahl meist klein: Rund 60 % der Schulen haben weniger als sieben Lehrkräfte, knapp 40 % haben weniger als 50 Schüler. Auch die Klassen sind kleiner als in Deutschland: Die durchschnittliche Klassenstärke der an der PISA-Studie beteiligten Klassen betrug in Finnland 19,5 Schüler. Der landesweit erfasste Durchschnitt liegt aber weit darunter, wie man aus den obigen Schülerzahlen leicht ersieht. Die niedrige Lerngruppenstärke ist ökonomisch nicht sehr günstig, wohl aber pädagogisch: Gerade die schwächeren Kinder gedeihen in einer „intimen“ Lernumwelt weit besser und es gibt wenig Disziplinprobleme. Die erste Schulform ist die sechsjährige Unterstufe, in der die Klassenlehrerin meist alle Fächer – außer Fremdsprachen – unterrichtet. Daran schließt sich die dreijährige Oberstufe an, in der Fachlehrer den Unterricht erteilen. Diese beiden Schulformen machen zusammen die *peruskoulu* aus – wörtlich: die „Grundschule“. Sie wird in den deutschen Medien oft als „Gesamtschule“ bezeichnet, wodurch irreführende Vergleiche mit deutschen Gesamtschulen provoziert werden.

Die dritte Schulform, die *lukio*, arbeitet mit einem Kurssystem. Je nach Begabung, Fleiß und angestrebttem Notenschnitt kann man die Hochschulreife nach 2 bis 4 Jahren erlangen. Dabei handelt es sich um eine zentrale und ausschließlich schriftliche Prüfung, bei der die Arbeiten auch zentral korrigiert und benotet werden. Jedoch sind die Anforderungen in der gesamten Oberstufe ganz anders strukturiert als hierzulande, wo z. B. mündliche Leistungen

in die Zeugnisnote eingehen. Wer finnischen Abiturientenzahlen deutsche gegenüberstellt, vergleicht Äpfel mit Birnen.

3. Das Schulpersonal

Über Schulleitung, Klassenlehrerinnen und -lehrer sowie Fachlehrkräfte hinaus gibt es folgendes Schulpersonal, das mindestens einen Tag pro Woche an der Schule ist:

- Eine Schulschwester: Sie ist ihrer Grundausbildung nach Krankenschwester, hat aber eine Zusatzausbildung für vorbeugende Gesundheitsarbeit. Sie führt für jedes Kind eine Gesundheitsakte.
- Eine Kuratorin: Sie hat eine sozialpädagogische Ausbildung und ist für soziale Probleme zuständig. Bei Konflikten in einer Klasse werden die Beteiligten zur Kuratorin geschickt, deren Kompetenz auch gruppentherapeutische Methoden umfasst.
- Eine Psychologin: Oft gehen Kinder von sich aus zu ihr, nicht aufgrund einer Überweisung durch die Klassenlehrerin. Ein unter Schweigepflicht stehender Erwachsener, der Zuwendung und Kompetenz einbringt, mit dem man also über seine Probleme offen reden kann, ist für viele Kinder und Jugendliche sehr wichtig.
- Eine Speziallehrerin: Sie ist eine erfahrene Lehrkraft mit einer intensiven universitären Zusatzausbildung, die u. a. Lern diagnostik und remedial learning umfasst. Sie kümmert sich um die schwachen Schüler (siehe unten).
- Eine Beratungskraft: Sie hat mindestens einmal jährlich mit jedem Schüler zu sprechen und seine Studientechnik zu überprüfen. Im Bedarfsfall soll sie ihm beibringen, wie man lernt. Außerdem braucht jeder Schüler Beratung bei der im finnischen System so oft anfallenden Notwendigkeit, zwischen Kursen oder sogar Fächern zu wählen. Zum Beispiel muss man irgendwann wählen, ob und gegebenenfalls welche Fremdsprachen man außer den obligatorischen lernen will und wann man damit anfängt.
- Assistenten: In Schulen mit größeren Lerngruppen (mehr als 20 Schülern) gibt es eine unbestimmte Anzahl von Assistenten, die keine spezielle Ausbildung haben und auf Stundenbasis arbeiten. Die Fachkräfte für unterrichtliche und außerunterrichtliche Probleme in der Schule sowie ggf. die Assistenten entlasten die Lehrkräfte und tragen so dazu bei, dass diese ihre ganze Kraft dem Unterricht widmen und in den Stunden effektiv arbeiten können.

4. Die Förderung schwacher Schüler

Hat ein Kind Lernprobleme, so kommt die Speziallehrerin in den Klassenunterricht und berät die Klassenlehrerin. Ggf. übernimmt sie Kinder für bestimmte Stunden und gibt gezielten Unterricht in den Problembereichen. Gelingt es nicht, die Defizite dadurch zu beheben, nimmt

sich eine monatlich tagende „Spezialkonferenz“ des Falles an und entwickelt einen Plan, wie dem Kind geholfen werden kann. Dieser Plan wird regelmäßig überprüft und unter Umständen modifiziert. Aufgrund dieser gezielten Förderung kommt das Sitzenbleiben nur noch in extremen Ausnahmefällen vor. Schulen, die groß genug sind, richten kleine Sonderklassen für verhaltensauffällige oder lernschwache Kinder ein. Jede Gruppe erhält ihre speziell ausgebildete Lehrkraft. Diese Schüler nehmen am Schulleben voll teil und können ohne Probleme in eine Regelklasse zurückkehren. Ca. 16 % aller Schüler erhalten pro Jahr über kürzere oder längere Zeit Förderung. Wenn man bedenkt, dass in Deutschland nur rund 4 % der Schüler Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen besuchen, die restlichen 12 % aber in Regelschulklassen sitzen, braucht man sich über die Größe der von PISA und IGLU ausgemachten Risikogruppe hierzulande nicht zu wundern. Keine finnische Lehrkraft begreift, dass von ihren deutschen Kollegen erwartet wird, dem Problem schlicht durch „binnendifferenzierten Unterricht“ beizukommen.

5. Profilbildung

In Finnland ist jede Schule verpflichtet, dem örtlichen Bedarf entsprechend ihr eigenes Schulprofil zu entwerfen und zu realisieren. Den Lehrplan entwickelt – im Rahmen weitmaschiger Vorgaben jedes Kollegium selbst. Dies führt dazu, dass die Unterschiede zwischen den formal gleichförmigen Schulen viel größer sind als die Unterschiede zwischen Schulen gleicher Schulart in Deutschland. Die Ergebnisse der landesweiten Evaluierung von Schulen werden veröffentlicht und in der Presse intensiv diskutiert. Da die Schulwahl frei ist, sortieren sich die Schülerströme vor allem in Ballungsgebieten aufgrund der curricularen Profilierung und des Fremdsprachenangebots. Dies führt dazu, dass manche Schulen niveaumäßig mehr oder weniger einem deutschen Gymnasium entsprechen, andere eher einer deutschen Hauptschule. Auch angesichts dieser Diversifikation ist die Bezeichnung „Gesamtschule“ unangebracht. Zwar haben neue Richtlinien die curriculare Selbstständigkeit der Schulen etwas eingeschränkt, die Profilbildung blieb aber erhalten. Dieses System der flexiblen Profilbildung kann aber nur unter der Voraussetzung funktionieren, dass Lehrkräfte nach Bedarf eingestellt und entlassen werden können.

6. Schlussbemerkung

Finnische Schulen sind etwas völlig anderes als deutsche Gesamtschulen und unter den Bedingungen eines dicht besiedelten Landes schlechterdings nicht kopierbar. Wenn jedoch hierzulande ein Personalschlüssel eingeführt würde, der dem finnischen auch nur entfernt entspräche, wären die Erfolge mit Sicherheit binnen weniger Jahre messbar. Dafür gibt es be-

reits Beispiele. So hat inzwischen die Stadt Bonn an jeder Hauptschule einen Schulsozialarbeiter eingestellt. Was das für die Arbeit der Lehrkräfte bedeutet, sieht man schon jetzt. Noch wichtiger, ja geradezu entscheidend, sind aber die Speziallehrerinnen für die Schwachen. Eine solche Lehrkraft an jeder deutschen Grundschule und jeder Hauptschule, an mehrzügigen zwei dieser Kräfte – das wäre der Anfang für die Lösung unserer größten Probleme. Die deutsche Gesellschaft muss lernen, Ausgaben für das Bildungswesen nicht als Kosten, sondern als Investitionen in unser aller Zukunft zu betrachten. Es ist nicht möglich, im Rahmen dieses Beitrags die komplexe Materie wirklich differenziert darzustellen. Interessenten seien auf die Literaturangaben verwiesen.

Literatur. Th. v. Freymann. Modell Finnland – Was die deutsche Schule von der finnischen lernen könnte, in: PÄDForum 1/2003. Ein anderes Land, eine andere Schule, in: Neue Sammlung 2/2003.

Text entnommen aus „Schule im Blickpunkt 2006/2007 Heft 1“.

Bücher und andere Medien

WAHRIG.digital Synonymwörterbuch

Texte in Schule, Beruf und Alltag abwechslungsreich, treffend und stilsicher formulieren – das WAHRIG-Synonymwörterbuch auf CD-ROM ermöglicht schnelles und unkompliziertes Nachschlagen von sinn- und sachverwandten Begriffen direkt am PC.

Zu mehr als 20.000 Stichwörtern finden sich über 200.000 bedeutungsgleiche und bedeutungsähnliche Begriffe, die den eigenen Wortschatz aktivieren und erweitern. Dabei werden unterschiedliche Bedeutungs- und Stilebenen präzise erfasst. In rund 250 Infokästen erfährt der Anwender Wissenswertes zu zahlreichen Bedeutungsvarianten und Redewendungen. Die effiziente Volltext-, Vollformen- und fehlertolerante Suche sowie eine einfache Benutzerführung erleichtern das Finden der gesuchten Wörter. In Kombination mit anderen Werken aus der WAHRIG.digital-Reihe (erschienen bei USM) kann eine übergreifende Suche vorgenommen werden. Das Quick-Find-Fenster erlaubt den sofortigen Zugriff aus anderen Textdokumenten. In Word ist sogar ein direkter Start über den Quick-Find-Button möglich. Wer einmal nicht mehr weiterweiß, kann über eine Online-Verknüpfung den direkten Kontakt mit der WAHRIG-Sprachberatung* aufnehmen.

Das „WAHRIG.digital: Synonymwörterbuch“ ist kompatibel mit Windows Vista. Das Pro-

gramm ist im Fach- und Buchhandel sowie unter www.usm.de erhältlich.

Inhalt: CD-ROM für Win; Preis: € 19,90; ISBN 13: 978-3-8032-2653-2

*Fragen zur Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung beantwortet die WAHRIG-Sprachberatung unter der Telefonnummer 0900 / 1 89 89 60 (1,86 € pro Minute deutschlandweit) und unter der Internetadresse: www.wahrig-sprachberatung.de.

Sind die Lehrer noch zu retten?

Sechs Jahre untersuchte die sog. Potsdamer Lehrerstudie die psychische Gesundheit von Lehrern und kam nach der Befragung von 20.000 Pädagogen zu einem erschreckenden Befund: Kaum eine andere Berufsgruppe ist seelisch stärker belastet als Lehrer, weniger als ein Fünftel kann als gesund bezeichnet werden, rund ein Drittel ist von Burn-out bedroht. Nach dieser erschütternden Diagnose präsentiert der zweite Teil der Studie »Psychische Gesundheit im Lehrerberuf« jetzt die Therapie.

Der dbb beamtenbund und tarifunion und die dbb-Lehrerorganisationen Verband Bildung und Erziehung (VBE), Deutscher Philologenverband (DPHV), Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS), Verband Deutscher Realschullehrer (VDR) sowie der Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen haben die bisher größte deutsche Studie zu Lehrerbeltung und Lehrergesundheit in Auftrag gegeben. Uwe Schaarschmidt, Leiter der Studie und mittlerweile emeritierter Professor am Institut für Psychologie der Universität Potsdam, stellt Unterstützungsangebote und Interventionsprogramme zur Förderung der Lehrergesundheit vor.

Wie groß der Handlungsbedarf ist, lässt sich in Schaarschmidts Buch „Halbtagsjobber – Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes“ nachlesen, das den ersten Teil der Studie beinhaltet (Beltz Verlag, 2. Auflage 2005). Nach dieser alarmierenden Bestandsaufnahme entwickelte und erprobte Schaarschmidt mit seinem Team Maßnahmen zur Prävention und Intervention. Diese sind unter dem Titel „Gerüstet für den Schulalltag“ anlässlich der zur Kultusministerkonferenz am 15. Juni erschienenen – mit konkreten Handlungsempfehlungen für Lehrer/innen, Schulleitung und Lehrerausbildung: *Der Arbeitsbewertungs-Check für Lehrkräfte* zeigt, wie konkrete Arbeitsbedingungen an Schulen beurteilt, persönliche Risikofaktoren identifiziert und notwendige Veränderungen eingeleitet werden können.

Weil sich kollegiale Unterstützung als der wichtigste entlastende Faktor herausgestellt hat, hilft ein *Interventionsprogramm zur Team-*

entwicklung Schulleiter/-innen bei der Förderung eines guten Sozialklimas im Kollegium. Das *Potsdamer Lehrertraining* dient zusammen mit begleitender Beratung dem individuellen Belastungsmanagement. Das *Selbsterkundungsverfahren »Fit für den Lehrerberuf?«* empfiehlt sich als Unterstützung bei der Studien- und Berufswahl vor allem für Interessenten am Lehramtsstudium und Studierende in den ersten Semestern.

Schaarschmidt/Kieschke
Gerüstet für den Schulalltag
 Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer
 Beltz Verlag, Seit Juni 2007 im Handel

Schaarschmidt
Halbtagsjobber? – Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes
 Beltz Verlag, 2. Auflage 2005

Informationen

Computerspiele – welche Bedeutung haben sie für die Jugendhilfe?

Ein Bericht aus der Praxis von
 Uli Gilles, Rhein-Sieg-Kreis

Vom Philosophen Arthur Schopenhauer stammt der Satz: „Das Spiel ist das einzige, was Männer wirklich ernst nehmen“. Im Jahre 2006 verbrachten 11 Prozent, vor allem der männlichen Jugendlichen, rund fünf Stunden täglich am PC. Rund 41 Millionen PC-Spiele haben die Bundesbürger im Jahr 2005 gekauft und dafür 1,3 Milliarden Euro ausgegeben. Die Produktion eines zeitgemäßen, kommerziellen Spiels dauert ca. ein bis drei Jahre und kostet ungefähr ein bis 15 Millionen US-Dollar. Es war ein weiter Weg vom PACMAN-Gepiepse bis zu heutigen Spielen, die zumindest bei Trailern kaum noch von Kinofilmen unterschieden werden können.

World of Warcraft

Rund acht Millionen Menschen weltweit spielen inzwischen das im November 2004 gestartete Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (MMORPG) „World of Warcraft“, bei dem Mitspieler Charakterrollen auf der Seite der „Allianz“ oder der „Horde“ einnehmen und durch die Erfüllung von Aufgaben oder Missionen (sogenannte Quests) Erfahrungspunkte und Belohnungen sammeln können. Die Anzahl der europäischen Spieler, die ein Abonnement für das kostenpflichtige Spiel haben, wird von der zum französischen Telekommunikations- und Medienkonzern Vivendi gehö-

renden Blizzard Entertainment mit 1,5 Millionen angegeben. Die Spielesparte von Vivendi konnte ihren Quartalsumsatz vor allem wegen des Erfolgs von Multiplayer-Online-Rollenspielen wie „World of Warcraft“ oder „Scarface“ zuletzt um 15,2 Prozent auf 182 Millionen Euro steigern (laut heile online).

Einstiegsdroge ist die Konsole

Der Spielmarkt basiert auf unterschiedlichen Hardwaregrundlagen; damit gehen einher unterschiedliche audiovisuelle Möglichkeiten, verschiedene Spielgenres und Zielgruppen: Handyspiele – das kleine, mobile Spiel für zwischendurch, Konsolenspiele – mobil und preiswert für Einsteiger, Fans und Jüngere und PC-Spiele – aufbauend auf einem Windows-PC. Neben einzelspielerorientierten Spielen gibt es Multiplayerspiele, vernetzte Spiele im LAN (Local Area Network) und, vermehrt in den letzten Jahren, Onlinespiele über das Internet. Neue Software basiert auf dem jeweils neuesten Stand der Technik. Der teuerste PC ist daher der Spiele-PC. Die Einführung von WINDOWS VISTA verlangt völlig neue Spielesoftware. Ein Milliardengeschäft – weltweit.

Was wirkt wie bei wem unter welchen Bedingungen?

Eine allgemeingültige Antwort auf diese Frage gibt es nicht und wird es auch nicht geben. Der Grund ist naheliegend: nie wird ein Medium bei verschiedenen Personen die gleiche Wirkung hervorrufen. Unbestritten sind Gewöhnungseffekte; eine Abstumpfung von Empfindungen, von denen zum Beispiel die Prüfer/-innen der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien ein Lied singen können.

Wirkungen werden in folgenden Richtungen vermutet:

- Katharsis-Hypothese – Reinigung durch Ansehen des Bösen – das Theater als moralische Anstalt – diese These wird nur noch von wenigen Wissenschaftlern vertreten.
- Verstärkung: vorhandene Dispositionen werden verstärkt.

- Nachahmung: Gesehenes und Gehörtes wird nachgemacht – das Szenario von „Counter-Strike“ kann durchaus als Szenario, als Drehbuch für einen Amoklauf dienen.

- Uses-and-gratification-Ansatz: stellt die Bedürfnisse des Konsumenten mehr als die anderen Theorien in den Vordergrund – ein relativ fruchtbarer Ansatz, denn er nimmt auch die unterschiedlichen Bedürfnisse unter geschlechts- und altersspezifischen Aspekten in den Blick. Während die erwähnten Wirkungstheorien auf sozial- und lernpsychologischen Überlegungen beruhen, gewinnen gerade in letzter Zeit neurobiologische Erkenntnisse der Gehirnforschung an Bedeutung. Dabei „erregt“ das Buch von Manfred Spitzer „Vorsicht, Bildschirm“ die Gemüter. Spitzer verkürzt seine Untersuchungen schlagzeilenträchtig auf die Erkenntnis, dass es „aufgrund der Bildschirm-Medien in Deutschland im Jahr 2020 etwa 40.000 Todesfälle durch Herzinfarkt, Gehirninfrakt; Lungenkrebs und Diabetes-Spätfolgen geben wird; hinzu kommen jährlich einige hundert zusätzliche Morde, einige tausend zusätzliche Vergewaltigungen und einige zehntausend zusätzliche Gewaltdelikte gegen Personen.“ (Spitzer: Vorsicht, Bildschirm, Seite 12). Konsequenz fordert er dann auch, die Medienanbieter analog der Umweltproblematik zu behandeln und die Verschmutzer zu bestrafen.

Wann tritt Sucht beim Chatten oder beim Spielen ein?

Anders als beim Rauchen fehlt ein eindeutig akzeptierter Wirkungszusammenhang und es fehlen spezifische Beratungs- und Behandlungsmöglichkeiten. Die Abhängigkeiten von Neuen Medien, sei es beim Chatten oder beim Spielen, wird bisher nicht als „Sucht“ anerkannt. Denkbar wären doch durchaus Aufkleber auf Computerspielen, die vor den Gefahren warnen. Nach einer neuen amerikanischen Studie sind bis zu 14 % der erwachsenen Amerikaner internetsüchtig. Die größten Gefahren werden in der Vernachlässigung realer sozialer Kontakte gesehen.

Fortsetzung Seite 43

Die erinnerungswerteste Meldung

„Die Schülerzahlen an den Gymnasien in Hessen sind deutlich gestiegen, während die Hauptschulen mit stark sinkender Akzeptanz kämpfen. Im laufenden Schuljahr besuchen 209.200 Schüler ein Gymnasium und damit so viele wie noch nie, wie das Statistische Landesamt in Wiesbaden mitteilte. Die Gymnasien zählten damit 3,7 Prozent mehr Schüler als im Jahr zuvor. An den Hauptschulen werden 38.300 Schüler unterrichtet, das sind 7,3 Prozent weniger als 2005.“

(aus einer Meldung der Frankfurter Rundschau vom 17. Februar 2007)

Man könnte auf die geniale Idee kommen, dass die Hessen immer klüger werden – aber leider trägt das. Wir leisten uns vielmehr ein Schulsystem, dass – insbesondere an Gymnasien und Realschulen – viel zu viele Schülerinnen und Schüler scheitern lässt. Abgesehen von den vergeudeteten Steuermillionen leidet darunter auch die Lernbereitschaft der Betroffenen. Vielleicht sollte man doch einmal über maßvolle (!) strukturelle Änderungen und bessere Förderung nachdenken ...

Pädagogik der Hauptschule – neu bedacht

1. Die derzeitige Problematik

Die Hauptschule besuchen heute 26,4 % der Schüler/-innen in der Sekundarstufe 1. 1960 hatte sie noch einen Anteil von 69,3 %. So paradox es ist, aber mit der Entwicklung von der Volksschule zur Hauptschule mit einer deutlichen Wissenschaftsorientierung ihrer Fächer, der Verlängerung um ein Schuljahr (Einführung des 9. Schuljahres im Jahre 1962/63) und neuen Inhalten wie z. B. die Arbeitslehre als vorberufliche Bildung, begann ihr gesellschaftlicher und quantitativer Abstieg. 1989 hat Rösner einer Publikation den Titel „Abschied von der Hauptschule“ gegeben (Rösner, 1989). Schon vorher hatte der GEW-Vorsitzende Wunder die Hauptschule ein auslaufendes Modell genannt. Stärkere Worte folgten: Restschule, Verwahreinrichtungen für besondere Schülerpopulationen, Sonderschule der Nation, Schulgettos der Anregungsarmut und Ausweglosigkeit. Was den an den betroffenen Jugendlichen Interessierten immer stören musste, war der fatale Effekt, der sich aus den Horrorszenarios ergibt. Fremdeinschätzungen kommen auch bei den betroffenen Schüler(innen)n und ihren Lehrer(innen)n an. Auf Dauer werden Selbsteinschätzungen von solchen Fremdeinschätzungen bestimmt. Die große Sünde seit Anfang der 80er-Jahre ist, dass durch Schlechtreden wahrscheinlich vieles faktisch schlechter geworden ist in Bezug auf Einstellungen und Leistung, als es hätte werden müssen. 1999 besuchten in Niedersachsen immer noch ein Viertel aller Sekundarstufenschüler die Hauptschule. Flächendeckende Alternativen zur Hauptschule sind nicht in Sicht, auch wenn es in einigen Bundesländern solche gibt (Sekundarschule, Regionale Schule, Mittelschule). Und so ist die Frage, ob Abschreibung und Vernachlässigung Fortsetzung finden sollen oder ob ein Umdenken angesagt ist. Der Pädagoge muss sich im Interesse der Jugendlichen für das Umdenken hin zu einer konstruktiven Wende entscheiden! Dies schon allein deshalb – aber längst nicht nur deshalb –, weil die Population der Hauptschüler/-innen sich außerordentlich differenziert zeigt.

2. Die Schüler/-innen der Hauptschule

Die Schüler/-innen der Hauptschule zeigen eine außerordentliche Heterogenität:

Die Gruppe der Leistungsfähigen

Im Gegensatz zu den allgemeinen negativen Einschätzungen muss man feststellen, dass nach einer Erhebung des niedersächsischen Kultusministeriums von 1993 86,7 % einen der Abschlüsse der Sekundarstufe I erreichten, 21,9 % sogar den Realschule- oder den Erweiterten Sekundarabschluss nach 4 bzw. 5 Schul-

besuchsjahren in der Hauptschule. Dies ist dahingehend zu interpretieren, dass die Leistungsreserven in der Hauptschule erheblich sind.

Die Gruppe der Rückläufer

Die Gruppe der sogenannten Rückläufer von Realschule und Gymnasium gehört im Prinzip sicher zu der Gruppe der Leistungsfähigeren. Wenn sie hier gesondert aufgeführt wird, ist dies mehrfach begründet. Einmal scheint diese Gruppe quantitativ gesehen erheblich zu sein, unter Umständen zu wachsen. Im Bereich der Stadt Köln z. B. macht sie pro Schuljahr eine große Hauptschule aus (mehr als 500 Schüler/-innen). Sie ist jedenfalls nicht unerheblich. Sie ist danach gekennzeichnet, dass sie einen schulischen Misserfolg erlebt hat (Scheitern an Realschule oder Gymnasium). Sie kommt zu verschiedenen Zeiten „zurück“. Potenzielle Leistungsfähigkeit, schulischer Misserfolg und Neuanfang in zunächst fremder Umgebung erfordern große Integrationsleistungen in den Klassen. Gleichzeitig verstärken sie die Heterogenität. Die Rückläufer haben zum Teil Kompetenz- und Wissensvorsprünge, sie müssen sich einfädeln in eine andere Lernarbeit, sie müssen neu motiviert werden. Sie können Bereicherung sein, sie können Belastungen verursachen. Wohin der Pegel sich neigt, muss erst einmal austariert werden. Die Integrationsarbeit ist erheblich.

Die Gruppe der Abgänger (ohne jeden Abschluss)

13,3 % der Hauptschüler/-innen verließen nach 9 oder mehr Schuljahren ohne jeden Abschluss die Hauptschule. Dies ist bei der Länge der absolvierten Schulzeit eine zu hohe Zahl. Sie deutet auf Problemgruppen hin.

Wenn man quer zu diesen Zahlen, die sich durch Abschluss- bzw. Nicht-Abschlussquoten bestimmen, die „Topologie“ der Schüler/-innengruppen beschreiben will, wird man folgende Gruppen bestimmen können:

Die Gruppe der anders Lernenden

Entgegen der herkömmlichen Leistungserwartungen gibt es in der Hauptschule – wie übrigens in Realschule und Gymnasium auch – Lernende mit anderem Lernprofil, das dadurch gekennzeichnet ist, dass es eher handlungs- und tätigkeitsorientiert ist und zunächst weniger kognitiv, dass es auf andere (langsamere) Lerntempi und Zugänge hin orientiert ist, dass aber der Bildbarkeitsgrad im Prinzip qualitativ nicht geringer ist.

Die Gruppe der ausländischen Schüler/-innen und Aussiedlerkinder

Die Hauptschule hat einen unverhältnismäßig hohen Anteil von ausländischen Schüler(innen)n und Aussiedlerkindern. Deren Grundproblem ist einerseits, dass Sprachprobleme das Lernen

erschweren. Viele von ihnen müssen in einer für sie fremden Sprache den Leistungsanforderungen der deutschen Hauptschule zu entsprechen versuchen. Andere stehen in dem (Dauer-)Konflikt von unterschiedlichen kulturellen, nationalen und erzieherischen Traditionen und Lebensgewohnheiten, die sie im Grund für sich allein lösen müssen, die sie aber auch in Widerspruch zu den schulischen Leistungserwartungen bringen.

Die Gruppe mit belasteten Biografien

Eine weitere Gruppe ist bestimmt durch belastete Biografien, die sich in Familienproblemen (Dauerarbeitslosigkeit, zerrüttete Familien) und schulferne außerschulische Relevanzsysteme ausdrücken und – bezogen auf die Schule – zu Biografiebrücken führen können.

Die Gruppe der Misserfolgsorientierten

Zum Teil identisch mit der eben genannten Gruppe, zum Teil anders verursacht, entsteht eine Gruppe von Misserfolgsorientierten. Die schulische Laufbahn ist bei ihnen im Lauf der Zeit durch Misserfolge gekennzeichnet. Die Gründe können wieder unterschiedlich sein. Schulische Verursachungen stehen neben zu hohen Elternerwartungen, die zu Rückläuferkarrieren geführt haben. Die Distanzen zur Schule können, wenn sie durch andere Merkmalskonstellationen verstärkt werden, so groß werden, dass Schulschwänzen oder Schulausschluss (zeitweilig oder auf Dauer) die Folge sind. Diese kurze Charakterisierung der Schülerklientel der Hauptschule macht deutlich, dass die Hauptschule anders als Realschule und Gymnasium mit einer sehr viel heterogeneren Schülerschaft rechnen muss. Dies kann sie als Überforderung ansehen und resignieren; dies kann sie als besondere Herausforderung ansehen und versuchen, mit einem besonderen Konzept/Profil darauf zu reagieren. Wenn man die zweite Variante wählt, ergeben sich in einem ersten Zugriff folgende Konsequenzen für eine klientelbezogene Hauptschularbeit.

3. Erste Konturen: Schulsozialarbeit

Der an sich inhaltlich besetzte Begriff der Schulsozialarbeit wird hier gewählt, um in einem umfassenden Sinn Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit zu kennzeichnen:

3.1 Arbeit an Identitäten

Wie alle Jugendlichen müssen auch die Hauptschüler/-innen im Lauf der Zeit ein Selbstbild, Selbstwertgefühle und einen Lebensentwurf für sich entwickeln. Dies ist in unseren gesellschaftlichen Verhältnissen prinzipiell schwerer geworden und für die hier zur Rede

stehende Gruppe besonders schwer. Zugespielt könnte man sagen, dass hier ein besonderer Schwerpunkt liegt, der zunächst wichtiger ist als die Arbeit an Unterrichtsinhalten.

3.2 Verdichtete pädagogische Beziehungen

Eine Chance dafür liegt in verdichteten pädagogischen Beziehungen. Dies bedeutet konkret, dass mindestens eine Lehrperson, besser zwei, nicht nur für die Organisation der Lernverhältnisse, sondern mehr noch für die Beratung und Begleitung in Lebensfragen zur Verfügung stehen. Verlässliche Bezugspersonen sind für sich noch nicht selbst organisierenkönnende und nach dem Sinn des Lebens suchende junge Menschen außerordentlich wichtig. Diese Aufgabe geht über das Abhalten von Unterricht weit hinaus.

3.3 Betonung sozialer Beziehungen

Die Hauptschule findet am ehesten ein positives Selbstverständnis, wenn sie die Kultivierung sozialer Beziehungen zu einem ihrer Schwerpunkte macht. Dies fängt bei der Erklärung sozial orientierter Verhaltensstile bei den Lehrer(innen)n an, setzt sich über die täglichen Interaktionsstandards fort (Verlässlichkeit, Vertrauen, Konsequenz, Regelerorientierung) und artikuliert sich in sozialen Situationen, die sich im Tagesablauf, im Wochen-, Monats- und Jahresablauf klar artikulieren (offener Anfang, Morgenkreis, Pausenkultur, Tagesschlusskreis), kann sie als besondere Herausforderung ansehen und versuchen, mit einem besonderen Konzept/Profil darauf zu reagieren. Wenn man die zweite Variante wählt, ergeben sich in einem ersten Zugriff folgende Konsequenzen für eine klientelbezogene Hauptschularbeit.

3.4 Alternative Lehr-/Lernstrukturen

Gegenüber der herkömmlichen Unterrichtsorganisation (45-Minuten-Stunden, ständig wechselnde Fächer) ist das Repertoire an alternativen Lehr-/Lernstrukturen verstärkt einzusetzen. Wochenplanarbeit, freie Arbeit, waldifferenzierter Unterricht und Projektarbeit schaffen Lernsituationen, in denen Freiheiten und Pflichten, Spielräume und Anforderungen, Offenheiten und Bindungen, Individualität und Sozialität in Balancen erfahren werden können. Selbstbestimmtheit, Selbstverantwortung, Selbstorganisation und Kooperation wie Kommunikation können eine sinnvolle Synthese eingehen.

3.5 Über Handlungsorientierung zu kognitivem Anspruch

Das Prinzip des kognitiven Anspruchs ist aufrechtzuerhalten. Aber es kann womöglich anders eingelöst werden. Das viel diskutierte Prinzip der Handlungsorientierung ermöglicht Lernsituationen, die tätigkeitsorientierte Ausgänge schaffen und zu Handlungsprodukten führen, in denen man die eigene Arbeit besser dokumentiert findet und die den Sinn schulischen Lernens besser artikulieren helfen.

3.6 Sozialpädagogisch orientierte Schwerpunkte beziehungsweise Ergänzungen

Für Schüler/-innen, denen sich der Alltag subjektiv als chaotisch, wenig organisiert und durch große Einsamkeit bestimmt darstellt, werden Mittags- und Nachmittagsangebote bzw. Ganztagsangebote eine wesentliche Hilfe sein. Der Raum der Schule gibt ihnen Aufenthalts- und Geborgenheitserlebnisse, die über den Charakter der Schule als Unterrichtsanstalt weit hinausgehen. Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum – ein häufig geäußertes Postulat – bekommt hier eine eigenständige Bedeutung als Gegenwelt oder mindestens Ergänzungswelt zur Familien- und Freizeitwelt.

3.7 Die Relevanz von Huffang- und Stärkungssituationen

Für hoch belastete oder hinsichtlich ihrer Lebensperspektive noch desorientierte Schüler/-innen sind Erlebnisse des Aufgefangenwerdens oder der persönlichen Stabilisierung wichtig. Wenn die Hauptschule solche ermöglichen kann, leistet sie wichtige Lebenshilfe. Sie äußern sich in vertrauensvollen Beziehungen zu Erwachsenen, in für diese Schüler/-innen sinnvollen und erfreulichen Lerngelegenheiten, sicherlich im konkreten Fall aber auch in sogenannten Auszeiten, in denen angesichts komplizierter Gegebenheiten die herkömmlichen Leistungsansprüche der Schule zeitweise ausgesetzt werden können.

3.8 Entwicklung von Qualifikationsaspekten in bipolarer Anlage

In jedem Fall bleibt die Aufgabe, Qualifikationsaspekte zu entwickeln. Alles andere würde eine Erziehung zu Lebensuntüchtigkeit bedeuten. Der Weg hin zu den herkömmlichen Schulabschlüssen muss offenbleiben – und zwar zu allen –, auch wenn er vielleicht andere Trassierungen und Zeitdeputate verlangt. Aber der andere Weg, der frühzeitig vorberufliche/berufliche Qualifizierungsstufen beinhaltet, ist ebenfalls wichtig. Bedauerlicherweise werden in unserem Bildungsdenken Bildungswege über berufliche Qualifikationen schnell als qualitativ minderwertiger eingestuft. Von diesem Denken ein Stück freizukommen, wäre gerade für einen alternativ konzipierten Bildungsweg wichtig.

3.9 Die Rekonstruktion von Lebenszusammenhängen

Bei allen Bemühungen werden immer wieder die Grenzen der Schule deutlich. Daher führt eine Überlegung dazu, über den Gedanken der Erziehungspartnerschaften Netzwerke zu knüpfen, die den Jugendlichen die Wiedergewinnung von Lebenszusammenhängen erlauben. Gemeint ist hier die Zusammenarbeit mit außerschulischer Jugendhilfe, Vereinen, Kirchen, Jugendzentren, um die Zeiten des Alleinseins, der Perspektivlosigkeit zu verkürzen durch ein Netz von Anlässen, Ereignissen, Terminen, Aufgaben, Kontakten, das eine Rekonstruktion des Lebenszusammenhangs erlaubt.

Dies wird besonders wichtig, wenn die Familie nicht mehr den notwendigen Rückhalt gibt.

3.10 Spezielle Förderkonzepte

Entsprechend der unterschiedlichen Schülergruppen in der Hauptschule wird es von Fall zu Fall notwendig sein, spezifische Förderkonzepte zu realisieren. Dabei kann man unterscheiden zwischen Basisprogrammen, Sprachprogrammen und im engeren Sinne sozialpädagogischen Programmen. Basisprogramme zielen auf Basiskompetenzen in Mathematik und Rechtschreibung und Leseförderung. Sprachprogramme haben einen doppelten Aspekt: einmal werden sie häufig notwendig sein, um für ausländische Schüler/-innen und Aussiedler die deutsche Sprache zu vermitteln; zum anderen dienen sie der Förderung der jeweiligen Muttersprache, die als Erstsprache ein wesentliches Mittel des Verstehens und der Strukturierung der Kognitionen ist und Basis für das Erlernen von Zweitsprachen darstellt. Sozialpädagogische Programme dienen der Bewältigung von Problemen im allgemeinen Verhaltensrepertoire und können bis zu quasi streetwork gehen. Das meint Hilfe bei häuslichen und anderen außerschulischen Problemen (zum Beispiel Freizeitgestaltung oder unmittelbare Lebenshilfe wie pünktlich aufstehen und zur Schule gehen). Der zuletzt genannte Bereich ist zweifellos für die Schule der schwierigste und mit Bordmitteln auch nicht zu leisten. Er bedarf entsprechenden Personals. In der Summe ist durch diese erste Konturenbeschreibung unschwer zu erkennen, welch gewaltige Herausforderung eine schüler/-innenorientierte Hauptschularbeit heute ist. Sie ist kaum zu leisten und wäre trotzdem so wichtig, um den Jugendlichen ein Stück Lebens- und Lernhilfe zu geben. Deutlich mag auch geworden sein, welche Elemente das Profil dieser Schule ausmachen und welch gewaltige Herausforderung hier gegeben ist.

4. Ein konkretes (Mindest-)Programm

Die folgenden Ausführungen spitzen die Konturenbeschreibung auf ein konkretes Programm zu, auf Prüfpunkte, an denen entlang der jeweilige Entwicklungsstand einer Hauptschule zu prüfen ist.

4.1 Verdichtung der Beziehungen

Für Hauptschulklassen sind intensive und verlässliche personelle Beziehungen wichtig. Das heißt, dass der Klassenlehrer / die Klassenlehrerin eine besondere Bedeutung hat. Er/sie muss mit einem hohen Stundenanteil in der Klasse sein. Ideal wäre eine durchgehende Anwesenheit, die ergänzt wird durch ein wechselndes Hinzukommen von Fachlehrer(innen)n. Ein anderes Modell wäre das Lehrer-Tandem, das sich für eine Klasse gemeinsam verantwortlich fühlt und bei durchaus unterschiedlicher Anwesenheit jederzeit Ansprechpartner ist. Verdichtung der Bezie-

hungen ist aber auch über entsprechende Tages- und Wochenstrukturen zu erreichen. Anstelle der Stundenfolge mit Fach für Fach tritt eine Rhythmisierung des Tages / der Woche, in der Morgenkreise, wechselnde Arbeitsphasen, Pausenkultur, Tagesschlusskreise, Wochenschlusskreise, Projektstage, Veranstaltungen am Nachmittag und Abend (auch kulturelle Ereignisse) die Realisierung einer Beziehungsdidaktik erlauben.

4.2 Alternative Lehr-/Lernstrukturen

Wichtig erscheint die Nutzung der Teilkonzepte offenen Unterrichts. So unerlässlich guter vermittelnder Unterricht ist, Wochenplanarbeit, freie Arbeit, wahl-differenzierter Unterricht und die schon genannte Projektarbeit sind Unterrichtsteilkonzepte, die ein qualitativ anderes Lernen ermöglichen helfen. Das Lernen in Zusammenhängen (Projektarbeit), selbstverantwortetes Lernen (stärker vorbestimmt in der Wochenplanarbeit, stärker eigenverantwortet in freier Arbeit), wahl- und dann entscheidungsförderndes Lernen im wahl-differenzierten Unterricht, bei allem die Chance zu mehr Kommunikation und Kooperation, dies sind die Anliegen, die mehr Identifikation mit dem eigenen Lernen schaffen können und die Entfremdetheit gegenüber schulischem Lernen abbauen helfen können. Die These, nach der Verhalten und Engagement immer auch von den Strukturen abhängen, in denen sie gefördert oder minimiert werden (Zusammenhang von Struktur und Verhalten), hat große Plausibilität. Wenn man es sehr konkret fasst: Der wöchentliche Projekttag und etwa 30 % des verbleibenden Unterrichts pro Woche mit den Teilkonzepten offenen Unterrichts gestaltet, wären die zu er-wägende Zielmenge!

4.3 Situationen des Wagens und Sich-Bewährens

Die Jugendlichen der Hauptschule benötigen neben einem Gerüst verlässlicher Beziehungen, tragfähiger Werte und Normen, guter Wohnheiten, sozialer Wertschätzung, Situationen, von denen sie herausgefordert werden und in denen sie sich bewähren können. Quasi-Ernstsituationen wie Schullandheimaufenthalte (die Gestaltung des un-geschiedenen Zusammenlebens über eine ganze Woche hinweg), Praktika in Betrieben und sozialen Einrichtungen (die betriebliche Welt fordert einen auf andere Weise – Betreuung und Pflege anderer Menschen), Reisen und Exkursionen (die neue Welten eröffnen und der Gestaltung bedürfen), der Gedanke der Kurzschulen oder der Erlebnispädagogik, mit dem in Natur, Sport oder bei Hilfeinsätzen besondere Situationen zu bewältigen sind, aber auch Verantwortlichkeiten in der Schule (Schülervertretung, Schulzeitung, AG-Leitungen, Patenschaften für jüngere Schüler/-innen, Konfliktlotsen, Schülerlotsen für Verkehrssituationen stellen das Repertoire dar, das genutzt werden kann. Um auch hier wie-

der konkret zu werden: der jährliche Schul-landaufenthalt, das jährliche Praktikum, zwei bis drei Tagesexkursionen pro Halbjahr, das jährliche Erlebnispädagogikprojekt (Waldeinsatz, Kanufahrt, Altenbetreuung u. a. m.) und für möglichst jeden Schüler / jede Schülerin eine besondere Aufgabe im Alltag der Schule, würden zu einem Optimalprogramm gehören. Befürchtungen, dies würde den Unterricht zu stark einengen, sei entgegnet, dass die Arbeit an und mit Personen für nicht wenige Schüler/-innen erst wieder Chancen für her-kömmlichen Unterricht schaffen wird.

4.4 Sozialpädagogische Ausweitungen

Je nach konkreter Lage – also nicht flächen-deckend gefordert – ist dann zu überlegen, wie durch Mittags-, Nachmittags- oder gar Ganztagsangebote (Pädagogik des ganzen Tages!) die Lern-, Lebens- und Erfahrungsräume so ausgeweitet werden können, dass Möglichkeiten des Zusammenbleibens, des Mittag-essens, der Hausaufgabenbetreuung, der Freizeitangebote Lebensverhältnisse wirksam verändern können. Der Tenor dabei ist nicht, Aufbewahrungsmöglichkeiten zu schaffen, sondern tatsächlich die Lebensverhältnisse im Sinne alternativer Gestaltungen zu verändern. An vielen Orten wird dies heute im Verbund mit anderen Institutionen zu realisieren ver-sucht.

4.5 Zeit geben

Für die Schule ist Zeit ständig eine zu knappe Ressource. Schüler/-innen, die in schwierige Biografien verwickelt sind, ist Zeit aber eine existenzielle Kategorie. Sie können in den her-kömmlichen Bildungslaufbahnen nicht die ihnen prinzipiell auch möglichen Bildungs-ab-schlüsse erreichen. Das Erlebnis des drop-out hilft ihnen schon gar nicht. So ist eine wichtige Überlegung, ihnen Zeit zu geben. Über kurzfristige Auszeiten den eigenen Ansatz erst wiederzufinden, ist eine Möglichkeit; über die 4-jährige Hauptschulzeit ihnen Zeit zu geben, ist ein anderer Ansatz. Und wenn es möglich wäre, über die Bildung altersheterogener Gruppen (7/8 und 9/10) das Sitzenbleiberproblem zu entschärfen, wäre ein entscheidender Schritt getan. Das sanktionsfreie Verbleiben-können z. B. über 3 Jahre in den Gruppen 7/8 oder 9/10 und kann ihnen die Zeit geben, die sie unter Umständen brauchen. Faktisch haben wir ja heute schon eine beträchtliche Alters-heterogenität in Hauptschulklassen.

4.6 Offenhalten der Wege und Wahrung des Anspruchsniveaus

Konsequente Erziehung im Interesse der Ju-gendlichen heißt nach allem Gesagten aber auch, die Wege in alle Richtungen sowohl all-gemeinbildender Abschlüsse als auch in Rich-tung berufliche Ausbildung offenzuhalten. Die Hauptschule darf keine Sackgasse werden. Konsequente Erziehung heißt auch, An-spruchsniveau zu wahren. Es hilft Haupt-schüler(innen)n, bei aller Zuwendung von

ihnen auch etwas zu verlangen. Die Haupt-schule muss es als zu ihrem Selbstverständnis gehörig betrachten, Anspruchsniveaus zu wahren und in keine sozialpädagogische An-spruchslosigkeit zu verfallen. Die Balance von Zuwendung und Anforderungen ist zum Schluss die Linie, die eingeschlagen werden sollte.

4.7 Trabantenprogramme

Je nach konkreter Lage können sogenannte Trabantenprogramme wichtig werden. Von Förderkonzepten mit unterschiedlichem An-liegen war schon die Rede. Sie können sich auf die Defizitaufarbeitung im Bereich der Kulturtechniken beziehen. Sie können als Sprachförderung in Deutsch oder in der Mut-tersprache Hilfen geben. Motopädagogik oder Psychomotorik können wichtig werden, wenn Bewegungs- bzw. psychomotorische Defizite bestehen. Sozialpädagogische Akti-vitäten können zur Aufarbeitung von Verhal-ten-defiziten neben den Unterricht treten (Gruppenaktivitäten, erlebnispädagogische Aktionen, Freizeitunternehmungen oder als sogenannter fächerunabhängiger Ausgleichs-unterricht (wie in Nordrhein-Westfalen) als Teil des Unterrichts verstanden werden. Es handelt sich in dem Fall um Unterrichtsstun-den, in denen Bausteine sozialen Lernens (Ich-Du-Kommunikation, Streitschlichtung ...) in Übungen, Rollenspielen, Interaktions-szenarios entwickelt werden. Der schwie-rigste Fall aus der Sicht der Schule kann in der Notwendigkeit von Streetworker-Aufga-ben bestehen. Dies wird dann der Fall sein, wenn Lebensprobleme Jugendlicher an Leh-rer und Lehrerinnen herankommen (z. B.: Ein Mädchen musste die elterliche Wohnung verlassen, konnte eine Nacht bei seinem Freund verbringen, weiß nun aber nicht mehr weiter).

5. Veränderte Schulstruktur als flankierende Hilfe

War bis jetzt vom Kernbereich einer veränd-erten Hauptschulpädagogik die Rede, so ist nun auch zu erörtern, ob veränderte Schul-strukturen hilfreich sein könnten. In Nie-dersachsen gibt es – wie in anderen Bun-desländern sehr viel ausgeprägter – einige Schulversuche mit Sekundarschulen. Diese vereinen Hauptschule und Realschule zu einem integrierten Schulkonzept. Abgese-hen von der Problematik, dass bei flächen-deckender Einführung eine zweigeteilte Bil-dungsidee ihre Verfestigung erfährt – für die einen die wissenschaftliche Bildung (Gymnasium), für die anderen eine eher be-ruflich-praktisch orientierte Bildung –, be-deuten Sekundarschulen die Chance, ein differenziertes Bildungsangebot für diejeni-gen zu sein, die die breite Mitte nicht genau identifizierbarer Leistungspotenziale dar-stellen, potenziell höhere Sekundarstufen-I-Abschlüsse aber erreichen könnten und in

Die bedeutsamste Meldung

„Mein Wunsch wäre eine längere, gemeinsame Schulzeit, mindestens sechs Jahre. Die Schülerinnen und Schüler hätten mehr Zeit, sich zu entfalten und könnten ohne den frühen Auslesedruck lernen. Da in Bayern die Struktur sicherlich nicht geändert werden wird, möchte ich meine Energien nicht in Strukturfragen vergeuden. Die Schüler brauchen sofort Hilfe. Wir brauchen kleine Klassen- und Lerngruppen, ein Lehrerstundenbudget, über das die Schulen frei verfügen können, eine deutliche Entlastung der Schulleiter und einen höheren Stellenschlüssel für Verwaltungsangestellte, mehr Schulsozialarbeit, Stütz- und Förderkurse sowie eine generelle Wertschätzung unserer Arbeit in der Gesellschaft.“

(aus dem Interview mit der Vorsitzenden des Münchener Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, Waltraud Lucic, aus der Süddeutschen Zeitung vom 13.03.2007)

Nachdem Hessen ja Bayern den Rang ablaufen will auf dem Weg zum Bildungsland Nr. 1, sollten wir in unserem Bundesland über diese knappen – aber zutreffenden! – Einschätzungen und Forderungen nachdenken. So weit ist Hessen von Bayern doch gar nicht entfernt ...

einer vierjährigen Sekundarschule (Schuljahre 7-10) in Ruhe und ohne gesellschaftliche Frühdeklarierung ihre Wege suchen könnten. Der Terminus Sekundarschule allein sichert eine größere Unbelastetheit. Grund-, Haupt- und Realschullehrer/-innen können gemeinsam eine differenzierte Pädagogik des Förderns und Forderns entwickeln. Die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Leistungslevels in einzelnen Fächern hat nicht immer gleich einen Schulwechsel zur Folge. Das Leistungsspektrum kann schulstrukturell breiter gehalten werden, ist also weniger strapazierend. Mit einem Kern

von Gemeinsamkeit und einer Differenzierung unter Leistungs- und Wahlgesichtspunkten (Leistungs- und Interessendifferenzierung, Wahlpflicht- und Wahlangeboten) kann der Heterogenität der Schüler/-innen besser entsprochen werden. Den Eltern würden Schullaufbahnentscheidungen leichter gemacht werden, da mit dem Besuch der Sekundarschule alle Bildungswege offenbleiben (berufliche Ausbildung wie Wechsel in die Sekundarstufe 11). Die Schulversuche mit den Sekundarschulen sollten daher mit Aufmerksamkeit und größerer Intensität weiter verfolgt werden.

6. Zur Rolle von Hauptschullehrer/-innen

Aus den vorstehenden Ausführungen ergibt sich eine veränderte Berufsrolle. Diese ist über studierte Fächer nicht hinreichend definierbar. Das Selbstverständnis definiert sich über folgende Punkte:

- Hauptschullehrer/-innen sind Anwälte von jungen Menschen, die anders lernen oder durch ihre Biografien Schwierigkeiten mit institutionalisiertem Lernen haben.
- Sie sind Vertreter einer anderen Schulpädagogik, die durch die vorstehenden Ausführungen gekennzeichnet worden ist.
- Sie sind Moderatoren eines anderen Lernens, das auf die Möglichkeiten von Hauptschüler(innen)n explizit eingeht. - Sie sind damit Anwälte eines spezifischen Konzepts, das erhebliche Kompetenzen zur Voraussetzung hat.

Wenn die Hauptschule eine Schule mit eigenem Profil sein soll, wird dieses Selbstverständnis zu vermitteln sein.

Literatur

- F.-W. Babilon/H.-J. Ipfling (Hrsg.). Hauptschule, Bochum, 1978
 M. Bönsch: Schule verbessern, Hannover, 1990
 M. Bönsch: Üben und Wiederholen im Unterricht, München, 1993
 M. Bönsch (Hrsg.): Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I, Hannover, 1994
 M. Bönsch: Schüler aktivieren, Hannover, 1994
 M. Bönsch: Differenzierung in Schule und Unterricht, München, 1995
 M. Bönsch: Variable Lernwege. Paderborn, 1995
 D. J. Bronder u. a. (Hrsg.). Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band. Bad Heilbrunn, 1998
 E. Fristen: Schicksal Hauptschule, Frankfurt/M., 1976
 H. v. Hentig: Was ist eine humane Schule? München-Wien, 1979
 H. v. Hentig: Die Schule neu denken, München-Wien, 1993
 Hilbig: Mit Adorno Schule machen – Beiträge zu einer Pädagogik der kritischen Theorie, Bad Heilbrunn 1997
 H. G., Knoop: Problemfall Hauptschule, Essen, 1985
 W. Kramen: Die Hauptschule, Köln, 1992
 B. Lehmann (Hrsg.): Hauptschule konkret. Impulse für einen lebensnahen Unterricht, Langenau-Ulm, 1994
 W. Mack: Die Hauptschule als Jugendschule, Ludwigsburg, 1995
 J. Rekus u. a.: Die Hauptschule, Weinheim, 1998
 E. Rösner: Abschied von der Hauptschule, Frankfurt/M., 1989

Alles wird teurer – wir nicht!

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

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.

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

Beispielrechnungen

Tarifzone 1 (z. B. Heilbronn, Pirmasens, Marburg, ...)

Versicherungssumme	100.000,- €
Jahresbeitrag (inkl. Vat.-Steuern)	80,- €

Tarifzone 2 (z. B. Stuttgart, Worms, Kassel, ...)

Versicherungssumme	100.000,- €
Jahresbeitrag (inkl. Vat.-Steuern)	120,- €

Tarifzone 3 (z. B. Frankfurt, Offenbach, ...)

Versicherungssumme	100.000,- €
Jahresbeitrag (inkl. Vat.-Steuern)	140,- €

Glasversicherung

Jahresbeiträge (inkl. Vat.-Steuern)	
Wohnung	18,- €
Haus	24,- €
Glaskeramik-Kochfeld	9,- €

gegründet 1897

▶▶ HEB – preiswert, schnell, zuverlässig

Mittlerweile gibt es keine Zweifel, dass die Onlinesucht bei den Betroffenen ähnliche Entzugssymptome erzeugt wie bei klassischen stoffgebundenen Suchtkarrieren mit Alkohol und Drogen. Von daher ist es durchaus hilfreich, Kriterien und Konzepte zu übernehmen. So gibt es verschiedene Stadien von Sucht, die man aus jahrzehntelanger Alkoholtherapie kennt: vom Probieren über den Genuss zur Gewohnheit und dann zur krankhaften Abhängigkeit mit den bekannten Folgen. Auch bei Onlinesüchtigen dreht sich alles irgendwann nur noch um ihren „Stoff“: das Arbeitsleben, der Alltag und die sozialen Kontakte werden zunehmend vernachlässigt. Und auch bei Onlinesucht gilt: Lange ist die Sucht beherrschbar und aus eigener Kraft ist ein Aussteigen möglich. Es gibt aber auch schon Fälle von „kaltem Entzug“, wo die Süchtigen durch vier Wochen Abstinenz wieder in das „reale Leben“ zurückgeholt werden. Strittig ist immer noch, ob Onlinesucht ein Symptom für vorhandene psychische Probleme ist oder ob es sich um eine eigene Krankheit handelt. Bis heute ist Online-Sucht nicht als eigene psychiatrische Diagnose anerkannt, ihre Behandlung wird daher auch nicht von der Krankenkasse bezahlt.

Gerade bei Jugendlichen ist der „kalte Entzug“ die letzte Möglichkeit. Durchaus ähnlich, wie aus den Verläufen von delinquenten Jugendlichen bekannt, kann die Abhängigkeit vom PC eine Episode bleiben, die sich auflöst, wenn neue Interessen ins Spiel kommen.

Aus der Prävention stammt das Modell des Sucht-Dreiecks. In diesem Dreieck befinden sich die drei Einflussgrößen:

- der Stoff (die Droge, das Internetrollenspiel),
- die Person (Individuum, Identität, Rollen, Bedürfnisse, Alter, Geschlecht usw.) und
- die Gesellschaft (Konsumwelt, Leistungsgesellschaft, Werte, Normen, Kaufkraft, Status, usw.).

Nur aus diesem Wechselspiel ergibt sich das konkrete Verhalten. Es wird daran auch deutlich, dass man Medienwirkungen niemals nur aus dem Inhalt ableiten kann. Hier liegt meines Erachtens auch die Schwäche des „spieltheoretischen“ Ansatzes, wie er vor allem an der Fachhochschule Köln von Prof. Fritz und anderen gepflegt wird. Die Spielanreize, Spielstrategien und die Spielbelohnungen stehen im Mittelpunkt, Suchtgefahren wie Zeit- und Realitätsverlust werden bagatellisiert.

Wie soll die Jugendhilfe darauf reagieren?

Wenn es ein anerkanntes Paradigma der Wirkungsforschung gibt, dann ist es der eigentlich „resignative Schluss“; Medien haben bei bestimmten Personen unter bestimmten Be-

dingungen bestimmte Wirkungen. Ich tendiere dazu, den Blick nicht einseitig auf das Spiel als Produkt zu werfen und Spiele nach der Menge an Blut zu beurteilen. Gerade in dieser komplexen Situation ist die Fähigkeit der Jugendhilfe gefordert, den ganzen Menschen und seine Lebenswelt zu betrachten. Leider herrschen beim eher überalterten Personal der Jugendhilfe nur Ahnungslosigkeit bis Panik vor: Ob es jetzt um Drogen, Satanismus oder um Computerspiele geht. Hier ist dringend die Flankierung über den Jugendschutz gefordert.

Zielgruppenspezifisch ergeben sich unterschiedliche Handlungsfelder:

Politik

Die Fachkräfte im Kinder- und Jugendschutz sollten sich die Inhalte von anderen gesellschaftlichen Kräften nicht wegnehmen lassen und sich weiterhin als Experten zu Worte melden. Das Thema Europa wird zunehmend eine Rolle spielen. Das deutsche Jugendschutzrecht ist weltweit einmalig in seiner Komplexität, hat dennoch für viele Länder Vorbild- und Orientierungsfunktion. Europaweit sollten sich die Mitarbeiter/-innen des Jugendschutzes auf Tagungen endlich begegnen und Perspektiven entwickeln.

Eltern

Eltern sind interessiert, denn sie haben einen Leidensdruck. Zudem verteufeln sie Computer nicht pauschal, denn die meisten haben sich auch dafür eingesetzt, dass ein Computer ins Haus kommt, damit ihr Kind den Anschluss an den Fortschritt nicht verpasst und in der Schule mithalten kann. Stillschweigend wird an den weiterführenden Schulen die häusliche Benutzung eines Computers vorausgesetzt. Ich stelle bei Elternabenden fest, dass Eltern bereitwillig von ihren Problemen berichten. Sie berichten auch, dass sie diesen Dingen nicht mehr folgen können und die Kinder ihnen in der Regel im Umgang mit der Technik weit überlegen sind.

Auch hier wird der Fokus von den Eltern zu sehr auf die Inhalte gelenkt: mein Sohn spielt Counter Strike, was soll ich tun? Mit einem ganzheitlichen Jugendhilfeansatz soll das Problem angegangen werden: Der Computer wird als ein Teil des Familiensystems betrachtet und daraus ergeben sich Fragestellungen wie: Wer hat wann Zugang zum PC, ist das Kinderzimmer mit Medien ausgestattet, welche Rolle spielen die Väter, die Geschwister und Freunde, wie sieht das soziale Umfeld und der Alltag aus?

Fachkräfte

Auf lokaler Ebene bilden die Arbeitsgemeinschaften nach § 78 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) das optimale Gremium zur Koordinierung der Maßnahmen, weil diese dort verpflichtend vorgesehen sind und weil der Fokus auf der Jugendhilfe liegt. Die AGs können neben ihrer Koordinierungsfunktion auch Maßnahmen und Veranstaltungen wie Fortbildungen und Fachtagungen organisieren, was einer einzelnen lokalen Einrichtung nur schwer möglich ist.

Kinder und Jugendliche

Wenn Kinder und Jugendliche das Gefühl haben, es wird nur über sie geredet, aber nicht mit ihnen, fühlen sie sich nicht ernst genommen. Weit mehr ist dies der Fall, wenn über ihre PC-Erfahrungen geredet wird, denn davon haben sie wirklich Ahnung, vor allem haben sie mehr Ahnung als die Erwachsenen, die über sie reden. Kinder und Jugendliche sind daher als „Experten in eigener Sache“ in das Handlungsfeld mit einzubeziehen. Das ist gelebte Partizipation, weit entfernt von den oft künstlichen Versuchen eines Kinder- und Jugendparlaments. So führe ich Elternabende, wenn dies möglich ist, mit Hilfe älterer Schüler durch, die authentisch und kompetent ihre Spiele demonstrieren.

Uli Gilles,
Jugendschutzfachkraft und Medienpädagoge
des Rhein-Sieg-Kreises, Siegburg
Telefon 02241-132361
uli.gilles@rhein-sieg-kreis.de

Die bedenkenswerteste Meldung

„Gymnasiallehrer müssten über hohe Methodenkompetenz verfügen und diese im Unterricht flexibel umsetzen können. Eine besondere Herausforderung sei die fächerübergreifende, teambasierte Zusammenarbeit von Lehrkräften. „Gymnasiallehrer müssen das pädagogische Handwerkszeug haben, sowohl auf Kinder in der Unterstufe und Pubertierende in der Mittelstufe als auch auf junge Erwachsene in der Oberstufe in der geeigneten Weise eingehen zu können und diese individuell zu fördern“, so Meidinger. Ein gymnasiales Lehramtsstudium sei in der Bachelor-/Masterstruktur nur als Master-Studiengang vorstellbar“.

(der DPhV-Vorsitzende Meidinger nach dbb-aktuell Nr. 7/2007)

Den Anforderungen ist umfassend zuzustimmen. Nur gilt dies ganz sicher auch für die Kolleginnen und Kollegen der anderen Schulformen. Und deshalb bleibt der VBE bei seiner Forderung, in der Gleichwertigkeit der Lehrämter die Staatsexamen beizubehalten. Alle Lehrer sind Lehrer!

Rechtsecke

Kein Arbeitslosengeld für Studenten mit BAföG-Anspruch

Studenten mit Anspruch auf BAföG bekommen in der Regel kein Arbeitslosengeld. Das gilt nach einer Entscheidung des hessischen Landessozialgerichtes in Darmstadt unabhängig davon, ob die Hochschüler tatsächlich BAföG bekommen. Nach Mitteilung des Gerichts vom 18. Dezember 2006 hatte eine Studentin Leistungen aus der Grundsicherung für Arbeitslose beansprucht, nachdem sie einen Studiengang abgebrochen und an der Universität Frankfurt ein Zweitstudium begonnen hatte. Wegen des abgebrochenen Erststudiums wurde ihr BAföG-Antrag für das Zweitstudium abgewiesen. Auch das daraufhin beantragte Arbeitslosengeld 11 zur Fortführung ihres Studiums wurde nicht gewährt. Da die Richter keinen besonderen Härtefall erkennen konnten, wiesen sie die Ansprüche der Studentin zurück. Der Gesetzgeber habe bewusst verhindern wollen, dass die Grundsicherung für Arbeitslose auch finanzielle Lasten der Ausbildungsförderung zu tragen habe. Das finanzielle Risiko eines Wechsels des Fachstudiums müsse die Studentin selbst tragen.

(Az.: L7AS 200/06 ER und L7 B 223/06 AS)

Bundesfinanzhof: Kindergeld-Anspruch bemisst sich am Einkommen

Gute Nachrichten für Eltern mit Kindern in der Ausbildung: Der Kindergeld-Anspruch bemisst sich nach zwei Entscheidungen des Bundesfinanzhofs (BFH) am tatsächlich verfügbaren Einkommen des Nachwuchses. Wenn ein Auszubildender oder Student Beiträge zu einer freiwilligen gesetzlichen oder einer privaten Krankenversicherung leistet, stehen diese nicht für den Lebensunterhalt zur Verfügung und müssen daher angerechnet werden. Dies entschied das oberste deutsche Steuergericht in Urteilen, die am 17. Januar in München veröffentlicht wurden.

(Az.: III R 74/05 und III R 24/06)

Nicht ohne Hartz-IV-Schüler

Kinder von Langzeitarbeitslosen haben auch nach dem Ende der Schulpflicht ein Recht auf die Kostenübernahme bei Schulfahrten. Auch Nebenkosten wie Eintrittsgelder sind zu übernehmen. Dies hat das Sozialgericht Dortmund in einem am 12. Dezember veröffent-

fentlichten Urteil im Fall eines 18-jährigen Gymnasiasten aus Lippstadt entschieden. Ihm hatte die Arbeit Hellweg (AHA) Soest als Leistungsträgerin die Übernahme von 310,00 Euro für eine sechstägige Jahrgangsfahrt nach Prag verweigert.

(Az.: S 33 AS 152/05)

Bei Sportverletzung ist Unfallversicherung zuständig

Sehnenabriss beim Hochsprung: Eignet sich eine Verletzung im Rahmen des Schulsportunterrichts, handelt es sich um einen Arbeitsunfall im Sinne der gesetzlichen Unfallversicherung.

Ein 16-jähriger Schüler hatte sich während des Hochsprungtrainings – beim Anlaufen und Abspringen – eine schwere Knieverletzung zugezogen. Die Unfallversicherung lehnte die Anerkennung als Arbeitsunfall und damit ihre Zuständigkeit ab, da es sich um einen anlagebedingten Schaden handele: Die Verletzung hätte bei jeder anderen Gelegenheit ebenfalls passieren können. Es habe keinerlei Fremdeinwirkung im Sinne des Unfallbegriffs auf den Schüler stattgefunden. Mit Schreiben an den zuständigen Arzt lehnte die Versicherung gut zwei Wochen nach dem Unfall jede weitere Behandlung zu ihren Lasten ab.

Diesen Verwaltungsakt sah das Sozialgericht (SG) Halle als rechtswidrig an und entschied, dass die gesetzliche Unfallversicherung alle Leistungen zur Entschädigung und Behandlung vollständig erbringen müsse. Das SG ging auch auf den Unfallbegriff ein und stellte klar: Schülerinnen und Schüler sind unfallversichert, wenn eine Körperbewegung im Schulsport ohne Fremdeinwirkung zu einer Verletzung führt. Dazu gehören auch das Anlaufen und Abspringen beim Hochsprung.

(SG Halle vom 24. Februar 2005

Az.: SG U 175/02).

Kontaktdaten von Mitarbeitern auf der Behördenhomepage

Worum geht es?

Das Verwaltungsgericht Neustadt an der Weinstraße hatte die Frage zu entscheiden, ob der Name eines Beamten, sein Zuständigkeitsbereich sowie seine dienstliche Telefonnummer und dienstliche E-Mail-Adresse auch gegen seinen Willen auf den Internetseiten seines Dienstherrn veröffentlicht werden dürfen. Das Verwaltungsgericht bejaht dies zumindest für den Fall, dass der

Beamte nach dem Willen der Behördenleitung für Auskunftersuchen zur Verfügung stehen soll. Etwas anderes soll nur gelten, wenn Beeinträchtigungen der Arbeitssituation zu befürchten sind. Als Rechtsgrundlage zieht das Verwaltungsgericht vor allem § 31 des rheinland-pfälzischen Landesdatenschutzgesetzes heran, wonach personenbezogene Daten von Beschäftigten unter anderem verarbeitet (zum Beispiel gespeichert) werden dürfen, wenn dies zur Durchführung organisatorischer Maßnahmen erforderlich ist und wonach eine Bekanntgabe etwa im Internet zulässig ist, wenn dies aus dienstlichen Gründen geboten ist. Das Gericht prüft noch, ob die im Bund und in den Ländern geltenden Regelungen der Beamtengesetze zu den Personalakten diesem Ergebnis entgegenstehen, da in den Personalakten zu führende Daten vertraulich zu behandeln sind und keinesfalls zum Beispiel im Internet veröffentlicht werden dürfen. Allerdings gehören nach Auffassung des Verwaltungsgerichts zu diesen sensiblen Daten nicht der Name eines Beamten, sein Zuständigkeitsbereich sowie seine dienstliche Telefonnummer und dienstliche E-Mail-Adresse.

Was bedeutet die Entscheidung für den Schullalltag?

Folgt man der Ansicht des Verwaltungsgerichts Neustadt, so können zumindest in Rheinland-Pfalz wohl auch die dienstlichen Kontaktdaten von verbeamteten Lehrkräften oder von Lehrkräften im öffentlich-rechtlichen Angestelltenverhältnis ohne deren Einwilligung im Internet veröffentlicht werden; vorausgesetzt, die Schulleitung begründet dies mit der Kontaktaufnahmemöglichkeit für insbesondere die Erziehungsberechtigten. Die Ausdehnung auf Lehrkräfte im öffentlich-rechtlichen Angestelltenverhältnis ergibt sich daraus, dass die vom Verwaltungsgericht herangezogene Norm des § 31 rheinland-pfälzisches Landesdatenschutzgesetz insgesamt Beschäftigte bei öffentlichen Stellen erfasst und nicht nur Beamte.

Da die Rechtslage in Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, im Saarland und in Sachsen, soweit ersichtlich, mit der in Rheinland-Pfalz weitgehend identisch ist, lässt sich die Argumentation des Verwaltungsgerichts Neustadt auf diese Bundesländer übertragen.

In den übrigen Bundesländern besteht, soweit ersichtlich, zumindest eine im Vergleich zu Rheinland-Pfalz ähnliche Rechtslage, so dass auch dort eine Argumentation analog zu den Ausführungen des Verwaltungsgerichts Neustadt nicht als ausgeschlossen erscheint.

(VG – Neustadt Weinstr.
Vom 06.02.2007 Az.: 6 K 1729/06.NW
Quelle: Lehrer-online 18.04.2007)

VBE auf Hessentag präsent

Zum ersten Mal bot in diesem Jahr der dbb Hessen seinen Mitgliedsgewerkschaften die Möglichkeit, sich an einem Tag auf dem Hessentag zu präsentieren. Der VBE nutzte diese Gelegenheit am besucherstarken letzten Hessentagssonntag.



Gemeinsam mit Mitgliedern der dbb-Landesleitung stellten sich der Landesvorsitzende Helmut Deckert, die Landesleitungsmitglieder Anke Schneider und Stefan Wesselmann sowie zwei Vorstandsmitglieder des Regionalverbandes Offenbach in Butzbach der Öffentlichkeit. Mit vorbereitetem Informationsmaterial konnten mehrere Hundert Standbesucher genauso versorgt werden wie in Einzelgesprächen insbesondere mit Auskünften zu der

gerade erst mit der Landesregierung ausgehandelten Gehaltserhöhung, Fragen der Pensionsberechnung, sowie standes- und bildungspolitischen Fragen. Von besonderem Interesse war wieder einmal mehr die vom VBE und dem Domino-Verlag für das kommende Schuljahr avisierte Lesefitness-Aktion. Der Verlag hatte wieder entsprechende Exemplare seiner Heftreihen Floh, Flohkiste, Tu was und O!kay zur Verfügung gestellt. Helmut Deckert zog ein positives Resümee des Tages: „Wir hatten es hier zwar nicht unbedingt nur mit Fachpublikum zu tun, aber die Reaktion darauf, dass der dbb und der VBE sich in dieser Form präsentieren, zeigt, dass die Bürger dieses Landes an einer soliden Information interessiert sind.“

Debeka senkt Beiträge für ältere Krankenversicherte

Die Debeka, Deutschlands größte private Krankenversicherung, hat zum Jahresbeginn die Beiträge für 50.000 Versicherte, die älter als 80 Jahre sind, gesenkt. Damit beweist das Unternehmen, dass entgegen anderslautender Behauptungen eine private Krankenversicherung auch im Alter bezahlbar bleibt.

„Schon heute, wenige Jahre nach Einführung zusätzlicher Maßnahmen zur Reduzierung der Beiträge im Alter, hat die Debeka den Vorwurf gegen die Branche, im Alter seien private Kran-

kenversicherungen für ältere Versicherte oftmals nur schwer zu bezahlen, abgebaut“, erklärt Uwe Laue, Vorstandsvorsitzender des Marktführers. „80- und 90-Jährige zahlen im Durchschnitt keinen höheren Beitrag mehr als beispielsweise 65-Jährige. Und je länger die eingeleiteten Maßnahmen wirken, um so deutlicher wird der beitragsentlastende Effekt sein“, führt Laue aus. „Außerdem beweisen wir einmal mehr, dass unser System funktioniert, auch wenn die Gesundheitsministerin immer wieder etwas anderes behauptet.“

Die Beitragsreduzierung ist eine Konsequenz aus einer Vielzahl von Maßnahmen, die in den neunziger Jahren von den privaten Krankenversicherern gemeinsam mit dem Gesetzgeber entwickelt wurden. So werden seit dem Jahr 2000 unter anderem 90 Prozent der Überzinsen – also der Kapitalerträge, die über den bei der Beitragskalkulation eingerechneten Zins von 3,5 Prozent hinaus erzielt werden – zur Aufstockung der Alterungsrückstellung der Versicherten verwandt. Auch der im Jahr 2000 eingeführte gesetzliche Beitragszuschlag von zehn Prozent dient diesem Ziel. Die angesparten Mittel werden ab dem 65. Lebensjahr der Versicherten verwendet, um Beitragserhöhungen zu vermeiden, zumindest aber deutlich zu mindern. Nach der Vollenendung des 80. Lebensjahres werden die Gelder auch zur Beitragsenkung genutzt. Im Jahr 2001 waren erstmals die Beiträge von rund 30.000 Debeka-Versicherten über 80 Jahre gesenkt worden.

Debeka

Ihre Krankenversicherung

www.debeka.de



Geschäftsstellen in Hessen:

Bad Hersfeld,	(0 66 21) 65 02 - 0
Bad Homburg,	(0 61 72) 92 59 - 0
Darmstadt,	(0 61 51) 17 96 - 0
Frankfurt/Main,	(0 69) 2 99 83 - 0
Fulda,	(0 66 1) 2 50 06 - 0
Gießen,	(0 64 1) 9 74 21 - 0
Hanau,	(0 61 81) 9 23 75 - 0
Heppenheim,	(0 62 52) 9 33 08 - 0
Homburg,	(0 56 81) 99 59 - 0
Kassel,	(0 56 1) 7 84 75 - 0
Limburg,	(0 64 31) 91 66 - 0
Marburg,	(0 64 21) 6 85 16 - 0
Offenbach,	(0 69) 80 08 54 - 0
Wiesbaden,	(0 61 11) 14 07 - 0

Servicebüros:

Wetzlar,	(0 64 41) 4 77 51
Groß Gerau,	(0 61 52) 90 92 66

Höchste Zeit, ...

... dass Sie sich von den Vorteilen der Debeka-Krankheitskostenvollversicherung überzeugen: bedarfsgerechter Versicherungsschutz, günstige Beiträge, freie Arztwahl, keine Rezeptgebühren, Heilpraktikerbehandlung ...

Und sollten Sie in einem Kalenderjahr keine Leistungen in Anspruch nehmen, zahlen wir Ihnen bis zu 4 Monatsbeiträge zurück!

Sie haben Fragen? Wir informieren Sie gerne.

Erfahren. Sicher. Günstig.

Debeka

Wettbewerb

Lesefitness-Training

Was Radfahren mit Lesenlernen gemeinsam hat

Jedes Kind weiß es aus eigener Erfahrung: Beim Radfahrenlernen wackelt man erst einmal eine Zeit lang, bis das Gleichgewicht gefunden ist. Man ist so sehr mit der Fahrtechnik beschäftigt, bis man Lenken und Treten mühelos beherrscht. Dann erst macht das Fahren Spaß.

Mit dem Lesenlernen ist es nicht anders. Erst „wackelt“ man von Buchstaben über die Laute, bis man ein Wort entziffern kann. Beherrscht man die Lesetechnik und hat in seinem Gedächtnis genügend Wörter und Wortgruppen gespeichert, wird Lesen mühelos. Der Leseleistungsstand liegt zwischen den Kindern einer Klasse oft weit auseinander. Deshalb holt das FLOH-Lesefitness-Training jedes Kind individuell bei seinem Leseverständnis ab und zeigt ihm, wie es durch Trainieren auch im Lesen vorankommt.

Bereits im fünften Schuljahr findet das FLOH-Lesefitness-Training statt. Auch in



Hessen sind 288 Grundschulklassen mit dabei. Im nächsten Schuljahr sollen aber viel mehr dazukommen. Denn zum Schuljahr 2007/08 gibt es für alle Grundschulklassen in Hessen die Möglichkeit, das FLOH-Lesefitness-Training kennenzulernen, auch ohne FLOHKISTE- oder floh!-Leser in der Klasse zu haben. Diese Probephase startet der Herausgeber von FLOHKISTE/floh!, der Verband Bildung und Erziehung Hessen, gemeinsam mit der Stiftung LERNEN der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE/floh! unter der Schirmherrschaft von Kultusministerin Karin Wolff.

nötigten Check-Material kostenlos. Dann können alle Kinder die Hefte nacheinander lesen.

Lesetempo- und Leseverständnis-Check

Die teilnehmenden Klassen werden eingeladen, im Zeitraum von drei Monaten im Vier-Wochen-Abstand mit der Lehrkraft einen „Lesefitness-Check“ durchzuführen. Kriterien sind Lesegeschwindigkeit (Lesetempo-Check) und Textverständnis (Leseverständnis-Check). Die dafür verwendeten Texte sind Inhalte der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE/bzw. floh!

Die Punktezahl der ersten Checks ermittelt den Ist-Stand. Die Kinder sollen motiviert werden, möglichst viel zu lesen.

So wird es ihnen gelingen, sich von Check zu Check zu steigern und ihren individuellen Erfolg in ihrem „Checkheft“ (Leserpass) zu registrieren. Zusätzlich gibt es für jedes Kind noch eine Leseuhr (Sanduhr), um anzuregen, täglich zu Hause 5 bis 10 Minuten (je nach Altersstufe) vorzulesen bzw. still zu lesen. Die Eltern bestätigen diese Lesezeit auf einem Lesezettel. Sieben Unterschriften wurden bei der Lehrkraft umgetauscht in ein Blatt für den Lesebaum (Klassenposter). Durch fleißiges Lesen der Kinder konnte der zunächst kahle Baum mit Blättern belaubt werden. Im kommenden Schuljahr ist statt des Lesebaums voraussichtlich ein anderes Motiv vorgesehen.

Und nach der Schnupperzeit?

Nach Ende der dreimonatigen Schnupperzeit kann das FLOH-Lesefitness-Training noch mit vier nachfolgenden Lesefitness-Checks weitergeführt werden. Mit diesen werden alle Schülerinnen und Schüler weiterhin kostenlos ausgestattet, wenn in der Klasse mindestens drei FLOHKISTE- bzw. floh!-Leser gefunden werden, die bereit sind, ihre Hefte den anderen auszuleihen. Ab fünf Abonnenten erhält die Klasse ein Freiabonnement.

Auch wenn eine Weiterführung des FLOH-Lesefitness-Trainings nicht möglich sein sollte, konnten die Kinder durch die probe-



Freilich, daran ändert sich nichts: Die FLOHKISTE und floh!-Hefte, in ihren drei altersgemäßen Grundschulausgaben sind die Grundlage des FLOH-Lesefitness-Trainings. Schließlich müssen die Kinder ja „zum Lesen verlockt“ werden. Und das gelingt zunächst einmal mit den unterschiedlichen Textsorten und Textlängen der FLOHKISTE/floh!-Hefte, die noch dazu unaufgefordert alle 14 Tage mit neuen Leseanlässen ins Haus kommen. Aber: In einer Probephase von drei Monaten (drei Checks) erhält jede Schulklasse jeweils drei Exemplare der altersgemäßen FLOHKISTE/floh!-Zeitschrift zusätzlich zum be-

Die putzigste Meldung

„Beschäftigte deutscher Konzerne sind offenbar über Jahre von medizinischen Laien behandelt worden, die das bundesweit tätige Werksarztzentrum Recklinghausen angestellt hatte. Die Staatsanwaltschaft bestätigte am Wochenende, das Werksarztzentrum habe nicht-ärztliches Personal eingesetzt. Nach Informationen des Magazins DER SPIEGEL beschäftigte es unter anderem einen Bäcker und einen Maurer.“
Mindestens sechs Laien sollen Blut abgenommen, Krankenscheine ausgefüllt und Patienten geimpft haben.“

(aus einer Meldung der Frankfurter Rundschau vom 26.02.2007)

Ein Schelm, wer Böses dabei denkt! Warum sollen Laien nicht so gut sein wie Fachleute? Da kommen einem in Hessen in der Schule doch böse Gedanken ...

weise Teilnahme über drei Monate hinweg zum Lesen motiviert werden. Darüber hinaus haben Lehrkräfte wertvolle Erkenntnisse über die Lesefähigkeit der einzelnen Kinder zur weiteren individuellen Förderung erhalten. Diese diagnostische Hilfe wird nach Aussagen von mehr als 50 % der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer als eine besondere Hilfestellung ausdrücklich begrüßt.

Das FLOH-Lesefitness-Training geht auf das vom österreichischen Institut für Schulbuchforschung und Leseförderung des Lesepädagogen Richard Bamberger erprobte „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen“ als Grundlage zurück. In diesem Schuljahr haben daran bundesweit 24.600 Klassen mit 582.804 Schülerinnen und Schülern teilgenommen.

Leistungssteigerung im Lesen

Lesen ist eine wunderbare Beschäftigung. Der Lesende überwindet die Grenzen von Zeit und Raum und taucht auf den Flügeln der Phantasie in neue Welten ein. Aber das wissen nur jene, die tatsächlich lesen. Seit PISA 2000 wissen wir, dass in Deutschland mehr als jeder fünfte 15-Jährige eine geringe bis sehr geringe Lesekompetenz hat. Jungen in unserem Land weisen im internationalen Vergleich ein besonders geringes Leseinteresse auf. Und die Lesekompetenz der zehn Prozent leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler in Deutschland liegen weit unter Werten der leistungsschwächsten in unserem Land.

Lesen ist der Schlüssel zum erfolgreichen Lernen. Ein hohes Leseinteresse stärkt die Lesekompetenz und umgekehrt. Ein hohes Leseeengagement kann Benachteiligungen aus der sozialen Herkunft kompensieren und signifikant höheren Lesekompetenzen führen. Es gilt also, alle Kinder so früh wie möglich zum Lesen zu verlocken, wie Richard Bamberger, der Nestor der österreichischen Lesedidaktik, es nennt. Einmal lesen macht allerdings noch keinen Lesefreund. Wie Lehrerinnen und Lehrer zusammen mit den Eltern es aber schaffen können, die Kinder zu ständigem Lesen zu verlocken, hat Richard Bamberger kenntnisreich in seinem Buch aufgeschrieben und verlockt damit selbst zum Lesen.

Richard Bambergers Lebenswerk liegt erstmals in einer Edition von VBE und Stiftung LERNEN der Schuljungleitschriften FLOH-KISTE und floh! vor und ergänzt damit sinnvoll „FLOHs Lesefitness-Training“, das Richard Bambergers Grundgedanken einer „Leistungssteigerung zum Lesen“ umsetzt.

Rechtsprechung heute:

Body-Mass-Index

Sachverhalt

Am 12.12.2005 hat das Verwaltungsgericht Gelsenkirchen (Az: 1 K 6123/ 01) festgestellt, dass bei Personen mit einem Body-Mass-Index (BMI) von über 30 Kilogramm pro Quadratmeter die gesundheitliche Eignung für die Übernahme in das Beamtenverhältnis auf Probe entfällt. Der Body-Mass-Index sei grundsätzlich ein geeignetes Beurteilungsinstrument für die Übergewichtigkeit, auch für Sportler.

Hintergrund

Im § 11 des Landesbeamtengesetzes Baden-Württemberg und der dazugehörigen Verwaltungsvorschrift (VwV des Innenministeriums) ist bei der Auslese von Bewerbern Eignung, Leistung und fachliche Befähigung zu berücksichtigen. Dazu gehört auch die gesundheitliche Eignung für die angestrebte Laufbahn. Dies ist anhand eines amtsärztlichen Zeugnisses nachzuweisen, in dem eine Prognose anhand des BMI getroffen wird. Der Amtsarzt hat zu beurteilen, ob der Bewerber / die Bewerberin seine Dienstaufgaben erfüllen kann (chronische Heiserkeit?, nach einem Herzinfarkt? usw.), und ob er/sie die reguläre Pensionsgrenze voraussichtlich erreichen wird. Der zunächst angewandte Broca-Index, benannt nach dem französischen Arzt Paul Broca, bemaß das anzustrebende Gewicht aus der Differenz von Körpergröße und der Zahl 100. Demnach läge das Normalgewicht einer 1,70 m großen Person bei 70 kg. Für Männer wäre das Idealgewicht 10 % unter dem Normalgewicht, für Frauen 15 % darunter. Übersteigt das Gewicht das Normgewicht um über 20 %, so spricht man bei dieser Formel von Fettsucht (Adipositas). Der Broca-Index bewertet aber nach heutigen Erkenntnissen Männer, Kleinwüchsige und ältere Personen zu streng, Frauen, Großwüchsige und junge Personen dagegen zu günstig und ist bei Kindern nicht anwendbar.

BMI

Deshalb bewerten die Amtsärzte heute nach dem BMI, der eine Körpermassenzahl liefert, die zur Einordnung des Gewichts einer Person dient und erste Hinweise auf eine mögliche

Gesundheitsstörung liefert. Berechnet wird der BMI, der im 18. Jahrhundert durch den Belgier Quetelet erfunden wurde, indem das Körpergewicht in kg, durch die Körpergröße im Quadrat geteilt wird.

Die Formel dafür:

$$\text{BMI} = \frac{\text{Körpergewicht in kg}}{(\text{Körpergröße in m})^2}$$

$$\text{BMI} = \frac{(\text{Körpergröße in m})^2}{\text{Körpergewicht in kg}}$$

Berechnungsbeispiel:

Eine Person ist 1,70 m groß und wiegt 93 kg:
 $1,7 \times 1,7 = 2,89$
 $93 : 2,89 = 32,17 = \text{BMI}$

Mit einem Body-Mass-Index von 32 wurde der eingangs im Gerichtsurteil erwähnte Bewerber für das Beamtenverhältnis auf Probe abgelehnt.

Zur Bestimmung eines möglichen Untergewichts, Normalgewichts, Übergewichts oder gar einer Adipositas-Gefährdung hat die Weltgesundheitsorganisation (WHO) eine Klassifikation vorgenommen:

	BMI=kg/m ²
Kritisches Untergewicht	unter 16,5
Untergewicht	zwischen 16,0 und 18,4
Normalgewicht	zwischen 18,5 und 24,9
Übergewicht	zwischen 25,0 und 29,9
Fettleibigkeit	ab 30,0

Kritik

Ab einem BMI von 28 erfolgt in der Regel keine Einstellung als Beamte(r) in den öffentlichen Dienst. Dabei sind selbst unter Ärzten obige Regelungen nicht unumstritten. So ist beispielsweise bis zu einem BMI von 35 statistisch kein Anstieg der Sterblichkeit nachzuweisen. Hingegen ist statistisch erwiesen, dass Personen, die 40 Jahre lang eine Schachtel Zigaretten pro Tag rauchen, 6 Jahre Lebenserwartung weniger haben. Dies wird bei der Prognose zur Dienstfähigkeit überhaupt nicht berücksichtigt. Die einseitige Festlegung auf Kilogramm pro Quadratmeter benachteiligt diejenigen, die Caesars Ideal gewesen waren: „Lasst wohlbeleibte Männer um mich sein, mit kahlen Köpfen und die nachts gut schlafen.“

Empfehlung

Eine sehr informative und umfangreiche Homepage zum Thema „Adipositas“ findet man unter: <http://de.wikipedia.org/wikif>

Adipositas

Josef Klein, Mitglied des BFR (GHRs) beim Regierungspräsidium Freiburg

Ansprechpartner

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

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

Zehn Gebote für den Umgang mit Kindern

Hartmut von Hentig

1. Du sollst Kinder achten wie dich selbst.
2. Du sollst einem Kind nicht vorenthalten, was dir wichtig ist:
 - nützliche Arbeit,
 - Verantwortung,
 - Verfügung über ein Eigentum,
 - über die Einteilung der Zeit,
 - über die Wahl der Freunde.
3. Du sollst ein Kind nichts lehren, woran dir selber nichts liegt; du sollst es nicht langweilen.
4. Du sollst nichts für ein Kind tun, ohne es zu fragen; auch wenn es weder deine Fürsorge noch deine Frage versteht – es ist gut, wenn du diese Gewohnheit hast.
5. Du sollst nicht wegsehen, es soll dir nicht gleichgültig sein, wenn ein Kind etwas Falsches tut, Unwahrheiten, Torheiten, Grausamkeiten begeht.
6. Du sollst eines Kindes Liebe und Vertrauen nicht zurückweisen – so wenig wie seine Trauer, seine Angst, seine Neugier, seine Phantasie.
7. Du sollst ein Kind nicht anders „machen“ wollen, als es ist – aber du sollst ihm helfen, anders zu werden, wenn es das will. Du sollst vor allem nicht machen, dass es will.
8. Du sollst, wie du einen Zehnten für die Kirche gibst, in dieser Welt einen zweiten Zehnten für die Kinder geben – die ferneren wie die nahen, die dies brauchen.
9. Du sollst an der Welt arbeiten, sodass du sie ohne Scham den Kindern übergeben kannst.
10. Du sollst nicht Kinder haben, wenn du dir nicht vorzustellen vermagst, dass sie ein würdiges Leben in ihrer Zeit führen können.