

☺ Feuilleton ☺ Feuilleton ☺ Feuilleton ☺ Feuilleton ☺ Feuilleton ☺ Feuilleton ☺

Genug! Deutschland will endlich einen Mann.



Theodora Hauss 1949-59



Henriette Lübke, 1959-69



Gustl Heinemann, 1969-74



Karla Carstens, 1979-84



Ricarda v. Veisäcker, 1984-94



Waltraud Scheel, 1974-79

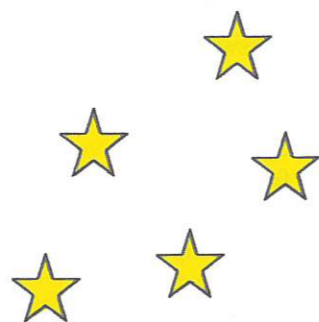


Romania Herzog, 1994-99



Johanna Rau, 1999-2004

Inhalt:	Seite
Auf ein Wort	2
Einladung zur Jahreshauptversammlung	3
Die GEW ehrt ihre Jubilare	3
Tätigkeitsbericht	4
Vorsicht vor Reformversprechen	5
Gelsenkirchen in Schweden	11
Evaluation in England	13
Kommentar	14
Muttersprachlicher Unterricht	14
GEW-Geschäftsstelle	14
Kostendämpfungspauschale	15
In den Lehrerzimmern wächst der Zorn	16
Es wird gekürzt	17
Leserbrief –Anerkennung eines Verkehrsunfalls als Dienstanfall	18
Wege zu gesundheitsfördernden Schulen	20
Impressum	21
Und sie bewegt sich doch	22
Stadtbesichtigung der FG Sonderschulen	23
Feuilleton	24



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir wünschen Ihnen und Ihren Familien ein frohes Weihnachtsfest und ein gutes Neues Jahr.

Redaktion und Vorstand



GE W 136

Zeitung für Lehrerinnen und Lehrer in Gelsenkirchen und Gladbeck Dezember 2003



Prof. Dr. R. Dollase, Universität Bielefeld

“Die Maßnahmen des Schulrechtsänderungsgesetzes werden, wenn sie denn in die Praxis umgesetzt werden, LehrerInnenarbeitszeit in großem Stil für Tätigkeiten binden, die nicht direkt mit Unterricht, Bildung und Erziehung zu tun haben.”

Den Aufsatz von Prof. Dr. R. Dollase finden Sie in Auszügen in diesem Heft auf den Seiten 5 - 11.

Einladung zur Jahreshauptversammlung

am 15. Januar 2004, 18.00 Uhr

im Haus der Jugend, Gabelsbergerstraße

Thema: 2 Jahre nach PISA

Ist die Landesregierung von allen guten Geistern verlassen?



Alfons Kunze
Stadtverbandsvorsitzender

Tätigkeitsbericht 2003

Höhepunkt des Gewerkschaftsjahres:

250 Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen, im Weiterbildungsbereich Beschäftigte, ... nehmen an der Demonstration von DGB und DBB in Düsseldorf teil.

Die Landesregierung meint,

- mit der Erhöhung der Arbeitszeit
- mit massiven Kürzungen im Bereich der Kindergärten
- mit massiven Kürzungen im Bereich der Jugendhilfe

den Bildungsbereich erneuern zu können.

Die GEW Gelsenkirchen sieht in der Gegenwehr den **Schwerpunkt** ihrer Arbeit in den nächsten Monaten.

Von wegen Generation Golf!

Ich freue mich über den **Beginn des Generationenwechsels** in der GEW Gelsenkirchen. Mit Marion Appold, Marcus Dudel und Lothar Jacksteit sind Endzwanziger und Anfangsdreißiger in diesem Jahr auch per Wahl in die Vorstandsarbeit eingetreten.

Informationsflut ohne Konsequenzen

Eine OECD- und Max-Planck-Institut-Studie jagt die andere – ohne dass in struktureller und finanzieller Hinsicht entscheidende Weichenstellungen zur Überwindung von Bildungskatastrophe und -benachteiligung speziell im Nördlichen Ruhrgebiet vorgenommen werden.

Stadtverbandszeitungen

sind auf der **GEW Gelsenkirchen homepage www.gew-gelsenkirchen.de** „abgelegt“.

Januar: GE - W 133 Extra: Wahlausschreiben für die Wahlen des Stadtverbandsvorstands am 19.02.2003

Januar: GE - W 134

Juli: GE - W 135

September: GE - W 135 Extra: Aufruf zur Demonstration am 24.09. in Düsseldorf

Dezember: GE - W 136

Vorstandssitzungen:

- 23.01. Hochrechnung zu den Kosten von Ganztagschule und Frühförderung
Konzept der homepage der GEW Gelsenkirchen
- 27.02. Planung einer ruhrgebietsübergreifenden Veranstaltung *3 ½ Jahre Gelsenkirchener Manifest*
- 03.04. Sonderpädagogische Förderung am Berufskolleg
Landespressekonferenz des DGB/
Dr. Schmitter zu *Bildungsfinanzierung*
- 08.05. IGLU-Studie und Konsequenzen für Gelsenkirchen
- 17.07. Verlängerung der Arbeitszeit der Lehrerschaft
- 18.08. Vorbereitung der Demonstration am 24.09. in Düsseldorf
- 06.11. Aktionen und politische Arbeit der GEW Gelsenkirchen gegen Arbeitszeiterhöhung und Umverteilung von unten nach oben (Agenda 2010, Düsseldorf Signal)
- 04.12. Aktionsplan der GEW.

Des Weiteren, aber nicht nebenbei: Die GEW Gelsenkirchen

- ruft dazu auf, sich an Aktionen der örtlichen Friedensbewegung zu beteiligen
- veranstaltet am 23.06. zusammen mit der GEW NRW den bildungspolitischen Kongress *Frühförderung und Ganztagsgrundschule*
- verschickt regelmäßig Plakate und Flugblätter
- ist in der örtlichen Presse präsent
- gedachte der Verstorbenen aus ihren Reihen
- beteiligt sich am Bündnis Soziale Bewegung
- ehrte ihre Gewerkschaftsjubilare.

Ich danke der Geschäftsführerin, Gina Cornelisen-Wagner.

Ich danke den Mitgliedern des Vorstandes, die neben der Belastung im Berufsalltag die Zeit aufwenden, als Gewerkschafter und Gewerkschafterin für die Verbesserung unserer Arbeitsbedingungen und

der Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen dieser gebeutelten Stadt zu kämpfen.

Ich danke Karl-Heinz Mrosek, der unter anderem als Rechtsschutzbomben, verantwortlicher Redakteur dieser Zeitung, Mitglied des Leitungsteams des GEW Bezirksausschusses Münster ... eine zentrale

Rolle in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (nicht nur) in Gelsenkirchen einnimmt – jahrzehntelang und auch weiterhin.

Alfons Kunze

Vorsicht vor uneinlösbaren Reformversprechen – Wirkungslose Reformen ändern an der Qualität von Schulen nichts. Ein Kommentar zum Schulrechtsänderungsgesetz 2003



Prof. Dr. R. Dollase

(...) Das Schulrechtsänderungsgesetz verspricht mehr Qualität von Unterricht und Erziehung. Dieses Versprechen ist nicht einlösbar. Das liegt an einem falschen Glaubenssatz, den soziologielastige BeraterInnen den Bildungspolitikern eingetrichtert haben: „Nur durch Strukturveränderungen verbessest du die Qualität.“

Personale Qualität das Wichtigste

Spätestens seit den frühen 70er Jahren ist bekannt (Weikart, 1972), dass es entscheidend auf die Persönlichkeit und die interaktiven Qualitäten von Lehrpersonen ankommt, ob Unterricht gelingt oder nicht, ob Erziehung ins Desaster führt oder erfreulich verläuft. In jeder Organisationsform kann man gut oder schlecht sein. Nur Strukturen, die direkt die Qualität des Personals verbessern, also erziehungspraktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildungsstrukturen, verbessern die Qualität des Unterrichts (Dollase, 2002b).

PISA erlaubt im Übrigen keinerlei kausale Schlussfolgerungen darauf, was das schlechte Abschneiden verursacht hat. Falsch ist z.B. die Schlussfolgerung, dass nur Systeme mit einer integrierten Gesamtschule resp. Ganztagschule gut sind – auch schlechtere haben eine integrierte Gesamtschule resp. Ganztagschule. Falsch ist die These, dass die Siegerländer eine intensivere Vorschulziehung hätten – in den skandinavischen Ländern

wird später eingeschult und später im Kindergarten gefördert. Zu dem naiven Glauben, mit Lernstandserhebungen könne man die richtigen kausalen Schlussfolgerungen ziehen, vgl. These 4.

1. Dem Schulrechtsänderungsgesetz liegen falsche Thesen über die Entwicklung und Erziehung kleiner Kinder zu Grunde.

Den Änderungsparagrafen ist zu entnehmen, dass man von einer früheren Einschulung, von einem schnelleren Durchlaufen der Schule, von einem frühzeitigen Eingriff der Schule in den Entwicklungsweg eines Kindes (z.B. materialisiert als: Informationsgespräch, frühzeitige Bildungsvereinbarung, Erschwerung der Zurückstellung des Schulbesuches durch Vorziehen der Anmeldung etc.) eine Qualitätsverbesserung erwartet. Das geschieht trotz der IGLU-Ergebnisse, die ja gezeigt haben, dass deutsche Grundschüler im Vergleich zu anderen Nationen gar nicht so schlecht abschneiden wie Sekundarstufe-I-Schüler.

Falsche These: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr...“

Es müsste also jedermann, jederfrau eigentlich klar sein, dass die simple These „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ in dieser schlichten Form nicht stimmen kann. Die These hat eine lange Forschungsgeschichte und wurde bereits in den 70er Jahren seines pädagogischen Optimismus entkleidet (Krapp & Schiefele, 1976).

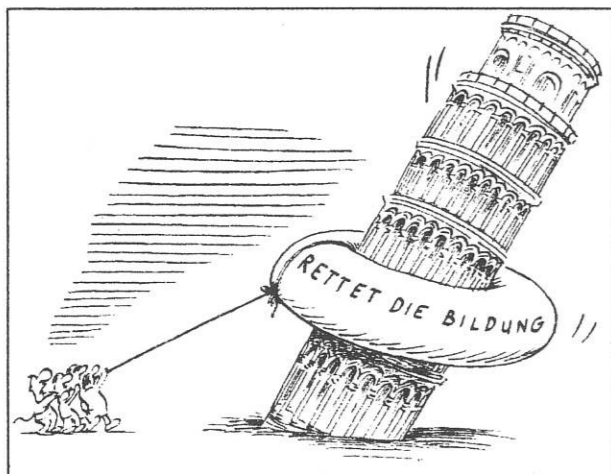
(...)

Frühe Lernfähigkeit heißt nicht, dass schulisches Lernen früh einsetzen muss

Kinder lernen ganzheitlich im Spiel, in Satellitenbeziehungen zu ihren Bezugspersonen, sie lernen eigentlich in einem sozialen Arrangement, das in Familien, im Kindergarten und in Krabbelstuben noch am ehesten realisiert werden kann. Kinder lernen situationsorientiert – nicht orientiert an einem didaktischen Ansatz, nicht in schulähnlichen Kursen. Das hat HEAD START, das haben die vie-

len Vorschulversuche in den 70er Jahren deutlich gezeigt (Dollase, 2002a).

Erst im Laufe ihres Lebens gelingt es jungen Menschen immer mehr, sich einem eher unnatürlichen Lernarrangement, das in Schule veranstaltet wird, anzupassen. Dieser Zeitpunkt ist, nach internationaler Forschungslage zu beurteilen, irgendwo zwischen dem 5. und 7. Schuljahr gegeben. Die skandinavischen Länder, das ist der Landesregierung NRW bekannt, schulen mit 7 Jahren ein und der PISA-Sieger Finnland hat erst kürzlich (im Jahre 2000) damit angefangen, so etwas wie schulähnliche Erziehung für die 6-Jährigen anzubieten. Die Bildungsversuche des Landes NRW, die ein erhebliches Geld für unser Land gekostet haben und zwischen 1970 und ungefähr 1978 als Längsschnittstudien durchgeführt wurden, haben sehr deutlich gezeigt, dass „die beste Schulvorbereitung ein guter Kindergarten“ ist. Die Vorverlagerung der Schule, wie sie in den damaligen Vorklassen einer stark am Spiel orientierten, aber dennoch sehr schulorientierten Art der Kleinkindbildung und -erziehung praktiziert wurden, waren der weiteren schulischen Karriere eines Kindes eher abträglich. Unabhängige Forschungsteams kamen alle zu einem übereinstimmenden Ergebnis, dass auch spielerische Versuche das schulische Lernen in Kursen, gebeugt über Mappen, längs von Förderplänen für die kleinen Kinder kein optimales Lernarrangement sind (Lazar & Darlington, 1982; Schweinhart & Weikart, 1988).



Selbsttätiges Lernen und Lernen in Beziehungen zu Erwachsenen

Kein Wunder auch. Natürlich ist für kleine Kinder, dass sie in Beziehungen, mit Bezugspersonen, in der Interaktion mit den Dingen lernen, dass sie sich selbstverständlich sehr früh auch alleine mit der Umwelt auseinander setzen. (Entsprechende Untersuchungen sind seit Anfang der 70er Jahre bekannt. z.B. initiieren Kleinkinder zwischen 1 und 3 Jahren über 90 % ihrer Aktivitäten mit der sozialen und sächlichen Umwelt selbst.) (...)

Für das Erlernen von Kulturtechniken hingegen braucht das Kind den Erwachsenen. Er muss mit dem Kind im Handlungsvollzug sprechen. Auch Kinder aus Immigrantenfamilien benötigen keine Kurse, sondern das Eintauchen in eine versprachlichte deutsche Handlungswelt. Zwei 1-Jährige können sich gegenseitig nicht das Sprechen beibringen, auch zwanzig 3-Jährige werden es nicht schaffen. Kinder brauchen zum Sprechen lernen den Kontakt mit einem erwachsenen, vollständigen Sprachbild, brauchen jemand, der auch Relativsätze bilden kann und in anspruchsvolleren grammatikalischen Optionen mit dem Kind spricht. Dieses allerdings geht dem Kind nur ein, wenn es im Handlungsvollzug geschieht.

Unternehmensberater sollen sich um die Schaffung von Arbeitsplätzen kümmern, nicht um Elementarpädagogik.
(...)

Kontrast zwischen Elementar- und Primarbereich als Entwicklungsanreiz.
(...)

Erziehung ist nicht mit der Erreichung von Erziehungszielen vergleichbar

Die Entwicklung, Bildung und den Lernfortschritt von kleinen Kindern zu fördern, ihn kontinuierlich zu steigern, ist schwieriger als es uns Schulrechtsänderungsgesetze und die entsprechenden Begründungen bzw. politischen Verlautbarungen einreden wollen. Erziehung, die sich als ein manipulatives Vorhaben, ein Brötchenbacken in Sinne der Produktion von Ölsardindosen oder Fahrzeugen versteht, die gibt es nicht. Das ist seit Anfang des 20. Jahrhunderts empirisch bekannt. Es gibt zu viele Ausnahmen von der Regel, es gibt zu viele Unklarheiten, weil eben der Mensch ein sich selbst steuerndes Wesen in den Kontexten ist, die wir ihm zur Verfügung stellen. Erziehung hat eine andere Rolle als die, die Ziele von Förderplänen zu erreichen (Dollase, 1985). Die Debatte ist zu lange und zu kompliziert geführt worden, um sie hier noch einmal aufrollen zu können (Dollase, 1984; Dollase, 1991).

Der bessere Weg: Strukturstabilität und Personalqualifizierung

Im Gesamtzusammenhang einer rein wissenschaftlich nur unzureichend aufgeklärten Varianz der erzieherischen Ergebnisse, die auch dadurch zustande kommt, dass Schule und Kindergarten allein nur einen kleinen Faktor am Erziehungsergebnis ausmachen, ja, auch der Elterneinfluss auf die Kinder ist relativ begrenzt, sind andere Ansätze notwendig. In einer Situation der partiellen Unsicherheit ist der Rückgriff auf gewachsene Strukturen und belegbare positive Erfahrungen, die man mit gewachsenen

organisatorischen Strukturen hat, notwendig. Ebenso wie eine verstärkte Bemühung um die Qualität der ErzieherInnen und LehrerInnen. Zumal diese Strukturen im Elementarbereich und zu Beginn der Schulzeit auch in PISA-Siegerländern existieren. Die Forderung nach Strukturstabilität im Elementar- und Primarbereich entspringt also nicht einer Ideologie des Verklärens von ewig Gestrigem, sondern sie entspringt empirischer Forschung und den sachlichen Konsequenzen daraus.

Tendenzen zur Früheinschulung sind riskant

Auf der Ebene von Einzelfällen sind alle Tendenzen zur Früheinschulung als riskant einzustufen. Von vielen früh Eingeschulten bleiben einige später sitzen (So ich selbst, der in der Grundschule eine Klasse übersprungen hat und durch Sitzenbleiben diesen Vorsprung später wieder eingebüßt hat). Viele, die nach 3-jähriger Grundschulzeit zur Enttäuschung der Eltern keine Empfehlung zum Gymnasium bekommen konnten, oder auch die vielen Fälle, in denen zwar anfänglich ein guter Fortschritt bei früh Eingeschulten bzw. Überspringern festgestellt werden konnte, die aber durch das körperlich-seelische Zurückbleiben in der Pubertät in seelische Dramen verwickelt wurden – ärgern sich später über die Eile am Schulanfang. Schließlich: Wer seine Schulabsolventen immer weniger in Lehrstellen unterbringen kann, sollte froh sein, wenn sich der nicht unterzubringende Nachwuchs im öffentlichen Schulsystem aufhält.

Elementarbereich reformfreudiger als Primar- und Sekundärbereich

Dem Schulrechtsänderungsgesetz kann man auch implizit den Vorwurf machen, dass er einem reformimmobilen System, nämlich Schule, mehr Macht auf die Behandlung von kleinen Kindern einräumt, obwohl sich in der Vergangenheit der Elementarbereich deutlich innovationsfreudiger, modernisierungsbereiter, fortbildungsintensiver erwiesen hat als das Schulsystem. Die Qualitätssteigerung von Unterricht und Erziehung, also das eigentlich Wesentliche lässt sich im Elementarbereich schneller und effektiver umsetzen. Ob das auch der Grund für die guten IGLU-Ergebnisse war?

2. Das Schulrechtsänderungsgesetz enthält Versprechen, die nicht eingelöst werden können, weil es keine Beweise der Wirksamkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen gibt.

Ob eine Bildungsvereinbarung, ob eine Informationsveranstaltung, ob eine vorzeitige Anmeldung zur Schule, ob eine Tendenz zur Früheinschulung, ob die in Aussicht genommene Qualitätssicherung, ob Lern- und Förderempfehlungen nun tatsächlich positive Effekte zeitigen, ist wissenschaftlich völ-

lig unklar. Zunächst gilt auch hier, dass es immer davon abhängt, wer so etwas macht, d.h. also die Persönlichkeit von Lehrenden und ihre Fähigkeiten, ihre Kompetenz ist in erster Linie gefragt und müsste konsequenterweise im Zentrum von Reformbemühungen stehen.

Kausale Schlussfolgerungen aus diagnostischen Untersuchungen sind schwierig – oder: Wenn ich ein Defizit feststelle, weiß ich noch lange nicht, wie ich es schließen soll

Dass Förderpläne und Förderdiagnostik helfen könnten, setzt voraus, dass wir diagnostische Verfahren haben, die optimale Behandlungsmethoden für ein Kind liefern könnten.

Beispiel: Ich führe mit dem Kind einen Test durch bzw. führe ein intensives Gespräch mit ihm und weiß, welche Erziehungsmethode für das Kind am besten ist. Wenn ich das weiß, kann ich in der Tat einen Förderplan aufschreiben. Dieser Vorgang ist bei Problemschülern derartig kompliziert, dass er einem normalen Lehrer oder einer Sozialpädagogin nicht so ohne weitere Spezialausbildung übertragen werden kann. Auch viele Schulpsychologen müssen sich langwierig in Einzelfälle einarbeiten, um solche Förderpläne aufzustellen. Wer garantiert, dass keine unsachgemäßen Schlussfolgerungen gezogen werden? Was aber, wenn man Defizite ausmacht und banale, tautologische Aufgaben in den Förderplan schreibt?

Beispiel: Der Förderplan enthält eine Formulierung „das Kind kann wenig rechnen“, also muss „man mehr Rechnen mit ihm üben“ (ein banaler Vorschlag, der vermutlich nichts bewirkt). Was passiert, wenn das Problem des Kindes mit dem Rechnen in Wahrheit auf mangelnder Motivation oder Beziehungsproblemen oder Unlust oder sonst irgendetwas beruht? Sollen ErzieherInnen, sollen LehrerInnen auch Förderpläne für die Überwindung von Unlust bei Schülern vorlegen? Schulunlust, die z.B. auch bei Kindern von Pädagogik-, Soziologie- und Psychologie-Professoren, bei Ministerialratskindern, bei den Kindern von Bildungs- und Schulpolitikern vorkommen kann?

Flexible Eingangsphasen erhöhen die Heterogenität, machen den Umgang damit schwieriger und fördern Unterrichtskonzeptionen, die den Unterschied zwischen Sozialschichten vergrößern

Auch der positive Effekt von flexiblen Eingangsphasen ist nicht bewiesen. Die zunehmende Heterogenität solcher jahrgangsübergreifenden Gruppen kann auch zu einer Reihe von Problemen führen, die Lehrer nicht mehr bewältigen können. In einer aktuellen Umfrage des BLLV (SZ vom 24.05.03) erwiesen sich das „schwierige Lernverhalten einzelner Schüler“ mit 83 % und „die heterogene Zusammensetzung der Klassen“ mit 71 %

als die größten Stressoren. Beide Stressoren werden mit dem Schulrechtsänderungsgesetz verstärkt: Schulkindergärten mit Kindern, die „ein schwieriges Lernverhalten haben“, werden aufgelöst und integriert – die Heterogenität vergrößert (z.B. auch die Altersheterogenität). Der Weg zu mehr Qualität wird also steiniger gemacht. Noch schlimmer: Heterogen zusammengesetzte Klassen erfordern innere Differenzierung oder offene Arbeitsformen, die offenbar Kinder aus der Bildungsschicht begünstigen und aus der Unterschicht, die direkten Unterricht (direct teaching) brauchen, benachteiligen. Die Schere, die PISA beschrieben hat, könnte noch weiter aufgehen.



Die Vokabel „Bildungsvereinbarung“ suggeriert, dass gute Bildung ein Verhandlungsergebnis ist. Stimmt das?

Auch die Kundenorientierungen der Entwürfe, die in so blumigen Vokabeln wie Bildungsvereinbarung verpackt wird, die dann mit Schülern und Eltern zu treffen seien, stellen eine gewagte empirische Behauptung dar, dass die Aushandlung von solchen Vereinbarungen auch die Eltern und Schüler mobilisiert. Dass man mit dem uralten psychologischen Mechanismus des Commitment bzw. der Festlegung auf Ziele und der Zustimmung zu Regeln versucht, das Engagement zu verbessern, ist den historischen, psychologischen Vorläufern des MBO (management by objectives) entlehnt. Hierbei geht es allerdings nicht darum, dass man irgendetwas in solche Vereinbarungen hineinschreibt, sondern es muss ja eher darum gehen, das Richtige in solche Bildungsvereinbarungen einzuspeisen. Was ist das Richtige? Sollen Laien das vor Ort entscheiden?

Bildungsvereinbarungen mit Unsinn

Was beispielsweise, wenn Väter nicht wollen, dass ihre Kinder Kopfrechnen sollen, sondern dass sie wünschen, dass alle Rechenaufgaben mit einem Taschenrechner gelöst werden? Der Fall ist keinesfalls konstruiert, sondern ist im Jahre 2002 an einer nordrhein-westfälischen Schule passiert. Wird dann in der Bildungsvereinbarung stehen, dass das Kopfrechnen abgeschafft ist? Wie verhält sich das mit den sog. Bildungsstandards, die gleichzeitig und deswegen widersprüchlich gefordert werden, und der straffen Leistungskontrolle? Dadurch wird dem Begriff der Bildungsvereinbarung jegliche Diskursivität genommen. Man sollte dann doch schon besser hineinschreiben, dass den Eltern, Erziehern oder Lehrern mitgeteilt wird, was die Landesregierung für richtige Erziehung hält – oder: dass der Inhalt von Erziehung und Bildung der Landesregierung egal ist.

3. Im Schulrechtsänderungsgesetz sind die wirksamsten Faktoren der Qualitätsverbesserung weggelassen worden.

Auch bei bestem Willen ist im Schulrechtsänderungsgesetz nicht zu entdecken, was zentral und direkt etwas mit der Qualitätsverbesserung von Erziehen, Bilden, Fördern, Lernen und Begaben in Kindergarten und Grundschule zu tun hat. (Übrigens: Die merkwürdige Zurückhaltung bei Reformvorschlägen für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II ist mehr als verwunderlich. Da dort in der Sekundarstufe I die schlechten PISA-Ergebnisse entstanden sind, sollte man auch dort zunächst anfangen und in erster Linie reformieren, damit dieses Desaster in Zukunft vermieden wird.)

Nach wie vor ein Zeichen für Qualität: kleine Klassen

Der PISA-Sieger Finnland hat Gruppengrößen von rund 1 : 14. Man erreicht solche kleinen Gruppengrößen durch Wiedereingliederung der Schulbürokratie in den Unterricht, durch zahlreiche Schulhelfer, durch Psychologen und begleitendes Personal, die unterrichtsnah helfen, Defizite durch Nachschulung auszugleichen. Ein wesentlicher Faktor ist, auch wenn es scheinbar andere Resultate dazu gibt, die Verkleinerung der Gruppengröße.

Dass bei PISA, bei TIMSS, bei MARKUS und bei anderen Vergleichsuntersuchungen keine Korrelationen der Leistung mit der Gruppengröße gefunden wird – ein hoch willkommener Satz, der für Statistikunkundige natürlich brisant wirken muss – darf hier von der experimentell und empirisch nachgewiesenen Tatsache nicht ablenken, dass der Mensch am besten in einer tutoriellen Situation lernt, d.h. ein Lehrer – ein Schüler (Saldern, 1993).

Und dass man sogar schon bei zwei Schülern auf einen Lehrer nicht so schnell lernt, weil die Anpassung an den Einzelnen und seinen subjektiven Lernprozess durch die Anwesenheit eines Anderen gestört wird. Die Korrelationen also, die man dort nicht findet, hängen damit zusammen, dass die Klassengröße ohnehin nur zwischen 20 und 30 schwankt, und bei diesen viel zu großen Gruppen gibt es auch keine Korrelation zwischen Leistung und Gruppengröße. Allerdings geht die Bewältigung der großen Zahl zumeist auf Nerven und Arbeitsanspannung von Lehrkräften, die sich sowohl im Unterricht anders anstrengen müssen und auch in der häuslichen Vorbereitung, zumal wenn man sie mit dem Aufstellen von Förderplänen noch belasten will, erheblich mehr Zeit aufwenden müssen. Wieder konstatieren wir den Verzicht auf eine wirksame Maßnahme: Wer die Klassen vergrößert, macht den Weg zu mehr Qualität steiniger.

Gruppenverkleinerung bei knappen Kassen – geht das?

Natürlich weiß man auch mittlerweile in der Wissenschaft, dass Deutschlands öffentliche Haushalte so gut wie ruiniert sind, so dass an zusätzliches Personal kaum zu denken ist. Aber hätte man nicht beispielsweise bei der zu erwartenden nachlassenden Kinderzahl die Bemessungsgrenzen etwas flexibler gestalten können? Oder wenn man an eine Reform der Ausbildung für erziehende und lehrende Berufe geht, hätte man dort nicht viel stärker Schulhelfer aus den Ausbildungsgängen, Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten in das Schulsystem einbauen können? Auch ein 16-jähriger Realschüler kann einem türkischen Kind im Vorschulalter die deutsche Sprache beibringen, indem er mit ihm zusammen spielt und sein Spiel verbalisiert. Da schlage man zwei Fliegen mit einer Klappe: Die Praxisferne der Ausbildung von Lehrern und Erziehern würde ebenso abgebaut wie der Mangel an Personal. Eine tatsächliche und nicht nur beschwörend formulierte Individualisierung wäre dann möglich (Dollase, 1992a; Dollase, 1995).

Die richtige Zeitnutzung der Lehrerarbeitszeit

Ein weiterer Faktor von mehr Qualität, die Lehrerarbeitszeit, ist ebenfalls überhaupt nicht angesprochen worden. Auch findet sich kein Wort zu der Notwendigkeit, dass ein guter Unterricht auch dann, wenn man 30 Jahre Praxis auf dem Buckel hat, immer auch ordentlich vorbereitet werden muss. Statt dessen wird die kostbare Zeit des Personals wieder mit Konferenzen, Informationsveranstaltungen, Plänen, also mit Papierbleistift-Arbeit und mit labialer bzw. rectaler Arbeit (Konferenzen) beflastert. Guter Unterricht stellt sich dann ein, wenn man genügend Zeit

zur Vorbereitung bzw. zum Aufstellen von individuellen Förderplänen für den nächsten Tag hat. Dieses nach vielen Konferenzen, nach 18.00 Uhr oder nach 22.00 Uhr zu machen, ist mit einer Ursache dafür, dass in deutschen Schulen vielleicht nicht so gut unterrichtet wird wie früher.

Die Maßnahmen des Schulrechtsänderungsgesetzes werden, wenn sie denn in die Praxis umgesetzt werden, LehrerInnenarbeitszeit in großem Stil für Tätigkeiten binden, die nicht direkt mit Unterricht, Bildung und Erziehung zu tun haben.

Wo bleibt das Beratungs- und Expertenpersonal im Umfeld von Schulen?

(...)

Zentral wichtig und eigentlich das Wichtigste für Qualität überhaupt: Aus- und Fortbildung

(...) Jeder Kundige weiß, dass die fehlende Qualität von Unterricht an dem PISA-Debakel Schuld hat. Die Aufgabe bei der Herstellung von erzieherischer und unterrichtlicher Kompetenz ist die, gute LehrerInnen und ErzieherInnen, gute SozialpädagogInnen mit hohen praktischen Kompetenzen zu erzeugen. Und dies geht z.B. nur dadurch, dass man die Ausbildung praxisnah gestaltet oder dadurch, dass Vorgesetzte im System, also Rektoren oder Schulleiter, auch gleichzeitig Personen sind, die wissen, wie man besseren Unterricht macht als andere, damit sie effektiv beurteilen können, wo ein Problem vorliegt und wo nicht. Wer Unterricht und Erziehung beurteilen will, muss es also selber so gut können, dass er es im Notfall vormachen kann. Im Schulsystem dürfen nur praktische Profis aufsteigen. (...) Niemand macht es vor, wie es richtig geht. Leider ist das auch in der 2. Phase oder im Anerkennungsjahr selten, dass es Meisterausbilder oder Meisterlehrer gibt, die in vivo vormachen können, wie man z.B. eine renitente Hauptschulklasse wieder zur Ruhe bringt.

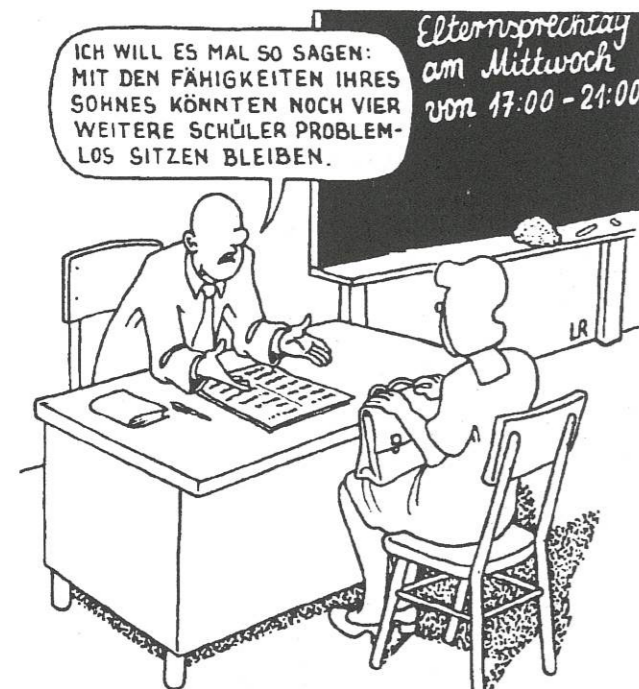
Es ist weniger wichtig, die Ziele irgendwo aufzuschreiben, die unsere Kinder erreichen sollen, sondern es ist wichtiger zu zeigen und vorzumachen, wie man es macht, dass bestimmte Ziele erreicht werden. Die Dominanz der Antworten auf die Frage, welche Standards oder welche Ziele, lenkt von dem eigentlich wirksamen Faktor ab, nämlich den Methoden, mit denen wir etwas machen.

Zur radikalen Reform der Ausbildung würde auch gehören, dass alle Lehrenden an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten, die erziehende oder unterrichtende Berufe ausbilden, einmal im Jahr für 3 bis 4 Wochen eine schwierige Kindergartengruppe, eine Hauptschulklasse oder eine Gymnasialklasse mit Pubertierenden betreuen und dann ihre Theorien dort erproben. Professorinnen und Professoren, die nicht vormachen können, wie

man es tatsächlich besser macht, sollten keine Lehrkräfte ausbilden und auch die Landesregierung nicht beraten.

4. Das Schulrechtsänderungsgesetz deutet Steuerungsinstrumente für Qualität an, die in der Vergangenheit schon gescheitert sind bzw. die ihre Wirksamkeit im pädagogischen Kontext noch nicht beweisen konnten.

Die Hysterie, mit der in der Bundesrepublik im vergangenen Jahrzehnt sog. Qualitätssicherungssysteme konstruiert und bislang kaum erfolgreich angewendet worden sind, stimmt nachdenklich. Bei den schlichten Qualitätssicherungssystemen der Betriebswirtschaftslehre handelt es sich um Adaptationen früherer betriebs- und organisationspsychologischer Ideen bzw. um schlichte Übertragung von kybernetischen Regel- und Steuerungskreisen. Die



banale Logik dahinter: Man definiert ein Soll, man lässt arbeiten, man evaluiert, testet also, ob das Soll erreicht worden ist, konfrontiert mit der Soll-Ist-Diskrepanz und befiehlt nunmehr Maßnahmen zu ergreifen, um diese Soll-Ist-Diskrepanz zu verringern.

Das funktioniert bei dem berühmten Kühlerhaubendeckel des Opel-Werkes Eisenach, der nicht bündig schließt, sondern mit einem halben Zentimeter Zwischenraum, natürlich bestens. Das Soll ist klar definiert, man misst und stellt die Abweichung fest, das Band wird angehalten und jetzt kommt der entscheidende Unterschied: Ein Expertenteam muss innerhalb von 20 Minuten herausfinden, was die Ursache dafür ist. Das kann man Ingenieurinnen und Ingenieuren gut zutrauen, die schließlich den Herstellungsprozess des Autos über

die Fertigungsstraße selber konstruiert haben, sozusagen Schöpfer des Produktes Auto sind. Bei der Übertragung dieses simplen Mechanismus auf die Erziehung und Bildung begeht man genau an diesem Punkt den entscheidenden Denkfehler: Wenn ich eine Abweichung vom Soll bei einem Kind oder Jugendlichen feststelle, weiß ich noch lange nicht, woran es gelegen hat, da der Diagnostiker in diesem Zusammenhang nicht der Schöpfer des Wesens Kind ist, der dessen Bauplan konstruiert hat. Psychologie, Pädagogik, Soziologie bemühen sich nun schon seit mehr als 100 Jahren darum, die Funktionsweise des Menschen aufzuklären, bislang immer noch mit dem Erfolg, dass sie nicht vollständig aufgeklärt ist. Wenn einziehungsergebnis sich aus den verfügbaren Faktoren nicht 100 %ig rekonstruieren lässt, ist **Qualitätsmanagement ein vollkommener Unsinn und führt nur zu mehr Bürokratie**, verlangt übrigens dann auch wieder mehr Menschen, die ihr Geld sitzend (also rectal) verdienen und nicht an der Front im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen.

Da die Herstellbarkeit eines Erziehungs- und Bildungsergebnisses nicht lückenlos aufklärbar ist, ist also ein Herumwurschteln an der Praxis, sind freihändige Ad-hoc-Diagnosen und Förderpläne ein kontraindiziertes Mittel. Ich wage an dieser Stelle die Behauptung, dass durch das Aufstellen von Förderplänen, deren Zustandekommen von zufälligen Kausalattributionen, vom zufälligen Stand der Fort- und Ausbildung der jeweilig aufstellenden ErzieherIn oder LehrerIn abhängig ist, mehr Unheil angerichtet wird, als dass sie Segnungen bereitstellen. Mit dem lernzielorientierten Unterricht hat man strukturell in den 70er Jahren übrigens dasselbe versucht und damit so gut wie nichts erreicht.

(...)

Durch Wiegen wird die Sau nicht fetter

Und noch etwas: „Regelmäßige Lernstandserhebungen“ werden gefordert. Will man damit gute Schulen ausfindig machen oder nur Schulen, wo die besten Schüler aus den besten Familien hingehen? Wenn man die besten Schulen ausmachen will, muss man sich z.B. mit Veränderungsmessung und ihren Tücken auskennen, z.B. mit Kovarianzanalysen, in denen die Ausgangslage als Kovariat fungiert.

Qualitätssicherung durch Schulaufsicht?

Eigentlich existiert ein gutes Qualitätssicherungssystem. Wir haben SchulleiterInnen, wir haben SchülerrätInnen, wir haben GruppenleiterInnen, EinrichtungsleiterInnen, wir haben FachberaterInnen, aber all diese Berufe hat man mehr und mehr zu bürokratischen Schreibtischberufen verkommen lassen durch eine Vielzahl von pädagogikfremden Auf-

gaben, so dass ein(e) SchulleiterIn heute keineswegs die/der beste LehrerIn ist und eine Schülerrätin/ein Schülerrat keineswegs in der Lage ist, wirklich guten Unterricht von einem Showunterricht zu unterscheiden, der in einer Besichtigungsstunde gemacht wird, weil er den gerade gängigen Schlagworten, Binsenweisheiten und Stammtischparolen der Reformpädagogik zu entsprechen scheint.

Die Evaluationsfalle: Autonomie und Kontrolle

Außerdem: **Die ermüdende Wiederholung, dass man einerseits mehr Autonomie brauche und andererseits aber natürlich dann Qualität kontrollieren müsse, scheint niemandem als Widerspruch aufzufallen.** Wenn ich Autonomie zulasse und ich mache irgendetwas und ich lasse mich dann testen, habe ein schlechtes Ergebnis erzielt, dann werde ich demnächst bohrend nach den Evaluationskriterien fragen und mein Verhalten daran orientieren. Denn wer möchte schon ein schlechtes

Gelsenkirchen in Schweden

Im Juni 2003 führte das DGB-Bildungswerk NRW eine einwöchige Studienreise nach Göteborg zum Thema „Bildung und Einwanderung in Schweden“ durch. Das Programm war sehr umfangreich und vielfältig und eröffnete verschiedene Zugänge zum Thema.

Der vorliegende Bericht beschränkt sich auf einen Schwerpunkt der Reise, den Umgang mit Kindern aus Migrantenfamilien in der schwedischen Grundschule (= Gesamtschule von Klasse 1 - 9).

Unser „Lernort“ war die Gardsten-Schule, die seit ca. 2 Jahren die Berechtigung hat, sich „Internationale Schule“ zu nennen. Mit dieser Bezeichnung verbindet sich ein anspruchsvolles pädagogisches Programm gleichzeitig aber auch der Zugang zu speziellen Fördermitteln.

Die Schule liegt in einem Vorort von Göteborg, in dem sich die Immigranten konzentrieren. Ohnehin liegt Göteborg mit einem Ausländeranteil von 20 % weit über dem schwedischen Landesdurchschnitt und versteht sich als Einwandererstadt. Dennoch ist die Stadt stark segregiert und die Wohngebiete der Einwanderer beschränken sich auf wenige Stadtteile im Nordosten. Ein solcher Stadtteil ist Gardsten.

Wie alle schwedischen Grundschulen umfasst die „Internationale Schule“ als Gesamtschule die Klassen 1 - 9 und ist somit eine „echte“ Stadtteilschule

Ergebnis bei einer Evaluation haben? Die Evaluationsbehörden werden also unter dem Druck zur Operationalisierung ihres Beurteilungsvorganges stehen und man wird ihnen wie in der Planwirtschaft eine Attrappe von Qualität aufbauen, die ihnen gefällt. Durch dieses sklavische Orientieren an der operationalisierten Evaluation bekommt das ganze System wieder den alten Richtliniencharakter: „Irgendwo steht, wie es gemacht werden soll, und das tun wir dann.“ Das ist in der Tat eine Rückkehr in die Planwirtschaft.

Prof. Dr. R. Dollase

Die Hervorhebungen erfolgten durch die Redaktion. Der Aufsatz kann in voller Länge inklusive der Literaturangaben bei der Redaktion angefordert werden.

und als solche widerspiegelt sie die internationale Bevölkerungsstruktur des Stadtteils. Von den 680 Schülerinnen und Schülern waren nur 40 schwedische Kinder. Damit waren 95 % Immigrantenkinder. Sie gliederten sich auf in 50 Nationalitäten und 45 Sprachen. Eine enorme pädagogische Herausforderung – das war uns sofort klar.

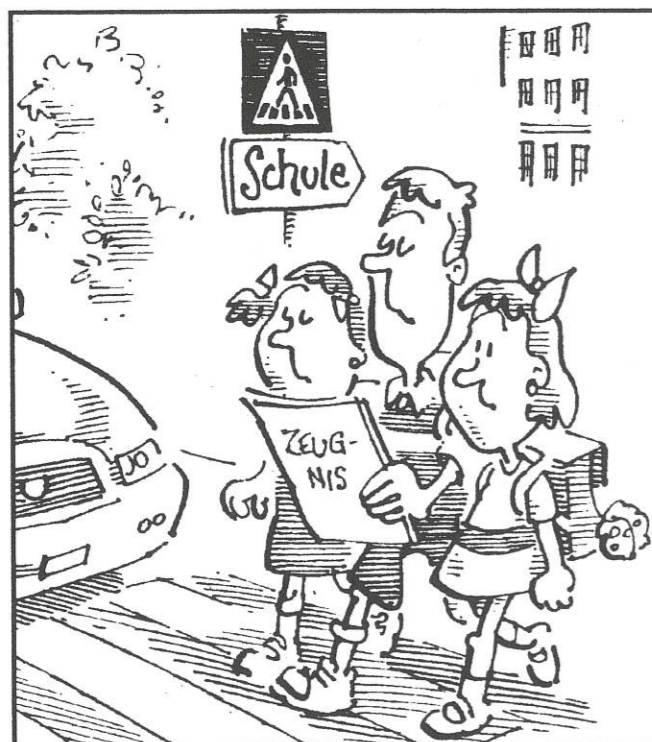
Andererseits gab es aber eine Reihe von konzeptionellen, organisatorischen und materiellen Bedingungen an dieser Schule, die uns einen Erfolg der Bemühungen der Lehrer und Lehrerinnen um gute Schülerleistungen und ein Gelingen der Integration eher zu gewährleisten schienen als unsere hiesige Sisyphusarbeit. Die wesentlichen Unterschiede sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

Es gilt in Schweden als allgemein anerkannter Grundsatz, dass die gute Beherrschung der Muttersprache Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen ist. Die Kommunen sind deshalb verpflichtet, ein entsprechendes Unterrichtsangebot sicherzustellen. Für die „Internationale Schule“ bedeutet das, dass sie Unterrichtsangebote in den 5 Muttersprachen Arabisch, Somalisch, Serbo-Kroatisch, Kurdisch und Chinesisch vorhält.

Die hohe Wertschätzung der Muttersprachen drückt sich auch darin aus, dass man sich bemüht, möglichst viele Lehrer und Lehrerinnen mit den Muttersprachen der Schüler und Schülerinnen zu gewinnen und einzustellen. Einstellungsvoraussetzung ist jedoch, dass sie sowohl ihre Muttersprache gut beherrschen als auch sehr gut Schwedisch können.

Das sind nicht nur Lehrer und Lehrerinnen, die ihre Muttersprache als Fach vertreten. Alle diese Lehrer vertreten mindestens ein weiteres Unterrichtsfach und sind vollständig in das Kollegium und in die Gesamtheit der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule integriert. So waren unter den 65 Lehrern der Gardsten-Schule 16 Nationalitäten vertreten. Das ist sicher nicht typisch, sondern auch dem besonderen Programm der „Internationalen Schule“ zuzuschreiben.

Ein großer konzeptioneller Unterschied zu uns besteht bei der Vermittlung der Landessprache. Sie ist Haupt-Unterrichtssprache. Das entspricht unserer Praxis. Aber im Fach Schwedisch werden die Migrantenkinder nicht gemeinsam mit den muttersprachlich schwedischen Kindern unterrichtet. Stattdessen bekommen sie Unterricht im Fach „Schwedisch als Zweitsprache“. Das ist ein eigenständiges Fach mit einer eigenen Methodik und Didaktik, die auf den Spracherwerb ausgerichtet ist. Die Kolleginnen und Kollegen, die dieses Fach als Fakultät vertreten, haben darin auch ihre Prüfungen abgelegt.



Wenn wir nur alles so gut könnten wie Schwedisch

In Schweden geht man davon aus, dass ein Mensch bei der entsprechenden Unterweisung nach 7 Jahren eine neue Sprache beherrscht. Insofern ist die Note für „Schwedisch als Zweitsprache“ am Ende der 9. Klasse gleichwertig mit der Note für das Fach „Schwedisch“ der schwedischen Landeskinder und eröffnet in gleicher Weise die Möglichkeiten zum Übergang auf das Gymnasium (Bezeichnung in Schweden für die Sek. II, die sowohl be-

rufsausbildende als auch allgemeinbildende Schulzüge umfasst).

Im Rahmen des Programms der „Internationalen Schule“ wird ein Sprachentwicklungsprojekt im Stadtteil durchgeführt, in dem bereits werdende Mütter bis zum Schuleintritt ihrer Kinder begleitet werden. Das findet seine Fortsetzung in der Schule in wissenschaftlich begleiteten jährlichen Sprachentwicklungstests in der Muttersprache und in Schwedisch. Werden Defizite festgestellt, gibt es in der Schule im Rahmen des Förderprogramms individuell zugeschnittene Interventionsmöglichkeiten.

Trotz dieses systematischen und reflektierten Umgangs bei der Sprachvermittlung geht man in jüngster Zeit in der Gardsten-Schule noch einen Schritt weiter.

Vor allem, um die mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, bietet man ihnen in den Klassen 7 – 9 (den Abschlussklassen) in differenzierten Gruppen Fachunterricht in der Muttersprache an. Das Projekt nennt sich „Mehrsprachiger Unterricht“. Denn es werden die schwedischsprachigen Unterrichtsmaterialien zugrundegelegt und der Unterricht soll sowohl in der Muttersprache als auch in Schwedisch abgehalten werden. Über eine stärkere Verankerung eines solchen mehrsprachigen Unterrichts wird nach den Aussagen unserer Gastgeber zur Zeit auch im schwedischen Schulministerium nachgedacht.

Fragt man nach dem Erfolg dieser Maßnahmen, weist man uns auf das Ergebnis der PISA-Studie hin, wonach in Schweden die Migrantenkinder nicht die Bildungsverlierer sind. In der Gardsten-Schule speziell verweist man auf die Steigerung der Übergangsquote aufs Gymnasium auf 75 % (Landesdurchschnitt 95 %) und den Rückgang des Vandalismus an der Schule seit 1995.

Abschließend sei noch angemerkt: Wir haben sicher manchmal sehr neidisch ausgesehen bei der Betrachtung der materiellen und personellen Ausstattung der Schulen.

Wir haben auch kritisch die Stirn gerunzelt hinsichtlich der sozialen Absicherung der Kolleginnen und Kollegen, der Machtposition der Schulleiter und der Einbindung der Gewerkschaften, z.B. bei Verhandlungen über die Differenzierung der Lehrergehälter.

Irene Pasternak, Gesamtschule Ückendorf
Mitglied im Hauptpersonalrat Gesamtschulen

Evaluation in England

Immer nur lächeln – der Inspektor kommt

Seit mehreren Jahren arbeitet in Großbritannien die Institution OFSTED, eine staatliche Einrichtung zur Inspektion von Schulen und Universitäten. Die Ergebnisse dieser Inspektionen werden in Form von Ranglisten im Internet und in Zeitungen veröffentlicht. Taugt diese Bewertung für Deutschland? Persönliche Eindrücke einer Mathematiklehrerin.

OFSTED kam in diesem Jahr auch an unsere Schule, eine Einrichtung im Norden Englands. Weil seit der letzten Inspektion sechs Jahre vergangen waren, wusste unser Rektor schon zu Beginn dieses Schuljahres, dass seine Schule diesmal „dran“ sein würde. Genügend Zeit also, die Lehrkräfte gründlich auf die Inspektion vorzubereiten.

Schon im vorigen Herbst war der Kontrollbesuch bei den zahlreichen Meetings in unseren Köpfen. Im testwütigsten Land Europas weiß man genau, worauf es ankommt. In diesem Jahr mussten die Bilanzbücher gleich von Anfang an stimmen, der erste Eindruck war wichtig. Deshalb mussten die Lehrer unserer Schule jede Woche auflisten, welche Hausaufgaben gegeben wurden. Die Assistenten des Rektors prüften stichprobenweise, dass ja auch die Hefte regelmäßig korrigiert wurden. Dazu reichte es nicht mehr aus, Aufgaben mit Haken zu markieren. Jede Korrektur musste pädagogisch kommentiert werden – die Arbeit wurde gelobt und mit einem pädagogischen „Ziel“ verbunden. Ein solches Ziel konnte es sein, die Überschrift künftig zu unterstreichen.

In der Mathematikstunde reichte es auch nicht mehr, Titel und Datum vor der Stunde fertig auf die Tafel geschrieben zu haben. Auf der rechten Seite musste nun die pädagogische Zielvorstellung der gesamten Stunde stehen. Dies wurde den Schülern gleich zu Beginn des Unterrichts erklärt.

Dann erst begann die Stunde, nach den Richtlinien der „Numeracy Strategy“, einer Bildungstheorie, die von der britischen Regierung allgemein vorgeschrieben wird. Man fängt mit einem zehnminütigen „Mental Starter“ an, um sich auf den Unterricht einzustimmen – etwa mit mathematischen Spielen. Dann kommen „Hauptaktivitäten“: wechselnde Übungen, Gruppenarbeiten oder gestaltende Tätigkeiten. Am Ende der Stunde dann die „Plenarsit-

zung“, eine pädagogische Zusammenfassung des Lehrstoffes.

Kurz vor Weihnachten war es so weit. „OFSTED kommt am 21. Januar“, erklärte uns der Rektor. Zu den alltäglichen Absurditäten im britischen Königreich gehört es nicht nur, dass die Schule genau wusste, wann sie inspiziert wird, sie wusste sogar, für wie lange. Die Inspektoren würden freitags die Schule verlassen, um erst in sechs Jahren wiederzukehren. Damit waren knapp fünf Tage einer eingehenden Prüfung zu bestehen, in der sich die Schule ganz naturgemäß nur von der glänzenden Seite zeigen würde.

Nach den Weihnachtsferien gab es jede Woche ungefähr zwei Meetings, von denen wir nur mit einem Papierberg von zu erledigender Arbeit entlassen wurden. Plötzlich wurde jeder Beschwerde der Eltern nachgegangen und auch gleich mit einem freundlichen Brief beantwortet. Sogar den Schülern gegenüber hatte man sich verändert. Es gab keine Verweise von der Schule mehr und sobald es regnete, durften die Schüler in den Klassenräumen bleiben. Die Anwesenheitsregister wurden auf Vordermann gebracht und teilweise schummelte man schlicht.

Meine Planung des Unterrichts wurde noch akribischer als bisher. Der vollständige und pädagogisch durchdachte Unterrichtsplan wurde an unseren vormals freien Wochenenden fertig gestellt und musste in zweifacher Ausfertigung unserem Boss übergeben werden. Natürlich war der Unterricht vorher in den Meetings abgesprochen worden. So wurde sichergestellt, dass in der Inspektionswoche keiner mehr Stunden lehrte, in denen nur langweilige Aufgaben gerechnet wurden. In der Freizeit bastelten wir Lehrer mit bunter Pappe und Schere an umwerfenden pädagogischen Ideen.

Am Wochenende vor der Inspektion kamen wir sogar am Sonntag in die Schule, reinigten die Klassenräume und dekorierten sie mit bunten Bildern. Sogar der Fotokopierer funktionierte nun. Der Rektor wollte vor dem OFSTED-Ausschuss als guter Arbeitgeber glänzen und war im Schulgebäude allgegenwärtig. Er lächelte seinen Lehrern freundlich zu und ließ sich sogar zum Pausendienst herab.

Freitagabend war der Spuk vorbei. Zwei meiner Stunden waren als „zufriedenstellend“ bewertet worden. Glücklicherweise haben meine Schüler mitgespielt. Die Inspektoren sind weg – bis in sechs Jahren! Aber bis dahin habe ich sicher meinen Beruf gewechselt.

Elke P.

KOMMENTAR

Wann kommt der Inspektor?

Das Schulministerium befindet sich auf der Suche nach neuen Methoden, die Schulen auf neue Weise anzuleiten, zu steuern. Die alte Schulaufsicht und die Steuerung durch Inputs wie Rahmenrichtlinien, Genehmigung von Lehrmitteln, staatlich normierte Lehrerbildung usw. hätten versagt. Neuerdings werden die PISA-Ergebnisse als Beleg für diese Behauptung angeführt. Auf Kongressen und bei Fortbildungsveranstaltungen für SchulleiterInnen und DezernentInnen werden als „Blick über den Tellerrand“ gerne ausländische Experten zu Rate gezogen. Vorbilder aus den Niederlanden, aus England, Schottland und Schweden werden dabei gerühmt. Im zurückliegenden Jahr waren Dezernenten aus Münster bereits zum Sammeln von Anregungen in den Niederlanden.

Aus der Perspektive der Betreiber der Modernisierung der Schulaufsicht und der standardisierten Evaluation des „Output“ der pädagogischen Arbeit wird ein rosiges Bild der Wirkungen gezeichnet, die sie sich selbst zuschreiben – pädagogische Innovation, Schulen im Aufbruch, das Erreichen höherer Qualitätsstandards, jedenfalls der getesteten.

Aus der Perspektive der Kollegien scheint sich ein anderes Bild zu zeigen. Dies illustriert der sehr persönliche Bericht von Elke P. aus Großbritannien, ein Beispiel, wie eine – gut gemeinte – Absicht zu **Fassadenevaluation** verkommt.

In den Niederlanden haben Verbände der reformorientierten Grundschulen dazu aufgefordert, dass sich die Schulen verweigern sollten, an den regelmäßigen zentralen Leistungstests teilzunehmen. Die aus diesen gebildeten Ranglisten und die Orientierung an den getesteten Kerncurricula führen nach deren Erfahrung zu einer uniformen Pädagogik, zum Lernen im Gleichschritt, verhinderten geradezu individualisierende Lernkonzepte. Die Ablehnung von zentralen Leistungskontrollen ist in der Lehrerschaft der Niederlande so verbreitet, dass die Beteiligung an der ersten PISA-Testreihe boykottiert wurde. Die Folge: Die Niederlande sind im OECD-Vergleich nicht enthalten. Auch die Niederländische Reichsinspektion wird in den Schulen kritisch gesehen. Die von ihnen erstellten Schulqualitätspässe werden mittlerweile belächelt.

Dafür hat die Reichsinspektion nun ein neues Aufgabenfeld übernommen: Sie trainiert Schulaufsicht in Niedersachsen – besonders intensiv in Weser-Ems – in ihren Methoden.

Eine Aufgabe der GEW ist es, auch die Perspektive der Kollegien in den „vorbildlichen“ Staaten einzunehmen, um unseren Blick auf die neuen Moden der Qualitätsnetzwerke der standardisierten Leistungstests der Qualitätsindikatoren zu schärfen.

Mr.

GEW-Geschäftsstelle
Essener Straße 88
45899 Gelsenkirchen
Tel.: 0209 / 51 37 59
Fax: 0209 / 51 42 97

Öffnungszeiten

Montag: 09.00 Uhr – 12.00 Uhr
Mittwoch: 09.00 Uhr – 12.00 Uhr
Donnerstag: 15.00 Uhr – 18.00 Uhr

Muttersprachlicher Unterricht

Gruppengrößen von 36 Schülern im Türkischunterricht

Bei der Beschlussfassung des Landeshaushaltes 2003 hatte der Landtag die Anzahl der Stellen von MU-Lehrern drastisch um ein Drittel gekürzt. Diese Kürzungen wurden jetzt im neuen Schuljahr schmerzhaft an den Schulen erfahren. An einer Grundschule im Norden Gelsenkirchens beträgt die Gruppengröße in der Jahrgangsstufe eins 36 Schülerinnen und Schüler. Dasselbe gilt für die Gruppengröße in der Jahrgangsstufe zwei. Diese Größen sind nicht zulässig, und es müsste eigentlich eine Teilung dieser Gruppen erfolgen. Müsste eigentlich, wenn das Schulamt nicht mit Verfügung vom 24.01.2003 verfügt hätte, „außerdem müssten vorrangig Kinder nicht deutscher Staatsangehörigkeit berücksichtigt werden. Nur bei freien Kapazitäten können auch deutsche Schüler mit Migrantenerkunft teilnehmen.“ Es ist davon auszugehen, dass diese Verfügung mit Billigung der Schulaufsicht in Münster formuliert worden ist. Hier scheint die Schule nun die Lösung ihres Problems zu haben. Man suche Kinder türkischer Abstammung mit deutschem Pass, entferne sie aus den MU-Gruppen und schon dürfte man mit der Gruppe unter 30 liegen. Problem gelöst! Wer so denkt, übersieht jedoch, dass das Schulministerium mit Erlass vom 31.01.2003 ausdrücklich erklärt hat: „**Der Muttersprachliche Unterricht ist ein Angebot für Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist (§ 7 Abs.1 Satz 2 AO-OS, § 6 Abs.12 Satz 1 AO-S I). Im VV 6.12.3 zu § 6 AO – S I habe ich ausdrücklich bestimmt, dass die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht nicht von einer ausländischen Staatsangehörigkeit abhängt.**“

Zur Grundschule verweise ich außerdem auf Seite 7, 3.Abs. des Lehrplans für den Muttersprachlichen Unterricht.“

Obwohl ich seitens der GEW immer wieder öffentlich - auch in der Presse - auf diesen zitierten Sachverhalt hingewirkt habe, hat sich die Verfügung des Schulamtes bei vielen festgesetzt und man glaubt immer noch an ihre Gültigkeit.

Es ist an der Zeit, dass das Schulamt oder auch die Bezirksregierung diese nicht Erlass konforme Verfügung aufhebt.

Karl-Heinz Mrosek



Kostendämpfungspauschale

Gutachter hält Selbstbehalt für verfassungswidrig

Im Jahre 1998 hat der nordrhein-westfälische Landtag die Einführung der so genannten Kostendämpfungspauschale beschlossen. Mit Hilfe dieser Kostendämpfungspauschale werden zur Verminderung der Beihilfeausgaben des Landes NRW seitdem die Beamten durch Zahlung einer Eigenbeteiligung an den Arztbehandlungskosten belastet. Diese Belastung betrug bis zum Jahre 2002 je nach Besoldungsgruppe 100 bis 500 Euro jährlich und ist seit dem 01.01.2003 um 50 % auf 150 bis 750 Euro angehoben worden.

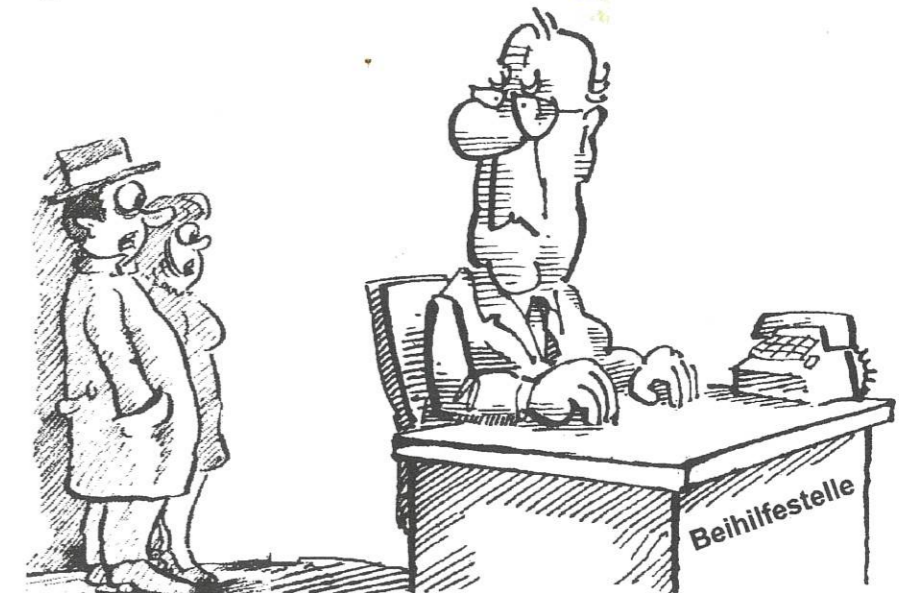
Klagen

Gegen diese Beteiligung an den Behandlungskosten haben viele GEW-Mitglieder vor den verschiedensten Verwaltungsgerichten geklagt. Das Verwaltungsgericht Gelsenkirchen hat in drei Fällen einen so genannten Vorlagebeschluss an das Bundesverfassungsgericht gerichtet, da nach Ansicht des Verwaltungsgerichts Gelsenkirchen der § 12a der Verordnung über die Gewährung von Beihilfe des Landes NRW (so genannte Kostendämpfungspauschale) möglicherweise nicht mit verfassungsrechtlichen Vorschriften vereinbar ist.

Das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe hat die Vorlage des Verwaltungsgerichts Gelsenkirchen angenommen und neben anderen Organisationen auch die GEW gemäß §§ 27a BVerfGG, 22 GO BVerfGG gebeten, eine gutachterliche Stellungnahme zu den tatsächlichen und rechtlichen Fragen im Zusammenhang mit der Verfassungsmäßigkeit der Kostendämpfungspauschale abzugeben.

Gutachten

Wegen der Wichtigkeit des Ausgangs des Verfahrens vor dem Bundesverfassungsgericht für unsere Kolleginnen und Kollegen wurde der renommierte Verfassungsrechtler Prof. Dr. Ulrich Battis, Humboldt-Universität Berlin, mit der Erstellung eines entsprechenden Gutachtens beauftragt. Dieses Gutachten liegt nunmehr vor und wurde dem Bundesverfassungsgericht bereits übersandt. In seinem Gutachten kommt Prof. Dr. Battis zu folgenden Ergebnissen:



Jaaa! Die Bescheide sind vorläufig!

Regelung über Selbstbehalt

Die Regelung über den Selbstbehalt im nordrhein-westfälischen Landesrecht ist mit Art. 74a GG unvereinbar.

Der Selbstbehalt verstößt zugleich gegen den Grundsatz amtsangemessener Alimentation (Art.33 Abs. 5 GG).

Die an Besoldungsgruppen gekoppelte Differenzierung der Höhe des jeweils zu zahlenden Selbstbehalts stellt zugleich einen Verstoß gegen Art. 3 Abs. 1 GG dar.

Bescheide nur vorläufig

Mit diesem Gutachten wird die von der GEW von Anfang an vertretene Rechtsansicht bestätigt, dass die Kostendämpfungspauschale verfassungswidrig ist.

Nicht zuletzt wegen der von der GEW geäußerten rechtlichen Bedenken sind die Bescheide über die einbehaltenen Selbstbehalte in NRW nur vorläufig.

Für den Fall, dass das Bundesverfassungsgericht zu dem gleichen Ergebnis kommt wie Prof. Battis in seinem Gutachten, müsste das Land ggf. die zu Unrecht einbehaltenen Beträge zurückerstatten.

Sobald uns die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vorliegt, werden wir weiter berichten.

Meinolf Ottwaska

In den Lehrerzimmern wächst der Zorn

Mehr Arbeit und ...

Lehrerinnen und Lehrer wollen eine gute Schule machen, in der Schülerinnen und Schüler eine faire Chance auf gute Bildung haben.

Lehrerinnen und Lehrer haben allerdings auch und mehr denn je die Verantwortung für den Erhalt ihrer Arbeitskraft. Seit *Kienbaum* haben sich die Arbeitsbedingungen verschlechtert. Dies wird nun noch einmal gesteigert:

Die Wochenarbeitszeit der Beamtinnen und Beamten wird auf 41 Wochenstunden erhöht.

Die Pflichtstundenerhöhung tritt zum 1. Febr. 2004 in Kraft. Die Zahl der wöchentlichen Pflichtstunden beträgt dann in der Regel eine Stunde mehr als bisher:

Grundschule	28
Hauptschule	28
Realschule	28
Gymnasium	25,5
Gesamtschule	25,5
Berufskolleg	25,5
Sonderschule	27,5
Abendrealschule	25
Abendgymnasium	22
Kollegschule	22

Finanzminister Dieckmann vermarktet am 24.09.03 die Arbeitszeiterhöhung als „klaren Akzent für die Zukunft unserer Kinder“.

Dies ist zynisch und verlogen. Es geht dem Land NRW vielmehr um Sparmaßnahmen im Bildungsbereich und um die Ausbeutung von Lehrarbeit. Es ist betriebswirtschaftlicher Unsinn, angesichts der Bildungs- und Erziehungskatastrophe die Arbeitsbelastung der Lehrerschaft zu erhöhen. Lehrerinnen und Lehrer sind „Schwerstarbeiter im Klassenzimmer“. Die Fülle und Art der extremen Belastungen wirken sich auf Dauer physisch und psychisch gesundheitsschädigend aus. Die permanente Arbeitsüberlastung führt

- zu einer erheblichen Beeinträchtigung der Effektivität und Qualität von Schule
- zu erheblichen Kosten infolge von Erkrankungen und Frühpensionierungen, und dies angesichts
- eines sich abzeichnenden Lehrermangels,
- der wiederum die Bildungskatastrophe verschärfen wird.

... weniger Geld, z. B. 1.094 €

In 2004 beträgt der Einkommensverlust laut DGB-Modellrechnung für einen 41-jährigen, verheirateten Beamten mit 2 Kindern im gehobenen Dienst A 12
838 € wegen Kürzung des Weihnachtsgeldes
256 € wegen Streichung des Urlaubsgeldes
1094 €

... und da sind ja noch z. B.

150 € an Kostendämpfungspauschale
750 € im Durchschnitt an Aufwendungen für Arbeitsmittel u.a.
1994 €

... und dies bei 1 % mehr brutto in 2004 und 2005. Ein A 12er hat erst in 2005 wieder das Gehalt von 2003 (A 3: 98,58 %, A 11: 99,48 %, A 12: 100,12 %).

Der heiße Herbst hat erst begonnen ...

24. September: 35 000 auf einer Demonstration in Düsseldorf, darunter 8 000 Lehrerinnen und Lehrer – allein 250 aus Gelsenkirchen

15. Oktober: Konferenz von 200 Lehrpersonalräten zu *Arbeitsbelastung und -beanspruchung im Lehrerberuf*

Die Wissenschaftler Prof. Schönwälder und Tiesler stellten das besorgniserregende Ergebnis ihrer Untersuchung vor: Altersentsprechend gesunde, weitgehend beschwerdefreie Menschen stellen in dieser Berufsgruppe die Minderheit dar. Dem psychophysischen Verschleiß müssten geeignete Mechanismen der Vorsorge und Erholung entgegen gestellt werden.

Die GEW wird prüfen, wie sie angesichts der Arbeitszeiterhöhung die Arbeitskraft der Lehrerinnen und Lehrer auch mit rechtlichen Mitteln schützen kann.

... und wird fortgeführt mit Aktionen

am 12. November am Landtag zusammen mit der Gewerkschaft der Polizei und ver.di aus Anlass der ersten Lesung des Doppelhaushalts 2004/2005;

am 18. November zum Bundesparteitag der SPD in Bochum, Ruhrkongresszentrum;

Anfang Dezember um den Nikolaustag;

Mitte Februar zur *Didacta* 2004 in Köln.

Die GEW Gelsenkirchen wird sich mit ganzer Kraft beteiligen.

Alfons Kunze

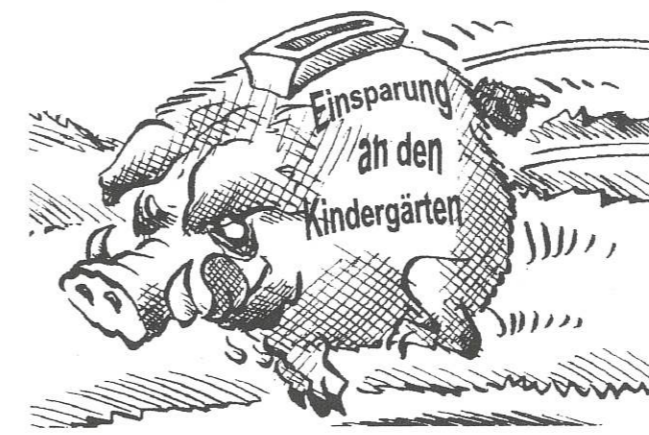
Weitere Informationen: www.gew-nrw.de
www.gew-gelsenkirchen.de

125 Mio € Einsparung an den Kindergärten:

Vor der Sommerpause 2003 des Landtags: Bildungsvereinbarung zwischen dem Schulministerium und den Trägern der Tageseinrichtungen für Kinder:

- Gestaltung von Bildungsprozessen
- Entwicklung eines Schulfähigkeitsprofils mit
- strategischer Ausrichtung auf Kooperation und Verzahnung von Grundschulen und Tageseinrichtungen auf flexible Schuleingangsphase ab 2004/2005

Nach der Sommerpause 2003 des Landtags: Die Sachkostenpauschale der Kindergärten soll 2004 um 50,7 Mio und 2005 um 75,1 Mio € sinken.



Attacke

GEW:

Sonntags ist von einer Aufwertung der Frühpädagogik die Rede, alltags werden dem chronisch unterfinanzierten Elementarbereich weitere Finanzen entzogen.

Mit dem Bildungsauftrag des Kindergartens steigen die Anforderungen. Dies muss eine Entsprechung bei den Gruppengrößen, den Personal- und Sachmitteln, der Ausbildung der Erzieherinnen auf Fachhochschulniveau finden.

(siehe auch: *SPIEGEL* Nr. 43, 20.10.2003: *Wie Kinder denken lernen*, zu „Ressourcen und Curriculum“, insbes. Seite 206 ff.)

Fast 100 Millionen Einsparung im Landesjugendplan

Vor der Sommerpause 2003 des Landtags: Fachtagung „Soziale Frühwarnsysteme in NRW“ am 24.03.2003 in Gelsenkirchen

Ministerin Fischer: „Die frühzeitige Wahrnehmung riskanter Entwicklungen bei Familien und ihren Kindern bedarf verbindlicher Formen der Koopera-

tion von Kinderärzten, Kindertageseinrichtungen, Familien- und Jugendhilfe, Schulen, ...

Nach der Sommerpause des Landtags:

- 55 Mio € Kürzung bei Jugendarbeit, Angeboten für benachteiligte Jugendliche und Aktivitäten zum Jugendschutz in 2004/2005
- 33 Mio € Kürzungen bei Kinder- und Jugendhäusern in 2004/2005
- Kürzungen bei den städtischen Erziehungsberatungsstellen in 2004/2005

Landschaftsverband Westfalen-Lippe am 15.10.03: „Die Träger werden in vielen Fällen auf diese Kürzungen nur durch Entlassungen in sozialen Diensten und mit Schließungen von Einrichtungen reagieren können.“

GEW:

„Schule allein kann es nicht schaffen.“ Präventiv und intervenierend arbeitenden Einrichtungen kommt im Netzwerk für Kinder und Jugendliche eine besondere und unverzichtbare Bedeutung zu. Sie müssen erhalten und ausgebaut werden.

Agenda 2010 verschärft Armutproblem

Es ist eine verschwiegene Konsequenz der AGENDA 2010: Die Zahl der Minderjährigen in Sozialhilfe steigt von 1 Million auf 1,5 Millionen. Die einzigartige Kürzung von Sozialleistungen unter die Armutsgrenze für Millionen von Menschen mit ihren Familien vergrößert die sozialen Probleme. Schließlich ist seit langem bekannt und wissenschaftlich belegt: Für arme Menschen sind die Bildungschancen geringer, das Erkrankungsrisiko und die soziale Ausgrenzung größer.

Barbara Stolterfohl, Paritätischer Wohlfahrtsverband auf der Bundespressekonferenz am 31.07.2003

Bildungsfinanzierung

GEW NRW fordert eine Grundsanierung des Bildungssystems.

Die allgemein sehr zurückhaltenden Wissenschaftler *Döbrich, Klemm, Knauss, Lange* nennen im *September 2003** eine „fiskalische Hausnummer“:

„Ein Prozent des Bruttoinlandsproduktes entspricht etwa 20 Milliarden €. Würde Deutschland seine Bildungsausgaben auf den OECD-Durchschnitt anheben, so müsste es (Bezugsjahr 1999) etwa 12 Milliarden € mehr ausgeben.“

12 Milliarden € per anno sollen unfinanzierbar sein?

Nicht mit einer Steuerpolitik, die Unternehmen, Konzerne und die großen Privatvermögen für Investitionen im Bildungsbereich volkswirtschaftlich in die Pflicht nimmt:

- 20 Milliarden sind bei der Vermögens- und Erbschaftssteuer drin.
- 18 Milliarden € in 2003, je 15 Mrd. € in 2002 und 2001 gehen und gingen durch betrügerische Karussellgeschäfte mit der Mehrwertsteuer verloren. Laut Steuergewerkschaft hat Deutschland hier viel zu wenig getan. (Ich erinnere daran: In der sommerlichen Saure-Gurken-Zeit war es möglich, einem in Florida lebenden Sozialhilfeempfänger binnen 2 Wochen ein Gesetz maßzuschneidern.)
- 24 Mrd € gingen allein 2002 durch den von der Bundesregierung zu verantwortenden Körper- und Gewerbesteuer-Crash verloren.
- zum Beispiel Infineon, Müller-Milch: Kopplung der Vergabe von Milliardensummen an Subventionen an den Verbleib am Standort Deutschland
- ... und: Bekämpfung der Wirtschaftskriminalität und Steuerhinterziehung; und Tobin-Steuer, ...
- (siehe auch: Memorandumgruppe 2003, www.memo.uni-bremen.de)

Kultusministerkonferenz im ersten Bildungsbericht am 10.10.2003:

„Insgesamt liegt die Bundesrepublik mit öffentlichen wie privaten Bildungsausgaben des Bruttoinlandsproduktes deutlich hinter dem Mittelwert anderer Industriestaaten von 5,9 %. Die Entwicklung der öffentlichen Haushalte und – das im internationalen Vergleich – geringe Gewicht der öffentlichen Bildungsausgaben gefährdet die Umsetzung intendierter Reformen des Bildungssystems. Die Auseinanderentwicklung der Regionen erschwert die Wahrung gleichwertiger Bildungsverhältnisse überall in Deutschland.“

Andreas Schleicher, OECD am 16.09.2003

Bildungspolitik ein Grund für Wirtschaftslaute

„Verbesserungen beim Bildungsstand in der Erwerbsbevölkerung haben in den OECD-Staaten wesentlich zur Produktivitätssteigerung beigetragen. In Deutschland jedoch fielen die Zuwächse beim Bildungsstand in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich geringer aus als in vielen anderen Staaten.“

Im Verhältnis zum BIP bleiben hier Investitionen in Bildungsinstitutionen hinter dem OECD-Mittelwert zurück.“

Bildungsministerin Schäfer begründet am 08.10.2003 die Arbeitszeiterhöhung mit „einer äußerst schwierigen Finanzlage“, „einem anhaltenden, dramatischen Einbruch der Steuereinnahmen“.

Finanzminister Dieckmann am 23.09.2003 zur Begründung der Sparmaßnahmen im Doppelhaushalt 2003/2004: „Die Aufgaben und Ausgaben müssen sich den Einnahmen anpassen und nicht umgekehrt. Es gibt keine Alternative zur Konsolidierung.“

**Ergänzende Hinweise zu dem nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland*

Alfons Kunze

✉ Leserzuschrift ✉ Leserzuschrift ✉

Anerkennung eines Verkehrsunfalls als Dienstunfall Ausübung des Dienstes außerhalb der Dienstzeit und des Dienstortes

Wird ein Beamter durch einen Dienstunfall verletzt, so wird ihm gem. § 30 BeamtVG NW Unfallfürsorge gewährt, wozu u.a. auch die Erstattung von Sachschäden gehört. Der Dienstunfall wird in § 31 BeamtVG NW als ein auf äußerer Einwirkung beruhendes, plötzliches, örtlich und zeitlich bestimmtes, einen Körperschaden verursachendes Ereignis, das in Ausübung oder infolge des Dienstes eingetreten ist, definiert.

Erleidet ein Beamter während der Dienstzeiten innerhalb des Dienstgebäudes einen Unfall, gibt es im Regelfalle keine großen Probleme hinsichtlich der Anerkennung als Dienstunfall. Problematisch ist es aber in den Fällen, in denen der Beamte, beispielsweise eine Lehrkraft, auch außerhalb des Dienstgebäudes Dienst zu verrichten hat und dabei einen Unfall erleidet. Dann wird gestritten, ob das Merkmal „in Ausübung oder infolge des Dienstes“ erfüllt ist oder nicht.

Mit dem Dienstunfallsschutz einer sehr engagierten Lehrkraft hatten sich das Verwaltungsgericht Düsseldorf im Urteil vom 11.03.2003 und das Obergericht Münster im Beschluss vom 04.07.2003 zu befassen. Der den Entscheidungen zugrunde liegende Sachverhalt stellte sich wie folgt dar:

Lehrkraft L. führte eine Unterrichtsreihe durch und wollte, da weder in der Schulbücherei noch in der örtlichen Stadtbücherei Bildmaterial zur Verfügung stand, Dias von Kasematten, Schlössern, einer Barockkirche sowie Gartenanlagen einer Residenz zur Vorbereitung seines Unterrichts im Rahmen der Überleitung zum Thema „Barocklyrik“ zwecks Darstellung der Lebenswirklichkeit im 30-jährigen

✉ Leserzuschrift ✉ Leserzuschrift ✉ Leserzuschrift ✉ Leserzuschrift ✉ Leserzuschrift

Krieg fertigen. Zu diesem Zweck fuhr er zu den von seinem Wohnort 70 km entfernt gelegenen Bauten und Anlagen. Auf dem Rückweg verunfallte er. Er erlitt einen Körperschaden sowie einen Totalschaden an seinem PKW.

Das Verwaltungsgericht Düsseldorf wies die Klage auf Anerkennung eines Dienstunfalls ab und vertrat den Standpunkt, der Verkehrsunfall sei nicht in Ausübung des Dienstes eingetreten. Zur Begründung führt es im Wesentlichen aus:

Das Kriterium des Eintritts des Unfallereignisses „in Ausübung des Dienstes“ dient der Abgrenzung der dienstlichen Sphäre und dienstlich geprägter Risikobereiche, die dem Dienstunfallsschutz unterfallen, von der privaten eigenwirtschaftlichen Sphäre des Beamten und damit der Vermeidung einer unangemessenen Überbürdung von Unfallrisiken auf den Dienstherrn. Tätigkeiten, die außerhalb von Dienstort und Dienstzeit vorgenommen werden, können dem dienstlichen Bereich nur dann zugeordnet werden, wenn dies aufgrund besonderer objektiver Umstände gerechtfertigt erscheint. Das ist der Fall, wenn die Erfordernisse des Dienstes den der Beamte typischerweise zu leisten hat, wesentliche objektive Ursache für die Tätigkeit sind, bei der sich der Unfall ereignet hat, wenn also die Tätigkeit durch die Erfordernisse des Dienstes ihre typische Prägung erfährt. Für die Beurteilung der Frage, welche Tätigkeiten typischerweise zu den Dienstaufgaben des konkreten Beamten gehören, ist auf die ihm in seinem Amt durch Gesetz, Verordnung und generelle oder spezielle Weisungen ausdrücklich übertragenen Obliegenheiten und die sich aus der Natur des übertragenen Aufgabenbereichs und des Berufsbilds ergebenden Notwendigkeiten abzustellen.

Zwar gilt, dass die Dienstaufgabe eines Lehrers, zu der neben dem Abhalten von Unterrichtsstunden insbesondere die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts gehört, typischerweise zu einem nicht unbeträchtlichen Anteil außerhalb des Schulgebäudes und der durch die Schulstunden näher bestimmten Dienstzeiten stattfindet und dass ein Lehrer für die Gestaltung des Unterrichts im Rahmen der Gesetze, Richtlinien und Lehrpläne – und damit auch für die dafür erforderliche Unterrichtsvorbereitung – einen pädagogischen Freiraum in Anspruch nehmen kann. Jedoch ist es gemäß § 30 Abs. 1 SchVG Aufgabe des Schulträgers, die für einen ordnungsgemäßen Unterricht erforderlichen Lehrmaterialien zur Verfügung zu stellen und zu unterhalten.

In Anknüpfung daran hat der damalige Kultusminister in Ziffer 2 des Runderlasses vom 29.12.1983 zur Dienstunfallfürsorge für Lehrer geregelt, dass Lehrkräfte, die anstelle des Schulträgers Lehrmittel besorgen oder kaufen, nur dann beamtenrechtlichen Dienstunfallsschutz genießen, wenn der Schulträger nicht oder nur unter erheblichen Schwierigkeiten in der Lage ist, seiner Verpflichtung zur Bereitstellung von Lehrmitteln rechtzeitig nachzukommen, die Lehrmittel aber dringend benötigt werden, oder wenn die Besorgung des Lehrmittels die besondere Sachkunde der Lehrkraft voraussetzt.

Die Entscheidung der Lehrkraft L., Bildmaterial über eine bestimmte kulturgeschichtliche Epoche einzusetzen, mag von seiner pädagogischen Freiheit gedeckt und damit auch die für diese Unterrichtsgestaltung notwendigen Vorbereitungen grundsätzlich seiner Dienstaufgabe zuzurechnen sein. Erforderlich ist dies aber nicht gewesen. Das Aufsuchen tauglicher Anschauungsobjekte zur Fertigung von Diaaufnahmen kann mithin nicht als von den Erfordernissen seiner Dienstaufgabe getragen angesehen werden. Die Überbürdung des Unfallrisikos auf den Dienstherrn auch unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Dienstaufgabe von Lehrern und unter Wahrung deren pädagogischer Freiheit ist nicht gerechtfertigt.

Das Oberlandesgericht Münster hat das Urteil des Verwaltungsgerichts Düsseldorf bestätigt. Es vertritt die Auffassung, dass es nicht genügt, dass das Verhalten eines Lehrers außerhalb der Schule und außerhalb der Unterrichtsstunden in irgendeiner Weise pädagogischen Zielen seines Lehrauftrags nützlich und förderlich ist. Das betreffende Verhalten muss vielmehr als sachgerecht und erforderlich dem Berufsfeld und dem Lehrauftrag des Lehrers entsprechen. Welche Verhaltensweisen und Vorrichtungen hierunter fallen, ist eine Frage des Einzelfalles. Im konkreten Fall war es nicht erforderlich, dass Lehrkraft L. die Fahrt zu den Bauten und Anlagen vornahm. Die Dias, die gefertigt wurden, mögen zwar für den Unterricht förderlich gewesen sein. Erforderlich zur Durchführung des Unterrichts waren sie aber nicht.

Wenn das Engagement als Lehrer so weit ging, dass er ca. 140 km mit dem Auto fuhr, um seinen Unterricht interessanter gestalten zu können, ist dies keinesfalls zu bemängeln. Jedoch fallen die mit einem derart außergewöhnlichen Engagement verbundenen Risiken in seinen eigenen Verantwortungsbereich. Insoweit kann er nicht den Dienstherrn haftbar machen.

Leserzuschrift ✉ Leserzuschrift ✉ Leserzuschrift ✉ Leserzuschrift ✉ Leserzuschrift

Für die Lehrerschaft sind die Entscheidungen enttäuschend. Engagierter Unterricht wird erwartet. Auch wird in Zeiten leerer Kassen erwartet, dass Lehrkräfte Unterrichtsmaterial selbst besorgen. Im Lichte der verwaltungsgerichtlichen Rechtsprechung ist leider zu befürchten, dass jetzt bei Besorgungs-

fahrten Zurückhaltung geübt wird, denn zu großer Einsatz kann als „Hobby“ mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen eingestuft werden.

Helmut Legarth
Rechtsanwalt

Wege zu gesundheitsfördernden Schulen

Am 13.10. fand in der Gerhart-Hauptmann-Real-schule eine Schulform übergreifende Fortbildung zu diesem Thema statt. Referent Siegfried Seeger, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für gesundheitsfördernde Schulen, stellte zunächst die Lebensumstände und psychosozialen Belastungen der Schüler vor. Die Situation der Schüler stellt sich so dar, dass mindestens 10 % an chronischen Erkrankungen leiden, 20 – 30 % Allergien haben, 5 % an Asthma erkrankt sind und 1 – 3 % Neurodermitis oder Heuschnupfen haben. 10 – 15 % der Schüler haben psychische Störungen wie z.B. Hyperaktivität, erhöhtes Aggressionspotential, Verunsicherungen des Gefühlslebens, Depressionen, sind suizidgefährdet. Die psychosomatischen Störungen nehmen zu. So leiden etwa 1/3 eines Jahrgangs an Ess- oder Schlafstörungen. Schulkinder haben heutzutage Freizeitstress, Schulstress und Familienstress, so hat jedes 2. Grundschulkind die Trennung der Eltern zu verarbeiten.

Bei immer mehr LehrerInnen kommt es

- zu einem chronischen Gefühl des „Nicht-fertig-seins“, obwohl sie sich doch oft fertig fühlen,
- dem Phänomen des „inneren Rückzugs“ und des sog. „Burn-out“,
- zum Konsum von Alkohol, Tabletten...,
- zu einer Frühpensionierung aufgrund von Arbeitsunfähigkeit. Dieses ist bei zwei Drittel der Lehrkräfte der Fall.

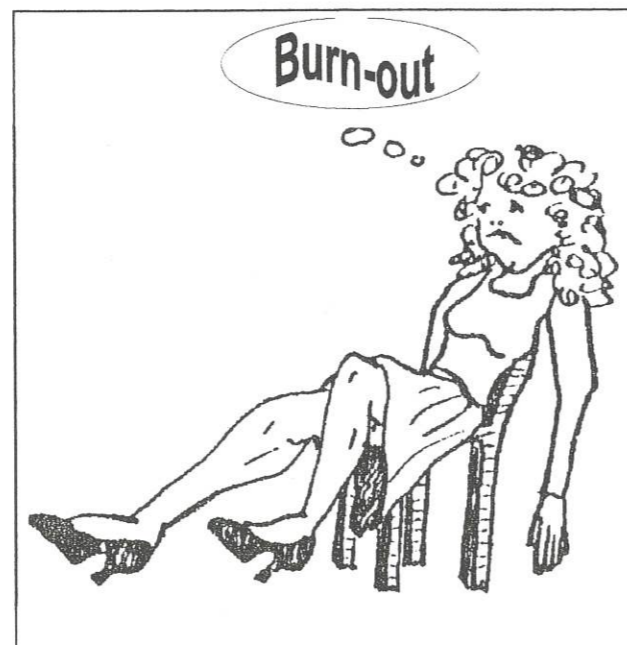
Die meisten LehrerInnen nehmen enthusiastisch ihren Dienst auf, erhalten im Referendariat eine Relativierung der Realität, ihren sog. Praxischock und geraten in Frustration. Untersuchungen haben festgestellt: Wer in den ersten 5 Jahren nicht Methoden zur Bewältigung erhält, rutscht in den meisten Fällen in den nächsten 10 Jahren in Apathie und Resignation, die unweigerlich im Burn-out enden.

Alles in allem steht fest: **Schule ist ein Risikofaktor für LehrerInnen und SchülerInnen.**

Im Folgenden stellte H. Seeger dar: Es gibt einen **Zusammenhang zwischen Bildung und Gesundheitsqualität**. Der Lehrkraft geht oftmals im Alltag der Ressourcenblick verloren, die Wahrnehmung wird vorrangig auf das gerichtet, was nicht gelingt. Ein negativer Focus der Arbeit entsteht und verfestigt sich. An der Bielefelder UNI gibt es eine Fakultät mit positiv orientierter Gesundheitswissenschaft, die ressourcenorientiert arbeitet. Das Ziel ist eine wirksame und vor allem nachhaltige Verbesserung der Gesundheits- und damit auch der Bildungsqualität. Einmalige Themen, die während Projektwochen um ihrer selbst willen abgehandelt werden und keine Langzeiteffekte haben, nutzen auf Dauer nichts.

Der Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule kann nur in kleinsten Schritten erfolgen um erfolgreich zu sein. Die Kernthemen sind breit gefächert:

- Essen und Ernährung,
- Raumgestaltung/Lehrerzimmer,
- Körper und Bewegung,



- Zeit und Zeitgestaltung,
- Risiken und Grenzen,
- Sehnsüchte/seelisches Immunsystem,
- Schulhaus/-hof/-garten,
- Unterricht/AGs,
- Programme/Projekte,
- Schulklima und Kultur der Schule,
- Schulprofil und Schulprogramm,
- Schulleitung und Management der Schule/
Konferenzgestaltung.

Gesundheitsförderung und Schulentwicklung ergeben die gesundheitsfördernde Schule

Bedenkt man, dass man ein Drittel seines Lebens an diesem Arbeitsplatz verbringt, so muss es lohnend erscheinen, ihn sich „gesund“ zu gestalten, so wie Arbeitsplätze in der Wirtschaft, durch den Arbeitsschutz bedingt, auch von den Rahmenbedingungen her gesund sind. Das Fazit des Vortrages von H. Seeger war: **Eine gesundheitsfördernde Schule ist die notwendige Grundlage zur Verbesserung der Bildung und insofern eine Investition in Gesundheit und Bildung.**

Georg Israel vom Projekt „Gesundheitsförderung in Schulen des Landes NRW“ der UNI Paderborn stellte das Programm von OPUS („offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit“) vor: OPUS hat in NRW den Auftrag, Schulen aller Schulformen bei der qualitätvollen Planung, Durchführung und Absicherung von gesundheitsfördernden Aktivitäten mit Beratungs- und Fortbildungsangeboten und finanziellen Mitteln zu unterstützen. Mittlerweile gibt es in 35 von 54 Schulämtern Netzwerke. Die Schulen setzen sich selbst Programmschwerpunkte, die sie in kleinen Schritten erreichen möchten, das Entwicklungstempo bestimmen sie selbst.

Die Kollegin Behrmann von der Albert-Schweitzer-Schule in Oer-Erkenschwick berichtete, dass es im Schulamtsbereich Recklinghausen bereits mehrere Schulen gibt, die mit dem OPUS-Netzwerk zusammenarbeiten. Ein Ansatzpunkt der Schulen war, dass bereits in der Vergangenheit viel in punkto Schülersgesundheit gemacht wurde und deshalb eigentlich nichts Neues erarbeitet werden muss, sondern lediglich einiges aktiviert oder kleine Bausteine zugefügt werden müssen. Beteiligte Schulen erhalten besondere Fördermittel und finden über OPUS leichter Sponsoren, die bei der Unterstützung und Umsetzung von Ideen hilfreich sind. Im Schulamt Recklinghausen gibt es kleine Arbeitskreise der beteiligten Schulen, die sich gegenseitig helfen und unterstützen können. Dieses stellt nach ihrer Erfahrung nicht eine Mehrbelastung, sondern tatsächlich eine Einsparung an Energien dar. Die

OPUS-Schulen im Kreis erhalten gewünschte Fortbildungen zu den Themen „Förderpädagogik“, „Werteerziehung“, „Suchtprävention“, „Gesundes Frühstück“.

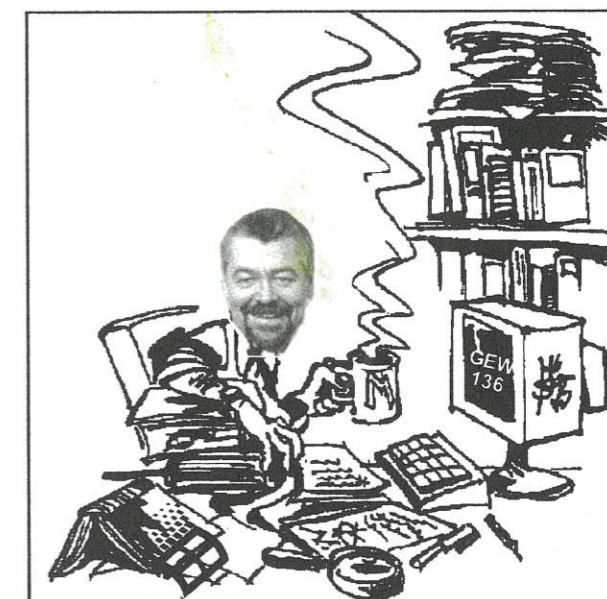
Frage der anwesenden KollegInnen, ob es sich lohne, wieder einmal neue Energien in eine fremde Sache zu investieren:

Meine Antwort: Ja, macht Sinn, da ein geringer Input einen großen Output hat, er

- stärkt meine Gesundheit,
- erhöht die Arbeitszufriedenheit,
- erhält die Arbeitskraft,
- sichert mein Gehalt,
- sichert meine Pension,
- verbessert das Schulklima,
- verbessert die Leistungsfähigkeit der Schüler,
- setzt das europäische Recht um, nach dem der Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz für Arbeiter, Angestellte und Beamte gleich sein muss.

Ansprechpartner in unserem Schulamt sind die Kollegin Hof von der GGS Flurstraße und der Kollege Johanning von der HS Emmastraße. Ansprechpartner im Schulamt ist Herr Höfer. Näheres zu OPUS erfährt man unter www.opus-nrw.de oder unter www.learn-line.nrw.de.

Astrid Machowinski-Spiegelberg



Impressum

Herausgeber: Stadtverband Gelsenkirchen
Essener Straße 88
Redakteur (verantw.): Karl-Heinz Mrosek
Layout: Maria Lewandrowski
Verantwortlich i.S.d.P.:
Alfons Kunze, GEW-Stadtverband Gelsenkirchen
Essener Straße 88
45899 Gelsenkirchen

Und sie bewegt sich doch

Die kleinste Schule Gelsenkirchens nimmt teil an einem interdisziplinären Forschungsprojekt der PH Ludwigsburg und der UNI-Klinik Tübingen.

Die Schule für Kranke der Stadt Gelsenkirchen unterrichtet seit über 20 Jahren kranke Kinder in verschiedenen Krankenhäusern Gelsenkirchens. Bei manchen langwierigen Erkrankungen ist nach Beendigung der Behandlung die Wiedereingliederung in den Schulalltag sowohl für die kranken Kinder und ihre Eltern als auch die MitschülerInnen und LehrerInnen nicht ganz einfach. Aus diesem Grund hat Schule für Kranke einen Gesprächskreis für Lehrerinnen und Lehrer ehemaliger Patientinnen und Patienten der Kinder- und Jugendpsychiatrie eingerichtet. Die Treffen sollen der Nachsorge, gegebenenfalls der Beratung oder einfach nur dem Gesprächsaustausch dienen.

Die Einrichtung dieses Gesprächskreises stieß auf großes Interesse der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, die in Zusammenarbeit mit der Klinik für Kinderheilkunde und Jugendmedizin am Universitätsklinikum Tübingen das Forschungsprojekt „Kranke Kinder und Jugendliche in den allgemeinen Schulen“ (Interklinikschule) mit Unterstützung der Robert-Bosch-Stiftung plante. Dieses Projekt dient der Untersuchung eines wenig erforschten wissenschaftlichen Themas, dem Schicksal kranker Schulkinder. Die allgemeinen Schulen mit ihren Schülerinnen und Schülern, die sich oftmals mit chronischen oder doch langwierigen Krankheiten quälen und dabei häufig auf Probleme stoßen, für die es nur wenige entsprechende pädagogische Angebote gibt, sollen in ihrem Alltag näher untersucht werden. Welche Probleme gibt es, wenn kranke Kinder eine Regelschule besuchen, welche Hilfen sind wünschenswert und machbar, um den Schulalltag von kranken Kindern und ihren Eltern, ihren Lehrerinnen und Lehrern, ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu erleichtern und zu verbessern? Insofern geht es in dem nun begonnenen Projekt darum zu untersuchen, wo einzelne Klinikschulen, die die Kinder während ihrer Krankenhauszeit betreuen, auch Kontakte mit allgemeinen Schulen haben – etwa dann, wenn die Rückschulung in die Stammklassen vorbereitet wird, oder die Kinder in eine andere Regelschule wechseln – ob diese Kontakte sinnvoll sind und, wenn ja, wie diese Erfahrungen zum Nutzen aller auf andere Schulen übertragen werden können.

Das Forschungsvorhaben versucht der immer wieder vielbeschworenen interdisziplinären Arbeit in den Humanwissenschaften nachzukommen und

wird von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und ihrer Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen einerseits und der Klinik für Kinderheilkunde und Jugendmedizin am Universitätsklinikum Tübingen andererseits gemeinsam getragen. Teilnehmende Klinikschulen sind Dresden, Freiburg, Gelsenkirchen, Herdecke, Leipzig und Tübingen.

Es ist vorgesehen eine Homepage des Forschungsprojektes unter der Adresse www.interklinikschule.de einzurichten.

Die Kosten für Forschung werden im Rahmen des Projektes, das am 01.07.2003 begonnen hat und im Herbst 2005 beendet sein wird, aus Mitteln der Robert-Bosch-Stiftung GmbH aufgebracht.

W. Brink
Rektorin



Das Kollegium der Schule für Kranke

Druck: Firma Blömeke SRS GmbH
Resser Straße 59, 44653 Herne

Auflage: 3.800 Exemplare

Gelsenkirchen zwischen Schmuttel und Moderne: Eine Stadtbesichtigung der Fachgruppe Sonderschulen



Circa 65 % aller Lehrerinnen und Lehrer an Gelsenkirchener Sonderschulen leben nicht in Gelsenkirchen und haben somit zwangsläufig einen relativ geringen Bezug zu unserer Stadt.

Um gerade den neu eingestellten Kolleginnen und Kollegen das Kennenlernen der Stadt, in der sie täglich Kinder unterrichten, zu erleichtern, bot die GEW-Fachgruppe Sonderschulen am 11. Okt. 2003 eine Stadtrundfahrt an.

Wir hatten Glück und konnten zwei frisch ausgebildete Stadtführerinnen gewinnen, unsere langjährigen GEW-Kolleginnen Agnes Morthorst und Astrid

Machowinski-Spiegelberg. Unter der sachkundigen und engagierten Führung der Kolleginnen lernten die 20 TeilnehmerInnen Einrichtungen, Institutionen und Stadtteile kennen, die in besonderem Maße für Sonderschullehrkräfte von Interesse sein könnten: Wie erreiche ich den Gelsenkirchener Zoo und was kann ich dort mit meinen Schülern machen? Wo und wie erhalte ich Informationen über die NS-Zeit in Gelsenkirchen? Was bietet das Museum in Buer behinderten Schülern? Wie und wo wohnen unsere Schüler? Was tun sie in ihrer Freizeit? Neben dem Wissenschaftspark wurden die Schüngelbergsiedlung in Buer, das Horster Schloss, die Stadtteile Bismarck, Schalke und Heßler und natürlich auch der teure Rasen der Schalke-Arena besichtigt.

Agnes und Astrid führten uns mit viel Hintergrundwissen, Anekdoten (Wo befindet sich das Grab des letzten Gelsenkirchener Grubenpferdes?) und geschichtlichen Daten durch die schönen und schmutteligen Sehenswürdigkeiten unserer Stadt.

Im Anschluss an die dreistündige und kurzweilige Rundfahrt gab es noch ein kurzes geselliges Beisammensein bei Erbsensuppe, Würstchen und Kaltgetränk.

Fazit: Nicht nur Neulinge in Gelsenkirchen, sondern auch dienstältere KollegInnen erfuhren Neues, Interessantes und Wissenswertes über Gelsenkirchen.

Wir werden diese Veranstaltung wiederholen.

Text: Reinhard Leben
Bilder: Detlef Seela

