Jahrgang 50 – Ausgabe 1/2010

impulse

Mittelstufenschule

Selbstgesteuertes Lernen

Delegation als Führungsprinzip

www.glb-hessen.de

Gesamtverband der
Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V.

inhalt

Ausgabe 1/10

3–12
Aktuelles
– Mittelstufenschulen
– Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Hessen
– Kein Reparaturbetrieb
– Deutschland hinkt bei Schulpsychologen hinterher
– Stellungnahme zum Erlass des HKM

12–17
Ausbildung
– Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2009
– Demografie schlägt Wirtschaftskrise
– Behinderte – noch zu oft unter sich

17–22
Pädagogik und Unterricht
– Kann man „Lernen lernen“ lehren?

22–26
Schule und Organisation
– Delegation in Schulen
– Entwicklungschancen und Hürden für Berufliche Schulen

27–28
Nachrichten aus dem HPRLL
– Berichte aus dem HPRLL

29–31
Recht und Besoldung
– Überleitung vom BAT/MtArb in den TV Hessen
– Beihilfefähigkeit der Leistungen für Heilpraktiker
– Dienstunfall beim „Bayern-Abitur“?
– Entgeltumwandlung im Tarifbereich

32–34
GLB-intern
– Nachruf Volker Rüddigkeit
– Aus den Kreisverbänden

35
Frauen/Pensionäre
– Aktuelles aus der dbb-Frauenvertretung

leitartikel

von Ullrich Kinz

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

wie Sie der Presse entnehmen konnten, geht es zurzeit tatsächlich hoch her bezüglich der beruflichen Schulen in Hessen. Wenn auch nicht jedem (Journalisten) klar wird, um was es dabei genau geht, so bleibt doch die große und durchaus spannende Frage im Hintergrund: „Müssen denn die beruflichen Schulen immer eine Sonderbehandlung erfahren?“ Einmal abgesehen davon, dass die beruflichen Schulen in der jüngeren Vergangenheit eben keine gesonderte Behandlung erfahren haben, beantwortet der GLB – im Gegensatz zu anderen Lehrergewerkschaften – diese Frage selbstverständlich mit einem klaren „Ja“! Die beruflichen Schulen sind nun einmal Systeme, die sich durch die Brille allgemeinbildender Schulen nicht abbilden und somit auch in ihrer Komplexität nicht erfassen lassen. Deshalb benötigen sie im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen gesonderte Regularien. Dies soll und darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass die beruflichen Schulen unzulässigerweise Dinge beanspruchen, die ihnen gar nicht zustehen. Aber sie wollen schon so behandelt werden, wie es ihren besonderen Bedingungen auch entspricht!

An einem kleinen Beispiel will ich verdeutlichen, was ich hiermit meine. Wenn es in einer hessischen Region in einem Ausbildungsberuf nur 14 Auszubildende gibt, muss trotz alledem eine Klasse gebildet werden. Man kann diese Lerngruppe schlichtweg nicht mit Auszubildenden eines anderen Berufsfeldes zusammen unterrichten und so gibt es eben Bedingungen, die eine Erhöhung der Klassenfrequenz objektiv nicht zulassen.

Diese Gemengelage, besser gesagt, diese zu Beginn von mir gestellte Frage war jetzt nach meinem Dafürhalten auch Grund der teilweise in der Öffentlichkeit ausgetragenen Auseinandersetzungen um Mandantenleitung und Mittelstufenschule. Die entsprechende Pressemitteilung des GLB zur Mittelstufenschule ist in dieser impulse-Ausgabe mit abgedruckt.

Zum Stichwort Mandantenleitung bleibt inhaltlich anzumerken, dass es vordergründig um ein Referat innerhalb der Abteilung III des Hessischen Kultusministeriums geht. Tiefgründiger ist es ein Referat, das sich mit der Bedarfserhebung und der dementsprechenden Stellenbemessung für die beruflichen Schulen beschäftigen sollte.

Zur Notwendigkeit eines solchen Referats auch wieder ein kleines Beispiel. Bei der Zeugniserstellung mithilfe der LUSD munkelt man, dass es ca. 350 Zeugnisformulare gibt. Davon sollen – nach Gerüchten – etwa 300 für den Bereich der beruflichen Schulen benötigt werden. Selbst wenn diese Zahlen nicht ganz den Tatsachen entsprechen sollten, wird doch klar, dass die beruflichen Schulen mit ihren vielfältigen, spezialisierten Schulformen in den üblichen Kategorien allgemeinbildender Schulen nicht erfasst werden können. Diese Tatsache hatte zu der – leider nur vorübergehenden – Er-

kenntnis geführt, dass man zur Bedarfs- und Stellenermittlung ein eigenes Referat benötigt, in dem die Verantwortung für die fachlichen Inhalte und für die Ressourcen an beruflichen Schulen zusammengeführt wird.

Was – nach den zum heutigen Zeitpunkt unterschiedlichen Wasserstandsmeldungen – nun aus dem Referat wird, bleibt abzuwarten. Zu befürchten ist, dass die Stellenzuweisung für die beruflichen Schulen weiterhin in wenig transparenter Form als Anhängsel der allgemeinen Stellenverteilung gehandhabt wird.

Immerhin gibt es auch positive Neuigkeiten aus dem Hessischen Kultusministerium. Die Abteilungsleiterstelle der Abteilung III (offiziell heißt diese Abteilung: Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene, Lebensbegleitendes Lernen) ist wohl seit 15. Februar mit Herrn Wolf, dem bisherigen Schulleiter der in Hanau ansässigen Ludwig-Geißler-Schule, besetzt. Dies kann man auf der Internet-Seite der Ludwig-Geißler-Schule auch nachvollziehen. Eine irgendwie geartete Mitteilung des Hessischen Kultusministeriums hierüber konnte ich bisher nicht auffinden. Wie man den Zeitraum zwischen der Inruhestandsversetzung des vorhergehenden Abteilungleiters, Herrn Dr. Berthold, bis zur Amtsübernahme durch Herrn Wolf von etwa einem Jahr beurteilt, überlasse ich Ihrem eigenen Urteilsvermögen.

In dieser Situation, mit der wir nicht gerade glücklich waren, wurden die beruflichen Schulen darüber informiert, dass sie sich zukünftig verstärkt um Haupt- und Realschüler/-innen kümmern müssen (Stichwort Mittelstufenschule). So notwendig eine Weiterentwicklung dieser Bildungsgänge auch sein mag, so darf und kann eine solche Entwicklung nicht zulasten der beruflichen Schulen erfolgen. Bisher ist lediglich verlautbart worden, dass die beruflichen Schulen als Lernort innerhalb des neuen Mittelstufenschule-Konzeptes von der 8. Klasse an vorgesehen sind. Kein Wort ist dagegen darüber zu hören, wo und wann der geplante Unterricht mit Haupt- und Realschüler(inne)n stattfinden soll, oder gar darüber, wer von den Lehrkräften an beruflichen Schulen diesen zusätzlichen Unterricht erteilen soll. Wie könnte das auch der Fall sein? Hat doch die Kultusministerin selber in einem Schulleitungsinfo (vom 03.03.) angekündigt: „Die Schulen erhalten in wenigen Wochen detaillierte Informationen, wie das Konzept konkret umgesetzt werden kann.“ Also wird hier, wie das schon zur Regel geworden zu sein scheint, wieder einmal der zweite Schritt vor dem ersten getan. Weitaus sinnvoller wäre es sicherlich gewesen, zuerst einmal mit den Betroffenen – von Beteiligten zu sprechen, verbietet sich hierbei – zu reden, die Ressourcen zu benennen und dann an die Umsetzung eines konkreten Konzeptes, das zu diesem Zeitpunkt auch vorliegen müsste, heranzugehen. Viel besser wäre es, solche Konzepte mit den Menschen zu erarbeiten, die nachher auch für deren Umsetzung stehen sollen. Die beruflichen Schulen in Hessen ein weiteres Mal zum Reparaturbetrieb welcher Missstände auch immer zu degradieren, wird den rund 195.000 jungen Menschen in der dortigen Ausbildung nicht gerecht und diskreditiert die Arbeit der dort tätigen Lehrerinnen und Lehrer.

Insofern wünsche ich mir und vor allen Dingen auch Ihnen, liebe Kolleginnen und Kollegen, dass unsere Arbeit an den beruflichen Schulen in ihrem richtigen Wert geschätzt wird und dementsprechend auch Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Alles andere bleiben überflüssige Lippenbekenntnisse. ■

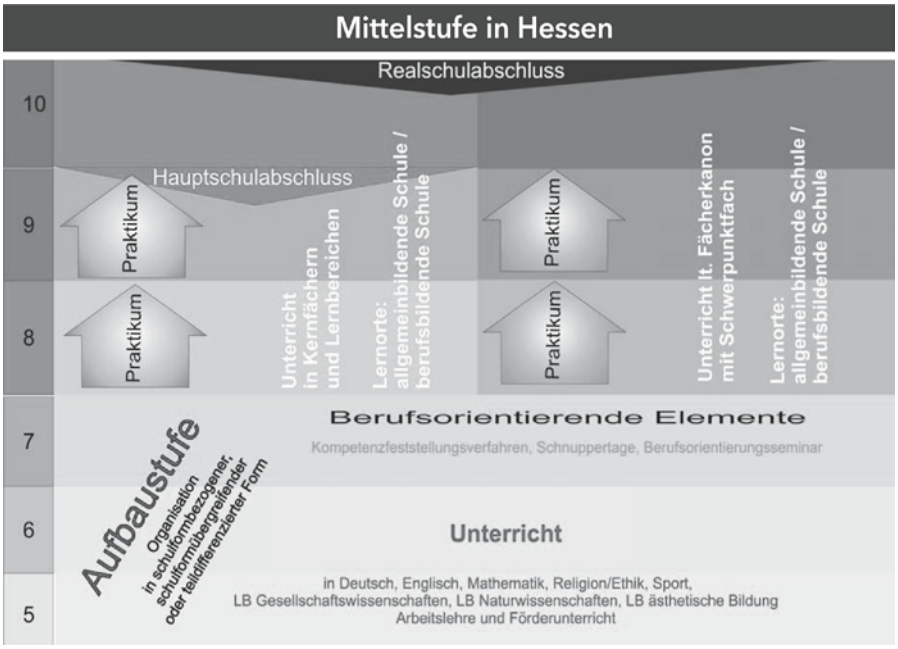
bildung

Mittelstufenschulen begründen Paradigmenwechsel für berufsbildende Schulen in Hessen

von Ullrich Kinz

Die kürzlich von der Landesregierung angekündigten Mittelstufenschulen begründen für die berufsbildenden Schulen in Hessen nach Aussage des Landesvorsitzendes Gesamtverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, Ullrich Kinz, einen Paradigmenwechsel. Bisher gehörte zum Aufgabenspektrum der allgemeinbildenden Schulen die Berufsorientierung junger Menschen. Die berufsbildenden Schulen sind in erster Linie für deren Berufsausbildung zuständig. Dass sich die berufsbildenden Schulen zukünftig in der Berufsorientierung junger Menschen an Haupt- und Realschulen engagieren sollen, ist in dem geplanten Umfang neu und schon von daher fragwürdig.

Dem GLB und seinem Landesvorsitzenden geht es bei der Diskussion und dem nun unterbreiteten Vorschlag zur Weiterentwicklung der



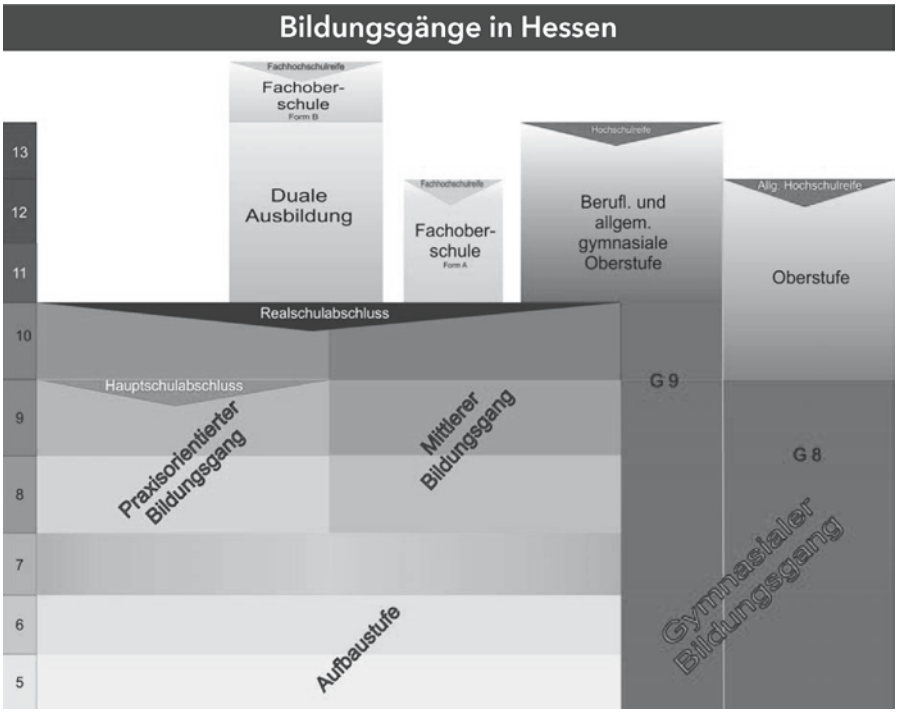
Quelle: Download.Bildung.hessen.de

Haupt- und Realschulen keineswegs darum, sich vor der Verantwortung bezüglich junger Menschen, die gemeinhin als „schwer beschulbar“ gelten, zu drücken. Hier haben die berufsbildenden Schulen in den letzten Jahren sehr erfolgreich ihre Arbeit, u. a. in den Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung, wahrgenommen und so den an sie durch das Hessische Schulgesetz herangetragenen Anspruch erfüllt. Allerdings stellt der Landesvorsitzende fest, dass mit der Wahrnehmung eben dieser Aufgabe, die berufsbildenden Schulen verstärkt auch als „Reparaturbetrieb“ des allgemeinbildenden Schulsystems angesehen werden, was so natürlich nicht stimmt.

Ullrich Kinz weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass von den fast 200.000 jungen Menschen, die in Hessen im laufenden Schuljahr insgesamt an berufsbildenden Schulen unterrichtet werden, die Gruppe der Auszubildenden im sogenannten dualen System der Berufsausbildung mit mehr als 110.000 jungen Menschen nach wie vor die weitaus größte Gruppe darstellt. Dies ist eindeutig das „Kerngeschäft“ der berufsbildenden Schulen. Die Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung und deren Schülerinnen und Schüler nehmen, verglichen mit dieser Zahl, nur einen sehr kleinen Raum ein.

Der Landesvorsitzende des GLB bringt in diesem Zusammenhang noch einmal deutlich in Erinnerung, dass an anderer Stelle, an denen sich berufsbildende Schulen zu Zentren lebenslangen Lernens auf den Weg begeben wollen, sie also nicht den Bereich der Berufsorientierung, sondern den ihnen naheliegenden Bereich der Weiterbildung bearbeiten wollen, in der Vergangenheit – auch von politischer Seite – sehr deutlich signalisiert wurde, dass sie erst einmal ihr „Kerngeschäft“ auszufüllen hätten, bevor sie Überlegungen in Richtung Weiterbildungsangebote anstellen könnten. Eben dies fordert der GLB nachdrücklich auch bei jenen in Zukunft geplanten Unterrichtsangeboten, die sich mit der Berufsorientierung bzw. der Berufsreife junger Menschen beschäftigen.

Deshalb mahnt der Landesvorsitzende des GLB noch einmal dringend eine Verbesserung der realen Unterrichtsabdeckung in der Ausbildung junger Menschen an. Solange in diesem zentralen Bereich der berufsbildenden Schulen die Unterrichtsabdeckung nicht über 90 % hinauskommt, sieht Ullrich Kinz kein Potenzial, zusätzliche Aufgaben bei Haupt- und Realschülerinnen wahrzunehmen. Dass womöglich gar Unterricht dieser Schülergruppen an den berufsbildenden Schulen stattfinden soll, und sei es in den Räumen für Fachpraxis bzw. in den schuleigenen Werkstätten, hält der Landesvorsitzende auf dem Hintergrund der derzeitigen räumlichen Auslastung der berufsbildenden Schulen und der außerordentlich hohen Belastungen der dort tätigen Kolleginnen und Kollegen für illusorisch.



Quelle: Download.Bildung.hessen.de

Positionen des GLB zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Hessen

insbesondere an beruflichen Schulen von 2009 bis 2014

Der GLB-Landesvorstand

Forcieren der Nachwuchsgewinnung für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen

In seiner Prognose aus dem März 2007 formuliert das Hessische Kultusministerium bezüglich der Einstellungssituation im Lehramt an beruflichen Schulen, dass die Anzahl der hessischen Lehramtsabsolventen mit der Entwicklung der Pensionierungen nicht Schritt hält und die Studienanfängerzahlen in weiten Teilen immer noch weit unter dem absehbaren Bedarf liegen. Es gibt in Hessen deutlich erkennbar einen strukturellen Lehrermangel an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Berufsfeldern, im ernährungswirtschaftlichen Berufsfeld, im mathematisch-naturwissenschaftlichen Berufsfeld, in Fremdsprachen, Deutsch, Religion und Ethik sowie in Sport. Andere Bundesländer sehen sich mit dem gleichen Sachverhalt konfrontiert. Trotz dieser Erkenntnis sind keine bzw. nur quantitativ gedachte Maßnahmen des Hessischen Kultusministeriums erkennbar, die teilweise katastrophale Nachwuchssituation im gewerblich-technischen Bereich, in Sprachen und Naturwissenschaften dauerhaft und nachhaltig zu verbessern.

Stattdessen wurden kurzfristige Maßnahmen verordnet, die sowohl die angehenden Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen als auch die begleitenden beruflichen Schulen in hohem Maße belasten. Sonderprogramme für Fachhochschulabsolventen oder für sonstige Quereinsteiger können – wenn überhaupt – nur kurzfristig und für die gesamte Situation nur in geringem Umfang zur Lösung des Problems beitragen. Langfristig sind solche Maßnahmen auch unter pädagogischen und qualitativen Aspekten nicht zielführend!

Deshalb muss nach wie vor dringend für das grundständige Studium des Lehramtes an beruflichen Schulen geworben werden. Das Lehramt an beruflichen Schulen muss so in die Öffentlichkeit getragen werden, dass bei der Entscheidung zum Lehrersein auch die Lehrerin und der Lehrer an beruflichen Schulen von jungen Menschen wie selbstverständlich in ihren Entscheidungsprozess mit einbezogen wird.

Darüber hinaus müssen dringend die Arbeits- und Bezahlungsmodalitäten für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen attraktiver als bisher gestaltet werden. Gestiegenen Anforderungen im Bereich der Praktikanten-, Schüler- und Studierendenbetreuung sowie bei den umfangreichen Prüfungen in mittlerweile allen Schulformen der beruflichen Schulen stehen massive Gehaltskürzungen und seit dem Jahr 2003 eine deutlich spürbare Arbeitszeitverlängerung gegenüber. Arbeitsumfang und -intensität passen nicht mehr zum Gehalt! Das spüren mittlerweile auch an dem Beruf interessierte Menschen. Motivationssteigernde Maßnahmen für die hoch belasteten Kolleginnen und Kollegen sind an den beruflichen Schulen in Hessen seit Jahren nicht mehr erkennbar.

Der GLB hält nicht zuletzt deshalb eine deutlich spürbare Anhebung der Anwärterbezüge für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen für unabdingbar. Dies würde auch dem fortgeschrittenen Alter der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, die in vielen Fällen erst mit mehr als 30 Jahren an den beruflichen Schulen ankommen, Rechnung tragen.

Verbesserung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen

Der GLB sieht die Lehrer(aus)bildung zum Lehramt an beruflichen Schulen in Hessen als eine phasenübergreifende, gemeinsame Entwicklungsaufgabe der beteiligten Institutionen und Dienststellen an. Der GLB beschränkt sich dabei nicht auf die Diskussion um das Lehramtsstudium, sondern hält die Berücksichtigung der jeweiligen biografischen Verläufe und der individuellen Prozesse der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz als Basis beruflicher Anforderungen – phasenübergreifend abgestimmt – für erforderlich.

Der GLB begreift den Aufbau professioneller Handlungskompetenz als Entwicklungsprozess. Dieser Entwicklungsprozess beginnt mit der Ausbildung zum Bachelor bzw. Master, schließt den daran anknüpfenden Vorbereitungsdienst mit ein und findet im Beruf selbst seine Vollendung. Für den universitären Teil der Lehrerausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen plädiert der GLB für eine flächendeckende Einführung gestufter Lehramtsstudiengänge in Hessen mit einem Master-Abschluss, der dem 1. Staatsexamen gleichgestellt ist.

Der GLB hält damit den Ansatz eines umfassenden Lehrerbildungsgesetzes, welches die Bereiche Universität, Vorbereitungsdienst und berufliche Weiterbildung zusammen in den Blick nimmt, für zielführend.

In diesem Bereich geht es dem GLB um gesetzliche Rahmenbedingungen für eine modularisierte Lehrerbildung auf der Grundlage biografischer Orientierung, die zeitlich flexible Ausbildungsverläufe und inhaltliche Profilbildungen ermöglicht. Module sollen hierbei die Vergleichbarkeit, Gleichwertigkeit und Überprüfbarkeit von Kompetenzen gewährleisten.

Hierfür hält der GLB für erforderlich:

- eine Überarbeitung von Kompetenzerwartungen und Standards der Lehrerbildung für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen mit dem Ziel eines phasenübergreifend abgestimmten Lehrerbildes, das Anschlussfähigkeit gewährleistet;

- eine Anpassung von Struktur und Dauer des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes an die biografischen Voraussetzungen der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen.

Daneben werden ständige Bewertungen von Modulen wie auch eine starke Theorielastigkeit in allen Phasen der Lehrer(aus)bildung als verbesserungswürdig angesehen. Der GLB erwartet zukünftig in der Ausbildung inhaltlich eine stärkere Handlungs- und Praxisorientierung sowie in der Ausbildungsrealität die Vereinbarkeit zwischen der Anzahl und dem Umfang der jeweiligen Ausbildungsmodule auf der einen Seite und den Arbeitszeiten der angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf der anderen Seite.

Nach fester Überzeugung des GLB erfordert der persönliche Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst über die einzelnen Module hinaus eine kontinuierliche Beratung und Prozessbegleitung, welche die Berufseinstiegsphase möglichst mit einschließt. Der GLB betrachtet die Studienseminare als pädagogische Kompetenzzentren und Unterstützungssysteme in einem regionalen Bildungsnetzwerk. Die Studienseminare beraten und begleiten berufliche Schulen auf dem Weg zu größerer Selbstständigkeit und mehr Selbstverantwortung.

In diesem Verständnis ist Lehrerbildung geprägt durch Vorbereitung auf eine und Umgang mit einer Philosophie der Eigenverantwortung:

- Auf der Ebene des Unterrichts – durch Implementierung einer Lernkultur des selbstgesteuerten, individualisierten und kooperativen Lernens.

- Auf der Ebene des Personals – durch Entwickeln und Etablieren einer innovativen Lehr- und Lernkultur, verbunden mit dem Rollenwandel der Lehrenden zu Beobachtern, Gestaltern, Beratern, Begleitern (Lerncoach).

- Auf der Ebene der Lehrerbildung – durch Entwickeln und Etablieren einer Lehrerbildung mit den Gestaltungsprinzipien selbstgesteuerten individualisierten Lernens.

Für einen solchen gewaltigen Innovationsprozess, man könnte es durchaus auch als Paradigmenwechsel in der Lehrerausbildung bezeichnen, sind finanzielle und personelle Ressourcen erforderlich. Neben der Verbesserung der Besoldung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst ist die Aufstockung der Ressourcen für Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Mentorinnen und Mentoren dringend notwendig, um deren Motivation für Ausbildung und Fortbildung langfristig aufrechtzuerhalten.

Bezüglich der Mentorinnen und Mentoren vertritt der GLB entschieden die Meinung, dass es nicht angehen kann, ihnen die zusätzlichen Ausbildungsaufgaben aufzubürden, ohne sie an den Entscheidungsprozessen der Beurteilung und Notenfindung adäquat zu beteiligen. Für diese zusätzliche, arbeitsintensive und verantwortungsvolle Aufgabe ist eine dementsprechende Verrechnungsgröße in Entlastungsstunden (Deputatsstunden) zu bemessen.

Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen durch bedarfsorientierte Fortbildungsangebote

Die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen muss dringend verbessert werden. Gegenwärtig erhält jede berufliche Schule 40 EUR pro Lehrerstelle zur Finanzierung von Fortbildungsaktivitäten. Auch wenn Lehrkräfte teilweise zu Vorzugspreisen an Seminaren von freien Trägern, Stiftungen und Unternehmen teilnehmen können, sind trotzdem die zweckgebundenen Mittel bei Weitem nicht ausreichend. Trotz anderslautender Versprechungen aus der Politik steht eine bessere Ausstattung der beruflichen Schulen in ihrem Fortbildungsbudget aus!

Auf diesem Hintergrund erwartet der GLB eine Anhebung der Fortbildungsmittel innerhalb der vor uns liegenden Legislaturperiode auf 250 EUR pro Lehrerstelle, was 50 EUR pro Fortbildungstag und Lehrkraft entspricht.

Darüber hinaus entspricht auch das fachliche Fortbildungsangebot vielfach nicht dem Bedarf, um einmal erworbene fachliche und pädagogische Kompetenzen langfristig aufrechterhalten zu können. Die über Ausbildung, Studium und Vorbereitungsdienst erarbeiteten hohen Kompetenzen angehender Lehrkräfte gehen somit in der Phase der beruflichen Tätigkeit oftmals verloren. Eine lobenswerte Ausnahme stellt lediglich die IT-Akademie Hessen dar, in der sich u. a. auch der GLB engagiert und die ein breit gefächertes Fortbildungsangebot für Ausbilderinnen, Ausbilder und Berufsschullehrkräfte vorwiegend des IT-Bereichs unterbreitet. In anderen Berufsfeldern finden Fortbildungsmaßnahmen eher zufällig statt. Negativ müssen hier die großen Berufsfelder Elektro- und Metalltechnik genannt werden, in denen es bis heute keine Fortführung der Sondermaßnahme MEQ gibt. Der

Fortbildungsbedarf ist aber hier wie auch an anderer Stelle (bspw. im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung) zweifelsohne in großem Umfang vorhanden. Die Arbeit mit lernfeldorientierten Curricula betrifft alle Berufsfelder berufsbildender Schulen gleichermaßen und ist, wenn man sie inhaltlich begreift, eben keine zeitlich befristete Aufgabe, für die eine einmalige, kurzfristige Kraftanstrengung genügen würde.

Weiterentwicklung beruflicher Schulen hin zu regionalen Berufsbildungszentren

Nach Meinung des GLB müssen berufliche Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren weiterentwickelt werden. Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Weiterbildung bedingen sich curricular, didaktisch und organisatorisch gegenseitig. Die Zielsetzungen des Modellversuchs „Selbstverantwortung plus“ und die Leitideen der Entwicklungspartnerschaften „Hessencampus – Lebensbegleitendes Lernen“ werden vom GLB unterstützt und müssen in die Weiterentwicklung der beruflichen Schulen in Hessen einfließen. Die konkrete konzeptionelle wie auch materielle Ausgestaltung der beiden Vorhaben sowie deren Unterstützung durch die Kultusverwaltung bedürfen jedoch dringend einer Überprüfung und Verbesserung.

Auch die vergangene Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes aus dem Jahr 2006 kann in diesem Zusammenhang aus Sicht des GLB nur als enttäuschend angesehen werden. Die beruflichen Schulen finden weiterhin nur am Rande und nur ein einziges Mal Erwähnung und dies nicht, wie zu hoffen gewesen wäre, als Träger von Weiterbildungsmaßnahmen, sondern lediglich als verbindlicher Kooperationspartner anderer Weiterbildungsträger. Die seit geraumer Zeit bundesweit anhaltende Diskussion um „regionale Kompetenzzentren“ wird nicht in hinreichendem Maße aufgegriffen. Die wenigen Aussagen zu „Bildungsnetzwerken“, die für die Wettbewerbsfähigkeit einer Region zukünftig von hoher Bedeutung sein werden, bleiben in Ansätzen stecken.

Insbesondere ist die Schaffung eines Rechtsrahmens für berufliche Schulen auf dem Wege zu größerer Selbstständigkeit und mehr Selbstverantwortung unabdingbar. Als Grundlage für einen solchen Rechtsrahmen stellt sich der GLB ein neues Gesetz vor, welches sich aus Teilen des jetzigen Hessischen Schulgesetzes in Verbindung mit Teilen des Hessischen Weiterbildungsgesetzes ergeben könnte. Eine rechtliche Selbstständigkeit der beruflichen Schulen, beispielsweise als Körperschaften des öffentlichen Rechts, scheint dabei durchaus Erfolg versprechend. Eine gute Vorlage für einen solchen gesetzlichen Rahmen bietet nach Meinung des GLB das Berufsbildungsgesetz der Schweiz, welches dort am 01.01.2004 in Kraft gesetzt wurde. Nur mit dem Status rechtlicher Selbstständigkeit können die beruflichen Schulen gleichberechtigte Akteure in einem regionalen Bildungsnetzwerk mit anderen Bildungsanbietern wie etwa freien Trägern, Kammern und Volkshochschulen sein.

Nicht zu übersehen sind die bei der Arbeit an den Modellversuchsschulen (Selbstverantwortung plus) in den Schulen entstehenden Probleme, die nach fester Überzeugung des GLB einvernehmlich gelöst werden können und zur Überarbeitung des gesetzlichen Rahmens führen müssen. Dies betrifft zum einen die Führungsstruktur an den beruflichen Schulen, die zukünftig anders gestaltet werden muss. Insbesondere wird bei der Stärkung der Stellung des Dienststellenleiters die Frage zu klären sein, welche Unterstützungssysteme und Kontrollinstrumente in der dann zu schaffenden neuen Organisation ergänzend einzubauen sind. Die Stellung und die Aufgaben der örtlichen Personalvertretungen müssen bei den geplanten großen Systemen auch von den Ressourcen her neu geplant bzw. definiert werden. Dies erfordert ein neues Selbstverständnis der örtlichen Personalräte. Schulleiter, die Mitglieder der Schulleitung bzw. der zu entwickelnden Führungsstruktur und die Personalräte müssen explizit auf die neuen Aufgaben vor deren Einführung vorbereitet und qualifiziert werden, um die Qualität einer selbstständigeren Schule zu sichern. Dazu bedarf es eines Fortbildungskonzepts, welches sicherstellt, dass die neuen Aufgaben, z. B. auch im Hinblick auf die Anforderungen einer künftigen Rechnungslegung, erfüllt werden können.

Arbeitsbedingungen an beruflichen Schulen verbessern

Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, die aus den Bereichen „Unterrichtszeit“ und „nicht-unterrichtliche Zeit“ besteht, muss spürbar verringert werden. Alle Arbeitszeituntersuchungen der vergangenen Jahre belegen, dass die Arbeitszeit von Lehrkräften an beruflichen Schulen im Jahresdurchschnitt deutlich über der Arbeitszeit anderer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der öffentlichen Verwaltung liegt. Des Weiteren finden sich wissenschaftliche Belege für die hohe Belastung von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen in wissenschaftlichen Erhebungen der Universitäten Potsdam und Freiburg. Der GLB hält auf diesem Hintergrund eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung im Bereich der beruflichen Schulen um zwei Unterrichtsstunden pro Woche für unabdingbar. Zum einen, um die derzeitig vorhandene und schon geraume Zeit andauernde Arbeitszeitungerechtigkeit abzuschaffen. Zum anderen aber auch, um die nachweislich hohen Belastungen dieses Berufes ohne gesundheitliche Einbußen auch langfristig tragen zu können, und nicht zuletzt, um jungen Menschen eine positive Berufsperspektive zu eröffnen.

Eine weitere Reduzierung der gegenwärtigen Unterrichtsverpflichtung ist insbesondere für die Abteilungsleiterinnen und Abteilungsleiter an beruflichen Schulen im Hinblick auf ihre Managementaufgaben unabdingbar.

Im Sinne der Gesundheitsprophylaxe und des Präventionsbegriffs ist zudem die Altersermäßigung für Lehrkräfte über 55 Jahre auszuweiten und die noch bestehende Altersteilzeitregelung unbedingt in geeigneter Form fortzuführen. Erstrebenswert ist unter gesundheitlichen Aspekten ein gleitender Übergang in den Ruhestand mit einer sukzessiven Absenkung der Unterrichtsverpflichtung. Nur so ist die immer noch hohe Zahl der krankheitsbedingten Frühpensionierungen zu reduzieren. Die bisherige Altersteilzeitregelung hat hier in der Vergangenheit ohne Zweifel positiv gewirkt. Deshalb kann gerade auf dieses Instrument auch zukünftig nicht verzichtet werden, außer man nimmt einen abermaligen Anstieg der krankheitsbedingten Frühpensionierungen in Kauf.

Mit dem Umbau der beruflichen Schulen hin zu stärker eigenverantwortlichen Schulen sind in den zurückliegenden Jahren eine Vielzahl von Aufgaben von der Bildungsverwaltung an die Schulen delegiert worden, ohne dafür zusätzliche Ressourcen bereitzustellen. Der GLB erwartet vor diesem Hintergrund zusätzliches Personal für organisatorische Aufgaben, wie z. B. Supporttechniker für den Aufbau und die Pflege der IT-Netze und der Hard- und Software, sozialpädagogische Fachkräfte und Berufsberater für die Kooperation mit Eltern, auch mit Migrationshintergrund, und für das Übergangsmanagement in das Beschäftigungssystem. Dass mit zusätzlichem, nichtpädagogischem Personal die Schulqualität eindeutig gesteigert werden kann, belegen die Erfahrungen in den zurückliegenden Jahren mit Sozialarbeitern, Arbeitscoachs und anderen Unterstützern.

Berufliche Schulen begleiten betriebliche Ausbildung partnerschaftlich. Berufsschule in der dualen Berufsausbildung ist neben der Integrationsarbeit partnerschaftlich mit den Ausbildungsbetrieben, den Gewerkschaften, den betrieblichen Ausbildern, Kammern, Innungen, Verbänden und Ausschüssen verbunden. Lehrer an beruflichen Schulen wirken bei den Abschlussprüfungen der Kammern und Innungen partnerschaftlich mit. Zuständigkeit im System dualer Berufsausbildung schließt Partnerschaft ein. Lernfeldorientierung bedingt Gemeinsamkeit in der Erstellung von Lernaufgaben, Lernprozessbegleitung, Lerncoaching und Feedbackgesprächen. Das System dualer Berufsausbildung wird wesentlich von partnerschaftlicher Zusammenarbeit getragen. Berufsschullehrer sollten für ihre partnerschaftliche Zusammenarbeit eine Wochenstunde Ermäßigung auf ihre Pflichtstundenzahl erhalten.

Positiv hat der GLB registriert, dass die Regierung in Hessen für jedes Lehramt zukünftig eine Beförderungsmöglichkeit realisieren will, und hofft nun darauf, dass dieses Versprechen auch für diejenigen Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen gilt, denen solches bisher vorenthalten wird. Der besoldungsmäßige Aufstieg von Fachlehrerinnen und Fachlehrern für arbeitstechnischen Unterricht endet in der Besoldungsgruppe A 11, obwohl diese Berufsgruppe in einer Vielzahl von Fällen den gleichen Unterricht im Rahmen des Lernfeldkonzepts zu verantworten hat wie akademisch vorgebildete Lehrkräfte. Im Rahmen der Gleichbehandlung mit den Beamten des gehobenen Dienstes in anderen Teilen der öffentlichen Verwaltungen erwartet der GLB Aufstiegsmöglichkeiten für diese Lehrergruppe in den höheren Dienst bei Nachweis entsprechender Weiterbildungsaktivitäten. Gerade aus dieser Gruppe ließen sich zukünftig vermehrt Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen gewinnen.

Berufsaus- und -weiterbildung in der Fläche sichern

Im Interesse einer regionalen Entwicklungsperspektive müssen Schulentwicklungspläne teilweise über die Grenzen eines Schulträgers hinaus aufgestellt werden. Andernfalls kommt es bei der stetigen Zunahme der Splitterberufe in der Berufsausbildung zu einer Konzentration der beruflichen Schulen in den Ballungszentren wie Wiesbaden, Frankfurt, Darmstadt, Gießen und Kassel, die verkehrstechnisch gut zu erreichen sind. Leidtragende sind die beruflichen Schulen in den weniger besiedelten Flächen bzw. den umliegenden Regionen.

In der Regelung für die Schulbezirke für die Berufsschule ist für die Gestattung als weitere Ausnahme der Besuch einer anderen als der zuständigen Berufsschule vorzusehen.

Vollzeitschulische berufliche Bildungsgänge sichern – Bildungsqualität erhöhen

Der GLB hält die Reduzierung der bildungspolitischen Diskussion in Hessen auf die allgemeine Bildung für einen groben Fehler. Der positive Effekt, den die beruflichen Schulen gerade auch in diesem Bereich leisten, wird nicht zuletzt deshalb in der öffentlichen Diskussion nicht wahrgenommen. Dabei werden derzeit über 30.000 Schülerinnen und Schüler an den beruflichen Schulen für eine Hochschulzugangsberechtigung qualifiziert!

Vor diesem Hintergrund muss neben der Fachoberschule der dreijährige Bildungsgang „Berufliches Gymnasium“ gesichert werden. Nur mit diesen Bildungsgängen wird es auch zukünftig möglich sein, die Durchlässigkeit des hessischen Bildungssystems für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler aus den Berufsfachschulen und den Realschulen zu gewährleisten und somit ein Stück Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Wünschenswert wäre an dieser Stelle eine engere Abstimmung zwischen den studienqualifizierenden Bildungsgängen der Fachoberschule und des Beruflichen Gymnasiums, welche die beruflichen Schulen anbieten. Hier sieht der GLB den Verordnungsgeber in der Pflicht. Insgesamt bedürfen die an Themen- und Aufgabenfeldern bzw. Lernfeldern orientierten Lehrpläne in den Vollzeitbildungsgängen der beruf-

lichen Schulen einer grundlegenden Überarbeitung. Die derzeitige Aufteilung in eine unterschiedliche Anzahl von Lernfeldern mit unterschiedlichen Inhalten ist kontraproduktiv. In Teilbereichen, wie z. B. in der Fachoberschule, sind derartige Lehrpläne nicht dazu angetan, die Vergleichbarkeit von Leistungen und damit eine nachhaltige Qualitätsentwicklung sicherzustellen. Ein eventueller Übergang von der Ausbildung, die einen Fachhochschulzugang bietet (Fachoberschule), in eine Ausbildung hin zur allgemeinen Hochschulreife (Berufliches Gymnasium) wird so quasi erschwert.

In der Berufsfachschule ist die Kürzung des Stundenansatzes für Religion/Ethik und Sport um jeweils 40 Stunden inhaltlich für den GLB nicht nachvollziehbar. Einer Kürzung des Unterrichts in den Fächern Religion/Ethik und Sport steht diametral entgegen, dass der derzeitige integrative Charakter der Berufsfachschule nur erhalten werden kann, wenn auch und gerade in diesen beiden Fächern in angemessenem Umfang Unterricht abgedeckt wird. Religion und Sport tragen unabdingbar zur Herausbildung der „Schlüsselqualifikationen“ bei, ohne die junge Menschen heute in ihrem Berufsleben kaum einen Einstieg, geschweige denn Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erhalten.

Um berufliche Schulen noch effizienter und effektiver zu organisieren, bspw. um Schülerinnen und Schüler verschiedener Ausbildungsberufe oder auch unterschiedlicher Bildungsgänge gemeinsam in einem „Lernbaustein“ zu unterrichten, müssen die Verordnungen hinsichtlich der Schüleraufnahme, der Organisation sowie der Abschlüsse besser aufeinander abgestimmt werden.

Der Berufsabschluss als staatlich geprüfter Assistent ist einem Berufsabschluss nach BBiG oder HWO im Arbeitsrecht oder in sonstigen Rechtsvorschriften nicht gleichwertig. Im Sinne der Gleichwertigkeit von Ausbildungen in betrieblicher und schulischer Verantwortung müssen die rechtlichen Voraussetzungen hierzu geschaffen und die Assistentenausbildung zu einem wirklich gleichwertigen Abschluss aufgewertet werden. Die Absolventinnen und Absolventen der zweijährigen Höheren Berufsfachschule müssen endlich in die Lage versetzt werden, mit ihrem Abschluss direkt in den Arbeitsmarkt eintreten zu können. Eine konsequente inhaltliche Annäherung an die fachlichen Inhalte der einzelnen Fachrichtungen innerhalb der Assistentenausbildung an vergleichbare Kammer-Abschlüsse ist daher unabdingbar. ■

interview

Kein Reparaturbetrieb

Ullrich Kinz, Vorsitzender des Gesamtverbands der Berufsschullehrer, im Gespräch mit der Frankfurter Rundschau zu Motivation von Schülern und Verlässlichkeit der Politik

Interview: Peter Hanack

Herr Kinz, warum sind Sie sauer?

Die berufliche Bildung hat in den vergangenen Jahren gelitten. Das hat unter der vorletzten Kultusministerin Karin Wolff angefangen und geht jetzt weiter – nach einem kleinen Zwischenhoch bei Minister Banzer. Da hat die Kommunikation funktioniert, wir fühlten uns ernst genommen und unsere Arbeit in ihrem Wert geschätzt.

Von der heutigen Kultusministerin Henzler fühlen Sie sich nicht ernst genommen?

So weit will ich nicht gehen. Aber wir haben das Gefühl, dass unsere Bedürfnisse nicht so wahrgenommen werden, wie das nötig ist. Man sieht das schon daran, dass die Abteilung Berufsschule im Ministerium ein ganzes Jahr ohne Leiter geblieben ist.

Sie werfen der Ministerin fehlende Verlässlichkeit vor. Was meinen Sie damit?

Verlässlich wäre, dass man die Dinge, die man ankündigt, auch umsetzt. So hat die Ministerin im Herbst angekündigt, dass es im Frühjahr eine Evaluation zu unserem Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ geben soll und dass weitere Berufsschulen sich auf diesen Weg zu mehr Eigenverantwortung begeben könnten. Von beidem sind wir weit entfernt. So kann es nicht weitergehen.

Fühlen Sie sich im Stich gelassen?

Es ist schon so, dass die Ziele, die wir für die Weiterentwicklung unserer Schulen im Auge haben, vernachlässigt werden.

Woran machen Sie das fest?

Das große Thema der Kultusministerin ist die Selbstständigkeit, etwa bei Qualitätsentwicklung, Personalauswahl, Budgethoheit, Unterrichtsorganisation. Und dieses Ziel ist ja auch das richtige. Es geht gar nicht ohne mehr Selbstständigkeit, weil wir unsere Kompetenzen und Mittel viel besser einsetzen können, wenn wir dazu mehr Freiheit bekommen. Was aber fehlt, sind die Ressourcen, dies umsetzen zu können. So haben die meisten Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, eine Verwaltungsfachkraft eingestellt, weil ein Schulleiter die zusätzlichen Auf-

gaben gar nicht alleine erledigen kann.

Dafür hat das Ministerium Mittel bereitgestellt.

Es gibt aber keine Sicherheit, dass dafür auch nach Ende des Modellversuchs Geld da sein wird. Unter solchen Vorgaben werden sich weitere Schulen kaum auf den Weg machen. In Niedersachsen macht man das besser. Dort werden zunächst die Rahmenbedingungen geschaffen und dann fordert man von den Schulen, mehr Eigenverantwortung zu übernehmen und nicht umgekehrt.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sagt, in Hessen fehlen 1.100 Stellen an Berufsschulen.Stimmt das?

Sicherlich fehlen Stellen. Das Wichtigste ist aber mehr Transparenz bei der Lehrerzuweisung. Zurzeit kann man zum Fehlbedarf keine sicheren Aussagen treffen. Deshalb wollten wir ja einen eigenen Buchungskreis für die Zuweisung, den die Ministerin erst zugesagt hat und dann wieder abschaffen wollte. Auch das hat mit fehlender Verlässlichkeit zu tun.

Können die Berufsschulen ihre Aufgaben überhaupt erledigen?

Lassen Sie mich auf die Ressourcen zurückkommen. An meiner Schule gibt es das Projekt Eibe, damit sollen Jugendliche ausbildungsfähig gemacht werden. Wir sollen das tun, aber finanziert wird dies vom Land nicht, und wir können dies nur leisten, weil ein Förderverein einspringt. Insgesamt geht es darum, dass wir den Übergang von Schule in den Beruf begleiten sollen. Denn oft kommen die Jugendlichen aus der allgemeinbildenden Schule ohne Tugenden wie Disziplin, Fleiß, gutes Sozialverhalten. Eine Ausbildung kann man so nicht beginnen. Und auch beim Rechnen und Schreiben hapert es.

Sind Sie der Reparaturbetrieb im Bildungswesen?

Wir wollen das nicht sein. Es gelingt uns aber doch häufig, Jugendliche neu zu motivieren, gerade weil sie bei uns praktisch anpacken können in den Werkstätten und merken, dass sie auch gute Fähigkeiten haben.

Machen die Haupt- und Realschulen ihre Arbeit nicht?

So kann man das nicht sagen. Auch Haupt- und Realschulen sind mit vielen Aufgaben oft überfordert. Es braucht grundlegend neue pädagogische Konzepte.

Wie die neue Mittelstufenschule? Die Landesregierung will, dass Haupt- und Realschüler dort auf den Beruf vorbereitet werden. Die Berufsschulen sollen dabei helfen. Finden Sie das gut?

Sicher ist eine frühe Vorbereitung sinnvoll. Aber auch hier ist es so: Erst werden Anforderungen gestellt. Mit welchen Mitteln die Berufsschulen das aber leisten sollen, wird nicht gesagt. Wir haben dafür gar nicht genügend Lehrkräfte und freie Räume, auch die Ausbildung der Berufsschullehrer genügt den Anforderungen der Haupt- und Realschulpädagogik nicht. Unsere Hauptaufgabe ist die Ausbildung. Von 196.000 jungen Heranwachsenden an den beruflichen Schulen sind im laufenden Schuljahr rund 125.000 in der dualen Ausbildung. Auf viele andere Aufgaben, die wir übernehmen sollten, sind wir nicht vorbereitet. Da fehlt den Lehrkräften teilweise einfach die Kompetenz.

Wie sieht die Zukunft aus?

Wir werden mehr als heute mit der Weiterbildung im Beruf zu tun haben, unsere Kernaufgabe duale Ausbildung so gut wie möglich machen, und wenn wir dann auch noch helfen können, dass junge Menschen schon in den Klassen 6, 7 oder 8 mit Blick auf den Beruf geschult werden, tun wir das. Ich hoffe, dass in der anstehenden Novelle des Schulgesetzes klare Worte dazu gesagt werden, wie berufsbildende Schulen künftig arbeiten sollen. Das bedeutet mehr Selbstständigkeit – und dass dies nicht in ein paar verquasten Formulierungen untergeht. ■

impressum

Zeitschrift des Gesamtverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V.

Herausgeber:	Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V. Lothringer Straße 3–5, 63450 Hanau, Telefon 06181-252278, Telefax 06181-252287, E-Mail glb.hessen@t-online.de
Anzeigen:	Geschäftsstelle des GLB, Lothringer Straße 3–5, 63450 Hanau, Telefon 06181-252278, Telefax 06181-252287
Gestaltung/Druck:	Gebrüder Wilke GmbH, Druckerei und Verlag Oberallener Weg 1, 59069 Hamm, Telefon 02385-46290-0, Telefax 02385-46290-90, E-Mail info@wilke-gmbh.de
Vorsitzender:	Ullrich Kinz, Santo-Tirso-Ring 30, 64823 Groß-Umstadt, Telefon 06078-782825, Telefax 06078-782826
Redaktionsteam:	Gernot Besant (Öffentlichkeitsarbeit/Schriftleitung) und Landesvorstand, E-Mail Gernot.Besant@glb-hessen.de
Manuskripte:	Berichte oder Manuskripte werden gern entgegengenommen. Mit der Einsendung bestätigt der Verfasser, dass die Vorlage frei von Rechten Dritter ist. Die Redaktion behält sich eine Veröffentlichung, eine Auswahl, eine Kürzung oder eine redaktionelle Zusammenfassung vor, bzw. berichtet über die Inhalte. Für die Inhalte wird keine Gewähr übernommen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge decken sich nicht unbedingt mit der Meinung des GLB und dessen Redaktion. Honorare werden keine vergütet. Für Druckfehler wird keine Haftung übernommen.
Erscheinung:	4-mal jährlich, der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
ISSN:	1869-3733

schule

Deutschland hinkt bei Schulpsychologen hinterher

Hannover (dpa) – In keinem Bundesland gibt es derzeit weniger Schulpsychologen als in Niedersachsen. Laut einer Studie von Rainer Dollase von der Universität Bielefeld steht hier rechnerisch für 26.324 Schüler nur ein Schulpsychologe zur Verfügung. Spitzenreiter sind die Stadtstaaten Hamburg (1:5491), Berlin (1:6130) und Bremen (1:7575). Die bestplatzierten Flächenländer sind Bayern und Sachsen-Anhalt. „Als Sofortmaßnahme muss das Land die Zahl der Psychologen auf 70 erhöhen“, sagte Dollase am 11. Februar in Hannover. Derzeit seien nur 38 der 56 Planstellen besetzt. Generell seien 250 nötig, um eine orts- und schulnahe Beratung anbieten zu können. International gesehen hinkt Deutschland insgesamt weit hinter den meisten anderen Industrienationen zurück.

International wird laut Dollase eine Relation von 5.000 Schülern pro Schulpsychologe empfohlen. „Der deprimierendste Befund ist, dass Deutschland kaum mit Schulpsychologen ausgestattet ist“, sagte Dollase. Damit im Schulsystem die Arbeit der Schulpsychologen für Lehrkräfte, Schüler und Eltern wirksam werden kann, sei eine kritische Mindestgröße an schulpsychologischer Versorgung notwendig. Die Erkenntnis, dass die drei Stadtstaaten eine bessere Abdeckung anbieten als alle Flächenländer, zeige ein fehlendes Bewusstsein für die Probleme auf dem Land. „Das ist eine alte Ansicht, die wir immer noch haben. Fernsehen kann man aber auch in dem kleinsten Dorf.“

Das niedersächsische Kultusministerium arbeitet nach eigenen Angaben bereits intensiv an einer Verbesserung der Situation. „Unser Ziel ist es, die Zahl der Schulpsychologen in den nächsten Jahren auf mehr als 70 Stellen auszubauen“, sagte eine Ministeriumssprecherin. Dies hänge jedoch von den Haushaltsberatungen ab. Schulpsychologie sei wichtig und eine gute Versorgung der Schulen und Schüler nötig. „Bei der anvisierten Neuausrichtung der Landesschulbehörde soll daher auch der psychologische Bereich neu aufgestellt werden. Geplant sei ein Dezernat mit dem Schwerpunkt Schulpsychologie.

Mit der Quote von 1:26324 liegt Niedersachsen deutlich unter dem Bundesdurchschnitt von 1:16544. Im internationalen Vergleich steht Deutschland insgesamt weit hinter den meisten anderen Industrienationen. Spitzenreiter ist hier die Schweiz mit 1:470, gefolgt von Albanien mit 1:580 und Russland mit 1:594. In den USA kommen durchschnittlich 1.000 Schüler auf einen Psychologen, in der Schweiz 3.122. Lediglich in China ist die Situation mit rund 19.000 Schülern noch schlechter als in Deutschland. Grundlage für das Dollase-Gutachten „Situation der Schulpsychologie in Deutschland und in Niedersachsen im internationalen Vergleich“ im Auftrag der Max-Träger-Stiftung war eine Analyse von 23.000 internationalen Forschungsarbeiten. ■

stellungnahme

der Personalversammlung der Georg-Kerschensteiner-Schule zum Erlass des HKM vom 21. August 2009 über die „Verarbeitung personenbezogener Daten am häuslichen Arbeitsplatz“ (Amtsblatt 9/09)

von Arnold Gündling

Die Kolleginnen und Kollegen der Georg-Kerschensteiner-Schule haben sich auf ihrer Personalversammlung am 15.12.2009 mit dem oben genannten Erlass auseinandergesetzt und dessen Umsetzung im schulischen Alltag für die GKS erörtert.

Das Kollegium hat nach eingehender Diskussion den folgenden Beschluss gefasst:

a. Das Kollegium der GKS nimmt das Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung ernst und setzt sich – wie in der Vergangenheit – auch in der Zukunft für die Einhaltung von Datenschutzrichtlinien bzw. des Hess. Datenschutzgesetzes ein. Das Kollegium begrüßt deshalb die Absicht des vorliegenden Erlasses, **das Recht auf informationelle Selbstbestimmung** von Schüler(inne)n und ihrer Eltern im

Zusammenhang mit der Verarbeitung personenbezogener Daten in der Schule zu schützen.

b. Das Kollegium der GKS bekräftigt durch den Beschluss der Personalversammlung seine Auffassung, dass es **Aufgabe des Schulträgers und/oder des Dienstherrn** ist, die entsprechenden schulischen Rahmenbedingungen zur Erfüllung der dienstlichen Aufgaben von Lehrkräften zu schaffen, in diesem Zusammenhang z. B.

- die Bereitstellung einer ausreichenden Zahl von Rechnern, um ca. 130 Lehrkräften während der Öffnungszeiten der Schule die Arbeit am schulischen PC zu ermöglichen für die Verwaltung und Verarbeitung personenbezogener Schülerdaten (Namenslisten, Notenlisten, Zeugniserstellung, Erstellung von Gutachten);

- die Installation von entsprechender IT-Software, die den geforderten datenschutzrechtlichen Sicherheitsstandards für große vernetzte Rechnersysteme genügt, zu denen Schüler/-innen und Lehrer/-innen Zugang haben.

c. Das Kollegium der GKS lehnt die **Übertragung der oben genannten Verantwortlichkeiten** und der damit verbundenen **Aufwendungen** auf die Lehrkräfte ab.

Einerseits sollen laut Erlass mit dem Argument des Datenschutzes bei der Verarbeitung personenbezogener Daten von Schüler(inne)n und Eltern massive Eingriffe in die Privatsphäre der Lehrkräfte und ihrer häuslichen Mitbewohner vorgenommen werden, wenn der hess. Datenschutzbeauftragte Zugangs-, Zugriffs- und Kontrollrechte für alle Rechner einer häuslichen Gemeinschaft erhalten soll. Ein Zugangsrecht des hess. Datenschutzbeauftragten zur Wohnung der Lehrkaft einschließlich der Kontrolle aller Rechner hält die Personalversammlung für unangemessen und unzumutbar. Die Personalversammlung wertet dies als Ausdruck eines tiefen Misstrauens gegenüber Lehrkräften. Darüber hinaus können volljährige Mitbewohner (Lebensgefährten, Kinder) durch die geforderte Verpflichtungserklärung der Lehrkraft rechtlich nicht gebunden werden.

Andererseits wird den Lehrkräften die steuerliche Anerkennung eines häuslichen Arbeitszimmers seit geraumer Zeit verwehrt. Nun wird im Erlass – wie selbstverständlich – davon ausgegangen, dass Lehrkräfte ihre schulische Arbeit am häuslichen PC in einem häuslichen Arbeitszimmer verrichten und dafür auch die entsprechenden Kosten tragen. Darüber hinaus wird mit den neuen Vorgaben den Lehrer/-innen zusätzlicher Aufwand für den notwendigen IT-Sicherheitsstandard aufgebürdet, die der Dienstherr bzw. der Schulträger zu tragen auch nur im Ansatz nicht bereit ist. Die Antwort auf die Frage, ob hier dienstliche Aufgaben vorliegen, ist unstrittig.

Die Personalversammlung lehnt deshalb die Verarbeitung personenbezogener Schüler/-innen-Daten am häuslichen Rechner unter den genannten Bedingungen des Erlasses ab. **Das Kollegium der GKS wird sich der in der Personalversammlung ausgesprochenen Empfehlung anschließen, Zeugnislisten, Zeugnisse und Gutachten entweder – wie in der pädagogischen Urzeit – mit der Hand zu schreiben und/oder die Zeugnislisten und Zeugnisse sowie die erforderlichen Gutachten nur an den vorgesehenen und vorhandenen schulischen Rechnern zu erstellen, auch auf die Gefahr hin, dass die rechtzeitige Erstellung zum kalendarischen Zeugnistermin nicht möglich sein wird.**

Das kostet zwar Zeit, aber die ist uns der Schutz unserer Privatsphäre und die unserer Mitbewohner wert!

Das Kollegium der GKS erwartet von den zuständigen Stellen (Dienstherr/Schulträger) die Übernahme der Verantwortlichkeiten und deren Finanzierung.

Unterstützung, nicht Überwachung ist das Gebot des Datenschutzes!

ausbildung

Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2009: Stärkster Anstieg seit 14 Jahren

BiBB Bundesinstitut für Berufsbildung vom 05.01.2010. 679 € brutto im Monat verdienten die Auszubildenden 2009 durchschnittlich in Westdeutschland. Die tariflichen Ausbildungsvergütungen erhöhten sich im Durchschnitt um 3,3 % und damit deutlich mehr als im vorangegangenen Jahr mit 2,0 % (siehe Schaubild 1). In Ostdeutschland stiegen die tariflichen Ausbildungsvergütungen 2009 um 4,9 % auf durchschnittlich 595 € im Monat – und somit wesentlich stärker als im Jahr zuvor (2,9 %). Eine noch stärkere Erhöhung hatte es zuletzt im

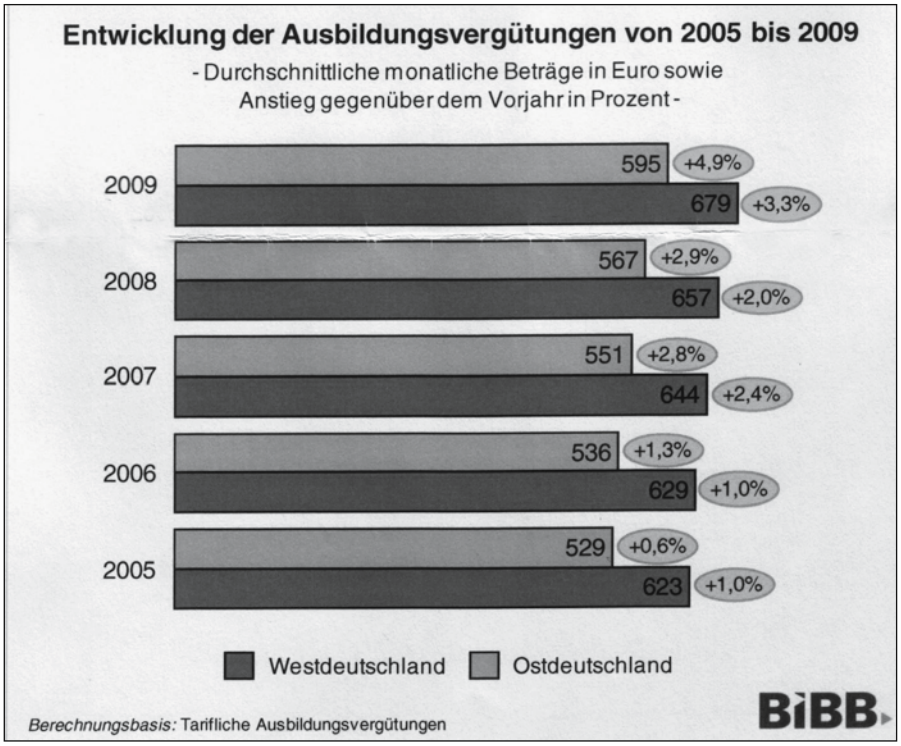


Schaubild 1

Jahr 1995 gegeben (West: 3,4 %, Ost: 8,3 % im Vergleich zu 1994). Der Abstand zum westlichen Tarifniveau hat sich 2009 verringert: Im Osten werden jetzt 88 % der westlichen Vergütungshöhe erreicht (2008: 86 %). Für das gesamte Bundesgebiet lag der tarifliche Vergütungsdurchschnitt 2009 bei 666 € pro Monat und damit um 3,7 % über dem Vorjahreswert von 642 €. Zu diesen Ergebnissen kommt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) in der Auswertung der tariflichen Ausbildungsvergütungen für das Jahr 2009.

Ermittelt wurden die durchschnittlichen Vergütungen für 184 Berufe in West- und 148 Berufe in Ostdeutschland. In diesen Berufen werden 88 % der Auszubildenden ausgebildet.

Erhebliche Unterschiede in der Vergütungshöhe gibt es zwischen den Ausbildungsberufen (siehe Schaubild 2). Die mit Abstand höchsten Ausbildungsvergütungen wurden in West- und Ostdeutschland im Beruf Binnenschiffer/Binnenschifferin mit jeweils 949 € pro Monat erzielt. Hohe Vergütungen sind seit Langem auch in den Berufen des Bauhauptgewerbes (zum Beispiel Maurer/Maurerin) tariflich vereinbart: Sie betrugen 2009 in Westdeutschland durchschnittlich 895 € und in Ostdeutschland 709 € pro Monat. Ebenfalls hoch waren die Vergütungen beispielsweise im Beruf Mechatroniker/Mechatronikerin mit durchschnittlich 842 € im Westen und 821 € im Osten sowie im Beruf Kaufmann/Kauffrau für Versicherungen und Finanzen mit jeweils 831 €.

Eher niedrige Ausbildungsvergütungen wurden dagegen zum Beispiel in den Berufen Maler und Lackierer/Malerin und Lackiererin (West: 421 €, Ost: 388 €), Friseur/Friseurin (West: 449 €, Ost: 269 €), Florist/Floristin (West: 460 €, Ost: 312 €) und Bäcker/Bäckerin (West: 478 €, Ost: 390 €) gezahlt.

Bei den ermittelten berufsspezifischen Durchschnittswerten ist zu

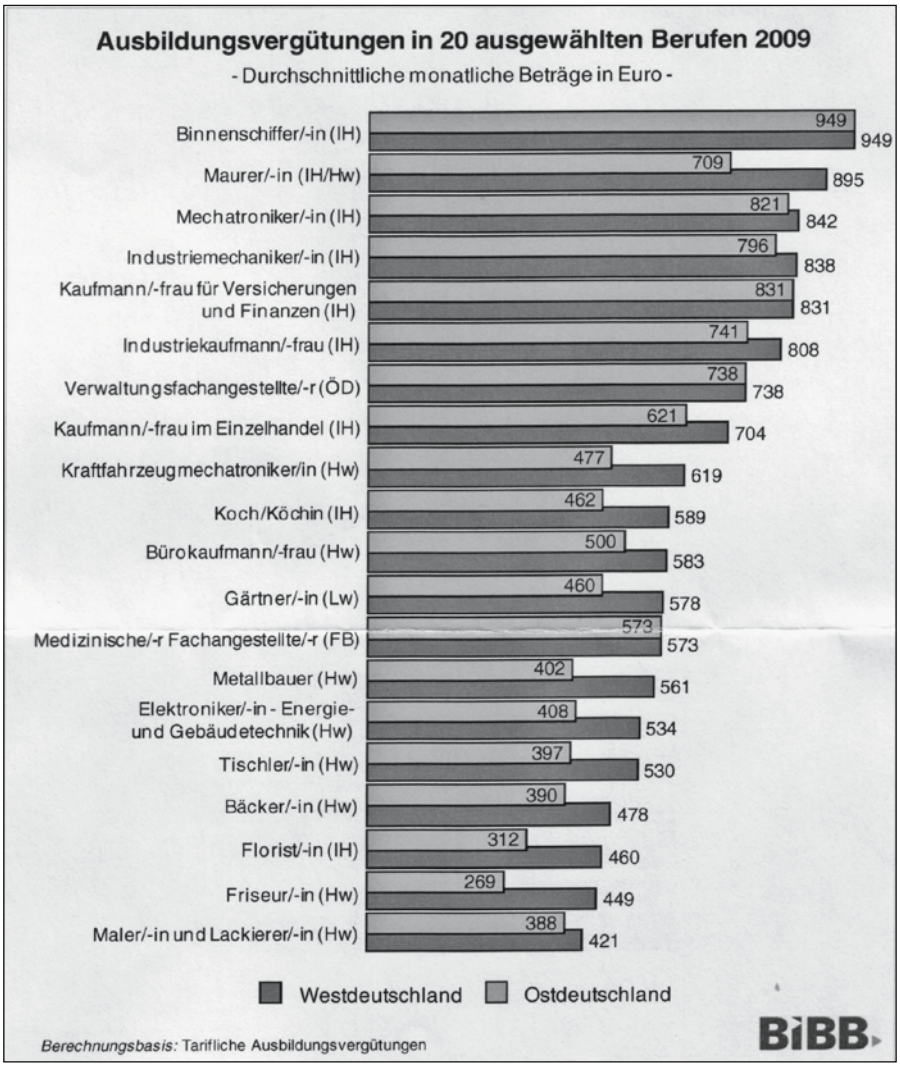


Schaubild 2

beachten, dass häufig auch im gleichen Beruf die tariflichen Ausbildungsvergütungen je nach Region und Wirtschaftszweig erheblich voneinander abweichen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die tariflichen Ausbildungsvergütungen nur in der betrieblichen Ausbildung gelten. In der aus öffentlichen Mitteln finanzierten außerbetrieblichen Ausbildung erhalten die Auszubildenden in der Regel erheblich niedrigere Vergütungen, die hier nicht mit einbezogen sind.

Insgesamt verteilen sich die Ausbildungsvergütungen in den untersuchten Berufen im Jahr 2009 wie folgt: In Westdeutschland bewegten sich die Vergütungen für 52 % der Auszubildenden zwischen 500 und 749 €. Weniger als 500 € erhielten 9 % der Auszubildenden, wobei Vergütungen unter 400 € kaum vorkamen; 750 € und mehr gingen an 39 % der Auszubildenden. In Ostdeutschland waren für rund 40 % der Auszubildenden Vergütungen von 500 bis 749 € zu verzeichnen. Unter 500 € lagen die Vergütungen für weitere 40 % der Auszubildenden, für 10 % sogar unter 400 €. 21 % der Auszubildenden erhielten eine Vergütung von 750 € und mehr.

Das BiBB errechnete auch die Vergütungsdurchschnitte für die weiblichen und männlichen Auszubildenden: Danach kamen in Westdeutschland die männlichen Auszubildenden auf durchschnittlich 692 €, die weiblichen auf 658 €. In Ostdeutschland betrug der Durchschnitt für männliche Auszubildende 610 € und für weibliche 569 €. Die abweichenden Vergütungsdurchschnitte erklären sich dadurch, dass junge Frauen häufiger in Berufen mit einer niedrigeren Ausbildungsvergütung anzutreffen sind als junge Männer.

Auch zwischen den Ausbildungsbereichen bestanden 2009 in West- und Ostdeutschland deutliche Unterschiede im Vergütungsniveau (siehe Schaubild 3). Überdurchschnittlich hohe Ausbildungsvergütungen wurden in Industrie und Handel (West: 751 €, Ost: 656 €) und im öffentlichen Dienst (West: 739 €, Ost: 740 €)

Schaubild 3

erreicht. Unter dem jeweiligen Gesamtdurchschnitt lagen dagegen die Vergütungen im Handwerk, bei den freien Berufen und in der Landwirtschaft. Zu berücksichtigen ist hier allerdings, dass insbesondere in den Bereichen Industrie und Handel sowie Handwerk die Vergütungen zwischen den einzelnen Berufen sehr stark differieren. Bei allen Beträgen handelt es sich jeweils um die durchschnittlichen Vergütungen während der gesamten Ausbildungszeit. Für die einzelnen Ausbildungsjahre ergeben sich für 2009 folgende Werte:

- In Westdeutschland betrugen die Vergütungen im 1. Lehrjahr durchschnittlich 610 €, im zweiten 673 € und im dritten 749 € pro Monat.
- In Ostdeutschland beliefen sich die Ausbildungsvergütungen im 1. Lehrjahr auf durchschnittlich 534 €, im zweiten auf 597 € und im dritten auf 653 € pro Monat.

Weitere Informationen im Internetangebot des BiBB unter www.bibb.de/ausbildungsverguetung ■

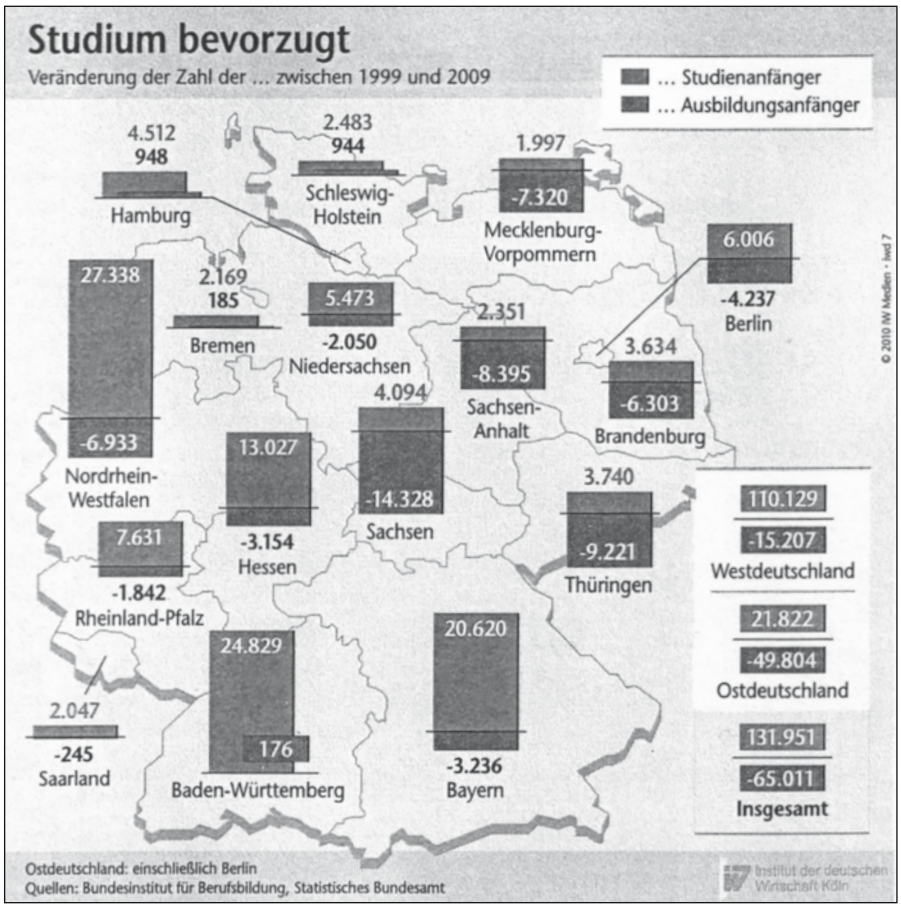
ausbildungsmarkt

Demografie schlägt Wirtschaftskrise

iwd, Februar 2010. Manchmal hat die demografische Entwicklung auch ihr Gutes: Zwar sind im Ausbildungsjahr 2009 deutlich weniger neue Verträge als im Vorjahr geschlossen worden, dennoch konnten rechnerisch alle Bewerber versorgt werden. Denn weil immer weniger Jugend-

liche die Schulen verlassen, sinkt auch die Nachfrage. In manchen Branchen blieben deshalb viele Lehrstellen erneut unbesetzt.

Wenn die Wirtschaftsleistung einbricht und Unternehmen überwiegend damit beschäftigt sind, ihre Mitarbeiter mithilfe von Kurzarbeit und Umstrukturierungen zu halten, überrascht es wenig, dass die betriebliche Personalpolitik auch auf anderen Gebieten keinen Expansionskurs fährt. Dies musste auch der Ausbildungsmarkt erfahren (Grafik 1):



Grafik 1

Im Jahr 2009 wurden mit 566.000 rund 50.000 Ausbildungsverträge weniger geschlossen als im Jahr davor. Dies entspricht einem Minus von 8,2 Prozent.

In Westdeutschland fiel der Rückgang mit 7,1 Prozent noch relativ moderat aus; deutlich stärker war der Einbruch im Osten, wo 13 Prozent weniger Lehrverträge unterzeichnet wurden. Das größte Minus an Ausbildungsverträgen gab es in Mecklenburg-Vorpommern – hier sackte die Zahl um 17,5 Prozent ab. Recht glimpflich hingegen war der Schwund im Saarland, wo aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs lediglich rund 1 Prozent weniger Ausbildungsverträge zustande kamen.

Doch nicht nur in den einzelnen Bundesländern verlief die Entwicklung am Ausbildungsmarkt höchst unterschiedlich, auch in vielen anderen Punkten gab es gegenläufige Tendenzen:

- In fast allen Ausbildungsbereichen ging die Zahl der Verträge zurück. Lediglich im öffentlichen Dienst gab es ein Plus: Hier wurden 2009 fast 4 Prozent mehr Verträge geschlossen als 2008. In Industrie und Handel hingegen ging mit einem Minus von knapp 10 Prozent die Zahl der Neuverträge am stärksten zurück. Gleichwohl stellten die Betriebe in diesem Bereich mit rund 330.000 neuen Azubis immer noch mit Abstand die meisten Nachwuchskräfte ein.

- Auch zwischen den Geschlechtern ist nicht alles im Lot. So schlossen im vergangenen Jahr mit einem Anteil von knapp 43 Prozent immer noch deutlich weniger Frauen einen Ausbildungsvertrag ab als Männer. Allerdings war der weibliche Nachwuchs mit einem Minus von 8,2 Prozent vom generellen Trend nicht ganz so stark betroffen wie der männliche (-9,5 Prozent).

- Die Dauer der Berufsausbildung spielt ebenfalls eine Rolle – so sind kompakte Berufsprofile stark im Kommen: Der Anteil der zweijährigen Ausbildungsberufe an allen Ausbildungsverträgen hat sich in den vergangenen zehn Jahren mehr als verdoppelt und beträgt mittlerweile rund 9 Prozent. Demzufolge ging auch die Zahl der Azubis, die einen Zweijahresvertrag abschlossen, 2009 nur um 2 Prozent zurück.

- Entscheidend ist auch, an welche Zielgruppe sich ein Ausbildungsberuf wendet. Die Zahl der Verträge in Ausbildungsberufen für Menschen mit Handicaps zum Beispiel ist im vergangenen Jahr um 2 Prozent gesunken. Dass sie allerdings in Brandenburg 6,6 Prozent und in Hamburg nur 0,6 Prozent aller Verträge ausmachen, hängt vor allem mit den stark variierenden Förderstrategien für Behinderte zusammen.

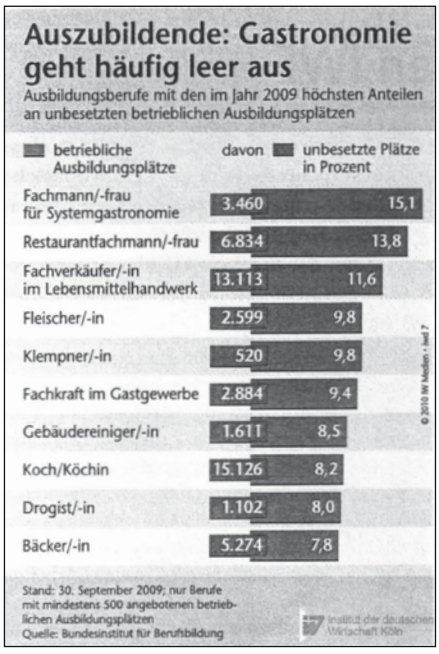
Die Wirtschaftskrise ist jedoch nicht die zentrale Ursache für das Minus bei den Ausbildungsverträgen. Hauptgrund ist vielmehr die demografische Entwicklung: So sank die Zahl der nicht studienberechtigten Schulabgänger im Jahr 2009 im Westen um 3,8 Prozent und im Osten gar um 13,1 Prozent – was dramatische Auswirkungen für den Ausbildungsmarkt hat, da diese Gruppe mit knapp acht von zehn den Großteil der Auszubildenden stellt: Bundesweit bewarben sich im vergangenen Jahr insgesamt fast 9 Prozent Jugendliche weniger um einen Ausbildungsplatz als noch 2008.

Besonders stark fiel der Rückgang im Osten Deutschlands aus. Mit minus 14 Prozent war der Bewerberschwund hier fast doppelt so hoch wie im Westen. Dieser demografiebedingte Trend in Ostdeutschland ist jedoch nicht neu:

In den vergangenen zehn Jahren ist die Zahl der Schulabgänger im Osten bereits um 41 Prozent gesunken. Und in den kommenden zwei Jahren wird die Schülerzahl noch weiter abnehmen, um sich danach auf dem niedrigen Niveau von jährlich etwa 130.000 Absolventen einzupendeln.

Im Westen ist es genau anders herum: Hier stieg die Zahl der Schulabsolventen in den vergangenen zehn Jahren um knapp 10 Prozent. Und auch diese Tendenz ist noch nicht gestoppt – bis zum Jahr 2013 werden die Jahrgangsstärken auf rund 812.000 Schulabgänger wachsen, um danach deutlich abzusinken.

Mit Spannung werden vor allem die doppelten Abiturientenjahrgänge erwartet, die sowohl den Ausbildungs- als auch den Hochschulmarkt gehörig durcheinanderwirbeln könnten: Im kommenden Jahr beenden die ersten Absolventen des achtjährigen Gymnasiums in Bayern und Niedersachsen die Schule, 2012 folgt Baden-Württemberg und 2013 schließlich



Grafik 2

Grafik 3

mit Nordrhein-Westfalen das größte Flächenland. Wie diesen Jahrgängen der Berufseinstieg gelingt, hängt nicht zuletzt von den Prioritäten der Jugendlichen mit Hochschulreife ab; zuletzt haben sich diese deutlich mehr zu einem Studium hingezogen gefühlt (Grafik 3):

Während in den vergangenen zehn Jahren die Zahl der Auszubildenden um rund 10 Prozent zurückging, stieg die der Studienanfänger um mehr als 45 Prozent an. Die Demografiefalle schnappt somit besonders stark auf dem Ausbildungsmarkt zu, während die gestiegene Studierneigung diese Entwicklung an den Hochschulen mehr als ausgleicht. Das wiederum liegt auch daran, dass immer mehr Schüler höhere Schulabschlüsse anstreben: So ist die Zahl der Schulabgänger ohne Studienberechtigung zwischen 1999 und 2009 bundesweit um rund 11 Prozent gesunken, während die Zahl der Abgänger mit Hochschulreife um knapp 20 Prozent zulegte.

Die gesamtdeutsche Betrachtung der Bildungskarrieren täuscht jedoch auch hier wieder über gravierende Unterschiede zwischen Ost und West hinweg: In den alten Bundesländern legte die Zahl der Schulabgänger ohne Hochschulreife um rund 2 Prozent zu – im Osten hingegen hat sie sich mehr als halbiert. Aus vielen Bundesländern, allen voran aus Sachsen, wandern deshalb inzwischen deutlich weniger Bewerber ab, um etwa in Bayern oder Baden-Württemberg eine Lehrstelle anzutreten. Vor ein paar Jahren zog es regelmäßig noch bis zu 14.000 ostdeutsche Jugendliche jährlich zur Berufsausbildung in den Westen.

Solche Wanderungsbewegungen verringern die Ungleichgewichte am Ausbildungsmarkt, da sie die Zahl der unversorgten Bewerber senken. So kamen im vergangenen Jahr auf hundert bei der Bundesagentur für Arbeit registrierte Nachfrager im Osten 99,9 gemeldete Ausbildungsplätze vor Ort. Im Westen war diese Relation mit 101,6 Plätzen je hundert Bewerber noch etwas günstiger.

Auch für die Altbewerber, deren Schulabschluss mindestens ein Jahr zurückliegt, hat sich die Situation in den vergangenen zwei Jahren deutlich entspannt. Ihre Zahl hat sich um mehr als 140.000 Jugendliche verringert. Insgesamt kam es damit 2009 trotz des starken Rückgangs an Neuverträgen zum Ausgleich am Ausbildungsmarkt:

Jedem registrierten unversorgten Bewerber standen Ende September 2009 statistisch betrachtet knapp zwei Ausbildungsplätze zur Verfügung.

Seitdem sind von den 9.600 Bewerbern ohne Lehrstelle weitere 5.300 nachvermittelt worden, sodass nunmehr lediglich bundesweit 4.400 junge Menschen als unversorgt gelten.

In manchen Berufen fehlt bereits gar Nachwuchs (Grafik 2). In der Gastronomie und im Lebensmittelhandwerk blieben 2009 viele Lehrstellen mangels Interessenten oder geeigneter Bewerber unbesetzt. An dieses Szenario wird man sich gewöhnen müssen: Politik und Wirtschaft sind sich einig, dass es dieses Jahr für die Unternehmen noch schwieriger werden dürfte, passende Kandidaten für ihre Ausbildungsplätze zu finden.

behinderte

Noch zu oft unter sich

Behinderte werden in Deutschland nach wie vor häufig getrennt beschult und ausgebildet. Damit verstößt die Bundesrepublik gegen die seit März 2009 geltende UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Sie setzt sich beispielsweise für einen generellen gemeinsamen Schulunterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen ein.

Tageseinrichtung. Wenn es um die Betreuung geht, sind behinderte Kinder vergleichsweise gut integriert: Von den rund 63.000 körperlich oder geistig behinderten Kindern, die im Jahr 2008 in eine Tageseinrichtung gingen, besuchten mehr als drei Viertel eine integrative Institution. Die getrennte Betreuung ist seit einigen Jahren auf dem Rückzug: Im Jahr 1998 besuchten noch rund 38 Prozent der behinderten Jungen und Mädchen eine Sondereinrichtung, heute sind es nur noch 23 Prozent.

Schule. In Deutschland werden fast 84 Prozent der behinderten Schüler an Förderschulen unterrichtet – kein anderes Land sondert so viele beeinträchtigte Kinder innerhalb seines Schulsystems aus. Zwar kommen die Förderschüler dank einer günstigeren Schüler-Lehrer-Relation in den Genuss einer individuelleren Förderung, doch an gemischten Schulen machen die Behinderten in der Regel bessere Lern- und Entwicklungsfortschritte. Auch die nicht behinderten Schüler profitieren von solch einem gemeinsamen Unterricht. Finanzieren ließe sich diese Inklusiv-Beschulung mit den 2,6 Milliarden Euro, die derzeit jährlich für den Unterricht an Förderschulen zusätzlich aufgewendet werden.

Ausbildung. Rund 2 Prozent aller Auszubildenden in Deutschland erlernen einen speziellen Behindertenberuf. Klassische Domänen sind dabei Berufe in der Haus- und Landwirtschaft – in der Hauswirtschaft machen sogar mehr Behinderte eine Ausbildung als Nichtbehinderte. Allerdings absolvieren viele Behinderte auch reguläre Berufsausbildungen. ■

lernen

Kann man „Lernen lernen“ lehren?

Erkenntnisse der Instruktionsforschung über Lernstrategien

von Johannes Gurlitt/Prof. Dr. Matthias Nückels

Was brauchen Schüler, um sich ein tieferes Verständnis von Zusammenhängen anzueignen, individuelles Vorwissen zu nutzen und gezielt über die eigene Perspektive nachzudenken? Welche Erfahrungen, Kenntnisse und Strategien brauchen sie, wenn sie sich selbst etwas beibringen oder die Lehrfunktion für andere übernehmen sollen? Und wie können Schüler sich neues Wissen effektiv aneignen, sich frustrierende Lernergebnisse ersparen, Lust auf Lernen bekommen – oder zumindest erhalten?

Eine zentrale Rolle für die Wirksamkeit des Lernens – und zwar sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch der Lernenden – spielen die verwendeten Lehr- und Lernmethoden, Sozialformen und Lernstrategien. Eine entscheidende Frage ist dabei, wie man Schülerinnen und Schülern vermitteln (und sie dabei unterstützen) kann, das eigene Lernen gezielt zu planen und anzulegen, also Lernstrategien einzusetzen. Vor allem aus dem Bereich der Instruktionspsychologie (“instructional design“) sind hier in den vergangenen Jahren wichtige Erkenntnisse und Ansätze geliefert worden (vgl. Friedrich/ Mandl 1997, Wild/Schiefele 1994, Weinstein/ Mayer 1986).

Auf das, was im Kopf passiert, kommt es an!

Forschungen der Instruktionspsychologie zu Lernstrategien betonen insbesondere die Bedeutung kognitiver, metakognitiver und ressourcenbezogener Lernstrategien:

Kognitive Lernstrategien dienen der unmittelbaren Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung. Hierzu zählen vor allem Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien:

Wiederholungsstrategien dienen vor allem dazu, sinnarmes, unverbundenes Lernmaterial wie zum Beispiel Listen abzuspeichern. Mithilfe von Organisationsstrategien ordnen Lernende das neue Wissen so, dass sie einen „roten Faden" erkennen, die Lerninhalte auf die wichtigsten Punkte reduzieren und Bezüge zwischen Lerninhalten herstellen. Elaborationsstrategien zielen darauf ab, Verbindungen mit bereits vorhandenem Wissen herzustellen. Wenden Lernende Elaborationsstrategien an, entwickeln sie Beispiele, stellen sich ein Bild vor oder denken auf andere Art und Weise über gegebene Informationen hinaus. Metakognitive Lernstrategien kommen zum Einsatz, wenn die Aufmerksamkeit auf das eigene Verständnis und Lernen gerichtet wird und Lernende versuchen, ihre Vorgehensweise zu verändern. Zu den metakognitiven Strategien zählen vor allem:

- Planung (z. B.: Was ist für die Prüfung relevant?),
- Verständnisüberwachung (z. B.: Was habe ich schon gut verstanden, was habe ich noch nicht verstanden?) und
- Regulation des eigenen Lernens (z. B.: Dieser Abschnitt ist schwierig, deshalb sollte ich mir eine Skizze anfertigen ...).

Ressourcenbezogene Strategien zielen auf die Nutzung von Ressourcen zur Verbesserung und Strukturierung des Lernprozesses und der Lernergebnisse. Solche Ressourcen gibt es in zwei Bereichen: Als interne Ressourcen bezeichnet man Strategien zur Selbstmotivierung sowie zur Abschirmung und Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit. Als externe Ressourcen bezeichnet man Strategien zur Gestaltung einer günstigen Lernumgebung, dem Einbeziehen zusätzlicher Literatur oder der Arbeit in einer Lerngruppe.

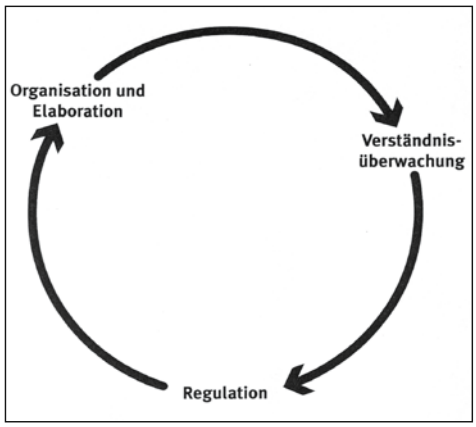


Abb. 1: Zyklisch-interaktives Modell selbstgesteuerten Lernens

Das Zusammenspiel der Lernstrategien

Die Fähigkeit, erfolgreich zu lernen, besteht in der abgestimmten und zielorientierten Anwendung der einzelnen Strategien, also dem Zusammenspiel kognitiver und metakognitiver Prozesse. Dieses Zusammenspiel kann mithilfe des zyklisch-interaktiven Modells selbstgesteuerten Lernens (Nückles/Hübner/Renkl 2009) beschrieben werden (Abb. 1). Während der Anwendung kognitiver Lernstrategien sollte beobachtet werden, welche Dinge gut verstanden wurden und wo noch Verständnisschwierigkeiten bestehen. Die kontinuierliche Selbstkontrolle des eigenen Lernens beugt Verständnisillusionen vor und ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Regulation des Lernprozesses, d. h. einer Veränderung der angewandten Strategien. Deshalb sollten Lernende über ein Repertoire unterschiedlicher Strategien verfügen und diese selbstgesteuert flexibel kombinieren.

Ein Repertoire an Lernstrategien systematisch aufbauen

Der Aufbau eines solchen Repertoires geschieht allerdings nicht additiv dadurch, dass man immer mehr neue Lernstrategien vermittelt, aus denen Lernende dann intuitiv oder angeleitet die geeignetste wählen. Vielmehr geht es darum, jede einzelne Lernstrategie so aufzubauen, dass sie zunehmend selbstständig und vernetzt angewendet werden kann. Entscheidend für den Nutzen eines Repertoires an Lernstrategien ist dann nicht dessen Breite oder reine Quantität, sondern dessen Passung, Differenziertheit und strukturierter Aufbau.

Ergebnisse der Instruktionsforschung deuten hier darauf hin, dass Lernende in den ersten Schuljahren vergleichsweise einfache Lernstrategien (z. B. einfache Gedächtnisstrategien) einsetzen können und erst in späteren Schuljahren (etwa ab Beginn der Sekundarstufe) in der Lage sind, ihren Wissenserweb mithilfe komplexerer metakognitiver Strategien und Strategien tiefer Informationsverarbeitung zu steuern (vgl. Leopold/Leutner 2002, Hasselhorn 2009).

Hierbei zeigte sich, dass schon ein Training vorwiegend „metakognitiver Strategien der Selbststeuerung des Lernens deutliche Effekte bringen kann" (Klauer/Leutner 2007, S. 252). Allerdings sollte die Rolle der Metakognition nicht überschätzt werden, insofern die größten Effekte auf den Wissenserwerb im Sinne des zyklisch-interaktiven Modells selbstgesteuerten Lernens erst durch das produktive Zusammenspiel von kognitiven und metakognitiven Strategien erreicht werden (Mayer 2002, Renkl 2009).

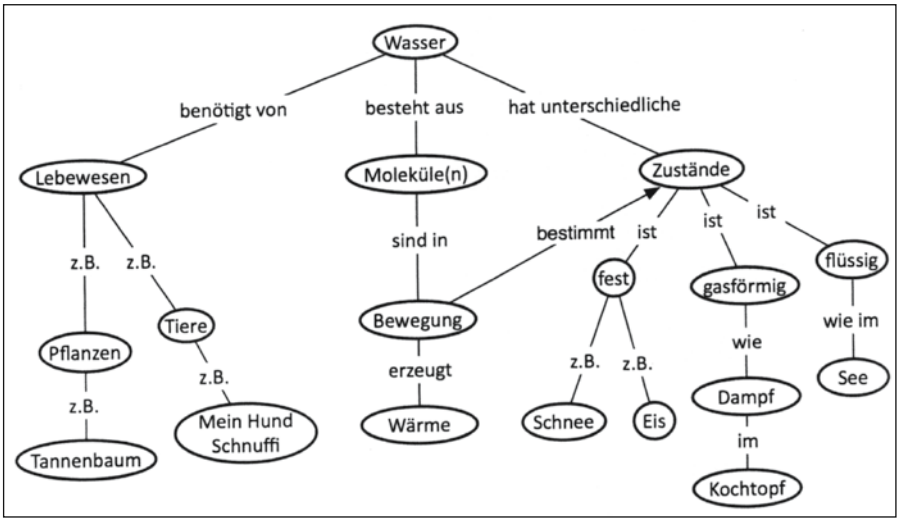


Abb. 2: Concept Map zu Eigenschaften von Wasser

Dieses Zusammenspiel sowie die Notwendigkeit eines strukturierten und adäquaten Aufbaus von Lernstrategien (und ihrer kontinuierlichen Anwendung) lassen sich anhand zweier Denk- und Lernwerkzeuge (Cognitive Tools, vgl. Lajoie 2000) verdeutlichen:

- „Gedankenlandkarten“ (Concept Maps), in denen Zusammenhänge visualisiert werden,
- Lerntagebücher, die Lernende dabei unterstützen, den eigenen Lernprozess schriftlich zu reflektieren.

Bei beiden Werkzeugen wird das, was gelernt werden soll, so bearbeitet, dass Zusammenhänge und neue Strukturen erkennbar und Bezüge zu bereits vorhandenem Wissen hergestellt werden, damit ein flexibles Wissensnetzwerk entsteht. So wird das Lernen gelernt – und zwar durch Lernen, Anwenden und Üben geforderter und geförderter Verarbeitungsvorgänge.

Gedankenlandkarten lesen und zeichnen lernen

Concept Maps wurden Anfang der 80er-Jahre von D. Novak (1984) als Werkzeug zur Reduktion, Strukturierung, Visualisierung, Elaboration und Reflexion über das eigene Wissen entwickelt (vgl. Abb. 2). Eine Concept Map verdeutlicht Zusammenhänge zwischen verschiedenen Begriffen oder Konzepten visuell. Dabei bilden Konzepte (z. B. Wasser) die Ortschaften. Verbindungslinien zwischen Begriffen/Konzepten (z. B. Wasser – Molekülen) bilden die Straßen zwischen den Ortschaften. Ähnlich wie Straßennamen können auch die Beziehungen zwischen Begriffspaaren (z. B. Wasser – besteht aus – Molekülen) beschriftet werden und die Art des Zusammenhangs benennen.

Concept Mapping erfordert zunächst die Organisation und die Reduktion des Lernstoffs auf Konzepte oder Schlüsselwörter: Worauf kommt es an? Was sind die wichtigsten Begriffe bei dieser Thematik? Indem Lernende zu diesen Fragen angeregt werden, reduzieren sie Komplexität und gewinnen einen ersten Überblick. Im nächsten Schritt folgen Fragen nach der Struktur. So werden die Entwicklung und Darstellung semantischer Zusammenhänge durch Verbindungslinien angeregt und Wissen folglich organisiert.

Die Reduktion auf das Wesentliche sowie die Visualisierung und Strukturierung von Zusammenhängen regen Lernende dazu an, Beispiele zu finden, persönliche Erfahrungen heranzuziehen oder sich das Lernmaterial anderweitig zu eigen zu machen. Die Form der Darstellung kann dazu anregen, Schlussfolgerungen zu ziehen, eigene Gedanken hinzuzufügen und über das gegebene Material hinauszudenken. Durch solche Elaborationen werden neue Begriffe und ihr Zusammenhang in schon vorhandenes Wissen integriert. Lernende erhalten außerdem die Möglichkeit, eigene Unsicherheiten und Verständnisschwierigkeiten zu erkennen und ihr Wissen und Lernen selbst zum Gegenstand der Verarbeitung zu machen (Metakognition).

Empirische Befunde und Implikationen für den Unterricht

Die im zyklisch-interaktiven Modell selbstgesteuerten Lernens dargestellten Prozesse können durch Concept Mapping angeregt und gefördert werden. Die so angeregten Prozesse können die Verarbeitung des Lernmaterials fördern und vertiefen und über die Kenntnis und Internalisierung extern nachvollzogener Verarbeitungsschritte zur Verbesserung der eigenen Lernkompetenz beitragen (Schnotz 2002). Concept Mapping erhöht den Lernerfolg im Vergleich zum Lernen aus Listen, Übersichten oder Texten (Metaanalyse von NesbitjAdesope 2006). Besonders profitieren hiervon Lernende mit vergleichsweise niedrigen verbalen Fähigkeiten (O‘Donnellj/Dansereauj/Hall 2002). Untersuchungen spezifischer Eigenschaften des Concept Mappings weisen darauf hin, dass Variationen der Vorstrukturierung zu unterschiedlichen mentalen Prozessen und unterschiedlichen Lernergebnissen führen. Beispielsweise sollten sich Lernende vor dem Lesen eines Textes mithilfe einer Concept Map klarmachen, was sie schon wissen bzw. noch nicht wissen (Gurlitt/Renkl, im Druck). Dabei mussten in einer Gruppe vorgegebene Konzepte vernetzt und beschriftet werden, während in der anderen Gruppe bereits die Verbindungslinien eingezeichnet waren und diese nur noch beschriftet werden mussten. Obwohl beide Vorgehensweisen auf den ersten Blick sehr ähnlich scheinen, zeigten sich bedeutsame Unterschiede im Hinblick auf die durch die Map ausgelösten lernförderlichen Aktivitäten. So löste der Auftrag, nur Linien zu beschriften,

deutlich mehr Elaborationen aus, während das Finden und Beschriften von Zusammenhängen vermehrt organisationale Aktivitäten induzierte.

Im Hinblick auf den Lernerfolg profitierten Schüler stärker von einer mehr vorstrukturierten Map, während Studierende bei einer geringeren Vorstrukturierung (z. B. Linien einzeichnen und beschriften) bessere Lernerfolge erzielten (Gurlitt/Renkl 2008). Ähnlich legen auch die Befunde von Chang/Sung/Chen (2002), Hauser/Nückles/Renkl (2006) sowie Fischer/Mandl (1999) nahe, unerfahrenen Lernenden zunächst vorgefertigte oder teils unfertige Expertenmaps vorzulegen und diese von den Lernenden vervollständigen oder korrigieren zu lassen. Die eigenständige Konstruktion von Maps sollte erst nach und nach erfolgen, wenn die Lernenden ein Grundverständnis für die Technik erlangt haben. Besonders geeignet in der Unterrichtspraxis erscheint der Einsatz von Concept Maps vor allem zur Vorwissensaktivierung, zum Strukturieren von (multiplen) Texten und zur Unterrichtsnachbereitung. Es können auch über mehrere Unterrichtsstunden wachsende Concept Maps konstruiert werden, um einen Gesamtüberblick über die besprochenen Konzepte zu erhalten.

Lerntagebücher

Lerntagebücher als Methode zur Nachbereitung von Unterricht erfordern und fördern eine regelmäßige schriftliche Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und eine Reflexion über den eigenen Lernprozess. Die Grundidee ist hierbei, dass das Nachdenken darüber, wie und was man lernt, den Lernprozess und dessen Steuerbarkeit durch den Lernenden positiv beeinflusst. Dazu schreiben Lernende nach Schulstunden regelmäßig auf, welche wichtigen Dinge sie gelernt haben, was sie gut verstanden bzw. noch nicht verstanden haben und welche Schlüsse sie aus dem Gelernten ziehen.

Instruktional unterstützt, kann das Lerntagebuchschreiben so die Ausführung der kognitiven und metakognitiven Lernprozesse fordern und fördern. Zunächst erfordert das Aufschreiben eine Ordnung, Konkretisierung und Ausarbeitung der eigenen Gedanken (Organisation und Elaboration). Die Externalisierung des eigenen Wissens als Text kann im Anschluss nochmals kritisch gelesen und überarbeitet werden. Auf diese Weise wird die metakognitive Verständnisüberwachung und Regulation erleichtert, da Inkonsistenzen entdeckt und behoben werden können. Das kritische Lesen des geschriebenen Textes regt außerdem den Gedankenfluss und möglicherweise weitere Beispiele an, die dazu dienen, das bereits Aufgeschriebene weiter auszuarbeiten und somit zu elaborieren.

Diese Möglichkeiten sollten instruktional unterstützt werden. Schreiben Lernende „einfach drauflos“, produzieren sie meist Einträge, die stark herkömmlichen Zusammenfassungen ähneln und Lerninhalte lediglich reproduzierend wiedergeben. Wichtig sind deshalb instruktionale Anregungen, beispielsweise in Form von Leitfragen (siehe Abb. 3).

Empirische Befunde und Schlussfolgerungen für den Unterricht

Freies und unangeleitetes Schreiben zeigte meist nur geringe Lerneffekte (vgl. Bangert-Drowns/Hurley/Wilkonson 2004). In Experimenten wurden unterschiedliche Kombinationen der vorgestellten Leitfragen untersucht und es wurde geprüft, wie wirkungsvoll sie die genannten Strategien beim Schreiben anregten und welche Effekte in Hinblick auf den Lernerfolg resultierten (Berthold/Nückles/Renkl 2007, Nückles/Hübner/Renkl 2009). Die Ergebnisse zeigten, dass die Anleitung des Lerntagebuchschreibens mithilfe von Leitfragen (vgl. Abb. 3) sowohl bei jugendlichen als auch erwachsenen Lernern in hohem Maße zur Anwendung der gewünschten Strategien in den Lerntagebüchern führte und den Lernerfolg förderte.

Es kommt also wesentlich darauf an, alle drei Teilprozesse des selbstgesteuerten Lernens durch entsprechende Leitfragen anzuregen. Anschlussuntersuchungen zeigten, dass die Leitfragen mit zunehmender Erfahrung im Schreiben von Lerntagebüchern ausgeblendet werden sollten, da sie sonst als einengend und ablenkend erlebt werden und sich ihre Lernförderlichkeit in ein

Leitaspekte und -fragen für die Erstellung eines Lerntagebuchs	
Gelerntes strukturieren und ausarbeiten (Organisation und Elaboration):	• Gib zentrale Punkte und ihre Zusammenhänge mit eigenen Worten wieder. • Welche Beispiele fallen dir ein, die das Gelernte illustrieren, es bestätigen oder ihm widersprechen?
Selbstbeobachtung des eigenen Verständnisses (Metakognition):	• Welche wichtigen Inhalte hast du richtig gut verstanden? • Welche zentralen Inhalte hast du noch nicht verstanden?
Verständnisschwierigkeiten beseitigen (Regulation):	• Welche Abschnitte der letzten Stunde könntest du nochmals vor deinem inneren Auge rekapitulieren, um Verständnisschwierigkeiten aufzulösen? • Welche weiteren Möglichkeiten gibt es, die dir helfen könnten, deine Verständnisschwierigkeiten zu klären (z. B. Nachlesen im Buch, im Internet recherchieren, Mitschüler fragen)?

Abb. 3: Leitfragen

Lernhindernis verkehrt (Nückles/Hübner/Dümer/Renkl; im Druck).

Warum sollen die dargestellten Werkzeuge in der Praxis eingesetzt werden?

Lernen lernen sollte nicht primär als Auswendiglernen der Lernstrategien oder der isolierten Anwendung einzelner Techniken verstanden werden. Statt lernstrategischer „Trockenübungen" bedarf es konkreter inhaltlicher bzw. fachbezogener Problemstellungen, bei denen die genannten Prozesse (vgl. Abb.1) gefordert, gefördert und internalisiert werden können. Diese von Lernenden selbst zu leistende kontextspezifische Aneignung kann durch die Werkzeuge wirkungsvoll unterstützt werden. Dabei ist besonders wichtig:

- Concept Maps und Lerntagebücher können aufgrund der ihnen gemeinsamen Externalisierung des Lernprozesses und Lernproduktes Lernende darin unterstützen, das eigene Lernen zum Gegenstand der Betrachtung zu machen und so längerfristig Lernende darin unterstützen, Lerninhalte tiefer zu verstehen. Weiter ausgearbeitet werden könnte dies beispielsweise durch ein sogenanntes Peer-Reviewing, bei dem Schüler sich gegenseitig zu ihren Lerntagebüchern bzw. Concept Maps Feedback geben und Fragen stellen (vgl. Nückles/Renkl/Fries 2005).

- Die Beherrschung dieser Werkzeuge ist eine fächerübergreifende, transferierbare Fertigkeit, die in den unterschiedlichsten Wissensgebieten eingesetzt werden kann.

- Bei Concept Maps wird der Umgang mit grafischen Darstellungen, bei Lerntagebüchern das kontinuierliche, reflektierte Schreiben gefördert. Beides sind Kompetenzen, die als wichtiges Lernziel anzusehen sind.

- Beide Lernwerkzeuge können auch dazu eingesetzt werden, verschiedenartige Repräsentationen aufeinander zu beziehen (vgl. Renkl/Nückles 2006). Diese oft fehlende Kompetenz ist aufgrund der wachsenden Anzahl multimedialer Lernangebote von besonderer Bedeutung.

Literatur

Bangert-Drowns, R. L./Hurley, M. M./Wilkonson, B. (2004): The Effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement. Review of Educational Research 74, S. 29–58

Berthold, K./Nückles, M./Renkl, A. (2007): Do learning protocols support learning strategies and out-comes? Learning and Instruction 17, S. 564–577

Chang, K./Sung, Y./Chen, I., (2002): The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. The Journal of Experimental Education 71, S. 5–23

Fischer, F./Mandl, H. (2000): Strategiemodellierung mit Expertenmaps. In: H. Mandl/F. Fischer (Hg.), Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken. Göttingen, S. 37–54

Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: F. E. Weinert/H. Mandl (Hg.), Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 237–293

Gurlitt, J./Renkl, A. (2008): Are high-coherent concept maps better for prior knowledge activation? Journal of Computer Assisted Learning 24, S. 407–419

Gurlitt, J./Renkl, A. (im Druck): Prior knowledge activation: how different concept mapping tasks lead to substantial differences in cognitive processes, learning outcomes, and perceived self-efficacy. Instructional Science

Hauser, S./Nückles, M./Renkl, A. (2006): Supporting concept mapping for learning from text. Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences, S. 243–249

Klauer, K. J./Leutner, D. (2007): Lehren und Lernen. Weinheim

Lajoie, P. (2000): Computers as cognitive tools: No more walls Vol. II, Mahwah, New Jersey

Leopold, C./Leutner, D. (2002): Der Einsatz von Lernstrategien in einer konkreten Lernsituation bei Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45. Beiheft, S. 240–258

Mayer, R. E. (2002): The promise of educational psychology: Vol. 2. Teaching for meaningful learning. Upper Saddle River, New Jersey

Nesbit, J. C./Adesope, O. O. (2006): Learning with concept and knowledge maps. Review of Educational Research 76, S. 413–448

Novak, J. D./Gowin, D. B. (1984): Learning How to Learn. New York

Nückles, M./Gurlitt, J./Pabst, T./Renkl, A. (2004): Mind Maps und Concept Maps. Visualisieren – Organisieren – Kommunizieren. München

Nückles, M./Hübner, S./Dümer, S./Renkl, A. (im Druck): Expertise Reversal Effects in Writing-to-Learn. Instructional Science, DOI: 1O.1007/s11251-009-9106-9

Nückles, M./Hübner, S./Renkl, A. (2009): Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. Learning and Instruction 19, S. 259–271

Nückles, M./Renkl, A./Fries. S. (2005): Wechselseitiges Kommentieren und Bewerten von Lernprotokollen in einem Blended Learning Arrangement. Unterrichtswissenschaft 33, S. 227–243

Nückles, M./Schwonke, R./Berthold. K./Renkl, A. (2004): The use of public learning diaries in blended learning. Journal of Educational Media 29, S. 49–66

O'Donnell, A. M./Dansereau, D. F./Hall, R. H. (2002): Knowledge maps as scaffolds for cognitive processing. Educational psychology Review 14. S.71–86

Renkl, A. (2009): Wissenserwerb. In: Wild, E./Möller, J. (Hg.), Pädagogische Psychologie. Heidelberg, S. 3–26

Renkl, A./Nückles, M. (2006): Lernstrategien der externen Visualisierung. In: H. Mandl/H. F. Friedrich (Hg.), Handbuch Lernstrategien. Göttingen, S. 135–147

Schnotz, W. (2002): Towards an Integrated View of Learning from Text and Visual Displays. Educational Psychology Review 14, S. 101–120

Weinstein, C. E./Mayer, R. E. (1986): The teaching of learning strategies. In: C. M. Wittrock (Ed.), Handbook of research in teaching. New York, S. 315–327
Wild, K. P./Schiefele, U. (1994): Lernstrategien im Studium. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 15, S. 185–200

schulentwicklung

Delegation in Schulen

von Dr. Bea Harazd, Julia Gerick, Mario Gieske und Prof. Dr. Hans-Günter Rolff

Hinweis

Konkrete Einsatzmöglichkeiten von Concept Maps in Form von praxisnahen Ablaufskripts finden sich in Nückles et al. (2004). Kostenlos nutzbare Software zum Concept Mapping unter www.cognitive-tools.de (Online-Version) und http://cmap.ihmc.us/ Eine elektronische Hilfe zur Erstellung von Lerntagebüchern: www4.psychologie.uni-freiburg.de/einrichtungen/Paedagogische/rolf/eHELp. htm

Dr. Matthias Nückles, Jg. 1965, ist Professor für Unterrichtsforschung und Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Dr. Johannes Gurlitt, Jg. 1975, ist wiss. Mitarbeiter an der Abteilung für Unterrichtsforschung und Weiterbildung der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Adresse (beide): Institut für Erziehungswissenschaft der Albert-Ludwigs-Universität, Rempartstraße 11, 79098 Freiburg

E-Mail: matthias.nueckles@ezw.uni-freiburg.de, johannes.gurlitt@ezw.uni-freiburg.de ■

Prof. Dr. Matthias Nückles

Leiter der Abteilung
Empirische Unterrichts- und Schulforschung
Rempartstraße 11, 3. OG,
79098 Freiburg

matthias.nueckles@ezw.uni-freiburg.de

Red. Pluspunkt (3/09). Im Kontext schulischer Reformen wachsen Eigenständigkeit und Eigenverantwortung der einzelnen Schule. Dabei gewinnt auch die Übertragung von Schulleitungsaufgaben auf ausgewählte Lehrkräfte zunehmend an Bedeutung.

Im Rahmen zweier Projekte des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund wurde unter anderem der Delegationsprozess an Schulen untersucht. Eines der Projekte wird durch die Unfallkassen NRW finanziert und beschäftigt sich im Schwerpunkt mit Leitungshandeln, Schulqualität und Lehrergesundheit. Das zweite Projekt stellt die Begleitforschung „Selbstständige Schule“ dar. Es wurden Schulleiterinnen und Schulleiter befragt, die durch die Teilnahme an der Begleitforschung mit mehr Gestaltungsautonomie ausgestattet wurden und damit Delegationserfahrung sammeln konnten. So konnten gut begründete Hinweise zur Optimierung von Delegationsprozessen erhoben und ausgewertet werden. Im Mittelpunkt stand demnach die Frage, welche Herausforderungen sich im Zusammenhang mit Delegation für Schulleiterinnen und Schulleiter ergeben und wie sie diese erfolgreich bewältigen. Teile dieser Forschungsergebnisse fließen in die nachfolgenden Darlegungen ein.

Eine große Herausforderung

Die Anforderungen an Schulleiterinnen und Schulleiter sind im Zuge der schulischen Reformen der letzten Jahre und der damit verbundenen Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule stark gewachsen. Sie sind angesichts steigender Komplexität und Ausdifferenzierung von Schule zumindest nicht mehr optimal von einer einzigen Leitungsperson zu bewältigen. Gleichzeitig eröffnen sich neue Gestaltungsmöglichkeiten für die in der Schule arbeitenden Personen. Das bedeutet, dass sich auch das Kollegium stärker an diesem Gestaltungs- und Entwicklungsprozess der Schule beteiligt. Dessen Teilhabe an neuen Aufgaben wird sich wohl immer häufiger auch in der Mitarbeit von Lehrkräften im Rahmen von sogenannter konfluenter Leitung äußern.

Leitungstätigkeit wird aufgeteilt, nicht jedoch die Führungsverantwortung

Das Prinzip konfluenter Leitung beruht darauf, dass die Führung der Schule aufgeteilt wird auf Führungsträger und Kernteams. Dabei ist es Aufgabe der Schulleitung, diese zu koordinieren, zu lenken und die Arbeit aller zusammenzuführen und in Schulentwicklung umzusetzen. Ein wesentlicher Bestandteil konfluenter Führung ist die Delegation. Entsprechende gesetzliche Regelungen, wie beispielsweise das neue Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (2006), weisen explizit auf diese Möglichkeit hin. Schulleiterinnen und Schulleiter sind daher im Rahmen ihrer Führungsverantwortung zur optimalen Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Einzelschule gefordert, Leitungsaufgaben und Handlungsverantwortung an andere Personen zu delegieren. Die Führungsverantwortung verbleibt dabei jedoch bei den Schulleite-

rinnen und Schulleitern. Sie zeigt sich in diesem Zusammenhang in der Verantwortung für die Auswahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren richtige Ausbildung, für die Festlegung des Entscheidungsspielraums und die Zielformulierungen. Die Handlungsverantwortung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wiederum umfasst die richtige Ausführung von Arbeiten, die regelmäßige Inkenntnissetzung der Schulleitung über die Arbeit sowie Berichte über außergewöhnliche Fälle. Delegation gelingt jedoch nur unter bestimmten Bedingungen und ist nicht einfach umzusetzen.

Warum Delegation so wichtig ist

Befunde aus der Führungs- und Organisationsforschung haben beachtliche Vorteile von Delegation identifiziert, die auch für den Schulkontext Geltung haben:

- Die Übertragung von Aufgaben entlastet Schulleiterinnen und Schulleiter.
- Autonomie und Handlungsspielräume für Lehrpersonen wirken sich positiv auf Arbeitszufriedenheit und Motivation aus.
- Stärkere Mitwirkung des Kollegiums erhöht die Akzeptanz von Beschlüssen und Entscheidungen.
- Dezentralisierung geht mit einer besseren Aufgabenerledigung einher.

Vorüberlegungen für Delegation

Bevor Schulleiterinnen und Schulleiter Aufgaben delegieren können, sollten sie einige grundlegende Fragen klären:

1. Welche Leitungsaufgaben kann ich abgeben und welche bearbeite ich allein?

Es könnten fast alle Leitungsaufgaben delegiert werden, beispielsweise Aufgaben in den Bereichen Verwaltung und Organisation, Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätsentwicklung. Nur wenige Aufgaben werden von den Schulleiterinnen und Schulleitern allein wahrgenommen. Im Mittel werden 2,6 von 23 Aufgaben solitär bearbeitet. Vor allem in den Bereichen Mitarbeitergespräche (89 %), Information über Beschlüsse der Gremien (46 %) sowie Beratung in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit (32 %) arbeiten die Schulleiterinnen und Schulleiter eher allein. Befragungen zeigen weiterhin, dass generell Aufgaben aus dem Bereich Personalführung und -entwicklung (z. B. Mitarbeitergespräche, Personalbeurteilung) kaum abgegeben werden.

2. An wen delegiere ich welche Aufgabe?

Die richtige Passung von Aufgabe und Person stellt eine große Herausforderung dar. Daher sollte eine gute Kenntnis des Kollegiums mit seinen unterschiedlichen Kompetenzen vorhanden sein; doch nicht nur die Fähigkeiten, sondern auch die Motivation der Lehrpersonen, sich dieser Aufgabe zu widmen, spielen eine große Rolle. Mehr oder weniger stark ist die Motivationsfrage auch an Rahmenbedingungen geknüpft, mit denen sich die Lehrperson konfrontiert sieht: Sind neben einer stimmigen persönlichen Situation auch objektivierbare Faktoren im anvisierten Tätigkeitsbereich, wie die Ressourcen an Zeit, Material, Räumlichkeiten und Finanzen im erforderlichen Umfang vorhanden?

Denn es zeigt sich, dass Leitungsaufgaben bisher in der Regel (69 %) an die Stellvertreterinnen und Stellvertreter bzw. Konrektorinnnen und Konrektoren, an die unmittelbare Leitungsebene (wie z. B. erweiterte Schulleitung, Stufenkoordinatorinnen und -koordinatoren, Leitungsteams) oder an die Steuergruppe delegiert werden.

Der Delegationsprozess

Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter Leitungsaufgaben delegieren, sind zu Beginn klare Absprachen sowie die Formulierung von konkreten Zielvereinbarungen von zentraler Bedeutung: Was soll bis wann erreicht werden? Darüber hinaus spielt die Bereitstellung von relevanten Informationen eine entscheidende Rolle, das heißt, bedeutende Informationen müssen für Lehrpersonen leicht zugänglich sein.

Um den Prozess der Aufgabenbearbeitung zielführend zu unterstützen und zu begleiten, sollten auf Schulebene formale Regelungen verankert werden wie zum Beispiel feste Sprechzeiten und Präsenzphasen, in denen Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleiter Rückfragen oder Schwierigkeiten diskutieren können. Eine kontinuierliche Zielüberprüfung macht den Fortschritt der Aufgabenbearbeitung für beide Seiten transparent. Vonseiten der Lehrpersonen ist eine regelmäßige Berichtlegung über den Fortschritt der Arbeit förderlich. Darüber hinaus ist es wichtig, den Lehrpersonen zu zeigen, dass sie unterstützt werden und die Schulleiterinnen und Schulleiter ansprechen können, wenn sie Hilfe benötigen.

Nach Abschluss der Aufgabenbearbeitung ist eine klare Rückmeldung beider Seiten von besonderer Bedeutung, um die zukünftige Zusammenarbeit kontinuierlich weiterzuentwickeln. Auch Anerkennung und Belohnung spielen eine entscheidende Rolle, um Motivation und Engagement der Lehrpersonen zu erhalten beziehungsweise zu steigern.

Basis für den geschilderten Delegationsprozess sind folgende Einstellungen der Schulleiterinnen und Schulleiter:

- Vertrauen in die Fähigkeiten und die Arbeit des Kollegiums, aber auch in die Zusammenarbeit mit dem Kollegium,
- die Übertragung von Aufgaben nicht als Schwäche, sondern als Chance zu verstehen, um gemeinsam die Qualität der schulischen Arbeit zu verbessern.

Fazit und Ausblick

Jede Veränderung im Leitungshandeln ist zunächst mit zeitlichem

Mehraufwand verbunden. Schulleiterinnen und Schulleiter, die delegieren, müssen sich darüber im Klaren sein, dass sie zwar weniger Zeit dafür brauchen, die Aufgaben selber zu bearbeiten, dafür aber mehr Zeit investieren müssen, um Aufgaben vorzubereiten, sie zu begleiten und zu koordinieren. Das bedeutet auch, dass ein höherer Anspruch an die Transparenz von Arbeitsprozessen gestellt wird, um Absprachen und Terminvergaben zu erleichtern.

Für die stärkere Beteiligung des Kollegiums an diesem Gestaltungs- und Entwicklungsprozess der Schule müssen überdies Ressourcen bereitgestellt werden, zum Beispiel durch Lehrerentlastungsstunden oder Verwaltungsassistenten. Darüber hinaus müssen rechtliche Rahmenbedingungen zur Übertragung von Befugnissen in der Schule geklärt werden. Grundsätzlich kann Delegation jedoch dazu beitragen, den wachsenden Anforderungen im Schulkontext zu begegnen.

Literatur

Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G.: Herausforderungen an Schulleitung: Verteilung von Verantwortung und Aufgaben. In: W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven, Juventa, Weinheim 2008, S. 225-265

Rolff, H.-G.: Konfluente Leitung – Führung aufteilen, Co-Management praktizieren und Prozesse gemeinsam gestalten. In: H.-G. Rolff (Hrsg.), Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, Beltz, Weinheim 2007, S. 79-93

Autoren

Dr. Bea Harazd, Julia Gerick und Mario Gieske sind Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund.

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff gründete das IFS 1973 und leitete es bis zu seiner Emeritierung 2003. ■

eigenständigkeit

Entwicklungschancen und Hürden für berufliche Schulen auf dem Weg in die stärkere Selbstverantwortung

Bericht zum 9. Treffen des Gesprächskreises für Abteilungsleiterinnen u. Abteilungsleiter im GLB am 09.12.2009 in Bensheim

von Dr. Angela Forberg

Nachdem der Gesprächskreis der Abteilungsleiterinnen und Abteilungsleiter im GLB am 25.06.2009 zu Gast in der P.P.-Cahensley-Schule im mittelhessischen Limburg war, kam man diesmal den südhessischen Kolleginnen und Kollegen entgegen und tagte an der Heinrich-Metzendorf-Schule in Bensheim. Als Referent war geladen OStD Dr. Ludwig Scheller, der auch am Berufsschultag in Friedberg im Forum 1 zum Thema „Berufsbildende Schulen in Hessen auf dem Weg in die Eigenständigkeit?“ als Referent Rede und Antwort stand. Dr. Scheller war bis Mitte 2009 Schulleiter der August-Bebel-Schule in Offenbach, einer der 17 Modellschulen aus dem Schulversuch SVplus.

Im Zentrum der gut besuchten Veranstaltung am 9. Dezember standen die folgenden Fragen:

Welche Entwicklungschancen und Hürden erwarten berufliche Schulen auf dem Weg in die stärkere Selbstverantwortung?

1. Erfahrungen eines ehemaligen Schulleiters einer SV-Plus-Schule zum Verhältnis von bürokratischem Aufwand und pädagogischem Nutzen.

2. Welche verschiedenen Wege und Strategien führen zum Ziel?

3. Welche Hürden gab und gibt es? Welche Fehler lassen sich vermeiden?

Nachfolgend sind die wesentlichen Ergebnisse der Gesprächsrunde mit Herrn Dr. Scheller stichwortartig aufgeführt:

Zu 1.: Erfahrungen eines ehemaligen Schulleiters einer SV-Plus-Schule zum Verhältnis von bürokratischem Aufwand und pädagogischem Nutzen:

a) Der bürokratische Aufwand für die Bearbeitung der Handlungs- und Aufgabenfelder sei hoch, könne jedoch in SVplus-Schulen fast vollständig von der zusätzlichen, kompetenten Verwaltungskraft (in der ABS eine Juristin), die den 17 SVplus-Schulen zur Verfügung gestellt wurde, aufgefangen werden.

Zusätzliche Verwaltungsaufgaben an SVplus-Schulen seien zum Beispiel:

- Ausstellung von Einstellungs- und Verlängerungsverträgen
- Überwachung der Ausgaben für Landesmittel
- Bearbeitung von Auszahlungen wie etwa Reisekosten, Fortbildungskosten etc.
- Organisation von Fortbildungen

- Ausführung von Beschlüssen des Schulentwicklungsteams
- Formulierung von Anträgen für Projekte

b) Der weitere Schulentwicklungsaufwand sei ebenso hoch, jedoch hatte man hierfür Entlastungsstunden im Umfang einer zusätzlichen Stelle gewährt bekommen. Die Deputatstunden verteilten sich anteilig auf die folgenden Personen und deren Schulentwicklungsaufgaben:

- Organisation der Entwicklung: Projektkoordinatoren, Qualitätsmanager, Handlungsfeldleiter
- Kreation von Ideen und Beschlüsse für Projekte: Schulentwicklungsteam, Schulleitung, Kollegium
- Bearbeitung der Projekte: Kolleginnen und Kollegen als Projektleiter und Projektteilnehmer

c) Der Nutzen für die Weiterentwicklung der SVplus-Schulen sei im Ergebnis ungleich höher gewesen, als dies ohne die Projektmittel möglich gewesen wäre. Bezogen auf die sechs SVplus-Handlungsfelder seien folgende positive Entwicklungen hervorzuheben:

Handlungsfeld 1: „Qualitätsentwicklung“

- Einführung von modularem Unterricht in bestimmten Berufsschulklassen
- Kontinuierliche Durchführung von Methodentraining in Klasse 11 des beruflichen Gymnasiums
- Einführung von Förderunterricht in verschiedenen Schulformen
- Einrichtung einer schulinternen Moodle-Plattform
- Einführung von selbstorganisiertem Lernen in Teilen von Berufsfachschule und Berufsschule

Handlungsfeld 2: „Qualitätssicherung“

- Entscheidung für d. QM-System Q2E „Qualität durch Entwicklung u. Evaluation“
- Erstellung eines Qualitätsleitbildes
- Erstellung eines Feedbackkoffers
- Aufbau einer Feedbackkultur im Bereich Lehrer – Lehrer und Schüler – Lehrer
- Dokumentation von Prozessen
- Professionelle Schulung z. B. in Teambildung für ca. 50 % des Kollegiums

Handlungsfeld 3: „Organisationsstruktur“

- Aufbau von fraktalen Strukturen, d. h. Delegation von Verantwortung an schulische Untergruppen
- Aufbau von Unterstützungssystemen wie z. B. Bibliotheks- und Sozialassistenz
- Aufbau eines EDV-Informationssystems über Intra- und Internet
- Erstellung einer Schulverfassung

Handlungsfeld 4: „Personalgewinnung und Personalentwicklung“

- Eigenständige Einstellung von Assistenzkräften für Lehrer (Medienassistenten)
- Kurzfristige Einstellung von Vertretungskräften oder Stützkurs-Lehrern
- Eigenständige Beförderungen nach A 14 in kurzer Zeit
- Eigenständige Einstellung von Beamten in kurzer Zeit
- Freie Vergabe von Deputatstunden für Projektteams
- Entlastung von Schulleitung und Kollegium in Personalgewinnungs- und Personalentwicklungsfragen durch eine kompetente Verwaltungskraft

Handlungsfeld 5: „Finanzen“

- Bessere Übersichtlichkeit der Haushaltsmittel, die die Schule erhält
- Aufstockung der Mittel im vierstelligen Bereich aus den Geldern der nicht besetzten Stellen, u. a. für LMF, Medien der Schulbibliothek, der Budgets für professionelle Fortbildungen, Zahlung von Reisekosten, Erstellung von Flyern
- Aufstockung der Personalmittel durch managementbedingte Einsparungen
- Übertragung von Personalmitteln auf Schulträgermittel

Handlungsfeld 6: „Bildungsangebot und regionales Bildungsnetzwerk“

- Erstellung einer Schulbroschüre, aus der die außerschulische Zusammenarbeit mit den regionalen Einrichtungen hervorgeht z. B. der Stadt, des Kreises, verschiedener Firmen (gemeinsame Firmenprojekte) etc.

Zu 2.: Welche verschiedenen Wege und Strategien führen zum Ziel?

Je nach der schulischen, personellen und regionalen Situation vor Ort bieten sich ganz unterschiedliche Vorgehensweisen und Strategien an, die auf dem Weg hin zu einer mehr eigenständigen Schule beschritten werden können. Allen Schulen gemeinsam sei jedoch, sie benötigen mehrfach die zustimmenden Beschlüsse ihrer örtlichen Gesamtkonferenzen. In a) wird nachfolgend zunächst die Vorgehensweise gem. Herrn Dr. Scheller anlässlich der Ausschreibung für das SVplus-Projekt 2005 in Stichworten beschrieben. In den Punkten b) bis d) werden alternative Wege umrissen.

a) Bildung einer SVplus-Gruppe und eines Schulentwicklungsteams über Nachfrage des Schulleiters im Kollegium

Anlässlich der Ausschreibung für das SVplus-Projekt wurde vom Schulleiter zunächst eine Interessengruppe (SVplus-Gruppe) gebildet, die einen vorläufigen Antrag für die Gesamtkonferenz und nach Zustimmung dieser den endgültigen Antrag für die Teilnahme am SVplus-Projekt formulierte. Das Hauptargument für den SVplus-Antrag war, dass durch die Teilhabe an diesem Projekt die sowieso anstehende schulische Weiterentwicklung finanziell unterstützt werde. Für alle an diesem Projekt nicht direkt beteiligten Lehrkräfte entstehe zunächst keine zusätzliche Mehrarbeit.

Aus der SVplus-Gruppe (ca. 25 Personen) wurde dann ein Schulentwicklungsteam-SET (ca. 10 Personen) gebildet und ein Projektkoordinator gewählt. Der Schulleiter und Stellvertreter sind Mitglieder des SET, die Abteilungsleiter in der Regel nicht.

Das SET ist ein Beschlussgremium, welches ca. im 3-Wochen-Rhythmus tagt. Ausführende sind der Projektkoordinator und die Verwaltungskraft, Handlungsfeldleiter sind auch Lehrkräfte. Mittlerweile umfasst die SVplus-Gruppe alle Kolleginnen und Kollegen, die in Projekten mitarbeiten, d. h. ca. 50–60 Personen.

Die Abteilungsleiter entwickeln schwerpunktmäßig ihre Abteilung weiter (Bildung von fraktalen Strukturen, abteilungsinterne Projekte). Die dazu nötigen Mittel müssen beim SET beantragt werden. Oberstes Verwaltungsorgan ist nach wie vor die Schulleitung.

Oberstes Beschlussorgan ist die Gesamtkonferenz. Eine Schulverfassung existiert bisher nicht.

b) Schulleitung als SVplus-Entwicklungsteam

An einzelnen Schulen ist die Schulentwicklung hin zu SVplus in der Hand der Schulleitung geblieben, das bedeutet, die Abteilungsleiter sind die Handlungsfeldleiter. Für die dafür geleistete Mehrarbeit erhalten die Abteilungsleiter Entlastungsstunden aus der zusätzlichen Stelle des SVplus-Budgets.

c) Kleine Gruppe der Schulleitung organisiert SVplus

Neben den o. g. Modellen gibt es auch Schulen, in denen eine kleine Gruppe von 1–3 Schulleitungsmitgliedern den SVplus-Prozess in Gang setzen und dafür den Großteil der Entlastungsstunden erhält.

d) Organisation über eine neue Schulverfassung

Eine rechtlich selbstständige Schule benötigt eine neue Schulverfassung. Einige Schulen haben sich eine solche Schulverfassung schon gegeben. In diesen Fällen spielt die Gesamtkonferenz eine geringere Rolle. Die meisten Entscheidungen werden im Schulvorstand getroffen, der aus ca. 20–30 Personen besteht und sich aus verschiedenen Untergruppen der Schulgemeinde zusammensetzt. Dieser Schulvorstand steuert dann auch die Entwicklung in der stärker selbstständigen Schule.

Zu 3.: Welche Hürden gab und gibt es? Welche Fehler lassen sich vermeiden?

Rückblickend auf das SVplus-Projekt von 2005 bis 2009 sind die Hürden auf dem SVplus-Weg aus der Sicht von Herrn Dr. Scheller vielschichtig und wie folgt zusammenzufassen:

- „ SVplus ist ein Projekt des Landtages und nicht der Kultusbürokratie.
- In 2009 ist kein praktischer Fortschritt erzielt, sondern nur über Fortschritte geredet worden.
- Budgetzuweisungen kommen weiterhin zu spät und sind nicht verlässlich.
- Selbstverständliche Forderungen an ein Budget für ein Projekt selbstständige Schule sind nicht erfüllt.
- Im Moment müssen die Schulen, die mit ihrem Budget auskommen, die anderen finanziell stützen, ohne dass sie einen Einfluss auf deren Ausgabepolitik haben.
- Neuregelungen müssen beantragt und vom HKM genehmigt werden.
- Die Schulen fühlen den Druck des HKM bzw. der Projektspitze, gewisse formale Vorgaben verpflichtend einzuführen (z. B. spezielle Unterrichtsmethoden, spezielle Qualitätsrichtlinien, Schulverfassungsänderungen).“

Aus Sicht von Herrn Dr. Scheller sollte eine selbstständige Schule verlässliche und ausreichende Rechte und Pflichten haben, die man ohne dauernde neue Antragsstellung ausüben könne. Die Schule sei verantwortlich für ihre Qualität und müsse klar geregelte Aufgaben der Weiterbildung wahrnehmen. Selbstständigkeit bedeute nicht automatisch mehr Belastung für Kolleginnen und Kollegen und auch nicht weniger Mitbestimmung, sondern mehr Mitverantwortung.

Die zentrale Frage für die einzelne Schule im Entscheidungsprozess für SVplus bestünde vielmehr in der Abwägung: Welche Rechte erhält man und welche Pflichten werden dafür auferlegt?

Resümierend bekennt sich Dr. Scheller trotz der vielen Hürden eindeutig für den SVplus-Weg. SVplus habe seine Schule in der Schulentwicklung in einer Weise weitergebracht, wie es ohne das Projekt nach seiner Einschätzung nicht möglich gewesen wäre. Da alle Schulen sich weiterentwickeln müssen und eine Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten in der Fläche gewährleistet sein müsste, scheint die vom HKM den Schulen eingeräumte freiwillige Teilnahme nicht nachvollziehbar.

Durch diese Situation werden nun drei verschiedene Entwicklungsstufen geschaffen, die 17 Schulen aus dem SVplus-Projekt, die schon relativ weit sind auf ihrem Weg zur stärkeren Selbstverantwortlichkeit, die sogenannten Transferschulen (diese Schulen erhoffen sich neue Verbindlichkeiten von der Regionalkonferenz, die am 8. März 2010 im HC Dreieich stattfand), die 2010 in den SVplus-Prozess einsteigen wollen, und letztlich jene Schulen, die sich auf unbestimmte Zeit nicht den SVplus-Entwicklungen anschließen wollen.

Der aufmerksame Beobachter dieser Schulentwicklungsprozesse im Bereich des beruflichen Schulwesens in Hessen fragt sich: „Ist diese neue Dreigliedrigkeit gar so gewollt?“ ■

nachrichten

Aus dem Hauptpersonalrat

von Ulrike Zimmer, für den GLB Mitglied im HPRLL

Da Herr Metternich an diesem Tag im Schnee stecken geblieben ist, beantwortet Herr Kreher für die Dienststelle die Fragen des HPRLL.

An den rechtlichen Zuständen der SV+-Schulen wird sich zum 1.02.2010 nichts ändern, da das HKM in dieser Sache noch nicht zu einer abschließenden Meinung gekommen ist.

Die Zuständigkeitsverordnung werde diskutiert. Es gehe darum, ob Schulleiter Urkunden zur Ruhestandsversetzung unterschreiben, A-15-Stellen besetzen (mit Ausnahme des/der Schulleiters/-leiterin) oder Erst- und Zweitgutachten erstellen dürfen.

Mit der „Anpassung des Dienstrechts“ sei die Änderung des Disziplinarrechts gemeint. Einige Schulleiter wollten dies, andere nicht. Außerdem gehe es hier um das Recht, Nebentätigkeiten, Mehrarbeit oder Dienstreisen zu genehmigen.

In Bezug auf die „Teilrechtsfähigkeit“ gehe es darum, ob die Berufsschule der Zukunft Kontrakte außerhalb des schulischen Bereichs mit Dritten schließen dürfe. Es gehe da um die Fortbildung der Lehrkräfte und darum, in den Fortbildungsmarkt einsteigen zu dürfen.

Die Frage der Zertifizierung sei geklärt. Die Arbeitsagentur habe früher die Zertifizierungen gefordert. Inzwischen sei aber auch über das KMK klargestellt, dass staatliche Berufsschulen keine Zertifizierung benötigen.

Zur Frage der „Rechtsfähigkeit“ antwortet Herr Kreher wie folgt: Es sei nur eine Minderheit der SV+-Schulen, die den Weg der (Teil-)Rechtsfähigkeit gehen wollten. Die Frage sei, ob man über § 127 c HessSchG hinausgehen solle. Im Moment bekomme jede Schule ihr Budget von zwei Stellen (Land und Schulträger) und kann von diesen Stellen bereits jetzt zum Abschluss von Verträgen ermächtigt werden. Eine „Teilrechtsfähigkeit von Schulen sei jetzt schon möglich.

Auf Grundlage des Budgetierungserlasses sei eine Kapitalisierung von Deputatstunden jetzt auch machbar.

Zum Punkt „Budgettransparenz“ führt der HPRLL aus, dass dies auch bereits jetzt auf der Grundlage von SAP für jede Schule gewährleistet wäre, wenn das entsprechende Personal bereitgestellt werde. Die Dienststelle widerspricht dem nicht.

Auch weist der HPRLL darauf hin, dass die sogenannten Evaluationen keine echten Evaluationen im Sinne einer Qualitätsprüfung seien, sondern lediglich eine Befragung der Kolleginnen und Kollegen nach ihrer Meinung zu verschiedenen Aspekten des Modellprojekts SV+.

Lediglich 33 % der Kolleginnen und Kollegen von SV+-Schulen haben an der Abfrage teilgenommen.

„Frühlingshafte Verwirrungen“ in SV+? Neuorganisation der Buchungskreise

Noch in der gemeinsamen Sitzung des HPRLL mit der Dienststelle am 21. Januar 2010 wollte der HPRLL zu Beginn der Erörterung eine inhaltliche Begründung für die Neuorganisation der Buchungskreise 2300 und 2302 zum 01.01.2010 haben. Als Grund führt er an, dass erst im Jahre 2003 mit Einführung der neuen Verwaltungssteuerung neue Zuschnitte gewählt und die beruflichen und allgemeinbildenden Schulen zusammengeführt worden seien.

Die Dienststelle führt aus, dass es in erster Linie um die Zusammenführung der Fach- und Finanzverantwortung gehe. Die Steuerungsentscheidungen des HKM bezögen sich auf die unterschiedlichen Schulformen der Abteilungen II und III. Um die unterschiedlichen Bedürfnisse besser zu steuern, werde neben der Mandantenleitung „allgemeinbildende Schulen“, Referat II.6 in der Abteilung II für die beruflichen Schulen eine eigene Mandantenleitung mit eigenem Buchungskreis als Referat III.5 in der Abteilung III eingerichtet. Nach dem Austausch der unterschiedlichen Standpunkte von HPRLL und der Dienststelle macht der HPRLL noch einmal deutlich, dass er keine Notwendigkeit für die Neuorganisation der Buchungskreise sieht. Im Gegenteil, er sehe die Gefahr, dass bestimmte Arbeitsabläufe nebeneinander herliefen und nicht miteinander verzahnt würden oder sogar doppelt gemacht werden müssten. So sei die Möglichkeit einer schnellen und den jährlich wechselnden Anforderungen angemessenen Zuweisung von Stellen eher förderlich gewesen. Eine Abkoppelung mache ein solches Vorgehen unmöglich, eine Planung werde eher erschwert.

Diese Maßnahme wurde, noch bevor der neue Leiter der Abteilung III seinen Dienst angetreten hat und ohne ihn einzubinden, in einer Art Husarenstreich wieder zurückgenommen → Das Referat III.5 wurde wieder aufgelöst und in das Referat II.6 eingegliedert.

Die Dienststelle begründet ihren Schritt damit, dass ein erheblich höherer Verwaltungskostenaufwand die Folge gewesen wäre.

Die Thematik wurde und wird von der AG der Schulleiter der beruflichen Schulen auch über die Presse sehr intensiv diskutiert.

Der eigene Buchungskreis und die eigene Mandantenleitung schien für die Direktoren der beruflichen Schulen die wichtigste Grundlage und Voraussetzung zu sein, um den Weg zur „Selbstständigen Schule“ gehen zu können.

An dieser Stelle darf man gespannt sein, welche Überraschungen das Hessische Kultusministerium im kommenden Frühjahr für die SV+-Schulen noch bereithält!

Dieter Wolf, Abt. III im HKM

Seit dem 15. Februar ist Dieter Wolf Leiter der Abteilung III im Hessischen Kultusministerium. Er ist damit für die beruflichen Schulen zuständig. Dieter Wolf war ehemals Schulleiter der Ludwig-Geissler-Schule, einer SV+-Schule in Hanau.

Nach seiner Aussage hat er den Modellversuch SV+ kritisch begleitet und ist für das Handlungsfeld 4 zuständig.

Da Herr Metternich leider zum wiederholten Mal nicht an der Sitzung des HPRLL teilnehmen konnte, stellte sich Herr Wolf den Fragen des HPRLL.

Transfer der Ergebnisse aus dem Modellprojekt SV+: Die Dienststelle teilt dem HPRLL mit, dass in den Prozess der Erstellung eines Transferkonzeptes, das die Voraussetzung für die freiwillige Bewerbung beruflicher Schulen zur Übernahme der Ergebnisse aus SV+ ist, noch nicht alle Akteure eingebunden sind. Zwei Vertreter – benannt durch den Hessischen Städtetag – und zwei Vertreter – benannt durch den Hessischen Landkreistag –, müssen noch in diesen Prozess eingearbeitet werden.

Der HPRLL äußert daher die Vermutung, dass der Terminplan zum Transfer von SV+ so nicht eingehalten werden kann, d. h. die Regionalkonferenzen – anberaumt für den 8.03.–10.03.2010 – müssen verschoben werden.

Die Dienststelle widerspricht dieser Einschätzung nicht. Allerdings hofft Herr Wolf auf eine zeitnahe Umsetzung. Weitere ins Detail gehende Fragen kann Herr Wolf noch nicht beantworten, weil er sich erst noch einen Überblick verschaffen will. Er sagt aber zu, die Fragen des HPRLL in der nächsten Sitzung umfassend zu beantworten. Bleibt abzuwarten, was unter „umfassend“ zu verstehen ist!

Zu erwähnen ist noch, dass das Redemanuskript der Rede, die die Ministerin zum Berufsschultag des GLB am 1. Oktober 2009 in Friedberg gehalten hat, nicht existiert.

Der HPRLL und auch die Gewerkschaften haben das Manuskript wiederholt angemahnt. Nach Aussage von Herrn Metternich enthält es doch die „Eckpunkte“, die für den Transfer von SV+ wichtig sind. An dieser Stelle klärt sich der Nebel weiterhin nicht!

Heißt das Zauberwort nach SV+ jetzt „Neue Mittelschule“?

Hessen will die Haupt- und Realschulen jetzt in einer „Neuen Mittelstufenschule“ zusammenführen. Der Haupt– und Realschulabschluss sollen nicht angetastet werden.

Das Angebot richtet sich zunächst an die 58 verbundenen Haupt- und Realschulen in Hessen und soll im Schuljahr 2011/2012 starten.

Die Neue Mittelstufenschule soll ein kooperatives Übergangssystem von Schule in den Beruf sein. Schon ab Klasse 8 sind die beruflichen Schulen mit im Boot.

An einem Tag der Woche findet der berufsbildende Unterricht an der beruflichen Schule, an vier Tagen der Woche der Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern an der „Neuen Mittelstufenschule“ statt.

In Klasse 9 ist „ausbildungsvorbereitender Unterricht“ am Lernort Berufsschule und „allgemeinbildender Unterricht“ am Lernort „Neue Mittelstufenschule“ vorgesehen. Hier ist der Hauptschulabschluss möglich oder der Übergang in Klasse 10.

In Klasse 10 ist der Lernort „Neue Mittelstufenschule“. Dort findet nun allgemein- und berufsbildender Unterricht an vier Wochentagen statt, ein Tag ist als betrieblicher Lerntag vorgesehen.

Abgesehen von der Hoffnung, dass endlich einmal wieder handwerklich ordentlich gearbeitet wird, stellt sich schon die Frage nach den Ressourcen!

Hat die Dienststelle die nochmalige zusätzliche Belastung der Kolleginnen und Kollegen bedacht? Die endlosen und zahllosen Konferenzen, die für eine gute Kooperation notwendig sind?

Welche Berufsschullehrer sollen diese künftigen Aufgaben übernehmen?

Werden in den Seminaren künftig wieder mehr Lehrer, die das Lehramt für berufliche Schulen haben, ausgebildet?

Wo sollen die beruflichen Schulen die Raumkapazitäten hernehmen? Oder sollen Berufsschullehrer künftig von einem Einsatzort zum anderen geschickt werden?

Erhalten Lehrkräfte endlich die seit Langem geforderte Stundenentlastung?

Gibt es ein Deputat für Konferenzen?

Welche Bedeutung hat diese Umstrukturierung für die an den beruflichen Schulen angesiedelten Berufsfachschulen usw.? ■

besoldung

Überleitung vom BAT/ MtArb in den TV-Hessen ist nach Auffassung des dbb Hessen mitbestimmungspflichtig

von Walter Spieß, dbb-Landesvorsitzender

Liebe Kolleginnen,
liebe Kollegen,

streitig war – auch wegen entgegenstehender Rechtsprechung von Landesarbeitsgerichten zur Überleitung in das neue TVöD- und TVL-Recht –, ob die bevorstehende Überleitung der Tarifbeschäftigten Hessens in die neuen Entgeltgruppen und die individuelle Zwischenstufen im Rahmen des TVÜ-H vom alten Tarifrecht (BAT/MtArb) in den TV-H einen mitbestimmungspflichtigen Tatbestand im Sinne des HPVG darstellt.

Unter Berücksichtigung des BAG-Urteils v. 22.4.09 – 4 ABR 14/08 – das in der Überleitung von Arbeitnehmern eine mitbestimmungspflichtige Umgruppierung im Sinne des Betriebsverfassungsgesetzes sieht, vertritt der dbb Hessen die Auffassung, dass dieses Urteil analog auch auf die personalrätliche Beurteilung der Überleitung von Beschäftigten des öffentlichen Dienstes in Hessen anzuwenden ist.

Nach § 77 Abs.1 Nr. 2b HPVG ist der Personalrat im Wege der Mitbestimmung zu beteiligen: in Personalangelegenheiten der Arbeitnehmer bei **Übertragung einer höher oder niedrigerer zu bewertenden Tätigkeit, Höher- und Rückgruppierung, Eingruppierung.**

Zwar ist nach dieser Formulierung der Vorgang der Umgruppierung nicht aufgeführt, sehr wohl aber als mitbestimmungspflichtiger Tatbestand die Eingruppierung.

Man mag nun trefflich über Begriffe streiten. Ist die Überleitung eine „Umgruppierung“ oder eine neue „Eingruppierung“? Nach unserer Einschätzung trifft beides zu.

Damit ist aber der Mitbestimmungsfall auch im Falle der Überleitung vom alten Tarifrecht in den Hessen-TV nach hessischem Personalvertretungsrecht gegeben. Allerdings ist die Mitbestimmung des Personalrats auf eine Richtigkeitskontrolle beschränkt.

Sie umfasst drei Schritte, die in einem einheitlichen Verfahren zu beurteilen sind:

a) In einem ersten Schritt wird die bisherige Vergütungsgruppe des Angestellten und die Lohngruppe des Arbeiters der neuen Entgeltgruppe des TV-H zugeordnet.

b) In einem zweiten Schritt ist das Vergleichsentgelt zu ermitteln.

c) In einem dritten Schritt erfolgt die Stufenzuordnung des Angestellten und des Arbeiters in die Entgelttabelle des TV-Hessen. Hierbei sind ggf. Sonderregelungen (z. B. bei Angestellten, die sich in einem Bewährungsfall oder Bewährungsaufstieg befinden) zu beachten.

Im Regelfall ist zwar die Überleitung ein vorwiegend „technischer Vorgang“, im Einzelfall kann es aber durchaus zu unterschiedlichen Einschätzungen zwischen Dienststellenleitung und Personalvertretung kommen. Diese sind ggf. im Stufenverfahren auszutragen. Verweigert die Dienststelle die Mitbestimmung, kann der Personalrat vor dem Verwaltungsgericht einen Antrag auf Feststellung dieses Mitbestimmungsrechts stellen. Ungeachtet einer fehlenden oder erfolgten Beteiligung des Personalrats, kann natürlich auch der betroffene Beschäftigte in einem arbeitsgerichtlichen Verfahren etwaige Ungereimtheiten bei der Überleitung klären lassen.

Im Übrigen ist auf den Beschluss des Bundesverwaltungsgerichts v. 27.8.09 – 6 P 11.07 – zu verweisen. Hiernach erstreckt sich die Mitbestimmung des Personalrats bei der Eingruppierung neu einzustellender Arbeitnehmer neben der Einordnung in die Entgeltgruppe auch auf die Stufenzuordnung nach § 16 Abs. 2 TV-L und ist natürlich analog auch auf die vergleichbaren Vorschriften des TV-Hessen anzuwenden. ■

mindestsatz

Beihilfefähigkeit der Leistungen für Heilpraktiker

von Walter Spieß, dbb-Landesvorsitzender

Das Bundesverwaltungsgericht hat mit Urteil vom 12. November 2009 (Az. BVerwG 2 C 61.08 vom 12.11.2009) festgestellt, dass die Begrenzung der Angemessenheit der Aufwendungen auf die Höhe des Mindestsatzes des im April 1985 veröffentlichten Gebührenverzeichnisses für Heilpraktiker bei der Bemessung der Beihilfe zu Aufwendungen für Heilpraktikerleistungen mit Art. 3 Abs. 1 GG nicht vereinbar und daher unwirksam ist. Dies hängt damit zusammen, dass die Heilpraktikerleistungen zwischenzeitlich nicht mehr zu diesem Mindestsatz erlangt werden können. Damit kann zwar am Schwellenwert des Gebührenrahmens der Gebührenordnung für Ärzte als Obergrenze festgehalten werden, der bisherige Mindestsatz muss aber durch einen nach oben erweiterten Entgeltrahmen ersetzt werden.

Das o. g. Urteil ist sowohl für das Beihilferecht des Bundes als auch für das Beihilferecht des Landes Hessen von Bedeutung. Auch Hessen erkennt Leistungen von Heilpraktikern dem Grunde nach als beihilfefähig an (§ 6 Abs. 1 Nr. 1 HBeihVO), knüpft aber in § 5 Abs. 1 letzter Satz HBeihVO ebenfalls bezüglich der Angemessenheit an die Mindestsätze des Gebührenverzeichnisses für Heilpraktiker (Stand: 1.1.1985) an. Als Höchstgrenze sind auch hier die Schwellenwerte der Gebührenordnung für Ärzte bei vergleichbaren Leistungen genannt.

Sollten Sie also in Ihrem Beihilfeantrag auch Heilpraktikerleistungen geltend machen, verweisen Sie bitte die Beihilfestelle auf das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts und bitten Sie, dieses Urteil bei der Festsetzung der Beihilfe zu berücksichtigen. Soweit Ihnen Beihilfen gewährt werden, die unter Außerachtlassung dieses Urteils Kürzungen der Aufwendungen auf die Mindestsätze des Gebührenverzeichnisses für Heilpraktiker (Stand: 1.1.1985) vornehmen, legen Sie gegen diese Kürzung Widerspruch ein. ■

vLw-Information

Dienstunfall beim „Bayern-Abitur“?

von Christian Schräder

Während einer Klassenfahrt buchte eine Lehrkraft im Unterbringungshotel eine „Bayern-Abitur“ genannte Abendveranstaltung. Im Zuge dieser Veranstaltung mussten verschiedene Stationen bewältigt werden. Hierzu gehörten Abschnitte wie Alphornblasen, Bierkrugstemmen (mit Wasser gefüllt), Jodeln und der sog. Bayerische Dreikampf. Dabei mussten in verschiedenen Räumen des Hotels ein Obstler, ein selbstgezapftes Bier (0,3 l) und Schnupftabak aus einer Schnupftabakmaschine konsumiert werden. Der gesamte Parcours war in möglichst schneller Zeit zu absolvieren.

Die Lehrkraft absolvierte zu Demonstrationszwecken den Parcours als erster Teilnehmer. An der Schnupftabakstation wurde die Mechanik, die den Schnupftabak in die Nase schießen sollte, durch den Einsatz einer Platzpatrone unterstützt. Der dabei entstandene laute Knall verursachte bei der Lehrkraft ein Lärmtrauma mit Schädigung der Haarzellen im Innenohr sowie in der Folge weitere Hörschäden und psychische Beschwerden. Der Dienstherr lehnte die Anerkennung der Unfallmeldung als Dienstunfall ab. Widerspruch, Klage und Berufung der Lehrkraft blieben ohne Erfolg. Das Oberverwaltungsgericht Nordrhein-Westfalen als Berufungsinstanz entschied mit Urteil v. 11.04.2007 – 21 A 3006/05 – in Abwägung der Risikosphären des Dienstherren und des Beamten, dass die umstrittene Tätigkeit ihre – für die Anerkennung eines Dienstunfalls notwendige – wesentliche Ursache nicht in dienstlichen Erfordernissen gehabt habe und in ihrer ganzen Eigenart nicht durch sie geprägt sei.

Fraglos nehme jede Lehrkraft, die an einer Klassenfahrt beteiligt sei, dienstliche Aufgaben wahr. Dazu können auch gesellige Bestandteile gehören. Allerdings müsse nicht jede Tätigkeit einer Lehrkraft während einer Klassenfahrt dienstlichen Interessen dienen. Die gebuchte Veranstaltung „Bayern-Abitur“ war zwar nicht von vornherein, wohl aber nach Art und Inhalt nicht sachgerecht und lag außerhalb des pädagogisch Vertretbaren.

In Anbetracht der Umstände des Einzelfalles geriet der Abschnitt des „Ba-

yerischen Dreikampfs“ in die Kritik des Gerichts. Während die anderen Abschnitte für sich genommen unbedenkliche Elemente einer geselligen Veranstaltung waren, haben der eigenständige und in sich zusammenhängende Teil des „Bayerischen Dreikampfes“ außerhalb des pädagogisch Vertretbaren gelegen. Charakteristisches Merkmal dieses Abschnitts sei der möglichst schnelle Konsum der Rausch- und Suchtmittel Alkohol und Schnupftabak gewesen. Mit einem sinnvollen, auf ihren Genuss ausgerichteten sowie gegenüber den – zu Teilen auch noch minderjährigen – Schülern verantwortbaren Umgang mit diesen Stoffen habe der „Bayerische Dreikampf“ nichts zu tun.

Das Gericht erkannte auch das Argument der Lehrkraft nicht an, die Buchung und Durchführung der Abendveranstaltung „Bayern-Abitur“ habe der Vermeidung von Diskothekenbesuchen und damit möglicherweise starkem Alkoholkonsum der Schüler gedient.

Der Lehrkraft hätte in diesem Sinn die Option offengestanden, das „Bayern-Abitur“ ohne den „Bayerischen Dreikampf“ durchzuführen. ■

rente

Entgeltumwandlung im Tarifbereich

von Walter Spieß, Landesvorsitzender

Die Rente mag auch in Zukunft sicher sein, nur bezüglich der Höhe mag niemand eine Garantie übernehmen.

Wer einigermaßen sein Einkommensniveau im Alter halten will, sollte versuchen, trotz schmalen aktuellen Budgets für die Alterssicherung etwas auf die Seite zu legen und dabei den steuerfreien Höchstbetrag des § 3 Nr. 63 EStG ausnutzen. Ein Mosaikstein zur Aufbesserung der Altersrente könnte in diesem Zusammenhang die tariflich vereinbarte Möglichkeit der Entgeltumwandlung sein (TV-EntgeltU-H).

Der o. g. Tarifvertrag ist zum 1.1.2010 in Kraft getreten und gilt im Grundsatz – mit wenigen Ausnahmen – für das gesamte Tarifpersonal Hessens.

Folgende „Big-Points“ – in aller Kürze und rechtlich ohne Gewähr – sind zu beachten:

- Der Abschluss ist freiwillig.
- Rückwirkende Umwandlung ist nicht zulässig.
- Die Entgeltumwandlung ist auf jährlich 4 % der Bemessungsgrenze in der gesetzlichen Rentenversicherung begrenzt. 2010 sind dies auf das Jahr bezogen 4.440 Euro, mindestens aber 191,63 Euro (Bezugsgröße nach § 18 SGB IV) bezogen auf 12 Monate. Mit künftigen betragsmäßigen Anpassungen in den Folgejahren ist zu rechnen.
- Unwandelbar sind die Jahressonderzahlung und monatliche Entgeltbestandteile, z. B. das Tabellenentgelt oder – und das dürfte jetzt die Regel sein – das Vergleichsentgelt. Bei monatlichen Entgelten im Regelfall mindestens 12 Monate Laufzeit und konstante Höhe.
- Schriftliche und rechtzeitige Beantragung – i. d. Regel zwei Monate vor Fälligkeit – ist erforderlich.
- Der Arbeitgeber schließt dann eine Entgeltumwandlungsvereinbarung ab.
- Direktversicherer wird im Regelfall die VBL sein. Diese erstellt nach Abschluss der Entgeltumwandlungsvereinbarung ein individuelles Versicherungsangebot (per Internet www.vbl.de), notfalls auch telefonisch. Es gibt in diesem Zusammenhang verschiedene Versicherungsangebote (VBLextra, VBLdynamik).
- Nach Unterschrift geht der unterschriebene Antrag über die personalverwaltende Stelle an die zuständige Bezügestelle (z. B. hbs).
- Die Bezügestelle prüft. Ist das Ergebnis positiv, kommt es in Abänderung des Arbeitsvertrags zum Abschluss der Entgeltumwandlung zwischen Arbeitgeber und dem Beschäftigten.
- Der Beschäftigte erhält im Anschluss den Versicherungsschein über den abgeschlossenen Versicherungsvertrag von der VBL.
- Eine Minderung des zusatzversorgungspflichtigen Entgelts tritt durch die Entgeltumwandlung nicht ein, sehr wohl aber eine Minderung des beitragspflichtigen Entgelts in der Sozialversicherung mit entsprechender Auswirkung (Minderung) auf Leistungsansprüche, auch ggf. auf Krankengeldzuschuss und Zuschuss zum Mutterschaftsgeld.
- Die Entgeltumwandlung ist – unter Beachtung der unterschiedlichen Altersteilzeitmodelle – grundsätzlich möglich.

Wir bitten um Verständnis, dass wir an dieser Stelle nur dies als Kurzinformation bringen, und dürfen auf den Tarifvertrag und die hierzu ergangenen Durchführungshinweise verweisen.

Im Übrigen können Sie sich in generellen Fragen der Alterssicherung auch mit den Spezialisten des dbb Vorsorgewerks, Friedrichstraße 165, 10117 Berlin (Tel 030/4081-0) in Verbindung setzen. ■

Nachruf

Der Kreisverband Lahn Dill trauert um sein langjähriges Mitglied

Oberstudienrat Volker Rüddigkeit

geb. 8.2.1949, verst. 2.2.2010

Kollege Rüddigkeit war ein engagierter Lehrer, der wie viele Lehrer an beruflichen Schulen aus der Praxis kam. Nach seiner Lehre als Elektromechaniker von 1963 bis 1966 arbeitete er zunächst bis 1969 als Konstrukteur, um anschließend an der Fachhochschule Siegen von 1969 bis 1972 Nachrichtentechnik zu studieren und graduierter Ingenieur wurde. Ein weiteres Jahr studierte er Elektrotechnik an der Universität in Karlsruhe und begann 1973 an der TH Darmstadt das Aufbaustudium zum Lehramt an beruflichen Schulen. Er trat 1976 seinen Dienst als Referendar für Elektrotechnik und Deutsch in Dillenburg an und blieb dort bis zu seinem Tod. Volker Rüddigkeit war Spezialist auf dem Gebiet der Informationstechnik. Als Buchautor wirkte er mit bei Veröffentlichungen zur Rechtschreibdidaktik und Mikrocomputertechnik. Er war Pionier der Computertechnik und Softwareanwendung. Seine fachliche und pädagogische Kompetenz führte zur Abordnung an das hessische Institut für Lehrerfortbildung. Auch war er als Lehrer für Tunesien tätig; so unterwies er Projektpersonal und Dozenten der Technischen Hochschule Tunis sowie Mitglieder der deutsch-tunesischen Handelskammer bezüglich CAD/CAM-Anwendungen und Netzwerktechnik. Seit 1996 war er informationstechnischer Berater von Schulen und Aufsichtsbehörden. Trotz der vielen Abordnungen schaffte er es, den Kontakt zur Basis, den Schülern und Studierenden der Gewerblichen Schulen in Dillenburg, nicht zu verlieren. Sein Engagement für die Kollegen mündete nicht zuletzt in seiner Tätigkeit als Schul- und Gesamtpersonalrat. Volker Rüddigkeit bestach durch Perfektion, die er auch von Kollegen und Schülern erwartete. Seine direkte und ehrliche Art war für manchen unbequem, weil er oft auch Unangenehmes aussprach. Er zeichnete sich aus durch Verlässlichkeit, war immer, ob gegenüber Schülern oder Kollegen, gleichermaßen hilfsbereit und er verstand es, Menschen aufzubauen. Wir werden ihn sehr vermissen.

Volker Rüddigkeit hinterlässt seine Ehefrau mit zwei Söhnen.

Wir sind dankbar für die geleistete Arbeit und sein Engagement für seine Schüler, Studierenden und das Kollegium der Gewerblichen Schulen Dillenburg, dem er bis zu seinem Tod angehörte. Wir werden ihn als hoch geschätzten Kollegen in guter Erinnerung behalten.

Für die Gewerblichen Schulen Dillenburg
Siegfried Mayr

kv darmstadt-dieburg

Wechsel im Vorstand bei Mitgliederversammlung an der Landrat-Gruber-Schule in Dieburg

Herbert E. Gunkel gibt den Vorsitz nach neun Jahren vorbildlicher Arbeit ab

Am 19. November veranstaltete der KV Darmstadt-Dieburg eine Mitgliederversammlung an der Landrat-Gruber-Schule in Dieburg mit Neuwahl des Vorsitzenden und Impulsreferat des Landesvorsitzenden Ullrich Kinz zum Thema „Aktuelle Entwicklungen im Bereich beruflicher Schulen“.

Herbert E. Gunkel begrüßte als amtierender Vorsitzender die Anwesenden und übergab im Anschluss an seinen Bericht an Thomas Worringen, der als neuer Vorstandsvorsitzender einstimmig gewählt wurde.

Seit 1975/1977 ist Herbert E. Gunkel Mitglied des GLB-Hessen, zunächst im KV Wiesbaden bis 1986, anlog seinem Schulort in Wiesbaden (Kerschensteiner Schule) mit dem legendären KV-Vorsitzenden Dieter Wemme. Mit dem Wechsel 1986 nach Darmstadt, zunächst an die Alice-Eleonoren-Schule, danach 1987 ganz an der Peter-Behrens-Schule, war er auch aktiv im Kreisverband Darmstadt bei Mitgliederversammlungen, für Veranstaltungen und Exkursionen, Ausflüge und Besichtigungen tätig. Seit 1997 ist Gunkel Mitglied im Kreisvorstand GLB-Darmstadt, zunächst als Stellvertreter und ab 2000 als kommissarischer Vorsitzender der zwischenzeitlich zusammengelegten Kreisverbände Darmstadt und Dieburg. Ab 2001 wurde er von der Mitgliederversammlung des Kreisverbandes Darmstadt-Dieburg zum Vorsitzenden gewählt und im Amt bestätigt, bis er wegen seiner Ruhestandsversetzung am 30.07.2009 zur Wahl im November 2009 nicht mehr zur Verfügung stand.

Unter seiner Federführung fanden für den KV des GLB Mitgliederreisen nach Karlsruhe, Weimar, Dresden, zu Weinproben nach Groß-Umstadt, Roßdorf und Bergstraße und zur Schmucker-Brauerei statt, wurden Stammtische reaktiviert und mehrmals Mitglieder-Ehrungen in Groß-Umstadt und Darmstadt-Arheilgen durchgeführt. Erwähnenswert ist seine eigenwillige Interpretation der Abkürzung GLB (Gute Laune Bereiten), die auch an anderer Stelle wiederzufinden ist (GunkeL, Her-

Bert = GLB). Mit dem GLB kam Herbert E. Gunkel erstmals mit dem Referendariat (Fächer Drucktechnik und Religion) in Kontakt und wurde von dem damaligen Schulleiter und Vorsitzenden des Verbandes der Gewerbelehrer und heutigem Ehrenmitglied des GLB, Jürgen Spangenberg, geworben. Dort kam er auch mit dem engagierten Uwe Schneider zusammen, inzwischen ebenfalls Ehrenmitglied des GLB, und entdeckte nach und nach sein Interesse an der Arbeit im Verband, da sich diese weitgehend mit seinen Zielen in Bezug auf Arbeit, Wirtschaft und Soziales deckte und mit Menschen zu tun hatte.

Thomas Worringen ist OStR an der Alice-Eleonoren-Schule und seit 1999 Mitglied im GLB. Nach der Lehrerausbildung an der Peter-Behrens-Schule für das Berufsfeld Chemotechnik und das Fach Politik-Wirtschaftskunde wechselte er an die Alice-Eleonoren-Schule, wo er das Amt des Schulobmanns übertragen bekam. In dieser Funktion nahm er an den Sitzungen des Kreisvorstandes teil und wurde zunächst als Beisitzer und später als stellvertretender Vorsitzender in den Vorstand gewählt. Als Vorstandsvorsitzender wird er die vorbildliche Vorstandsarbeit von Herbert Gunkel fortführen und mit dem gesamten Vorstand zusammen die weiteren Veranstaltungen und Sitzungen im Sinne der Mitglieder des GLB Darmstadt-Dieburg planen und durchführen und den Kreisverband nach außen vertreten. Nach seiner Wahl zum Vorsitzenden übernahm er die weitere Regie der Mitgliederversammlung. Das anschließende Referat des Landesvorsitzenden Ullrich Kinz gab den Anwesenden vielfältige Einblicke in die aktuelle Situation um die beruflichen Schulen und darüber hinaus. An dieser Stelle nochmals vielen Dank dafür.

Zum Ende der Mitgliederversammlung überreichte Frau Karin Amend-

Raab (stellvertretende Vorsitzende) Herrn Gunkel u. a. Blumen südamerikanischer und australischer Herkunft, die in vorausdeutendem Charakter auf seine anstehenden Reisen hinweisen sollten. Sie bedankte sich im Namen des Vorstandes für die langjährige vorbildliche Zusammenarbeit und seine Bereitschaft, weiterhin im KV tätig zu sein, obwohl er, nach eigenen Angaben, nach wie vor selbst im Ruhestand ein viel beschäftigter Mann ist. Wir glauben ihm das glatt!

kv wetterau

Kollegen der beruflichen Schulen im Wetteraukreis haben sich zum Thema Sprachförderung fortgebildet

von Jutta Tschakert (Berufliche Schule Butzbach)

Um die Ergebnisse des Hessischen Modellversuchs „VOLI“ (Vocational Literacy) in den beruflichen Schulen umzusetzen, haben sich zahlreiche Kollegen bereits zum Thema Sprachförderung fortgebildet. Der Schweizer Professor Claudio Nodari vom Interkulturellen Institut in Zürich hat dazu eine Methode entwickelt, wie Schüler und Schülerinnen an beruflichen Schulen gezielt ihre Lesekompetenz verbessern können. Dabei orientiert sich diese Technik am Europäischen Sprachreferenzrahmen. In Hessen sind inzwischen einige Lehrkräfte zu Multiplikatoren zur Fortbildung interessierter Kollegen an beruflichen Schulen ausgebildet worden. Im Rahmen des strategischen Ziels 4 des Hessischen Kultusministeriums werden hierzu verschiedene Fortbildungsveranstaltungen angeboten.

Vier berufliche Schulen im Wetteraukreis haben dieses Angebot bereits genutzt. Hier haben sich Lehrkräfte im Rahmen mehrtägiger Veranstaltungen mit Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Defiziten vertraut gemacht.

Darüber hinaus existieren überregionale Fortbildungsangebote für ausgewählte Berufsfelder mit einem integrativen Ansatz. Hier werden Möglichkeiten aufgezeigt, Sprach- und Mathematikförderung in die Lernfeldarbeit zu integrieren. Grundsätzlich ist es notwendig, die Sprachförderung in die Fachunterrichte zu integrieren und nicht nur auf den Deutschunterricht zu beschränken. Die Fortbildungsveranstaltungen zum „Didaktisieren von Texten“ richteten sich daher insbesondere an Kollegen und Kolleginnen, die im berufsbezogenen Unterricht der beruflichen Schulen in verschiedensten Berufsfeldern eingesetzt werden.

Aktuelle Informationen zur Sprachförderung, Mathematikförderung und zur Lernfeldinitiative können auf der Internet-Plattform mit der Adresse: http://laak.bildung.hessen.de. (weiter mit Afl, berufliche Bildung) abgerufen werden.

kv wiesbaden

Besuch der didacta 2010 in Köln

von Gernot Besant

Die „didacta“ ist die größte Fachmesse für die Bildungswirtschaft in Europa. Diese greift aktuelle bildungspolitische wie pädagogische Entwicklungen auf. Zugleich rückt sie drängende Fragen der Bildung ins Licht der Öffentlichkeit.

Kolleginnen und Kollegen informierten sich vor Ort über Neuigkeiten für den Schulalltag. Diskussionsrunden, Vorträge, Workshops und Kongresse rundeten das Angebot ab. Softwareanbieter wie Adobe, Mindjet und Microsoft stellten ihre aktuellen Produkte vor.

E-Learning war ein zentrales Thema der Bildungsmesse. Steuerhilfen für Lehrkräfte wurden z. B. durch die Akademische Arbeitsgemeinschaft vorgestellt. Das deutsche Jugendherbergswerk informierte über Bildungsreisen. Verlage wie z. B. Duden, Klett, Bildungsverlag Eins und Oldenburg stellten ihre aktuelle Literatur sowie Fachzeitschriften vor.

Günstige Prüfexemplare rundeten das Angebot ab.

Der Branchenverband VdS Bildungsmedien verdeutlichte die schwierige Lage der Verlage. Der Umsatz mit Medien für das Lernen und Unterrichten in den Schulen fiel um 2 % verglichen mit 2008. Eine positive Entwicklung gab es nur in Hessen, wo die Lernmittelausgaben um 5 % stiegen.

Der Umsatzeinbruch in den beruflichen Schulen wird dadurch erklärt, dass die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in 2009 rückläufig war. Der Rückgang begründet sich zum einen Teil demografisch, zum anderen durch die Wirtschaftskrise.

Gewerkschaften und Verbände wie der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen waren vertreten. Hochschulen wie die Universität Kaiserslautern stellten ihre berufsbegleitenden Fernstudiengänge für Führungskräfteentwicklung vor. Krankenkassen wie die HUK verdeutlichten ihre Angebote für Lehrkräfte.

Bildungsinitiativen wie Intel stellten ihre aktuellen Programme vor. Hersteller von Trainingssystemen wie ELABO zeigten ihre neuesten Trends. Im Forum Unterrichtspraxis wurden Themen vom Web 2.0 über Projekte zur Schulsozialarbeit bis hin zur Diskussion über die Konsequenzen der Hirnforschung für den Unterricht angeboten.

Kurz gesagt: Der Besuch der Bildungsmesse in Köln war sehr kurzweilig und interessant. Viele Anregungen wurden mit nach Hause genommen. ■

Einsparungen am Öffentlichen Dienst sind Einsparungen an der Gesellschaft in der wir leben!

Alle Bürgerinnen und Bürger nutzen Öffentliche Dienste – sie sind unverzichtbar. Hier verwendete Steuergelder kommen allen zugute. Das Land darf sich deshalb nicht aus seiner Verantwortung stehlen. Es hat die Pflicht, Öffentliche Dienste zur Verfügung zu stellen – bezahlbar, in guter Qualität und überall erreichbar.

Um effektiv arbeiten zu können, benötigen die Öffentlichen Dienste mehr Personal, eine bessere Sachausstattung und eine Teilhabe an der allgemeinen Gehaltsentwicklung.

dbb jugend hessen · jugend · dbb beamtenbund und tarifunion · fair handeln. EINKOMMENSRUNDE 2010 www.dbb.de

Jede Lehrerin und jeder Lehrer trägt eine hohe Verantwortung, denn Bildung ist die wichtigste Zukunftsinvestition für unser Land. Nicht die Wirtschafts- und Finanzwelt, sondern die Schulen bringen die besten Zinsen.

Deshalb haben alle Schüler ein Recht auf gleiche Bildungschancen und intensive Förderung. Dazu stehen die 750.000 Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, und dafür setzen sie sich täglich ein. Ihr Arbeitseinsatz liegt weit über dem Durchschnitt: 45 bis 55 Stunden in der Woche. Aber leider müssen sie oft in maroden Schulen mit veralteten Lehrplänen vor zu großen Klassen unterrichten. Denn ausgerechnet die Politik hat ihre Hausaufgaben nicht gemacht: Sie investiert Milliarden in Banken und nicht in Bildung.

aktuelles

aus der dbb-Frauenvertretung Hessen

Richtlinie über Elternurlaub wird verbessert

Die für Elternurlaub in der Europäischen Union zuständigen Minister einigten sich am 30. November 2009 auf eine Änderung der Richtlinie des Rates vom 3. Juni 1996 zur Rahmenvereinbarung über Elternurlaub. Diese soll nun in den kommenden Monaten verabschiedet und nach zwei Jahren in allen Mitgliedsstaaten der EU umgesetzt werden. Diese Neuregelung sieht eine Reihe von Verbesserungen für die Eltern vor. Sie basiert auf einer am 18. Juni 2009 unterzeichneten Vereinbarung der europäischen Sozialpartner. In Deutschland führt die Richtlinie zu keinen Änderungen. Bereits die Richtlinie von 1996 gründete auf einer ein Jahr zuvor getroffenen Vereinbarung der Sozialpartner.

Die EU-Kommission erklärte zur Ratseinigung vom 30. November 2009: „Die heute vereinbarte Richtlinie trägt dazu bei, dass berufstätige Eltern Familie und Beruf besser vereinbaren können." Die Stellung berufstätiger Eltern werde gestärkt. Die europäischen Sozialpartner können nach europäischem Vertragsrecht Vereinbarungen schließen, die dann im Regelfall unverändert auf Vorschlag der Kommission als Richtlinien durch den Rat verabschiedet werden.

Die wesentlichen Bestimmungen der Richtliniennovelle sind:

- Längerer Urlaub – Beide Elternteile können für jedes Kind bis zu vier Monate Elternurlaub (bisher drei Monate) nehmen. Die einmonatige Verlängerung kann nicht auf den anderen Elternteil übertragen werden. Dies bietet Vätern einen Anreiz, den ihnen zustehenden Urlaub zu nehmen. Bisher haben viele berufstätige Väter ihren Anspruch auf die Mütter übertragen.

- Keine Diskriminierung – Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die Elternurlaub beantragen oder in Anspruch nehmen, dürfen keine Benachteiligung am Arbeitsplatz erfahren. Dies würde ansonsten einen Diskriminierungstatbestand darstellen.

- Vorübergehende Änderung der Arbeitsbedingungen – Nach der Rückkehr aus dem Elternurlaub ist vorübergehend eine Änderung der Arbeitszeitregelung möglich. Bei der Prüfung solcher Anträge müssen die Arbeitgeber die Bedürfnisse des Unternehmens und der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer berücksichtigen.

- Beschäftigungsverhältnis – Die neuen Rechte gelten für alle Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, unabhängig von der Art ihres Beschäftigungsverhältnisses (befristet, Teilzeit, Leiharbeit); es bleibt jedoch die Möglichkeit, den Anspruch von einer Berufstätigkeitsdauer oder Betriebszugehörigkeit von höchstens einem Jahr abhängig zu machen.

Die neue Richtlinie führt zu konkreten Verbesserungen für Eltern in einigen EU-Staaten, darunter Belgien und Großbritannien. Deutschland erfüllt die Anforderungen bereits. ■

Jetzt noch günstiger!

FINANZtest 07/2007 Die HEB-Hausratversicherung gehört zu den preiswertesten.

50 % Sondernachlass für Neumitglieder auf den Hausratversicherungsbeitrag im ersten Versicherungsjahr.

Finanztest bestätigt immer wieder:

- ✔ günstige Beiträge
- ✔ zuverlässige Beratung
- ✔ schnelle Schadensabwicklung

Wir sind der Versicherer für Erzieher und Beschäftigte im öffentlichen Dienst und deren Angehörige in Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz.

Ihr Hausrat-Versicherungsschutz noch umfangreicher in unserem Komforttarif, z. B. 100 % Erstattung bei Überspannungsschäden, Diebstahl aus Kfz, Garage und am Arbeitsplatz; erhöhte Wertsachenentschädigung und vieles mehr.

Umfangreiches Angebot auch in der Glasversicherung.

» **Keine Selbstbeteiligung im Schadensfall!**

BEISPIELRECHNUNGEN

Versicherungssumme 50.000,– €	Basistarif	Komforttarif
Tarifzone 1 (z. B. Heilbronn, Pirmasens, Marburg)		
Jahresbeitrag	40,– €	47,50 €
Tarifzone 2 (z. B. Darmstadt, Mainz, Stuttgart)		
Jahresbeitrag	60,– €	67,50 €
Tarifzone 3 (z. B. Frankfurt, Offenbach)		
Jahresbeitrag	70,– €	80,– €
Abzüglich 50 % Sondernachlass im ersten Versicherungsjahr.		

Glasversicherung inkl. Wintergarten (Jahresbeiträge)		
Wohnung 18,– €	Haus 24,– €	Glaskeramik-Kochfeld 9,– €

Alle Beiträge verstehen sich **inkl. Versicherungssteuer** und **ohne Selbstbeteiligung** im Schadensfall.

HEB

gegründet 1897

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

Als Hausratversicherer im Preis-Leistungsverhältnis unschlagbar! www.heb-hessen.de

wir trauern um unsere Mitglieder …

OStR Volker Rüddigkeit
geb. 08.02.1949
verst. 02.02.2010
Kreisverband Lahn-Dill

OStD a. D. Gertrud Walther
geb. 02.07.1911
verst. 08.02.2010
Kreisverband Kassel

OStD a. D. Werner Götze
geb. 28.04.1925
verst. 08.03.2010
Kreisverband Offenbach

Wir werden ihr Andenken in Ehren halten!

Einladung zum Seminar „E-Learning an berufsbildenden Schulen“

– Einsatz des Lernmanagementsystems Moodle –

12. Mai 2010
14:30 Uhr – 18:30 Uhr

Hotel Birkenhof
Von-Eiff-Straße 37 und 41,
63456 Hanau-Steinheim

Seminarinhalt:
- Grundsätzlicher Aufbau und Module von Moodle
- Nutzen für berufliche Schulen
- Praktische Übungen mit Moodle

(Bitte ein WLAN-fähiges Notebook mitbringen!)

Referent: Michael Reitz

Anmeldeschluss: 1. Mai 2010

Die Teilnehmerzahl ist auf 15 Personen begrenzt.

Anmeldung über die Geschäftsstelle des GLB.

Die Teilnahmegebühren belaufen sich auf 15,- Euro für Nichtmitglieder. Mitglieder des GLB zahlen keinen Kostenbeitrag. Der Kostenbeitrag ist während des Seminars zu entrichten.

Diese Veranstaltung ist durch das Institut für Qualitätsentwicklung akkreditiert mit Az.: IQ-033711904-F002379.

Die Teilnahme erbringt 10 Leistungspunkte.

geburtstage

Wir gratulieren …

90 Jahre

29.01.1920 Margarete Scheeder, Michelstadt
17.02.1920 Anneliese Franz, Mutterstadt

85 Jahre

09.01.1925 Gerold Krumpholz, Bad Nauheim
20.02.1925 Heinrich Riedl, Braunfels
22.02.1925 Annemarie Mattheß, Lambsheim
23.02.1925 Hedwig Wiegard, Petersberg
26.02.1925 Walter Fink, Schwalbach

80 Jahre

28.01.1930 Johann Wilka, Riedstadt
08.02.1930 Heinz Kilian, Kassel
09.02.1930 Willi Seibold, Darmstadt
11.02.1930 Erwin Müller, Petersberg
15.02.1930 Heinrich Keim, Ahnatal

75 Jahre

11.01.1935 Hans Hecht, Darmstadt
19.01.1935 Gerhard Seeger, Kirchhain
22.01.1935 Hermann Wießner, Gießen
06.02.1935 Dieter Killermann, Eschwege
16.02.1935 Klaus Koch, Hofgeismar
26.02.1935 Richard Wagner, Darmstadt-Eberstadt
03.03.1935 Josef Faulhammer, Wetzlar
08.03.1935 Barbara Soukup, Frankfurt
19.03.1935 Kurt Quandel, Burbach
27.03.1935 Dieter Hofmann, Wiesbaden-Bierstadt

70 Jahre

01.01.1940 Peter Schindler, Reinheim
10.01.1940 Klaus Romeis, Hanau
23.01.1940 Gottfried Mai, Dieburg
25.01.1940 Manfred Schardt, Altendiez
14.02.1940 Klaus Förster, Bad Hersfeld
15.02.1940 Manfred Hanke, Lautertal
02.03.1940 Kurt Müller, Mengerskirchen
03.03.1940 Winrich Gramberg, Kelkheim
15.03.1940 Wolfgang Schlag, Wiesbaden
16.03.1940 Rainer Buchmaier, Erbach
16.03.1940 Karl-D. Zimmermann, Sontra
17.03.1940 Gertrud Harles, Dreieich
21.03.1940 Horst Tengler, Karben
23.03.1940 Jörg-Heinrich Sinning, Meißner
26.03.1940 Helmut Doppelhammer, Kassel
29.03.1940 Dieter Moos, Eltville
31.03.1940 Karl-Heinz Wüst, Oberursel

65 Jahre

01.01.1945 Frank Rosenthal, Idstein
08.01.1945 Christel König, Weiterstadt
25.01.1945 Erich Vaupel, Fritzlar
30.01.1945 Annemarie Wolf, Homberg
08.02.1945 Helmut Lotz, Fuldabrück
19.02.1945 Achim Pollert, Bad Wildungen
27.02.1945 Hartmut Grün, Leun
10.03.1945 Georg Voit, Bad Nauheim