



impulse

Transferprozess „Selbst-
verantwortliche Berufliche Schulen“

Beziehung und Lernen

Dienstrechtsreform

Schulqualität



www.glb-hessen.de



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

leitartikel

von Ullrich Kinz



Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

anders als der Name „Gesetz zur Modernisierung des Dienstrechts in Hessen“ suggeriert, handelt es sich bei dem vorgelegten Gesetzentwurf nicht um einen umfassenden Modernisierungsvorschlag des hessischen Dienstrechts, wie er im Gefolge der Föderalismusreform und der damit auf die Ländergesetzgebung übertragenen Rechte durchaus notwendig und sinnvoll wäre, sondern lediglich um eine Anpassung zur Übernahme von anderenorts geltenden bzw. beabsichtigten Regelungen, die für die hessischen Beamten fast ausnahmslos mit Verschlechterungen ihrer bisherigen Situation einhergehen. Dies hinter einer besonderen Eilbedürftigkeit und der Mediatorengruppe zur Dienstrechtsreform zu verstecken, zeugt nach Meinung des GLB nicht gerade von gutem Stil. Die spezifische Situation der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, für die der GLB steht, findet sich in den Vorschlägen von CDU und FDP an keiner Stelle wieder. Angesichts der derzeitigen Situation an beruflichen Schulen in Hessen können die vorliegenden Vorschläge seitens der regierenden Fraktionen nur als kontraproduktiv angesehen werden.

Deshalb lehnt der GLB den vorliegenden Gesetzentwurf insgesamt ab.

In einer Phase, in der es nicht einmal gelingt, den notwendigen Nachwuchs für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen zu gewinnen, deren Arbeitsverhältnisse massiv zu verschlechtern, hält der GLB für grundlegend falsch. Anregungen des GLB zur Attraktivitätssteigerung des Berufsbildes, wie z. B. wenigstens eine Zulage für LiV in Mangelfächern, wurden in der Vergangenheit mit dem lapidaren Hinweis auf die damit verbundenen höheren Kosten ignoriert.

Den fehlenden Lehrernachwuchs im Bereich der beruflichen Schulen sieht übrigens nicht nur der GLB, sondern auch das Hessische Kultusministerium. In seiner letzten Prognose formuliert dieses 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 also in Hessen deutlich erkennbar und weiterhin zunehmend einen strukturellen Lehrermangel an beruflichen Schulen. Trotz dieser Erkenntnis sind keine bzw. nur quantitativ gedachte Maßnahmen des Dienstherrn erkennbar, die teilweise katastrophale Situation nachhaltig zu verbessern. Stattdessen werden auch in dem nun vorliegenden Gesetzentwurf Maßnahmen verordnet, welche die Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in hohem Maße noch weiter belasten!

Nach Meinung des GLB wäre es dringend erforderlich, die Arbeits- und Bezahlungsmodalitäten für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen attraktiver als bisher zu gestalten. Gestiegenen Anforderungen im Bereich der Praktikanten-, Schü-

inhalt

Ausgabe 3/10

3–8

Aktuelles

- SBS fordern mehr Ressourcen!
- Stellungnahme und Handlungsempfehlung des GLB
- Verunglimpfung der staatlichen Schulämter
- Aktuelle Studien

8–10

Ausbildung

- Absolventen: Meist schon recht reif
- Ein System mit vielen Möglichkeiten

11–14

Pädagogik und Unterricht

- „Klasse bauen! Architektur und Pädagogik“
- Schulisches Lehren und Lernen

15–20

Schule und Organisation

- Schulqualität – Wie lässt sie sich beschreiben und in ihrer Güte bestimmen?

20–24

Nachrichten aus dem HPRL

- Transferprozess SBS
- „Führungsakademie“ im Aufbau
- Gesetzentwurf zur Modernisierung des Dienstrechts

24–26

Recht und Besoldung

- Schule für Steinwurf nicht haftbar
- Umwandlung von Stellen
- Betreuung eines kranken Kindes
- Familienzuschlag

27–30

GLB-intern

- Aus den Kreisverbänden

31–35

Frauen/Pensionäre

- Einladung zum Pensionärstreffen 2011
- Neues aus der dbb-Frauenvertretung
- „Starke Frauen“ gesucht

ler- und Studierendenbetreuung sowie bei den umfangreichen Prüfungen in allen Schulformen der beruflichen Schulen stehen Gehaltskürzungen und seit 2003 eine deutlich spürbare Arbeitszeitverlängerung gegenüber. Dies passt nicht zusammen! Das spüren mittlerweile auch an dem Beruf interessierte Menschen, die sich augenscheinlich eher für einen anderen Beruf entscheiden. Motivationssteigernde Maßnahmen für die hoch belasteten Kolleginnen und Kollegen sind an den beruflichen Schulen in Hessen seit Jahren nicht mehr erkennbar. Im Gegenteil werden Regularien, unter denen sich Menschen für diesen Beruf entschieden haben, sukzessive verschlechtert. Nach der deutlichen Absenkung des Pensionsniveaus von ehemals 75 % wird nun zum Nachteil der Beschäftigten an der „Stellschraube Lebensarbeitszeit“ gedreht.

Somit wird mit dem vorgelegten Gesetzentwurf die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen ein weiteres Mal massiv erhöht. Nach der Erhöhung der wöchentlichen Unterrichtszeit um eine Unterrichtsstunde aus dem Jahr 2003 und dem zwangsweise eingeführten Lebensarbeitszeitkonto ist dies realiter die dritte (!) Arbeitszeiterhöhung in Folge. Der GLB ist der Meinung, dass sowohl die bereits verordneten als auch die im Gesetzentwurf vorgeschlagenen Arbeitszeiterhöhungen nur auf dem Hintergrund einer spürbaren Verschlechterung der Unterrichtsqualität und einer deutlichen Erhöhung der Arbeitsbelastung bei den Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen realisiert werden können.

Nach fester Überzeugung des GLB wäre es richtig, die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, die aus den Bereichen „Unterrichtszeit“ und „nichtunterrichtliche Zeit“ besteht, spürbar zu verringern. Alle in der Vergangenheit angestrebten Arbeitszeituntersuchungen belegen, dass die Arbeitszeit von Lehrkräften an beruflichen Schulen im Jahresdurchschnitt

deutlich über der Arbeitszeit anderer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der öffentlichen Verwaltung liegt. Die in Hessen geführte Diskussion über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer wurde ergebnislos abgebrochen mit der Folge, dass seitdem immer noch weitere zusätzliche Aufgaben auf die Schultern gerade der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen geladen worden sind. Deshalb hält der GLB eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung im Bereich der beruflichen Schulen um zwei Unterrichtsstunden pro Woche für unabdingbar, um zum einen die vorhandene Arbeitszeit-Ungerechtigkeit abzuschaffen und zum anderen die nachweislich hohen Belastungen dieses Berufes auch langfristig tragen zu können. Begründungen für die hohe Belastung von Lehrerinnen und Lehrern finden sich in wissenschaftlichen Erhebungen der Universitäten Potsdam und Freiburg.

Nichts zu lesen ist im vorliegenden Gesetzentwurf von einem gleitenden Übergang zur Inruhestandsversetzung, obschon der Präventionsbe-

griff im hessischen Erlass „Arbeitsschutz, Sicherheit und Gesundheitsschutz an Schulen“ mittlerweile eine zentrale Rolle einnimmt – außer man ist geneigt, die vorgestellten Regelungen zur außerordentlichen Verlängerung der Lebensarbeitszeit hierfür zu halten. Der GLB ist der Meinung, dass im Sinne einer Gesundheitsprophylaxe und des Präventionsbegriffs die Altersermäßigung für Lehrkräfte ab dem 55. Lebensjahr auszuweiten ist. Erstrebenswert ist unter gesundheitlichen Aspekten zweifellos ein gleitender Übergang in den Ruhestand mit einer sukzessiven Absenkung der Unterrichtsverpflichtung. Nur so ist die immer noch hohe Zahl der krankheitsbedingten Frühpensionierungen bei den Lehrerinnen und Lehrern, die ja auch einen Kostenfaktor für das Land Hessen darstellt, zu reduzieren. Die bisherige Altersteilzeitregelung, die ersatzlos (!) gestrichen worden ist, hatte hier in der Vergangenheit ohne Zweifel positiv gewirkt.

Ihr Ullrich Kinz
Landesvorsitzender des GLB

selbstverantwortung

„Selbstverantwortliche Berufliche Schulen“ fordern mehr Ressourcen!

Pressemitteilung des GLB vom 4.10.10

Insgesamt sieht der GLB, so der Landesvorsitzende Ullrich Kinz kürzlich in Hanau, die berufsbildenden Schulen in Hessen auf einem guten Weg. Der Modellversuch „Selbstverantwortung plus“ hat den Grundstein gelegt, damit auch die anderen beruflichen Schulen in Hessen den Weg hin zu mehr Eigenverantwortung und größerer Selbstständigkeit beschreiben können.

Die Kolleginnen und Kollegen – erst recht die Schulleitungen – lockt dabei die Perspektive, weniger Befehlsempfänger und mehr verantwortlich Handelnde in der beruflichen Aus- und Weiterbildung einer Region zu sein. Davon wie auch von der Richtigkeit dieser Entwicklung ist der Landesvorsitzende des GLB überzeugt. Wenn dann in einem solchen Prozess die Zufriedenheit der

Kolleginnen und Kollegen bezüglich ihres eigenen beruflichen Handelns steigt und die Identifikation mit ihrer beruflichen Schule weiter zunimmt, ist das ein nicht zu unterschätzender Zugewinn, so Ullrich Kinz. Deshalb sieht sich der GLB auch in seiner grundsätzlichen Haltung bestätigt, mit der er den Modellversuch „Selbstverantwortung plus“ in der Vergangenheit, trotz aller sichtbaren Probleme, unterstützt und positiv begleitet hat.

Allerdings sieht der GLB derzeit erhebliche Probleme, diese positive Entwicklung und das dahinter liegende Entwicklungspotenzial der beruflichen Schulen in Hessen weiter voranzubringen. Zu unklar sind die bisherigen Vorstellungen des Kultusministeriums zum Transferprozess „Selbstverantwortliche Berufliche Schulen“ und erst recht zu den damit verbundenen Ressourcen.

Offenkundig ist bisher lediglich der Verzicht auf Unterstützungsleistungen in Form von zusätzlichen Stellen. Wurden im Jahr 2004 den Modellversuchsschulen noch für die Übernahme der Projektaufgaben Mittel/Personal im Umfang von zwei Stellen zugesagt, so gibt es im Jahr 2010 nichts dergleichen. Eine argumentative Begründung dafür, weshalb das, was im Jahr 2004 noch richtig war und den Modellversuchsschulen zu Recht gewährt wurde, jetzt fehlt, bleibt bisher aus. Von daher weist Ullrich Kinz heute noch einmal darauf hin, dass in der Bereitstellung der sächlichen und personellen Ressourcen zur Bewältigung der mit der erhöhten Selbstständigkeit verbundenen Aufgaben eine wesentliche Erfolgsbedingung für einen solchen Prozess zu sehen ist. Der GLB hält in diesem Zusammenhang an seiner Forderung nach zusätzlichen Ressourcen für zusätzliche Aufgaben fest, d. h. diejenigen beruflichen Schulen, die sich an dem Transferprozess hin zu „Selbstverantwortlichen Beruflichen Schulen“ beteiligen, müssen über zusätzliche Mittel – und zwar nicht erst am Ende der laufenden Legislaturperiode – verfügen können. ■

Stellungnahme

Stellungnahme und Handlungsempfehlung des GLB

zum Transferprozess „Selbstverantwortliche Berufliche Schulen (SBS) in Hessen“ – Amtsblatt 08/2010, S. 402 ff.

Von Ullrich Kinz (Landesvorsitzender)

Anlässlich der nunmehr im Amtsblatt veröffentlichten Ausschreibung und der anhaltenden Diskussion um die weitere Entwicklung der beruflichen Schulen in Hessen sieht sich der GLB zu einer Positionsbeschreibung in Form einer Stellungnahme verbunden mit einer Handlungsempfehlung veranlasst. Grundlage und Bezug hierfür ist die Information des Hessischen Kultusministeriums zur Teilnahme am Transferprozess „Selbstverantwortliche Berufliche Schulen (SBS) in Hessen“.

Während der seit dem Jahr 2005 laufende und nach seiner Verlängerung noch bis 2011 anhaltende Modellversuch „Selbstverantwortung plus“ benannt wurde, lautet das Kürzel für den Transferprozess für die nicht an dem Modellversuch beteiligten Schulen nun: „Selbstverantwortliche Berufliche Schulen (SBS) in Hessen“. Im Modellversuchsfall ging es augenscheinlich um ein „Mehr“ bzw. ein „Plus“ an Selbstverantwortung, was in der Vergangenheit ob der vielen Pluszeichen in der hessischen Bildungspolitik durchaus auch als diskussionswürdig angesehen worden ist, aber sich in der Sache wohl begründet. Nunmehr soll es in Hessen aber um „Selbstverantwortliche Berufliche Schulen“ gehen, was sich alleine aufgrund der Wortwahl verbietet. Schulen in Hessen – auch berufliche Schulen – sind derzeit Anstalten des öffentlichen Rechts und mitnichten

selbstverantwortlich. Ich möchte hier nicht noch einmal die Diskussion aus dem Ende der 90er-Jahre um „Autonomie“ von Schulen wiederbeleben, halte aber doch die im Amtsblatt getroffene Wortwahl für in jeder Hinsicht ungeeignet, um die weitere Entwicklung der berufsbildenden Schulen in Hessen schlagwortartig zu beschreiben. Es kann nur darum gehen, wie es der GLB seit über sieben Jahren fordert, diesen Schulen mehr Selbstverantwortung und eine größere Selbstständigkeit zuzugestehen!

Dies hat den GLB in der Vergangenheit positiv eingenommen und zu diesem Thema stehen lassen. Aus diesem Grund hat der GLB den Modellversuch Selbstverantwortung plus – trotz aller sichtbaren Probleme – unterstützt und positiv begleitet. Die Perspektive, weniger Befehlsempfänger und mehr verantwortlich Handelnder, gar ein Gestaltender beruflicher Aus- und Weiterbildung in der Region zu sein, ist es, was die Kolleginnen und Kollegen – erst recht die Schulleitungen – in den berufsbildenden Schulen bewegt und von dessen Richtigkeit der GLB nach wie vor überzeugt ist! Wenn dann in einem solchen Prozess die Zufriedenheit der Kolleginnen und Kollegen bezüglich ihres eigenen beruflichen Handelns steigt und die Identifikation mit ihrer beruflichen Schule zunimmt, ist auch das ein nicht zu unterschätzender Zugewinn.

Berufsbildenden Schulen in Hessen mehr Selbst- verantwortung und größere Selbst- ständigkeit zugestehen!

Allerdings gibt es, wenn man den Ausschreibungstext zur Teilnahme am Modellversuch „Selbstverantwortung plus“ aus dem Amtsblatt 08/2004 und den Ausschreibungstext zur Teilnahme am Transferprozess „Selbstverantwortliche Berufliche Schulen (SBS) in Hessen“ im Amtsblatt 08/2010 vergleicht, neben vielen Gemeinsamkeiten auch erhebliche Unterschiede. Hieraus ergibt sich die entscheidende Frage, ob bzw. wie der Rahmen, der jetzt über die Ausschreibung gesetzt ist, zu dem Bild einer möglichst selbstverantwortlichen beruflichen Schule passt.

Offenkundig ist der Verzicht auf Unterstützungleistungen in Form von zusätzlichen Stellen. Hieß es 2004 noch „Für die Übernahme der Projektaufgaben werden jeder Projekt-schule Mittel/Personal im Umfang von zwei Stellen zugesagt“, so gibt es im Jahr 2010 nichts dergleichen. Eine argumentative Begründung dafür, weshalb das, was im Jahr 2004 noch richtig war und den Modellversuchsschulen gewährt wurde, jetzt fehlt, bleibt aus. Im Gegenteil wird im Rechtsgutachten der Universität Konstanz zur Stellung beruflicher Schulen am Fort- und Weiterbildungsmarkt (Prof. Dr. J. Ennuschat und Prof. Dr. H. C. Röhl im August 2007, S. 100) ausgeführt: „In der Bereitstellung der sächlichen und personellen Ressourcen zur Bewältigung der mit der erhöhten Eigenständigkeit verbundenen Aufgaben ist somit eine zentrale Erfolgsbedingung zu sehen.“ Weshalb ausgerechnet diese zentrale Erfolgsbedingung seitens des Hessischen Kultusministeriums ignoriert wird, bleibt im Zusammenhang mit dem Transferprozess ein ungelöstes Rätsel. Der GLB hält in diesem Zusammenhang an seiner Forderung nach

zusätzlichen Ressourcen für zusätzliche Aufgaben fest, d. h. diejenigen beruflichen Schulen, die sich an dem Transferprozess beteiligen, müssen über zusätzliche Mittel – und zwar nicht erst am Ende der laufenden Legislaturperiode – verfügen können.

Erhöhte Selbst- verantwortung erfordert die Bereit- stellung entspre- chender Ressourcen!

Aber nicht nur bei den personellen Ressourcen ist der Rahmen für eine solche Mammutaufgabe falsch gesetzt. Im Verlauf des aktuellen Ausschreibungstextes zeigen sich weitere Widersprüche zwischen den hohen Forderungen des Hessischen Kultusministeriums und den von ihm den ausführenden Schulen zugestandenen Rahmenbedingungen.

So heißt es unter 2. „Für die ausgeprägte Selbstständigkeit der SBS in den verschiedenen Handlungsfeldern soll die rechtliche Grundlage im Rahmen der Novellierung des Hessischen Schulgesetzes geschaffen werden.“ Hier stellt sich natürlich schon die Frage, weshalb fünfeinhalb Jahre nach Beginn des Modellversuchs, drei Jahre nach Ausfertigung eines Rechtsgutachtens im Auftrag des Landes Hessen und gut eineinhalb Jahre nach Regierungsantritt der so entscheidende rechtliche Rahmen immer noch nicht hinreichend gesetzt ist. Hier auf den Idealismus der berufsbildenden Schulen vor Ort zu vertrauen, die es dann schon richten werden, ist illusorisch.

In Punkt 2.1 wird u. a. auf die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer eingegangen. Es heißt: „Die Fortbildung im Lehrerteam gewinnt hier einen hohen Stellenwert.“ Die Fortbildungsmittel bewegen sich aber bislang unverändert auf einem Niedrigstniveau von lediglich 40,00 Euro pro Lehrerstelle, welches für Lehre-

rinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen auch ohne eine solche Forderung unzureichend ist.

Unter 2.4 Finanzen wird ausgeführt: „Die SBS verfügt über ein transparent zugewiesenes Schulbudget aus Personal- und Sachmitteln.“ Eine solche Formulierung hört sich zwar gut an, stellt aber keineswegs sicher, dass die Mittel, welche den Schulen zugewiesen werden, auch ausreichen. Die im Vorfeld der Ausschreibung genannte Formulierung „Die SBS verfügt über transparent zugewiesene sowie auskömmliche Personal- und Sachmittel“ konnte sich leider nicht bis in den Ausschreibungstext halten.

Geradezu abenteuerlich gestaltet sich der Ausschreibungstext im weiteren Verlauf zu 2.4 Finanzen. Hier heißt es: „Über den Einsatz der Mittel entscheidet die Schule eigenverantwortlich und garantiert damit auch die Unterrichtsabdeckung gemäß Grundzuweisung.“ Hierzu muss man wissen, dass ein großer Teil der beruflichen Schulen derzeit den nach Verordnung zu erteilenden Unterricht nicht in allen Bereichen abdecken kann.

Die Forderungen des Ausschreibungstextes passen nicht zu dem zugewiesenen Rahmen!

Ohne hier eine detaillierte Diskussion führen zu wollen, sei nur beispielhaft auf die allgemeinbildenden Fächer im Unterricht der (Teilzeit-) Berufsschule hingewiesen, insbesondere auf die Problematik bezüglich des Faches Religion. In diesem Zusammenhang auf eine garantierte Unterrichtsabdeckung hinzuweisen, bedeutet nicht mehr und nicht weniger als den „Schwarzen Peter“ – der schon seit Jahrzehnten auf der Hand gehalten wird – an die berufsbildenden Schulen vor Ort weiterzugeben, wohl wissend, dass diese ihn nicht mehr ablegen können.

Schließlich noch zu Punkt 2.5 Bildungsangebot und regionales Bildungsnetzwerk: „Die SBS soll in regionalen Bildungsnetzwerken oder Bildungsverbänden als gleichberechtigter Partner mitwirken können. Die rechtlichen, ressourcenmäßigen und qualitativen Voraussetzungen werden ermöglicht.“

Wie oben bei den rechtlichen Grundlagen schon ausgeführt, stellt sich natürlich die Frage, wann denn diese Voraussetzungen endlich geschaffen werden. Im derzeitigen hessischen Weiterbildungsgesetz ist davon jedenfalls nichts zu lesen und eine Novellierung ist nach derzeitigem Stand der Dinge noch lange nicht in Sicht.

Insgesamt meint der GLB, dass der Rahmen, der mit dem Ausschreibungstext im August-Amtsblatt für den Transferprozess „Selbstverantwortliche Berufliche Schulen“ veröffentlicht worden ist, nicht in angemessener Weise zu den anspruchsvollen Aufgaben passt, die mit einer Entwicklung hin zu größerer Selbstständigkeit und mehr Eigenverantwortung an berufsbildenden Schulen in Hessen zweifellos einhergehen werden. Auf diesem Hintergrund und unter Bezug auf die vorgenannten Ausführungen kann der GLB den beruflichen Schulen in Hessen – obwohl er die durch den Modellversuch Selbstverantwortung plus eingeschlagene Richtung nach wie vor für richtig hält – leider nur empfehlen, sich derzeit nicht zur Teilnahme am Transferprozess anzumelden. Der GLB hält insofern ein Moratorium der berufsbildenden Schulen in Hessen bezüglich des weiteren Transferprozesses für wünschenswert und notwendig, zumindest bis der gesetzliche Rahmen seitens des Gesetzgebers gesteckt und weitere Ressourcen für berufliche Schulen, die sich an dem Transferprozess beteiligen wollen, valide zugesagt sind.

Der GLB hält ein Moratorium bezüglich des Transferprozesses Selbstverantwortliche Berufliche Schulen für notwendig! ■

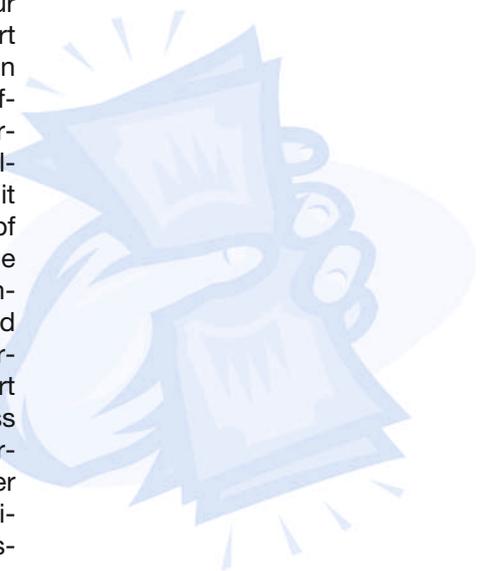
schulämter

dbb Hessen weist pauschale Verunglimpfung der staatlichen Schulämter zurück

PM-dbb-09.07.10. Frankfurt – Mit Empörung hat der Pressesprecher des Deutschen Beamtenbundes und Tarifunion in Hessen, Thomas Müller, die Äußerungen von Finanzminister Weimar über die Arbeit der staatlichen Schulämter zurückgewiesen. „Wer sich als Minister über eine bewährte Schulverwaltungsebene in der Öffentlichkeit äußert“, so Müller, „muss sich erst einmal über die Arbeit der Schulämter informiert haben.“ Pauschale Verunglimpfungen wie „Die verwalten sich ja tot“ oder „Zurückgehende Aufgaben“ zeugten nicht von Sachkenntnis.

Die Politik habe in den letzten Jahren in Angriff genommen, den Auftrag der Schulämter zu ändern. Die Entwicklung von der reinen Schulaufsicht hin zu einer Agentur für Qualitätsentwicklung nehme Fahrt auf. „Die Schulämter sind aber in den letzten Wochen damit beschäftigt gewesen, die Unterrichtsversorgung für das jetzt begonnene Schuljahr sicherzustellen. Der Spagat mit einem gedeckelten Ausgabentopf einerseits und dem Anspruch, die Schulen auf eine 100-Prozent-Unterrichtsversorgung zu bringen, und die zunehmende Budgetverantwortung der Schulen andererseits führt dazu“, so der dbb-Sprecher, „dass sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mittlerweile wie Erbsenzähler vorkommen und andere wesentlichen Aufgaben hintanstellen müssen.“

Die Äußerung Weimars sowie der Kultusministerin seien in den Schulämtern auf Unverständnis gestoßen und hätten dort die Motivation erheblich beeinträchtigt. „Einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führten die Äußerungen Weimars auf das Sommerloch und die Hitzewelle zurück.“ Der dbb Hessen empfehle der Politik dringend, sich schützend vor ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu stellen sowie ein schlüssiges Gesamtkonzept für die gesamte Landesverwaltung und keinen Flickenteppich vorzustellen. Müller abschließend: „Unüberlegte Äußerungen der Kabinettsmitglieder „provozieren“ die von Ministerpräsident Koch vorhergesagten „Rückschläge“ auf dem Weg zu einer modernen öffentlichen Leistungsverwaltung.“ ■



nachrichten

Aktuelle Studien

von Gernot Besant

Schulabgänger 2008

Die Studie von Bildungsforscher Klemm, im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, zeigt eine leichte Verbesserung der Abbruchquoten von 2004 (8,5 Prozent) auf 2008 (7,5 Prozent). Die Studie basiert auf Daten der Kultusministerkonferenz und des Statistischen Bundesamtes. Das vereinbarte Ziel des Bildungsgipfels von 2008, die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss zu halbieren, ist noch nicht erkennbar. In den Ländern Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt, aber auch in Nordrhein-Westfalen stiegen die Quoten an.

Die neuen Bundesländer zeigen deutliche Extremwerte, wenn Abiturnoten und Abschlussquoten verglichen werden. Laut dem „Innovationsatlas Ost“ des Bundesbildungsministeriums erwerben 41 Prozent aller Schüler die allgemeine Hochschulreife, bundesweit liegt die Quote nur bei 29 Prozent. Gegenüber stehen die Schulabbrecher. In der aktuellen Studie des Bildungsforschers Klaus Klemm wurden Höchstwerte der Ostländer im Untersuchungsjahr 2008 bei den Schulabbrecherzahlen ermittelt. Im Bundesdurchschnitt erreichten 7,5 Prozent (65.000 Schüler) keinen Abschluss. Mecklenburg-Vorpommern liegt hier bei 18 Prozent. Die besten Werte erreichte Baden-Württemberg. Ein Blick auf die kommunalen Zahlen zeigt Wismar mit fast 25 Prozent und Würzburg mit nur 2,5 Prozent Schulabbrecher.

Die Stadtstaaten Hamburg und Bremen und das Flächenland Schleswig-Holstein liegen mit ihren „Quo-

ten über dem Bundesschnitt. Hessen liegt mit sieben Prozent nahezu in der Mitte. Doch auch hier zeigen sich im kommunalen Vergleich Unterschiede. Frankfurt liegt bei acht Prozent, Wiesbaden liegt bei zwölf Prozent.

Als besonders alarmierend identifiziert Klemm die Situation von FörderSchülern: Je nach Bundesland schaffen rund 57 bis 97 Prozent von ihnen keinen Hauptschulabschluss. Entsprechend stellen sie auch die größte Gruppe der Abschlusslosen.

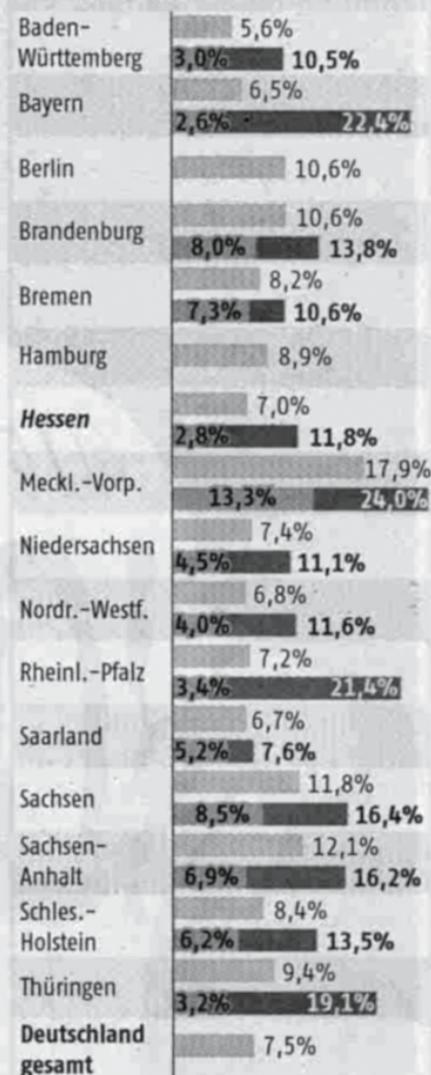
Wie schon der im Juni vorgestellte nationale Bildungsbericht (vgl. Bericht Impulse 2/2010) zeigt, tragen insbesondere Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit ein überdurchschnittliches Risiko. Sie und hier insbesondere Jungs zählen zu den Bildungsverlierern. Nach Klemm sind „diese Jugendlichen völlig unzureichend auf ihr weiteres Leben und den Eintritt in eine Berufsausbildung vorbereitet“. „Sie werden kaum einen Ausbildungsplatz finden und über ihr gesamtes Berufsleben hinweg einem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko ausgesetzt sein.“ Analog dazu wächst der Anteil junger Menschen ohne Berufsabschluss. Bereits Hauptschüler haben auf dem Arbeitsmarkt immer weniger Chancen. Jeder Zweite mit Abschluss schafft es nur in eine Warteschleife des sogenannten Übergangssystems. Von den Abschlusslosen sind es mehr als drei Viertel. Klemm attestiert hier insbesondere im Übergangssystem gute Ergebnisse und stellt fest, dass im Jahr 2008 insgesamt 34.000 Schüler im vollzeitschulischen Unterricht den Haupt-

Schulabgänger

ohne Hauptschulabschluss 2008

■ Durchschnittswert 2008 im jeweiligen Bundesland

■ niedrigster und
■ höchster Wert in den Kreisen und kreisfreien Städten des jeweiligen Bundeslandes



FRZange; Quelle: Bertelsmann Stiftung

schulabschluss nachholen konnten. Zumindest nach dieser Rechnung würde das Ziel der Halbierung zeitversetzt doch noch erreicht.

Living Planet Report 2010

Der „Living Planet Report“ der Umweltstiftung WWF beschreibt den Gesundheitszustand der Erde erneut als alarmierend. 71 Länder in der

Welt strapazieren derzeit ihre Süßwasserressourcen. 1,8 Milliarden Menschen haben einen Zugang zum Internet, aber eine Milliarde Menschen hat keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser. Der ökologische Fußabdruck – der Naturverbrauch – des Menschen wächst ständig. Nach WWF-Report „benötigt der Mensch bei gleichbleibender Bevölkerung schon im Jahre 2030 einen zweiten Planeten, um den Kohlenstoffdioxid-Ausstoß aufzunehmen und mit dem derzeitigen Verbrauch von Rohstoffen Schritt zu halten. Die Populationen von Wirbeltieren sind laut Report von 1970 bis 2007 um 30 % zurückgegangen; allerdings haben sich die Tierbestände in den gemäßigten Zonen der Erde erholt.

Vertrauensverlust 2010

Jeder dritte Deutsche hält sein Land für überfremdet, sogar jeder zehnte gibt an, sich eine Diktatur zu wün-

schen. Die Zustimmung zu rechts-extremen Parolen ist nach einer Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung deutlich angestiegen. 24,5 Prozent gibt sich als ausländerfeindlich aus. Etwa 34 Prozent geben an, das Deutschland überfremdet ist, in Ostdeutschland sogar 43 Prozent.

Interessant ist, dass etwa 41 Prozent ihre eigene wirtschaftliche Situation für gut bis sehr gut halten.

Ein Vergleich mit anderen aktuellen Ereignissen zeigt, dass es insgesamt um einen Vertrauensverlust in das politische und wirtschaftliche System geht. Angst ist die Hauptursache dafür. Die Angst der Mittelschicht vor dem Abstieg und die Angst der sozial Schwachen vor der Konkurrenz aus dem Bereich der Migranten. Die Angst schürt sich aus der Verteilungslast aus den Kosten der Finanzkrise. Die Zunahme der Protestbereitschaft ist ein Spiegel für die Unzufriedenheit.

Vermögensverteilung 2007

Nach einer Studie der Hans-Böckler-Stiftung zur Vermögensverteilung des Jahres 2007 in Deutschland verfügt ein Zehntel der erwachsenen Bevölkerung über 61,1 Prozent des privaten Vermögens. Jeder Erwachsene in dieser Gruppe verfügt über mehr als 222.000 Euro. Auf das reichste Hundertstel dieser Gruppe konzentrieren sich allein knapp 23 Prozent des Nettovermögens. Dagegen besaßen die weniger wohlhabenden 70 Prozent der Erwachsenen nur knapp neun Prozent des gesamten Nettovermögens. Etwa zwei Drittel der erwachsenen Bevölkerung haben danach nur ein geringes Geld- oder Sachvermögen. Etwa 27 Prozent aller Erwachsenen haben kein Vermögen oder mehr Schulden als Eigentum. Ferner bringen 10 Prozent der Steuerzahler mehr als die Hälfte der Einkommenssteuer auf. Ein Spitzenverdiener hatte 2007 einen Steuersatz von durchschnittlich 34 Prozent. ■

absolventen

Meist schon recht reif

iwd Nr. 20, 20. Mai 2010. Auch wenn Bildungspolitiker seit Langem daran arbeiten, das Durchschnittsalter der Absolventen zu senken, starten die meisten Jugendlichen nach wie vor recht spät ins Berufsleben: Abiturienten sind im Schnitt schon 20 Jahre alt, Ausbildungsanfänger zählen 19,5 Jahre. Nur die Hochschulabsolventen werden dank der Bologna-Reform langsamer jünger.

Schule: Seit vielen Jahren liegt das Durchschnittsalter der Jugendlichen, die mit der allgemeinen Hochschulreife die Schule verlassen, bei gut 20 Jahren. In der Regel haben die Mäd-

chen ihren Abschluss etwas früher in der Tasche als die männlichen Abiturienten. Die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf zwölf Jahre wird sich im durchschnittlichen Absolventenalter erst nach 2012 bemerkbar machen.

Berufsausbildung: Auszubildende starten zunehmend später in die Lehre: Im Jahr 2008 zählten sie bei Ausbildungsbeginn im Schnitt 19,5 Jahre, 1993 waren sie noch exakt ein Jahr jünger. Am ältesten sind derzeit die Mediengestalter für Digital- und Printmedien, die ihre Ausbildung mit durchschnittlich 22,7 Jahren begin-

nen. Die jüngsten Azubis gibt es im Karosserie- und Fahrzeugbau. Bei den meistbesetzten Ausbildungsberufen sind die angehenden Maschinenbauer am jüngsten und die Groß- und Einzelhandelskaufleute, die mit gut 20 Jahren ihre Ausbildung aufnehmen, am ältesten.

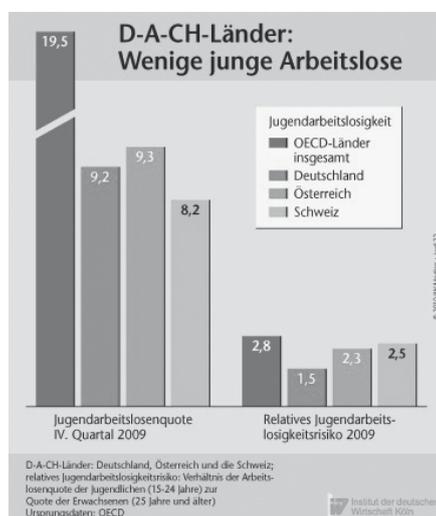
Hochschule: Dank Bologna werden Deutschlands Uni- und FH-Absolventen von Jahr zu Jahr ein wenig jünger. Lag das Durchschnittsalter der Erstabsolventen 2003 bei 27,9 Jahren, so verlassen die frischgebackenen Akademiker heute im Schnitt mit 27,5 Jahren die Hochschulen. Bachelors sind mit 25,8 Jahren noch jünger. Weniger effektiv wirkt Bologna bei einem angeschlossenen Masterstudium: Mit 28,1 Jahren sind die Master sogar älter als traditionelle Absolventen, die durchschnittlich mit 27,8 Jahren ihr Diplom oder Staatsexamen erhalten. ■

berufsausbildung

Ein System mit vielen Möglichkeiten

iwd Nr. 22, 03. Juni 2010. Die duale Berufsausbildung ist ein Erfolgsmodell in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Weil sich in allen drei Ländern verhältnismäßig viele Jugendliche nach der Schule für eine Ausbildung entscheiden, ist die Jugendarbeitslosigkeit geringer als in zahlreichen anderen Industrieländern. Die hohe Güte der beruflichen Bildung sollte sich auch im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) widerspiegeln, der derzeit erarbeitet wird.

Von A wie Automobilkaufmann bis Z wie Zimmermann: Die Jugend in den D-A-CH-Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz profitiert vom breiten Spektrum der Ausbildungsberufe. Das lässt sich unter anderem daran ablesen, dass der Anteil an beruflich Qualifizierten in den D-A-CH-Staaten deutlich höher ist als im internationalen Vergleich: Während im OECD-Durchschnitt 44 Prozent der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter einen Ausbildungsabschluss vorweisen können, sind es im Dreiländermittel 59 Prozent.



Grafik 1

Die dualen Berufsbildungssysteme tragen im Wesentlichen aufgrund dreier Vorteile zum wirtschaftlichen Erfolg Deutschlands, Österreichs und der Schweiz bei:

1. Länder, die ihren Nachwuchs in der Kombination von Betrieb und Berufsschule ausbilden, haben traditionell weniger Probleme, ihre Jugendlichen in Beschäftigung zu bringen (Grafik 1):

Die Jugendarbeitslosigkeit in den D-A-CH-Ländern ist deutlich geringer als in vielen anderen Staaten. So waren im vierten Quartal 2009 knapp 9 Prozent der unter 25-Jährigen in Deutschland, Österreich und der Schweiz ohne Job – im OECD-Länderdurchschnitt betrug die Quote fast 20 Prozent.

Auch das relative Arbeitslosigkeitsrisiko der jungen Männer und Frauen ist in Ländern, die duale Ausbildungen praktizieren, wesentlich niedriger als anderswo. In Deutschland etwa ist die Arbeitslosenquote der Jugendlichen nur etwa um die Hälfte größer als die der Erwachsenen, in den OECD-Ländern insgesamt ist die Jugendarbeitslosigkeit dagegen fast dreimal so hoch.

Selbst in Krisenzeiten sind junge Menschen, die in Ländern mit dualen Berufsbildungssystemen leben, relativ gut vor Erwerbslosigkeit geschützt: Seit Ende 2007 ist die Jugendarbeitslosigkeit in Österreich und der Schweiz schwächer gestiegen als im OECD-Durchschnitt, in Deutschland ist sie sogar gesunken. Im vierten Quartal 2009 betrug die Quote 9,2 Prozent, zwei Jahre

zuvor waren es noch 10 Prozent. Damit ist die Bundesrepublik das einzige OECD-Land, das seine Jugendarbeitslosigkeit in der Wirtschaftskrise verringern konnte.

2. Länder mit einem Berufsbildungssystem bieten ihren Bürgern vielfältigere Chancen, sich zu qualifizieren. So ist die breite Fachkräftebasis in den D-A-CH-Ländern zu einem guten Teil auf die duale Berufsausbildung zurückzuführen. Außerdem ist mit dem Erwerb des Ausbildungszeugnisses noch lange nicht Schluss. Es gibt zahlreiche Angebote der beruflichen Fort- und Weiterbildung, die vielen Absolventen den Weg in die Führungsetagen ebnen:

In Deutschland beispielsweise sind mehr Weiterbildungsabsolventen in leitenden Funktionen tätig als Fachhochschulabgänger.

Unter diesem Aspekt ist die jüngst von der EU-Kommission geäußerte pauschale Forderung nach mehr Studenten allein nicht zielführend. Gleiches gilt für den OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“, der einen Mangel an Hochqualifizierten in Ländern mit einem dualen Ausbildungssystem konstatiert und damit vorrangig eine Akademikerkücke beklagt. Denn solange die steigende Nachfrage nach hochqualifiziertem Personal in den D-A-CH-Ländern zu einem Teil mit dem Fachkräftenachwuchs aus der beruflichen Bildung befriedigt werden kann, greifen diese Forderungen zu kurz.

3. Länder, die in berufliche Bildung investieren, können ihren Fachkräftemangel verringern. Bereits jetzt fehlen nach Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) in der Bundesrepublik mehr als 50.000 Akademiker, Meister und Techniker. Diese Lücke dürfte angesichts des demografischen Wandels in den kommenden Jahren noch deutlich größer werden – vor allem bei

den MINT-Qualifikationen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) hapert es an Nachwuchs. Doch im Vergleich zu anderen Nationen können die drei deutschsprachigen Länder aus einem größeren Fundus schöpfen. Denn sie haben aufgrund der vielen Ausbildungsabsolventen eine breitere Basis für Nach- und Höherqualifizierungen von Fachkräften als viele andere Staaten (Grafik 2):



Grafik 2

Allein im vergangenen Jahr schlossen in den drei Ländern insgesamt gut 670.000 Jugendliche einen Ausbildungsvertrag ab; das waren rund 6 von 10 Schulabsolventen eines Jahrgangs.

Um den Fachkräftemangel jedoch wirklich zu beheben, müssten deutlich mehr junge Leute mit beruflichem Abschluss eine Weiterbildung oder ein berufsbegleitendes Studium anstreben als bisher. Damit dies gelingt, gilt es, die Bildungssysteme sowohl national als auch international noch wesentlich durchlässiger zu machen, als sie es derzeit sind:

Auf nationaler Ebene muss es in allen drei D-A-CH-Ländern für beruflich qualifizierte leichter werden, einen akademischen Abschluss draufzusatteln. In Deutschland haben neuerdings Berufspraktiker ohne Abitur die Möglichkeit, ein

Hochschulstudium aufzunehmen; in der Schweiz gibt es mittels der Berufsmatura die Hochschulzugangsberechtigung und in Österreich setzt man auf den Ausbau der höheren beruflichen Schulen.

Alle drei Maßnahmen sind ein Schritt in die richtige Richtung, doch damit Ausbildungsabsolventen auch tatsächlich vermehrt Studienerfolge erringen, sind weitere Hilfen nötig.

So wäre es beispielsweise sinnvoll, die Anerkennung von beruflich erworbenen Fähigkeiten im Rahmen eines Studiums auszuweiten. Auch der Ausbau von berufsbegleitenden MINT-Studiengängen ist ein Muss.

Auf europäischer Ebene geht es darum, der dualen Ausbildung einen angemessenen Stellenwert zu verschaffen. Die Berufsausbildung in den D-A-CH-Ländern vermittelt den Absolventen zum Teil ein solches Qualitäts- und Kompetenzniveau, wie es in anderen Ländern nur an Hochschulen erworben werden kann.

Dies sollte sich auch im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) widerspiegeln, der alle Arten allgemeiner und beruflicher Bildung und Qualifikationen auf einen gemeinsamen europäischen Nenner mit insgesamt acht Referenzniveaus bringt.

Auf diese Weise sollen die Qualifikationen unterschiedlicher Bildungs-

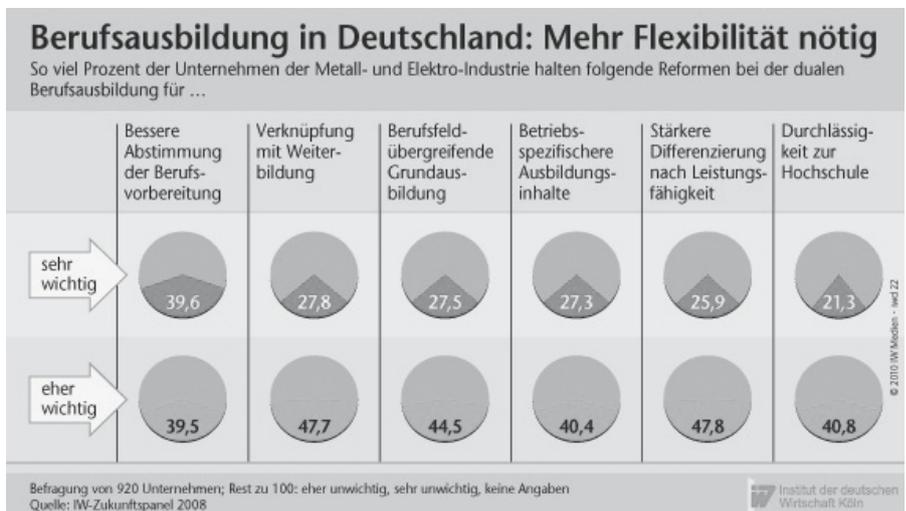
systeme miteinander vergleichbar werden – und beispielsweise die grenzüberschreitende Mobilität der Arbeitnehmer erleichtern.

Experten befürchten allerdings, dass sich die Qualität der dualen Berufsausbildung im EQR nicht angemessen niederschlagen könnte, weil etwa berufliche Abschlüsse zu niedrig eingestuft werden. Damit hätten die Absolventen z. B. künftig Schwierigkeiten, ihre Qualifikation im Ausland entsprechend einzusetzen.

Die erfolgreichen Azubis sind die eine Seite der Medaille, die andere lautet: mangelnde Ausbildungsreife. Vor allem in Deutschland werden viele Schulabgänger den gestiegenen Anforderungen an Auszubildende schlicht nicht gerecht.

Neben einer besseren frühkindlichen Förderung und Schulbildung sollte deshalb auch die Berufsvorbereitung mit deutlich mehr Praxisanteilen versehen werden. Die Unternehmen wünschen sich insgesamt eine flexiblere und attraktivere Berufsbildung, wie eine Umfrage in der Metall- und Elektro-Industrie ergab (Grafik 3).

Mehr als 90 Prozent würden beispielsweise die Einführung von Modulen begrüßen, weil man mithilfe solcher Bausteine individueller auf den jeweiligen Leistungsstand der Auszubildenden eingehen kann. ■



Grafik 3

fachtagung

„Klasse bauen! Architektur und Pädagogik“

dbb-Fachtagung am 29. November 2010
im dbb forum berlin

Besser lernen in schönen Klassenzimmern? Oder kommt es auf die Optik gar nicht an? Schließlich sind doch die pädagogischen Konzepte und die Persönlichkeit des Lehrers oder der Lehrerin entscheidend, oder etwa nicht?

Einer Umfrage zufolge führt eine unordentliche Umgebung dazu, dass Schüler sich schlechter konzentrieren können. Auch wenn es im Klassenraum zu laut ist, verschlechtert sich die Lernatmosphäre. Lärm und Nachhall wirken sich zudem auch auf die Gesundheit der Lehrer aus – der Unterricht wird für die Stimme zum Kraftakt und verursacht Stress. Bei dauerhaft anhaltender Belastung führt die vermeintlich kleine Ursache zu großen Problemen: z. B. krankheitsbedingter Unterrichtsausfall zu Kosten für ärztliche Behandlung, und im schlimmsten Fall sogar Berufsunfähigkeit.

So weit muss es nicht kommen: Schulen können so geplant oder umgebaut werden, dass modernes Lernen und Lehren ermöglicht wird, dass es im wörtlichen Sinne Raum gibt für moderne, teamorientierte und integrierende Pädagogik.

In Skandinavien hat man längst erkannt, dass der Raum der dritte Pädagoge (neben Eltern und Lehrern) ist. Schulen werden dort mit flexibel nutzbaren Unterrichtsräumen, Mensen und Lehrerzimmern gebaut. Die Ergebnisse der vielzitierten „PISA-Studien“ geben dieser Sichtweise recht.

Der dbb wird sich mit der Ausrichtung der Fachtagung „Klasse bauen! Architektur und Pädagogik“ intensiv mit den Herausforderungen beschäftigen, die sich aus der Kombination neuer pädagogischer Kon-

zepte und zumeist älterer Schulgebäude ergibt. Hier ist gerade in Zeiten knapper Kassen Kreativität gefragt und der dbb wird eine Plattform zum Austausch von Erfahrungen und Ideen bieten.

Gemeinsam mit ausgewiesenen Experten wird nach Lösungsansätzen gesucht werden, wie Schulen auch architektonisch für neue pädagogische Ideen „aufgemöbelt“ werden können.

„Klasse bauen! Architektur und Pädagogik“ findet am 29. November 2010 im dbb forum berlin von 10 bis 16 Uhr statt. Interessierte können sich bereits jetzt in der dbb-Geschäftsstelle anmelden: telefonisch unter 030-40 81 57 01 oder per E-Mail an ReitzlSa@dbb.de. ■

Programmmentwurf der dbb-Fachtagung „Klasse bauen! – Architektur und Pädagogik“

am 29. November 2010, 10.00 – 16.00 Uhr
im dbb forum berlin

- | | |
|--|---|
| 10.00 Uhr | Eröffnung und Begrüßung |
| Peter Heesen, Bundesvorsitzender des dbb | |
| 10.15 Uhr | Einführung in das Thema |
| Dr. Ludwig Spaenle, Präsident der Kultusministerkonferenz (angefragt) | |
| 10.35 Uhr | „SchulRaumDimensionen – Pädagogische Qualitätskriterien für den Planungsprozess“, Diskussion |
| Prof. Johanna Forster, Pädagogin | |
| 11.30–11.40 Uhr | Kaffeepause |
| 11.40 Uhr | „Architektonische Qualitätskriterien für Schulbauten“, Diskussion |
| Prof. Peter Hübner, Architekt | |
| 12.40–13.30 Uhr | Mittagspause / Ausstellung Schulprojekte (Baupiloten) |
| 13.30 Uhr | Vorstellung erfolgreicher Bauprojekte |
| „Die Baupiloten“ – Frau Hofmann, Berlin | |
| 14.15 Uhr | Diskussion zum Thema „Schul(um)bau in Zeiten knapper Kassen“ |
| Moderation: Andreas Ulrich, Journalist | |
| Teilnehmer: Prof. Johanna Forster, Pädagogin | |
| Klaus Wenzel, Präsident des Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes BLLV | |
| N.N. Senatsverwaltung | |
| N.N. Schulleiter | |
| 15.30 Uhr | Schlusswort |
| Berthold Gehlert, Vorsitzender der Fachkommission Schule, Bildung und Wissenschaft des dbb | |

resonanz

Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen

Eine neurobiologisch fundierte Perspektive

von Prof. Dr. Joachim Bauer, Zweitdruck¹

Wo Menschen über längere Zeit mit Menschen zu tun haben, entsteht „Beziehung“. Was lässt sich über das Beziehungsgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden aus neurobiologischer Sicht sagen? Im Kern der pädagogischen Beziehung sieht Joachim Bauer wechselseitige Spiegelungs- und Resonanzvorgänge. Als deren Produkt beschreibt er zwei pädagogische Komponenten, die in eine Balance zu bringen seien: Einfühlung und Führung. Beide bedürfen einer sorgfältigen Regulierung auf der Nähe-Distanz-Skala. Den zwischenmenschlichen Prozess, der sich aus unserem Verhalten gegenüber anderen und aus den mit ihnen gemachten wechselseitigen Erfahrungen ergibt, nennen wir „Beziehung“. Beziehungen zwischen Menschen zeigen – wie Menschen selbst – eine individuelle Prägung. Die Qualität von Beziehungen lässt sich beeinflussen. Wo professionelle Akteure für andere Menschen tätig sind, ist die Möglichkeit, zwischenmenschliche Beziehungen zu gestalten, zugleich eine zentrale Aufgabe. Sie stellt sich nicht nur für Pädagogen, sondern in allen Humandienstleistungsberufen. Ebenso wie es nach Paul Watzlawick nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren (beziehungsweise sich nicht zu verhalten), so ist es in diesen Berufen nicht möglich, mit seinen Klienten keine Beziehung zu haben.

Die pädagogische Beziehung: Nicht immer segensreich

Dass die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden nicht immer se-

gensreich waren beziehungsweise sind, sondern zur Quelle schwerer menschlicher Verletzungen werden können, mussten wir in den letzten Monaten – wieder einmal – schmerzhaft zur Kenntnis nehmen. Der Missbrauch der pädagogischen Beziehung ist kein neues Phänomen. Ich wurde, wie unzählige Schüler(innen) meiner Generation, in meiner Grundschulzeit in der zweiten Hälfte der 50er-Jahre von Lehrkräften einer staatlichen Schule noch in einer Weise körperlich misshandelt, die heute jeden Lehrer vor Gericht bringen würde. Den Tatbestand der Misshandlung erfüllende körperliche Züchtigungen waren Ausdruck der sogenannten „schwarzen Pädagogik“ (Alice Miller 1983) und gehörten bis in die 60er-Jahre hinein auch in vielen deutschen Elternhäusern zu den üblichen Erziehungsmethoden. Manchmal begünstigten heftige Gegenreaktionen, mit denen man Missstände beenden wollte (oder will), ihrerseits neue Missstände. Ein Beispiel sind einige (nicht alle) Entwicklungen, die zur Gegenreaktion gegen die „schwarze Pädagogik“ gehörten. Abgeschreckt durch die mit der autoritären Pädagogik verbundene sexuelle Repression propagierten Teile der anti-autoritären Bewegung (vor allem die „Kinderladen“-Bewegung der späten 60er- und 70er-Jahre) eine weitgehend entgrenzte, auch pädophile Kontakte legitimierende, libertäre sexuelle Position (siehe u. a. Daniel Cohn-Bendit 1975, Reinhard Bingener 2010). Inwieweit die Reformpädagogik, deren Wurzeln bis an den Anfang des 20. Jahrhunderts zurückreichen, im Zusammenspiel mit den später hinzugetretenen Impulsen

der 68er-Bewegung, ein begünstigendes Milieu für – leider erst neuerdings (an)erkannte – Fehlentwicklungen war, muss geklärt und aufgearbeitet werden. Entwicklungen und Fehlentwicklungen der Pädagogik hatten und haben immer ihre jeweils begünstigenden Milieus: Ohne den preußischen Militärstaat und das autoritäre Milieu im Deutschen Reich nach 1871 hätte sich keine „schwarze Pädagogik“ entwickeln können. Mit Blick auf die in den letzten Monaten – leider viel zu spät – bekannt gewordenen Missbrauchsfällen in kirchlichen pädagogischen Einrichtungen ist zu klären, welche kirchlichen Milieufaktoren hier verantwortlich waren beziehungsweise sind. Kirchen und Ordensgemeinschaften haben über Jahrhunderte hinweg einen unschätzbaren Beitrag zur Ausbildung sozial benachteiligter Kinder – auch von Mädchen – geleistet, sie leisten ihn auch weiterhin. Missbrauchsfälle sind rückhaltlos aufzuklären, sie legitimieren aber keine pauschalen antikirchlichen Kampagnen, ebenso wie es unsinnig wäre, wegen der inakzeptablen Vorkommnisse in einigen Internatsschulen die gesamte Reformpädagogik für obsolet zu erklären.

Nachdem wir erkennen, dass die Geschichte der pädagogischen Beziehung immer auch eine Geschichte ihres Missbrauchs war, sind neuerdings Stimmen zu hören, man sollte das Konzept der pädagogischen Beziehung im Bereich der Schule ganz aufgeben und Lehren und Lernen auf beziehungsfreie „Professionalität“ reduzieren. Ich werde darlegen, warum es aus neurobiologischer Sicht eine Pädagogik ohne Beziehungsgestaltung ebenso wenig geben kann wie eine Astronomie ohne optische oder Chirurgie ohne chirurgische Instrumente. Die Gründe liegen in der Funktionsweise des menschlichen Gehirns.

Beziehung als neurobiologisch relevante Einflussgröße

„Is social attachment an addictive disorder?“ („Ist soziale Bindung eine

Sucht?“) war der Titel eines 2003 vom Hirnforscher Thomas Insel, Direktor des National Institute of Mental Health (NIMH) publizierten Artikels, in dem er eine große Zahl von Studien zusammenfasste und deutlich machte, dass das menschliche Gehirn ein auf gute zwischenmenschliche Beziehungen angewiesenes Organ ist.

Diese Erkenntnis ließ in der neueren US-Hirnforschung den Begriff des „Social Brain“ entstehen. Bedeutung für einen anderen Menschen zu haben, „gesehen“ und wertgeschätzt zu werden, ist, wie sich herausstellen sollte, weit mehr als ein psychologisches Desiderat. Es ist die Voraussetzung für die biologische Aktivierung der sogenannten „Motivationsysteme“ des menschlichen Gehirns.

Das menschliche Gehirn, zumal jenes von Kindern und Jugendlichen, verwandelt aus dem Bereich „Beziehung“ kommende Inputs in neurobiologische Reaktionen. Diese zeigen sich in der Freisetzung von Neurobotenstoffen und in Veränderungen im Bereich der Genaktivierung (ein als „Genregulation“ bezeichnetes Phänomen): Wahrgenommen-Werden, soziale Unterstützung, Wertschätzung und die Erfahrung von Gemeinschaft veranlassen die Nervenzell-Netzwerke des Motivationssystems Dopamin (ein Botenstoff für psychische Energie), körpereigene Opiode (Wohlfühlbotenstoffe) und Oxytozin (ein Vertrauens- und Kooperationsbereitschaft förderndes Hormon) zu produzieren.

Ein pädagogisches Konzept, welches die Vorgänge ausblenden würde, die mit der persönlichen Begegnung von Lehrenden und Lernenden zu tun haben, wäre daher unprofessionell – jedenfalls aus neurobiologischer Sicht. Ein konsequent unpersönlicher Umgangsstil und ein Verzicht auf jede emotionale Komponente der menschlichen Begegnung haben beim Kind beziehungsweise beim Jugendlichen nicht nur eine Deaktivierung der Motivationssysteme, sondern auch eine Aktivierung der Stress-Systeme zur Folge. Wer also Beziehungsaspekte auszuklammern trachtet, gestaltet trotzdem Beziehung – allerdings auf eine fatale Weise.

Nervenzellen für Spiegelung und Resonanz: Das System der Spiegel-Nervenzellen

Dass Kinder und Jugendliche die Erfahrung der persönlichen Wahrnehmung, also „Beziehung“ brauchen, um Motivation zu entwickeln, ist eine pädagogisch sehr allgemeine Feststellung, sie kann allenfalls als eine Art „Base Line“ dienen. Das Konstrukt der „Beziehung“ bedarf einer näheren Beschreibung, vor allem einer Darstellung seiner wirksamen Kernbestandteile. Kern jeder zwischenmenschlichen, insbesondere der pädagogischen „Beziehung“ ist Spiegelung und Resonanz. Spiegelung und Resonanz sind Phänomene, welche die Beziehungen zwischen Menschen wesentlich unterscheiden von dem Verhältnis, das wir zu nichtbelebten Objekten haben.

Der (vor allem von Männern geäußerte) Verdacht, Spiegelung und Resonanz seien die Grundübel einer Watte-Pädagogik und bedeuteten die Verweigerung von Führung, beruht auf einem Irrtum, dem vor allem solche Personen unterliegen, die selbst keinen guten Zugang zu den Potenzialen ihrer Spiegelsysteme haben (Studien belegen, dass Funktionsstörungen der Spiegelzellen, welches beim Menschen eine (nicht die alleinige!) Voraussetzung für die Fähigkeit des einführenden Verstehens ist, zugleich jenes Instrumentarium darstellt, ohne das auch pädagogische Führung nicht funktionieren kann.

Spiegel-Nervenzellen simulieren beziehungsweise imitieren in unserem Gehirn ein Spiegelbild der inneren Vorgänge, die sich in anderen Personen abspielen, vorausgesetzt, diese Personen befinden sich im „Einzugsbereich“ unserer fünf Sinne. Sehen wir einen anderen Menschen eine Handlung ausführen, so wird die Beobachtung dieser Handlung in unserem Gehirn Nervenzellen in Aktion setzen, die auch dann aktiv werden müssten, wenn wir die beobachtete Handlung selbst ausführen müssten. Spiegelneurone üben also „heimlich“ mit, sie sind die neuro-

biologische Basis des von Albert Bandura vor vier Jahrzehnten entdeckten „Lernens am Modell“. Spiegelzellen arbeiten „präflexiv“, d. h. ohne dass wir bewusst nachdenken müssten.

Spiegel-Nervenzellen springen nicht nur an, wenn wir andere handeln sehen, sie lassen uns auch fühlen was andere fühlen, z. B. Freude oder Traurigkeit, Begeisterung oder Desinteresse, Wohlbefinden oder Schmerz. Unsere Spiegelzellen informieren uns nicht nur über die inneren Vorgänge anderer Menschen, sie können uns auch anstecken. Ein Mensch (z. B. Pädagoge), der jede Körperspannung vermissen lässt und gähnt, wird mich (oder die Schüler) nicht nur spüren lassen, dass er müde ist, er wird meinen eigenen Befindenzustand (beziehungsweise den der Schüler) verändern. Was unsere Spiegelzellen aktiviert, ist einerseits die Sprache (jeder kennt die suggestiven Resonanzen, die gesprochene Worte in uns auslösen können), mehr noch aber die von uns bewusst oder unbewusst wahrgenommene Körpersprache anderer Menschen (insbesondere Blicke, Mimik, Stimme, Körperhaltung und Bewegungsmuster).

Produkte wechselseitiger Resonanz: Verstehende Zuwendung und pädagogische Führung

Spiegelungen und Resonanzen beeinflussen – überwiegend implizit – das Geschehen im Klassenzimmer. Lehrkräfte können über das Einfühl-Potenzial ihrer Spiegelneurone etwas von dem spüren, was in ihren Schützlingen vor sich geht. Kinder und Jugendliche nehmen dies ihrerseits wahr! Sie spüren nicht nur, ob sie in Erwachsenen eine Resonanz auslösen, sondern auch, wie sie wahrgenommen werden. Drei zentrale, von Schülern unbewusst an Pädagogen gerichtete Aufträge lauten:

1. „Lass mich spüren, dass ich da bin, dass ich für dich existiere!“
2. „Zeige mir durch deine Resonanzen, was meine starken und schwachen Seiten sind!“

3. „Lass mich spüren, ob du – bei aller Kritik – an mich und an meine Entwicklungspotenziale glaubst!“

Verstehende Zuwendung, wie sie für Schüler(innen) spürbar wird, wenn Lehrkräfte Resonanz zeigen, ist jedoch nur die eine Seite der pädagogischen Medaille. Lehrkräfte können – und müssen – noch etwas Zweites einbringen: Sie müssen führen. Führung bedeutet, dass Pädagogen die Spiegelneurone ihrer Schüler(innen) dazu bringen, in Resonanz zur Lehrkraft zu gehen. Auch hier kommt es darauf an, das Medium neurobiologischer Resonanzvorgänge zu benutzen: Sprache und Körpersprache (letztere wird in der Lehrerausbildung sträflich vernachlässigt). Führung ist jedoch kein Selbstzweck. Sie macht nur Sinn, wenn Pädagogen eine „Botschaft“ haben, mit der sie ihre Schüler(innen) „anstecken“ wollen. Zur „Botschaft“ sollte nicht nur ein didaktisch gut aufbereiteter Wissensstoff gehören (Wissensinhalte als solche sind nicht immer gut resonanzfähig), sondern die Freude, Leidenschaft oder Begeisterung des Pädagogen mit Blick auf das gelehrte Fach.

Dank der erstaunlichen Eigenschaften der Spiegelneurone können Lehrkräfte also einerseits intuitiv erkennen, welche Zustände, Absichten und Motive in ihren Schüler(inne)n in einer gegebenen Situation vorherrschen. Andererseits können sie, wenn sie eine klare menschliche (Wert-)Haltung, Freude am gelehrten Fach und ein gutes didaktisches Konzept haben, führen. Eine gut austarierte Balance von verstehender Einführung und Führung ist das Kernstück der pädagogischen Beziehung.

Die notwendige Justierung von einfühlendem Verstehen und pädagogischer Führung auf der Nähe-Distanz-Skala

Beide Elemente der pädagogischen Beziehung, einfühlendes Verstehen und Führung, bedürfen einer Justie-

rung auf der Nähe-Distanz-Skala. „Die Dosis macht, ob ein Ding ein Heilmittel oder ein Gift ist“ (Paracelsus). Beide pädagogischen Elemente erreichen dann, wenn das Bedürfnis der Lehrenden beziehungsweise das Schulsystems nach emotionaler Distanz krass überwiegt, die Lernenden in einer entsprechend verdünnten, am Ende kaum noch spürbaren Form. Unmittelbare Gefahren (im Sinne einer Traumatisierung) werden sich daraus in der Regel zwar nicht ergeben. Was bei zu großer Distanz auf der Strecke bleibt, ist ein belebender Unterricht und die Motivation der Lernenden. Auch die Motivation der Lehrenden wird in einer solchen Konstellation Schaden nehmen. Zu große Distanz ist jedoch nicht die einzige Gefahr.

Zu große Nähe zum Kind beziehungsweise zum Jugendlichen ergibt sich nicht nur dann, wenn es um einfühlendes Verstehen geht, sie kann auch das Prinzip der pädagogischen Führung betreffen. Ein sicheres Anzeichen für einen Missbrauch der pädagogischen Beziehung durch zu große Nähe ist gegeben, wenn das Gebot der Unterlassung sexualisierender körperlicher Kontakte oder körperlicher Gewalt missachtet wird („Sexualisierende“ Kontakte sind nicht nur sexuelle Handlungen im engeren Sinne, sondern alle Handlungen und körperlichen Kontakte, die darauf angelegt sind oder erwarten lassen, dass bei einem der Beteiligten oder bei beiden sexuelle Gefühle angeregt werden.).

Unverletzlichkeit des Körpers und die Sexualität markieren zwei Bereiche, die den somatischen Kern der Selbststeuerung und Selbstverantwortung eines Menschen darstellen. Selbststeuerung und Selbstverantwortung sind das Ziel aller Pädagogik und unterstehen daher dem besonderen Schutz der pädagogischen Beziehung. Intime Kontakte oder körperliche Gewalt zwischen Lehrenden und Lernenden machen aus der pädagogischen Beziehung, die Kindern und Jugendlichen helfen sollte, für sich und das eigene Leben Lösungen zu finden, einen Teil des Problems. Sexualisierende Körperkontakte und Gewalt sind daher schwere Grenzverletzungen und zer-

stören die pädagogische Beziehung. Sie sind auch dann abzulehnen, wenn sie scheinbar (!) vom Kind oder Jugendlichen nicht negativ beantwortet werden oder in scheinbarem (!) gegenseitigen Einvernehmen stattfinden.

Fazit

Wo Lehrende und Lernende miteinander arbeiten, kommt es immer auch zu persönlichen zwischenmenschlichen Begegnungen. Neurobiologisch gesehen ist die Herausbildung einer zwischenmenschlichen Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden nicht nur eine unvermeidliche Tatsache, sondern eine Chance, Zugang zur Motivation der Lernenden zu finden. Die pädagogische Beziehung beinhaltet jedoch nicht nur Chancen, sondern auch Gefahren. Das interpersonelle Beziehungsgeschehen – und seine immer wieder neue Reflexion und Konzeptualisierung – bleibt eine immerwährende Herausforderung professioneller Pädagogik.

Literatur

- Bauer, J. (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München
 Bauer, J. (2008): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München
 Bauer, J. (2008): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München
 Bauer, J. (2010): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Frankfurt
 Birgener, R. (2010): Die Lust am Kind. FAZ vom 29.3.2010
 Cohn-Bendit, D. (1975): Der große Basar. Frankfurt
 Insel, T. (2003): Is social attachment an additive disorder? In: Physiology and Behaviour, Bd. 79, S. 351–357
 Miller, A. (1983): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt

1) Dieser Beitrag ist zuerst erschienen in PÄDAGOGIK, Heft 7-8/2010 mit dem Themenschwerpunkt „Reformpädagogik – Nähe und Distanz“. Der Schwerpunkt enthält weitere Beiträge von Klaus-Jürgen Tillmann, Jürgen Ölkens, Hans Brügelmann, Ulrike Kegler und anderen. Eine erste und gründliche Bilanzierung der aktuellen Diskussion. Der zweite Schwerpunkt des Doppelheftes ist zum Thema: „web 2.0 im Unterricht“. Das Doppelheft ist zu beziehen zum Preis von EUR 9,- (zzgl. Versandkosten) beim „Pädagogische Beiträge Verlag“, Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg oder per E-Mail: paedagogik-einzelheft@web.de

schulqualität

Wie lässt sie sich beschreiben und in ihrer Güte bestimmen?

von Ulrich Steffens und Dieter Höfer
(Institut für Qualitätsentwicklung)

Der vorliegende Beitrag skizziert am Beispiel des „Hessischen Referenzrahmens Schulqualität“ (HRS) die zentralen pädagogischen Vorstellungen von Schule, wie sie Referenzsystemen zur Schulqualität zugrunde liegen.

Zielsetzung und Funktion von Referenzsystemen

Referenzsysteme wie der HRS ermöglichen die Erfassung bzw. Bestimmung von Schulqualität. Auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der aktuellen Bildungsforschung sind im HRS Gütekriterien formuliert, die sich auf die verschiedenen Prozesse und Ergebnisse der schulischen Arbeit beziehen. Der Referenzrahmen gibt somit Antwort auf die Frage „Was ist eine gute Schule?“ und entwirft in strukturierter Form eine Zielperspektive für die Schulgestaltung.

Der HRS verfolgt zwei wesentliche Zielsetzungen. Er dient erstens der Unterstützung jeder einzelnen Schule bei ihrer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses. Zweitens soll der HRS aber gleichzeitig auch die Grundlage für Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im gesamten hessischen Schulsystem bilden. Aus diesen Zielsetzungen ergeben sich mehrere Funktionen:

Der HRS benennt Bedingungen für das Gelingen schulischer und unterrichtlicher Prozesse und ermöglicht der einzelnen Schule eine Orientierung, auf welchem Entwicklungsstand sie sich in Bezug auf die verschiedenen Qualitätsbereiche bzw. Kriterien befindet. Im Zusammenhang mit interner Evaluation können Schulen den HRS bei ihrer Weiterentwicklung nutzen.

Für alle Bezugsgruppen, die im Bildungssystem arbeiten, bietet die im HRS auf der Basis der wissenschaftlichen Diskussion zur Schulqualität und den empirischen Befunden der Schulforschung definierte Schulgüte eine einheitliche Orientierungsgrundlage. Die Unterstützungssysteme (Schul- und Fachberatung, Lehrerfortbildung, Schulaufsicht) können aus dem HRS Hinweise zur Förderung der Qualitätsentwicklung der

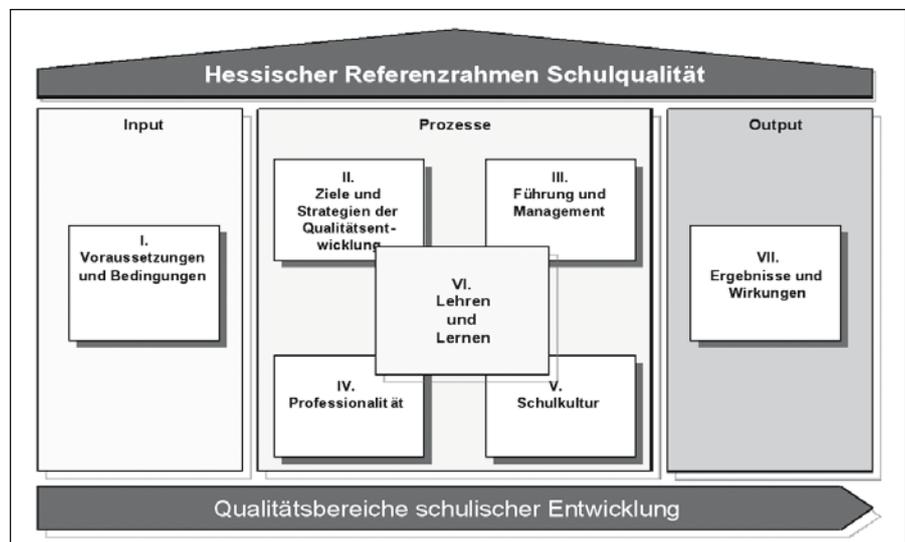
Schulen entnehmen, indem sie die Struktur, den Qualitätsbegriff und die Qualitätsbeschreibung als Arbeitsgrundlage nutzen.

Die Schulinspektion nutzt zentrale Kriterien des HRS bei der Überprüfung und Bewertung der schulischen Qualität. Die im Rahmen der Schulinspektion erhobenen Daten werden jährlich in anonymisierter Form zu einem Bildungsbericht zusammengefasst. Der HRS ist somit auch eine wesentliche Grundlage für eine Zustandsbeschreibung des hessischen Schulsystems („Bildungsmonitoring“). Auf der Basis einer solchen Berichterstattung lassen sich Stärken und Schwächen bzw. die Güte des Schulwesens verlässlicher als bisher identifizieren und erforderliche Maßnahmen ableiten.

Die besondere Bedeutung des HRS besteht zusammengefasst darin, dass er die Definition von Schulgüte nicht mehr in das Belieben der einzelnen Akteure im Bildungsbereich stellt, sondern wesentliche Bedingungen für das Gelingen von Leitungs-, Organisations-, Kooperations- sowie Lehr- und Lernprozessen benennt und diese als Richtgrößen bzw. Leitlinien für die Weiterentwicklung von Schulen ausweist.

Aufbau des HRS

Bei der Entwicklung des HRS wurde eine Darstellung von Schulqualität angestrebt, die den aktuellen Er-



kenntnissen der Bildungsforschung entspricht. Um die außerordentlich komplexen Strukturen schulischer Arbeit sichtbar zu machen, wurde eine Gliederung in sieben Qualitätsbereiche des HRS nach den drei klassischen Handlungsfeldern der Schulsystemsteuerung „Input“, „Prozesse“ und „Output“ vorgenommen, um die dynamische Dimension von Schulentwicklung deutlich zu machen.

Die Grafik auf Seite 15 zeigt eine allgemeine schematische Darstellung des HRS. Für eine nähere Beschreibung des HRS siehe Steffens et al. (2007).

Die Qualitätsbereiche II bis VII, die sich den Prozessen und Wirkungen schulischer Arbeit widmen, weisen als Teilbereiche der Schule und ihrer Entwicklung gewisse Überschneidungen auf. So ist zum Beispiel der Qualitätsbereich II „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“ eng mit dem Qualitätsbereich III „Führung und Management“, also der Schulleitungsbereich, verknüpft. Trotzdem wurde eine Trennung bevorzugt, weil aus der Sicht der Autoren die Arbeit an Entwicklungszielen und Strategien zur Umsetzung an einer Schule eine Aufgabe aller in der Schule Arbeitenden ist. Für beide Qualitätsbereiche sind jedoch gesonderte Planungs-, Gestaltungs- und Evaluationsmaßnahmen erforderlich.

Jeder einzelne Qualitätsbereich ist in Dimensionen und Kriterien untergliedert, die – wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung – die Qualitätsentwicklung der Schule spezifisch bedingen. Die „Qualitätsdimensionen“ beschreiben die für Schule und ihre Qualitätsentwicklung zentralen Inhalte bzw. Handlungsmöglichkeiten im jeweiligen Bereich. Jeder Qualitätsbereich enthält zwei bis fünf Dimensionen; insgesamt besteht der HRS aus 24 Dimensionen mit jeweils nachgeordneten Kriterien. Diese „Qualitätskriterien“ zu den einzelnen Dimensionen des HRS dienen der Präzisierung und Verständigung. Sie beschreiben, was die Güte bzw. Qualität der einzelnen Dimensionen ausmacht. Die Realisierungsmöglichkeiten zum Errei-

chen dieser Kriterien sind grundsätzlich vielfältig. Gleichwohl wurden „aufschließende Fragen“ formuliert, die den Handelnden beim Verständnis und der näheren Bestimmung des Kriteriums unterstützen sollen, indem sie den Bedeutungszusammenhang eines Kriteriums aufzeigen. Die „möglichen Anhaltspunkte“ sind bewusst als offene Aufzählung gehalten, damit deutlich wird, dass Schulen die einzelnen Qualitätskriterien auf ganz unterschiedliche Weise ausfüllen können. Durch die Offenheit auf der Ebene der Realisierungsmöglichkeiten einzelner Kriterien nimmt der HRS keine Verengung der komplexen Schulwirklichkeit vor, sondern gibt Schulen Orientierungs- und Strukturierungshilfen und stellt so eine Grundlage für die Schulentwicklung dar. Dabei geht es nicht darum, einzelne Anhaltspunkte unabhängig voneinander „abzuarbeiten“, sondern um ein in sich schlüssiges Gesamtkonzept schulischer Entwicklung.

Letztendlich reichen aber häufig ganz wenige Kriterien aus, um zu einer angemessenen Einschätzung einer Schule zu gelangen. Das Problem liegt allerdings darin, dass die Oberflächenwahrnehmungen von Schulen ganz unterschiedlich ausfallen können und dass eine Verständigung über die Vielschichtigkeit von Phänomenen nicht immer einfach ist. Wenn beispielsweise Eltern von einer Lehrperson ihres Kindes berichten, dass ihnen der Umgang dieser Person mit den Kindern gefalle und dass diese Person pädagogisch engagiert sei, so haben diese Eltern dabei ganz spezifische Aspekte im Blick, ohne dass sie dies präzisieren; andere Eltern assoziieren mit diesen Beurteilungen eventuell ganz andere Aspekte. Dabei stellen die erwähnten Aspekte des angemessenen Umgangs und des pädagogischen Engagements nur einen kleinen Ausschnitt im professionellen Verhaltensrepertoire von Lehrpersonen dar. Und wenn wir uns auf Unterricht konzentrieren, dann haben wir von anderen schulischen Bereichen noch gar nicht gesprochen – wie der Kollegiumskooperation, der innerschulischen Gestaltung oder dem Lernangebot.

Deshalb ist es im Interesse einer Eindeutigkeit notwendig, sich so konkret wie möglich über einen Vorgang oder einen Zustand zu äußern. Das gilt insbesondere dann, wenn sich ein Kollegium über die Qualität seiner Arbeit verständigen will oder wenn allgemeine Aussagen über eine Schule gemacht werden sollen, beispielsweise durch die Schulinspektion oder die Schulaufsicht.

Qualitätsentwicklung, Wirkungsdenken und Eigenverantwortung der Schulen

Kriterien zur Beurteilung von Schule gibt es sicherlich schon so lange, wie es Vorstellungen darüber gibt, was Schulen leisten und wie sie arbeiten sollen. Allerdings gab es bisher keinen fundierten, transparenten und konsenshaften einheitlichen Rahmen, auf den sich alle beziehen konnten. Ein solcher Rahmen liegt nunmehr mit dem HRS vor. Bisher gab es höchst unterschiedliche Vorstellungen darüber, was hinsichtlich der Qualität von Schulen als gut oder als mäßig einzustufen sei. Das zog sich durch alle Berufsgruppen durch, die mit Schule befasst sind; selbst in der Schulaufsicht gab es bislang kein einheitliches Beurteilungsschema.

Hinsichtlich der Zielkriterien, die über guten Unterricht und gute Schule bestehen, gibt es einen recht breiten Konsens. Eltern wünschen sich beispielsweise, dass ihre Kinder in der Schule gerecht behandelt und bestmöglich gefördert werden, dass die Lehrpersonen die Klasse gut führen und die Unterrichtsinhalte gut erklären können usw. Dort, wo möglicherweise kontroverse Vorstellungen bestehen, hilft ein Blick auf zentrale Befunde aus der Unterrichts- und Schulforschung weiter. So vermittelt der typische deutsche Unterricht häufig sogenanntes „träges Wissen“, also Stoff, der in Test- und Anwendungssituationen nicht angemessen abgerufen bzw. problemlösend eingesetzt werden kann. Gleichzeitig weiß man,

wie bedeutsam ein anwendungs- und kompetenzorientiertes sowie „individualisiertes“ Unterrichten für den Lernerfolg ist, bei dem kein Kind zurückgelassen oder „abgeschoben“ werden darf – was im Übrigen die international sehr erfolgreichen Schulsysteme auszeichnet. Auch hinsichtlich der schulischen Arbeitsbedingungen gibt es hohe Übereinstimmungen in den Zielkriterien sowohl hinsichtlich der vorherrschenden Alltagsmeinungen als auch hinsichtlich des forschungsgestützten Fachwissens, beispielsweise darüber, was eine gute Schulleitung ausmacht, wie wichtig ein arbeitsorganisatorisches Funktionieren der Schule ist und welche Bedeutung eine professionelle Kollegialkooperation hat.

Allgemein kann gesagt werden, dass die neuere empirische Schulforschung maßgeblich zu einer Vereinheitlichung der Anschauungen über geeignete pädagogische Vorgehensweisen und angemessene schulische Verhältnisse beigetragen hat. Dadurch konnten früher existierende kontroverse Sichtweisen überwunden werden. In vielen Fällen hat sich dabei gezeigt, dass es hierbei nicht um ein Entweder-oder geht (beispielsweise um Wissenserwerb oder Kritikfähigkeit), sondern um ein Sowohl-als-auch, wobei es vor allem auf die richtige Balance im pädagogischen Handeln hinsichtlich der Zielkriterien ankommt.

Durch den HRS werden bisherige Vorstellungen von Schulqualität nicht grundsätzlich infrage gestellt. Nur wurde in der Vergangenheit zu wenig auf die tatsächlichen Wirkungen von Konzepten, Maßnahmen und unterrichtlichem Handeln geachtet und zu wenig Wert auf eine darauf aufbauende zielgerichtete, systematisch organisierte und methodengeleitete schulische Entwicklungsarbeit gelegt. In den letzten Jahren ist deutlich geworden, dass gut gemeinte Planungen und entsprechend bereitgestellte Ressourcen nicht zwangsläufig auch zu gelingenden Prozessen und guten Ergebnissen führen. Der HRS gibt die Möglichkeit, die Wirkungen bestimmter Konzepte und Umsetzungen in

Schule mit den daran geknüpften Erwartungen abzugleichen. Es geht also um eine Stärkung des Evaluationsgedankens, bei dem die Frage nach den Wirkungen schulischer und unterrichtlicher Aktivitäten im Mittelpunkt steht. Die viel zitierte „empirische Wende“ mit ihrer „Output-Orientierung“ meint in einer pädagogischen Perspektive im Kern ein Wirkungsdenken, das auf den pädagogischen Nutzen des schulischen und unterrichtlichen Handelns ausgerichtet ist. Der HRS bietet hier Orientierung für eine gezieltere innerschulische Überprüfung und Bilanzierung.

Evaluative Arbeitshaltungen und Vorgehensweisen können dabei unterstützend wirken: Lern Diagnosen und metakognitive Lernstrategien beim Lehren und Lernen, selbstreflexive Arbeitsprozesse von Lehrpersonen und Schulleitungen, methodengeleitete schulinterne Evaluationsvorhaben oder externe Evaluationen in Form von Schulinspektionen und Lernstandserhebungen (VERA 3, 6 und 8) im Dienste der Weiterentwicklung der Einzelschule fördern ein wirkungsorientiertes Denken. Der HRS greift diesen Ansatz eines wirkungsorientierten pädagogischen Denkens und Handelns durch entsprechende aufschließende Fragen zu den einzelnen Kriterien auf.

Bei aller Systematik ist der HRS gleichwohl nicht als abgeschlossener Katalog zu betrachten. Je nach Schulform, Schulgröße und schulspezifischen Besonderheiten vor Ort kann er ergänzt und erweitert werden, um als passgenaue Orientierungshilfe bei der systematischen Schul- und Qualitätsentwicklung sowie bei der Planung und Durchführung von internen Evaluationsmaßnahmen an jeder Einzelschule zu dienen. Auf diese Weise bildet er den Ausgangspunkt für einen offenen Prozess, dessen positive Effekte für die Schulentwicklung von der aktiven Mitwirkung aller am Schulgeschehen beteiligten Personen und Instanzen abhängen.

Im HRS sind für alle Schulen gleich definierte Kriterien vorgegeben, die sich als wichtig für Schulgüte heraus-

gestellt haben. Zu den einzelnen Kriterien gibt es jedoch keine festgelegten Indikatoren. Vielmehr sind durch aufschließende Fragen und mögliche Anhaltspunkte schulspezifische Ausprägungen bezüglich der Kriterien im Konzept explizit vorgesehen. Jede Schule befindet sich auf einem spezifischen Stand, was die einzelnen Kriterien betrifft. Die Kriterien des HRS verstehen sich daher nicht als starres „Abhaksystem“, sondern sollen die Vielfalt schulischer Qualität erfassen. Die Wege zum Erreichen der beschriebenen Qualität werden durch den HRS nicht vorgegeben, sondern liegen in der Eigenverantwortung der einzelnen Schule.

Das Konzept der selbstständigen Schule steht in keinem Widerspruch zu einem einheitlichen Referenzrahmen. Eine einheitliche Definition von Schulqualität wird vielmehr umso notwendiger, je eigenständiger und eigenverantwortlicher die einzelne Schule ihre Schulentwicklungsprozesse gestalten kann.

Welche Vorstellungen von Schulqualität liegen dem HRS zugrunde?

Die neuere Schulforschung befasst sich in einer praktischen Perspektive mit den Gelingensbedingungen der Schulgestaltung, denen sich auch der HRS verpflichtet fühlt. Diese Ausrichtung wird als „Schulqualitäts-Ansatz“ bezeichnet. Der Kerngedanke dabei ist, dass Schulen die institutionellen Rahmenbedingungen in unterschiedlicher Güte gestalten (Steffens & Bargel 1987). So reicht das Spektrum von gleichgültigen und passiven Einrichtungen über durchwachsene Schulen mit Licht- und Schattenseiten bis hin zu aktiven und pädagogisch hochwertigen Schulen. Dafür verantwortlich sind – neben den schulischen Rahmenbedingungen – vor allem das Engagement und die Kompetenzen des schulischen Personals, die Art und Weise der innerschulischen Organisation und Unter-

richtsgestaltung, die Qualität der Schulleitung sowie die Bereitschaft zur beständigen Weiterentwicklung einer Schule.

Diese Perspektive kam in der deutschsprachigen Schulforschung bereits Mitte der 1980er-Jahre auf, nachdem bei Schuluntersuchungen festgestellt wurde, wie unterschiedlich einzelne Schulen selbst unter einheitlichen Rahmenbedingungen und bei vergleichbarer Schülerschaft sind. Dies führte zu der Einsicht, dass Schulen selbstorganisierte „pädagogische Handlungseinheiten“ darstellen (Fend 1987). Das war zum damaligen Zeitpunkt ein überaus überraschender Befund, da bis dahin davon ausgegangen wurde, dass die Grundvoraussetzungen der Schulgestaltung durch schulaufsichtliche Vorkehrungen an allen Schulen weitgehend gleich seien. (Die damalige Sichtweise ist mit heutigen Maßstäben kaum noch nachvollziehbar. Insofern lassen sich an den veränderten Sichtweisen auch soziale Wandlungsprozesse erkennen.) Diese neue Sichtweise über die Gestaltbarkeit von Einzelschulen gewann in den 1990er-Jahren zunehmend an Verbreitung und führte zu einer Entwicklungsarbeit der Einzelschule auf der Grundlage von „Schulprogrammen“ und „schulinternen Evaluationen“. (Für einen aktuellen Überblick zum Schulqualitäts-Ansatz siehe Fend 2008.)

Im Zuge der bildungspolitischen Konsequenzen aus internationalen Vergleichsuntersuchungen (allen voran „PISA“) haben empirische Verfahren zur Feststellung der Leistungsfähigkeit von Schulen – ihren Erträgen und Prozessen – und zur Weiterentwicklung des Schulwesens einen prominenten Stellenwert erlangt. Insbesondere schulexterne Evaluationsmaßnahmen im Sinne schulischer Qualitätsanalysen (in Hessen „Schulinspektionen“ genannt) erfordern ein Referenzsystem bzw. einen Maßstab zur Beurteilung von Schulen bzw. zur Bestimmung der Qualität von Schulen. Deshalb war auch die Einführung der Schulinspektion in Hessen der unmittelbare Anlass für die Entwicklung des HRS. Grundlagen dafür

waren Vorarbeiten von Constanze Creutzburg und Eva Burmeister (ThiLLM), der strukturierende Ansatz von Hartmut Ditton (2000) und verschiedene Referenzsysteme aus anderen Bundesländern, insbesondere aus Niedersachsen.

Die Qualitätskriterien und Qualitätsdimensionen des HRS beschreiben die pädagogischen Zielperspektiven in den zentralen schulischen Handlungszusammenhängen, wie sie der Schulqualitäts-Ansatz mit seinen zentralen Komponenten der Schulgestaltung ausweist. Auf der Grundlage entsprechender Untersuchungen war es möglich, Schul- und Unterrichtqualität zu erfassen und die zentralen Gestaltungsmechanismen zu bestimmen. Der HRS ist das Ergebnis einer systematischen Sammlung empirisch ermittelter Gelingensbedingungen für guten Unterricht und für eine gute Schule. Die Qualitätskriterien und ihre Anhaltspunkte zeigen, wie Schulen sein können.

Dabei ist unbestritten, dass „man von empirischen Studien [...] keine definitiven Antworten über die Qualität von Schule erwarten [kann]. Empirie ist ihrem Wesen nach deskriptiv, die Frage nach Qualität von Schule normativ“. (Rolff 1991) Durch das Zugrundelegen von Ergebnissen empirischer Bildungsforschung bei der Formulierung von Qualitätskriterien kann aber die normative Entscheidung rational getroffen und angemessen transparent gemacht werden. Hier liegt ein bedeutender Fortschritt im Vergleich zu einer rein akademisch geführten Qualitätsdiskussion.

Die im HRS zum Ausdruck kommenden Ansprüche haben einen perspektivischen Charakter insofern, als sie anzeigen, was unter optimalen Bedingungen möglich ist, die sich – im Wissen um entsprechende Befunde aus der Schulforschung – konkret beschreiben lassen. Der Schulqualitäts-Ansatz geht also von erwünschten erzieherischen Verhältnissen und Erträgen aus. Schulen sind im Regelfall von diesem Zielhorizont aufgrund der Realisierungsbedingungen bzw.

der gegebenen Voraussetzungen mehr oder weniger weit entfernt. Der jeweilige ‚Standort‘ einer Schule lässt sich dabei auf einer Qualitätsskala – sozusagen einem Kontinuum unterschiedlicher Qualitätsstufen – verorten, wobei der HRS die pädagogischen Ziellinien beschreibt.

Eine ganz aktuelle Bedeutung erfährt der HRS durch das bildungspolitische Anliegen einer verstärkten Selbstständigkeit der Einzelschule. Eine zunehmend selbstorganisierte, (selbst-)verantwortliche und selbstständige Schule muss verstärkt die Qualität ihrer Arbeit in den Blick nehmen und an ihrer beständigen Weiterentwicklung arbeiten. Der HRS dient dabei einerseits als Orientierung für eine schulische Bestandsaufnahme und für eine beständige Reflexion und Evaluation der schulischen Arbeit sowie andererseits für die Ausrichtung erforderlicher Verbesserungsmaßnahmen. Ohne eine systematische Schulprogrammarbeit auf der Basis schulischer Evaluationen – man spricht hierbei auch von „schulischem Qualitätsmanagement“ – ist eine selbstständige Schule nicht denkbar.

Durch den sozialen und demografischen Wandel der Gesellschaft hat sich die Funktion von Schule verändert. Die individuelle Förderung jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers steht deutlicher im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses („Kein Kind zurücklassen!“). Überfachliche Kompetenzen und „Schlüsselqualifikationen“ haben zentrale Bedeutung für die gesellschaftlich notwendige Befähigung zu lebenslangem Lernen. Unterricht ist als sozialer Prozess zu verstehen, in dem in einem bestimmten Rahmen (Lernzeit, Unterrichtsklima, Regeln etc.) die Beteiligten gemeinsam am Wissens- und Kompetenzaufbau arbeiten. Nachhaltige Wirkungen erzielt Unterricht, wenn es gelingt, dass alle Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsangebote nutzen, sich auf ihrem individuellen Lernstand angesprochen fühlen und die notwendigen Hilfen bekommen. Damit Lernen für alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich verläuft, spielen individuelle Förderung und die

Stärkung des eigenverantwortlichen Lernens durch entsprechende Unterrichtsarrangements eine wichtige Rolle. Den Kriterien und Anhaltspunkten des Qualitätsbereichs VI „Lehren und Lernen“ liegt das hier skizzierte Bild von Unterricht zugrunde.

Prozesse und Wirkungen von Unterricht werden natürlich auch durch die jeweiligen fachdidaktischen Notwendigkeiten und Entscheidungen mitbestimmt. Im HRS sind die fachlichen Kompetenzen sowohl im Qualitätsbereich VI „Lehren und Lernen“ (Dimension 1 „Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen“, Kriterien VI 1.1; VI 1.2) als auch im Qualitätsbereich VII „Ergebnisse und Wirkungen“ (Dimension 1 „Fachliche Kompetenzen“) in allgemeiner Form aufgeführt. Fachspezifische Kriterien für die einzelnen Fächer gibt es derzeit noch nicht; über eine entsprechende Erweiterung des HRS, bezogen auf eine fachdidaktische Aktualität und ihre angemessene Umsetzung im Unterricht, ist zu einem späteren Zeitpunkt zu entscheiden.

Anhand des HRS können Schulen selbst einschätzen, wo sie auf dieser Qualitätsskala stehen. Diese Einschätzungen sind umso verlässlicher, wenn dabei Methoden zur angemessenen Erfassung zum Einsatz kommen (wie sie standardisierte Erhebungsinstrumente darstellen) und wenn Schulen darin geübt sind. Da im Regelfall entsprechende Erhebungsverfahren und Kompetenzen an Schulen noch nicht vorliegen, kommt den externen Qualitätsanalysen, wie sie die hessische Schulinspektion vornimmt, eine besondere Bedeutung zu. Genau für diesen Zweck – nämlich den der Unterstützung für die schulische Qualitätsentwicklung – ist die hessische Schulinspektion konzipiert. Sie kann durch ihre professionellen Erhebungsmethoden und aufgrund der Erfahrung der Inspektionsteams den Zustand bzw. die Güte einer Schule ziemlich genau erfassen.

Auch wenn die Gelingensbedingungen von gutem Unterricht und guter Schule beschreibbar sind, so ist es al-

erdings bis auf Weiteres wohl nicht möglich, auf empirischer Basis Mindestvoraussetzungen von Schulgüte festzulegen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann bei schulischen Qualitätsanalysen nur ein Mehr oder Weniger auf einer nach oben und unten offenen Qualitätsskala festgestellt werden. Wir wissen zwar über die Relevanz wichtiger Variablen Bescheid, wissen aber nicht genug, um über kritische Grenzwerte befinden zu können. Dazu fehlen uns noch die Erfahrungswerte. Wir müssen deshalb behutsam bei Qualitätsbeurteilungen oder gar Qualitätsbewertungen sein und erst weitere Erfahrungen sammeln. Der Kerngedanke des Schulqualitäts-Ansatzes ist es daher, Schulen darin zu unterstützen, besser zu werden – von welchem Ausgangsniveau aus auch immer. Auch an vergleichsweise guten Schulen gibt es Verbesserungsbedarf, an vergleichsweise weniger guten Schulen allemal.

Nach allem, was wir durch empirische Studien wissen, scheinen die im HRS versammelten Kriterien weitgehend konsensfähig zu sein. Für ihre Präzisierung und konkrete Ausformung kommen jedoch unterschiedliche Lösungen infrage, so dass sich vorschnelle einseitige Festlegungen verbieten. Die Konkretisierung der Qualitätskriterien des HRS durch aufschließende Fragen und mögliche Anhaltspunkte zeigt, dass auch andere als die beschriebenen Realisierungsmöglichkeiten für ein Kriterium möglich sind.

Schulqualität ist voraussetzungsreich

Es sind insbesondere zwei zentrale Bereiche an Voraussetzungen und Bedingungen zu nennen. Der eine Bereich betrifft die Bereitstellung der schulischen Infrastruktur (v. a. Schulgebäude, Personal sowie Lehr- und Lernmittel), die rechtlichen Vorgaben, wie Schule zu gestalten ist (z. B. hinsichtlich Curricula, Stundentafel, Schullaufbahnen, Schulverfassung), und die flankierende Unterstützung durch die Schulver-

waltung (durch Fortbildung, Schul- und Fachberatung, Evaluation und Kontrolle). Die Bedeutung solcher Bedingungen als Voraussetzung von Schulqualität zeigt sich beispielsweise, wenn es um unterrichtliche Verbesserungen geht. Die aktuelle bildungspolitische Zielsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts auf der Basis von Bildungsstandards ist hinsichtlich der Lehrkompetenzen und Schulressourcen nicht voraussetzungslos möglich. Wenn Unterricht weiterentwickelt werden soll, dann muss die verpflichtende Bedingung (im Vorliegenden: mit Bildungsstandards kompetenzorientiert zu unterrichten) mit den dazu ermöglichenden Bedingungen verknüpft werden. Insofern sind entsprechende Qualifizierungsprozesse und Arbeitsmöglichkeiten unerlässlich. Ohne entsprechende – schulexterne oder schulinterne – Fortbildungsmaßnahmen wird sich ein kompetenter Umgang beispielsweise mit den neuen Bildungsstandards oder den Lernstandserhebungen kaum im professionellen Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern in systematischer und flächendeckender Weise verankern lassen. Auch die Arbeitsmöglichkeiten sind darauf hin zu konzipieren, dass ein solcher Unterricht zur Entfaltung kommen kann. Zur Konkretisierung von Bildungsstandards in einem Schulcurriculum beispielsweise sind „Zeitgefäße“ und professionelle Arbeitsstrukturen erforderlich, insbesondere ein quantitativer und qualitativer Ausbau der Fachkonferenzen.

Der zweite Bereich betrifft die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule und das Umfeld, das auf eine Schule einwirkt. So ist das Elternhaus nicht nur für den Lernerfolg einzelner Kinder, sondern auch für die Qualität schulischer Arbeit von ausschlaggebender Bedeutung. In der Schulforschung wird davon ausgegangen, dass bis zu 80 Prozent der Unterschiede zwischen einzelnen Schulen auf den Einfluss des Elternhauses zurückzuführen sind. Kommt beispielsweise ein Großteil der Schülerinnen und Schüler einer

Schule aus „bildungsnahe“ Elternhäusern, so kann allein aus dieser Tatsache geschlossen werden, dass die betreffende Schule bei Lernstandserhebungen gut abschneiden wird. So kann die bei einer Schulinspektion festgestellte pädagogische Qualität eines Gymnasiums auf einem geringen Niveau liegen (z. B. ein gering ausgeprägtes anwendungsorientiertes Unterrichten oder ein geringes Ausmaß an professioneller Kooperation), und trotzdem werden die Schülerinnen und Schüler dieses Gymnasiums in den Leistungstests gute Ergebnisse erzielen. Hier kann schnell ein Missverständnis entstehen. Unterschiede in der pädagogischen Qualität von Schulen zeigen sich nämlich erst dann, wenn vergleichbare Schulen gegenübergestellt werden. Deshalb müssen bei schulischen Qualitätsanalysen die Leistungspotenziale der Schülerschaft berücksichtigt werden, wie vor allem die kognitiven Grundfähigkeiten, das Geschlechterverhältnis (Mädchen sind besser als Jungen), die Sozialschicht (Migrantenkinder kommen überwiegend aus sozial schwachen Elternhäusern) und der elterliche Anregungsgehalt (dieser ist v. a. in bildungsnahe Elternhäusern ausgeprägt). Diese Bedingungen müssen im Übrigen auch noch mehr als bisher bei der Schulversorgung – auf der Grundlage eines „Sozialindex“ – berücksichtigt werden, um dem spezifischen Förderbedarf von Schulen besser entsprechen zu können.

Im HRS werden die schulexternen Gegebenheiten für Schulqualität im Qualitätsbereich I „Voraussetzungen und Bedingungen“ dargestellt.

Fazit

Obwohl die Bestimmung von Schulqualität letztendlich ein normativer Akt ist, so lassen sich zentrale Komponenten von Schulgüte empirisch ermitteln, wie sie der „Schulqualitäts-Ansatz“ zutage gefördert hat. Referenzsysteme wie der HRS nehmen dabei eine orientierende Funktion ein.

Literatur

Ditton, Hartmut (2000): Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. In: Weishaupt, Horst (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Problemlage und aktuelle Forschungsbelege. Dokumentation einer Tagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 10.–11. März 1999 in Erfurt (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Band 13). Erfurt: Pädagogische Hochschule, S. 13–35.

Fend, Helmut (1987): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, Ulrich & Bargel, Tino (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 55–80.

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulent-

wicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rolff, Hans-Günter (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37, Heft 6, S. 865–865.

Steffens, Ulrich & Bargel, Tino (1987): „Qualität von Schule“ – Ein neuer Ansatz der Schulentwicklung. In: Steffens, Ulrich & Bargel, Tino (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 1–20.

Steffens, Ulrich; Brömer, Bärbel; Diel, Eva & Markstahler, Jürgen (2007): Der „Hessische Referenzrahmen Schulqualität“. Orientierungshilfen für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen / Rheinland-Pfalz, 12, Heft 5, S. 135–138.

sbs

Transferprozess „Selbstverantwortliche Berufliche Schulen“

von Ulrike Zimmer, HPRLL

Zurzeit erhitzt die Frage, ob Schulen am Transferprozess „Selbstverantwortliche Berufliche Schulen“ teilnehmen sollen oder nicht, die Gemüter in Hessen. Vor allem, nachdem bekannt geworden ist, dass 624 Lehrerstellen an beruflichen Schulen in Hessen fehlen und jede der 17 SV+-Schulen im Schnitt mit 300 Überstunden kämpft.

Man darf gespannt sein, wie die Ministerin diese Probleme lösen will, zumal die AG der Oberstudiendirektoren an SV+-Schulen die unterstützende Teilnahme am Transferprozess ausgesetzt hat.

Nach vielen Turbulenzen hat sich die Lage zumindest vorübergehend entspannt, die Oberstudiendirektoren

sind wieder im Boot. Staatssekretär Brockmann hat den beruflichen Schulen zusätzliche Lehrerstellen im zweistelligen Bereich zugesagt. Das hört sich nach einer echten Verbesserung an, bedeutet aber im Klartext eine zusätzliche Zuweisung von 10 bis 99 Lehrerstellen.

Für die 106 beruflichen Schulen in Hessen bedeutet das: Noch nicht einmal eine Lehrerstelle pro Schule! Da ist schon die Frage erlaubt, ob die Anliegen der beruflichen Schulen im Hessischen Kultusministerium mit der notwendigen Wertschätzung bedacht werden!

Natürlich hat sich auch der HPRL seine Gedanken zu diesem Thema gemacht:

Stellungnahme des HPRL zum Transferprozess „Selbstverantwortliche Berufliche Schulen in Hessen (SBS)“

Im Amtsblatt 8/10 sind die Informationen zur Teilnahme am Transferprozess „SBS“ in Hessen veröffentlicht.

Die Schulen können sich bis zum 01.02.2011 für die Teilnahme an diesem Prozess melden.

Der HPRL sagt: „Wenn jetzt auf der Grundlage spezieller Erfahrungen der 17 Modellprojekt-Schulen“ allen beruflichen Schulen in Hessen angeboten werden soll, sich zur „Teilnahme am Transferprozess“ der den SV+-Schulen vorgegebenen „Handlungsfelder“ anzumelden, gilt die bisher geäußerte Kritik am Modellprojekt auch dem Transferprozess.

Der HPRL wiederholt seine Kritik an der nicht belegten Behauptung, wonach die Umsetzung der beschriebenen Handlungsfelder „wichtige Qualitätsprozesse zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages optimiert“.

Es gibt bisher keine wissenschaftliche Bestätigung dafür, dass die Umsetzung der Handlungsfelder zu einer Verbesserung der Bedingungen von Schülerinnen und Schülern, von Lehrkräften oder gar zu besseren Lernergebnissen geführt hätte.

Die Verbesserungen, die es an SV+-Schulen eventuell gibt, sind im Wesentlichen auf die zusätzlichen Stellen für die Durchführung des Modellprojekts zurückzuführen.

Die Rückmeldungen der Schulpersonalräte der SV+-Schulen ergeben hingegen, dass die Vorgaben der Handlungsfelder zu Mehrbelastungen an den Schulen führen und auch zu Einschränkungen bei deren Entwicklung.

Schon der Arbeitsbericht der Projektgruppe „Eigenverantwortliche Schule“ vom 30.01.2009, den die Ministerin zur Überarbeitung zurückgezogen hat, stellt fest: „Einen direkten Zusammenhang zwischen erhöhter Eigenverantwortlichkeit der Schulen und dem erfolgreicherem Erreichen pädagogischer Ziele konnte die Projektgruppe bei ihrer Bestandsaufnahme nicht ermitteln.“

Ähnlich äußerte sich auch die mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragte Professorin Ute Clement auf der Regionalkonferenz zum Transferprozess am 21.06.2010 in Dreieich: „Es gibt keinen wissenschaftlich belegten Zusammenhang zwischen mehr Selbstständigkeit von Schulen und erfolgreicherem pädagogischen Handeln.“

Darüber hinaus lehnt der HPRL das Transferkonzept aus folgenden Gründen ab:

1. Ein Qualitätsmanagementsystem führt nicht automatisch zu mehr Qualität, sondern produziert Qualitätshandbücher. Ein zertifizierbares Qualitätsmanagementsystem erfordert zudem Ressourcen. Ohne zusätzliche Ressourcen kommt es zu einer erheblichen Mehrbelastung der Schulleitungen und der Lehrkräfte.

2. Die pädagogischen Vorgaben engen die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte ein. Auch hier sind zusätzliche Ressourcen notwendig, sonst kommt es auch hier zu Mehrbelastung für Schulleitungen und Lehrkräfte.

3. Zielvereinbarungen als Steuerungsinstrumente werden aus der Privatwirtschaft übernommen, obwohl das staatlich geregelte Schulsystem mit der „Konferenzordnung“ bessere, demokratische Steuerungsinstrumente vorsieht. Eine große Gefahr ist, dass Zielvereinbarungen als Steuerungsinstrumente zu einer Hierarchisierung der schulinternen Organisation führen.

4. Die erweiterten Entscheidungskompetenzen der Schulleiterinnen und Schulleiter erleichtert diesen vordergründig die Arbeit. Sie führt aber auch zu einem einseitigen Machtzuwachs der Schulleiterinnen und Schulleiter. Dadurch werden nach Aussagen der Personalräte an SV+-Schulen die Mitbestimmungsrechte der Kolleginnen und Kollegen und der Personalräte in einem erheblichen Maße beschnitten. Hier findet Entdemokratisierung von Schule statt!

5. Globalbudgets führen zur Deregulierung der Beschäftigungsstruktur. Der Anteil der Lehrkräfte mit unterschiedlichen, befristeten Verträgen steigt. Das Einstellen und Einarbeiten immer neuer Personen führt zu einer deutlichen Mehrbelastung von Personalräten und der „Stamm“-Belegschaft.

6. Gäbe es an allen Schulen zusätzliche Stellen für Verwaltungskordinatoren, würde der HPRL die Einstellung von Assistenzkräften sehr begrüßen. Wenn aber dafür – wie im Transferkonzept vorgesehen – den Schulen keine Stellen zugewiesen werden und der Unterricht zu 100 % abgedeckt werden muss, führt die Einstellung von Assistenzkräften im Verwaltungsbereich zu Entlastungen,

aber zur Mehrbelastung der Lehrerinnen und Lehrer.

7. Die Verwaltung und Rechenschaftslegung durch „geeignete Steuerungs- und Controllinginstrumente“ führen zu einer Aufblähung der Verwaltungstätigkeiten und zu einer Mehrbelastung insbesondere der Schulleitungen und der Schulsekretariate.
8. Angebote in der Aus- und Weiterbildung erfordern Ressourcen für die Durchführung. Auch sind Ressourcen für die Konzeption, Werbung und Verwaltung solcher Angebote notwendig.

Zusätzliche Ressourcen sind im vorliegenden Konzept nicht vorgesehen. ■

fortbildung

„Führungsakademie“ im Aufbau

Von Norbert Naumann, HPRL

Der HPRL wurde über die Führungsakademie im Aufbau informiert, die Form der Beteiligung ist aber noch nicht geklärt. Er geht davon aus, dass ein Mitbestimmungsrecht beispielsweise für die geplante Einbeziehung „externer Anbieter“, für die Umsetzung einer „Potenzialanalyse“ und für eine

„Systematisierung von Personalentwicklungsgesprächen“ gegeben ist.

Die Dienststelle sagt, dass das AfL sich schon immer externes Know-how in Form von Teamern herangezogen habe. Dies gälte auch in Zukunft für die Akademie. Somit gäbe es keine Änderung des augenblicklichen Verfahrens.

Zum momentanen Stand der Potenzialanalyse sagt die Dienststelle, dass nicht nur Schulleiterinnen und Schulleiter qualifiziert werden sollen, sondern dass auch Lehrkräfte für Führungsaufgaben intensiver gefördert werden müssten. Man wolle regionale Angebote an StSchÄ verstärken und plane Potenzialanalysen als Qualifizierungsreihe für Nachwuchsführungskräfte, zuerst in F, Da, Wi und Friedberg. 2–3 StSchÄ sollen zusammengefasst werden, sodass schließlich in sechs Regionen Veranstaltungen durchgeführt werden würden. Zugangsbeschränkungen solle es nicht geben. In einem 1. Modul, einer Art „Assessment-Center“, sollen die Personen ihre Stärken und Schwächen erkennen können. Die Ergebnisse würden individuell besprochen werden. Vertraulichkeit sei zugesichert. Es werde keine Dokumente geben. 4–5 weitere Module seien in der Folge vorgesehen, so z. B. ein Modul „Projektmanagement“ unter Durchführung eines eigenen Projekts an der eigenen Schule.

Die Dienststelle sagt, dass sich die Grundsätze der Fortbildung nicht ändern würden und die Auswahl der Personen nicht der Mitbestimmung unterliege.

Personalvertretungsrecht Hessen 2010

Kommentar – mit Wahlordnung gebunden, 480 Seiten, 13,5 x 21,0 cm von Walter Spieß, ISBN: 978-3-8029-1627-4 9., neu bearbeitete Auflage, März 2009 Preis: 24,90 €

Auch erhältlich als:

E-Book, Personalvertretungsrecht Hessen Preis: 14,95 €



Kurzbeschreibung:

Ihre Rechte als Personalvertretung. Diese Kommentierung zum Personalvertretungsrecht Hessen richtet sich sowohl an neu gewählte Personalvertretungsmitglieder, die sich schnell mit den Grundzügen des Personalvertretungsrechts vertraut machen wollen, als auch an erfahrene Profis.

Der bewusst verständlich gehaltene Kommentar enthält:

- präzise Erläuterungen zu den einzelnen Paragraphen,
- aktuelle Rechtsprechung mit zahlreichen Querverweisen,
- Fristenkalender,
- Beispiele aus der Personalratspraxis.

Die Ausgabe 2010 berücksichtigt die personalvertretungsrechtliche Zusammenfassung der Gruppe der Angestellten und Arbeiter zur Gruppe der Arbeitnehmer. Dies berührt neben der Wahlordnung insbesondere die personalvertretungsrechtlichen Vorschriften, die dem gesetzlich zu beachtenden Gruppenprinzip Rechnung tragen.

„Effektive Orientierungs- und Entscheidungsgrundlage für jede Personalvertretung und Personalabteilung.“

GdS

Der HPRL ist der Ansicht, dass sich aus der Durchführung von sechs Regionalreihen logischerweise die Zuständigkeit des HPRL ergäbe. So müssten Kriterien für die Vergabe der Plätze festgelegt, Zeitabläufe abgesprochen und die Art der Bekanntmachung der Veranstaltungen abgestimmt werden.

Eine „systematisierte Personalentwicklung“ sei laut Dienststelle im

Rahmen der Personalführung Aufgabe der StSchÄ. Es werde Angebote für Schulleiterinnen bzw. Schulleiter zur Personalführung geben, z. B. zum Führen von Personalführungsgesprächen. Dazu würden die Kolleginnen und Kollegen der StSchÄ gezielt qualifiziert werden. Dies betreffe den HPR der Bildungsverwaltung. Die Akademie selbst habe Steuerungsfunktion, werde aber auch zusätzliche Teilbereiche selbst

darstellen, z. B. den Umgang mit der Presse.

Der HPRL betont, dass er seine Vertretung in den Gremien auch wegen des Informationsflusses für sehr wichtig erachte. In früheren Lenkungs- und Steuerungsausschüssen hätten sich seine Überlegungen schon deshalb bewährt, weil oftmals spätere Erörterungen zielgerichteter und weniger kontrovers verlaufen seien. ■

gesetzentwurf

Gesetzentwurf zur Modernisierung des Dienstrechts

Von Norbert Naumann, HPRL

Der HPRL moniert, dass mit Einbringung des Gesetzentwurfs durch die Regierungsfractionen in den Landtag bewusst das Beteiligungsrecht der Spitzenorganisationen nach § 110 des Hessischen Beamtengesetzes umgangen werde. Nach § 110 Hessisches Beamtengesetz seien die Landesregierung, nicht aber die Landtagsfractionen verpflichtet, die Spitzenorganisationen der Gewerkschaften bei der Vorbereitung von Gesetzen, die das Dienstrecht der Beamtinnen und Beamten betreffen, zu beteiligen. Es sei aber offensichtlich, dass die Regierungsfractionen hier stellvertretend für die Landesregierung den Gesetzentwurf eingebracht hätten, um den Gesetzentwurf als eilbedürftig durch den Landtag beschließen zu lassen, ohne den Betroffenen über ihre Gewerkschaften die Möglichkeit zur Mitwirkung zu geben.

Auch sei die gesetzlich vorgeschriebene Überprüfung für die Erhöhung des Renteneintrittsalters noch längst nicht abgeschlossen. Es wird auch

kritisiert, dass der Gesetzentwurf die aktuelle Rechtsprechung des BVerwG zum Kürzungsfaktor für Zurechnungs-, Ausbildungs- und Studienzeiten nicht aufgreift. Nach Maßgabe der Entscheidung dürfe der Kürzungsfaktor ab sofort nicht mehr angewandt werden.

Der HPRL lehnt den Kern des Gesetzentwurfes, die Erhöhung des Regelalters für den Pensionseintritt der Beamtinnen und Beamten auf 67 Jahre, bei Lehrkräften auf bis zu 67,5 Jahre, und die Heraufsetzung der besonderen Altersgrenzen klar und eindeutig ab. Der HPRL fordert die Landtagsabgeordneten auf, den Gesetzentwurf abzulehnen und Verhandlungen mit den Gewerkschaften über eine tatsächliche und überfällige Modernisierung des Dienstrechtes aufzunehmen.

Das Modell des Lebensarbeitszeitkontos mit der Möglichkeit früher in Pension zu gehen werde ad absurdum geführt, wenn nun das Pensionseintrittsalter heraufgesetzt werde.

Der HPRL fordert, die wöchentliche Arbeitszeit auf höchstens 40 Wochenstunden und die Pflichtstunden der Lehrkräfte entsprechend zu reduzieren.

Beamtinnen und Beamte erhalten den Schwerbehindertenstatus nur dann, wenn schwerwiegende gesundheitliche Beeinträchtigungen vorliegen. Die Heraufsetzung des Pensionseintrittsalters für schwerbehinderte Beamtinnen und Beamte missachte die eigentlichen Gründe für die Möglichkeiten, vorzeitig in den Ruhestand zu gehen, weil sich die gesundheitlichen Beeinträchtigungen nicht einfach per Gesetz um einen Zeitraum X verschieben lassen.

Lehrkräfte müssten weiterhin bis zu einem halben Jahr länger als andere Beamtinnen und Beamte im Dienst bleiben. Deswegen fordert der HPRL – auch in Anbetracht der außerordentlich hohen beruflichen Belastungen im Lehrerberuf –, dass die Regelaltersgrenze auf das Ende des Schulhalbjahres vor dem Geburtstag, an dem das Regeleintrittsalter erreicht wird, festgeschrieben wird.

Der DLH verweist in seiner Stellungnahme darauf, dass es eine solche Regelung in Baden-Württemberg, Bayern oder Rheinland-Pfalz gäbe, und dass mit ihr eine Jahrzehnte währende Benachteiligung ausgeglichen werden könne. Krankheitsbedingte Ausfälle in den letzten Berufsjahren würden so sicherlich reduziert werden können.

Es ist aber auch nicht mehr einzusehen, dass für Lehrkräfte eine Sonderregelung formuliert wird. Durch die Einführung des Lebensarbeitszeitkontos und durch die zunehmende Selbstständigkeit der Schulen wären ohne Weiteres geeignete Regelungen zu formulieren, die einen Ruhestandseintritt mit dem Ende des Monats, in dem die Lehrkräfte die jeweils für sie geltende Altersgrenze erreichen, ermöglichen.

Ferner sollten Lehrkräfte auch eine monatliche Freistellung vom Dienst unter Weitergewährung der Besoldung beantragen können, um eine Gleichbehandlung mit den übrigen Beamtinnen und Beamten sicherzustellen. Gerade Härtefälle könnten durch eine quasi „fiktive Vorverlegung des Geburtstags“ vermieden werden. Für einen bestimmten Personenkreis (Jahrgänge 1947 bis 1951 mit „ungünstigen Geburtsdatum“, ebenso gültig für spätere Jahrgänge) werde nämlich durch die im Gesetzentwurf vorgesehene „moderate“ Anhebung von ein oder zwei Monaten der Ruhestandseintritt um ein halbes Jahr nach hinten verschoben. Dies könne verhindert werden.

Der HPRL lehnt ab, dass der Teil der Beschäftigten, der sich derzeit in der Arbeitsphase des Blockmodells der Altersteilzeit befindet, in vollem Umfang von der Verlängerung der Lebensarbeitszeit erfasst sein soll. Die Arbeitsphase soll sich entsprechend verlängern, der Eintritt in die Freistellungsphase nach hinten hinausgeschoben werden. Er fordert, dass Beschäftigte in Altersteilzeit aus Gründen des Vertrauensschutzes vollumfänglich von der Verlängerung der Lebensarbeitszeit ausgenommen werden.

Der HPRL lehnt auch die Möglichkeit ab, auf eigenen Antrag bis zur Vollendung des 70. Lebensjahres im Dienst verbleiben zu können. Die Freiwilligkeit dieser Maßnahme ändere nichts an ihrer arbeitsmarktpolitischen Schädlichkeit. Dies könne angesichts der unvermindert hohen Zahl von Arbeitslosen – auch in bestimmten Bereichen von Schule – nicht das Ziel sein.

Es wird eine neue, einheitliche Antragsaltersgrenze mit Vollendung des 62. Lebensjahres geschaffen. Der HPRL fordert, an der Antragsaltersgrenze von 60 Jahren für Schwerbehinderte festzuhalten.

Für alle anderen ist zwar eine Herabsetzung der Antragsaltersgrenze um ein Jahr von bisher 63 Jahren auf dann 62 Jahre zu begrüßen, aber im Falle der Inanspruchnahme könnten die Versorgungsabschläge bis zu 18 % betragen. Es sei der reine Zynismus, dass bei Heraufsetzen des Pensionseintrittsalters die Antragsaltersgrenze abgesenkt werden soll. Diese Gesetzesänderung diene in der Realität ausschließlich der Absenkung der Pensionsbezüge.

Einige Regelungen werden allerdings begrüßt, so z. B. die Verkürzung der Wartefrist für die Zulage für die Wahrnehmung eines höherwertigen Amtes, der Rechtsanspruch auf Versorgungsauskunft, die Änderung

der Dienstjubiläumsverordnung und eine Änderung in der hessischen Urlaubsverordnung.

Insgesamt sieht der DLH – bei grundsätzlicher Ablehnung – zur Verlängerung der Lebensarbeitszeit allenfalls Lösungsmöglichkeiten, bei denen flexiblere Arbeitszeitmodelle, Freiwilligkeit und – in geringerem Umfang – finanzielle Anreize, auch für eine Verbesserung der Versorgung, in den Mittelpunkt gerückt werden. ■



steinwurf

Schule für Steinwurf vom Schulhof nicht haftbar

dpa-Dossier Nr. 22/2010, 31. Mai 2010. Frankfurt/Main (dpa) – Die Schulleitung kann für einen Steinwurf von einem Schulhof nicht ohne Weiteres verantwortlich gemacht werden. Das berichtet die „Neue Juristische Wochenschrift“ unter Berufung auf ein Urteil des Oberlandesgerichts (OLG) Frankfurt. Denn es sei der Schulleitung unzumutbar, soviel Aufsichtspersonal aufzubieten, dass jeder Schüler auf dem Pausenhof zu jeder Zeit gesehen und kontrolliert werden könnte. (Az: 1 U 185/08)

Das Gericht wies mit seinem Urteil die Haftungsklage einer Autofahrerin ab. Nach Angaben der Klägerin hatte

ein Grundschüler von einem Pausenhof einen Stein auf ihr Auto geworfen. Sie hielt der Schulleitung und der zuständigen Pausenaufsicht vor, ihre Aufsichtspflicht verletzt zu haben. Das OLG folgte dem nicht.

Die Richter verwiesen zunächst darauf, es sei nicht bewiesen, dass ein Schüler den Stein geworfen habe. Selbst wenn dies der Fall gewesen sei, treffe weder die Schulleitung noch die aufsichtführende Lehrerin ein Verschulden. Weder müsse die Lehrerin alle Schüler im Auge haben noch die Schulleitung so viele Aufsichtspersonen einsetzen, dass dies möglich sei. ■

Das neue Tariffrecht Hessen 2010

Mit ausführlicher kommentierender Einführung

Erläuternde Einführung,
TV-H, TVÜ-H, sonstige Tarifverträge,
Durchführungsbestimmungen
Walter Spieß
Ergänzende Sammlung, ca. 700 Seiten
im Ordner
ISBN 978-3-8029-1145-3
ca. 39,- EUR
zzgl. ca. 2 Aktualisierungen jährlich



Das gezielt für die tägliche Arbeit zusammengestellte Werk macht es leicht, sich mit der schwierigen Materie vertraut zu machen. Als besonders hilfreich erweist sich dabei die ausführliche Einführung. Ziele, Schwerpunkte, Überleitung und Hintergründe sind kompakt erläutert.

„Das neue Tariffrecht Hessen“ begleitet Sie zuverlässig durch den Reformprozess und unterstützt Sie wirkungsvoll bei der täglichen Arbeit.

- Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst des Landes Hessen (TV-H)
- Tarifvertrag zur Überleitung der Beschäftigten des Landes Hessen in den TV-H und zur Regelung des Übergangsrechts
- Tarifvertrag für Auszubildende des Landes Hessen in Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz (TVA-H BBIG)
- Tarifvertrag für Auszubildende des Landes Hessen in Pflegeberufen (TVA-H Pflege)
- Tarifvertrag über die vorläufige Weitergeltung der Regelungen für die Praktikantinnen/Praktikanten
- Tarifvertrag zur Entgeltumwandlung für die Beschäftigten des Landes Hessen (TV-EntgeltU-H)
- Tarifvertrag über die Arbeitsbedingungen der Personenkraftwagenfahrerinnen/Personenkraftwagenfahrer des Landes Hessen (Pkw-Fahrer-TV-H)

Mit Durchführungsbestimmungen

Die praktische Arbeitsgrundlage für alle Tarifbeschäftigten des Landes Hessen, für Personalsachbearbeiter, für Personalräte und Gewerkschaftsvertreter sowie Mitarbeiter der Arbeitgeberverbände. Walter Spieß ist aufgrund seiner langjährigen gewerkschaftlichen und personalrätlichen Tätigkeit mit den Feinheiten des Tariffrechts bestens vertraut.

Betreuung eines kranken Kindes – Kein Zusatzurlaub für fürsorgliche Eltern

Der Arbeitgeber haftet nicht für einen Urlaub seiner Angestellten. Erkrankt das Kind während der Ferien, haben die Eltern keinen Anspruch auf Erstattung der verlorenen Freizeit. Berufstätige Eltern bekommen keine freien Tage gutgeschrieben, wenn sie im Urlaub ihr krankes Kind betreuen mussten. Der Urlaub gilt dann trotzdem als genommen, und der Anspruch erlischt. Das ergibt sich aus einem Urteil des Arbeitsgerichts Berlin (Az.: 2 Ca 1648/10), auf das die Arbeitsrechtsanwälte des Deutschen Anwaltvereins (DAV) hinweisen.

In dem Fall hatte eine Verkäuferin sechs Tage Urlaub genommen. In dieser Zeit erkrankte ihr minderjähriges Kind und musste von ihr betreut werden. Später verlangte sie vom Arbeitgeber, dass er ihr die freien Tage wegen der Erkrankung ihres Kindes auf ihrem Urlaubskonto gutschreibt. Das lehnte er aber ab, woraufhin sie klagte. Die Richter gaben dem Arbeitgeber recht. Durch die Pflege des erkrankten Kindes im Urlaub ändere sich nichts daran, dass die Urlaubstage als genommen gelten. Somit sei der Anspruch darauf abgefallen. Nur wenn der Arbeitnehmer selbst während eines Urlaubs erkrankt, verfielen die Urlaubstage nicht. Generell trage der Arbeitnehmer aber das Risiko, dass unerwartete Ereignisse seinen Urlaub stören. ■

impresum

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

familienzuschlag

Rückwirkende Gewährung des Familienzuschlags bei eingetragenen Lebens- partnerschaften

von Walter Spieß, dbb Hessen, Landesvorsitzender

Wie bekannt, hat Hessen zwar hessische Beamtinnen und Beamte, die in eingetragenen Lebenspartnerschaften leben, zwischenzeitlich mit Verheirateten gleichgestellt. Allerdings erfolgte die Gewährung des Familienzuschlags der Stufe 1 nicht rückwirkend, sondern erst mit Wirkung ab 1.3.2010.

Das Verwaltungsgericht Wiesbaden hat in seinem Urteil vom 23.09.2010 (Az. 1 K 587/10.WI) eine rückwirkende Gewährung des Familienzuschlags für rechtens erklärt. Nach Auf-

fassung des Verwaltungsgerichts Wiesbaden kann sich ab dem 1.12.2003 jeder Beamte/jede Beamtin, der/die in einer eingetragenen Lebenspartnerschaft lebt, auf das Gebot der Nichtdiskriminierung nach Art. 2 Abs. 1 der Richtlinie 2000/78/EG berufen.

Es bleibt allerdings auf Folgendes hinzuweisen:

Das Urteil ist noch nicht rechtskräftig. Es ist nicht auszuschließen, dass

das Land Hessen hiergegen in Berufung geht.

Ferner besteht ggf. – ungeachtet von Verjährungsfristen – die Problematik der zeitnahen Geltendmachung von Ansprüchen auf zutreffende Besoldung. Wie aus der Rechtsprechung zur amtsangemessenen Alimentation kinderreicher Beamtinnen und Beamten zu entnehmen ist, müssen Ansprüche zeitnah, d. h. im Haushaltsjahr auf das sich der Anspruch bezieht, geltend gemacht werden.

Ob jemand, der erstmals jetzt rückwirkend den Verheiratetenzuschlag fordert, weil er bereits am 1.12.2003 in eingetragener Lebenspartnerschaft lebte, über das laufende Kalenderjahr hinaus erfolgreich Ansprüche durchsetzen kann, ist zweifelhaft.

Ungeachtet dessen sollte aber der Personenkreis, der ggf. Ansprüche geltend machen kann, unter Bezug auf das o. g. Urteil, die Forderung auf Nachzahlung – ggf. unter Nutzung des ebenfalls beigefügten „Musterschreibens“ – erheben. ■

Musterschreiben

An die HBS

Ort, Datum

Zahlung des rückständigen Familienzuschlags der Stufe 1

Sehr geehrte Damen und Herren,

Bezug nehmend auf das Urteil des Verwaltungsgerichts Wiesbaden vom 23.09.2010 (Az. 1 K 587/10.WI) beantrage ich abweichend vom Datum des Inkrafttretens der gesetzlichen Regelung (1.3.2010)

■ die rückwirkende Gewährung des Familienzuschlags der Stufe 1 ab Dezember 2003, weil meine eingetragene Lebenspartnerschaft bereits zu diesem Zeitpunkt bestand,

■ die rückwirkende Gewährung des Familienzuschlags der Stufe 1 ab Begründung der eingetragenen Lebenspartnerschaft ab _____ (falls Datum nach dem 1.12.2003 und vor dem 1.3.2010 liegt).

Ich berufe mich zur Begründung auf die Richtlinie 2000/78/EG, die bis zum 1.12.2003 in nationales Recht umzusetzen war.

Mit einer Zurückstellung des Antrags bis zur Rechtskraft des Urteils des VG Wiesbaden bzw. des Abschlusses des Instanzenweges bin ich einverstanden.

Mit freundlichen Grüßen

Gelungener Auftakt zum Schuljahresbeginn

Der Kreisverband Groß-Gerau/Main-Taunus-Kreis hat einen Kultur- und Erfahrungsaustausch für seine Mitglieder in der Kulturhauptstadt 2010 – Essen – organisiert.



Neben den kulturellen Highlights (Museum Folkwang, Zeche Zollverein, Ruhr-Museum, Villa Hügel usw.) bot die zweitägige Reise die Möglichkeit zu einem Erfahrungsaustausch unter Kolleginnen und Kollegen auch über die Probleme der beruflichen Schulen.

Der Erfolg und der Zuspruch der diesjährigen Veranstaltung wird von unserem Kreisvorsitzenden Andreas Tilsner und dem Schulobmann der Werner-Heisenberg-Schule in Rüsselsheim, Alfred Böhm, als Auftrag verstanden, im Frühjahr 2011 ein Wochenendseminar unter dem Fokus „Entspannung und Erholung vom Schulalltag“ zu planen und zu organisieren.

Die Organisatoren bitten Euch, wegen der jetzt schon großen Nachfrage bei Interesse bald Kontakt mit Andreas Tilsner aufzunehmen.

Eure Ulrike Zimmer (für den GLB im HPRLL) als zufriedene Teilnehmerin

kv werra-meißner

Wanderschuhe geschnürt

von Claus Wenzel



Mittlerweile ist es Tradition. Der GLB-Kreisverband Werra-Meißner wandert im Herbst. Unter fachkundiger Führung der Dipl.-Biologin Susanne Pfungst ging es diesmal auf dem Premiumwanderweg acht im Naturpark Meißner rund um das Bühlchen. Im

Anschluss stärkten sich die Kolleginnen und Kollegen der beruflichen Schulen in Eschwege sowie einige Pensionäre in der Jausenstation Weißenbach. Dabei tauschte man sich in geselliger Runde über Berufliches und Privates aus. ■

kv werra-meißner

Wartburg-Gespräch

20 Jahre danach: Deutschland einig Vaterland?

Red. Auf der Wartburg, wo Martin Luther durch die Übersetzung des Neuen Testaments einen wichtigen Beitrag zur Aufklärung leistete, trafen sich ehemalige Spitzenpolitiker und Wissenschaftler, um 20 Jahre Wiedervereinigung zu reflektieren und zu feiern. Zur Eröffnung zeichnete der ehemalige Kanzleramtschef und Bundesinnenminister Dr. h. c. Rudolf Seiters aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen ein lebendiges Bild der Situation Deutschlands und Europas im Jahr 1990. Der ehemalige österreichische Nationalratspräsident Prof. Dr. Khol, selbst auf Rügen geboren, ist beeindruckt von den

überwiegend blühenden Landschaften in den jungen Bundesländern. Diese seien aber noch nicht in allen Köpfen und Herzen angekommen. Zu den geladenen Gästen gehörte auch Dr. Claus Wenzel, Mitglied im GLB-Kreisvorstand Werra-Meißner. Der promovierte Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler betonte, dass sich in über 40 Jahren unterschiedlicher politischer und wirtschaftlicher Systeme Vorurteile aufgebaut hätten, die sich nicht von heute auf morgen auflösen. In der ehemaligen Grenzregion sei dies aber durch den direkten Kontakt der Menschen relativ schnell geschehen. ■

kv wiesbaden

Vorstandssitzung und Herbstveranstaltung im Kloster Eberbach am 1. September 2010

Bernhard Hahnel koordiniert den DLH-Vorsitz,
Ullrich Kinz berichtet über aktuelle Entwicklungen

Die Mitglieder der drei Lehrerverbände im dbb, zusammengefasst im DLH (Deutscher Lehrerverband Hessen – Gesamtverband der Lehrer an beruflichen Schulen, Hessischer Philologenverband und Verband der Lehrer an Grund-, Haupt-, Real-, Förder- und Gesamtschulen) trafen sich am 1. September zur Vorstandssitzung im Kloster Eberbach.

Das sonnige herbstliche Wetter, die gut organisierte Führung und der Abschluss im Rahmen einer Mitgliederversammlung rundeten den Tag ab. Die Führung mit einem Rundgang durch die Klosterkirche, den Kreuzgang, das Mönchsdomitorium, den Kapitelsaal, das Laienrefektorium und Laiendomitorium und den Cabinet-



Rundgang im Kloster: Gernot Besant, Peter Riegel, Clemens Bockholt, Dr. Norbert Pieper, Ullrich Kinz, Brunhilde Jacobi, Brigitte Eckhard



Blick auf den Klosterinnenhof

Keller lies uns den Geist der Geschichte atmen und in das erfüllte Leben von Mönchen und Novizen hineinversetzen, ganz nach dem Motto: „ora et labora“; bete und arbeite.

Kloster Eberbach liegt im Herzen des „con amore“ geschaffenen Weingartens namens Rheingau (nach Heinrich von Kleist). Und wie es sich für eine Zisterziensergründung gehört, findet man das Kloster in einem landschaftlich reizvollen Seitental, eingerahmt von Wald und Reben. Seit seiner Gründung 1136 durch den heiligen Bernhard, den berühmten Abt des Reformklosters Clairvaux in Burgund, erlebte das

Kloster bis heute eine sehr wechselvolle Geschichte. Im 12. und 13. Jahrhundert stand Eberbach in seiner Blütezeit und entwickelte sich zum bedeutendsten zisterziensischen Wirtschaftskomplex im deutschen Mittelalter. Bis zur Aufhebung des Klosters in der Zeit der Säkularisierung 1803 prägten die Mönche die geistliche und wirtschaftliche Entwicklung im Rheingau und vor allem die Entwicklung des Weinbaus. Heute zählt das Kloster Eberbach zu den best erhaltensten Klosteranlagen nördlich der Alpen.

Nach der Führung trafen sich alle zur Mitgliederversammlung im Weingut „Zum jungen Oettinger“ in Erbach.

Einladung zum Dämmer- schoppen im Advent

Die GLB-Schulgruppe der **Friedrich-Ebert-Schule Wiesbaden** lädt alle GLB-Mitglieder, die Lebenspartner und Freunde zum Dämmer-schoppen im Advent ein. Unser gemütlicher Jahresabschluss findet am **Mittwoch, dem 24.11.2010**, um **19:00 Uhr** im Schloss in Taunusstein-Wehen statt.

Adresse:
Schloss Wehen
Weiherstraße 6
65232 Taunusstein



Ullrich Kinz, GLB-Landesvorsitzender, berichtet über aktuelle Entwicklungen

Eine kleine Weinprobe rundete den Abend ab. Gemeinsam mit Ullrich Kinz, dem Landesvorsitzenden des GLB und ehemaligen DLH-Landesvorsitzenden, wurde über die Auswirkungen der Dienstrechtsreform in Hessen und den Transferprozess der beruflichen Schulen in die Eigenverantwortung sowie mögliche Konsequenzen für die Lehrkräfte in Hessen diskutiert.



Mitgliederversammlung: (v. l. n. r.) Dr. Nobert Pieper, Michael Hill, Peter Riegel, Brigitte Eckhard, Brunhilde Jacobi, Bernhard Hahnel

Einladung zur GLB-Vorstands- sitzung und zum gemüt- lichen Jahres- abschluss

Der GLB-Kreisvorstand Wiesbaden und Rheingau-Taunus-Kreis lädt alle Vorstandsmitglieder, Schulobleute und Mitglieder zur gemütlichen Jahresabschlussveranstaltung ein. Die Veranstaltung findet am **Mittwoch, dem 24.11.2010**, von **17:00 Uhr bis 19:00 Uhr** im Schloss in Taunusstein-Wehen statt.

Adresse:
Schloss Wehen
Weiherstraße 6
65232 Taunusstein

Fast genau vor einem Jahr wurde an dem gleichen Ort die Zusammenarbeit der drei Gliedverbände diskutiert und gemeinsame Vorstandssitzungen und Veranstaltungen geplant.

Am 1.9.2010 wurde auf der gemeinsamen Mitgliederversammlung die neue Struktur und Zusammensetzung des DLH-Vorstands diskutiert, abgestimmt und beschlossen. Formale Tagesordnungspunkte waren der Bericht des Kassenprüfers sowie die Neuwahl des DLH-Vorstandes. Der neue Vorstand sieht sich als Team. In den Vorstand wurden von den Mitgliedern gewählt:

Kassenwart des DLH:
Peter Riegel.
Stellvertretende Vorsitzende:
Gernot Besant (GLB), Brunhilde Jacobi (HPhV) und Brigitte Eckardt (VDL).
Vorsitzender:
Bernhard Hahnel ■



Mitgliederversammlung: (v. l. n. r.) Klaus Nies, Jürgen Kortus, Clemens Bockholt, Peter Riegel, Lutz Volbracht



Mitgliederversammlung: (v. l. n. r.) Bernhard Hahnel, Gernot Besant und Jürgen Schneider

kv kassel

Informationen und Termine

von Bertram Böhser

Vorstellung des GLB im Meißner-Haus

Am 21. August 2010 hat der Kreisvorsitzende des KV Kassel den Verband und dessen wichtige Funktion für die Entwicklung und Mitgestaltung der beruflichen Schulen in Hessen den neuen LiV vorgestellt. Besonders wurde dabei auf die einzigartige Stellung des Verbandes hingewiesen, der im Gegensatz zur GEW ausschließlich und dominant die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen vertritt. Wir sind das Sprachrohr der Berufsschullehrerinnen und Lehrer im Kultusministerium in Wiesbaden. Die Veranstaltung begann um 09:00 Uhr und endete gegen

12:00 Uhr. Ich hoffe, dass ich viele LiV von unserer Bedeutung überzeugen konnte!

Info-Veranstaltung LiV

Am 09.11.2010 wird der Kreisverband Kassel wieder eine Informationsveranstaltung für die neuen LiV, die im August ihren Dienst angetreten haben, durchführen. Themenschwerpunkte werden u. a. das Führen der Klassenbücher, Aufsetzen und Benoten einer Klassenarbeit, Arbeiten mit dem hessischen Schulgesetz (Nachschlagen der Erlasse und Gesetze = Fundort) mittels PC und Beamer und weitere Bereiche des schulrelevanten Alltagsgeschäfts sein. Wir treffen uns im Raum W 206 um

15:30 Uhr in der Max-Eyth-Schule in Kassel. Bitte auf dem Schulgelände hinter der Oskar-von-Miller-Schule parken (Zufahrt über die Artilleriestraße). Einladungen werden schnellstens an die Schulen verschickt.

Jahresabschluss KV Kassel

Am 03. Dezember 2010 wird der KV Kassel traditionell zum Jahresabschluss im Hotel „Neue Drusel“, Im Druseltal zu Kassel-Wilhelmshöhe, einladen. Ich denke, dass 18:30 Uhr eine angenehme Zeit ist, zumal das Abendessen dann noch einigermaßen stressfrei verarbeitet werden kann. Ich werde, falls Interesse besteht, auf gravierende Veränderungen (SBS = Selbstständige Berufliche Schule) in den beruflichen Schulen mit einem Kurzreferat eingehen. Auch wenn der KV Kassel dieses Mal die Kosten des Abendessens nicht übernehmen wird, so dürfen dennoch wieder über 20 Personen erscheinen. Anmeldungen darf ich schriftlich oder per Mail entgegennehmen. Ich freue mich auf Sie!! ■

Nachruf Ulrich Born

geb. 21.04.1935 – verst. 14.06.2010

Die Gewerblichen Schulen Dillenburg trauern um ihren ehemaligen Kollegen Ulrich Born.

Ulrich Born war von 1966 bis 1999 als Religionslehrer an den Gewerblichen Schulen in Dillenburg tätig. Der GLB verliert ein langjähriges Mitglied, dem wir für sein Engagement im GLB, im Schul- und Gesamtpersonalrat danken. Er hat das Schulklima positiv beeinflusst.

Ulrich Born gehörte zu der Generation, der man die Kindheit und teilweise auch die Jugend raubte.

Flucht aus Königsberg 1945 und Internierung in Dänemark waren für den jungen Ulrich Born prägend. Vielleicht war es das frühe Erfahren von Not und Leid, das Ulrich Born zu dem machte, was seine Kollegen an ihm schätzten und was ihn als Mensch auszeichnete.

Er half, wo er konnte. Er verstand es, selbst in verzweifelten Situationen zu trösten, und was besonders wichtig war, er konnte Wege zeigen, die man gehen konnte. Er konnte Mut machen. Kollegen und auch die Schulleitung holten gerne seinen Rat ein, dem zu folgen nicht immer bequem war.

Ulrich Born war Religionslehrer mit Leib und Seele. Sicherlich half ihm dabei seine Lehre zum Maschinenschlosser genauso wie seine christliche Überzeugung und seine theologische Ausbildung. Er war Lehrer und väterlicher Freund und hatte das Vertrauen seiner Schüler und Studierenden.

Ulrich Born hat sich um die Gewerblichen Schulen Dillenburg verdient gemacht. Er hinterlässt seine Ehefrau, fünf Kinder und elf Enkel. Wir trauern mit seiner Familie und werden ihn immer in guter Erinnerung behalten.

Siegfried Mayr

Gewerbliche Schulen Dillenburg



pensionäre

Einladung zum Pensionärstreffen 2011

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

es ist mal wieder so weit! Zum traditionellen Treffen der Pensionäre unseres Gesamtverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen am 15. und 16. April 2011 in Weilburg laden wir Sie ganz herzlich ein.

Wir haben diesmal die „Perle an der Lahn“, die Stadt Weilburg, für unser Zusammensein ausgewählt, weil wir Ihnen wieder einige Sehenswürdigkeiten unseres Hessenlandes bieten wollen und hoffen, dass Sie sich dort wie ehemals Könige und Grafen wohlfühlen.

Durch die Jahrhunderte und auch heute noch wird die Stadt von der sie beherrschenden und eindrucksvollen Residenz der Grafen von Nassau-Weilburg geprägt, die zu den Baudenkmalern von internationalem Rang zählt. Die 1355 erbaute Burg wurde um 1545 zum Schloss erwei-

tert und blieb bis 1935 in nassauischem bzw. luxemburgischem Familienbesitz. Seit 1945 gehört es dem Land Hessen.

Außer dem Schloss mit seinem Garten, der Schlosskirche und den Orangerien werden wir auch die historische Altstadt besichtigen, der bereits 1295 von König Adolf, ehemals Graf von Nassau, die Stadtrechte verliehen wurden. Entscheidend geprägt wurde die Stadt durch den Hofarchitekten und Baudirektor Julius Ludwig Rothweil (gest. 1745), der ihr das barocke Aussehen gab. Insgesamt werden wir einen Eindruck von einer der am besten und geschlossenen erhaltenen Kleinresidenzen des alten Reiches bekommen.

Am Samstagmorgen erwartet uns eine weitere Sehenswürdigkeit, die zum UNESCO-Weltkulturerbe gehört und als „achtes Weltwunder“ gilt. Dabei lassen wir uns diesmal in

einen Kulturkreis vergangener Zeiten, weit entfernt von Weilburg, entführen. Es geht um das faszinierende Zeugnis aus der Zeit des ersten chinesischen Kaisers Qin Shi Huang Di (259–210 v. Chr.), die legendäre Terrakotta-Armee. Sie ist zwar nur eine Nachbildung, jedoch weltweit die größte und dauerhafteste Ausstellung außerhalb Chinas.

Für unser leibliches Wohl sorgt diesmal das 4-Sterne-Hotel Lahnschleife, fünf Minuten vom historischen Marktplatz, dem Schloss und Schlosspark entfernt. Im hauseigenen Wellness- und Fitnessbereich sowie dem Schwimmbad können Sie sich entspannen und umsorgen lassen.

Wir möchten nicht versäumen zu erwähnen, dass wir zu Weilburg eine besondere Beziehung haben, da die Stadt einen besonderen Ruf als Schulstadt genießt. Bereits seit 1231 ist hier eine Chorherrn-Stiftsschule urkundlich belegt, und ab 1540 gibt es eine unabhängige lateinische Freischule, das spätere Gymnasium Philippinum, zu dessen bedeutenden Schülern Heinrich von Gagern, der Präsident der deutschen Nationalversammlung von 1848, zählt. Dieses Gymnasium vermittelte lange Zeit als einzige Anstalt Nassaus die Universitätsreife. Wir erinnern uns bestimmt alle noch an das Hessische Institut für Lehrerfortbildung, das von uns zu Fortbildungszwecken besucht werden konnte. Auch heute noch ist Weilburg eine Stadt der Schulen. Von unserem Schulbereich befinden sich hier die Staatliche Technikerschule, die Wilhelm-Knapp-Schule und die private Marienschule.

Sollte Ihnen unser Programm zusagen, melden Sie sich einfach so bald wie möglich an. Wir freuen uns, Sie auf dem Pensionärstreffen begrüßen zu dürfen und mit Ihnen zwei ereignisreiche Tage im schönen Hessenland zu erleben.

*Ihr Landesvorsitzender
Ullrich Kinz
und das Organisationsteam
Barbara Schätz und Renate Wolmer*



Programm- überblick

Freitag, 15. April 2011

12:30 Uhr Begrüßung
durch den
Landesvorsitzenden
Ullrich Kinz

Imbiss im Hotel
Lahnschleife in
Weilburg

14:30 Uhr – Geführte Schloss-
16:30 Uhr besichtigung und
Altstadtführung
durch Weilburg

18:30 Uhr Informationen zur
aktuellen Schul-
politik und zum
Versorgungsrecht
(Ullrich Kinz /
Barbara Schätz)

19:15 Uhr Abendessen (Büfett)
mit gemütlichem
Beisammensein

Samstag, 16. April 2011

10:00 Uhr Abfahrt mit dem
Privat-Pkw zur
Ausstellung
„Terrakotta-Armee“
in Weilburg-Kubach
(ca. 4 km)

10:00 Uhr – Geführte
11:30 Uhr Besichtigung der
„Terrakotta-Armee“
(ca. 15 Min.
Video-Vorführung,
anschließend
ca. 45 Min.
persönliche
Führung durch die
Ausstellung)

Hinweise

Selbstbeteiligung

Die Selbstbeteiligung beträgt pauschal 25,00 Euro pro Person.

Im Preis enthalten sind:

- Mittagsimbiss
- Führung und Eintritt im Schloss Weilburg
- Altstadtführung in Weilburg
- Abendessen (reichhaltiges Büfett) – exkl. Getränke
- Geführte Besichtigung der Ausstellung „Terrakotta-Armee“ in Weilburg-Kubach

Bitte überweisen Sie die Selbstbeteiligung bis zum 1. März 2011 auf das Konto des GLB

Postgiroamt Frankfurt
BLZ 500 100 60, Kto.-Nr. 100 813 600
Verwendungszweck: Pens.-Treff 2011

Die Teilnahmebestätigungen und detailliertes Informationsmaterial erhalten Sie nach Eingang der Selbstbeteiligung auf dem Konto des GLB.

Die Stornierung der Buchung mit Rückzahlung der Selbstbeteiligung ist bis zum 1. März 2011 möglich. Bei späterer Stornierung ist eine Rückzahlung der Selbstbeteiligung leider nicht möglich, da auch wir rechtzeitig die konkrete Teilnehmerzahl angeben und die gebuchten Leistungen nach gemeldeter Teilnehmerzahl bezahlen müssen.

Übernachtung

Übernachtungsmöglichkeit besteht im Hotel Lahnschleife

Hainallee 2, 35781 Weilburg, Tel. (06471) 4921-0, Fax: (06471) 4921-777
Internet: www.hotel-lahnschleife.de, E-Mail: info@hotel-lahnschleife.de

Reservierung von Einzel- und Doppelzimmern mit **Option bis zum 1. März 2011**

Einzelzimmer: 75,00 Euro

Doppelzimmer: 102,00 Euro

(Übernachtung, Frühstücksbüfett, Nutzung römische Badelandschaft, Sauna und Fitnessraum)

Die Zimmer können direkt im Hotel unter Bezugnahme auf die Vorreservierung des GLB zum oben genannten Preis gebucht werden.

Parkmöglichkeiten

Kostenfreie Parkplätze stehen rund um das Hotel und in der Tiefgarage des Hotels zur Verfügung.

Bahnreisende

Weilburg verfügt über einen Bahnhof. Der Bahnhof liegt ca. 800 m vom Hotel entfernt.

Anmeldung zum Pensionärstreffen am 15./16. April 2011 in Weilburg

Name: _____

Vorname: _____

Straße: _____

PLZ/Ort: _____

Tel.-Nr.: _____

Name: _____

Vorname: _____

Straße: _____

PLZ/Ort: _____

Tel.-Nr.: _____

Ich/wir nehme/-n am Pensionärstreffen teil.

Bitte Entsprechendes ankreuzen bzw. Personenzahl eintragen:

- Freitag, 15. April 2011**
Begrüßung mit Imbiss im Hotel „Lahnschleife“, Schlossbesichtigung und
Altstadtführung in Weilmünster, Abendessen im Hotel „Lahnschleife“
- Samstag, 16. April 2011**
Geführte Besichtigung der Ausstellung „Terrakotta-Armee“ in Weilburg-
Kubach
- Ich/wir reise/-n mit dem Zug an.**
- Ich/wir kann/können am Samstag ___ Person/-en (bitte Anzahl eintragen)
vom Hotel Lahnschleife zur Ausstellung „Terrakotta-Armee“ in
Weilburg-Kubach mitnehmen.**

(Datum, Unterschrift)

Senden Sie die Anmeldung bitte bis 1. März 2011 an die

**Geschäftsstelle des GLB
Lothringer Straße 3–5**

63450 Hanau

frauen

Neues aus der dbb-Frauenvertretung Hessen

von Hildegard Zieger, GLB-Frauenbeauftragte

Beamtenversorgungsgesetz: Quotelung von Ausbildungs- und Studienzeiten ist rechtswidrig

Das Bundesverwaltungsgericht hat mit einer versteckten Diskriminierung im Beamtenversorgungsgesetz aufgeräumt. Regelungen, die zu einer überproportionalen Schlechterstellung von Teilzeitbeschäftigten führen, dürfen nicht mehr angewendet werden. So entschied das Bundesverwaltungsgericht (BVerwG) mit Urteil zum 25. März 2010. Danach müssen bei der Berechnung der ruhegehaltfähigen Dienstzeiten Ausbildungszeiten auch für teilzeitbeschäftigte beziehungsweise beurlaubte Beamte voll anerkannt werden. Das Urteil des BVerwG setzt die zum 1. Juli 1997 eingeführte Regelung außer Kraft, die nur eine anteilige Berücksichtigung der Ausbildungszeiten bei Teilzeitbeschäftigung oder Beurlaubung vorsah. Nach Angaben des BVerwG verstoße eine solche Vorschrift gegen den europarechtlichen Grundsatz der Entgeltgleichheit. Danach müsse das Arbeitsentgelt Teilzeitbeschäftigter strikt zeitanteilig im Verhältnis zu der möglichen Vollzeitbeschäftigung festgesetzt werden, heißt es in einer Pressemeldung des BVerwG.

14 Prozent mehr Frauen erwerbstätig als vor zehn Jahren

Im Jahresdurchschnitt 2008 waren in Hessen 1,3 Millionen Frauen erwerbstätig, das sind 14 Prozent mehr als

1998. Wie das Hessische Statistische Landesamt aus den Ergebnissen des Mikrozensus mitteilt, stieg die Zahl der erwerbstätigen Männer in diesem Zeitraum lediglich um 2 Prozent. Trotz des deutlichen Anstiegs der Erwerbstätigkeit bei den Frauen ist deren Erwerbsbeteiligung nach wie vor geringer als bei den Männern. Der Anteil erwerbstätiger Frauen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren wuchs zwar innerhalb von zehn Jahren von 56 auf 64 Prozent, jene der Männer lag jedoch mit 76 Prozent im Jahr 2008 deutlich darüber.

Väterquote beim Elterngeld steigt

Das Elterngeld unterstützt gemeinsame Zeit in der Familie. Das zeigen die neu veröffentlichten Zahlen des Statistischen Bundesamtes zur Nutzung des Elterngeldes im abgeschlossenen Jahr 2009. Erfreulich ist vor allem, dass nach wie vor eine steigende Zahl von Vätern das Elterngeld nutzt. Waren im Jahresdurchschnitt 2008 noch 15,6 Prozent von allen, die ihren Elterngeldbezug beendet haben, Väter, ist dieser Anteil im Jahresdurchschnitt 2009 weiter auf nunmehr 18,6 Prozent gestiegen. Im 3. Quartal 2009 lag der Wert sogar noch höher – bei 20,7 Prozent.

Bundesverfassungsgericht stärkt Sorgerecht unverheirateter Väter

Das Bundesverfassungsgericht hat die Regelung des Sorgerechts für

unverheiratete Väter für verfassungswidrig erklärt.

Derzeit können Betroffene nur mit Zustimmung der Mütter ein gemeinsames Sorgerecht erhalten. Dies verstoße gegen das grundgesetzlich geschützte Elternrecht.

Das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe hat den Vorrang unverheirateter Mütter beim Sorgerecht gekippt. Mit der aktuell veröffentlichten Entscheidung können Mütter ohne Trauschein das Sorgerecht des Vaters für das gemeinsame Kind nicht mehr generell verweigern.

Ab sofort müssen Familiengerichte das gemeinsame Sorgerecht von Vater und Mutter anordnen, wenn das dem Kindeswohl entspricht. Die Verfassungsrichter setzten damit ein Urteil des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte vom Dezember 2009 um. Es hatte gerügt, dass das deutsche Kindsrecht ledigliche Mütter gegenüber den Vätern bevorzuge.

Anonymisierte Bewerbungsverfahren – eine Initiative der Antidiskriminierungsstelle des Bundes

Es gibt hinreichende Belege dafür, dass Menschen trotz hoher Qualifizierung ihre erste Chance, zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen zu werden, nicht bekommen. Anonymisierte Bewerbungsverfahren können in der Privatwirtschaft die Gerechtigkeit bei der Bewerberauswahl erhöhen. Bewerberinnen und Bewerber erhalten die Möglichkeit, sich in einem persönlichen Gespräch zu beweisen. Neben Bewerbern mit ausländischen Namen werden auch alleinerziehende Mütter und ältere Bewerber häufig zuerst vom Stapel der Bewerbungen aussortiert. Grundsätzlich aber kann jeder davon profitieren, wenn nur Qualifikationen und keine persönlichen Angaben eine Rolle spielen. ■

mint

Werden Sie Mädchen- MINT-Mentorin: „Starke Frauen“ gesucht!

Noch immer entscheiden sich sehr wenige junge Frauen für ein Studium oder eine Ausbildung in Berufen, die sich eng an den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – die sogenannten „MINT“-Fächer – orientieren. „Das ist eine Fehlentwicklung, der gerade der öffentliche Dienst in Zeiten eines immer knapper werdenden Angebotes an Nachwuchskräften nicht länger tatenlos zusehen darf. Wir müssen jungen Frauen ein realistisches Bild technischer Berufe vermitteln, bevor sie in die Berufswelt einsteigen“, sagte Helene Wildfeuer, Vorsitzende der dbb-bundesfrauenvertretung. Sie fordert eine gezielte Förderung weiblicher Vorbilder in den MINT-Bereichen.

„Um junge Menschen für einen MINT-Beruf zu begeistern, müssen wir sie dort abholen, wo sie stehen. Dazu brauchen wir motivierte und engagierte Wissenschaftlerinnen, Ingenieurinnen und Technikerinnen, die ihnen vermitteln: Frauen und Technik, das passt sehr gut zusammen.“

Um mehr junge Menschen, und gezielt auch Mädchen, für ein MINT-Studium und einen späteren MINT-Beruf in der öffentlichen Verwaltung zu begeistern, suchen der dbb und die dbb-bundesfrauenvertretung daher in den eigenen Reihen nach Vorbildern: Gesucht werden „starke Frauen“, die in einem MINT-

Beruf ihren Weg gehen. Sie sollen für das im Rahmen des „Nationalen Pakts für Frauen in MINT-Berufen“ geschaffene und von den Universitäten Regensburg und Ulm koordinierte „CyberMentor-Projekt“ Schülerinnen über ihre beruflichen Hintergründe informieren.

CyberMentor ist ein E-Mail-basiertes Programm für Mädchen der Klassenstufen 6 bis 12. Jede Mentorin betreut für die Dauer eines Jahres eine Schülerin, beantwortet und stellt Fragen, gibt Tipps und Anregungen: Für die wöchentliche Mail-Kommunikation sind jeweils 10 Minuten vorgesehen. Die Mentorinnen werden von einem Projektteam auf ihre Aufgaben vorbereitet.

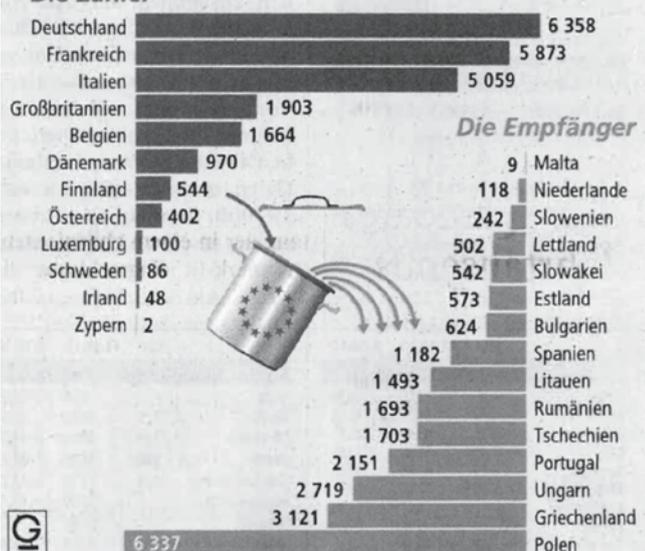
Die nächste Runde startet im Frühjahr 2011. Interessentinnen melden sich bitte bei der dbb-Bundesgeschäftsstelle per Mail bei reitzlsa@dbb.de oder telefonisch: 030.4081-5701 bzw. bei der dbb-bundesfrauenvertretung frauen@dbb.de oder Tel. 030.4081-4400. Die zukünftigen „dbb-Mentorinnen“ erhalten dort weitere Informationen.

Quelle:
www.frauen.dbb.de; www.dbb.de ■

ZAHLER UND EMPFÄNGER

Europäische Union, Nettobeträge im Jahr 2009 in Millionen Euro

Die Zahler



Quelle: EU-Kommission

Bearbeitung: VRM/ce

Besuchen Sie uns
auch auf
unseren Internetseiten
unter
www.glb-hessen.de

wir trauern um unsere Mitglieder ...

OStR a. D. Karl-Heinz Heun
geb. 31.03.1927
verst. 05.07.2010
Kreisverband Limburg-Weilburg

FL f. at. F. a. D. Erwin Meskauskaus
geb. 15.02.1948
verst. 03.07.2010
Kreisverband Waldeck-Frankenberg

OStR'in a. D. Margret Schäfer
geb. 25.02.1931
verst. 21.08.2010
Kreisverband Wiesbaden/Rheingau-Taunus

OStR'in a. D. Dr. Friederike Heim
geb. 01.05.1917
verst. im März 2010
Kreisverband Kassel

OStR'in a. D. Hedwig Fels
geb. 12.11.1917
verst. 19.08.2010
Kreisverband Wiesbaden/Rheingau-Taunus

Wir werden ihr Andenken in Ehren halten!



geburtstage

Wir gratulieren ...

100 Jahre

08.07.1910 Heinrich Knirsch,
Bad Schwalbach
06.09.1910 Willi Drawe, Darmstadt

90 Jahre

05.08.1920 Horst Schmidt, Offenbach
24.08.1920 Waltraud Schwarzbach, Gießen
07.09.1920 Walter Jost, Dillenburg
25.09.1920 Marianne Rabe, Warburg

85 Jahre

01.08.1925 Hermann Schütz, Hofheim
10.08.1925 Reiner Schwarz, Darmstadt
11.08.1925 Rolf Reerink, Bremen
05.09.1925 Elisabeth Hornlehnert,
Hochheim

80 Jahre

20.07.1930 Irmgard Köhler, Eschwege
25.07.1930 Heinz Stroth, Norddeich
12.08.1930 Ewald Rehberg, Eichenzell
08.09.1930 Erich Weigl, Ober-Mörlen
15.09.1930 Eberhard Rhein, Amorbach
28.09.1930 Gerhard Gutberlet, Schlüchtern

75 Jahre

08.07.1935 Manfred Maleika, Kassel
22.07.1935 Ferdinand Hallwirth, Rosbach
24.07.1935 Doris Schneewis,
Grävenwiesbach
09.08.1935 Else Maleika, Kassel
27.09.1935 Karlfried Herling, Hanau

70 Jahre

08.07.1940 Erich Kimm, Schauenburg
11.07.1940 Karl-H. von-Bodenhausen,
Helpt
19.07.1940 Otto Wagner, Ober-Mörlen
20.07.1940 Dietmar Schuster, Gießen
20.07.1940 Peter Glunz, Lahnau
23.07.1940 Siegfried Etz, Bad Hersfeld
31.07.1940 Walter Muthmann, Erzhausen
06.08.1940 Karl-Heinz Strese, Darmstadt
16.08.1940 Peter Stephan, Münster
24.08.1940 Gerhard Eichenauer,
Bad Salzschlirf
26.08.1940 Adolf Häusler, Schwalmstadt
04.09.1940 Klaus Klär, Fulda
10.09.1940 Hans Birkenfeld, Bad Homburg
11.09.1940 Günther Jarkowski, Münster
27.09.1940 Alfred Behnke, Fuldabrück

65 Jahre

08.07.1945 Helmut Gundermann, Frankfurt
29.07.1945 Gerhart Nath, Wiesbaden
09.08.1945 Günther Lenzer, Maintal
10.09.1945 Bernhard Elsenheimer,
Oberursel
12.09.1945 Robert Stiegler, Kelkheim