



impulse

Neue Lehrerausbildung

Neues Dienstrecht

40 Jahre GLB



www.glb-hessen.de



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

leitartikel

von Ullrich Kinz

inhalt

Ausgabe 1/11

3–5

Aktuelles

- 40 Jahre GLB – ein Blick in die Vergangenheit, ein Blick in die Zukunft

6–9

Ausbildung

- Mehr Berufsschullehrer braucht das Land
- Jugendliche häufiger im Krankenhaus wegen Alkoholvergiftung
- Migranten holen auf

10–16

Pädagogik und Unterricht

- Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLBG)
- Lehrer(aus)bildung für eine selbstständige Schule
- Verbindung allgemeinen und beruflichen Lernens im beruflichen Gymnasium

27–33

Schule und Organisation

- Die Implementation von Neuerungen im Schulwesen

34–37

Nachrichten aus dem HPRL

- Berichte aus dem HPRL

38–39

Recht und Besoldung

- Informationen zum 1. Dienstrechtsmodernisierungsgesetz

40–45

GLB-intern

- Aus den Kreisverbänden

46–48

Frauen/Senioren

- Sozial- und steuerrechtliche Neuregelungen in 2011



Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

vor den Dingen, welche die beruflichen Schulen in Hessen derzeit bewegen und derenthalben ich an verschiedenen Stellen heftigen Disputen ausgesetzt bin, will ich an ein verbandsinternes Ereignis erinnern, das bundesweit ziemlich einmalig ist. **Der GLB darf in diesen Tagen voller Stolz auf sein 40-jähriges Gründungsjubiläum zurückblicken.**

In Zeiten, in denen bei vielen Landesverbänden der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen die Erkenntnis wächst, dass deren Schlagkraft in einem gemeinsamen Verband um Vieles stärker ist und in denen zuletzt die Landesverbände Baden-Württemberg (2008) und Thüringen (2010) „fusionierten“, war und ist der GLB eindeutig in einer Vorreiterrolle. Lediglich bei der Zusammenarbeit zwischen BLBS und vLw auf der Bundesebene hat diese Erkenntnis bisher noch nicht zu richtungsweisenden Schlüssen geführt, was aber nach meiner Wahrnehmung nur noch eine Frage der Zeit sein kann. Also insofern darf sich der GLB auf die Fahne schreiben, dass er mit seinem Fusionsvertrag vom 18. März 1971 die Zeichen der Zeit frühzeitig erkannt und umgesetzt hat. Die seither in den Landesverbänden vorgenommenen Fusionen bestätigen die damalige Auffassung

der drei unter dem Dach des GLB vereinten Verbände. Im Laufe von nunmehr 40 Jahren hat er konsequent mit vereinten Kräften daran gearbeitet, die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen immer wieder einzufordern, in Verordnungen und Gesetze einzubringen und möglichst am Ende der jeweiligen Verfahren auch umzusetzen.

Der Erinnerung an dieses Geschehen und der „Prozessgeschichte 40 Jahre GLB“ hat sich unser Ehrenvorsitzender, Arnold Gündling, gewidmet und entsprechende Artikel zusammengetragen, die der vorliegenden impulse-Ausgabe 01/2011 mehr als nur den Anstrich einer **Jubiläumsausgabe** verleihen. Dafür gebührt Arnold Gündling unser herzlicher Dank.

Nun zu dem Punkt, der im Lande Hessen die Gemüter der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in einem Maße erregt, wie ich dies in bisher 15 Jahren Verbandstätigkeit im Landesvorstand selten erlebt habe. Es geht um die **Lehrerbefähigung für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen an gymnasialen Bildungsgängen in ihrem jeweiligen Wahlfach**. Schon der Umstand, dass vor den eingeforderten Stellungnahmen der Verbände (die mündliche Anhörung im Landtag war am 07. April) die Wogen dermaßen hoch schlugen, ist außergewöhnlich und zeigt, dass durch die Gesetzesvorlage der in Hessen derzeit regierenden Fraktionen vom 18.01. zum Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLBG) ein zentraler Nerv der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen getroffen und womöglich schon zum jetzigen Zeitpunkt auch verletzt worden ist.

Schon zum (gesetzgeberischen) Verfahren muss man konstatieren,

dass dieses ungewöhnlich ist. Nachdem der GLB bereits im Dezember des letzten Jahres zu einem diesbezüglichen Gesetzesentwurf des HLbG, der seitens des Hessischen Kultusministeriums vorgelegt wurde, positiv Stellung bezogen hatte, gab es zu diesem nochmals Änderungen durch die regierenden Fraktionen, nun aber im Hessischen Landtag. Diese haben es in sich. War im ursprünglichen Entwurf des HKM von einer Änderung des § 58 noch keine Rede, so heißt es in der vorgestellten Gesetzesänderung an dieser Stelle:

„Die Befähigung zum Lehramt an beruflichen Schulen berechtigt in der beruflichen Fachrichtung zum Unterricht in allen beruflichen Schulformen und im Unterrichtsfach zum Unterricht in allen beruflichen Schulformen mit Ausnahme derjenigen, die auf die allgemeine Hochschulreife vorbereiten. Im Unterrichtsfach umfasst das Lehramt an beruflichen Schulen auch die Lehrbefähigung für die allgemeinbildenden Schulformen, die der Sekundarstufe I zugeordnet sind.“

Der Text des bisherigen Hessischen Lehrerbildungsgesetzes nannte folgende Formulierung:

„Die Befähigung zum Lehramt an beruflichen Schulen berechtigt auch zum Unterricht an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien.“

Dass über eine weitere Gesetzesänderung in der oben genannten Form „nachgekartet“ wurde, ist für die beruflichen Schulen insgesamt ein Affront und weit mehr als nur ärgerlich. Der GLB hat in seiner schriftlichen Stellungnahme an den Hessischen Landtag diesen Missstand benannt und wird dies auch mündlich bei der Anhörung im Hessischen Landtag durch meine Person vorbringen. Seiner festen Überzeugung nach stellt die bisherige (alte) Gesetzesformulierung das Lehramt an beruflichen Schulen in den richtigen Zusammenhang und ist aus diesem Grund für den GLB nicht verhandelbar. Alle anderen Formulierungen, die bisher kursieren, sind aus Sicht des GLB ledig-

lich dazu angetan, das Lehramt an beruflichen Schulen zu schwächen!

Selbstverständlich werden wir bei der mündlichen Anhörung im Landtag und an anderer Stelle alles versuchen, die geplante Änderung nicht wirksam werden zu lassen. Diesbezügliche Gespräche mit Vertretern des HKM und der politischen Parteien haben bereits stattgefunden. Allerdings muss zum jetzigen Zeitpunkt auch klar gesagt werden, dass „irgendjemand“ ein großes Interesse an dieser Formulierung hat, sonst wäre sie nicht zu diesem Zeitpunkt und schon gar nicht über die Regierungsfractionen in das Gesetzgebungsverfahren eingebracht worden!

Ich gehe aber bis zum Beweis des Gegenteils davon aus, dass die Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen

Schulen auch zukünftig in ihren eigenen Schulsystemen an jeder Schulform unterrichten können – alles andere macht aus meiner Sicht keinen Sinn!

Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, dürfen an dieser Stelle gerne einmal oder auch mehrmals kräftig die Daumen drücken, damit unsere Stellungnahme ihre notwendige Wirksamkeit entfaltet.

Für die Zeit danach wünsche ich Ihnen jetzt schon angenehme Osterferien im Jahre 2011, damit Sie sich für den kurzen Endspurt, der in diesem Schuljahr in Hessen ansteht, gut erholen!

**Ihr
Ullrich Kinz
Landesvorsitzender des GLB**

40 Jahre GLB – ein Blick in die Vergangenheit, ein Blick in die Zukunft

von Arnold Gündling

Niemand steigt an der gleichen Stelle aus dem Fluss, wo er hineinsteigt, sagt Heraklit. Für die gewerkschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen der zurückliegenden 40 Jahre und den darauf fußenden Perspektiven gilt Heraklit jedoch nur eingeschränkt. In nicht wenigen Fällen wiederholen sich die Fragen und die Antworten in der beruflichen Bildung. Manches Mal fehlt es am Geld, manches Mal fehlen die Lehrer und manches Mal fehlt es an den bildungspolitischen Visionen. Ich möchte mich auf einige wenige Aspekte beschränken.

Selbstständige Schule

In den Jahren um 1995 bis 2003 übersetzte der GLB gemeinsam mit vielen anderen Bildungsakteuren

„selbstständige Schule“ mit der Vision vom Einstieg der beruflichen Schulen in die berufliche Weiterbildung. Berufliche Schulen sollten die Möglichkeit bekommen, sich zu regionalen Kompetenzzentren zu entwickeln. Gerade in der Startphase des Modellversuchs SV plus gab es noch berechtigte Hoffnungen auf eine Realisierung. Seit dem ersten PISA-Test vor fast 10 Jahren wird selbstständige Schule jedoch immer mehr reduziert auf ein Organisationssystem, mit dem die Unterrichtsqualität verbessert werden soll und gleichzeitig die Kosten der Bildungsverwaltung durch Aufgabenübertragung von den Staatlichen Schulämtern auf die Schulen spürbar verringert werden sollen. Zwischenzeitlich beschränkt sich Selbstständigkeit auf die Personalentwicklung, die

Budgetverantwortung sowie die Qualitätssicherung des Unterrichts. Und die outputorientierte Steuerung der Schule durch die Kultusverwaltung erfolgt über die Ressourcenzuweisung und Erfolgsindikatoren wie Anteil der erfolgreichen Absolventen eines Bildungsganges.

Gleichstellung des Lernorts berufliche Schule

Nach der erneuten Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) ist zwischenzeitlich bundesweit Schweigen hinsichtlich der Anrechnung der Berufsschulleistungen auf die Berufsabschlussprüfung zu konstatieren. Ohne den erfolgreichen Besuch der Berufsschule kann kein Auszubildender erfolgreich die Abschlussprüfungen bestehen, der Anteil der Berufsschullehrer am Prüfungserfolg wird von den Arbeitgebern und Gewerkschaften regelmäßig in ihren öffentlichen Verlautbarungen negiert. Dass die Durchschnittsnote des Abschlusszeugnisses nach BBiG auf Antrag im Berufsabschlusszeugnis übernommen werden kann, ist in diesem Zusammenhang schon fast ein Affront. Einen kleinen Hoffnungsschimmer spendet die OECD in ihrer aktuellen Studie „Lernen für die Arbeitswelt“ aus dem Jahre 2010. Die OECD empfiehlt, dass die Prüfung der Kammern mit der Abschlussprüfung zusammengelegt werden sollte. Als Begründung wird angeführt: „Da die von den Schülerinnen und Schülern in der Berufsschule erbrachten Leistungen in dem Kammerzeugnis nicht berücksichtigt werden, kann es sein, dass sie den Berufsschulunterricht vernachlässigen, was sich negativ auf ihre Fähigkeiten auswirken kann, später erfolgreich an einem tertiären Bildungsgang teilzunehmen.“

Würden die Leistungen der Berufsschule im allgemeinbildenden und im beruflichen Lernbereich im Abschlusszeugnis Berücksichtigung finden, wäre es auch leichter gegenüber den Allgemeinbildnern, den Berufsabschluss gemeinsam mit der

Hochschulzugangsberechtigung (Abitur etc.) auf der Niveaustufe 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens einzuordnen. Der aktuelle Stand: Auf Niveaustufe 4 werden die Berufsabschlüsse eingeordnet und auf der Niveaustufe 5 die Hochschulzugangsberechtigungen. Damit wird mittelfristig die duale Berufsausbildung für Abiturienten unattraktiver gegenüber dualen Studiengängen.

Wenn es die Politik ernst meint, dann müssen sich die beruflichen Schulen zudem an Ausschreibungen der Agentur für Arbeit nach SGB III beteiligen dürfen. Zu denken ist an ausbildungsbegleitende Hilfen (abH), BBV- und EQJ-Lehrgänge sowie Maßnahmen der Verbundausbildung. Ob das Schulgesetz demnächst solche Aktivitäten ermöglicht und ob die Agentur dem Ansinnen von beruflichen Schulen positiv gegenübersteht, bezweifle ich.

Fortbildung

Kann sich jemand noch an Einrichtungen wie HELF oder HELP erinnern? Das waren Institutionen des Landes Hessen, um fachliche und pädagogische Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer anzubieten. Im Rahmen der Umorganisation und damit der Effizienz- und Effektivitätssteigerung wurde die staatlich verantwortete Lehrerbildung abgeschafft. Natürlich bietet die Bildungsverwaltung noch Seminare an. Meist handelt es sich jedoch um Angebote für angehende Führungskräfte in den Schulen. Fachliche Fortbildung für Berufsschullehrerinnen und -lehrer gibt es seit mehr als 10 Jahren nicht mehr durch das Land. Auch wenn zwischenzeitlich eine Vielzahl von empirischen Studien belegen, dass die Lehrerautorität bei den Schülern, Ausbildern und Eltern stark von der Fachkompetenz geprägt ist, führen diese Erkenntnisse zu keiner Umkehr bei den politisch Verantwortlichen. Man redet zwar gerne im Allgemeinen vom lebensbegleitenden Lernen und schließt gleichzeitig das Lehrpersonal davon aus. Die 40,- EUR, die

jede Schule jährlich pro Lehrervollzeitstelle erhält, ist noch nicht einmal ein Tropfen auf dem heißen Stein. Bei einer großen beruflichen Schule sind das kaum mehr als 4.000 bis 4.400 EUR pro Jahr. Zum Vergleich: Medical Airport nimmt für halbtägige Lehrerseminare fast 500 EUR.

Ein kleines Trostpflaster für die fachliche Fortbildung von Berufsschullehrern war die zwischenzeitlich aufgelöste IT-Akademie mit jährlich 1.000 bis 1.200 Teilnehmern, an der auch der GLB beteiligt war. Es ist zu hoffen, dass die Fortsetzungseinrichtung in Groß Gerau einen guten Start hat, um die fachlichen Weiterbildungsbedürfnisse der Berufsschullehrer zu befriedigen.

Arbeitszeit

Die Arbeitszeit der Lehrkräfte ist beständig ein Ärgernis. Ob ein Lehrer 24, 25 oder 26 Unterrichtsstunden unterrichtet, nie werden die Tätigkeit und die Belastung angemessen in der Arbeitszeit abgebildet. Vor 40 Jahren wurde von der Kultusministerkonferenz mit den sogenannten Celler Beschlüssen vereinbart, dass 10 % der Lehrerstellen als Anrechnungsstunden zur Verfügung stehen sollten. Von dieser Zielgröße entfernt sich das Land Hessen immer mehr. Zwischenzeitlich dürfte der Anteil eher bei 6 % als bei 7 % der Lehrerstellen liegen. Auch wenn die Zahl der Anrechnungsstunden erhöht werden sollte, das Wochenarbeitszeitmodell ist nicht zukunftsfähig. Um mehr Transparenz, mehr Zeitgerechtigkeit und mehr Belastungsgerechtigkeit bei der Lehrerarbeitszeit zu gewährleisten, gab es vor fast 10 Jahren eine mehrjährige Debatte um die Gestaltung einer Jahresarbeitszeit für Lehrer unter Berücksichtigung der nichtunterrichtlichen Zeitanteile, und zwar unabhängig vom Lehramt. Nachdem Arbeitszeitmodelle erarbeitet waren, verließ jedoch die Kultusverwaltung der Mut, diese umzusetzen. Die Arbeitszeitmodelle wanderten in die Schublade, und alles blieb beim Alten. Und mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von gegenwärtig 25 Wo-

chenstunden muss ein Berufsschullehrer länger unterrichten als vor zwei Jahrzehnten, hat eine stärkere psychische Belastung während des Unterrichts und hat zum Ausgleich häufig noch vermehrt nichtunterrichtliche Aufgaben wahrzunehmen. Neben den Lehrkräften sind insbesondere die Abteilungsleiter die Leidtragenden der unzureichenden Arbeitszeitbudgets.

Zum Ausgleich der fehlenden Entlastung dürfen Beamte ab sofort bereits mit 62 Jahren bei Abschlüssen bis 10,8 % in den Ruhestand oder im anderen Extrem demnächst bis 67 Jahren unterrichten. Selbstverständlich hat man ein Lebensarbeitszeitkonto eingerichtet, auf dem langfristig Arbeitszeit angespart werden kann, damit der Einzelne ein halbes Jahr früher die Schule verlassen kann.

Gibt es Erwartungen auf eine Besserung, wenn der Blick auf die Zukunft der beruflichen Schule gerichtet wird? Berücksichtigt man die aktuellen Trends, so muss man eher skeptisch sein. Die Skepsis wird aus drei Quellen gespeist:

- ungebrochener Trend zum Abitur,
- Umbau des schulischen Übergangssystems,
- Ausbau der tertiären Bildungseinrichtungen,
- demografischer Wandel.

Mit dem Trend nach einer immer höheren Abiturientenquote blutet die Realschule aus. Auch die sogenannten guten Realschüler besuchen ab der Klasse 5 das Gymnasium. Zwischenzeitlich beträgt in fast allen Landesteilen die Übergangsquote mehr als 50 Prozent. Mit einem Rückgang des Realschülerpotenzials stagnieren die beruflichen Gymnasien kurzfristig und werden mittelfristig Schüler verlieren. Auch die 2-jährige höhere Berufsfachschule wird aufgrund des Trends hin zum Abitur deutlich an Zuspruch verlieren.

Verschärft wird der Trend der sinkenden Schülerzahlen mit dem Umbau des schulischen Übergangssystems als Brücke zwischen allge-

meinbildender Schule und Beschäftigungssystem. Regional unterschiedlich schnell werden das Berufsvorbereitungsjahr und die 2-jährige Berufsfachschule in die allgemeinbildenden Schulen als Berufsvorbereitungsmaßnahmen integriert werden. Der erste Schritt ist mit der Abschaffung des BGJ ab dem Jahr 2011 vollzogen. Die außerschulischen Maßnahmenträger werden darüber hinaus alles daransetzen, Schüler aus dem schulischen Übergangssystem nach der Klasse 10 abzuführen, um die eigenen Lehrgänge zu füllen.

Mit dem Rückgang des Anteils der Jugendlichen in der Gesellschaft wird der Wettbewerb um die Auszubildenden zunehmen mit der Folge, dass die Ausbildungsbetriebe ihre Ansprüche an die Bewerber reduzieren werden. Das Statistische Landesamt hat hierzu die aktuellen Daten für Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II publiziert.

Die tertiären Bildungseinrichtungen wie Berufsakademien und Fachhochschulen werden als duale Studiengänge mit Unterstützung des Landes ausgebaut. Abiturienten werden vermehrt ein duales Studium beginnen, das ein höheres soziales Prestige als eine duale Berufsausbildung nach BBiG besitzt, und dazu gibt es ebenfalls für jeden Studenten eine angemessene Praktikantenvergütung von mehreren hundert Euros im Monat. Studierende an Berufsakademien wissen die Vorteile bereits heute zu schätzen.

Stemmen sich die Berufsschulverbände nicht geschlossen gegen die skizzierte Entwicklung, so werden die beruflichen Schulen stückweise ausgehöhlt und das System der beruflichen Schulen erodiert. Verstärkt wird die Entwicklung durch die fehlenden Berufsschullehrer und den Zwang, in den öffentlichen Haushalten zu sparen. Schrumpft der Vollzeitbereich an den beruflichen Schulen deutlich, so nimmt der zukünftige Lehrbedarf rapide ab, und gleichzeitig verringern sich die Bildungsausgaben deutlich. Welcher Finanz-

politiker hätte gegen ein solches Szenario Einwendungen vorzubringen? Einen Vorgeschmack auf den Bedeutungsverlust des beruflichen Schulwesens bietet der aktuelle Entwurf des Lehrerbildungsgesetzes. In § 58 (4) des Entwurfs wird den Berufsschullehrern schlichtweg die Kompetenz abgesprochen, in ihrem Zweitfach am beruflichen Gymnasium unterrichten zu können. Ich bin jedoch guter Dinge, dass der Angriff auf die Kompetenz der Berufsschullehrer abgewehrt werden kann.

Die einzige Chance den Prozess umzukehren heißt für die beruflichen Schulen, sich zu regionalen Kompetenzzentren weiterzuentwickeln und damit Teil des Systems des lebensbegleitenden Lernens zu werden. Das Konzept Hessen Campus bietet einige Ansätze. Die Grundlagen hierfür muss der Gesetzgeber über eine adäquate Ausgestaltung des Weiterbildungsgesetzes schaffen, das gegenwärtig novelliert wird. Berufliche Schulen müssen sich an Ausschreibungen der Agentur für Arbeit beteiligen dürfen. Zu denken ist an das Segment der ausbildungsbegleitenden Hilfen. Weiterhin können berufliche Schulen Teile in einer dualen Verbundausbildung realisieren. In Verbindung mit Hochschulkooperationen können Leistungen der Schule bei einem Hochschulstudium angerechnet werden, um Doppelungen zu vermeiden. Im kaufmännischen Bereich wird exemplarisch auf allen Stufen Rechnungswesen immer wieder mit dem gleichen Kompetenzniveau vermittelt (Schule, Ausbildung, Hochschule). Grundlage könnte der Deutsche Qualifikationsrahmen bilden.

Entscheidend ist: Gewährt der Gesetzgeber den beruflichen Schulen die organisatorischen, zeitlichen und finanziellen Handlungsspielräume zur Weiterentwicklung. Gegenwärtig sieht es nicht danach aus. Nichtsdestotrotz: Der Wind steht zum Segeln nie günstig, trotzdem kommt ein erfahrener Segler immer zum Ziel. In diesem Sinne sollten alle Akteure nicht verzagen, sondern die Aufgaben beherzt aufgreifen. ■

berufsschullehrer

Mehr Berufsschullehrer braucht das Land

von Arnold Gündling

Unterrichtsausfall, weil Berufsschullehrermangel besteht, begleitet die beruflichen Schulen seit ihrem Bestehen. Ursache hierfür ist die regelmäßig zu geringe Anzahl von Studierenden an den deutschen Hochschulen in einem Studiengang, dessen Abschluss zum Einstieg in den Vorbereitungsdienst berechtigt.

Verschärft wird das Personalproblem an beruflichen Schulen durch die Altersstruktur sowie den deutlich ansteigenden Anteil von teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrer in der Altersgruppe der 40- bis 50-Jährigen.

Der ausschließliche Verweis auf die demografische Entwicklung der Zahl der Schüler in den allgemeinbildenden Schulen ist jedenfalls nicht die angemessene Reaktion auf die fehlende Zahl von Berufsschullehrerinnen und -lehrern in den nächsten 10 Jahren. Nach Untersuchungen des Statistischen Landesamts sinkt in den Grundschulen und der Sekundarstufe I die Zahl der Schüler um 100.000 von etwa 600.000 auf 500.000 im Jahre 2020. Der Rückgang in der Sekundarstufe II wird dagegen vergleichsweise gering ausfallen, weil die Übergangsquote in die gymnasiale Oberstufe, das berufliche Gymnasium sowie die Fachoberschule zunehmen wird. Darüber hinaus wird auch das Übergangssystem aufgrund der steigenden Anforderungen in der dualen Ausbildung kaum schrumpfen.

Alleine um den Ersatzbedarf an den beruflichen Schulen zu decken, werden in den nächsten Jahren 150 bis 200 Lehrkräfte pro Jahr an den beruflichen Schulen in Vollzeitstellen benötigt. Wegen des Trends zur

Entwicklung der Zahl der Studienanfänger für das Lehramt an beruflichen Schulen bundesweit

1989/90	1993/94	1997/98	2001/2002	2005/2006	2009/2010
2.657	2.814	2.855	3.426	3.025	1.640

Quelle: Die berufsbildende Schule, Nr. 7/8, 2010, S. 214

Nach einem Zwischenhoch zur Jahrtausendwende hat sich die Zahl der Studienanfänger mehr als halbiert. Bedenkt man, dass nur ein Teil der Studierenden das Studium erfolgreich abschließt, so ist die aktuelle Lage mehr als bedenklich. Weder das kurzfristige Auflegen von Sonderprogrammen noch die Einstellung von Quereinsteigern oder die Beschäftigung von Dozenten in befristeten Verträgen löst das Personalproblem in Hessen. Stattdessen führt diese Personalstrategie zu Qualitätsverlusten im Unterricht, weil das methodisch-didaktische Know-how fehlt. So sind beispielsweise an den beruflichen Schulen im Schuljahr 2009/2010 1.512 Lehrkräfte incl. LiV stundenweise beschäftigt. Insgesamt gibt es 9.345 hauptamtlich beschäftigte Lehrkräfte (Quelle: Statistisches Landesamt Hessen).

Altersstruktur der hauptamtlichen Lehrkräfte

	Unter 30	30 – 34	35 – 39	40 – 44	45 – 49	50 – 54	55 – 59	60 und älter	Summe
1999	65	503	723	1 347	1 892	1 589	1 326	454	7 899
2010	191	557	960	1 666	1 410	1 682	1 929	950	9 345
1999 i. v. H.	0,8	6,4	9,2	17,1	24,0	20,1	16,8	5,7	100
2010 i. v. H.	2,0	6,0	10,3	17,8	15,1	18,0	20,6	10,2	100

Quelle: Statistisches Landesamt Hessen, eigene Berechnungen

Voll- und Teilzeitbeschäftigung von Lehrkräften

	Summe	davon weiblich	davon vollbeschäftigt	davon weiblich	davon teilzeitbeschäftigt	davon weiblich
1999	7 899 100 %	2 682	6 079 77,0 %	1 374	1 820 23,0 %	1 308
2010	9 345 100	4 099	6 288 67,3 %	1 961	3 057 32,7 %	2 138

Quelle: Statistisches Landesamt Hessen, eigene Berechnungen

Teilzeitbeschäftigung müssten daher 300 bis 350 Lehrkräfte die Arbeit an den beruflichen Schulen beginnen. Hinzu kommt die Substitution eines Teils der stundenweise beschäftigten Lehrkräfte ohne pädagogische Qualifizierung durch Lehrkräfte.

Und an dieser Stelle ein ganz gewichtiges Argument: Sollen Schulleiterinnen und Schulleiter von selbstständigen beruflichen Schulen über die Personalgewinnung mehr Einfluss auf die Unterrichtsqualität bekommen wollen, so müssen sie bei der Einstellung Alternativen besitzen. Dies ist aufgrund der Knappheit gegenwärtig ein Traum. Hinzu kommt, dass nicht wenige Bewerberinnen und Bewerber für den Lehrerberuf ungeeignet sind, trotzdem aber unterrichten wollen. Professor Rauin von der Goethe-Universität spricht in diesem Zusammenhang von bis zu 25 % der Bewerber.

Zur Beseitigung des Mangels gibt es mehrere Strategien, die parallel umgesetzt werden müssen.

Strategie (1)

Über den Studiengang des Lehramts an beruflichen Schulen wird man aus vielerlei Gründen nicht die erforderliche Zahl an zukünftigen Berufsschullehrerinnen und -lehrern akquirieren (vgl.: Entwicklung der Studierendenzahlen). Bei den vergleichsweise kurzfristigen Einstellungsstrategien von Kultusministerien werden nur wenige ein 7-jähriges Studium mit Referendariat nach dem Abitur beginnen wollen. Deswegen sollte man zukünftig den Masterstudiengang für das Lehramt an beruflichen Schulen integrativ konzipieren. Auch Teile der zweiten Ausbildungsphase einschließlich umfangreicher Schulpraktika können/müssen in den Masterstudiengang verlagert werden. Beamtenrechtlich müsste der Masterabschluss dem zweiten Staatsexamen gleichgestellt werden, um eine Berufung in das Beamtenverhältnis als Studienrätin/Studienrat zu gewährleisten.

Strategie (2)

Berufliche Schulen können grundsätzlich Referendarstellen aus-

schreiben, wie es bereits in Ausnahmefällen bei den Quereinsteigern möglich ist. Neu sind zwei Aspekte: Die Schule kann grundsätzlich Referendarstellen ausschreiben und darüber hinaus erfolgt eine mögliche fachliche Nachqualifizierung während des Referendariats. Die Finanzierung des 24 bis 30 Monate dauernden Referendariats erfolgt über die eingesparten Mittel in der erstgenannten Alternative.

Strategie (3)

Allen 1.400 Fachlehrerinnen und Fachlehrern wird eine Aufstiegsperspektive in die Besoldungsgruppe A 13 aufgezeigt. Hierbei soll es sich um eine berufliche Aufstiegsperspektive handeln, die in vielen Landesverwaltungen in Hessen mit Ausnahme des Kultusministeriums selbstverständlich ist. Nachdem mit Ausnahme des beruflichen Gymnasiums in allen Bildungsgängen handlungsorientiert in Lernfeldern unterrichtet wird und damit die Teilung in fachpraktischen und fachtheoretischen Unterricht obsolet wurde, sind die fachlichen sowie die methodisch-didaktischen Anforderungen an alle Lehrergruppen identisch. Das zeigt sich auch an der erfolgreichen integrativen Modulausbildung an den Studienseminaren.

Nachdem durch die Grundgesetzänderung die beamtenrechtlichen Zuständigkeiten ausschließlich bei jedem einzelnen Bundesland liegen, bieten sich zwei Alternativen an.

Alternative (1)

Nachdem die Schulleitung einen Fachbedarf an der Schule festgestellt hat und die dienstliche Eignung für eine mögliche Beförderung vorliegt, besucht der Fachlehrer / die Fachlehrerin a. t. F. eine zweijährige wissenschaftlich ausgerichtete Weiterbildungsmaßnahme, beispielsweise in Sozialpädagogik, katholischer oder evangelischer Religion, Sport, Deutsch etc. Die Qualifikationsmaßnahme schließt mit einer Prüfung ab. Diese Prüfung wird in Kombination mit dem Abschluss als Fachlehrer dem ersten Staatsexamen für das Lehramt an Haupt- und Realschulen gleichgestellt.

Daran schließt sich ein verkürztes Referendariat von 12 Monaten an, das mit dem zweiten Staatsexamen endet. Optionen, diesen Weg beschreiten zu wollen, hat Hessen in Ausnahmefällen bereits signalisiert.

Alternative (2)

Das Land Hessen bietet zweijährige Aufstiegslehrgänge für Fachlehrer a. t. F. an, die von den Studienseminaren für das Lehramt an beruflichen Schulen in Verbindung mit den Hochschulen angeboten werden. Als Erstfach könnten die Inhalte des jeweiligen Berufsfeldes herangezogen werden, die zu vertiefen sind und als Zweitfach könnten Deutsch, Mathematik oder Kommunikationstechnologie angeboten werden. Während der zweijährigen Aufstiegsfortbildung stehen fachliche, pädagogische, methodisch-didaktische Fragestellungen auf der Agenda, die um Unterrichtsmitteilungen und Beratungsgespräche ergänzt werden. Die Fortbildung endet mit dem Prüfungsergebnis „Der Bewerber / Die Bewerberin hat sich bewährt“. Da es keine Sprungbeförderung gibt, erfolgt der besoldungsrechtliche Aufstieg unter Zwischenschaltung von A 12. Den beschriebenen Weg beschreitet gegenwärtig Baden-Württemberg.

Beide Alternativen setzen eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung von 4 bis 6 Unterrichtsstunden pro Woche während der Höherqualifizierung voraus. Aus meiner Sicht ist die Schaffung von Aufstiegsperspektiven für Fachlehrer der deutlich bessere Weg gegenüber dem Auflegen von Sonderprogrammen oder der Ausdehnung des nebenberuflichen Unterrichts, um genügend qualifizierte Berufsschullehrer(innen) zu gewinnen. Und gleichzeitig werden damit die unterrichtlichen Leistungen der Fachlehrer endlich anerkannt. Natürlich werden aus unterschiedlichen Gründen akademisch qualifizierte Lehrkräfte dem Vorschlag nichts Gutes abgewinnen können. Wenn es insbesondere auf den Lehrer im Unterricht ankommt, um Qualität zu erzeugen, muss endlich bei der Lehrernachwuchsgewinnung gehandelt werden. ■

komatrinken

Jugendliche häufiger im Krankenhaus wegen Alkoholvergiftung

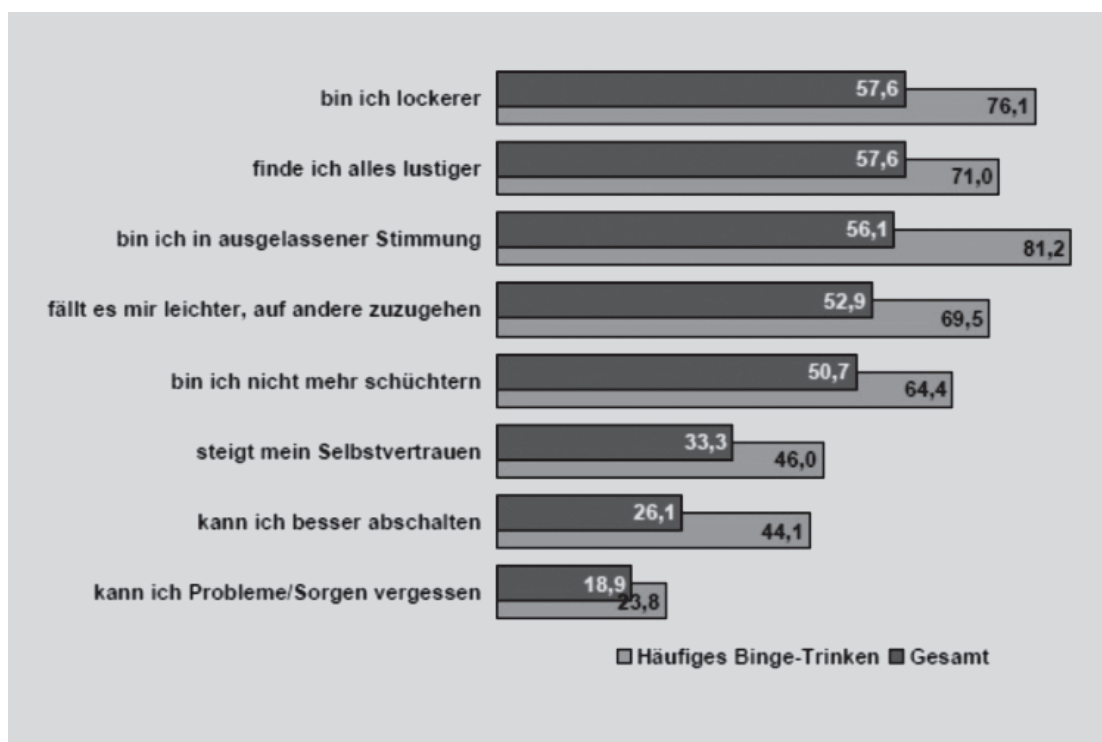
von Gernot Besant

Das Komatrinken nimmt laut einer Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung bei Jugendlichen zu. 26.400 junge Menschen zwischen zehn und 20 Jahren lagen wegen einer Alkoholvergiftung im Jahr 2009 im Krankenhaus. Das waren 2,8 Prozent mehr als 2008, wie das Statistische Bundesamt in Wiesbaden mitteilte. Im Vergleich

reits ab dem 16. Lebensjahr deutlich. Zumindest der regelmäßige, wöchentliche Alkoholkonsum ist seit den 1970er-Jahren rückläufig. Die Studie gibt an, dass das durchschnittliche Alter von Jugendlichen, die schon einen Alkoholrausch hatten, bei 15,9 Jahren liegt. Im Durchschnitt findet der erste Alkoholkonsum in einem Lebensalter statt, in

Bei Frauen ist es die Hälfte. Die Studie zeigt auf, dass bei den 16- bis 21-jährigen Männern der Anteil, der im Durchschnitt pro Tag riskante Alkoholmengen konsumiert, fast doppelt so hoch ist wie bei Frauen. Häufig findet der Konsum größerer Mengen von Alkohol in Gruppen von Jugendlichen statt. Das sog. Binge-Trinken, in dem eine bestimmte Mindestzahl von alkoholischen Getränken in einem kurzen definierten Zeitraum konsumiert wird, ist besonders in der Gruppe der jungen Männer von 18 bis 25 Jahren am weitesten verbreitet. Riskante Konsummuster sind ferner in allen Schul-, Ausbildungs- oder Tätigkeitsbereichen gleichermaßen ähnlich ausgeprägt und nicht schulform- oder schultypbezogen. Personen mit häufigen Binge-Trinken erwarten vermehrt positive Wirkungen durch den Konsum von Alkohol (vgl.

BZgA-Studie 2010). Für viele Jugendliche ist der Alkoholkonsum mit einer Erleichterung der sozialen Kontaktaufnahme oder einer Aufbesserung der aktuellen Stimmung verbunden. Nahezu alle der Jugendlichen und jungen Erwachsenen – mit häufigem Binge-Trinken – gaben an, dass die meisten bis aller ihrer Freunde und Bekannten Alkohol trinken. Viele Jugendliche haben bereits im Alter



zum Jahr 2000 sind das sogar 178 Prozent. Bei den erst 10- bis 14-Jährigen ging die Zahl allerdings zurück. Bei männlichen Jugendlichen ist der regelmäßige Alkoholkonsum weit verbreitet. Zudem konsumieren männliche Jugendliche und junge Erwachsene größere Mengen reinen Alkohols. Dieses geschlechtsspezifische Verhalten wird besonders be-

dem die Abgabe von Alkohol an Jugendlichen gesetzlich verboten ist. Für Erwachsene liegen Grenzwerte für den Konsum alkoholischer Getränke vor. Bei Einhaltung dieser Grenzwerte besteht ein relativ niedriges Risiko für bleibende körperliche, psychische und soziale Störungen. Dies entspricht bei Männern ca. 0,5 Liter Bier oder 0,25 Liter Wein.

von 16 bis 17 Jahren ein Konsumverhalten entwickelt, dass auch gesundheitliche Folgen in der Auswirkung hat.

Quelle: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Bericht zum Alkoholkonsum Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland 2010. (www.bzga.de/studien) ■

migranten

Migranten holen auf

von Gernot Besant

Eine Studie zu den Integrationsrenditen verdeutlicht, dass der Bildungsstand der in Deutschland lebenden jugendlichen Migranten sich seit Anfang des Jahrzehnts deutlich verbessert hat. Nur wenn Migration gelingt, kann langfristig das Wachstumspotenzial in Deutschland gehalten werden.

In Deutschland leben rund 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Viele haben keine abgeschlossene Berufsausbildung. Im Vergleich der 25- bis 64-Jährigen haben knapp 40 % Migranten keinen Berufsabschluss, bei den Nichtmigranten liegt der Prozentsatz bei 10 %. Migranten haben am Arbeitsmarkt deutlich schlechtere Karten. Die Erwerbslosenquote von Migranten war 2009 mit 13 Prozent etwa doppelt so hoch wie bei den Menschen ohne Migrationshintergrund.

Bei gleichem Alter, Geschlecht und Qualifikationsniveau steigt das Risiko von Arbeitslosigkeit gegenüber anderen Migranten um 60 Prozent, wenn im Haushalt nicht Deutsch gesprochen wird. Und auch die Schulleistungen werden signifikant negativ beeinflusst, wenn sich die Familie nicht überwiegend auf Deutsch unterhält. Allerdings ist der negative Einfluss dank zahlreicher Fördermaßnahmen gegenüber dem Jahr 2000 etwas gesunken.

Beim internationalen Vergleich der Lesekompetenzen Jugendlicher in 2009 schnitten die Schüler mit ausländischem Hintergrund deutlich besser ab als noch neun Jahre zuvor. In 2009 wurde erstmals der OECD-Durchschnitt aller Migranten erreicht. Allerdings ergab der PISA-Test 2000, bei dem ebenfalls vorran-

gig die Lesekompetenz untersucht wurde, dass Schüler in Deutschland mit Migrationshintergrund noch weit unterhalb der durchschnittlichen Leistung von jungen Migranten in den OECD-Ländern liegen.

Die jugendlichen Migranten in Deutschland holen langsam auf. Die

Sprachförderung sowie die frühkindliche Bildung führen letztendlich zu höheren Beschäftigungschancen und reduzieren damit auch den drohenden Fachkräftemangel. Nach Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln steigt die jährliche Wachstumsrate des Bruttoinlandsprodukts langfristig um 0,1 Prozentpunkte an.

Quelle: Christina Anger. Vera Erdmann. Axel Plünnecke, Ilona Riesen: Integrationsrenditen – Volkswirtschaftliche Effekte einer besseren Integration von Migranten, IW-Analysen Nr. 66, Köln 2010, 142 Seiten, 24,90 Euro. Bestellung über Fax 0221 4981-445 oder unter www.iw-medien.de ■

Kompetenzen: Migranten holen auf

Leseleistungen der Schüler ... im Jahr 2009 in Punkten

	ohne Migrations- hintergrund	mit Migrations- hintergrund	Veränderung der Punktzahl der Schüler mit Migrationshintergrund zwischen 2000 und 2009
Schweiz	513	465	37
Belgien	519	451	35
Deutschland	511	455	32
Ungarn	495	507	19
Israel	480	478	19
Griechenland	489	432	18
Dänemark	502	438	15
USA	506	484	12
Portugal	492	466	9
Neuseeland	526	513	6
Australien	515	524	4
Norwegen	508	456	1
Kanada	528	521	-5
Tschechien	479	457	-7
Finnland	538	468	-8
Mexiko	430	331	-14
Frankreich	505	444	-20
Schweden	507	442	-24
Spanien	488	430	-27
Italien	491	418	-31

Quelle: OECD

 Institut der deutschen
Wirtschaft Köln

© 2011 IW Medien - Ird 4

Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLBG)

Stellungnahme des GLB anlässlich der öffentlichen Anhörung des Kulturpolitischen Ausschusses des Hessischen Landtags

von Ullrich Kinz (Landesvorsitzender)

Der GLB hält ein alle Phasen der Lehrerbildung umfassendes Lehrerbildungsgesetz, welches die Bereiche Universität, Referendariat und berufliche Weiterbildung zusammen in den Blick nimmt, nach wie vor grundsätzlich für zielführend. Ebenso unterstützt der GLB den modularen Ansatz der zweiten Phase in der Lehrerbildung.

Im Gegensatz zum letztjährigen Gesetzesentwurf zur Regierungsanhörung vom 23.08.2010 findet sich allerdings im aktuellen Gesetzesentwurf der Landesregierung unter § 58 Absatz 4 eine **Formulierung, die es dem GLB unmöglich macht, den Gesetzesänderungen zuzustimmen.**

Während der bisherige § 58 Abs. 4 die nachfolgende Aussage enthält: **„Die Befähigung zum Lehramt an beruflichen Schulen berechtigt auch zum Unterricht an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien“** ist in der vorgestellten Gesetzesänderung unter § 58 Abs. 4 zu lesen: **„Die Befähigung zum Lehramt an beruflichen Schulen berechtigt in der beruflichen Fachrichtung zum Unterricht in allen beruflichen Schulformen und im Unterrichtsfach zum Unterricht in allen beruflichen Schulformen mit Ausnahme derjenigen, die auf die allgemeine Hochschulreife vorbereiten. Im Unterrichtsfach umfasst das Lehramt an beruflichen Schulen auch die Lehrbefähigung für die allgemeinbildenden Schulformen, die der Sekundarstufe I zugeordnet sind.“**

Die zu dieser Formulierung dargestellte Begründung ist für den GLB

nicht stichhaltig und nicht nachvollziehbar. Unter anderem wird ausgeführt: „Im Lehramt an beruflichen Schulen ist an manchen Hochschulen der Umfang der Fachausbildung in dem allgemeinbildenden Unterrichtsfach oft nur mit dem Lehramt an Hauptschulen und Realschulen vergleichbar. Absolventen anderer Hochschulen erwerben eine Fachausbildung in diesem Unterrichtsfach im Umfang des Lehramts an Gymnasien. Die Neuregelung trägt diesen beiden Fallgruppen Rechnung.“

Sollte die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen an den Hochschulen des Landes Hessen tatsächlich mit unterschiedlichen Semesterwochenstunden im Unterrichtsfach durchgeführt werden, so ist dies seitens der Hochschulen schnellstmöglich auf dem erforderlichen Niveau anzugleichen. Es kann doch nicht angehen, dass ein junger Mensch eine Ausbildung von annähernd 8 (!) Jahren durchläuft, um das Lehramt an beruflichen Schulen zu erhalten, zwei Staatsexamen ablegt und am Ende seiner Ausbildung dann gesagt bekommt, dass dies alles leider nicht ausreicht, um an allen Schulformen der beruflichen Schulen zu unterrichten?! Eine solche Formulierung diskreditiert nicht nur die Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer an beruflichen Schulen, sie spricht auch der Nachwuchssituation in eben diesem Bereich Hohn.

Daneben wird begründet, dass ein Quereinstieg in Mangelfächern nicht mehr möglich wäre, wenn in dem Zweifach als Unterrichtsfach die entsprechende Studienzeit gefordert wird. Die Realitäten sind zur

Zeit die, dass Lehrerinnen und Lehrer mit dem Lehramt an beruflichen Schulen kompetent und erfolgreich in der Fachoberschule und im beruflichen Gymnasium in allgemeinbildenden Fächern unterrichten. Ein Befund, der durch zentrale Abschlussprüfungen im beruflichen Gymnasium in eben diesen Fächern und den daran anschließenden Austausch der Abschlussarbeiten zu Korrekturzwecken mit allgemeinbildendem Gymnasium mehr als einmal bestätigt wurde und alljährlich wird.

Für den GLB gibt es aus den dargestellten Gründen nur einen sinnvollen Schluss. Dieser lautet, den § 58 Abs. 4 in seiner bisherigen Fassung, die eingangs zitiert wurde, zu belassen. Eine Notwendigkeit zur Änderung dieser Gesetzespassage – in welcher Form auch immer – ist für den GLB nicht plausibel und lässt nur den unschönen Schluss zu, dass das Lehramt an beruflichen Schulen geschwächt werden soll. Die in bildungspolitischen Debatten zwar häufig beschworene – in unserer Gesellschaft aber wenig umgesetzte – Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung scheint bei genauer Betrachtung der angestrebten Gesetzesänderung Lichtjahre entfernt!

Unter der Prämisse, dass die soeben beurteilte Gesetzesänderung in § 58 Absatz 4 nicht vollzogen wird, nimmt der GLB zu den anderen angestrebten Gesetzesänderungen wie folgt Stellung und weist vorab auf zwei grundlegende Probleme der derzeitigen Lehrerbildung von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen in Hessen hin. Bei der Darstellung der beiden Probleme ist sich der GLB bewusst, dass das Hessische Lehrerbildungsgesetz keine Regelungen, welche hierfür eine Verbesserung erbringen würden, beinhaltet. Gleichwohl legt der inhaltliche Zusammenhang zur Lehrerbildung für den GLB den Schluss nahe, beide Punkte an dieser Stelle mit anzusprechen.

Problem 1: Nach Überzeugung des GLB ist es reichlich inkonsequent, ja geradezu paradox, auf der einen Seite den **fehlenden Lehrernachwuchs an berufsbildenden Schulen in Hessen** zu beklagen, auf der anderen Seite aber nach einem erfolgreich abgeschlossenen Hochschulstudium eine Bezahlung in der zweiten Ausbildungsphase zu diesem Beruf anzubieten, die nur unwesentlich über der Armutsgrenze (von derzeit 930,00 Euro für einen Ein-Personen-Haushalt) liegt. Unabhängig von der Diskussion über die Anzahl der eigenverantwortlich erteilten Unterrichtsstunden, welche die angehenden Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer bereits im Referendariat erteilen, **muss das Ausbildungsgehalt für die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst** (im Folgenden: **LiV**) **deutlich** über den derzeit als Grundgehalt gezahlten Bruttobetrag von 1.124,59 Euro hinaus **angehoben werden** (zum Vergleich: Sozialpädagog(inn)en erhalten nach dem nunmehr gültigen TV-H in ihrem Anerkennungsjahr monatlich 1.512,89 Euro). Der GLB ist sicher, dass es darüber hinaus zwar weniger formale, aber dafür sehr gute Argumente für eine deutlich höhere Besoldung des Berufsschullehrernachwuchses gibt.

Problem 2: Neben der Besoldung der LiV ist die **Aufstockung der materiellen Ressourcen auch für die Ausbilderinnen und Ausbilder sowie die Mentorinnen und Mentoren dringend notwendig**, um deren Motivation für die Ausbildung langfristig aufrechtzuerhalten. Bezüglich der Mentorinnen und Mentoren meint der GLB, dass es nicht angehen kann, ihnen die zusätzliche Ausbildungsaufgabe nur auf der Verrechnungsgröße von Leistungspunkten aufzubürden, die zudem nach den vorliegenden Gesetzesänderungen entfallen sollen, ohne sie zumindest an den Entscheidungsprozessen der Beurteilung und letztendlich auch Notenfindung ihrer Referendarinnen und Referendare zu beteiligen. Für diese zusätzliche, sehr arbeitsintensive und verantwortungsvolle Aufgabe ist eine adäqua-

te Verrechnungsgröße in Entlastungsstunden (Deputatstunden) zu bemessen. **Der GLB hält es für dringend erforderlich, dass die durch die vorgesehene Verkürzung des Referendariats um drei Monate frei werdenden Mittel in Höhe von geschätzten 8,7 Mio. Euro im Bildungssystem verbleiben und in diesen beiden Bereichen eingesetzt werden!**

Stellungnahme im Einzelnen:

Insgesamt zeigt sich der GLB zufrieden darüber, dass große Teile seiner in der Vergangenheit geäußerten Kritik in den aktuellen Gesetzesänderungen aufgegriffen worden sind. Insofern steht der GLB den geplanten Änderungen in folgenden Punkten positiv gegenüber:

Die Ausbildung an den Studienseminaren wird in Modulen organisiert. **Module sollen die Vergleichbarkeit, Gleichwertigkeit und Überprüfbarkeit der Ausbildungsinhalte gewährleisten.** Sie bestehen aus inhaltlich und zeitlich aufeinander bezogenen Ausbildungsinhalten. Diesen Anspruch hält der GLB weiterhin für gerechtfertigt und für unterstützenswert. Allerdings haben sich in der bisherigen Ausbildungspraxis sowohl die Anzahl der Module wie auch deren Umfang als problematisch herausgestellt. Von daher ging und geht es dem GLB um eine Anpassung des bestehenden gesetzlichen Rahmens dahingehend, einer überbordenden Modularisierung entgegenzuwirken.

Außerdem wird, nach den Rückmeldungen, die dem GLB vorliegen, die ständige Bewertung im Vorbereitungsdienst wie auch eine stark ausgeprägte Theorielastigkeit der Ausbildung von den LiV als verbesserungswürdig angesehen.

Deshalb unterstützt der GLB die im Entwurf vorgelegte Gesetzesänderung zu § 38 (Dauer und Gliederung der pädagogischen Ausbildung) in Absatz 2, der eine Re-

duzierung der Anzahl der (bewerteten) Module auf zukünftig 8 vorsieht.

Sinnvoll erscheint vor diesem Hintergrund auch die zeitliche Anpassung der zweiten Ausbildungsphase auf zukünftig 21 Monate. In Verbindung mit den wiederum veränderten Einstellungsdaten 01.05. und 01.11. ergeben sich so vernünftige Einführungsphasen in den Studienseminaren und an den beruflichen Schulen. Ebenso wird der weitgehend verzugsfreie Einstieg der angehenden Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen zum jeweiligen Schul(halb)jahr vom zeitlichen Ablauf her vorbereitet.

Im Bereich der Leistungsbewertung der LiV hält der GLB die zukünftige Fokussierung auf deren praktische Unterrichtstätigkeit, welche die Grundlage der Leistungsbewertung darstellen soll, für vorteilhaft. Sicherlich nicht nachteilig ist die im Gesetzesentwurf genannte Klarheit bezüglich der Feststellung des Nichtbestehens der Ausbildung (bei mehr als zwei endgültig nicht bestandenen Modulen).

Aus den genannten Gründen unterstützt der GLB die Änderungen im § 41 (Leistungsbewertung) des Gesetzesentwurfs.

Positiv sieht der GLB auch die angestrebten Veränderungen bei den Prüfungsmodalitäten. Die Rolle der Schulleiterin / des Schulleiters und damit die Rolle der Schule wird im Gesetzesentwurf gestärkt. Zukünftig soll hier wieder eine Bewertung der LiV über ein Gutachten erfolgen, welches entsprechend gewichtet in die Gesamtbewertung des Ausbildungsstandes mit eingeht. Somit geht die gewichtige Perspektive der „Abnehmer“ von Ausbildungsleistung wieder in das Prüfungsgeschehen und in die Bewertung der LiV mit ein.

Deshalb begrüßt der GLB ausdrücklich die vorgeschlagene Gesetzesänderung in Form des § 42 (Bewertung des Ausbildungsstandes).

Was den Prüfungsausschuss für die **zweite Staatsprüfung** angeht, ist der GLB nach wie vor der Meinung, dass idealerweise sowohl die Ausbildungsschulen als auch die an der Ausbildung beteiligten Lehrkräfte (Mentoren) im Prüfungsausschuss vertreten sein sollten. Eine Rückkoppelung solcher Art könnte im Rahmen der jeweiligen Staatsexamensprüfungen ihren Teil zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Lehrer(aus)bildung am Ausbildungsort berufsbildende Schule beitragen. **§ 44 Absatz 5 ist zwar in diesem Zusammenhang ein Schritt in die richtige Richtung, geht aber nicht weit genug** und belässt die Rolle der Mentorinnen und Mentoren bezüglich des Prüfungsgeschehens in der Zweitklassigkeit.

Zur **schriftlichen Arbeit** anlässlich der zweiten Staatsprüfung bleibt anzumerken, dass deren inhaltliche Ausgestaltung zur Theorie neigt, wenn für einen schulischen Sachverhalt ein Vorschlag für eine pädagogische Problemlösung erarbeitet werden soll. Im Rahmen einer Prüfungsarbeit für das 2. Staatsexamen muss der Bezug zur Unterrichtspraxis deutlichst zum Ausdruck kommen. Es kann nach Meinung des GLB an dieser Stelle nicht um eine Neuauflage oder gar Wiederholung einer wissenschaftlichen Hausarbeit im pädagogischen oder berufspädagogischen Bereich gehen.

Insofern unterstützt der GLB die Gesetzesänderung im neu aufgenommenen § 40 a (Pädagogische Facharbeit).

Bei der **Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer (§ 66)** stellt sich durch die Abkehr von den „Leistungspunkten“ wieder ein Stück Normalität ein. Natürlich müssen die Fortbildungsaktivitäten auch weiterhin von den Kolleginnen und Kollegen in einem persönlichen Qualifizierungsportfolio gesammelt und dokumentiert werden. Die bisher gültige Richtschnur aber, 150 Leistungspunkte in drei Jahren zu sammeln, die keinerlei verbindlichen

Charakter entfaltet hatte, gehört dann ab dem nächsten Schuljahr endgültig der Vergangenheit an und damit auch die unfruchtbare Diskussion um die „Fortbildungspunkte“. **Die „Punkt(e)landung“ hat sich also eindeutig als „Bauchlandung“ (Motto des 23. GLB-Berufschultages) herausgestellt.**

Der GLB steht dieser Änderung positiv gegenüber.

Nach wie vor nicht überzeugen können die bisherigen Änderungsvorschläge beim Sachverhalt der persönlichen Betreuung und Beratung. Hier sieht der GLB immer noch Nachbesserungsbedarf. **Nach seiner festen Überzeugung erfordert**

der persönliche Professionalisierungsprozess der LiV über die Module hinaus eine kontinuierliche Begleitung und Beratung. Der personale Bezug zwischen Ausbildern und LiV darf angesichts der vielfältigen und wechselnden Module keinesfalls verloren gehen. Nur mit einer umfassenden – man könnte auch sagen übergreifenden – und ganzheitlichen Begleitung und Beratung kann eine persönliche Betrachtung und selbstkritische Beurteilung des Professionalisierungsprozesses gewährleistet werden. Ein seitens der LiV angelegtes Portfolio alleine kann eine solche Klammerfunktion keinesfalls erfüllen. Eine so geartete kontinuierliche Beratung fehlt derzeit in den Änderungsvorschlägen. ■

Lehrerbildung

Lehrer(aus)bildung für eine selbstständige Schule – Lehrer(aus)bildung neu denken?!

von Heidi Hagelüken
Seminarleiterin – Studienseminar für berufliche Schulen
in Kassel, mit Außenstelle in Fulda

2011 – Bestandsaufnahme

„Seit über hundert Jahren sind viele Klagen laut geworden über die Unordnung in den Schulen und in der Lehrmethode. Ganz besonders aber wurde in den letzten dreißig Jahren besorgt über eine Abhilfe beraten. Aber mit welchem Erfolg? Die Schulen sind durchweg geblieben, wie sie waren. Wenn jemand privat oder in einer besonderen Schule etwas unternahm, so kam er nur wenig vorwärts. Entweder wurde er vom Gelächter Unwissender empfangen oder vom Neid Übelwollender erdrückt oder er erlag schließlich der Last der Arbeit.“

(Comenius, 1630)

17 Berufliche Schulen haben sich dem Modellprojekt „Selbstverantwortung Plus“ (SV-Plus) angeschlossen mit folgenden Handlungsfeldern und Zielen (ABL. 5/09): (Amtsblatt des Hess. Kultusministeriums 5/2009, S. 258 ff.)

Handlungsfeld 1 / Handlungsfeld 2 – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung:

Der Unterricht ist geprägt von kompetenzorientiertem, selbst gesteuertem und individualisiertem Lernen.

Schulen übernehmen die „**Durchführungsverantwortung**“ für die eigene Profilbildung, effiziente und sichere Prozesse und die Sicherung der Qualität ihrer Arbeit¹:

- Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems:
 - Selbstbewertung als Grundlage für Entwicklung,
 - Dateien zur Erfassung des IST-Zustandes,
 - kollegiale Diskussion zur Analyse und Bewertung der Daten,
 - Vereinbarungen über Optimierungsnotwendigkeiten.
- Festlegung von Qualitätsstandards auf Erkenntnissen der Bildungsforschung und Organisationsentwicklung.
- Qualitätsmanagementmodell Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung – ganzheitliches Qualitätsmanagement – abgestimmt auf die Eigenheiten von Bildungsinstitutionen und von pädagogischen Praxisfeldern (großer individueller Gestaltungsspielraum der Akteure).
Die individuelle Ebene (hier: Ausbildung), wie auch die institutionelle Ebene Schule werden gleichberechtigt in die Prozesse der Qualitätsentwicklung und -sicherung einbezogen.
- Q2E-Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen.

Leitbildentwicklung (Qualitätsleitbild der Schule) unter Berücksichtigung der folgenden Gedanken:

- auf der Ebene des Unterrichts: Implementation einer Lernkultur des kompetenzorientierten, selbst gesteuerten, individualisierten und kooperativen Lernens.
- auf der Ebene des Personals: Entwickeln und Etablieren einer innovativen Lehr- und Lernkultur, verbunden mit dem Rollenwandel der Lehrenden zu Beobachtern, Gestaltern, Beratern, Begleitern (Lerncoaches) von Lernprozessen.
- Auf der Ebene der Lehrerbildung: Entwickeln und Etablieren einer Lehrerbildung mit den Gestaltungsprinzipien kompetenzorientierten, selbstgesteuerten und individualisierten Lernens und Arbeitens.

Lehreraus- und Lehrerbildung werden zur Entwicklungsaufgabe!

Wer gute Lehrkräfte haben möchte, darf sich nicht auf die Diskussion um das Lehramtsstudium beschränken, sondern muss berücksichtigen:

- berufsbiografische Verläufe,
- Bedingungen einer Lehrertätigkeit in einer „Neuen Lernkultur“,
- Prozesse der Entwicklung professioneller Kompetenz als Basis beruflicher Anforderungen.

den Vorbereitungsdienst einschließt und im Beruf selbst seine Vollen- dung findet.

Damit bedarf auch die sog. „Dritte Phase“ der Lehrerbildung besonderer Fort- und Weiterbildung.

(Terhart, E.: Die Ergebnisse der OECD-Lehrerstudie in Relation zu den aktuellen Reformen in der Lehrerbildung in Deutschland. Vortrag im Rahmen der Fachtagung der KMK zu der OECD-Lehrerstudie „Teachers Matter, Developing and Retaining Effective Teachers“, Bonn, 17.02.2005 (Manuskript).

Wenn Lehrer(aus)bildung für eine eigenverantwortliche Schule gelingen soll, konzentrieren sich diese Gedanken u. a. auf zwei Themenschwerpunkte:

- das Primat des Lernens vor dem Lehren,
- den Rollenwandel der Lehrenden.

Ziele:

- Umgang mit Heterogenität,
- Selbststeuerung der Lernenden,
- kompetenzorientiertes, individualisiertes Lernen,
- an der individuellen Biografie orientierte modularisierte Lehrerbildung.

Handlungsfeld 3 – Organisationsstruktur:

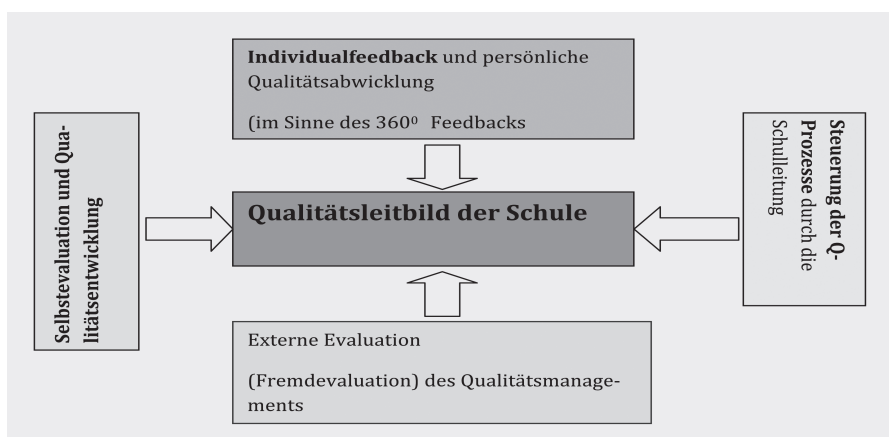
Entwicklung einer neuen Führungskultur im Zusammenhang mit dem Instrument „Fraktale Organisation“.

Kernelemente:

- pädagogische Leadership,
- Transparenz, Partizipation,
- Vertrauen, Feedback.

Die Grundlage bildet eine Kernverfassung:

- strategisches Organ „Schulvorstand“,
- operatives Organ „Schulleitung“,
- das Organ „Plenum“ ersetzt die Vollversammlung (Informationsinstrument),



¹ Vgl. Bott, Wolfgang, Hessisches Kultusministerium, Grenzen der Selbstständigkeit von Schule, in: Schulverwaltung, Heft 6/2009, S. 190 f.

Der Aufbau professioneller Kompetenz ist als Entwicklungsprozess zu begreifen, der mit BA/MA beginnt,

- „Beirat“ (Beratungsgremium), in dem regionale Institutionen und Entscheidungsträger der Schule beratend zur Seite stehen.

Um diese Kernverfassung herum kann nun jede Schule in eigener Verantwortung eine Aufbauorganisation konstituieren, die in der Lage ist, „Zielstrukturen“ zu transportieren.

Die Führung der Schule basiert auf Zielvereinbarungen, Rechenschaftspflicht und Delegation von Verantwortung.

Handlungsfeld 4 / Handlungsfeld 5 – Personalgewinnung und Personalentwicklung:

Zunächst erhalten alle Schulen eine Stellenzuweisung, die es ihnen ermöglicht, ihre Verpflichtungen zu erfüllen.

Dies bedeutet ein Budget:

- für die tatsächlich anfallenden Personalkosten der beschäftigten Lehrerinnen und Lehrer,
- für unbesetzte Stellen nach dem landeseinheitlichen Durchschnittssatz,
- für Vertretungskräfte in Höhe von 2,5 Prozent der Personalkosten
- Mittel für pädagogischen IT-Support.

Neben den Mitteln für Lehrerinnen und Lehrer stehen den Schulen auch Mittel für Sachausgaben zur Verfügung.

- für Lehr- / Lernmittel,
- für die Fortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder,
- Mittel für Reisekosten,
- Mittel für weitere Sachkosten,
- Mittel zur Deckung der Sekretariatskosten ...

Mit der Budgetierung von Schulen verlagert sich die Verantwortung über die Ressourcenverwendung von der Ebene des Staatlichen Schulamtes auf die einzelnen Schulen.

Freiräume gehen einher mit einer hohen Verantwortung für den Um-

gang mit den Ressourcen und einer entsprechenden Rechenschaftspflicht.

Ziel ist die volle Kostentransparenz.

Darüber hinaus haben die Schulen einen festen Stellenrahmen und erhalten entsprechende **Mittel für Neueinstellungen.**

Aufgabe im Teilprojekt „Finanzen“ ist u. a. die Festlegung von Modalitäten bezüglich der Führung eines **Schulkontos** außerhalb des Buchungskreises des Staatlichen Schulamtes und der Umgang mit eventuellen Einnahmen der Schule.

Handlungsfeld 6 – Bildungsangebot und regionales Bildungsnetzwerk:

Die SV-Plus-Schulen kooperieren mit den regionalen HC-Partnern (Hessencampus-Partnern) bzw. beteiligen sich an regionalen Bildungsnetzwerken ...

Transferprozess SBS (Selbstverantwortliche berufliche Schulen)

Vorerst 16 berufliche Schulen schließen sich dem Transferprozess SBS an (Amtsblatt des Hess. Kultusministeriums, Heft 8/2010, S. 402–405).

Auf der Grundlage spezieller Erfahrungen der 17 SV-Plus-Modellprojekt-Schulen soll es nun allen anderen beruflichen Schulen Hessens im Rahmen eines begleiteten Transferprozesses ermöglicht werden, den Weg in die Selbstverantwortung zu gehen.

„In der SBS wird eine neue Philosophie der Steuerung von Unterrichts- und weiteren Qualitätsprozessen umgesetzt. Es wird dabei von einer beruflichen Schule erwartet, dass

sie in Fragen individueller Lebens- und Berufsgestaltung berät und ... Schülerinnen und Schüler aktiv begleitet ... Hier sind verstärkt Anforderungen der Bildungspolitik und der Bildungsforschung umzusetzen: beispielsweise der vom Land Hessen gewollte Ausbau der beruflichen Schulen zu Kompetenzzentren für Aus- und Weiterbildung, die Förderung lebensbegleitenden Lernens, Methoden für selbst organisiertes Lernen, selbst gesteuertes Lernen, Selbstverantwortung, Bildungsstandards, Kompetenzorientierung unter Berücksichtigung beruflicher Handlungsfelder“ (vgl. Selbstverantwortliche Berufliche Schulen in Hessen, Mai/Juni 2010).

Voraussetzung für den Bereich der individuellen Lernförderung ist eine Weiterentwicklung diagnostischer Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer im Sinne der Diagnostik von individuellen Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und schulischer Leistungen, sodass eine Passung zwischen den gestellten Anforderungen und den Persönlichkeitsmerkmalen der Betroffenen ermöglicht werden kann.

Die bisher traditionell auf Homogenisierung ausgerichteten Unterrichtskonzepte, die sich hinsichtlich Lernmotivation und -befähigung lediglich am fiktiven „mittleren“ Schüler orientieren und nur einen Teil der Schüler erreichen, erweisen sich zunehmend als dysfunktional. Aus diesem auf Homogenität zielenden Modell der Gruppenbildung und Unterrichtsgestaltung werden zunehmend die Ursachen für die durch empirische Schulforschung festgestellten defizitären Ergebnisse abgeleitet (vgl. Selbstverantwortliche Berufliche Schulen in Hessen, Mai/Juni 2010).

Folgt man den Kernaussagen empirischer Schul- und Bildungsforschung, so ist die Berücksichtigung von Vielfalt der Lernvoraussetzungen und des Lernens selbst eine der großen Chancen, aber auch Herausforderungen der Gegenwart in Unterricht und Schule.

Entwicklungsschritte zum hessischen Konzept „Bildungsstan- dards/Kerncurricula“

(entnommen: Ulrike Krug SSA RTK/WI, ppt., unveröffentlichtes Manuskript, 27. Januar 2011).

■ OECD 2008:

- Verstärkung schulischer Selbst- und Eigenverantwortung,
- Vorgabe verbindlicher normativer Standards,
- Verpflichtung zur Rechenschaftslegung (interne und externe Evaluation),
- Aufbau und Ausbau effektiver Unterstützungssysteme.

■ Beschlossene KMK-Bildungsstandards für Fächer in der Sek. I:

- Deutsch, Mathematik, Englisch & Französisch -> 10. Jahrgangsstufe -> verbindlich 2004/2005,
- Deutsch, Mathematik, Englisch & Französisch -> 9. Jahrgangsstufe -> verbindlich 2005/2006,
- Deutsch, Mathematik -> 4. Jahrgangsstufe -> verbindlich 2005/2006,
- Biologie, Chemie & Physik -> 10. Jahrgangsstufe -> verbindlich 2005/2006.

■ Stand 2010 in Hessen:

- Einführung des hessischen Kerncurriculums,
- Lehrpläne laufen aus,
- Bildungsstandards/Kerncurricula werden zum Schuljahr 2011/2012 mit dem 01. August 2011 verbindlich in Kraft gesetzt.

Im Institut für Qualitätsentwicklung (IQB) in Berlin werden zurzeit die nationalen Bildungsstandards der Abiturprüfung für die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch, Französisch erarbeitet.

„Bildungsstandards benennen präzise und verständlich die wesentlichen Ziele pädagogischer Arbeit, ausgedrückt als gewünschte Lernergebnisse bzw. Kompetenzen der Schülerinnen/Schüler zu bestimm-

ten Zeitpunkten ihrer Bildungsbio-
grafie.

Bildungsstandards:

- lenken Blick auf individuelle Lern-
ergebnisse und -zuwächse und
somit auf individuelle Förderung,
- richten Lernen auf die Bewältigung
von Anforderungen, nicht auf Auf-
bau ungenutzten Wissens,
- beschreiben Könnensleistungen
und Stärken („Can-Do“-Beschrei-
bungen).

Bildungsstandards intendieren auf-
seiten der Schülerinnen und Schü-
ler:

- Wechsel zum selbstverantwortli-
chen Lernen,
- Schüler entwickeln auf der Grund-
lage ihres Vorwissens eigenaktiv
und selbsttätig ihren Wissens- und
Könnensstand (konstruktivisti-
schen und interaktionistischen
Lern- und Entwicklungsverständ-
nisses).

Schule verändert sich!

Warum?

Neue Erkenntnisse über das Lernen:

- z. B. Neurowissenschaften, z. B.
Konstruktivismus,
– Wandel des gesellschaftlichen
Umfeldes:
- z. B. Anforderungswandel, z. B.
Sozialisierungshintergründe,
– Situation des Bildungswesens:
- z. B. hohe Burn-out-Raten, z. B.
Bedeutungsverlust.

In welche Richtung?

Unterrichtsentwicklung „Auf dem
Weg zum kompetenzorientierten
Unterricht“.

Was heißt das?

Kompetenzorientierter Unterricht
wird nicht mehr in erster Linie von
den tatsächlichen Notwendigkeiten
des Stoffes her geplant, sondern
von den Strukturen des Lernens her
gestaltet. Kompetenzerwerb ist
ohne Inhalte nicht möglich. Kompe-
tenzen werden in einer aktiven Aus-

einandersetzung mit bedeutsamen
Inhalten erworben.

Dies geschieht im Horizont einer
konstruktivistischen Lerntheorie, in
der davon ausgegangen wird, dass
Lernprozesse immer den individuellen
Aufbau entsprechender – an bereits
vorhandenes Vorwissen anschließender –
mentaler Modelle im Lernenden
voraussetzen und neue Inhalte somit
nicht „von außen“ ohne einen solchen
individuellen Aneignungsprozess er-
folgreich vermittelt werden können:
Kompetenzen werden daher individu-
ell erworben, nicht „gelehrt“.

Von zentraler Bedeutung ist es hier-
bei, dass Können und Wissen in an-
wendungsrelevanten Bezügen zur
Problemlösung genutzt und durch
intelligentes Üben gefestigt werden
können.

Es muss auf eine überzeugende
Passung der jeweiligen Unterrichts-
inhalte geachtet werden.

Die Lernarrangements müssen an
den Lernausgangslagen der Lernen-
den anknüpfen.

Anschlussfähigkeit für die Fortfüh-
rung des Lernprozesses in der Zu-
kunft muss ermöglicht werden.²

***Der Köder muss dem Fisch
schmecken, nicht dem Angler!***
(André Mays)

Das theoretische Fundament bildet
die Definition des Kompetenzbe-
griffs nach Franz Weinert³

Weinert sieht in den bestehenden
und erlernbaren kognitiven Fähigkei-
ten und Fertigkeiten eines Individu-
ums sowie dessen motivationalen,
volitionalen und sozialen Bereit-
schaften die Grundlage individueller

² Vgl. Dieter Höfer, Ulrich Steffens, Gunther Diehl, Petra Loleit und Dieter Maier in: Das hessische Konzept „Bildungsstandards / Kerncurriculum“, Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden, 18. September 2009

³ Vgl. Weinert, F.-E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F.-E. (Hrsg.) Leistungsmessung in Schulen, Beltz-Verlag Weinheim und Basel, 2001, S. 17 ff.

Kompetenzen, um Probleme in variablen Situationen erfolgreich zu lösen und verantwortungsvoll mit den Lösungen umgehen zu können.

Paradigmenwechsel im Lehrerhandeln

Eine Umsetzung mit dem Ziel einer auf Selbststeuerung ausgerichteten, am Individuum orientierten Lernkultur setzt Veränderungen an den Vorstellungen vom Lernen, der Lehrerrolle und an dem Habitus des Lehrers voraus. Lehren und Lernen werden als Dialog prozess- und produktorientiert (outcome-orientiert) verstanden.

Lehren und Lernen werden zum gemeinsamen Tun, Lehrerinnen und Lehrer werden Beobachter, ermöglichen eine gemeinsame individuelle Kompetenzanalyse und die ständige Weiterentwicklung der Kompetenzen, reflektiert in Selbst- und Fremdeinschätzung, werden Begleiter, Gestalter von Lernumgebungen, sie diagnostizieren lernprozessbezogen, entwickeln individuell orientierte Lernangebote, ermöglichen damit die individuelle Weiterentwicklung der Lernenden.

Fazit

Der Weg führt vom Lehren zum Lernen

„Die Erzeugbarkeit des Lernens durch Lehrer ist Illusion“ (Holzkamp, Klaus in: Politiklehrer/-innentag 2000 der DVPB, Hannover, 27. Sept. 2000).

„Kompetenzen werden individuell erworben, nicht gelehrt.“ (Institut für Qualitätsentwicklung, Das hessische Konzept „Bildungsstandards/Kerncurricula“, Sept. 2009).

- Lernen geschieht:
 - mit zunehmender Selbstverantwortung,
 - mit Kenntnis des Lernalters über Anforderungen und Erwartungen (Outcome),
- Lernen erfordert:
 - Lernstandsanalyse (Kompetenzanalyse) als Grundlage für individuelle Weiterentwicklung und

gewünschte individuelle Förderung,

- Lernen erzeugt:
 - Selbstwirksamkeit als Motivation.

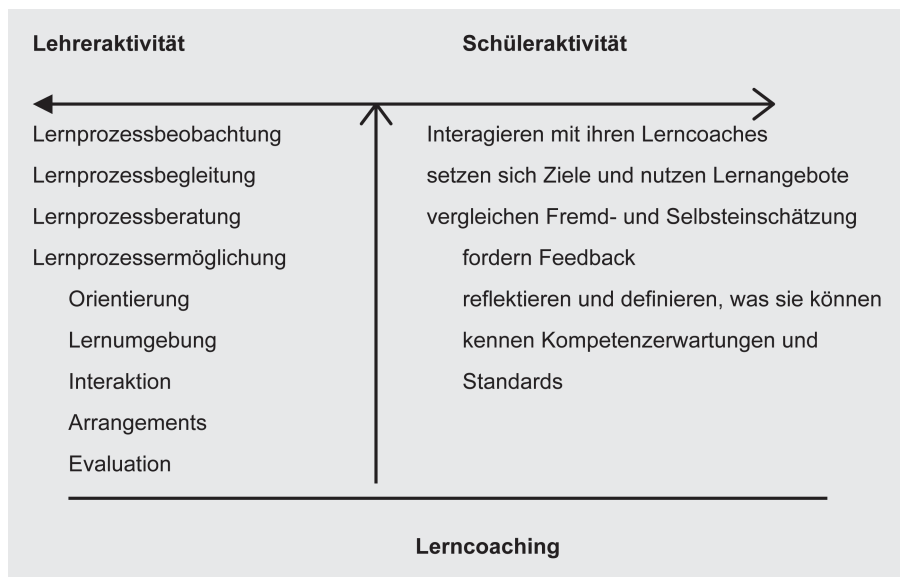
Der Weg führt über Inhalte zu Kompetenzen

- Eine Wissensbasis ist geschaffen,
- Wissen und Können werden angewendet,
- zu Problemlösungen genutzt,
- durch intelligentes Üben gefestigt.
- Der Weg führt vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, vom memorisierbaren Wissen zur Selbstlernkompetenz.

Der Weg führt vom Lernenden zum Lerncoach

es gar nicht, schon wieder etwas Neues ...

- Fixierung auf Vergangenheit und Rahmenbedingungen:
 - Klassen sind zu groß, Lehrplan zu dicht, Mittel gekürzt oder nicht hinreichend für Reformen; letzter Versuch ist auch gescheitert.
 - Anerkennung fehlt, dass Prozesse langsam erfolgen.
 - Wir waren doch immer erfolgreich: Prüfungen wurden weitgehend bestanden, wir haben Generationen die Studierfähigkeit vermittelt ...



Ganzheitliche Betrachtung

S. folgende Abbildung „Prozessmodell – Lehr- und Lernprozesse gestalten“

Hemmnisse

- Was hindert Schule zu lernen? (in Anlehnung an Gedanken von Andreas Müller, Fortbildung Lerncoaching Hessisches Kultusministerium, Januar 2011).
- Der Feind ist außerhalb: Das Kultusministerium, die Wissenschaftler mit ihren abgehobenen Lerntheorien, die Eltern erwarten zu viel, die Schüler wollen

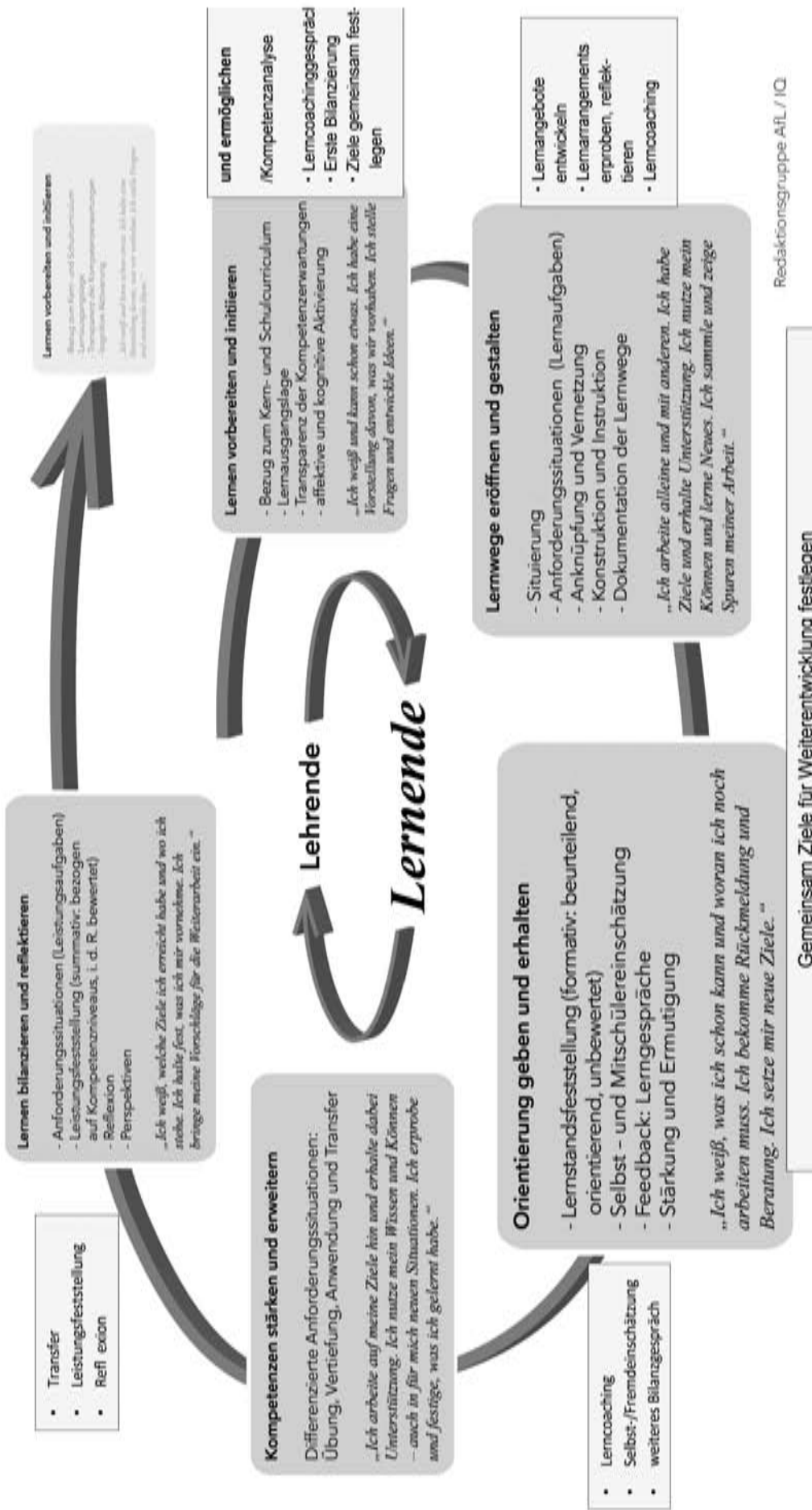
Schulen im Spannungsfeld

■ Spannungsfeld 1:

Zwischen Bewahren und Verändern:

- einerseits sollen Schüler Werte, Wissen, Fertigkeiten erlernen, welche sich als Bildungskonsens in staatlichen Bildungsplänen niederschlagen (Vergangenheitsorientierung),
- andererseits sollen Schule und die nächste Generation für ein unbekanntes Morgen in einer sich rasant wandelnden Gesellschaft vorbereiten (Zukunftsorientierung).

Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht - Lehr- und Lernprozesse gestalten



Heidi Haefeliken in Anlehnung an Redaktionsgruppe AfL/IQ, 201

■ Spannungsfeld 2:

Zwischen der Leitdifferenz richtig/falsch und dem „Fehler als Chance“:

- Lehrer, Eltern, Schüler etc. sind weitgehend sozialisiert, Fehler als Problem zu sehen: Vermeiden oder Vertuschen.
- Fehler machen oder Fehler zeigen führt oft zur Selektion.
- Erforderlich wäre: Fehler als Nützlichling.

■ Spannungsfeld 3:

Zwischen dem Blick auf das Ganze und dem Blick auf das Detail:

- Lehrer sowie Schüler sind weitgehend sozialisiert, Details zu fokussieren und abzuarbeiten: die nächste Klassenarbeit, das nächste Thema, die nächste Unterrichtseinheit.

ABER: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile (Senge, Peter M., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Cambridge, 1996).

Lehrer(aus)bildung neu denken?!

Lehrerbildung in Deutschland (Situation):

Realität ist das Bewusstsein, dass Lehrerbildung in Deutschland eine anspruchsvolle, international herausragende Institutionalisierung gefunden hat. Dies im Sinne der fast durchgängig verwirklichten Universitätsausbildung für alle Lehrämter, deren Spezialisierung auf zwei bis drei Fächer, der begleitenden bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studien, der daran anschließenden zweiten berufspraktischen Ausbildungsphase im Referendariat, der zwei Staatsexamina sowie der beträchtlichen Fort- und Weiterbildungsangebote in allen Bundesländern (Terhart, E.: *Die Ergebnisse der OECD-Lehrerstudie in Relation zu den aktuellen Reformen in der Leh-*

rerbildung in Deutschland). Vortrag im Rahmen der Fachtagung der KMK zu der OECD-Lehrerstudie „Teachers Matter, Developing and Retaining Effective Teachers“, Bonn, 17.02.2005 (Manuskript).

Andererseits beweisen u. a. empirische Untersuchungen von Prof. Schubarth einen Bedarf und den Wunsch aller an einer stärker an der Schul- und Berufspraxis ausgerichteten universitären Lehrerausbildung und der Abstimmung und Kooperation aller Institutionen (vgl. Schubarth, Wilfried: *Lohnt sich Kooperation?* In: BAK, Seminar, Heft 3/2009, S. 148 ff.).

Es bedarf:

- „einer produktiven Erneuerung des Vorhandenen unter das Prinzip einer phasenübergreifenden Professionalisierung... Darin liegt eine besondere Entwicklungschance, sofern dabei die beteiligten Institutionen nicht unkenntlich werden“ (Messner, Rudolf: *Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung* in: BAK, Seminar, Heft 4/2004, S. 8);

- einer Verzahnung als organisatorische, curriculare und einer personellen Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen mit dem Ziel, die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den ... Phasen zu nutzen (Henricks, Uwe: *Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung* in: Blömecke; s. u. a., *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2005, S. 301 ff.).

- erste und zweite Phase der Lehrer(aus)bildung (Berufseinstieg) sollten so aufeinander abgestimmt sein, dass ein systematischer Kompetenzaufbau der angehenden Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht wird (Stifterverband für die deutsche Wirtschaft, 2009:

Von der Hochschule in den Klassenraum / Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren in der Lehrer-(aus)bildung).

Lehrerbildung in Deutschland (Perspektive)

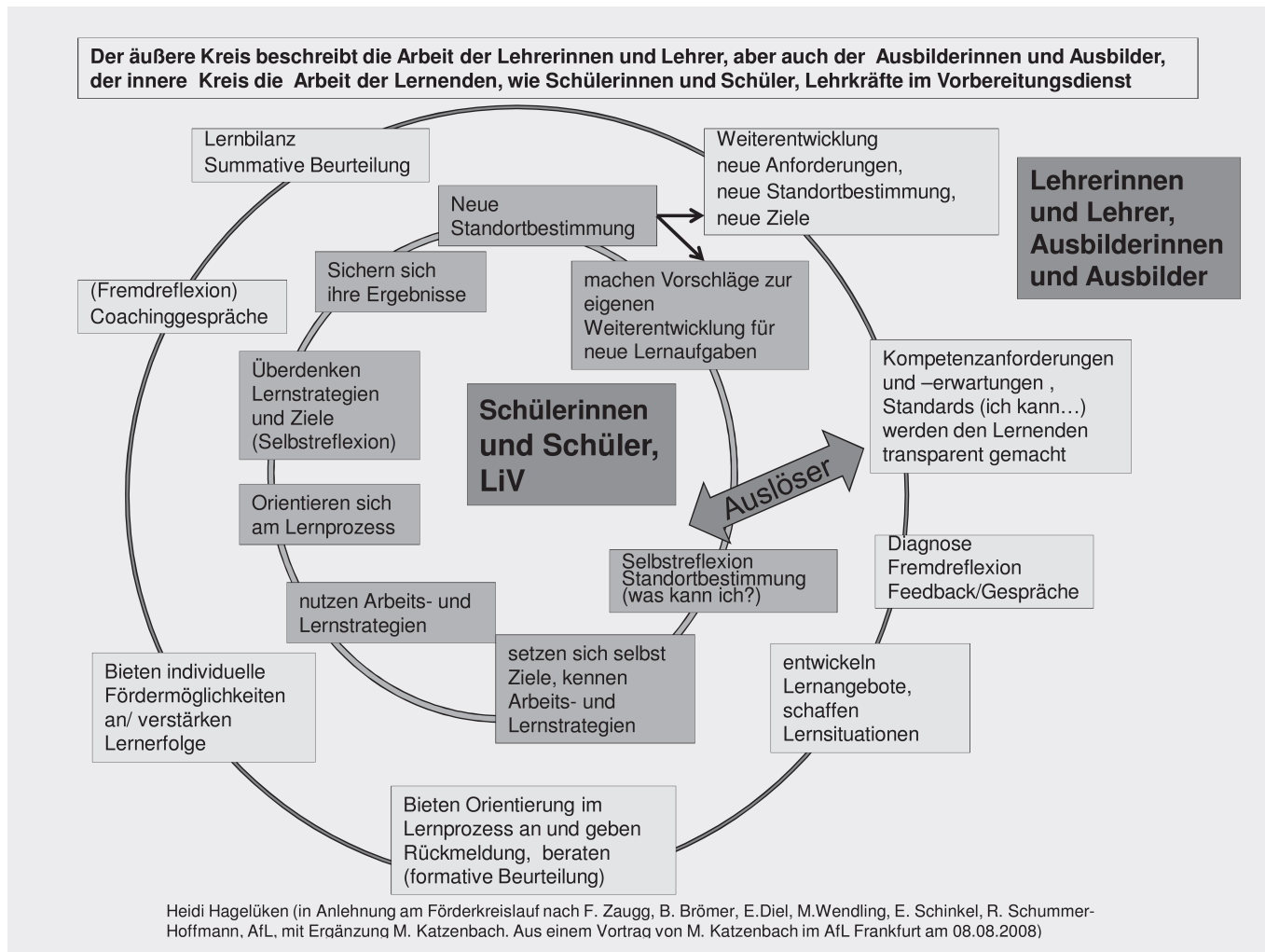
Wenn die Aussage zutrifft, dass „für die Qualität von Unterrichts- und Schulentwicklung die Qualität von Lehrerbildung von wesentlicher Bedeutung sei“ (vgl. HKM, zitiert in Seminar Lehrerbildung und Schule, BAK, Sonderheft 2005/2006, Editorial, S. 1), hätte dies zur Folge, dass eine sich verändernde Lernkultur in unseren Schulen einer veränderten Lehrer(aus)bildung bedarf.

Entscheidend ist die Interpretation von Lehrer(aus)bildung im Sinne der Weiterentwicklung von Kompetenzen für die Lehrerrolle in einer sich verändernden beruflichen Schule auf dem Wege zur Selbstständigkeit und Selbstverantwortung auf der Grundlage der Erfahrungen der 17 Projektschulen des Modellversuchs „Selbstverantwortung Plus“ und der allgemeinbildenden Schulen (Sek. I) in der Phase der verbindlichen Einführung von Bildungsstandards und Kerncurricula (2011 in Hessen).

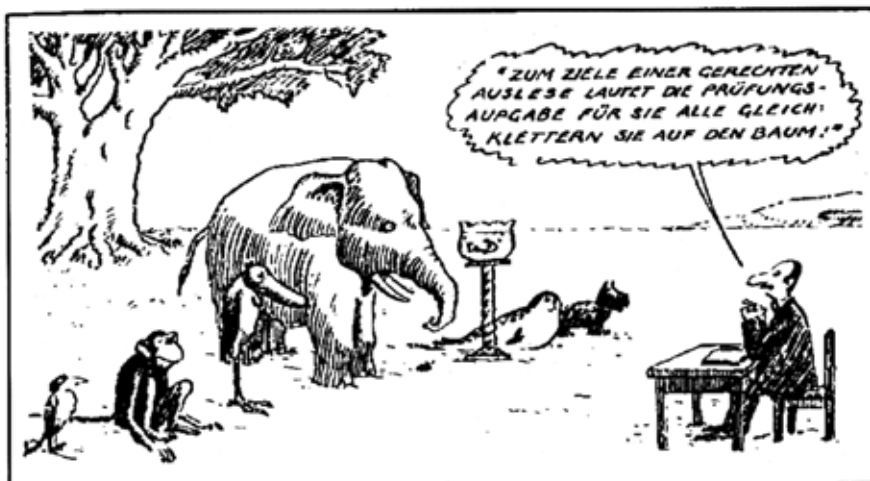


5.3 Schwerpunkte der Entwicklung Lehrer(aus)bildung sollten damit u. a. sein:

- Weiterentwicklung des Lernverständnisses (Primat des kompetenzorientierten, selbst gesteuerten, individuellen Lernens vor dem Lehren), Umgang und Nutzung von Heterogenität.



■ Umgang und Nutzung von Heterogenität



[Andreas Müller, Learning Factory, Zug (Schweiz) i. V. m. ZNL-Transferzentrum für Neurowissenschaft und Lernen, Universität Ulm]

Das heißt unter anderem:

- Transparenz der Anforderungen und Erwartungen (Kompetenzen/Standards) an eine Lehrerin / einen Lehrer,
- theoretisch-wissenschaftliche Orientierungsbasis, praktische Erprobung und theoretische Reflexion werden zum Wechselwirkungszusammenhang,
- abgestimmtes „Lehrerbild“, phasenübergreifend,
- abgestimmte Lernangebote (Module etc.).

Konsequenzen könnten sein:

Lehrer(aus)bildung phasenübergreifend in Kooperation mit dem Blick auf selbstgesteuerte, individualisierte, forschende Lernarbeit bereits während des Studiums:

- Eruiieren der Aufgabenfelder von Wirtschaftspädagogen,
- forschende Auseinandersetzung durch Erfahrung und Reflexion der Schulwirklichkeit,
- Erprobung des eigenen Handelns in realen Situationen,
- Reflexion von Anforderungen und Erwartungen an einen Wirtschaftspädagogen (Transparenz für ein Nachdenken über die eigene Berufseignung),
- gemeinsame Lernumgebungen (Studenten/Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst).

Ermöglichungsfaktoren:

- Beibehaltung einer gestuften Lehrer(aus)bildung mit phasenübergreifenden Kooperationselementen, Phasen der Verzahnung (Universitäten, Studienseminare, Schulen),
- phasenübergreifende (abgestimmte) Kompetenzerwartungen,
- phasenübergreifendes, gemeinsames Lehrerbild (Anschlussfähigkeit),
- Eigenverantwortung, Selbststeuerung als phasenübergreifendes Ausbildungsprinzip,
- Anpassung von Struktur und Dauer der Lehrer(aus)bildung an die biografischen Voraussetzungen (Aufhebung der zum Teil noch starren Modulfolge),

- MA als Voraussetzung für ein Lehramt,
- Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, um den beschriebenen Rollenwandel sicherzustellen und Unterrichtsentwicklung gemeinsam durch Ausbilderinnen und Ausbilder in den Studienseminaren, Kolleginnen und Kollegen in den Schulen und Referendarinnen und Referendaren in Lerngemeinschaften auf Augenhöhe und mit pädagogisch abgestimmten Konzepten voranzutreiben.

Lehrer(aus)bildung für eine eigenverantwortliche Schule – „Bildungspolitische Gelingensbedingungen“

Wenn angehende Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung selbst erfahren müssen, was sie in der Schule verwirklichen sollen und wollen, dann müssen die Ermöglichungsbedingungen in der Lehrer(aus)bildung dem Handlungsrahmen der Schulen auf dem Wege zur Eigenverantwortung angeglichen werden:

- Beibehaltung einer gestuften Lehrer(aus)bildung mit phasenübergreifenden Kooperationselementen, Phasen der Verzahnung,
- phasenübergreifende, (abgestimmte) Kompetenzerwartungen,
- phasenübergreifendes, gemeinsames Lehrerbild (Anschlussfähigkeit),
- Eigenverantwortung, Selbststeuerung als phasenübergreifendes Ausbildungsprinzip,
- MA als Voraussetzung für ein Lehramt,
- Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, um den beschriebenen Rollenwandel sicherzustellen (Lerncoaching),
- Ermöglichung subjektorientierter/individualisierter Professionalisierungsprozesse in einer modularisierten Struktur – Umgang mit Heterogenität,
- Studienseminare als Kooperationspartner der Universitäten,
- Studienseminare als Unterstützer von Unterrichts- und Personalent-

wicklung in eigenverantwortlichen Schulen:

- z. B. durch mögliche Lehrerfortbildungsangebote durch Ausbilderinnen und Ausbilder:
- Über Unterricht der Ausbilderinnen und Ausbilder in professionellen Lerngemeinschaften ihrer Stammschule,
- über Unterrichtsberatungen in Verbindung mit Unterrichtsbesuchen,
- über Modulveranstaltungen für LiV und Mentoren,
- über Teilnahme als Gast an Staatsexamina,
- ...

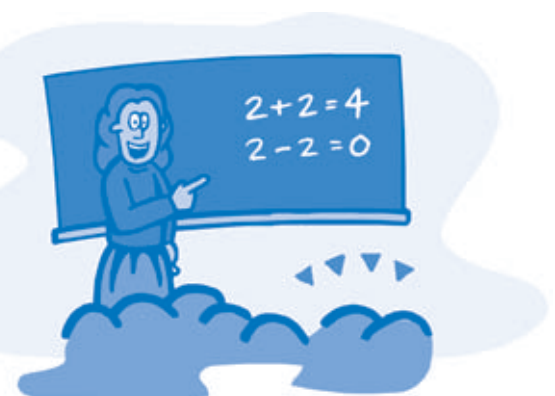
5.6 Maßnahmen:

- Überarbeitung von Kompetenzen und Standards der Lehrerbildung in Hessen (phasenübergreifend),
- Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen,
- Anpassung von Struktur und Dauer des Vorbereitungsdienstes an die biografischen Voraussetzungen der LiV,
- Unterstützung von phasenübergreifenden Fortbildungsmaßnahmen zum Rollenverständnis „Lehrerin/Lehrer“ als Lerncoaches,
- Eigenverantwortung aller an Lehrer(aus)bildung beteiligten Bildungsinstitutionen.

Die, die etwas tun wollen, finden viele Wege.

Die, die etwas nicht tun wollen, finden viele Entschuldigungen.

(Sprichwort von den Philippinen)



lernen

Verbindung allgemeinen und beruflichen Lernens im beruflichen Gymnasium

von Arnold Höfler

Entwicklungen

Berufliche Gymnasien verbinden allgemeines und berufliches Lernen. Sie sind Teil einer beruflichen Schule und berufs- und studienqualifizierend. Sie sind ein relativ junger Bildungsgang. Sie entstehen und wachsen als Wirtschaftsoberschulen – in den zwanziger Jahren zuerst in Baden und in Sachsen.

Im Neuhumanismus war „logische Disziplinierung durch alte Sprachen und antike Kulturen“ Maßstab für Fächerwahl und Abschlussberechtigung der Gymnasien. Die „Privilegierung“ des humanistischen (altsprachlichen) Gymnasiums änderte sich mit wachsender Bedeutung der Naturwissenschaften (Befragung der Natur durch das Experiment). Auf der Reichsschulkonferenz von 1900 erhält die Oberrealschule mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt die Allgemeine Hochschulreife und wird dem humanistischen (altsprachlichen) Gymnasium gleichgestellt. Wilhelm Dilthey sieht logische Disziplinierung durch alte Sprachen gefährdet. Er hält die Entscheidung für falsch. Er notiert von der Reichsschulkonferenz, „es ist aussichtslos, diese Entscheidung revidieren zu wollen“. Die Wirkung naturwissenschaftlicher Forschung, vor allem auf die technische Entwicklung, relativierte die pädagogische Auseinandersetzung (Heinrich Weinstock, „Tragödie des Humanismus“ 1953).

Im Oktober 1964 legen die Ministerpräsidenten der Länder im Hambur-

ger Abkommen Grundstrukturen für ein einheitliches Schulwesen im Rahmen des Föderalismus fest. Seitdem heißen alle Schulen, ganz gleich, ob sie mit Fachgebundener oder Allgemeiner Hochschulreife zum Abitur führen, Gymnasien. Alois Fischer apostrophierte damals die Fachgebundene Wirtschaftsoberschule als „amputierte höhere Lehranstalt“. „Wie hoch ist die höhere Schule?“ findet in der Feststellung des Hamburger Abkommens eine passende Antwort. Neben den Wirtschaftsgymnasien entstehen technische Gymnasien, Hauswirtschaftsgymnasien, ernährungswissenschaftliche und agrarwirtschaftliche Gymnasien. Das Abkommen der Ministerpräsidenten ist unmissverständlich: Allgemeine Hochschulreife ist an zwei Pflichtfremdsprachen gebunden. Eine spätere Initiative, eine Pflichtfremdsprache durch einen beruflichen Schwerpunkt zu ersetzen, scheitert. Ein Ergebnis der Reformdiskussion der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts ist die Aufnahme der beruflichen Schulen in das Gesamtbildungssystem. Die Strukturierung des Gesamtbildungssystems führt die gymnasiale Oberstufe und die beruflichen Schulen in der Sekundarstufe II zusammen.

Der Versuch Georg Kerschensteiners, eine umfassende Bildungstheorie zu entwickeln, in deren Mittelpunkt der Beruf als „Pforte der Menschenbildung“ steht, scheiterte, weil der Berufsbegriff völlig überzogen war. In der Überwindung des Gegensatzes allgemeiner und berufli-

cher Bildung steckt die Einsicht, dass die Bildungstheorie von Wilhelm Humboldt und Georg Kerschensteiner für sich genommen keine überzeugende Bildungstheorie zu leisten vermag. Weder ist ein fest umrissener Fächerkanon durch Wissensexplosion auf vielen Gebieten z. B. Computerisierung, Digitalisierung, kommunikatives Handeln haltbar, noch trifft ein ständisch gebundener Lebensberuf das Selbstverständnis des arbeitenden Menschen in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Wir leben in einer Informations- und Wissensgesellschaft, in der Wissen nicht nur um seiner selbst Willen geliebt wird, sondern mehr zu verantwortlichem Handeln in einer sich wandelnden Welt befähigen soll. Es ist schwierig, gar unmöglich zu verifizieren, dass das Wissen zur besten Praxis führt, das nicht unmittelbar mit dem Gedanken an Praxis erworben wird.

Durch die KMK-Vereinbarung über die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 07.07.1972 ist die gymnasiale Oberstufe offen für die Aufnahme beruflicher Fachrichtungen. Die beruflichen Gymnasien tragen dem Rechnung, indem die jetzigen Kursstrukturpläne der gymnasialen Oberstufe unter Berücksichtigung beruflicher Schwerpunktbildung auch für berufliche Gymnasien gelten.

Für fachrichtungsbezogene Fächer liegen eine Reihe fundierter, sehr guter Lehrpläne vor: z. B. Maschinenbau (Wilfried Staudt, Erich Hummel, Ulrich Eberle), Elektrotechnik (Karl-Ludwig Renker), Betriebswirtschaft mit Rechnungswesen/Controlling und Volkswirtschaft (Karl-Heinz Uhl), Chemietechnik (Dr. Detlev Schwarz) und Ernährung (Dr. Heinrich May).

Der Presse war zu entnehmen, dass sich die amtierende hessische Kultusministerin Dorothea Henzler im Rahmen der Bildungsstandards verdienstvollerweise für „Kerncurricula“ einsetzt und diesen Begriff im Hessischen Schulgesetz verankern will. Verstehendes Lernen und Wiederholen brauchen Zeit, handlungs- und

praxisorientiertes Lernen brauchen Zeit. Einsicht lässt sich nicht erzwingen. Wissensexplosionen können eine „curriculare Entschlackung“ nach sich ziehen.

Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe

Die Westdeutsche Rektorenkonferenz regt die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe an. Sie setzt Akzente auf Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie).

Die KMK löst die Zweiggymnasien zugunsten eines relativ offenen Kurssystems ab. Von zwei Leistungsfächern ist das erste Leistungsfach eines der vorgenannten Fächer. Im Vorfeld der Neugestaltung wird ein eigenständiges Kurssystem für möglich gehalten, das von einer Jahrgangsbreite von mindestens 300 Schülerinnen und Schülern ausgeht. Es kommt aber anders. Die gymnasiale Mittelstufe behält in der Regel ihre gymnasiale Oberstufe und die meisten IGS erhalten eine gymnasiale Oberstufe. Das gesamte Fächerangebot wird gleichwertig und bis auf Sport Aufgabenfeldern zugeordnet. Das Kursangebot wird grundsätzlich in Grund- und Leistungskurse differenziert. In der Folgezeit wird das Kurssystem durch Sequentialität eingeschränkt, das Verhältnis von Grund- und Leistungskursen geändert, die Prüfungsfächer von vier auf fünf erhöht etc. In den Husumer KMK-Beschlüssen vom 24.10.2008 wird die gymnasiale Oberstufe weiter reformiert. Dr. Heike Schmoll umschreibt diese Reform am 08.06.2010 in der FAZ wie folgt: „Nahezu unbemerkt von der Öffentlichkeit ist die gymnasiale Oberstufe so einschneidend reformiert worden wie 1972. Durch die Husumer KMK-Beschlüsse werden in Deutsch, einer verbindlichen Fremdsprache und Mathematik die Differenzierung in Grund- und Leistungskurse aufgehoben. Die drei Fächer werden jeweils in vier Wochenstunden im Klassenverband unter-

richtet. Sie sind von allen Schülern während der Oberstufe zu besuchen. Durch die KMK-Beschlüsse erfolgt ein „Rückbau“ der gymnasialen Oberstufe. Viele Länder planen diese Grundstruktur.“

Die Abiturprüfung umfasst vier oder fünf Prüfungsfächer. Im beruflichen Gymnasium sollte aus vielerlei Gründen die Abiturprüfung vier Prüfungsfächer umfassen. Verpflichtend sind mindestens drei schriftliche Prüfungsfächer und mindestens ein mündliches Prüfungsfach. Unter den Abiturprüfungsfächern müssen sein:

- mindestens zwei Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau,
- mindestens zwei der drei Fächer Deutsch, Fremdsprache oder Mathematik,
- zweites Leistungsfach (fachrichtungs-/schwerpunktbezogen),
- mindestens ein Fach aus jedem Aufgabenfeld.

Hinweis: Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (gemäß Vereinbarung der KMK von 07.07.1972 i. d. F. vom 24.10.2008. Beschluss der KMK vom 13.12.1973 i. d. F. vom 24.10.2008).

Charakterisierung des beruflichen Gymnasiums

Im Zuge der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe wird im beruflichen Gymnasium allgemeines und fachrichtungsbezogenes Lernen verbunden. Die gymnasiale Oberstufe vom 07.07.1972 ist offen für die Aufnahme beruflicher Fachrichtungen. Fachrichtungen umfassen verwandte Berufe eines Berufsfeldes und prägen das berufliche Gymnasium. Die prägende Kraft einer Fachrichtung bringt in gewisser Weise individuelles und soziales Lernen zum Ausgleich. Die Öffnung der gymnasialen Oberstufe für berufliche Fachrichtungen führt zur

Frage der Zuständigkeit des beruflichen Gymnasiums. In diesem Zusammenhang wird auf Ziffer 10.1 der Verordnung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der KMK vom 7.7.1972 i. d. F. vom 24.10.2008) verwiesen.

Verpflichtungen der gymnasialen Oberstufe gelten auch für berufliche Gymnasien mit der Maßgabe, dass ein Teil der Verpflichtungen durch Auflagen eines beruflichen Gymnasiums ersetzt werden kann. Berufliche Gymnasien tragen durch Handlungs- und Praxisorientierung dazu bei, Bildungspotenziale zu erschließen. Die bisher erfolgreiche Arbeit im beruflichen Gymnasium macht Mut, zuversichtlich nach vorn zu schauen. Ein Philologe, der vielfältige Unterrichtserfahrungen in Mathematik und Physik in der gymnasialen Oberstufe und im beruflichen Gymnasium sammelte, stellte fest, dass auch das berufliche Gymnasium ein ausgezeichnete Bildungsgang ist. Er konnte beobachten, wie in zunehmendem Maße Schülerinnen und Schüler das berufliche Gymnasium als besondere Form der gymnasialen Oberstufe akzeptieren. Mit Freude erinnert er sich an seine Tätigkeit im beruflichen Gymnasium, vor allem beeindruckte ihn die Ernsthaftigkeit des Lernens der Schülerinnen und Schüler. Deutschland ist ein rohstoffarmes Land. Bildung muss Rohstoff werden, um in einer globalisierten Welt wettbewerbsfähig zu bleiben. Bildung ist nach Prof. Dr. Roman Herzog, ehemals Bundespräsident, ein „Mega-Thema unserer Zeit“.

Die Zuerkennung einer Allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung vollzieht die KMK auch mit einstimmigem Beschluss am 06.03.2009, indem sie an die Aufstiegsfortbildung anknüpft: Beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung erhalten bei Nachweis des Abschlusses einer bestimmten schulischen oder außerschulischen beruflichen Aufstiegsfortbildung eine Allgemeine Hochschulzugangsberechtigung.

Hingewiesen sei auf die Schrift von Prof. Dr. Hermann Krings „Neues Lernen“. Er war Vorsitzender der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Prof. Dr. Hans Maier sagte 1973: „Die künftige Bildungs-idee ist anwendungs- und berufsbezogen.“

Kompensation der Defizite und Orientierung

Der einjährigen Einführungsphase kommt beim Übergang in die Qualifikationsphase eine Brückenfunktion mit Blick auf die Kompensation der Defizite zu. Das berufliche Gymnasium nimmt Schülerinnen und Schüler mit qualifiziertem mittleren Abschluss auf. Die Vorbildung in der verbindlichen Fremdsprache und in Mathematik ist recht heterogen, so dass in diesen Fächern eine Kompensation in der gesamten Jahrgangsstufe 11 mit fünf Wochenstunden sinnvoll erscheint. In einem vom HKM initiierten Schulversuch hat Lothar Surkau in Gießen in den sechziger und siebziger Jahren in mehreren Durchläufen für vorbildungsschwache Schülerinnen und Schüler sogar sechs Wochenstunden angesetzt. Der Schulversuch war erfolgreich, das Kollegium der Friedrich-Feld-Schule (Gießen) war sehr engagiert.

Die Kompensation der Defizite erfolgt durch ein „höheres Anforderungsniveau“ in der Qualifikationsphase, durch „Kerncurricula“ im Rahmen der Bildungsstandards, EPAs und Zentralabitur, einen neuen Stellenwert. Die Kompensation der Defizite in der gymnasialen Oberstufe dürfte dagegen bei einer vorbildungshomogeneren Schülerschaft relativ unproblematisch sein.

Bei der Orientierung ist das umgekehrt. Die Schülerschaft eines beruflichen Gymnasiums bringt fachrichtungsbezogene Vorentscheidungen mit. Dagegen ist die Schülerschaft der gymnasialen Oberstufe auf Orientierung angewiesen.

Doppelqualifikationen

Die Verbindung allgemeinen und beruflichen Lernens im beruflichen Gymnasium geht bei Doppelqualifikation von getrennten Prüfungen aus. Das berufliche Gymnasium dauert drei Jahre und umfasst mindestens acht fachrichtungsbezogene Jahreswochenstunden. Nach dem geltenden Berufsbildungsgesetz wird eine berufliche Teilqualifikation erreicht. Die berufliche Teilqualifikation führt mit dem Abitur zu einer integrierten Doppelqualifikation. Um zu einer vollintegrierten Doppelqualifikation zu kommen, ist eine betriebliche Anschlusslehre ohne Berufsschulpflicht oder eine betriebliche Praxisphase in einem anerkannten Ausbildungsberuf in der gewählten Fachrichtung zu empfehlen. Abiturienten des beruflichen Gymnasiums, ganz gleich, ob sie anschließend studieren oder nicht, sollten die Chance nutzen, eine berufliche Erstqualifikation zu erwerben.

Um eine solide Abschlussprüfung vor der zuständigen Stelle einer Kammer abzulegen, sollten mögliche Defizite aus § 1 Abs 3. des Berufsbildungsgesetzes von 2005 erkennbar gemacht werden. Der Abiturient hat im beruflichen Gymnasium gelernt zu lernen. Transferdenken gehört dazu. Bei der Fortschreibung der fachbezogenen Lehrpläne sollte soweit wie möglich auch die Handlungsorientierung erkennbar werden. Bei der Bildung von Parallelklassen sollte der spätere Ausbildungsberuf soweit wie möglich Kriterium der Klassenbildung werden.

Um eine vollintegrierte Doppelqualifikation von Anfang an zu erhalten, wäre bei der Aufnahme ins berufliche Gymnasium auch ein Auszubildendenverhältnis im System dualer Berufsausbildung erforderlich. Die Klassenbildung im beruflichen Gymnasium erfolgt aber nicht nach Einzelberufen, wie im System dualer Berufsausbildung üblich. Bei einer vollintegrierten Doppelqualifikation von Anfang an müsste die Schülerin / der Schüler

des beruflichen Gymnasiums von Anfang an Gymnasiast und Berufsschüler zugleich sein. Wegen unterrichtsorganisatorischer Probleme wurde diese Form der Doppelqualifikation nicht weiter erörtert. Bei der Zugangsvoraussetzung „Fachhochschulreife“ an Hochschulen ist das möglich. In einer Pressemitteilung aus NRW wird z. B. für die Ausbildung zum Schornsteinfegergehilfen in drei Jahren und gleichzeitig zum Bachelor geworben. Zeitliche Verdichtungen sollen nach dem Bologna-Prozess möglich sein. Die IHK-Arbeitsgemeinschaft Hessen unterstützt den weiteren Ausbau dualer Studiengänge (Diskussionspapier „Duale Hochschule Hessen“). Das Diskussionspapier geht auf Dr. Roland Lentz zurück. Er ist Leiter des Geschäftsbereiches „Innovation und Umwelt“ der IHK Darmstadt.

Vor vielen Jahren schlug Prof. Dr. Gustav Grüner (TU Darmstadt) vor, neben einem grundständigen beruflichen Gymnasium ein berufliches Gymnasium mit erweiterter Zugangsvoraussetzung zu errichten. Neben einem qualifizierten mittleren Abschluss sollte eine berufliche Ausbildung im System dualer Berufsausbildung treten. Gustav Grüner hielt eine Ergänzung des KMK-Beschlusses über die gymnasiale Oberstufe für nicht erforderlich, weil der gymnasiale Teil unberührt bleibt. Der fachrichtungsbezogene Unterricht würde auf einer Berufsausbildung aufbauen. Das erweiterte berufliche Gymnasium würde in diesem Falle mit der Allgemeinen Hochschulreife in der gewählten Fachrichtung zum Techniker/Betriebswirt führen. Der Vorschlag Gustav Grüners wurde zurückgestellt, weil in der grundständigen Form noch keine Erfahrungen gesammelt wurden. Wegen seines allzu frühen Todes konnte der vereinbarte Besprechungstermin nicht eingehalten werden. Er wollte in dem Versuch alle Bildungspotenziale der Sekundarstufe II jeweils fachrichtungsbezogen erschließen. Praxis- und Handlungsorientierung sollten soweit wie möglich zum Tragen kommen. Selbstverständlich sollte von Anfang an die gymnasiale Oberstufe, die Wirtschaft u. a. in die Bera-

tungen einbezogen werden. In diesem Zusammenhang sind die Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstitutes für Berufsbildung vom 15. Dezember 2010 zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung hochinteressant. Die Empfehlung soll noch in diesem Jahr auch in „impulse“ wiedergegeben werden.

Einige Bundesländer unterhalten zweijährige Berufsoberschulen mit der gleichen Zugangsvoraussetzung, wie sie Gustav Grüner vorschlägt. Berufsoberschulen führen zur fachgebundenen Hochschulreife.

Perspektiven

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates stellt fest: „Wer nämlich heute Abitur macht, dem bleibt wenig anderes und nichts Besseres zu tun übrig, als zu studieren.“ Diese Feststellung ist nur zum Teil richtig. Sie haben nach wie vor die meisten Chancen und Perspektiven.

Abiturientinnen und Abiturienten des beruflichen Gymnasiums und der gymnasialen Oberstufe haben die Möglichkeit des Erwerbs einer Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz oder nach Landesrecht (Assistentenebene).

Abiturienten haben gute Berufschancen. Wer will einem ausbildungswilligen Abiturienten Ausbildungsreife absprechen? Nicht ohne Grund ist das Gymnasium der beliebteste Bildungsgang bei Eltern und Jugendlichen. Waren es in den sechziger Jahren unter 10 Prozent eines Jahrgangs, die Abitur machten, sind es heute wahrscheinlich 35 Prozent. Es kann damit gerechnet werden, dass die Zahl der Abiturienten eines Jahrgangs in den nächsten Jahrzehnten auf über 50 Prozent steigt.

Die folgenden Vorschläge sind unverbindlich. Der von der FAZ gemachte Vorschlag ist auch eine mögliche Alternative (Ziffer 7.2).

Vorschlag einer Stundentafel für die Fachrichtung Wirtschaft auf der Grundlage der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II; Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i. d. F. vom 24.10.2008

Dieser Vorschlag berücksichtigt Ziffer 7.1 bis 7.4 der vorgenannten Vereinbarung zugunsten beruflicher Gymnasien (Fachgymnasien).

Wo die Voraussetzungen gegeben sind, kann gemeinsamer Unterricht in Politik und Wirtschaft, Religion und Sport mit Berufsschülern stattfinden. Über zwei Drittel der Berufsschüler bringen einen mittleren Abschluss mit.

Mit einer neu begonnenen Fremdsprache erfüllen Schülerinnen und Schüler die Verpflichtung in der zweiten Fremdsprache, sofern sie diese nicht schon in der Sekundarstufe I erfüllt haben. Im Grunde ist die Verpflichtung in der zweiten Fremdsprache eine nachgeholte Verpflichtung aus der Sekundarstufe I. Der nachzuholende Unterricht in der zweiten Pflichtfremdsprache sollte – so weit wie nötig – nachmittags stattfinden. Besuchte, mindestens zweistündige Grundkurse in der

Aufgabenfelder / Unterrichtsfächer	Jahreswochenstunden Jahrgangsstufe 11	Jahreswochenstunden Jahrgangsstufe 12	Jahreswochenstunden Jahrgangsstufe 13
	Einführungsphase	Qualifikationsphase	
Sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld			
Deutsch	4	4	4
Verbindliche Fremdsprache	5	4	4
Neu begonnene Fremdsprache	4	4	4
Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld			
Geschichte	1–2	1–2	1–2
Politik und Wirtschaft	1–2	1–2	1–2
Religion	1–2	1–2	1–2
BW mit Rechnungswesen / Controlling	6	6	6
VW	2	2	2
Mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld			
Mathematik	5	4	4
Naturwissenschaftlicher Unterricht	3–4	3–4	3–4
Daten- und Informationstechnik	2	2	2
Sport	1–2	1–2	1–2

Qualifikationsphase in Geschichte, Politik und Wirtschaft, Religion und Sport können in die Gesamtqualifikation eingebracht werden, wenn das jeweilige Fach in der Qualifikationsphase durchgehend besucht wurde.

In der Qualifikationsphase ist der Unterricht schulhalbjahrbezogen gegliedert.

Vorschlag einer Stundentafel für die Fachrichtung Technik

(Schwerpunkte: Maschinenbau, Elektrotechnik, Bautechnik, Mechatronik, Physik-, Chemie-, Biologietechnik, Gestaltungs- und Medientechnik, Daten- und Informationstechnik, Medizintechnik und Umwelttechnik) auf der Grundlage der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II; Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i. d. F. vom 24.10.2008

Dieser Vorschlag berücksichtigt Ziffer 7.1 bis 7.4 der vorgenannten Vereinbarung zugunsten beruflicher Gymnasien (Fachgymnasien). Siehe Grafik Seite 25.

Geschichte oder Politik und Wirtschaft oder Religion können als drittes Prüfungsfach gewählt werden, wenn sie durchgehend mindestens zweistündig in der Qualifikationsphase besucht werden (Ziffer 8.4).

Wo die Voraussetzungen gegeben sind, kann gemeinsamer Unterricht in Politik und Wirtschaft, Religion und Sport mit Berufsschülern stattfinden. Über zwei Drittel der Berufsschüler bringen einen mittleren Abschluss mit.

Mit einer neu begonnenen Fremdsprache erfüllen Schülerinnen und Schüler die Verpflichtung in der zweiten Fremdsprache, sofern sie diese nicht schon in der Sekundarstufe I erfüllt haben. Im Grunde ist die Verpflichtung in der zweiten Fremdsprache eine nachgeholte Verpflichtung aus der Sekundarstufe I.

Der nachzuholende Unterricht in der zweiten Pflichtfremdsprache sollte – so weit wie nötig – nachmittags stattfinden.

In fast allen Bundesländern sind Abiturienten bei einer betrieblichen An-

Aufgabenfelder / Unterrichtsfächer	Jahreswochenstunden Jahrgangsstufe 11	Jahreswochenstunden Jahrgangsstufe 12	Jahreswochenstunden Jahrgangsstufe 13
	Einführungsphase	Qualifikationsphase	
Sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld			
Deutsch	4	4	4
Verbindliche Fremdsprache	4	4	4
Neu begonnene Fremdsprache	4	4	4
Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld			
Geschichte	1–2	1–2	1–2
Politik und Wirtschaft	1–2	1–2	1–2
Religion	1–2	1–2	1–2
Mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld			
Mathematik	5	4	4
Naturwissenschaftlicher Unterricht	4	3–4	3–4
Technik (schwerpunktbezogen)	6	6	6
Daten- und Informationstechnik	3	3	3
Sport	1–2	1–2	1–2

In der Qualifikationsphase ist der Unterricht schulhalbjahrbezogen gegliedert.

schlusslehre nicht mehr berufsschulpflichtig. Wegen der Prüfung vor der zuständigen Stelle einer Kammer (außerschulische Prüfungsinstitution) hat die KMK auf den Begriff „Doppelqualifikation“ mit Recht verzichtet. An der Berufsschulpflicht für Abiturien-

Weitere Fachrichtungen:

Fachrichtungen	Fachrichtungsbezogene Prüfungsfächer, 2. Leistungsfach mit erhöhtem Anforderungsniveau (obligatorisch)
Ernährung	Ernährung mit Biochemie
Agrarwirtschaft	Agrartechnik mit Biologie
Gesundheit/Pflege	Gesundheit (mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld)
Sozialpädagogik Soziales	Pädagogik (gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld) Psychologie Soziologie

ten soll hier nicht gerüttelt werden. § 62 Abs. 5 des Hessischen Schulgesetzes sieht vor, dass in bestimmten Fällen die Berufsschulpflicht entbehrlich ist. Darunter sollten auch Abiturienten beruflicher Gymnasien fallen. Sie werden drei Jahre in mindestens acht Jahreswochenstunden fachrichtungsbezogen (d. h. in verwandten Ausbildungsberufen eines Berufsfeldes) unterrichtet.

Nach einer Erhebung bilden nur 30 Prozent der Betriebe aus. Hochschulen nutzen die Novellierung des Hessischen Schulgesetzes in § 62 Abs. 5 dazu, duale Studiengänge unterzubringen.

Für den Fall, dass das HKM § 62 Abs. 5 anwendet, sollte das Gespräch mit der IHK aufgenommen und für eine berufsschulpflichtfreie Anschlusslehre plädiert werden.

Ziffer 10 der vorgenannten KMK-Vereinbarung enthält zusätzliche Regelungen für berufliche Gymnasien (Fachgymnasien). Ziffer 11 sieht zusätzliche Regelungen für doppelqualifizierende Bildungsgänge vor, die zur Allgemeinen Hochschulreife und zu einem beruflichen Abschluss nach Landesrecht (Assistentenebene) führen. Es geht um getrennte Prüfungen: Erst Abitur und dann eine einjährige Assistentenausbildung mit Prüfung. Es sollte geprüft werden, ob in diesen Fällen „Höhere Berufsfachschule“ durch „Berufskolleg“ ersetzt wird. Mehrere Bundesländer verfahren so. Abiturientinnen und Abiturienten des beruflichen Gymnasiums können in gleicher Weise eine Ausbildung als Assistentin/Assistent (4. Jahr) absolvieren und danach eine Prüfung ablegen. In diesem Falle kann der Abiturient eines beruflichen Gymna-

siums eine Anschlusslehre absolvieren und eine Prüfung vor der zuständigen Stelle einer Kammer ablegen.

Doppelqualifizierende Abschlussprofile könnten sein:

- mathematisch-technischer Assistent (Mathematik/Informatik),
- physikalisch-technischer Assistent (möglichst selbstständiges Arbeiten im Labor),
- chemisch-technischer Assistent,
- biologisch-technischer Assistent,
- Fremdsprachenassistent (möglichst mit native speakers) – Verbesserung und Steigerung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz,
- Fremdsprachensekretariat (Fremdsprachen, Bürokommunikation, Informationsverarbeitung, z. B. Textverarbeitung mit dem Computer, etc.),
- Deutsch (Assistent) ■

schule

Die Implementation von Neuerungen im Schulwesen: Was ist über die Bedingungen bekannt, von denen ihr Erfolg abhängt?

von Siegfried Uhl

Das Wort „Implementation“ ist in den letzten Jahren richtiggehend in Mode gekommen. Es stammt ursprünglich aus der Politikwissenschaft und bezeichnet dort eine der Kernaufgaben der öffentlichen Verwaltung: die „inhaltliche Umsetzung von Gesetzen, Verordnungen etc. in konkrete Tatsachen und materielle Leistungen“. Nachdem das Wort aus der Fachsprache der Wissenschaften in die gehobene Umgangssprache übergegangen ist, dient „Implementation“ heute (ebenso wie

die Spielart „Implementierung“) als bedeutungsgleicher Ausdruck für „Einführung“, „Ausführung“ und „Durchführung“, für „Einrichtung“ und „Einfügung“, für „Realisierung“ bzw. „Verwirklichung“, für „Vollzug“ und „Durchsetzung“.

Der häufige Gebrauch des Fremdworts „Implementation“ und seiner deutschen Entsprechung „Umsetzung“ hat allerdings eine Schattenseite – vor allem dann, wenn er mit einigen allzu vereinfachten organisa-

tions- und steuerungstheoretischen Annahmen einhergeht. Er begünstigt die Vorstellung, der damit bezeichnete Vorgang der Einführung neuer Verfahrensweisen und überhaupt die Verwirklichung von Reformvorhaben aller Art seien kaum mehr als eine Routineangelegenheit. Die Herausforderung läge bei politischen oder organisatorischen Fragen in erster Linie darin, durch gedankliche Anstrengung zu möglichst erfolgversprechenden Neugestaltungsideen, Plänen und Programmen zu gelangen und anschließend die dazugehörigen Gesetze und Rechtsverordnungen auszuarbeiten. Alles Weitere – die Ausführung der einmal beschlossenen Neuerungen – werde dann schon von den nachgeordneten Stellen und dem dort tätigen Personal erledigt und gehe im Regelfall planmäßig vonstatten: mitunter zwar mühsam und mit gewissen Anlaufschwierigkeiten, aber am Ende doch sachgerecht und in der beabsichtigten Weise.

In Wirklichkeit liegen die Dinge nicht so einfach. Es gibt bestimmte Felder, wo Gesetze, Verordnungen und Richtlinien nur unvollkommen oder

mit Abstrichen ausgeführt werden oder ganz unbeachtet bleiben. Das „Paradebeispiel für ineffektive [lückenhafte oder zögerliche] Implementation“, das in der Literatur häufig herangezogen wird, ist die Umweltpolitik der Europäischen Union. Es ist seit Längerem bekannt, dass die Verwirklichung von Reformvorhaben auch in der Schulpolitik bisweilen mehr Zeit und Anstrengung in Anspruch nimmt als ursprünglich vorgesehen. Besonders gut sind die Lehrpläne und die Bemühungen erforscht, neue Lehrgegenstände und Unterrichtsmethoden einzuführen – mit ernüchterndem Ergebnis: „Die nackte Wirklichkeit beim unterrichtlichen Wandel sieht so aus, dass er selten in der erhofften Weise eintritt“. Die Lehrkräfte beschäftigen sich – von Ausnahmen abgesehen – kaum mit den Lehrplänen und anderen Vorschriften, Anweisungen und Empfehlungen zum Unterricht. Sie orientieren sich eher an ihren eigenen Erfahrungen, am Herkommen, an der Systematik des Fachs oder an den Lehrbüchern, die an ihrer Schule verwendet werden. Dabei spielt es vom Grundsatz her keine große Rolle, ob die vorgesetzten Stellen weiterhin die hergebrachte Inputsteuerung bevorzugen oder schon zu der neuen Outputsteuerung übergegangen sind. In beiden Fällen ist ein „selektiver Modus der Übernahme von Änderungen“ festzustellen: Die Lehrkräfte und die Schulleitungen nehmen in erster Linie diejenigen Bestandteile des „Innovationsangebots“ auf, die zu ihrer bisherigen Denk- und Arbeitsweise passen. Was davon abweicht, wird entweder außer Acht gelassen oder – notfalls auch gegen die Absichten der vorgesetzten Stellen – umgedeutet und auf die eigenen Auffassungen zugeschnitten.

Für die Schulverwaltungen in der ganzen Welt ergibt sich daraus die Schlüsselfrage, mit der das anspruchsvolle Unternehmen der gegenwärtigen Schul- und Unterrichtsreform steht und fällt: Wie kann man die Lehrkräfte für die „Umsteuerung“ des Schulwesens, für die Bildungsstandards und für

den Gedanken der „Kompetenzorientierung“ gewinnen und sie dazu anregen, im Unterricht entsprechend vorzugehen? Diese Frage ist für Mitteleuropa besonders dringlich. Denn die Einführung, Verankerung und Überprüfung von Standards sind hier anders als im anglo-amerikanischen Sprachgebiet und in den Nationen, die sich schulpolitisch seit Langem an der englischsprachigen Welt orientieren, für die Schulverwaltungen noch Neuland. Sie können aber immerhin auf die Erfahrungen zurückgreifen, die anderswo schon gesammelt worden sind, und sie entweder selbst für die Planung der eigenen Maßnahmen auswerten oder von den Schulfachleuten an den Hochschulen und in den übrigen Forschungseinrichtungen auswerten lassen. Aus dieser Überlegung heraus haben die obersten Kultusbehörden von vier mitteleuropäischen Staaten bei Jürgen Oelkers und Kurt Reusser von der Universität Zürich ein Gutachten in Auftrag gegeben, in dem es „im Kern“ um die verschiedenen Wege zur „Implementation von Bildungsstandards“ im internationalen Vergleich und um ihre jeweiligen Erfolgsaussichten geht. Es gibt daneben noch zahlreiche weitere Veröffentlichungen zum Themenkreis „Neuerungen und ihre Umsetzung“, und zwar keineswegs nur für die Schule und den Unterricht, sondern buchstäblich für alle Tätigkeitsfelder von A (wie Automobilindustrie) bis Z (wie Zivilschutz und Katastrophenvorsorge).

Es ist bemerkenswert, dass sich in den Untersuchungen überall ähnliche Ergebnisse abzeichnen und die allgemeinen Theorien über die Aufnahme und die Ausbreitung von Neuerungen „auf beinahe jeden Bereich“ angewendet werden können. Die ersten Arbeiten sind schon Anfang und Mitte des 20. Jahrhunderts entstanden. Der Schwerpunkt liegt heute wie schon damals auf den technischen Neuerungen – von neu gezüchtetem Saatgut bis zum Computer. Es ist aber auch viel Literatur über Neuerungen in der Schule vorhanden, über ihre Durchsetzung und

von Fall zu Fall über ihr Scheitern. Die Spannweite reicht von den groß angelegten Anstrengungen zur Umgestaltung des Schulwesens ganzer Staaten (Stichwort: „Schulreform auf Systemebene“) bis hin zu einzelnen Maßnahmen für den Unterrichtsalltag, zum Beispiel der Einführung neuartiger Schulbücher und Lehrverfahren.

Die Bereitschaft, Neuerungen zu übernehmen

In der Fachliteratur geht man meistens davon aus, dass die Innovationsbereitschaft („innovativeness“) eine verhältnismäßig dauerhafte Persönlichkeitseigenschaft ist. Gemeint ist die Bereitschaft der Menschen, sich mit Neuerungen vertraut zu machen, sie auszuprobieren und im Erfolgsfall zu übernehmen.

Meinungsunterschiede gibt es hauptsächlich bei der Frage, ob sie als allgemeine oder als domänenabhängige Eigenschaft aufzufassen ist (in der englischsprachigen Literatur wird zwischen „general“ bzw. „innate“ und „domain specific innovativeness“ unterschieden). Bei der ersten der beiden Möglichkeiten hat man sich die Innovationsbereitschaft als bereichsübergreifendes Persönlichkeitsmerkmal vorzustellen, das das gesamte Erleben und Verhalten bestimmt und sich bei allen anderen Persönlichkeitseigenschaften niederschlägt: bei den Wertüberzeugungen und den Geschmacksvorlieben ebenso wie bei der Neigung zu sprachlichen Neuschöpfungen (Neologismen) und überhaupt zu allem, was gerade „in“, „modern“, „angesagt“ oder „im Kommen“ ist.

Bei der zweiten Möglichkeit zeigt sich die Innovationsbereitschaft nicht überall, sondern nur in einzelnen Bereichen (oder „Domänen“): Jemand mag beispielsweise den Neuheiten im Automobilbau oder in der Unterhaltungselektronik aufge-

geschlossen gegenüberstehen und sie mit Begeisterung übernehmen, ansonsten aber die Neuerungen auf anderen Gebieten eher mit Zurückhaltung betrachten oder sie ganz ablehnen. Wahrscheinlich kommen die allgemeine und mehrere domänenabhängige Innovationsbereitschaften in der psychischen Wirklichkeit gleichzeitig und nebeneinander vor – vermutlich hängen sie nicht einmal allzu eng zusammen.

Die empirische Forschung hat immer wieder gezeigt, dass sich die Menschen im Grad oder Ausmaß ihrer Innovationsbereitschaft unterscheiden. Dieses Ergebnis hat sich sowohl für die allgemeine als auch für die domänenabhängige Innovationsbereitschaft eingestellt und ist für sich allein nicht weiter überraschend. Bemerkenswerterweise hat man jedoch bei der Einteilung der Menschen in Befürworter und Gegner von Neuerungen überall ähnliche Typen herausarbeiten können, also Klassen oder Gruppen von Personen mit den gleichen Einstellungen und Verhaltensweisen. Noch bemerkenswerter ist, dass die Forscher dabei in vielen Bereichen auf dieselbe zahlenmäßige Verteilung gestoßen sind:

1. Die „Innovatoren“ oder leidenschaftlichen Neuerer machen zwei bis fünf Prozent der Bevölkerung aus. Sie greifen neue, noch ungewohnte Ideen bzw. die daraus hervorgegangenen Produkte als Erste (und bisweilen recht unkritisch) auf und verhelfen ihnen als Avantgarde zu einer gewissen Bekanntheit.
2. Die „early adopters“ oder frühen Anwender (rund 15 %) sind eine Gruppe von angesehenen Meinungsführern. Sie übernehmen neue Ideen oder Produkte rasch, allerdings nur, wenn sie diese für vielversprechend halten. Sobald sie sie ausprobiert und gute Erfahrungen mit ihnen gemacht haben, werben sie für die Neuerungen und beginnen andere Menschen von ihren Vorzügen zu überzeugen.

3. Die Angehörigen der „early majority“ oder „frühen Mehrheit“ (rund ein Drittel der Bevölkerung) übernehmen Neuerungen durchaus bereitwillig, sofern sie sich bei anderen offenkundig bewähren und als zweckmäßig und nützlich erweisen. Die „frühe Mehrheit“ will weder Vorreiter sein noch hinterherhinken, weder jeder Modetorheit nachlaufen noch an alten Zöpfen festhalten, wenn es etwas Besseres gibt.

4. Die Angehörigen der „late majority“ oder „späten Mehrheit“ (wiederum rund ein Drittel der Bevölkerung) stehen Neuerungen zunächst abwartend und mit Vorsicht gegenüber. Erst wenn sie von vielen anderen Menschen aufgenommen worden sind und sich auf breiter Front einzubürgern beginnen, schließen sie sich an und übernehmen sie ebenfalls. Das geschieht besonders dann, wenn es dafür eine soziale oder materielle Belohnung gibt oder die Umstellung von den Mitmenschen einfach vorausgesetzt wird.

5. Die „laggards“, die Nachzügler oder Zauderer (rund 15 %) machen sich Neuerungen am schwersten zu eigen – wenn überhaupt. Sie vertrauen auf das Bewährte und halten sich solange von Neuerungen fern, bis sie ihnen beim besten Willen nicht mehr ausweichen können. Die Zauderer sind Werbemaßnahmen am wenigsten zugänglich und sehen die Berater in der Organisationsentwicklung und andere „change agents“ mit Vorbehalt (manchmal durchaus zu Recht), weil sie sie gegen ihren Willen für die unerbetenen Neuerungen einnehmen wollen oder sie ihnen sogar aufzudrängen versuchen.

Damit sich eine Neuerung durchsetzen kann und nicht gleich wieder in Vergessenheit gerät, muss eine „kritische Masse“ von Anhängern hinter ihr stehen. Am Anfang wenden sich ihr oft nur wenige Menschen zu, die

„Innovatoren“. Bei vielen davon geht die Innovationsbereitschaft mit einem gewissen Wagemut, der Empfänglichkeit für den Reiz des Neuen und der Fähigkeit einher, Unsicherheit und Zweifel in Lagen mit ungewissem Ausgang zu ertragen oder sogar zu schätzen – sozusagen als Voraussetzung für künftige Erfolge.

Gute Erfahrungen mit früheren Neuerungen erhöhen ebenfalls die Bereitschaft, sich weiteren Neuerungen zuzuwenden und sie beispielsweise im Unterricht einzusetzen. Wenn die Neuerung wirksamer als die bisherigen Verfahren, arbeitssparend, nützlich, gedanklich anregend, geschmackvoll oder auf sonst eine Weise anziehend ist, wird sie sich am Anfang langsam und dann immer schneller unter den „frühen Anwendern“ und bald auch in der „frühen Mehrheit“ verbreiten. Das ist bei Neuerungen im Schulbereich nicht viel anders als bei technischen Neuerungen. Sobald sie die „kritische Masse“ von ungefähr 25 Prozent der insgesamt möglichen Anwender erreicht haben, setzen sie sich von da an geradezu im Handumdrehen in der Breite durch und werden fast allgegenwärtig. Lediglich die Nachzügler und Zauderer stellen sich aus verschiedenen Gründen erst spät oder überhaupt nicht um, beispielsweise weil sie sich mit der Neuerung überfordert fühlen oder in ihr eine Verschlechterung und nicht eine Verbesserung sehen.

Die „Innovatoren“ und vor allem die „frühen Anwender“ sollten naheliegenderweise die „Hauptzielgruppe“ für die Marketingfachleute“ und für alle anderen Personen und Einrichtungen sein, die eine Neuerung bekanntmachen und die Menschen für sie gewinnen möchten. Hier hat man am ehesten die Aussicht, die für ihre weitere Verbreitung erforderliche „kritische Masse“ von Befürwortern, Anhängern oder Nutzern zusammenzubekommen. Informationsangebote, Aufrufe zur Beteiligung und andere Maßnahmen, die ohne Unterschied auf die Allgemeinheit bzw. die Gesamtheit aller möglichen Nut-

zer gerichtet sind, sind demgegenüber weniger angebracht.

Auch bei den Neuerungen im Schulbereich ist bisweilen der Fehler gemacht worden, ohne Berücksichtigung ihrer je unterschiedlichen Innovationsbereitschaft alle Lehrkräfte gleichzeitig anzusprechen und möglichst auf dem Verordnungsweg zu ihrer Übernahme anzuhalten.

Aber auch der umgekehrte Fehler kommt vor, beispielsweise bei bestimmten „Modell-“ und anderen Feldversuchen zur Erprobung von neuen Verfahrensweisen unter Alltagsbedingungen. Sie erstrecken sich üblicherweise nur auf eine vergleichsweise kleine Zahl von Schulen und Lehrkräften und laufen aus, bevor die „kritische Masse“ erreicht ist und sich die Neuerung auch ohne weitere Unterstützung von außen durchzusetzen vermag.

Dagegen ist die Aussicht auf Erfolg größer, wenn man wie bei SINUS und seinen Nachfolgeprogrammen mit Lehrkräften und ganzen Schulen von hoher Innovationsbereitschaft beginnt und dann das Programm Schritt für Schritt auf Hunderte oder sogar Tausende Schulen ausweitet. Auf diese Weise ist am ehesten damit zu rechnen, dass sich das „Konzept verselbstständigt und allmählich alle Schulen erreicht“.

Die Merkmale der Neuerung

Bestimmte Merkmale oder Eigenschaften der Neuerung erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass sie aufgegriffen und übernommen wird. Dazu gehören ihre

- **Überlegenheit** – Die Neuerung bietet größere Vorteile und verspricht mehr Erfolg als das bisherige Verfahren.
- **Verträglichkeit** – Die Neuerung passt zu den schon vorhandenen Regelungen und Arbeitsweisen

und lässt sich ohne Schwierigkeit als Ergänzung oder Vervollständigung in die gewohnten Abläufe einfügen.

- **Einfachheit** – Die Neuerung ist nach Inhalt und Aufbau leicht zu verstehen und kann ohne langwierige Vorbereitung eingesetzt werden.
- **Erprobbarkeit** – Die Neuerung kann in begrenztem Rahmen ausprobiert werden und macht nicht von vornherein eine völlige Umstellung nötig.
- **Augenfälligkeit** – Die Vorteile der Neuerung, ihre Besonderheiten und vor allem ihr Nutzen sind unmittelbar zu erkennen und müssen nicht erst umständlich nachgewiesen werden.

Einige der genannten Merkmale sind bei strenger Betrachtung keine Eigenschaften, die eine Neuerung von sich aus und unabhängig von ihren Anwendern aufweist. Ob sie als „einfach“ und ihre Vorzüge als „augenfällig“ eingeschätzt werden, hängt vom Betrachter und seinem Beurteilungsmaßstab ab. Von der Wirkung her ist es allerdings nicht weiter von Belang, ob die Neuerung wirklich das betreffende Merkmal hat oder ob es ihr von außen zugeschrieben wird.

Denn „nicht die Dinge selbst, sondern die Meinungen [„ta dogmata“: die Vorstellungen und Einschätzungen] über dieselben“ bestimmen die Weltsicht und das Handeln der Menschen. Sie schließen sich einer Neuerung weniger wegen ihrer tatsächlichen Vorteile und mehr deswegen an, weil sie sie für eine vorteilhafte Sache halten. Entsprechend sollte sich zum Beispiel ein „Projektmanager“ selbst bei einer vielversprechenden Neuerung nicht oder wenigstens nicht nur darauf verlassen, dass sich am Ende die Qualität schon von allein durchsetzen wird. Er sollte auch für sie werben, ihre Vorzüge den noch Außenstehenden vor Augen führen und ihren Nutzen herausstellen.

Es ist zu empfehlen, dabei Schwerpunkte zu setzen. In der empirischen Forschung hat sich gezeigt, dass man sich für eine Neuerung vornehmlich wegen ihrer Überlegenheit, ihrer Verträglichkeit mit den bisherigen Arbeitsweisen und ihrer Einfachheit entscheidet. Man kann auch sagen: Weil sie das Leben leichter und angenehmer macht und die Umstellung nicht schwerfällt. Diesen Sachverhalt kann man bei den Handreichungen und Informationsveranstaltungen nutzen, mit denen die Schulverwaltungen der Länder und die Landesinstitute für Qualitätsentwicklung und Lehrerbildung die Lehrkräfte beim Übergang zu den Bildungsstandards und zum kompetenzorientierten Unterricht zu unterstützen versuchen. Dort sollten nicht nur der gedankliche Hintergrund des ganzen Unternehmens herausgearbeitet und die einzelnen Reformschritte in ihrem inhaltlichen Zusammenhang und zeitlichen Ablauf erläutert werden. Man muss auch darlegen, warum die Neuerungen entgegen der verbreiteten Befürchtung auf lange Sicht „nicht Mehrarbeit bedeuten, sondern – im Gegenteil – arbeitserleichternd wirken können“ und der kompetenzorientierte Unterricht für die Lehrkräfte wie für die Schülerschaft reizvoller und abwechslungsreicher ist als andere Unterrichtsverfahren.

Die Dringlichkeit von Neuerungen

Die Autoren, die sich wissenschaftlich mit Neuerungen und ihrer Durchsetzung beschäftigen, stimmen ungeachtet der sonstigen Unterschiede in ihren Ansichten in einem Punkt überein: Damit die gewohnten Verfahren aufgegeben werden und an ihrer Stelle eine Neuerung – zum Beispiel in der Arbeitsweise einer Organisation – von den dort tätigen Personen aufgegriffen, übernommen und auf Dauer beibehalten wird, muss ein gewisser „Leidensdruck“ vorhanden sein. Er kann seinen Ursprung innerhalb oder außerhalb der Organisation haben. In einem Fall

sind entweder die Beschäftigten selbst oder ihre Vorgesetzten „mit dem Status quo unzufrieden“ und sehen von sich aus „die Notwendigkeit für einen Wandel“, im anderen Fall gibt es „gesellschaftlichen Druck auf die Organisation“.

Das Schulwesen in zahlreichen europäischen und außereuropäischen Staaten ist ein Musterbeispiel dafür, wie eine Organisation bzw. ihre Leitung durch äußere Einflüsse zu Neuerungen veranlasst werden können. Die tiefgreifenden Reformmaßnahmen, die in den letzten Jahren begonnen worden sind, wären ohne die großen internationalen Untersuchungen zum Vergleich der Schulleistungen und ohne den auf die Veröffentlichung der Ergebnisse folgenden „PISA-Schock“ nicht oder wenigstens nicht so schnell und im gleichen Umfang möglich gewesen. Ob einem der Gedanke zusagt oder nicht: Der Tanker Schulwesen und sein Lotsenboot Schulpolitik – ohnehin seit Längerem „in schwierigem Fahrwasser“ – sind nicht zuletzt durch den „hohen (medialen) Außendruck“ auf ihren neuen Kurs gebracht worden.

Ohne Frage ist es schon aus moralischen Gründen ausgeschlossen, die Lehrkräfte zur Erhöhung ihrer Innovationsbereitschaft noch weiter unter Druck zu setzen. Umgekehrt sollte man allerdings die Belastung, unter der sie stehen, auch nicht von vornherein nur als etwas zwar Schlechtes, aber im Kern Unabänderliches betrachten, was man bestenfalls mit gruppentherapeutischen Mitteln ein wenig erträglicher machen kann. Denn bei vielen erfolgreichen Schulversuchen hat sich gezeigt, dass „am Anfang der ... Veränderungsprozesse“ ein gewisses Maß an „Verunsicherung und Leidensdruck“ gestanden hat. Entscheidend ist, dass sie in produktive Bahnen gelenkt werden und nicht in einer der üblichen „Jammerrunden“ versanden.

Rahmenbedingungen im Aufbau und in der Steuerung des Schulwesens

Die vorgesetzten Stellen können mit ihren Maßnahmen günstige Bedingungen schaffen, die die Innovationsbereitschaft an den Schulen vergrößern. Die wichtigsten davon sind

■ **Zeit** – Viele Angehörige der lehrenden Berufe beschäftigen sich hauptsächlich deswegen nicht oder nur oberflächlich mit Neuerungen, weil sie sich ohnehin schon mit Pflichten und Aufgaben voll und ganz ausgelastet fühlen und nichts von ihrer knappen Zeit abzweigen möchten für Reformvorhaben mit anfangs fast immer ungewissen Erfolgsaussichten. Hier ist schon viel geholfen, wenn bei der Einführung von Neuerungen wenigstens für die Übergangszeit die künftigen Anwender zusätzlich zu den übrigen Unterstützungsangeboten auch zeitlich entlastet werden.

■ **Ausstattung** – Je nach Art der Neuerung fallen an den Schulen Kosten für die Sachausstattung an. Dabei kann es sich um teures technisches Gerät handeln („big ticket items“) oder auch nur um neue Lehrbücher und andere Unterrichtshilfen, die angeschafft werden müssen. Die Ausstattungsfrage wird manchmal unterschätzt oder als nachrangig betrachtet, kann aber von Fall zu Fall über Erfolg und Misserfolg entscheiden.

■ **Fortbildung** – Nach Meinung vieler Anwender ist eines der größten Hindernisse bei der Einführung von Neuerungen, dass sie darauf nur unzureichend vorbereitet werden und bei den ersten Schritten auf sich allein gestellt sind. Gerade die Neuerungen von größerer Tragweite haben anspruchsvolle gedankliche Grundlagen. Im Regelfall kommt man

als Lehrkraft nicht ohne Unterstützung aus, wenn man sie voll und ganz verstehen und richtig anwenden möchte. Es ist deswegen unabdingbar, dass ein entsprechendes Fortbildungsangebot vorhanden ist. Weil es von den nicht-staatlichen Anbietern nur zum Teil und meistens als Einzelveranstaltung ohne inneren Zusammenhang bereitgestellt wird, sollte der Dienstherr über seine nachgeordneten Einrichtungen auch selbst Veranstaltungen anbieten und im Idealfall zu aufeinander aufbauenden Fortbildungsreihen oder ganzen Fortbildungsprogrammen zusammenfassen.

■ **Entschlossenheit** – Obwohl die vorgesetzten Stellen im Schulwesen nicht so unmittelbar auf ihre Beschäftigten und deren Berufsausübung Einfluss nehmen können wie beispielsweise die Geschäftsführer und leitenden Angestellten in einem Unternehmen der freien Wirtschaft, geht von ihrer Haltung und ihrem Beispiel durchaus eine gewisse Wirkung aus. Wenn das Spitzenpersonal in der Schulpolitik und in der Schulverwaltung sich in seinen Äußerungen und in seinem Auftreten glaubwürdig hinter die Neuerungen stellt und ihre Durchsetzung zu seinem Hauptanliegen macht, dann werden sie mit einiger Wahrscheinlichkeit auch in der Lehrerschaft ernst genommen. Wenn die Führung dagegen selbst nicht recht von den Neuerungen überzeugt zu sein scheint oder auf große Ankündigungen zu ihrer Einführung keine oder nur halbherzige Taten folgen, verlieren die Lehrkräfte das Vertrauen. Sie lassen die Neuerungen dann weitgehend unbeachtet oder widersetzen sich ihnen sogar, und das vermutlich mehr aus Enttäuschung als aus sachlichen Gründen.

■ **Materielle und nicht-materielle Anreize** – Eine Neuerung hat größere Aussicht auf Durchsetzung, wenn die Anwender in irgendeiner Weise für den anfängli-

chen Mehraufwand entschädigt werden. Dafür gibt es mehrere Möglichkeiten, zum Beispiel Gehaltszulagen, Freizeitausgleich, die Befreiung von anderen Pflichten, die förmliche Anerkennung von besonderem Einsatz und dergleichen mehr. Neben den äußeren, vom Dienstherrn geschaffenen Anreizen gibt es freilich auch innere Anreize, sich einer Neuerung zuzuwenden: zum Beispiel die Aussicht, die eigenen Ideale von Schule und Unterricht besser als vorher verwirklichen, sein Wissen und die beruflichen Fähigkeiten erweitern und dem schulischen Alltagstrott wenigstens eine Zeitlang entgehen zu können. Allerdings bieten die inneren Anreize allein nicht in jedem Fall die Gewähr, dass die Lehrkräfte ihre Zeit und Kraft auf Dauer für die gewünschten Neuerungen einsetzen. Gerade wenn am Anfang mit „Durststrecken“ zu rechnen ist – mit langen Abschnitten mit hoher Belastung und schleppenden Erfolgen –, sind erfahrungsgemäß zur Stützung der „intrinsischen“ auch „extrinsische“ Anreize erforderlich.

Merkmale der einzelnen Schule

Das Hauptaugenmerk liegt in der neueren Implementationsforschung nicht mehr auf der Schulverwaltung und auch nicht mehr auf den Lehrkräften in ihren Schulklassen, sondern sozusagen dazwischen: auf der einzelnen Schule als „Handlungseinheit“, die „ihre Geschicke“ in beträchtlichem Maß „selbst (steuert)“. Mehr als von der Verwaltung oder von einzelnen Lehrkräften hänge es von den Schulen ab, ob Neuerungen Erfolg haben oder scheitern. Die einzelnen Schulen seien nicht einfach ausführende Organe oder gar der willfähige Gegenstand der Verwaltungs- und Reformtätigkeit der Kultusbehörden, sondern „lernende Organisationen“ mit eigenen Zielen und Interessen: Sie müssten notwendigerweise Schritt für Schritt

ihre eigenen Erfahrungen sammeln, die Neuerungen auf ihre je besondere Lage abstimmen und sie dabei mehr oder weniger abändern. Die Aufnahme von neuen Sichtweisen, Arbeitsschwerpunkten oder Unterrichtsverfahren sei überdies kein seltenes Ausnahmeereignis, das nur von Fall zu Fall auf Anweisung der vorgesetzten Stellen vorkomme und ansonsten die gewohnten Abläufe kaum berühre. Im Gegenteil: Schulen wandelten sich dauernd, auch wenn das manchmal von außen schwer zu erkennen sei. Die Frage sei lediglich, ob der Wandel an den Schulen die richtigen Bahnen einschläge und tatsächlich zu Verbesserungen und nicht bloß zu Veränderungen führe.

Von welchen Bedingungen hängt es ab, ob eine Schule und die dort tätigen Lehrkräfte mit Neuerungen gut zurechtkommen und zum Nutzen der Schülerschaft und der Lehrkräfte etwas aus ihnen zu machen verstehen? Diese Frage ist nicht so leicht zu beantworten, wie es auf den ersten Blick aussieht. Das hängt mit einer Schwierigkeit zusammen, die in der „Schuleffektivitätsforschung“ oft anzutreffen ist: Man weiß lediglich über den jetzigen Zustand von Schulen gut Bescheid, an denen Neuerungen im Unterricht oder in den inneren Abläufen zum Erfolg geführt haben und die heute in nahezu jeder Hinsicht über den Durchschnitt hinausragen. „Überraschend wenig“ ist dagegen darüber bekannt, wie sie überhaupt dorthin gekommen sind und welchen besonderen Umständen und Maßnahmen sie ihren Spitzenplatz verdanken. Aber selbst dann, wenn noch viel mehr Wissen über erfolgreiche Schulen und die Ursachen für ihre guten Leistungen vorhanden wäre, wäre damit das sogenannte „Technologieproblem“ immer noch nicht endgültig gelöst. Denn aus dem Wissen über die Bedingungen des Erfolgs ergeben sich nicht in jedem Fall auch die Mittel und Verfahren, mit denen sich an einer Schule die betreffenden Bedingungen gezielt herstellen oder von außen herbeiführen lassen.

Soweit man darüber schon etwas sagen kann, scheinen bei der Einführung von Neuerungen im Großen und Ganzen die gleichen Faktoren den Ausschlag zu geben wie in den meisten anderen Bereichen der schulischen Arbeit. Wenn man sie auch nur einigermaßen vollständig aufzählen wollte, käme man je nach Art der Darstellung auf eine beträchtliche Zahl von Einzelfaktoren bzw. von Faktorengruppen oder -bündeln mit den jeweils dazugehörenden Teilfaktoren. Die wichtigsten sind:

- das **Führungshandeln** des Rektors bzw. der Rektorin und der übrigen Personen in der Schulleitung. In der Fachliteratur ist in den letzten Jahren kein anderer Faktor für den Erfolg einer Schule so herausgehoben worden wie die Führung („leadership“) – und das für viele verschiedene Gebiete vom Unterricht und der Werteerziehung bis hin zur Stimmung in der Lehrer- und Schülerschaft und dem Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit. Das Handeln des Führungspersonals ist auch eine der Hauptbedingungen dafür, dass eine Neuerung übernommen und vor allem dass sie auf Dauer beibehalten wird. Es wirkt gleichsam als „Katalysator für das Potenzial“, das an einer Schule vorhanden ist: Die Schulleitung gibt im Idealfall die Marschrichtung vor, versucht, innovationsbereite Lehrkräfte für die Mitarbeit zu gewinnen, hält ihnen soweit wie möglich den Rücken frei und sorgt für die Anreize, die den Einsatz lohnenswert erscheinen lassen;

- die **Mitwirkung** der Lehrkräfte. In der Fachliteratur wird häufig die Lehrerschaft – mitunter zusammen mit den Eltern und den älteren Jahrgängen der Schülerschaft – als das größte inner-schulische Hemmnis für Neuerungen dargestellt. Die Zurückhaltung der Lehrkräfte, die sich in ungünstigen Fällen bis zur offenen Ablehnung und anderen Reaktanz- oder Widerstandshand-

lungen ausweiten kann, ist vom psychologischen Standpunkt verständlich. Die Schulverwaltung stellt sie (ganz in der Tradition des bürokratischen Verwaltungsstaats des 19. Jahrhunderts) bei vielen Vorhaben immer noch vor vollendete Tatsachen und lässt offen oder zwischen den Zeilen durchblicken, dass ihre Pläne auf Punkt und Komma und ohne eigenmächtige Abänderungen auszuführen seien. Der „Wandel auf Anweisung“ tritt allerdings selten genauso ein, wie er beabsichtigt war. Denn „selbst wenn die Reformen von oben angeordnet werden, müssen die Lehrenden, von denen man verlangt, dass sie ihren Unterricht ändern, in der Lage sein, die Reformen ‚individuell zu gestalten‘“. Der Spielraum, den sie dabei haben, sollte weder zu klein noch zu groß sein. Zu klein ist er, wenn die Schulverwaltung alle mit der Neuerung verbundenen Einzelheiten bis in die Klassenzimmer hinein zu regeln versucht. (Der Staat New York hat beispielsweise seinen neuen „Lernstandards“ für jedes Fach Kerncurricula von zusammen mehreren hundert Seiten Umfang beigegeben und zusätzlich für einige Fächer „Quellenführer“ und „Begleiter zum Kerncurriculum“ mit ebenfalls mehreren hundert Seiten veröffentlicht, die ganz oder wenigstens teilweise im Unterricht zu berücksichtigen sind.) Das lassen sich die Lehrkräfte, die fast durch die Bank eine Hochschulausbildung durchlaufen haben und als Fachleute für den Unterricht ihren Beruf üblicherweise nach eigenem Ermessen und ohne viel äußere Einmischung ausüben, nicht ohne Weiteres gefallen und weichen in einen lustlosen Dienst nach Vorschrift aus. Zu groß ist der Spielraum, wenn die vorgesetzten Stellen die beabsichtigten Neuerungen nur sehr allgemein beschreiben und auf weitere Ausführungsbestimmungen oder sonst eine Anleitung zum richtigen Gebrauch der neuen Verfahren verzichten. (Das ist zum Beispiel in denjenigen

Staaten geschehen, die rein kompetenzorientierte Bildungsstandards ohne Kerncurricula oder andere Bestimmungen zur Arbeit mit den Standards eingeführt haben.) Die Lehrkräfte sind in solchen Fällen oft unschlüssig, was von ihnen erwartet wird, und bleiben vorsichtshalber soweit wie möglich in den gewohnten Bahnen. Der Fachliteratur zufolge ist es ausschlaggebend für den Erfolg, das je nach Art der Neuerung günstigste Verhältnis von verpflichtenden Vorgaben und Freiräumen für ihre innerschulische Ausgestaltung zu finden. Im Zweifelsfall sollte man entgegen dem behördlichen Herkommen eher eine Regelung zu wenig als eine zuviel vorsehen;

■ das **Berufsethos**, die schulische **Organisationskultur** und die **Zusammenarbeit** der Lehrkräfte. Mit dem Wort „Berufsethos“ wird „das Ganze der moralischen Einstellungen [bezeichnet], die ein Mensch zu seiner Berufsarbeit und zu den besonderen Aufgaben und Pflichten seines Berufes hat“. In der empirischen Forschung hat sich gezeigt, dass die Einsatzbereitschaft und die Arbeitsmoral im Kollegium zu den wichtigsten Voraussetzungen für die erfolgreiche Einführung von Neuerungen gehören – wahrscheinlich nicht zuletzt deswegen, weil vorwiegend Lehrkräfte mit einem anspruchsvollen Berufsethos die damit verbundene zusätzliche Belastung auf sich zu nehmen bereit sind. Ebenso wichtig sind das Schulklima und die Organisationskultur der einzelnen Schule. Mit „Organisationskultur“ sind hier erstens der allen Beteiligten gemeinsame „Grundbestand von ... Einstellungen, Werten, Normen und Regeln“ hinsichtlich der Schule und des Unterrichts gemeint und zweitens die ihnen entsprechenden Abläufe, Routinen und Rituale im Schulalltag. Der Erfolg bei der Einführung von Neuerungen hängt sehr davon ab, ob sie zu der Organisationskultur einer Schule und den dort

vorherrschenden Überzeugungen über die Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Arbeit passen oder ob sie ihnen zuwiderlaufen. Deswegen haben auch nicht alle Neuerungen an allen Schulen die gleichen Erfolgsaussichten: Was an der einen Schule mit Zustimmung aufgenommen und ohne große Schwierigkeit in die eigene Organisationskultur eingefügt wird, mag die Lehrkräfte an einer anderen Schule unberührt lassen oder sogar ihren Unwillen auf sich ziehen. Von den zahlreichen Bestandteilen der Organisationskultur haben vermutlich die Kollegialität der Lehrkräfte, ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit, ihre Experimentierfreude und ihr Selbstvertrauen besonderes Gewicht: Je mehr davon vorhanden ist, desto höher die Erfolgsaussichten bei der Einführung von Neuerungen. Umgekehrt gilt: Wenn an einer Schule gute Erfahrungen mit Neuerungen gesammelt werden, verbessert sich im Regelfall ihre Organisationskultur, und das Selbstbewusstsein des Kollegiums nimmt noch weiter zu;

■ die **Unterstützung** durch die mittleren Behörden der Schulverwaltung und durch Fachberater, Fortbildner, Multiplikatoren und „Innovationsbeauftragte“. Erfahrungsgemäß überfordert man die meisten Schulen mit der Erwartung, sie könnten ausschließlich aus eigener Kraft eine Neuerung größeren Umfangs einführen und ohne fremde Hilfe über längere Zeit am Leben erhalten. Damit das gelingt, brauchen sie Beistand durch externes Personal, das sich dieser Aufgabe voll und ganz widmen kann. In mehr als einer Untersuchung hat sich gezeigt, dass „der Schlüssel zum Erfolg“ in erster Linie in der „konkreten technischen Hilfestellung“ gelegen hat: Die Anleitung, die die Lehrkräfte bekommen, sollte anschaulich, handfest und unmittelbar praxisbezogen sein („Was können wir tun, damit ...“). Es sollte außerdem regelmäßig ge-

prüft werden, ob die Dinge den gewünschten Gang nehmen. Besonders wenn es Schwierigkeiten gibt oder es zu Rückschlägen kommt, müssen die Fachleute von außerhalb der Schulen den Beteiligten mit Rat und Tat zur Seite stehen, ihnen Mut machen und sie bei der Neuausrichtung ihrer Anstrengungen beraten (und sie nicht etwa von oben herab für Misserfolge tadeln oder ihnen Vorwürfe machen);

- die **Sicherung der Nachhaltigkeit**. Die größte Herausforderung liegt bei Neuerungen weniger in ihrer Einführung als darin, sie auf Dauer an den Schulen zu verankern. In der Forschung hat sich immer wieder ergeben, dass auf kurz oder lang viele davon stillschweigend aufgegeben werden und die Lehrkräfte zu den vorher üblichen Verfahren zurückkehren. Deswegen sind über die erste Zeit ihrer Einführung hinaus zusätzliche Maßnahmen mit dem Ziel unabdingbar, den weiteren Gebrauch der Neuerungen zu gewährleisten und sie nach und nach Teil des schulischen Alltags werden zu lassen.

Soweit die wichtigsten Forschungsergebnisse über die Bedingungen, von denen die erfolgreiche Einführung von Neuerungen im Schulwesen abhängt. Eine Reihe von Fragen ist freilich noch ungeklärt. Es ist zum Beispiel wenig darüber bekannt, wie die einzelnen Bedingungen zusammen- (oder vielleicht manchmal auch gegeneinander) wirken und welchen Einfluss (oder relatives Gewicht) jede von ihnen im Vergleich zu allen übrigen hat. Die Wirkungszusammenhänge brauchen nicht überall gleich zu sein, sondern könnten sich von Fall zu Fall unterscheiden. Es gibt Hinweise darauf, dass manche Bedingungen an bestimmten Schulen oder Schulformen eine größere Rolle spielen als an anderen. Einige Bedingungen wirken sich möglicherweise nur unter günstigen Umständen aus. Es ist ebenfalls noch weitgehend ungeklärt, welche Bedingungen in welcher Zusammen-

stellung notwendig und welche hinreichend sind, welche vorhanden sein müssen und welche notfalls auch fehlen können. Ungeachtet der offenen Fragen kann man jedoch sagen, dass beim jetzigen Stand der Dinge bei der Planung von Neuerungen möglichst viele Bedingungen für ihren Erfolg berücksichtigt werden sollten. Das entspricht der Regel, bei undurchsichtigen Ursache-Wir-

kungs-Zusammenhängen Kombinationsprogramme zu verwenden und (soweit überhaupt möglich) für alles zu sorgen, wovon der Erfolg abhängen könnte. ■

*) Dieser Beitrag ist zuerst erschienen in BILDUNG BEWEGT (Zeitschrift des Amts für Lehrerbildung Frankfurt am Main), H. 6 (2009), S. 28-31.

nachrichten

Aus dem Hauptpersonalrat

Von Ulrike Zimmer

Die Fraktion der Lehrerverbände im dbb (DLH) berichtet regelmäßig über die Arbeit im Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer im Hessischen Kultusministerium. Seit

01.02.2011 ist Gernot Besant Mitglied in der DLH-Fraktion und ist gemeinsam mit Ulrike Zimmer Ansprechpartner für die Themenbereiche der Beruflichen Schulen.



Norbert Nauman (HPhV), Barbara Johannsen (HPhV), Ulrike Zimmer (GLB), Gernot Besant (GLB).

Beteiligung von Schulpersonalräten bei Einstellung und Eingruppierung nebst Stufenzuordnung nach TV-H seit Inkrafttreten am 1. Januar 2010

Nach Kenntnis des HPRL ist es bei den Einstellungen mit Vertretungsverträgen an den Schulen zu Problemen im Verfahren gekommen.

Im Schulalltag fallen zwar Einstellung und Eingruppierung nach HPVG § 77 Abs. 1 Nr. 2 a) und 2 b) beim Abschluss befristeter Arbeitsverträge (i. d. R. sog. „Vertretungsverträge“) regelmäßig zusammen. Trotzdem gilt es zu beachten, dass Einstellung und Eingruppierung jeweils eigene Mitbestimmungstatbestände darstellen, welche getrennt zu bearbeiten sind.

Daher kann es zu der Fallkonstellation kommen, wonach ein Schulpersonalrat zwar einer Einstellung zustimmt, die Eingruppierung allerdings mangels endgültiger Stufenzuordnung nach § 16 Abs. 2 Satz 1 bis 3 TV-H ablehnt.

Dabei hat die Verweigerung der Zustimmung zur Stufenzuordnung (und damit zur Eingruppierung nach TV-H) nichts mit der Zustimmung zur Einstellung zu tun! Trotzdem muss im Fall der Zustimmungsverweigerung zur Eingruppierung ein Stufenverfahren eingeleitet werden.

Um diese Personalfälle an den Schulen sachgerecht abzuwickeln, empfiehlt die Dienststelle, den Schulpersonalrat zunächst um Zustimmung zur „vorläufigen“ Stufenzuordnung nach Stufe 1 zu bitten und zeitgleich darauf hinzuweisen, dass bei Vorlage entsprechender Unterlagen durch die Bewerberin / den Bewerber eine erneute Vorlage erfolgt.

Der Schulpersonalrat muss zur Wahrnehmung seines Mitbestim-

mungsrechts – Überprüfung der Eingruppierung – die Unterlagen zur Verfügung gestellt bekommen.

Der HPRL begrüßt die im Erlass erfolgte Klarstellung sehr. Er schlägt lediglich für das als Anlage beigefügte Formular kleine Änderungen vor. Dienststelle und HPRL sind sich sicher, dass sich eine abstim-mungs- und mitbestimmungsgemäße Regelung finden lässt.

Selbstverantwortliche Berufliche Schulen (SBS) in Hessen

Nach Aussage der Verantwortlichen hatte das „Qualitätshandbuch“ eine sehr hohe Bedeutung für die systemische Absicherung des gesamten Prozesses „Selbstverantwortliche Berufliche Schule (SBS)“.

Jetzt berichtet die Dienststelle, dass der Titel in „Organisationshandbuch“ verändert worden ist.

Verschiedene Kapitel dieses „Buches“ sind bearbeitet worden, wie Personalentwicklung, Personalverwaltung und Budget. Andere werden noch bearbeitet, wie regionale Kooperation und Schulorganisation. Die entsprechenden Modellierungen werden im Projektbüro in Marburg vorgenommen. Die Zuständigkeiten und Schnittstellen werden dort geklärt.

Inwieweit das „Organisationshandbuch“ noch etwas mit dem von der „Konferenz der Schulleiter SV+“ angedachten und geplanten „Qualitätshandbuch“ zu tun hat, darf man getrost abwarten!

Berufsgrund- bildungsjahr

Das BGJ wird es ab dem nächsten Schuljahr in der bisherigen Form nicht mehr geben.

Die ersatzlose Streichung des BGJ Holz ist aber zurückgenommen worden.

Im Rahmen des erweiterten kooperativen BGJ kann es weiterhin mit Teilnehmern, die einen Ausbildungsvorvertrag vorweisen können, vollschulisch durchgeführt werden. HPRL, der von der Dienststelle nicht rechtzeitig über die Änderung informiert wurde, moniert, dass nach der neuen Erlasslage eine ganze Reihe von Schülerinnen und Schülern ohne die bisherigen Chancen dastehen.

Führungsakademie – Potenzialanalyse – Auswahlkriterien – Ausschreibung

Aus Sicht des HPRL lässt die Beteiligung der 15 GPRLL an den Staatl. Schulämtern bei der Durchführung der Potenzialanalyse durch die „Führungsakademie“ sehr zu wünschen übrig. Bisher sind nur drei GPRLL beteiligt worden, nämlich in Frankfurt, Fulda und Darmstadt.

Nach Aussage der Dienststelle verbleiben die Unterlagen nach Abschluss der Potenzialanalyse ausschließlich bei der Lehrkraft. Die Dienststelle sagt, dass sämtliche anderen Unterlagen vernichtet werden und in den Reißwolf kommen. Sie informiert darüber, dass die „Durchführung der Qualifizierungsreihen“ zur Selbstklärung ausgeschrieben worden ist, indem alle Schulen mit der Bitte um Veröffentlichung für alle Lehrkräfte angeschrieben worden sind.

In zwei von sechs Regionen ist das 1. Modul der Reihe bisher durchgeführt worden.

In Nordhessen hat es 60 Bewerbungen gegeben, in Mittelhessen 58. Konkret gibt es pro Region und Qualifizierungsreihe 16 Plätze, d. h. zwei bis drei pro Staatl. Schulamt.

Für die beiden ersten Qualifizierungsreihen ist die Teilnahme wie früher nach der Reihenfolge der Anmeldung abgeklärt worden. In den übrigen vier Regionen sind folgende Auswahlkriterien zur Teilnahme vorgesehen:

- Berücksichtigung des Grundsatzes des Hessischen Gleichbehandlungsgesetzes § 11 (5).
- Eingang der Anmeldung beim jeweiligen Staatlichen Schulamt.
- Schulformbezogene Kontingentierung, die sich an aktuellen Bedarfen orientiert (vakante Stellen in den nächsten 5 Jahren).
- Berücksichtigung einer mindestens dreijährigen Berufserfahrung nach Abschluss des zweiten Staatsexamens.
- Ausschluss von Anmeldungen, die im Vorfeld schon einen Selbstklärungsprozess, z. B. durch einen Besuch des Klärungsseminars beim Amt für Lehrerbildung, für sich vollzogen haben.

Der HPRL will wissen, wie eine solche Ausschreibung genau aussehen soll. Er bittet die Dienststelle um den Entwurf eines Anmeldeformulars. Er möchte Informationen darüber haben, wie die Führungsakademie zu den fünf Auswahlkriterien gekommen ist. Er bittet um die Zahlen der Bewerberinnen und Bewerber, die Aufteilung auf Schulformen und Schulämter und Informationen über die Erhebungsweise. Um die Sinnhaftigkeit der Kriterien nachvollziehen und beurteilen zu können, bittet er ferner um eine Übersicht über die aktuelle Bedarfslage der einzelnen Schulformen in den Regionen.

Für den HPRL steht nicht der Termindruck im Vordergrund. Er ist interessiert daran, dass das Verfahren reguliert und korrekt abläuft. In der Ausschreibung soll das Anmeldeverfahren konkret beschrieben werden. Als Beispiel könnten die Ausschreibungen zu den Weiterbildungsmaßnahmen dienen. Die Auswahlkriterien müssen im Ausschreibungstext formuliert sein. Es muss der Weg der Bewerbung (Dienstweg über die Schulleitung) aufgeführt sein. Andererseits soll aber auch überlegt werden, ob eine direkte Bewerbung, die nicht über die Schulleitung führt, nicht sinnvoller ist. Der infrage kommende Bewerberkreis muss klar benannt sein. Das „Kriterium einer mindestens dreijährigen Berufserfahrung nach Abschluss des zweiten Staatsexamens“ muss eine „Voraussetzung“ für eine Bewerbung sein. Lediglich eine Berücksichtigung reicht aus Sicht des HPRL nicht aus.

Die Dienststelle will prüfen, ob die geforderten Kriterien schon bei der nächsten Ausschreibung für Osthessen berücksichtigt werden können. Wenn das aufgrund der Terminlage nicht möglich ist, wird die Dienststelle die Teilnahmeplätze wie bisher nach der Reihenfolge des Eingangs der Bewerbungen zuteilen.

Neustrukturierung und Modifizierung der Staatlichen Schulämter

Der HPRL fragt nach dem Stand der Diskussion über die Neustrukturierung und Modifizierung der Staatlichen Schulämter. Er ist vom HPR Verwaltung informiert worden.

Er macht gegenüber der Dienststelle deutlich, dass er eine Verminderung der Zahl der Staatlichen Schulämter mit großer Sorge sieht, weil dies bei der Personalvertretung auf GPRLL-Ebene eine massive Reduktion zur Folge haben kann. Er sagt, dass bei Eintreten dieses Falles für die Schulpersonalräte eine bessere Ausstattung mit Entlastungsstunden unabdingbar ist. Diese sind bei der Selbstständigkeit der Schulen ohnehin einer wesentlich höheren Arbeitsbelastung ausgesetzt. Für die Kolleginnen und Kollegen der selbstständigen Schulen müssten in den Regionen aber auch Ansprechpartner vorhanden sein. In Bezug auf Auswahlverfahren sei eine Veränderung auch für den HPRL ein Thema. Er bittet die Dienststelle um Einbin-

dung, damit er mit ihr mögliche Auswirkungen debattieren könne.

Die Dienststelle sagt, dass es dazu nichts Neues zu sagen gebe.

E-Mail-Zugang für alle Schulpersonalräte

Bereits bei der Einrichtung der Postfächer für die Schulen im Jahr 2006 hat der HPRL einen E-Mail-Zugang für die Schulpersonalräte vorgeschlagen. Angeregt durch einen Beschluss des Bundesarbeitsgerichts vom 14.7.2010 und die Kenntnis der Geschäftsordnung der Staatskanzlei, nach der ein örtlicher Personalrat einen E-Mail-Zugang bekommen muss, unternimmt er einen neuen Versuch.

Die Dienststelle hat für den Wunsch Verständnis. Ihre Ablehnung ist den hohen Kosten in Höhe eines sechsstelligen Betrags geschuldet, die sie an die Schulträger zu entrichten hat. Der HPRL bittet um Überprüfung, ob von den jeweils 5 Postfächern an den Schulen eine der Postfachadressen für den örtlichen Personalrat vorgesehen werden kann. So wie das HKM mit seinen Schulleiterinnen und Schulleitern muss auch der HPRL mit seinen Schulpersonalräten kommunizieren können.

Die Dienststelle sagt, dass sie mit den Schulträgern über die Einrichtung von immer mehr Schulträger-netzen spricht und dass man hofft, die LUSD demnächst nur „anflanschen“ zu können. Sie will aber gerne klären, ob für den Wunsch des HPRL eine E-Mail-Adresse „frei“ ist.

Abordnung von Kolleginnen und Kollegen an öffentliche Hochschulen

Lehrerinnen und Lehrer, die für eine befristete Tätigkeit an einer öffentlichen Hochschule in Hessen ausgewählt wurden, können nach § 28

HBG bzw. § 4 Abs.1 TV-H abgeordnet werden.

Voraussetzung für eine Abordnung ist eine dreijährige einschlägige Berufstätigkeit nach Bestehen der 2. Staatsprüfung oder eine fünfjährige einschlägige Berufstätigkeit. Die Abordnung soll zunächst für die Dauer eines Jahres (Probejahr) erfolgen. Sie soll bei Bewährung auf insgesamt fünf Jahre (einschließlich des Probejahres) verlängert werden können.

Der HPRL möchte wissen, ob die Abordnungen an öffentliche Hochschulen nur mit voller oder halber Stelle ausgesprochen werden oder ob auch stundenweise Abordnungen möglich sind.

Die Dienststelle sagt, dass es auch vorkommt, dass sich zwei Personen die Abordnung einer halben Stelle teilen. Stundenweise Abordnungen sind unüblich, allerdings ist der Rahmen „halbe oder volle Stelle“ keine Vorgabe, vielmehr will man sich an dem orientieren, was die Universitäten benötigen.

Der HPRL äußert sich zufrieden, dass es keine definitiven Vorgaben geben soll. Er fragt, warum die Abordnung auf 5 Jahre begrenzt ist. Nach interner Diskussion hält er einen Zeitrahmen von 6 Jahren bei voller Stelle und 8 Jahren bei halber Stelle für sinnvoller, da eine Einarbeitungsphase und der Aufbau von Kontaktadressen ca. 2 – 3 Jahre dauern würden.

Die Dienststelle sagt, dass der alte Erlass 1983 ausgelaufen ist, dass man aber in Ermangelung eines neuen weiterhin analog gehandelt hat. Ursprünglich ist nach einem Probejahr eine Abordnung für 3 Jahre ausgesprochen und im Falle der Promotion um ein weiteres Jahr verlängert worden. Jede Universität hat inzwischen andere Vorstellungen und Regelungen gehabt. Dem HKM kommt es bei der Neuformulierung mit der einjährigen Probezeit und der Verlängerung um 4 Jahre auf eine gewisse Einheitlichkeit an.

Darauf hat man sich letztlich verständigt. Für die Kolleginnen und Kollegen, die an der Universität gehalten werden sollen, kann an eine Versetzung und ggf. Rückversetzung gedacht werden.

Schließlich enthält der Erlassentwurf auch das Wörtchen „grundsätzlich“, sodass bei wichtigen Projekten, z. B. bei der Entwicklung von Bildungsstandards, auch über den Zeitraum von mehr als 5 Jahren abgeordnet werden kann.

Der HPRL schlägt vor, als einen weiteren Punkt eine Formulierung aufzunehmen, in etwa wie:

„Schulen und Hochschulen legen für teilabgeordnete Lehrkräfte in gegenseitiger Abstimmung die Aufteilung der Tätigkeit auf die beiden Arbeitsbereiche fest. Die Zuordnung sollte dabei an festgelegten Wochentagen zu jeweils nur einem Bereich erfolgen. Mit halber Stelle teilabgeordnete Lehrkräfte sollen an mindestens zwei vollen Unterrichtstagen von schulischer Tätigkeit freigestellt werden.“

Die Dienststelle verweist darauf, dass Einzelfälle nicht in einem Erlass zu regeln sind, sagt aber, dass sie vom Grundsatz her einverstanden und eine gangbare Lösung sicher möglich ist.

Der HPRL spricht die geplanten Beförderungsmöglichkeiten an. Er fragt nach Herkunft und Anzahl der A14-Stellen, dem Ausschreibungsverfahren, den besonderen Aufgaben, dem Handlungsstrang bei Rückkehr an die Schule und ob eine Personalratsbeteiligung wie bei den Beförderungen im Auslandsschuldienst geplant ist.

Die Dienststelle sagt, dass sie sich bei den Beförderungen eng an das Verfahren beim Auslandsschuldienst anlehnen will. Jedes Einzelverfahren muss mit dem HPRL besprochen werden. Von den 91,5 Stellen im Haushalt sind ca. 50 % A14-Stellen. Nach Rückkehr an die Schule muss auch eine halbe Stelle an der Schule zur Verfügung stehen. Die Rückkehr

ist mit einer Erweiterung der Aufgaben verbunden, da durch die Abordnungen schon eine erweiterte Tätigkeit gegeben ist. Die Probezeit ist erfolgreich absolviert worden. Die Beförderungsmöglichkeiten sind aus Gleichbehandlungsgründen notwendig, weil es z. B. bei Bewerbungen für eine Fachleiterstelle keinen system-immanenten Vorsprung für die rein schulischen Bewerber geben darf.

Der HPRL warnt davor, dass mit der Option der Beförderungsmöglichkeiten falsche, nicht erfüllbare Erwartungen geweckt werden. Das Verfahren, wenn man es denn will, muss vorher eindeutig per Erlass geregelt werden. Die Beförderungen lediglich als Option im Erlass zu formulieren, ist nicht nur für Betroffene äußerst problematisch. Was passiert bei Abordnung mit den Stellen an der Schule? Er weist auf das Problem hin, dass bei Teilabordnungen nicht der HPRL beteiligt wird, sondern der Schulpersonalrat.

Handreichung zum Umgang mit sexuellen Übergriffen an Schulen

Der HPRL sieht diese Handreichung als hilfreiche Unterstützung für die Arbeit an den Schulen an. Er ist erfreut, dass auf seine Anregung hin die Auflage gegenüber der ursprünglichen Planung vervierfacht wurde. Auch werden die Handreichungen ins Internet gestellt.

Der HPRL ist der Auffassung, dass die Arbeit mit diesen Handreichungen nicht nur die Schulen betrifft, sondern auch andere Einrichtungen wie AfL, HKM oder IQ.

Arbeits- und Gesundheitsschutz

Der HPRL verweist darauf, dass er wegen der z. T. großen Umsetzungsdefizite eine stärkere Aktivität des

HKM für Arbeits- und Gesundheitsschutz als notwendig erachtet.

Seit 2007 sind in 12 Staatl. Schulämtern neue Personen für die Generalia Arbeits- und Gesundheitsschutz zuständig. Diese Dezernentinnen und Dezernenten könnten sich oft die nötigen Kenntnisse nur schwer besorgen, da eine regelmäßige Koordinationsstagnung zur Fortbildung nicht mehr jährlich stattfindet.

Die Sitzungen der Arbeitsschutzausschüsse sollten nach der Erneuerung des Erlasses 2009 in der Regel vierteljährlich stattfinden. In diesem Jahr hat es nur in einem Staatl. Schulamt vier Sitzungen gegeben, in den übrigen ist es bei zwei Sitzungen geblieben. In zwei Staatl. Schulämtern sind überhaupt keine Sitzungen abgehalten worden.

Der HPRLl hält es für nötig, dass sich die Dienststelle stärker in der Verantwortung sieht, ein Konzept für Schulung und Anleitung der Generalia zu erstellen.

Aus Sicht des HPRLl ist der inhaltliche Austausch zwischen den Betroffenen notwendig, wofür es auch einer inhaltlichen Vorbereitung bedarf.

Die Dienststelle stimmt dieser Analyse zu und sagt, dass es hier einen Nachholbedarf gibt; ein Konzept für Dienstversammlungen soll erstellt werden.

Dies gilt nicht nur für den Bereich Arbeitsschutz und Gesundheit, sondern grundsätzlich für die Aufgaben von Generalia an den Schulämtern. Ob der Arbeits- und Gesundheitsschutz für die Schulen zukünftig im Bereich Unterstützung Service oder Aufsicht organisiert wird, ist noch nicht entschieden. In Zukunft wird jedoch die Gesundheit der Lehrkräfte zu einer der Schwerpunktaufgaben erhoben, deshalb ist eine Analyse der vom HPRLl gewünschten Daten (die Übersicht über Dienstunfälle, jährlicher Ressortbericht über die Betreuungsarbeit des Medical-Airport-Service MAS, Lehrerbewegungsstatistik) notwendig. Weitere Lehrergesund-

heitsdaten sollten ebenfalls untersucht werden. Die Dienststelle erklärt auch, dass immer mehr Schulen Interesse an einem Zertifikat zur Lehrkräftegesundheit bekundeten.

Der HPRLl begrüßt die Pläne der Dienststelle.

Änderung des Hessischen Personalvertretungsgesetzes

Der HPRLl ist sehr erfreut und bedankt sich, dass die geplante Änderung des § 108, nach denen die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) lediglich einen Beraterstatus erhalten sollten, von der Dienststelle nicht mehr verfolgt wird. Die hessische Kultusministerin schreibt an Verbände und Personalräte, dass sie sich den vielfachen Bedenken und Argumenten nicht verschließen möchte. ■

dienstrecht

Informationen zum

1. Dienstrechtsmodernisierungsgesetz – DRModG – vom 01.01.2011

von Barbara Schätz
GLB-Referat Recht und Besoldung

Zum 01.01.2011 ist das Erste Gesetz zur Modernisierung des Dienstrechts in Hessen (1. DRModG) in Kraft getreten.

Ab sofort gilt, dass der Eintritt in den **Ruhestand** schrittweise auf die

Vollendung des 67. Lebensjahres angehoben wird.

Für Beamte auf Lebenszeit, die nach dem 31. Dezember 1947 und vor dem 1. Januar 1964 geboren sind, wird die Regelaltersgrenze wie folgt angehoben:

Geburts-jahr	Anhebung um Monate	Neue Altersgrenze	
		Jahr	Monat
1947	1	65	1
1948	2	65	2
1949	3	65	3
1950	4	65	4
1951	5	65	5
1952	6	65	6
1953	7	65	7
1954	8	65	8
1955	9	65	9
1956	10	65	10
1957	11	65	11
1958	12	66	0
1959	14	66	2
1960	16	66	4
1961	18	66	6
1962	20	66	8
1963	22	66	10

Lehrkräfte, die **vor dem 1. Januar 1964 geboren sind** treten mit Ablauf des letzten Monats des Schulhalbjahres, in dem sie die für sie jeweils geltende Altersgrenze erreicht haben in den Ruhestand. Ab dem Jahrgang 1964 treten auch die Lehrkräfte, wie alle anderen Beamten, mit dem Ende des Monats, in dem sie das 67. Lebensjahr vollendet haben, in den Ruhestand.

Beamte können **auf Antrag** über die Altersgrenze hinaus um eine bestimmte Frist, die jeweils 1 Jahr nicht übersteigen darf, den Ruhestand hinausschieben, jedoch nicht länger als bis zur Vollendung des 70. Lebensjahres.

Auf **Antrag** können Lehrkräfte mit Vollendung des **62. Lebensjahres** zum Ablauf des letzten Monats eines Schulhalbjahres **in den Ruhestand versetzt** werden. Dann fallen allerdings **Versorgungsabschläge** an. Die Berechnung orientiert sich an der neuen Lebensarbeitszeitgrenze.

Grundsätzlich **vermindert sich das Ruhegehalt um 3,6 % für jedes Jahr**, um das der Beamte vor Ablauf des Monats, in dem er die für ihn geltende gesetzliche Altersgrenze erreicht hat, in den Ruhestand tritt, **maximal 18 %**.

Abschlagsfrei können Beamte in den Ruhestand treten, wenn sie das **65. Lebensjahr vollendet haben und 45 Jahre berücksichtigungsfähige Zeiten** aufweisen können wie: ruhegehaltsfähige Dienstzeiten, berücksichtigungsfähige Pflichtbeitragszeiten, Kindererziehungszeiten, Wehr- und Ersatzdienstzeiten.

Bei der Berechnung des Versorgungsabschlages ist zu beachten, dass es Sonderregelungen (Übergangsregelungen) gibt.

Trotz Anhebung der Lebensaltersgrenze gilt, dass der Versorgungsabschlag für den Jahrgang 1947 und 1948 nur bis zur Vollendung des 65. Lebensjahres, Jahrgang 1949 bis zum 31.01. geborene 65 Jahre plus 1 Monat, 28.02. geborene 65 Jahre plus

2 Monate und 31.12. Geborene 65 Jahre plus 3 Monate berechnet wird.

Bei **Dienstunfähigkeit** wird die **abschlagsfreie Altersgrenze** stufenweise von der Vollendung des 63. auf die **Vollendung des 65. Lebensjahres** wie folgt angehoben:

Zeitpunkt der Versetzung in den Ruhestand vor dem	Lebensalter	
	Jahr	Monat
1. Februar 2012	63	1
1. März 2012	63	2
1. April 2012	63	3
1. Mai 2012	63	4
1. Juni 2012	63	5
1. Januar 2013	63	6
1. Januar 2014	63	7
1. Januar 2015	63	8
1. Januar 2016	63	9
1. Januar 2017	63	10
1. Januar 2018	63	11
1. Januar 2019	64	0
1. Januar 2020	64	2
1. Januar 2021	64	4
1. Januar 2022	64	6
1. Januar 2023	64	8
1. Januar 2024	64	10

Auch hier **vermindert sich das Ruhegehalt um 3,6 % für jedes Jahr**, um das der Beamte vor Ablauf des Monats, in dem er die für ihn geltende gesetzliche Altersgrenze erreicht hat, in den Ruhestand getreten ist, **maximal 10,8 %**.

Abschlagsfrei sind die Beamten, die bei **Vollendung des 63. Lebensjahres 40 Jahre berücksichtigungsfähige Zeiten** aufweisen können, **vor dem 01.01.2024 Geborene, 35 Jahre**.

Auch bei **Schwerbehinderung** wird die abschlagsfreie Altersgrenze stufenweise von der Vollendung des 63. Lebensjahres auf die Vollendung des 65. Lebensjahres wie folgt angehoben:

Geburtsdatum bis	Lebensalter	
	Jahr	Monat
31. Januar 1952	63	1
29. Februar 1952	63	2
31. März 1952	63	3
30. April 1952	63	4
31. Mai 1952	63	5
31. Dezember 1952	63	6
31. Dezember 1953	63	7
31. Dezember 1954	63	8
31. Dezember 1955	63	9
31. Dezember 1956	63	10
31. Dezember 1957	63	11
31. Dezember 1958	64	0
31. Dezember 1959	64	2
31. Dezember 1960	64	4
31. Dezember 1961	64	6
31. Dezember 1962	64	8
31. Dezember 1963	64	10

Auf **Antrag** können Schwerbehinderte wie bisher mit **Vollendung des 60. Lebensjahres**, allerdings mit Abschlag, in den Ruhestand treten. Das Ruhegehalt vermindert sich um 3,6 % für jedes Jahr, um das der Beamte vor Ablauf des Monats, in dem er die für ihn geltende gesetzliche Altersgrenze erreicht hat, in den Ruhestand tritt, **maximal 10,8 %**.

Schwerbehinderte, die am 01.01.2001 bereits im Dienst standen, vor dem 16.11.1950 geboren sind und am 16.11.2000 schwerbehindert waren, zahlen wie bisher keinen Abschlag.

Lehrkräfte haben ab sofort Anspruch auf Erteilung **einer Versorgungsauskunft**. Dazu muss ein schriftlicher Antrag über das Staatliche Schulamt an die zuständige Versorgungsdienststelle gestellt werden.

Regierungspräsidium Kassel
Dezernat 14.1 – Versorgung –
Kurt-Schumacher-Straße 25
34117 Kassel
Tel.: 0561 106-0
<http://www.rp-kassel.de>

Die Auskunft steht unter dem Vorbehalt künftiger Sach- und Rechtsänderungen sowie der Richtigkeit und Vollständigkeit der zugrunde liegenden Daten.

Beamte, die mit dem **Erreichen der gesetzlichen Altersgrenze** in den Ruhestand treten, können während ihres Ruhestandes uneingeschränkt **hinzuverdienen**.

Bei Beamten, die auf **Antrag in den Ruhestand** treten, ist die Hinzuerdienstmöglichkeit erweitert worden.

Der über der Höchstgrenze (Vollzeitbesoldung aus der Endstufe der Besoldungsgruppe) übersteigende Betrag des Hinzuverdienstes aus Erwerbseinkommen, wird nur noch mit der Hälfte (50 %) auf die Pension angerechnet.

Beamte, die wegen **Dienstunfähigkeit** oder **Schwerbehinderung** vor Vollendung ihrer gesetzlichen Altersgrenze in den Ruhestand getreten sind, können 467 EURO (bisher 325 EURO) hinzuverdienen.

Bei Lehrkräften, die sich am 1. Januar 2011 in der Arbeitsphase der Altersteilzeit befinden, erstreckt sich die **Altersteilzeit** bis zum Erreichen der für sie jeweils geltenden Regelaltersgrenze oder bis zu der Altersgrenze, die die Lehrkraft beantragt hat. Um evtl. verbundene Versorgungsabschlüsse zu vermeiden, kann die Altersteilzeit verlängert werden. Eine Verlängerung muss schriftlich in der Arbeitsphase beantragt werden. ■

„3. jährliche Gesamtkonferenz der Verflorenen“ am 04.11.10 an der Peter-Behrens-Schule in Darmstadt

von Dieter Coerper, KV Darmstadt

„Mir lääwe als noch“ war das Abschlussmotto der letzten Konferenz im November 2009 und ist auch heute, ein Jahr später, wieder relevant, sodass OSTd i. R. Richard Gleichauf, der ehemalige Schulleiter, traditionsgemäß zur jährlichen „Gesamtkonferenz der Verflorenen 2010“ an der Peter-Behrens-Schule einlud.

Da die Zusammenkunft erstmals im neuen Ambiente des „Behrens“, das gerade fertiggestellte und größere Restaurant der PBS, stattfand, konnte der Teilnehmerkreis von ca. dreißig auf gut fünfzig erweitert werden, verbunden mit der Hoffnung, dass die „Fahne der Ehemaligen“ noch viele Jahre weitergetragen werden kann.

Dann begrüßte Richard Gleichauf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

und übergab das Wort an den amtierenden Schulleiter, Herrn OSTd Karl-Heinz Reeg.

Nach dessen einführenden Worten bedankte sich Herr Gleichauf und bat die Anwesenden um eine Gedenkminute für drei seit der letzten „Konferenz“ verstorbene Pensionäre der Schule: OSTr Walter Maier, StD Joachim Tschuk und OSTr Wilfried Kniesel.

Danach begrüßte er als besondere Gäste ein Ehrenmitglied des GLB, Herrn OSTd i. R. Jürgen Spangenberg mit Gattin, den ehemaligen Leiter des Staatlichen Schulamtes Darmstadt/Darmstadt-Dieburg, Herrn LSAD i. R. Jürgen Wessling, den ehemaligen Dezernenten für die Beruflichen Schulen am Staatlichen Schulamt, Herrn LSAD i. R. Werner Mickel und last but not least den Kreis-

vorsitzenden des Gesamtverbandes der Lehrer an Beruflichen Schulen, Herrn OSTr Thomas Worringen.

Er bedankte sich dann bei Herrn Fachlehrer und Konditormeister Jürgen Diehm sowie den jungen Damen der Berufsfachschule mit ihren Lehrerinnen Frau Karin Blickhan und Frau Nicole Pfeffer, die uns mit der Bewirtung selbst gemachter Kräppel und diverser Getränke kulinarisch verwöhnten.

Nachdem die Präliminarien erledigt waren, erteilte sich Richard Gleichauf selbst das „Redner-Wort“, um mit dem ersten Tagesordnungspunkt fortzufahren:

„Die Herbartschen Formalstufen im Lichte des Märchens vom Wolf und den sieben Geißlein“.

Dabei schwingt zunächst durchgängig die Suche nach dem Patentrezept der PAIDAIA mit (eine gemeinnützige Bildungseinrichtung zur Förderung benachteiligter Jugendlicher) unter dem Aspekt, wie ihn auch Prof. Johann Friedrich Herbart u. a. in seinem Werk „Allgemeine Pädagogik“ beschrieb: „Erziehung zu selbstständig denkendem, selbst urteilendem und selbstverantwortlichem Handeln“.

Und zwar nicht von außen durch andere wie z. B. Lehrer, Erzieher, Ausbilder etc. oktroyiert, sondern durch for-

male Leitorientierung ethischen Handelns.

Erziehung und Unterricht sollen herausfordern, selbstständig zu denken und zu urteilen!

Dazu bediente sich Richard Gleichauf in netter Versform des Beispiels einiger Grimmscher Märchen, in denen am „nackten Satz“ Schreiben, Rechnen und Lesen gelernt wurde. Doch die Sprache ist elaboriert und die Märchen sind restringiert, d. h. sie genügen heute nicht mehr den pädagogischen Anforderungen!

Somit leitete der Redner über zum Jubiläumsbeitrag: „Die Formalstufen nach Fritz Herbart und Tuiscon Ziller im Lichte inkognitoeffektivpsychomotorischer Lernzielkontrolle „unter besonderer Berücksichtigung vom Wolf und den sieben Geißlein in didaktischer Reduktion“, die sich in Kurzfassung wie folgt gliedern:

1. Die Vorbereitung: Der Wolf beobachtet, wie die Geißenmutter das Haus verlässt.
2. Die Darbietung: Der Wolf frisst Kreide und täuscht mit hoher Fistelstimme die Geißlein.
3. Die Verknüpfung (Vergleichung): Die Geißlein vergleichen die Fistelstimme mit der Stimme ihrer Mutter und verknüpfen ideologisch falsch: Sie lassen den Wolf eintreten, der sechs von ihnen frisst.
4. Das System: Die zurückgekehrte Geißenmutter schneidet mit dem letzten der sieben Geißlein dem schlafenden Wolf den Bauch auf und holt die sechs verschlungenen Geißlein heraus, legt „Schwerbetonsteine der Güteklasse Hbl 5“ ein und näht ihn wieder zu.
5. Die Anwendung: Warten, bis der Wolf aufwacht, sich zum Trinken über den Brunnenrand beugt und dank der Steine das Gleichgewicht verliert und ertrinkt.

Damit endete der TO-Punkt 1, der in Darmstädter Dialekt und süffisanter Art vorgetragen wurde und nicht ganz ohne Seitenhiebe auf pädagogische Begriffe wie z. B. „die Hierarchisierung von Lernzielen“ oder das Wort „Curriculum“, von dem „kaaner waaß, wos es wirklich bedeit“!

Zum Tagesordnungspunkt zwei: Neuere Untersuchung zur Genealogie des Darmstädter Nationalepos: „Der Datterich“.

Zunächst stellte Richard Gleichauf die Wissenschaftsstadt Darmstadt in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen: Er nannte Peter Behrens, ein großer Architekt und Designer, der hier gewirkt hat und der Namensgeber der Schule ist. Dann beschrieb er die zentrale Lage der Stadt innerhalb Deutschlands, Europas und der Welt primär im Hinblick auf die Literatur und Dichtkunst.

So verbrachte z. B. Johann Wolfgang v. Goethe seine Sturm- und Drangzeit in Darmstadt, wo auch „Dr. Faustus“ zu finden ist. Er erdachte hier auch das dramatische Gerüst des „Datterichs“ und schrieb in einer Darmstädter Wirtschaft darüber ein Exposé, das er dem Wirt als Pfand hinterließ, da er seine Zeche nicht bezahlen konnte.

Bei beiden geriet es in Vergessenheit, bis es der Darmstädter Gewerbelehrer Ernst Niebergall um 1840 in gerade dieser Wirtschaft in die Hände bekam.

Dieser ergänzte das Skelett, reicherte die Handlung mit Lokalkolorit und der besonderen „Sprache der Darmstädter“ an und vollendete damit das Werk. Aber noch einmal zurück zu Goethe, der ebenfalls diesen „Dialekt“ perfekt beherrschte.

Mit seinem Freund Merck „lungerte“ er permanent in ca. 25 Darmstädter Wirtschaften herum (mehr gab es da noch nicht) und führte insgesamt ein recht „lockeres“ Leben; vor allem in Bessungen im Bereich des Herrgottsberges und der Ludwigshöhe und verzückte die Damenwelt!

Dass Goethe zeitweise eine Freundschaft mit Schiller pflegte, ist wohl landläufig bekannt; dass sie sich gegenseitig bestohlen haben (nat. nur geistig), vielleicht weniger.

So hat es Goethe z. B. ganz geschickt gemacht, dass er nicht unter seinem Namen (das wäre zu auffällig), sondern quasi als Niebergall, Passagen aus „Wallenstein“, „Maria Stuart“, „Die Braut von Messina“ u. a. verwendete.

Natürlich belegte Richard Gleichauf diese Aussagen mit entsprechenden Zitaten und schloss seine Ausführungen – wieder in exzellenter Darmstädter Mundart – mit einer fundamentalen Erkenntnis von Goethe und Niebergall: „Der Woi schleicht so sanft bei aam“...Prosit!

Nach anschließendem gemütlichen Beisammensein bei einem Gläschen Wein und zum Teil noch angeregten Gesprächen unter den Teilnehmern endete auch dieser kurzweilige Nachmittag mit sehr zufriedenen „Verflossenen“!



erinnerungen

Erinnerungen an eine vorbildliche Lehrerin und Kollegin: Benita Charlotte Paudtke – von zur Mühlen

von Irmgard Dongowski

Seit fast einem Jahr ist die OStRin a. D. Benita Paudtke schon tot – sie starb am 9. Mai 2010 im Alter von 70 Jahren nach schweren Schicksalsschlägen, die sie nicht verkraftet hat.

Sie unterrichtete von 1967 bis zu ihrem Ruhestand im Jahre 2001 an der Eugen-Kaiser-Schule in Hanau. Als studierte Fachfrau für Ernährung und Hauswirtschaft mit dem Wahlfach Chemie hat sie vor allem in der 2-jährigen Berufsfachschule der Fachrichtungen Sozialpädagogik und Ernährungswirtschaft die Fächer Mathematik und Chemie unterrichtet.

Mit hoher Fachkompetenz und besonderem pädagogischen Geschick legte sie so die Grundlagen im naturwissenschaftlichen Bereich der Mädchen, die sie später im Krankenpflege- und Gastronomie-Bereich gut gebrauchen konnten. Bei der Trauerfeier traf ich ehemalige Schülerinnen, die von ihrer Frau Paudtke berichteten und schwärmten.

Übrigens strebte sie nie nach höheren Ämtern und Funktionen – im Gegenteil, sie liebte den anschaulichen Unterricht und förderte und unter-

stützte ihre Schülerinnen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung – auch über die Schule hinaus und auch noch später im Ruhestand.

Mit einer bewundernswerten eisernen Disziplin vereinbarte sie diese Aufgaben mit der Erziehung ihrer vier Kinder und den Haushaltspflichten.

Zum 50-jährigen Jubiläum der Eugen-Kaiser-Schule 1988 beschrieb sie treffend und witzig die ehemalige „geliebte Bruchbude“ in der Stresemannstraße mit der knarrenden Holztreppe und den gemütlichen Esszimmern. Gleichzeitig wunderte sie sich in den achtziger Jahren über Lehrkräfte, die man schon von der Kleidung her nicht von den Schülern unterscheiden konnte. „Es sind Kumpeltypen, die alles nicht so eng sehen und auch mal, wenn man keinen Bock auf Unterricht hat, mit einer Klasse ins Café gehen“ (Zitat). „Ja, was lernt man denn bei so einem lockeren Schulbetrieb?“ höre ich dich fragen. Die neuen Technologien interessierten sie sehr, sie war die erste Kollegin an der Schule, die Computerunterricht erteilte.

In den letzten Jahren engagierte sich Benita Paudtke im Förderverein der Schule. Künstlerische Arbeiten aus der alten Zeit der Mädchenberufsschule wie die wunderbare Weihnachtskrippe und Puppen sowie das Taufkleid, in dem so viele Kinder ganzer Schülgenerationen sowie Lehrerkinder getauft worden sind, wurden von ihr gerettet und ins Puppenmuseum nach Wilhelmsbad gebracht. Mit 69 Jahren machte sie den Führerschein. „Für die Katz“, wie sie am Ende sagte.

In unserer Zeit schwindender Werte blieb sie sich selbst immer treu: pflichtbewusst, stets angemessen, klug und warmherzig, meinungsstark, dabei bescheiden und selbstlos.

Der GLB wird seines langjährigen Mitglieds in Ehren gedenken. Alle, die sie kannten, denken an sie mit Hochachtung und Wehmut – und vermissen sie.



kv marburg-biedenkopf

Kreisverband

Marburg-Biedenkopf

von Olaf Menn

Ehrung für Margret Emde

Marburg. (gs) Im Rahmen einer Vorstandssitzung des GLB-Kreisverbandes Marburg-Biedenkopf wurde die langjährige stellvertretende Vorsitzende Margret Emde, die sich seit August vergangenen Jahres in Altersteilzeit befindet, aus dieser Funktion verabschiedet. Der Kreisvorsitzende des „Gesamtverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e.V.“, Olaf Menn (Berufliche Schulen Biedenkopf), würdigte das Wirken im Kreisvorstand und in den Personalratsgremien. Margret Emde, die dem Kreisvorstand weiterhin als Beisitzerin angehört, war bis zur Beendigung ihres aktiven Dienstes auch Schulobfrau des Verbandes an der Käthe-Kollwitz-Schule in Marburg. Als ihre Nachfolgerin stellte der Kreisvorsitzende Marlies Mitze-Nau vor.

seitens des Kultusministeriums rechtsverbindlich geklärt sind. Dagegen befürwortet der Kreisvorstand eine Beschlussfassung zur Teilnahme der beruflichen Schulen

am sog. „kleinen Budget“. Das mache die Schulen flexibler bei der Verwendung ihrer Haushaltsmittel. So könnten Ausgaben gegenseitig deckungsfähig gemacht und Gelder ins nächste Jahr übertragen werden.

Für Ende Mai d. J. plant der GLB-Kreisvorstand die Durchführung einer Mitgliederversammlung zu aktuellen schulpolitischen Fragen wie der Neufassung des Hessischen Schulgesetzes und der geplanten Einführung der Mittelstufenschule sowie der Vorbereitung der Personalratswahl im Frühjahr 2012.



Aktuelle schulpolitische Themen

Der Kreisvorstand erörterte verschiedene aktuelle schul- und gewerkschaftspolitische Themen. Mit Sorge sehe das Gremium die Neuordnung verschiedener Vollzeitschulformen, so Vorsitzender Olaf Menn. Die Teilnahme am Projekt „Selbstständige berufliche Schule“ sieht der GLB Marburg-Biedenkopf skeptisch, da nach wie vor keine konkreten und verlässlichen Rahmendaten von der hessischen Kultusministerin vorgelegt wurden. Der Kreisvorstand empfiehlt daher den fünf beruflichen Schulen im Landkreis, sich erst für oder gegen eine Teilnahme zu entscheiden, wenn die detaillierten Rahmenbedingungen

kv main-kinzig

Kreismitgliederversammlung mit Landesvorsitzendem Herrn Ullrich Kinz

von Thomas Kramer, Hans Georg Walka, Michael Hau

Am 03. November 2010 waren durch den Kreisvorstand des Main-Kinzig-Kreises alle Kreismitglieder eingeladen, um über die Themen Hessen-campus (HC) und Selbstverantwortliche Schulen (SBS) Neues zu erfahren. Beide Projektthemen sind aktuell und im Zusammenhang zu sehen, so der Landesvorsitzende Ullrich Kinz,

der die Kreismitglieder an diesem Abend über aktuelle schulpolitische Themen informiert hat.

Der GLB erhofft sich die Erhaltung bzw. die Verbesserung des personellen Status quo und der Reduzierung der Pflichtstunden um zwei Stunden.

Im Anschluss an den Vortrag fand eine rege Diskussion im Kreise der Anwesenden statt. Dies zeigte einmal mehr, wie wichtig solche Informationen sind. Der Kreisvorstand vermisste hierbei zahlreiche neue „junge“ Mitglieder, für die diese Themen in Zukunft besonders wichtig werden.

Der Einladung folgten 13 Mitglieder aus dem Kreisverband, darunter auch einige Pensionäre. Diese Tatsache begrüßte der Vorstand; denn dies beweist auch das Interesse an solchen Themen über das aktive Berufsleben hinaus.



kv gießen

Einladung zur GLB-Mitgliederversammlung und gemütliches Beisammensein

von Sybille Hutterer und Dieter Jüttemeier

Zur diesjährigen Mitgliederversammlung des Kreisverbandes Gießen trafen sich am 07.12.2010 aktive und pensionierte Kolleginnen und Kollegen im Hotel Köhler in Gießen.

Der stellvertr. Vorsitzende des Gesamtverbandes und gleichzeitig Vorsitzender des kaufm. Fachbereichs, Herr Matthias Riedesel, nahm zu „Neuigkeiten aus dem Lande“

Stellung. So informierte er u. a. über die neue VO für höhere Berufsfachschulen und Fachoberschulen. Auch Thema war „Selbstverantwortliche Schule plus“. Hierzu erklärte Herr Riedesel, dass der GLB der Entwicklung an beruflichen Schulen hin zu mehr Selbstverantwortung und größerer Selbstständigkeit positiv gegenübersteht.

Das Interesse der Anwesenden zeigte sich in vielen Fragen an den Referenten.

Im Anschluss wurden Mitglieder für 25, 40, 50 und Herr Ludwig Thomé für 60-jährige Mitgliedschaft geehrt.



Herr Matthias Riedesel (stellvertr. Landesvorsitzender) – links außen – und die Kreisvorsitzende, Sybille Hutterer, (in der Mitte) nahmen die Ehrungen vor.

kv wiesbaden

Einladung zur Frühjahrs- veranstaltung ins Kloster Schönau im Taunus

von Gernot Besant und Werner Kastenholz

Anfang des 12. Jahrhunderts (1129 bis 1164) lebte und wirkte im Kloster Schönau die Benediktinerin und Mystikerin, die Heilige Elisabeth von Schönau, eine Zeitgenossin und Freundin der Hildegard von Bingen. Das Kloster Schönau wurde in den ersten Jahrzehnten des 12. Jahrhunderts gegründet und liegt etwa 8 km südlich von Nastätten im Taunus. Es liegt ein Atem der vergangenen Jahr-



hunderte über diesen Gebäuden, und sie laden zum Auftanken und gemeinschaftlichem Leben in Ruhe und Zurückgezogenheit ein.

Der GLB-Kreisvorstand Wiesbaden und Rheingau-Taunus-Kreis lädt Vorstandsmitglieder, Schulleute, Mitglieder und Pensionäre am **11.05.2011 ab 16:30 Uhr** ins Kloster Schönau in Strüth im Taunus ein. Die Hinfahrt ab Wiesbaden wird koordiniert. Anmeldung bitte unter **info.glb@online.de**.

Adresse:

Pfarrgemeinde Sankt Florin –
Kloster Schönau,
Kloster Schönau 4, 56357 Strüth,
www.klosterschoenau.de

Anfahrt:

Aus Wiesbaden (ca. 35 km):
von A 66, Richtung Rüdesheim,
nach WI-Frauenstein: erste
gelbbeschilderte Abfahrt zur B
260, Richtung Koblenz, Bad
Schwalbach, abbiegen, B 260
bis Abzw. Lorch, Heidenrod-
Zorn; L 3031 und L 336 über
Zorn zum Kloster Schönau.

kv lahn-dill

Mitgliederversammlung des GLB Kreisverbandes Lahn-Dill

Der Kreisverband des Gesamtverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (GLB) Lahn/Dill hielt am 24.11.2010 in Greifenstein (Gasthaus Simon) eine Mitgliederversammlung ab. Matthias Riedesel legte für den Gesamtvorstand zunächst einen Rechenschaftsbericht vor. Darüber hinaus wurden die Mitglieder über Ergebnisse aus Regionalversammlungen und Landesvorstandssitzungen informiert. Ein besonderer Gruß galt

dem Landesvorsitzenden, Herrn Ullrich Kinz.

Im Rahmen der Versammlung wurden folgende Kolleginnen und Kollegen für langjährige Mitgliedschaft im GLB geehrt:

- 10 Jahre: Traudel Herrmann, Regina Knauff-Francksen, Franz Schneider, Werner Schäfer
- 25 Jahre: Bernd Kreck, Beatrix Peter, Jürgen Hannes, Norbert Langlouis,

- 40 Jahre: Ernst Dietz, Gottfried Pöllnitz
- 50 Jahre: Herbert Kaufmann, Ingeborg Schulz, Hermann Weber
- 60 Jahre: Heinrich Riedl, Walter Jost.

Herr Riedesel dankte im Namen des gesamten Vorstandes für die treue Mitgliedschaft und Unterstützung des GLB.

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



V. l. n. r.: Ullrich Kinz, Beatrix Peter, Werner Schäfer, Matthias Riedesel, Herbert Kaufmann, Gottfried Pöllnitz, Franz Schneider

Einen besonderen Dank richtete der Kreisverband auch an Hubertus Glaubitz für sein herausragendes aktives Engagement für den GLB in verschiedensten Funktionen. Dabei wurde besonders sein über 30 Jahre anhaltendes Engagement für den GLB in den Gewerblichen Schulen Dillenburg und im Kreisvorstand gewürdigt.

Ullrich Kinz referierte anschließend über Veränderungen in der Landesbildungspolitik.

Schwerpunkte seiner Ausführungen bildeten Informationen über den aktuellen Stand zum Thema: „Selbstverantwortliche Berufliche Schule in Hessen im Rahmen des Transferprozesses SV+“.

Der GLB Kreisverband betonte im Rahmen der Mitgliederversammlung, dass ihm gerade auch die qualifizierte Förderung des Lehrernachwuchses in der Region Lahn-Dill am Herzen liegt. Sehr gut ausgebildete Absolventinnen und Absolventen der Lehrerausbildung benötigen eine langfristige Perspektive, um sie in der Region zu halten und zu etablieren.

Sozial- und steuerrechtliche Neuregelungen in 2011

von Hildegard Zieger

Sozial- und steuerrechtliche Neuregelungen zum 1. Januar 2011

Mit der Sozialversicherungs-Rechengrößenverordnung werden die Rechengrößen der Sozialversicherung aktualisiert, die sich an der

Lohn- und Gehaltsentwicklung im Jahre 2009 orientieren.

Der Beitragssatz zur **Arbeitslosenversicherung** steigt von 2,8 Prozent auf 3,0 Prozent und wird weiterhin paritätisch erhoben.

Der allgemeine Beitragssatz zur **gesetzlichen Krankenversicherung** steigt von vormals 14,9 Prozent auf 15,5 Prozent. Der Beitrag setzt sich zusammen aus einem Arbeitgeberbeitrag von 7,3 Prozent und einem Arbeitnehmerbeitrag von 8,2 Prozent. Letztmalig werden die Arbeitgeber an einem Anstieg des allgemeinen Beitragssatzes beteiligt. Künftig wird der Arbeitgeberanteil auf 7,3 Prozent festgeschrieben.

Des Weiteren wird die Deckelung der kassenindividuellen Zusatzbei-

träge aufgehoben. In der Folge können die Krankenkassen seit Jahresbeginn theoretisch Zusatzbeiträge in beliebiger Höhe verlangen. Ein Sozialausgleich kommt erst zum Tragen, sobald der durchschnittliche Zusatzbetrag zwei Prozent des individuellen sozialversicherungspflichtigen Einkommens übersteigt.

Die Papierlohnsteuerkarte wird ersetzt, sie wird von der **elektronischen Lohnsteuerkarte** abgelöst. Steuerpflichtige können Aufwendungen bis maximal 1.250 Euro im Jahr geltend machen, wenn sie sich ein **häusliches Arbeitszimmer** einrichten und ihnen für die betriebliche oder berufliche Tätigkeit kein anderer Arbeitsplatz zur Verfügung steht. Dies gilt in offenen Fällen rückwirkend bis zum Jahr 2007. Hiervon betroffen sind alle Fälle, in denen entweder noch kein Steuer- oder Feststellungsbescheid vorliegt, ein Bescheid vorläufig unter Vorbehalt der Nachprüfung ergangen ist oder ein Einspruch gegen den Steuer- bzw. Feststellungsbescheid eingelegt wurde.

Für die Inanspruchnahme von **Handwerkerleistungen** für Reno-

vierungs-, Erhaltungs- und Modernisierungsmaßnahmen wird nach § 35 a EStG auf Antrag eine Steuerermäßigung von 20 Prozent der Aufwendungen, jedoch höchstens 1.200 Euro gewährt. Der Gesetzgeber hat nunmehr – um Doppelförderungen zu vermeiden – haushaltsnahe Dienstleistungen nach § 35 a EStG nur noch begünstigt, wenn sie nicht bereits öffentlich gefördert wurden. Wurden bereits Förderprogramme wie „Altersgerecht Umbauen“ oder „Zur Förderung energetischer Renovierung, Erhaltung und Modernisierung“ oder andere Förderprogramme in Anspruch genommen, ist ein Abzug nicht mehr möglich.

Steuerpflichtige, die als **ehrenamtliche Vormünder, Betreuer oder Pfleger** eine Aufwandsentschädigung erhalten, werden ab dem Veranlagungszeitraum 2011 bis zu einem Betrag von 2.100 Euro von der Steuer befreit. Dieser Steuerfreibetrag kann jedoch nicht zusätzlich zu dem Freibetrag in Anspruch genommen werden, der aus einer Tätigkeit als Übungsleiter, Ausbilder oder Erzieher angerechnet wird. Das bedeutet, dass insgesamt für alle

Tätigkeiten ein Freibetrag von 2.100 Euro besteht.

Steuerpflichtige, die **Kapitalerträge** erzielen, können bei ihren Kreditinstituten einen Freistellungsauftrag beantragen. Ab 2011 muss hier zusätzlich die Steueridentifikationsnummer mitgeteilt werden. Geschieht dies nicht, unterliegen Zinsen und Dividenden der Kapitalertragssteuer.

Durch das Jahressteuergesetz 2010 wurden die Partner einer eingetragenen Lebenspartnerschaft den Ehegatten im Erbschaft- und Schenkungsteuerrecht vollständig gleichgestellt. Diese werden der Steuerklasse 1 zugeordnet und erhalten so, neben dem jeweiligen Ehegattenfreibetrag auch den günstigeren Steuertarif für Ehegatten. Diese Gleichstellung gilt auch für das Grunderwerbsteuerrecht. Nach § 3 des Grunderwerbsteuergesetzes kann fortan auch ein Lebenspartner z. B. ein Grundstück grunderwerbsteuerfrei auf seinen Lebenspartner übertragen. Diese Neuregelung gilt für alle Erwerbsvorgänge, die nach dem 13. Dezember 2010 verwirklicht werden. ■

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.
Erscheinungsweise:	4-mal jährlich, der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
ISSN:	1869-3733

wir trauern um unsere Mitglieder ...

OStR a. D. Walter Fuchs
geb. 05.01.1934
verst. 02.10.2010
Kreisverband Wiesbaden/Rheingau-Taunus

OStR a. D. Richard Künkel
geb. 23.06.1936
verst. 04.10.2010
Kreisverband Lahn-Dill

OStR a. D. Werner Scherf
geb. 08.07.1924
verst. 17.10.2010
Kreisverband Limburg-Weilburg

OStR a. D. Friedrich-Wilhelm Peucker
geb. 31.01.1926
verst. 16.12.2010
Kreisverband Wetterau

OStR a. D. Siegfried Schmitt
geb. 31.01.1927
verst. 04.03.2011
Kreisverband Lahn-Dill

Wir werden ihr Andenken in Ehren halten!

geburtstage

Wir gratulieren ...

95 Jahre

15.01.1916, Berta Wolter, Rinteln

90 Jahre

14.02.1921, Walter Abée, Bad Arolsen

85 Jahre

27.01.1926, Richard Gleichauf, Darmstadt-Arheilgen

22.02.1926, Heinrich Walther, Wetzlar

21.03.1926, Annemarie Eisert, Dieburg

80 Jahre

03.01.1931, Günter Weber, Medebach

18.01.1931, Manfred Jockwig, Mühlthal

05.03.1931, Rolf Rabe, Bad Hersfeld

26.03.1931, Ursula Braun, Mühlthal

31.03.1931, Josef Birkenbach, Fulda

75 Jahre

02.01.1936, Hermann Müller, Frankfurt

17.01.1936, Hannelene Staloch, Schwalmstadt

28.01.1936, Helmut Meyer, Dreieich

28.01.1936, Gottfried Pöllnitz, Ablar-Werdorf

03.02.1936, Rudolf Schnabel, Fulda

17.02.1936, Karl-Heinz Uhl, Berzhahn

22.02.1936, Werner Eckstein, Darmstadt

05.03.1936, Alfred Jehn, Fulda

13.03.1936, Erhard Krack, Rüsselsheim

13.03.1936, Mathilde Saal-Querfurth, Oberursel

25.03.1936, Waltraud Elvert, Bad Hersfeld

31.03.1936, Theo Hess, Friedberg-Ockstadt

31.03.1936, Manfred Schade, Fulda

70 Jahre

02.01.1941, Albrecht Rückert, Roßdorf

31.01.1941, Heinz Wenisch, Geisenheim

03.02.1941, Jürgen Enders, Hünstetten

14.02.1941, Sigwart Langsdorf, Bad Nauheim

22.02.1941, Barbara Zappen, Bensheim

23.02.1941, Klaus Dippe, Elz

17.03.1941, Günther Maier, Fürth

29.03.1941, Hermann Goldschalt, NL – Veere

65 Jahre

05.01.1946, Dr. Wolfgang Pomowski, Reinheim

10.01.1946, Hubertus Glaubitz, Dillenburg

17.01.1946, Fredi Boots, Babenhausen

17.01.1946, Susanne Seiler, Hünfeld

19.01.1946, Tamara Gajdasic, Dietzenbach

13.03.1946, Heribert Marx, Hargesheim

17.03.1946, Friedrich Eich, Bad Homburg v. d. H.

25.03.1946, Norbert Dietrich, Heuchelheim

