

**Berufliche Bildung in
beruflichen Schulen: GESTALTEN
statt nur ERHALTEN über
VERWALTEN**

- 4 Bildungsgipfel im HKM
- 8 Gestufte BFS – ein Zukunftsmodell?
- 14 Lehrernachwuchs für berufliche Schulen
- 16 Didaktische Jahresplanung
- 26 Neues zum Elterngeld



Gewerkschaft für
berufliche Bildung
im Deutschen
Beamtenbund
(DBB)



Deutscher
Lehrerverband
Hessen



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



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

I N H A L T Ausgabe September 2014

3 Vorwort

4 Aktuelles

- Garant für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung
- Schulversuch „gestufte Berufsfachschule“ in Hessen
- glb-Gespräch im HKM
- Human Resources 2014 – Trends und Strukturen in der beruflichen Ausbildung
- Lehrernachwuchs für Berufliche Schulen – Fachbedarf-Ausgleich nicht in Sicht!
- Überfachliche Kompetenzen mit einer didaktischen Jahresplanung systematisch entwickeln
- Praxissemester in Hessen – Beitrag zu einer phasenübergreifenden Lehrerausbildung?

24 HPRL

- Neues aus dem Hauptpersonalrat
Aktuelle Nachrichten (3/2014)

26 Recht und Besoldung

- Neue Elterngeld- und Elterngeldregelung geplant:
Mehr Freiheit für berufstätige Mütter und Väter

27 Senioren

- Entscheidung des Bundesfinanzhofs –
Außergewöhnliche Belastungen
- Seniorentreffen 2014
- Den Kuchen gerecht verteilen

30 Aus den Kreisverbänden

- Betriebsbesichtigung bei
Alexander Schleicher GmbH & Co. Segelflugzeugbau
- Mitglieder im Lahn-Dill-Kreis wählen neuen Kreisvorstand

IMPRESSUM

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

Herausgeber:

Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V. Lothringer Straße 3–5,
63450 Hanau, Telefon (06181) 25 22 78, Telefax (06181) 25 22 87, E-Mail glb.hessen@t-online.de

Gestaltung/Druck:

Grafik & Druck Steiner oHG
Philipp-Reis-Straße 3, 63755 Alzenau, Telefon 06023-97950, Telefax 06023-979550, E-Mail info@gds-steiner.de

Redaktion:

Theresa Rohde, Thomas Kramer, Wenzel Preis, E-Mail glb-hessen@t-online.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 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. Der Verfasser stimmt einer Veröffentlichung der Impulsausgabe auf der Homepage zu und gestattet den Versand der Ausgabe mit E-Mail.

Erscheinungsweise:

4-mal jährlich, der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

ISSN:

1869-3733

Liebe Kolleginnen und Kollegen, es mag „Nichtlehrern“ seltsam erscheinen, wenn im September ein gutes Neues Jahr gewünscht wird. Tatsache ist jedoch, dass mit dem neuen Schuljahr ein Startsignal und Neubeginn an alle Lehrer (und Schüler) erfolgt. Ein neues (Schul-) Jahr ist meist geprägt durch gute Vorsätze seitens der Schüler (regelmäßiger Hausaufgaben machen, weniger am Computer spielen, mehr lernen...).

Lehrer beginnen - selbst wenn sie jahrelang im Dienst sind - das neue (Schul-) Jahr meist mit einer gewissen Unsicherheit. Man weiß, dass man erst einmal wieder „in den Trott“ kommen muss, ist sich bewusst, dass der Stoff grundsätzlich schnell durchgenommen werden muss (das erste Halbjahr ist sehr kurz), stellt sich die Frage, ob die neuen Klassen „funktionieren“ und sorgt sich um den ein oder anderen Schüler, der im nächsten Jahr seinen Abschluss bekommen möchte.

Die Tatsache, dass man als Lehrer - nach Abschluss des alten Schuljahres - immer wieder von Neuem beginnt, lässt den Vergleich zu Sisyphus aus der griechischen Mythologie zu. Dieser wurde bekannter Weise von Hermes in die Unterwelt gezwungen, wo er zur Strafe einen Felsblock auf ewig einen Berg hinaufwälzen musste, der, fast am Gipfel angekommen, jedes Mal wieder ins Tal rollte.

Gutes „Neues Jahr“

Der entscheidende Vorteil des Lehrerberufs ist allerdings, dass auch wir zwar „Steine den Berg hinauf wälzen“, die meisten jedoch erfolgreich den Gipfel erreichen.

Auch im GLB werden wir in diesem Schuljahr wieder versuchen die Steine - die den guten Arbeitsbedingungen im Wege liegen - den Berg hochzuschieben und somit aus dem Weg zu räumen! Wir wissen, dass wir damit einigen Erfolg haben werden.

In diesem Sinne wünschen wir allen Kolleginnen und Kollegen ein erfolgreiches Schuljahr mit viel Freude an der pädagogischen Arbeit.



In eigener Sache

Versand der Impulse als PDF

Auf vielfache Nachfrage ist es nun möglich, die Impulse zukünftig als PDF zu erhalten. Bitte mailen Sie uns dazu folgende Angaben an die Geschäftsstelle unter:
glb-hessen@t-online.de

Name	_____	Wohnort	_____
Vorname	_____	Postleitzahl	_____
Straße	_____	E-Mail Adresse	_____
	_____		_____

Sollten Ihre Adressdaten unvollständig oder nicht korrekt sein, bitten wir um Korrektur oder Ergänzung

Ich möchte zukünftig die Impulse als PDF via E-Mail erhalten.

Bitte senden Sie mir diese an folgende E-Mail-Adresse:

Die beruflichen Schulen sind eine wesentliche Säule des dualen Bildungssystems, das im internationalen Vergleich höchste Aufmerksamkeit und Anerkennung erhält. Das deutsche duale Ausbildungssystem gilt als Beitrag für die im internationalen Vergleich niedrige Jugendarbeitslosigkeit und den hohen Ausbildungsstandard weiter Teile der Erwerbsbevölkerung.

Eine der herausragenden Stärken beruflicher Schulen ist ein breites Bildungsangebot von der Berufsorientierung, der Berufsvorbereitung über die duale Ausbildung und die vollschulische Ausbildung und Weiterbildung mit beruflichen und allgemeinen Abschlüssen bis hin zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung mit der Fachhochschulreife und der allgemeinen Hochschulreife. Annähernd 50 Prozent aller Studierenden in Hessen haben diese Berechtigung an beruflichen Schulen erworben.

Auch der Ausgleich fehlender Ausbildungsplätze in Wirtschaft und Verwaltung wäre ohne schulische berufliche Bildungsangebote nicht möglich gewesen, ist aber heute mit der Frage verbunden: welchen Beitrag kann das duale Berufs(aus)bildungssystem zur Abwendung eines drohenden Fachkräftemangels leisten?

- Garant für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung -

Diskussionspapier zum Bildungsgipfel im September 2014

VON HEIDI HAGELÜKEN



Drohender Fachkräftemangel erfordert ein Umdenken!

„Angesichts des demografischen Wandels können wir es uns heute weniger denn je leisten, dass junge Menschen hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben. Wir wollen alle jungen Menschen erreichen.“

Hierzu setzt Beratung präventiv an, orientiert sich an der individuellen Bildungsbiografie, damit verschiedene Bildungspfade eröffnet werden. Möglichst viele Jugendliche müssen früh ihre Potenziale wahrnehmen, berufliche Optionen kennenlernen und so ihren Schul- und Berufsabschluss erreichen. Am Übergang zur Ausbildung werden wir die Berufseinstiegsbegleitung ausbauen, die Chancen der assistierten Ausbildung nutzen und mehr Anschlussmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Bildungswegen schaffen.“ (Koalitionsvereinbarung Bund, Dez. 2013).

Der glb fragt:
Welche Vorstellungen entwickelt das Hessische Kultusministerium, um diese Intentionen des Bundes zu verfolgen?

- Wird Maximalförderung neben Selektion angestrebt?
- Werden Ausbildungsprogramme und Ausbildungsmaßnahmen in beruflichen Schulen eingerichtet, um den steigenden Anforderungen der Berufsbilder durch individuelle Förderung von Jugendlichen in den Einrichtungen der beruflichen Schulen in Kooperation mit der Wirtschaft entsprechen zu können?
- Werden im Kontext struktureller ausbildungs- und arbeitsmarktpolitischer Anforderungen regional spezifische Lösungen erarbeitet? „Kreisberufsschulen“, berufliche Schulen im ländlichen Raum sind wichtige Faktoren im Kultur-, Bildungs-, Beratungsangebot eines Landkreises und sollten ihre Funktionen erfüllen können!

Übergangssystem als transparentes Unterstützungssystem ist gefordert, aber mit regionaler Ausrichtung!

Der glb stellt fest:

- Eine Ausbildung wie im dualen Ausbildungssystem sollte in der Regel einer rein schulischen Ausbildung vorgezogen werden. Aber nicht in allen Regionen des Landes Hessen besteht ein zukunftsorientiertes duales Berufsausbildungssystem und nicht alle Regionen Hessens weisen wirtschaftliches Wachstum und Angebotsvielfalt auf.

So garantiert nur das Prinzip des marktorientierten Ausbildungsangebots von dualer und vollschulischer Ausbildung jungen Menschen die Hinwendung zu einer zukunftsorientierten Erwerbstätigkeit in der Wirtschaft.

- Der so genannte Übergangsbereich in den beruflichen Schulen muss heute und in der Zukunft - so der glb - vor allem folgende Aufgaben erfüllen:
- Berufsorientierung und Berufsvorbereitung sollten im Schwerpunkt an den beruflichen Schulen in Zusammenarbeit mit Betrieben (z. B. EIBE, BVJ u. a.) geleistet werden.
- Angebote zum Erwerb eines weiterführenden höherwertigen allgemein bildenden Abschlusses mit berufsorientierendem und berufsvorbereitendem Charakter müssen an den beruflichen Schulen erhalten und erweitert werden,
- Angebotsvielfalt zur Verbesserung bestehender Abschlüsse muss gewährleistet sein,
- Qualifikationswege, die ein Angebot machen, wenn Ausbildungsverhältnisse gelöst werden, müssen vorgesehen werden,
- regional ausgerichtete zukunftsorientierte vollschulische Ausbildungsabschlüssen sind bereit zu stellen.

Vollschulische Ausbildung steht hier gleichberechtigt zur dualen Berufsausbildung, ist nach regionaler Notwendigkeit und am Bedürfnis der Jugendlichen orientiert zu erhalten und auszubauen.

Der glb fragt:

Welche Maßnahmen ergreift die Landesregierung zur Ausgestaltung der Übergänge von allgemein bildenden Schulen in berufliche Schulen und zur Stärkung der Angebote innerhalb der beruflichen Schulen?

- „Das ‚Übergangssystem‘ organisiert weder Übergänge, noch hat es System“ (Standpunkt Nr. 6, Dez. 2012, Friedrich-Ebert-Stiftung).

Eine Vielzahl von Maßnahmen an allgemein bildenden Schulen, zwischen allgemein bildenden Schulen und Berufsausbildung, zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung wird nur noch von wenigen verstanden, schon gar nicht von Jugendlichen und ihren Eltern. Transparenz und Klarheit wären erforderlich: wer wird wo, mit welchen Mitteln und welchen Zielen gefördert und wohin befördert?

Transparenz und Klarheit sollten vorliegen, u. a. über bestehende Möglichkeiten des berufsbegleitenden Erwerbs der Fachhochschulreife oder aber über den mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung obligatorisch erteilten „Mittleren Abschluss“.

Der glb hält für erforderlich, aus einem punktuellen Kompensationssystem sollte ein Angebot von kompetenzorientierter, anschlussorientiert begleitender Unterstützung werden, wie z. B. im Modellprojekt „Gestufte Berufsfachschule“ intendiert.

Berufliche Bildungsgänge und Bildungsangebote mit dem Ziel der Studierfähigkeit erhalten und intensivieren!

Der glb fragt:

Welche Entwicklung nehmen unsere Beruflichen Gymnasien? Wie werden die Angebote der beruflichen Schulen zur Erlangung der Studierfähigkeit zukünftig ausgestaltet?

- Neben einer Strukturdebatte muss der Blick auch auf die Kompetenzorientierung gerichtet werden.

Für Menschen, die sog. informelle Kompetenzen erworben haben, die sie nicht durch Zertifikate belegen können, sollten Verfahren entwickelt und erprobt werden, die zu Transparenz und Anerkennung führen. Hierfür sind die Fachkompetenzen der beruflichen Schulen gefragt!

- Ein Paradigmenwechsel von der Abschlussorientierung hin zur Anschlussorientierung wäre auch in diesem Zusammenhang erforderlich, um eine Sicherung des Fachkräftenachwuchses zu gewährleisten.

Der glb fordert:

Gleichbehandlung in der Zuweisung von Funktionsstellen und eine fachbedarfsgerechte Stellenzuweisung für berufliche Schulen, deren Spezifika entsprechend.

- Trotz Komplexität beruflicher Schulen mit 1000 und mehr bis über 2000 Schülerinnen und Schülern werden diesen großen Systemen nur eine Schulleiterstelle und eine Stellvertreterstelle zugewiesen. Im Vergleich mit allgemein bildenden Schulen, insbesondere Gymnasien/Oberstufengymnasien, ist die Zahl

der beruflichen Schulen/beruflichen Gymnasien zugewiesenen Funktionsstellen nicht bedarfsgerecht und quantitativ ungleich,

- Daneben leidet in einigen Schulamtsbezirken die fachbedarfsgerechte Stellenzuweisung für berufliche Schulen unter der Überbesetzung der Staatlichen Schulämter mit Stellen der allgemein bildenden Schulen, insbesondere der Gymnasien.

Der glb fragt:

Wie ist eine Überbesetzung zu Lasten des Fachbedarfs an beruflichen Schulen unter dem Leitgedanken der Bundesregierung zu rechtfertigen: „Die Koalition wird einen Schwerpunkt auf die Stärkung der beruflichen Bildung legen“?

Nachqualifikation und Weiterqualifizierung als Chance der aktuellen Ausbildungsmarktlage!

Der glb fordert:

- Transparenz über Weiterqualifizierungsmöglichkeiten in und mit den beruflichen Schulen.

- Erweiterung des Angebots zielgruppenorientiert in Verbindung mit Betrieben und Organisationen der Wirtschaft wie auch der Universitäten (insbesondere in der BA-Phase).

Gemäß Koalitionsvereinbarung (Bund) vom Dez. 2013 mit dem Leitgedanken: „Deutschlands Zukunft gestalten“ gilt auch für Hessen: Durchlässigkeit stärken und Berufstätige, die ihren beruflichen Aufstieg durch Bildung in die Hand nehmen wollen, unterstützen (s. dazu Novellierung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes -AFBG, S. 21 ff.).

Der glb fragt:

Welche Maßnahmen ergreift die Landesregierung, um diese Chance sicherzustellen?

Es ist Menschen egal, wie viel wir wissen, bis sie wissen, dass sie uns nicht egal sind. (Norman Green).

Der glb versteht Inklusion als das angemessene, nicht-hierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität aller Schülerinnen und Schüler.

Inklusive Berufsbildung darf sich nicht nur auf eine bestimmte Personengruppe beziehen (z. B. Behinderte oder benachteiligte junge Menschen, Jugendliche mit Migrationshintergrund oder junge Frauen), sondern muss die individuellen Lernbedürfnisse und jeweiligen Lernvoraussetzungen jeder bzw. jedes Einzelnen zum Ausgangspunkt machen.

Eine „Berufsbildung für alle“ bedeutet, Bildungsgänge „vom Jugendlichen her zu denken“ und zu konzipieren.

Inklusion in der Berufsbildung ist das Schaffen einer „Inklusionskultur“, die sich prägend auf das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer, der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder, der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie aller sonstigen Akteure auswirkt und die Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns fördert. Die Entwicklung einer Haltung und Einstellung, die „Vielfalt als Chance“ anerkennt und wertschätzt, stellt eine Voraussetzung für die Ausgestaltung einer inklusiven Berufsbildung dar.

Der glb fordert dafür:

- erforderliche sächliche und personelle Ressourcen für eine inklusive berufliche Bildung zur Verfügung zu stellen,
- Fort- und Weiterbildungsangebote für alle Akteure inklusiver Berufsbildung zu schaffen,
- sozialpädagogische Unterstützung durch Stellenzuweisung zu erweitern.

Der glb fragt:

Welche Konzepte hat die Landesregierung zur inklusiven Bildung in und an beruflichen Schulen?

Berufliche Schulen – Orientierung für die Selbstständigkeit von Schulen!

- Annähernd 50 Prozent der beruflichen Schulen in Hessen sind selbstständige berufliche Schulen (SBS), einschließlich einiger weniger rechtlich selbstständiger beruflicher Schulen (RSBS).

Die damit verbundene Qualitätsentwicklung (Unterrichts-, Personal-, Schulentwicklung) war und ist Orientierung für alle Schulen.

Dieser Entwicklungsprozess bedarf der Förderung und qualitativen Begleitung für alle beruflichen Schulen, um Stagnation und Resignation vorzubeugen.

Der glb fordert in diesem Zusammenhang u. a.:

Einrichtung und Pflege eines selbstständigen, abgegrenzten Budgets für die beruflichen Schulen unter eigener Mandantenleitung. Damit würde eine Weiterentwicklung/Qualitätsentwicklung aller beruflichen Schulen ermöglicht und der Bedarfssituation entsprochen.

Lehrerversorgung – Überproduktion und Lehrermangel zugleich (s. dazu Terhart, *Pädagogik* 6/2014)

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen mit ihren Kooperationspartnern aus Wirtschaft und Verwaltung erfordern die erforderliche Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern in allen berufsbezogenen Fachbereichen und Unterrichtsfächern, die diesen Prozess qualitativ mitgestalten und ein innovatives Rollenverständnis - insbesondere auch unter dem Aspekt Inklusion in beruflichen Schulen leben.

Die Realität zeigt jedoch:

- steigenden Lehrerberuf in gewerblich-technischen Fachrichtungen, den Fachrichtungen Sozialpädagogik, Gesundheit und sozialpflegerische Berufe,
- fehlende Bewerber, um den Fachbedarf der beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Fachbereichen ausgleichen zu können,
- keine Lehramtsstudiengänge für Sozialpädagogik, Gesundheit und sozialpflegerische Berufe in Hessen (nur Quereinstiege),
- teilweise unzureichende Stellenzuweisung, um den Fachbedarf decken zu können (Überbesetzung – Schule-Schulamtsbezirk).

Der glb stellt fest:

Die von der bisherigen Landesregierung getroffenen Maßnahmen (insbesondere Quereinstieg) waren hilfreich, aber letzten Endes unzureichend und wenig erfolgswirksam, um subjektive Theorien abzubauen, fachdidaktisch und berufspädagogisch nachhaltig Unterrichtsentwicklung über die Betonung der Weiterentwicklung des Lernens der Lernenden zu ermöglichen und konsequente Lernunterstützung der Schülerinnen und Schüler zu leisten.

Der glb fordert:

Eine Ausbildung von sog. Quereinsteigern mit einem Vorbereitungsdienst (analog zum Referendariat) und anschließender Berufseinstiegsbegleitung.

Für Fachlehrerinnen und Fachlehrer für arbeitstechnische Fächer in berufsbezogenen Mängelfächern könnte ein berufsbegleitendes einschlägiges Studium (BA/MA) ermöglicht werden, um zur Verringerung des Fachbedarfs beitragen zu können.

Der glb fragt:

Was tut die Landesregierung diesbezüglich?

Dauerbaustelle Lehrer(aus)bildung!

- Was angehende Lehrerinnen und Lehrer in der Schule verwirklichen sollen, müssen sie in ihrer Ausbildung selbst erfahren!

Eine biografisch kompetenzorientierte, phasenübergreifend abgestimmte gestufte Lehrerausbildung könnte diesem Anspruch gerecht werden.

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

Hierfür wäre erforderlich:

- eine Überarbeitung von Kompetenzerwartungen und Standards in der Lehrerbildung für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen mit dem Ziel eines phasenübergreifend abgestimmten Lehrerbildes, das Anschlussfähigkeit gewährleistet,
- eine Anpassung von Struktur und Dauer des Lehramtsstudiums und des Vorbereitungsdienstes an die biografischen Voraussetzungen der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen,
- eine kontinuierliche Beratung und Prozessbegleitung, welche die Berufseinstiegsphase mit einschließt.
HILF, HELP me durch Fort- und Weiterbildung!

Der glb stellt fest:

Bisherige Fortbildungskonzepte wurden vom Hessischen Kultusministerium, von den Staatlichen Schulämtern, dem Landesschulamt und anderen entwickelt, praktiziert und im Wesentlichen finanziert.

Dies war entwicklungsfördernd, aber nicht immer koordiniert, bedarfsorientiert für die einzelne berufliche Schule und wenig auf die Entwicklung eines Schulprofils ausgerichtet.

Aus Sicht des glb gilt es, Fort- und Weiterbildungsangebote für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen sicherzustellen über:

- Klare Zuständigkeiten für berufliche Fort- und Weiterbildung in Hessen,
- Akzeptanz und Finanzierung schulspezifischer Bedarfe, dem regionalen und schulbezogenen Profil entsprechend (statt nur „top down“ besser auch „bottom up“!).
- Entwicklung eines prozessbezogenen Fortbildungskonzeptes speziell für die beruflichen Schulen als komplexe Einheiten mit in der Regel über 100 Lehrerinnen und Lehrern.

Kollegiumsbegleitung über Kooperation von Lehrkräften in Fachgruppen und Netzwerken hinaus; denn berufliche Schulen repräsentieren individualistische Berufskulturen.

- Qualitative Unterstützungsangebote, z. B. für professionelle Lerngemeinschaften zur intensiven Auseinandersetzung über bedeutsame nachhaltige Unterrichtsinhalte, für Prozessbegleitung beim Erwerb von Unterrichtstechniken zur Erweiterung professionellen Handelns, insbesondere bezogen auf Diagnostik, Lernunterstützung und Möglichkeiten individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern.
- Fortbildung zur Entwicklung einer Inklusionskultur, die sich prägend auf das Selbstverständnis aller Akteure im Rahmen beruflicher Bildung auswirkt und Selbstreflexion pädagogischen Handelns fördert, zur Entwicklung einer Haltung und Einstellung, die „Vielfalt als Chance“ anerkennt und wertschätzt.

Der glb fragt:

- was tut die Landesregierung, um dieses „Chaos“ strukturell zu ordnen?
- Inwieweit ergeben sich Freiräume für Zufriedenstellung der Schulbedarfe?
- Welche pädagogischen Schwerpunkte setzt die Landesregierung unter Beachtung des gültigen Schulgesetzes?

Studienseminare als Unterstützungssysteme ?!

Studienseminare Quo Vadis?

Der glb schlägt vor, die Kompetenzen der Studienseminare als Beteiligte in einem Kompetenzzentrum zu nutzen:

- für Unterstützungsleistungen als Gelenkstelle zwischen Universitäten und Schulen mit vielfältigen Kompetenzen der Ausbilderinnen und Ausbilder an Studienseminaren für berufliche Schulen in einem regionalen Bildungsnetzwerk.

Die Studienseminare beraten ihre beruflichen Schulen in ihrem Einzugsbereich auf Anforderung, u. a. in ihrem jeweiligen Weiterentwicklungsprozess.

- auf der Ebene des Unterrichts – durch Implementierung einer Lernkultur des selbst gesteuerten, individualisierten und kooperativen Lernens,
- auf der Ebene des Personals – durch Entwickeln und Etablieren einer innovativen Lehr- und Lernkultur, verbunden mit dem Rollenwandel der Lehrenden zu Beobachtern, Gestaltern, Beratern, Begleitern (Lerncoaches), die Heterogenität als Chance betrachten, Kompetenzen wertschätzen und Lernen individuell unterstützen.

Für den glb gilt:

Berufliche Bildung in beruflichen Schulen GESTALTEN statt nur ERHALTEN über VERWALTEN

Zum Schuljahr 2013/14 startete in Hessen ein Pilotprojekt zur „Gestuftem Berufsfachschule“. Dies ist der erste Baustein einer breit angelegten Reform des beruflichen Bildungssystems in Hessen, vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und den damit erwarteten bzw. schon eingetretenen Herausforderungen für Schulen und Betriebe. Aktuell befinden sich 10.500 SchülerInnen an 77 Berufsfachschulen dieses Bundeslandes. Schon deswegen wird ein starker Effekt auf das Übergangssystem, aber auch auf den Arbeitsmarkt in handwerklichen Berufen erwartet.

Laut dem 4. Bildungsbericht 2012 sind im Jahr 2011 viele Ausbildungsstellen unbesetzt geblieben, obwohl die Zahl der unversorgten Bewerber im Vergleich zum Vorjahr gestiegen ist. Wachsende Ansprüche an die Qualifikation der Fachkräfte führen dazu, dass immer weniger Jugendliche nach dem Hauptschulabschluss direkt in die duale Ausbildung einsteigen können. „Das Duale System ist seit 2000 die Domäne von Schulabsolventen und -absolventinnen mit mittlerem Abschluss und Hochschulreife,...“ (Bildungsberichterstattung, 2012, S. 103). Jugendliche mit Hauptschulabschluss haben inzwischen nur noch in den Bereichen Handwerk, Landwirtschaft und Hauswirtschaft eine realistische Chance auf einen dualen Ausbildungsplatz (Bildungsberichterstattung, 2012, S. 110). So stellte 2010 die Gruppe der Hauptschulabsolventen nur rund 28,8 % aller Neuzugänge in die duale Ausbildung, während die Gruppe mit mittlerem Bildungsabschluss 44,9 % und die Gruppe mit Hochschulreife 20,2% aller Neuzugänge in die duale Berufsausbildung stellten (Bildungsberichterstattung, 2012, S. 103). Vor allem im anspruchsvollen Dienstleistungsbereich werden mittlerweile oft Abiturienten eingestellt (Weishaupt, 2012, S. 28). Jugendliche mit geringwertigem oder gar keinem Abschluss leiden häufiger unter Arbeitslosigkeit (statista GmbH, 2013) und steigen überdurchschnittlich häufig als Neuzugang in das Übergangssystem ein.

Besonders betroffen sind vor allem Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit, da sie bei gleichem Schulabschluss häufig größere Probleme haben eine duale Ausbildungsstelle zu bekommen als deutsche Jugendliche. So konnten 2010 nur etwa 29 % der ausländischen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss eine duale Ausbildungsstelle besetzen, wohingegen 63 % der aus-

dem Ausbildungsmarkt erhöhen, bleiben für die Jugendlichen mit Hauptschulabschluss interessant.

Um der Kritik der Wirtschaft zu begegnen, die das Übergangssystem als „Maßnahmenschlinge“ bezeichnet, in dem die Jugendlichen „unmotivierende Warteschleifen“ durchlaufen, und um mehr Jugendlichen zu einer verbesserten Übergangschance in die duale Ausbildung zu verhelfen, hat die hessische Landesregierung eine Reihe von Reformvorhaben im Bereich des Übergangssystems auf den Weg gebracht (Hessisches Kultusministerium, 2013).

Diese Reformvorhaben zielen unter anderem auf einen erfolgreicherem und schnellerem Übergang in die duale Ausbildung, berufsfeldorientierte Förderung und eine stärkere Kooperation zwischen ausbildenden Betrieben und Berufsschulen. Die zweijährige Berufsfachschule soll ab dem Schuljahr 2014/2015 in das Konzept einer gestuften Berufsfachschule übergehen. Damit verbunden ist ein modularer Aufbau in zwei Stufen. Die gestufte Berufsfachschule wird für alle Hauptschulabsolventen geöffnet, unabhängig von Abschluss oder Notendurchschnitt. Damit erfolgt eine deutliche Umorientierung von dem bislang zentralen Ziel des mittleren Bildungsabschlusses hin zu einer verstärkten Berufsvorbereitung.

Die größere Zahl der Schülerinnen und Schüler soll nach dem ersten Jahr (erste Stufe) die gestufte BFS verlassen, um in eine duale Ausbildung zu wechseln und ausbildungsbegleitend den Mittleren Bildungsabschluss zu erwerben.

Die zweijährige Berufsfachschule

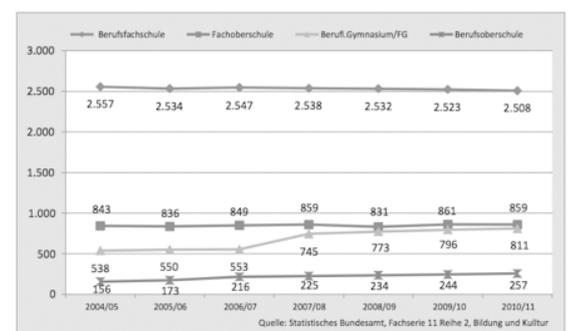


Abbildung 1: Berufliche Vollzeitschulen 2004 - 2011

Innerhalb der beruflichen Schulsysteme der deutschen Bundesländer ist die Berufsfachschule den beruflichen Vollzeitschulen zuzuordnen. Dieser bedeutende Schultyp stellt sich als ein eigenständiger Sektor gegenüber dem dualen System beruflicher Bildung dar und hat mit diesem quantitativ inzwischen gleich gezogen. Die Berufsfachschulen bilden innerhalb der beruflichen Vollzeitschulen die größte Untergruppe. Mit 2,5 Mio. SchülerInnen lagen sie zahlenmäßig auch deutlich über der Gesamtschülerzahl von Fach- und Berufsoberschulen sowie Beruflichen Gymnasien (2011, s. Abb. 1). Gleichzeitig leidet die Berufsfachschule im Vergleich mit einer dualen Ausbildung unter Imageproblemen. Insbesondere die zweijährige Berufsfachschule führt überwiegend zu

Schulversuch „Gestufte Berufsfachschule“ in Hessen

Ausgangslage

VON BRITTA BERGMANN UND RALF TENBERG

ländischen Jugendlichen in das Übergangssystem wechseln. Im Gegensatz dazu haben immerhin 44 % der deutschen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss eine duale Ausbildungsstelle gefunden, während 45 % in das Übergangssystem einstiegen (Bildungsberichterstattung, 2012, S. 105 (E1-5A)).

Das duale System hat seine traditionelle Stärke, bildungsschwächere Jugendliche durch eine Ausbildung beruflich zu integrieren, weitgehend eingebüßt (Weishaupt, 2012, S. 27). Aus diesem Grund ist das Übergangssystem, trotz wachsender Kritik von Seiten der Wirtschaft und sinkenden Schülerzahlen (Bildungsberichterstattung, 2012, S. 102), ein unumgängliches „Instrument“ zur Integration der Jugendlichen in Arbeitsmarkt und Gesellschaft. Vor allem jene Bereiche im Übergangssystem, die zu einem höheren Abschluss führen und damit die Chancen auf

einem allgemeinen Bildungsabschluss. Etwa die Hälfte der Berufsfachschülerinnen und -schüler verlassen den Bildungsgang ohne beruflichen Abschluss (s. Abb. 2) (zur speziellen Situation in Hessen s. Speier, 2011).

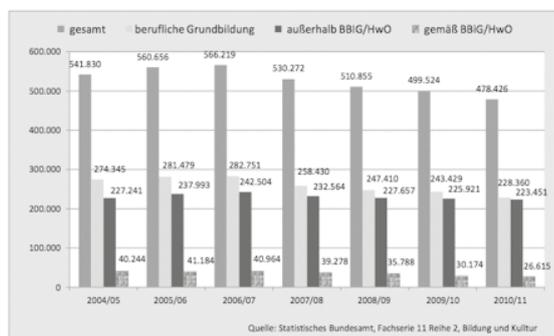


Abbildung 2: Schüleranteile an deutschen Berufsfachschulen differenziert nach Bildungsgängen zwischen 2004 und 2011

Der neue Ansatz

Auch in der gestuften BFS wird zukünftig die Möglichkeit bestehen, den mittleren Bildungsabschluss zu erwerben. Hierfür sind weiterhin ein Besuch des zweiten Jahres (zweite Stufe) und eine erfolgreich absolvierte Abschlussprüfung notwendig. Der große Unterschied zum bisherigen Ansatz besteht jedoch darin, dass dies nicht mehr der Regelfall sein soll. Gelingt das Konzept, dann werden möglichst viele SchülerInnen nach dem ersten Jahr in die duale Berufsausbildung einmünden. Hauptschüler mit qualifizierendem Abschluss, die primär das Nachholen des mittleren Schulabschlusses anstreben, sollten dazu künftig bevorzugt die Realschulen nutzen. Über zwei Pilotphasen soll das Konzept der gestuften Berufsfachschule konzeptionell und inhaltlich erprobt werden und nach entsprechender Evaluation weiterentwickelt werden.

Neben den drei selbstständigen beruflichen Pilot-schulen, Eduard-Stieler-Schule (Fulda), Ludwig-Geißler-Schule (Hanau) und Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Schule (Fritzlar) sind die Technische Universität Darmstadt, Arbeitsbereich Technikdidaktik

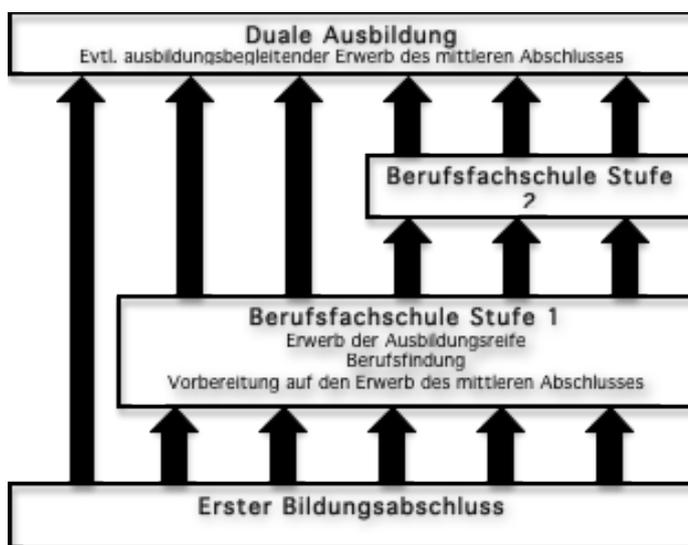


Abbildung 3: Neukonzeption einer Gestuften Berufsfachschule

als wissenschaftliche Begleitung und als Unterstützung bei der konzeptionellen didaktischen sowie curricularen Arbeit in die Pilotphase involviert.

Grundkonzept Stufe 1

In der Stufe 1 der gestuften BFS sollen sich die Jugendlichen einen Überblick über die in der jeweiligen Schule angebotenen Schwerpunkte einer Fachrichtung verschaffen. An den drei Pilot-schulen sind das die Fachrichtungen Technik (Ludwig-Geißler-Schule Hanau), Gesundheit und Sozialwesen (Eduard-Stieler-Schule Fulda) und Wirtschaft (Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Schule Fritzlar). Das primäre Ziel des ersten Jahres der gestuften BFS ist die Vermittlung der Jugendlichen in die duale Ausbildung. Innerhalb der ersten Wochen durchlaufen die Jugendlichen die unterschiedlichen Schwerpunkte der einzelnen Fachrichtungen (z.B. im Bereich Technik: Elektrotechnik, Holztechnik, Metalltechnik, Chemie-technik) zur beruflichen Orientierung, und absolvieren innerhalb des jeweiligen Schwerpunktes fachspezifische und berufstypische Projekte (Phase 1). Im Anschluss an diese erste Phase gehen die Jugendlichen in ein zweiwöchiges (fachbereichabhängiges) Orientierungspraktikum eines favorisierten Schwerpunktbereichs. Hier lernen die Jugendlichen die betriebliche Praxis dieses Schwerpunktes kennen und erleben dessen berufliche Wirklichkeit. Auf das Praktikum folgt die zweite Phase der beruflichen Orientierung. In dieser Phase 2 arbeiten die Jugendlichen an einem schwerpunktübergreifenden Projekt und vertiefen dadurch ihre fachlichen Eindrücke in den unterschiedlichen Schwerpunkten. Danach haben die Jugendlichen die Möglichkeit in einem vertiefenden Fachpraktikum ihren bisherigen favorisierten Schwerpunktbereich weiter zu verfolgen oder aber sich einem anderen Schwerpunkt zuzuwenden.

Durch das Durchlaufen unterschiedlicher Schwerpunktbereiche einer Fachrichtung soll den Jugendlichen eine berufliche Orientierung ermöglicht werden, die durch zwei Praktika vertieft wird und den Jugendlichen damit die Chance gibt, eine reflektierte Entscheidung bezüglich einer dualen Ausbildung zu treffen. Die beiden aufeinanderfolgenden Betriebspraktika sollen den Jugendlichen auch Möglichkeiten schaffen, sich bei potenziellen Ausbildungsbetrieben vorzustellen. Zudem wird erwartet, dass die innerhalb der Praktika gesammelten Eindrücke von den eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen fördert und sich diese damit positiv auf Leistungsmotivation und Bereitschaft auswirken, was wiederum der Ausbildungsreife zugutekommt (Ratschinski, 2012, S. 26).

In der dritten Phase der 1. Stufe (Berufsfindung) haben die Jugendlichen die Gelegenheit sich mit einem von ihnen gewählten fachlichen Schwerpunkt vertiefend auseinanderzusetzen und dort dezidiert berufliche Basiskompetenzen zu erwerben, die für eine Ausbildung im entsprechenden Bereich qualifizieren und somit den Weg in die duale Ausbildung ebnen.

Als weitere Neuerung wird in den fachlichen Anteilen der gestuften Berufsfachschule auf das Bewerten mittels Zensuren verzichtet. An Stelle einer traditionellen Benotung werden die Jugendlichen mit Hilfe einer Kompetenzmatrix in Anlehnung an das VQTS-Modell (Vocational Qualification Transfer System) bewertet, ausgehend von Kompetenzbeschreibungen über die einzelnen schwerpunktbezogenen berufstypischen Projekte. Diese Bewertung mittels Kompetenzstufen gibt detailliert Auskunft darüber, welche fachlichen Befähigungen in Verbindung mit welchem Wissen erworben wurden. Dieser Ansatz soll nicht nur den Betrieben die Möglichkeit geben, differenziert festzustellen, was die Jugendlichen gut können, und was weniger gut, sondern insbesondere auch den Jugendlichen selbst zeigen, was von ihnen im Einzelnen erwartet wird und wie sich ihre spezifischen Leistungen in einer Detailansicht darstellen.

Im allgemeinbildenden Bereich Deutsch, Mathematik und Englisch wird im ersten Jahr ein Kurssystem erprobt, welchem ein stufendifferenziertes Förderkonzept zu Grunde liegt. In diesem Bereich sollen, durch eine möglichst differenzierte Betreuung in kleinen Lerngruppen, die individuellen Defizite bei den Jugendlichen abgebaut und eine bestmögliche Förderung ermöglicht werden. Nach fachspezifischen eingangsdagnostischen Verfahren werden die Schüler – gemäß des festgestellten Förderbedarfs – abgestimmten Modulen zugeteilt, um die diagnostizierten Kompetenzen weiterzuentwickeln. Da hier von einer erheblichen Heterogenität ausgegangen wird, liegt der zentrale Anspruch darin, den Einzelnen relativ zu seinem Ausgangsstand möglichst weit zu bringen; soziale oder kategoriale Bezugsnormen wie Klassendurchschnitt oder Vergleichsarbeiten haben hier kaum Bedeutung.

Der zentrale Orientierungspunkt im neuen Konzept ist die Ausbildungsreife. Diese wird in Anlehnung an den Kriterienkatalog des „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ sehr unscharf im Sinne allgemeiner „Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung“ definiert. Hierbei werden vier aktiv entwickelbare bzw. beeinflussbare Merkmalsbereiche unterschieden: schulische Basiskennnisse, psychologische Leistungsmerkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit sowie Berufswahlreife (Expertenkreis Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs, 2009) (bzw. Berufswahlkompetenz in Anlehnung an Günter Ratschinski). Aus dieser Perspektive werden im vorliegenden Konzept die allgemeinbildenden Fächer primär nicht einer allg. Bildung, sondern der Entwicklung einer Ausbildungsreife zugeordnet. Die vom „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ formulierten schulischen Basiskennnisse sowie deren Ergänzungen, als auch basale (unspezifische) psychologische Leistungsmerkmale wie logisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, Merkfähigkeit etc. werden durch die gesamte Breite der Angebote im 1. Jahr adressiert, ebenfalls die tätigkeitsorientierten (spezifischen) psychologischen Merkmale wie Durchhaltevermögen, Kommunikationsfähigkeit,

Konfliktfähigkeit, Selbstständigkeit oder Zuverlässigkeit. Letztere werden zudem – ausgehend von einer stufenbasierenden Kompetenzmatrix (VQTS-Modell) – bewertet und im Dialog mit dem Jugendlichen fortlaufend reflektiert. Damit soll den Jugendlichen – ähnlich wie mit den fachlichen Kompetenzkonkretisierungen – transparent gemacht werden, was im überfachlichen Bereich von ihnen erwartet wird, wo sie stehen und wie sie sich hierin weiter entwickeln können. Zuständig für dieses Coaching ist in der gestuften BFS zentral die/der sogenannte LernprozessbegleiterIn (ProfilgruppenleiterIn). Jede/r LernprozessbegleiterIn betreut und berät individuell eine konstante Gruppe mit etwa 12 Jugendlichen, vermittelt bei Konflikten, wirkt unterstützend bei der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen, begleitet die Vor- und Nachbereitung der Praktika und fördert durch ein Lerncoaching den individuellen Kompetenzerwerb. Hierfür stehen wöchentlich zwei Stunden zur Verfügung, die keinen fachlichen Inhalt haben und individuell gestaltet werden können.

Zudem unterstützen die ProfilgruppenleiterInnen die Erstellung und Pflege eines Qualifikationsportfolios, welches in der gestuften Berufsfachschule das herkömmliche Zeugnis ergänzen wird. Es ist als fester Bestandteil der Bewerbungsmappe der SuS vorgesehen und soll bei der Ausbildungsplatzsuche unterstützend wirken. Inhalte der Qualifikationsportfolios können neben den Kompetenzbeschreibungen, Zeugnissen und Praktikumsbescheinigungen auch Bescheinigungen über ehrenamtliche Tätigkeiten, über Tätigkeiten als Übungsleiter oder über das Engagement in der SV u.v.m. sein. Mit Hilfe des Qualifikationsportfolios wird insbesondere dem Wunsch der Ausbildungsbetriebe nachgegangen, sich über die Schulzeugnisse hinaus ein umfangreiches Bild über die Stärken und Schwächen bildungsbenachteiligter Jugendlicher machen zu können, um so die Entscheidung über einen Ausbildungsplatz nicht nur auf Basis von schwer zu interpretierenden Schulnoten und Abschlüssen treffen zu müssen (Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V., 2010, S. 35ff). Während der Stufe 1 wird eine Kooperation in Form von Ausbildungsberatung mit den regionalen Bundesagenturen für Arbeit, den zuständigen Industrie- und Handelskammern sowie den Handwerkskammern implementiert.

Grundkonzept 2. Jahr

Um HauptschülerInnen den Weg in eine höherqualifizierte Ausbildung bzw. eine höhere Schulform zu ermöglichen, besteht im Konzept der Gestuften Berufsfachschule nach wie vor die Möglichkeit des Erwerbs des mittleren Bildungsabschlusses durch den erfolgreichen Besuch der zweiten Stufe der Gestuften Berufsfachschule (2. Jahr). Die Voraussetzungen zum Übergang in die Stufe 2 der Gestuften Berufsfachschule sowie die Ausgestaltung und Durchführung der Abschlussprüfung werden zunächst durch die aktuellen Verordnungen („Verordnung über die Ausbildung und die Prüfung an zweijährigen Berufsfachschulen“ sowie die „Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses“) geregelt. Allerdings werden diese im Rahmen der im Schuljahr 2013/14

beginnenden Pilotierung mit überprüft und absehbar gemäß den neuen Bedingungen und Anforderungen angepasst (Hessisches Kultusministerium, 2013).

Nachdem sich die Jugendlichen in Phase 3 der ersten Stufe für einen Schwerpunktbereich entschieden haben, beschäftigen sie sich im zweiten Jahr ausschließlich mit dem gewählten Schwerpunktbereich sowie dem allgemeinbildenden Lernbereich, der sie gezielt auf die Anforderungen zum Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses vorbereitet. Im fachlichen Schwerpunktbereich vertiefen die Jugendlichen ihre bisherigen Kompetenzen und erwerben dabei zertifizierte Qualifizierungsbausteine. Damit erfahren sie eine bedeutsame formale Bestätigung ihrer beginnenden beruflichen Entwicklung, zudem können sich die zertifizierten Qualifizierungsbausteine bei der Ausbildungsplatzsuche positiv auswirken, da insbesondere kleinere Ausbildungsbetriebe selten alle inhaltlichen Aspekte der Ausbildung im vollem Umfang (z. B. in der Metalltechnik die spanende Fertigung) abdecken können und die Auszubildenden häufig in überbetrieblichen Ausbildungsstandorten ausgebildet werden oder an außerbetrieblichen Kursen teilnehmen müssen. Mit den erweiterten und bereicherten Praxisangeboten der ersten Stufe und dem Erwerb der Qualifizierungsbausteine in der zweiten Stufe erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler der Gestuften Berufsfachschule einen konkreten Vorteil gegenüber Schülerinnen und Schülern mit mittlerem Bildungsabschluss. Die Leistungsbewertung erfolgt wie im ersten Jahr im fachlichen Bereich mit Hilfe von Kompetenzbeschreibungen und Kompetenzmatrix und im allgemeinbildenden Bereich mit Schulnoten.

Ausblick

In den „goldenen Jahren“ der Modellversuche, den 1990er-Jahren, gab es die spöttische Redewendung, dass Modellversuche generell „zum Erfolg verdammt“ seien. Damit sollte angedeutet werden, dass die Träger dieser Projekte – zumeist die damals noch sehr präsenten Landesinstitute – nur bedingt experimentell vorgehen und vielmehr den Versuch eher als Implementierungsstrategie verstanden. Damit kam auch zum Ausdruck, dass die dem jeweiligen „Versuch“ zu Grunde liegende Innovation nicht aus der Wissenschaft kam, sondern aus der Politik. Wenn wissenschaftliche Begleitungen einbezogen wurden, hatten diese als offiziellen Auftrag die Evaluation der Implementierung, inoffiziell unterstützten sie in hohem Maße die Lehrerschaft und die Schulen in der Umsetzung. Nicht zuletzt durch diese Verschränkung von Durchführung und Reflexion verliefen diese Projekte weitgehend rekursiv. Die Entscheidung, ob bzw. in wie fern ein Transfer vom Modell in das Schulsystem vollzogen wird, wurde – wie der Grundansatz – politisch herbei geführt, nicht jedoch wissenschaftlich.

Es ist bekannt, dass die BLK-Finanzierung von Modellprojekten letztlich auf Grund deren geringer wissenschaftlicher Erträge eingestellt wurde. Wenn nun aktuell ein Schulversuch gestartet wird, werden trotzdem wissenschaftliche Begleitungen involviert, jedoch mit klaren Aufträgen bzgl. der Unterstützung des Projekts. Diese „neue“ Form wissenschaftlicher Begleitung stellt sich

weitgehend als wissenschaftlich hinterlegte Beratung dar. Die ehemals so bedeutsame Aufgabe der Evaluation ist dabei nachrangig, da die Schulen inzwischen Systeme implementiert haben, mit welchen sie Evaluation eigenständig handhaben können. Im Zentrum dessen, was hier Universitäten beitragen können, stehen konzeptionelle Inputs und Unterstützungsansätze, fachliches und überfachliches Coaching sowie Mitwirkung an übergeordneten Steuerungsprozessen. Wissenschaft findet hier nicht durch unmittelbaren Erkenntnisgewinn statt, sondern durch die Umsetzung von Erkenntnissen in einen Praxiskontext und damit einhergehende Erfahrungsgewinne, die einen Erkenntnisstand bestätigen oder relativieren können und insbesondere Räume für neue Ideen schaffen.

In der vorliegenden Pilotstudie liegt ein klarer Beratungsauftrag vor. Der Arbeitsbereich Technikdidaktik der humanwissenschaftlichen Fakultät der TU Darmstadt soll an der konzeptionellen Ausgestaltung mitwirken, didaktische und methodische Workshops zu Schwerpunktthemen einbringen, das Prozessmonitoring begleiten, die involvierten Lehrpersonen sowie Schulleitungspersonen coachen, an Steuerungsgruppen partizipieren, eine abschließende Metaevaluation sowie die schriftliche Gesamtdokumentation übernehmen. Dabei stehen große Herausforderungen an: Der Schulversuch beginnt ohne curriculare Basis und mit einem sehr knappen zeitlichen Vorlauf. Die dafür bereitgestellten Ressourcen – insbesondere an Verrechnungstunden für die involvierten Lehrpersonen – sind schmal. Über ähnliche Ansätze in anderen Bundesländern ist wenig bekannt, abgesicherte Befunde sind nicht verfügbar. Diese schwierigen Bedingungen können jedoch auch positiv interpretiert werden, da damit auch eine große Offenheit einher geht und die Chance, (im Rahmen des Verantwortbaren und Vertretbaren) zu experimentieren. Für die Versuchsschulen konnten zudem reduzierte Klassengrößen realisiert werden, was jedoch nicht nur für das Pilotprojekt, sondern für diese neue Form der Berufsfachschule Prämisse sein muss.

Erfolgreich wird der Ansatz dann sein, wenn letztlich viele SchülerInnen während der ersten Stufe oder an deren Ende einen Ausbildungsplatz erhalten, wenn er schulorganisatorisch eingebettet ist, ein zielgemäßer Unterricht in gutem Lernklima stattfindet und die Portfolios sich als handhabbar aber auch als betrieblich anerkannt erweisen.

Dies bedingt, dass die SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitungen, Betriebe und auch die Schulverwaltung insgesamt mit der Gestuften Berufsfachschule zufrieden sind. Politisch wird darüber zu entscheiden sein, in wie fern das Konzept beibehalten bzw. modifiziert werden soll, wie es curricular abgestützt wird und wie der Transfer an alle Berufsfachschulen in Hessen vollzogen werden soll.

Für berufsdidaktische Forschung entsteht hier – unabhängig vom Beratungsauftrag – gleichwohl ein interessantes Erhebungsfeld. Innovative Ansätze, in welchen didaktisch-methodische Entwicklungen und Erhebung hochwertiger empirischer Befunde ineinander verschränkt sind (design based research), können überhaupt

nur in schulversuchstähnlichen Szenarien vollzogen werden. Das anlaufende Pilotprojekt besitzt somit drei unabhängige und dabei hoch bedeutsame Facetten: Den intendierten programmatischen Erfolg der Gestuften Berufsfachschule, dessen vielfältige Wirkungen innerhalb des Gesamtsystems beruflicher Schulen in Hessen und darüber hinaus der sich damit eröffnende Forschungsbereich innovativer beruflicher Didaktik und Methodik. Die kommenden Jahre werden zeigen, wie sich diese Potenziale umsetzen lassen können.

Literaturverzeichnis

Expertenkreis Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs. (März 2009). Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs-Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. (B. f. Arbeit, Hrsg.)
Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung. (13. Januar 2011). Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. (B. f. Arbeit, Hrsg.) Bonn.
Bildungsberichterstatter, A. (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2010). Ausbildung 2010. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung. Berufliche Bildung, Bildungspolitik-Berlin 2010, Berlin/Brüssel.

Hessisches Kultusministerium. (1. Januar 2013). HKM-Programm zur Reform des Übergangssystems. Wiesbaden, Hessen, Deutschland.

Hessisches Kultusministerium. (12. Juni 2013). Schulleitungs-Info. Über zwei Pilotphasen zur „Gestuften Berufsfachschule“. Wiesbaden, Hessen, Deutschland.

Münk, D. / Rützel, J. / Schmidt, C. / Walter, M. (2008): Modellprojekt „Evaluation der Berufsfachschule in Hessen: Das Problem der Übergänge“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Hessisches Kultusministerium.

Ratschinski, G. (2012). Verdient die „Ausbildungsreife“ ihren Namen? Anmerkungen zu einer neuen Rubrik für alte Klagen. In G. Ratschinski, Ausbildungsreife.Kontroversen, Alternativen und Förderansätze (S. 21-31). Wiesbaden: Springer VS.

Speier, H.D. (2011): Einsteigen – Umsteigen – Aussteigen: Integrierte Berufsfachschule für Bildung und Ausbildung. In: Berufsbildung 131 (2011), S. 12-15

statista GmbH. (Juli 2013). Jugendarbeitslosenquote (15 bis unter 25 Jahre) in Deutschland nach Bundesländern im Juli 2013. (B. f. Arbeit, Hrsg.) Deutschland.

Weishaupt, H. (März 2012). Optimierung des Übergangsbereichs in Hessen. (DIPF, Hrsg.) Frankfurt am Main, Hessen, Deutschland.

glb-Gespräch im HKM

VON WENZEL PREIS



Die Existenz der beruflichen Schulen in einer eigenen Abteilung im HKM ist wieder einmal Geschichte. Die Abteilung III fasst in einem Großreferat A den a-llgemeinbildenden und in einem Großreferat B den b-erufsbildenden Schulbereich zusammen.

Ministerialrat und stellvertretender Abteilungsleiter der Abteilung III, Klaus Bruno Müller, erläuterte den Vertretern des GLB, Theresa Rohde und Wenzel Preis, am aktuellen Organisationsplan des Hauses die nun neu verteilten Zuständigkeiten. Demnach bleibt die Abwicklung der Lehrerzuweisung weiterhin zentral und wird über die neue Abteilung II abgewickelt. Dennoch sind im beruflichen Bereich auch weiterhin Nachsteuerungen möglich, wie Herr Müller versichert. Trotz der angespannten personellen Situation des Großreferats III B sei die fachliche Kompetenz auch weiterhin gewahrt.

Einen großen Raum nahm die immer stärker werdende Problematik der Lehrerversorgung, besonders in den Fächern Elektro- und Metalltechnik ein. Im gemeinsamen Gespräch bestätigte Herr Müller die vom GLB geäußerten Bedenken, Lehrkräfte ohne berufspädagogische Qualifikationen an den Schulen einzustellen. Ein Schwerpunkt seiner Arbeit sieht Herr Müller hierin, den Lehrberuf attraktiver zu gestalten und Programme zu entwickeln, die einen leichteren Einstieg in den Lehrberuf ermöglichen. Eine Perspektive



zur Abhilfe könnte wieder das universitäre Aufbaustudium für FH-Absolventen sein.

Die Fortbildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen ist ein großes Anliegen des HKM-Vertreters. War bisher z. B. im technischen Bereich die Fortbildung vielfach losgelöst von betrieblicher Praxis, so gibt es mit der Hessischen Landesstelle für Technologiefortbildung in Groß-Gerau (fortbildung@hlft.hessen.de) ein breites Angebot an Fortbildungen und interessanten Veranstaltungen für Kolleginnen und Kollegen. Dies gilt es auch für weitere Berufsfelder einzurichten.

Weitere Themen, u. a. die Ausrichtung der Staatlichen Schulämter und deren Zusammenarbeit mit den Beruflichen Schulen, die Bereitstellung von regional ausgerichteten zukunftsorientierten vollschulischen Ausbildungsabschlüssen, aber auch die Zukunft der beruflichen Bildungsangebote wurden thematisiert und angesprochen.

Mit diesem Titel lud die VhU zu ihrem diesjährigen VhU-Forum ein. „Fachkräftemangel ist kein Schlagwort mehr, sondern in einigen Sektoren bereits harte Realität. Gleichzeitig ändert sich das Bildungsverhalten der Jugendlichen. Über 50 % eines Jahrgangs beginnen eine akademische Ausbildung, aber 40 % brechen das Studium wieder ab.“ Mit diesen Worten begrüßte Volker Faßbender, Hauptgeschäftsführer der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände, die große Zahl der anwesenden Gäste, ganz besonders auch die Vertreter aus dem Hessischen Kultusministerium, Frau Ute Schmidt, Leiterin der Abteilung III, allgemeinbildende und berufliche Schulen sowie den stellvertretenden Abteilungsleiter, Herrn Klaus Müller. Prof. Dr. Michael Hüther, Direktor am Institut der deutschen Wirtschaft in Köln, vermittelte in einem interessanten Vortrag einen neuen Blick auf die berufliche Bildung.



Human Resources 2014 – Trends und Strukturen in der beruflichen Ausbildung

VON THERESA ROHDE

Demnach hat sich der Arbeitsmarkt in Deutschland sehr positiv entwickelt. Die Fachkräftesicherung wird jedoch zur zentralen Herausforderung für den Arbeitsmarkt werden, der zunehmend unter demographischen Druck gerät. Zugleich steigen die Fachkräfteengpässe bei beruflichen Qualifizierten (insbesondere in MINT- und Gesundheitsberufen), die sich vermehrt zu einem Fachkräftemangel verfestigen. Die starke Zunahme bei den Studienanfängern dürfte die Engpässe bei Akademikern hingegen entschärfen. Aus diesem Grund muss sich die berufliche Bildung künftig neuen Zielgruppen widmen und dabei auch neue Wege gehen.

Die duale Ausbildung gerät durch die demographische Entwicklung und die steigende Studierneigung zunehmend unter Druck. Bis 2025 wird die Zahl der Schulabgänger um knapp ein Fünftel weiter sinken. Es gilt, neue Zielgruppen und Leistungsschwächere besser in eine Ausbildung zu integrieren. Die Maßnahmen im Übergangsbereich sollten stärker auf eine betriebliche Ausbildung vorbereiten. Ideal wäre, so Prof. Dr. Hüther, ein „Kamineffekt“ der Höherqualifizierung aller Qualifikationsniveaus. Demnach sollten

- leistungsschwächeren Schulabgängern eine Ausbildung ermöglicht werden

- Teilqualifikationen für An- und Ungelernte angeboten werden
- die Attraktivität der Ausbildung generell intensiver kommuniziert werden
- Duale Studiengänge weiter ausgebaut werden
- Karrierewege für berufliche Qualifizierte geöffnet werden (Hochschulzugang).

Welche Fakten, Trends und Strukturen ergeben sich beim Einstieg in die duale Ausbildung?

Um den Nachwuchs zu sichern, müssen Berufsorientierung und -vorbereitung zum Standard in ausbildenden Unternehmen werden. Die Zahl der Teilnehmer hat sich im Übergangsbereich bereits um 62 % reduziert. Leider spielen die Grundbildungsdefizite, die Ausbildungsreife und Berufsorientierung nach wie vor eine große Rolle. In 2013 waren 4.900 von 18.500 EQ-Plätzen unbesetzt. Es gibt Probleme, die Plätze in den Förderprogrammen zu besetzen. Prof. Dr. Hüther sprach aber auch von einem „Klebeffekt“. Demnach zeigen Evaluationen, dass höhere Praxisanteile in der Schule den Übergang in eine Ausbildung erhöhen.

Welche Fakten, Trends und Strukturen zeigen sich konkret mit Beginn der Ausbildung?

Die Unternehmen reagieren auf Fachkräfteengpässe mit einem höheren Ausbildungsangebot.

Prof. Dr. Hüther berichtete jedoch auch von einem „Mismatch“, er bezeichnete das Bewerberverhalten als vergleichsweise träge. Der Rückgang der Ausbildungsbetriebsquote und Ausbildungsbereitschaft bekommen die kleinen Unternehmen als erste zu spüren. Dabei steigt die Attraktivität der Ausbildung durch zahlreiche aktuelle Angebote zum Erwerb von Zusatzqualifikationen für 85.700 Auszubildende (Auslandsaufenthalte, kaufmännische Inhalte, Technik/IT, FHR). Er sprach sich dafür aus, die Basis zu verbreitern. Eine stärkere Integration ist kein Selbstläufer, höhere Kosten und fehlende Voraussetzungen sind Hemmnisse und ein zeitlich und inhaltlich flexibles Angebot ist erforderlich.

Welche Trends ergeben sich bei der Qualifizierung? Nachqualifizierung: Es gibt sehr viele An- und Ungelernte und mittlerweile gibt es zahlreiche Initiativen zur Nachqualifizierung. Mit dem Erwerb von Teilqualifikationen gibt es einen guten Einstieg in eine Beschäftigung und anschließende Weiterqualifizierung. Der Standard der Bildungswerke liegt derzeit u. a. beim Nachholen von Grundbildung zur Bekämpfung von funktionalem Analphabetismus. Eine Aufstiegsfortbildung: Berufsbegleitende Angebote, z. B. eine Aufstiegsfortbildung sowie die zeitliche Flexibilität müssen weiter ausgebaut und gestärkt werden. Es gibt immer mehr duale Studiengänge, ein stetiges Wachstum ist zu erkennen. Leider sind diese immer noch in einem Nischendasein im Hochschulsystem. Karrierepfade sollten transparenter gestaltet werden und Laufbahnkonzepte weiterentwickelt werden als eine Weiterführung der Ausbildungsphase.

In der sich daran anschließenden Podiumsdiskussion wurde angeregt diskutiert, welche Ausbildung Fach- und Führungskräfte in Zukunft benötigen.

Auf dem Podium diskutierten Prof. Dr. Hüther, Dr. Martin in seiner Funktion als Vorsitzender der Ge-



Auf dem Podium von links nach rechts:
Herr Prof. Dr. Hüther,
Herr Witt, Frau Venema,
Frau Prof. Dr. Schwinghammer, Herr Dr. Martin

schäftsführung der Regionaldirektion Hessen der Bundesagentur für Arbeit, Frau Prof Dr. Schwinghammer, Präsidenten der Provdavis Hochschule in Frankfurt sowie Herr Witt, stellv. Vorsitzender des DGB Bezirks Hessen-Thüringen, welche Ausbildung Fach- und Führungskräfte in Zukunft benötigen.

Dabei wurden folgende Kernaussagen von Frau Venema, VhU, als Diskussionsgrundlage thematisiert:

1. Den Erwerb eines sogenannten „Berufsabiturs“, so dass mit Abschluss der Ausbildung eine Hochschulzugangsberechtigung erworben wird.

2. Die beruflichen Schulen müssen sich wieder ihrer Kernaufgabe widmen und die Zusatzangebote reduzieren!

Bei all dem Wissen, der Fakten, Trends und Strukturen darf nie vergessen werden, so die Meinung der anwesenden Podiumsteilnehmer und Gäste, dass die Schülerinnen und Schüler sehr genau wissen, in welchem Beruf sie nicht ausgebildet werden möchten. Eine weitere Gelingensbedingung ist der Aufbau einer systematischen Elternarbeit. Das Kriterium der Ausbildungsreife darf kein Ausschlusskriterium mehr sein, vielmehr haben auch die Betriebe die Aufgabe, sich den Jugendlichen von heute anzunähern und die Ausbildung anzupassen.

Lehrernachwuchs für berufliche Schulen – Fachbedarf-Ausgleich nicht in Sicht!

VON HEIDI HAGELÜKEN

Anlass zum erneuten Aufgreifen eines „Dauerthemas“ in unseren beruflichen Schulen war die Veröffentlichung von Prof. Dr. Ewald Terhart unter dem Titel: „Dauerbaustelle Lehrerbildung“, in: Pädagogik 6/14, S. 43 - 47 mit der aktuellen Bestätigung des Fachbedarfs in den berufsbezogenen Fachrichtungen Metall-, Elektro-, Fahrzeugtechnik, Sozialpädagogik, aber auch in den Naturwissenschaften, Fremdsprachen und Mathematik.

Übertragen auf unser Bundesland Hessen mag die Situation regional unterschiedlich ausgeprägt sein, der Grundtenor kann jedoch verallgemeinert werden, und Maßnahmen der Landesregierung wären erforderlich.

• Quereinstieg

Die von der bisherigen Landesregierung getroffenen Qualifizierungsmaßnahmen zur Senkung des Fachbedarfs in Mangelfächern für die Qualifizierung für das Lehramt für berufliche Schulen (insbesondere Quereinstieg) waren hilfreich, aber unzureichend und nicht immer erfolgswirksam. In erster Linie wären hier die pädagogisch-didaktischen Qualifizierungsangebote zu überdenken und auszuweiten. Die von den Zielgruppen in den nicht lehramtsbezogenen Studiengängen und einer einschlägigen beruflichen Tätigkeit berufsbio-graphisch erworbenen Kompetenzen sollten genutzt, erweitert und pädagogisch-didaktisch neu akzentuiert werden, um dem Anforderungsprofil einer Lehrkraft an beruflichen Schulen entsprechen zu können.

Z. B. gilt es, für die Diplom-Ingenieure ein neues berufliches Selbstverständnis zu entwickeln, um fachdidaktisch und berufspädagogisch nachhaltig Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten, Lernende individuell zu fördern und damit eine Weiterentwicklung des Lernens der Lernenden zu ermöglichen und eine konsequente Lernunterstützung für Schülerinnen und Schüler zu leisten.

Diese Qualifizierungsunterstützung stellt eine lösbare Herausforderung für die Hochschulen in Verbindung mit den Studienseminaren, der 2. Phase der Lehrerausbildung dar, wenn dafür entsprechende Ausbildungszeiten ermöglicht werden und eine Unterrichtsbegeleitung durch Ausbilderinnen und Ausbilder der Studienseminare in den jeweiligen beruflichen Schulen erfolgt.

• Fachlehrerinnen und Fachlehrer für arbeitstechnische Fächer

Inwieweit kann aber auch an Qualifizierungsmaßnahmen für die Zielgruppe der jetzigen Fachlehrerinnen und Fachlehrer für arbeitstechnische Fächer in berufsbezogenen Mangelfächern gedacht werden?

Hier ist das berufsbio-graphische Kompetenzprofil geprägt durch eine in der Regel einschlägige duale Berufsausbildung, eine Meisterausbildung in einer gewerblich-technischen Fachrichtung, einer mindestens dreijährigen einschlägigen Berufserfahrung, dem Abschluss des Vorbereitungsdienstes (2. Phase der Lehrerausbildung) mit der Lehrbefähigung in arbeitstechnischen Fächern und entsprechender Unterrichtserfahrung an beruflichen Schulen.

Schwerpunkte der Kompetenzerweiterung liegen bei dieser Zielgruppe hauptsächlich in

Bereichen der Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaften im Rahmen von Lehramtsstudiengängen.

• Leitgedanken

Generell könnten Rekrutierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen u. a. auf Überlegungen beruhen, wie:

- Welche Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwartungen sind mit dem Lehramt für berufliche Schulen verbunden? (Transparenz des Outcomes)?
- Welche Kompetenzen werden eingebracht, welche Weiterentwicklung ist schwerpunktbezogen erforderlich (Referenzierung / Selbsteinschätzung / Fremdeinschätzung / Beratung)?
- Welche kompetenzorientierten Qualifizierungsangebote werden ermöglicht und bieten sich zur individuellen Weiterentwicklung an?

• Berufsbegleitende Studienangebote – Maßnahmen auch in Hessen?

Best Practice in Niedersachsen mit LBSflex – Lehramt an beruflichen Schulen flexibel an der Universität Osnabrück ab dem Sommersemester 2014 – berufsbegleitender Masterstudiengang als innovatives Studienformat für das Lehramt für berufliche Schulen ermöglicht auch Lehrkräften für Fachpraxis den Weg von der Lehrbefähigung zum Lehramt für die fachbezogenen Fachrichtungen Metalltechnik, Elektrotechnik und Fahrzeugtechnik.

Qualifizierungsgrundsätze: Kompetenzorientierung, Selbststeuerung, „Learning Outcome“. Ein berufsbegleitendes Lehramtsstudium wird ermöglicht für:

- Lehrerinnen und Lehrer für Fachpraxis,
- berufstätige Ingenieurinnen/Ingenieure,
- studienberechtigte Meisterinnen/Meister bzw. Technikerinnen/Techniker,
- Quereinsteigerinnen/Quereinsteiger.

Die Qualifizierung der „Fachpraxislehrkräfte“ stand und steht im Zentrum des Interesses, aber das spezielle Fernstudienangebot kann auch von den übrigen zu qualifizierenden Zielgruppen genutzt werden.

Das Studienprogramm LBSflex sieht für Fachpraxislehrkräfte vor:

- maximal 6 Semester Masterstudium (abgeschlossen mit Masterarbeit und mdl. Prüfung),
- geringere Präsenzzeiten; Präsenzphasen in den Randstunden (Freitag, Samstag),
- Entwicklung eines zielgruppenadäquaten Mentoring-Programms während des Studiums (Studienorganisation, Zeitmanagement),
- mit Hilfe einer Lernplattform (Blended Learning, MOOCs, Online-Sprechstunden) gemeinsames und individuelles Lernen,
- zeitlich und örtlich: Flexibilisierung der Lernprozesse.

Die Studienleistungen müssen im Wesentlichen die entsprechenden Vorgaben für das Lehramt für berufliche Schulen erfüllen gemäß Verordnung über Masterabschlüsse für Lehramter in Niedersachsen vom 8.11.2007 mit Einbringen von Studienleistungen in einem allgemeinen Unterrichtsfach und einem vergleichsweise geringen Anteil in Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Die erfolgreiche Teilnahme an pädagogisch-didaktischen Qualifizierungsmaßnahmen der Schule, wie:

- Hospitationen im berufsbezogenen Unterricht und im Unterrichtsfach,
- Unterrichtsbesuche und Beratungsgespräche durch erfahrene Lehrkräfte und/oder Schulleiterin/Schulleiter wird von der Schulleiterin/dem Schulleiter bestätigt ebenso wie der gesamte Erfolg der gesamten Qualifizierungsmaßnahme, die nach maximal 6 Jahren abgeschlossen sein muss. Nähere Informationen unter: www.bwp-2.uni-osnabrueck.de/index.php/arbeitsgruppe-prof-dr.thomas-bals

Informationen auch unter: Berufsbegleitende Studiengänge im Kontext der „Offenen Hochschule“, Thomas Balz und Katharina Hansen.

Ob LBSflex eine Qualifizierungschance auch für Fachlehrerinnen und Fachlehrer für arbeitstechnische Fächer in Hessen werden könnte, liegt u. a. in den Händen des Hessischen Kultusministeriums in Wiesbaden.

Der glb setzt Impulse

Eine zentrale Forderung in der beruflichen Bildung ist die Entwicklung von Handlungskompetenz. Ihr dienen zum einen die Strukturierung der Lernfelder in Lernsituationen. Zugleich macht sie eine didaktische Jahresplanung erforderlich. In der didaktischen Jahresplanung erfolgt die Planung und Dokumentation der unterrichtlichen und organisatorischen Zusammenarbeit hinsichtlich des systematischen Kompetenzerwerbs, indem alle fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in zeitlicher Abfolge und ihrem Aufbau berücksichtigt werden. Im vorliegenden Beitrag werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie überfachliche Kompetenzen im Rahmen einer Ausbildung systematisch in der Unterrichtsplanung verankert werden können. Die überfachlichen Kompetenzen werden dabei in Lern- und Arbeitstechniken und personale Kompetenzen kategorisiert.

Überfachliche Kompetenzen mit einer didaktischen Jahresplanung systematisch entwickeln

VON RALF EMMERMANN, SILKE FASTENRATH



Leitziel der beruflichen Bildung ist Handlungskompetenz

Leitziel der beruflichen Bildung ist die Förderung von Handlungskompetenz. Allen Rahmenlehrplänen und Rahmenrichtlinien gemeinsam ist die Forderung nach der Entwicklung von Handlungskompetenz, die sich nach Definition der Kultusministerkonferenz durch Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz (KMK 2011) konkretisiert. Im Rahmen ihrer beruflichen bzw. schulischen Ausbildung sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, aktuelle und zukünftige Herausforderungen zu meistern, d. h. Situationen bzw. Problemstellungen in ihrem Aufforderungscharakter zu erkennen, zu lösen und die Lösung sowie den Lösungsweg zu reflektieren. Unterricht ist demnach so zu organisieren, dass in der Bewältigung und auch in der Reflexion von anwendungsbezogenen Situationen Kompetenzen erworben werden.

Die meisten curricularen Vorgaben beschreiben vorrangig den Aufbau von Fachkompetenzen. Doch es bedarf mehr als der fachlichen Kompetenzen, um berufliche bzw. gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen. Fachliche Kompetenzen sind unabdingbar um z. B. Beratungsgespräche erfolgreich durchzuführen; kommunikative Kompetenzen spielen hier aber ebenso eine bedeutsame Rolle. Fehlen die Empathie, sich dem Gegenüber zu nähern, die Fähigkeit, adäquat Kontakt aufzunehmen und ein Gespräch zu gestalten, dann geht der potenzielle Kunde trotz der fachlich kompetenten Beratung eventuell verloren. Dieses Beispiel lässt sich auf alle beruflichen Gesprächsanlässe übertragen.

Hinweise auf überfachliche Kompetenzen bietet der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR 2011). Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen.

Diese beiden Kompetenzmodelle bilden die Basis für die Gestaltung des Unterrichts vor Ort, an einer Schule, indem in einem Ausbildungsgang bzw. einer Schulform

- fachliche Kompetenzen systematisch aufgebaut und integrativ auch überfachliche Kompetenzen gezielt gefordert und gefördert werden. Dies wird in einer didaktischen Jahresplanung verankert.
- Unterricht didaktisch-methodisch so gestaltet wird, dass Situationen geschaffen werden, die an Erfahrungen anknüpfen, die ganzheitliches Lernen durch Handeln ermöglichen und Lernprozesse reflektieren, wie es durch das didaktische Konzept der Lernsituationen berücksichtigt wird.

Die Entwicklung von Handlungskompetenz (s. Abb. 1) erfordert somit neben der Ausbildung der fachlichen Kompetenzen die **kontinuierliche Förderung** sowohl von **Lern- und Arbeitstechniken** als auch von **personalen Kompetenzen**. Lern- und Arbeitstechniken sind erforderlich, um selbständig und zielgerichtet Aufgaben- bzw. Problemstellungen zu erkennen und zu lösen sowie Lernstrategien auszubilden als Grundlage für lebenslanges Lernen. Die personale Kompetenz setzt sich nach dem DQR (2011) zusammen aus Selbst- und Sozialkompetenz. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.

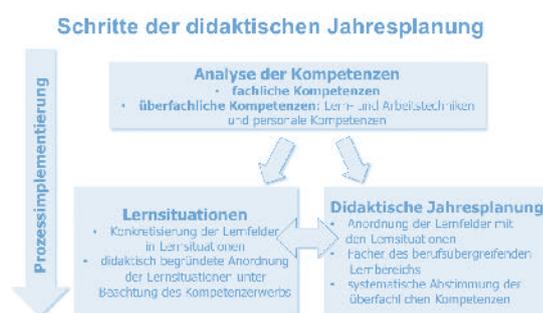


Abbildung 1: Entwicklung von Handlungskompetenz

Kompetenz zeigt sich in der Performanz

Kompetenz ist auf die Persönlichkeit des Einzelnen bezogen und verfolgt einen ganzheitlichen Anspruch. Kompetenzen können nicht gelehrt werden, sondern sind subjektorientiert, das heißt der Mensch entwickelt sie selber in Handlungsprozessen, indem er Erfahrungswissen reflektiert und erweitert. Kompetenzen sind vorhandene oder erlernte Dispositionen für die Bewältigung von Anforderungen, sie umfassen neben dem Wissen und Können auch z. B. das Interesse, die Motivation und eine Werthaltung. Damit rückt das Leitziel

der Handlungskompetenz ins Zentrum als Voraussetzung für das selbständige Planen, Durchführen und Bewerten einer Aufgabe sowie für die Reflexion des eigenen Handelns. Kompetentes Handeln besteht darin, für ein bestehendes Problem eine angemessene Lösung sowie einen Lösungsweg selbstständig und situationsgerecht zu finden. Somit sind Kompetenzen an sich nicht messbar, sondern zeigen sich in der Performanz, das heißt der Art und Weise beziehungsweise dem Grad der erfolgreichen Situationsbewältigung. Von der beobachteten Performanz können Rückschlüsse auf bereits entwickelte Kompetenzen gezogen werden. Kompetenzorientierter Unterricht sollte so organisiert werden, dass Situationen mit fachlichen und überfachlichen Anforderungen zu bewältigen sind, die gezielt an bereits vorhandene Lernerfahrungen anknüpfen und kontinuierlich in ihrer Komplexität ansteigend von den Schülerinnen und Schülern zunehmend selbstständig bearbeitet werden. Zunehmendes Wissen wird somit mit wachsendem Können vernetzt.

Die didaktische Jahresplanung als Planungsinstrument

Kompetenzorientierte Lehrpläne geben das Ziel vor, das die Schülerinnen und Schüler in jedem Lernfeld bzw. jedem Fach im Rahmen der Ausbildung erreichen sollen. Sie beschreiben nicht mehr, was die Lehrerin bzw. der Lehrer zu lehren hat, sondern was die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten – vor allem am Ende eines Bildungsganges – wissen und können sollen. Die kompetenzorientierten Lehrpläne stellen Kompetenzen auf hohem Abstraktionsniveau dar, der Weg zum Erreichen dieser Ziele bleibt weitgehend offen, diese Planungsarbeit ist an die Schulen abzugeben.

Die Entwicklung von Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler erfordert ein systematisches Vorgehen, indem Lernen in Lernsituationen angeboten wird, das an den bisher erworbenen Kompetenzen anknüpft und diese weiterführt in jedem Lernfeld bzw. jeder Lernsituation. Ferner sind neben den fachlichen die überfachlichen Kompetenzen kontinuierlich aufzubauen und zu erweitern. Dies ist eine komplexe Aufgabe, die nicht mehr von der einzelnen Lehrkraft, sondern von einer Bildungsgang- oder Fachgruppe einer Schule in Form einer didaktischen Jahresplanung realisiert werden kann. In der didaktischen Jahresplanung erfolgt die Planung und Dokumentation der unterrichtlichen und organisatorischen Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich des Kompetenzerwerbs, indem alle Kompetenzen in zeitlicher Abfolge und in ihrem Aufbau angeordnet (horizontale Ebene) und den Lernfeldern bzw. Fächern mit ihren Lernsituationen zugeordnet werden (vertikale Ebene). Durch die didaktische Jahresplanung werden insbesondere die Verknüpfungen zwischen den Lernfeldern des berufsbezogenen und den Fächern des berufsübergreifenden Lernbereichs herausgestellt. Die Bildungsgang- bzw. Fachgruppe betrachtet mit der didaktischen Jahresplanung somit nicht einzelne isolierte Lernsituationen, sondern sequenziert alle Lernsituationen des berufsbezogenen und berufsübergreifenden Lernbereichs unter dem Fokus der systematischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzentwicklung.

Mit einer didaktischen Jahresplanung steht ein Planungsinstrument zur Verfügung, mit dem alle Kompetenzen, die zur Bewältigung beruflicher Herausforderungen erforderlich sind, dargestellt und kontinuierlich entwickelt werden können.



Abbildung 2: Schritte der didaktischen Jahresplanung

Überfachliche Kompetenzen systematisch entwickeln

Für die Planung des Kompetenzerwerbs ist es erforderlich, vom angestrebten Ziel her zu denken, der zu erreichenden Kompetenz. Darauf folgend sollten rückwärts vom Ende gesehen, die Kompetenzen zerlegt und kontinuierlich aufeinander aufbauend beschrieben werden, damit eine Vorstellung davon entsteht, wie die Schülerinnen und Schüler in Etappen ans Ziel gelangen werden, indem aufeinander aufbauend Kompetenzen aufgezeigt und der Kompetenzzuwachs definiert wird. Dies gilt sowohl für die fachlichen als auch die überfachlichen Kompetenzen.

Die Abbildungen 5 und 6 zeigen eine Möglichkeit, wie überfachliche Kompetenzen, d. h. Lern- und Arbeitstechniken und personale Kompetenzen für die Niveaustufen 2, 3 und 4 des DQR konkretisiert werden können.

Die Lern- und Arbeitstechniken werden hier kategorisiert durch

- Lerntechniken
- Sammeln und Auswerten von Information
- Arbeitsorganisation
- Präsentieren und
- EDV-Kenntnisse.

Die personalen Kompetenzen werden gegliedert in

- Kommunikation
- Teamfähigkeit
- Reflexion und
- Umgang mit Belastung/Stress.

Uns war es bei der Aufstellung wichtig, Kategorien zu finden, die in allen Niveaustufen bedeutsam sind und die aufeinander aufbauend in allen Niveaustufen formuliert werden. Entsprechend dem DQR gilt das Inklusionsprinzip: Kompetenzen, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben wurden, werden auf den bzw. der darauf folgenden nicht explizit ausgewiesen.

Basierend auf der Zusammenstellung der Abbildungen 5 und 6 sollte zum Beispiel in der Bildungsgang- bzw. Fachgruppe eine Abstimmung erfolgen, welche Lern- und Arbeitstechniken und welche personalen Kompetenzen in einer Ausbildung erworben werden sollen. Für eine dreijährige Ausbildung könnten z. B. für die Grund-

stufe **Niveau 2** und für die Fachstufen **Niveau 3 und 4** als Orientierung dienen. Nach erfolgter Abstimmung der Kompetenzen erfolgt dann die Zuordnung im Rahmen der didaktischen Jahresplanung, welche überfachliche Kompetenz in welcher Lernsituation der Lernfelder bzw. den Fächern des berufsübergreifenden Lernbereichs eingeführt bzw. vertieft wird.

Die zeitliche Anordnung des Aufbaus überfachlicher Kompetenzen orientiert sich an den Kriterien:

- steigende Komplexität
- steigender Schwierigkeitsgrad und
- Berücksichtigung eines Spiralcurriculums.

Durch die Zuordnung der Kompetenzen zu Kommunikationsanlässen/kommunikativen Handlungen ergibt sich eine zeitliche Anordnung, die mit der Anordnung der Lernfelder/Lernsituationen korrespondiert.

Dieses Vorgehen hat mehrere Vorteile: durch die Abstimmung und Zuordnung der überfachlichen Kompetenzen werden diese zum einen systematisch eingebunden in die Lernsituationen und sind damit eingebettet in Handlungszusammenhänge. Zum anderen erfolgt der Kompetenzaufbau kontinuierlich, indem immer wieder Lernerfahrungen aufgegriffen, vertieft und erweitert werden. Synergieeffekte zwischen den Lernbereichen ergeben sich dann auch dadurch, indem den Kompetenzen Methoden zugeordnet werden, die in einem Lernbereich verbindlich eingeführt und in anderen Lernbereiche genutzt werden können, indem, z. B. wie in Abbildung 3 gezeigt, in Deutsch/Kommunikation zunächst Methoden des Auswertens von Informationen eingeführt werden, auf die in jedem weiteren Unterricht zurückgegriffen werden kann. Die Kompetenzen, Informationen zu strukturieren, werden in den darauf folgenden Niveaustufen 3 und 4 vertieft und erweitert, indem diese zunehmend selbständig visualisiert werden z. B. durch die Methoden Kreislaufdiagramm, Ursachenkette, Baumdiagramm, Flussdiagramm, Vergleichstabellen, Kreis- und Stabdiagramme.

Zum Beispiel:

Niveaustufe 2	mögliche Methoden
Lern- und Arbeitstechniken Auswerten von Informationen: Die Schülerinnen und Schüler ...	
markieren Schlüsselwörter in einem Text.	Drei-Trick-Methode (Deutsch/Kommunikation)
entnehmen Informationen aus vorgegebenen Quellen.	5-Schritt-Lesemethode (Deutsch/Kommunikation)
fassen wesentliche Informationen nach Vorgabe zusammen.	Notizzettel/Spickzettel (Deutsch/Kommunikation)
entnehmen Informationen in vorgegebenen Strukturen auf.	Schaubilder erstellen (Lernfelder 2 und 3)

Abbildung 3: Kompetenzen und mögliche Methoden¹

Des Weiteren kann eine abgestimmte Liste der Kompetenzen, wie in der Abbildung 4 beispielhaft dargestellt, auch der Diagnose dienen, indem die Kriterien mit einer Bewertungsskala versehen werden, anhand derer die

Lehrkraft die Schülerinnen bzw. Schüler beobachtet und die Ausprägung der Kompetenzentwicklung des Einzelnen dokumentiert. Die Schülerinnen/Schüler werden aufgefordert, ihre Kompetenzen anhand des Rasters ebenso einzuschätzen, um so im Lehrer-Schüler-Gespräch mit dem Einzelnen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu reflektieren und Stärken und Verbesserungsbereiche herauszustellen. Wird dieser Bogen im Schuljahr mehrfach eingesetzt, dokumentiert er den Kompetenzfortschritt. Auf Basis der Einzelbeobachtungen stellt die Lehrkraft fest, inwieweit Kompetenzen in der gesamten Lerngruppe bereits entwickelt sind und ggf. einzelne oder Gruppen weiter gefördert werden müssen, z. B. durch differenzierte Aufgabenstellungen, variierende Sozial- und Aktionsformen, verschiedene Medien oder Auswahl der Methoden.

Niveaustufe 2	Verhalten tritt häufig auf	Verhalten tritt manchmal auf	Verhalten tritt selten auf	Verhalten tritt nie auf
Lern- und Arbeitstechniken Auswerten von Informationen: Die Schülerinnen und Schüler ...				
markieren Schlüsselwörter in einem Text.				
entnehmen Informationen aus vorgegebenen Quellen.				
fassen wesentliche Informationen nach Vorgabe zusammen.				
entnehmen Informationen in vorgegebenen Strukturen auf.				

Abbildung 4: Diagnose von Kompetenzen

Gelingensbedingungen zur Prozessgestaltung

Der systematische Aufbau überfachlicher Kompetenzen ist wesentliches Element der didaktischen Jahresplanung für einen Ausbildungsgang bzw. eine Schulform. Es wurde deutlich, dass dieser Prozess erheblicher Anstrengungen und auch Kompetenzen der Beteiligten bedarf. Damit dieser Prozess gelingt, ist zum einen die Steuerung des Prozesses durch die Schulleitung erforderlich, die als Prozessverantwortliche Ziele und Ergebnisse des Prozesses benennt und Instrumente sowie Indikatoren der Zielerreichung festlegt. Vor allem unterstützt die Schulleitung die erfolgreiche Arbeit der Bildungsgang- bzw. Fachgruppen, indem sie Ressourcen (z. B. Fortbildung/Moderation/gemeinsame Arbeitstage) zur Verfügung stellt und durch Anerkennung, Interesse und eigenes Engagement des Prozess fördert.

Niveaustufe 2

Berufsausbildungsvorbereitung
 • Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB)
 • Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)
 • Einstiegsqualifizierung (EQ)
 Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...

Lern- und Arbeitstechniken

Lerntechniken
 identifizieren ihren Lerntyp.
 legen eine Lernkartei an und wiederholen Inhalte.
 erläutern optimale Lernbedingungen. bewerten ihren Lernerfolg und zeigen Handlungsalternativen auf.

Sammeln von Informationen
 sammeln Informationen unter einem Thema mit vorgegebenen Quellen.

Auswerten von Informationen
 markieren Schlüsselwörter in einem Text.
 entnehmen Informationen aus vorgegebenen Quellen. fassen wesentliche Informationen nach Vorgabe zusammen. nehmen Informationen in vorgegebenen Strukturen auf.

Arbeitsorganisation

kennen Regeln zum Führen von Arbeitsmappen. führen ihre Arbeitsmappen kriterienorientiert. erfüllen Arbeitsaufträge in der vorgegebenen Zeit. erstellen Zeit- und Arbeitspläne unter Anleitung.
 kontrollieren und bewerten Arbeits- und Zeitpläne. führen Arbeitsprotokolle.

Präsentieren

präsentieren Arbeitsergebnisse nach vorgegebener Struktur. wenden vorgegebene Möglichkeiten der Visualisierung an. bewerten Präsentationen nach vorgegebenen Kriterien.

EDV

wenden Formatvorlagen in WORD an.
 gestalten WORD - Dokumente. recherchieren im Internet nach vorgegebenen Quellen.

Niveaustufe 3

Duale Berufsausbildung (2-jährige Ausbildungen)
 Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...

Lern- und Arbeitstechniken

Lerntechniken
 erläutern Lerntechniken und wählen geeignete für sich aus.
 reflektieren ihre Lerntechnik(en) und optimieren diese ggf.

Sammeln von Informationen
 finden Informationen zu einem Thema.
 wählen geeignete Quellen aus.
 führen Interview / Expertenbefragung durch.

Auswerten von Informationen:
 stellen Informationen strukturiert dar.
 geben Informationen zielgerichtet weiter.
 nehmen Informationen aus verschiedenen Quellen auf.

Arbeitsorganisation

analysieren die Problemstellung anhand von Leitfragen.
 leiten aus der Problemstellung Ziele ab.
 entwickeln und bewerten Lösungswege.
 gliedern die Problemstellung in Teilaufgaben.
 legen Arbeitsschritte und Zeitplanung unter Anleitung fest. erfüllen Arbeitsaufträge in der geplanten Zeit.

Präsentieren

gliedern einen Vortrag und führen ihn durch. setzen Formen der Visualisierung ein.
 bewerten Präsentationen kriterienorientiert.

EDV

gestalten PowerPoint-Präsentationen.
 wenden EXCEL-Tabellen an.
 recherchieren selbständig im Internet.

Niveaustufe 4

Duale Berufsausbildung (3- und 3½-jährige Ausbildungen)
 Berufsfachschule (Assistentenberufe)
 Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung nach BBiG/HwO)

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...

Lern- und Arbeitstechniken

Lerntechniken
 wenden selbständig Lerntechniken an.
 übernehmen Verantwortung für das eigene Lernen.

Sammeln von Informationen, verwalten Informationsquellen. zitieren fachgerecht. geben ausgewählte Quellen an. legen ein Quellenverzeichnis an.
 führen Umfragen durch.

Auswerten von Informationen:
 exzerpieren Informationen.
 strukturieren Informationen selbständig.
 formulieren Zusammenhänge von Informationen. werten Umfragen aus.

Arbeitsorganisation

analysieren selbständig eine Problemstellung.
 formulieren SMARTe Ziele.
 identifizieren Arbeitspakete. erstellen einen Arbeits- und Zeitplan. führen selbständig die Aufgaben in der geplanten Zeit durch. dokumentieren den Arbeitsablauf und Arbeitsprozess.

Präsentieren

bereiten Präsentationen vor, führen sie durch und evaluieren sie. unterstützen Präsentationen mit selbstgewählten Medien. bewerten Präsentationen selbständig.

EDV

erstellen selbständig EXCEL-Tabellen.

Abbildung 5: Lern- und Arbeitstechniken

Niveaustufe 2

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...

Personale Kompetenzen**Kommunikation**

formulieren Ich - Botschaften.
 hören aktiv zu. geben und nehmen Feedback.
 benennen Kommunikationsstörungen und entwickeln Handlungsalternativen. nehmen Kontakt zu Gesprächspartnern auf und führen Gespräche nach vorgegebener Struktur durch.
 begründen ihre Meinung.
 stimmen überzeugenden Argumenten zu.

Teamfähigkeit

bearbeiten Arbeitsaufträge in Einzelarbeit.
 bearbeiten Arbeitsaufträge in Partnerarbeit mit wechselnden Partnern.
 übernehmen Aufgaben in der Gruppe.

Reflexion

benennen eigene Stärken und Verbesserungsbereiche. nehmen sich und andere wahr.
 überprüfen Ziele nach vorgegebenen Kriterien. reflektieren eigene und andere Arbeitsergebnisse nach vorgegebenen Kriterien.
 reflektieren ihr Verhalten im Umgang mit anderen Menschen nach vorgegebenen Kriterien.

Umgang mit Belastung/Stress

führen Entspannungstechniken durch.

Niveaustufe 3

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...

Personale Kompetenzen**Kommunikation**

wenden Möglichkeiten der verbalen und nonverbalen Kommunikation an.
 kennen Gesprächstypen und -phasen.
 führen Gespräche sach- und zielorientiert.
 erkennen und lösen Konflikte.
 formulieren und begründen den eigenen Standpunkt.

Teamfähigkeit

verteilen Aufgaben und Rollen in der Gruppe.
 arbeiten selbständig und zielorientiert in der Gruppe.

Reflexion

setzen sich realistische Ziele und überprüfen diese. bewerten Pläne und revidieren diese ggf.
 reflektieren eigene und andere Arbeitsergebnisse. reflektieren ihr Verhalten im Umgang mit anderen Menschen situationsorientiert.

Umgang mit Belastung/Stress

erläutern Stressoren. kennen Entspannungstechniken und wenden diese an.

Niveaustufe 4

Kompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...

Personale Kompetenzen**Kommunikation**

führen unterschiedliche Gespräche situationsangemessen.
 setzen sich diskursiv mit Meinungen auseinander.
 kennen Fragetechniken und wenden diese an.
 kennen Methoden des Konfliktmanagements und wenden diese an.
 kommunizieren auf der Metaebene.

Teamfähigkeit

moderieren Gruppenprozesse.

Reflexion

bewerten selbständig eigene und andere Arbeitsplanung und -ergebnisse.
 gehen flexibel mit Situationen um.
 reflektieren ihr eigenes und das Handeln anderer und finden Handlungsalternativen.

Umgang mit Belastung/Stress

wenden Methoden des Zeitmanagements an.

Abbildung 6: Personale Kompetenzen

Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (Februar 2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (März 2011): DQR -Gesamtdokument

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (August 2013): Liste der zugeordneten Qualifikationen, Aktualisierter Stand: 1. August 2013

Emmermann, R./Fastenrath-Danner, S. (2012): Kompetenzen entwickeln durch schulinterne Curricula

Emmermann, R./Fastenrath, S. (2013): Didaktische Jahresplanung KMK (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe

¹Eine Darstellung möglicher Methoden zu allen Lern- und Arbeitstechniken und personalen Kompetenzen der Abbildungen 5 und 6 ist zu finden bei: Emmermann, R./Fastenrath, S. (2013): Didaktische Jahresplanung, S. 141-147

²Eine Handreichung für Schulen zur Implementierung des Prozesses der didaktischen Jahresplanung ist zu finden bei: Emmermann, R./Fastenrath, S. (2013): Didaktische Jahresplanung, S. 149-163

Praxissemester in Hessen – Beitrag zu einer phasenübergreifenden Lehrerbildung ?

VON HEIDI HAGELÜKEN

Diese Frage stellte die Autorin in Impulse 4/2013, S. 9-13. Kritische Anmerkungen und Gedanken zu Ge- lingsbedingungen wurden mit der Stellungnahme des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE) zum Modellversuch Praxissemester der Universität Kassel bestätigt. Hier in Auszügen (vollständig zu lesen unter: (http://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Erziehungswissenschaft/Praxissemester_01.pdf))

Stellungnahme des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE) zum Modellversuch Praxissemester

1. Ein wesentliches Ziel schulpraktischer Studien ist neben der Eignungsabklärung die vertiefende Analyse und Reflexion von Unterricht. Dies setzt aber voraus, dass die Studierenden bereits ein Mindestmaß an konzeptuellem Wissen erworben haben, das sie nutzen können, wenn es um die Wahrnehmung und Analyse unterrichtlicher Situationen geht. Dieses konzeptuelle Wissen ist nach dem zweiten Fachsemester noch nicht weit genug entwickelt. Die Folge dürfte sein, dass die Studierenden keine Kategorien und Wissensbausteine zur Verfügung haben, die ihnen eine vertiefte Reflexion der Praxis ermöglichen. Studierende brauchen nicht nur Zeit, sondern auch Wissen und begriffliche Kategorien, um Lehr- und Lernsituationen im schulischen Alltag wahrnehmen, einschätzen und reflektieren und um damit den Rollenwechsel vom Schüler zum Lehrer vollziehen zu können.

2. Infolgedessen wird es noch stärker als bislang auf die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen ankommen (Hascher, 2011a). Schon jetzt haben Mentorinnen und Mentoren eine herausfordernde Aufgabe: Diese beinhaltet nicht nur, einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu halten, sondern auch über Fähigkeiten im Bereich der Beratung, der Gesprächsführung und eines wirksamen Feedback zu verfügen und Lehr- und Lernsituationen auf der Basis von Kriterien guten Unterrichts reflektieren zu können. Wenn aber die Studierenden mit einem geringeren konzeptuellen Wissen in die Schulpraktika starten, dürfte der Einfluss der Mentorinnen und Mentoren wie auch der weiteren spezifischen schulischen Bedingungen vor Ort noch größer werden als bislang.

Ob ein Student/eine Studentin von dem Praktikum profitiert oder nicht, hängt demnach künftig noch stärker von Faktoren ab, die er/sie selbst und die Betreuer der verantwortlichen Hochschule nicht in den Händen haben und demnach auch nicht oder nur wenig beeinflussen können. Die lehrerbildenden Hochschulen müssen daher vor der Einführung des Praxissemesters neue – bislang in dieser Form nicht existierende Mentorenqualifizierungsprogramme – entwickeln und erproben, um im Praxissemester eine qualifizierte wissenschaftlich begründete Ausbildung gewährleisten zu können.

3. Die Durchführung des Praxissemesters in einer einzigen Phase, so wie es bislang gedacht ist, schränkt zudem die Reflexion des Unterrichts und die vergleichende Analyse der Institution Schule stark ein, da die Studierenden nur eine Schule kennenlernen. Einen Wechsel der Schule in der einphasigen Praktikumsstruktur zu organisieren, würde jedoch einen unzumutbaren Aufwand für die Universität und die Schulen bedeuten. Das derzeitige Kasseler Modell der Lehrerbildung ermöglicht dagegen in seiner konsekutiven Form das Kennenlernen von bis zu drei verschiedenen Schulen.

4. Die Universität Kassel schneidet bei Vergleichen im Bereich reflexiver Praxis fortlaufend gut ab. Das seit vier Jahrzehnten erprobte und immer weiterentwickelte Kasseler Modell gilt wegen seiner verschränkten und aufeinander aufbauenden Praxisphasen mit sinnvollen und erfolgreichen Variationsmöglichkeiten (Sonderpraktika, insbesondere das Intensivpraktikum) und praxisreflexiven Arbeitsformen (z.B. Fallarbeit, Videoanalysen) als erfolgreiches Modell, um das wir vielerorts beneidet werden. Es sollte nicht zerschlagen, sondern weiter optimiert werden. Diese Notwendigkeit der Weiterentwicklung der bestehenden schulpraktischen Studien wird mit der Einführung einer einzigen, nicht-konsekutiven und für die fachlichen und fachdidaktischen Anteile zu frühen und zu langen Praxisphase aufs Spiel gesetzt.

5. Forschungsergebnisse (Büscher, 2004; Besa & Büdcher, 2014; Hascher, 2011a, b; Rothland, 2014; Weyland & Wittmann, 2011) machen deutlich, dass frühe und einphasige schulpraktische Studien in der Regel keine effiziente Strategie darstellen, eine differenzierte Eignungsabklärung vorzunehmen, da eine solche Abklärung voraussetzt, dass dem Studierenden Analysekatégorien hierfür zur Verfügung stehen. Erwartbar ist vielmehr, dass sich die Studierenden mit einem geringeren konzeptuellen Wissen eher an ihren bisherigen Erfahrungen als Schüler/-in orientieren und die unterschiedlichen Anforderungen, die mit dem Lehrberuf verbunden sind (Planung und Durchführung eines fachlich anspruchsvollen Unterrichts, Diagnostik von Lernständen und Lernprozessen, Förderung von Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen etc.), nicht als solche erkennen und entsprechend auch nicht in ihre Eignungsabklärung einbeziehen. Eine einzige lange Praxisphase dürfte damit eher zu einer unreflektierten Stabilisierung des Berufswunsches Lehrer führen („ich mache, also kann ich“, Hascher, 2011a, S. 429). Warum eine einzige, frühe und langandauernde Praxisphase zu einer verstärkten und vor allem differenzierten Reflexion der Berufseignung führen soll, lässt sich aus wissenschaftlicher Sicht daher nicht begründen.

6. In dem geplanten Modellversuch werden viele Kinder und Jugendliche problematischen Lernsituationen ausgesetzt, da es den Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums noch an pädagogisch-psychologischem, allgemein didaktischem, fachlichem und fachdidaktischem Wissen mangelt. Dies wird zum einen dazu führen, dass Studierende in bestimmten Fächern nur bedingt oder gar nicht eingesetzt werden dürfen (Chemie, Physik, ggf. auch Sport). Zum anderen leistet dies problematischen Studierenden-Schüler-Interaktionen Vorschub, wenn Studierende Schülerinnen und Schülern etwas erklären sollen und dabei auf fehlerhaftes, unvollständiges und wenig belastbares Wissen zurückgreifen, wenn Studierende Verhaltensmuster ihrer Mentorinnen und Mentoren übernehmen oder imitieren, die sie aufgrund eines Mangels an Wissen kaum oder nur unzureichend reflektieren, oder wenn Studierende sich an den Verhal-

tenmustern orientieren, die sie selbst als Schüler erlebt haben. Alle diese wahrscheinlichen Folgen entsprechen nicht den aktuellen Anforderungen eines modernen Unterrichts – im Gegenteil: Sie konterkarieren die bisherigen Bemühungen um eine stärkere Professionalisierung des Lehrberufs. Der Modellversuch ist vor diesem Hintergrund höchst problematisch, da es keine Belege seitens der Wissenschaft gibt, die eine so frühe Praxisphase als einzige Form der schulpraktischen Studien während des Studiums rechtfertigen (Hascher, 2011a, b; Rothland, 2014; Weyland & Wittmann, 2010).

7. In dem geplanten Modellversuch werden die Praxisanteile auf 30 Leistungspunkte erhöht, obwohl die Forschung zu dem Ergebnis kommt, dass ein Mehr an Schulpraxis nicht zu einer besseren Lehrerbildung beiträgt (zsf. Müller, 2010; Rothland, 2014). Diese Erhöhung geht – je nach Umsetzung des Modellversuchs – zu Lasten des Erwerbs von Studieninhalten in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und/oder Bildungswissenschaften. Die Forschung zeigt aber, welche hohe Bedeutung das fachliche und pädagogisch-psychologische Wissen für die Qualität des Unterrichts und das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat (Baumert et al., 2010; Voss et al., 2014). Das bedeutet: Der Modellversuch setzt mit der Erhöhung schulpraktischer Anteile und der gleichzeitigen Reduktion von fachlichen und bildungswissenschaftlichen Anteilen falsche Schwerpunkte, die durch eine Verlängerung der Regelstudienzeit auf 8 Semester kompensiert werden sollten. Das Institut für Erziehungswissenschaft befürchtet vor dem Hintergrund dieser wahrscheinlichen Folgen nicht nur eine Beeinträchtigung der Qualität der Lehrerbildung, sondern auch eine Verschlechterung der Qualität des Unterrichts und Einbußen in der Begleitung der Schülerinnen und Schüler an hessischen Schulen durch unsere Studierende.

Die Effektivität längerer Praxisphasen in der Lehrerbildung hat sich in bisherigen Modellversuchen nicht bewährt. Der Satz „Mehr/frühe Praxis bedeutet eine bessere Lehrerbildung und eine bessere Qualität von Unterricht“ ist nach allen Empfehlungen namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Auswahl siehe Literaturliste) theoretisch nicht plausibel und entbehrt auch jeder empirischen Evidenz.

Wir fordern konkret folgende Modifizierungen:

- mehr Flexibilität für die Gestaltung hochschulspezifischer Praxismodelle, denn die Universitäten in Hessen haben einen unterschiedlichen Status Quo und unterschiedliche Bedingungen in der Durchführung schulpraktischer Studien erreicht, sodass „one model fits for all“ nicht das Ziel sein kann und darf
- die Möglichkeit, Praxisphasen auch nach dem 4. Semester durchführen zu können
- mehr Zeit für die Umsetzung des Modellversuchs Praxissemester, für die Umstellung der Prüfungsordnungen, für die Entwicklung eines kohärenten Konzepts für die Schulung der Mentorinnen und Mentoren und für die Abstimmung mit den Schulen vor Ort
- die Überprüfung einer Verlängerung der Regelstudienzeit für das Lehramt an Grundschulen und für das

Lehramt an Haupt- und Realschulen im Rahmen des Modellversuchs von 7 auf 8 Semester

- die Möglichkeit, die bisherigen schulpraktischen Phasen der Kasseler Lehrerbildung mit dem neu zu gestaltenden Modell vergleichend zu evaluieren
- die Möglichkeit, das bereits existierende Kasseler Modell der Lehrerbildung in noch mehreren Kohorten sorgfältig zu evaluieren.

Prof. Dr. Frank Lipowsky

(Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung und Geschäftsführender Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft)

Prof. Dr. Frauke Grittner

(Fachgebiet Grundschulentwicklung und Integrativer Sachunterricht, Leiterin des ZLB-Referats Interdisziplinäre Grundschulpädagogik, stellvertretende geschäftsführende Direktorin des Instituts für Erziehungswissenschaft)

Prof. Dr. Edith Glaser

(Fachgebiet Historische Bildungsforschung und Mitglied des Direktoriums des Instituts für Erziehungswissenschaft)

Prof. Dr. Hans Peter Kuhn

(Fachgebiet Empirische Bildungsforschung, Leiter des ZLB-Referats Schulpraktische Studien, Mitglied des Direktoriums des Instituts für Erziehungswissenschaft)

Dr. Ralph Schneider

(Mitglied des Direktoriums des Instituts für Erziehungswissenschaft)

Julian Kempf

(Mitglied des Direktoriums des Instituts für Erziehungswissenschaft)

Prof. Dr. Dorit Bosse

(Fachgebiet Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe und Vorsitzende des Zentrums für Lehrerbildung)

Prof. Dr. Friederike Heinzel

(Fachgebiet Grundschulpädagogik, Leiterin des ZLB-Referats Kernstudium)

Prof. Dr. Alexandra Retkowski

(Fachgebiet Professionsethik, Schwerpunkt Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit)

Literaturverzeichnis

- Arnold, K. H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 129-145). Münster: Waxmann.
- Büscher, C. (2004): *Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung?* Dissertation, Universität Heidelberg. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5179/>
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching. Analyses from a study using learning diaries. In K.H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 221-235). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2011a). Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418 - 440). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2011b). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8-16.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung - Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (2014). Viel hilft viel? Verlängerte Praxisphasen im Lehramtsstudium und Forschendes Lernen im Praxissemester. Vortrag im Rahmen der Zentrumsratssitzung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel am 15.05.2014.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 184-201.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010*. Frankfurt: GEPI, Materialien zur Bildungsforschung, Band 30.



Schultyp

Berufliche Schule, ehemals typische „Kreisberufsschule“ für fast alle Berufsfelder, jetzt zunehmende Schwerpunktbildung entsprechend der Ausrichtung der regionalen Wirtschaft

Schulleitung

Schulleiter: OStD Karl Heinz Schneider
Stellvertretender Schulleiter: StD Reiner Haffner

Abteilungsleitungen (Studiendirektoren/-in zur Wahrnehmung von Schulleitungsaufgaben):
 StDin Ingrid Debus StD Günter Grebe StD Ulrich Müller StD Olaf Menn

Anzahl Kollegen Schülerzahlen

82 1463, davon 1047 Teilzeitschüler/-innen, und 416 Vollzeitschüler/-innen

Berufsfelder (Tz)

Metalltechnik

Konstruktionsmechaniker/-in
 Industriemechaniker/-in
 Masch.- u. Anlagenführer/-in
 Werkzeugmechaniker/-in
 Zerspanungsmechaniker/-in
 Metallbauer/-in

Wirtschaft und Verwaltung

Bankkaufmann/-frau
 Industriekaufmann/-frau
 Einzelhandelskaufmann/-frau
 Verkäufer/-in

Ernährung und Hauswirtschaft

Beikoch/Beiköchin
 Werkstatt für behinderte Menschen

Elektrotechnik

Elektroniker/-in für Betriebstechnik
 Elektroniker/-in für Energie- und Gebäudetechnik

Weitere Berufe

Verfahrensmechaniker/-in Kunststoff- und Kautschuktechnik

Bundesfachklasse

Technische/r Modellbauer/-in,
 Fachrichtung Anschauungsmodellbau

Landesfachklassen

Technische/r Modellbauer/-in
 Technische/r Produktdesigner/-in FR Produktgestaltung und Produktkonstruktion (Ausnahme Region Fulda)

Schulformen

Berufsschule (Berufsfelder s. o.)

Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung, EIBE:

Ernährung und Hauswirtschaft, gewerblich

Höhere Berufsfachschule:

Sozialassistent, Bürowirtschaft

Zweijährige Berufsfachschule:

Wirtschaft und Verwaltung, Mechatronik, Gesundheit, Soziales

Fachoberschule:

Wirtschaft und Verwaltung, Maschinenbau, Elektrotechnik, Informationstechnik

Besondere Einrichtungen

Landes- und Bundesfachklassen, Unterbringung der Schüler/-innen in der Jugendherberge und in Privatquartieren **Unterbringung einer Außenstelle des dualen Studiums (StudiumPlus) der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM) auf dem Schulgelände, Kooperationsprojekte mit der THM, weitere Kooperationen mit der IHK, Geräte- und Software-Herstellern, Ausbildungsbetrieben vor Ort zur Verbesserung der Ausstattung und zur Lernortkooperation. VBO- Projekt zur vertieften Berufsorientierung, flächendeckend für alle Hauptschüler/-innen der Region (20 Tage Projekt-Unterricht in zwei Berufsfeldern pro Schüler/-in in den beruflichen Schulen.**

Unter 4 Augen mit der Schulleitung

Wir möchten unseren Schülern/-innen helfen, in Beruf, persönlichem Leben und in der Gesellschaft selbstständig und selbstbewusst mitwirken zu können und zu wollen. Dazu setzen wir auf das Prinzip der Dualität: Systematisches Lernen mit der jeweils benötigten Zeit und dem Lernen aus Fehlern verbunden mit der betrieblichen Realität und den ökonomischen Gegebenheiten. Dieses Prinzip wenden wir am Standort Biedenkopf durchgängig an: In der Berufsorientierung, in der Berufsvorbereitung, in weiterführenden Schulformen, in der Berufsausbildung im dualen Studium, Die Lernorte arbeiten dabei nicht nebeneinander her, sondern kooperieren gezielt in Projekten und an gemeinsamen Lernträgern.

Rückbau des Landesschulamtes
Die Dienststelle teilte dem HPRL mit, dass der Nachtragshaushalt 2014, der am 21.05.2014 die 1. Lesung im Landtag passierte, als Ziel habe, die Nettokreditaufnahme zu senken. Hierbei gebe es für das Landesschulamt die Verpflichtung, bis 2017 über 100 Stellen abzubauen. Da sich das Landesschulamt bereits in Abwicklung befinde, lasse sich erst nach der Neustrukturierung feststellen, wo ggf. Synergieeffekte entstehen. An der Basis des Landesschulamtes scheinen konkrete Umstrukturierungen und Planungen noch nicht kommuniziert zu sein. Der dlh hält es für unabdingbar, dass mit den Personalräten und Betroffenen (durch ggf. Umzug und Stellenabbau) frühzeitig Gespräche geführt werden sollten. Nur durch entsprechende Transparenz kann eine solche Umgestaltung nach Meinung des dlh personalverträglich erfolgen. Der HPRL ebenso wie der dlh begrüßen die Erhaltung der 15 Staatlichen Schulämter als eigenständige Dienststellen.

Was die geplanten Verbände von Staatlichen Schulämtern anbelangt, hielt sich die Dienststelle bisher sehr im Vagen.

des Hessischen Philologenverbandes gegen die Leiterin der Schulevaluation (Schulinspektion) erlassen hat. Immerhin sind diese eklatanten Verfehlungen der zuständigen Leiterin bereits über 12 (zwölf) Monate her. Der dlh ist der Meinung, dass dieser Fall (nachzulesen in Blickpunkt Schule 2/2013, der Zeitschrift des hessischen Philologenverbandes), einen Angriff auf das im Grundgesetz garantierte Recht auf freie Meinungsäußerung und ungehinderte gewerkschaftliche Betätigung darstellt.

Planungen HKM Schulleiterstellen

Im Zuge der vertrauensvollen Zusammenarbeit übersandte die Dienststelle Informationen zur weiteren Planung der Führungskräfteentwicklung, die aktuell von der Führungsakademie im Landesschulamt durchgeführt wird. Hierzu zählten eine Gesamtübersicht der Qualifizierungsmaßnahmen in den Bundesländern, eine Expertise von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber von der PH Zug (Schweiz) und Empfehlungen der Leiterin der Führungsakademie. Der HPRL wird sich hierzu entsprechend äußern und seine grundsätzlichen Positionen der Dienststelle mitteilen. HPRL wie auch der dlh sind der Meinung, dass die Auswahl, Beauftragung und Ernennung von Schulleiterinnen und Schulleitern wieder als Beteiligungsrecht in das Hessische Personalvertretungsgesetz aufgenommen werden muss.

Aufsichtsverordnung: Nachbesserungen und Wiederaufnahme

Wie bereits in den vorangegangenen dlh-Nachrichten berichtet, gab es bezüglich der aktuellen Aufsichtsverordnung massive Kritik von Schulpraktikern, Personalräten, Gewerkschaften, Verbänden und Interessenvertretungen. Diese hat dazu geführt, dass die Wiederaufnahme des Beteiligungsverfahrens stattfindet und ein überarbeiteter Aufsichtserlass mit dem HPRL voraussichtlich nach den Sommerferien erörtert wird. Der dlh begrüßt dies und hofft, dass die durch den Aufsichtserlass verursachten Probleme an den Schulen durch die Überarbeitung obsolet werden.

Vergabeverfahren A14

Im Vorfeld des Beteiligungsverfahrens wurde eine AG zwischen Dienststelle und HPRL eingerichtet. Ziel der Dienststelle ist es, die Vergabeverfahren zu vereinheitlichen. Im Zuge der AG wurden folgende Sachverhalte offenbar: Es gibt signifikante Unterschiede in der Stellenverteilung zwischen den einzelnen Staatlichen Schulämtern. Die Verteilung zwischen den einzelnen Schulformen an den jeweiligen Schulämtern ist bis auf wenige Ausnahmen unausgewogen. Weiterhin wird der Stellenkegel (angestrebt 60 % A13 / 40 % A14) nicht ausgeschöpft. Die Quote liegt momentan eher bei 70 % / 30 %.

Neues aus dem Hauptpersonalrat Aktuelle Nachrichten (3/2014)

VON JÜRGEN HARTMANN

Schulinspektion

Mit der Schulinspektion hat sich der HPRL in mehrfacher Hinsicht beschäftigen müssen: Zum einen stellt sich natürlich die Frage, ob die Abschaffung oder zumindest die Reduzierung der Schulinspektion ihren Beitrag im Rahmen des Rückbaus des Landesschulamtes gebührend leistet (s. Abschnitt oben). Zum anderen sind trotz der Zusicherung der Vertraulichkeit von Schulinspektionsberichten Ergebnisse zur Begründung von Positionen in mindestens einem dem HPRL bekannten Verwaltungsgerichtsverfahren herangezogen und damit öffentlich gemacht worden. Der dlh ist der Auffassung, dass eine Heranziehung der Inspektionsberichte zur Weiterentwicklung einer Schule nur im Vertrauensverhältnis zwischen der betroffenen Schule und dem Staatlichen Schulamt erfolgen kann.

Interessant war in diesem Zusammenhang für den HPRL zu erfahren, dass die Dienststelle bisher keinen schriftlichen Bescheid zur Dienstaufsichtsbeschwerde

Der dlh begrüßt die Vereinheitlichungsziele der Dienststelle und hofft, dass durch ein landesweites, transparentes und für alle Beteiligten nachvollziehbares Vergabeverfahren unter frühzeitiger Einbeziehung der jeweils zuständigen Personalräte eine gerechtere Verteilung der A14 Stellen in Zukunft erfolgen kann. Er hofft, dass sich Detailfragen zügig klären lassen und die Umsetzung möglichst rasch erfolgt.

Umstellung G8/G9

Im Zuge der Ankündigung der Landesregierung, auch laufenden Jahrgängen die Umstellung zwischen G8 und G9 zu ermöglichen, wurden für die beteiligten Schulen durch das Kultusministerium, wie in der Regierungserklärung von Kultusminister Dr. Ralf Alexander Lorz bereits angekündigt, anonymisierte Befragungen durchgeführt.

An dieser Befragung haben ca. 50 Schulen und ca. 7000 Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern teilgenommen.

Wie der Hessische Philologenverband in seiner Presseerklärung vom 31. März 2014 bereits angekündigt hatte, meint auch der dlh, dass die Auswirkungen der neuen Wahlfreiheit nicht zum Schulfrieden beitragen, wenn mit Schulfriede der Friede an der einzelnen Schule gemeint war. Anhand der genannten Zahlen lässt sich aus Sicht des dlh ablesen, dass es der Wunsch vieler Eltern und Schülern ist, wieder zu G9 zurückzukehren. In wie weit damit ein Angebot an G8 im Land Hessen in der Fläche haltbar ist, bleibt abzuwarten. Eine Lösungsmöglichkeit könnte der momentan laufende Schulversuch mit Parallelangebot G8/G9 aufzeigen.

Der dlh ist der Ansicht, dass eine flächendeckende Wiedereinführung von G9 ohne Ausnahmen nicht der richtige Weg ist, um den Bedürfnissen vor Ort gerecht zu werden.

Schnittstelle SAP – LUSD

Diese vom Projektbüro Marburg geleitete Entwicklung soll die Datenkonsistenz der beiden getrennten Systeme SAP (Personaldaten, die z. B. von der Hessischen Besoldungsstelle zur Abrechnung genutzt werden) und LUSD (Lehrer- und Schülerdatenbank, zur Verwaltung an den Schulen eingesetzt) erhöhen. Die Pilotphase ist an mehreren Schulen bereits erfolgreich verlaufen. Die entsprechenden Zuständigkeiten sollen durch die Schnittstelle nicht tangiert sein, sie dient vorwiegend der Verbesserung der Kommunikation und der jeweils vorliegenden Datengrundlage an den einzelnen Stellen. Der dlh sieht diese Entwicklung als Fortschritt und Hilfestellung für die Beteiligten in Schule und Schulamt. Bei dem Abgleich beider Datenbestände ist SAP das federführende System; sollten die Daten in den Systemen nicht übereinstimmen, müssen diese durch die Sachbearbeiter händisch kontrolliert und korrigiert werden. Die Einführung soll bis zum 05.09.2014 abgeschlossen sein. Zu gegebener Zeit wird der dlh ggf. diese Thematik erneut aufgreifen.

Ministergespräch

Die dlh-Fraktion hatte am 7. Juli die Gelegenheit zu einem Gespräch mit dem Minister. Es war das erste Gespräch und mehrere Themenkomplexe, die in weiteren Gesprächen vertiefend angesprochen werden sollten, wurden erörtert. Die dlh-Fraktion freut sich auf die weitere Zusammenarbeit und ist zuversichtlich, durch diese Art der direkten Kommunikation vieles zum Wohle der Lehrerinnen und Lehrer in Hessen bewegen zu können.



*v.l.n.r.: Gudrun Mahr,
Holger Fuchs, Jürgen
Hartmann, Andreas
Lenz, Prof. Dr. R. Alexan-
der Lorz, Peter Natus,
Bettina Wenig,
Jürgen Weiler,
Edith Krippner-Grimme*

Das neue Elterngeld Plus soll jungen Männern und Frauen wieder Mut machen, eine Familie zu gründen. Bereits im März hatte die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Manuela Schwesig, der Öffentlichkeit erste Eckpunkte für die verbesserte Familienleistung präsentiert. Nun liegt der Gesetzentwurf vor. Eine flexiblere Aufteilung der Elternzeit, ein längerer und flexiblerer Bezugszeitrahmen für das Elterngeld und weniger Einfluss der Arbeitgeber sollen jungen Menschen eine sorgenfreie berufliche Karriere mit Kind ermöglichen. Gefördert werden sollen eine partnerschaftlichere Aufteilung der Erziehungszeiten zwischen Männern und Frauen sowie eine höhere Beteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt. Die dbb bundesfrauenvertretung stellt die geplanten Neuerungen zu Elterngeld und Elternzeit vor.

Neue Elterngeld- und Elternzeitregelungen geplant: Mehr Freiheit für berufstätige Mütter und Väter

VON BIRGIT STRAHLENDORFF

Der Referentenentwurf zur Neugestaltung des Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetzes (BEEG) umfasst drei zentrale Regelungsvorhaben: die Einführung des Elterngeld Plus mit Partnerschaftsbonus, die Flexibilisierung der Elternzeit und die Neuregelung des Elterngeldes bei Mehrlingsgeburten.

Das Elterngeld Plus ...

... zielt auf einen möglichst frühen Wiedereinstieg beider Elternteile ins Berufsleben und die bessere partnerschaftliche Aufteilung von Arbeits- und Erziehungsaufgaben. Teilzeit arbeitende Elternteile können damit länger als bisher Elterngeld beziehen: Elterngeld Plus gibt es für den doppelten Zeitraum. Ein Elterngeldmonat verursacht jeweils zwei Elterngeld-Plus-Monate; aus zwölf plus zwei Elterngeldmonaten können so 24 plus vier Monate Elterngeld Plus werden.

Der Partnerschaftsbonus ...

... ergänzt das Elterngeld Plus. Wer sich gemeinsam um das Kind kümmert, wird länger gefördert. Das gilt für Eltern, die zeitgleich jeweils zwischen 25 und 30 Wochenstunden arbeiten. Der Partnerschaftsbonus besteht aus vier zusätzlichen Monaten Elterngeld Plus.

Die Flexibilisierung der Elternzeit ...

... soll es ermöglichen, bis zu 24 Monate (bisher nur zwölf) von den insgesamt 36 Monaten Elternzeit ohne (bisher nur mit) Zustimmung des Arbeitgebers auf einen Zeitraum bis Vollendung des achten Lebensjahres des Kindes zu übertragen. Anmeldefrist gegenüber dem Arbeitgeber sind drei Monate; das heißt, Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen können bei Notwendigkeit ziemlich kurzfristig Verschiebungszeiträume in Anspruch nehmen.

Bei Mehrlingsgeburten ...

... soll künftig ein eigenständiger Elterngeldanspruch für jeden Mehrling gelten. Bisher gilt: Der erste Mehrling verursacht den Elterngeldanspruch, jeder weitere Mehrling nur jeweils zusätzliche 300 Euro (Mehrlingsbonus). Eine klarstellende und ausgewogene Regelung im Zusammenhang mit Elterngeld Plus und Partnerschaftsbonus wird angestrebt. Bei Mehrlingen soll es demnach künftig zwei zusätzliche Partnermonate Elternzeit geben.

Elterngeld Plus: Potenzial ganz ausschöpfen

Bei dbb und dbb bundesfrauenvertretung stößt die geplante Neugestaltung von Elterngeld und Elternzeit auf Zuspruch. „Das Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz wird den Bedürfnissen junger Familien nicht mehr hinreichend gerecht. Eltern wünschen sich mehr Partnerschaftlichkeit bei Erziehung und Fürsorge für die Kinder. Insbesondere Mütter fordern ganz klar Verbesserungen bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die im aktuellen Gesetzentwurf zum Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz vorgesehene Flexibilisierung der Elternzeit und die Ausweitung der Elterngeldmonate ist eine dringend notwendige und sinnvolle Weiterentwicklung der derzeitigen Rechtslage“, machte Helene Wildfeuer, Vorsitzende der dbb bundesfrauenvertretung, die gemeinsamen Standpunkte von dbb und dbb bundesfrauenvertretung bei einem Spitzengespräch im Bundesfamilienministerium am 8. Mai 2014 gegenüber Bundesministerin Manuela Schwesig deutlich. Eltern erhielten mehr Freiheiten bei der Gestaltung von Erziehungszeiten und könnten sich so individueller auf die jeweilige Situation einstellen – unabhängig von der Zustimmung des jeweiligen Arbeitgebers.

Vor allem die vorgesehene Flexibilisierung der Elternzeit entspreche einer langjährigen Forderung des dbb. „Eltern sollen auf die individuellen Betreuungsbedürfnisse ihres Kindes reagieren können. Schließlich findet Betreuung nicht nur in den ersten drei Lebensjahren statt“, betonte Wildfeuer. Die geplante Übertragung von nunmehr 24 Monaten Elternzeit bis zum vollendeten achten Lebensjahr sei wichtig und richtig. Jedoch entspräche dies nicht ganz den Wünschen der Eltern. Diese bevorzugten eine Übertragung des Anspruchs auf Elternzeit zumindest bis zum 14. Lebensjahr des Kindes.

Ansprüche der Eltern stärker berücksichtigen

Aber nicht nur in puncto Flexibilisierung von Elternzeiten werde der vorliegende Gesetzentwurf den Ansprüchen berufstätiger Eltern nicht vollkommen gerecht, betonte die Vorsitzende. „Zum einen ist nicht nachvollziehbar, warum Eltern nicht die Möglichkeit eröffnet wird, während der gesamten Elternzeit das Elterngeld zu beziehen. Zum anderen widerspricht der vorgesehene Arbeitszeitkorridor von 25 bis 30 Wochenstunden, die während der Partnerschaftsmonate zulässig sind, den Wünschen der meisten Eltern. Realistischer wären 20 bis 30 Stunden“, gab Wildfeuer zu bedenken. Bedauerlich sei auch, dass im Gesetz-

entwurf auf eine Erweiterung der Partnerschaftsmonate verzichtet wurde. „Bleibt es bei der bisherigen Regelung, wird es für Väter weiterhin schwer sein, ihren Anspruch auf mehr als zwei Monate Elternzeit gegenüber ihren Vorgesetzten durchzusetzen“, warnte die Vorsitzende.

Bas

Webtipp:

Die ausführliche Stellungnahme des dbb und der dbb bundesfrauenvertretung zum Referentenentwurf eines Gesetzes, zur Einführung des Elterngeld Plus mit Partnerschaftsbonus und einer flexibleren Elternzeit im BEEG im Internet unter: www.frauen.dbb.de (unter „Publikationen“).

Ratgeber Elterngeld und Elternzeit:
Wie viel Elterngeld bekomme ich? Können beide Eltern gleichzeitig Elternzeit beanspruchen? Wie kann ich Elterngeld beziehungsweise Elternzeit beantragen? Was Beschäftigte im öffentlichen Dienst zu Elterngeld und Elternzeit heute wissen müssen, lesen Sie im aktuellen Ratgeber Elterngeld/Elternzeit der dbb bundesfrauenvertretung online unter <http://www.dbb.de/ueber-uns/frauen/publikationen/broschuere-elterngeld.html>.

Auf Anfrage per E-Mail an frauen@dbb.de erhalten dbb Mitglieder bei Angabe ihrer Mitgliedsnummer und Postanschrift eine Druckausgabe der Broschüre kostenlos.

Quelle: dbb Magazin, Ausgabe: 06/2014. (S. 30 f.)

Entscheidungen des Bundesfinanzhofs Außergewöhnliche Belastungen

Der Bundesfinanzhof hat sich in zwei Entscheidungen vom 14. November 2013 – VI R 20/12 – und vom 6. Februar 2014 – VI R 61/12 – zur Frage geäußert, ob Aufwendungen für die Unterbringung in einem Seniorenwohnstift als außergewöhnliche Belastungen anzuerkennen sind, sowie zur Frage des Nachweises der medizinischen Notwendigkeit von Aufwendungen für einen Treppenlift.

Unterbringung

In dem der Entscheidung vom 14. November 2013 zugrunde liegenden Fall war eine Seniorin wegen ihrer Pflegebedürftigkeit infolge einer Gehirnblutung mit ihrem Ehemann in ein Seniorenwohnstift gezogen, in dem auch die notwendigen Pflegeleistungen erbracht wurden. Nach Auffassung des Bundesfinanzhofs sind die Aufwendungen für die Unterbringung in einem Wohnstift dem Grunde nach außergewöhnliche Belastungen im Sinne des § 33 EStG. In ständiger Rechtsprechung gehe der BFH davon aus, dass Krankheitskosten der/dem Steuerpflichtigen aus tatsächlichen Gründen zwangsläufig erwachsen würden. Dies gelte auch für Aufwendungen für die Pflege einer/eines Steuerpflichtigen infolge einer Krankheit. Demzufolge seien auch krankheitsbedingte Unterbringungskosten in einer dafür vorgesehenen Einrichtung aus tatsächlichen Gründen zwangsläufig. Die zu berücksichtigenden Aufwendungen seien allerdings um eine Haushaltsersparnis zu

kürzen. Auch sei zu prüfen, ob die Unterbringungskosten beispielsweise aufgrund der Größe der Wohnung in einem Wohnstift in einem offensichtlichen Missverhältnis zu dem medizinisch indizierten Aufwand stehen, und die Aufwendungen gegebenenfalls zu kürzen.

Treppenlift

In dem Verfahren, das der Entscheidung vom 6. Februar 2014 zugrunde liegt, hatten sowohl das Finanzamt als auch das Finanzgericht eine Berücksichtigung von Aufwendungen für den Einbau eines Treppenlifts als außergewöhnliche Belastung mit der Begründung abgelehnt, die medizinische Notwendigkeit dieser Maßnahme sei nicht durch ein zuvor erstelltes amtsärztliches Attest nachgewiesen worden. Der BFH hat festgestellt, ein derartiger Nachweis sei im Falle des Einbaus eines Treppenlifts nicht erforderlich, da es sich nicht um einen Gebrauchsgegenstand des täglichen Lebens im Sinne von § 33 Abs. 1 SGB V handele. Zu diesen Gebrauchsgegenständen des täglichen Lebens, deren medizinische Notwendigkeit formalisiert nachgewiesen werden müsse, gehören nach Auffassung des BFH nur technische Hilfen, die getragen oder mit sich geführt werden können. Dies sei bei einem Treppenlift nicht der Fall. Hier bleibe es bei den allgemeinen Beweisregeln, nach denen die/der Steuerpflichtige die Entstehung außergewöhnlicher Belastungen und damit auch die medizinische Notwendigkeit von Aufwendungen für die Anschaffung medizinischer Hilfsmittel zur Überzeugung des Finanzgerichts nachzuweisen hat. In dem entschiedenen Fall wurde das Verfahren an das Finanzgericht zurückverwiesen, das gegebenenfalls durch Einholung eines medizinischen Gutachtens zu prüfen habe, ob der Einbau des Treppenlifts medizinisch angezeigt gewesen sei.

Quellennachweis:

AiR – Aktiv im Ruhestand, Ausgabe: Juni 2014. (S. 10-11)



Am 23. Mai war es wieder soweit. 70 Seniorinnen und Senioren folgten der Einladung des GLB nach Kassel zum 15. Seniorentreffen. Der Freitagnachmittag stand ganz im Zeichen der Brüder Grimm, die 30 Jahre in Kassel lebten und arbeiteten. Die Schauspielerin und Grimm Expertin Andrea C. Ortolano nahm die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit auf eine Märchentour im Doppeldeckerbus und zu Fuß in die Welt der Brüder Grimm in Niederzwehren und der Schauenburger Märchenwache in Breitenbach. Der Märchenort Niederzwehren ist durch viel Fachwerk im Zentrum geprägt und ist sicherlich immer einen Reisetopp wert genauso wie die Märchenwache in Breitenbach. Redegewandt, fachlich versiert und mit gesellschafts-

die mündliche Überlieferung von alten Geschichten und deutete dezent an, dass ohne Frauen kein Fortschritt möglich ist.

Am Freitagabend informierte Barbara Schätz, die Beisitzerin für Ruhestandsfragen, ausführlich über die aktuellen Änderungen im Beihilfe- und Versorgungsrecht in Ergänzung zum sogenannten Dienstrechtsreformgesetz. Insbesondere die nur einprozentige Anhebung der Pensionen 2016 mit Bezug auf die in der Verfassung verankerte Schuldenbremse ab dem Jahre 2020 gab Diskussionsanlass. In dem anschließenden Impulsreferat befasste sich Arnold Gündling mit der Frage, ob die Höhe der Pension von gegenwärtig maximal 71,75 % der aktiven Bezüge auch zukünftig noch sicher sei. Auf der Grundlage einer Vielzahl von Fakten kam er zu einem eher skeptischen Urteil. (In der nächsten Ausgabe kommt in IMPULSE hierzu ein Aufsatz.)

Seniorentreffen 2014

VON ARNOLD GÜNDLING, EHRENVORSITZENDER DES GLB

politischen Zwischentönen angereichert, erfuhren die Seniorinnen und Senioren von der Kasseler „Märchantante“ Andrea Ortolano viele Details zu den Brüdern Grimm in Niederzwehren. So beispielsweise, dass die 1815 verstorbene Dorothea Viehmann, eine Hugenottin, den beiden Brüdern 40 Märchen überlieferte. Neu war in diesem Zusammenhang auch vielen Anwesenden, dass es hinsichtlich der Märchen unterschiedliche Versionen in Ost- und Westdeutschland bis 1989 gab. Die Märchen



hatten immer den gleichen Aufbau:

1. Teil: Finden eines Helden
2. Teil: Erfüllung einer Aufgabe
3. Teil: Belohnung und Bestrafung

Im dritten Teil unterschieden sich die ostdeutschen Versionen jedoch meist in der Ausgestaltung von Belohnung und Bestrafung von den westdeutschen, da politische Ziele implementiert wurden.

Die seit 17 Jahren bestehende Märchenwache in Breitenbach als weiterer Teil der Märchentour, widmet sich ebenfalls der Märchenwelt. Dutzende von Aquarellen des Malers Albert Schinderhütte mit Motiven aus den Grimms Märchen sind ausgestellt. Weiterhin ist die Märchenwache Erinnerungsort für eine weitere bekannte Märchensammlerin, nämlich Maria Hassenpflug, die annähernd 40 Märchen den Brüdern Grimm überlieferte.

Am Ende eines kurzweiligen Freitagnachmittagsausflugs in die Welt der Romantik mit vielen aktuellen politischen Zwischentönen erläuterte Andrea Ortolano noch die Herkunft des Wortes Märchen. Mär(chen) ist das Geschnatter von Frauen in Spinnstuben und damit



Im Mittelpunkt des Samstagvormittags stand die Besichtigung des im spätbarocken Stil errichteten Lust- und Jagdschlusses Wilhelmstal. Der besondere Reiz des Schlosses liegt in der nahezu unverändert gebliebenen Raumaufteilung. Damit konnten die Teilnehmer einen guten Einblick in das höfische Leben der Fürsten und der Dienerschaft gewinnen. Auf besonderes Interesse stießen die französischen Lackmöbel sowie die umfassende Sammlung von ostasiatischem und europäischem Porzellan.

Mit dem Besuch von Schloss und Park Wilhelmstal endete das diesjährige Seniorentreffen des GLB mit dem Versprechen auf ein Wiedersehen in 2015. Dass die Veranstaltung auch dieses Jahr wiederum ein solche Resonanz fand, ist dem unermüdelichen Einsatz von Barbara Schätz und der Geschäftsstellenleiterin Renate Wolmer in der Planung und Realisierung der Veranstaltung geschuldet. Mit einem herzlichen Dankeschön verabschiedeten sich die Teilnehmer von den beiden Macherinnen Schätz & Wolmer und alle versprochen zum 16. Seniorentreffen nächstes Jahr wiederzukommen.



Vorankündigung

Pensionärstreffen 2015

Das Pensionärstreffen 2015 findet am 12./13. Juni 2015 in Bad Nauheim statt.

Bitte merken Sie sich den Termin vor.

Einladung und Programm werden in IMPULSE 4/2014 veröffentlicht.

Den Kuchen gerecht verteilen

VON ANNE SCHAUER



Foto: Jan Brenner, dbb

Von der Haushalts- und Finanzpolitik der öffentlichen Hand – seien es Bund, Länder oder Kommunen – ist jeder Einzelne betroffen, denn nur bei entsprechender Haushaltslage können zum Beispiel eine moderne Infrastruktur geschaffen und andere öffentliche Aufgaben zum Wohl aller erfüllt werden. Schon aus diesem Grund ist nachvollziehbar, dass sich Bürger auch für die – ach so verschlungene – Haushaltspolitik interessieren.

Bildhaft gesprochen ist der staatliche Haushalt so etwas wie ein großer Kuchen. Nicht umsonst wird er oft als Kreis abgebildet. Und dieser milliardenschwere Kuchen wird in viele große und kleine Stücke aufgeteilt. Dabei fragen sich die Bürger: In welchem Kuchenstück verbergen sich meine Bedürfnisse, meine Erwartungen? Wo tut der Staat etwas für mich? Aber auch: Bei welchem Kuchenstück sorgt sich der Staat um meine Familie, um meine Enkel? Und schon sind wir bei einer ganz zentralen Frage: Hält der Staat den richtigen Anteil am großen Kuchen auch für seine Seniorinnen und Senioren bereit? Werden ältere Menschen aufgrund ihrer erbrachten Lebensleistung ausreichend im Haushaltsgefüge berücksichtigt? Es stellt sich also die Frage nach einer generationengerechten Verteilung staatlicher Finanzmittel!

In der Januar/Februar-Ausgabe von AiR hat der Vorsitzende der dbb bundesseniorenvertretung Wolfgang Speck festgestellt, dass „sich die Koalitionäre mit den besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Seniorinnen und Senioren in nicht ausreichender Weise auseinandergesetzt haben“. Dies erstaunt umso mehr, als der demografische Wandel Auswirkungen auf nahezu alle Lebensbereiche der Menschen hat und die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland in den nächsten Jahrzehnten erheblich beeinflussen wird.

2050 wird es mehr als doppelt so viele ältere wie junge Menschen geben, während 1950 noch doppelt so viele Menschen unter 20 Jahre wie über 60 Jahre waren. Was liegt deshalb näher, als auch die Haushalts- und Finanzpolitik der öffentlichen Hand auf diese gesellschaftliche Herausforderung auszurichten?

Bevor man aber dabei allzu schnell den Blick alleine auf die Ausgabenseite lenkt, darf auch nicht übersehen werden, dass Seniorinnen und Senioren einen nicht unwesentlichen Beitrag für die Einnahmeseite leisten. Beispielhaft soll hier nur das Thema der eigentlichen Staatseinnahmen genannt sein.

Gab es früher viele Rentnerinnen und Rentner, die der Auffassung waren, dass sie mit dem Eintritt in den Ruhestand ihre „Zusammenarbeit mit dem Finanzamt“ beendet hätten, ist inzwischen auch dem Letzten bekannt, dass mit dem Alterseinkünftegesetz ab 2005 eine Wende in der Besteuerung der Renten eingetreten ist. Musste bis 2004 nur der Ertragsanteil der gesetzlichen Rente versteuert werden, schreibt das Alterseinkünftegesetz vor, dass in gestaffelten Raten bis zum Jahre 2040 die Rente nach diesem Zeitpunkt vollversteuert werden muss. Versorgungsempfängerinnen und Versorgungsempfänger kennen dies schon immer, denn hier wird bis zum Lebensende die Besteuerung an der Quelle vollzogen – sprich Lohnsteuer direkt von den Versorgungsbezügen einbehalten. Neben dem Beitrag zu den Staatseinnahmen darf aber auch nicht unterschätzt werden, dass die ältere Generation durch ihr Konsumverhalten einen nicht gering zu schätzenden Wirtschaftsfaktor darstellt. Die Liste könnte sicher noch um einiges verlängert werden und zeigt, dass Seniorinnen und Senioren nicht nur eine Position auf der Ausgabenseite sind, sondern auch sehr wohl ihren Beitrag zur Einnahmeseite leisten.

Nachdem die EU-Finanzminister 2002 beschlossen haben, dass zur Umsetzung der geschlechtergerechten Politik die Einführung von Gender Budgeting bis 2015

anzustreben ist, wird diese Aufgabe auch immer mehr in den Köpfen der Politiker realisiert. Wenn man nun bei der Haushaltsaufstellung zukünftig die Gleichstellung der Geschlechter berücksichtigt – was wir ausdrücklich begrüßen –, darf die Forderung nach einer Generationen-Budgetierung erlaubt sein.

Bei der Generationen-Budgetierung müsste man fragen: Wie wirken sich Strategie und politische Entscheidungen auf die einzelnen Generationen aus? Wie sind die einzelnen Generationen von Ausgaben und Einsparungen öffentlicher Haushalte betroffen, und welche Effekte hat das? Wie wirken sich Veränderungen der Bevölkerungszahl und der Altersstruktur auf die öffentlichen Ausgaben aus?

Dabei darf man auch das Augenmerk nicht nur und zuerst auf die Gesundheitspolitik und Vergleichbares legen, denn selbst Politikbereiche wie Wirtschafts-, Verkehrs- und Innere Sicherheit haben unmittelbare und mittelbare Auswirkungen auf die unterschiedlichen Generationen. Eine konsequente generationengerechte Haushaltsplanung gibt es im Grunde nicht. Aber das muss ja nicht so bleiben. Sicher haben wir noch einen weiten Weg vor uns, bis diese Forderung erfüllt sein wird, aber jeder Weg beginnt mit dem ersten Schritt.

Infobox:

Anne Schauer..

... ist als Steuerbeamtin Mitglied der Deutschen Steuer-Gewerkschaft (DSTG) im dbb. Sie wurde 1947 in Elz geboren. Seit 1975 ist Anne Schauer auf allen gewerkschaftlichen Ebenen aktiv. Sie war stellvertretende Landes- und Bundesjugendleiterin und hat seit 1977 in der DSTG-Landesleitung Hessen mitgearbeitet. Von 1989 bis 2009 war sie Landesvorsitzende und von 1983 bis 2012 stellvertretende Bundesvorsitzende ihrer Gewerkschaft. In dieser Funktion war sie von 1983 bis 2013 Mitglied des dbb Bundeshauptvorstands und von 2003 bis 2011 Mitglied des dbb Bundesvorstands. Seit 1992 war sie Mitglied in der BuHaVö-Kommission Haushalt und Finanzen und von 2008 bis 2013 hatte sie den Vorsitz der Grundsatzkommission Haushalt und Finanzen inne. Neben der gewerkschaftlichen Tätigkeit hat sich Anne Schauer auch in der Personalvertretung engagiert. Neben der örtlichen Personalratsarbeit war sie zuletzt von 1989 bis 2009 Vorsitzende des Hauptpersonalrats beim Hessischen Ministerium der Finanzen.

Quelle: AiR – Aktiv im Rubestand, Ausgabe: April 2014. (S. 10-11)

Betriebsbesichtigung bei Alexander Schleicher GmbH & Co. Segelflugzeugbau in Poppenhausen am 1. Juli 2014

VON THOMAS BEER, KREISVORSITZENDER FULDA

„Hol's der Teufel“ nannte der Schreinermeister Alexander Schleicher sein erstes in Serie gebautes Segelflugzeug. Die Namensgebung zeigt, wie schwer der Anfang war. Begonnen hat alles 1927 in einer kleinen Werkstatt in Poppenhausen am Fuße der Wasserkuppe, dem Fliegerberg schlechthin. Bis 1945 entwickelte sich die Firma zu einem der größten Segelflughersteller.

Ullrich Kremer, von dem wir sehr freundlich empfangen und durch den Betrieb geführt wurden, leitet diesen Familienbetrieb zusammen mit seinem Bruder in der dritten Generation. Schon während der Besichtigung der verschiedenen Produktionsstufen fällt uns auf, dass es auch heutzutage nicht einfach ist, ein Segelflugzeug mit höchstem Qualitätsanspruch zu bauen. Alle Arbeitsgänge beruhen auf handwerklichem Geschick. Die stetig steigenden gesetzlichen Vorschriften und Dokumentationspflichten erhöhen zudem den bürokratischen Aufwand für die Verwaltung.

Schleicher entwickelt seine Flugzeuge bis heute selbst. Als Ausdruck besonderer Wertschätzung werden die Anfangsbuchstaben der Konstrukteure seit 1952 (Kaiser, Waibel, Heide, Greiner) in die Namensgebung der Flugzeugtypen mit aufgenommen (ASK, ASW, ASH, ASG). Viele Weltmeistertitel sind mit den von Schleicher entwickelten Segelflugzeugen erfolgt worden.

Damit hat sich die Firma einen weltweit besonders guten Ruf erarbeitet.



Heute ist Alexander Schleicher der älteste Segelflugzeughersteller der Welt und mit seinen über 115 Mitarbeitern gleichzeitig einer der größten. Durch die konsequente Neu- und Weiterentwicklung von Segelflugzeugen und Motorseglern kann Schleicher eine komplette und aufeinander abgestimmte Modellpalette anbieten.

Nach über zwei Stunden interessanter und informativer Betriebsbesichtigung, bei der wir tiefe Einblicke in die Produktionsweise des Segelflugzeugbaus erhalten haben, verabschiedeten wir uns mit einem kleinen Geschenk und großem Dank von Herrn Kremer und zogen anschließend weiter zur höchsten Gaststätte Hessens, „Peterchens Mondfahrt“, auf die Wasserkuppe.

Auf der Mitgliederversammlung am 9.7.2014 in Greifenstein ist ein neuer Vorstand für den glb im Lahn-Dill-Kreis gewählt worden. Der glb vertritt dort die Interessen der Kolleginnen und Kollegen an den Kaufmännischen Schulen Dillenburg, an den Gewerblichen Schulen Dillenburg, an der Werner-von-Siemens-Schule, an der Theodor-Heuss-Schule und an der Käthe-Kollwitz-Schule in Wetzlar.

Zu neuen Kreisvorstandsmitgliedern sind einstimmig Karsten Hees (Kaufmännische Schulen Dillenburg) als Kreisvorsitzender, Oliver Elgner (Werner-von-Siemens-Schule) als stellvertretender Vorsitzender, Alexander Wagner (Gewerbliche Schulen Dillenburg) als Schriftführer und Eduard Schlattner (Kaufmännische Schulen Dillenburg) als Schatzmeister gewählt worden.

Mitglieder im Lahn-Dill-Kreis wählen neuen Kreisvorstand

VON KARSTEN HEES, KREISVORSITZENDER DES GLB IM LAHN-DILL-KREIS



Der neue Kreisvorstand möchte zunächst über eine Befragung der Mitglieder im Lahn-Dill-Kreis deren Anforderungen an den glb in Erfahrung bringen. Ziel ist es, am Puls der Bedürfnisse der Mitglieder zu sein. Einerseits versteht sich der Kreisvorstand als Meinungsführer, der die Programmatik des glb vertritt. Andererseits ist es nur möglich, die Interessen der Mitglieder adäquat zu vertreten, wenn deren Anforderungen an den glb transparent sind. Auf diesem Wege soll eine verstärkte Mitgliederakquise betrieben werden.

Die betreffenden Schulen im Lahn-Dill-Kreis werden gebeten, Obleute vor Ort zu bestimmen, um die Kommunikation mit dem Vorstand zu vereinfachen und um die Präsenz an den einzelnen Standorten zu erhöhen. Gleichzeitig hält es der Vorstand für geboten, dass die



Bild von links nach rechts:
Oliver Elgner, Alexander
Wagner, Eduard Schlatt-
ner, Karsten Hees

Positionen der Kolleginnen und Kollegen an Beruflichen Schulen gestärkt werden. Dabei geht es um die Vernetzung von Kompetenzen innerhalb des glb. Viele Mitglieder verfügen über Kompetenzen, die sich aus zahlreichen Erfahrungen in den Bereichen Qualitäts-

management, Nachwuchskräfteförderung, Salutogenese, Dienst- und Besoldungsrecht, Moodle, Schwerbehindertenvertretung, Gleichstellung, Unterrichtsentwicklung, Lehrerausbildung u. v. m. ergeben. Wünschenswert ist, dass sich die Kolleginnen und Kollegen zum eigenen Wohle und zum Wohle der Schülerinnen und Schüler austauschen und wechselseitig stärken. Der neue Kreisvorstand nimmt die bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie die Arbeitsbedingungen für Beamtinnen und Beamte, Fachlehrerinnen und Fachlehrer sowie TV-H-Kräfte in den Fokus.

Als Referent war der Leitende Direktor am Landesschulamt, Herr Matthias Riedesel (schulfachlicher Aufsichtsbeamter für die beruflichen Schulen des Lahn-Dill-Kreises im SSA Weilburg), geladen. Herr Riedesel (auch ehemaliger glb-Kreisvorsitzender) berichtete über aktuelle Entwicklungen aus dem beruflichen Schulwesen. Er informierte über die zurzeit stattfindenden Umstrukturierungen im Hessischen Kultusministerium bzw. im Landesschulamt. Darüber hinaus wurden Modalitäten der Mittelzuweisung / Lehrerruhestellung erörtert. Im Blickpunkt des Vortrages standen auch Fragen zukünftiger Entwicklungen im Bereich der Vollzeitschulformen.

Hinsichtlich der o. a. Umstrukturierungen verweist der neue Kreisvorstand auf die Positionen des glb. Der glb fordert „...den unbedingten Erhalt der Abteilung III – Berufliche Schulen – im Hessischen Kultusministerium, um zukunftsorientiert und innovativ den vielfältigen Herausforderungen an die berufliche Bildung qualitativ entsprechen zu können“. Ferner fordert der glb die „Verringerung (Beseitigung) des Lehrerfachbedarfs an beruflichen Schulen und Sicherstellung entsprechender Lehrerruhestellung unter Berücksichtigung der Spezifika beruflicher Schulen“. Angesichts der Entwicklungen in Teil- und Vollzeitschulformen fordert der glb die „Optimierung des Übergangsbereichs (Übergangssystem) in Hessen unter Berücksichtigung regionaler, struktureller, ausbildungs- und arbeitsmarktpolitischer Anforderungen“ bei gleichzeitigem „Erhalt und Intensivierung beruflicher Bildungsgänge und beruflicher Bildungsangebote mit dem Ziel der Studierfähigkeit. Dabei ist ein Paradigmenwechsel von der Abschlussorientierung hin zur Anschlussorientierung erforderlich, auch um eine Sicherung des Fachkräftenachwuchses zu gewährleisten“. Eine weitere Forderung ist die „Finanzierung und Unterstützung von Inklusion an beruflichen Schulen im Sinne von Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung mit personellen Ressourcen einschließlich sozialpädagogischer Begleitung“.

Der neue Kreisvorstand freut sich, sich im Sinne der Kolleginnen und Kollegen sowie der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen engagieren zu dürfen.

Geburtstage 2014

- 90 Jahre** 5. 7. 1924 John Trost, Bad Arolsen
 29. 7. 1924 Marianne Blutbacher-Spalt,
 Seeheim-Jugenheim
 17. 8. 1924 Erich Hüther, Kirchhain
- 85 Jahre** 15. 7. 1929 Rembert Riemann, Herborn
 1. 9. 1929 Dorothea Schliephake, Darmstadt
 1. 9. 1929 Hilde Hubing-Hardt, Gießen
 25. 9. 1929 Brigitte Busch, Marburg
- 80 Jahre** 4. 7. 1934 Renate Köhn, Frankfurt
 9. 7. 1934 Wolfgang Neuhof, Homberg
 14. 7. 1934 Hans-Eugen Werner, Eschwege
 2. 8. 1934 Ursula Weigmann, Bad Nauheim
 5. 9. 1934 Wolfgang Imhof, Petersberg
 6. 9. 1934 Dieter Engelhard, Frankfurt
 11. 9. 1934 Roland Hummer, Sinn
 17. 9. 1934 Annemarie Köber, Bad Homburg
 26. 9. 1934 Heinrich Roth, Reinheim
- 75 Jahre** 13. 7. 1939 Friedrich Richter-Rethwisch,
 Spangenberg
 19. 7. 1939 Helmut Weber, Mudau
 5. 8. 1939 Horst Hinz, Ahnatal
 14. 9. 1939 Manfred Jankofsky, Gießen
 14. 9. 1939 Walter Strobel, Marburg
 16. 9. 1939 Karl Pflieger, Petersberg
 18. 9. 1939 Klaus Kilchenstein, Bad Hersfeld
 23. 9. 1939 Anton Seng, Petersberg
- 70 Jahre** 17. 7. 1944 Rudolf Weidenauer, Rodgau
 27. 7. 1944 Manfred Waitz, Mühlheim
 17. 8. 1944 Dr. Ludwig Scheller, Wiesbaden
 21. 8. 1944 Peter Dietz, Niedernhausen
 10. 9. 1944 Klaus Köhler, Korbach
 13. 9. 1944 Irmingard Glocke-Panke, Lollar
 19. 9. 1944 Peter Ebrecht, Hofheim
- 65 Jahre** 20. 7. 1949 Bernd Urban, Neustadt
 21. 7. 1949 Dietrich Gottschling, Hohenstein
 21. 7. 1949 Peter Guld, Solms
 23. 7. 1949 Hans-Jürgen Hahn, Schenklengsfeld
 29. 7. 1949 Dieter Eckhardt, Sebbeterode
 4. 8. 1949 Iris Ems, Idstein
 10. 8. 1949 Hermann Schmidt, Solms
 4. 9. 1949 Gisela Zutz-Kolenda, Burgwald
 9. 9. 1949 Christel Teschke, Taunusstein
 22. 9. 1949 Hilde Freisen, Hanau
 22. 9. 1949 Friedrich Buchert, Friedberg

Wir trauern um unsere Mitglieder

OStR a. D. Bernd Remy
geb. 25. 5. 1932
verst. 12. 6. 2014
Kreisverband Offenbach

OStR'in a. D. Annemarie Eisert
geb. 21. 3. 1926
verst. 3. 7. 2014
Kreisverband Darmstadt-Dieburg

OStR'in Leni Krüger
geb. 22. 9. 1918
verst. 12. 6. 2014
Kreisverband Schwalm-Eder

OStR'in a. D. Hedwig Lohse
geb. 25. 5. 1927
verst. 7. 7. 2014
Kreisverband Darmstadt-Dieburg

Fachlehrer a. D. Wolfgang Röthig
geb. 16. 11. 1936
verst. 22. 8. 2014
Kreisverband Schwalm-Eder

StR a. D. Dr. Jörg-Heinrich Sinning
geb. 23. 3. 1940
verst. 11. 8. 2014
Kreisverband Werra-Meißner

OStR'in a. D. Jutta Francke
geb. 8. 5. 1911
verst. 7. 9. 2014
Kreisverband Kassel

Wir werden ihr Andenken in Ehren halten!