

iNSIDER

Zeitschrift der Fachgruppe Berufsbildende Schulen Hessen



NR. 01

Frühjahr 2016

27. Jahrgang



DEMOKRATISCH
KOMPETENT
STREITBAR

GEW

PERSONALRATSWAHL 2016

LIEBE KOLLEGINNEN, LIEBE KOLLEGEN,



Derzeit wird vielerorts an der Novellierung des hessischen **Schulgesetzes** gearbeitet, die 2016 noch vorgenommen werden soll, so die offizielle Absicht. Aus unserer Sicht muss dort die Produktionsschule schulgesetzlich verankert und damit letztendlich die bestehenden wie auch die neu einzurichtenden Produktionsschulen „legalisiert“ werden. Insbesondere und konkret geht es dabei auch um die Möglichkeit, die verlängerte Vollzeitschulpflicht nach § 59 Abs. 3 auch in Produktionsschulen absolvieren zu können. Damit wäre ein erster Schritt zur gesetzlichen Absicherung der Produktionsschulen getan, eine verlässliche Finanzierung bleibt damit aber immer noch offen (vgl. S. 3). Darüber hinaus sollte der § 62 so geändert werden, dass die Teilnehmenden in Produktionsschulen für die Dauer der Maßnahme zum Besuch der Berufsschule berechtigt sind.

Auch die Novellierung des **Lehrerbildungsgesetzes** wird derzeit intensiv diskutiert, sie soll in 2017

erfolgen. Dieses muss aus unserer Sicht so geändert werden, dass at. FL eine Weiterqualifizierung zum Lehramt an beruflichen Schulen unter Anrechnung ihrer bisher formal und nonformal erworbenen Kompetenzen und unter realistischen Bedingungen ermöglicht wird.

Was gibt's noch?

InteA hat inzwischen nahezu alle beruflichen Schulen erreicht. Wie das Ganze besser organisiert werden kann zeigen die Hamburger (S. 8/9).

Die vom HKM für 2017 geplante Novellierung der Standortfestlegungen der **Fachklassen** betrifft nicht wenige der beruflichen Schulen (S. 15 – 17).

Und schließlich geht es bei den anstehenden **Personalratswahlen** darum, engagierte, kämpferische und Konflikte nicht scheuende Personalvertretungen zu wählen. In Abwandlung gilt hier das Wort: „*Wer nicht wählt, hat schon verloren und wer nicht kämpft – sowieso.*“

Ich wünsche Euch für das letzte Viertel des Schuljahres noch viel Kraft und Energie.

Dieter Freid

Historisches Rätsel

Ab 1950 kamen in die Schulen viele Lehrer (keine Lehrerinnen), die man die „Hunderteinunddreißiger“ nannte. Mein 90 Jahre alter ehemaliger Schulleiter erzählte mir kürzlich, was es mit diesen Kollegen auf sich hatte. Wer weiß es? (DS)

INHALTSVERZEICHNIS

Produktionsschulen - Volldampf voraus?!	3
news	4
Inklusion im Berufsschulsport -Rollstuhlbasketball-	6
Das Hamburger Bildungsangebot für Flüchtlinge	8
hprll-intern	10
Berufsschulen in der Kritik	11
Salafismus, seine Bedeutung - seine Folgen – seine Präventionsmöglichkeiten	12
Neue Publikationen	14
Fachklassenstandorte 2017	15
Zur Schulentwicklung und Standortproblematik an den Berufsbildenden Schulen	16
Das Projekt „Schüler für Schüler“	18
Lehrende an berufsbildenden Schulen in Hessen	21
Reise nach Niedersachsen und zurück - nach Hessen eine Fachlehrerin berichtet	22
Wir besuchen den Werkhof e.V. Darmstadt	24
Neues aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung	26
Handlungsorientierung: eine neurotische Symptombildung	28
Das dritte Auge	31
Fortbildung/ Seminar	32

PRODUKTIONSSCHULEN – VOLLDAMPF VORAUSS?!

Produktionsschulen (PS) sind außerschulische oder schulische Einrichtungen im Übergangsbereich zwischen allgemein bildenden Schulen und einer Berufsausbildung bzw. weiterführenden beruflichen Schulformen. Sie richten sich an junge Menschen zwischen 15 und 25 Jahren, die den Übergang in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt ohne zusätzliche Unterstützung kaum bewältigen.

Lern- und Arbeitsort bilden in Produktionsschulen eine Einheit. Sie sind betrieblich strukturiert, stellen marktfähige nützliche Produkte her bzw. bieten marktfähige Dienstleistungen für reale Kunden an. Das pädagogische Prinzip ist die Verbindung von Lernen und Arbeiten. Lernprozesse finden über Produktionsprozesse statt. Die Produktionsbereiche sind die didaktischen und pädagogischen Zentren einer Produktionsschule. Über die nützliche und sinnstiftende Arbeit erlangen die Jugendlichen und jungen Erwachsene Zugang zu theoretischen Fragestellungen und zum Lernen generell. Besondere Beachtung finden Persönlichkeitsstabilisierung und Persönlichkeitsentwicklung.

PS wurden in den 80er Jahren in **Dänemark** aufgrund hoher Jugendarbeitslosigkeit gegründet. 110 PS befinden sich dort in kommunaler Trägerschaft, fußend auf einem Produktionsschulgesetz.

In **Deutschland** gibt es in den 90er Jahren erste Gründungen, inzwischen gibt es ca. 150 PS mit ca. 7000 TN, mit wachsender Tendenz. Manche Bundesländer unterstützen PS direkt z.B. mit Programmen wie Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Schleswig-Holstein oder Nordrhein-Westfalen.

Auch in **Hessen** haben sich seit den 90er Jahren PS etabliert, zumeist in freier Trägerschaft, manche kommunal und wenige in beruflichen Schulen. Sie sind weder rechtlich verankert (Schulgesetz, Sozialgesetze) noch finanziell auf verlässlicher Grundlage gesichert. Das Hess. Sozialministerium finanziert ca. 700 TN in PS über das Programm „Qualifizierung und Beschäftigung“, eine jährliche Beantragung ist erforderlich.

Also: es tut sich was in Hessen in Richtung Etablierung und Sicherung von PS, wenn auch erst in bescheidenem Umfang. Wie PS eine verlässliche Perspektive erhalten können zeigt das nachstehende Schaubild. Es soll als Vorschlag zur Diskussion auch und vor allem im politischen Raum dienen.

Dieter Staudt



Verfasser: Mertens/Scheerer/Schobes/Staudt im Februar 2016

Die politische Situation in Hessen

In der Koalitionsvereinbarung CDU/GRÜNE werden PS an zwei Stellen als Baustein zur Reformierung des Übergangsbereichs genannt. Die AG 4 im sog. Bildungsgipfel schlägt in ihrem Empfehlungspapier vom Juni 2015 PS im Segment Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung vor. Bei der anstehenden Novellierung des Schulgesetzes wird nach verlässlichen Informationen daran gedacht, PS aufzunehmen.

Wichtige Papiere:

- Beschluss des Landesvorstandes der GEW Hessen „Produktionsschulen in Hessen als verlässliches und hochwertiges Angebot im Übergang Schule-Beruf etablieren und sichern“ vom 28.01.2016
- Positionspapier der Landesgruppe Produktionsschulen Hessen vom 17.02.2014
- Qualitätsstandards des Bundesverbandes Produktionsschulen vom 17.10.2010

HKM-Worthülse

Im „Erlass zur Ausgestaltung der Berufs- und Studienorientierung in Schulen“ vom 8. Juni 2015 gibt es den § 2, der mit „Kompetenzerwerb und Ausbildungsreife“ überschrieben ist. Neben der unreflektierten und unkritischen Verwendung des Begriffs „Ausbildungsreife“ strotzt der erste Absatz nur so von nichtssagenden Worthülsen. Da heißt es tatsächlich:

„(1) Die Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen ist eine der Voraussetzungen für das Erreichen der Ausbildungsreife. Diese stellt die Grundlage für den erfolgreichen Übergang in Berufsausbildung oder Studium dar. Die Kompetenzvermittlung muss deshalb den gesamten Unterricht aller Schulformen und Jahrgangsstufen prägen.“

Leserzuschriften

Lieber Dieter, da ist Dir ja wieder ein richtig guter Wurf gelungen! Weiterhin für das Jahr 2016 viel Unterstützung für Dein nach wie vor ungebrochenes Engagement, Harry N.

Lieber Dieter, Insider: Die Titelseite und die erste Innenseite schon gelesen. Prima! Peter S.

Sind Noten wichtig?

Nach einer neuen Studie des Wissenschaftszentrums Berlin (WZB) sortieren Unternehmen bei der Auswahl ihrer Auszubildenden nur Bewerber/innen mit einem schlechteren Durchschnitt als 3,0 aus. Das tatsächliche „Können“ prüfen sie lieber in Eignungstests. Schlechte Verhaltensnoten und unentschuldigte Fehltagelagen führen hingegen dazu, dass die Bewerbung in den Papierkorb wandert.

www.tinyurl.com/wzb-noten

Unterrichtseinheit Industrie 4.0

Industrie 4.0 - Ist das die neue Industrielle Revolution? Was ist mit Industrie 4.0 überhaupt gemeint? Welchen Stellenwert werden die Menschen in der „Fabrik der Zukunft“ haben? Und gibt es Möglichkeiten, die Entwicklung zu gestalten? Die Unterrichtseinheiten von Böckler Schule sind didaktisch aufbereitete Materialien für den Unterricht ab Klasse 9. Sie beleuchten aktuelle Probleme aus Arbeitnehmersicht - ein Unterrichtsprogramm komplett für ein bis zwei Doppelstunden.

www.boeckler.de/39580.htm

Unterrichtsmodelle im dtv-Lehrerportal

Der Deutsche Taschenbuch Verlag stellt in seinem Onlineportal für Lehrerinnen und

Lehrer über 250 Unterrichtsmodelle für verschiedene Schultypen und Klassenstufen zur Verfügung. Nach einer kurzen Registrierung können alle Unterrichtsmodelle kostenlos heruntergeladen werden. Alle Materialien wurden von Lehrkräften entwickelt und bereits in der Praxis erprobt. dtv.de/lehrer

„Energie macht Schule“ feiert seinen dritten Geburtstag

Das Internetportal „Energie macht Schule“ feiert seinen dritten Geburtstag und soll um eine neue Rubrik ergänzt werden. Mit dem Ziel, die Urteilsfähigkeit der Lehrenden und Lernenden rund um die Themen Energie und Energiewirtschaft zu fördern, ist genau seit drei Jahren das Schulserviceportal Energie macht Schule online. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Multiplikatoren finden unter www.energie-macht-schule.de Unterrichtsmaterialien zu aktuellen sowie lehr- und bildungsplanrelevanten Energiethemen.

Schule@Betrieb: Das Schülerbetriebspraktikum

Das Schülerbetriebspraktikum nimmt in allen Bundesländern eine herausragende Rolle in der Arbeitswelt- und Berufsorientierung ein. Angesichts der Ausweitung des Praxislernens wird der „Lernort Betrieb“ als Teil schulischen Unterrichts immer bedeut-

samer. Auch im Rahmen der Allianz für Aus- und Weiterbildung haben sich die Sozialpartner und die Politik darauf verständigt, die Qualität des Schülerbetriebspraktikums zu verbessern und jährlich betriebliche Praktikumsplätze in großer Zahl zur Verfügung zu stellen.

Mit der vorliegenden Handreichung der GEW und der IGM werden Lehrkräfte und betriebliche Interessensvertretungen hinsichtlich qualifizierter Betriebspraktika sehr gut unterstützt. (Digital erhältlich bei der Redaktion)

Flucht.Asyl.Menschenwürde

Für die aktuelle Diskussion rund um das Thema Flucht hat der DGB die Broschüre „Flucht. Asyl. Menschenwürde“ herausgebracht. Sie enthält viele relevante Daten, Zahlen und Fakten zu Flucht und Asyl und informiert über rechtliche Bedingungen, insbesondere beim Zugang zum Arbeitsmarkt. Bestellung: www.dgb-bestellservice.de

Bildungsfinanzierung der öffentlichen Hand

Das vorliegende Gutachten „Bildungsfinanzierung der öffentlichen Hand – Stand und Herausforderungen“ des Bildungsforschers Dr. Roman Jaich erlaubt es genau zu beziffern, was die notwendigen Verbesserungen für ein zukunftsfähiges Bildungswesen von der Kindertagesstätte bis zur Weiterbildung tatsächlich kosten. Die Studie wurde von der Max-Traeger-Stiftung gefördert. In einem Exkurs begutachtet Dr. Roman Jaich darüber hinaus den zusätzlichen Bedarf zur Integration der Geflüchteten im Bildungsbereich.

Zur Realisierung der gebotenen und in der Studie abgebildeten Verbesserungen ist auf Ebene der Kommunen und Länder ein zusätzlicher Finanzbedarf von 45,7 bis 46,4 Milliarden Euro – je nach Grad der Inklusion im Schulbereich – erforderlich.

Die notwendigen zusätzlichen Mittel des Bundes einschließlich der Verbesserung der Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit betragen 5,6 Milliarden Euro, die Mittel zur Integration der Geflüchteten im Bildungsbereich aktuell 4,2 Milliarden Euro. Der summierte Betrag von 55,5 bzw. 56,2 Milliarden Euro spiegelt die Unterfinanzierung des Bildungswesens in Deutschland wider, auf die der OECD-Bildungsbericht „Bildung auf einen Blick“ jährlich hinweist. Die Studie kann unter www.gew.de oder bei der Redaktion abgerufen werden.

Kalauer

Kürzlich warteten zwei Damen aus besseren Kreisen in einem Kosmetiksalon auf ihre Behandlung. Frage Dame 1: „Welche Tätigkeit übt Ihr Gemahl aus?“ „Er ist Studienrat.“ „Oh, an welcher Schule?“ Antwort: „An einer Berufsschule.“ „Ach soo!“

Interessanter Politikunterricht

„Wie wecke ich Interesse für meinen Unterricht“ lautet der Titel eines Aufsatzes aus dem Buch „Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“.

Der Aufsatz kann bei der Redaktion abgerufen werden.

Weiterbildungsdatenbank

Rund 12.000 Kursangebote umfasst die komplett neugestaltete hessische Weiterbildungsdatenbank. Knapp 850 Bildungsanbieter bieten über die Datenbank ihre Kurse an. Außerdem enthält die Webseite zahlreiche Orientierungshilfen und listet rund 85 hessische Bildungsberatungsstellen auf.

Näheres unter www.hessen-weiterbildung.de

Berufsausbildung in Europa

Für viele europäische Länder ist die hohe Jugendarbeitslosigkeit von zum Teil bis zu 50 Prozent aktuell eine große Herausforderung. Dass Deutschland im Vergleich besonders gut abschneidet wird u.a. dem dualen System der Berufsausbildung zugeschrieben. Die neue Studie „Berufsausbildung für Europas Jugend: Voneinander lernen, miteinander gestalten“ zeigt in einer vergleichenden Analyse der Berufsbildungssysteme von Deutschland, Italien, Polen, Portugal, Schweden, der Schweiz und des Vereinigten Königreichs auf, welche Gemeinsamkeiten es gibt und identifiziert Potenziale und Erfolgsfaktoren der beruflichen Bildung in Europa.

www.iwkoeln.de/studien/gutachten

Zusammenstellung und Ausführungen

Dieter Staudt

INKLUSION IM BERUFSSCHULSPORT – NEUE PERSPEKTIVEN DURCH ROLLSTUHLBASKETBALL

Erfreut, erschöpft und nachdenklich. Gemischerter könnte die Gefühlslage vieler Schülerinnen und Schüler nicht sein, als sie aus den Basketballrollstühlen steigen. Hervorgerufen wurden diese Emotionen durch Sportunterricht der besonderen Art. Basketball als eines der großen Sportspiele ist nun wirklich nichts Neues für die Auszubildenden der Martin-Behaim-Schule (MBS) Darmstadt. Aber Basketballspielen, während man in einem Sportrollstuhl sitzt, war dem Gros der Lernenden bis

inklusion die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft und manifestiert sich in der UN-Behindertenrechtskonvention, die 2009 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurde. Heute - Mittwoch der 18.11.2015 – erleben die Azubis der MBS Inklusion hautnah. Sebastian Arnold – selbst Rollstuhlfahrer und aktiver Rollstuhlbasketballer – ist als Experte zu Gast in der Sporthalle. Zehn Sportrollstühle hat er für den heutigen inklusiven Unterricht mitgebracht, die bei den

Nachdem die Basketballrollstühle aufgereiht in der Halle stehen, kann es losgehen. Die augenscheinliche Skepsis gegenüber den zunächst für Berufsschulsport ungewohnten Gefährten legen die Azubis nach einer Analyse derselben schnell wieder ab. Besonderheiten wie schräg montierte Räder, kleine Rollen an Front und Heck sowie ein Stoßbügel am vorderen Ende der Fußrasten unterscheiden sie von den Standardmodellen. Wozu diese Modifikationen nötig sind, dürfen die Schülerinnen und Schüler nun selbst austesten. Nach anfänglicher Zurückhaltung überwiegt dann doch die Neugier und es beginnt ein buntes Auf- und Abfahren auf dem Spielfeld. Die Meisten erfahren zum ersten Mal, wie man sich in einem Rollstuhl sitzend fortbewegt. Mit dem Geradeausfahren hat kaum ein Lernender Probleme. Kurvenfahren und Drehungen bedeuten jedoch erste Herausforderungen. Im Sinne des didaktischen Prinzips „vom Einfachen zum Komplexen“ wird der Schwierigkeitsgrad sukzessiv erhöht, indem auch noch der Basketball ins Spiel kommt. Die vor allem koordinative Belastung steht den Rollstuhlbasketball-Novizen sprichwörtlich ins Gesicht geschrieben. Konzentrierte Gesten und fokussierte Augenpaare zeugen von der Motivation der Lernenden, sich auf die ungewohnte Situation einzulassen.



dato unbekannt. Der Praxistag Rollstuhlbasketball der Unfallkasse Hessen (UKH) in Kooperation mit den Mainhattan Skywheelers hat nachhaltige Eindrücke bei allen Beteiligten hinterlassen.

Inklusion in der (Berufs-)Schule folgt der Idee, die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler zu fokussieren und diese als Anregung und Bereicherung zu begreifen. Allgemein ist Leitgedanke der In-

Berufsschülerinnen und -schülern aus kaufmännischen Bereichen und Gesundheitsberufen der MBS zunächst für Erstaunen sorgen. Drei Sportkurse werden nun, durch den für Schulen kostenfreien Praxistag „Rollstuhlbasketball“, Einblicke in eine bisher unbekannte Sportart, in die Thematik der Inklusion im Berufsschulsport und in das Leben eines Rollstuhlfahrers geschenkt.

Es folgen Übungen zur Verbesserung des Passspiels sowie zur Aufnahme und zum Dribbling des Basketballes während der Fahrt,



um sich im späteren Spiel regelkonform verhalten zu können. Dabei kooperieren die Schülerinnen und Schüler, geben einander Tipps und verhalten sich besonders rücksichtsvoll. Bei der Umsetzung der Vorgabe, einen Korbleger nach Zuspield aus der rollenden Bewegung heraus im Korb zu versenken, wird jeder Treffer kollektiv bejubelt. Gerade diejenigen, die sich im regulären Sportunterricht tendenziell zurückhalten, blühen nun förmlich auf, da sie mit den Leistungsstärkeren auf Augenhöhe agieren. Vor allem die Größen- und Schnelligkeitsvorteile sportlicherer Klassenmitglieder sind im Rollstuhl egalisiert. Highlight der Sportstunde ist die letzte Unterrichtsphase - das Abschlusspiel. Allerdings wird diesmal nicht, wie auch im Rollstuhlbasketball üblich „fünf gegen fünf“ gespielt, sondern „zehn gegen einen“! Ein Team bestehend aus zehn Spielern der Schülerschaft tritt gegen den Rollstuhlbasketballer Arnold an. Durch dessen flinke Bewegungen, Treffsicherheit und langjährige Erfahrung gewinnt er das Spiel zum Erstaunen vieler Schülerinnen und Schüler.

Die abschließende Unterrichtsevaluation wurde genutzt, um Fragen zu stellen und gemeinsam das

Thema Inklusion zu diskutieren. Das Plenum bekam offene und ehrliche Antworten von Sebastian Arnold, die zum Nachdenken anregten und die Wahrnehmung von Menschen mit Beeinträchtigung nachhaltig verändern. Diesen Eindruck teilte auch die Schulleiterin der Martin-Beheim-Schule, die den Unterricht mit großem Interesse beobachtete: *„Die Teilnehmer zollten einhellig großen Respekt vor behinderten Mitmenschen und gaben an, zukünftig achtsamer ihnen gegenüber zu sein. Ein Ziel von beruflichen Schulen muss es sein, behinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeits- und Erwerbsleben zu bieten.“*

Fazit

Der Erfolg des Praxistags äußerte sich für mich als verantwortlichen Sportlehrer in vielerlei Hinsicht. Die Schülerinnen und Schüler haben erkannt, dass jeder

Mensch facettenreiche Potenziale besitzt und diese Stärken situativ einsetzen kann. Individuelle Leistung sollte unter den gegebenen Voraussetzungen eingeschätzt werden. Es muss eine Haltungsänderung stattfinden, wodurch die Heterogenität einer Schülergruppe nicht mehr als Belastung, sondern als Bereicherung empfunden wird, so mein Fazit. Für mich persönlich haben die Eindrücke weitere Konsequenzen. Die positiven Erfahrungen während des Rollstuhlbasketballunterrichts haben mein Interesse an der Thematik Inklusion im Sportunterricht verstärkt, wodurch ich an einer mehrtägigen Fortbildung in diesem Bereich teilnehmen werde. Im Einklang zu diesem Vorhaben war sich die Schulleiterin der MBS sicher, dass *„Inklusion besonders im Sportunterricht gelingen kann, da das miteinander spielerisch eingeübt und praktiziert wird.“*

Kai Vogt



BITTE LÄCHELN – IHR SEID AN DER G1

„AV-M-Dual“ – Das Hamburger Bildungsangebot für Flüchtlinge

Seit 1.2.2016 erfolgt in Hamburg die Beschulung von Flüchtlingen nach einem einheitlichen Konzept, AV-M-Dual. Am 22.2.2016 hatte ich die Gelegenheit, an der Hamburger Berufsschule G1 die Pilotklasse zu diesem Konzept, die bereits im Sommer 2015 gebildet wurde, zu besuchen.



Ein wichtiges Signal der Politik

Am 16.10.2015 beschloss die Hamburger Bürgerschaft Ressourcen und Eckpunkte des Konzepts. Das bisher halbtägige Angebot soll zu einem ganztägigen werden, es sollen umfangreiche Praktika integriert sowie Hauptschul- und Realschulabschluss ermöglicht werden und das Angebot soll unabhängig vom Aufenthaltsstatus sein. Aufgrund der Erfahrung in der AV-Dual (Ausbildungsvorbereitung Dual) erarbeitete die Behörde ein Konzept, das zum 1.2.2016 in allen Flüchtlingsklassen umgesetzt werden soll.

Rahmenbedingungen von AV-M-Dual

Die SuS erhalten ganztägigen Unterricht (4 Tage bis 15:30 Uhr, 1 Tag bis 14:30). Hierfür sind 30 Unterrichtswochenstunden vorgesehen und 8 Wochenstunden Ganztagsangebot. Pro Klasse werden 30 Lehrkraftstunden und eine halbe Stelle sozialpädagogische Unterstützung (Integrations-

begleiterInnen) sowie Mittel für Ganztagsangebote zugewiesen. Die Klassen haben max. 15 SuS. Das Bildungsangebot ist mit umfangreichen Betriebspraktika auf zwei Jahre angelegt. Für Geflüchtete mit wenigen Schulbesuchsjahren und geringen Kenntnissen in der Schrift werden Alphabetisierungs-klassen eingerichtet mit max. 12 SuS und 30 Unterrichtsstunden. Für über 18-Jährige gibt es erste Überlegungen, jedoch sind die Ressourcen noch unklar.

Vorgaben zum Unterricht

Nach einer Ankommensphase sind mehrere und längere dualisierte Phasen vorgesehen, in denen die SuS drei Tage die Schule besuchen und

zwei Tage ein Betriebspraktikum absolvieren (siehe Abb. Rhythmisierung der zwei Schuljahre). Die Stundentafel sieht pro Woche 10 Stunden berufsbezogenen Unterricht bzw. Betriebspraktikum,

10 Stunden Sprache und Kommunikation, 4 Stunden Mathematik und jeweils 2 Stunden „Deutschland“ (Werte und Normen), Fachenglisch und Gesundheit und Bewegung vor. Darüber hinaus sind 8 Wochenstunden Ganztagsangebote vorgesehen. Diese Wochenstunden können über das Jahr hinweg flexibilisiert werden. Ziel des Unterrichts ist ein Schulabschluss (HS oder RS) und der Übergang in Ausbildung, wobei der Übergang

in Ausbildung Priorität hat.

Zur individuellen Unterstützung der SuS und zur Begleitung am Lernort Betrieb übernehmen die Integrationsbegleitung und die Lehrkräfte Mentorenfunktion. Jeder SuS wird während des Betriebspraktikums mindestens einmal pro Woche und mindestens eine Stunde von seinem/seiner MentorIn besucht.

Umsetzung an der G1 in multiprofessionellen Teams

In jeder Klasse gibt es in der Regel 2-3 Lehrkräfte und eine Integrationsbegleitung, die in Doppelbesetzung mit Lehrkräften arbeitet. Da nur eine halbe Stelle IB zuge-

1. Schuljahr											
Monate											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ankommensphase				Vorbereitungsphase „Lernort Betrieb“				1. Dualisierte Phase 2 Tage Betrieb/ 3 Tage Schule			Prüf. LA
2. Schuljahr											
Monate											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Vorbereitung „Lernort Betrieb“	2. Dualisierte Phase			Prüf. LA	Nach-/Vorbereitungsphase „Lernort Betrieb“ Anschlussplanung			3. Dualisierte Phase Abschlussprüfungen			Prüf. LA
Anschlussplanung											

Abb. Rhythmisierung der zwei Schuljahre

wiesen wird, ist eine durchgängige Doppelbesetzung nicht möglich. Alle SuS haben feste MentorInnen, die sie bei allen Fragen (Praktika Betreuung, Ämtergängen, Kümmerer usw.) unterstützen. Die Integrationsbegleitung und jede Lehrkraft betreuen in der Regel 4 SuS. Der Spracherwerb erfolgt anlass- oder situationsbezogen. Die Inhalte des Unterrichts sind nicht curricular vorgegeben, sondern ergeben sich aus den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen und



wer Lehrkraft und wer Sozialpädagogin war. Es wurde auf Augenhöhe diskutiert, wobei die Expertise der unterschiedlichen Professionen jedoch immer mit einfluss.

Ab 9 Uhr kamen die SuS und begrüßten mich herzlich und offen. In der Eröffnungsrunde mit den SuS berichteten diese von ihren Praktika und die KollegInnen gaben Lern- und Verhaltensstipps und unterstützten beim Spracherwerb.

den Anforderungen des Fachs. Die fachlichen Lernprozesse sind individualisiert, sodass jede SuS nach ihrem Lerntempo und nach ihrem Lernstand arbeitet, wobei stärkere SuS die anderen unterstützen.

Die Lehrkräfte und die IB arbeiten im Team, aber mit festen Zuständigkeiten für Unterrichtsinhalte und für die Mentorenschaft für einzelne SuS. Die Lehrkräfte sind in der Regel mit rund 50% ihrer Unterrichtsverpflichtung in AV-Dual eingesetzt.

Eindrücke

Am 22.2. besuchte ich die G1. Schon am Eingang wurde durch das Schild, „Bitte lächeln – Ihr seid an der G1“, deutlich, dass hier eine Willkommenskultur gelebt wird. Ich hatte die Möglichkeit an einer Teamsitzung der Pilotklasse und dem anschließenden Unterricht teilzunehmen.

In der Teamsitzung wurde ich wie selbstverständlich mit an den Tisch gebeten. Bei den Gesprächen, wo es um Reflexion und Vorbereitung der Arbeit mit der Lerngruppe und um Probleme einzelner SuS ging, konnte ich erst nach längerer Zeit feststellen,

Erstaunt war ich über die sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen, die ja erst seit knapp einem halben Jahr im Unterricht sind. Im Unterrichtsraum wurde ausschließlich Deutsch gesprochen. Auf diese Regel hatten sich die SuS verständigt. Schon aus den Berichten der Jugendlichen wurde klar, welche starke Motivation zum Lernen der deutschen Sprache mit dem Praktikum verbunden ist.

Im anschließenden Mathematikunterricht bearbeiteten die SuS entsprechend ihres Lernstands Arbeitsblätter. Wie selbstverständlich unterstützten stärkere SuS ihre MitschülerInnen.

Auch diese Unterstützung fand immer in Deutsch statt, auch wenn die beiden SuS die gleiche Erstsprache hatten. Der Umgang zwischen den SuS war herzlich und die Aufgaben wurden konzentriert bearbeitet.



Schlüsse

Der an der Praxis oder an fachlichen Inhalten orientierte Spracherwerb, der ein zentrales Element des Hamburger Konzepts ist (deshalb dual), steigert die Motivation der SuS und fördert den Lernerfolg.

Wichtig ist das Personalkonzept: Nur wenige Kolleginnen und Kollegen teilen sich die Aufgabe der Betreuung der Klasse und fördern das Klima in der Lerngruppe.

Ein wichtiger Punkt ist das MentorInnenprinzip: Die festen Ansprechpersonen bauen Vertrauen bei den SuS auf.

Für die Kolleginnen sind nach deren Aussagen die zweimal wöchentlich stattfindenden Teamsitzungen so wichtig, dass sie sie machen, obwohl es keine Zeitressourcen dafür gibt. Zitat: „Die Teamsitzungen sind zwar ein erhöhter Zeitaufwand, aber sie erleichtern die Arbeit in der übrigen Zeit immens.“

Die Übertragung des Hamburger Modells eins zu eins auf Hessen dürfte schwierig sein, aber es könnte und sollte Orientierungshilfe sein für die Weiterentwicklung von InteA.

Ralf Becker

Zentrale Themen waren die Planungen des HKM zur Schulleitungsausbildung und die Beschulung von Geflüchteten. Im Bereich Berufsbildende Schulen standen die Vorstellungen des HKM zur Umsetzung des Landtagsbeschlusses zur Weiterqualifizierung von at-Fachlehrenden auf der Tagesordnung.

Weiterqualifizierung von at-FL

Der HPRLL hat die Antwort des HKM auf den einstimmigen Beschluss des Landtags thematisiert. In der Erörterung wurde deutlich, dass das HKM die Weiterqualifizierung von at-FL zum Lehramt mit wenig Interesse verfolgt. Das HKM zog sich auf juristische Verhinderungsargumentationen zurück. Gegen die im Landtagsbeschluss formulierte Forderung nach dem Studium eines zweiten Fachs wurde formaljuristisch eingewendet, dass dies nicht möglich sei. Im Lehrerbildungsgesetz sei dies nur für Lehrkräfte mit Lehramt vorgesehen, at-FL hätten aber kein Lehramt. Zu den Möglichkeiten einer Weiterqualifizierung zu einem vollen Lehramt wollte die Dienststelle nichts sagen. Der HPRLL trug vor, dass es in Hessen Sondermaßnahmen für FH-Ingenieure gab und dass in BW und Bayern Qualifizierungsmaßnahmen für at-FL durchgeführt werden und demnach auch solche für at-FL in Hessen möglich wären. Auch dies wurde von der Dienststelle nicht aufgegriffen.

Dass das Interesse im HKM nicht besonders groß ist, zeigt sich auch darin, dass das HKM weder

konkrete Aussagen zum Anforderungsprofil der neuen A12 Stellen machen konnte noch dazu, wie die Planung für eine Verteilung auf die Schulen konkret aussehen soll, obwohl die Stellen zum Schuljahreswechsel 2016/17 besetzt werden sollen.

Die GEW wird jetzt versuchen müssen, über die Landtagsfraktionen Druck auf das HKM zu machen, dass die Intention des Landtagsbeschlusses umgesetzt wird und eine Weiterqualifizierung zum Lehramt möglichst schnell im HKM angegangen wird.

Fortbildung

Nach dem Zuweisungserlass wurden im Schuljahr 2016/17 weitere Stellen für die Fortbildung im Bereich Berufsbildende Schulen gekürzt. Der HPRLL hat in einer Anfrage eine detaillierte Aufstellung der Mittel für die Fortbildungen und eine Begründung für Änderungen und Kürzungen angefordert.

Planung zu Schulleitungsausbildung

Das Ministerium plant eine verbindliche Ausbildung von Interessierten für eine Schulleiterstelle vor einer Bewerbung um eine Stelle, sozusagen auf Vorrat. Das HKM hat Kompetenzen beschrieben, Qualifizierungsmodule erarbeitet und eine Abschlussprüfung (Assessmentcenter) festgelegt und dem HPRLL als vorläufigen Entwurf vorgestellt. In einer ersten Rückmeldung hat der HPRLL kritische Anmerkungen zu einzelnen Punkten formuliert. Das gesamte Paket soll im Juni 2016

in die Beteiligung gehen und mit dem HPRLL erörtert werden.

Was dem HPRLL bisher vorliegt, ist inhaltlich äußerst kritisch zu betrachten. Der GEW-Landesvorstand hat zur Unterstützung des HPRLL eine breite Diskussion in den Kollegien angeregt. Hierzu werden nach den Osterferien Materialien an die Schulvertrauensleute verschickt. Diskutiert das Thema bitte in euren Kollegien, beschließt entsprechende Resolutionen und sendet diese an die angegebenen Adressen.

Beschulung von Geflüchteten

Es ist zwar nicht abzustreiten, dass sich die Dienststelle bemüht zeigt, aber vieles liegt im Argen und der öffentlichen Schönfärberei ist entgegenzutreten. So hat der HPRLL die Erhöhung der Klassenfrequenz bei InteA von 16 auf 20 massiv kritisiert. Darüber hinaus wurden Fortbildungen in DAFZ, zu sprachsensiblen Fachunterricht und zur Alphabetisierung eingefordert. Das Ministerium sagte diese Fortbildungen zu, der HPRLL wird weiter dran bleiben, dass diese auch im notwendigen Umfang und in der notwendigen Qualität angeboten werden. Darüber hinaus wurde kritisiert, dass die 10 zusätzlich vorgesehenen SchulpsychologInnenstellen bei weitem nicht ausreichen werden, um den Bedarf der Schulen zur Unterstützung von traumatisierten Geflüchteten zu decken.

Ralf Becker

BERUFSSCHULEN IN DER KRITIK – NICHT NUR DIE POLITIK IST GEFRAGT

Ein Zufall. Ein ehemaliger Kollege drückt mir das Frankfurter *IHK WirtschaftsForum 02.16* in die Hand. Sein Hinweis: Speziell in Frankfurt beklagten die Unternehmen die mangelhafte Ausstattung und schlechte Unterrichtsversorgung in den Berufsschulen. Mein Interesse ist geweckt. Die Ergebnisse basieren auf einer DIHK-Onlineumfrage zur Berufsschulsituation in den IHK-Regionen. Mehr als 11.500 Ausbildungsbetriebe haben sich 2015 in Deutschland daran beteiligt. Zusammenfassendes Ergebnis: Licht und Schatten (www.dihk.de; Suchbegriff „Berufsschulumfrage“). Die Unzufriedenheit mit der Berufsschulsituation liegt deutschlandweit bei etwa 25 %, in Hessen bei 33 % und in Frankfurt sogar bei 35 %. Auf der Gegenseite sind in Deutschland 34 % mit der Situation zufrieden, aber noch nicht einmal ein Fünftel (24 %) im IHK-Bezirk Frankfurt. Das sind alarmierende Ergebnisse.

Die Sachausstattung an den Frankfurter beruflichen Schulen wird fast von der Hälfte der Ausbildungsbetriebe als veraltet oder unzureichend beurteilt.

Hinsichtlich der Wertung von Unterrichtsqualität auf Bundesebene und in Frankfurt ist die Differenz erheblich, und zwar zu Ungunsten der hessischen Metropole. Die Aussage „*Der Unterricht findet regelmäßig statt und wird von qualifizierten Fachkräften erteilt*“ findet im Bundesdurchschnitt eine Zustimmung von 43 %, in Frankfurt nur 30 %. Auch wenn damit über die Qualität des Unterrichts selbst noch keine Aus-

sage getroffen ist müssten doch in den Berufsschulen ausnahmslos alle Alarmglocken schrill läuten. Vermutlich ist dies aber nicht der Fall, weil die Umfrageergebnisse in den Frankfurter Schulen kaum bekannt sein dürften. Es wäre daher vordringliche Aufgabe der Schulleitungen, diesen höchst ernüchternden Befund zum Gegenstand in der Gesamtkonferenz zu machen. Gleiches gilt für die AG Berufsschuldirektorinnen und -direktoren, für die Zuständigen im Staatlichen Schulamt und Stadtschulamt. Ist der in der Öffentlichkeit vermutlich eher gering einzuschätzende Kredit verspielt, dürfen sich die Kolleginnen und Kollegen weder wundern noch beklagen, dass ihr Status abnimmt.

Fortbildung ein weiteres Thema. Mittlerweile setzt sich in den Kollegien durchgängig auch die Erkenntnis durch, dass zur Sicherung ihrer fachlichen Kompetenz Berufsschullehrkräfte in regelmäßigen Abständen ein Praktikum in einem Ausbildungsbetrieb absolvieren sollten. Diese Form der Lehrkräftefortbildung, die auch den gegenseitigen Meinungsaustausch und Praxiskontakte ermöglicht, wurde von nahezu drei Viertel (73 %) der in Deutschland befragten Ausbildungsbetriebe für gut geheißen.

Anlässlich nicht nur dieser Umfrage könnten die in der GEW organisierten Berufsschullehrkräfte eine Bestandsaufnahme für ihre Schule erstellen und eine Position für die nächsten zehn Jahre entwickeln, beispielsweise zu Standort, Sachausstattung, Unterrichtsversorgung und Fortbildung. Wahrlich nicht zu vergessen: Schul- und

unterrichtsrelevante Vorstellungen zu den beiden großen gesellschaftlichen Entwicklungen in der nächsten Dekade entfalten, nämlich Migration (Flüchtlinge) und Inklusion. Und nicht erst die nächsten, vielleicht noch schlechteren Umfrageergebnisse abwarten.

Joachim Euler

Offenbacher Schulleiter/innen zur IHK-Umfrage - Auszug

Als Partner in der dualen Ausbildung kommt den Ausbildungsbetrieben und ihren Kammern nicht die Aufgabe der Kontrollinstanz der beruflichen Schulen zu, so wenig wie den beruflichen Schulen die Kontrolle der Ausbildungsbetriebe. Dafür hat der Gesetzgeber andere Abläufe vorgesehen.

Zufriedenheit bzw. Qualität sollte in regionalen partnerschaftlichen Gesprächskreisen abgefragt werden. Ein Positionspapier, wie es uns von den hessischen IHKs im Entwurf vorliegt, ist hier wenig hilfreich.

Insbesondere die im Positionspapier dargestellte Forderung der IHK nach freier Wählbarkeit der zuständigen Berufsschule durch die Ausbildungsbetriebe lehnen wir ab. Neben der dadurch nicht mehr existenten Planbarkeit und Organisation des Schulbetriebes führt die genannte Forderung zu einer nicht hinnehmbaren Abhängigkeit und Unmündigkeit des dualen Partners Berufsschule und der zuständigen staatlichen Schulaufsicht.

Offenbach, 23.11.2015

Die Klasse FOS 12 Schwerpunkt Sozialwesen an der Alice-Eleonoren-Schule in Darmstadt gestaltet in einem bemerkenswerten Politikprojekt eine multimediale Wandzeitung mit der Überschrift: „Wer nichts wird, wird Salafist?!“

SALAFISMUS, SEINE BEDEUTUNG - SEINE FOLGEN – SEINE PRÄVENTIONSMÖGLICHKEITEN

Vor einem Jahr, am 7. Januar 2015 begingen Anhänger des selbsternannten „Islamischen Staat“ einen Terroranschlag auf die Pariser Zeitung Charlie Hebdo und einen jüdischen Supermarkt: 15 Menschen wurden dabei ermordet.

Weitere 800 Verletzte und über 500 Tote gab es aufgrund weiterer islamistischer terroristischer Attentate bis zum 3. November 2015, als Terroristen in dieser Nacht bei einer Anschlagsserie in Paris wieder über 130 Menschen töteten und mehr als 350 verletzten. Selbstmordattentäter sprengten sich vor den Toren des „Stade de France“ in die Luft, in dem zu diesem Zeitpunkt die Fußballnationalmannschaften Frankreichs und Deutschlands ein Freundschaftsspiel austrugen. Aus einem Auto heraus schossen in dieser Nacht Terroristen an mehreren Orten in Paris auf Menschen und zeitgleich stürmten Männer den Konzertsaal des Clubs „Bataclan“ und erschossen wahllos 89 Konzertbesucher. Der sogenannte „Islamische Staat“ bekannte sich auch zu diesen Taten.

Diese Nachrichten der vergangenen Monate wurden auch von den o.g. 25 SchülerInnen im Alter von 17 bis 22 Jahren der Fachober-

schule besorgt verfolgt, und das Thema Salafismus wurde immer öfter Gegenstand des Politikunterrichts. Augenscheinlich fanden die Greultaten dieser barbarischen terroristischen Salafisten, welche die SchülerInnen aus dem Internet kannten, nicht mehr in Asien oder Afrika, sondern in ihrem Nachbarland statt. Und zudem spürten plötzlich muslimische SchülerInnen dieser Klasse Vorbehalte und Skepsis gegenüber ihrer eigenen Person im Alltag. Parolen von ausländerfeindlichen Parteien (z.B. „AfD“) oder Gruppierungen wie Pegida u.ä. trugen (und tragen es erst recht noch heute) dazu bei, dass medial oder direkt Ängste und Vorurteile gegenüber Muslime geschürt werden. Dies war der Punkt, als die SchülerInnen der FOS-Klasse sich für dieses Politikprojekt entschieden. Sie wollten über Salafismus aufklären, islamischen Terrorismus vom muslimischen Glauben deutlich abgrenzen und recherchierten über Präventionsmöglichkeiten, um gegen eine salafistische Radikalisierung (insbes. durch Rekrutierung) vorzubeugen. Die SchülerInnen arbeiteten intensiv in Kleingruppen zu Themen wie die historische Bedeutung des Salafismus¹, die Rolle der Frauen in dieser ultrakonservativen Strömung innerhalb

des Islams, Methoden und Ablauf der Rekrutierung des „IS“, und ebenso über die Ausbildung von IS-Kämpfern. Eine Gruppe führte auch eine kleine Untersuchung in der Darmstädter Bevölkerung durch und bereitete diese grafisch auf, eine andere Gruppe erarbeitete Präventionsmaßnahmen, die junge Menschen vor dem Übertritt in radikal-islamische Terrorgruppen bewahren sollen.

Um in direkten Kontakt mit Islamwissenschaftlern und Deradikalisierungsexperten für die Recherche zu treten, nahm die Klasse an einer Fachtagung im Dezember letzten Jahres in Frankfurt² teil und traf dort auf die Experten der Beratungsstelle Violence Prevention Network e. V. (violence-prevention-network.de)³

All diese Ergebnisse wurden nun auf einer 8 m² großen Wandzeitung im 1. Stock der AES am Kapellplatz veröffentlicht. Auskünfte an Interessierte erteilten am Eröffnungstag der Wandzeitung Schülerinnen und Schüler, die einen blauen „Frag mich“-Aufkleber auf dem Shirt trugen, um für jeden Wissbegierigen gut sichtbar Ansprechperson zu dem Thema zu sein. Andere boten zudem ein Bibel-Koran-Quiz an, das zum

1 „Salaf“ ist arabisch und bedeutet „Vorfahre“. Der Salafismus soll eine geistige Rückbesinnung auf die Altvorderen sein, gleichzeitig bezeichnet der Ausdruck auch bestimmte Lehren des sunnitischen Islam.

2 „Vom Hipster zum IS-Anhänger“ DVJJ e.V. 2.12.2015

3 Ausgewiesene Experten auf dem Gebiet Extremismusprävention sowie als Beratungsstelle Bestandteil des Hessischen Präventionsnetzwerk gegen Salafismus und neben der Hotline der „Beratungsstelle Radikalisierung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge“ ebenso Ansprechpartner für Schulen bei der Sorge um radikalisierte SchülerInnen.

einen zeigen will, dass man kein „Ungläubiger“ ist, wenn man nicht alle Verse oder Aussagen⁴ korrekt der Gottesschrift zuordnen kann und zum anderen will es verdeutlichen, dass es sich bei der Bibel und dem Koran um alte historische Schriftstücke handelt, die beide (nur) in ihrem historischen (brachialen) Kontext gelesen werden sollten und keinesfalls heute noch wortwörtlich zu nehmen sind - weder die Bibel noch der Koran. Erst die heutigen Interpretationen und Konnotationen erklären uns den Sinn der einzelnen Aussagen.

Begleitet wird diese Wandzeitung von einer Videoslideshow,

die die Schülerinnen und Schüler aus Internetmitschnitten zusammenstellten und die ebenso zum Diskutieren einlädt.

Ziel dieser Abschlussklasse ist es nun, dass möglichst viele SchülerInnen, Lehrkräfte und evtl. Eltern an der Schule mit diesen Informationen in Berührung kommen und zu Gesprächen und zum Nachdenken angeregt werden. Denn interreligiöse Diskussionen begünstigen ein Verständnis, das humanistische Grundprinzipien wie Demokratie, Gewaltfreiheit, Menschenrechte und Toleranz fördert, um auch diese Werte in der jeweils eigenen Religion zu finden. Besonders

hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass Terrorismus keinesfalls mit Religion gleichgesetzt werden darf.

Informationen, die aufklären oder wenigstens zum Nachdenken anregen können, verhindern das Verbreiten von Ängsten und Vorurteilen und schützen vielleicht zugleich auch vor Extremismus und Radikalisierungen.

Das nächste Politikprojekt der Klasse ist bereits in Vorbereitung: Ein Radiofeature zum Thema: „Gehört der Islam zu Europa?!“

Kontakt über Angelika Förster: an.foerster@gmx.de

4 Leider wird dies von islamistischen Fanatisten bewusst verschwiegen.



Ausschnitt aus der Wandzeitung:

Für besorgte Lehrer/Eltern/Schulkameraden können wir folgende Beratungsstellen zu dem Themenfeld Extremismus oder bei beginnenden Radikalisierungstendenzen nennen:

- + Die Hotline des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge: 069-26918597
- + Die Beratungsstelle Hessen von Violence Prevention Network: 069 269 18 597, Mail: hessen@violence-prevention-network.de, web: www.beratungsstelle-hessen.de
- + Landesamt für Verfassungsschutz: 0611-720404

neue Publikationen

Zurück zum Original

Hrsg. Joh. Schillo

Aufgeschreckte Zeitgenossen reden inzwischen ganz selbstverständlich vom Kapitalismus. Andererseits wird behauptet, die Marxsche Erklärung des Kapitalismus reiche nicht aus, um das heutige Wirtschaftsleben zu erfassen, geschweige denn, es zu verbessern.



Nicht zuletzt sei jedem durch Meinungsfreiheit und Pluralismus aufgeklärten Staatsbürger klar, dass das Marxsche Theoriegebäude nicht auf der Höhe der Zeit, sondern höchstens als Material zu benutzen ist. Diesem neuerlichen Abgesang auf Marx wollen die Autoren entgegen treten. Sie begründen die Aktualität der Marxschen Theorie und zeigen, dass diese durchaus geeignet ist, die moderne Welt der globalisierten Marktwirtschaft zu erklären.

ISBN 978-3-89965-675-6

Handreichung zu Flüchtlingen und Neuzugewanderten

Mit der Handreichung „Der Zugang zur Berufsausbildung und zu den Leistungen der Ausbildungsförderung für junge Flüchtlinge und junge Neuzugewanderte“ legt der Paritätische Gesamtverband einen Überblick über die ausländerrechtlichen Voraussetzungen für die Leistungen der Ausbildungsförderung vor. Neben der Personengruppe der jungen Menschen, die zu uns geflüchtet sind, nimmt die Arbeitshilfe auch die Zugänge junger Unionsbürgerinnen und -bürger in den Blick, die im Rahmen ihres Rechts auf Freizügigkeit zu uns kommen. Sie soll vor allem Beraterinnen und Beratern, die junge zu uns kommende Menschen auf den

Weg in eine Ausbildung begleiten, dabei unterstützen, einen ersten Überblick über mögliche Unterstützungsangebote zu erhalten und die ausländerrechtlichen Sondervoraussetzungen schnell zu überblicken.

www.paritaet.org
oder
info@paritaet.org.

Phase Null – Der Film

Wie plant und baut man eine gute Schule? Der 150-minütige Film der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft zeigt, wie im Hamburger Stadtteil Osdorf-Lurup ein Schulbau in einem moderierten Prozess geplant wird: Ein Team aus einem Architekten und einem Pädagogen entwickelt gemeinsam mit den Beteiligten vor Ort die Eckdaten des Schul- und Raumprogramms. Dabei geht es auch darum, wie Beteiligungsprozesse die Nutzerinnen und Nutzer auf hohem Niveau einbinden können. Der Film ergänzt damit das im letzten *insider* besprochene Buch „Was für Schulen“.

www.friedrichverlag.de

Handreichung

Der Zugang zur Berufsausbildung und zu den Leistungen der Ausbildungsförderung für junge Flüchtlinge und junge Neuzugewanderte



Paritätische Arbeitshilfe 13

FACHKLASSENSTANDORTE 2017

Zum Sommer 2017 läuft die Verordnung zur Festlegung von schulträgerübergreifenden und landesweiten Fachklassen aus und die Standorte sollen neu geregelt werden. Erste Überlegungen wurden im Bildungsgipfel formuliert und aufgrund dieser Empfehlung wurden eine landesweite Arbeitsgruppe und 5 regionale Arbeitsgruppen festgelegt.

Bildungsgipfel

Der Bildungsgipfel formulierte einige sehr allgemein gehaltene Kriterien und schlug vor, zur Festlegung der Standorte Arbeitsgruppen zu bilden, in denen Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Schulträger und Schulen vertreten sind. Die GEW-Vertreterin in der AG des Bildungsgipfels, Maike Wiedwald, konnte durchsetzen, dass auch die GEW in diesen AGs vertreten sein soll.

Landesweite Arbeitsgruppe

Das Ministerium machte sich den Vorschlag des Bildungsgipfels zu Eigen und lud im Herbst zu zwei Sitzungen der landesweiten Arbeitsgruppe ein. In der ersten Sitzung wurde die Sachlage umfassend dargestellt. In der zweiten Sitzung wurden die regionalen Zuschnitte

diskutiert und festgelegt. Dabei konnte Markus Heberling durchsetzen, dass auch in den regionalen Arbeitsgruppen die GEW vertreten ist.

Regionale Arbeitsgruppen

Anfang Januar versendete das AHKM die Einladung für die regionalen Arbeitsgruppen. Der GEW-Fachgruppenvorstand benannte die GEW-VertreterInnen (s.u.), die auch als regionale AnsprechpartnerInnen und KoordinatorInnen für GEW Vertrauensleute und schulische Personalräte fungieren.

In der ersten Sitzung der regionalen AGs wurde die Sachlage dargestellt. Bis Ende April sollen Vorschläge zum weiteren Vorgehen beim Ministerium vorgelegt werden. In einer regionalen Sitzung in Südhessen konnte Ralf Becker durchsetzen, dass bei der Diskussion von affinen Berufen und bei Festlegungen in Fachrichtungen die Lehrkräfte, die in diesen Bereichen unterrichten, aufgrund ihrer Expertise mit am Tisch vertreten sein sollen.

Wie weiter?

Die Fachgruppe hat eine Beschlussvorlage für den GEW Landesvor-

stand erarbeitet, die dieser in seiner Sitzung am 19. März 2016 beschlossen hat (s. folgend). Der Beschluss soll den VertreterInnen in den Arbeitsgruppen als Grundlage für die Diskussion und das Handeln dienen.

Die GEW hat das HKM darauf hingewiesen, dass die Weiterarbeit in den regionalen Arbeitsgruppen nur sinnvoll ist, wenn landesweite Kriterien und Rahmenbedingungen vorliegen und der Stellenwert der Ergebnisse der regionalen Arbeitsgruppen bekannt ist. Die GEW forderte deshalb das HKM auf, in einem Grundsatzerlass landesweite Kriterien und Rahmenbedingungen vorzugeben und seinen Willen darzulegen, dass der regionale Berufsbildungsdialog seitens der Politik gewünscht wird. Darüber hinaus sollten bei den Überlegungen auch immer die Vollzeit-schulformen und insbesondere die Festlegung von Fachbereichen für diese Schulformen mit gedacht werden. Wenn die Handlungsnotwendigkeiten und Vorgaben klarer sind, wird die GEW zu regionalen Vertrauensleute- und Personalräte-reffen einladen, um zu informieren und das weitere Vorgehen zu diskutieren.

Ralf Becker

AG Besetzung Fachklassenstandorte – Ansprechpersonen

	GEW-Vertretung	Stellvertretung
Landesweite Arbeitsgruppe	Markus Heberling, TM.Heberling@t-online.de	Ralf Becker, r.becker.gew@gmx.de
Region 1 Süd (BOW, DADI, GG, MTK)	Katja Pohl, katja.m.pohl@web.de	Ralf Becker, r.becker.gew@gmx.de ,
Region 2 Mitte (F, HTK, OF, RGTK, WI)	Ulli Horbrügger, horbruegger1@freenet.de	Bettina Happ-Rohé, bettina.gentiana@t-online.de
Region 3 Ost (FD, HR, MKK, Vogelsberg)	Markus Heberling, TM.Heberling@t-online.de	Ralf Fei, ralf.fei@gew-alsfeld.de
Region 4 West (LM, LDK, WB, GI, MR, Wetterau)	Oliver Hirland, OHirland@t-online.de	Richard Spanke, richard.spanke@web.de
Region 5 Nord (KS, WF, WMK, SEK)	Reinhard Besse, reinhard.besse@googlemail.com	Birgit Koch, birgit.christina.koch@googlemail.com

ZUR SCHULENTWICKLUNG UND STANDORTPROBLEMATIK AN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

- Diskussionspapier -

Der konjunkturell und strukturell bedingte Rückgang an Ausbildungsverhältnissen insgesamt und in bestimmten Berufen, die weiter steigende Zersplitterung in den neuen und Differenzierung in den neu geordneten Ausbildungsberufen wie auch die demographische Entwicklung führen an vielen Standorten der Berufsbildenden Schulen zu Problemen bei der Standortsicherung von Grund- und Fachstufenklassen, vor allem in den ländlichen beruflichen Schulen. Außerdem sind dadurch und auch durch politische Entscheidungen (z.B. Mittelstufenschule, „Neue Berufsfachschule“ etc.) die vielfältigen beruflichen Vollzeitschulformen betroffen.

Das HKM beabsichtigt, die derzeitigen Festlegungen zu Fachklassenstandorten 2017 neu zu ordnen. In vielen berufsbildenden Schulen stehen Entscheidungen zur Verlagerung oder zum Erhalt von Berufsfeldern und Berufen an. Auch berufliche Vollzeitschulformen sind dadurch betroffen. Angesichts dieser Entwicklungen sind überregionale Planungen notwendig. Bei diesen Entscheidungen sind nachstehende **Kriterien** zu berücksichtigen, die je nach den regionalen Gegebenheiten unterschiedlich gewichtet werden können.

- √ Bildung von Schulprofilen (z.B. affine Ausbildungsberufe, berufliche Vollzeitschulformen, Berufsfeld- und Fachrichtungsschwerpunkte)
- √ Erhalt eines Fachklassenangebots in der Region und in den Berufsschulstandorten (Grund- und Fachstufen)
- √ Struktur der regionalen berufsbildenden Schulen (Berufsfelder/Berufe, Vollzeitschulformen)
- √ Qualität des Unterrichts (Differenzierung, berufs- und jahrgangsübergreifende Klassen)
- √ Bauliche Situation und Ausstattung (Größe, Übersichtbarkeit, Identifikation)
- √ Mitteleinsatz (Sachkosten, Anlagen, Ausstattung)
- √ Planungssicherheit für die Schulträger
- √ Lehrerressourcen – Lehrerqualifikation – Personelle Konsequenzen

- √ Nähe zu den Ausbildungsbetrieben
- √ Zumutbare Schulwege für die Auszubildenden
- √ Abstimmung mit Kammern und Betrieben
- √ Demographische Entwicklung.

Unter der Federführung des HKM wurde ein **landesweites Gremium** (Kammern, Fachverbände, Gewerkschaften) eingerichtet, welches solche Kriterien sowie die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen erarbeiten soll. Vor diesem Hintergrund können regional erarbeitete Lösungsmodelle greifen, die schulträgerintern oder schulträgerübergreifend sowie schulamtsintern oder schulamtsübergreifend zu entwickeln sind.

Es wurden bereits fünf Regionalgruppen gebildet. Die Kammern, Fachverbände und Gewerkschaften sind in diesen Regionalgruppen vertreten.

- √ Bei **schulamtsintern** angestrebten Lösungen kommt den Staatlichen Schulämtern, die für mehrere Schulträger zuständig sind, im Diskussions- und Entscheidungsprozess eine koordinierende und moderierende Funktion zu.
- √ Bei **schulamtsübergreifend** angestrebten Lösungen kommt dem Kultusministerium eine koordinierende und moderierende Funktion zu.

Wenn Berufe oder Berufsfelder sowie Vollzeitschulformen bzw. ihre Differenzierungen verlagert werden sollen ist ein fairer **Interessenausgleich** zu garantieren. Dies bedeutet ebenfalls, dass schulbezirksübergreifende Klassen und Landesfachklassen auch in ländlichen Berufsschulen angesiedelt werden müssen und nicht nur in den Oberzentren.

Solche Verlagerungen ziehen immer auch **Veränderungen für die betroffenen Lehrkräfte** nach sich wie Versetzungen oder Abordnungen, Einarbeitung in neue Arbeitsfelder, Umbau und Einrichtung von Räumlichkeiten, Sammlungen und Labors, Schulungen und Fortbildungen etc. Diese Veränderungsprozesse müssen sozialverträglich und unter weitest

gehender Beteiligung der Betroffenen und ihrer Personalvertretungen gestaltet werden.

Unter Beachtung der o.a. Kriterien sind auch **Lösungsmodelle** möglich wie

- die gemeinsame Unterrichtung von Auszubildenden in affinen Ausbildungsberufen
- die gemeinsame Unterrichtung von Auszubildenden in jahrgangübergreifenden Fachklassen
- eine gestufte Struktur bei möglichst langer Unterrichtung vor Ort und weiterer Spezialisierung in regionalen und überregionalen Fachklassen an einem anderen Berufsschulstandort
- die gemeinsame Unterrichtung von Auszubildenden verschiedener Ausbildungsberufe im allgemeinen Lernbereich
- die gemeinsame Unterrichtung von Schüler/innen aus dem dualen System mit Vollzeitschüler/innen oder auch
- die Entwicklung von Selbstlernformen, virtuellem Lernen, Lernen in Kleingruppen sowie in Großgruppen.

Für neue Lösungsmodelle sind ausreichende **Ressourcen** bereit zu stellen.

Neu einzurichtende **Landesfachklassen** sind im Amtsblatt des Kultusministeriums auszuschreiben.

Mittelfristig sind **regionale Dialogforen Berufliche Bildung** zu institutionalisieren, in denen die Bildung von regionalen schulträger- und schulamtsübergreifenden Fachklassenstandorten unter Beteiligung von beruflichen Schulen, Staatlichen Schulämtern, Schulträgern, Kammern, Fachverbänden und Gewerkschaften entwickelt und den zu beteiligenden Gremien als Empfehlung vorgelegt wird.

Dabei sind die **beruflichen Vollzeitschulformen** unbedingt mit einzubeziehen.

Bei der Sensibilität der Diskussions- und Entscheidungsprozessen ist in allen Phasen eine hohe **Transparenz und Beteiligung** zu sichern.

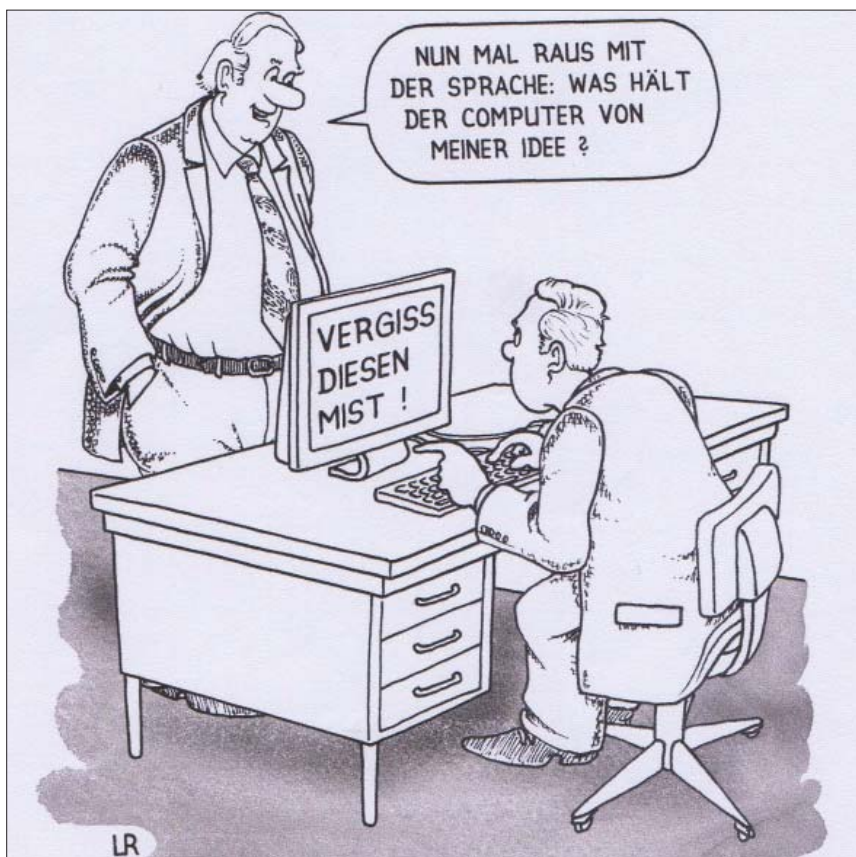
Das Hessische Kultusministerium ist aufgefordert, in einem **Grundsatzterlass** landesweite Kriterien und Rahmenbedingungen vorzugeben.

Die Tarifvertragsparteien werden aufgefordert, die ständig zunehmende **Zersplitterung** in den Berufen zurückzunehmen und deutlich weniger **Kernberufe** zu vereinbaren.

Die Betriebe sind aufgefordert, deutlich mehr betriebliche **Ausbildungsplätze** zur Verfügung zu stellen.

Das Land Hessen ist aufgefordert, **vollschulische und/oder kooperative Ausbildungsgänge** zu entwickeln und solange vorzuhalten, bis ein auswahlfähiges Ausbildungsplatzangebot¹ für alle junge Menschen, die eine Ausbildung anstreben, vorliegt.

Beschluss des Landesvorstandes der GEW Hessen vom 19. März 2016



¹ Auswahlfähiges Angebot heißt nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1980, dass bei 100 BewerberInnen 112,5 Ausbildungsplätze vorhanden sind.

DAS PROJEKT „SCHÜLER FÜR SCHÜLER“

Pädagogische Intentionen und methodisch-didaktische Aspekte aus der Arbeit mit „einheimischen“ SchülerInnen und jugendlichen Flüchtlingen an der Adolf-Reichwein-Schule in Marburg

Im Schuljahr 2014/15 zeichnete sich ab, dass es zukünftig an der Adolf-Reichwein-Schule sehr viel mehr Lerngruppen mit Flüchtlingen geben wird, als dies zum aktuellen Zeitpunkt der Fall war. Zu Jahresbeginn 2016 sind es schon deutlich über 100 jugendliche Flüchtlinge an unserer Schule. Als diese Entwicklung konkret wurde, gab es erste Überlegungen der Sozialpädagogin Gabriele Becker in Gesprächen mit Abteilungsleiter Rolf Daniel, der auch Klassenlehrer einer Flüchtlingslerngruppe ist, die Möglichkeiten eines Miteinanders von einheimischen und ausländischen Schülerinnen und Schülern als integratives soziales Projekt im Sinne der „Entfremdung des Fremden“ zu organisieren.



Soll es darum gehen, eine tolerante und offene Kultur zu fördern, die sich gegen Vorurteile, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit stellt und das Demokratieverständnis junger Menschen stärkt, sie zum Nach- und Umdenken angeregt, für Ausgrenzungssituationen sensibilisiert und motiviert, Zivilcourage im Alltag zu zeigen, in Situationen mutig zu agieren, in denen andere Menschen mit Vorurteilen belegt, ausgegrenzt werden oder Gewalt erfahren, dann

macht es Sinn, Raum und Zeit für Begegnungen zu schaffen, ein integratives Miteinander unter Gleichaltrigen zu gestalten und dies auch an Lerninhalte und gemeinsame kulturelle Aktivitäten zu koppeln. Nach einem ersten, noch unstrukturierten Versuch im Spätsommer 2014 starteten wir im Schuljahr 2015/16 mit einem Ansatz, den wir nun als durchaus gelungen bezeichnen können.

Die schulische Organisationsform ist eine freiwillige Arbeitsgruppe „Schüler für Schüler“, die Schulleitung stellte zwei Stunden aus dem Projektkontingent bereit, einige Wochen nach Beginn des Schuljahres nochmals zwei Stunden für einen

zusätzlichen Kollegen. Termin: Mittwoch von 13.40 bis 15.15 Uhr. Zunächst wurden Lerngruppen „einheimischer“ Schülerinnen und Schüler aus Tutorien des Beruflichen Gymnasiums zu Beginn des Schuljahres über

dieses Angebot von ihren jeweiligen Tutoren informiert.

Die Vorbereitung

Als sich eine stabile Gruppe mit 11 interessierten Schülern bildete, begannen wir zunächst - nun mit Unterstützung von Sozialpädagogin Barbara Scheffer und dem Kollegen Ralf Garbe - mit einem interkulturellen Training, um auf die soziale Interaktion mit Flüchtlingen vorzu-

bereiten, die zum Teil traumatische Erfahrungen gemacht haben und in ihren Herkunftsländern und auf ihrem Fluchtweg nicht wenige seelisch stark belastende Erlebnisse hatten. Die Kommunikation zwischen Einheimischen und Fremden sollte daher solche Themenbereiche nicht tangieren. Vielmehr sollten unterstützende Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten erschlossen werden, die sich auch am jeweils aktuellen Unterrichtsgeschehen orientieren und ganz pragmatisch die Integration durch Begegnung fördern. Fragen der Schüler zur Herkunft, kulturellen Eigenheiten, Umgangsformen, Lernerfahrungen, Sprachkenntnissen, religiösen Riten, familiären Gegebenheiten usw. wurden dabei bearbeitet und mit diesen ersten Veranstaltungen eine „richtige“ persönliche Begegnung vorbereitet. Ein Besuch in einer Moschee oder im jüdischen Gemeindezentrum kann dabei sehr hilfreich sein, diese zunächst unbekanntem Erfahrungsumgebungen zu erkunden. Hilfe erhielten wir auch durch die Genehmigung einer FSJ Stelle (Freiwilliges Soziales Jahr) der Stadt Marburg an unserer Schule, die wir mit einer ehemaligen Schülerin, die einen sogenannten „Migrationshintergrund“ hat, besetzen konnten. Aylin Grün bringt dabei ihre bisherigen Lebenserfahrungen sehr konstruktiv in dieses Angebot mit ein.

Den Schülern wird dabei meist nur langsam klar, wie die aktuelle „deutsche“ Lebensrealität auf die Flüchtlinge wirkt, wenn sie sich vorstellen, dass diese nun in einer Welt leben, die ihnen an vielen Stellen völlig fremd ist, ihr Leben so bedroht gewesen ist, dass sie keine andere Wahl hatten, zwischen

Hetze und Hoffnung, zwischen Flucht und Stillstand, sich auf lebensbedrohlichen Wegen auf die Reise in sicherere Umgebungen zu machen. Viele der Jugendlichen wollten eben gar nicht hier leben, sondern wären viel lieber zu Hause geblieben, in der Umgebung, wo sie Familie, Freunde, Geborgenheit hatten, die Sprache verstanden und sprechen konnten, eine Lebensperspektive zumindest erahnten, meist aber auch schon nicht mehr erkennen konnten, weil Krieg und Gewalt ihre Perspektiven zerstörte. Obwohl man sich täglich auf dem Schulgelände begegnet, gab es bisher lediglich eher zufällige Anlässe, meist jedoch keine Kommunikation zwischen den Flüchtlingen und einheimischen Schülern. Mit Hilfe von Fragebogen konnten die deutschen Schüler ihre individuellen Fragen stellen und diese fremden Lebenswelten zunächst „virtuell“ über uns Kursleiter erkunden.

Die Durchführung

Um die – dann folgende arrangierte - Begegnungssituation möglichst entspannt zu gestalten, wurde ein Klassenraum favorisiert, neben dem sich eine kleine Küche befindet. Darüber hinaus sollten Kleingruppen möglichst ungestört arbeiten können, insgesamt jedoch begleitet von einer Sozialpädagogin, zwei Lehrern und der FSJlerin. Dafür stehen am Nachmittag nicht genutzte Unterrichtsräume auf der gleichen Etage zur Verfügung.

Musikpädagogische Elemente wurden bei einigen Treffen der Vorbereitung in beiden Lerngruppen mit einer besonderen Bedeutung initiiert. Es war zu beobachten, dass viele der jugendlichen Flüchtlinge auf dem Weg zur Entwicklung einer individuellen soziokulturellen Identität in der „neuen Heimat“ englischsprachige

Youtube Videos konsumieren und Verhalten, Kleidung und auch Gesangstexte und Melodien im alltäglichen Habitus verarbeiten. Warum also nicht das darin zu vermutende Identifikationspotential für die pädagogische Begleitung von Integrationsprozessen nutzen? Beispiele dazu finden sich in der skandinavischen Pädagogik. Dazu der Musikpädagoge Lars Hansen aus Randers/ Dänemark: *„Bei uns sagen wir, die Musik öffnet die Seele und den Verstand. In Melodien, Rhythmen und Texten liegt eine große empathische Kraft, die Grenzen und Unterschiede überwinden kann. Sie kann überall verstanden werden, auch wenn sie kulturell unterschiedlich gedeutet wird. Musik trägt wesentlich zur Stärkung des Konzentrationsvermögens, zu einem erhöhten Wir-Gefühl, einer Verbesserung der Feinmotorik und des Gedächtnisses, einer strukturierten Zeitwahrnehmung, guter Kommunikationsfähigkeit, einem erhöhten Verantwortungsgefühl, positiver Selbsterfahrung, einem erhöhten Selbstwertgefühl, einer Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit, einem Abbau von Sprachhemmungen und erhöhter Aufmerksamkeit bei.“*

Das funktioniert auch mit populären Gitarrensongs und rhythmischer Begleitung mit Shakern, Fingerschnipsen und Händeklatschen auf einem einfachen Niveau, erfüllt aber den Zweck sehr gut: ein erstes Gemeinschaftsgefühl über das Medium Musik mit einer positiven emotionalen Assoziation herzustellen und damit eventuell vorhandene Unsicherheiten oder innere Anspannungen zu relativieren.

Jeder Song, den die Gruppe gemeinsam singt und rhythmisch begleitet, ist ein Gemeinschaftserlebnis, das aufgrund eines freundlich erlebten Miteinanders entstanden ist. Jeder einzelne Teilnehmer kann sich darin finden und sich damit identifizieren. Somit erhalten die Jugendlichen Bestätigung aus dem Prozess des gemeinsamen Musizierens und damit eine Stärkung des Selbstwertgefühls. Dabei werden Texte genutzt, die nicht mit dem Thema Flucht assoziiert werden können. Die Rolle des Lehrers ist dabei unterstützend und in jedem Falle wertschätzend. So viel wie möglich werden die Fortschritte in den Harmonien gelobt, die gerade in der Musik sehr unmittelbar zu hören und zu spüren sind. Die musikalischen Einlagen eröffnen und beenden die Veranstaltungen, damit werden positive Assoziationen zu Beginn und am Ende gesetzt. Die englische Sprache wird bewusst genutzt, um an die Assoziation mit internationaler Jugendkultur anzuknüpfen, die Assoziation mit Unterricht zu minimieren, es geht ja dabei nicht in erster Linie um schulisches LERNEN, sondern um Begegnung,



Entspannung, Spaß, Öffnung, die Fokussierung für anschließende Lernprozesse.

Eine weitere pädagogische Dimension ist die Strukturierung

der Begegnung durch Lernaufgaben aus Themengebieten der Sprachbildung für Asylbewerber und aus dem Mathematikunterricht, weil das einerseits den Lernbedürfnissen der Flüchtlinge entgegenkommt, andererseits

werden verteilt und einfache Rhythmusinstrumente (Shaker, Cabasa, Mini Ganzeyro) und die Parts für Gesang und Chorus sowie rhythmische Begleitungen durch Klatschen und Schnipsen arrangiert.

reden und an bestimmten Themen gemeinsam arbeiten konnten. Die Terminorganisation übernahm der Kursleiter, der auch zu Beginn der jeweiligen Treffen anwesend ist.



Dann werden die Lernpartnerschaften und/oder Kleingruppen organisiert, die Arbeitsaufgaben erläutert und zur Auswahl vorgestellt und die Gruppen gehen in die vorgesehenen Räume. Die „Lernenden“ bleiben unauf-

den einheimischen Schülern thematisch konkrete Anlässe für die Kommunikation in Kleingruppen oder Lernpartnerschaften in den unterschiedlichen Unterrichtsräumen anbietet. All das bildet einen methodisch-didaktischen Rahmen für eine Orientierung, die nun gewissermaßen ritualisiert stattfindet. Die Struktur hilft, eventuell vorhandene Unsicherheiten und Schwellenängste abzubauen.

fällig im Hintergrund, unterstützen, wo nötig, und sorgen für eine möglichst entspannte Atmosphäre des Miteinanders. Auch diese Räume werden für die Kleingruppen- und Partnerarbeit vorbereitet, die Tische entsprechend gestellt. Kontakte werden aufgenommen, in den aktuellen elektronischen Kommunikationsmedien als „soziale Netzwerke“ gespeichert und führen – so hoffen wir – zu einem besseren Kennen-Lernen der jeweils anderen Lebenswelt. Im weiteren Verlauf des Projekts werden wir Wirkung und Folgen mit angemessener Sensibilität in Erfahrung bringen.

Die Adolf-Reichwein-Schule will den Lernenden einen Lern-Ort bieten, an dem sie fachliche und soziale Kompetenzen gleichermaßen erwerben können. Geht es um die Vorbereitung junger Menschen auf das Erwachsenenleben, stehen die Übergänge in das Berufsleben im Fokus und hier benötigen die Schüler/innen Entwicklungsräume zur Festigung ihrer fachlich/sozial eigenständigen und mündigen Persönlichkeit. Das Gelernte soll ihnen als solide Basis dienen, um mit Fachwissen, Selbstbewusstsein und positivem Selbstwertgefühl erfolgreich durchs Leben gehen zu können. Junge Menschen müssen sich an den Standards der globalen Arbeitswelt orientieren. Um sich die nötigen sozio-kulturell qualifizierenden Potenziale erschließen zu können, benötigen sie neben allem Fachwissen jene personalen Kompetenzen, die sie befähigen, auch in unbekanntem, ihnen fremden Kommunikationsumgebungen souverän zu agieren. Werte wie Solidarität, Partizipation, Toleranz und gewaltfreier Umgang mit Meinungsunterschieden und Konflikten werden durch persönliche Begegnungen bereichert und fördern nachhaltig die Entwicklung empathischer, couragierter und demokratischer junger Menschen.

Der Klassenraum, in dem die Treffen stattfinden, wird mit einem kleinen Buffet mit Kaffee, Tee und Keksen ausgestattet, diese „Kaffeehaus-Atmosphäre“ bedarf immer wieder einer intensiven Vor- und Nachbereitung. Alle Tische werden an die Wände gestellt und die Stühle im Kreis aufgestellt, im Eingangsbereich stehen auf einigen zusammen gestellten Tischen leckere Sachen, die sich die Schüler beim Hereinkommen nehmen. Nach wenigen Minuten lockerer Begegnung im Stehen startet die Sitzung mit einer Begrüßung durch den Kursleiter, die Teilnehmer/innen stellen sich mit ihren Vornamen vor. Texte von einem oder zwei Songs

Angesichts der „Dichte“ des Unterrichtsangebotes in den Lerngruppen der „einheimischen“ Schüler im BG war und ist es ein Problem, dass einige der Schüler nur an bestimmten Tagen nachmittags - neben dem üblichen Unterrichtsangebot - Zeitkontingente übrig haben, sich mit jugendlichen Flüchtlingen zu treffen. Wir haben das dann pragmatisch so organisiert, dass sich individuell jeweils interessierte Flüchtlinge und einheimische Schüler nach Bedarf in der Cafeteria der Schule verab-

Das Projekt „Schüler für Schüler“ ist ein engagierter und ambitionierter Beitrag zu dieser Arbeit. Die Gruppe ist aktuell dabei, ein Youtube-Video mit einem musikalischen Beitrag aller teilnehmenden Schüler zu produzieren, das zum Ende des Schuljahres fertig gestellt sein soll.

LEHRENDE AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN IN HESSEN

Im Schuljahr 2014/15 unterrichteten an den BS hauptamtlich:

- 5.275 L. mit dem Lehramt an BS = 55,1%
- 1.652 L. mit dem allg. Lehramt = 17,2%
- 1.239 at. FL = 12,9%
- 1.414 L. ohne Lehramt = 14,8%.

Auffallend ist, dass in den letzten 10 Jahren der Anteil der Personen mit Lehramt an BS mit 6,6% unterdurchschnittlich zugenommen hat im Unterschied zu den Personen mit allg. LA mit 37,0% und den Personen ohne LA mit 29,3%.

Die Zahl der at.FL hat demgegenüber mit 9,9% abgenommen.

Dass die Zahl der Personen mit allg. Lehramt deutlich zugenommen hat erstaunt nicht, da insbesondere die studienqualifizierenden Bildungsgänge BG und FOS in diesen Jahren mit überdurchschnittlichen Zuwachsraten aufwarten.

Was allen, v.a. aber dem HKM, Sorge bereiten müsste ist der mit knapp 15% hohe und ständig gewachsene Anteil von Personen ohne Lehramt bzw. ohne Lehrbefähigung.

Wenn dasselbe HKM im Schreiben vom 20.10.2015 (s. insider 4/2015 S. 16) an den Landtag ausführt „Von einem steigenden Bedarf an L. und L. mit dem Lehramt an beruflichen Schulen kann generell nicht gesprochen werden“, so hat

es diese Zahl und die steigende Tendenz jedenfalls noch nicht zur Kenntnis genommen. Die GEW fordert für diese Personen ohne pädagogisch/didaktische Ausbildung eine entsprechende Nachqualifizierung durch die Studienseminare.

Der Übergangsbereich hat in der Vergangenheit deutlich abgenommen und wird – politisch gewollt – weiterhin schrumpfen. Damit aber werden die Arbeitsfelder, die bislang vornehmlich durch at. FL abgedeckt wurden, weniger Stunden

benötigen. Auch von daher fordert die GEW schon seit langem die Eröffnung von Weiterqualifizierungsmaßnahmen für at. FL zum Erwerb des Lehramtes.

Bleibt zu hoffen, dass das HKM diese Zahlen endlich zur Kenntnis nimmt und entsprechende Maßnahmen ergreift. Ohne politischen Druck aber ist die Hoffnung gering.

Dieter Staudt

Hauptamtlich Lehrende an den beruflichen Schulen nach Lehramt / Lehrbefähigung vom Schuljahr 2005/06 bis 2014/15

	Lehrende	LA BBS	LA Allg.	at. FL	Ohne LA
SJ 2014/15	9 580	5 275	1 652	1 239	1 414
SJ 2013/14	9 552	5 157	1 524	1 248	1 623
SJ 2012/13	9 486	5 095	1 425	1 208	1 758
SJ 2011/12	9 445	5 184	1 360	1 167	1 734
SJ 2010/11	9 390	5 169	1 351	1 146	1 724
SJ 2009/10	9 345	5 177	1 350	1 126	1 692
SJ 2008/09	9 076	4 958	1 281	1 151	1 686
SJ 2007/08	8 998	4 958	1 286	1 357	1 397
SJ 2006/07	8 941	4 991	1 290	1 399	1 261
SJ 2005/06	8 625	4 950	1 206	1 375	1 094
2005/06-2014/15	+ 955	+ 325	+ 446	- 136	+ 320
Änderung %	+ 11,1	+ 6,6	+ 37,0	- 9,9	+ 29,3

LA BBS = Lehrkräfte mit Lehramt für Berufliche Schulen

LA Allg. = Lehrkräfte mit Lehramt an allgemeinbildenden Schulen

Ohne LA = Lehrende ohne Lehramt oder Lehramtsbefähigung

Hauptamtlich bedeutet mit mehr als der Hälfte der Pflichtstunden

Zahlen nach Statistischem Landesamt

Dieter Staudt/Ralf Becker - eigene Berechnungen

REISE NACH NIEDERSACHSEN UND ZURÜCK - NACH HESSEN.

Reisen bedeutet Grenzen zu überschreiten, auch die eigenen. -

Wanda Rezat –

Die „**GEW- Arbeitsgruppe der Fachpraxislehrkräfte**“ aus Niedersachsen hatte mich zu ihrer jährlich statt findenden 2-tägigen Fachtagung eingeladen. Ich wurde gebeten, die Situation der Fachlehrkräfte für arbeitstechnische Fächer (FlatF) in Hessen darzustellen.

Schon in den Vorgesprächen war ich beeindruckt, mit welchem Elan und Beharrlichkeit die Gruppe arbeitet und das war auch so bei der Tagung am **25.-26. Februar 2016** in Aurich.

Siehe <http://gewweserems.de/category/fachgruppe/fg-fachpraxis/page/2/>.

Und Ausdauer muss mensch als FachlehrerIn haben.

Bei diesem Besuch wurde mir bewusst, dass die dis**KRIMI**nierung (sprich: trennen, absondern, abgrenzen, unterscheiden) überall stattfindet. Da wird von „Globalisierung“, „Welthandelsabkommen“, „EU-Gesetze“, „Einfuhrbestimmungen in Europa“ geredet und zum Teil zu Recht gestritten. Sogar die Größe von Bananen ist in der EU geregelt. Arbeitsbedingungen, Ausbildung und Besoldung der Fachlehrkräfte sind jedoch Ländersache.

Und in der Bundesrepublik Deutschland wird auf Länderebene sehr gut „getrennt, abgesondert, abgegrenzt und unterschieden“. Die KollegInnen aus Niedersachsen werden, ähnlich wie wir in Hessen, in Vollzeitschulformen, berufsvorbereitenden Maßnahmen

sowie in Teilzeit-Schulformen eingesetzt. Auch dort verschwimmen die Grenzen zwischen Theorie und Praxis, dennoch werden sie nur mit A9 bezahlt und müssen 27,5 Unterrichtsstunden halten.

Umd dann die zig verschiedenen **Bezeichnungen** für FlatFs. Diese unterschiedlichen Bezeichnungen „legalisieren“ unterschiedliche Eingruppierungen sowie unterschiedliche Unterrichtsstunden-Verpflichtungen.

Auch die **Ausbildung** zur Lehrkraft für fachpraktischen Unterricht ist sehr unterschiedlich. In manchen Ländern wird kein Vorbereitungsdienst geleistet, so zum Beispiel in Niedersachsen: „Während der dreijährigen Probezeit nehmen die Lehrkräfte an berufsbegleitenden pädagogisch - didaktischen Qualifizierungsmaßnahmen teil“ (<http://www.mk.niedersachsen.de>), bis hin – wie in Hessen: „Der Vorbereitungsdienst sieht eine einheitliche Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen und für den Erwerb der Lehrbefähigung in arbeitstechnischen Fächern vor. Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen werden in einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach ausgebildet. Die Ausbildung der Fachlehrerinnen und -anwärter erfolgt für den fachpraktischen Unterricht in einer beruflichen Fachrichtung.“ (<https://la.hessen.de>).

Hier wäre es doch längstens an der Zeit, eine einheitliche Ausbildung für Fachlehrkräfte (analog „Deutscher Qualifikationsrahmen

für lebenslanges Lernen“ - DQR) zu schaffen. Die duale Ausbildung macht ja auch nicht vor einer Ländergrenze halt und auch die wissenschaftliche Ausbildung zum Lehramt ist hinsichtlich der Standards bundeseinheitlich geregelt.

Bei der niedersächsischen Tagung offenbarten sich die gleichen „wunden Punkte“ wie in Hessen:

- Stundenumfang
- Stellenbeschreibung der Lehrkraft (denn wir wollen keine Differenzierung!)
- Eingruppierung
- Aufstiegs-, Weiterqualifizierung der FlatF
- Funktionsstellen für FlatF (analog A14)
- Laufbahn-Verordnung für Lehrkräfte

Hintergrundzahlen: Hessen : 1240 FlatF, 116 Berufsschulen, 110 A-12 Koordinatorenstellen
Niedersachsen : 2600 Lehrkräfte für Fachpraxis, 60 % A9, 40 % A10 und wenige mit A11 - 80 Stellen)

In den 2 Tagen wurde zu den oben genannten Themenfelder mit großem Engagement diskutiert. Forderungen, Resolutionen, Briefe, Ideen wurden er- und bearbeitet.

Gehör finden. Aber wie ? Das würde ja voraussetzen, dass die GesprächspartnerInnen bereit sind, **zuzuhören**. Und leider stoßen wir FlatF auch da oft auf „taube Ohren“ und das nicht nur beim Ministerium, sondern auch bei einigen KollegInnen in der Schule.

Auch scheint mir, bestehen oft

Ängste, dass eine Abwürdigung des Studiums durch uns FlatF. erfolgt. Nein, darin liegt nicht unser Bestreben. Ich spreche von „**Gleichwertigkeit**“. Theorie und Praxis gehören zusammen. Das eine geht nicht ohne das andere. Autofahren ist zwar „nur“ *praktisch* möglich, hätte aber verheerende Folgen an einer roten Ampel. Und mit einem „nur“ *theoretischen* Wissen über das Autofahren komme ich nicht von A nach B.

Unter diesem Aspekt habe ich den **Schulinspektionsbogen: „Beobachtung und Analyse von Unterricht“** (<https://la.hessen.de/>) mal genauer angesehen. In diesem wird nur von **Lehrkraft** gesprochen. Es wird **keine Unterscheidung** zwischen *Lehramt* und *Lehrbefähigung* vorgenommen. Auch sind die zu beobachtenden Kategorien nicht differenziert. Und genau darum geht es doch: **Qualität bezüglich Lehren und Lernen. GUTE BEDINGUNGEN FÜR BILDUNG!**

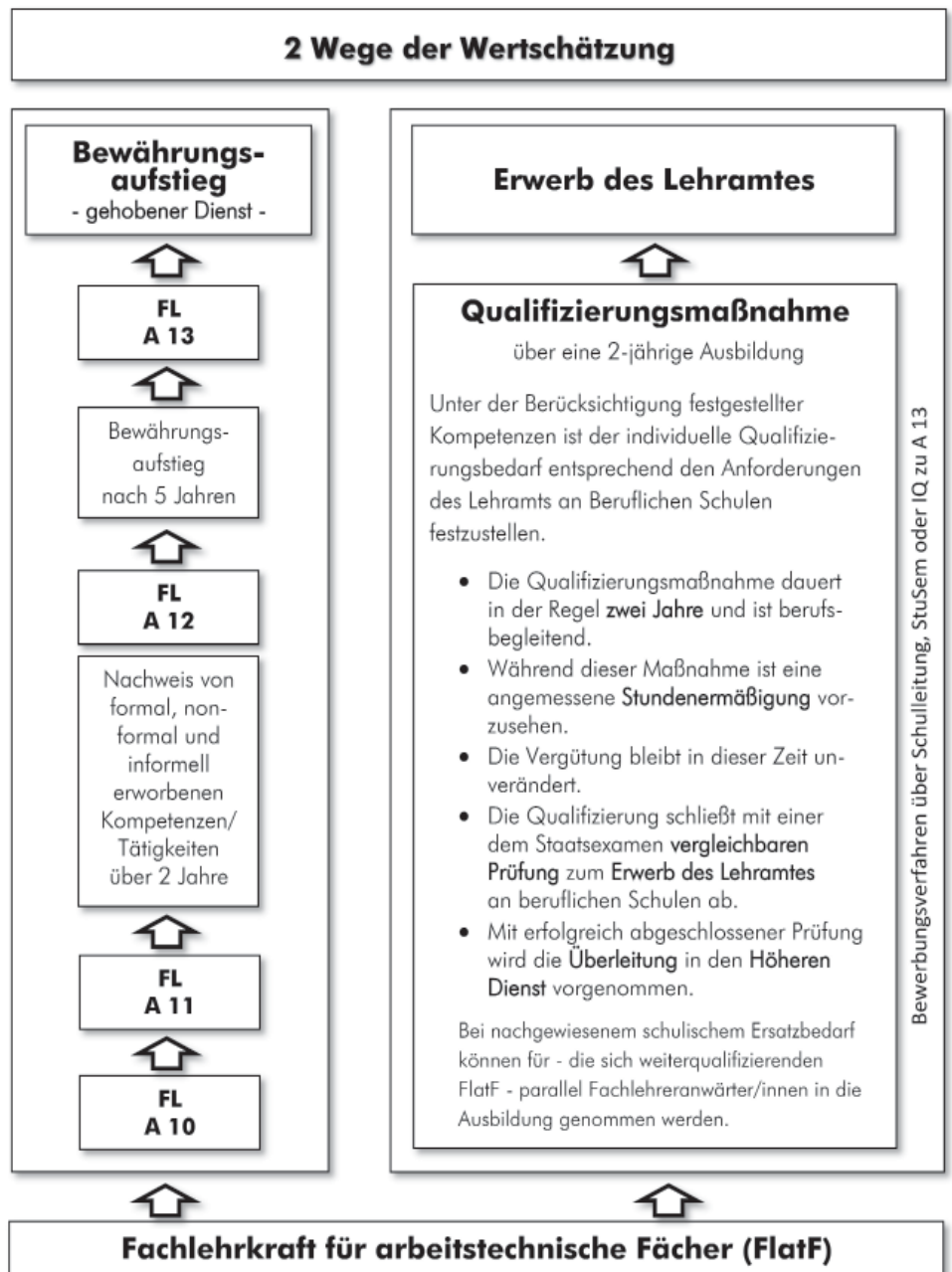
SchülerInnen bewerten ihre Lehrkraft auch nicht nach *Lehrbefähigung* oder *Lehramt*.

Die Lernfelder zeigen uns eindeutig den Weg. Und ein auseinander dividieren in Lernfeld-Theorie und Lernfeld-Praxis ist kontraproduktiv und widerspricht dem ganzheitlichen Lernfeld-Ansatz.

Ich möchte **Wertschätzung**, nicht in Form von „Sprüchen“, sondern in Form von Taten. Die interne schulische Akzeptanz und Einbindung muss sich auch in der „Gleichwertigkeits-Behandlung“ darstellen - „bezahlt machen“.

Mein Resümee :
gleichwertige Behandlung von Lehrkräften, gleiche Arbeit – gleiches Geld

Die heutige und zukünftige Berufspraxis einer Lehrkraft an beruflichen Schulen erfordert **eine**



Bewerbungsverfahren über Schulleitung, StuSem oder IQ zu A 13

Ausbildung mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen (beruflicher und schulischer Werdegang). Keine künstliche Trennung von Theorie und Praxis, von Lehrkräften für die Praxis und Lehrkräften für die Theorie. Das Lernfeld-Konzept muss sich auch in der Ausbildung zur Lehrkraft wieder finden.

Bis dahin könnte ich mir nachstehendes Modell der stufenweisen Angleichung (Laufbahnwechsel) vorstellen:

Der Bewährungsaufstieg ist für bestehende Arbeitsverhältnisse gültig (linke Säule). Parallel kann jede/r FlatF (ohne Altersbeschränkung) eine Qualifizierungsmaßnahme zum Lehramt durchlaufen (rechte Säule).

Und so bin ich mit kleinen Umwegen und Gedankenspielen wieder in Hessen angekommen und freue mich auf einen anregenden und solidarischen Diskurs.

Christine Nagel

WIR BESUCHEN DEN WERKHOF E.V. DARMSTADT

Vorbemerkung

Ausgerechnet Rosenmontag, dachte ich mir, als der Exkursionstermin feststand. Also schnell den Sohnmann lustig verkleidet und in die Krippe gebracht, um pünktlich um 9.00 Uhr auf dem Gelände des Werkhofes bei meinen Kommilitonen und unserem Seminarleiter Herrn Dieter Staudt zu stehen. Der Grund für die Exkursion war das Referatsthema „**Private Bildungsträger in Deutschland**“. Wir, Studierende für das Lehramt an beruflichen Schulen Bautechnik an der TU Darmstadt, wollten heute etwas über die Arbeit, die Finanzierung und die Hintergründe von privaten Bildungsträgern und hier beispielhaft dem Werkhof e.V. Darmstadt erfahren. Wie sind diese Bildungsträger aufgestellt? Wie finanzieren sie sich? Warum wurden sie wann gegründet? Das waren die Fragen, mit denen ich angereist bin.

Vor Ort

Wir wurden vor Ort sehr freundlich von Herrn Oliver Heuser empfangen. Herr Heuser ist eines von vier Mitgliedern der Geschäftsführung. Der Verein ist basisdemokratisch und selbstorganisiert. Der Vereinszweck ist heute die außerbetriebliche Ausbildung von Jugendlichen im Berufsbild Industriemechaniker_in sowie die Entwicklungszusammenarbeit in Mittelamerika und Afrika. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde leitete uns Herr Heuser direkt nach draußen in das Nachbargebäude, in die Werkstatt. In der großen Halle gibt es Werkbänke mit Arbeitsplätzen für bis zu 40 Jugendliche. Dazu noch jede Menge Maschinen und Geräte, wie sie in einem Metallbaubetrieb zu finden sind. Herr Heuser klärte uns

darüber auf, dass die Werkstatteinrichtung eigens auf betriebliche Gegebenheiten und Produktionsprozesse ausgerichtet ist, damit sich die Jugendlichen während der ausbildungsbegleitenden Praktika in den Partnerbetrieben schneller zurechtfinden. Es gibt noch einen großen Aufenthaltsraum mit einem Kicker und diversen Fitnessgeräten. Das meiste davon wurde in der Werkstatt von den Auszubildenden in Eigenleistung produziert oder, wie z.B. bei dem Kickertisch, modifiziert und repariert. Solche Projekte stärken das Selbstvertrauen der Auszubildenden und zeigen ihnen die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit auf.

Kommerzielle Aufträge

sind ein wichtiger Bestandteil für die Ausbildung der Jugendlichen. Zum einen werden über diese Aufträge Einnahmen für den Verein generiert, zum anderen können die Jugendlichen einen kompletten Produktionsprozess in ihrer Ausbildung durchspielen.

Für den Freundeskreis Eberstädter Streuobstwiesen z.B. werden Baumschutzgitter produziert. An

den auf dem Markt erhältlichen Gittern können sich die Schafe und andere Tiere, die auf den Wiesen grasen, verletzen. Daher wurden spezielle Gitter beim Werkhof in Auftrag gegeben. Die Auszubildenden haben zunächst einen möglichen Produktionsprozess entwickelt und die Gitter nach Plan mit den vorhandenen Geräten und Werkzeugen hergestellt. Nach und nach wurde der Produktionsprozess optimiert. Neue Maschinen wurden angeschafft, vorhandene Maschinen wurden mit eigenen Mitteln auf die Serienproduktion hin optimiert. Denn auch das gehört zur Ausbildung eines Industriemechanikers, die Überlegung, wie ich einen laufenden Prozess effizienter oder besser gestalten kann. So wurde eine spezielle Werkbank geschweißt, um die Gitter zu lagern und eine Bohrvorrichtung gebaut, um die erforderlichen Bohrlöcher an der immer gleichen Stelle möglichst effizient und exakt zu bohren.

Durch solche Aufträge wird der Ehrgeiz geweckt, sich immer etwas Neues zu überlegen, was dann direkt in der Praxis erprobt werden





kann. Durch den kommerziellen Verkauf erkennen die Auszubildenden die Wertigkeit ihrer geleisteten Arbeit und sind stolz auf das Geleistete.

Finanzierung

Für den Werkhof werden Einnahmen über solche kommerziellen Aufträge immer wichtiger, denn leider wird die Finanzierung außerbetrieblicher Ausbildungen zusehends schwieriger. Eine dauerhafte oder längerfristige Finanzierung über Bundes- oder Landesmittel gibt es schon lange nicht mehr. Ein Teil der Mittel des Landes Hessen wurde kommunalisiert, was grundsätzlich nicht verkehrt ist. Jedoch sind die meisten Kommunen unterfinanziert. Eine Ausbildung zum Industriemechaniker dauert 3,5 Jahre und ist entsprechend teuer. Die meisten, von den Kommunen finanzierten Projekte laufen deutlich kürzer. Ein Großteil der Arbeit der Geschäftsführung entfällt deshalb auf das Erstellen und Auffinden von geeigneten Projekten, das Schreiben von Projektanträgen, die Durchführung und Evaluation von Projekten. Im Schnitt sind die zur Zeit 17 besetzten Ausbildungsplätze über 4-6 unterschiedliche Projekte von un-

terschiedlichen Trägern finanziert, mit EU Mitteln, Bundesmitteln, Geldern von IHKs und Handwerkskammern, Arbeitsagenturen und dergleichen. Und alle Partner haben unterschiedliche Antragsverfahren, Evaluations-, Umsetzungs- und Zielvorstellungen, denen der Werkhof mit seiner dünnen Personaldecke gerecht werden muss. Ohne ehrenamtliche Helfer und ein überdurchschnittliches Engagement der Mitarbeiter ist die anfallende Arbeit nicht zu bewältigen, klärt uns Herr Heuser auf.

Besprechung

Mittlerweile sind wir im Besprechungszimmer am runden Tisch angekommen. Es gibt zum Abschluss noch ein paar Zahlen der vergangenen Jahre. So gibt es den Werkhof bereits seit 1983. Seit über 27 Jahren gibt es Kooperationskontakte zu über 200 Betrieben in der Region im Rahmen der beruflichen Bildung, der Arbeitsplatzsuche und der interkulturellen Sensibilisierung. Der Schwerpunkt liegt auf der beruflichen Bildung

und der Ausbildung arbeitsloser Jugendliche und Erwachsener mit besonderem Förderbedarf. In den vergangenen Jahren wurden auch verstärkt benachteiligte Jugendliche fit für eine Ausbildung gemacht. Seit 2002 haben alle zur Prüfung angetretenen Prüflinge ihren Gesellenbrief erhalten und die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen.

In naher Zukunft wird der Werkhof von seinem jetzigen Standort in ein eigenes, noch zu renovierendes Gebäude in Darmstadt Eberstadt umziehen, um flexibler auf die jeweilige Ausbildungssituation und Auslastung reagieren zu können. Des Weiteren steht die Idee einer Produktionsschule im Raum und soll weiter verfolgt werden. Wie so vieles hängt es auch hier an der (langfristigen) Finanzierung durch das Land bzw. die Kommune. Das Konzept dafür scheint meines Erachtens nach bereits fertig in der Schublade zu liegen. Denn die meisten Jugendlichen hier sind nicht schulmüde, sondern froh, wenn sie etwas lernen können. Nur der Weg, den sie gehen, ist ein anderer als im Regelschulsystem vorgesehen.

Fazit

Mir war im Vorfeld nicht klar, wie viele Projekte der Werkhof verwirklicht und wie schwierig und arbeitsintensiv die Finanzierung dieser Projekte ist. Mir ist bei dem Besuch auch bewusst geworden, dass viele lernwillige junge Menschen in unserem Schulsystem auf der Strecke bleiben würden, wenn es nicht solche Einrichtungen wie den Werkhof e.V. Darmstadt geben würde.

Ingo Sauer



NEUES AUS DEM BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG

Immer weniger Betriebe bilden aus

Anstieg unbesetzter Ausbildungsstellen eine der Hauptursachen

BIBB-PM Nr. 43 - 15.10.2015

Die Zahl der ausbildenden Betriebe ist im Zeitraum von 2007 bis 2013 um 52.000 gesunken. Das bedeutet, dass sich rund jeder zehnte Ausbildungsbetrieb seitdem aus der Ausbildung zurückgezogen hat. Die Ausbildungsbetriebsquote sank im gleichen Zeitraum von mehr als 24 % auf unter 21 %. Ein wesentlicher Grund für diese Entwicklung ist der deutliche Anstieg unbesetzter Ausbildungsstellen. Ergebnisse einer **Sonderauswertung des Qualifizierungspanels des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)** zeigen, dass der Anteil unbesetzter Ausbildungsstellen - bezogen auf das

gesamte Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen - von 19,6 % im Jahr 2012 auf 27,2 % im Jahr 2014 zugenommen hat. Damit blieb im Ausbildungsjahr 2013/2014 gut jede vierte angebotene Ausbildungsstelle vakant. Beim BIBB-Qualifizierungspanel handelt es sich um eine repräsentative Befragung von rund 3.500 Betrieben.

Insbesondere kleinere Betriebe (bis 19 Beschäftigte) geraten dabei zunehmend ins Hintertreffen, da sie von den Besetzungsproblemen besonders betroffen sind. Hier liegt der Anteil an unbesetzten Ausbildungsstellen bereits bei über 33 % (2012: 21,3 %). Bei den mittelständischen Betrieben (bis 200 Beschäftigte) stieg dieser Wert dagegen nur leicht auf 20,4 % und bei den größeren Betrieben ebenfalls nur leicht auf 7,8 % an.

Unbesetzte Ausbildungsplätze melden vor allem Betriebe aus den Branchen Landwirtschaft, Bergbau, Hotellerie und Gastronomie, aber auch aus der Bauwirtschaft und dem Einzelhandel. Hier liegen die Anteile unbesetzter Ausbildungsstellen durchschnittlich zwischen 30 und 47 %. Die von Besetzungsproblemen am wenigsten betroffenen Betriebe kommen aus den Bereichen Forschung und Entwicklung, Energie- und Wasserversorgung, Chemie/Pharmazie sowie aus dem Kfz-Gewerbe.

Befragt nach den Gründen für den Rückgang der neu abgeschlossene-

nen Ausbildungsverträge, geben die Betriebe in erster Linie Entwicklungen an, die mit der Nachfrageseite am Ausbildungsstellenmarkt zu tun haben. Genannt werden eine rückläufige Zahl an Bewerbungen von Schulabsolventen, die Bewerbung ungeeigneter Schulabsolventen, die fehlende Attraktivität der angebotenen Ausbildungsberufe sowie die vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. Aber auch gestiegene Ausbildungskosten und die in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen, Ausbildungsstellen nicht besetzen zu können, lassen Betriebe zurückhaltender agieren.

Deutschland für digitales Zeitalter gut gerüstet

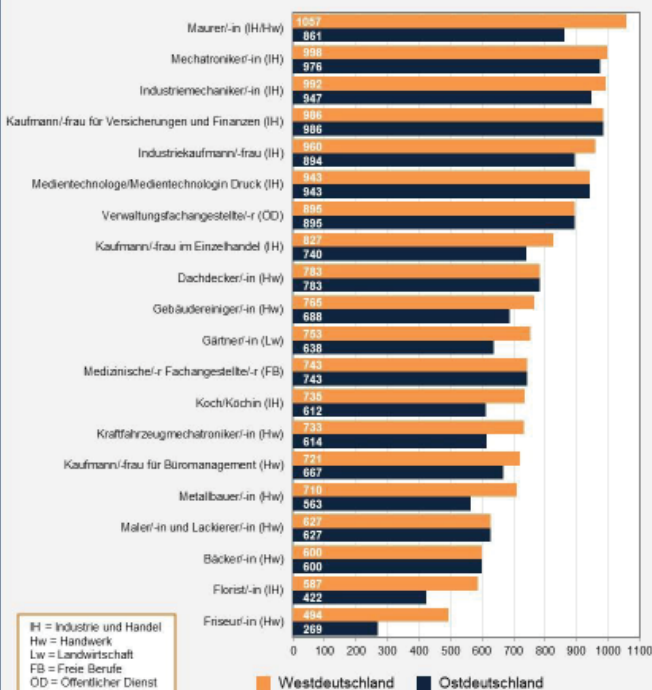
BIBB-Analyse zu künftigen Qualifikationsanforderungen bei IT-Kompetenzen

BIBB-PM Nr. 48 - 18.11.2015

Die Digitalisierung der Arbeitswelt erfordert von allen Erwerbstätigen künftig verstärkte IT-Qualifikationen. Die aktuelle Analyse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) **„IT-Berufe und IT-Kompetenzen in der Industrie 4.0“** zeigt, dass Deutschland bei den IT-Kernberufen quantitativ gut aufgestellt ist und auch den durch die Umstellung der Produktionsprozesse auf Industrie 4.0 steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften wird decken können. Jedoch weisen die BIBB-Forscher/-innen darauf hin, dass das Berufsfeld der IT-Kernberufe – dazu gehören Datenverarbeitungsfachleute, Informatiker/-innen und Softwareentwickler/-innen – selbst nicht genügend Fachkräfte hervorbringt, sondern vielmehr von einem starken Zustrom an Erwerbstätigen aus artverwandten Berufsfeldern profitiert.

Schaubild 2

Ausbildungsvergütungen in 20 ausgewählten Berufen 2015
- Durchschnittliche monatliche Beträge in Euro -



Berechnungsbasis: Tarifliche Ausbildungsvergütungen

BIBB

Übergangsbereich: Erstmals seit 2005 wieder mehr Anfängerinnen und Anfänger

GPC/qualiboXX Nr. 149, März 2016

Zum ersten Mal seit zehn Jahren ist im Übergangsbereich wieder ein Zuwachs zu verzeichnen. Die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger in Maßnahmen im Übergangsbereich lag im Jahr 2015 mit 270.800 um 7,2 Prozent höher als im Vorjahr (252.700). Von 2005 bis 2014 war ihre Zahl kontinuierlich gesunken - insgesamt um 35,2 Prozent. Den Zuwachs führt das Statistische Bundesamt (Destatis) im Wesentlichen auf Programme zum Erlernen der deutschen Sprache für jugendliche Flüchtlinge und Zugewanderte zurück. Außerdem trugen nach Einschätzung der Statistikfachleute demografische Veränderungen sowie die Annäherung von dualem Ausbildungsangebot und dualer Ausbildungsnachfrage dazu bei.

Die integrierte Ausbildungsberichterstattung des Statistischen Bundesamtes weist neben dem Übergangsbereich drei weitere Sektoren aus: Berufsausbildung, Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung sowie Studium. 694.200 Personen begannen im Jahr 2015 eine Berufsausbildung. Das waren 0,9 Prozent weniger als im Vorjahr. Die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, die zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung führen, ist im Jahr 2015 um 1,5 Prozent auf 528.200 angestiegen, und die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger nahm um 0,2 Prozent auf 509.000 zu.

[Destatis: Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung - Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern](#)

Gestreckte Abschlussprüfung und „Durchstieg“ kommen gut an

BIBB-Evaluation des Ausbildungsberufs „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“

BIBB-PM Nr. 47 - 12.11.2015

Seit 2009 wird in der Ausbildung zum/zur „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“ die Gestreckte Abschlussprüfung (GAP) erprobt. Eine **Evaluation** des Ausbildungsberufs und dieser Innovation im kaufmännischen Bereich durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zeigt, dass die **GAP als Prüfungsform** in der Branche breit akzeptiert ist.

Weiteres positives Ergebnis: Das Strukturkonzept der Pflicht- und Wahlqualifikationen und die Einbeziehung der Wahlqualifikation „Grundlagen unternehmerischer Selbstständigkeit“ in Ausbildung und Prüfung haben sich bewährt. Gut angenommen wird von den Jugendlichen auch der „Durchstieg“ von einer abgeschlossenen zweijährigen Verkäufersausbildung in das 3. Jahr der Ausbildung zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel.

Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2015

Weiterhin günstige Verdienstentwicklung für Auszubildende
BIBB-PM Nr. 01 - 07.01.2016

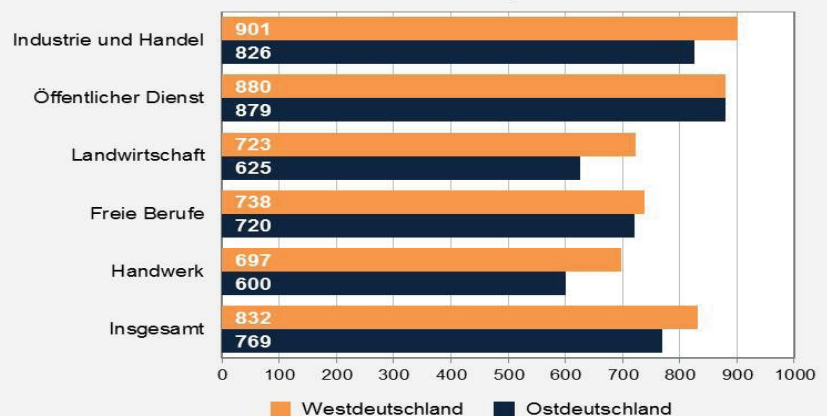
Die tariflichen Ausbildungsvergütungen sind 2015 im vierten Jahr in Folge deutlich gestiegen. 832 €brutto im Monat verdienten die Auszubildenden durchschnittlich in Westdeutschland. Das bedeutet ein Plus von 3,7 % gegenüber dem Vorjahr. In Ostdeutschland erhöhten sich die tariflichen Ausbildungsvergütungen um 4,3 % auf durchschnittlich 769 €im Monat.

Zu diesen Ergebnissen kommt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in einer **Auswertung der tariflichen Ausbildungsvergütungen für das Jahr 2015**. Ermittelt wurden die durchschnittlichen Vergütungen für 180 Berufe in West- und 149 Berufe in Ostdeutschland. Auf diese Berufe entfielen 89 % aller Ausbildungsverhältnisse. Das BIBB führt die Auswertung der tariflichen Ausbildungsvergütungen seit 1976 jährlich zum Stichtag 1. Oktober durch. Eine Gesamtübersicht sowie dazugehörige Schaubilder sind abrufbar unter www.bibb.de/ausbildungsverguetungen-2015

Schaubild 3

Ausbildungsvergütungen nach Ausbildungsbereichen 2015

- Durchschnittliche monatliche Beträge in Euro -



Berechnungsbasis: Tarifliche Ausbildungsvergütungen

BIBB

HANDLUNGSORIENTIERUNG: EINE NEUROTISCHE SYMPTOMBILDUNG

Rückblick

Über das Thema Handlungsorientierung ist Vielfaches gesagt und geschrieben worden - manches Sinnvolle, aber zweifelsohne mehr wissenschaftlich Unhaltbares, wenn man einen spezifischen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Standpunkt einnimmt.

Die Auseinandersetzung um den Stellenwert von erkenntnisbezogenen und intentionalen, auf Repräsentationen beruhenden Lernprozessen und der Möglichkeit, aus in praktischer Absicht betriebener Tätigkeit unmittelbar zur Erkenntnis von Welt zu gelangen (funktionale Erziehung), hatte bereits vor der Reformpädagogik Hochkonjunktur in der bürgerlichen Pädagogik, besonders im Paradigma der Erziehung zur Industriösität (vgl. Alt 1948, Koneffke 1982). Diese tradierte Auseinandersetzung wirkt in dem mit Handlungsorientierung Gemeinten fort als eine unbewältigte Vergangenheit.

Strakas Kritik zum 10-jährigen der KMK-Handreichungen und ihrer Handlungs- und Lernfeldorientierung

In profilierter Form würdigt Straka in einem Beitrag der bwp-online die Handreichungen der KMK zur Lernfeldorientierung. Die Aktualität der formulierten Kritik hat m.E. nichts an Schärfe verloren. Dabei seien die ausführlichen Argumentationen hier auf die Schlussfolgerungen reduziert (alle Zitatstellen Straka (2005): bwp@ Nr. 8; ISSN 1618-8543) :

- (1) „die KMK verkürzt wie folgt:
„Fachkompetenz bezeichnet (...)

die Fähigkeit (...) auf der Grundlage (...) von Können (...)“ (KMK 1996/2000, 9) – ein Musterbeispiel tautologischer Definieren und Jonglierens mit Bezeichnungen statt mit Bedeutungen.“

- (2) „Die Handlungskompetenzdefinition der KMK vernebelt ... mehr als sie klärt, was auch zur Folge hat, dass derartige Kompetenzbeschreibungen weder für Diagnostik noch für die Entwicklung von Bildungsstandards Richtschnur bilden können.“
- (3) „Offen bleibt, welche lerntheoretischen Erkenntnisse herangezogen wurden. Sollte AEBLs Konzept gemeint sein? ... Denkbar ist auch, dass die Idee der ‚vollständigen Handlung‘ Pate stand“ und ich füge ergänzend hinzu, von Max Webers Handlungstheorie, Talcott Parsons strukturfunktionaler Handlungstheorie und der Handlungstheorie von Jürgen Habermas hat die KMK wohl kaum etwas gehört.
- (4) „Gleichgültig, ob auf die diskutierten drei oder sechs Phasen der ‚vollständigen Handlung‘ Bezug genommen wird, in keiner Phase ist ‚Lernen‘ als Element enthalten. Die Auszubildenden müssten demnach alles schon können – sie haben sich allenfalls zu informieren und dann die weiteren Stufen zu durchlaufen, also ‚dübeln statt grübeln?‘“ „Sollten die Auszubildenden dennoch etwas im Prozess der Arbeit erlernt haben, erfolgte das wohl mittels impliziten Lernens. In diesem Fall hätte der Handelnde zwar gelernt, aber er weiß nicht, was er gelernt hat und unter welchen Bedingungen das Gelernte gilt.“
- (5) „Den ‚didaktischen Grundsätzen‘ liegt ... weder ein Modell

der Informationsbildung beispielsweise in Form von Bedingungs-, Zustands- und Prozessinformationen noch ein solches für ihre dauerhaften Entsprechungen als Kenntnisse, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zugrunde.“

- (6) „Vielleicht ließe sich ... vermeiden, dass zum ‚heiteren Berufebasteln‘ sich auch noch ein ‚fröhliches Lernfeldschnitzen‘ hinzugesellt, das in letzter Konsequenz zu unnützen, wenn nicht schädlichen Abschlussprüfungsritualen führt.“

Ich will den Charakter der Handlungsorientierung in der gebotenen Kürze als ein politisches Instrument würdigen, welches gesellschaftliche Reproduktionsprozesse subtil organisiert und dazu beiträgt, die gesellschaftliche Ordnung und die Machtbalancen nicht zu verschieben. Aus der heutigen Perspektive erscheint es mir wichtig begreifen zu lernen, dass unbestimmte Begrifflichkeiten nicht unschuldig daher kommen und wie sie zu Enteignung, Verdinglichung und politischer Aporie bzw. Verblendung führen.

Handlungsorientierung als Strategie der Befriedung im Rahmen gesellschaftlicher Reproduktion

Die Diskussion um die Handlungsorientierung setzt, revidiert gegenüber der Reformpädagogik nach 1900, im Grunde mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektro-Berufe Mitte der 1970er Jahre ein und erfährt ihre Ausdifferenzierung mit den BLK- und BMBF-Modellversuchen ab Anfang der 1980er Jahre. An-

gesichts der immensen Produktivitätssteigerung der gesellschaftlichen Produktion bzw. Wertschöpfung durch eine verwissenschaftliche Produktion gelingt es den Betrieben schließlich über 30 Jahre hinweg immer weniger, berufliche Bildung auf diesem Niveau verwissenschaftlichter Produktion praktisch und theoretisch abzufedern (ein Grund für die Einführung von berufsorientierenden Bachelorstudiengängen). So titelt der BIBB-Report 4/2015 schließlich resignativ: Rückzug von Betrieben aus der beruflichen Ausbildung! Was angesichts der Verwissenschaftlichung der Produktion Anfang der 1980er Jahre also bereits sichtbar wird, tritt auch ein: Freisetzungprozesse beruflicher Bildung als institutionelle Funktionsverluste. Mit ihnen deutet sich zugleich frühzeitig der drohende Verlust der Vergesellschaftungshoheit von Jugend durch die Institution Betriebe an. Dieser Vorgang wäre nun in einer demokratischen Gesellschaft nicht weiter tragisch, wenn daraus ein Diskurs über den Beitrag der beruflichen Bildung zur gesellschaftlichen Demokratisierung (vgl. Lempert 1974) und ihrer Reproduktion erwüchse. Stattdessen greift eine neurotisch-ideologische Verkrallung der beteiligten Akteure über die Funktion von beruflicher Erstausbildung in eben diesem Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion.

Der neurotische Konflikt (vgl. hierzu Mentzos 1997) liegt darin, dass vor allen Dingen die Berufsbildungspolitik die rigiden Polarisierungen im Politik- und Handlungsfeld berufliche Bildung (hier die Interessen der Bürger und Jugendlichen nach gesellschaftlicher (sic!) Teilnahme, dort der ökonomische Fortschrittsglaube mit seinem Verfügungswahn über Menschen und Ressourcen und schließlich auch die diversen Schis-

men der Organisation beruflicher Erstausbildung) mit ihrer paralysierten Ich-Schwäche zu keiner realitätsgerechten Entwicklungsperspektive zu bewegen vermag. Die bildungspolitische Gestaltungsschwäche, vielleicht sogar -unfähigkeit aus Angst vor dieser Einsicht, erzwingt neurotische Symptombildung, eben Rechtfertigungsvorgänge und Strukturen als Fixierung (auch mit Hilfe von Wissenschaften), deren symbolische Repräsentation in diesem Fall die Handlungsorientierung (= neurotisches Symptom) ist. Damit gerät sie jedoch vom Regen in die Traufe, weil der Gestaltungsvorschlag lediglich eine Pseudolösung darstellt. Die Fixierung hemmt nämlich gleichsam die mögliche Entwicklung bzw. zementiert das brutum faktum, solange nicht ein aufklärender Gestaltungswille dem Spuk ein Ende bereitet.

Jede Fixierung bietet jedoch unfreiwillig den Schlüssel zu ihrer Aufklärung. Handlungsorientierung als Fixierung offenbart und vermittelt das Eingeständnis, dass eine auf funktionale Erziehung hinauslaufende Ausbildung als obsolet angesehen werden muss, gilt doch gesellschaftlich längst das Paradigma der Verwissenschaftlichung und nicht das der Handlung als Fortschrittsgarant. Sie impliziert allerdings nur bei analytischer Betrachtung ihre (Dialektik der) Aufklärung oder das Bekenntnis des Scheiterns bzw. prospektiv ausgedrückt die Chance, etwas Neues angehen zu müssen. Das neurotische Symptom verweist also ständig darauf, aus seiner Befangenheit befreit zu werden. So ist die KMK glücklicherweise von außen permanent mit ihrer eigenen Unfähigkeit konfrontiert.

Aus ihrer Ambivalenz allerdings erwächst Pathogenität, also das gesellschaftliche Leiden an der beruflichen Bildung, die jetzt eigent-

lich konsequent berufsschulische Handlungslehre heißen müsste. Indem die Lösung der Konflikte lediglich befriedet wird, nämlich als Kaschieren des Funktionsverlustes wie der Gestaltungsunfähigkeit, wird möglich, Handlung statt Bildung zu akzentuieren. Dieser subtile Vorgang hat für die Berufsschule als Komplementärteil betrieblicher Ausbildung eine Beraubung des verfassungsrechtlich gesetzten Bildungsauftrags dann zur Folge, wenn die Lehrerschaft in vorseilendem Gehorsam der unbestimmten Empfehlung folgt und ihren Professionalitätsanspruch aufgibt. Zugleich wird ihr die gesellschaftliche Gefahr des institutionell-betrieblichen Funktionsverlustes einseitig aufgebürdet, obwohl es sich realgeschichtlich geradezu umgekehrt verhält. Während die Institution Betriebe die Logik einer funktionalen Erziehung tradiert, worin die partielle Auffassung zum Tragen kommt, dass sich die Wertschöpfung aus Handarbeit ergäbe, machte sich die Schule jedoch den Typus der intentionalen Erziehung zu Eigen aus der Logik der Notwendigkeit einer erweiterten gesellschaftlichen Reproduktion durch Wissen und Erkenntnis. Die Pathologie, an der die Gesellschaft also leidet, erweist sich als Widerspruch von beruflich-funktionaler und schulisch-intentionaler Erziehung.

Die Reduzierung von Bildung auf Handlung begünstigt darüber hinaus den eindimensionalen Auszubildenden und somit, in alte Formen einer Herrschaft des repressiven Ganzen einzutreten. Die politische Einheit von Bildung, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit als auch historisch sich bedingende wird im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse freigesetzt, mindestens negiert. Daran mag auch die Formulierung, wie sie die KMK den Handreichungen von 2000 voran-

stellt, nichts ändern: „(Handlungs-) Kompetenz bezeichnet den Lernerfolg in bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen“ (KMK 2000,9). Gerade weil sie das Ganze der gesellschaftlichen Reproduktion durch diese Spaltung in Segmente auflöst, zeigt sie ihre neurotisierte und unaufgeklärte Sicht. Eine Gesellschaft besteht eben nicht aus „Teilen“ sondern höchst komplex verbundenen Prozessen.

Die Analyse von didaktischen Lehrbüchern, Unterrichtsmaterialien sowie Unterrichten kann darüber hinaus belegen, dass Handlung als naive Lebensform gesetzt wird, wodurch gerade die Zusammenhänge, die das Leben ausmachen, ihrer Aufklärung entzogen werden. Die Handlungsorientierung unterläuft so den Bildungsauftrag. Die Wirkung zeigt sich in einem totalen Empirismus, was die Begriffe angeht; ihr Sinn wird auf partikuläre Operationen und partikuläres (berufliches) Verhalten eingeeengt. Mündigkeit degeneriert auf Eindimensionalität. Es kommt nicht mehr darauf an, Weltaufschluss, Weltverfügung und Weltgestaltung zu sichern, sondern lediglich fest daran zu glauben, Handlungsorientierung sichere die individuelle wie gesellschaftliche Existenz und das auch noch im Namen des Selbst.

Die Handlungsorientierung als neurotisches Symptom kaschiert also die dringende Reformdiskussion um den zweiten Bildungsweg. Sie verschiebt das strukturell ausbleibende betriebliche Ausbildungsangebot bei Aufrechterhaltung des Ausbildungsanspruchs auf die beruflichen Schulen und nötigt ihnen ihr Paradigma auf, suggeriert curriculare Gestaltungsfreiheiten bei gleichzeitiger Fixierung auf eine

instrumentelle Praxis, die durch eine methodische Ausdeutung der Handlungsorientierung begünstigt wird und macht nicht nur Auszubildenden glauben, sie erwerben Kompetenz.

Mit anderen Worten: Die „Verordnung Handlungsorientierung“ begünstigt somit Introjektionen in Form der Selbstbeschränkung, die sich berufliche Schulen ebenso auferlegen wie die betroffenen Schülerinnen und Schüler. Die Institution reproduziert und verweigert durch Akzeptanz von sich aus die ausgeübte äußere Kontrolle, die nach innen zu befrieden scheint. Die ihr durch den Bildungsauftrag auferlegte gesellschaftliche Funktion und daran gekoppelt ihre innere Freiheit depriviert der Staat durch seine Handlungsunfähigkeit, womit scheinbare Entlastung eintritt. – Die Reproduktion erweist hierin ihren geschlossenen Kreislauf, Handlungsorientierung etabliert sich als neue Form von Herrschaft, das korporatistische Modell von Berufsausbildung festigt seine Bestätigung. Sehen die Jugendlichen darin jedoch die Heilserfüllung? Diese Frage ist bislang so nicht gestellt und beantwortet worden - Jugendstudien zeigen: wohl eher nicht.

Das Engagement einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik erwies sich dann als fruchtbar, wenn sie diese Ohnmacht der Destruktion zu ihrem wissenschaftlichen Objekt erheben würde, den unverstümmelten Erfahrungszusammenhang reflektierte und analysierte, die Umstände klärte, die Menschen zwingen, ihren Geist zu ruinieren und mit Handlungsabläufen zu identifizieren statt ihr Selbst mit Rollen und gesellschaftlichen Funktionen aufzuladen.

Prof. Richard Huisinga
Universität Siegen

Erwähnte Literatur:

- + Alt, Robert (1948): Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschulen. Berlin.
- + Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): BIBB-Report 9. Jahrgang. 4/2015. Bonn.
- + Huisinga, Richard (1994): Grenzen handlungsorientierter Ansätze - Prolegomena. In: Rützel, Josef (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Alsbach
- + KMK (1996/2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand: 15. September 2000.
<http://www.kmk.org>
- + KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 16. Dezember 2004.
<http://www.kmk.org>
- + Koneffke, Gernot (1982): Zur Erforschung der Industrieschule des 17. und 18. Jahrhunderts. Vaduz
- + Lempert, Wolfgang (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt am Main
- + Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt am Main.
- + Mentzos, Stavros (1997): Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven. Frankfurt am Main
- + Straka, Gerald A. (2005): Die KMK-Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen - eine kritische Reflexion zum zehnten Jahrestag.

Impressum

Herausgeber:

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Hessen
Zimmerweg 12 • 60325 Frankfurt • Tel.: 069 / 97 12 930 • Fax : 069 / 97 12 93 93

Landesfachgruppe
Berufsbildende Schulen
-Vorsitzendenteam -

Layout:

Matthias Hohmann
Email: m.hohmann@gmx.net

Redaktion:

Dieter Staudt
Messeler Straße 3 •
64390 Erzhausen •
Tel. : 06150 / 75 69 •
Email: dstaudt@t-online.de

Ralf Becker
Tel.: 06142 / 838880
Email: r.becker.gew@gmx.de

Auflage: 4600

Druckerei:

Druckkollektiv GmbH
Gießen, Am Bergwerkswald

Das Urheberrecht für veröffentlichte Manuskripte und Fotos liegt ausschließlich bei der Redaktion. Nachdruck, auch auszugsweise, sowie Vervielfältigung oder sonstige Verwertung von Texten und Bildern darf nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers erfolgen.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung des Herausgebers wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Fotos übernimmt die Redaktion keine Haftung. Die Zustimmung zum Abdruck wird vorausgesetzt.

Leserbriefe werden bevorzugt entgegengenommen, können aus redaktionellen Gründen jedoch gekürzt werden.

DAS DRITTE AUGE

„Frankfurts SPD-Chef Mike Josef sieht das Wahlergebnis mit einem lachenden und weinenden Auge.“¹ Welches Auge lacht, welches weint?

„Die niedrige Wahlbeteiligung ist eine Niederlage für alle demokratischen Parteien.“ Sagt er, am Sonntagabend im Römer. Das ist das weinende. „Dazu kommt das unerwartet gute Abschneiden der rechtspopulistischen AfD.“ Das ist das andere weinende.

Welches ist aber nun das lachende? Darüber gibt das „Echo“ keine Auskunft. Der aufmerksame Mediennutzer allerdings ahnt es. Ihm ist nicht entgangen, wie sich manche Berufsgenossen Josefs am selben Abend schwarz und grün geärgert haben.

Manch einem der liberalen Zeitgenossen mögen nun angesichts dieser nun amtlich dokumentierten Willensäußerung der Wutbürger Zweifel an der eigenen Einstellung kommen. Es muss doch etwas getan werden! Aber nicht an der deutschen Grenze, nicht in der EU. Wir sind Merkel, wir schaffen das. Merkel handelt. Sie hat dabei erstens die Not der Flüchtlinge und zweitens die Not der Gemeinden, diese zu versorgen im Auge.

„Die Türkei soll Migranten

ohne Asylanspruch rasch zurücknehmen.“² Bürgerliches Recht. Wenn mir die Ware nicht passt, muss der Lieferant sie zurücknehmen. Rasch. Davutoglu³ lächelt gewinnbringend. Er ist der Lieferant. Sein Sonderangebot: Für jeden, den er in Zahlung (zurück-)nimmt, kann er einen abgeben. Einen Flüchtling. An Deutschland. Dafür bekommt er von der Kanzlerin ein pay-back. Sechs Milliarden hat sie dafür im Werbebehalt zurückgestellt.



Doch wer ist hier der Kunde, wer wurde beliefert? Ach ja, Griechenland, die Wiege der Humanität. Soll er mal zeigen, was er drauf hat, der Tsipras⁴, dieses Großmaul. Er soll auswählen, was an der nicht bestellten Ware mangelhaft ist, wer zurückgeschickt wird. Wir können nur hoffen, dass er nicht alleine gelassen wird in dieser schwierigen Aufgabe. Bertelsmann und INSM⁵ (Abteilung Internationale Bildungshilfe) hätten die nötigen Kompetenzen und wüssten, in welchen Bereichen der Fachkräftemangel am größten sei. In Deutschland.

Nun, es eilt. Das Angebot Davutoglus kam gerade noch rechtzeitig. Hat Angelika ein Auge auf Ahmet geworfen? Ich glaube eher nicht.

Ernst Hilmer

- 1 Darmstädter Echo vom 7. März 2016
- 2 Ebd.
- 3 Ahmet Davutoglu, Türkischer Ministerpräsident
- 4 Alexis Tsipras, Griechischer Ministerpräsident
- 5 INSM Stiftung Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft

4.0 // ARBEITEN UND LERNEN FÜR DIE DIGITALE ARBEITSWELT

Gemeinsame Fortbildung für LehrerInnen aller Schulformen

vom 29. Mai bis 1. Juni 2016 in der IG Metall Bildungsstätte Berlin

Mit der zunehmenden Digitalisierung aller gesellschaftlichen Bereiche sind auch enorme Veränderungen in der Arbeitswelt verbunden. Auf welche Arbeitswelt müssen Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler vorbereiten? Was bedeuten die Veränderungen für die schulische Berufsorientierung? Wer wird künftig überhaupt noch gebraucht? Wie können SchülerInnen und angehende Auszubildende dazu befähigt werden, ihre Berufsbiografie zu gestalten und in der digitalen Arbeitswelt ihre Interessen zu vertreten? Wie bilden Betriebe für diese Arbeitswelt aus? Diese und andere Fragen sollen im Seminar im Gespräch mit gewerkschaftlichen ExpertInnen sowie vermittelt über eine Betriebserkundung bearbeitet werden. Das Seminar richtet sich an Lehrkräfte aller Schulformen, insbesondere der Sekundarstufen I und II.

Kontakt: Martina.Schmerr@gew.de

Die Seminarkosten für Gewerkschaftsmitglieder werden übernommen.

Seminarreihe Salafismus: Prävention und Intervention in der Schule

Darmstadt 17. Mai – 14.30 bis 17.30 Uhr
16. Juni – 9.00 bis 17.00 Uhr
21. Juni – 14.30 bis 17.30 Uhr

Ansprechperson:

Mail: Nikola.Poitzmann@kultus.hessen.de

Projekt Gewaltprävention und Demokratielernen

www.gud.bildung.hessen.de

Die Seminarreihen finden auch in Frankfurt und Kassel statt.



DEMOKRATISCH
KOMPETENT
STREITBAR

GEW

PERSONALRATSWAHL 2016