

Ausschussvorlage KPA 21/19, Teil 2
öffentlich vom 21.05.2026

**Schriftliche und mündliche Anhörung
zu Gesetzentwurf Drucks. 21/4258**

Stellungnahmen von Anzuhörenden

Hessischer Landtag
Kultuspolitischer Ausschuss
Frau Vorsitzende Geis, MdL
Schlossplatz 1-3
65183 Wiesbaden

- per Mail -

Rodgau, 20.05.2026

Öffentliche mündliche Anhörung des Kultuspolitischen Ausschusses zu dem Gesetzentwurf der Fraktion der CDU und der Fraktion der SPD, Gesetz zur Einführung der Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung sowie zur Änderung dienstrechtlicher Vorschriften, Drucks. 21/4258

Sehr geehrte Frau Vorsitzende Geis,
sehr geehrter Herr Zinßer,
sehr geehrte Damen und Herren,

der VBE Hessen bedankt sich für die Möglichkeit eine Stellungnahme abgeben zu dürfen.

Gleichzeitig bedauert der VBE Hessen einmal mehr, dass zu den geplanten Änderungen ausschließlich das Artikelgesetz vorgelegt wird und keine Synopse als Gegenüberstellung der alten und geplanten neuen Regelungen.

Diese hätte nicht nur den zahlreichen Expertinnen und Experten, um deren Meinung Sie gebeten haben, die Arbeit erleichtert, sondern ebenso den Damen und Herren Abgeordneten des Hessischen Landtags, die über den Entwurf zu beschließen haben.

Die Funktionsträgerinnen und Funktionsträger des VBE Hessen sind ehrenamtlich tätig, so dass hier in der Kürze der Zeit keine detaillierte Überprüfung sämtlicher Änderungen von Gesetzen und Verordnungen möglich war.

Nachtigallenweg 16
63110 Rodgau
T. +49 6106 - 77 900 74
F. +49 6106 - 77 900 76
info@vbe-hessen.de
www.vbe-hessen.de

Landesvorsitzender
Stefan Wesselmann
Am Obertor 41
64832 Babenhausen
T. +49 6073 - 687 543
stefan.wesselmann@
vbe-hessen.de

Dies vorangestellt nimmt der VBE Hessen zu folgenden Artikeln Stellung:

Artikel 1 Nr. 1, Nr. 2 und Nr. 3 Buchst. a (§§ 2, 3 und 6 HSchG)

Die Erweiterung der besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben und Erhöhung des Anspruchs an die Arbeit von Schulen ist inhaltlich nachvollziehbar, reiht sich aber gleichzeitig nahtlos in die Entwicklung der letzten Jahrzehnte ein: Jedes gesamtgesellschaftliche Problem soll in der Schule gelöst werden und zwar nebenher und am besten zum „Nulltarif“.

Der VBE Hessen kritisiert, dass einmal mehr die „Messlatte“ für die Arbeit der Schulen angehoben werden soll, ohne diese in die Lage zu versetzen, den gestiegenen Ansprüchen auch genügen zu können. Denn das Gegenteil ist der Fall: Die Erhöhung des Anspruchs trifft zusammen mit massiven Einschnitten und Kürzungen von Ressourcen an hessischen Schulen. Insbesondere die massiven Kürzungen beim Sozialindex und im Bereich der Binnendifferenzierung an integrierten Gesamtschulen seien hier genannt.

Artikel 1 Nr. 3 Buchst. b (§ 6, Abs. 4 Satz 6 HSchG)

Die Gesamtkonferenz muss Beschlüsse zu besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben nicht mehr zwingend auf Grundlage einer förmlichen Konzeption treffen — die Formulierung „auf der Grundlage einer Konzeption der jeweils zuständigen Konferenz der Lehrkräfte“ wird durch „beispielsweise auf der Grundlage einer Konzeption“ ersetzt und damit gelockert.

Der VBE Hessen begrüßt die Tatsache, dass nicht mehr für jede Selbstverständlichkeit der schulischen Arbeit ein Konzept verschriftlicht werden muss, um es dann anschließend abzuheften, also zu „schränkieren“. In der Praxis wird sich zeigen, ob die Änderung von §6, Abs. 4, Satz 6 den Schulen tatsächlich Entlastung von unnötiger Bürokratie bringen wird, oder ob die Bildungsverwaltung möglicherweise für neue Projekte doch wieder förmliche Konzeptionen einfordert.

Artikel 1 Nr. 8 – Nr. 15 (§§ 39, 41, 43, 44, 55, 62 und 64 HSchG)

Der seit dem Schuljahr 2017 / 2018 laufende Schulversuch „Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung – BÜA“ soll in den Regelbetrieb übergehen.

Der VBE Hessen begrüßt dies grundsätzlich.

Darüber hinaus ist die Öffnung für Schülerinnen und Schüler der Förderschulen zu begrüßen. Zu klären ist dann u.a., wie die Kompetenzanalyse für den Zugang der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ gestaltet werden soll. Es ist aus Sicht des VBE-Hessen darauf zu achten, dass die Kompetenzfeststellung einfach und unbürokratisch, bspw. aufgrund des Abschlusszeugnisses erfolgt. Dringend zu klären wäre zudem, wie die Fachkompetenz der Förderschulen in die beruflichen Schulen transferiert wird, vor allem mit Blick auf die ohnehin knappen Ressourcen. In diesem Zusammenhang weist der VBE Hessen auch auf die Bedeutung und Notwendigkeit von sozialpädagogischer Betreuung, Beratung sowie Unterstützung.

Darüber hinaus verweist der VBE Hessen in diesem Themenkomplex auf die schriftliche Stellungnahme des Hauptpersonalrats Schule (HPRS) und schließt sich dieser inhaltlich an.

Artikel 1 Nr. 16, Nr. 17, Nr. 20 und 25 sowie Artikel 11 (§ 83 Abs. 5, § 83a, § 98 HSchG, § 9a Schul-Datenschutz-VO)

Eine datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung ist zwar bildungspolitisch zeitgemäß und wird vom VBE Hessen auch nicht grundsätzlich abgelehnt, sie wirft aber sowohl aus datenschutzrechtlicher wie aus gewerkschaftspolitischer Perspektive auch zahlreiche Fragen auf: Wie wird das Prinzip der Datensparsamkeit gewährleistet? Wer wertet die Daten aus? Wie wird sichergestellt, dass nur pseudonymisierte Daten erzeugt und weiterverarbeitet werden? Wer kontrolliert, was mit pseudonymisierten Schülerdaten passiert? Und bedeutet mehr datenbasierte Steuerung automatisch mehr Kontrolle über Lehrkräfte und Schulleitungen? Die Regelungen sind technisch offen formuliert, was u.a. auch Spielraum für eine Intensivierung der Rechenschaftspflichten bietet.

Die Neuregelung in § 83a HSchG eröffnet die Verbindlichkeit digitaler Anwendungen für die pädagogische Arbeit. Das HMKB könnte künftig also zentral vorschreiben, welche digitalen Tools Lehrkräfte zu nutzen haben.

Dies sieht der VBE Hessen als Eingriff in die Beteiligungsrechte schulischer Gremien und lehnt es daher ab.

Artikel 1 Nr. 18 (§ 84, Abs. 3 HSchG)

Hier wird ergänzt, dass „Untersuchungen in Schulen im Rahmen wissenschaftlicher oder diagnostischer Hausarbeiten nach den §§ 21 und 21a des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes“ nicht mehr gesondert genehmigt werden müssen.

Das ist aus Sicht des VBE Hessen begrüßenswert, stellt aber auch nur einen sehr kleinen Teil unnötiger Bürokratie im schulischen Alltag dar.

Artikel 2 Nr. 19 (§ 92 HSchG)

Neu eigenfügt wird:

(4) Die Schulaufsicht umfasst insbesondere [...]

4. die im Einzelfall durch das für das Schulwesen zuständige Ministerium im Einvernehmen mit dem Schulträger angeordnete Aufsicht über Betreuungsangebote von Schulträgern nach § 15 Abs. 1 Nr. 1, wenn die Betreuungsangebote ganztägige Angebote nach § 15 Abs. 1 Nr. 2 und 3 und Abs. 3 bis 5 ergänzen.

Der VBE Hessen nimmt wahr, dass es an den über 1.000 Grundschulen in rund 30 Schulträgerbereichen die unterschiedlichsten Konstrukte von Betreuungseinrichtungen gibt, die von Kommunen, Organisationen oder Elternvereinen getragen werden, oder – wo das nicht mehr funktioniert – der Schulträger eine gemeinnützige GmbH gründet, welche die Trägerschaft übernimmt. Gleichzeitig nutzen immer mehr Schulträger die noch recht neue Möglichkeit des geänderten Paragraphen 15, Abs. 3 HSchG, Ganztagsentwicklung in Richtung „Pakt für den Ganzttag“ von außen zu erzwingen. Von daher ist es folgerichtig, dass es hier eine Fachaufsicht durch die Staatlichen Schulämter geben muss.

Gleichzeitig sieht der VBE Hessen die beschriebene Entwicklung mit großer Sorge, wenn der Schulträger solche Entwicklungen quasi an den schulischen Gremien vorbei forcieren und Kollegien und Schulleitungen den jeweiligen politischen Willen aufzwingen kann. Die Erfüllung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Betreuung ist eine Aufgabe der Kommunen. Es kann und darf nicht sein, dass hier – wieder einmal und diesmal im großen Stil – Aufgaben und Verantwortung einfach bei den Schulen abgeladen werden.

Es kann nicht sein, dass Schulleitungen durch die Hintertür gezwungen werden, neben dem Personalmangel im Lehrkräftebereich auch noch den Mangel an Betreuungskräften zu verwalten und damit letztlich zu verantworten. Und damit ist nur eines der zahlreichen Probleme benannt, mit denen sich Schulen und Schulleitungen durch den in Jahrzehnten entstandenen „Wildwuchs“ unterschiedlichster Betreuungskonstellationen schon jetzt konfrontiert sehen. Hier gibt es für die meisten Schulen derzeit mehr Fragen als Antworten.

Artikel 3 Nr. 3 (§ 14, Abs. 4 VOBGM)

Die Abschaffung der kommentierten Deutschnote als verpflichtende Anlage zum Grundschulzeugnis wird in der Begründung explizit als Entlastung von Dokumentationspflichten bezeichnet.

Der VBE Hessen hatte die Einführung dieser rechtlichen Vorgabe seinerzeit scharf kritisiert, da sie außer der erheblichen Mehrarbeit für die Deutschlehrkräfte keinen erkennbaren Nutzen bringt. Von daher begrüßt der VBE Hessen die längst überfällige Abschaffung dieser Vorgabe.

Artikel 7 Nr. 2 (§ 34 VOGSV)

Hier soll der Automatismus der Pflichtwiederholung von Klassenarbeiten, wenn mehr als die Hälfte mit mangelhaft oder ungenügend bewertet wurde abgeschafft werden. Damit bliebe nur noch die Vorgabe bestehen, dass die Schulleitung über die Wertung oder Wiederholung einer Klassenarbeit entscheiden kann, wenn mehr als ein Drittel mit den Noten 5 oder 6 bewertet wurden. In der Begründung wird dies als Entlastung mit „Zugewinn an Unterrichtszeit“ beschrieben.

Der VBE Hessen begrüßt die Abschaffung des Automatismus und die Stärkung der pädagogischen Entscheidung vor Ort. Er erlaubt sich aber auch den Hinweis, dass der „Zugewinn an Unterrichtszeit“ nur dann entsteht, wenn eine Wiederholung wirklich nicht geboten erscheint.

Aus Sicht des VBE Hessen kann es jedoch nicht das Ziel sein, diesem Wunsch nach „Zugewinn an Unterrichtszeit“ dann möglicherweise alle anderen pädagogischen Erwägungen grundsätzlich unterzuordnen.

Artikel 8 Nr. 1 Buchst. a (Pflichtstundenverordnung § 6)

Die Sockeldeputate für Suchtprävention, Gewaltprävention und Schutzkonzeptentwicklung zu erhöhen, um die bisherige Vergabe von Einzelanrechnungsstunden über die Schulämter zu ersetzen, wird in der Begründung als Maßnahme zur „erheblichen Verringerung des Verwaltungsaufwands für die Staatlichen Schulämter“ benannt.

Dies ist aus Sicht des VBE Hessen im Grundsatz zu begrüßen.

Unter dem Deckmantel der an sich sinnvollen Entbürokratisierung findet allerdings gleichzeitig auch eine Ressourcenkürzung statt: Die bisherige Aufgabe der Beratungslehrkraft wird um die Aufgabe „Schutzkonzeptentwicklung“ erweitert, für die es bisher eine gesonderte Zuweisung von einer Wochenstunde gab.

Das stellt de facto also eine Kürzung des Schuldeputats dar und wird vom VBE Hessen scharf kritisiert. Seit Jahrzehnten wurden – trotz ständig neuer Aufgaben und Konzepte, die von den Schulen eingefordert werden – die Schuldeputate nicht erhöht. Entbürokratisierung vorzuschieben, um Kürzungen zu verschleiern, ist – um es vorsichtig auszudrücken – das Gegenteil einer vertrauensbildenden Maßnahme.

Artikel 8 Nr. 2 Buchst. a (Pflichtstundenverordnung § 9)

Gemäß der geplanten Neufassung des §9 PflStdV soll sich die Altersermäßigung quasi nach hinten verschieben: die erste Stufe soll es erst nach Vollendung des 60. Lebensjahres (bisher 55) geben, die zweite Stufe nach Vollendung des 62. Lebensjahres (bisher 60) und schließlich soll nach Vollendung des 64. Lebensjahres eine dritte Stufe eingeführt werden.

Selbst für den Fall, dass Lehrkräfte tatsächlich erst mit Erreichen der Regelaltersgrenze in den Ruhestand gingen, stellte die Neuregelung eine Reduzierung der Altersermäßigung dar. Dies lehnt der VBE Hessen aus mehreren Gründen entschieden ab:

1. Unterricht ist nun einmal der mit Abstand anstrengendste Teil des Berufs der Lehrkraft. Nicht umsonst gibt es diese Entlastungsstunden, sie sind der Fürsorge gegenüber den Kolleginnen und Kollegen geschuldet. Dabei sind die Belastungen in den letzten Jahren deutlich gestiegen – und nicht gesunken!
2. Die Folgen werden nicht bedacht. Wenn Lehrkräfte die volle Stundenzahl in der Schule nicht mehr schaffen, werden sie künftig

andere Wege gehen (müssen), um die Belastungen für sich zu reduzieren. Das heißt: Entweder sie beantragen Teilzeit – oder sie entscheiden sich dafür, zum frühestmöglichen Zeitpunkt in den Ruhestand zu gehen. Dies kann das Kultusministerium dann nicht verhindern. Das Land würde also genau jene Lehrkräfte verlieren, die es eigentlich an den Schulen halten möchte.

3. Fakt ist: Grundschullehrkräfte in Hessen haben im Bundesvergleich die höchste Unterrichtsverpflichtung. Sich in der Begründung für diese Neuregelung auf eine vermeintliche Mehrheit der Bundesländer zu stützen, in denen die sogenannte „Altersermäßigung“ angeblich erst ab dem 60. Lebensjahr greife, kann in dem Zusammenhang nur als „Nebelkerze“ in der Argumentation gesehen werden.
4. Nach Kenntnis des VBE Hessen ist die in der Begründung genannte Darstellung, die Mehrheit der Länder gewähre eine Ermäßigung aus Altersgründen erst ab dem 60. Lebensjahr, zudem sachlich falsch.

Mit freundlichen Grüßen



Stefan Wesselmann, Landesvorsitzender

Hessischer Landtag
Kultuspolitischer Ausschuss
Schlossplatz 1-3
65183 Wiesbaden

**FAKULTÄT FÜR
BILDUNGS-WISSEN-
SCHAFTEN**

**INSTITUT FÜR BERUFS-
UND WEITERBILDUNG
(IBW)**

*Berufspädagogik/ Berufsbil-
dungsforschung*

Prof. Dr. Dieter Münk

Tel.: (+49) (0)201 183-3905
Fax: (+49) (0)201 183-2509
dieter.muenk@uni-due.de

45141 Essen
Universitätsstraße 2
S06 S02 B51
www.uni-due.de

15.05.2026

**Schriftliche Stellungnahme von Prof. Dr. Dieter Münk
zur Vorbereitung der Anhörung am 22. Mai 2026 zum
Gesetz zur Einführung der Berufsfachschule zum
Übergang in Ausbildung sowie zur Änderung
dienstrechtlicher Vorschriften (Drucks. 21/4258)**

Sehr geehrte Mitglieder des kultuspolitischen Ausschusses,

anbei finden Sie meine schriftliche Stellungnahme bezüglich des Gesetzes zur Einführung der Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung sowie zur Änderung dienstrechtlicher Vorschriften. Diese dient der Vorbereitung der Anhörung in dieser Sache am 22.05.2026.

Mit freundlichen Grüßen



Prof. Dr. Dieter Münk

Vorbemerkung zur Einschätzung der Stellungnahme

Die vorliegende Stellungnahme zum Gesetzentwurf zur „Einführung der Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung sowie zur Änderung dienstrechtlicher Vorschriften“ basiert ausschließlich auf der wissenschaftlichen Expertise des Verfassers, die das Ergebnis von mehr als 20 Jahre währender Forschungsarbeit zum Thema ist. Seitens des Auftraggebers wurden außer dem Entwurf des Gesetzestextes keinerlei Materialien zur Verfügung gestellt (weder zu den soziodemographischen Daten des Landes Hessen, noch aus dem begleitenden Modellversuch), so dass im Ergebnis alle Daten und Informationen auf der Basis selbst beschaffter Materialien ausgewertet und interpretiert wurden.

Ferner ist vor diesem Hintergrund zu berücksichtigen, dass es sich daher weder um eine formative oder summative Evaluation handeln kann, denn eine solche (die ich sehr dringend empfehlen würde) müsste grundsätzlich auf einer Vollerhebung der Daten der Akteure erfolgen; das wären mindestens: Schüler-/Lehrer- und Schulleitungsbefragung, sowie eine Betriebsbefragung mit Bezug auf die Bereitschaft, zusätzliche Ausbildungsplätze oder mindestens Praktikumsplätze bereitzustellen und/oder Absolventen der reformierten hessischen Berufsfachschulen einen Ausbildungsvertrag anzubieten. Der in diesem Kontext zweifellos wichtigste zu ermittelnde Befund ist dabei natürlich die Übergangsquote mit einem prä-post/ex-post Vergleich.

1. Kontextprobleme

Die Inklusion schwacher Schülerinnen und Schüler in Ausbildung und Beruf ist prinzipiell durch drei Strategien erreichbar:

1.1. Drei grundsätzliche Strategien der Inklusion:

1. „Marktinklusion“ über Angebot und Nachfrage
2. „Regelinklusion“ durch vorgegebene Aufnahmeregeln. Entspricht der Jugendliche dieser Regel, kommt es zur Aufnahme. Die Inklusion ist unabhängig vom Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage.
3. Stimulierung der Nachfrage der Wirtschaft unter Beibehaltung des marktgesteuerten Zugangs (vgl. WERNER 2005, S. 64 ff.). „Angebote“ für Betriebe müssen attraktiver werden sowie Senkung von Ausbildungskosten und -risiken; Maßnahmen: höhere Eintrittsqualifikation oder passgenauere Vermittlung der Jugendlichen; ebenso: zusätzliche Unterstützung für Betriebe, die benachteiligte Jugendliche einstellen.

Die Varianten zwei und drei sind am ehesten umsetzbar, weil sie von den Sozialpartnern beiderseits akzeptiert werden (vgl. die Erprobung einer individuellen Berufseinstiegsbegleitung nach § 49, SGB III, die Förderinitiative „Regionales Übergangsmangement“ (2007-2012) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die „Perspektive Berufsabschluss“, einem Strukturentwicklungsprogramm des BMBF (2007-2013) und die Initiative „Bildungsketten“ des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) zusammen mit dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), der Bundesagentur für Arbeit (BA) und den Bundesländern.

Reformvorschläge innerhalb dieses Segments der Beruflichen Bildung haben insofern nur dann eine Chance, wenn sie die vorherrschenden marktbestimmten Inklusionsmechanismen nicht antasten. Da grundlegende Änderungen des Übergangs-

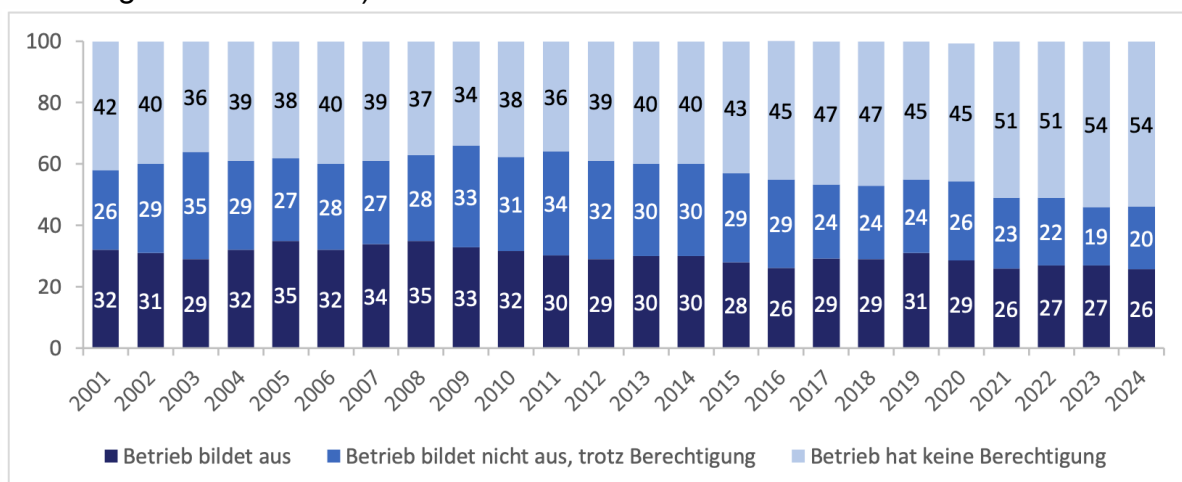
systems oder eine Neuausrichtung der Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen das Prinzip der Marktinklusio n nicht berühren und sich vielleicht sogar kostenmindernd und nutzensteigernd auf die Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung auswirken, ist ihre Realisierungschance entsprechend höher.

1.2. Ausbildungsplätze sind ein kostbares Gut

Die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen unterliegt ausschließlich der betrieblichen Entscheidungsautonomie. Und diese Bereitstellungsentscheidung wird von diversen Faktoren beeinflusst. Einerseits besteht zwar ein Fachkräftemangel, andererseits bewirken die gegenwärtigen, vielfältigen Krisen (z.B. kriegerische Auseinandersetzungen) eine wirtschaftliche Unsicherheit, die sich auch auf das Ausbildungsangebot auswirkt. Laut BA Regionaldirektion Hessen (2025) sank deshalb die Anzahl angebotener Ausbildungsplätze um 6,4 % auf 32.468 im Ausbildungsjahr 2025. Demgegenüber standen 36.273 Bewerber/innen im Jahr 2025, was einem Zuwachs von 1.615 im Vergleich zum Vorjahr entspricht. „Zum Stichtag (30.09.2025) waren 3.642 Ausbildungsplatzsuchende noch unversorgt. Ihnen standen 2025 gemäß der BA Regionaldirektion Hessen 2.854 unbesetzte Lehrstellen gegenüber“. Zugleich existiert eine hohe Zahl an Altbewerbenden.

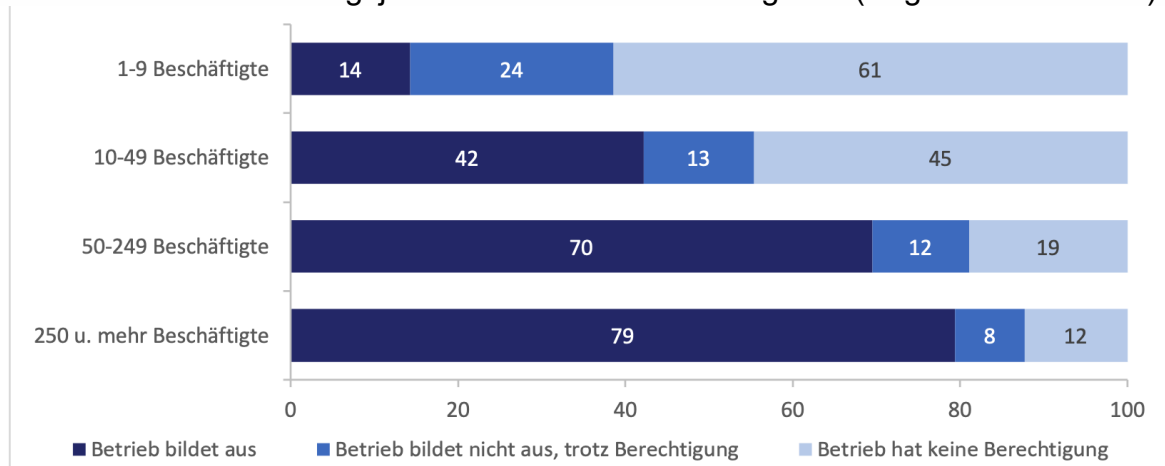
Gemäß Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) bilden lediglich 26% der Betriebe in Hessen aus (Sielschott et al., 2026). Abbildung 1 veranschaulicht die Entwicklung. Diese Ausbildungsquote ist zum größten Teil auf Betriebe mit einer Größe über 50 Mitarbeitenden zurück zu führen (s. Abbildung 2).

Abb. 1 Ausbildungsberechtigung und Ausbildungsbeteiligung in den Betrieben in Hessen in den jeweils zu Ende gehenden Ausbildungsjahren 2001 bis 2024 (Angaben in Prozent)



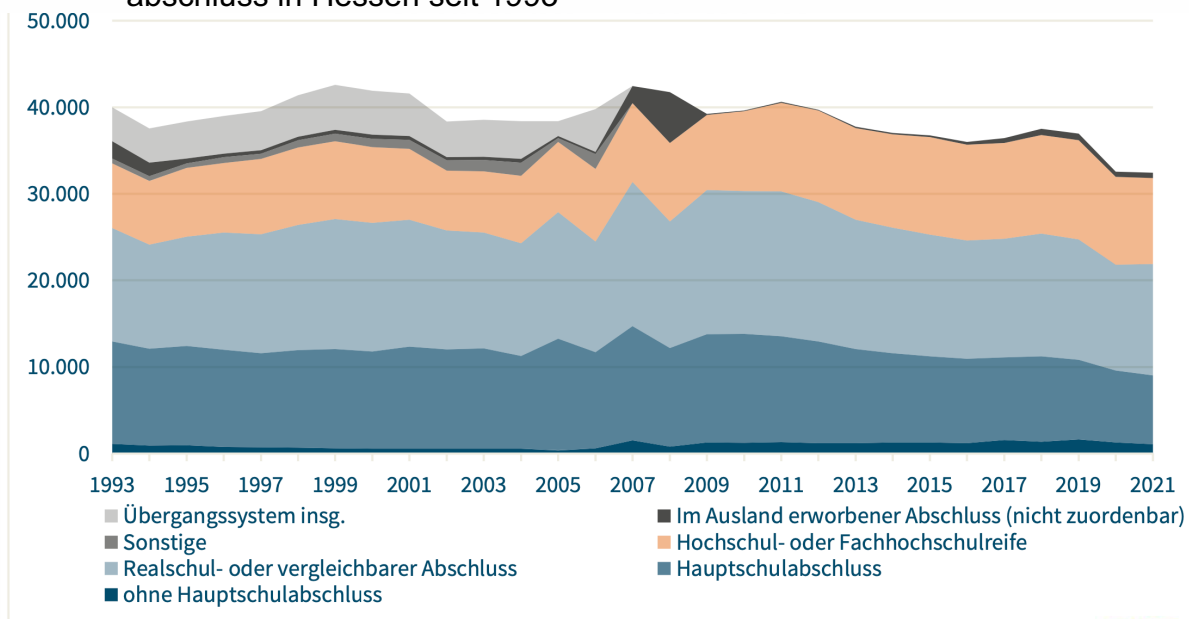
Quelle: Sielschott et al. (2026, S. 39), Daten: IAB-Betriebspanel 2001-2024

Abb. 2 Ausbildungsberechtigung und Ausbildungsbeteiligung in den Betrieben in Hessen im Ausbildungsjahr 2023/24 nach Betriebsgröße (Angaben in Prozent)



Quelle: Sielschott et al. (2026, S. 40), Daten: IAB-Betriebspanel 2001-2024

Abb. 3: Entwicklung der neuen Ausbildungsverträge im dualen System nach Schulabschluss in Hessen seit 1993



Quelle: Dohmen u.a. 2023

1.3. Die formale Eingangsqualifikation der Bewerber

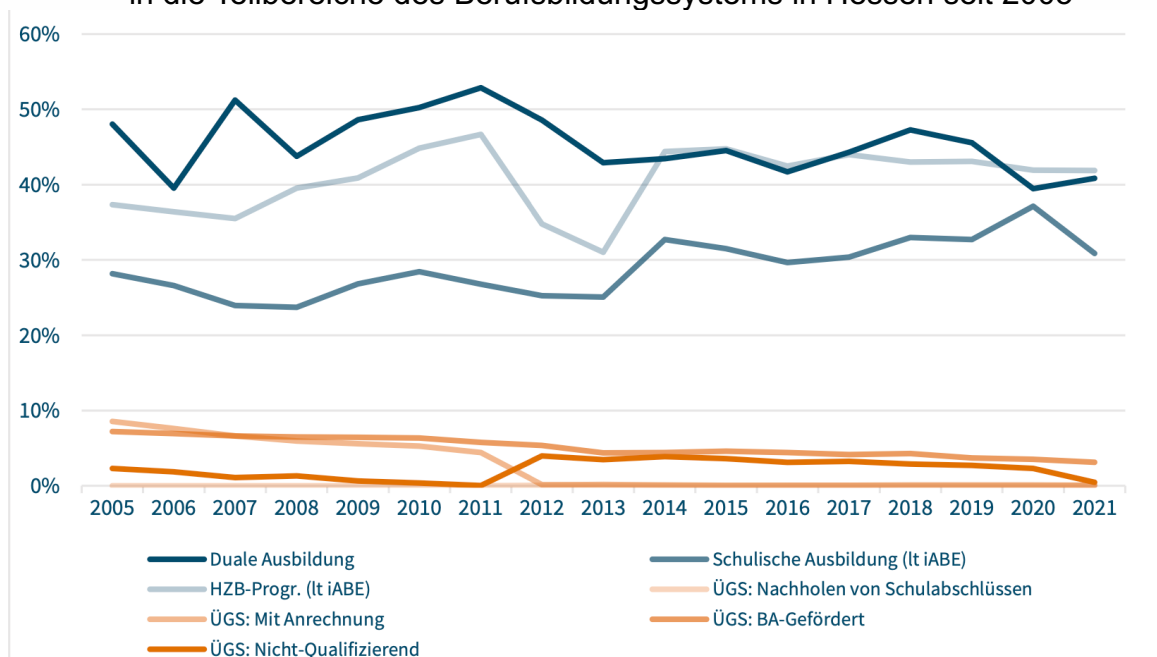
Für die von den Arbeitgebern ausgeschriebenen Ausbildungsstellen genügte für mehr als 50 Prozent ein Hauptschulabschluss; 28% der eingestellten BewerberInnen besaßen einen Hauptschulabschluss, 42 % einen Realschulabschluss und 22% das (Fach)Abitur. Ohne Schulabschluss waren 2,5 Prozent (mit steigender Tendenz). Vor diesem Hintergrund könnte man das ganze Übergangssystem geradezu als Kollateralschaden des im Hinblick auf die Bereitstellung von hinreichend vielen Ausbildungsplätzen nicht hinreichend funktionsfähigen Dualen Systems betrachten – diese Bereitstellungsfähigkeit von Ausbildungsplätzen des Dualen Systems nimmt sogar in Zeiten multipler gesellschaftlicher Krisen, also gerade dann, wenn Ausbildungsplätze besonders gebraucht werden, erfahrungsgemäß noch weiter ab.

Im Zusammenhang mit der These des „Übergangssystems als Kollateralschaden des Dualen Systems“ könnte man auch formulieren, dass das „Übergangssystem“ gleich dreifach überdehnt wird: Erstens werden hier Jugendliche, die ausbildungsreif sind, aufgrund der „von oben“ wirkenden Verdrängungsprozesse in den Übergangssektor ‚hineingedrückt‘, zweitens müssen auch solche Jugendliche aufgenommen werden, die einfach nur aufgrund eines regionalen Nachfragedefizits keine Ausbildungsstelle finden konnten, und zum Dritten liefert das vorgelagerte Schulsystem fortwährend Nachschub an jungen Menschen, die aus ganz unterschiedlichen Gründen von den Ausbildungsunternehmen als nicht ausbildungsfähig klassifiziert werden oder die erhebliche Motivationsprobleme haben, sich in die Arbeitswelt zu integrieren (vgl. Sell 2011).

2. Zielstrategie: Dualisierung des Übergangssystems

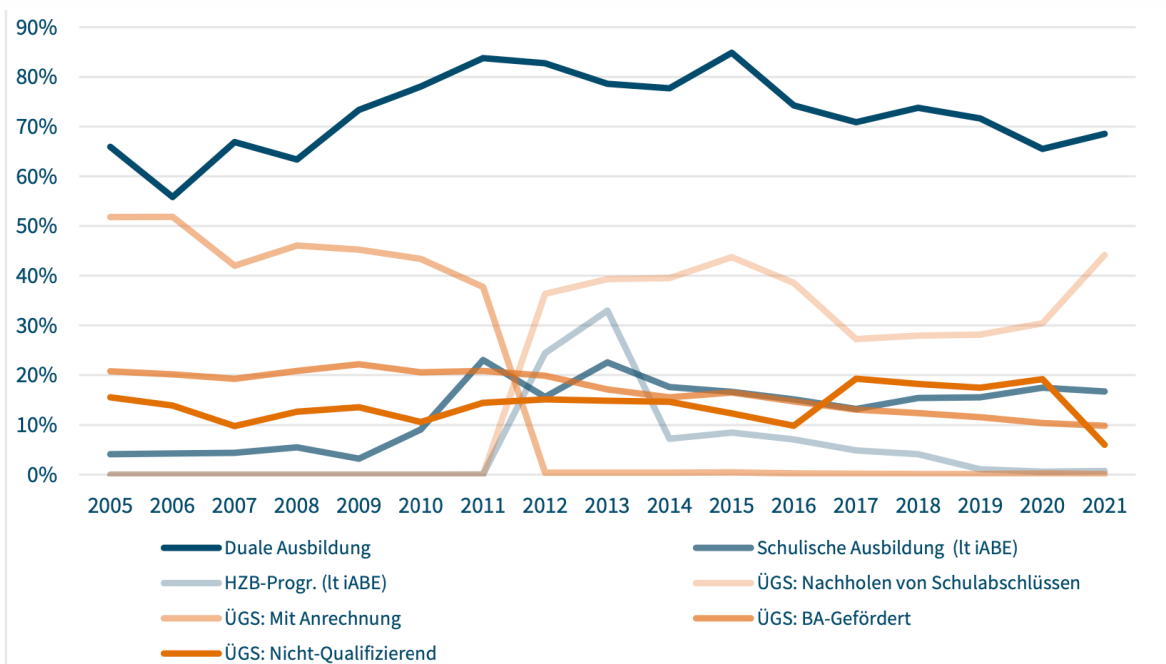
Zu den größten Schwächen des Übergangssystems zählt der bundesweit umgesetzte Ansatz, SchülerInnen, denen Schulmüdigkeit sowie mangelnde Motivation bzw. schulische Erreichbarkeit testiert wird, ausgerechnet in einem Vollzeitschulsystem zu beschulen. Das auch im hessischen Modell enthaltene Angebot weiterführender Schulabschlüsse ist an dieser Stelle zwar in gewisser Weise hilfreich, löst aber nicht das auch von den Jugendlichen leicht erkennbare Kernproblem, dass eine formale berufliche Qualifizierung innerhalb dieses Systems nicht möglich ist. An dieser Stelle weist das hessische Modell indes einen echten „Wettbewerbsvorteil“ auf, weil die geplante Zweistufigkeit der Berufsfachschule genau an dieser Stelle ansetzt und im zweiten Jahr eine berufliche Qualifizierungsoptionen bietet (Einstieg in Berufsausbildung möglich) sowie durch einen erhöhten betrieblichen Praxisanteil punkten kann.

Abb. 4: Übergangsquoten von Personen mit mittlerem (Real-)schulabschluß in die Teilbereiche des Berufsbildungssystems in Hessen seit 2005



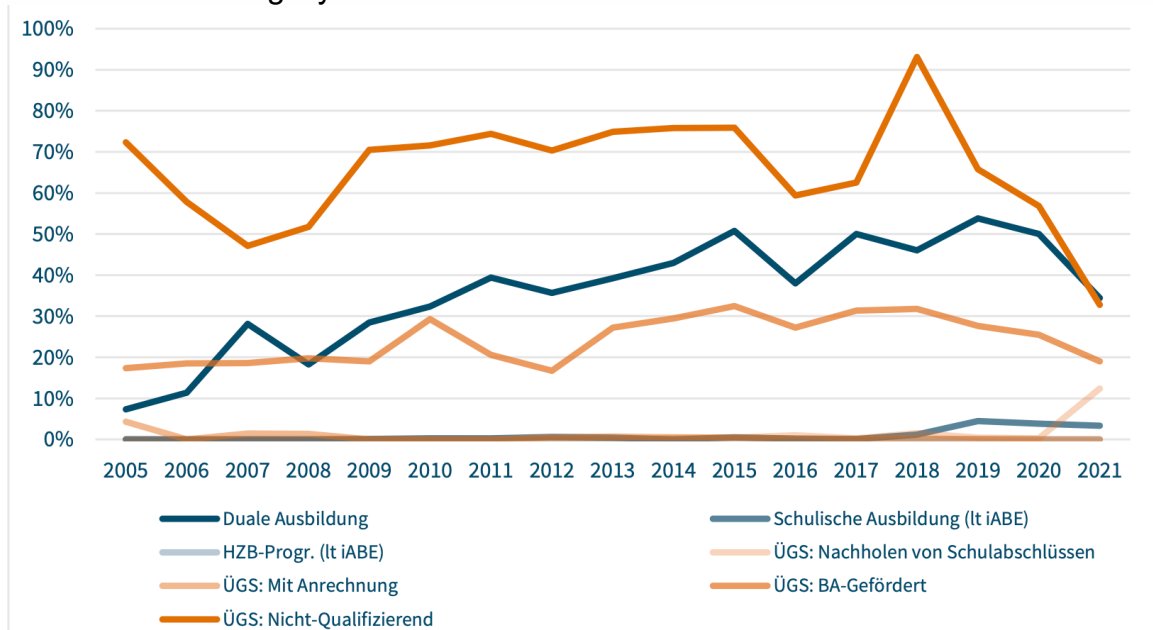
Quelle: Dohmen u.a. 2023

Abb. 5: Übergangsquoten von Personen mit erstem (Haupt-)schulabschluss in die Teilbereiche des Berufsbildungssystems in Hessen seit 2005



Quelle: Dohmen u.a. 2023

Abb. 6: Übergangsquoten von Personen ohne Schulabschluss in die Teilbereiche des Berufsbildungssystems in Hessen seit 2005



Quelle: Dohmen u.a. 2023

Übergreifend kann zu den Abbildungen 4-6 festgehalten werden, „dass der Anteil an Personen, die in nicht-qualifizierende Maßnahmen einmünden, stark negativ mit dem Abschlussniveau korreliert. D.h. der Anteilswert steigt jeweils überproportional, (desto sic!) je niedriger der Schulabschluss ist.“ (Dohmen 2023, S. 24)

Dies hängt vermutlich auch sehr stark damit zusammen, dass diese vollzeitschulischen Bildungsgänge Schülerinnen und Schülern angeboten werden, denen zuvor Schulmüdigkeit testiert wurde (s.o.). Als grundlegende Alternative bieten sich hier deutlich stärker betriebs- bzw. produktionsorientierte Qualifizierungsmaßnahmen für schwache Schülerinnen und Schüler an: Denn wie empirische (und auch internationale) Befunde deutlich bescheinigen, zeichnen sich beispielsweise die außerhalb des bundesdeutschen Regelsystems situierten „Produktionsschulen“, die sehr viel stärker betrieblich und produktionsorientiert arbeiten, durch vergleichsweise sehr viel höhere Übergangsquoten von „Risikoschülern“ in Ausbildung und Arbeit aus (vgl. etwa die Modellversuche in Hamburg, Berlin sowie ganz besonders die dänischen Produktionsschulen). Dies würde auch der Tatsache Rechnung tragen, dass die einzelnen Maßnahmen im Übergangsbereich durchgängig nicht auf einen berufsqualifizierenden Abschluss zielen bzw. in nur sehr wenigen Fällen auf eine spätere Berufsausbildung angerechnet werden: Dies ist eine der Hauptursachen des demotivierenden „Warteschleifencharakters“ des Übergangssystems.

Ziel aller (lediglich berufsvorbereitenden) Maßnahmen ist daher nicht das Angebot von Ausbildungsplätzen, sondern – vermittelt über die Trias: „Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit“ – die Herstellung einer „Ausbildungseignung“ bzw. einer so genannten „Ausbildungsreife“. Dabei sei hier nur der Form halber darauf verwiesen, dass sich das Etikett der „fehlenden Ausbildungsreife“ bis heute durch keine klare und gut operationalisierbare Definition auszeichnet (vgl. hierzu die kritische Aufarbeitung bei Eberhard/Ulrich 2012), sondern zudem auch nicht frei von hochgradig ideologisierten Aspekten ist (vgl. z.B. Dobischat/Schurgatz 2012; Eberhard 2006; Werner 2005).

3. Der „End-of-pipe“ Charakter des Übergangssystems

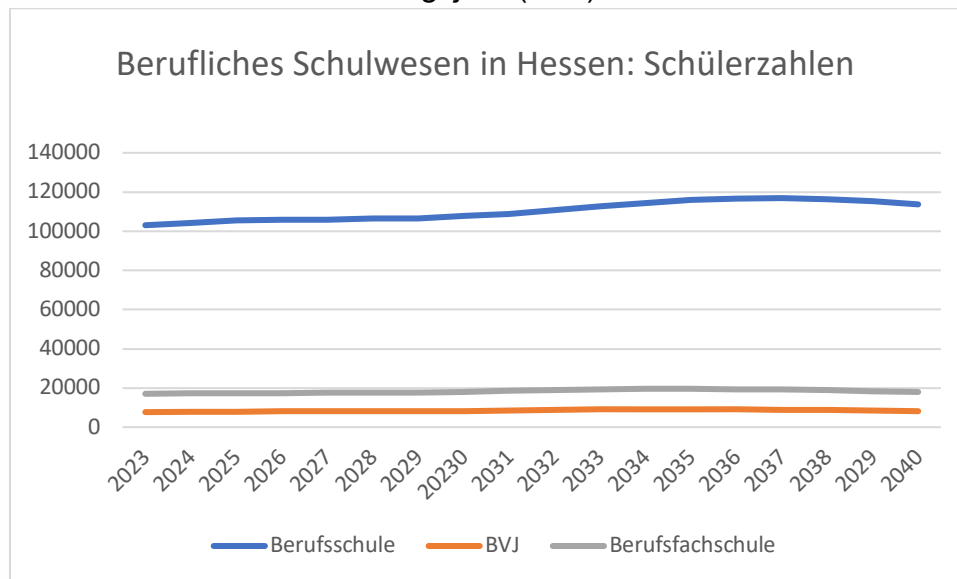
Die Funktion des Übergangssystems als „Reparaturwerkstatt“ überfordert nicht nur das Bildungspersonal an den beruflichen Schulen, sondern es wird vielmehr viel zu spät (in der 10. Klasse) versucht, an den bereits manifest demotivierenden Ergebnissen eines langjährigen schulischen Formierungs- und Sozialisationsprozesses anzusetzen – mit der Folge eines äußerst hohen Ressourceneinsatzes für die dann anfallenden Interventionen – und das alles bei einem vergleichsweise niedrigen Wirkungsgrad (Übergangsquoten). Zudem bleibt fraglich, ob die genau aus diesem Grunde in den meisten Reformansätzen der Bundesländer ab Sekundarstufe I / siebte Klasse eingeführte und vorgelagerte Phase einer verlängerten Berufsorientierung überhaupt hinlänglich umgesetzt werden kann. Schließlich wird diese Berufsorientierung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen übernommen, die in der Regel keine betriebliche Praxiserfahrung besitzen.

4. Demographische Entwicklung der Schülerkohorten und Fachkräftemangel

Der Gesetzesentwurf folgt ganz sicher einem hohen Handlungsdruck, der von vielerlei unterschiedlichen gesellschaftspolitischen und sozialen Entwicklungen verursacht wird: Als erstes seien der allseits beklagte Fachkräftemangel und – damit ursächlich zusammenhängend – auch die demographische Entwicklung genannt. Allerdings ist offenbar – vermutlich vor allem durch die beträchtlichen Zuwanderungsquoten Jugendlicher durch Flucht und Migration (Syrien und Ukraine-Krieg) – der Druck der

demographischen Abwärtsentwicklung in Deutschland bei weitem nicht so drängend wie in anderen Alterskohorten der Bundesrepublik Deutschland; die nachfolgend abgebildete Prognose der KMK weist schließlich aus, dass das berufliche Schulwesen in Hessen mindestens bis 2040 auf einigermaßen konstante Zahlen blicken kann, so dass – vorbehaltlich konstant bleibender Bildungsströme – sich in dieser Hinsicht keine Veränderungen abzeichnen dürften.

Abb. 7: Prognostizierte Anzahl an Schüler/innen an Berufsschulen, im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und in der Berufsfachschule



Quelle: eigene Darstellung, Daten: KMK (2025, S. 80 ff.)

Allerdings sieht dies bei dem erheblichen Fachkräftemangel als zweitem Megaproblem der bundesdeutschen Sozialstruktur bereits deutlich anders aus: Denn dieser existiert bereits aktuell und er wird sich – auch angesichts schwer prognostizierbarer Entwicklungen (Digitalisierung und vermehrte Einsatzmöglichkeiten generativer KI in der industriellen Produktion sowie im Banken- und Dienstleistungssektor) – absehbar und erheblich verstärken.

Vor dem Hintergrund dieses Krisenszenarios scheint jede Maßnahme sinnvoll und hilfreich, die dazu beiträgt, diese Mangelsituation abzufedern: Der Einstieg in einen qualifizierten Beruf ist ohne Zweifel eine ganz wesentliche Voraussetzung für gelungene Integration und jede auf diese Weise integrierte Person unterstützt den Kampf gegen den Fachkräftemangel. Ferner ist eine solche Integration auch unter inklusionorientierten Gesichtspunkten für die Schülerinnen und Schüler äußerst förderlich, weil gesellschaftliche Teilhabe zugleich die gesellschaftliche Integration und die Teilhabe durch Arbeit und Beruf fördert. Zudem erhöht eine gelungene Integration bzw. Inklusion auch signifikant die Lebens- und Zukunftschancen ganzer Generationen, die – auf diesem Wege integriert – alle am Arbeitsmarkt partizipieren könnten.

5. Der Modellversuch und seine Elemente: Anmerkungen zum pädagogischen Design des Gesetzes

Eingangs wurde bereits darauf verwiesen, dass von den drei möglichen Strategien zur Reform des Übergangssystems schon aus verfassungsrechtlichen, aber auch aus berufsbildungspolitischen Gründen nur die zweite und dritte der angesprochenen Lösungen für eine Reform in Frage kommt: Es handelt sich bei dem hessischen Modellversuch sehr eindeutig um eine Mischung des Ansatzes (2) „Regelinklusion“ (nach ESSER 2000, S. 233 ff.) und des Ansatzes (3) „Stimulierung der Nachfrage der Wirtschaft unter Beibehaltung des marktgesteuerten Zugangs (vgl. WERNER 2005, S. 64 ff.).

Allgemeiner formuliert basieren die getroffenen Maßnahmen auf einer gesetzlichen Regelung und unterstützen dabei im Sinne des Subsidiaritätsprinzips die Akteure (insbesondere die Schüler und Betriebe) bei ihrer Aufgabe der Inklusion bzw. der Integration in Duale Ausbildung.

Denn die landesgesetzlich geregelte, subsidiäre Konstruktion durchzieht den Modellversuch und das Konzept konsequent durch alle pädagogischen Ebenen wie ein roter Faden (Didaktisch, methodisch, curricular, strukturell, bezogen auf das Bildungspersonal). Im Kern basiert die Reform auf einer deutlichen Verbesserung der pädagogischen und auf den Unterricht zielenden Beschulungsqualität; dieses Ziel, das kann man bereits vorab konstatieren, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit erreicht: Durchweg positiv gewertet werden kann die Reform der Berufsfachschule als vollzeitschulische Qualifizierungsmaßnahme, die den Erwerb weiterführender Schulabschlüsse eröffnet: Dann erscheint sie als ein eigenständiger, vom Übergangsziel ins Duale System weitgehend unabhängiger Bildungsgang sui generis, der schwachen Schülern die Chance zum Bildungsaufstieg eröffnet.

Didaktische Effekte durch das Gesetz

- Berufsorientierung durch überfachliche Kompetenzentwicklung bzw. durch die Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer beruflichen Zukunft;
- eine umfassende Förderung der SchülerInnen in individuellen und außerfachlichen Aspekten;
- Coaching, Bewerbungstrainings;
- Erhöhung des berufspraktischen Anteils und Fokussierung auf den berufsfachlichen Unterricht (3-4 berufliche Fachrichtungen);
- Stärkung des allgemeinbildenden Unterrichtes.

Methodische Effekte durch das Gesetz

- Sehr modernes methodologisches Mindset (Kompetenzorientierung, Kompetenzfeststellungsmatrix als neues diagnostisches Instrument, Verzicht auf Noten, Erstellung und Nutzung berufsfachlicher und überfachlicher Kompetenzmatrizen);
- Grundlegende Änderungen in der Unterrichtsorganisation;
- Profilgruppen statt Klassenverband;
- Sozialpädagogische Betreuung;
- Auflösung des traditionellen Klassenverbandes: Profilgruppenunterricht zur Flankierung der Begrenzung der Klassengrößen;
- Erhöhte sozial-(pädagogische Betreuung („viel hilft viel“) /Fallarbeit (Soziale Arbeit)

Curriculare Effekte durch das Gesetz

- Stärkung des allgemeinbildenden Unterrichts mit individualdiagnostischer Leistungsdifferenzierung (Deutsch, Mathematik, Englisch);
- Stärkung und Fokussierung des berufsfachlichen Unterrichts in der ersten Stufe (3-4 berufliche Fachrichtungen in der ersten Stufe);
- Fokussierung und Expansion der Berufsorientierung durch Profilgruppen und berufsfachlichen Unterricht;
- Flankierung der Berufsorientierung durch eine umfassende Förderung der SchülerInnen und Schüler in individuellen und außerfachlichen Aspekten;
- Erhöhung des betriebspraktischen Anteils durch frühe Betriebspraktika und dadurch ein höheres Maß der „Verbetrieblichung“ der Vollzeitschulausbildung.

Besonders hervorzuheben sind unter curricularen Aspekten die erkennbaren Bemühungen um eine Verbetrieblichung des vollzeitschulischen Bildungsganges, weil gerade die besonders förderungsbedürftigen Jugendlichen ohne diese erhöhte betriebspraktische Fokussierung mit den mehr oder weniger schulisch angelegten Maßnahmesettings mit einer ganz überwiegend schulischen Lernumgebung konfrontiert werden, die für viele äußerst kontraproduktiv ist – schon deswegen, weil sie gerade in der schulischen Laufbahn gescheitert sind.

Strukturelle Effekte durch das Gesetz

Unter strukturellen Aspekten stechen zwei Merkmale in besonderer Weise hervor: Es scheint vorgesehen zu sein, die künftige Berufsfachschule – im Duktus der Versicherungsagenturen formuliert – gleichsam als „Rund-um-sorglos-Paket“ zu konzipieren (BÜA als Ersatz für die Schulformen „Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung“, „zweijährige Berufsfachschule“ und „einjährige höhere Berufsfachschule“). Eine solche hier einmal als „Containerlösung“ zu bezeichnende „One-Size-Fits-All“ - Lösung läuft Gefahr, angesichts der pädagogischen Anforderungen einer hochdifferenzierten, heterogenen Schülergruppe genau diese Differenzen ‚glattzubügeln‘ oder gar außer Acht zu lassen. Sollte sich diese Befürchtung in der praktischen Umsetzung bewahrheiten, würde dies den gesamten Ansatz gefährden, weil der Modellversuch ja gerade auf die hochgradige pädagogische Differenzierung setzt.

Das zweite zentrale strukturelle Merkmal betrifft die Zweistufigkeit des Modells: Dies ist ein äußerst begrüßenswerter Ansatz, weil er an einer zentralen Schwachstelle der gängigen Maßnahmen anderer Bundesländer im Übergangssystem ansetzt: Statt unmittelbar verwertbarer beruflicher Abschlüsse wird in einigen anderen Bundesländern ausschließlich der Erwerb eines (höheren bzw. mittleren) Schulabschlusses angeboten. Dies senkt aus Schülerperspektive die Attraktivität des Angebotes erheblich, weil diese einen Berufsabschluss im Dualen System natürlich bevorzugen würden. Insofern erscheint die erste eingezogene Stufe im Modell als ein Schritt in die richtige Richtung, weil das Ziel des möglichst direkten Übergangs in eine Ausbildung den Schülern eine klare und auf die Zukunft gerichtete Perspektive bietet: Dies ist das Ziel, das seitens der Schüler vermutlich mehrheitlich angestrebt wird.

Effekte für das Bildungspersonal

Aus dem dargestellten äußerst anspruchsvollen pädagogischen Design resultiert der Befund, das die neu strukturierte und organisierte Berufsfachschule das Bildungspersonal vor Ort durchaus vor eine umfassende Herausforderung stellt. Denn für das

Bildungspersonal bedeutet das grundlegend modernisierte pädagogische Design und die resultierende grundlegend veränderte Unterrichtssituation (einschließlich Fragen der Schulorganisation) ein deutlich erhöhtes Maß an Zeit, Energie, Einsatz- und Anpassungsbereitschaft; auch Tenberg stellt in diesem Zusammenhang fest, dass „die Lehrpersonen ...ihre eigenen methodischen Unsicherheiten und auch pädagogische/didaktische Defizite für eine konsequente Leistungsdiagnostik und -differenzierung feststellten“ und „dass einige Lehrpersonen gerade mit den jeweils untersten Leistungsstufen sowohl methodisch, als auch pädagogisch teilweise überfordert waren“ (Tenberg/Bergmann 2018). Allerdings ist davon auszugehen, dass dies vermutlich ein Problem darstellt, das sich über den Faktor Zeit vermutlich gleichsam von selbst lösen wird.

6. Das pädagogische Design: Zusammenfassende Bemerkungen:

Insgesamt kann man dem Land Hessen zu diesem fortschrittlichen und modernen pädagogischen Design des Gesetzes gratulieren: Zwar sind die meisten Teilelemente auch in den analogen Reformen anderer Bundesländer ebenfalls enthalten, aber in dieser Kombination ist das hessische Berufsfachschulmodell zweifelsohne einmalig. Ein sorgsam ausgearbeitetes pädagogisches Design wie das vorliegende ist aus Sicht der Schüler sicher insgesamt sehr positiv zu bewerten, weil es die Jugendlichen in der Verfolgung ihrer Bildungsinteressen und damit in ihrem Wunsch nach gesteigerter sozialer Teilhabe in umfassendem Maße unterstützt. Vor allem berücksichtigt das trotz der erwähnten Problematik der „Containerlösung“ (s.o.) sehr differenzierte Modell die extreme Heterogenität und die resultierenden besonderen Förderbedürfnisse geradezu vorbildlich.

Besonders zu erwähnen ist zudem die Zweistufigkeit des Modells, weil es sowohl den Einstieg in Ausbildung (erstes Jahr) als auch den Erwerb eines ersten bzw. eines weiterführenden Schulabschlusses ermöglicht.

Natürlich verbergen sich auch Probleme hinter dem anspruchsvollen Design: Die ausgeprägte Maßnahmendifferenzierung, der starke Einsatz von modernen pädagogischen Instrumenten (u.a. Kompetenzorientierung, Kompetenzmatrix, Verzicht auf Noten) ist für das Bildungspersonal durchaus eine Herausforderung, die seitens des Bildungspersonals ein deutlich erhöhtes Maß an Zeit, Energie, Einsatz- und Anpassungsbereitschaft einfordern.

Das größte Problem allerdings kann das hessische Modell der Berufsfachschule nicht lösen: Die pädagogischen Maßnahmen zielen samt und sonders auf die Verbesserung der Ausgangslage der Schüler, indem sie Einstiege in Ausbildung eröffnen (erste Stufe), höhere Schulabschlüsse erlauben (zweite Stufe), eine bessere Berufs- und Betriebsorientierung anstreben (Praktika), die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen fokussieren und durch sonderpädagogische Interventionen der vielfältigen sozialstrukturellen Heterogenität zu begegnen suchen. Kurzum: Sie gehen von der Annahme aus, dass eine Verbesserung der „Ausbildungsreife“ zur Steigerung der Übergangschancen beiträgt. So einleuchtend dies prima facie allerdings auch sein mag: All dies behebt das Hauptproblem nur marginal: Der Ausbildungsmarkt präsentiert sich augenblicklich im Wechselspiel von Angebot und Nachfrage als angebotsdominierter Markt, weil in Relation zu den Bewerbern deutlich zu wenige Ausbildungsplätze angeboten werden. Abgesehen davon, dass der Begriff und das Konzept der „Ausbildungsreife“ bis heute nicht klar definiert, sondern im Gegenteil und mit Blick auf die Argumentation der Arbeitgeberverbände wiederholt (zuletzt von Dobischat

/Schurgatz 2012) unter „Ideologieverdacht“ gestellt wurde, wird durch eine vollzeitschulische Maßnahme kein einziger zusätzlicher Ausbildungsplatz geschaffen; und diese Kennziffer schließlich ist der „Flaschenhals“ des Problems: Wenn die in anderem Zusammenhang bereits erwähnte These des „Übergangssystems als Kollateralschaden des Dualen Systems“ zutrifft – und hierfür existieren eine ganze Reihe empirischer Befunde etwa der Bundesagentur für Arbeit und des IAB –, dann bewirkt eine Erhöhung der Qualität der Schüler allenfalls die Abschöpfung der auf diese Weise neu geschaffenen obersten Schicht der Jugendlichen (also der „ausbildungsreifen“ Schüler – Heike Solga (2005) hat diesen Prozess schon in den 2000er Jahren als „creaming-out“ bezeichnet. Das seit den 2000er Jahren so genannte Übergangssystem war von Anfang an (d.h.: seit Beginn der 70er Jahre) als Auffangbecken für die systemischen Dysfunktionalitäten des Dualen Systems konstruiert (in der Hauptsache: Zu geringes Angebot von Ausbildungsplätzen). Um ein Bild aus dem Leben aufzugreifen: Blickt man sich die nach dem Schmaus verbleibenden Anteile eines Buffets an, zeigt sich deutlich, dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Umfang und Qualität eines Buffets (Angebot an Jugendlichen) und der Menge der Nachfrager (Ausbildungsplatzanbieter) zu beobachten ist: Entweder bleibt die Dekoration von ein paar spärlichen Salatblättchen, oder es bleiben die Salamibrötchen oder – im Luxusfalle: sogar die Lachsbrötchen übrig. Im Augenblick ist das Büffett reich gedeckt und sowohl die Zahl als auch der Hunger der Nachfrager offensichtlich begrenzt. Auf diesen Zusammenhang deutet auch die Diagnose von Sell, dass in dem „Übergangssystem“, ... nicht nur offensichtlich „nicht ausbildungsreife“ Jugendliche, sondern schlichtweg auch viele Verlierer einer ungünstigen Angebots-Nachfrage-Relation geparkt wurden und werden“ (Sell 2011, 295).

Auch die wissenschaftliche Leitung des Modellprojekts (Kollege Tenberg) resümiert diesbezüglich: „Trotz dem hier eingebrachten hohen Informationsaufwand konnten nur punktuelle Effekte bei deren Ausbildungsbereitschaft für diese AdressatInnen-Gruppe (Betriebe, Dieter Münk) festgestellt werden. Ebenso enttäuschend stellte sich die nur bedingt gelungene betriebliche Beteiligung an diesem Reformansatz dar. Obwohl das neue Konzept von Anfang an regional und überregional kommuniziert wurde und Betriebe, Kammern und Dachverbände explizit auf ihre Bedeutung für das Gelingen der gestuften Berufsfachschule hingewiesen wurden, blieben die Abgangszahlen aus der Stufe 1 in Ausbildung unter der erhofften Quote“ (Tenberg 2018). Folgt man jedoch der Hoffnung Tenbergs, dass das „Amalgam“ der 2-jährigen Berufsfachschule ... weiterhin jene Räume füllen kann, die sich neben der Dualen Ausbildung auftun“, ist auch das Modellprojekt durchweg positiv zu bewerten. Denn dies impliziert, dass die Berufsfachschule – jenseits ihrer subsidiären Zubringerfunktion ins Duale System – im hessischen Bildungssystem eine zentrale Funktion als eigenständiger vollzeitschulischer, staatlich gesteuerter Qualifizierungsweg sui generis übernehmen kann und soll – etwa zum Erwerb weiterführender Abschlüsse.

7. Zusammenfassende Bewertung

Eine empirisch gestützte abschließende Bewertung der Maßnahme ist seriös nicht möglich, weil mit der Dokumentation der „Übergangsquoten“ in das Duale System das wichtigste Kriterium schlicht fehlt. Um empirisch belastbare und aussagekräftige Befunde zum Erfolg der Maßnahme zu erhalten, wäre eine umfassende Evaluation (ähnlich wie die vom Autor Ende der 2000er Jahre für Hessen als Vollerhebung durchgeführte Studie zur Abschaffung des BGJ in Hessen) erforderlich. Insoweit ist

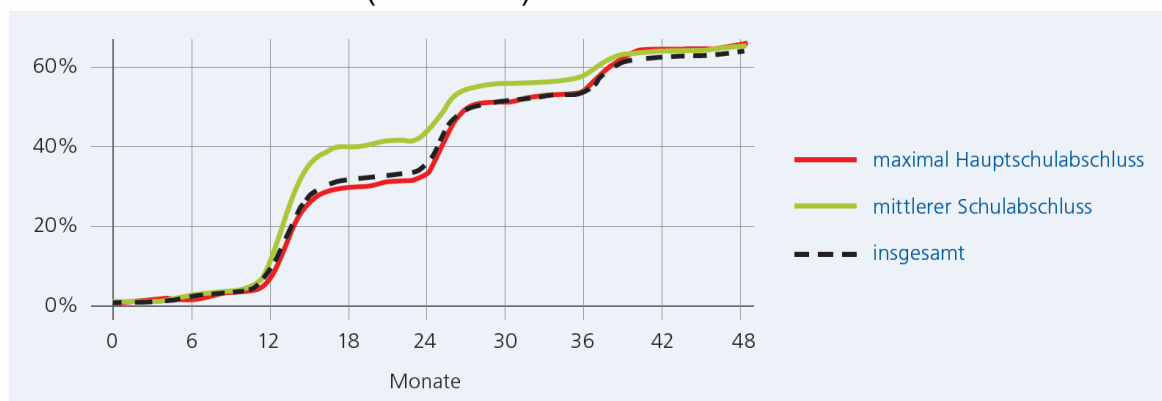
es allenfalls möglich, Grundtendenzen zur Erfolgswahrscheinlichkeit zu prognostizieren.

Dabei ist zunächst festzuhalten, dass sich das Gesetz bzw. die Reform im Grundsatz an den seit 2010 in allen Bundesländern eingeführten Reformanstrengungen orientiert und sich von den drei eingangs benannten Strategien (Markt (1), Regelinklusion (2) und (3): Stimulierung der Nachfrage der Wirtschaft unter Beibehaltung des marktgesteuerten Zugangs) sehr klar für eine Mischung der Strategie zwei und drei entscheidet. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass das staatliche Steuerungspotenzial in einem schulbasierten Regelsystem wesentlich besser ausgebaut ist als in einem rein dual-kooperativen marktwirtschaftlichen Modell und zweitens – damit direkt zusammenhängend – natürlich auch auf die sehr stark konfligierenden Interessen der beteiligten Korporationen (Gewerkschaften und Arbeitgeber).

Angesichts der Tatsache, dass im Vergleich zum Status Quo ante zwar in einigen Bereichen Verbesserungen implementiert werden konnten, angesichts aber auch der Tatsache, dass die hessischen Reformbemühungen sich im Grundsatz allenfalls graduell und in Details von den seit 2010 sukzessive in anderen Bundesländern getroffenen Maßnahmen unterscheiden, sieht der Verfasser relativ wenig Anlass zu der Hoffnung, dass sich die vom BIBB- und DJI-Panel 2009 bzw. 2022 ermittelten Befunde deutlich von den hessischen Resultaten unterscheiden werden.

Dies sei mit einer Einmündungsanalyse von Michaelis von 2022 belegt, der zufolge die Einmündungsquoten von knapp 60% nach dem dritten Jahr nach Schulabschluss fast identisch mit den Werten von 2009 und 2011 (BIBB und DJI-Panel) ausfallen; und zwar trotz der seit 2010 in allen Bundesländern einsetzenden Reformbemühungen.

Abb. 8: Kumulierter Anteil an Personen mit Einmündung in duale oder vollzeitschulische Ausbildung nach dem Übergangssektor insgesamt und nach Schulabschluss (in Prozent)



Quelle: Michaelis et al. (2022, S. 84)

Euler und Seeber (2023) fassen dieses Ergebnis wie folgt zusammen: „In der Folge gab es zwar vielfältige Initiativen auf der Ebene der Bundesländer, um Maßnahmen transparenter und durchlässiger zu gestalten, auch um die Unübersichtlichkeit hinsichtlich Zielgruppen, Curricula, Finanzierungsmodalitäten, Anrechnungsmöglichkeiten auf Ausbildung etc. abzubauen. Allerdings zeigen Daten auf Basis des Nationalen

Bildungspanels, dass grundlegende Probleme der Anschlüsse in Ausbildung für einen Teil der Jugendlichen fortbestehen, während einem anderen Teil der Übergang nach einer oder mehreren Maßnahmen gelingt (Holtmann et al. 2021; Méliani et al. 2019; Nickolaus et al. 2018). Zwar steigt mit der Zeit der Anteil an Personen, die nach einer (oder mehreren) Maßnahme(n) des Übergangssektors in Ausbildung überwechseln, dennoch bleiben sehr nüchterne Ergebnisse.“

Dieser geringe Erfolg der bundesweit angestrebten Reformmaßnahmen wird ganz wesentlich durch die verfassungsrechts- und grundgesetzlichen Einschränkungen der staatlichen Steuerungspotenziale gegenüber der Wirtschaft verantwortet: Ein staatlicher Eingriff in die gesicherten Rechte der freien Wirtschaft für deren Investitionsentscheidungen ist nach dem Stand der Dinge nicht zulässig.

Mit anderen Worten sind die klar definierten und in allen Bundesländern sehr weitgehend identischen Voraussetzungen für eine solche Reform einschließlich ihrer Gelingensbedingungen für dieses Problem verantwortlich; dies sind u.a. die Kostenneutralität, die Akzeptanz der Sozialpartner sowie des Bildungspersonals in Schulen und Betrieben, die realistische operative Umsetzbarkeit in den beruflichen Schulen mit dem vorhandenen Bildungspersonal (ergänzt um einige (wenige) sozialpädagogische Betreuer) sowie ein Curriculum mit ‚modernerem mindset‘, das allerdings in weiten Teilen kosmetisch bleiben muss (Coaching, Kompetenz- und stärkere Berufsorientierung etc.).

Selbst der systematische Einbezug der allgemeinbildenden Unterrichtsfächer war schon zu Beginn der 70er Jahre eine Kernidee des damals etablierten BVJ und (vor allem) des BGJ.

Die zentrale Voraussetzung und Gelingensbedingung für ein „Übergangssystem“, das zu diesem Begriff auch passt, ist ein System, das mehrheitlich zu Übergängen in Ausbildung führt. Die zentrale Voraussetzung hierfür ist, dass die Wirtschaft – mehr oder weniger freiwillig – hinreichend viele Ausbildungsplätze zur Verfügung stellt. Im Prokrustesbett der engen Grenzen des landes- und schulrechtlich geregelten Regelsystems auf der einen und innerhalb der (noch engeren) Grenzen eines prinzipiell marktwirtschaftlich basierten Regelsystems der „freien“ Wirtschaft auf der anderen Seite sind die Grenzen einer solchen Reform naturgemäß ebenso eng definiert. Unter diesem Vorbehalt ist der hessische Reformansatz durchaus zu begrüßen und es ist ihm der notwendige Erfolg zu wünschen.

Wesentlich positiver allerdings stellt sich indes die Bewertung der Berufsfachschule dar, wenn man von dem engen (berufsbildungspolitisch intendierten) Konnex mit dem Ziel des Übergangs ins Duale System absieht: Dann präsentiert sich die Berufsfachschule als ein staatlich gesteuerter, vollzeitschulischer Bildungsgang, der als Qualifizierungsweg sui generis auf die Förderung schwacher Schüler zielt, um diesen durch den Erwerb weiterführender Abschlüsse als Eintrittspforte den Aufstieg im Bildungssystem zu eröffnen; und dann sind auch die umfassenden und erkennbar intensiven Bemühungen um ein zieladäquates, ausdifferenziertes und kompetenzorientiertes pädagogisches Design nicht nur sinnvoll, sondern – gerade im Sinne der Förderung schwächerer Schüler – sogar äußerst hilfreich.

Abschließende Empfehlung:

Unter den gegebenen verfassungsrechtlichen und schulgesetzlichen Bedingungen sowie auch unter Berücksichtigung haushaltspolitisch überschaubarer Möglichkeiten präsentiert sich das hessische Gesetz zur Einführung der Berufsfachschule zum

Übergang in Ausbildung als echte Verbesserung im Vergleich mit dem Status Quo Ante: Zwar kann keine landesrechtliche bzw. schulgesetzliche Regelung das Grundproblem der mangelhaften Ausbildungsbereitschaft der Betriebe lösen – diese wird sich im Gegenteil unter aktuellen Krisenbedingungen vermutlich noch weiter reduzieren – aber vor dem Hintergrund des äußerst ambitionierten und sehr detailliert ausgearbeiteten pädagogischen Konzepts, das gleichsam hinter dem Gesetz steht, präsentiert sich das Gesetz – auch im Ländervergleich – als herausragende Alternative, die im Grundsatz zwar bei der Logik eines Vollzeit Schulmodells bleibt, aber gleichzeitig die Chancen der Schülerinnen und Schüler durch die Eröffnung von Abschlußchancen steigert und durch die stärkere Betriebsorientierung nach der ersten Stufe einen zentralen Schwachpunkt von beruflichen Vollzeitschulen abfedert.

Allerdings ist es für den Verfasser – gerade angesichts des wirklich sehr ambitionierten pädagogischen Designs – sehr wichtig, mindestens abschließend nochmals darauf zu verweisen, das ein ambitioniertes pädagogisches Projekt auch ein überdurchschnittlich ambitioniertes Bildungspersonal voraussetzt, welches die Maßnahmen mit dem notwendigen pädagogischen Eros und mit Leidenschaft umsetzt. Dies wird von dem engagierten Bildungspersonal fast selbstverständlich erwartet, allerdings erlaube ich mir, darauf hinzuweisen, dass anspruchsvolle pädagogische Arbeit in äußerst heterogenen Lerngruppen von zusätzlich bereit gestellten Ressourcen unheimlich profitieren würde; dies betrifft etwa den Stellenschlüssel für die sozialpädagogische Betreuung für die Profilgruppen, eine grundsätzlich empfehlenswerte Reduzierung des Klassenteilers und – angesichts der herausgehobenen Rolle der Betriebspraktika, die der Lehrerschaft eine deutlich umfangreichere Netzwerkarbeit abverlangt wird – auch eine angemessene Absenkung der Deputatsstunden des Bildungspersonals.

Literatur:

BA (Bundesagentur für Arbeit) Regionaldirektion Hessen (2025). Trotz Fachkräftemangel: Zahl der Ausbildungsplätze in Hessen geht weiter zurück. Presseinfo Nr. 18 / 2025. Abgerufen am 08.05.2026 von https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/datei/pressemitteilung_ausbildungsmarktbilanz_hessen_ba254903.pdf

Beicht, U.; Walden, G. (2015): Unterschiedliche Berufsinteressen als Einflussfaktor für die Einmündungschancen in betriebliche Ausbildung? Ein Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, in: Journal for Labour Market Research 48 (4), S. 325–346, <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0193-6>

Beicht, U.; Walden, G. (2015): Unterschiedliche Berufsinteressen als Einflussfaktor für die Einmündungschancen in betriebliche Ausbildung? Ein Vergleich zwi-

- schen männlichen und weiblichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, in: Journal for Labour Market Research 48 (4), S. 325–346, <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0193-6>
- BIBB Übergangsstudie (2006): Friedrich, Michael; Beicht, Ursula; Ulrich, Joachim Gerd (2010): BIBB-Übergangsstudie 2006. SUF_1.0; Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg.); GESIS Köln, (Datenzugang); Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. doi:10.4232/1.10099
- BIBB Übergangsstudie (2011): Eberhard, Verena; Beicht, Ursula; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd (2014): BIBB-Übergangsstudie 2011. SUF_1.0; Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg.); GESIS Köln, (Datenzugang); Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. doi:10.7803/202.11.1.1.10
- DJI-Übergangspanel: <https://www.dji.de/ueber-uns/organisationseinheiten/uebergaenge-im-jugendalter.html>
- Dobischat, R.; Kühnlein, G.; Schurgatz, R. (2012): Ausbildungsreife : Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, 2012 (Hans-Böckler-Stiftung: Arbeitspapier ; 189)
- Dohmen, D./; Sandau, M./Bayreuther, T (2023): Monitor Ausbildungschancen 2023 Länderbericht: Hessen (Studie für die Bertelsmann-Stiftung), Berlin
- Eberhard, V, Ulrich, J., G. (2012): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. Bielefeld
- Esser, H.: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt, New York 2000
- Euler, D.; Seeber, S. (2023): Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen. Friedrich Ebert Stiftung
- Holtmann, A. C.; Ehlert, M.; Menze, L.; Solga, H. (2021): Improving Formal Qualifications or Firm Links: What Supports Successful School-to-work Transitions among Low-achieving School Leavers in Germany?, in: European Sociological Review 37 (2), S. 218–237, <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa047>
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2025). PDF UND: Abgerufen am 08.05.2026 von <https://www.kmk.org/downloads-dokumente/statistik/schulstatistik/vorausberechnung-der-schueler-und-absolventenzahlen.html>
- Méliani, K.; Mokhonko, S.; Nickolaus, R. (2019): Duale Maßnahmen und individuelle Förderung im Übergangssystem und ihre Effekte auf die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 115 (2), S. 218–253, <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0010>
- Michaelis, C.; Busse, R.; Seeber, S.; Eckelt, M. (2022): Nachschulische Bildungsläufe in Deutschland: Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen, Bielefeld
- Nickolaus, R.; Behrendt, S.; Gauch, S.; Windaus, A.; Seeber, S. (2018): Übergänge von Maßnahmen der Berufsvorbereitung in Ausbildung und weiterführende

- Schulen zu Zeiten eines günstigen Ausbildungsstellenmarkts: Deskription und Erklärungsansätze, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114 (1), S. 109–140
- Sell, S. (2011): „Auswege aus dem Labyrinth des „Übergangssystems“. In: Henry-Huthmacher, C., Hoffmann, E. (Hrsg.) (2011): Aufstieg durch (Aus)Bildung – Der schwierige Weg zum Azubi, St. Augustin/Berlin, S. 287-313
- Sielschott, S., Behr, D., Lauxen, O., & Larsen, C. (2026). Betrieblicher Alltag wischen schmerzhaften Kompromissen und neuen Herausforderungen in den Betrieben in Hessen - IAB-Betriebspanel Report Hessen 2024 – Gesamtbericht. Abgerufen am 08.05.2026 von https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/datei/gesamtbericht-2024_ba260221.zip
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen
- Tenberg, R. / Bergmann, B. (2018): Berufsfachschule im Wandel: Bilanz einer Pilotstudie in Hessen. In: Zeitschrift für berufs- und Wirtschaftspädagogik 114, 2018/1, S. 148–166
- Werner, D. (2005). Ausbildung zwischen Strukturwandel und Investitionskalkül. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn (S.53-70). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung

Aktenzeichen IV/010

Datum 21. Mai 2026

Gesetzentwurf der Fraktion der CDU und der Fraktion der SPD: Gesetz zur Einführung der Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung sowie zur Änderung dienstrechtlicher Vorschriften

Drucksache 21/4258f

Sehr geehrte Damen und Herren,

der Hauptpersonalrat Schule bedankt sich für die Gelegenheit zur Stellungnahme zu dem von den Fraktionen der CDU und der SPD vorgelegten Gesetzentwurf für ein Gesetz zur Einführung der Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung sowie zur Änderung dienstrechtlicher Vorschriften.

Wir konzentrieren uns dabei auf ausgewählte Aspekte von besonderer schulpraktischer Bedeutung.

Art. 1 Änderung des Hessischen Schulgesetzes

Nr. 1 zu § 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

Einmal mehr soll der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule erweitert werden. Sicher sind der „Zusammenhalt der Gesellschaft“, die „gemeinschaftsfördernde Wirkung von Sport und Ehrenamt zu erfahren“ und die „kulturelle Bildung als Grundstein für die Persönlichkeitsentwicklung zu erfahren“ sinnvolle Ziele der schulischen Bildung. Allerdings ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag nach dem Hessischen Schulgesetz inzwischen so umfangreich und umfassend formuliert, dass zunehmend der Eindruck von Beliebigkeit entsteht. Seine orientierungsstiftende Funktion für den schulischen Alltag droht so verloren zu gehen.

Zudem hat die Ressourcenausstattung der Schulen mit dieser exorbitanten Ausweitung des Bildungs- und Erziehungsauftrags nicht mithalten. Dieses Problem stellt sich umso drängender, da zeitlich mit dem intendierten Inkrafttreten zum Schuljahr 2026/2027 den

hessischen Schulen insbesondere über Kürzungen der sozialindizierten Stellenzuweisung, der Stellenzuweisung für binnendifferenziert arbeitende integrierte Gesamtschulen sowie in der Lehrkräfteausbildung in erheblichem Ausmaß Ressourcen entzogen werden. Einem Mehr an gesetzlich zugeschriebenen Aufgaben steht somit ein Weniger an Möglichkeiten, diese in der pädagogischen Praxis zufriedenstellend umzusetzen, entgegen.

Was die vorgesehene Änderung bezüglich der „Gleichberechtigung von Frauen und Männern“ anbelangt, sollte auch im Hinblick auf die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts eine neue Formulierung verwendet werden, die geschlechtliche Vielfalt angemessen berücksichtigt.

Nr. 9 zu § 41 Berufsfachschule in Verbindung mit Nr. 10 zu § 43 Weitere Bestimmungen für berufliche Schulen und Nr. 11 zu § 44 Nähere Ausgestaltung der berufsqualifizierenden Bildungsgänge

Der HPRS begrüßt, dass der Gesetzgeber endlich die Weichen für den Regelbetrieb der Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA) stellt. Die berufsbildenden Schulen haben viel Zeit investiert, um eine Schulform auf den Weg zu bringen, die hoffentlich einen Beitrag dazu leistet, mehr jungen Menschen den Weg in eine berufliche Erstausbildung zu ebnen. Dem jüngsten Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung ist zu entnehmen, dass es deutschlandweit ca. drei Millionen nicht formal qualifizierte Menschen im Alter von 18 bis 34 Jahren gibt. Die Vermittlung dieser Gruppe in den Arbeitsmarkt muss das Ziel bildungspolitischen Handelns sein. Dies nicht nur, um den Betroffenen eine existenzsichernde Perspektive zu geben, sondern auch, um ihnen einen sozialen Anschluss in einem Beruf zu bieten, der gleichzeitig Bestätigung für das eigene Ich bietet. Eine formale Qualifikation im Sinne eines Berufsabschlusses kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.

Der HPRS hat bereits mit dem Start des Modellversuchs die mangelnde Durchlässigkeit kritisiert. Der neue gefasste § 42 zementiert leider dieses Problem. Lernende ohne Schulabschluss müssen nach einem Jahr die Schule verlassen, ein weiterer Schulabschluss im Rahmen von BÜA ist nicht vorgesehen. Dies erscheint nur auf den ersten Blick sinnvoll, weil diese neue Schulform in erster Linie den Weg in die Berufsausbildung eröffnen soll. Dies kann auch gelingen, wenn die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen stimmen und ausreichend Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen. Dies war und ist jedoch nicht zu jeder Zeit und an jedem Ort garantiert. Daher fordert der HPRS schon lange, dass Lernende für den Fall, dass sie trotz intensiver Bemühungen keinen Ausbildungsplatz finden, im Rahmen des weiteren Besuchs der Berufsfachschule eine vollständige Berufsqualifikation erwerben können. Dies wird immer dann notwendig sein, wenn die Betriebe nicht ausreichend Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen.

Die Formulierung der Vorgabe der Fünzfügigkeit im neu eingefügten § 43 Absatz 2 a) wirft Fragen auf. Gesetzestexte sollten so gefasst sein, dass sie klar und einfach zu verstehen sind. Die Formulierung der logischen Verknüpfungen sowie der Begriff „voraussichtlich“ sind hier allerdings interpretationsbedürftig. Die Summe der Lernenden muss nach unserer Interpretation unabhängig vom vorher erworbenen Schulabschluss unter bisher bestehenden Bedingungen für den Klassenteiler mindestens 80 betragen. In großen und mittelgroßen Städten besteht ggf. die Möglichkeit, dies mittels Schulverbänden zu erreichen, wie es in den Sätzen zwei und drei dieses Absatzes beschrieben wird. Der Begründung ist zu entnehmen, dass eine solche Möglichkeit in Flächenlandkreisen nicht in Frage komme.

Im Vorfeld wurde durch das HMKB auch kommuniziert, dass an Standorten, an denen nur eine berufliche Schule in zumutbarer Nähe ist, die Mindestgröße unterschritten werden kann. Der HPRS hält es deshalb für notwendig, eine zumutbare Wegzeit für die Lernenden festzulegen. Wir müssen deshalb an dieser Stelle die Frage stellen, ob an diesen Schulen die Fünfügigkeit nicht erreicht werden muss oder ob die Schulen keine entsprechenden Angebote vorhalten dürfen. Aufgrund des mehrfachen Verweises auf die begrenzten Ressourcen befürchtet der HPRS letzteres und müsste diese Vorgehensweise in diesem Fall vehement kritisieren. Zudem führen diese Schulverbände vermutlich zu komplexer administrativer Zusammenarbeit und einem großen Abstimmungsaufwand mit anderen Schulen. Die Eigenständigkeit kleinerer Standorte im ländlichen Raum wird gefährdet.

In § 41 Abs. 2 sollte zudem ausdrücklich geregelt werden, dass an BÜA-Standorten die Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung für Schüler*innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (BÜA gE) als dreijähriger Bildungsgang eingerichtet werden kann. Der Unterricht soll zielfähig und kompetenzorientiert mit Bezug zur Lebenswelt erteilt werden.

Im Hinblick auf § 44 fordert der HPRS die Einführung eigener, berufsorientierter Abschlussprüfungen anstelle der derzeitigen zentralen Abschlussprüfungen, da diese den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler*innen nicht gerecht werden. In der Pilotphase haben diese sich in ihrer Form als schwer zugänglich erwiesen. Entscheidend ist, dass die Prüfungsinhalte einen stärkeren regionalen Berufs- und Praxisbezug aufweisen. Nur so können sie die Lebensrealität und die zukünftigen beruflichen Anforderungen unserer Schüler*innen sinnvoll abbilden. Es sollte geprüft werden, ob ein Aufgabenpool mit differenzierten, anpassbaren Formaten entwickelt werden kann.

Nr. 16 zu § 83 Erhebung und Verarbeitung von personenbezogenen Daten in Verbindung mit Nr. 20 zu § 98 Qualitätsentwicklung von Schule, Nr. 25 zu § 183 Einschränkung von Grundrechten sowie Art. 11 Änderung der Schul-Datenschutzverordnung

Der HPRS sieht den aktuellen bildungspolitischen Hype um die „datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung“, der sich auch in diesem Gesetzentwurf niederschlägt, aus mehreren Gründen mit großer Sorge:

- Zum einen wird dabei der Grundsatz der Datensparsamkeit missachtet, insbesondere was sensible personenbezogene Daten der Schüler*innen und des Personals anbelangt. Die Gefahr, die von Datenmissbrauch und einer niemals gänzlich auszuschließenden Kompromittierung ausgeht, steigt so weiter an.
- Die Menge der an Schulen erhobenen Daten ist in den letzten Jahrzehnten bereits exorbitant angestiegen, ohne dass dies zu erkennbaren Verbesserungen geführt hätte. Die Bildungspolitik sollte sich darauf konzentrieren, die offensichtlichen Probleme der Schulen zu lösen, insbesondere den Mangel an ausgebildeten Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften sowie den Sanierungsstau bei den Schulgebäuden. Für die pädagogische Praxis sind quantitative Daten weitgehend nutzlos. Zur Unterrichtsqualität als dem entscheidenden Faktor für den Bildungserfolg leisten sie somit keinen oder bestenfalls einen marginalen Beitrag.
- Es droht eine Verkürzung des Bildungsbegriffs, indem Bildung auf messbare Leistung reduziert wird. Die meisten Aspekte von Bildung entziehen sich jedoch einer exakten

Messbarkeit durch ebenjene Instrumente, denen im Rahmen der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung eine zentrale Bedeutung zugemessen werden soll. Zudem ist eine solche Herangehensweise an den Bildungsprozess nicht mit einem demokratischen beziehungsweise humanistischen Bildungsideal vereinbar.

Nr. 17 zu § 83a Datenverarbeitung im Rahmen digitaler Anwendungen

Der HPRS lehnt die vorgesehene Änderung, der zufolge digitale Verfahren nicht mehr nur für Aufgaben der Schulverwaltung, sondern auch für die pädagogische Arbeit für verpflichtend erklärt werden können, ab. Dabei handelt es sich um eine erhebliche und damit unzulässige Einengung der pädagogische Freiheit nach § 86 Abs. 2.

Nr. 24 zu § 157 Abweichende Finanzierung

Der HPRS hat seit vielen Jahren darauf hingewiesen, dass der Ausbau des Ganztags im Hinblick auf die Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsförderung ab dem Schuljahr 2026/2027 nicht ausfinanziert ist. Der Bund und die Länder haben das Konnexitätsprinzip verletzt, indem sie den Kommunen die Verantwortlichkeit übergestülpt haben, ohne für eine angemessene Gegenfinanzierung zu sorgen. Es stellt ein Armutszeugnis für die Bildungs- und Familienpolitik in Hessen dar, dass nun in diesem Zusammenhang den Kommunen die Möglichkeit eröffnet werden soll, weitere schulische Angebote mit einem Eigenbeitrag der Eltern zu belegen. Es ist hinlänglich bekannt, dass solche Beiträge die Beteiligung an Angeboten insbesondere von Kindern aus armen Familien reduzieren, auch wenn eine soziale Staffelung vorgesehen seien mag und auch wenn ein theoretischer Anspruch auf Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket bestehen sollte. Ein Großteil der Leistungsberechtigten nimmt diese Möglichkeit aus vielfältigen Gründen bereits jetzt nicht wahr, woran sich absehbar nichts ändern wird. Diese Änderung sorgt somit für eine zusätzlich finanzielle Belastung von Familien und zu einem Abbau von Bildungschancen. Insofern Familien zusätzliche Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket wahrnehmen können bzw. wollen, nimmt dadurch der bürokratische und sozialpädagogische Aufwand für die Schulen zu.

Art. 2 Änderung der Verordnung zur Ausgestaltung der Schulen für Erwachsene in Verbindung mit Art. 5 Änderung der Oberstufen- und Abiturverordnung und Art. 7 Änderung der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses

Für die Schulen für Erwachsene sowie für die Gymnasiale Oberstufe verfehlt die vorgesehene Änderung, nach welcher hinsichtlich des Wiederholens von schriftlichen Leistungsnachweisen die neue Regelung nach § 34 Abs. 1 und 2 VOGSV gilt (Art. 7 Nr. 2), ihren Zweck. Diese Regelung führt an den Schulen für Erwachsene und in der Gymnasialen Oberstufe weder zu einer „schulorganisatorischen Entlastung“ noch zu einem „Zugewinn an Unterrichtszeit“, wie es in der Begründung heißt. Denn bislang gilt hier nur die Regelung, dass schriftliche Leistungsnachweise zu wiederholen sind, wenn mehr als die Hälfte mit mangelhaft oder ungenügend bewertet wurden. In Zukunft soll jedoch der Leistungsnachweis bereits wiederholt werden, wenn mehr als ein Drittel der Noten entsprechend ausfällt, „sofern nicht die Schulleiterin oder der Schulleiter nach Beratung mit der Fachlehrkraft zur Förderung der individuellen Leistungserziehung entscheidet, dass die Arbeit zu werten sei“. Dadurch steigt der Aufwand sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schulleitungen im Vergleich zum Ist-Stand an.

Art. 3 Änderung der Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe

Nr. 7 sieht die Ersetzung der bislang vorgesehenen „Präsentation auf Grundlage einer Hausarbeit“ als Prüfungsbestandteil zum Erwerb des mittleren Abschlusses (Realschulabschluss) durch eine „Präsentationsprüfung“ vor. Der Wegfall der bislang zu verfassenden Hausarbeit wird damit begründet, dass diese angesichts des mittlerweile verbreiteten Einsatzes von KI-Tools nicht mehr zeitgemäß sei. Der HPRS erkennt das Problem an, das sich aus dem verbreiteten und weiter zunehmenden Einsatz von KI und anderen digitalen Instrumenten wie z. B. Smartwatches sowie kaum sichtbaren Kleinkameras oder In-Ear Kopfhörern für hergebrachte Prüfungsformen ergibt. Allerdings erscheint die nun vorgesehene Änderung mit der Einführung einer „Präsentationsprüfung“ und einem zuvor zu erstellenden „Portfolio“ nicht ausreichend, um diesem Problem zukünftig angemessen begegnen zu können. Dies gilt ebenso für die analog vorgesehenen Änderungen zur Einführung der „Präsentationsprüfung“ an den Schulen für Erwachsene (Art. 2) sowie bei den Nichtschülerprüfungen (Art. 4).

Art. 8 Änderung der Pflichtstundenverordnung

Nr. 1 zu § 6 Schuldeputat

Buchstabe a): Die Erhöhung der Sockeldeputate in Abs. 2 um je eine halbe Wochenstunde (Schuldeputate) bei Grundschulen, Förderschulen, gymnasialen Oberstufen, Abendgymnasien, Hessenkollegs und beruflichen Schulen ist zu begrüßen.

Buchstabe b): Durch die geplante Änderung in Abs. 7 kann die Tätigkeit als Beratungslehrkraft für Suchtprävention sowie für Gewaltprävention und Schutzkonzeptentwicklung auch geringer als bislang entlastet werden (derzeit „mindestens“ eine Wochenstunde, zukünftig „in der Regel“ zwischen einer halben und einer Wochenstunde). Das bewertet der HPRS kritisch, denn die Beratungslehrkraft für Suchtprävention hat schon seit längerer Zeit die Aufgabe der Beratung des Kollegiums mit übernommen. Früher gab es zwei einzeln entlastete Personen mit unterschiedlichen Aufgaben: Beratung (Prävention) der Lernenden und Beratung gefährdeter Kolleg:innen.

Nr. 2 zu § 9 Anrechnung aus Altersgründen

Der HPRS lehnt die vorgesehene Änderung der Altersermäßigung für Lehrkräfte als Versuch, die Arbeitszeit willkürlich zu verlängern, strikt ab. Laut Begründung trage diese Änderung der Tatsache Rechnung, dass seit 2012 das Ruhestandseintrittsalter schrittweise von 65 auf 67 Jahre angehoben wurde bzw. wird. Die Verlängerung der Wochenarbeitszeit im Alter mit der Verlängerung der Lebensarbeitszeit begründen zu wollen, ist als vermeintliches Argument von bemerkenswerter Schlichtheit geprägt. Wenn die Lebensarbeitszeit von Beschäftigten durch Erhöhung des Ruhestandseintrittsalters um zwei Jahre verlängert wird, dann ist dem vor allem dadurch Rechnung zu tragen, dass Regelungen zum Gesundheitsschutz und zur Entlastung von älteren Beschäftigten ausgebaut werden. Das Gegenteil zu tun und die Entlastungen zu reduzieren, dürfte von den Kolleg*innen an den Schulen daher als Zynismus wahrgenommen werden.

Mit der vorgeschlagenen Regelung würde sich die Altersermäßigung der Lehrkräfte im Zeitraum zwischen dem 55. und dem 67. Lebensjahr von aufaddiert 19 auf 15 Wochenstunden (bei mehr als 75% Unterrichtstätigkeit) verringern. Fraglich ist zudem, ob der neue Ermäßigungsschritt nach dem 64. Geburtstag überhaupt umfänglich zum Tragen kommt. Denn angesichts der Kombination der ab dem Geburtsjahrgang 1964 auf 67 Jahre angehobenen Regelaltersgrenze und den Verschlechterungen bei der Altersermäßigung ist vermehrt mit Fällen von Teildienstfähigkeit sowie individuellen Ausweichreaktionen in Richtung Teilzeittätigkeit oder vorzeitigem Ruhestand zu rechnen.

Lediglich in sieben von 16 Bundesländern beginnt die Altersermäßigung für Lehrkräfte mit dem 60. Lebensjahr oder später (Angabe der KMK mit Stand 1/2026). Der Hinweis in der Begründung, Hessen folge hier der Mehrheit der Bundesländer, ist sachlich also nicht korrekt. Berlin geht übrigens den umgekehrten Weg: Die Altersermäßigung soll ausgebaut werden, indem eine dritte Stunde mit 63 ergänzt wird, ohne den ersten Entlastungsschritt – mit 58 Jahren – aufzuheben.

Vor allem ist aber eine isolierte Bewertung der Altersermäßigung unzureichend. Sie ist nicht sachgemäß ohne Blick auf die gesamte Unterrichtsverpflichtung zu beurteilen. Unsere Modellrechnung für den Grundschulbereich hat ergeben, dass bis zum 60. Lebensjahr die aufaddierte Gesamtzahl der wöchentlichen Pflichtstunden in keinem Bundesland so hoch ist wie in Hessen. Während des ganzen Berufslebens liegt Hessen bei einem Vergleich der gesamten Lebensarbeitszeit aktuell im Mittelfeld. Durch die vorgeschlagene Neuregelung der Altersermäßigung müssten Lehrkräfte an hessischen Grundschulen bis zum Ruhestand insgesamt mehr Unterrichtsstunden leisten als die Beschäftigten in den meisten Bundesländern. Das ist nicht nur in Hinblick auf die hohe allgemeine Belastung von hessischen Lehrkräften abzulehnen. Es verschlechtert auch die Position im Wettbewerb um neue Lehrkräfte gegenüber den anderen Bundesländern.

Die Besitzstandsregelung in Abs. 2 (neu) ist darüber hinaus unzureichend. Denn diejenigen, die seit Beginn des Schuljahres 2025/2026 ihr 55. Lebensjahr vollendet haben (oder noch im laufenden Schuljahr vollenden werden), konnten bisher davon ausgehen, vom ersten Schritt der derzeit geltenden Altersermäßigung zu profitieren. Das wäre nun mit der geplanten Novellierung sehr kurzfristig nicht mehr der Fall. Sollte es bei der beabsichtigten Neuregelung bleiben, müsste zumindest den Lehrkräften, die für das nächste Schuljahr einen Antrag auf Teilzeit gestellt haben, die Möglichkeit einer Anpassung ihres Antrags gegeben werden.

Art. 13 Änderung der Hessischen Laufbahnverordnung

Nr. 3 zu § 44 Erwerb der Laufbahnbefähigung

Dass ein Zeugnis über die staatliche Anerkennung nicht mehr Voraussetzung für die Laufbahnbefähigung sein soll, wird vom HPRS begrüßt. Das entspricht den arbeitsmarktlichen Gegebenheiten. In den Fällen, in denen die staatliche Anerkennung nicht vorliegt, beträgt die beizubringende Berufserfahrung zukünftig zweieinhalb Jahre. Auch diese Differenzierung ist sachgerecht.

Sachgerecht wäre es darüber hinaus, die Sozialpädagog*innen, die gemeinsam mit Lehrkräften im Unterricht im flexiblen Schulanfang tätig sind, in § 44 aufzunehmen. Daher schlägt der HPRS vor, den Satz 1 des neuen Absatzes 2 wie folgt zu fassen:

„Für in Vorklassen und in der Eingangsstufe Unterricht erteilende Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie für im flexiblen Schulanfang nach § 11a Abs. 2 Satz 2 VOBGM eingesetzte Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Laufbahn des gehobenen Schuldienstes gelten § 21 Abs. 2 sowie die §§ 22 und 23 entsprechend.“

Zur Begründung: Diese sehr kleine Gruppe von Beschäftigten besaß aufgrund der bis 2014 geltenden „Verordnung über die Beamten in Laufbahnen besonderer Fachrichtungen“ die Laufbahnbefähigung für den gehobenen Dienst. Die Laufbahnbefähigung für im Schuldienst tätige Sozialpädagog*innen war nach Auffassung des Dienstherrn mit der Dienstrechtsreform von 2014 weggefallen. Durch die Änderung von § 44 HLVO durch das 3. DRÄndG vom 15. November 2021 sollte laut Begründung die alte Rechtslage wiederhergestellt werden: „Mit der Einfügung eines neuen Satz 2 in § 44 Abs. 1 HLVO wird im Ergebnis die alte Rechtslage wiederhergestellt, die es auf der Grundlage der §§ 3 und 7 HLVO a.F. bis zum Inkrafttreten der HLVO im Jahr 2014 ermöglichte, unterrichtende Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (z.B. als Leiterin oder Leiter von Vorklassen an Grundschulen) als Fachlehrerin oder Fachlehrer zu verbeamten.“ (Hessischer Landtag, Drucksache 20/5897, Gesetzentwurf zu einem Dritten Gesetz zur Änderung dienstrechtlicher Vorschriften vom 8. Juni 2021, S. 44)

Seit der Änderung 2021 ist allerdings strittig, ob die Formulierung des § 44 HLVO auch Sozialpädagog*innen im flexiblen Schulanfang umfasst. Hier sei auf ein entsprechendes Verwaltungsgerichtsverfahren verwiesen. Dass für diese Beschäftigtengruppe die Unterrichtstätigkeit im Mittelpunkt ihrer schulischen Tätigkeit steht, macht sich allein schon daran fest, dass sich ihre Arbeitszeit nach der Pflichtstundenverordnung für Lehrkräfte bemisst. Hierin unterscheidet sich diese Beschäftigtengruppe grundsätzlich von Beschäftigten in der Unterrichtsunterstützung (z. B. UBUS-Kräfte), deren gesamte Wochenarbeitszeit sich nach § 6 TV-H bemisst. Die Geltung der Pflichtstundenverordnung setzt voraus, dass es sich – um ein tarifrechtliches und unbestrittenes Unterscheidungsmerkmal heranzuziehen – um Personen handelt, „bei denen die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Rahmen eines Schulbetriebes der Tätigkeit das Gepräge gibt“ (Protokollerklärung zu § 44 Nr. 1 zu § 1 TV-Hessen).

Die Handreichungen des Kultusministers zum flexiblen Schulanfang erläutert zum Konzept, dass Sozialpädagog*innen einerseits und Lehrkräfte andererseits ein „Team“ bilden. „Die Beteiligten planen und reflektieren ihre Arbeit gemeinsam ...“. Und: „Gemeinsam tragen die Teammitglieder Verantwortung für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler“ (Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Flexibler Schulanfang in Hessen, 1. Auflage 2016, S. 8). Diese inhaltliche Bestimmung unterscheidet sich kategorisch von einer sozialpädagogischen Tätigkeit, die lediglich den Unterricht der Lehrkräfte unterstützt. Im flexiblen Schulanfang arbeiten Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte in kooperativen Unterrichtsformen eng zusammen. Die dort wahrgenommenen Aufgaben sind inhaltlich als gleichwertig zu denjenigen in Eingangsstufen oder auch Vorklassen anzusehen – bei durchaus zu konstatierenden formalen Unterschieden.

Angesichts dieser Gegebenheiten ist es gerechtfertigt, die Sozialpädagog*innen im flexiblen Schulanfang denen in den Vorklassen und in der Eingangsstufe gleichzustellen, in § 44 HLVO aufzunehmen und damit eine eindeutige Regelung zu schaffen. Mit der Schaffung einer solchen Verbeamtungsmöglichkeit könnte zudem gerade in Zeiten des Fachkräftemangels an Grundschulen die Attraktivität des Landesdienstes weiter erhöht werden. Das war auch stets

die Intention des Dienstherrn, wenn es in jüngerer Zeit um die Änderungen des § 44 HLVO in Bezug auf Sozialpädagog*innen ging (vgl. Hessischer Landtag, Drucksache 20/5897, S. 44 sowie Hessischer Landtag, vorliegender Gesetzentwurf, S. 34).

Mit freundlichen Grüßen



Peter Zeichner