

Schulversuch „Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung“ (BÜA)

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung

I. Die Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA)

II. Befunde zu den Kernelementen der BÜA

II. 1. Instrument und Rücklaufquote

II. 2. Leistungsdifferenzierung in den allgemeinbildenden Fächern

II. 3. Beruflicher Lernbereich und Praktika

II. 4. Kompetenzraster

II. 5. Profilgruppenunterricht

II. 6. Aspirationen

II. 7. Gesamteinschätzung

III. Schwerpunkte der Wissenschaftlichen Begleitung

III. 1. Fortbildungen und Workshops

III. 2. Betriebsbefragung

III. 3. Entwicklung, Gestaltung und Verwendung der Fachlichen Kompetenzraster

IV. Rückschau und Ausblick auf BÜA 2.0

V. Tabellenteil: Ergebnisse der Evaluationen 2018-2019

I. Die Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA)

Zum Schuljahr 2017/18 startete der auf vier Schuljahre ausgelegte Schulversuch „Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung“ (BÜA) an 26 hessischen beruflichen Schulen. BÜA führt drei Schulformen des vollzeitberufsschulischen Übergangssystems zusammen: Die Höhere Handelsschule, die Berufsfachschule und die Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung. Übergreifendes Ziel ist es, Schülerinnen und Schülern möglichst bereits während des ersten Jahres einen Wechsel in die duale Berufsausbildung und die ausbildungsbegleitende Erlangung eines Haupt- oder mittleren Schulabschlusses zu ermöglichen. Im Schuljahr 2019/2020 waren an den 26 Schulen ca. 910 Lehrkräfte und ca. 3120 Schülerinnen und Schüler beteiligt.

Der Arbeitsbereich Technikdidaktik der Technischen Universität Darmstadt hat für den Schulversuch die wissenschaftliche Begleitung übernommen. Seine Aufgaben umfassen zentral die wissenschaftliche Evaluation (systematische Erhebung und Rückmeldung bedeutsamer Daten an die Schulen), die Mitwirkung bei der Steuerung des Schulversuches und die Organisation von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte, Abteilungsleitungen und Schulleitungen.

Die BÜA richtet sich in erster Linie an Schülerinnen und Schüler, welche im Übergang aus der Allgemeinbildung noch keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und deren Leistungen für einen studienqualifizierenden Bildungsgang oder in eine vollschulische Berufsausbildung nicht ausreichen. Sie umfasst zwei Schuljahre, Stufe I und II, mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Vorrangiges Ziel ist es, die SchülerInnen schon während des ersten BÜA-Jahres in eine duale Ausbildung zu vermitteln. Im zweiten Jahr können – bei entsprechendem Leistungsniveau – spezifische berufliche Basisqualifikationen und der mittlere Abschluss erworben werden. Die BÜA soll so wie ihr Vorgänger der Modellversuch „Gestufte Berufsfachschule“ zum einen der Warteschleifenproblematik im Berufsvorbereitungsbereich besser begegnen, zum anderen soll sie dem im Zuge des demographischen Wandels erwarteten Fachkräftemangel entgegenwirken.

Die BÜA vereint verschiedene pädagogische, didaktische und methodische Elemente, um eine möglichst individuelle, kompetenzorientierte Förderung der Lernenden zu gewährleisten. Dazu gehören der sog. „Profilgruppenunterricht“, die Verwendung von Kompetenzrastern und vertiefte berufliche Orientierung durch Praktikumsphasen und wechselnde berufliche Lernbereiche.

Im Folgenden werden diese Kernelemente und der Stand ihrer Implementation dargestellt. Datengrundlage bilden die Evaluationen 2018 und 2019, die Handreichungen und Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung und die Erfahrungen aus den Fortbildungsveranstaltungen und Austauschveranstaltungen der BÜA.

II. Befunde zu den Kernelementen der BÜA

II. 1. Instrument und Rücklaufquote

Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs durch die TU Darmstadt sieht eine regelmäßige Evaluation der schulischen Implementierung des BÜA-Konzepts vor. Die Daten werden durch die wissenschaftliche Begleitung aufbereitet und an die BÜA Steuergruppe, das HKM und die Schulen zurückgemeldet. Die Erhebungen der hier gehandhabten Daten fanden 2018 und 2019 statt und wurden gemeinsam mit der Hessischen Lehrkräfteakademie durchgeführt. Befragt wurden die in BÜA eingesetzten Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler. 2020 musste die Evaluation wegen der Corona-Pandemie entfallen.

An der Befragung beteiligten sich bei der Evaluation 2019 insgesamt 374 Lehrkräfte und 1360 Schülerinnen und Schüler aus den 26 Versuchsschulen, was einer aggregierten Rücklaufquote von 41,1% (Lehrkräfte) bzw. 59,6 % (Schülerinnen & Schüler) entspricht. Die so eingeholten Befunde sind damit für die Schülerinnen & Schüler wie schon 2018 moderat aussagekräftig, bezogen auf die Lehrerschaft wird hier ebenfalls wie im Vorjahr nur ein bedingt aussagekräftiger Ausschnitt abgebildet, der auch von Einzelperspektiven geprägt ist und allgemeine Schlüsse nur unter Einschränkungen zulässt. Ursächlich für Rücklauf-Probleme waren hier nicht immer motivationale Aspekte, sondern auch vereinzelte Kommunikations- und Umsetzungsprobleme. Die Befragung wurde mittels eines standardisierten Fragebogens durchgeführt, der nach den Erfahrungen der Evaluation 2018 von der wissenschaftlichen Begleitung überarbeitet und erweitert wurde und auf einem Instrument basiert, welches im Rahmen des Pilotversuchs „Gestufte Berufsfachschule“ generiert und optimiert worden war.

Die Items der Lehrkräftebefragung decken die Bereiche allgemeinbildender Unterricht, Fachunterricht, Profilgruppenunterricht, überfachliche Kompetenzmatrix sowie Klima und schulische Zusammenarbeit ab. Die Schülerbefragung, die getrennt nach Stufe 1 und 2 durchgeführt wurde, umfasst jeweils die Bereiche Bildungsaspiration, allgemeinbildender Unterricht, Fachunterricht bzw. beruflicher Lernbereich, Profilgruppenunterricht, überfachliche Kompetenzmatrix, Praktikum. Für jedes Item bestehen bis auf zwei Ausnahmen fünf Antwortkategorien (0= kann ich nicht beurteilen, 1= Trifft zu, 2= Trifft eher zu, 3= Trifft eher nicht zu, 4= Trifft nicht zu). Zusätzlich wurden über offene Fragen ergänzende Informationen erfragt.

II. 2. Leistungsdifferenzierung in den allgemeinbildenden Fächern

Um den Schülerinnen und Schülern individuelle Kompetenzentwicklungen zu ermöglichen, werden die Klassen/Profilgruppen in den allgemeinbildenden Fächern in fachspezifische leistungsdifferenzierte Lerngruppen mit max. 16 SchülerInnen aufgelöst. Die teilnehmenden Schulen haben hierfür individuelle Diagnose- und Differenzierungskonzepte entwickelt. Generell können die Jugendlichen während des Schuljahres einmal zwischen den Niveaustufen wechseln.

2019 nimmt ein weniger als 50%-iger Ausschnitt der BÜA-Lehrkräfte die Schülerschaft als „sehr heterogen“ wahr, mit negativen Auswirkungen auf das Klassenklima und den Arbeitsaufwand. (Tab. 1.1) Eine aufwandsbezogene Überforderung der beteiligten Lehrkräfte wird jedoch nicht signalisiert. Im Bereich der allgemeinbildenden Fächer (Tab. 1.2) zeigte sich querschnittlich wie im Vorjahr Befürwortung, aber auch Skepsis bezüglich der Vorteile der leistungsdifferenzierten Lerngruppen und damit verbunden des Leistungsstandes der Lerngruppen. Im Vergleich zur traditionellen Berufsfachschule konstatieren die Lehrkräfte tendenzielle Verschlechterungen bei Verhalten und Niveau der Schülerschaft, was erwartungskonform ist, da ein großer Teil der SchülerInnen leistungsbezogen nicht in die bisherige Berufsfachschule aufgenommen worden wäre. (Tab. 1.3) Die hier feststellbare hohe Standardabweichung signalisiert dabei große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen und unterstreicht dabei einmal mehr die statistische Unzuverlässigkeit der Evaluationsbefunde aus der Lehrpersonengruppe. Besonders deutlich wird dies bei jenen Items, welche die prinzipielle Akzeptanz des Unterrichts in Niveaustufen, deren Ausweisung im Zeugnis und die Leistungsbewertung in Kompetenzrastern erfassen. Jedoch liegen hierbei Daten von jeweils nur etwa einem Drittel der teilnehmenden Lehrkräfte vor (also auf die Gesamtkohorte bezogen weniger als 15%), sodass hier nur spekulative Aussagen abzuleiten wären (Beispielsweise lehnen 49,6% der Lehrkräfte, von denen Angaben vorliegen, die Leistungsbewertung mittels Kompetenzrastern ab, bezogen auf die Teilnehmerzahl insgesamt entspricht dies 17,9%, insgesamt 7,3% aller BÜA-Lehrkräfte). (Tab. 1.2)

Ein Blick auf die Freitextantworten legt nahe, dass die kritische Haltung gegenüber der Leistungsdifferenzierung in den allgemeinen Fächern keiner generellen Ablehnung entspringen muss, sondern dem Empfinden, dass auch mit diesem Ansatz der hochgradigen Heterogenität noch nicht entgegen gewirkt werden kann, dieser also mithin noch nicht weit genug geht, um unterschiedlichen Kompetenzen in verschiedenen Bereichen eines Faches oder den spezifischen Bedarfen ehemaliger InteA-SchülerInnen oder SonderschülerInnen zu entsprechen. (7 Nennungen) Auch wird angemerkt, dass die Differenzierung das Klassengefüge störe (2 Nennungen) und Binnendifferenzierung das bessere Mittel sei. (3 Nennungen)

Zunächst die Ergebnisse der Stufe 1: Durchgehend positiv sind die Einschätzungen zu den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (Tab. 2.1-2.3), wenn auch im Mittel signifikant geringfügig geringer als im Vorjahr, wobei der Unterschied nicht bedeutsam ist.

Auch die Befragung der Stufe 2 zeigt positive Einschätzungen der allgemeinbildenden Fächer. Jedoch zeigt sich bei Items, welche nach dem Nutzen der Differenzierung in Stufe 1 fragen, ein inkonsistentes Bild, was an einer jeweils hohen Standardabweichung sichtbar wird. Jeweils etwa die Hälfte sieht die Differenzierung tendenziell positiv, die andere Hälfte moderat negativ. (Tab. 3. 1-3) Der Beitrag des beruflichen Lernbereichs für die berufliche Orientierung wird überwiegend als positiv empfunden. (Tab. 3. 4)

II. 3. Beruflicher Lernbereich und Praktika

Die BÜA zielt auf eine umfassende berufliche Orientierung ab, die einen hohen Anteil an Handlungsorientierung beinhaltet. Im beruflichen Lernbereich soll den Jugendlichen in kleinen Lerngruppen (ca. 10 SuS) ein möglichst authentischer und attraktiver Ausschnitt aus verschiedenen Berufsfeldern zugänglich gemacht werden. Einschlägige praktische Tätigkeiten und Projekte sollen ihr Kompetenzerleben und damit die Anbahnung einer beruflichen Identifikation anregen. (Vgl. Ratschinski, 2014) Flankiert wird dies durch Praktikumsphasen in Betrieben. Jugendliche erhalten so die Chance, die betriebliche Realität kennen zu lernen und ihre Aspirationen durch unmittelbare Erfahrung zu überprüfen. Sie können sich an das Arbeitsleben gewöhnen und in die betriebliche Kultur einfinden, ohne den Schonraum Schule ganz verlassen zu müssen und so stärker für eine duale Ausbildung motiviert werden. Die Betriebe erhalten so auch die Chance, Jugendliche individuell kennen zu lernen und sich von deren Können im Alltag überzeugen zu lassen, jenseits des „Zerrspiegels“ schulischer Leistungen. Das BÜA-Konzept sieht überdies vor, dass die Betriebsphasen im Rahmen großzügig vorgegebener Grenzen flexibel und in Abhängigkeit der regionalen Gegebenheiten gestaltet werden können. Der „Klebeeffekt“, also dass Schüler und Betrieb zusammenfinden und dies zu einem Ausbildungsvertrag führt, soll dadurch verstärkt werden. Signalisieren Betrieb und Jugendlicher schon während der Betriebsphase Ausbildungsambitionen, kann er oder sie vom berufsbildenden Unterricht der beruflichen Schule freigestellt werden und ein „Langzeitpraktikum“ antreten; Grundbedingung ist dabei der Abschluss eines Vor-Ausbildungsvertrages zum Schutz des Jugendlichen. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist währenddessen die Betreuung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Die Beurteilung der Leistungen erfolgt durch stufenbasierte (Stufe 0-4) berufsbezogene Kompetenzraster. Diese bieten zukünftigen Arbeitgebern auch die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler differenziert nach relevanten Kompetenzbereichen einzuschätzen. Sie erhalten damit ein wesentlich aussagekräftigeres Bewerberprofil als dies mit Noten für den beruflichen Lernbereich in bisherigen Zeugnissen der Fall war. (Vgl. Tenberg, 2011)

Die Evaluationen zeigen eine hohe Zustimmung zu diesen Elementen von BÜA. Der Berufliche Lernbereich wird von den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern weitgehend als nützliches Element der beruflichen Orientierung eingeschätzt. (Tab. 1. 4, 2. 4). Zugleich zeigt sich, dass die Entwicklung attraktiver Module vor allem in Stufe II der BÜA seitens der Lehrkräfte als eine große Herausforderung angesehen wird. (Tab. 1.6) Wie es bei einem für die Schülerinnen und Schüler noch neuen und ungewohnten Instrument nicht überraschend ist, würden diese tendenziell klassische Noten statt der Kompetenzraster bevorzugen, auch wenn die Kompetenzraster generell als transparent und nachvollziehbar eingeschätzt werden. Auch zur Wirkung des „Klebeeffektes“ lassen die Befunde positive Rückschlüsse zu: Die Akquise eines Ausbildungsplatzes in Stufe I erfolgte am häufigsten durch das Praktikum, gefolgt von Eigenaktivität, mit deutlichem Abstand durch Freunde und Familie und zuletzt durch Schule und Arbeitsagentur. (Tab. 2.13) Einschränkend muss hier allerdings erwähnt werden, dass 2019 nur 31,2% der SchülerInnen in Stufe I angaben, vorrangig einen Ausbildungsplatz finden zu wollen.

II. 4. Kompetenzraster

Ein weiteres herausragendes Element des BÜA-Konzepts ist, dass neben den traditionellen Schulnoten alternative Formen der Leistungsbeurteilung zur Anwendung kommen. Dies geschieht in Form der fachlichen und überfachlichen Kompetenzraster zur Anwendung, die neben fachlichen auch personale sowie motivationale Aspekte, Arbeitstugenden und Gruppenverhalten der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern eine möglichst umfassende und transparente Vorstellung darüber zu vermitteln, was von ihnen im Hinblick auf eine Berufsausbildung erwartet wird und wo in ihrer Entwicklung sie hier gerade stehen. Um dies zu ermöglichen, wurde als Template eine spezifische Kompetenzmatrix entwickelt, die auf dem VQTS-Modell (Vocational Qualification Transfer System) basiert. Dieses Instrument zeigt in der Vertikalen die intendierten Kompetenzbereiche, in der Horizontalen finden sich dazu jeweils entsprechende Verhaltensanker, die in fünf Stufen den Grad des Erreichens jedes Einzelaspekts beschreiben. So wird den Lernenden von Anfang an konkretisiert, worauf es in ihrem Verhalten und im Umgang mit den anderen ankommt. Die Unschärfe der bisherigen „Kopfnote“ kann damit deutlich reduziert werden.

Im Laufe des Schulversuchs zeigte sich, dass die praktische Arbeit mit den Kompetenzrastern im Schulalltag unterschiedlich angenommen und bewertet wird. Die Lehrkräfte stimmten der Einschätzung überwiegend zu, dass dieses geeignet sei, den Schülerinnen und Schülern konkret und genau zu vermitteln, was von diesen erwartet werde. Allerdings wurde der Aufwand in der täglichen Anwendung und der positive Effekt auf die Schüler deutlich nüchterner beurteilt. Von denjenigen Lehrkräften, von denen Daten vorliegen, bevorzugten 2019 61,4% klar oder eher die klassische Notengebung (was 27% der Stichprobe entspricht). (Tab. 1. 5) Auch für die Stufe 2 zeigt sich Ablehnung gegenüber dem Einsatz der Kompetenzraster zur Bewertung fachlicher Kompetenzen: 80,5% der Lehrkräfte, welche Angaben gemacht haben, lehnen diese klar oder eher ab. Jedoch wurde dieses Item von nur 20,6% der Stichprobe beantwortet. (Tab. 1.7) Gegenüber der Wirksamkeit der überfachlichen Kompetenzraster zeigt sich zwar querschnittlich Skepsis, jedoch befürwortet eine Mehrheit von 71,3% der TeilnehmerInnen klar oder eher, dass das überfachliche Kompetenzraster versetzungsrelevant sein sollte. (Tab. 1. 8)

Gegenteilig äußern sich die Schülerinnen und Schüler der Stufe I zu dem überfachlichen Kompetenzraster tendenziell positiv. (Tab. 14) Diese wird überwiegend als nachvollziehbar und hilfreich in Bezug auf erwartetes Verhalten in Betrieb und Schule eingeschätzt, auch wenn die Auswirkungen auf das schulische und vor allem das private Verhalten als eher gering angesehen werden. (Tab. 2.6) In Stufe II fallen die Einschätzungen zur überfachlichen Kompetenzmatrix gemischt aus, die Auswirkungen auf das private Verhalten werden insgesamt als eher gering angesehen. (Tab. 3. 6)

II. 5. Profilgruppenunterricht

Im Zentrum der individuellen Förderung, Begleitung und Kompetenzentwicklung steht der Profilgruppenunterricht. Dieser ist mit 4 Wochenstunden in Stufe I und 2 Wochenstunden in Stufe II in der Stundentafel verankert und wird in kleinen Lerngruppen von maximal 16 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. In diesen Stunden kann bei der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche oder bei persönlichen oder schulischen Problemen geholfen werden. Die Profilgruppenlehrkraft unterstützt bei der beruflichen Orientierung und ist Ansprechperson während der betrieblichen Phasen. Die überfachliche Kompetenzmatrix dient hier als zusätzliche Information für individuelle Gespräche mit den Jugendlichen, in welchen persönliche Stärken aber auch Entwicklungsräume aufgezeigt werden können. Die in BÜA eingesetzten Lehrkräfte bewerten den Profilgruppenunterricht durchgängig positiv. (Tab. 1.9) Sein Beitrag zur Unterstützung bei der Ausbildungssuche, bei der individuellen Kompetenzentwicklung und der individuellen Betreuung wird als hoch eingeschätzt. Gleichzeitig wird ein deutlicher sozialpädagogischer Unterstützungsbedarf formuliert, auch wenn eine generelle Überforderung durch die persönlichen Probleme der BÜA-Schülerschaft nicht erkennbar ist. Positiv fällt auch die Bewertung der kollegialen Zusammenarbeit aus. (Tab. 1.10) Die SchülerInnen der Stufe I geben dem Profilgruppenunterricht gute Noten. (Tab. 2.5) In Stufe II fallen diese etwas schlechter aus, wohl auch aufgrund des veränderten Fokus auf den mittleren Abschluss. (Tab. 3.5) Hohe Standardabweichungen lassen allerdings auf große Unterschiede zwischen den Schulen schließen.

II. 6. Aspirationen

Vorrangiges Ziel der BÜA ist die Vermittlung möglichst vieler Schülerinnen und Schüler in eine Ausbildung. Die Vermittlungsquote und die Aspirationen der Schülerschaft sind somit eine wesentliche Größe für den Erfolg der Schulform. 2019 wollten 56% der SchülerInnen der Stufe I von BÜA den mittleren Abschluss erreichen, 31,2% der SchülerInnen gaben an, einen Ausbildungsplatz finden zu wollen. Deutlich abgenommen hatte im Vergleich zum Vorjahr der Prozentsatz der SchülerInnen, welche eine weiterführende Schule besuchen wollen (7,3%). 17,4% wollten den Hauptschulabschluss erreichen. (Tab. 2.9) Beliebteste Ausbildungsberufe waren KFZ-MechatronikerIn und Einzelhandelskauffrau/mann (Tab. 4). Von den SchülerInnen, welche angeben, einen Ausbildungsplatz finden zu wollen, haben sich 68,2% bereits für einen solchen beworben, 25,9% geben an, bereits eine feste Zusage zu haben, 23,8% einen Platz in Aussicht zu haben. (Tab. 2.11-12) Die Akquise des Ausbildungsplatzes erfolgte an erster Stelle durch das Praktikum (75 Nennungen), Eigenaktivität (55 Nennungen), mit deutlichem Abstand Freunde und Familie (15 Nennungen) und zuletzt durch Schule und Arbeitsagentur (jeweils 9 Nennungen). (Tab. 2. 13) Bei Nichtversetzung in die Stufe 2 gibt die Hälfte der teilnehmenden SchülerInnen an, eine Ausbildung machen zu wollen. (Tab. 2. 14)

Die Bildungsaspirationen der Stufe II zeigen erwartbare Unterschiede zur Stufe 1: 85,6% der SchülerInnen der Stufe 2 möchten den mittleren Abschluss erreichen, 19,7% einen Ausbildungsplatz finden, 23,4% der Befragten geben an, eine weiterführende Schule besuchen zu wollen. (Tab. 3.8) Beliebteste Ausbildungsberufe sind hier ElektronikerIn und Industrie- und ZerspanungsmechanikerIn. (Tab. 4)

Von den SchülerInnen, welche angeben, einen Ausbildungsplatz finden zu wollen, hat etwa die Hälfte (46,7%) ihrem Bekunden nach eine feste Zusage für einen Platz. Die überwiegende Mehrheit (93,7%) möchte diesen auch annehmen. (Tab. 3.9-10) Ursache für die Akquise eines Ausbildungsplatzes war an erster Stelle Eigenaktivität (24 Nennungen), das Praktikum (9 Nennungen), Freunde und Familie (8 Nennungen), Arbeitsagentur (5 Nennungen) und in noch erheblich geringerem Umfang als in Stufe 1, die Schule (2 Nennungen). (Tab. 3.11)

II. 7. Gesamteinschätzung

Die Befunde der Evaluation zeigten zum Teil hohe Standardabweichungen. Nicht nur zwischen den Schulen, sondern auch innerhalb der Schulen sind hierfür große Divergenzen ursächlich. Auf Einzelschulebene stellen sich die Ergebnisse teilweise deutlich anders dar, als in der übergreifenden Betrachtung, was – in Ergänzung zu den teilweise schwachen Rücklaufquoten – die hier vorgenommen aggregierte Beurteilung erheblich relativiert. Wo statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Evaluationen 2018 und 2019 vorliegen, sind die Effektstärken insgesamt gering. Um differenzierte Rückmeldungen zu geben und damit den Schulen spezifische Wahrnehmungen und Reaktionen zu ermöglichen, stellte die wissenschaftliche Begleitung ihnen ihre spezifischen Evaluationsergebnisse zur Verfügung, sowie jene des jeweiligen Schulverbundes.

Vor dem Hintergrund dieser statistischen Einschränkungen können wiederum nur vorsichtige Gesamtbeurteilungen vorgenommen werden: Die allgemeinbildenden Fächer und der berufliche Lernbereich wurden durch die befragten Lehrkräfte insgesamt positiv bewertet. Große Zustimmung bei Lehrkräften und Schülerschaft findet der Profilgruppenunterricht. Positiv bewertet werden die Schulleitungen und die Mehrheit der befragten Lehrkräfte unterrichtet gerne in der BÜA. Kontrovers, in Hinblick auf das Aufwand/Nutzen Verhältnis, werden die Leistungsdifferenzierung und die (überfachliche) Kompetenzmatrix gesehen. Gleichzeitig wird ein deutlicher, vor allem sozialpädagogischer Unterstützungsbedarf formuliert. Die Zustimmungswerte zum BÜA-Konzept und den Rahmenbedingungen sind sehr heterogen und umfassen die gesamte Skala. Der durchschnittliche Dokumentations- und Verwaltungsaufwand wird mit 3-4 Stunden pro Woche umrissen. Ein Vergleich mit dem bisherigen Übergangssystem und seiner Vermittlungsfähigkeit in Ausbildung fällt für BÜA tendenziell negativ aus, jedoch zeigen sich bei diesen beiden Items die höchsten Standardabweichungen der Befragung, was eine Polarisierung innerhalb der Lehrerschaft signalisiert. 37,3% der teilnehmenden Lehrkräfte bewerten die BÜA als insgesamt besser als das bisherige System, 30,7% als insgesamt schlechter, was die Vermittlung in Ausbildung betrifft. BÜA an sich bewerten 28,1% der teilnehmenden Lehrkräfte als insgesamt besser als das bisherige System, 47,8% als insgesamt schlechter. Im Widerspruch dazu wurde die Frage, ob die Lehrkräfte gerne in der BÜA unterrichteten, stets überwiegend bejaht (Tab. 1.12).

Die zentralen Aspekte der BÜA werden damit weiterhin tendenziell positiv beurteilt, jedoch wird eine gewisse Polarisierung innerhalb der Lehrerschaft, sowie Skepsis gegenüber der Leistungsfähigkeit des BÜA-Konzepts sichtbar. Angesichts des auffällig schmalen Rücklaufs und einer Reihe von tendenziell kritischen Einschätzungen müssen diese Befunde insgesamt als deutliches Zeichen von Unsicherheiten

bei den in BÜA involvierten Lehrpersonen bewertet werden. Es ist dringend angezeigt, sich hier mit den kognitiven und emotionalen Hintergründen auseinanderzusetzen.

Diese „Gemengelage“ ist aufgrund des vielfältigen, neuen und damit auch sehr aufwändigen Konzepts nicht überraschend, zumal Bestandteile des Ordnungsrahmens, in dem Lehrkräfte gewohnt sind zu agieren, noch nicht fertig entwickelt sind, etwa ein Lehrplan und einheitliche Bewertungsmaßstäbe. Verinnerlichtes Wissen und Routinen können dementsprechend noch nicht entwickelt sein. Exemplarisch sei hierfür die Antwort einer Lehrkraft auf die Frage nach Unterstützungsbedarf zitiert: „Um das System BÜA umzusetzen, braucht es eine komplett neue Lehr- und Lernkultur, dies lässt sich leider nicht auf zwei, drei Fortbildungen erlernen.“ Einen bislang nicht in die Evaluation einbezogenen Einfluss stellt noch die standortspezifische Situation der einzelnen Schulen dar, welche mit sehr unterschiedlichen Erwartungen, Ansprüchen aber auch Distanzierungen zum BÜA-Konzept bzw. einzelnen BÜA-Kernelementen einher geht. Für einzelne Schulen ist BÜA ein Instrument zur Erhöhung ihrer Schülerzahlen, was im Hinblick auf das Ziel, die Jugendlichen möglichst schnell in Ausbildung zu bringen, völlig kontraproduktiv ist.

Die Befunde der SchülerInnenbefragung beider Stufen zeigen ein im Vergleich zur Lehrpersonenbefragung übergreifend positiveres Bild. Die Gesamteinschätzung zeigt sich aber auch hier insgesamt mit einer hohen Standardabweichung inkonsistent. 52,6% der SchülerInnen beurteilen das Statement „Ich gehe gerne in die BÜA“ positiv (trifft zu/trifft eher zu), 47,3% negativ (trifft eher nicht zu/trifft nicht zu). (Tab. 3.7) Die befragten Schülerinnen und Schüler zeigten eine erkennbare Zufriedenheit mit dem beruflichen Lernbereich, dem allgemeinbildenden Unterricht und dem Profilgruppenunterricht. Die Kernelemente von BÜA (Praktikum, PGU, Beruflicher Lernbereich) erfreuen sich hoher Zustimmungswerte. Die Werte für das Praktikum haben sich 2019 im Vergleich zum Vorjahr etwas verbessert. Vor dem Hintergrund des Zieles, möglichst viele Jugendliche noch im ersten Jahr der BÜA in eine Ausbildung zu vermitteln, erweist sich das hohe Streben nach dem mittleren Bildungsabschluss jedoch weiterhin als problematisch. Immerhin gibt die Hälfte der SchülerInnen der Stufe 1 an, im Falle der Nichtversetzung eine Ausbildung machen zu wollen. Gegenüber dem Wunsch nach dem mittleren Abschluss bleibt dieses Ziel jedoch zweite Wahl.

Somit kann aus dieser komprimierten Zusammenfassung kein tragfähiges Fazit über Wirkungen und Erfolg von BÜA gezogen werden. Vielmehr deuten alle Befunde darauf hin, dass es bislang kein konsistentes BÜA gibt, sondern – gegenteilig – viele einzelschulischen BÜAs, mit allen denkbaren personen- und organisationsbezogenen Spezifika. Hier ist die Projektleitung in hohem Maße gefordert, die genaueren ursächlichen Zusammenhänge zu erschließen und darauf durch Steuerungsmaßnahmen, Regeln aber auch Beratung und Unterstützung zu reagieren.

III. Schwerpunkte der Wissenschaftlichen Begleitung

III. 1. Fortbildungen und Workshops

Der Arbeitsbereich Technikdidaktik organisierte seit dem offiziellen Kick-off von BÜA insgesamt 55 Workshops für die Lehrkräfte, Abteilungsleitungen und Schulleitungen mit dem Ziel, dass diese sich bezüglich ihrer zum Teil neuen Aufgaben und pädagogischen Herausforderungen austauschen und vernetzen. Zudem bot der Arbeitsbereich diverse Fortbildungen zu den Themengebieten des berufsbildenden Lernbereichs (z.B: Diagnose fachlicher Kompetenzen, Erstellung fachlicher Kompetenzraster etc.) an. Durch die Unterstützung externer Dozenten und Dozentinnen war es dem Arbeitsbereich Technikdidaktik außerdem möglich, auch Fortbildungen anzubieten und zu akkreditieren, die nicht explizit aus dem Portfolio des AB stammen (z.B. im Rahmen der Profilgruppenarbeit).

Zudem wurde auf Grundlage der Arbeitsergebnisse der Veranstaltungen zur Profilgruppenarbeit eine Handreichung für den Profilgruppenunterricht entwickelt, die in BÜA 2.0 Anwendung findet und vom HKM adaptiert wurde.

Leider mussten aufgrund der Covid19-Pandemie alle ab April 2020 geplanten Fortbildungen bzw. Fortbildungsreihen (z.B. „Lösungsorientierte Gesprächsführung in schwierigen Situationen“ in Kooperation mit dem SSA Landkreis Darmstadt-Dieburg; „Professionalisierung im Umgang mit Unterrichtsstörungen in heterogenen Lerngruppen“ in Kooperation mit der Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung Didaktische Werkstatt - Goethe-Universität Frankfurt; „Unterrichtsstörungen - jeder kennt sie, keiner braucht sie!“ in Kooperation mit dem SSA Marburg-Biedenkopf) und sonstigen WS abgesagt werden.

III. 2. Betriebsbefragung 2019

Im Rahmen des Schulversuch BÜA (Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung) wurden in der Zeit vom 1. März bis zum 1. Juni 2019 Telefoninterviews mit Betrieben der hessischen Wirtschaft durchgeführt. Ziel dieser leitfragengestützten Interviews war herauszufinden, wie sich hessische Betriebe zu unterschiedlichen Themen, BÜA betreffend, positionieren.

Die Akquise der Betriebe erfolgte dabei über die Schulversuchsschulen, sodass davon ausgegangen werden konnte, dass am BÜA-Konzept in irgendeiner Form partizipiert wurde. Von 112 gemeldeten Betrieben, haben sich 48 Betriebe aus dem Rhein-Main-Gebiet (18), dem Raum Fulda (2), Raum Wetzlar (18) und Kassel (15) für ein Telefoninterview bereit erklärt. Die Befragungskohorte¹ setzte sich dabei aus 12 Kleinstbetrieben (<10 Mitarbeiter), 16 Kleinunternehmen (10-49 Mitarbeiter), 12 mittlere Unternehmen (50-250 Mitarbeiter) und 5 Großbetrieben (>250 Mitarbeiter) aus den Bereichen Agrartechnik, Bautechnik, Elektrotechnik, Ernährung/Gastronomie/Hauswirtschaft, Holztechnik, Gesundheit/Krankenpflege, Körperpflege, Metalltechnik, Sozialwesen, Textiltechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung zusammen. Von den 48 befragten Betrieben bilden 45 Betriebe selbst aus.

¹ Bei 3 Betrieben ist leider nicht nachzuvollziehen, wie viele Mitarbeiter diese haben

Instrument

Neben allgemeinen Fragen den Betrieb betreffend (Anzahl der Mitarbeiter, Branche, Ausbildungsbetrieb), wurden die TeilnehmerInnen dazu befragt, ob sie die Schulform BÜA generell kennen, wie sie darauf aufmerksam wurden und was sie mit dieser verbinden (würden). Da die BefragungsteilnehmerInnen in der Regel während eines BÜA-Praktikums akquiriert wurden, wurden auch die bisherigen Erfahrungen der Betriebe mit den BÜA-SchülerInnen erfragt, insbesondere wie man die Option „Langzeitpraktikum“ einschätzte. Zudem wurden die Betriebe dazu befragt, wie sie die Entwicklung einschätzten, dass die BÜA-SchülerInnen nach einem Jahr die BÜA verlassen, mit HA-Abschluss in eine duale Ausbildung einsteigen und den mittleren Abschluss ausbildungsbegleitend erwerben sollen.

Ein weiterer Befragungsabschnitt sollte Aufschluss darüber liefern, inwieweit die BÜA-Zeugnisse für ihre Vergabe von Ausbildungsplätzen relevant sind bzw. inwiefern diese mit angehängten Kompetenzrastern Entscheidungen darüber beeinflussen könnten. Am Ende des Interviews wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert Punkte zu nennen, die aus Ihrer Sicht bei einer Weiterentwicklung von BÜA zu beachten/bedenken wären.

Die Fragen des Telefoninterviews waren offen formuliert, sodass den Betrieben keine Antwortoptionen vorgegeben und die Antworten für die Auswertung kategorial aufgearbeitet wurde.

Die quantitative Auswertung erfolgte dabei nach „Fällen“ („percent of cases“), sodass sich die angegebenen Prozentwerte immer auf die Gesamtanzahl der Fälle (48) als 100% bezieht. Dies führt dazu, dass sich bei Mehrfachnennungen (multiple responses) die Prozente auf über 100% addieren.

Ergebnisse

Die Schulform BÜA kannten vom Kürzel her lediglich 25% der Befragten. Nachdem der gesamte Name „Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung“ genannt wurde, verbanden 69% der befragten Betriebe mit dieser Schulform eine Maßnahme zur Berufsvorbereitung. 38% verbanden mit BÜA vorwiegend schwierige bzw. wenig motivierte Schülerinnen und Schüler. Für 15% der Betriebe war BÜA eng mit beruflicher Orientierung und für 10% mit der Möglichkeit Schulabschlüsse nachzumachen verbunden. 29% der Befragten hatten überhaupt keine Vorstellung von BÜA (siehe Abb. 1).

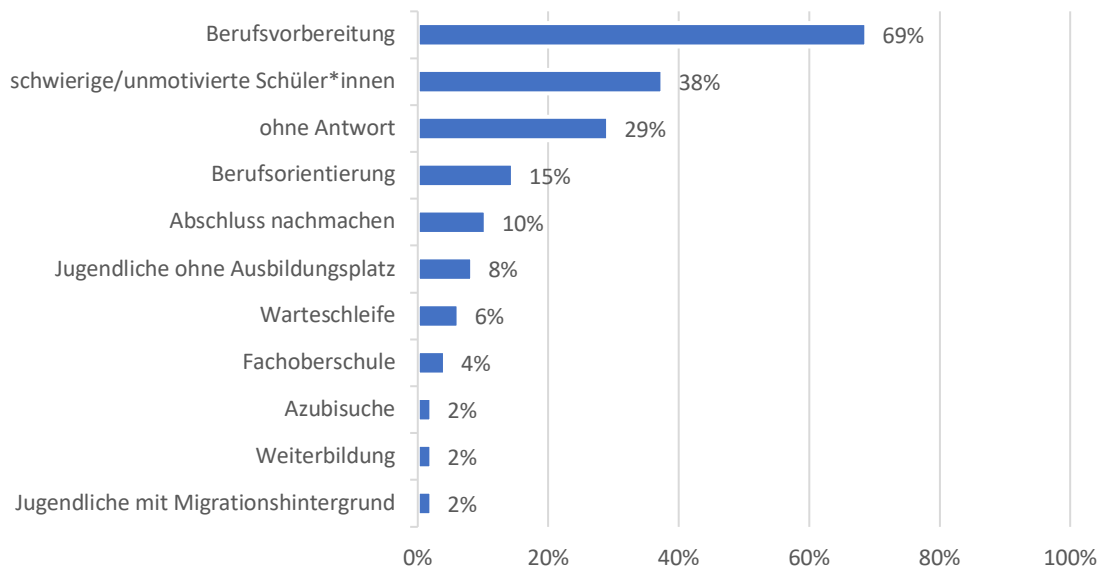


Abbildung 1

Auf die Frage, wie man auf „BÜA“ aufmerksam wurde, gaben 58% der Befragten an, dass sie von einzelnen Lehrkräften/der Schule angesprochen wurden bzw. 52% durch eine Bewerbung (Praktikums-/Ausbildungsplatz) auf BÜA aufmerksam wurden. Nur je ca. 2% hatte durch eine Kammer (IHK, HWK) bzw. durch Medien von BÜA erfahren.

Da alle befragten Betriebe im Rahmen von Praktika mit BÜA-Schülerinnen und Schüler in Kontakt kamen, wurden sie nach den individuellen Erfahrungen mit diesen befragt. 13% gaben dabei an sehr gute und 42% gute Erfahrungen gemacht zu haben. Ca. 19% gaben an mittelmäßige und 17% schlechte Erfahrungen mit den Jugendlichen aus BÜA gemacht zu haben. Als Begründung für mittelmäßige und schlechte Erfahrungen wurde angeführt, dass es den Jugendlichen an Reife, Motivation und Zuverlässigkeit fehle, oder dass das benötigte Leistungsniveau nicht erreicht worden sei bzw. die Jugendlichen mit ihren Aufgaben überfordert waren. Rund 23% gaben an, dass sie sich nicht an konkrete BÜA-Schülerinnen und Schüler erinnern könnten. Die Frage, ob sie wieder einen Jugendlichen der BÜA in ein Praktikum übernehmen würden, bejahten 94% der befragten Betriebe. 75% der Betriebe würden darüber hinaus den BÜA-Schülerinnen und Schüler sogar einen Ausbildungsplatz anbieten. Nur 4% lehnten dies (Vergabe von einem Ausbildungsplatz) mit dem Hinweis ab, dass man unabhängig von BÜA mit der Ausbildung generell schlechte Erfahrungen gemacht habe, bzw. die angebotene Ausbildung zu anspruchsvoll für einen BÜA-Schüler bzw. eine BÜA-Schülerin sei. 13% der befragten Betriebe haben den letzten BÜA-Praktikanten bzw. die letzte BÜA-Praktikantin mittlerweile in ein Ausbildungsverhältnis übernommen.

50% der Betriebe gaben an, dass es Ihnen nicht bekannt sei, dass das Ziel der BÜA darin bestehe, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss die Schulform nach nur einem Jahr verlassen, um eine duale Ausbildung² zu beginnen. Prinzipiell sahen 77% der Betriebe die Entwicklung, dass die Jugendlichen wieder vermehrt „nur“ mit Hauptschulabschluss in eine duale Ausbildung einmünden, als positive Entwicklung („Hauptschulabschluss ist kein Makel“; „Mittlerer Abschluss kann

² Vor dem Hintergrund, dass der Mittlere Abschluss ausbildungsbegleitend erworben werden kann.

doch ausbildungsbegleitend erworben werden“) an. 15% standen dieser Entwicklung eher skeptisch gegenüber mit der Begründung, dass die Ansprüche der angebotenen Ausbildungen zu hoch für Jugendlichen mit lediglich HA seien, dass die Voraussetzungen für den Beginn einer Ausbildung der mittlere Abschluss sei (formell oder informell) oder die Jugendlichen zu unreif seien. 8% machten hierzu keine Angaben.

Für 19% der befragten Betriebe waren Zeugnisse von Ausbildungsbewerbern und Ausbildungsbewerberinnen sehr relevant, für 31% relevant und für 29% teilweise relevant. Dabei gaben 60% der befragten Betriebe an, dass vor allem die Noten in Mathematik von Interesse seien, für 56% seien die „Kopfnoten“ (Arbeits-/Sozialverhalten) relevant, für 42% die Fehlzeiten sowie die Noten in Deutsch (31%), Physik (23%), Englisch (15%) und Chemie (10%) (siehe Abb. 2). Demgegenüber standen 21% für die Zeugnisse keine Relevanz haben.

Welchem Bereich in einem Zeugnis gilt Ihr Interesse?

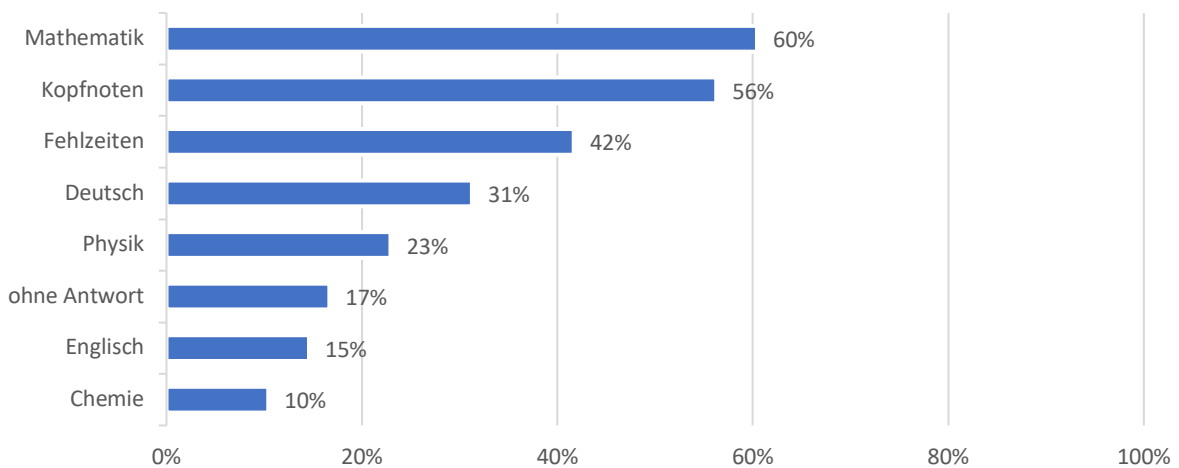


Abbildung 2

Die Annahme, dass die Zeugnisse der neuen Schulform bei den Betrieben noch unbekannt sind, wurde durch 85% der Befragten bestätigt. Allerdings hielten 75% der Betriebe nach einer kurzen Erläuterung zum Format/Inhalt des BÜA-Zeugnisses dieses für einen Fortschritt gegenüber herkömmlichen Zeugnissen und 77% sprachen diesen sogar eine höhere Aussagekraft bzw. eine höhere Transparenz zu (33%). Ca. 6% der Befragten lehnten hingegen die BÜA-Zeugnisse mit der Begründung ab, dass sie zu umfangreich seien bzw. dass Noten prinzipiell besser wären. Ca. 19% haben sich einer Einschätzung bezgl. des BÜA-Zeugnisses komplett enthalten.

Bezogen auf die Einführung fachlicher Kompetenzraster hielten 83% der befragten Betriebe diese Entwicklung für positiv. 69% waren der Ansicht, dass diese besser beschreiben würden, was die Schülerinnen und Schüler tatsächlich könnten. Daher waren auch 61% der

Könnte ein fachliches Kompetenzraster Ihr Einstellungsverhalten beeinflussen?

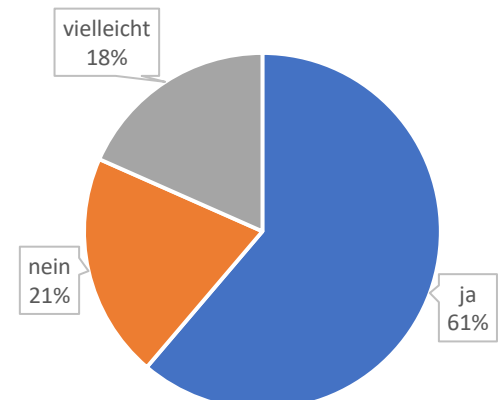


Abbildung 3

Befragten der Meinung, dass ihr Einstellungsverhalten zukünftig durch ein fachliches Kompetenzraster beeinflusst werden könnte (siehe Abb. 3).

Eine Ablehnung erfuhren die fachlichen Kompetenzraster von 8% der Betriebe mit der Begründung, dass herkömmliche Noten besser seien, weil man diese kenne und gewohnt sei. Obwohl „nur“ 8% der Betriebe die fachlichen Kompetenzraster von vornherein ablehnten, sahen 21% nicht, dass durch diese ihr Einstellungsverhalten beeinflusst werden könnte, da beispielsweise alleine das Praktikum ausschlaggebend sei (15%), das berufliche Grundwissen irrelevant für eine Ausbildungsstelle sei (2%) oder es schlichtweg zu umfangreich (4%) sei. Leider ist die Verbreitung der fachlichen Kompetenzraster noch sehr begrenzt, was daraus ersichtlich wurde, dass nur 15% der befragten Betriebe bereits ein fachliches Kompetenzraster einer BÜA-Schule kannten, welches sie allerdings für nachvollzieh- und handhabbar hielten. (13%).

Der Bekanntheitsgrad des überfachlichen Kompetenzrasters ist leider noch weniger ausgeprägt als beim fachlichen Kompetenzraster. Nur 8% der befragten Betriebe kannten das überfachliche Kompetenzraster konkret, empfanden dieses aber als sehr nachvollziehbar und überwiegend als gut handhabbar an. Nur 2% sehen Probleme bei der Handhabung aufgrund des großen Umfangs. Nach einer kurzen Erläuterung bezgl. des Formates/Inhaltes hielten 92% der Betriebe das überfachliche Kompetenzraster für eine positive Entwicklung, da dieses beispielsweise aussagekräftiger und transparenter als die bisherigen Kopfnoten sei. Lediglich 2% lehnten dieses ab mit der Begründung, dass Kopfnoten, aufgrund ihrer Bekanntheit, besser seien. Ca. 6% enthielten sich der Antwort. Auch gaben 77% der befragten Betriebe an, dass das überfachliche Kompetenzraster ihr Einstellungsverhalten beeinflussen könnte (siehe Abb. 4).

Ca. 83% der Befragten führten zudem an, dass sie auch in anderen Schulformen ein überfachliches Kompetenzraster den traditionellen Kopfnoten vorziehen würden, während 13% dies ablehnen würden. Wie beim fachlichen Kompetenzraster waren auch beim überfachlichen Kompetenzraster 21% der Betriebe der Meinung, dass dieses das Einstellungsverhalten nicht beeinflussen könne, da alleine das Praktikum ausschlaggebend sei (17%) bzw. das überfachliche Kompetenzraster zu umfangreich sei (2%). Als besonders wichtige überfachliche Kompetenz gaben 77% der befragten Betriebe die „Pünktlichkeit“ an, gefolgt von „Zuverlässigkeit“ (65%) und dem „angemessenen Verhalten gegenüber Kundinnen und Kunden“ bzw. „angemessenen Verhalten gegenüber Mitarbeitern/Chef“ (42%) (siehe Abb. 5).

**Könnte ein überfachliches Kompetenzraster
Ihr Einstellungsverhalten beeinflussen?**

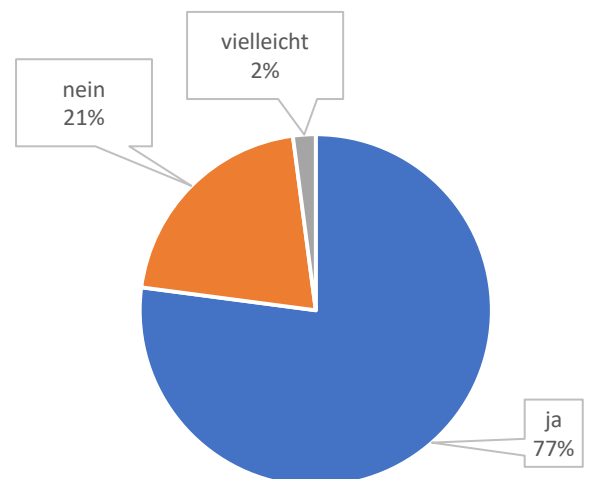


Abbildung 4



Abbildung 5

Die Möglichkeit, dass die Jugendlichen in BÜA ein Langzeitpraktikum absolvieren können, war 52% der Betriebe bekannt, 96% gaben an, dass sie diese Option sehr begrüßten. Bei 81% der Betriebe bestünde zudem die Option ein Langzeitpraktikum zu absolvieren. Gründe, die gegen das Anbieten eines solchen Praktikums aus Sicht der Betriebe sprachen, waren der hohe Betreuungsaufwand (6%), eine aufwändige Bürokratie (4%), eine (individuell) hohe Zahl an Auszubildenden (4%) und die Tatsache, dass eine Langzeitpraktikumsstelle zu Lasten der Zahl von „Kurzzeitpraktikumsstellen“ (2%) gehe.

Zum Abschluss des Interviews wurden die Betriebe noch dazu befragt, was sie sich von BÜA bzw. einer Weiterentwicklung wünschen würden. 42% der Betriebe brachten dabei vor, dass sie sich eine höhere Praxisorientierung bzw. eine höhere Praktikumsdauer wünschen würden. Zudem antworteten 29% der Betriebe, dass die überfachlichen Kompetenzen verstärkt gefördert werden müssten. 17% wünschten sich eine höhere Berufsbezogenheit im Unterricht und 15% eine engere, offenere und optimierte Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb (siehe Abb. 6).

Was würden Sie sich von BÜA bzw. bei einer Weiterentwicklung von BÜA wünschen?

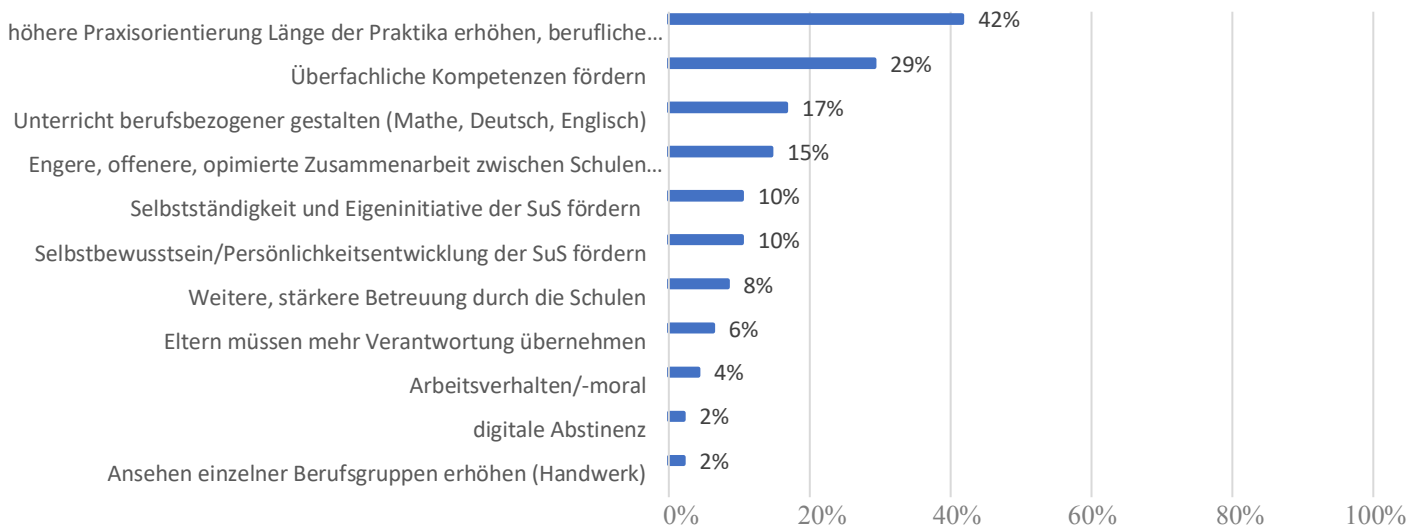


Abbildung 6

Diskussion

Es lässt sich feststellen, dass die neue Schulform BÜA bei den Betrieben erwartungskonform einen geringen Bekanntheitsgrad aufweist. Zwar konnten nach Nennung des vollen Namens „Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung“ diese nahezu zu 70% einer Schulform der Berufsvorbereitung zuweisen, allerdings liegt dies vermutlich eher an dem Begriff der „Berufsfachschule“, die in der Regel als Schulform bekannt ist, als um eine konkrete Vorstellung von BÜA. Der Fokus müsste also darauf gelegt werden, wie es möglich ist, Informationen BÜA betreffend unter Zuhilfenahme/Berücksichtigung/Nutzung der bestehenden regionalen und überregionalen Strukturen, Kammern und Verbände etc. besser und zielgerichteter in die Betriebe zu transportieren. Sehr zu begrüßen ist die überaus große Bereitschaft der Betriebe an Schülerinnen und Schülern aus BÜA einen Praktikumsplatz zu vergeben. Auch die prinzipielle, große Bereitschaft der Betriebe, Jugendlichen aus BÜA einen Ausbildungsplatz anzubieten, ist positiv hervorzuheben, zumal die individuellen Erfahrungen der Betriebe mit diesen nicht immer positiv waren. Dies lässt vermuten, dass die Schulform BÜA bei den Betrieben nicht als „Resteschule“ / Makel in der Bildungsbiographie angesehen wird. Dass die Jugendlichen ohne Umweg „Mittlerer Abschluss“ in eine (duale) Ausbildung nach nur einem Jahr BÜA geführt werden sollen, wird von mehr als ¼ aller Betriebe begrüßt und als wertvolle Option wahrgenommen. Die Ergebnisse der Relevanz von Zeugnissen von Ausbildungsbewerbern und Ausbildungsbewerberinnen entsprechen den Ergebnissen, die in der letzten DIHK Ausbildungsumfrage 2019 erhoben wurden. In dieser Studie wurden im Mai 2019 insgesamt 12467 Unternehmen der Industrie zu unterschiedlichen Bereichen die Ausbildung betreffen befragt. Auch bei dieser Umfrage stellten die Betriebe zu 30%³ (in unserer Studie 21%) fest, dass sie die Eignung von potenziellen Auszubildenden nicht über Zeugnisse feststellen. Besonders spannend ist

³ vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (DIHK), 2019, S. 10

zudem festzustellen, dass für mehr als die Hälfte der Betriebe die Kopfnoten⁴ besonders relevant sind. Nur die fachlichen Leistungen in Mathematik (60%) wurden hier von Betrieben als Kriterium öfter genannt. Die Ergebnisse der Telefonbefragung spiegeln zudem auch die Ergebnisse der DIHK-Umfrage wieder, bei der immer mehr Betriebe erkennen, dass fachliche Defizite mittels Nachhilfe ausgleichbar sind, Unzulänglichkeiten in der Sozialkompetenz allerdings nur schwer zu kompensieren sind.⁵ Aus diesem Grund sehen vermutlich auch 92% der Betriebe der Telefonbefragung das überfachliche Kompetenzraster als besonders positive Entwicklung an. Zudem kann konstatiert werden, dass die Auswahl der darin abgebildeten überfachlichen Kompetenzen tatsächlich die für die Betriebe wichtigen Bereiche abdeckt, da die 10 häufigsten Nennungen der Betriebe, welche überfachlichen Kompetenzen für sie relevant wären, genau die Kompetenzen im überfachlichen Kompetenzraster abbilden. Die in BÜA eingeführten umfangreicheren Zeugnisse mit fachlichen und überfachlichen Kompetenzrastern sind für $\frac{3}{4}$ aller Betriebe ein Fortschritt gegenüber den bisherigen Zeugnissen und rechtfertigen aufgrund der höheren Aussagekraft und Transparenz den deutlich höheren Aufwand für die Schulen bei der Erstellung. Die Einführung der Möglichkeit ein Langzeitpraktikum in Stufe I zu absolvieren, wurde von den Betrieben ebenfalls sehr begrüßt und sollte alle Akteure⁶ des Übergangs dazu ermutigen, diese Möglichkeit bei den Jugendlichen verstärkt zu bewerben. Bei einer Weiterentwicklung von BÜA wünschen sich die Betriebe eine Verlängerung der Praktika. Dies zeigt, dass der Ansatz des HKM, den Schulen die Möglichkeit zu eröffnen bis zu 12 Wochen des ersten BÜA-Jahres für Praktika zu verwenden, gut und richtig ist. Allerdings schöpfen die Schulen diese Möglichkeit bisher nur mäßig aus und investieren im Schnitt nur 5 Wochen in Praktika.⁷ Somit kann geschlussfolgert werden, dass Herangehensweise und die Zielsetzung von BÜA noch zu wenig, jedoch tendenziell sehr positiv wahrgenommen werden und mit BÜA aus betrieblicher Sicht der richtige Weg für eine Reform des hessischen Übergangssystems eingeschlagen wurde.

⁴ und Fehlzeiten

⁵ vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (DIHK), 2019, S. 8

⁶ Schulen/Kammern/Arbeitsagenturen etc.

⁷ Sachstandsanalyse Schuljahr 2018/2019

III. 3. Entwicklung, Gestaltung und Verwendung der Fachlichen Kompetenzraster

Vorbemerkung

Ein zweiter Schwerpunkt der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung waren die Arbeiten an der Vereinheitlichung der stufenbasierten berufsbezogenen Kompetenzraster zur Leistungsbewertung im berufsbildenden Lernbereich in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium. Diese sollen für SchülerInnen, Lehrpersonen und Betriebe konkretisieren, was fachlich im Unterricht gelernt und wie gut dies im Einzelnen von den SchülerInnen umgesetzt wurde. Sie beschreiben einzelne Kompetenzen in einer konkreten handlungs- und wissensbezogenen Abstufung und ermöglichen so eine stufenspezifische Diagnostik diskreter Teilkompetenzen.

Der Berufsbildende Unterricht der BÜA Stufe I soll primär den Schülerinnen und Schülern die Erkundung verschiedener beruflicher Schwerpunkte ermöglichen. Die Vermittlung fachlicher Inhalte und Kompetenzen ist hier bedeutsam, aber gegenüber dem Aspekt beruflicher Orientierung nachrangig. Insgesamt bieten die hessischen BÜA-Schulen 20 Schwerpunkte an. Die hier zu erwerbenden Kompetenzen werden in Fachlichen Kompetenzrastern (FKR) konkretisiert. Um sowohl eine landesweite Vergleichbarkeit und Standardsicherung zu gewährleisten, als auch schulspezifische Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen, weisen die FKR verbindliche Kompetenzen sowie eine Anzahl für die Schulen wählbarer Kompetenzen aus. Verbindliche Formulierungen liegen z. B. für das Einhalten von Regeln zur Arbeitssicherheit und Hygiene vor.

Die Raster sind ein diagnostisches Instrument, mit welchem regelmäßig die Leistungsstände bzw. Kompetenzzuwächse der Lernenden erhoben und zurückgemeldet werden können. Zudem dienen sie der transparenten und nachvollziehbaren Bewertung der Leistungen der Schülerinnen und Schülern am Ende der Schulhalbjahre. Für potenzielle Ausbildungsbetriebe sind diese Kompetenzbeschreibungen sehr wertvoll, da sie mit diesen deutlich besser als mit Schulnoten einschätzen können, welche Stärken Bewerberinnen und Bewerber besitzen. Eine Eignung für mögliche Ausbildungsberufe kann so einfacher und signifikanter eingeschätzt werden. In didaktischer Umkehrung vermitteln die FKR ein Kerncurriculum für den berufsbildenden Unterricht, differenziert nach beruflichen Schwerpunkten und repräsentieren damit einen konkreten Rahmen für dessen Konzeption und Durchführung.

Rahmenbedingungen

Für jeden beruflichen Schwerpunkt wurde ein eigenständiges Fachliches Kompetenzraster (FKR) entwickelt. Jedes FKR repräsentiert einen attraktiven und typischen Ausschnitt aus dem jeweiligen beruflichen Raum. Der Fokus liegt unter anderem auf Selbstmanagement und Selbstorganisationsfähigkeit, personaler beruflicher Handlungsfähigkeit, Anwendung und Einsatz von digitalen Geräten und Arbeitstechniken, projektorientierten Kooperationsformen und beruflicher Orientierung und entspricht so der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. Die FKR beschreiben fachlich-methodische Kompetenzen, die im BBU durch die Schülerinnen und Schülern erworben

werden sollen. Sie sind als berufliche Handlungsbefähigungen formuliert und typisch für die adressierten Berufe bzw. Berufsgruppen. Damit sollen die FKR den Inhalt des Unterrichts für Lehrende, Lernende und Betriebe transparent machen und die anvisierten Kompetenzniveaus verdeutlichen.

Folgende berufliche Schwerpunkte werden in BÜA angeboten: Agrarwirtschaft, Bautechnik, Büromanagement, Chemietechnik, Drucktechnik, Elektrotechnik, Ernährung/Gastronomie/Hauswirtschaft, Fahrzeugtechnik, Farbtechnik/Raumgestaltung, Gebäudereinigung, Gesundheits-/Krankenpflege, Handel, Holztechnik, Informationstechnik Körperpflege, Kunststofftechnik, Lagerlogistik, Metalltechnik, Sozialwesen und Textiltechnik.

Aufbau und Gestaltung

Die FKR sind über alle 20 Schwerpunkte konsistent aufgebaut und nach einheitlichen sprachlichen und inhaltlichen Gesichtspunkten gestaltet.

Nummer	Verbindlich?	Kompetenz	k.F. ⁸	Mindeststandard	Regelstandard	Regelstandard plus	Optimalstandard
1	ja	Informationen beschaffen		Beschafft sich mit Hilfestellung alle für die Umsetzung der Aufgaben notwendigen Informationen.	Beschafft sich teilweise selbstständig alle für die Umsetzung der Aufgaben notwendigen Informationen.	Beschafft sich überwiegend selbstständig alle für die Umsetzung der Aufgaben notwendigen Informationen.	Beschafft sich selbstständig alle für die Umsetzung der Aufgaben notwendigen Informationen.
2	ja	Arbeitsabläufe planen		Plant mit Hilfestellung den Arbeitsablauf.	Plant teilweise selbstständig den Arbeitsablauf.	Plant überwiegend selbstständig den Arbeitsablauf.	Plant selbstständig den Arbeitsablauf.

Beispiel: Ausschnitt aus dem FKR Metalltechnik

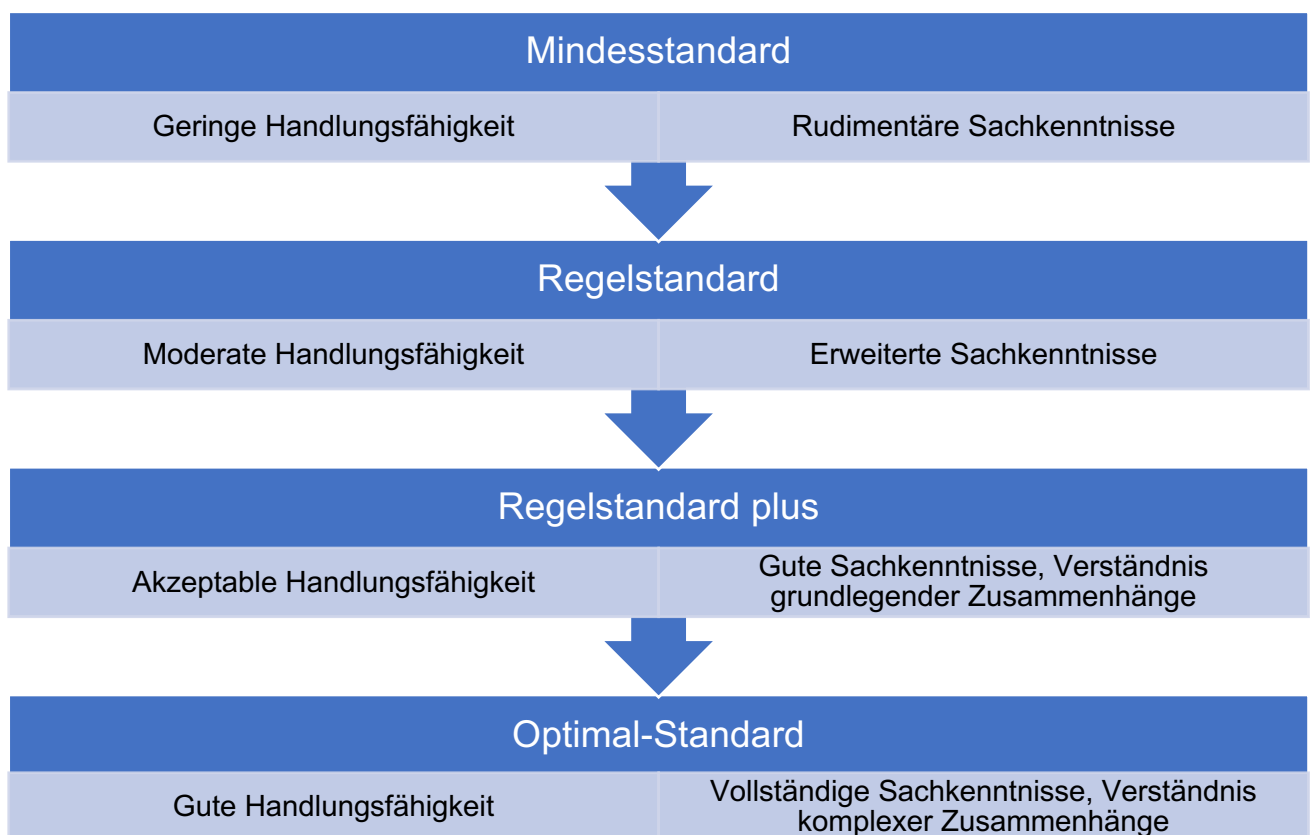
Die FKR weisen acht Spalten auf. In der ersten befindet sich die fortlaufende Nummer der Kompetenz, in der zweiten die Angabe darüber, ob diese im Rahmen des berufsbildenden Lernbereiches verbindlich oder frei wählbar ist, dann die Beschreibung der Kompetenz, die die Schülerinnen und Schüler erlangen sollen. Als zeitliche Ressource sind für jede Kompetenz etwa 15 Unterrichtsstunden zu veranschlagen. In den folgenden fünf Spalten werden die Kompetenzstufen habituell durch

⁸ k.F. = keine Feststellung der Kompetenzen möglich

„Verhaltensanker“ konkretisiert, indem formuliert wird, was gekonnt werden muss, um diese Stufe erreicht zu haben.

Mithilfe der FKR werden berufstypische Handlungen in einem mittleren Konkretisierungsniveau festgestellt, um deren Handhabbarkeit im Unterricht flexibel zu halten. So kann beispielsweise die Kompetenz „Küchenfertige Erzeugnisse aus Fleisch herstellen“ schulindividuell ausgestaltet werden (Herstellung von küchenfertigen Rinderrouladen, Einlegen von Steaks, Zubereitung küchenfertiger Grillspieße, ...).

Die Taxierung durch die Kompetenzstufen intendiert (in Anlehnung an den OECD-Standard von PISA) folgende Kompetenzausprägungen:



Die Taxierungen in den FKR erfolgt auf Basis der beiden Parameter Selbstständigkeit und Komplexität. Mit wachsender Kompetenz des Lernenden nimmt die Selbstständigkeit zu bzw. das Maß der Unterstützung ab, Komplexität bzw. Umfang der beruflichen Handlung nehmen zu.

Die Formulierungen der einzelnen Stufen sind positiv und wertschätzend und beschreiben, was auf dieser Stufe (schon) gekonnt wird, nicht aber, was hier bezogen auf eine Optimal-Ausprägung (noch) fehlt. Auf Defizit-Formulierungen wie „kann nicht“; „ist nicht in der Lage“; „hält nicht ein“ etc. wurde

bewusst verzichtet, um das Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu stärken und um ihnen mehr Zutrauen in ihre Fähigkeiten zu geben. Zudem erhalten potenzielle Ausbildungsbetriebe einen Eindruck von dem, was die Schülerinnen und Schüler in fachlicher Hinsicht konkret mitbringen.

Schulspezifische Schwerpunkte und Nutzung im Unterricht

Den Schulen steht eine Übersichtstabelle an fachlichen Kompetenzen für jeden beruflichen Schwerpunkt zur Verfügung, aus denen sich die **schulspezifischen** Fachkompetenzraster zusammensetzen und die eine klare Orientierung für den Unterricht bieten. Dabei ist das Verhältnis zwischen dem zeitlichen Umfang der beruflichen Schwerpunkte und den adressierten Kompetenzen zu berücksichtigen:

Jede Kompetenz soll, damit die Leistung landesweit vergleichbar ist, etwa 15 Unterrichtsstunden umfassen. Es gilt darauf zu achten, dass pro Jahr mindestens zwei berufliche Schwerpunkte mit insgesamt 32 fachlichen Kompetenzen unterrichtet werden (480 Stunden BBU pro Schuljahr = 15 Stunden pro Kompetenz x 32). Wird ein beruflicher Schwerpunkt über zwei Halbjahre fortgeführt, muss sich das FKR des zweiten Halbjahres von jenem des ersten maßgeblich unterscheiden. Dabei müssen die drei verbindlichen Kompetenzen nicht zwingend in einem Halbjahr (und damit innerhalb eines fachlichen Kompetenzrasters) ausgewiesen bzw. behandelt werden. Im Zuge einer frühen beruflichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler sollten innerhalb eines Halbjahres mehrere berufliche Schwerpunkte angeboten werden.



Kompetenzfeststellung

Im Unterricht gilt es, die in den FKR adressierten Handlungen zu beobachten und zu klären, inwiefern diese von den Lernenden verstanden worden sind und umgesetzt werden können. Die Lehrkraft beurteilt typischerweise zum Ende einer Unterrichtseinheit die erreichten Kompetenzstufen der

Schülerinnen und Schüler mit dem FKR. Aus diesen Kompetenzbeschreibungen kann dann ein aussagekräftiger Bewertungstext für das BÜA-Zeugnis generiert werden.

Fachlich-methodische Kompetenzen als Lernziele

Unter fachlich-methodischen Kompetenzen werden im Allgemeinen jene Dispositionen verstanden, die einen Menschen zu einem eigenständigen Handeln, d.h. zu einem eigenständigen Umsetzen fachlicher bzw. beruflicher Aufgaben, befähigen⁹. Fachlich-methodische Kompetenzen integrieren Sachwissen (Wissen über die Dinge, deren Beschaffenheit und deren Funktionen), Prozesswissen (Wissen über den Umgang mit Dingen, Maschinen, Werkzeugen, Werkstücken, ...) und Reflexionswissen (Wissen über Bezüge und Hintergründe von Sach- und Prozesswissen) mit einer adäquaten Berufsmotorik. Aufgrund der Tatsache, dass unverstandenes Handeln ebenso wenig tragfähig ist, wie nicht anwendbares Wissen, ist es für die Entwicklung fachlicher Kompetenzen unabdingbar, dass durchgeführte Handlungen auch verstanden werden d.h. neben den oben erwähnten Wissensarten zusätzliche ein Reflexionswissen aufgebaut wird, welches die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt ähnliche berufliche Problemstellungen kompetent zu lösen (Transfer).

Der berufliche Unterricht in BÜA erfordert somit ein Unterrichtskonzept, welches in Hinblick auf die Kompetenzvermittlung bzw. den Kompetenzerwerb sowohl dem Handlungs- als auch dem Wissensanspruch gerecht wird und ein Verfahren zur Kompetenzdiagnostik, welches nicht nur (motorische) Fähigkeiten/Fertigkeiten oder reines Sachwissen in den Blick nimmt, sondern sich auch auf Verstehensaspekten bezieht.

Was sind fachliche Kompetenzen oder Kompetenzen als Lernziele

Unter fachlichen Kompetenzen werden im allgemeinen sämtliche Dispositionen verstanden, die einen Menschen zu einem eigenständigen Handeln, d.h. zu einem eigenständigen Umsetzen fachlicher bzw. beruflicher Aufgaben, befähigen¹⁰. Fachliche Kompetenzen implizieren sowohl fachliche Kenntnisse wie Sachwissen (Wissen über die Dinge, deren Beschaffenheit und deren Funktionen) und Prozesswissen (Wissen über den Umgang mit Dingen (Maschinen, Werkzeugen, Werkstücken, ...)), als auch (motorische) Fertigkeiten und Fähigkeiten. Aufgrund der Tatsache, dass unverstandenes Handeln ebenso wenig tragfähig ist, wie nicht anwendbares Wissen, ist es für die Entwicklung fachlicher Kompetenzen unabdingbar, dass durchgeführte Handlungen auch verstanden werden d.h. neben den oben erwähnten Wissensarten zusätzliche ein Reflexionswissen aufgebaut wird, welches die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt ähnliche berufliche Problemstellungen kompetent zu lösen (Transfer).

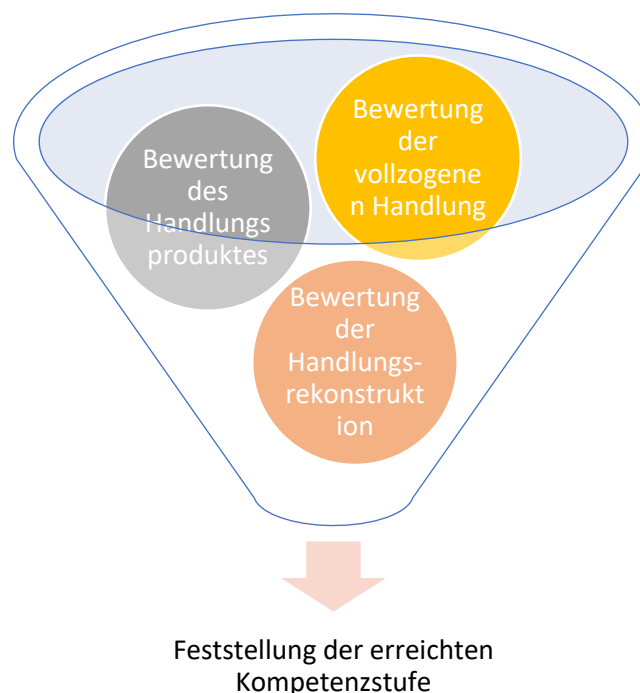
¹⁰ Dies bezieht sich sowohl auf die Fähigkeit als auch auf die Bereitschaft

Der berufliche Unterricht in BÜA erfordert also ein Unterrichtskonzept, welches in Hinblick auf die Kompetenzvermittlung bzw. den Kompetenzerwerb sowohl dem Handlungs- als auch dem Wissensanspruch gerecht wird und ein Verfahren zur Kompetenzdiagnostik, welches nicht nur (motorische) Fähigkeiten/Fertigkeiten oder reines Sachwissen in den Blick nimmt, sondern sich auch mit und Verstehensaspekten befasst.

Bewertung im Fachlichen Kompetenzraster

Angesichts der alltäglichen Restriktionen des Unterrichts und der generellen Problematik, Handeln und Denken synchron zu diagnostizieren, ist eine unterrichtsintegrierte Kompetenzdiagnostik in jedem Fall eine Herausforderung. Bisher gängige Einzelformate der Leistungsbewertung wie Beobachtungen bzw. die Bewertung von Handlungsprodukten oder Wissenstests fokussieren in der Regel nur einen kleinen Ausschnitt (Beobachtung → Fertigkeiten; Wissenstest → Sachwissen) und können daher in Ihrer Singularität zu keiner konsistenten Kompetenzfeststellung führen. Erforderlich ist ein faires, im Unterricht handhabbares Bewertungsverfahren (Effizienz), in welchem die Kompetenzen unmittelbar erkennbar und diagnostizierbar sind (Transparenz). Dies bedeutet, dass ein Verfahren zur Kompetenzfeststellung sowohl Aspekte des Handles, des Wissens, als auch des Verstehens einbeziehen muss.

Ein Verfahren, das sich hierbei bewährt hat, ist die Kombination aus Handlungsbewertung (die Bewertung einer vollzogenen Handlung und/oder eines Handlungsproduktes z.B. ein Geschäftsbrief, ein Arbeitsplan usw.) und Bewertung der kognitiven Rekonstruktion nach deren Abschluss.



Bewerten mittels Beobachtung

Die Bewertung einer Handlung aus der Beobachtung (unabhängig davon ob live oder per Videoaufnahme) heraus bedarf entsprechender Checklisten (Erwartungshorizont), um Transparenz und ein gewisses Maß an Reliabilität und Objektivität zu gewährleisten.

Zur Erstellung von Beobachtungs-Checklisten, die im Vorfeld auch von den Schülerinnen und Schülern als „Ich-Kann-Checklisten“ zur Selbstkontrolle verwendet werden können, ist es nötig, die zu diagnostizierende Kompetenz in beobacht- und bewertbare (Teil-)Handlungen aufzuteilen.

Kompetenz	(Teil-)Handlungen	n.F.	Minimalstandard	Mindeststandard	Regelstandard	Optimalstandard
	Die Schülerin/Der Schüler kann...					
Aufträge erfassen (2)	... einen Kundenauftrag lesen und die „Zielperspektive“ wiedergeben					
	... Maße dem Kundenauftrag entnehmen					
	... Materialien dem Kundenauftrag entnehmen					
	xyz					

Beispiel: „Ich-kann-Checkliste“ Lernsituation Klemmbrett, Berufsfeld Holztechnik, Arnold-Bode-Schule (Auszug).

Bewerten mittels Handlungsprodukt

In manchen Fällen ist das Beobachten einer Handlung nur bedingt nötig (Schreiben eines Geschäftsbriefes, Erstellen von elektrischen Schaltplänen) oder möglich (Programmieren einer Kleinststeuerung), sodass die fertigen Handlungsprodukte entsprechend zu berücksichtigen und sowohl kriteriengestützt als auch für die Schülerinnen und Schüler transparent und nachvollziehbar zu bewerten sind.

Kompetenz	Zu bewertende Kriterien	n.F.	Minimalstandard	Mindeststandard	Regelstandard	Optimalstandard
Geschäftsbriefe nach DIN 5008 erstellen	Layout					
	Seitenränder					
	Schriftgröße und Schriftart					
	Briefkopf					
	Position					
	Vollständigkeit					
	xyz					
	Betreffzeile					
	Fließtext					
	xyz					
	Xyz					
	xyz					
	Grußformel					
	Fußzeile					

Bewertung mittels Rekonstruktion der Handlung

Um sowohl der Wissens- als auch der Verstehensdimension von fachlichen Kompetenzen gerecht zu werden, können Schülerinnen und Schüler auch angehalten werden, sich nach dem Handlungsvollzug mit diesem reflexiv auseinandersetzen. Dazu wird die Schülerin bzw. der Schüler in einem ersten Schritt dazu ermutigt, die beobachtete bzw. selbst durchgeführte Handlung zu kommentieren (nacherzählen, Fehler im Prozess benennen, Handlungsoptionen aufzeigen etc.). Im Anschluss daran findet ein kurzes Fachgespräch entlang standardisierter Fragen¹¹ statt. Diese sollen in Bezug auf die vollzogene Handlung nicht nur das Sachwissen adressieren (z.B. Welche Schnittgeschwindigkeit sollte für eine Bohrung in Aluminium gewählt werden? Wie sollten die Seitenränder in einem Geschäftsbrief formatiert sein?), sondern auch das Prozesswissen (z.B. Wie ermittelt man Schnittgeschwindigkeit bzw. wie wird daraus die Drehzahl bestimmt? Wie formatiere ich die Seitenränder im Office-Programm?) und das Reflexionswissen (z.B. Welche Eigenschaften hat Aluminium bezogen auf die Zerspannbarkeit? Welche Norm/Normen findet für nationale Geschäftsbriefe Anwendung?). Alternativ kann das Fachgespräch auch auf individuelle Fehler etc. im (beobachteten oder eigenen) Handlungsvollzug ausgerichtet sein oder beides miteinander kombinieren. Ggf. können Teile des Fachgesprächs durch schriftliche Ausführungen ersetzt werden.

Dabei können für die kognitive Rekonstruktion mindestens zwei Varianten unterschieden werden:

1. Kognitive Rekonstruktion der eigenen Handlung

- a. Eine Schülerin bzw. ein Schüler führt die Handlung selbst aus und beschreibt/kommentiert diese direkt im Anschluss (beschreibt z.B. das eigene Vorgehen und begründet dieses, benennt Fehler in der Ausführung etc.) bzw. beantwortet Fragen zur vollzogenen Handlung.
- b. Die Schülerinnen und Schüler führt die Handlung selbst aus, videografiert diese und beschreibt/kommentiert diese zu einem späteren Zeitpunkt (beschreibt z.B. das eigene Vorgehen und begründet dieses, benennt Fehler in der Ausführung etc.) bzw. beantwortet Fragen zur vollzogenen Handlung. Hierbei kann z.B. das eigene Gerät (Smartphone) des Schülers genutzt werden, damit die Daten bei diesem verbleiben.

2. Kognitive Rekonstruktion einer Fremdhandlung

- a. Eine Schülerin bzw. ein Schüler vollzieht eine Handlung. Eine andere Schülerin bzw. ein anderer Schüler beschreibt/kommentiert die „Fremdhandlung“ (beschreibt z.B. das Vorgehen, benennt Fehler in der Ausführung etc.) bzw. beantwortet Fragen zur beobachteten Handlung.
- b. Eine Schülerin bzw. ein Schüler vollzieht eine Handlung und videografiert diese. Eine andere Schülerin bzw. ein anderer Schüler beschreibt/kommentiert die „Fremdhandlung“ (beschreibt z.B. das Vorgehen, benennt Fehler in der Ausführung etc.) bzw. beantwortet Fragen zur beobachteten Handlung.

(Hier kann auch auf fertige Videos zurückgegriffen werden. Man sollte jedoch bedenken, dass die vollzogene Schülerinnen- und Schülerhandlung ebenfalls zu berücksichtigen ist)

	Eigenhandlung		Fremdhandlung	
	unmittelbar	dokumentiert	unmittelbar	dokumentiert
Aufwand	+ ¹²	++	+	++
Nutzen	+	++	o	+

Umwandlung von Kompetenzen in Noten

Gemäß dem hess. Schulgesetz (§74) und der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (§60) ist es notwendig, einer Schülerin oder einem Schüler, die/der einen schulischen Abschluss (Hauptschulabschluss/mittlerer Abschluss) erworben und eine vorgesehene Abschlussprüfung abgelegt, bzw. die Abschlussklasse erfolgreich besucht und damit das vorgesehene Bildungsziel erreicht hat, ein Abschlusszeugnis auszustellen. Ein Abschlusszeugnis enthält gemäß § 60 Abs. 3 VOGSV Noten, sodass eine reine Ausweisung der erworbenen Kompetenzen im beruflichen Lernbereich nicht möglich ist und eine Umrechnung der erreichten Kompetenzstufe in Noten erfolgen muss.

Um aus den erreichten Kompetenzstufen eine Gesamtnote für den jeweiligen beruflichen Lernbereich zu generieren, wird mittels der Tabelle aus der durchschnittlich erreichten Kompetenzstufe die Gesamtnote generiert.

Ø Kompetenzstufe	Note
4,0-3,4	1 (100%-85%)
3,3-2,8	2 (84%-70%)
2,7-2,2	3 (69%-55%)
2,1-1,6	4 (54%-40%)
1,5-0,8	5 (39%-20%)
0,7-0	6 (19%-0%)

¹² ++ = sehr hoch; + = hoch; o = mittel

IV. Rückschau und Ausblick auf BÜA 2.0

Die BÜA entstand vor dem Problemhorizont eines unbefriedigenden schulischen Übergangssystems: Die Zahl der Abschlüsse und Schulformen wurde als unübersichtlich, die Übergangsquote in eine Ausbildung als zu niedrig wahrgenommen. Stattdessen dominierten vielerorts die „Maßnahmenkarrieren“ die Wahrnehmung der Lehrkräfte: SchülerInnen, die sich ohne Orientierung, Plan und Motivation in der Komfortzone Schule eingerichtet hatten, ohne ihre Potentiale entfalten zu können. Die Berufsfachschulen etwa, die einst der leistungsstärksten Kohorte der HauptschülerInnen die Möglichkeit eröffnen sollte, den Mittleren Abschluss zu erwerben, hatte sich allmählich zu einem äußerst heterogenen Sammelbecken der schwächsten HauptschülerInnen entwickelt, die aufgrund multipler Vermittlungshemmnisse nicht den Weg in eine Ausbildung gefunden hatten. Das böse Wort einer „Resteschule“ kursierte. Da es hier aber natürlich nicht um einen Ballast für die beruflichen Schulen, sondern um tausende junger Menschen und ihre Lebensentwürfe und mithin auch um ein beachtliches Nachwuchsreservoir für den Arbeitsmarkt ging, war eine strukturelle und inhaltliche Neuausrichtung des Übergangsbereichs angezeigt.

Der Schulversuch BÜA führt drei Schulformen ebenjenes Bereiches zusammen und adressiert seine pädagogischen Herausforderungen mit einer konsequenten Ausrichtung auf die individuellen, sehr unterschiedlichen Bedarfe der Jugendlichen, einer intensiven praxis- und handlungsorientierten Berufsorientierung und der Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen. Vorrangiges Ziel ist die möglichst rasche Vermittlung in eine Ausbildung und erst in zweiter Linie der Erwerb eines weiterführenden Schulabschlusses. Seine innovativen Elemente, etwa die konsequente äußere Leistungsdifferenzierung, die langen Praxisphasen und die Verwendung der Kompetenzraster, stellen eine erhebliche strukturelle und konzeptionelle Reform dar. Es hat sich gezeigt, dass ihre Implementation selbst für die engagierten Versuchsschulen eine Herausforderung darstellt.

Zur Bewältigung bedarf es neben der angemessenen Ausstattung mit Ressourcen und der Etablierung Zusätzliche Kommunikation- und Koordinationsstrukturen zur Steuerung des Schulversuches die Entwicklung einer neuen Lernkultur und entsprechender professioneller Handlungskompetenzen seitens der eingesetzten Lehrkräfte.

Nach vier Schuljahren fällt der Befund hier nicht uneingeschränkt positiv aus. Zwar werden zentrale Aspekte des Konzepts – etwa der Profilgruppenunterricht oder der berufliche Lernbereich – durchweg positiv beurteilt, gleichzeitig gibt es große Unterschiede zwischen den Schulen, was die Akzeptanz des Konzepts betrifft. Bei einem Teil der eingesetzten Lehrkräfte zeigt sich deutliche Skepsis, was die Leistungsfähigkeit der BÜA verglichen mit dem bisherigen System angeht und Unmut über den Aufwand, den die Implementation der neuen Elemente des Schulversuchs verursacht. Da der Rücklauf bei den Lehrkräftebefragungen zum Teil recht schmal ist, lassen sich nur vorsichtige Gesamtaussagen treffen. Dennoch wurden aus der Auswertung der Evaluationen, Eindrücken von Fortbildungen und Gesprächen einige Gründe hierfür deutlich.

So wirkt etwa die Intention der BÜA – „Anschluss (an den Arbeitsmarkt durch duale Ausbildung) vor Abschluss“ auf viele Lehrkräfte kontraintuitiv angesichts verinnerlichter Maßstäbe pädagogischen Handelns: Wenn eine Schülerin die Schule bereits nach wenigen Wochen oder Monaten, womöglich mit schlechten Noten verlässt, um stattdessen eine Ausbildung zu machen, statt nach ein paar Jahren einen weiterführenden Schulabschluss zu erreichen, dürfte bei vielen Lehrkräften der Eindruck

vorherrschen, sie hätten eine Schülerin „verloren“. Genau das aber ist, zugespitzt gesagt, das Ziel der BÜA.

Des Weiteren impliziert die Teilnahme an einem Schulversuch immer eine gewisse Ungewissheit und die Gefahr, aufwändig entwickelte Konzepte wieder verwerfen zu müssen, wenn sie sich nicht bewähren. Dies auszuhalten und produktiv zu gestalten kann eine Herausforderung für Lehrpersonen sein, die als BeamtInnen gewohnt und verpflichtet sind, in einem rechtlich definierten Ordnungsrahmen mit Bewertungsmaßstäben, Lehrplänen, Lehrwerken und Verordnungen zu agieren. Dies um so mehr, wenn die Identifikation mit dem Schulversuch gering ist, weil z.B. nur wenige Stunden in der BÜA unterrichtet werden. Vereinzelt mag auch eine gewisse habituelle Grundskepsis gegenüber schulpolitischen Veränderungen zum Tragen kommen.

Verinnerlichtes Wissen und Routinen zur Arbeit mit den Kompetenzrastern, zur optimalen Gestaltung des Profilgruppenunterrichts, der Organisation der beruflichen Rotation oder der äußeren Differenzierung bauen sich erst mit der Erfahrung mehrerer Schuljahre auf.

Die Einrichtung einer wissenschaftlichen Begleitung, die systematische, regelmäßige Evaluation machen den „Erfolg“ einer Schulform nun außerdem quantifizierbar, indem sie ihn an messbare „Key Performance Indicators“ knüpfen, beispielsweise die Zahl der Abgänge in Ausbildung oder die individuelle Ausprägung der Kompetenzraster des jeweiligen Schülers.

So werden Probleme sicht- und adressierbarer, die bereits vor dem Schulversuch bestanden und die Notwendigkeit der Reform des Übergangsbereiches erst begründeten. Dies ist der BÜA nicht anzulasten, mag aber erklären, warum viele Lehrkräfte sie als subjektiv schlechter empfinden als das vorherige System.

Schließlich ist die Schule in der Gestaltung beruflicher Orientierung nur ein, wenn auch wichtiger Akteur neben anderen, dessen Handlungsmacht Grenzen gesetzt sind. Die Entwicklung einer Schülerin/eines Schülers ist, wenn man Bronfenbrenners ökosystemisches Modell (1981) heranzieht, eine wechselseitige Interaktion zwischen dem Individuum und ihrer/seiner sozialen Umwelt, das wiederum aus einer großen Anzahl vielfältig miteinander verwobener und voneinander abhängiger Elemente besteht. Im Erlebenshorizont einer Schülerin/eines Schülers ist das beispielsweise die Familie, die Schule, aber auch die regionalen Verhältnisse, der Arbeitsmarkt und soziale Normen und Werte. Das gesellschaftliche Mantra des „Aufstiegs durch Bildung“ etwa ist eng verbunden mit dem Erreichen eines formal möglichst hohen Schulabschlusses. In der BÜA äußert sich das darin, dass die Schüler sie zwar insgesamt recht positiv bewerten, aber im Mittel vor allem den mittleren Abschluss anstreben und sich ihrem eigentlichen Ziel damit entziehen. Dass das so ist, ist nicht den Schulen anzulasten, denn die Motive der SchülerInnen die BÜA zu besuchen, sind vielfältig: Sie folgen dem Willen des Elternhauses, um einen weiterführenden Abschluss zu erreichen, sie fühlen sich zu jung oder unvorbereitet für das „richtige Leben“, sie erleben den ihnen zugänglichen Ausschnitt des Arbeitsmarktes als unattraktiv, sie nehmen wahr, dass Betriebe den mittleren Abschluss oder gar das Abitur für Ausbildungsplätze erwarten, sie fühlen sich mit „nur“ einem Hauptschulabschluss gesellschaftlich deklassiert, es fehlt ihnen an Reife und sozialen Kompetenzen, es fehlt ihnen an (beruflicher) Orientierung oder eben auch: Sie möchten mithilfe der BÜA schnellstmöglich einen Ausbildungsplatz finden. Es ist klar, dass das Streben nach dem mittleren Abschluss neben kognitiven auch affektive und emotionale Gründe hat.

Gelingende berufliche Orientierung bedarf daher eines Zusammenwirkens von Schule, Elternhaus, (ausbildender) Wirtschaft und den weiteren Akteuren (Agentur für Arbeit, Jugendhilfe, Stiftungen etc.). Konkret besteht die Aufgabe darin, das BÜA-Konzept, die Möglichkeiten und Chancen, die es

jungen Menschen eröffnet (beispielsweise den begehrten mittleren Abschluss ausbildungsbegleitend zu erwerben), weiter bekannt zu machen und in der Wahrnehmung von SchülerInnen, Eltern, Lehrkräften und Wirtschaft als ein attraktives Angebot zu etablieren und in Richtung der letzteren dafür zu werben, BÜA-SchülerInnen (auch mit schwächerem Leistungsbild) eine Chance auf ein Praktikum oder eine Ausbildung zu geben.

Diesen Weg, hin zur Etablierung einer BÜA-entsprechenden Lern- und Lehrkultur, zu einem vollständig entwickelten und in der Praxis erprobten Ordnungsrahmen und zu einer möglichst großen Bekanntheit und Akzeptanz der BÜA gilt es in der zweiten Phase des Schulversuchs mit den beteiligten Akteuren weiter zu gehen.

Die wissenschaftliche Begleitung wird vor allem die neuen BÜA-Schulen mit der Organisation spezifischer Fortbildungsangebote unterstützen und durch die Evaluationen und Begleitforschung gewonnen Erkenntnisse über Stärken und Schwächen der BÜA, ihre Schülerschaft und deren Aspirationen zu einer kontinuierlichen Verbesserung des Konzepts beitragen.

V. Tabellenteil: Ergebnisse der Evaluationen 2018-2019

Inhalt

1. Lehrkräftebefragung

- 1.1. Heterogenität
- 1.2. Differenzierung
- 1.3. Vergleich mit BFS
- 1.4. Stufe 1: Beruflicher Lernbereich
- 1.5. Stufe 1: Fachliche Kompetenzraster
- 1.6. Stufe 2: Beruflicher Lernbereich
- 1.7. Stufe 2: Fachliche Kompetenzraster
- 1.8. Überfachliche Kompetenzraster
- 1.9. Profilgruppenunterricht
- 1.10. Unterstützung und Austausch
- 1.11. Schulleitung
- 1.12. Gesamteinschätzung

2. Schülerbefragung Stufe 1

- 2.1. Deutschunterricht
- 2.2. Mathematikunterricht
- 2.3. Englischunterricht
- 2.4. Beruflicher Lernbereich
- 2.5. Profilgruppenunterricht
- 2.6. Überfachliche Kompetenzmatrix
- 2.7. Praktikum
- 2.8. Wiederholer: Langzeitpraktikum
- 2.9. Bildungsaspirationen
- 2.10. Bildungsaspirationen: Haben Sie sich bereits für einen Ausbildungsplatz beworben? (Alle Schüler Stufe 1)
- 2.11. Bildungsaspirationen: Haben Sie sich bereits für einen Ausbildungsplatz beworben? (Schüler, die in Stufe 1 eine Ausbildung anstreben)
- 2.12. Bildungsaspirationen: Haben Sie schon ein Angebot für einen Ausbildungsplatz? (Schüler, die in Stufe 1 eine Ausbildung anstreben)
- 2.13. Bildungsaspirationen: Wie haben Sie den Ausbildungsplatz gefunden? (Schüler, die in Stufe 1 eine Ausbildung anstreben)
- 2.14. Bildungsaspirationen: Pläne bei Nichtversetzung in die Stufe 2

3. Schülerbefragung Stufe 2

- 3.1. Deutschunterricht
- 3.2. Mathematikunterricht
- 3.3. Englischunterricht
- 3.4. Beruflicher Lernbereich
- 3.5. Profilgruppenunterricht
- 3.6. Überfachliche Kompetenzmatrix

- 3.7. Gesamteinschätzung
- 3.8. Bildungsaspirationen
- 3.9. Bildungsaspirationen: Haben Sie schon ein Angebot für einen Ausbildungsplatz? (Schüler, die in Stufe 2 eine Ausbildung anstreben)
- 3.10. Bildungsaspirationen: Möchten Sie den Ausbildungsplatz annehmen? (Schüler, die in Stufe 2 eine Ausbildung anstreben und einen Ausbildungsplatz zugesagt bekommen oder in Aussicht haben)
- 3.11. Bildungsaspirationen: Wie haben Sie den Ausbildungsplatz gefunden? (Schüler, die in Stufe 2 eine Ausbildung anstreben)

4. Ausbildungsziele der BÜA-SchülerInnen

.....

Anmerkung:

Angegeben sind die Zahl der Personen, die das Item bearbeitet haben (N), der Mittelwert, die Standardabweichung und ggf. die Signifikanz. Wo möglich stehen die Vorjahresergebnisse in der Zeile unter den Ergebnissen des aktuellen Jahres.

Zur zusätzlichen Information sind bei verschiedenen Items die Verteilung der Antworten angegeben, wenn die Standardabweichung besonders hoch war, oder die Items zentral für das BÜA-Konzept waren. „Prozent“ gibt dabei den Anteil derjenigen Personen, die die entsprechende Antwort gegeben haben, an der Gesamtstichprobe an, „Gültige Prozent“ den Anteil an der Zahl derjenigen, die das Item bearbeitet haben.

1. Lehrkräftebefragung

N=374, Aggregierte Rücklaufquote = 41,1%

Skalenwerte (Items außer 52,53)

- 1= Stimmt
- 2= Stimmt eher
- 3= Stimmt eher nicht
- 4= Stimmt nicht

Skalenwerte (Items 52,53)

- 1= Besser
- 2= Etwas besser
- 3= Gleich gut
- 4= Etwas schlechter
- 5= Schlechter

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Signifikanz
1.1. Heterogenität				
2. Die BÜA-Schülerschaft ist leistungsheterogener als die Schülerschaft anderer beruflicher Bildungsgänge.	344	1,69	,921	
	-	-	-	
3. Innerhalb meiner Klassen ist die BÜA-Schülerschaft hinsichtlich ihrer Leistungen sehr heterogen.	356	1,69	,810	
	-	-	-	
4. Die Heterogenität in den BÜA-Klassen wirkt sich positiv auf meinen Unterricht aus.	343	3,11	,763	
	-	-	-	
5. Die Heterogenität in den BÜA-Klassen wirkt sich negativ auf meinen Unterricht aus.	335	2,11	,914	
	-	-	-	
6. Die Heterogenität in den BÜA-Klassen erfordert von mir einen höheren Arbeitsaufwand.	348	1,70	,756	
	-	-	-	
7. Ich komme mit der Heterogenität in den BÜA-Klassen gut zurecht.	347	2,18	,779	
	-	-	-	
8. Durch die Heterogenität in den BÜA-Klassen fühle ich mich häufig überfordert.	346	2,79	,886	
	-	-	-	
9. Bitte geben Sie an, inwieweit die folgende Aussage für Sie zutrifft. - Ich bin zufrieden mit der Anzahl der Niveaustufen in meinem Fach.	128	2,38	,988	
	-	-	-	
10. Der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in meinem Fach wird meinen Erwartungen für den Unterricht weitgehend gerecht.	363	2,70	,890	,000
	367	2,46	,948	

11. Der Stundenumfang meines Fachs ist den Lernzielen angemessen.	361	2,39	1,003	
	-	-	-	
12. Die Klassengröße ist angemessen.	363	1,98	,940	
	-	-	-	

1.2. Differenzierung

13. Die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in leistungsdifferenzierte Lerngruppen beeinflusst das Lernklima positiv.	138	2,53	,930	,062
	277	2,55	1,015	
14. Die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in leistungsdifferenzierte Lerngruppen ermöglicht es mir, die Schülerinnen und Schüler besser zu fördern.	138	2,41	,852	,061
	271	2,37	,987	
15. Die Zuordnung zu leistungsdifferenzierte Lerngruppen ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern sich aktiv am Unterricht zu beteiligen.	134	2,44	,854	,543
	270	2,38	,944	
16. Ich lehne den Unterricht in Niveaustufen (Leistungsdifferenzierung) in der BÜA ab.	135	2,69	1,187	
	-	-	-	
17. Eine Ausweisung der Niveaustufen im Zeugnis würde ich begrüßen.	129	2,06	1,204	

	-	-	-
18. Ich könnte mir vorstellen die Leistungsbewertung mittels Kompetenzrastern vorzunehmen.	135	3,10	1,071
	-	-	-

Verteilung: „Ich lehne den Unterricht in Niveaustufen (Leistungsdifferenzierung) in der BÜA ab.“ (Item 16)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	32	8,6	23,7
trifft eher zu	26	7,0	19,3
trifft eher nicht zu	29	7,8	21,5
trifft nicht zu	48	12,8	35,6
Gesamt	135	36,1	100,0

Freitextantworten: Warum sind Sie mit der Anzahl der Niveaustufen unzufrieden?

- Praktizierte Differenzierung wird Heterogenität immer noch nicht gerecht (Unterschiedliche Kompetenzen von SuS in verschiedenen Themen, DAZ, Förderschüler, Intea). (7 Nennungen)
- Binnendifferenzierung im Klassenverband bevorzugt (3 Nennungen)
- Äußere Differenzierung stört Klassengefüge (2 Nennungen)
- Zwei Niveaustufen nicht ausreichend, mehr sind allerdings schulisch nicht umsetzbar. (2 Nennungen)
- Zeitaufwendig und nicht effektiv. (2 Nennungen)
- Bewertung schwierig
- Willkürliche Einteilung
- Niveaustufen werden dadurch nivelliert, dass alle Stufen die Vorgabe haben, die identische Klassenarbeit zu schreiben

Verteilung: „Eine Ausweisung der Niveaustufen im Zeugnis würde ich begrüßen.“ (Item 17)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	61	16,3	47,3
trifft eher zu	27	7,2	20,9
trifft eher nicht zu	13	3,5	10,1
trifft nicht zu	28	7,5	21,7

Gesamt	129	34,5	100,0
--------	-----	------	-------

Verteilung: „Ich könnte mir vorstellen die Leistungsbewertung mittels Kompetenzrastern vorzunehmen“ (Item 18)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	17	4,5	12,6
trifft eher zu	20	5,3	14,8
trifft eher nicht zu	31	8,3	23,0
trifft nicht zu	67	17,9	49,6
Gesamt	135	36,1	100,0

1.3. Vergleich mit BFS

19. In der BÜA kann ich das Niveau meines Unterrichts im Vergleich zur früheren BFS weitgehend beibehalten.	305	3,23	,839	
	-	-	-	
20. Verhalten und Benehmen der Schülerinnen und Schüler haben sich im Vergleich zur früheren BFS kaum geändert.	312	2,95	,971	
	-	-	-	

1.4. Stufe 1: Beruflicher Lernbereich

21. Stufe 1: Durch den beruflichen Lernbereich können die Schülerinnen und Schüler einen attraktiven Ausschnitt eines konkreten beruflichen Kontextes erleben.	170	1,86	,732	,017
	303	1,76	,779	
22. Stufe 1: Der berufliche Lernbereich ermöglicht den Schülerinnen und Schülern berufstypisches Handeln.	167	1,96	,779	,030

	285	1,79	,780	
23. Stufe 1: Im beruflichen Lernbereich gelingt es, berufstypisches Handeln mit der Vermittlung fachlichen Verständnisses zu kombinieren.	166	2,06	,752	,020
	273	1,88	,807	
24. Stufe 1: Der Wechsel durch die unterschiedlichen Schwerpunkte/Fachbereiche hilft den Schülerinnen und Schülern, sich beruflich zu orientieren.	163	2,12	,856	0,698
	286	2,08	,858	
25. Stufe 1: Ich empfinde die Rotation durch unterschiedliche Schwerpunkte/Fachrichtungen nur als zusätzliche Belastung für die Schülerinnen und Schüler.	157	2,68	1,062	,004
	289	2,37	1,101	
26. Stufe 1: Ich empfinde die Rotation durch die unterschiedlichen Schwerpunkte/Fachrichtungen nur als zusätzliche Belastung für die Kolleginnen und Kollegen.	155	2,74	1,031	
	-	-	-	

Verteilung: „Stufe 1: Ich empfinde die Rotation durch unterschiedliche Schwerpunkte/ Fachrichtungen nur als zusätzliche Belastung für die Schülerinnen und Schüler“ (Item 25)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	30	8,0	19,1
trifft eher zu	31	8,3	19,7
trifft eher nicht zu	55	14,7	35,0
trifft nicht zu	41	11,0	26,1
Gesamt	157	42,0	100,0

Verteilung: „Stufe 1: Ich empfinde die Rotation durch die unterschiedlichen Schwerpunkte/ Fachrichtungen nur als zusätzliche Belastung für die Kolleginnen und Kollegen.“ (Item 26)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	22	5,9	14,2
trifft eher zu	41	11,0	26,5
trifft eher nicht zu	47	12,6	30,3

trifft nicht zu	45	12,0	29,0
Gesamt	155	41,4	100,0

1.5. Stufe 1: Fachliche Kompetenzraster

27. Stufe 1: Die Kompetenzraster im beruflichen Lernbereich sind zur Beurteilung der fachlichen Kompetenzen geeignet.	162	2,47	1,016	,032
	304	2,26	,963	
28. Stufe 1: Durch die Kompetenzraster wird die Bewertung für die Schülerinnen und Schüler transparenter und nachvollziehbarer.	166	2,63	1,063	,011
	321	2,38	1,045	
29. Stufe 1: Ich habe durch die fachlichen Kompetenzraster einen erheblichen Mehraufwand.	168	1,98	,985	
	-	-	-	
30. Stufe 1: Der Mehraufwand bei der Dokumentation der fachlichen Kompetenzen lohnt sich.	158	2,73	1,007	
	-	-	-	
31. Stufe 1: Anstelle der fachlichen Kompetenzraster bevorzuge ich klassische Noten.	165	2,13	1,180	
	-	-	-	

Verteilung: „Stufe 1: Die Kompetenzraster im beruflichen Lernbereich sind zur Beurteilung der fachlichen Kompetenzen geeignet.“ (Item 27)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	29	7,8	17,9
trifft eher zu	62	16,6	38,3
trifft eher nicht zu	37	9,9	22,8
trifft nicht zu	34	9,1	21,0
Gesamt	162	43,3	100,0

Verteilung: „Stufe 1: Durch die Kompetenzraster wird die Bewertung für die Schülerinnen und Schüler transparenter und nachvollziehbarer.“ (Item 28)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	27	7,2	16,3
trifft eher zu	54	14,4	32,5
trifft eher nicht zu	38	10,2	22,9
trifft nicht zu	47	12,6	28,3
Gesamt	166	44,4	100,0

Verteilung „Stufe 1: Ich habe durch die fachlichen Kompetenzraster einen erheblichen Mehraufwand.“ (Item 29)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	67	17,9	39,9
trifft eher zu	54	14,4	32,1
trifft eher nicht zu	31	8,3	18,5
trifft nicht zu	16	4,3	9,5
Gesamt	168	44,9	100,0

Verteilung: „Stufe 1: Der Mehraufwand bei der Dokumentation der fachlichen Kompetenzen lohnt sich.“ (Item 30)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	21	5,6	13,3
trifft eher zu	44	11,8	27,8
trifft eher nicht zu	50	13,4	31,6
trifft nicht zu	43	11,5	27,2
Gesamt	158	42,2	100,0

Verteilung: „Stufe 1: Anstelle der fachlichen Kompetenzraster bevorzuge ich klassische Noten.“ (Item 31)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	74	19,8	44,8
trifft eher zu	27	7,2	16,4
trifft eher nicht zu	33	8,8	20,0
trifft nicht zu	31	8,3	18,8
Gesamt	165	44,1	100,0

1.6. Stufe 2: Beruflicher Lernbereich

32. Stufe 2: Im beruflichen Lernbereich können allen Schülerinnen und Schülern berufliche Grundfertigkeiten angemessen vermittelt werden.	79	2,28	,905	
	-	-	-	
33. Stufe 2: Die Entwicklung der fachlichen Module war für mich eine große Herausforderung.	78	2,54	1,053	
	-	-	-	

Verteilung: „Stufe 2: Die Entwicklung der fachlichen Module war für mich eine große Herausforderung.“ (Item 33)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	14	3,7	17,9
trifft eher zu	27	7,2	34,6
trifft eher nicht zu	18	4,8	23,1
trifft nicht zu	19	5,1	24,4
Gesamt	78	20,9	100,0

1.7. Stufe 2: Fachliche Kompetenzraster

34. Stufe 2: Ich würde mir auch in Stufe 2 Fachkompetenzraster zur Bewertung der fachlichen Kompetenzen wünschen.	77	3,36	1,025	
	-	-	-	

Verteilung: „Stufe 2: Ich würde mir auch in Stufe 2 Fachkompetenzraster zur Bewertung der fachlichen Kompetenzen wünschen.“ (Item 34)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	8	2,1	10,4
trifft eher zu	7	1,9	9,1
trifft eher nicht zu	11	2,9	14,3
trifft nicht zu	51	13,6	66,2
Gesamt	77	20,6	100,0

1.8. Überfachliche Kompetenzraster

35. Das Kompetenzraster zur Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen hilft dabei zu vermitteln, was von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird.	345	2,36	1,014	,000
	348	1,93	,885	
36. Durch den Einsatz des überfachlichen Kompetenzrasters hat sich das Verhalten einiger Schülerinnen und Schüler positiv verändert.	321	3,14	,856	,000
	324	2,84	,911	
37. Der Arbeitsaufwand mit dem überfachlichen Kompetenzraster ist angemessen.	348	2,90	,982	,766
	339	2,88	1,063	
38. Das überfachliche Kompetenzraster sollte versetzungsrelevant sein.	330	1,99	1,098	
	-	-	-	

Verteilung: „Das Kompetenzraster zur Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen hilft dabei zu vermitteln, was von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird.“ (Item 35)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	78	20,9	22,6
trifft eher zu	123	32,9	35,7
trifft eher nicht zu	85	22,7	24,6
trifft nicht zu	59	15,8	17,1
Gesamt	345	92,2	100,0

Verteilung: „Das überfachliche Kompetenzraster sollte versetzungsrelevant sein.“ (Item 38)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
--	------------	---------	------------------

trifft zu	149	39,8	45,2
trifft eher zu	86	23,0	26,1
trifft eher nicht zu	44	11,8	13,3
trifft nicht zu	51	13,6	15,5
Gesamt	330	88,2	100,0

1.9. Profilgruppenunterricht

39. Der Profilgruppenunterricht leistet einen wichtigen Beitrag bei der Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.	113	1,84	,841	,972
	246	1,84	,837	
40. Die Profilgruppenstunden ermöglichen eine individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler.	116	1,91	,875	,175
	244	1,78	,801	
41. Im Profilgruppenunterricht bekommen die Schülerinnen und Schüler Unterstützung beim Finden eines Praktikums-/Ausbildungsplatzes.	112	1,68	,661	,757
	244	1,78	,801	

1.10. Unterstützung und Austausch

42. Die persönlichen Probleme der Schülerinnen und Schüler, die mir im Rahmen meiner Profilgruppenarbeit begegnen, überfordern immer wieder meine fachlichen Qualifikationen.	115	2,62	1,081	
	-	-	-	

43. Ich benötige im Rahmen meiner Tätigkeit als Profilverbändelehrkraft die Unterstützung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen.	114	1,63	,875	
	-	-	-	
44. Der Austausch und die Zusammenarbeit im Kollegium im Rahmen der BÜA sind bereichernd.	358	1,91	,769	,250
	356	1,98	,847	
45. Der Austausch und die Zusammenarbeit im Kollegium im Rahmen der BÜA stellen eine erhebliche Mehrbelastung dar.	356	2,37	,909	
	-	-	-	
46. Der Austausch und die Zusammenarbeit im Kollegium im Rahmen der BÜA sind nur eine zusätzliche Belastung.	346	3,00	,940	,000
	359	2,69	1,025	

Verteilung: „Die persönlichen Probleme der Schülerinnen und Schüler, die mir im Rahmen meiner Profilverbändearbeit begegnen, überfordern immer wieder meine fachlichen Qualifikationen.“ (Item 42)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	23	6,1	20,0
trifft eher zu	28	7,5	24,3
trifft eher nicht zu	34	9,1	29,6
trifft nicht zu	30	8,0	26,1
Gesamt	115	30,7	100,0

1.11. Schulleitung

47. Unsere Schulleitung steht erkennbar hinter BÜA.	322	1,69	,833	,002
	317	1,50	,719	
48. Unsere Schulleitung ist in BÜA präsent.	332	2,13	,976	,000
	335	1,86	,964	
49. Unsere Schulleitung motiviert uns für die BÜA-Umsetzung.	323	2,14	,952	,000
	338	1,83	,895	

50. Unsere Schulleitung reagiert angemessen, wenn in BÜA Schwierigkeiten auftreten.	329	2,02	,943	,016
	325	1,84	,976	
51. Unsere Schulleitung zeigt Anerkennung und Wertschätzung für das aufgebrachte BÜA-Engagement.	341	2,16	,991	,000
	343	1,87	,974	

1.12. Gesamteinschätzung

52. Die internen / schulischen Rahmenbedingungen des Projektes sind hinreichend, um meine Aufgaben als Lehrkraft angemessen zu erfüllen.	346	2,31	,895	,027
	367	2,16	,897	
53. Ich halte die BÜA hinsichtlich der Vermittlung der Schülerinnen und Schüler in Ausbildung im Vergleich zum bisherigen System für ...	365	3,40	1,620	
	-	-	-	
54. Im Vergleich zum bisherigen System halte ich die BÜA insgesamt für ...	364	3,71	1,552	
	-	-	-	
55. Ich unterrichte gern in der BÜA.	364	1,87	,843	,091
	372	1,76	,836	
56. Ich stehe hinter dem Konzept der BÜA.	348	2,42	1,008	,085
	364	2,29	,977	

Freitextantworten: Wie viele Zeitstunden beträgt ihr wöchentlicher Dokumentations- und Verwaltungsaufwand in der BÜA ungefähr?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
0	1	,3	,5
1	43	11,5	21,4
2	54	14,4	26,9
3	30	8,0	14,9
4	29	7,8	14,4
5	16	4,3	8,0
6	13	3,5	6,5
7	4	1,1	2,0
8	5	1,3	2,5
10	3	,8	1,5
16	1	,3	,5
30	1	,3	,5
(1000000	1	,3	,5)
Gesamt	201	53,7	100,0
Mittelwert:	3,29 h		

Freitextantworten: Haben Sie Fortbildungs- oder Unterstützungsbedarf?

- Sozialpädagogische Unterstützung (22 Nennungen)
- Differenziertes Unterrichten, Umgang mit Heterogenität und „schwierigem“ Klientel, Mobbing, Motivation (19 Nennungen)
- Nein, weil von bisherigen Fortbildungen enttäuscht, bzw. Glaube in das BÜA-Konzept verloren. (8 Nennungen)
- Coaching bzw. Supervision für L (4 Nennungen)
- Fortbildung für Profilgruppenunterricht mit konkreten Materialien (4 Nennungen)
- Umgang mit psychischen Erkrankungen, Traumata, Drogen (4 Nennungen)
- Fachunterricht in einfacher Sprache bzw. sprachsensibler Unterricht (3 Nennungen)
- Erfahrungsaustausch mit KollegInnen (3 Nennungen)
- Berufseinstiegscoach bzw. allgemeines Coaching für SuS (2 Nennungen)
- Doppelbesetzungen (2 Nennungen)
- Konkretes, einheitliches Konzept (2 Nennungen)
- Unterrichten mit Schülern, die teils elementare Fähigkeiten wie rechnen, schreiben, lesen nicht mehr können.
- Kompetente Fortbildungen im beruflichen Bereich
- Deputatsstunde für BÜA-Organisationsaufwand
- Bedeutend kleinere Klassenteiler, um die Schülerinnen und Schüler besser und gezielter fördern zu können.
- Burn-Out Vorsorge
- Alle eingesetzten Kolleginnen und Kollegen vor dem Einsatz vertieft über das BÜA-Konzept mit sehr konkreten, auch fachlichen Hinweisen zu den Besonderheiten der Schulform schulen.
- Prüfungswesen der Stufe 2, Abgleich der Aufgaben, um ein vergleichbares Niveau sicherzustellen.

Verteilung: „Ich halte die BÜA hinsichtlich der Vermittlung der Schülerinnen und Schüler in Ausbildung im Vergleich zum bisherigen System für ...“ (Item 53)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Besser	43	11,5	11,8
Etwas Besser	93	24,9	25,5
Gleich gut	69	18,4	18,9
Etwas schlechter	44	11,8	12,1
Schlechter	68	18,2	18,6
Kann ich nicht beurteilen	48	12,8	13,2
Gesamt	365	97,6	100,0

Verteilung: „Im Vergleich zum bisherigen System halte ich die BÜA insgesamt für ...“ (Item 54)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Besser	37	9,9	10,2
Etwas Besser	65	17,4	17,9
Gleich gut	48	12,8	13,2
Etwas schlechter	70	18,7	19,2
Schlechter	104	27,8	28,6
Kann ich nicht beurteilen	40	10,7	11,0
Gesamt	364	97,3	100,0

Verteilung: „Ich unterrichte gern in der BÜA.“ (Item 55)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	142	38,0	39,0
trifft eher zu	142	38,0	39,0
trifft eher nicht zu	66	17,6	18,1
trifft nicht zu	14	3,7	3,8
Gesamt	364	97,3	100,0

Verteilung: „Ich stehe hinter dem Konzept der BÜA.“ (Item 56)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	75	20,1	21,6

trifft eher zu	112	29,9	32,2
trifft eher nicht zu	102	27,3	29,3
trifft nicht zu	59	15,8	17,0
Gesamt	348	93,0	100,0

2. Schülerbefragung Stufe 1

N= 1360 SuS, Aggregierte Rücklaufquote = 59,6%

Skalenwerte

- 1= Stimmt
- 2= Stimmt eher
- 3= Stimmt eher nicht
- 4= Stimmt nicht

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Signifikanz
--	---	------------	--------------------	-------------

2.1. Deutschunterricht

1. Ich kann dem Deutschunterricht gut folgen.	1309	1,70	,833	,000
	1331	1,46	,681	
2. Durch die Aufteilung in verschiedene Leistungsgruppen im Deutschunterricht kann ich mich deutlich weiterentwickeln.	1241	1,93	,920	,900
	1239	1,94	,962	
3. Die Notengebung im Deutschunterricht ist nachvollziehbar.	1265	1,87	,941	,000
	1300	1,68	,872	

2.2. Mathematikunterricht

4. Ich kann dem Mathematikunterricht gut folgen.	1274	1,97	,991	,000
--	-------------	-------------	-------------	-------------

	1300	1,73	,904	
5. Durch die Aufteilung in verschiedene Leistungsgruppen im Mathematikunterricht kann ich mich deutlich weiterentwickeln.	1250	2,01	,987	,321
	1240	1,97	,993	
6. Die Notengebung im Mathematikunterricht ist nachvollziehbar.	1275	1,84	,947	,000
	1293	1,65	,873	

2.3. Englischunterricht

7. Ich kann dem Englischunterricht gut folgen.	1283	1,89	,958	,000
	1301	1,71	,904	
8. Durch die Aufteilung in verschiedene Leistungsgruppen im Englischunterricht kann ich mich deutlich weiterentwickeln.	1261	1,96	1,001	,386
	1234	1,92	1,008	
9. Die Notengebung im Englischunterricht ist nachvollziehbar.	1279	1,84	,958	,000
	1304	1,66	,890	

2.4. Beruflicher Lernbereich

10. Der berufliche Lernbereich vermittelt mir Einblicke in berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten.	1236	1,84	,837	,683
	1271	1,83	,854	
11. Der berufliche Lernbereich hilft mir dabei, weitere Berufsrichtungen zu finden.	1235	2,03	,925	,088
	1273	2,10	,960	
12. Der berufliche Lernbereich hilft dabei, mich zu orientieren.	1232	1,97	,907	,001
	1275	2,09	,970	
13. Die Bewertung im beruflichen Lernbereich durch die Kompetenzraster ist für mich nachvollziehbar und transparent.	1232	2,02	,949	,000

	1249	2,21	1,057	
14. Die Bewertung im beruflichen Lernbereich durch Kompetenzraster gefällt mir besser als mit Schulnoten.	1196	2,37	1,135	,000
	1244	2,61	1,167	

Verteilung: „Die Bewertung im beruflichen Lernbereich durch Kompetenzraster gefällt mir besser als mit Schulnoten“ (Item 14)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	345	25,4	28,8
trifft eher zu	344	25,3	28,8
trifft eher nicht zu	222	16,3	18,6
trifft nicht zu	285	21,0	23,8
Gesamt	1196	87,9	100,0

2.5. Profilgruppenunterricht

15. Die Profilgruppenstunden sind für mich eine gute Gelegenheit, persönliche Dinge unabhängig vom Fachunterricht zu besprechen.	1253	1,95	,990	,283
	1292	1,90	1,004	
16. Es ist interessant, in den Profilgruppenstunden mit den anderen über allgemeine Probleme innerhalb und um die Schule zu sprechen.	1234	2,00	1,004	,216
	1274	1,95	1,032	
17. Der Profilgruppenlehrer/die Profilgruppenlehrerin unterstützt mich bei der Praktikumssuche.	1236	2,03	1,012	,062
	1267	1,95	1,077	
18. In der Profilgruppenstunde kann ich alle Fragen bezgl. meines weiteren Berufsweges mit dem Profilgruppenlehrer/der Profilgruppenlehrerin besprechen.	1232	1,87	,945	,003
	1279	1,76	,959	

19. Ich hätte am liebsten keine Profilgruppenstunden.	1172	2,73	1,195	
	-	-	-	

Verteilung: „Der Profilgruppenlehrer/die Profilgruppenlehrerin unterstützt mich bei der Praktikumssuche“ (Item 17)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	468	34,4	37,9
trifft eher zu	415	30,5	33,6
trifft eher nicht zu	205	15,1	16,6
trifft nicht zu	148	10,9	12,0
Gesamt	1236	90,9	100,0

Verteilung: „Ich hätte am liebsten keine Profilgruppenstunden“ (Item 19)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	272	20,0	23,2
trifft eher zu	222	16,3	18,9
trifft eher nicht zu	229	16,8	19,5
trifft nicht zu	449	33,0	38,3
Gesamt	1172	86,2	100,0

2.6. Überfachliche Kompetenzmatrix

20. Die "überfachliche Kompetenzmatrix" zeigt mir, welches Verhalten in Schule und Betrieb von mir erwartet wird.	1212	1,76	,873	,073
	1247	1,70	,851	
21. Durch die "überfachliche Kompetenzmatrix" habe ich mein Verhalten in der Schule bereits verbessert.	1184	2,03	,979	,308
	1188	2,08	1,027	

22. Durch die "überfachliche Kompetenzmatrix" habe ich mein Verhalten auch im privaten Bereich verbessert.	1154	2,31	1,077	,000
	1162	2,48	1,104	
23. Meine persönlichen Bewertungen durch die Lehrerinnen und Lehrer mit der "überfachlichen Kompetenzmatrix" sind nachvollziehbar.	1177	1,96	,933	,506
	1222	1,94	,956	

Verteilung: „Durch die "überfachliche Kompetenzmatrix" habe ich mein Verhalten auch im privaten Bereich verbessert.“ (Item 22)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	325	23,9	28,2
trifft eher zu	364	26,8	31,5
trifft eher nicht zu	245	18,0	21,2
trifft nicht zu	220	16,2	19,1
Gesamt	1154	84,9	100,0

2.7. Praktikum

(N=1106 „Wiederholer Nein“)

24. Das Praktikum schließt gut an den beruflichen Lernbereich an.	1036	1,79	,909	,120
	1271	1,85	,958	
25. Das Praktikum hilft mir, mich beruflich zu orientieren.	1048	1,65	,882	,076
	1286	1,72	,937	
26. Das Praktikum hilft mir, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.	1014	1,98	1,062	,066
	1237	2,06	1,100	

Verteilung: „Das Praktikum hilft mir, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.“ (Item 26)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	452	33,2	44,6
trifft eher zu	267	19,6	26,3

trifft eher nicht zu	163	12,0	16,1
trifft nicht zu	132	9,7	13,0
Gesamt	1014	74,6	100,0

2.8. Wiederholer: Langzeitpraktikum

(N= 233 „Wiederholer Ja“)

27. Im Langzeitpraktikum bekomme ich interessante Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt.	186	1,98	1,070
	-	-	-
28. Das Langzeitpraktikum hilft mir dabei mich beruflich zu orientieren.	184	2,06	1,067
	-	-	-
29. In meinem Praktikumsbetrieb würde ich gerne eine Ausbildung beginnen.	185	2,36	1,199
	-	-	-

Verteilung: „Im Langzeitpraktikum bekomme ich interessante Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt.“ (Item 27)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	81	6,0	43,5
trifft eher zu	55	4,0	29,6
trifft eher nicht zu	23	1,7	12,4
trifft nicht zu	27	2,0	14,5
Gesamt	186	13,7	100,0

Verteilung: „Das Langzeitpraktikum hilft mir dabei mich beruflich zu orientieren.“ (Item 28)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	73	5,4	39,7
trifft eher zu	53	3,9	28,8
trifft eher nicht zu	32	2,4	17,4
trifft nicht zu	26	1,9	14,1

Gesamt	184	13,5	100,0
--------	-----	------	-------

**Verteilung: „In meinem Praktikumsbetrieb würde ich gerne eine Ausbildung beginnen.“
(Item 29)**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	63	4,6	34,1
trifft eher zu	41	3,0	22,2
trifft eher nicht zu	33	2,4	17,8
trifft nicht zu	48	3,5	25,9
Gesamt	185	13,6	100,0

2.9. Bildungsaspirationen: Welches Ziel streben Sie mit dem Besuch der BÜA an? (SchülerInnen Stufe1)

2019 N=1360

	Nennungen	Prozentualer Anteil
1. Ich möchte den Hauptschulabschluss erreichen.	237	17,4
2. Ich möchte den mittleren Abschluss erreichen.	761	56,0
3. Ich möchte einen Ausbildungsplatz finden.	424	31,2
4. Ich möchte auf eine weiterführende Schule gehen.	99	7,3
5. Sonstiges	74	5,4
6. Weiß noch nicht	40	2,9

2.10. Bildungsaspirationen: Haben Sie sich bereits für einen Ausbildungsplatz beworben? (Alle Schüler Stufe 1)

N=1360

	Nennungen	Prozentualer Anteil
Nein	802	59,0
Ja	539	39,6
Keine Angabe	19	1,4

2.11. Bildungsaspirationen: Haben Sie sich bereits für einen Ausbildungsplatz beworben? (Schüler, die in Stufe 1 eine Ausbildung anstreben)

N=424

	Nennungen	Prozentualer Anteil
Nein	131	30,9
Ja	289	68,2
Keine Angabe	4	0,9

2.12. Bildungsaspirationen: Haben Sie schon ein Angebot für einen Ausbildungsplatz? (Schüler, die in Stufe 1 eine Ausbildung anstreben)

N=424

	Nennungen	Prozentualer Anteil
Ja, ich habe eine feste Zusage	110	25,9
Ja, ich habe einen Ausbildungsplatz in Aussicht	101	23,8
Nein, noch nicht	210	49,5
Keine Angabe	3	0,7

2.13. Bildungsaspirationen: Wie haben Sie den Ausbildungsplatz gefunden? (Schüler, die in Stufe 1 eine Ausbildung anstreben)

N=424

	Nennungen	Prozentualer Anteil
Selbst gesucht	55	13,0
Vorher dort ein Praktikum gemacht	75	17,7
Durch Freunde und Verwandte	15	3,5
Durch die Schule	9	2,1
Durch Arbeitsagentur	9	2,1
Sonstiges	6	1,4
Keine Angabe	255	60,1

2.14. Bildungsaspirationen: Pläne bei Nichtversetzung in die Stufe 2

N=232 (=17,1% der Grundgesamtheit von N=1360)

	Nennungen	%	Grundgesamtheit % der
1. Ich möchte eine Ausbildung beginnen.	116	50,0	8,5
2. Ich möchte ein freiwilliges soziales Jahr machen.	6	2,6	,4
3. Ich möchte zur Bundeswehr gehen.	15	6,5	1,1
4. Ich weiß es noch nicht.	65	28,0	4,8
5. Sonstiges	30	12,9	2,2
Gesamt	232	100,0	17,1

3. Schülerbefragung Stufe 2

N= 458 SuS, Aggregierte Rücklaufquote = 55,4%

Skalenwerte

- 1= Stimmt
- 2= Stimmt eher
- 3= Stimmt eher nicht
- 4= Stimmt nicht

N	Mittelwert	Standardabweichung
---	------------	--------------------

3.1. Deutschunterricht

1. Ich kann dem Deutschunterricht gut folgen.	447	1,73	,881
	-	-	-
2. Die Aufteilung in unterschiedliche Leistungsstufen im Deutschunterricht in Stufe 1 hat mich gut auf den Deutschunterricht der Stufe 2 vorbereitet.	420	2,37	1,090
	-	-	-
3. Die Notengebung im Deutschunterricht ist nachvollziehbar.	439	1,90	,953
	-	-	-

Verteilung: „Die Aufteilung in unterschiedliche Leistungsstufen im Deutschunterricht in Stufe 1 hat mich gut auf den Deutschunterricht der Stufe 2 vorbereitet.“ (Item 2)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	116	25,3	27,6
trifft eher zu	116	25,3	27,6
trifft eher nicht zu	104	22,7	24,8
trifft nicht zu	84	18,3	20,0
Gesamt	420	91,7	100,0

3.2. Mathematikunterricht

4. Ich kann dem Mathematikunterricht gut folgen.	439	2,20	1,082
	-	-	-
5. Die Aufteilung in unterschiedliche Leistungsstufen im Mathematikunterricht in Stufe 1 hat mich gut auf den Mathematikunterricht der Stufe 2 vorbereitet.	415	2,57	1,131
	-	-	-
6. Die Notengebung im Mathematikunterricht ist nachvollziehbar.	439	1,86	,930
	-	-	-

Verteilung: „Die Aufteilung in unterschiedliche Leistungsstufen im Mathematikunterricht in Stufe 1 hat mich gut auf den Mathematikunterricht der Stufe 2 vorbereitet.“ (Item 5)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
--	------------	---------	------------------

trifft zu	96	21,0	23,1
trifft eher zu	104	22,7	25,1
trifft eher nicht zu	97	21,2	23,4
trifft nicht zu	118	25,8	28,4
Gesamt	415	90,6	100,0

3.3. Englischunterricht

7. Ich kann dem Englischunterricht gut folgen.	436	1,88	,923
	-	-	-
8. Die Aufteilung in unterschiedliche Leistungsstufen im Englischunterricht in Stufe 1 hat mich gut auf den Englischunterricht der Stufe 2 vorbereitet.	422	2,18	1,047
	-	-	-
9. Die Notengebung im Englischunterricht ist nachvollziehbar.	438	1,84	,949
	-	-	-

Verteilung: „Die Aufteilung in unterschiedliche Leistungsstufen im Englischunterricht in Stufe 1 hat mich gut auf den Englischunterricht der Stufe 2 vorbereitet.“ (Item 8)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	132	28,8	31,3
trifft eher zu	147	32,1	34,8
trifft eher nicht zu	76	16,6	18,0
trifft nicht zu	67	14,6	15,9
Gesamt	422	92,1	100,0

3.4. Beruflicher Lernbereich

10. Im beruflichen Lernbereich kann ich viele berufliche Grundfertigkeiten erwerben.	417	2,03	,963
	-	-	-

3.5. Profilgruppenunterricht

11. Die Profilgruppenstunden sind für mich eine gute Gelegenheit, persönliche Dinge unabhängig vom Fachunterricht zu besprechen.	423	2,22	1,123
	-	-	-
12. Es ist interessant, in den Profilgruppenstunden mit den anderen über allgemeine Probleme innerhalb und um die Schule zu sprechen.	405	2,29	1,114
	-	-	-
13. In der Profilgruppenstunde kann ich alle Fragen bezgl. meines weiteren Berufsweges mit dem Profilgruppenlehrer/der Profilgruppenlehrerin besprechen.	416	2,06	1,077
	-	-	-
14. Ich hätte am liebsten keine Profilgruppenstunden.	389	2,75	1,218
	-	-	-

Verteilung: „Die Profilgruppenstunden sind für mich eine gute Gelegenheit, persönliche Dinge unabhängig vom Fachunterricht zu besprechen.“ (Item 11)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	147	32,1	34,8
trifft eher zu	119	26,0	28,1
trifft eher nicht zu	74	16,2	17,5
trifft nicht zu	83	18,1	19,6
Gesamt	423	92,4	100,0

Verteilung: „Es ist interessant, in den Profilgruppenstunden mit den anderen über allgemeine Probleme innerhalb und um die Schule zu sprechen.“ (Item 12)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	129	28,2	31,9
trifft eher zu	109	23,8	26,9
trifft eher nicht zu	87	19,0	21,5
trifft nicht zu	80	17,5	19,8
Gesamt	405	88,4	100,0

Verteilung: „In der Profilgruppenstunde kann ich alle Fragen bezgl. meines weiteren Berufsweges mit dem Profilgruppenlehrer/der Profilgruppenlehrerin besprechen.“ (Item 13)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	161	35,2	38,7
trifft eher zu	137	29,9	32,9
trifft eher nicht zu	50	10,9	12,0
trifft nicht zu	68	14,8	16,3
Gesamt	416	90,8	100,0

Verteilung: „Ich hätte am liebsten keine Profilgruppenstunden.“ (Item 14)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	95	20,7	24,4
trifft eher zu	65	14,2	16,7
trifft eher nicht zu	73	15,9	18,8
trifft nicht zu	156	34,1	40,1
Gesamt	389	84,9	100,0

3.6. Überfachliche Kompetenzmatrix

15. Die "überfachliche Kompetenzmatrix" zeigt mir, welches Verhalten in Schule und Betrieb von mir erwartet wird.	418	2,04	,954
	-	-	-
16. Durch die "überfachliche Kompetenzmatrix" habe ich mein Verhalten in der Schule bereits verbessert.	394	2,40	1,046
	-	-	-
17. Durch die "überfachliche Kompetenzmatrix" habe ich mein Verhalten auch im privaten Bereich verbessert.	389	2,73	1,080
	-	-	-
18. Meine persönlichen Bewertungen durch die Lehrerinnen und Lehrer mit der "überfachlichen Kompetenzmatrix" sind nachvollziehbar.	415	2,22	,995
	-	-	-

Verteilung: „Durch die "überfachliche Kompetenzmatrix" habe ich mein Verhalten in der Schule bereits verbessert.“ (Item 16)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	91	19,9	23,1
trifft eher zu	133	29,0	33,8
trifft eher nicht zu	93	20,3	23,6
trifft nicht zu	77	16,8	19,5
Gesamt	394	86,0	100,0

Verteilung: „Durch die "überfachliche Kompetenzmatrix" habe ich mein Verhalten auch im privaten Bereich verbessert.“ (Item 17)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	66	14,4	17,0
trifft eher zu	95	20,7	24,4
trifft eher nicht zu	106	23,1	27,2
trifft nicht zu	122	26,6	31,4

3.7. Gesamteinschätzung

19. Ich gehe gerne in die BÜA.	431	2,50	1,091
	-	-	-

Verteilung: „Ich gehe gerne in die BÜA.“ (Item 19)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
trifft zu	95	20,7	22,0
trifft eher zu	132	28,8	30,6
trifft eher nicht zu	97	21,2	22,5
trifft nicht zu	107	23,4	24,8
Gesamt	431	94,1	100,0

3.8. Bildungsaspirationen

N=458

	Nennungen	Prozentualer Anteil
1. Ich möchte den mittleren Abschluss erreichen.	392	85,6
2. Ich möchte einen Ausbildungsplatz finden.	90	19,7
3. Ich möchte auf eine weiterführende Schule gehen.	107	23,4

3.9. Bildungsaspirationen: Haben Sie schon ein Angebot für einen Ausbildungsplatz? (Schüler, die in Stufe 2 eine Ausbildung anstreben)

N=90

	Nennungen	Prozentualer Anteil
Ja, ich habe eine feste Zusage	42	46,7
Ja, ich habe einen Ausbildungsplatz in Aussicht	6	6,7
Nein, noch nicht	38	42,2
Keine Angabe	4	4,4

3.10. Bildungsaspirationen: Möchten Sie den Ausbildungsplatz annehmen? (Schüler, die in Stufe 2 eine Ausbildung anstreben und einen Ausbildungsplatz zugesagt bekommen oder in Aussicht haben)

N=48

	Nennungen	Prozentualer Anteil
Ja	45	93,7
Vielleicht	3	6,3

3.11. Bildungsaspirationen: Wie haben Sie den Ausbildungsplatz gefunden? (Schüler, die in Stufe 2 eine Ausbildung anstreben)

N=90

	Nennungen	Prozentualer Anteil
Selbst gesucht	24	26,7
Vorher dort ein Praktikum gemacht	9	10,0
Durch Freunde und Verwandte	8	8,9
Durch die Schule	2	2,2
Durch Arbeitsagentur	5	5,6
Keine Angabe	42	46,7

4. Ausbildungsziele der BÜA SchülerInnen

Stufe 1

Antworten: Welche Ausbildung möchten Sie machen?

KFZ-Mechatroniker	26
Einzelhandelskaufmann/frau	22
sonstige	18
Fachkraft für Lagerlogistik	18
Elektriker	16
Anlagenmechaniker für Sanitär und Heizung	13
Friesur	11
Koch	10
Medizinische Fachangestellte	10
AltenflegerIn	9
Kaufmann für Büromanagement	8
Verkäufer	8
Karosseriebauer	6

Zahnmedizinische Fachangestellte	6
Zerspanungsmechaniker	6
Garten- und Landschaftsbauer	5
Maler und Lackierer	5
Dachdecker	4
ErzieherIn	4
Mechatroniker	4
Tierpfleger	4
Tischler	4
Verfahrensmechaniker	4
Automobilkaufmann	3
Fachinformatiker	3
Konstruktionsmechaniker	3
Metallbauer oder Werkzeugmacher	3
Notfallsanitäter	3
SozialassistentIn	3
Augenoptiker	2
BäckereifachverkäuferIn	2
Berufssoldat	2
Fachkraft für Metalltechnik	2
Industriemechaniker	2
Maschinen- und Anlagenführer	2
Schornsteinfeger	2
Schreiner	2
Straßenbauer	2
Zoll-Beamter	2
Berufskraftfahrer	1
DrogistIn	1
Kaufmann im E-Commerce	1
Feinwerksmechaniker	1
Fachkraft für Lebensmitteltechnik	1
Fachkraft für Veranstaltungstechnik	1
Finanzberater	1
Fliesenleger	1
Gebäudereiniger	1
Hauswirtschafterin	1
Heilerziehungspfleger/in	1
Hotelfachmann	1

Laborfachkraft	1
Industriekaufmann	1
Informationstechniker	1
Kinderpflegerin	1
Konditor	1
Krankenschwester	1
Maurer oder Tiefbaufacharbeiter	1
Fachkraft für Müllentsorgung	1
Physiotherapeutin	1
Raumaustatter	1
Rechtsanwaltsfachangestellte	1
Restaurantfachfrau	1
Schlosser und Schweißzentrum	1
Service Fachkraft für Schutz und Sicherheit	1
Touristikkaufmann	1
Triebfahrzeugführer	1
Verwaltungsfachangestellter	1
Wirtschaft und Verwaltung bei der Bundeswehr	1
Konstruktionsmechaniker	1
Zweiradmechatroniker	1

Stufe 2

Welche Ausbildung möchten Sie machen?

Elektroniker	10
Industriemechaniker	8
Zerspanungsmechaniker	8
Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel	6
Fachkraft für Lagerlogistik	6
Kauffrau /-mann im Einzelhandel	6
KfZ-Mechatroniker	6
Altenpfleger	5
Medizinische Fachangestellte	5
SozialassistentIn	5
ErzieherIn	4

PhysiotherapeutIn	4
Anlagenmechaniker	3
Fachinformatiker	3
FeinwerkmechanikerIn	3
FriseurIn / KosmetikerIn	3
Mechatroniker	3
Metallbauer Konstruktionstechnik	3
VerkäuferIn	3
Automobilkauffrau	2
Hotelfachmann /-frau	2
Sonstige	2
Medientechnologe	2
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte	2
VerfahrensmechanikerIn	2
Zahnmedizinische Fachangestellte	2
Ausbildung zum Feinbau Gerätemechaniker	1
Bäcker	1
Bäckerei-Fachverkäuferin	1
Bauzeichnerin	1
Bergbautechnologin (Tiefbautechnik)	1
Berufskraftfahrer für Personenverkehr	1
Chemikant	1
Chemisch-Technischer-Assitant	1
Fachkraft für Abwassertechnik	1
FloristIn	1
Fluggerätmechaniker	1
Forstwirt	1
Gärtner	1
IT-Systemkaufmann	1
Karosserie und Fahrzeugbaumechaniker	1
Kauffrau für Büromanagement	1
Kauffrau im Dialogmarketing	1
Kaufmann im Groß- und Außenhandel	1
KonditorIn	1
Krankenschwester	1
Maler und lackierer	1
Maurer	1
Mittlerer Bildungsabschluss	1

Schleuser	1
Schornsteinfeger	1
Speditionskauffrau	1
Sport und -Fitnesskauffrau	1
Gleisbauer	1
Tiermedizinische Fachangestellte	1
Verwaltungsfachangestellte	1

Kombinierte Ergebnisse der Stufen 1 und 2

Welche Ausbildung möchten Sie machen?

Einzelhandelskaufmann/frau	34
KFZ-Mechatroniker	32
Elektriker	26
Fachkraft für Lagerlogistik	24
sonstige	20
Anlagenmechaniker für Sanitär und Heizung	16
Medizinische Fachangestellte	15
AltenflegerIn	14
FriesurIn / Kosmetikerin	14
Zerspannungsmechaniker	14
Verkäufer	11
Industriemechaniker	10
Koch	10
Kaufmann für Büromanagement	9
ErzieherIn	8
SozialassistentIn	8
Zahnmedizinische Fachangestellte	8
Mechatroniker	7
Fachinformatiker	6
Karosseriebauer	6
Maler und Lackierer	6
Verfahrensmechaniker	6
Automobilkaufmann	5
Garten- und Landschaftsbauer	5

Physiotherapeutin	5
Tierpfleger	5
Dachdecker	4
Konstruktionsmechaniker	4
Tischler	4
BäckereifachverkäuferIn	3
FeinwerkmechanikerIn	3
Hotelfachmann	3
Metallbauer Konstruktionstechnik	3
Metallbauer oder Werkzeugmacher	3
Notfallsanitäter	3
Rechtsanwaltsfachangestellte	3
Schornsteinfeger	3
Augenoptiker	2
Berufskraftfahrer	2
Berufssoldat	2
Fachkraft für Metalltechnik	2
Konditor	2
Krankenschwester	2
Maschinen- und Anlagenführer	2
Maurer oder Tiefbaufacharbeiter	2
Medientechnologe	2
Schreiner	2
Straßenbauer	2
Verwaltungsfachangestellter	2
Zoll-Beamter	2
Bäcker	1
Bergbautechnologin (Tiefbautechnik)	1
Bauzeichnerin	1
Chemikant	1
Chemisch-Technischer-Assitant	1
DrogistIn	1
Kaufmann im E-Commerce	1
Feinwerksmechaniker	1
Fachkraft für Abwassertechnik	1
Fachkraft für Lebensmitteltechnik	1
Fachkraft für Veranstaltungstechnik	1
Fluggerätmechaniker	1
Forstwirt	1

FloristIn	1
Finanzberater	1
Fliesenleger	1
Gebäudereiniger	1
Hauswirtschaftlerin	1
Heilerziehungspfleger/in	1
Laborfachkraft	1
IT-Systemkaufmann	1
Industriekaufmann	1
Informationstechniker	1
Kauffrau im Dialogmarketing	1
Kinderpflegerin	1
Mittlerer Bildungsabschluss	1
Fachkraft für Müllentsorgung	1
Raumaustatter	1
Restaurantfachfrau	1
Schleuser	1
Speditionskauffrau	1
Sport und -Fitnesskauffrau	1
Gleisbauer	1
Ausbildung zum Feinbau Gerätemechaniker	1
Kaufmann im Groß- und Außenhandel	1
Schlosser und Schweißzentrum	1
Service Fachkraft für Schutz und Sicherheit	1
Touristikkaufmann	1
Triebfahrzeugführer	1
Wirtschaft und Verwaltung bei der Bundeswehr	1
Konstruktionsmechaniker	1
Zweiradmechatroniker	1