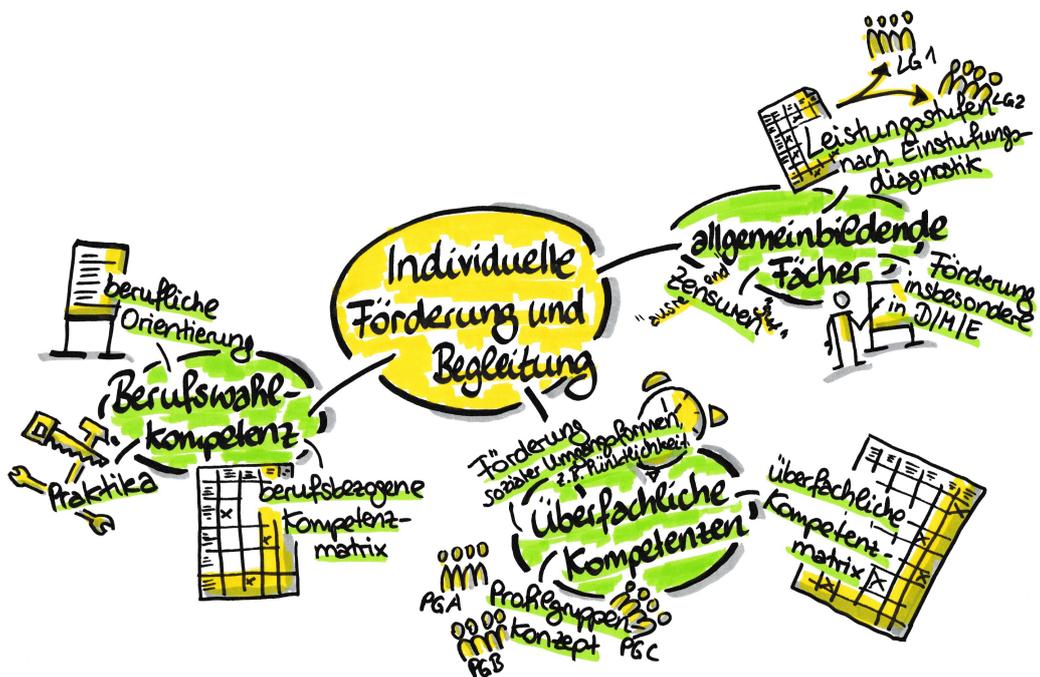
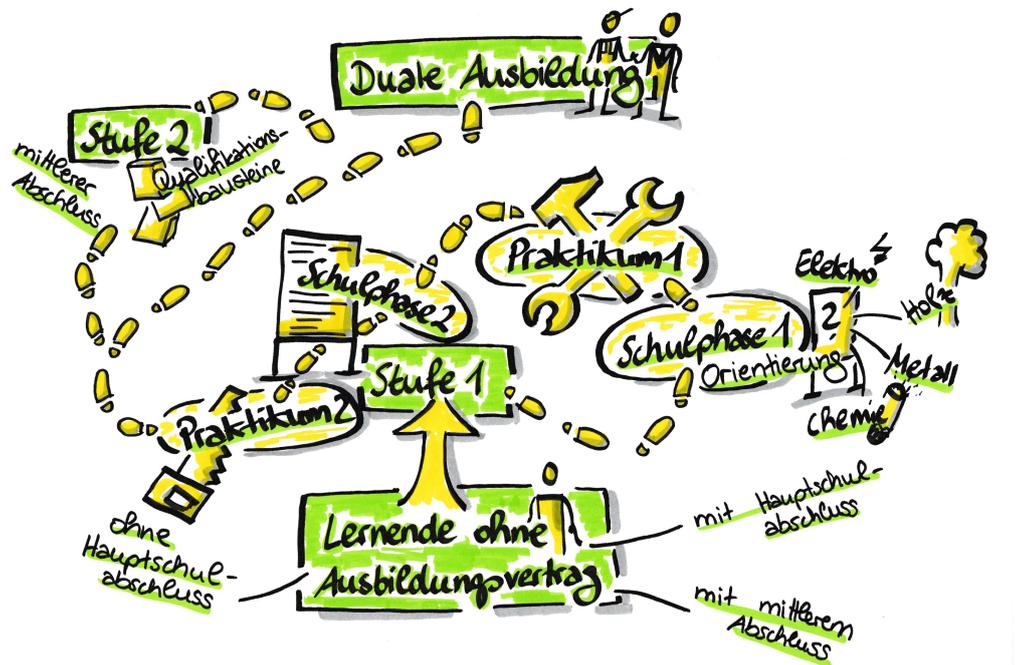


Abschlussbericht des Pilotprojektes „Gestufte Berufsfachschule“ 2013-2017

Herausgeber: Ralf Tenberg, Hans-Dieter Speier



Inhaltsverzeichnis

<u>1.</u>	<u>WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG</u>	<u>3</u>
1.1.	AUSGANGSLAGE	3
1.2.	DIE GESTUFTE BERUFSFACHSCHULE (BFS)	4
1.3.	FORTBILDUNGEN UND WORKSHOPS	6
1.4.	STEUERUNGSGRUPPE	7
1.5.	EVALUATION	8
1.5.1.	LEISTUNGSDIFFERENZIERUNG IM ALLGEMEINBILDENDEN UNTERRICHT	8
1.5.2.	EINFÜHRUNG EINES „PROFILGRUPPENUNTERRICHTS“	9
1.5.3.	FOKUSSIERUNG ÜBERFACHLICHER KOMPETENZEN	9
1.5.4.	UMFASSENDE BERUFSORIENTIERUNG	10
1.5.5.	BETRIEBSPRAKTIKA	11
1.6.	WISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNGEN	11
1.6.1.	SOZIODEMOGRAFIE	12
1.6.2.	SOZIALKAPITAL	12
1.6.3.	PERSPEKTIVISCHE EIGENVERANTWORTLICHKEIT	13
1.6.4.	ZUSAMMENFASSUNG	14
1.7.	VERÖFFENTLICHUNGEN	15
<u>2.</u>	<u>BERICHT DER LUDWIG-GEIBLER-SCHULE HANAU</u>	<u>17</u>
2.1.	DARSTELLUNG DES GRUNDKONZEPTS	17
2.2.	KONZEPTIONELLE ENTWICKLUNGEN UND MODIFIKATIONEN	18
2.3.	UMSETZUNG DER FORTBILDUNGEN	21
2.4.	SCHULINTERNE WAHRNEHMUNG	22
2.5.	ZUSAMMENFASSENDE BEWERTUNG	22
<u>3.</u>	<u>BERICHT DER EDUARD-STIELER-SCHULE FULDA</u>	<u>24</u>
3.1.	FAKTEN UND ZAHLEN	24
3.2.	DAS GRUNDKONZEPT	24
3.3.	SCHULINTERNE WAHRNEHMUNG	26
3.4.	EMPFEHLUNGEN FÜR DEN SCHULVERSUCH BÜA	27
<u>4.</u>	<u>BERICHT DER REICHSPRÄSIDENT-FRIEDRICH-EBERT-SCHULE FRITZLAR/HOMBERG</u>	<u>29</u>
4.1.	FAKTEN UND ZAHLEN	29
4.2.	GRUNDKONZEPT	30
4.3.	EVALUATIONSBEFUNDE, KOMMENTIERUNG UND KONZEPTIONELLE MODIFIKATION	33
4.4.	UMSETZUNG DER FORTBILDUNGEN	35
4.5.	SCHULINTERNE WAHRNEHMUNG	35
4.6.	ZUSAMMENFASSENDE BEWERTUNG	36
4.7.	EMPFEHLUNGEN FÜR DEN SCHULVERSUCH BÜA	36
<u>5.</u>	<u>FAZIT/AUSBLICK</u>	<u>38</u>
<u>6.</u>	<u>LITERATUR</u>	<u>39</u>

1. Wissenschaftliche Begleitung

Britta Bergmann und Ralf Tenberg

1.1. Ausgangslage

Dass das Duale System beruflicher Ausbildung seine ursprüngliche Stärke, bildungsbenachteiligte bzw. bildungsschwächere Jugendliche beruflich zu integrieren, deutlich eingebüßt hat (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2012, S. 27) wird spätestens dann bewusst, wenn man die Neuzugänge in den Hauptsektoren des beruflichen Ausbildungssystems (duale Ausbildung¹, Schulberufssystem², Übergangssystem) miteinander vergleicht. Während das duale System in den letzten Jahren nachlassende Zugangszahlen zu verzeichnen hat, blieb die Zahl der Neuzugänge in das Übergangssystem³ nahezu konstant. Dabei fällt auf, dass Schulabgänger ohne mittleren

Bildungsabschluss tendenziell versuchen, diesen durch den Besuch einer Schulform im Übergangssystem nachzuholen, denn die Wahrscheinlichkeit ohne Mittlere Reife einen Ausbildungsplatz – vor allem einen von ihnen präferierten – zu finden, wird als vergleichsweise gering eingeschätzt. So machen die Neuzugänge in das duale System ohne bzw. mit max. Hauptschulabschluss nur ca. 30

% aus. Im Schulberufssystem liegt deren Anteil mit rund 18% weiterhin auf einem niedrigen

Niveau, während sich der Anteil der Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung sowohl im dualen als auch im Schulberufssystem in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht hat. Die Gründe werden dabei weniger im Bildungsabschluss vermutet, sondern vielmehr in dem, was stereotyp als „fehlende Ausbildungsreife“ bezeichnet wird (DIHK-Deutscher Industrie und Handelskammertag e.V. 2013, 26). Damit werden letztlich die als defizitär wahrgenommenen Sozialkompetenzen, Mängel im Bereich der Allgemeinbildung sowie motivationale Defizite subsumiert (DIHK-Deutscher Industrie und Handelskammertag 2013). Wie genau sich diese Problemlage darstellt, ist bislang wissenschaftlich nicht geklärt worden. Es steht aber fest, dass die Betriebe, nach vielen Jahren des BewerberInnen-Überschusses nun kaum willens bzw. in der Lage sind, Jugendliche auszubilden, die ihren habituellen und kommunikativen Prämissen nur teilweise gerecht werden.

Vielen Jugendlichen in diesem Bildungssegment fehlen zudem adäquate Kenntnisse über die tatsächliche Vielfalt interessanter und dabei auch erreichbarer Ausbildungsberufe. Damit ist deren Berufsorientierung erschwert und führt einerseits zu Unsicherheit und Zögern, andererseits zu Bewerbungs-Ballungen in den wenigen bekannten Ausbildungsberufen, bei gleichzeitigem Mangel in vielen unbekannteren Ausbildungsberufen (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2014, 20).

Wenn sie schließlich einen Ausbildungsplatz gefunden haben, ist der Berufsabschluss keineswegs sicher, denn die Abbruchquote bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in handwerklichen Berufen liegt mit

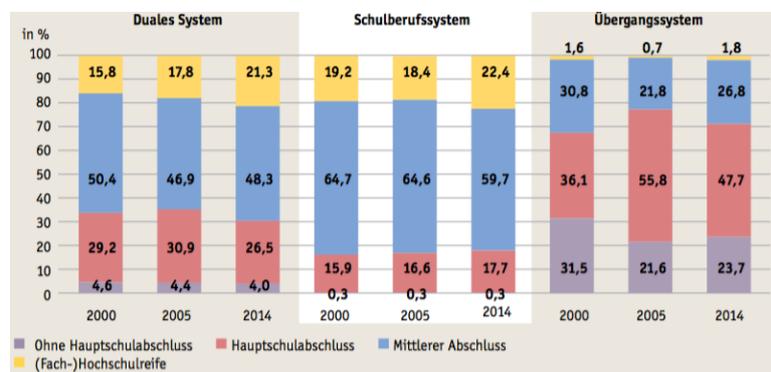


Abbildung 1: Zusammensetzung der Neuzugänge in den drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2012, S. 105)

¹ vermittelt qualifizierenden beruflichen Abschluss (Teilzeitberufsschule, betriebliche Ausbildung)

² vermittelt qualifizierenden beruflichen Abschluss in vollzeitschulischer Ausbildung

³ alle Bildungsgänge, die „unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 79)

ca. 30% mehr als doppelt so hoch wie bei Jugendlichen mit mittlerem Bildungsabschluss (ca. 13%). Dies gilt insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund: Hier liegt der Dropout über alle Ausbildungsberufe mit ca. 28% fast ein Drittel über dem Niveau der deutschen Auszubildenden (ca. 21%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung zum Bildungsbericht 2014, 111). Folge eines Abbruchs ist häufig die Rückkehr in das sog. „Übergangssystem“, welches jedoch kaum als „System“ bezeichnet werden kann (Münk, 2008, 33), da hier von Bundesland zu Bundesland mit vielfältigen und kaum abgestimmten schulischen und außerschulischen Maßnahmen versucht wird, diese Jugendliche „irgendwie weiter zu bringen“ häufig nach den Maßnahmen in sonstige (prekäre) Beschäftigungsverhältnisse.

Zusammengefasst stellte sich somit im Vorfeld der Pilotstudie die Problemlage im Bundesland Hessen wie folgt dar:

- Die Quote Jugendlicher, die direkt nach der Hauptschule den Weg in eine (duale) Ausbildung finden war zu gering.
- Die Zahl Jugendlicher im Übergangssystem und die damit zusammenhängende Verzögerung bei der Vermittlung in eine duale oder vollschulische Ausbildung blieb über Jahre gleichbleibend hoch.
- Die Quote derjenigen, die nach dem Besuch einer Schulform im Übergangssystem (häufig werden mehrere Schulformen des Übergangssystems nacheinander durchlaufen) erfolgreich in eine betriebliche Ausbildung münden, war mit ca. 50% nicht zufriedenstellend (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2012, S. 37).

1.2. Die Gestufte Berufsfachschule (BFS)

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage brachte Hessen im Jahr 2013 eine Reform der zweijährigen Berufsfachschule auf den Weg. Zentrale Intention war hier, den Warteschleifen-Effekt dieses Bildungsformats zu reduzieren und möglichst viele BerufsfachschülerInnen ohne den „Umweg“ über den Mittleren Bildungsabschluss und den damit verbundenen schulischen Dropout nach einem Jahr in die duale Berufsausbildung zu integrieren (Hessisches Kultusministerium, 2013). Der Pilotansatz einer Gestuften BFS⁴, in dem die Zulassungsvoraussetzungen gegenüber dem bisherigen Konzept reduziert wurden (Hauptschulabschluss unabhängig vom Notendurchschnitt), war zweistufig aufgebaut (siehe Abbildung 12), und adressierte in der ersten Stufe schwerpunktmäßig die berufliche Orientierung und Ausbildungsvorbereitung der Jugendlichen (Bergmann, Tenberg, 2014). Bereits während oder nach dem ersten Schuljahr (Stufe I) sollte für die Mehrzahl der SchülerInnen ein planmäßiger Ausstieg in eine duale Ausbildung vollzogen werden, mit der Perspektive, den Mittleren Bildungsabschluss

ausbildungsbegleitend zu erreichen (Hessisches Kultusministerium 2013). Die Gestufte BFS fokussierte gegenüber der herkömmlichen zweijährigen BFS also nicht mehr primär den Mittleren Schulabschluss und eine fachrichtungsbezogene schwerpunktorientierte Grundbildung, sondern den unmittelbaren Austritt in eine Ausbildung, nach (oder schon während) der Stufe I.

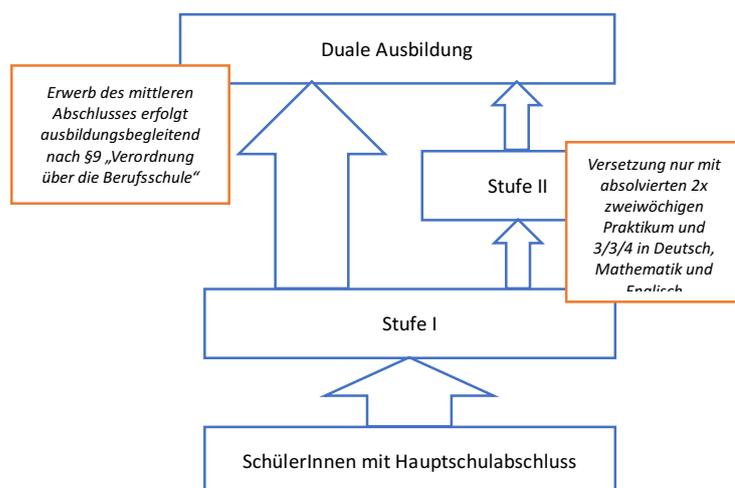


Abbildung 2: Grundstruktur des Ausgangsansatzes der Gestuften BFS

⁴siehe hierzu (Bergmann & Tenberg, Schulversuch "Gestufte Berufsfachschule" in Hessen, 2014; Bergmann & Tenberg, Kompetenzerfassung in der Pilotstudie "Gestufte Berufsfachschule" Hessen, 2014; Bergmann & Tenberg, Berufsorientierung im hessischen Pilotprojekt "Gestufte Berufsfachschule", 2014.

Die pädagogischen bzw. didaktischen Ausgangspunkte der Stufe I stellten sich wie folgt dar:

1. Leistungsdifferenzierung im allgemeinbildenden Unterricht zur Kompensation der großen Leistungsheterogenität in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch.
2. Einführung eines sog. „Profilgruppenunterrichts“ der sich ausschließlich auf die individuelle und soziale Beratung der Jugendlichen konzentriert sowie auf deren strategische und kommunikative Bewerbungsvorbereitung.
3. Fokussierung überfachlicher Kompetenzen im Unterricht insbesondere durch den Einsatz einer Bewertungsmatrix, die für die Jugendlichen diesbezügliche Ansprüche, ihren Stand und ihre Entwicklung konkretisiert (Bergmann, Tenberg, 2014).
4. Umfassende Berufsorientierung durch einen berufsbildenden Unterricht, in dem die Vermittlung von Basiskompetenzen gegenüber expliziten Berufs-Einblicken eine nachgeordnete Bedeutung hat (Bergmann, Tenberg, 2015).

In der Stufe II der Gestuften BFS stand – anders als in Stufe I – der Mittlere Bildungsabschluss im Fokus. Daher wurden die allgemeinen Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch im Vergleich zur Stufe I mit der doppelten Stundenzahl ausgestattet, um die für den Mittleren Abschluss benötigten Inhalte konsequent (wie im alten Modell) vermitteln zu können. Der Unterricht fand in Stufe II nicht mehr in den kleinen Lerngruppen der Stufe I mit ca. 13 Jugendlichen statt, sondern in „normalen“ Klassenstärken mit ca. 25 SchülerInnen. Im beruflichen Bereich, der im Vergleich zur Stufe I nur halb so viel Unterricht umfasste, konnten die Jugendlichen in einem selbst gewählten Schwerpunktbereich Grundqualifikationen erwerben, die z.T. auch in einer „Gestreckten Abschlussprüfung“ geprüft und zertifiziert wurden. Diese erworbenen beruflichen Qualifikationen sollten den Jugendlichen gegenüber RealschulabsolventInnen einen Vorteil bei der Ausbildungsplatzsuche bringen und ihnen den Übergang in eine hochwertige duale Ausbildung erleichtern.

Die Pilotstudie startete relativ unvermittelt und ohne angemessenen zeitlichen Vorlauf. Die einbezogenen drei Pilotschulen (Eduard-Stieler-Schule (Fulda) Fachrichtung „Gesundheit und Soziales“, Ludwig-Geißler-Schule (Hanau) Fachrichtung „Technik“, Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Schule (Fritzlar) Fachrichtung „Wirtschaft und Ernährung“) mussten in kürzester Zeit die vielfältigen pädagogischen bzw. didaktischen Innovationen bzw. Modifikationen in konsistente schul- und standortadaptive Konzepte umwandeln.

Zur Unterstützung der Pilotstudie wurde der Arbeitsbereich Technikdidaktik der TU Darmstadt mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragt. Dies umfasste zu Beginn die Fundierung des pädagogischen und didaktisch-methodischen Grundkonzepts, die Versuchsplanung und die Eingangsveranstaltungen. Im weiteren Verlauf kamen Projektsteuerung und -evaluierung hinzu, wissenschaftliche Erhebungen und Veröffentlichungen. Darüber hinaus galt es von Anfang an, Wirtschaft, Verbände, Politik und Ämter über das Projekt zu informieren und von dem veränderten Konzept sowie der veränderten Zielperspektive zu überzeugen. Zudem übernahm die wissenschaftliche Begleitung das Fortbildungsmanagement für die Lehrpersonen des allgemeinbildenden Unterrichts (ABU) und des Profilgruppenunterrichts (PGU), sowie eigenständige Anteile der Fortbildungen für die Lehrpersonen im berufsfachlichen Unterricht (BFU).

Das Eingangskonzept der Pilotstudie wurde über die vier Jahre weitgehend beibehalten. Die konzeptionellen Umsetzungen in den drei Pilotschulen hatten innerhalb dieses Rahmens jedoch auf Grund regionaler und profilbedingter Eigenheiten sehr unterschiedliche Ausprägungen und durchliefen jeweils eigenständige Entwicklungen.

Schulübergreifend wurden letztlich zwei wesentliche administrative Modifikationen vorgenommen: Zum einen wurden die Kriterien für die Versetzung in Stufe II im Vorfeld des zweiten Pilotjahres (SJ 2014/2015) angepasst. Sie wurden dahingehend verändert, dass die Leistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch den Mindestanforderungen 3/3/4⁵ entsprechen mussten. Dies war notwendig, um die Jugendlichen vor unerfüllbaren Erwartungen und Hoffnungen auf einen erfolgreichen Erwerb des Mittleren Abschlusses in der Berufsfachschule zu schützen. Es hat sich im Schuljahr 2013/2014 gezeigt, dass viele SchülerInnen, die aufgrund der gelockerten Zugangsvoraussetzungen den Weg in die

⁵Die Kriterien 3/3/4 in Deutsch/Mathematik/Englisch wurden von den Lehrkräften des allgemeinen Bereiches gefordert.

Berufsfachschule einschlagen konnten, keineswegs beabsichtigten, nach der Stufe I in Ausbildung zu gehen und sich entsprechend auch nicht um einen Ausbildungsplatz bemühten. Stattdessen sahen sie eine - teilweise unrealistische - Chance den Mittleren Bildungsabschluss mit dem erfolgreichen Abschluss der Stufe II zu erreichen. Leider verkannten sie dabei, dass die Inhalte, die zum Mittleren Abschluss führen, fast ausschließlich in der Stufe II vermittelt werden, während Stufe I im Bereich der Allgemeinbildung überwiegend zum Abbau der Defizite dient. Letztlich bewirkte diese Veränderung der Versetzungs-Parameter eine Verschiebung der Schülerzahlen. Die Stufe II wurde von prozentual weniger SchülerInnen besucht, gleichzeitig stieg die Zahl der Wiederholer der Stufe I moderat an. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass auch einige SchülerInnen aufgrund einer nichterfolgten Versetzung den Weg in die Ausbildung genommen haben. Um wie viele es sich dabei handelt, kann leider nicht nachvollzogen werden.

Mit Beginn des Schuljahres 2015/2016 (drittes Pilotjahr) wurden in einem weiteren Schritt die Modalitäten zur Wiederholung der Stufe I verändert. Diese konnte nicht mehr als ein Replik des 1. Durchgangs besucht werden, sondern nur noch in einer Teilzeitvariante. Anstelle der beruflichen Orientierung im beruflichen Lernbereich absolvieren diese SchülerInnen ein Langzeitpraktikum, um Betriebskontakte zu knüpfen und die Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Diese Maßnahme reduzierte erneut die Anzahl der wiederholenden SchülerInnen und auch hier wurde absehbar – ohne genaue Zahlen zu kennen – der Weg in eine duale Ausbildung eingeschlagen. Von den Schulen wurde hier allerdings der zum Teil erhebliche Betreuungsaufwand der Wiederholer im Langzeitpraktikum kritisiert.

1.3. Fortbildungen und Workshops

Um den hier erheblichen didaktisch-methodischen Wandel zu unterstützen und zu begleiten, war ein umfassendes Fortbildungsprogramm erforderlich. Dies wurde in Form eines konsequenten und dichten Workshop-Programms umgesetzt und die darin angebotenen Workshops wurden generell⁶ gut angenommen. Thematisch fokussierten vor allem die unmittelbar nach dem Start bereit gestellten Workshops einen schulübergreifenden Austausch in den jeweiligen konzeptionellen Segmenten (BFU, AGU und PGU). In diesen wurden die einzelschulischen Konzepte gegenseitig vorgestellt und mittels SWOT-Analysen (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) verglichen, um daraus unmittelbar konkrete Maßnahmen in den jeweiligen Schulkonzepten zur Konsolidierung der individuellen Stärken und zur Behebung von Schwachstellen zu erarbeiten. In der knapp zweijährigen Eingangsphase lernten so die beteiligten Schulen bzw. Lehrpersonen ihre eigenen Ansätze und jene der anderen intensiv kennen und entwickelten sich korrespondierend. Im weiteren Verlauf der Pilotstudie wurden zunehmend Workshops angeboten, die spezifische pädagogische bzw. didaktische Belange adressierten und vermittelten, welche sich in den jeweiligen Segmenten als besonders bedeutsam herausgestellt hatten. Die Themen wurden dabei aus den Rückmeldungen der Eingangsworkshops, der Evaluationen und auch aus der unmittelbaren Kommunikation abgeleitet.

- Im berufsfachlichen Bereich vermittelte Prof. Tenberg (Technikdidaktik, TU Darmstadt) u.a. Grundlagen und Methoden zur Kompetenzvermittlung, -diagnostik und -visualisierung mittels Kompetenzmodellen und -rastern.
- Für das Fach Englisch konnte Frau Prof. Dr. Karin Vogt gewonnen werden (Didaktik der englischen Sprache, Pädagogische Hochschule Heidelberg) die mit den KollegInnen der Gestuften BFS u.a. die Themen „Aufgabengestützter Fremdsprachenunterricht in heterogenen Lerngruppen“ sowie „Grundsätze und Grundlagen differenzierter Leistungsbeurteilung“ intensiv bearbeitete.
- Im Fach Mathematik unterstützte Frau Barbara Krauth (AG Fachdidaktik, TU Darmstadt, Fortbildnerin des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik) die Pilotstudie. Frau Krauth hat in unterschiedlichen Veranstaltungen mit den Lehrkräften der Gestuften BFS die mathematischen Inhalte der Stufe I und II „festgeschrieben“ und den KollegInnen anhand praktischer Beispiele gezeigt, wie man schwachen SchülerInnen die „Angst“ vor der Mathematik nehmen kann. Zudem hat sie praxisnah verständlich gemacht, welchen Anforderungen ein „verstehensorientierter“ Mathematikunterricht genügen muss, vor allem in Bezug auf die sehr

⁶Hierbei gab es schulische Schwankungen.

heterogene Schülerschaft der Berufsfachschüler und den unterschiedlichen Differenzierungskonzepten der drei Pilotschulen. Zudem vermittelte sie die Diagnose mathematischer Kompetenzen sowie die damit korrespondierende Entwicklung von Unterrichtskonzepten.

- Die ProfilgruppenlehrerInnen wurden in mehreren Workshops von Herrn Ulrich Weiß (Bergische Universität Wuppertal, Arbeitsbereich „Übergang Schule-Beruf“) betreut. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen dabei u.a. auf dem Fokus der Berufsorientierung. Herr Weiß stellte den Teilnehmenden u.a. operative Ansätze zur Aktivierung der SchülerInnen vor, die zur „perspektivischen Verantwortungsübernahme“ und zur beruflichen Orientierung bei den Jugendlichen beitragen. Er entwickelte zusammen mit den KollegInnen der Gestuften BFS Gesprächsformate zur Erarbeitung individueller Ziele und Bedürfnisse mit den Jugendlichen.
- Zudem konnten Frau Sandra Sulzer sowie Frau Lisa Hertweck (Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft, TU Darmstadt) und Herr Dr. Chris Merkelbach (Geschäftsleitung des Sprachenzentrums und Leiter des Zentrums für Interkulturelle Kompetenz der TU Darmstadt) für die Themengebiete Alphabetisierung in einer fremden Sprache, Mehrsprachenerwerb und Lernstrategien, Interkulturelle Kompetenz und Fertigkeitstraining in der Fremdsprache gewonnen werden. Insgesamt fanden (neben einer Reihe informeller) elf formelle Workshops statt:

Übersicht der formellen Workshops im Rahmen der Gestuften BFS

- WS 1 „Differenzierungsansätze in den Fächern des allgemeinbildenden Lernbereichs“
- WS 2 „Kompetenzbeschreibungen als curriculare Grundlage“
- WS 3 „Schulisches Change Management“ für die Schulleitungsteams der drei Pilotschulen
- WS 4 „Stand nach Ablauf des ersten Durchgangs und kritische Beurteilung von Stufe I sowie Planung der Stufe II“
- WS 5 „Optimierung des Profilgruppenprozesses mit schulbezogener Konkretisierung von Einzelmaßnahmen“
- WS 6 „Harmonisierung und Qualitätsentwicklung im Unterricht der drei Pilotschulen“
- WS 7.1 „Kompetenzvermittlung und Kompetenzdiagnostik im beruflichen Lernbereich“
- WS 7.2 „NLP - zum Kennenlernen“
- WS 8 „Fortentwicklung der Schulformen im Übergangssystem“
- WS 9 „Interkulturelle Kompetenz und DaZ“
- WS 10 „WS mit involvierten Lehrkräften des berufl. Lernbereiches, der Profilgruppen und des Faches Englisch“

1.4. Steuerungsgruppe

Die Steuerungsgruppe der Gestuften BFS setzte sich aus den Schulleitern, den AbteilungsleiterInnen, den QM-Beauftragten der drei Pilotschulen sowie Vertretern des HKM und der wissenschaftlichen Begleitung zusammen. Zudem gehörten ihr drei „Kontaktlehrpersonen“ an, also von jeder beteiligten Schule eine Lehrperson, welche für Kommunikation und Austausch zwischen wissenschaftlicher Begleitung, Ministerium und Schulleitung zuständig waren. Die Steuerungsgruppe war als strategisches Gremium aufgestellt und traf sich dreimal pro Jahr um organisatorische und schulrechtlich relevante Belange zu erörtern, um die aus den unterschiedlichen Datenerhebungen der wissenschaftlichen Begleitung gewonnenen Daten zu diskutieren und Handlungsempfehlungen für die Schulen bzw. administrative Entscheidungen abzuleiten. So wurden u.a. die Kriterien für die Versetzung in Stufe II (siehe Erlass) beschlossen, Zeugnisvorlagen abgestimmt und die Modalitäten zum Praktikum und zur Wiederholung der Stufe I entschieden. Zudem wurde eine einheitliche Matrix zur überfachlichen Kompetenzerfassung sowie inhaltliche Ausgestaltung der Qualifikationsportfolios beschlossen.

Termine der Steuerungsgruppensitzungen

- 9. Oktober 2013
- 12. März 2014
- 1. Juli 2014
- 4. November 2014
- 13. März 2015
- 15. Juni 2015
- 9. Dezember 2015
- 15. Januar 2016
- 22. Juni 2016
- 3. November 2016
- 9. März 2017

1.5. Evaluation

Über alle vier Pilotjahre wurde die Pilotstudie formativ und summativ evaluiert. Dabei wurden SchülerInnen und Lehrpersonen mittels standardisierter Fragebogen über ihre Einschätzungen und Bewertungen in Stufe I und Stufe II befragt. Die statistische Auswertung erfolgte weitgehend deskriptiv über Mittelwerte. Zur Differenzierung der Daten wurden bei den SchülerInnen jeweils Alter und Schulabschluss erfragt, bei den Lehrpersonen ob ihr Einsatz in der Berufsfachschule auf eigenen Wunsch oder auf Wunsch der Schulleitung erfolgt und in welchem Bereich die Lehrkräfte unterrichten (BFU, ABU oder PGU).

1. Erhebung im Januar 2014: 194 (LGS: 90; ESS: 58; RFES: 46) SchülerInnen und 76 (LGS: 37; ESS: 22; RFES: 17) Lehrpersonen.
2. Erhebung im Juli 2014 (vor Ende des zweiten Schulhalbjahres): 157 SchülerInnen (LGS: 54; ESS: 52; RFES: 41) und 58 Lehrpersonen (LGS: 19; ESS: 20; RFES: 19).
3. Erhebung im SJ 2014/2015: Insgesamt 195 (LGS: 89; ESS: 67; RFES: 39) SchülerInnen und 65 Lehrpersonen (LGS: 40; ESS: 15; RFES: 10) der Stufe I, sowie 149 (LGS: 62; ESS: 47; RFES: 40) SchülerInnen und 37 (LGS: 17; ESS: 9; RFES: 11) Lehrpersonen der Stufe II.
4. Erhebung im SJ 2015/2016: 194 (LGS: 97; ESS: 52; RFES: 45) SchülerInnen und 55 (LGS: 26; ESS: 14; RFES: 15) Lehrpersonen der Stufe I, sowie 138 (LGS: 51; ESS: 56; RFES: 31) SchülerInnen und 31 (LGS: 9; ESS: 13; RFES: 9) Lehrpersonen der Stufe II.
5. Erhebung zum Halbjahr des SJ 2016/2017 Ende Januar 2017: 189 (LGS: 88; ESS: 73; RFES: 28) SchülerInnen der Stufe I, 44 (LGS: 25; ESS: 11; RFES: 8) Lehrpersonen der Stufe I, 123 (LGS: 49; ESS: 45; RFES: 29) SchülerInnen der Stufe II, 23 (LGS: 9; ESS: 9; RFES: 5) Lehrpersonen der Stufe II befragt.

In den Befragungen (SJ 2015/2016; SJ 2016/2017) wurden zudem die Wiederholer der Stufe I (SJ 2015/2016: 16 (LGS: 13; RFES: 3)) (SJ 2016/2017: 17 (LGS: 11; ESS: 5; RFES: 1)) befragt, da zum Schuljahr 2015/2016 die Modalitäten zur Wiederholung (verpflichtendes Langzeitpraktikum anstelle des Unterrichtes zur beruflichen Orientierung) geändert wurden.

Die standardisierten Befragungen wurden durch fakultative SchülerInnen- und Lehrpersonen-Interviews über deren Wahrnehmung der überfachlichen Kompetenzmatrix, sowie Lehrpersonen-Interviews bzgl. der Differenzierungskonzepte im allgemeinen Unterricht ergänzt. Im zweiten Schulhalbjahr des SJ 2013/2014 wurden zudem die Praktikumsbetriebe mit einem eigenständigen Instrument bezüglich Ihrer Wahrnehmungen und Einschätzungen der Pilotstudie und deren SchülerInnen befragt.

Ohne spezifische Teilstudien vorzustellen oder auf einzelne Befunde einzugehen, werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse, Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus der wissenschaftlichen Begleitung entlang der eingangs festgestellten pädagogisch-didaktischen Ausgangspunkte zusammengefasst:

1.5.1. Leistungsdifferenzierung im allgemeinbildenden Unterricht

Der Leistungsdifferenzierung in den allgemeinen Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch wurde wegen der damit verbundenen zeitweisen Auflösung des Klassenverbandes in der Eingangsphase der Pilotstudie teilweise Skepsis entgegengebracht. Einige sahen in diesem Ansatz eine prekäre Auflösung des „Klassenlehrer-Prinzips“, also eine Abschaffung der intensiven Bindung der Schülerschaft an einzelne, für sie zentrale Lehrpersonen. Es wurde befürchtet, dass die SchülerInnen im Wechsel

zwischen allg. Unterricht und Fachunterricht „verloren gingen“ und ihnen die Bindung sowie Verbindlichkeit des Klassenlehrers fehlen würde. Derartige Effekte konnte jedoch, trotz spezifischer Nachfragen, nicht festgestellt werden. Dies wohl nicht zuletzt durch den sogenannten Profilgruppenunterricht, der sich als Novität im Konzept der Gestuften BFS in hohem Maße bewährte. Tendenziell bestätigen sowohl die SchülerInnen als auch die Lehrpersonen die Sinnhaftigkeit der Leistungsdifferenzierung in den allgemeinen Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, wobei es hier schulspezifische und auch fachspezifische Schwankungen gab. Für die SchülerInnen war hier am bedeutsamsten, dass durch die Leistungsdifferenzierung ihrem persönlichen Stand in den einzelnen Fächern gut entsprochen werden konnte und ihre persönliche Leistungsentwicklung gefördert wurde. Für die Lehrpersonen war hier am bedeutsamsten, dass durch die Leistungsdifferenzierung das Lernklima positiv beeinflusst wurde. Die SchülerInnen konnten besser und aktiver am Unterricht beteiligt werden, Einzelförderung war eher möglich als in undifferenzierten Lerngruppen. Es wurden seitens einiger Lehrpersonen jedoch methodische Unsicherheiten und pädagogische/didaktische Defizite für eine konsequente Leistungsdiagnostik und -differenzierung signalisiert. Speziell mit den jeweils untersten Leistungsstufen in Deutsch, Englisch und Mathe stellten einige Lehrpersonen eine persönliche Überforderung fest. Dies stellt jedoch den Differenzierungsansatz nicht in Frage, sondern bestätigt ihn vielmehr, indem offenlegt wird, welche Probleme hier wirklich vorliegen, die im undifferenzierten Unterricht weitgehend im „Grundrauschen“ untergehen. Es zeigt aber auch einen Qualifikationsbedarf für Lehrpersonen in diesem Schul-Segment, denn diese sind kaum oder gar nicht auf diese methodischen und pädagogischen Herausforderungen vorbereitet.

1.5.2. Einführung eines „Profilgruppenunterrichts“

Markantestes konzeptionelles Merkmal der Gestuften BFS war die Transformation ehemaliger Klassenverbände in Profilgruppen, mit dem Ziel, hier ein Unterrichtssegment zu generieren, das die Förderung der Jugendlichen jenseits der allgemeinen und fachlichen Bildung in den Mittelpunkt stellt. Die mit zwei Wochenstunden fest im Stundenplan verankerten und bewertungsfreien Profilgruppenstunden sollten den Jugendlichen Räume geben, sich u.a. mit der eigenen (überfachlichen) Kompetenzentwicklung oder ihrer beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen bzw. darüber in den konstruktiven Austausch mit ihren Profilgruppen-Lehrpersonen zu treten. Der Profilgruppenunterricht wurde von den SchülerInnen sehr geschätzt. Die Profilgruppen-Lehrpersonen haben sich hochgradig mit dieser neuen Herausforderung identifiziert. Den SchülerInnen gefiel im Profilgruppenunterricht insbesondere die individuelle Beratung durch die Lehrpersonen. Diese wiederum schätzten zentral die Chance, hier ohne Vermittlungs-Druck neue pädagogische Wege einschlagen zu können und unmittelbar positive Wirkungen erreichen und auch wahrnehmen zu können. Merkbare Erfolge zeigten sich insbesondere im Bewerbungsengagement der SchülerInnen und deren Entwicklungen in deren überfachlichen Kompetenzen. Im überschulischen Vergleich zeigten sich in den Bewertungen des Profilgruppenunterrichts sowohl schüler- als auch lehrerseitig die geringsten Schwankungen, was die hohe Akzeptanz des Profilgruppenunterrichtes und die Identifikation der Lehrpersonen mit ihrer neuen Rolle unterstreicht. Einzige Kritikpunkte bzgl. des Profilgruppenunterrichtes waren die mit zwei Schulstunden in Stufe I zu kurz bemessene Zeit, um optimale Beratungs- bzw. Vermittlungsarbeit etc. leisten zu können und schließlich das Fehlen des Profilgruppenunterrichtes in Stufe II.

1.5.3. Fokussierung überfachlicher Kompetenzen

Der Förderung überfachlicher Kompetenzen wurde große Bedeutung für die Gestufte BFS beigemessen, da diesbezüglich seitens der Betriebe häufig Defizite moniert und diese auch gerne als Ausschlusskriterien für einen Ausbildungsplatz benannt wurden. Um diese Kompetenzen zu konkretisieren und bewertbar zu machen, entwickelten die beteiligten Lehrpersonen eine überfachliche Kompetenzmatrix in welcher die aus ihrer Sicht und auch aus betrieblicher Sicht bedeutsamsten personalen und sozialen Kompetenzen festgestellt und über sog. Verhaltensanker taxiert wurden. Dieses Instrument wurde im ersten Versuchsjahr weiterentwickelt und unmittelbar an allen drei Pilotschulen eingesetzt.

Zu Beginn standen dem einige Lehrpersonen skeptisch gegenüber. Dies zum einen, weil viele Lehrpersonen negative Erfahrungen mit den sog. „Kopfnoten“ gemacht hatten, zum anderen, weil dieses Instrument als sehr persönlich und invasiv wahrgenommen wurde. Gegenteilig wurde die überfachliche Kompetenzmatrix von den meisten SchülerInnen von Anfang an positiv wahrgenommen, weil sie damit sehr deutlich sehen konnten, welches Verhalten konkret von ihnen erwartet wird. In der Anwendung der Matrix als Bewertungsinstrument waren die Rückmeldungen der SchülerInnen tendenziell positiver, als jene der Lehrpersonen; zumindest zu Beginn der Pilotstudie. Bemängelt wurde dabei aber nicht das Instrument und dessen Intentionen, sondern zentral der damit entstehende zusätzliche Aufwand und äußerten in den von ihnen hier geforderten Bewertungen Unsicherheiten bzgl. der hier umsetzbaren Reliabilität und Objektivität. Die SchülerInnen hingegen empfanden ihre Bewertungen zumeist nachvollziehbar und fair und sie räumten auch positive Entwicklungen in ihrem eigenen sozial-kommunikativen Verhalten ein, was durchaus auch von den Lehrpersonen gesehen wurde, jedoch nicht so deutlich. Die überfachliche Kompetenzmatrix fand zudem hohe Akzeptanz bei den Betrieben. Dort wird wahrgenommen, dass die Schule in diesem Bereich aktiv ist und, dass deren SchülerInnen, die sich bei ihnen für einen Ausbildungsplatz bewerben, diesbezüglich sensibler und reflektierter sind.

1.5.4. Umfassende Berufsorientierung

Ein wesentliches Kernelement der Gestuften BFS war die Berufsorientierung der SchülerInnen, welche einerseits durch den berufsfachlichen Unterricht andererseits durch den Profilgruppenunterricht (s.o.) verbessert werden sollte. Der berufsbildende Unterricht erfolgte daher in allen schulspezifischen Konzepten als Durchlauf mehrerer, unterschiedlicher beruflicher Schwerpunkte (z.B. Metalltechnik, Holztechnik, Elektrotechnik, Chemietechnik der Fachrichtung Technik). Dabei wurde insbesondere auf vielfältige und dabei einschlägige berufsnahe Zugänge gesetzt, welche die Jugendlichen in den entsprechenden fachrichtungsspezifischen Schwerpunkten vornehmen sollten. Im unmittelbaren Vollzug berufstypischer Tätigkeiten sollten die SchülerInnen berufsbezogene Interessen, Potentiale und Ressourcen kennenlernen bzw. entwickeln. Die beruflichen Erfahrungsräume wurden dabei so authentisch wie möglich ausgestattet, die dabei umzusetzenden Aufgaben und Tätigkeiten wurden berufstypisch ausgewählt.

Dieses „Durchlauf-Prinzip“ wurde seitens der SchülerInnen über alle Schulen und Jahre deutlich bestätigt. Bei den Lehrpersonen war dies ebenfalls der Fall, wobei es auch eine kleine Gruppe von Skeptikern gab. In Frage gestellt wurde von diesen vor allem der darin liegende Zwang für SchülerInnen, sich teilweise mit Berufen auseinanderzusetzen zu müssen, welche sie generell ablehnten. Die SchülerInnen-Befragungen zeigten jedoch, dass es sich hierbei um Einzelfälle handelte. Dem gegenüber stellten viele SchülerInnen fest, dass sie so auch Berufsfelder positiv kennengelernt hätten, welche sie ansonsten ausgespart hätten. Unabhängig davon deuteten die Evaluationsergebnisse an, dass die einzelnen Unterrichtskonzepte in ihrer berufsorientierenden Wirkung erheblich differierten, was wiederum – ähnlich wie in den Differenzierungskonzepten des allgemeinbildenden Unterrichts der Gestuften BFS – deutlich macht, dass es immer auf den einzelnen Ansatz ankommt und die Art und Weise, wie er einzelschulisch umgesetzt wird.

Zur Bewertung der Leistungen im berufsbildenden Unterricht wurden fachliche Kompetenzmatrizen entwickelt und erprobt. Nach anfänglichen Schwierigkeiten mit dieser neuen Form der Lern-Diagnostik wurde das Verfahren von den Lehrpersonen, aber insbesondere von den SchülerInnen weitgehend begrüßt, da dies zur Erhöhung der Transparenz und Nachvollziehbarkeit in der Bewertung beitragen würde. Dies ist vor allem aus Lehrpersonen-Perspektive bemerkenswert, da diese Bewertungsinstrumente zunächst selbst entwickelt und implementiert werden mussten und sich mit diesen der Bewertungsaufwand deutlich erhöht hat. Möglicherweise hat hier die hohe betriebliche Akzeptanz des Instruments eine Rolle gespielt und die damit korrespondierende Gewissheit der Lehrpersonen, dass Berufsorientierung auch ein Kommunikationsthema zwischen Jugendlichen und Betrieben ist.

1.5.5. Betriebspraktika

Das Konzept der Gestuften BFS sah generell ein 2x2-wöchiges Praktikum für die Stufe I vor, welches an den drei Pilotschulen in unterschiedlicher Art und Weise organisiert wurde. Generell bestätigen die Evaluationsergebnisse, dass die Praktika den Jugendlichen bei der beruflichen Orientierung geholfen haben und sie aus Sicht der SchülerInnen gut an den Fachunterricht angeschlossen haben. Seit dem Schuljahr 2014/2015 (zweites Pilotjahr) war ein erfolgreich absolviertes 2x2 wöchiges Praktikum Versetzungsbedingung, da im ersten Pilotjahr festgestellt werden musste, dass sich einige SchülerInnen bewusst dem Praktikum entzogen haben.

Wenn ein Betrieb schon während des Praktikums Ausbildungsambitionen bezüglich einer/s PraktikantIn signalisierte, konnte diese/r für zwei Tage pro Woche freigestellt werden und ein „Langzeitpraktikum“ antreten; Grundbedingung war dabei der Abschluss eines „Vor-Ausbildungsvertrags“, um die Jugendlichen vor Ausbeutung zu schützen. Gelang ein Langzeitpraktikum, ergaben sich für die Jugendlichen und die Betriebe gleichermaßen Vorteile. Den Jugendlichen fiel der Übergang in die Ausbildung leichter, da sie den Ausbildungsbetrieb und die Kollegen bereits kannten und sich langsam an das „Arbeitsleben“ gewöhnen konnten. Die Betriebe hatten die Chance, die Jugendlichen „im Alltag“ längerfristig kennenzulernen, sie dabei in die betrieblichen Strukturen einzuarbeiten und auf die bevorstehende Ausbildung vorzubereiten. Leider wurde diese Möglichkeit nur in einigen Fällen von Seiten der Betriebe wahrgenommen.

1.6. Wissenschaftliche Untersuchungen

Über das Monitoring der Evaluation hinaus wurden theoriegestützt und mit differenziert entwickelten Instrumenten verschiedene Studien durchgeführt, die es ermöglichen sollten, einen genaueren Eindruck von der Schülerkohorte zu erhalten. Dazu wurden a) die soziodemographischen Daten der SchülerInnen erhoben, b) deren Sozialkapital, c) deren Berufswahlkompetenz, d) ihre Leistungsdaten und e) deren perspektivische Eigenverantwortlichkeit (Reife-Einstellungen zur eigenen Zukunft in Verbindung mit Erwerbsarbeit).

Die im Folgenden verwendeten Vergleichsdaten stammen vom statistischen Bundesamt, dem Deutschen Institut für internationale Pädagogische Forschung (DIPF) sowie des Bundesinstitutes für Berufsbildung.

- SJ 2013/2014
 - Soziodemographische Daten (Pilotierung)
 - Perspektivische Eigenverantwortlichkeit
- SJ 2014/2015
 - Soziodemographische Daten
 - Perspektivische Eigenverantwortlichkeit
 - Soziales Kapital
 - Berufswahlkompetenz (Pilotierung)
 - Leistungsdaten
- SJ 2015/2016
 - Soziodemographische Daten
 - Perspektivische Eigenverantwortlichkeit
 - Soziales Kapital
 - Berufswahlkompetenz (2x)
 - Leistungsdaten
- SJ 2016/2017
 - Soziodemographische Daten
 - Perspektivische Eigenverantwortlichkeit

- Soziales Kapital
- Berufswahlkompetenz

1.6.1. Soziodemografie

Bei der Erhebung zur Soziodemografie war das Ziel, die Sozialstruktur⁷ der SchülerInnen der Gestuften BFS möglichst genau zu erfassen, also deren einschlägige Personenmerkmale systematisch und kriteriengestützt darzustellen. Dies zum einen, um interne (querschnittlich und längsschnittlich) Unterschiede zu ermitteln und zum anderen, diese mit anderen SchülerInnen-Gruppen vergleichen zu können. Dazu wurden zu Beginn jeden Schuljahres die physiologischen Basisdaten, die bisherigen Schulabschlüsse, die persönlichen Lebensverhältnisse und Perspektiven sowie der Migrationshintergrund ermittelt⁸.

Gender:

Bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft ließ sich feststellen, dass die Gestufte BFS der Ludwig-Geißler-Schule in Hanau, bedingt durch die Fachrichtung „Technik“, überwiegend von jungen Männern (ca. 90%) besucht wird. Im Gegensatz dazu spricht die Eduard-Stieler-Schule in Fulda fachrichtungsbedingt eher junge Frauen (ca. 80%) an, während die Schülerschaft an der Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Schule in Fritzlar eher ausgeglichen ist.

Schulabschlüsse:

Bezogen auf die Schulabschlüsse lässt sich feststellen, obwohl die Eingangskriterien zu Gunsten des einfachen Hauptschulabschlusses geändert wurden, dass am häufigsten Jugendliche mit qualifizierendem Hauptschulabschluss in die Gestufte BFS einmündeten (2016/2017: 62%-79%; Ausnahme: RFES-Standort Homberg 2016/2017: 42%).

Nationalität:

Bezogen auf den Migrationshintergrund, der gemäß dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge "Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist"⁹ folgendermaßen definiert wird, lässt sich feststellen, dass die SchülerInnen der Gestuften BFS überdurchschnittlich (Bundesdurchschnitt 2015: 21%¹⁰; Migrationshintergrundquote bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss 2011: 37%¹¹) häufig über einen Migrationshintergrund (ca. 45%-66%¹²) verfügen.

1.6.2. Sozialkapital

Als Sozialkapital oder soziales Kapital bezeichnet man eine bedeutsame individuelle Ressource, die dem Menschen – neben monetärem Kapital (Geld), Humankapital (Status) oder symbolischem Kapital (Ansehen) – Möglichkeiten, Chancen, Freiräume und Sicherheit gewährleistet¹³. Zur Erhebung des sozialen Kapitals wurden theoriekonform Daten bzgl. der Bildungsabschlüsse der Eltern sowie deren Erwerbstätigkeit und umfangreiche Daten - u.a. zur Wohnsituation - erhoben.

⁷ vgl. Geißler, 2002, S 19

⁸ vgl. Tenberg, 2014

⁹ vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

¹⁰ Statistisches Bundesamt (Destatis), 2017

¹¹ Eberhard, Beicht, Krewerth, & Ulrich, 2014

¹² abhängig vom Schulstandort

¹³ vgl. Coleman, 1996

Bildungsstand der Eltern:

Bezogen auf die Bildungsabschlüsse der Eltern wurde festgestellt, dass diese überdurchschnittlich (Bundesdurchschnitt 2015¹⁴: ca. 4,2%¹⁵) häufig über keinen allgemeinen Schulabschluss (ca. 12%-18%) verfügen und erheblich weniger Eltern als im Bundesdurchschnitt (Bundesdurchschnitt 2015¹⁶: ca. 37%¹⁷) über eine Hochschulzugangsberechtigung (ca. 7%-16%) verfügen. Dabei gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen Vätern und Müttern. Auf die Frage bzgl. einer absolvierten Berufsausbildung ergaben sich zwischen 20%-36% ohne Berufsausbildung bei den Vätern (Bundesdurchschnitt 2015 15%¹⁸) und 28%-45% bei den Müttern (Bundesdurchschnitt 2015: 16%¹⁹)²⁰.

Familien-Einkommen:

Bzgl. der Erwerbstätigkeit wurde festgestellt, dass zwischen 8% und 19% der Eltern/Familien über kein eigenes Einkommen verfügen (im Bundesdurchschnitt ca. 4 % der Familien mit Kindern unter 18; ca. 9% der Familien mit Migrationshintergrund²¹). Auch die Zahl der Familien in denen nur die Mutter beschäftigt ist, liegt mit rund 8% ca. 6% über dem Bundesdurchschnitt im Jahr 2015. 30% bis 38% der SchülerInnen leben nur mit einem Elternteil zusammen. Auch hier liegen die Werte deutlich über dem bundesdeutschen Durchschnitt 2015 von 20,5%²².

Wohnsituation:

Auf die Frage nach einem Wohnortwechsel gaben 29%-42% der SchülerInnen an, dass sie bereits mind. dreimal in ihrem Leben den Wohnort gewechselt haben. Eine hohe Wohnortfluktuation ist dabei häufig durch eine mangelnde Konstanz im Berufs-/Erwerbsgefüge der Eltern geprägt. Vor allem in niedrigen Bildungsschichten birgt ein häufiger Wohnortwechsel eine negative Konnotation (eingetretene/drohende Arbeitslosigkeit). Für die Jugendlichen bedeutet jeder Wohnortwechsel einen Bruch der schulischen und peerbezogenen Struktur, welche häufig Integrations-/Anschlussschwierigkeiten am neuen Wohnort inkludiert. Bezogen auf die Wohnsituation wurde zudem nach den im Haushalt lebenden Geschwistern gefragt. Haben im Bundesdurchschnitt ca. 45%²³ der Jugendlichen keine Geschwister, leben in der Pilotstudie nur zwischen 11%-20% als Einzelkind im Haushalt der Eltern.

Insgesamt zeigen die Befunde über alle vier Jahre und alle Schulen, dass die BerufsfachschülerInnen überwiegend aus sozial schwachen Familien stammen. Im Vergleich mit SchülerInnen in der dualen Ausbildung liegen sie hoch signifikant darunter. Nur im Vergleich mit SchülerInnen aus rein berufsvorbereitenden Maßnahmen zeigen sich ähnlich defizitäre Befunde. Dies stellt sich als eine empirische Bestätigung des Gesamtansatzes der Gestuften BFS dar, denn dieser wurde auf Basis der Grundannahme entwickelt, dass sich die Schülerschaft über die zurückliegenden Jahrzehnte erheblich verändert hat und inzwischen nur noch zu geringen Teilen in der Lage ist, über ein zweijähriges Konzept einen mittleren Bildungsabschluss zu erwerben.

1.6.3. Perspektivische Eigenverantwortlichkeit²⁴

In einigen Studien der zurückliegenden Jahre wurde darauf hingewiesen, dass nicht nur kognitive und soziale Defizite das Überwinden der sog. ersten Schwelle von der Schule in die Ausbildung erschweren

¹⁴bezogen auf die entsprechende Altersgruppe

¹⁵Statistisches Bundesamt (Destatis), 2017

¹⁶bezogen auf die entsprechende Altersgruppe

¹⁷Statistisches Bundesamt (Destatis), 2017

¹⁸Statistisches Bundesamt (Destatis), 2017

¹⁹Statistisches Bundesamt (Destatis), 2017

²⁰Fulda entspricht jeweils dem niedrigsten Wert, Hanau dem größten Wert

²¹Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung (DIPF) 2016

²²Statistisches Bundesamt (Destatis), 2017

²³Statistisches Bundesamt (Destatis), 2017

²⁴vgl. Tenberg, 2014

würden, sondern sich hier teilweise auch persönliche Reifedefizite negativ auswirken würden. Trotzdem wurde dazu bislang kein explizites Instrumentarium ermittelt, daher sind die hier implizierten Effekte und Zusammenhänge bislang hypothetisch. Unabhängig davon wurde in der vorliegenden Gesamtkohorte mit einzelnen Items experimentell erhoben, ob bzw. inwiefern die SchülerInnen der Gestuften BFS eine adäquate Reife für die anstehenden Entscheidungen und Prozesse im Übergang zwischen Schule und Beruf aufweisen. Dabei wurde im Durchschnitt eine akzeptable Bildungsmotivation festgestellt, da sich mehr als dreiviertel der SchülerInnen (ca. 73%-86%) selbstständig für die Gestufte BFS entschieden haben und da sie darin einen guten Schritt in ihre berufliche Zukunft sahen (ca. 64%-79%). Es gab jedoch auch einen nicht unerheblichen Prozentsatz von SchülerInnen (zwischen 9%-17%) die angaben, dass sie „nur keine andere sinnvolle Alternative“ gesehen hätten oder die Gestufte BFS (irrationalerweise) als „Brücke zum Studium“ nutzen wollten (4%-11%). Die persönliche Perspektive der Jugendlichen liegt bezogen auf das unmittelbare Ziel des Besuches der Gestuften BFS noch immer vornehmlich im (weit entfernten und faktisch nur bedingt weiterführenden) Erwerb des Mittleren Abschlusses. Das Ziel der „Mittleren Reife“ ist in allen Pilotschulen auf einem unveränderten hohen Niveau und über dem Niveau des Ziels „Ausbildungsstelle“. Obwohl der Mittlere Abschluss in allen Pilotschulen als bevorzugtes Ziel der Jugendlichen gilt, zeigten sich dennoch zwischen 12%-37% der SchülerInnen bereit, die Gestufte BFS auch ohne Mittleren Abschluss zu verlassen, wenn Ihnen generell eine Ausbildungsstelle angeboten werden würde, zwischen 26%-48% würden nur für Ihre Wunschausbildung die Gestufte BFS vorzeitig verlassen. Darüber hinaus zeigten sich bei einer Minderheit erhebliche Reifedefizite. Bei ca. 10% der SchülerInnen konnte festgestellt werden, dass sie die aktuelle Lebensphase wenig ernst nehmen und ihren Fokus aktuell darauf legen „erstmal zu leben“. Zudem geben rund 10% an, dass eine Berufsausbildung „völlig überbewertet“ werde und man auch „ohne eine Ausbildung im Leben weiter kommt“. Harz IV ist hingegen nur für ca. 1% der SchülerInnen eine tragfähige Option. Wenngleich hier nur für jede/n 10. SchülerIn davon ausgegangen werden muss, dass sie/er weder den Ernst ihrer/seiner Lebenssituation erkannt hat, noch willens ist, verantwortungsvoll eine Berufsbiografie zu beginnen, deutet sich aus diesem Befund trotzdem ein Problemzusammenhang an. Denn diese Jugendlichen erzeugten fortlaufend Probleme, auf deren Lösung die Gestufte BFS kaum ausgerichtet war.

1.6.4. Zusammenfassung

Über die hier aggregierten und kommentierten Befunde hinaus ergaben sich noch eine Reihe von Erfahrungen aus der Pilotstudie und den dazu vielfältig umgesetzten strukturierenden und flankierenden Maßnahmen.

An erster Stelle wäre hier festzustellen, dass es nicht im erhofften Maße gelang, den Eltern der SchülerInnen den neuen Grundansatz einer Nachrangigkeit des Mittleren Bildungsabschlusses zu vermitteln. Dass dieser nicht unbedingt das Beste für ihr Kind ist, sondern eine Berufsausbildung, wurde nur teilweise verstanden. Die Tatsache, dass der Mittlere Bildungsabschluss ausbildungsbegleitend erreicht werden kann, war kaum bekannt. Zudem wirkte sich hier der gesamtgesellschaftliche Effekt einer Abwertung der Berufsausbildung und des Hauptschulabschlusses aus. Nach vier Jahren Pilotstudie ist hier in den Bildungsaspirationen bislang nur eine bedingte Trendwende in Sicht.

Die anfangs in der Lehrerschaft durchaus erkennbare Skepsis gegenüber dem neuen Konzept und der damit implizierten Abkehr vom Fokus des Mittleren Abschlusses sowie der fachlichen Reduzierung im beruflichen Lernbereich zugunsten einer beruflichen Orientierung, reduzierte sich im Verlauf der Pilotstudie. Die involvierten Lehrpersonen wurden durch die vielen konzeptbedingten Entwicklungen mit einem hohen Planungs-, Vorbereitungs- und Umsetzungs-Aufwand konfrontiert. Neben der Handhabung einer völlig veränderten Unterrichtsorganisation, mussten aus den bestehenden Lehrplänen der zweijährigen Berufsfachschule eigenständig didaktisch fundierte sowie konzeptionell konkretisierte Schulcurricula entwickelt werden, was mit enormem Aufwand und zudem auch mit erheblichen Unsicherheiten verbunden war. Dass das neue Konzept für die Lehrpersonen der Pilotstudie inzwischen aber zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist, zeigt vor diesem Hintergrund, dass in den hier beteiligten drei Schulen der Wandel erfolgreich vollzogen wurde.

Als letzter, aber umso bedeutsamer Aspekt stellt sich hier die bislang nicht überzeugend erfolgte betriebliche Beteiligung dar. Obwohl das neue Konzept von Anfang an regional und überregional

kommuniziert wurde, sowohl die Betriebe, als auch deren Kammern und Dachverbände explizit auf ihre Bedeutung für das Gelingen der Gestuften BFS hingewiesen wurden und die Betriebe den Ansatz der Gestuften BFS in Bezug auf die berufliche Orientierung, die Bewertung mittels fachlicher Kompetenzraster sowie die Abkehr vom mittleren Abschluss zugunsten eines früheren Einmündens in eine duale Ausbildung als begrüßenswert ansahen, blieben die Übergangszahlen in der Stufe I unter der erhofften Quote (SJ 2013/2014: ca. 15%; SJ 2014/2015: ca. 21%; SJ 2015/2016: ca. 22%; SJ 2016/2017: ca. 22%)²⁵. Damit wird einmal mehr deutlich, dass eine neue Schulform im beruflichen Bildungssegment in Deutschland erfolgreich nur gemeinsam mit der Wirtschaft implementiert werden kann. Zentrale Gründe für diese „Gemengelage“ liegen absehbar zum einen in der enormen Heterogenität jener Segmente der Wirtschaft, die sich überhaupt mit diesen Jugendlichen auseinandersetzen, z.B. dem Handwerk, und zum anderen in deren aktueller Konfusion zwischen Akademisierungswahn, demografischen Wandel, Facharbeitermangel und Industrie 4.0. In den klein- und mittelbetrieblichen Strukturen des Handwerks herrscht großer Pragmatismus, d.h. dass derartige Entwicklungen kaum wahrgenommen werden und dementsprechend auch kein Engagement erfolgt. Selbst die zuständigen Stellen zeigen sich hier nur teilweise interessiert oder gar proaktiv. Häufig hängt es von einzelnen Personen, deren Interesse, Verständnis und Engagement ab.

1.7. Veröffentlichungen

- Interne Veröffentlichungen
 - Erster Evaluationsbericht Februar 2014
 - Gesamtevaluation Schuljahr 2013/2014
 - Vergleich Evaluation 1 HJ 2013/2014-2014/2015
 - Vergleich Evaluation 1 HJ SJ 2013/2014-2015/2016

- Qualifikationsarbeiten
 - Kaske, C. (2015): Profile von SchülerInnen der Berufsfachschule. Masterthesis für das Studium Master of Education. Eingereicht im Fachbereich 03 Humanwissenschaften der TU Darmstadt.
 - Kämmer, K. (2015): Soziodemographischer Querschnitt von BerufsfachschülerInnen in Hessen. Quantitative Vergleichsanalyse im Rahmen der Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule“. Masterthesis für das Studium Master of Education. Eingereicht im Fachbereich 03 Humanwissenschaften der TU Darmstadt.
 - Schlag, M. (2015): Weiterentwicklung einer Querschnittstudie im Pilotprojekt „Gestufte Berufsfachschule“. Längsschnittliche Integration einer soziodemografischen Untersuchung und Ergänzung um eine vergleichende, leistungsbezogene Querschnittstudie. Masterthesis für das Studium Master of Education. Eingereicht im Fachbereich 03 Humanwissenschaften der TU Darmstadt.

- Externe Veröffentlichungen
 - Tenberg, R. / Bergmann, B. (2017): Von der gestuften Berufsfachschule zur Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA). In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 69/5, S. 185 - 191
 - Bergmann, B. / Kämmer, K. / Tenberg, R. (2015): Neue Wege in die Ausbildung. In: Schulverwaltung (SchVw) Hessen/ Rheinland- Pfalz. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Ausgabe 4/ 2015. Carl Link Verlag
 - Bergmann, B. / Tenberg, R. (2015): Berufsorientierung im hessischen Pilotprojekt „Gestufte Berufsfachschule“. In: BWP@ 27, S. 1-19
 - Bergmann, B. / Tenberg, R. (2014): Schulversuch „Gestufte Berufsfachschule“ in Hessen. GLB-Impulse, 3/2014
 - Bergmann, B. / Tenberg, R. (2014): Kompetenzerfassung in der Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule“ Hessen. In: berufsbildung 146 (2014) 9, S. 9-12

²⁵Hier gab es starke Schwankungen zwischen den einzelnen Schulen bzw. Fachrichtungen.

- Bergmann, B. / Tenberg, R. (2014): Schulversuch „Gestufte Berufsfachschule“ in Hessen. Die berufsbildende Schule 66(2014)4, S. 135-139
- Tenberg, R. (2014): Berufsfachschüler in Hessen - soziodemografische Daten aus einer Pilotstudie. Editorial. ZBW Jg. 110, 4/2014, S. 481-504

2. Bericht der Ludwig-Geißler-Schule Hanau

StD`in Andrea Buttler

2.1. Darstellung des Grundkonzepts

Zentrale Elemente der gestuften Berufsfachschule waren für die LGS die Förderung der Ausbildungsreife, die Steigerung der personalen und sozialen Kompetenz sowie das Orientieren in einer sich wandelnden und für die SchülerInnen entweder unendlich erscheinenden oder auch sehr eingeschränkten Arbeitswelt. Um diesem Ziel Rechnung zu tragen, wurde ein Konzept ausgearbeitet, welches im Folgenden dargestellt werden soll. Weiterführende Aspekte zu Umstrukturierungen und Änderungen sind dem Gliederungspunkt 2 zu entnehmen.

Arbeitstechnischer Unterricht:

Grundsätzlich bietet die LGS die Rotation in vier Schwerpunkten an (siehe hierzu Gliederungspunkt 2): Chemie-, Elektro-, Holz- und Metalltechnik. Die SchülerInnen lernen in der Rotationsphase durch diese Schwerpunkte verschiedene Aufgabenfelder, Arbeitsbereiche und Berufe kennen. In einen dieser Schwerpunkte können sich die SchülerInnen in der Vertiefungsphase der Stufe I (zeitlich zum Halbjahreswechsel) einwählen. Diese Einwahl setzt bereits den Schwerpunkt für den (möglichen) Schulbesuch in Stufe II. Der Arbeitstechnische Unterricht wird in 14 Wochenstunden erteilt und endet während der Rotation mit der Feststellung der erreichten Kompetenzen durch eine Prüfung.

Deutsch, Mathematik, Englisch:

Der jeweils mit drei Wochenstunden ausgestattete allgemeinbildende Unterricht in Deutsch, Mathematik und Englisch findet im differenzierten Kurssystem statt, wobei zu Beginn des Schuljahres und zum Halbjahreswechsel Einstufungen durch (teilweise eigenständig entwickelte) Tests vorgenommen werden, um die SchülerInnen entsprechend ihrer Vorkenntnisse individuell fördern zu können. Während des gesamten Schuljahres können Auf- und Abstufungen vorgenommen werden, wenn dies für nötig erachtet wird, um Durchlässigkeit zwischen den Stufen zu gewährleisten.

Religion/Ethik und Politik und Wirtschaft:

Diese beiden Fächer werden epochal, zweistündig in einem Halbjahr, unterrichtet. Die Inhalte des Unterrichts sind so angelegt, dass eine Steigerung der persönlichen und sozialen Kompetenz stattfindet.

Sport:

Um die Motivation der SchülerInnen für den dreistündigen Sportunterricht zu steigern, wurde sich an der LGS dafür entschieden, Einwahlen in verschiedene „Sportfelder“ zu generieren. Die SchülerInnen können hier einen Schwerpunkt für den Unterricht des Schuljahres selbst bestimmen und aus dem Angebot Hapkido, Ballsport und Fitness wählen.

Profilgruppenunterricht (PGU):

Der PGU wird für diverse berufsorientierende Projekte und zur Steigerung der sozialen und persönlichen Kompetenz der SchülerInnen genutzt. Eine wichtige Rolle nimmt die Profilgruppen-Lehrperson (PGL) ein, wenn es um organisatorische Aspekte des Schulalltags geht oder um das Absolvieren der beiden Praktika. Ebenfalls wird im PGU versucht, die SchülerInnen möglichst nach der 10. Klasse in eine Ausbildung zu vermitteln. Bei der Suche nach geeigneten Ausbildungsstellen arbeitet der PGL hierbei eng mit der Schulsozialarbeiterin, der Bundesagentur für Arbeit und der Berufswegeplanerin zusammen. Der Elternarbeit kommt große Bedeutung zu: Der PGL muss versuchen, festgefahrene „Bildungskonzepte“ bei den Eltern zu lockern und diese dahingehend zu erweitern, dass sie die Absicht und das Ziel der gestuften BFS verinnerlichen.

Kompetenzraster:

Die überfachliche Kompetenzmatrix wird von allen unterrichtenden Lehrkräften zu jedem Kurs-, mindestens jedoch zum Halbjahreswechsel ausgefüllt und mit den einzelnen SchülerInnen besprochen. Darüber hinaus dient die Matrix ebenfalls dem PGL zur Besprechung und Steigerung der sozialen und persönlichen Kompetenz der SchülerInnen. Die Fachkompetenzraster dienen im Bereich des Arbeitstechnischen Unterrichts zur Leistungsfeststellung der SchülerInnen in der Rotationsphase des ersten Halbjahres und zur Bewertung des gewählten Schwerpunktes im zweiten Halbjahr. Ebenfalls werden auf Grundlage der Raster Gespräche mit den SchülerInnen geführt, um die Berufsorientierung und das persönliche Ziel eines jeden Einzelnen genauer zu eruieren und um den SchülerInnen mögliche Handlungsoptionen aufzuzeigen.

Praktika:

Die LGS bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich während zweier Betriebspraktika über jeweils zwei Wochen zu beweisen. Sie erhalten eine Orientierung zur Gestaltung ihres Berufswegs und im besten Fall erhalten sie hierdurch das Angebot auf einen Ausbildungsplatz, so dass sie die LGS bereits nach der 10. Klasse verlassen können.

Berufswegeplanung (iB):

Die SchülerInnen werden individuell bzgl. Praktika und Ausbildungsstellensuche durch die Schulsozialarbeiterin und die Berufswegeplanerin beraten und betreut.

Bundesagentur für Arbeit:

In Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit finden Beratungsgespräche in der LGS statt. Des Weiteren besuchen die SchülerInnen das Berufsinformationszentrum in der örtlichen Niederlassung der Bundesagentur für Arbeit in Hanau oder im Schulgebäude.

Wiederholung der I. Stufe:

Alle SchülerInnen, die weder die Zugangsvoraussetzungen zur Stufe II erreicht, noch einen Ausbildungsplatz gefunden haben, besitzen gemäß Schulgesetz das Recht auf Wiederholung. Die SchülerInnen müssen in diesem Fall zum neuen Schuljahr einen Vertrag über ein Jahrespraktikum nachweisen, welches sie an den Tagen, an welchen der Arbeitstechnische Unterricht (ATU) stattfindet, absolvieren. An den verbleibenden Tagen findet der allgemeinbildende Unterricht im differenzierten Kurssystem statt.

Stufe II:

Die SchülerInnen haben bereits zum zweiten Halbjahr der Stufe I einen Schwerpunkt im ATU gewählt. In der II. Stufe der gestuften BFS findet nun eine Vertiefung des Bereiches in sieben Wochenstunden statt. Darüber hinaus erhalten die allgemeinbildenden Fächer (Deutsch, Mathematik, Englisch) nun einen erhöhten Stundenumfang von sechs Stunden, da die Erreichung des Abschlusses, der dem Mittleren Bildungsabschluss gleichwertig ist, höchste Priorität besitzt. Politik und Wirtschaft und Religion werden epochal zweistündig unterrichtet, Sport dreistündig. Organisatorische Elemente fallen in den Aufgabenbereich des Klassenlehrers, der eines der allgemeinbildenden, sechsständigen Fächer unterrichtet. Die Stufe II schließt mit der Abschlussprüfung, die von den jeweiligen Fachlehrern – in Anlehnung an die Prüfung des Mittleren Bildungsabschlusses – gemeinsam konzipiert wird.

2.2. Konzeptionelle Entwicklungen und Modifikationen

Im Folgenden soll die Entwicklung des Gesamtkonzepts der LGS dargestellt und auf nötige Anpassungen innerhalb der Pilotphase hingewiesen werden.

Konzept des Arbeitstechnischen Unterrichts:

Um einen schwerpunktübergreifenden Aspekt in die gestufte BFS einzubringen, wurde für die Pilotphase entschieden, ein Radio, welches alle teilnehmenden Fachbereiche durchläuft, zu erstellen. Im Bereich Holztechnik werden berufsorientierende (Grund-) Kenntnisse vermittelt, das Ziel des Unterrichts ist das Erstellen eines Radiogehäuses. Im Bereich Metalltechnik erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit, verschiedene Berufe und spezifische Arbeitsschritte kennenzulernen. Im Fokus steht

hier das Herstellen von Reglerknöpfen und Standfüßen für das Radio. Der Bereich Elektrotechnik beschäftigt sich mit der Produktion von Platinen, die zusammengesetzt und verlötet werden müssen. Das „Innere“ des Radios wird hier zusammengebaut und installiert. Im Bereich Chemietechnik können sich die SchülerInnen einen Überblick über verschiedene chemische Berufe verschaffen. Lacke und Beizen werden hergestellt, um das Radio final zu veredeln. Ab dem nächsten Schuljahr 2017/18 wird die Rotation durch die Fachbereiche auf zwei Wochen gekürzt. Außerdem wird in zwei zusätzliche Schwerpunkte differenziert, der Bereich Elektrotechnik gliedert sich demnach in zwei Teile: Elektrotechnik für Industrie und Handwerk und den Teil Elektrotechnik für Information- und Telekommunikationstechnik. Der Bereich Metalltechnik unterteilt sich in Metalltechnik für das Handwerk und den Teil Metalltechnik für Industrieberufe. Die Bereiche Chemietechnik und Holztechnik bleiben bestehen. Die zusätzlich angebotenen Bereiche bedeutet für die SchülerInnen eine zusätzliche Berufsorientierung. Außerdem hat die LGS nur so die Möglichkeit die zusätzlichen SchülerInnen, welche zuvor im BzB waren in die BÜA zu integrieren, da die zusätzlichen SchülerInnen - Zahlen eine insgesamt erhöhte Profilgruppenzahl bedeuten. In der zweiwöchigen Rotationsphase wird der Schwerpunkt nicht mehr auf ein gemeinsames Projekt, wie den Bau des Radios, gelegt, sondern im Hinblick auf die Gesamtkonzeption von BÜA , möglichst viele SchülerInnen nach der Stufe I berufsorientiert in die Ausbildung zu vermitteln, findet in den Fachbereichen ganz gezielt eine Berufsorientierung statt, sodass die SchülerInnen mit möglichst einer genauen Vorstellung für die Berufe im den Bereichen Elektrotechnik, Metalltechnik, Holztechnik und Chemietechnik die Stufe I verlassen. Nach dem ersten Halbjahr erhalten die SchülerInnen ein Fachkompetenzraster, welches alle Kompetenzen der Schwerpunkte beinhaltet. Im zweiten Halbjahr entscheiden sich die SchülerInnen für einen Schwerpunkt und verbleiben bis zum Ende der Stufe I in diesem.

Praktikumsorganisation

Zu Beginn des Schuljahres bekommen die SchülerInnen mitgeteilt, wann beide Praktika erfolgen. Die Drei-Monats-Frist, nach der wir die nötigen Unterlagen (Praktikumsvertrag durch den Betrieb) angefordert haben, wurde verlängert, um den SchülerInnen mehr Zeit für die Suche nach einer geeigneten Stelle zu geben. Es war festzustellen, dass trotz dieser Verlängerung nur eine geringfügige Verbesserung stattgefunden hat. Hier gilt es weitere Konzepte zu entwickeln.

Die beiden zweiwöchigen Praktika sollten zunächst in einem technisch orientierten Schwerpunkt absolviert werden. Diese Bedingung wurde im Schuljahr 2015/16 jedoch etwas gelockert, da davon ausgegangen wurde, dass nicht alle SchülerInnen zwangsweise im technischen Bereich ihre berufliche Zukunft sehen. Allerdings sollte der Betrieb vorzugsweise ein Ausbildungsbetrieb sein, so dass die Möglichkeit besteht, dass die SchülerInnen nach erfolgreichem Absolvieren evtl. einen Ausbildungsplatz angeboten bekommen. Es wird nicht davon ausgegangen, dass alle SchülerInnen einen Praktikumsplatz erhalten, der diese Bedingungen erfüllt, dennoch wird dieses Ziel angestrebt.

Während des Praktikums absolvieren alle unterrichtenden Lehrkräfte anteilig zur Unterrichtsverpflichtung Praktikumsbesuche in den Betrieben. Für diese Besuche wurden Gesprächsleitfäden entwickelt, die von den betreuenden Lehrkräften mit den Betrieben und SchülerInnen ausgefüllt werden. Diese Gesprächsprotokolle dienen u.a. den Profilgruppenlehrpersonen zur weiteren Planung bezüglich der personalen und sozialen Kompetenzentwicklung der SchülerInnen und dazu, diese bestmöglich für ihr weiteres Berufsleben zu beraten. Falls das Praktikum nicht während des vorgesehenen Zeitfensters absolviert werden kann, sind die SchülerInnen verpflichtet, dieses in den anstehenden Ferien abzuleisten – nur so ist ein Bestehen der ersten Stufe bzw. der Übertritt in die zweite Stufe der gestuften BFS möglich.

Der Profilgruppenlehrer unterstützt seine SchülerInnen bei der Suche nach einem Praktikumsplatz. Alle Unterlagen (vor, während und nach dem Praktikum) werden zentral beim zuständigen Koordinator gesammelt und ausgewertet. Dieser führt eine „Praktikumsliste“ der Betriebe, welche für die SchülerInnen in Frage kommen und auf die sie zugreifen können. Die SchülerInnen, die die 10. Klasse wiederholen, absolvieren an den Tagen, an denen der ATU stattfindet, ein Jahrespraktikum.

Außerschulische Kooperationspartner

Als außerschulische Kooperationspartner könne die IHK, KH, die Bundesagentur für Arbeit und der IB genannt werden. Außerschulische Kooperationspartner sollen in der Pilotstudie die Aufgabe besitzen, den SchülerInnen adäquate Praktikums- und Ausbildungsplätze zu Verfügung zu stellen bzw. bei deren Vermittlung zu helfen. In unserer Schule kooperieren wir mit der Stadt Hanau, dem IB und einer

Berufswegeplanerin, welche die SchülerInnen berät und bei der Vermittlung von Praktikums- und Ausbildungsplätzen hilft. Die Arbeitsagentur bietet ebenfalls vor Ort Sprechstunden und BIZ-Termine an, für die sich die SchülerInnen anmelden können.

Für das kommende Schuljahr ist eine zusätzliche Zusammenarbeit mit einer Bildungsagentur geplant, welche eine stärkere Verzahnung örtlicher Betriebe, KH und IHK gewährleisten soll.

Profilgruppenunterricht

Dem Profilgruppenunterricht kommt während des Pilotprojektes eine große Bedeutung zu. Zur Steigerung der persönlichen und sozialen Kompetenzen und zur Herstellung der Ausbildungsreife bespricht der PGL die von den anderen Lehrkräften ausgefüllte überfachliche Kompetenzmatrix und arbeitet gemeinsam mit den SchülerInnen ein individuelles Konzept aus, wie sie sich hier weiter entwickeln können. Im Profilgruppenunterricht werden verschiedene berufsorientierende Projekte durchgeführt. Das Projekt „Bewerbungsmarathon“ bildet einen zentralen Inhalt: Die SchülerInnen durchlaufen in Rollenspielen, Vorträgen, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit den Prozess vom Informieren über Ausbildungsplätze bis hin zum Unterschreiben des Ausbildungsvertrages. Bestandteil des Projektes sind: Stärken-Schwäche-Analysen, verschiedene Berufe vorstellen, Recherche nach Ausbildungsstellen, Verfassen von zielgerichteten Anschreiben und Lebensläufen, Telefonate führen, Einstellungstests schreiben, Bewerbungsgespräche führen, Assessmentcenter-Aufgaben bearbeiten und der Aufbau eines Ausbildungsvertrages. Darüber hinaus finden noch weitere individuelle Projekte durch die einzelnen Profilgruppenlehrer statt, deren Inhalte vornehmlich in den Bereichen Berufsorientierung/Berufsfindung, Berufsalltag, Lebenswelt der SchülerInnen und Gesundheit angesiedelt sind.

Neben den genannten inhaltlichen Aspekten kommt dem Organisatorischen eine weitere wichtige Rolle zu. Der PGL muss nachhaltig für die Anwesenheit der SchülerInnen in allen Unterrichtsbereichen sorgen, bespricht mit ihnen deren Verhalten und sammelt Rückläufer und Kopiergeld ein. Das Abhalten von Klassenkonferenzen bei Fehlverhalten oder Fehlzeiten liegt ebenfalls im Aufgabenbereich der PGL. Darüber hinaus kommt der Elternarbeit eine wichtige Rolle zu: Die PGL versuchen bei entsprechenden Anlässen möglichst engen Kontakt (zunächst telefonisch) zu den Erziehungsberechtigten aufzubauen, um aktuelle Anliegen zu klären und diese über Termine und das Konzept der LGS zu informieren, so dass die Ziele der gestuften BFS deutlich werden. Es ist festzustellen, dass das Interesse der Eltern am Schulbesuch der Kinder nicht immer hoch ist und sich somit der Kontaktaufbau bzw. das Halten des Kontaktes schwierig und v.a. zeitintensiv gestaltet. Die SchülerInnen in den Profilgruppen bringen die unterschiedlichsten Probleme mit: prekäre bzw. desolate Familienverhältnisse, körperlich motorische Einschränkungen, Drogenprobleme, Gewaltdelikte etc.

Deutsch, Mathematik, Englisch

Zur Erprobung eines geeigneten Differenzierungselements wurden in den Fächern des allgemeinbildenden Unterrichts unterschiedliche Konzepte verfolgt. So wurde bspw. ein etablierter Einstufungstest verwendet, es wurde nach Klausurergebnissen differenziert oder eigene Tests wurden entwickelt, die entweder zum Schuljahresbeginn, zum Halbjahreswechsel oder zu jeder neuen Unterrichtseinheit durchgeführt wurden. Es wurde sich um ein einheitliches Vorgehen bemüht, damit die SchülerInnen eine klare Linie erkennen, die für alle Fächer des allgemeinbildenden Unterrichts Gültigkeit hat: Im aktuellen Ansatz werden Tests zu Beginn des Schuljahres geschrieben, nach denen differenziert unterrichtet wird. Die Gruppen bleiben im Verlauf des Halbjahres weitgehend unverändert, wenngleich stets die Möglichkeit besteht, zwischen den Kursen zu wechseln, wenn dies der individuellen Fähigkeit der SchülerInnen entspricht. Zum Halbjahreswechsel findet eine Neueinteilung der Kurse gemäß Zeugnisnote statt. Dieses Differenzierungselement wurde eingesetzt, da einige SchülerInnen den zweiten Einstufungstest nicht mehr ernsthaft geschrieben haben und einen C-Kurs-Besuch planten. Zudem bietet die Note des ersten Halbjahres eine hinreichende Aussagekraft über die Leistungsfähigkeit der einzelnen SchülerInnen, weswegen dies als adäquates Mittel eingeschätzt wurde. Das Niveau, auf dem in Stufe I unterrichtet wird, geht in Ansätzen über das Niveau der Hauptschule hinaus.

Politik und Wirtschaft, Religion

Der Unterricht der beiden Fächer findet im Profilgruppenverband statt. Die SchülerInnen werden in den bestehenden Gruppen epochal unterrichtet: in einem Halbjahr wird Religion, im anderen Halbjahr Politik und Wirtschaft jeweils zweistündig unterrichtet. Im Verlauf des Pilotprojekts wurde dieses Verfahren als sinnvoll erachtet, da hier ein einstündiger Unterricht von den unterrichtenden Lehrkräften als wenig zielführend angesehen wurde. Durch die „Epochalisierung“ kann sich die Lehrkraft auf die Bedingungen in der Klasse und umgekehrt einstellen. Auch in diesen beiden Unterrichtsfächern steht die berufliche Orientierung im Fokus, die Lebenswelt der SchülerInnen soll Beachtung finden und eine Vorbereitung auf das Berufsleben erfolgen.

Sport

Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, sich in einen von drei angebotenen Sportkursen einzuwählen. Aus den vergangenen Jahren ist deutlich geworden, dass SchülerInnen teilweise aus Desinteresse oder sportlichem Unvermögen diesem Unterricht ferngeblieben sind, weswegen die Einwahl in Schwerpunkte sinnvoll erschien und zur Motivation von mehreren SchülerInnen geführt hat. Die Schwerpunkte sind Hapkido, Ballsport und Fitness, die parallel im Stundenplan verankert sind. Eine Einwahl in einen Sportschwerpunkt für das kommende Schuljahr ist auf Grund der SchülerInnen-Zahl von etwa 200 nicht mehr möglich, da die Sportstunden nicht mehr auf Leiste im Stundenplan gelegt werden können.

2.3. Umsetzung der Fortbildungen

WS 1 „Differenzierungsansätze in den Fächern des allgemeinbildenden Lernbereichs“

In den einzelnen Fachbereichen wurden Konzepte entwickelt, um den Ansprüchen der gestuften Berufsfachschule gerecht zu werden. Schulintern wurden Arbeitsgruppen eingerichtet, die die konzeptionelle Arbeit des Pilotprojektes vorantreiben.

WS 2 „Kompetenzbeschreibung als curriculare Grundlage“

Im Anschluss an den Workshop wurden die Kompetenzraster überdacht und neu ausgearbeitet.

WS 4 „Stand nach Ablauf des ersten Durchganges und kritische Beurteilung von Stufe I sowie Planung der Stufe II“

Die Fortbildung verdeutlichte den aktuellen Stand der Stufe I und führte zu weiteren konzeptionellen Anpassungen des Konzepts in den etablierten Schulteams. Die zweite Stufe wurde konkretisiert, Abschlussprüfungen erstellt und hausinterne Curricula entwickelt, die das Erreichen des Mittleren Bildungsabschlusses sicherstellen und eine Gleichwertigkeit mit der Prüfung für den Mittleren Bildungsabschluss darstellen.

WS 5 „Optimierung des Profilgruppenprozesses mit schulbezogener Konkretisierung von Einzelmaßnahmen“

Auf Grundlage des Workshops fand eine Weiterentwicklung des PGU nach den erarbeiteten Kernpunkten statt. Das Vorantreiben der Elternarbeit gestaltet sich immer noch schwierig – auf schriftliche Hinweise wird nur spärlich reagiert.

WS 7.2 „NLP – zum Kennenlernen“

Das NLP wurde im PGL-Team nachbesprochen. Allerdings konnte die Fortbildung keinen weitreichenden Erfolg in der Profilgruppenarbeit erzielen, was sicherlich auch an einer (im Gesamten betrachtet) oberflächlichen Bearbeitung lag.

WS 8 „Fortentwicklung der Schulformen im Übergangssystem“

Die einzelnen Fach-Teams konnten ihre Konzepte weiter überarbeiten und harmonisieren, so dass ein einheitliches Konzept, welches auf den bisher vielfältig gesammelten Erfahrungen besteht, im Kollegium etabliert werden konnte.

WS 9 „Interkulturelle Kompetenz und DaZ“

Der Workshop führte zu einem Neu- und Umdenken im Umgang mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund und sprachlichen Barrieren. Die Konzepte des ATU wurden entsprechend der kommenden Rotation angepasst und verändert.

WS 10 „Weiterentwicklungen des beruflichen Lernbereichs, der Profilgruppen und des Faches Englisch“

Die Rotationsphase im Arbeitstechnischen Unterricht wurde von vier auf zwei Wochen verkürzt, wobei der beruflichen Orientierung nun eine noch wesentlichere Rolle zukommt. Das Konzept im Fach Englisch wurde weiterentwickelt. Für den Profilgruppenunterricht war die Fortbildung nur teilweise sinnvoll, da Wiederholungen zur letzten Fortbildung stattfanden.

2.4. Schulinterne Wahrnehmung

Als positiv wird von allen Beteiligten, die Gruppengröße von 16 SchülerInnen im allgemeinbildenden Bereich bzw. neun SchülerInnen im ATU in der Stufe I empfunden. Somit kann konkret auf die SchülerInnen eingegangen und sie bestmöglich gefördert werden. Das Kurssystem würden wir als ein dem Lernenden individuell angepasstes Arbeiten verstehen, so dass auf Stärken und Schwächen gezielt eingegangen werden kann. Als schwierig empfinden viele KollegInnen eine wirksame Vermittlung von „Arbeitstugenden“ wie Pünktlichkeit, Sorgsamkeit, Ausdauer etc. Viele SchülerInnen sind schulmüde und demotiviert, was sich gerade im zweiten Halbjahr der Stufe I durch hohe Fehlzeiten bemerkbar macht. Gerade bei den SchülerInnen, die weder eine Perspektive auf einen Übertritt in Stufe II, noch einen Ausbildungsplatz gefunden haben, ist dies zu beobachten. In den Vordergrund rückte somit für alle KollegInnen ein zunehmend (sozial-) pädagogisches Arbeiten, weg von der Vermittlung von „reiner Fachlichkeit“ bzw. beruflicher Fachkompetenz; dies erfordert von den KollegInnen ein hohes Maß an pädagogischen Kompetenzen und Resilienz.

2.5. Zusammenfassende Bewertung

Seit dem Schuljahr 2014/15 besuchten die SchülerInnen im vierwöchigen Wechsel die Schwerpunkte Holz-, Elektro-, Metall- und Chemietechnik, um Einblicke in verschiedene Berufe zu erhalten. Das fächerverbindende Projekt, die Herstellung eines Radios, diente zur Verzahnung der einzelnen Lernbereiche. Die Stufe I besuchten ca. 124 SchülerInnen im Schuljahr 2015/16 und im laufenden Schuljahr 120 SchülerInnen. Die SchülerInnen erhielten nach dem ersten Halbjahr vier Fachkompetenzraster, eine überfachliche Kompetenzmatrix und ein Zeugnis mit den allgemeinbildenden Fächern.

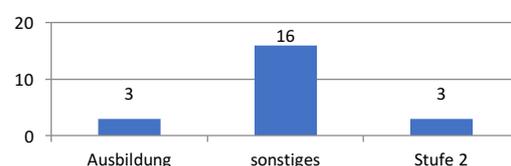
Ab dem Schuljahr 2017/18 erhöht sich mit den ehemaligen BzB – SchülerInnen, welche in die BÜA integriert werden, die Zahl der SchülerInnen von 120 auf 176 in der BÜA.

Das bedeutet insgesamt 11 Profilgruppen mit 16 SuS, davon zwei Wiederholergruppen, welche in ein einjähriges Betriebspraktikum für zwei Tage die Woche gehen.

Das Berufspraktikum fand seit 2015/16 im zweiten Halbjahr statt. Für das kommende Schuljahr wird ein zweiwöchiges Praktikum bereits nach den Herbstferien und eines zu Beginn des zweiten Halbjahres stattfinden. Durch ein Praktikum im ersten Halbjahr soll eine noch frühere Berufsorientierung der SchülerInnen erreicht werden, sodass Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz nach erfolgreicher Berufsorientierung möglichst rechtzeitig erfolgen können.

Für die Wiederholer der Stufe I ist es nach wie vor schwierig ein geeignetes Jahrespraktikum zu finden. Von diesen schafften im letzten Schuljahr drei SchülerInnen den Übergang in die Stufe II. Drei der Wiederholer konnten in ein Ausbildungsverhältnis

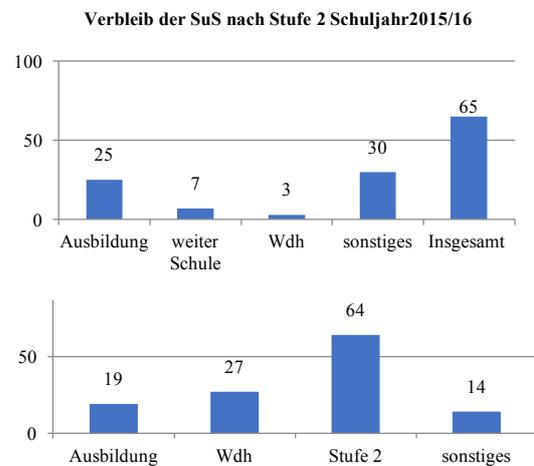
Verbleib der SuS- Stufe 1 Wdh Schuljahr 2015/16



entlassen werden. Damit für das laufende Schuljahr mehr Wiederholer in die Ausbildung vermittelt werden können, erhielt jeder SchülerInnen, welcher die Stufe I wiederholt einen eigenen Praktikumsbetreuer/Kollegen, welcher ihn über die gesamte Stufe I begleitet. Die Ergebnisse dazu stehen noch aus.

Von ehemals 120 SchülerInnen im Schuljahr 2015/16 konnten insgesamt 19 SchülerInnen nach der Stufe I in eine Ausbildung vermittelt werden, das entspricht etwa 16%. Den Übergang in die Stufe II schafften 64 SchülerInnen (53%). Für den Profilgruppenunterricht wurde auf Grund der geringen Vermittlung in Ausbildung nach der Stufe I der Fokus für das laufende und kommende Schuljahr auf die Berufsorientierung und Ausbildungsvermittlung gelegt. Für das kommende Schuljahr ist eine weitere Kooperation der Profilgruppenarbeit mit einer privaten Bildungseinrichtung, der Arbeitsagentur und örtlichen Betrieben in Planung, um möglichst viele SchülerInnen nach der Stufe I in Ausbildung vermitteln zu können.

Nach der Stufe II konnten 25 SchülerInnen in eine Ausbildung vermittelt werden, das entspricht etwa 39% der SchülerInnen.



3. Bericht der Eduard-Stieler-Schule Fulda

StD Thomas Willert

3.1. Fakten und Zahlen

Die Eduard-Stieler-Schule Fulda (ESS) wurde als eine von drei Schulen in Hessen ausgewählt, an dem Pilotprojekt Gestufte Berufsfachschule (GBFS) teilzunehmen und sollte die Fachrichtung Gesundheit und Sozialwesen umsetzen.

Bedingt durch die kurze Vorlaufzeit für dieses Pilotprojekt, haben sich 63 SchülerInnen für das Schuljahr 2013/14 angemeldet, die bis auf wenige Ausnahmen den qualifizierenden Haupt-schulabschluss vorweisen konnten und das vorrangige Ziel hatten, den Mittleren Abschluss zu erwerben. Bis zum Start des Pilotprojekts war der Erwerb des Mittleren Abschlusses für SchülerInnen und deren Eltern tatsächlich der einzige Zweck der Zweijährigen Berufsfachschule. Berufliche Orientierung oder der Erwerb berufsspezifischer Kompetenzen spielten nur eine untergeordnete Rolle. Da die große Mehrheit der SchülerInnen jedoch im Anschluss an die Zweijährige BFS entweder eine Ausbildung im Gesundheits- oder Sozialwesen anstrebten oder eine studienqualifizierende Schulform besuchen wollten, war die Motivation für den Mittleren Abschluss nur zu selbstverständlich. Vor allem, wenn man berücksichtigt, dass Ausbildungsplätze z.B. für Medizinische oder Zahnmedizinische Fachangestellte in der Region Fulda zu über 90% an BewerberInnen mit mindestens Mittlerem Abschluss vergeben wurden.

Erst in den Folgejahren haben sich auch zunehmend SchülerInnen mit einfachem Hauptschulabschluss beworben, da neben der beruflichen Orientierung auch Werbung für den Erwerb des ausbildungsbegleitenden Mittleren Abschlusses gemacht wurde.

Schuljahr	Jahrgangsstufe 10		Jahrgangsstufe 11
	SuS	Klassen	SuS
2013/14	63	3	-
2014/15	78	4	51
2015/16	66	3	58
2016/17	85	4	50
2017/18	-	-	ca. 65

3.2. Das Grundkonzept

Das Konzept der Gestuften Berufsfachschule der ESS unterscheidet sich in einigen Punkten wesentlich von dem eingangs vorgestellten Modell der LGS Hanau. Das hat mehrere Gründe und wird u.a. auch in den soziodemografischen Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung durch die TU Darmstadt deutlich.

Die Eduard-Stieler-Schule hatte sich für die Beibehaltung des Klassenverbandes entschieden und unterrichtete in Stufe I und II 24 SchülerInnen in einer Klasse. Für den Unterricht im beruflichen Lernbereich wurde die Klasse in zwei Gruppen von jeweils zwölf SchülerInnen aufgeteilt. Da die Lehrerzuweisung entsprechend des vorgegebenen Modells von Seiten des HKM für das Schuljahr 2013/14 nicht sichergestellt werden konnte, entschied sich die Schulleitung der ESS, dass pro Klasse 33 Lehrerstunden plus zwei Stunden durch Sozialpädagogen eingesetzt werden sollten. Begründet wird die Entscheidung zur Beibehaltung des Klassenverbandes zum einen damit, dass es für die Schülerklientel der GBFS wichtig ist, Stabilität, Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit zu erfahren, was im Klassenverband eher gegeben ist. Zum anderen wurde schon drei Jahre vor Beginn des Pilotprojekts im Rahmen des Wahlunterrichts das Fach Lernstrategisches Arbeiten (LSA) eingeführt, in dem zwei Personen, in der Regel Klassenlehrer/in und Sozialpädagogin in zwei Wochenstunden gemeinsam Team-

und Methodentraining, Praktikumsvor- und Nachbereitung sowie Laufbahnberatung mit den SchülerInnen durchführten.

Auch im zweiten Jahr der BFS wurden zwei Unterrichtsstunden erteilt. Hier lag der Fokus auf einer gezielten Prüfungsvorbereitung, d.h. zunächst dem Erlernen von Präsentationstechniken und später dem effektiven Lernen für die schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Dieses Konzept war aus Sicht der Lehrkräfte erfolgreich und sollte unbedingt beibehalten werden. Im Modell der GBFS wird dies in ähnlicher Weise unter der Bezeichnung Profilgruppe umgesetzt.

Die ESS bietet vier verschiedene Module im beruflichen Lernbereich an. Diese werden jeweils dreistündig über den Zeitraum des gesamten Schuljahres umgesetzt. Diese Module orientieren sich an den Inhalten und Bedürfnissen der jeweiligen Ausbildungsberufe der Fachrichtung Gesundheit und Sozialwesen:

Modul	Ausbildungsberufe
Behandlungsassistenz	Medizinische Fachangestellte/r Zahnmedizinische Fachangestellte/r Pharmazeutisch-Kaufmännische Angestellte/r
Gesundheits- und Krankenpflege	Pflegehelfer/in Alten- und Krankenpfleger/in Hebamme Physiotherapeut/in
Körperpflege	Friseur/in Kosmetiker/in
Sozialwesen	Erzieher/in Sozialpädagoge/in

Die Beurteilung erfolgt mittels Kompetenzraster. Eine Fortführung in Stufe II der GBFS ist allerdings nur im Schwerpunkt Medizinisch-Technisch/Krankenpflegerisch (Module Behandlungsassistenz und Gesundheits- und Krankenpflege) möglich, die SchülerInnen haben also keine Wahlmöglichkeit für die Stufe II. Die Gründe hierfür liegen auf der Ebene der Organisation der Berufsschulen des Schulamtsbezirks Fulda.

In Deutsch, Mathematik und Englisch werden in Stufe I zwei Stunden im Klassenverband erteilt und eine Stunde in Differenzierungskursen entsprechend der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen. Im Laufe des Pilotprojekts wurde deutlich, dass lediglich leistungsschwache SchülerInnen von dieser Art der Differenzierung profitieren haben. Das Fach Naturwissenschaften haben wir im Fächerkanon beibehalten, da wir dies für die Ausbildung im Gesundheitswesen für sehr wichtig erachten. Hier werden überwiegend Inhalte aus den Bereichen Biologie und Chemie vermittelt.

Das Konzept des beruflichen Lernbereichs an der ESS hat sich bewährt und wurde innerhalb dieser kurzen Zeit von allen Beteiligten - SchülerInnen, Lehrkräften, Eltern und vor allem Betrieben - anerkannt und positiv gewürdigt. SchülerInnen erfahren eine umfangreiche und realitätsbezogene berufliche Orientierung, die auch noch Spaß macht, Lehrkräfte unterrichten ausgesprochen engagiert und motiviert, Eltern äußern sich positiv über die Entwicklung ihrer Kinder und Betriebe begrüßen die Transparenz der berufsspezifischen Ausrichtung, sowie die Vermittlung der überfachlichen Kompetenzen. Insbesondere die abgebenden Hauptschulen der Region loben nach anfänglich starker Skepsis das Konzept der beruflichen Orientierung in der GBFS und setzen dies in PuSch A mittlerweile ebenfalls um.

Seit dem Schuljahr 2016/17 kooperiert die ESS mit dem Malteser Hilfsdienst und bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, im Rahmen des Unterrichts der Stufe I in den Modulen Gesundheits- und Krankenpflege sowie Behandlungsassistenz die Qualifikation für eine Ausbildung zur Schwesternhelferin/ zum Pflegehelfer zu erwerben. Der erfolgreiche Abschluss dieser Ausbildung verbessert die Chancen eine direkt anschließende einjährige Ausbildung in der Altenpflegehilfe zu machen, um dann ohne Mittleren Abschluss in die Vollausbildung in der Alten- bzw. Krankenpflege aufgenommen werden zu können. Somit wird ein zweites Jahr in der GBFS überflüssig.

3.3. Schulinterne Wahrnehmung

Das hier beschriebene Konzept sollte das vorherrschende Schulprofil, die regionalen Gegebenheiten sowie die charakteristischen Bedingungen der Fachrichtung Gesundheit und Sozialwesen berücksichtigen. Die ländliche und eher konservativ geprägte Struktur Fuldas und der Rhön sowie die ausgesprochen gute Situation auf dem Ausbildungsmarkt der Region sind in unsere Überlegungen miteingeflossen. Darüber hinaus aber auch die Erfahrung, dass SchülerInnen, die sich für diese Fachrichtung interessieren, grundsätzlich ein angemessenes Maß an Disziplin, Motivation und fachlichem Interesse sowie Sensibilität und Empathie für Patienten und Kunden mitbringen. Im Verlauf des Pilotprojekts mussten keine Ordnungsmaßnahmen verhängt werden, und auch eine Attestpflicht wegen hoher Fehlzeiten wurde nur in Einzelfällen ausgesprochen. Bedingt auch durch den Einsatz von Sozialpädagoginnen in der GBFS wurde das Trainingsraumkonzept nach zwei Jahren überflüssig.

Die von der wissenschaftlichen Begleitung und dem HKM angebotenen Fortbildungen und Workshops waren für das Pilotprojekt hilfreich, weil sie zum einen den Lehrkräften und Schulleitungen Gelegenheit zum notwendigen Erfahrungsaustausch gegeben und zum anderen Hilfestellung bei der konstruktiven Weiterentwicklung des Konzepts angeboten haben. Die sich aus den Fortbildungen ergebenden Anregungen und Fragestellungen wurden in der Steuergruppe aufgegriffen, diskutiert und, sofern nicht schulspezifische Bedingungen dagegensprachen, einer einvernehmlichen Lösung zugeführt. Zu nennen sind hier u.a. die Regeln für die Versetzung in Stufe II, die Wiederholung der Stufe I, die Feststellung der Praktikumsleistung, die Bedingungen zur Verbesserung der Englischnote im Hauptschulabschlusszeugnis, die Überarbeitung der allgemeinen Kompetenzbeschreibung und der überfachlichen Kompetenzmatrix. Bei diesen Treffen wurde aber vor allem deutlich, dass die drei Pilotschulen das Modell der GBFS verständlicherweise aus ihrer ganz eigenen, regionalen Perspektive versucht haben umzusetzen. Doch trotz aller Unterschiedlichkeit haben sie das gemeinsame Ziel einer Reform des Übergangssystems nicht aus den Augen verloren.

In der schulinternen Wahrnehmung wird das Pilotprojekt GBFS positiv beurteilt, obwohl es zunächst nicht unbedingt danach aussah. Nach der telefonischen Anfrage im April 2013 durch das Hessische Kultusministerium (HKM) und unserer prinzipiellen Zusage, dauerte es noch bis zum 13. Juni, bis den drei Pilotschulen bei einem Treffen im HKM das Modell der GBFS vorgestellt wurde, mit der Bitte, es ab August im neuen Schuljahr umzusetzen. Nach anfänglicher Skepsis bei Schulleitung und Lehrkräften der ESS, ob und wie das vorgestellte Modell erfolgreich umgesetzt werden könnte, kann man sagen, dass nach drei Jahren Laufzeit das angestrebte Ziel erreicht wurde. Bei der Abstimmung in der Gesamtkonferenz im Juni 2016 gab es keine Gegenstimme für eine Fortführung des Pilotprojekts im Schulversuch Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA). Ausschlaggebend hierfür waren mehrere Faktoren. Zum einen war es die Offenheit und Aufgeschlossenheit der Mehrheit des Kollegiums neue Wege zu gehen und Neues auszuprobieren. Besonders bei den Lehrkräften des beruflichen Lernbereichs war dies zu spüren. Das positive Feedback durch SchülerInnen für die neuen Unterrichtsformen und -inhalte verstärkte deren Bemühungen, sowohl dem Anspruch des Modells GBFS als auch den Bedürfnissen der SchülerInnen sowie der Betriebe gerecht zu werden. Wichtig ist hier festzustellen, dass, wenn es Lehrkräften gelingt, ihre positiven Erfahrungen aus dem Berufsalltag (z.B. als Krankenschwester, Ärztin, Friseurin oder Erzieherin) den SchülerInnen zu vermitteln und diese im Praktikum spüren, dass die in der Schule erlernten Kompetenzen in der beruflichen Realität von ihnen angewandt werden können, nicht nur ihre Lernbereitschaft im Unterricht, sondern auch ihre Motivation für eine duale Ausbildung deutlich steigt. Daneben ist aber auch das Fach LSA (Profilgruppe) zu nennen. Hier machen die SchülerInnen die Erfahrung, dass ihnen auf der einen Seite in ihren Lernbemühungen geholfen wird und sie auf der anderen Seite aber mit ihren individuellen Fragen und Problemen Unterstützung bekommen. Wichtig hierbei ist natürlich, dass erstens das Team aus Lehrkraft und Sozialpädagogin gut miteinander harmoniert, und dass zweitens ein gutes Netzwerk zu den Ausbildungsbetrieben und den BeraterInnen der Agentur für Arbeit, kommunalem Kreisjobcenter und anderen Einrichtungen vorhanden ist. Ob das eine Lehrkraft alleine immer leisten kann, erscheint fraglich. Eine Einbindung von SozialpädagogenInnen in die Betreuung und Beratung der SchülerInnen (und Eltern) ist auf Grund unserer Erfahrungen mit dem Pilotprojekt GBFS auf jeden Fall sinnvoll. Ein weiterer Faktor für die Zustimmung zu dem Pilotprojekt war der Gestaltungsspielraum durch das HKM bei der Umsetzung des Konzepts der GBFS an der ESS. Herr Speier hat dankenswerterweise immer wieder hervorgehoben, dass es bei diesem Pilotprojekt ausdrücklich erwünscht ist, wenn Dinge

ausprobiert werden und regionale Besonderheiten berücksichtigt werden. Ein Großteil der Lehrkräfte nutzte diesen Spielraum und brachte kreative Ideen, Methoden und Projekte in den Unterricht mit ein und ließ sich auch nicht von Misserfolgen abschrecken. Dies wurde besonders deutlich, als nach einer Anfangseuphorie im ersten Jahr des Pilotprojekts klar wurde, dass in vielen Bereichen inhaltlich reduziert werden musste, weil hier die Erwartungshaltung einfach zu hoch war. Nichtsdestoweniger übertrug sich die Begeisterung und das Engagement der Lehrkräfte besonders im beruflichen Lernbereich für ihre Arbeit auf die SchülerInnen und trug so entscheidend mit zum Erfolg des Pilotprojekts bei.

Auch die überwiegend positiven Rückmeldungen von betrieblicher Seite, sowohl für die fachlichen Kompetenzen, die die SchülerInnen in der Schule erworben haben, als auch für die Beurteilung durch die überfachlichen Kompetenzen der SchülerInnen, hat einen Anteil am Erfolg des Pilotprojekts.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein wesentlicher Gelingensfaktor für das Modell der GBFS zunächst eine Veränderung "in den Köpfen" hinsichtlich Berufsorientierung der SchülerInnen, der Schulleitungen und Lehrkräfte, der Betriebe, der BeraterInnen der Agentur für Arbeit sowie der Lehrkräfte und Arbeitscoaches der abgebenden Hauptschulen war. Leider noch viel zu wenig bei den Eltern. Hier steht immer noch der Mittlere Abschluss als vorrangiges Ziel der Berufsfachschule im Fokus und nicht die berufliche Orientierung, der Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und die Anschlussmöglichkeit auch schon nach der Stufe I in die duale Ausbildung. Wir haben den Eindruck gewonnen, dass, bedingt durch die kurze Vorlaufzeit, nach einem „holprigen“ Start in die GBFS, es ein großes Einvernehmen für die geänderte Zielsetzung in der Berufsfachschule zunächst innerhalb des Kollegiums und dann aber auch sehr schnell bei den SchülerInnen gab. Jetzt, im Schuljahr 2016/17, ist fast nichts mehr davon zu spüren, dass es leistungsschwache SchülerInnen als Schande empfinden, wenn sie nach einem Jahr die Berufsfachschule verlassen und in der Regel in die Ausbildung wechseln. Ganz im Gegenteil, vielen ist die Erleichterung deutlich anzumerken, wenn sie mit dem Abschluss der Stufe I in der Tasche die Berufsfachschule verlassen und eine Ausbildung beginnen können. Leider sind darunter bis jetzt nur vereinzelt leistungsstarke SchülerInnen, die die Gelegenheit nutzen, ausbildungsbegleitend den Mittleren Abschluss zu erwerben. Berücksichtigt man jedoch, dass für die Ausbildung im Gesundheits- und Sozialwesen in den meisten Fällen der Mittlere Abschluss Voraussetzung ist, verwundert dieses Verhalten nicht weiter. Lediglich bei der Ausbildung zur Medizinischen- und Zahnmedizinischen Fachangestellten ist der Mittlere Abschluss keine Voraussetzung und hier wurden in den vergangenen Jahren SchülerInnen mit Abschluss Stufe I zunehmend Ausbildungsplätze angeboten. Das bestätigt die Veränderung in den Köpfen der Ausbildungsbetriebe.

3.4. Empfehlungen für den Schulversuch BÜA

Für den im Schuljahr 2017/18 beginnenden Schulversuch BÜA ergeben sich aus Sicht der ESS folgende Empfehlungen:

- Die schulspezifischen Bedingungen und das regionale Umfeld der jeweiligen Schulen müssen zwingend in das Konzept einbezogen werden und setzen somit einen gewissen Handlungsspielraum hinsichtlich der Organisation von BÜA voraus, der von Seiten des HKMs unterstützt und bei der Ausarbeitung einer neuen Verordnung für die Berufsfachschule berücksichtigt werden muss.
- In Kooperation zwischen HKM, wissenschaftlicher Begleitung, Pilotschulen, Kammern und Verbänden und der Politik insgesamt ist ein Hauptaugenmerk darauf zu legen, dass die Zielkorrektur der Berufsfachschule - Anschluss hat Vorrang vor Abschluss - einer breiten Öffentlichkeit bekannt gemacht wird und von den beteiligten Schulen im Schulversuch umgesetzt wird, zuerst im eigenen Kollegium und dann bei SchülerInnen, Eltern und Betrieben.
- Für erfolgreichen Unterricht im beruflichen Lernbereich ist der Einsatz von FachlehrerInnen, die ihren beruflichen Schwerpunkt mit Engagement und Begeisterung praxisbezogen unterrichten und ihre persönlichen Erfahrungen aus dem Berufsleben einfließen lassen, von zentraler Bedeutung. Schulleitungen sind aufgefordert, bei der Auswahl und Einstellung dieser Lehrkräfte auf diese Kompetenzen zu achten.

- Bei dem Einsatz der Lehrkräfte im allgemeinbildenden Bereich, besonders der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch ist darauf zu achten, dass der kompetenzorientierte Ansatz bzw. der task-based-approach zunehmend verfolgt und in (möglichst) homogenen Lehrerteams umgesetzt wird.
- Unerlässlich aus unserer Sicht ist auch der Einsatz von Sozialpädagogen/Innen, da diese hinsichtlich von Beratung und Betreuung, aber auch beim Erwerb von überfachlichen Kompetenzen, ihre Fähigkeiten und Verbindungen einbringen können, die die "normale" Lehrkraft in aller Regel nur bedingt mitbringt.
- Hilfestellung bzw. Erleichterung bei der Organisation des Schulalltags können auch elektronische Medien bieten, die bis jetzt wenig bis gar nicht zum Einsatz kamen. Hier ist zunächst der Einsatz eines digitalen Klassenbuchs zu nennen, daneben aber auch online-gestützte Einstufungstest für Deutsch, Mathematik und Englisch. Unterstützung bei der Anschaffung dieser Medien durch das HKM wäre wünschenswert.

4. Bericht der Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Schule Fritzlar/Homberg

StD`in Irmgard Braun-Lübcke

4.1. Fakten und Zahlen

Das Pilotprojekt „Gestufte Berufsfachschule“ wurde an der Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Schule in der Fachrichtung Wirtschaft/Verwaltung und Ernährung/Gastronomie an beiden Standorten Fritzlar und Homberg in jeweils zwei Klassen umgesetzt. Das konzeptionelle Vorgehen war an beiden Standorten gleich.

Nachfolgende Tabellen zeigen getrennt nach den Standorten Fritzlar und Homberg die Daten hinsichtlich Klassenbildung, Anzahl der SchülerInnen, Versetzung und Abschluss:

In der folgenden Übersicht sind die Schülerzahlen der Schuljahr 2013/2014 bis 2016/2017 abgebildet:

Standort Fritzlar

Schuljahr	Stufen / Klassen				Anzahl der SchülerInnen						versetzt	Abschluss
	Wirtschaft/ Verwaltung	Ernäh- rung/ Gastro- nomie	Wirt- schaft/ Verwal- tung	Ernäh- rung/ Gastro- nomie	männ- lich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt		
	Stufe I	Stufe I	Stufe II	Stufe II	Stufe I	Stufe I	Stufe I	Stufe II	Stufe II	Stufe II		
13/14	1	1			9	21	30				25	
14/15	1	1	1	1	18	10	28	5	20	25	19	14
15/16	1	1	1	1	16	17	33	9	10	19	26	17
16/17	1	1	1	1	13	19	32	12	14	26		

Standort Homberg

Schuljahr	Stufen / Klassen				Anzahl der SchülerInnen						versetzt	Abschluss
	Wirtschaft/ Verwaltung	Ernäh- rung/ Gastro- nomie	Wirt- schaft/ Verwal- tung	Ernäh- rung/ Gastro- nomie	männ- lich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt		
	Stufe I	Stufe I	Stufe II	Stufe II	Stufe I	Stufe I	Stufe I	Stufe II	Stufe II	Stufe II		
13/14	1	1			12	15	27				23	
14/15	1	1	1	1	14	11	25	10	13	23	17	12
15/16	1	1	1	1	17	15	32	7	10	17	12	8
16/17	1	1	1		12	10	22	2	10	12		

Stufe I

- In den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik in zwei Leistungsniveaus à drei Stunden. Unterrichtet wurde in Lehrerteams i.d.R. von drei bis vier Lehrkräften pro Kernfach.
- Der Berufsbildende Unterricht wurde mit zwölf Stunden je Klasse abgedeckt; davon vier Stunden als Doppelsteckung. Das berufsbildende Team bestand aus vier Lehrkräften pro Klasse.
- Die Fächer Naturwissenschaften, Politik und Wirtschaft, Religion/Ethik, Sport wurden entsprechend der Verordnung über die Ausbildung und die Prüfung an Zweijährigen Berufsfachschulen vom 2. Dezember 2011 unterrichtet.
- Der Stundenplan wurde mit zwei Profilgruppen-Stunden ergänzt.
- Zur beruflichen Orientierung wurden in Stufe I zwei zweiwöchige Praktikumsphasen abgeleistet.
- Die SchülerInnen, die die Stufe I nicht erfolgreich beendeten und Stufe I wiederholten, absolvierten ein Jahrespraktikum von 500 Stunden im berufsbildenden Lernbereich. Sie nahmen nicht am berufsbildenden Unterricht teil, besuchten jedoch den Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern.

Stufe II

- Der Unterricht in der Stufe II erfolgte entsprechend der Studentafel der Verordnung über die Ausbildung und die Prüfung an Zweijährigen Berufsfachschulen vom 2. Dezember 2011.

4.2 Grundkonzept

Stufe I - Allgemeinbildender Lernbereich

Für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik findet am Anfang des Schuljahres eine Eingangsdiagnostik, einschließlich der Einteilung der SchülerInnen in Grund- und Erweiterungskurs, statt. Im Unterschied zum Grundkurs wurden im Erweiterungskurs zusätzliche Unterrichtsinhalte vermittelt. Das folgende Schaubild stellt die differenzierten

Unterrichtsinhalte für den Grund- und Erweiterungskurs am Beispiel Englisch dar. In den Fächern Mathematik und Deutsch fand dieses Konzept (Grund- und Erweiterungskurs) ebenfalls Anwendung. Die Entscheidung für diese Vorgehensweise war

darin begründet, dass das Leistungsniveau der SchülerInnen eine große Leistungsspanne aufzeigte und nur so eine dem Leistungsstand angepasste Beschulung erfolgen konnte.

Durch die Differenzierung in Grund- und Erweiterungskurs konnten zum einen Defizite in den Hauptfächern aufgearbeitet und eine bessere Basis für die Anforderungen des Mittleren Bildungsabschlusses geschaffen werden; zum anderen bestand für die schwächeren SchülerInnen die Chance Defizite aufzuarbeiten und für den Ausbildungsmarkt attraktiver zu werden.

Basis für die Klassenarbeiten waren die vermittelten Unterrichtsinhalte des Grundkurses. Aus den Ergebnissen der Arbeiten leitete sich neben der mündlichen Leistung die Notengebung ab.

Die weiteren Fächer des allgemeinbildenden Lernbereichs wurden nicht leistungsdifferenziert entsprechend der Verordnung über die Ausbildung und die Prüfung an Zweijährigen Berufsfachschulen vom 2. Dezember 2011 unterrichtet.

Stufe I: Hauptfächer



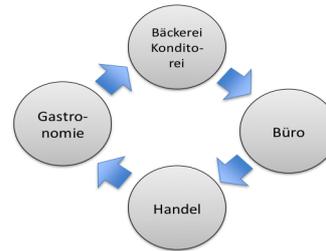
Stufe I - Berufsbildender Lernbereich

In der Stufe I des Pilotprojektes „Gestufte Berufsfachschule“ erhielten die Lernenden im ersten Schulhalbjahr eine berufliche Orientierung in den beruflichen Schwerpunkten Ernährung/ Gastronomie und Wirtschaft/ Verwaltung. Das Unterrichtsangebot gliederte sich in die nebenstehenden Module.

Die Lehrkräfte entwickelten für die Module Büro, Handel, Gastronomie und Bäckerei verschiedene Lernarrangements. Aus diesen Aufgabenstellungen leiteten sich entsprechende Lerninhalte mit der Zielsetzung

ab, ein vollständiges Handlungsprodukt durch die SchülerInnen erstellen zu lassen. Impliziert war in dieses Vorgehen die Vermittlung basaler Kenntnisse und die Umsetzung selbstgesteuerter Lernprozesse. Im ca. fünfwöchigen Rhythmus wechselten die SchülerInnen die Module im Sinne der Berufsorientierung. Abschließend absolvierten sie ein zweiwöchiges Praktikum.

Stufe I: Orientierungsphase

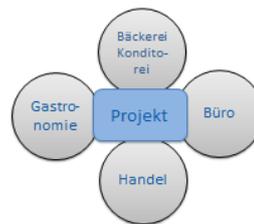


- Kennenlernen der verschiedenen Berufsfelder für 4 bis 5 Wochen
- Fachpraxis und Fachtheorie verzahnt (insgesamt 12 Ustd.)
- Kompetenzorientierte Beurteilungsformen
- Abschließendes 2-wöchiges Praktikum

Im zweiten Schulhalbjahr lag der Fokus auf einem schwerpunktübergreifenden Projekt in Form der „Realisierung einer Geschäftsidee“, wie zum Beispiel die Eröffnung eines Bistros für die Lehrkräfte oder einer Pizzeria für SchülerInnen und Lehrkräfte. Die in dem ersten Halbjahr der Stufe I erworbenen Fachkompetenzen fanden in dem Projekt Anwendung. Zunächst wurden die SchülerInnen in zweiwöchig wechselnden Modulsequenzen auf die anstehenden Aufgaben für die Umsetzung des Projektes vorbereitet.

Sie erhielten u.a. Grundkenntnisse im Bereich Firmengründung, Marketing, Herstellung von Gerichten, Lebensmittelkennzeichnung sowie Kostenberechnungen. Zudem fand ein Transfer, der im ersten Halbjahr im Rahmen der Profilarbeit erworbenen Kenntnisse zur Gestaltung von Bewerbungsmappen, statt.

Stufe I: Projektphase



- Schwerpunktübergreifendes Projekt
- Kompetenzorientierte Beurteilungsformen anstatt Noten
- Abschließendes 2-wöchiges Praktikum

Danach erfolgte eine Bewerbungsphase für die im Projekt ausgeschriebenen Ausbildungsstellen. Nach Prüfung der Bewerbungsunterlagen durch die Lehrkräfte (Personalabteilung) erfolgte ein Vorstellungsgespräch. Hier fanden die im Unterricht und im „Knigge-Kurs“ des ersten Halbjahres vermittelten Kenntnisse über das erfolgreiche Vorgehen bei Bewerbungsgesprächen Anwendung. Auf Grund der Auswahlentscheidung ergab sich für die Projektumsetzung eine veränderte Klassenbildung. Am Ende der Projektphase stand ein Aktionstag, an dem die SchülerInnen ihre im Projekt erstellten Produkte Gästen präsentierten und verkauften.

Gerade in der modulübergreifenden Projektarbeit wurde die Kreativität des Einzelnen gefördert und das selbstständige Arbeiten unterstützt. Jeder konnte seinen Beitrag zum Projekt basierend auf seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten leisten. Insbesondere spielten die überfachlichen Kompetenzen in der Projektarbeit eine große Rolle und konnten trainiert werden.

Die Lehrkräfte bewerteten die Leistungen der Jugendlichen im berufsbildenden Lernbereich an Hand einer Kompetenzmatrix. Diese Bewertung mittels Kompetenzstufen gab detaillierte Auskunft über die fachlichen Befähigungen in Verbindung mit Fachwissen. Dieser Ansatz sollte nicht nur den Betrieben aufzeigen, welche Kompetenzen die Jugendlichen erworben haben, sondern insbesondere auch den Jugendlichen zeigen, welche Erwartungen an sie gestellt werden und wie sich ihre spezifischen Leistungen im Einzelnen darstellen.

Stufe I - Profilgruppenunterricht

Der Profilgruppenunterricht musste zunächst einmal aufgebaut werden, da dieser Bereich in der bisherigen Form der Zweijährigen Berufsfachschule nicht integriert war.

In der ersten Schulwoche erfolgte eine schriftliche Befragung der SchülerInnen zu ihren persönlichen Zielen und Erwartungen. Die SchülerInnen hatten die Aufgabe, mindestens zwei Zielsetzungen/Erwartungen zu nennen. Auf dieser Grundlage fanden erste Coachinggespräche statt. Die Gesprächsführung selbst erfolgte stets lösungsorientiert. Ein Schülerdatenblatt diente der Dokumentation der wesentlichen Gesprächsinhalte. Bei besonders prägnanten persönlichen Problemen der SchülerInnen erfolgte eine Kooperation mit bzw. eine Weitervermittlung an entsprechende Beratungsstellen. In einem weiteren Schritt wurde zur Bewertung der sozialen und personalen Kompetenzen der SchülerInnen mit einem Kompetenzraster zur Selbst- und Fremdeinschätzung gearbeitet.

Grundsätzliche Inhalte des Profilgruppenunterrichts waren:

- Klassengeschäfte und Organisation
- Laufbahnberatung
- bei Bedarf individuelle Coachinggespräche
- Selbst- und Fremdeinschätzung mittels des überfachlichen Kompetenzrasters
- Unterstützung bei der Suche eines Praktikumsplatzes
- Erstellung und Pflege des Qualifizierungsportfolios
- Abfassung von Praktikumsberichten
- Erstellung einer Bewerbungsmappe, einer Power-Point-Präsentation und ein Bewerbungstraining

Im Bereich „Bewerbung“ und „Abfassung von Praktikumsberichten“ erfolgte im Unterricht eine Kooperation mit dem Fachbereich Deutsch.

Einen besonderen Raum nahm die Gestaltung des Qualifizierungsportfolios ein. Hier wurden Nachweise über besondere Leistungen und Produkte sowie Bescheinigungen über ehrenamtliche Arbeit abgelegt. Das Qualifizierungsportfolio ermöglichte den SchülerInnen, ihre Kompetenzen und Fähigkeiten bei Vorstellungsgesprächen zu präsentieren. Um die SchülerInnen zum eigenverantwortlichen Handeln zu animieren, wurde in der Stufe II die Pflege und Weiterentwicklung des Portfolios in ihre Verantwortung übergeben.

Neben den oben beschriebenen Inhalten fand durch folgende Aktivitäten eine Lernraumerweiterung zur Kompetenzförderung für die SchülerInnen statt:

- Exkursionen zu Betrieben und Messen
- „Kniggekurs“ unter Einbindung einer externen Referentin
- Informationsveranstaltungen zum Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ)
- Orientierungstage in Kooperation mit dem Religionspädagogischen Institut
- Erlebnispädagogischer Tag

Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die zusätzlichen Angebote für die überfachliche Kompetenzförderung besonders wertvoll waren.

Stufe II

Der Übergang zu Stufe II gestaltete sich wie folgt:

Von der Stufe I zur Stufe II



Im Berufsbildenden Lernbereich wurde der Unterricht für die SchülerInnen auf der Basis der unten dargestellten Qualifizierungsbausteine gestaltet. Ausgangslage für die thematischen Inhalte waren die für evtl. Ausbildungen im Schwerpunkt Ernährung/Gastronomie bzw. Wirtschaft/Verwaltung erforderlichen Kenntnisse.

	Ernährung	Wirtschaft
QB 1	Speisen aus pflanzlichen Rohstoffen	Warenbeschaffung planen, steuern, durchführen
QB 2	Mitwirkung bei der Ausrichtung von Veranstaltungen für bestimmte Anlässe	Personalwirtschaftliche Vorgänge gestalten
QB 3	Regionale und internationale Essgewohnheiten	Wertströme erfassen und beurteilen
QB 4	Snacks und Verkauf	

In Stufe II gab es im Rahmen der Abschlussprüfung keine Veränderungen. Sie erfolgte entsprechend der Verordnung über die Ausbildung und die Prüfung an Zweijährigen Berufsfachschulen vom 2. Dezember 2011.

4.3 Evaluationsbefunde, Kommentierung und konzeptionelle Modifikation

Im Pilotprojekt Gestufte Berufsfachschule erwies sich das Unterrichten in Kleingruppen grundsätzlich als sehr gut. So konnte besser an die individuellen Vorkenntnisse und Bedürfnisse der SchülerInnen angeknüpft und aufbauend gearbeitet werden. Eine enge Verzahnung von Theorie- und Praxisinhalten wurde durch eine Doppelsteckung im Stundenplan realisiert, d. h. zwei Personen, in der Regel eine Fachpraxis- und eine Fachtheorielehrkraft, unterrichten zwei Wochenstunden die Lerngruppe gemeinsam. Die Vorteile der Verzahnung wurden insbesondere in der Projektarbeit im zweiten Halbjahr der Stufe I deutlich.

Das Lernklima in den Kleingruppen war durchaus positiv, leistungsschwache Schülergruppen stellten aber für die Lehrkräfte oft eine besondere Herausforderung dar. Es gab trotz der Coachinggespräche bei einigen Lernenden nach wie vor Schwierigkeiten bezüglich der Pünktlichkeit, der Zuverlässigkeit bei Absprachen und bei der kontinuierlichen Teilnahme am Unterricht.

Die Leistungsdifferenzierung in Grund- und Leistungskurs in den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik sowie die Vermittlung von neuem Wissen zeigte sich für diese Lerngruppe sehr förderlich. So konnte angepasst an die unterschiedlichen Leistungsniveaus zielgerichtet unterrichtet werden. Jedoch war im Verlauf des Pilotprojektes in Stufe I in diesen Fächern eine Anpassung der Unterrichtsinhalte an das Leistungsniveau der Lernenden erforderlich. Um die SchülerInnen intensiver zu fördern und gezielter auf den Mittleren Bildungsabschluss vorzubereiten, wurde der Unterricht in der Stufe I in Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik zunächst um eine und ab dem Schuljahr 2015/2016 um jeweils zwei Förderstunden ergänzt. Dieses Vorgehen war sehr gut besonders im Hinblick auf die Versetzung in die Stufe II.

Zu Beginn des Pilotprojektes trafen sich die Lehrerteams des berufsbildenden Lernbereichs in einer Intensivphase zur Entwicklung der fachbezogenen Kompetenzraster. Eine weitere besondere Herausforderung war das Herausfiltern von Unterrichtsinhalten aus dem bisherigen Rahmenlehrplan, um den SchülerInnen einen komprimierten Einblick in die beruflichen Schwerpunkte Ernährung/Gastronomie und Wirtschaft/Verwaltung zu geben und einen Praxisbezug herzustellen. Nach der Intensivphase traf sich das Lehrerteam des berufsbildenden Lernbereichs im 14-tägigen Rhythmus, um die Unterrichtsphasen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Das schwankende Leistungsniveau der SchülerInnen machte es erforderlich, entwickelte Aufgabenstellungen entsprechend anzupassen. Der für die Teamsitzungen zunächst veranschlagte Zeitrahmen zur Überarbeitung der Aufgaben wurde häufig überschritten und stellte eine hohe zeitliche Belastung für die Teammitglieder dar.

Der Fokus der Stufe I lag auf der Festigung und Weiterentwicklung der überfachlichen Kompetenzen. Einige SchülerInnen machten enorme Entwicklungsschritte. Der wertschätzende, empathische Umgang zwischen den Lernenden und den Lehrkräften unterstützte den Entwicklungsprozess. In diesem Rahmen gab es für die Erziehungsberechtigten zahlreiche Angebote, um sich über die neue Schulform zu

informieren. Die Profilgruppenlehrer führten Elternsprechtage und Elterngespräche unter Hinzunahme des Qualifizierungsportfolios durch. Dennoch war zu beobachten, dass die Eltern/Erziehungsberechtigten der SchülerInnen mit dem größeren Unterstützungsbedarf im Lern- und Leistungsverhalten am wenigsten für die Lehrkräfte erreichbar waren. Erschwerend kam hinzu, dass die SchülerInnen die Informationen an die Erziehungsberechtigten oft zu spät oder gar nicht weiterleiteten. Hier wäre eine Anpassung der Formulare hinsichtlich der Formulierung sowie anwenderfreundlichen Gestaltung (auch im Hinblick auf Sprachbarrieren) und der Zugriffsmöglichkeit ein weiterer Baustein für BÜA.

Das Konzept der Profilgruppenarbeit wurde grundsätzlich von den interessierten Eltern und Betrieben sehr begrüßt. Allerdings war es nicht leicht, in einer Doppelstunde pro Woche allen Ansprüchen an die Profilgruppenarbeit gerecht zu werden (Organisatorisches, Gesprächsführung, Pflege des Qualifizierungsportfolios etc.). Auf Grund dieser Tatsache entwickelten die Profilgruppenlehrer in den Jahren des Pilotprojektes Gestufte Berufsfachschule verschiedene Konzepte zur Profilgruppenarbeit (Gespräche nach Termin, Einbindung von Sozialpädagogen, Einbindung externer Referenten, Profilgruppenarbeit in Doppelsteckung d. h. zwei Personen, in der Regel Fachpraxis- und Fachtheorielehrkraft bzw. Sozialpädagogin, unterrichten zwei Wochenstunden die Lerngruppe gemeinsam). Die Erfahrung zeigte auch, dass das Lern- und Leistungsverhalten der SchülerInnen von Jahrgang zu Jahrgang stark differierte. Zum einen spielten hier die sozialen und personalen Voraussetzungen eine große Rolle, zum anderen die schulischen Vorkenntnisse. Das Konzept des Profilunterrichts bedurfte immer wieder einer Anpassung auf die veränderte Situation.

Im Verlauf des Pilotprojektes erfolgt eine engere Kooperation mit der Schulsozialarbeit. Gruppen- und Einzelgespräche (zum Teil unter Einbindung der Eltern bzw. Betreuer) wurden intensiviert, um die Jugendlichen auf ihrem Weg ins Berufsleben gezielter zu begleiten und ihnen Perspektiven und Unterstützungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Um den Eltern/Erziehungsberechtigten wie auch den SchülerInnen die Profilgruppenarbeit transparenter zu machen, entstand im Schuljahr 2016/2017 eine Handreichung für die Eltern/Erziehungsberechtigten, die im Schulversuch BÜA erstmals ausgegeben wird. Wie oben ausgeführt, wurden zur gezielten Begleitung des Entwicklungsprozesses der SchülerInnen ab dem Schuljahr 2015/2016 in der Stufe II zwei Profilstunden pro Woche angeboten.

Während der Praktikumsphasen erhielten die SchülerInnen einen Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt. Zunächst war Voraussetzung, die Praktika in den Bereichen Ernährung/Gastronomie bzw. Wirtschaft/Verwaltung zu absolvieren. In den persönlichen Coachinggesprächen entwickelte sich zuweilen der Wunsch der SchülerInnen, zukünftig in einem anderen beruflichen Bereich tätig zu werden (z.B. als Erzieher/in, Mechatroniker/in, Frisör/in o.ä.). Auf Grund dieser Tatsache konnte ab dem Schuljahr 2015/2016 eines der beiden Praktika in einem frei wählbaren Bereich absolviert werden, allerdings unter der Prämisse, dass es sich um einen Ausbildungsbetrieb handelt und die Chance auf einen Ausbildungsplatz in dem gewählten Praktikumsbetrieb bestand.

Den SchülerInnen fiel es häufig schwer, in unserer relativ strukturschwachen Region rechtzeitig einen Praktikumsplatz zu finden. In den Coachinggesprächen wurde ersichtlich, dass das verbindliche Arbeiten in einer fremden Umgebung bei einigen SchülerInnen Ängste auslöst. Sie befürchteten zum einen, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, zum anderen fiel es ihnen schwer sich auf Unbekanntes einzulassen. In einigen Fällen konnte ein Praktikumsplatz nur durch die Initiative der Lehrkraft vermittelt werden. Einige SchülerInnen konnten nach dem ersten Schuljahr ein Ausbildungsverhältnis beginnen. Die Ausbildungsbetriebe äußerten sich positiv über das Verhalten und die bereits vorhandenen Kenntnisse.

Eine weitere Anpassung war, dass ab dem Schuljahr 2014/2015 die SchülerInnen, die die Stufe I wiederholten, im berufsbildenden Bereich ein Jahrespraktikum (500 Stunden) absolvierten. Der allgemeinbildende Lernbereich wurde von den SchülerInnen nach wie vor regulär besucht. Die Ableistung dieses Jahrespraktikums erwies sich häufig als schwierig. Es mangelte den Praktikantinnen und Praktikanten oft an Kontinuität, Ausdauer und Belastbarkeit. Trotz intensiver Betreuung durch die Profilgruppenleiter wurde das Jahrespraktikum häufig abgebrochen. Es gab aber auch positive Beispiele, in denen das Jahrespraktikum zu einem Ausbildungsangebot führte. Im Schulversuch BÜA ist angedacht, die Jahrespraktikanten durch die Lehrkräfte der Hauptfächer betreuen zu lassen, da die Praktikanten regelmäßig am Unterricht der allgemeinbildenden Fächer teilnehmen müssen.

In der Stufe II des berufsbildenden Lernbereichs zeigte sich, dass die Inhalte der Qualifizierungsbausteine zum Teil zu umfangreich waren. Das bedingte eine Reduzierung der Unterrichtsinhalte auf thematische Schwerpunkte und die Anforderungen in der Abschlussprüfung.

4.4 Umsetzung der Fortbildungen

Die Kenntnisvermittlung erfolgte in Workshops, internen Fortbildungen, externen intensiven Fortbildungen (Coaching-Ausbildung mit Zertifizierung/Supervision). Die Lehrkräfte eigneten sich Methoden und Werkzeuge zur Förderung des Kompetenzerwerbs, zur Verbesserung des Lern- und Leistungsverhaltens und zum Umgang mit persönlichen Beeinträchtigungen (z.B. Ausgrenzungen, Ängsten, Orientierungslosigkeit) der Lernenden an, um eine schülernahe lösungsorientierte Betreuung zu ermöglichen, Defizite aufzudecken und ggf. Unterstützung zu suchen bzw. anzubieten.

Die Fortbildungen bewirkten bei den Lehrkräften eine Änderung der Wahrnehmung/Haltung gegenüber der eigenen Lehrerrolle sowie im Umgang mit den SchülerInnen. Ein kontinuierlicher Erfahrungsaustausch mit internen und externen Stellen und Vertretern anderer Schulen und Organisationen war bereichernd und wird nach wie vor gepflegt. (siehe Anlagen „Handreichung Profil/Coaching“).

Auf der Basis der Fortbildungen erfolgte im berufsbildenden Lernbereich für die Module Handel, Büro, Gastronomie und Bäckerei die Erarbeitung der fachlichen Kompetenzen, (siehe auch Anlage „Kompetenzdiagnostik“). Unterstützend waren auch die Fortbildungen in den allgemeinbildenden Kernfächern hinsichtlich der Leistungsdifferenzierung. Sie gaben Orientierung für die Wahl der Unterrichtsinhalte und die kontinuierliche Anpassung der Lernszenarien an die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen.

Die praxisbezogenen Übungen in den Fortbildungen zum interkulturellen Lernen sensibilisierten die Lehrkräfte im Hinblick auf das Sprach- und Textverständnis ausländischer SchülerInnen. Diese neuen Erkenntnisse wurden bei der Formulierung von Aufgabenstellungen berücksichtigt. Zum Beispiel bei der Erstellung von Onlinebewerbungen konnten die SchülerInnen so besser unterstützt werden. Die Unterrichtsgestaltung wurde zusätzlich durch einen vielfältigen Methoden- und Medienwechsel an die Bedürfnisse und den Leistungsstand der Lernenden angepasst.

In den Workshops zur Profilgruppenarbeit wurden Vorlagen entwickelt, um SchülerInnen in individuellen Gesprächen besser kennenzulernen und zu fördern (Fragebogen Erstgespräch, Karteikarte für Coachinggespräche usw. (siehe Anlage). Im Rahmen der Selbst- und Fremdeinschätzung wurde hier auch das überfachliche Kompetenzraster eingesetzt.

Grundsätzlich war der Austausch der drei Pilotschulungen untereinander einschließlich der Zusammenarbeit mit dem HKM und der TU Darmstadt im Rahmen der Steuerungsgruppensitzungen sehr konstruktiv und unterstützend. In diesen Gesprächen konnten viele Fragestellungen gelöst werden.

4.5 Schulinterne Wahrnehmung

Die Arbeit in den Lehrerteams wurde insgesamt als sehr gut wahrgenommen. Allerdings stellen neue Konzepte auch Barrieren dar. Sie erfordern ein Umdenken bei den Lehrkräften einschließlich deren Bereitschaft, sich auf die neue Unterrichtskonzeption einzulassen. Auch in der Gestuften Berufsfachschule mussten die eingebundenen KollegInnen gerade in der Anfangsphase mit Skepsis und Kritik aus dem Kollegium umgehen.

Diese brachten von Anfang an mit hoher Motivation ihre individuellen pädagogischen und fachlichen Kenntnisse in das Pilotprojekt ein. Mit Blick auf das gemeinsame Ziel „bestmögliche Förderung und Unterstützung unserer SchülerInnen zur Ebnung des Weges von der Schule in den Beruf bzw. in weiterführende Bildungsgänge“ stärkten und unterstützten sich die eingebundenen Lehrkräfte gegenseitig bei der Erarbeitung der Unterrichtseinheiten im berufsbildenden Lernbereich sowie im allgemeinbildenden Unterricht in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik.

Im berufsbildenden Lernbereich und allgemeinbildenden Lernbereich blieben die Kernteams über den Zeitraum des Pilotprojektes in der Regel in ihrer ursprünglichen Besetzung stabil. Jedes Teammitglied brachte seine didaktischen und methodischen Vorkenntnisse sowie Erfahrungen aus der Berufspraxis in die Entwicklung des Unterrichtskonzeptes ein. Es herrschte eine von Toleranz geprägte konstruktive Zusammenarbeit. Die Teammitglieder sahen Herausforderungen (z.B. verschiedene

Lehrergenerationen, unterschiedliche Vorstellung von Unterricht und von der Disziplinierung bzw. Förderung der SchülerInnen, verschiedene Lehrertypen, Verknüpfung der Berufsfelder) als Chancen an und wuchsen zunehmend zusammen. Dank der relativ stabilen Teams sowie der hohen Teamfähigkeit der Lehrkräfte wurden neue Lehrkräfte und Referendare, die zu einem späteren Zeitpunkt in der Gestuften Berufsfachschule unterrichteten, reibungslos integriert. Der überwiegende Teil der Lehrkräfte war unterrichtlich und organisatorisch gut vernetzt und auf dem aktuellsten Stand. Grundsätzlich erforderte das Arbeiten in Lehrerteams im berufsbildenden Unterricht bzw. im allgemeinbildenden Unterricht ständige Absprachen (Team-Meetings, ständiger E-Mail- und WhatsApp-Kontakt). Eine zusätzliche Transparenz schaffte die Ablage der erarbeiteten Dokumente (Informationszettel, Vordrucke, Arbeitsblätter, Kompetenzraster usw.) auf dem Sharepoint der RFES.

Bedingt durch die kleinen Unterrichtsgruppen war der Kontakt zu den einzelnen SchülerInnen intensiver. Durch die so entstandene Nähe zu den SchülerInnen wurde eine Vertrauensbasis geschaffen, die es ermöglichte, Veränderungen im schulischen und sozialen Verhalten schneller wahrzunehmen und ggf. zeitnah (z.B. durch die Einbindung von Betreuerinnen/Betreuern, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen und externen Stellen usw.) zu reagieren.

Die Schulleitung begleitete und unterstützte das Pilotprojekt Gestufte Berufsfachschule intensiv. Sie informierte sich in den Teamsitzungen über die aktuellen Entwicklungen. Anregungen wurden aufgenommen und umgesetzt. Eine große Herausforderung war für die zuständigen Schulleitungsmitglieder die Stundenplanung für das Pilotprojekt Gestufte Berufsfachschule. Dies galt auch für die Zeugniserstellung (Abstimmung der Inhalte, Entwicklung und Formatierung von Vorlagen).

4.6 Zusammenfassende Bewertung

Das Pilotprojekt Gestufte Berufsfachschule, dessen Grundausrichtung in der Stufe I die Berufsorientierung, konsequente Kompetenzorientierung und unterrichtliche Differenzierung in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik ist, bot den SchülerInnen mit Hauptschulabschluss bzw. in Ausnahmen auch ohne Hauptschulabschluss eine gute Basis zur fachlichen und persönlichen Entwicklung. Die Chancen einen Ausbildungsplatz bzw. einen höheren Schulabschluss zu erlangen, wurden verbessert.

Für eine erfolgreiche Umsetzung des Unterrichtskonzeptes war es erforderlich, dass sich die Lehrkräfte mit dem Pilotprojekt Gestufte Berufsfachschule identifizierten und eine gemeinsame Zielsetzung herausarbeiteten, um die SchülerInnen im fachlichen und überfachlichen Bereich bestmöglich zu fördern und zu unterstützen. Das setzte bei den Lehrkräften eine hohe Teamfähigkeit und Einsatzbereitschaft voraus. Da im berufsbildenden Unterricht kein basaler Fachunterricht stattfand, sondern eine umfangreiche Berufsorientierung anhand von Kleinstprojekten, die den SchülerInnen die Anforderungen in zwei beruflichen Schwerpunkten aufzeigten, musste auch ein Umdenken von der Lernfeldarbeit zur beruflichen Impulssetzung und Orientierung stattfinden. Nur unter diesen Voraussetzungen war eine positive Umsetzung des Pilotprojektes möglich. Das schließt nicht aus, dass auch Zweifel hinsichtlich der Zielsetzung und Umsetzung des Pilotprojektes Gestufte Berufsfachschule bei den Unterrichteten aufkamen.

Die Lernenden schätzten die kleinen Lerngruppen und besonders schwächere SchülerInnen sahen in dem Pilotprojekt Gestufte Berufsfachschule eine Chance für ihre Weiterentwicklung. Die positive Bewertung zeigte sich besonders bei den Präsentationen für Interessierte. Mit großem Einsatz und Engagement berichteten die SchülerInnen KollegInnen anderer Schulen über ihre Unterrichtserfahrungen.

4.7 Empfehlungen für den Schulversuch BÜA

- Für BÜA wäre es empfehlenswert grundsätzlich weitere Fortbildungen anzubieten, insbesondere zum Teamunterricht, da es – auch bei einem stabilen Team – eine große Herausforderung ist, gemeinsam zielgerichtet vor der Klasse zu agieren. Weitere Fortbildungen und Workshops sind für die Kernfächer Deutsch, Englisch und Mathematik und die Fachdidaktik im berufsbildenden Lernbereich sowie die Profilgruppenarbeit von Wichtigkeit.

- Da festzustellen ist, dass eine mangelnde Bereitschaft der SchülerInnen nach dem ersten Jahr in eine Ausbildung zu gehen vorhanden ist, muss eine intensive Aufklärungsarbeit bei SchülerInnen sowie Eltern/Erziehungsberechtigten erfolgen (ein dem Mittleren Bildungsabschluss gleichwertiger Abschluss kann auch im Rahmen einer Ausbildung erreicht werden).
- Sehr wünschenswert ist die Vorlage von standardisierten Zeugnisformularen.
- In diesem Kontext ist die Zusammenarbeit mit abgebenden Schulen, Innungen, Kammern, der Arbeitsagentur und den Ausbildungsbetrieben im Hinblick auf die Zielsetzung des Schulversuchs Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung zu fördern, um die SchülerInnen nach der Stufe I in ein Ausbildungsverhältnis vermitteln zu können.
- Eine besondere Bitte ist, die externen Fortbildungen und Workshops auch dezentral anzubieten.

Wir danken allen Beteiligten für ihr Engagement und die gute Kooperation und wünschen einen guten Start in den Schulversuch Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung.

5. Fazit/Ausblick

Britta Bergmann

Wie inzwischen der hessenweite Schulversuch BÜA (Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung) zeigt, hat das Konzept der Gestuften BFS so weit überzeugt, dass ein weiterer Schritt für dessen Implementierung gegangen wurde. Dies ist keineswegs selbstverständlich, denn BÜA beinhaltet einen enormen Wandel, sowohl bezogen auf das Bildungskonzept und dessen Strukturen, als auch auf die intendierten Abschlüsse. Der Klassenverband wird teilweise aufgelöst, der allgemeine Unterricht findet in leistungsdifferenzierten Gruppen statt, es werden die Fähigkeiten in Mathematik, Englisch und Deutsch mit validen Instrumenten diagnostiziert, für die berufsfachlichen Kompetenzen und überfachliche Kompetenzen werden neuartige Kompetenzmatrizen eingesetzt und ein völlig neuer Profilgruppenunterricht implementiert. All dies wurde im hessischen Bildungsgipfel und auch in dessen Anschluss bei den Parteien, Verbänden und beim Sozialpartner intensiv und letztlich mit einem positiven Ergebnis erörtert.

Die SchülerInnen haben sich vor allem dann mit dem neuen Ansatz identifiziert, wenn sie verstanden haben, dass der Mittlere Bildungsabschluss für sie gegenüber einem Ausbildungsplatz nachgeordnet werden kann. Der leistungsdifferenzierte Unterricht, die daraus resultierende teilweise Aufhebung des Klassenverbands und die Implementierung des Profilgruppenkonzeptes fanden weitgehenden Zuspruch. Der neue Akzent einer verstärkten Berufsorientierung wurde ebenso gut angenommen wie die überfachliche Kompetenzmatrix. Die Lehrerschaft steht dem neuen Gesamtansatz und dessen Details weitgehend positiv gegenüber, wenngleich deren Bewertungen nur teilweise so hoch ausfallen, wie die der SchülerInnen. Dies erstaunt nicht, denn sie mussten in dieser Implementierungsphase einen erhöhten Aufwand tragen und zudem ihre langjährige Identifikation mit dem Mittleren Abschluss relativieren. Dabei gewannen sie aber ein schlüssigeres Konzept und die Möglichkeit, diese Schülergruppe deutlich besser zu unterstützen, als zuvor. Die Eltern der SchülerInnen wurden in den Jahren zwar immer wieder umfassend informiert, aber noch nicht völlig überzeugt. Dies gilt leider insbesondere für Eltern mit geringem Sozialkapital und mit Migrationshintergrund. Noch bedenklicher stellt sich die Situationen bei den Betrieben und Kammern dar. Trotz dem hier eingebrachten hohen Informationsaufwand konnten nur punktuelle Effekte bei deren Ausbildungsbereitschaft für diese AdressatInnen-Gruppe festgestellt werden. Daher soll der Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung mit einem Aufruf an die Betriebe abschließen:

Vor allem unser Handwerk, aber absehbar bald auch unsere Industrie benötigt Menschen, die Facharbeit auf hohem Niveau ausführen und sich mit ihr lebenslanglich identifizieren. Wenngleich unsere Welt und damit auch Technik und Arbeit immer komplizierter werden, stehen für die nächsten zehn bis fünfzehn Jahre unzählige Aufgaben an, die ein mittleres Abstraktionsniveau und dabei aber Geschicklichkeit, Erfahrung, Fachkompetenz, Sozialkompetenzen, Identifikation mit Beruf und Betrieb sowie Ausdauer, Stabilität und persönliche Wachstumsbereitschaft erfordern. Dies alles bringen diese Jugendlichen mit, die/der eine mehr, die/der andere weniger. Es ist an den Betrieben, die für sie „Richtigen“ herauszufinden und sie adäquat auszubilden. Weder duale StudentInnen sind hier adäquat, noch überqualifizierte Auszubildende mit Abitur, die zu einem hohen Prozentsatz nach der Ausbildung in ein Studium abwandern. Daher können jene Betriebe, die sich für SchülerInnen aus der neuen Berufsfachschule (BÜA) in Hessen interessieren und engagieren, nicht nur diesen und der Gesellschaft einen großen Dienst erweisen, sondern auch in hohem Maße ihre eigenen Interessen adressieren.

6. Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). Bildung in Deutschland 2016 Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Bergmann, B., & Tenberg, R. (2015). Berufsorientierung im hessischen Pilotprojekt "Gestufte Berufsfachschule". *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, 27, S. 1-19.
- Bergmann, B., & Tenberg, R. (2014). Kompetenzerfassung in der Pilotstudie "Gestufte Berufsfachschule" Hessen. *berufsbildung*(146).
- Bergmann, B., & Tenberg, R. (2014). Schulversuch "Gestufte Berufsfachschule" in Hessen. *Die berufsbildende Schule*(66).
- Coleman, J. S. (1996). Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. (A. Leschinsky, Hrsg.) *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*, S. 99-105.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. (März 2012). Optimierung des Übergangsbereichs in Hessen. Frankfurt am Main.
- Eberhard, V., Beicht, U., Krewerth, A., & Ulrich, J. G. (2014). BIBB-Übergangsstudie 2011. (F. i. BIBB, Hrsg.) Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. doi:10.7803/202.11.1.1.10.
- Geißler, R. (2002). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2017). *destatis*. Von www.destatis.de abgerufen
- Tenberg, R. (2014). Berufsfachschüler in Hessen - soziodemographische Daten aus einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110, S. 481-504.

Evaluation

Vergleich SJ2013/2014-SJ2016/2017

Pilotstudie

„Gestufte Berufsfachschule“

Übersicht

- Zeitplan und Methodik
- SchülerInnendaten
- Lehrpersonen-Daten
- Ziele
- Fachunterricht
- Allgemeinbildender Unterricht Stufe I
- Allgemeinbildender Unterricht Stufe II
- Profilgruppe Stufe I
- Profilgruppe Stufe II
- Überfachliche Kompetenzmatrix
- Praktikum
- Austausch/Konzept/Unterstützung

Zeitplan und Methodik



- Zeitpunkte der Erhebung: Ende 1 HJ
 - 2013/2014= SuS Stufe I, LuL Stufe I
 - 2014/2015= SuS Stufe I, LuL Stufe I, SuS Stufe II, LuL Stufe II
 - 2015/2016= SuS Stufe I, Wdh. SuS Stufe I, LuL Stufe I, SuS Stufe II, LuL Stufe II (Hinweis: Homberg/Fritzlar in SuS-Befragung erstmals getrennt!)
 - 2016/2017= SuS Stufe I, Wdh. SuS Stufe I, LuL Stufe I, SuS Stufe II, LuL Stufe II

Neben standardisierten Auswahl-Items (z.B. männlich, weiblich) kamen überwiegend Bewertungs-Items in Form von Auswahl-Antworten zum Einsatz. Diese wurden über ein 4-stufiges Rating (Likert-Skala) (trifft zu; trifft teilweise zu; trifft kaum zu; trifft nicht zu) gerastert. Die Auswertung dieser Bewertungen erfolgte generell über die Mittelwerte, d.h. je größer der Mittelwert, desto größer die Zustimmung bezüglich des Items.

Keine Trenderaussagen möglich, da

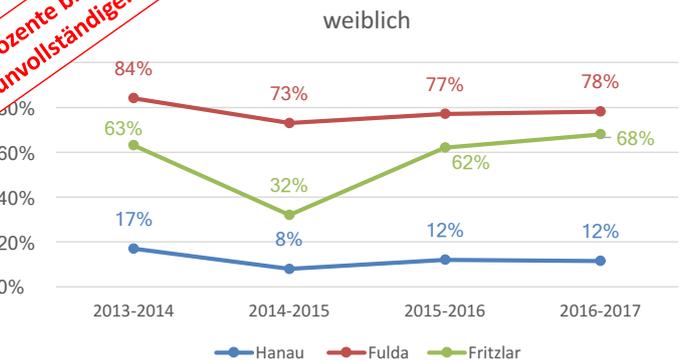
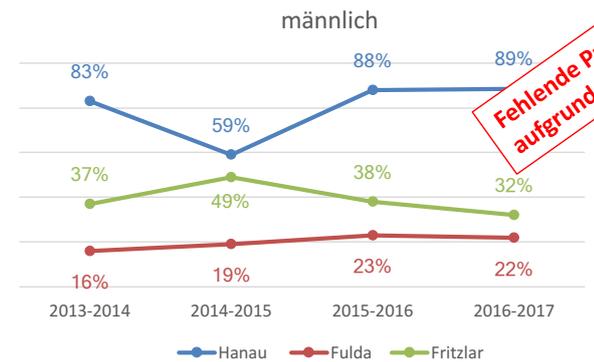
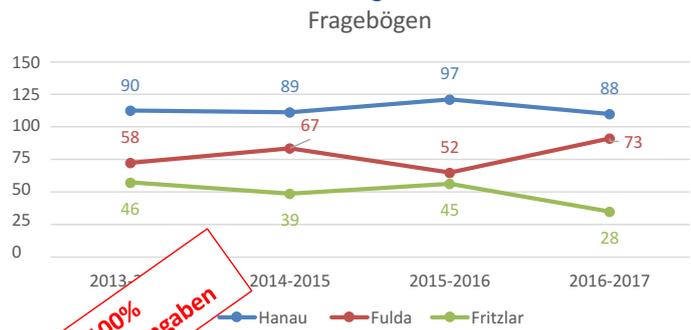
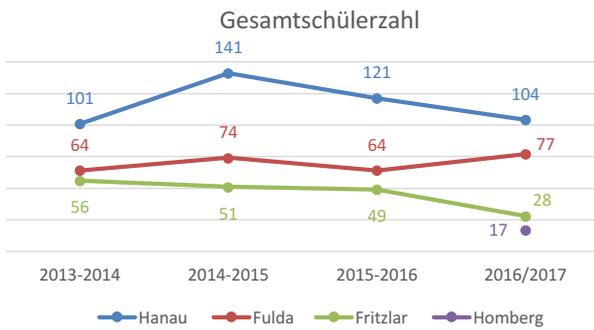
1. Unterschiedliche SuS befragt wurden
2. z.T. unterschiedliche LuL befragt wurden
3. z.T. nicht repräsentativ für Gesamtkollegium der gBFS (innerhalb einer Pilotschule)

SchülerInnen-Daten



- SuS Stufe I
- Bisherige Schulabschlüsse
- Wiederholer Stufe I
- SuS Stufe II
- Zusammenfassung

SuS Stufe I

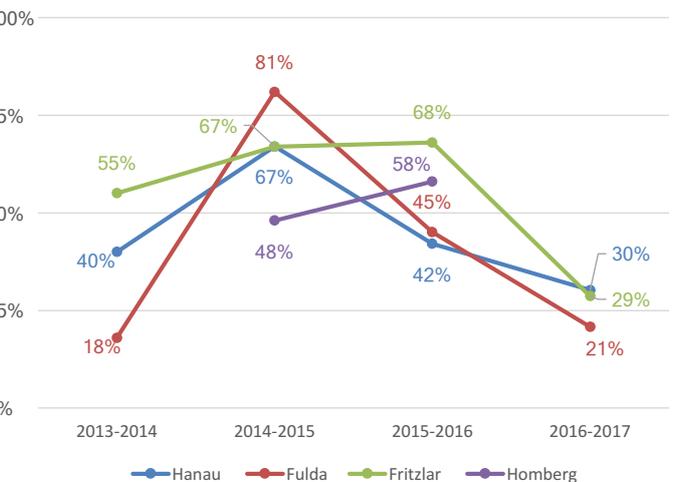
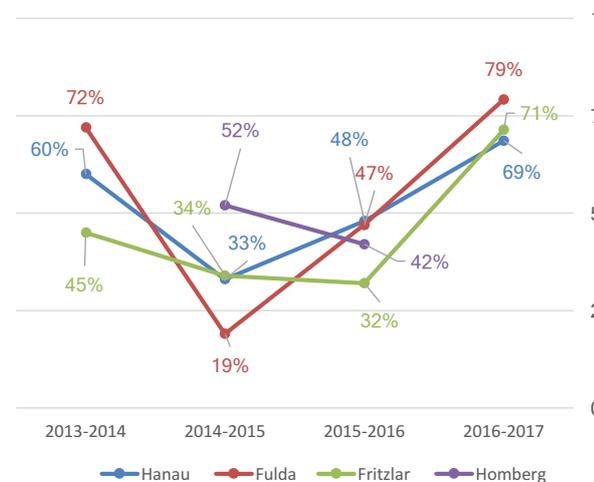


Fehlende Prozenzte bis 100% aufgrund unvollständiger Angaben

Bisherige Schulabschlüsse

Schülerinnen und Schüler mit qualifizierendem Hauptschulabschluss (QHS)

Schülerinnen und Schüler mit einfachem Hauptschulabschluss (HS)



Anmerkung:
Aussagen zu den Schulabschlüssen beruhen auf den Aussagen der SuS

Wiederholer Stufe I

Hanau

2015/2016= ca. 16% der SuS der Stufe I (2014/2015)

2016/2017= ca. 19% der SuS der Stufe I (2015/2016)

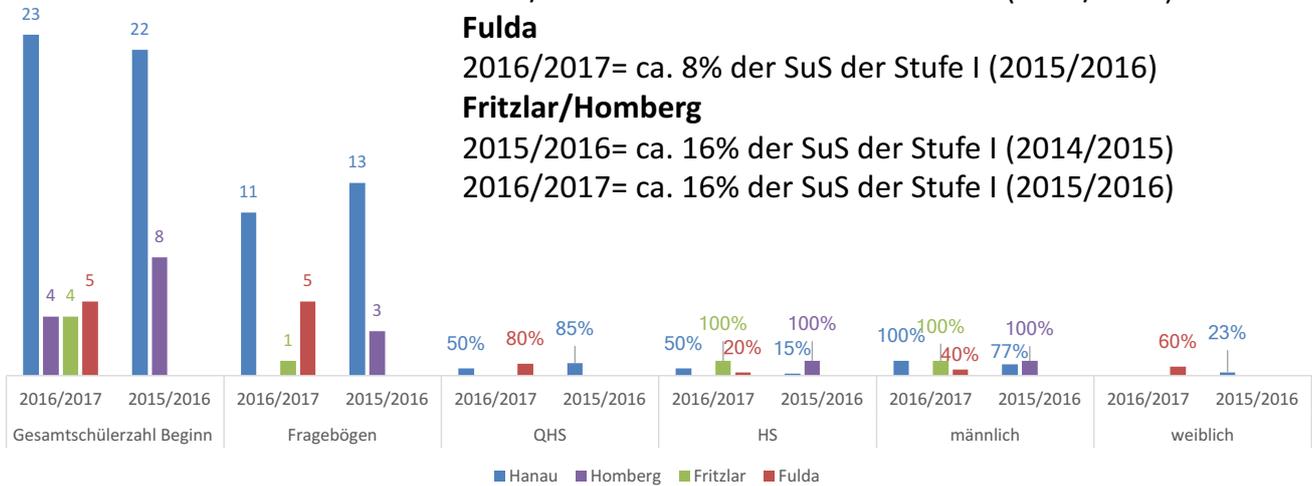
Fulda

2016/2017= ca. 8% der SuS der Stufe I (2015/2016)

Fritzlar/Homberg

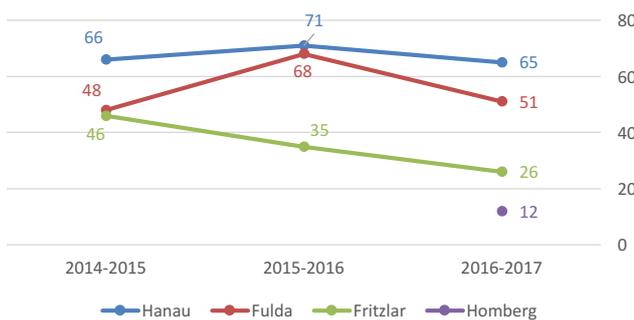
2015/2016= ca. 16% der SuS der Stufe I (2014/2015)

2016/2017= ca. 16% der SuS der Stufe I (2015/2016)

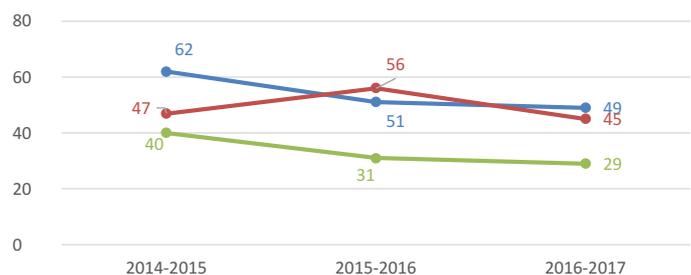


SuS Stufe II

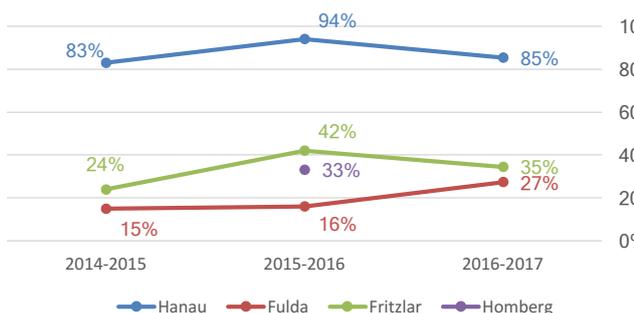
Gesamtzuschlerzahl



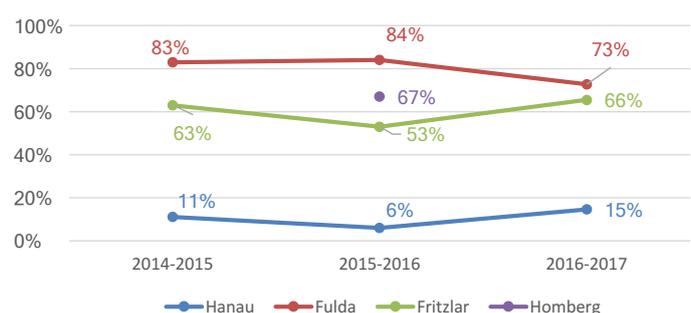
Teilnehmerbefragung



männlich



weiblich



Zusammenfassung- SchülerInnen



- Schulspezifische Verteilung nach Geschlecht
 - Eduard-Stieler-Schule (Fulda) Fachrichtung „Gesundheit und Soziales“ → ≥70% Frauenanteil
 - Ludwig-Geißler-Schule (Hanau) Fachrichtung „Technik“ → ≥ 80% Männeranteil
 - Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Schule (Fritzlar/Homberg) Fachrichtung „Wirtschaft und Ernährung“ → ≥60% Frauenanteil
- Anzahl der SchülerInnen mit Qualifizierendem Hauptschulabschluss weiterhin auf hohem Niveau (Ausnahme: Schulstandort Homberg) bzw. nach zweiten Pilotjahr deutlich gestiegen.
- Sowohl SchülerInnen mit QHS als auch mit HS wiederholen Stufe I.

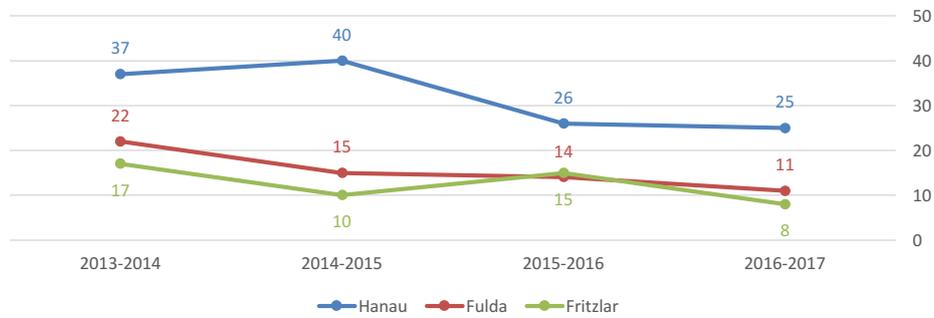
Lehrpersonen-Daten



- LuL Stufe I
- LuL Stufe I Einsatz
- LuL Stufe II
- Zusammenfassung

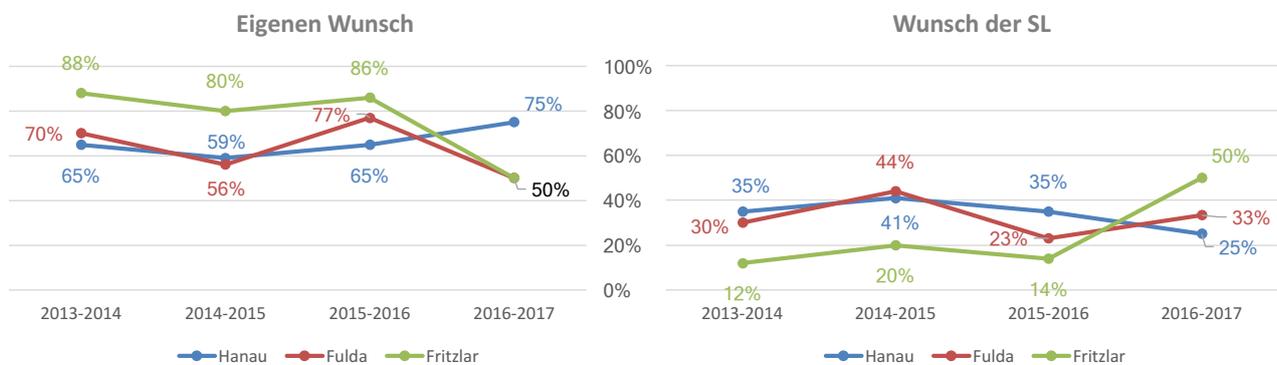
LuL Stufe I

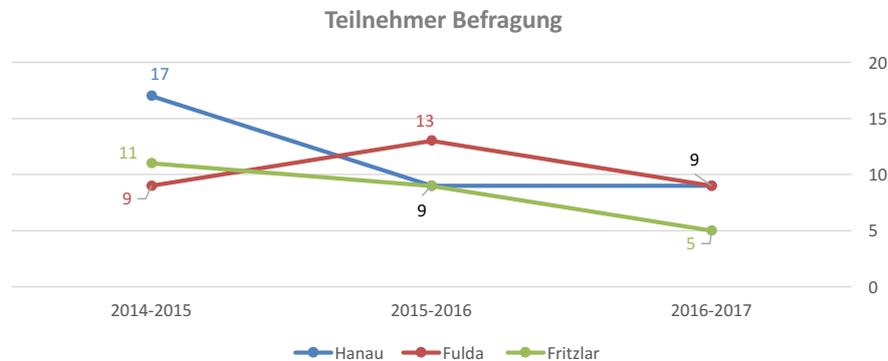
Teilnehmer Befragung



LuL Stufe I

Einsatz in der gBFS erfolgte auf ...





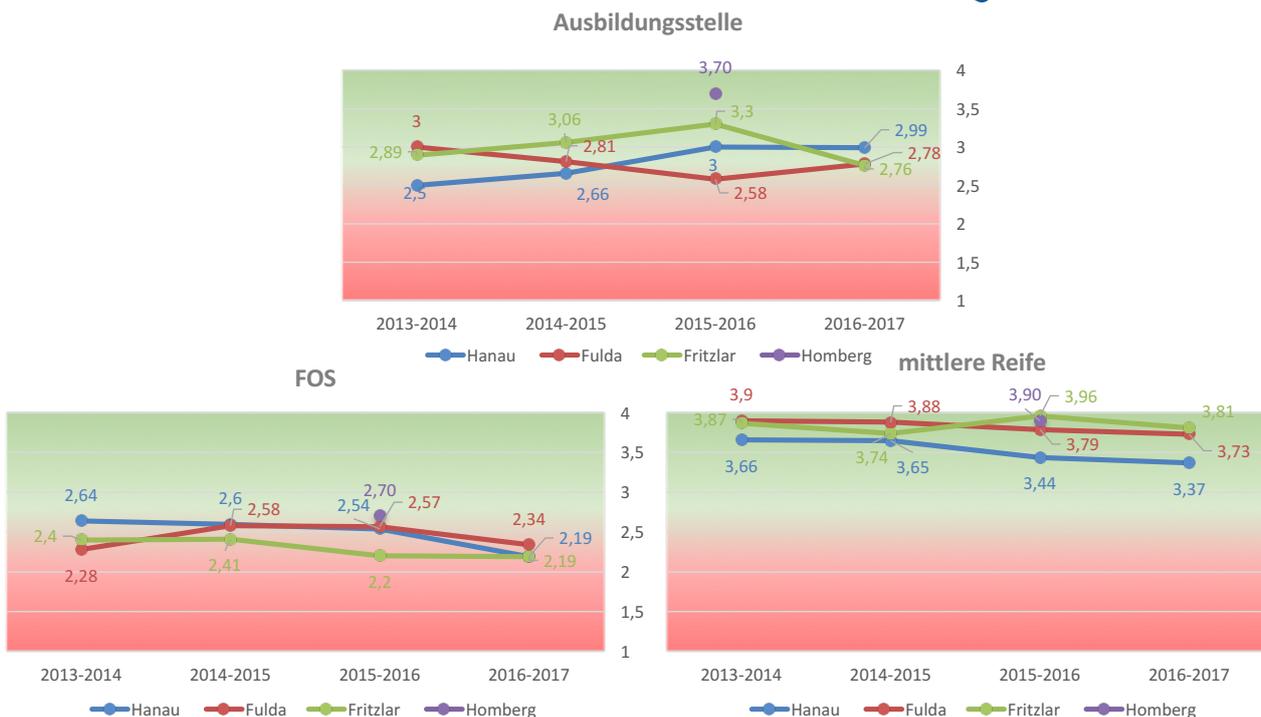
Zusammenfassung- LehrerInnen

- Große Unterschiede in den einzelnen Items sind z.T. durch eine reduzierte/gesteigerte Umfragebeteiligung erklärbar.
- Der Einsatz des überwiegenden Teils der Lehrkräfte der gestuften Berufsfachschule Stufe I erfolgte über die vier Pilotjahre primär auf eigenen Wunsch, wobei hier deutliche Unterschiede bei den Pilotschulen zu verzeichnen sind. Das Niveau der einzelnen Schulen kann dabei als eher konstant angesehen werden, da Schwankungen durch die z.T. sehr unterschiedliche Umfragebeteiligung erklärbar sind .

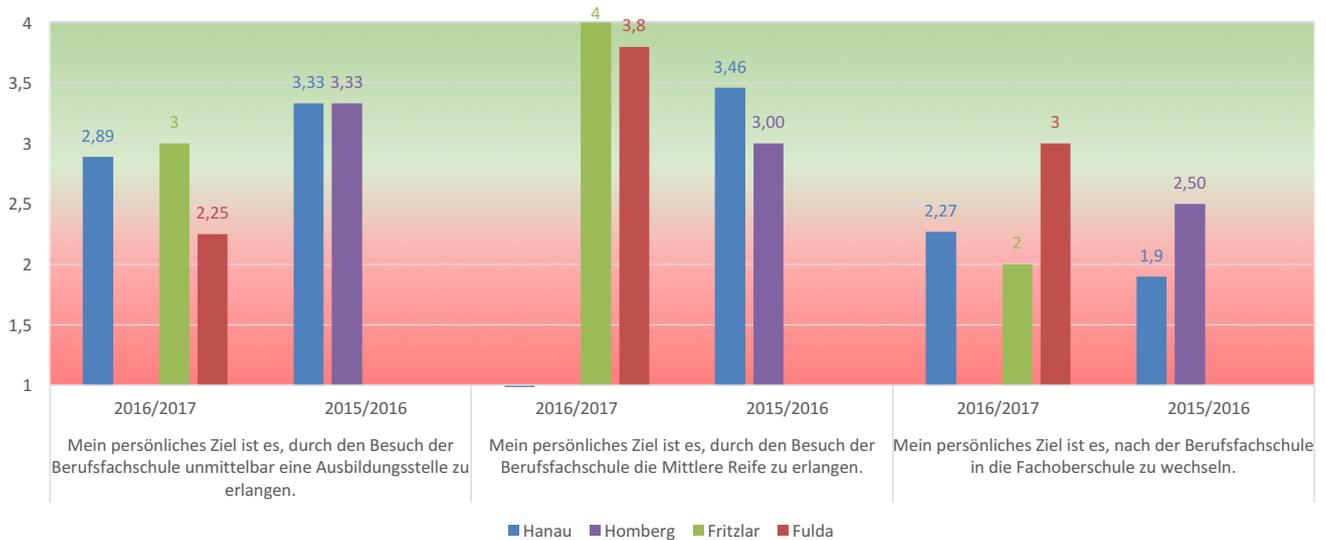
Ziele

- SuS Stufe I
- Wiederholer Stufe I
- Zusammenfassung Ziele Stufe I
- SuS Stufe II
- Zusammenfassung Ziele Stufe II

Ziel-SuS Stufe I



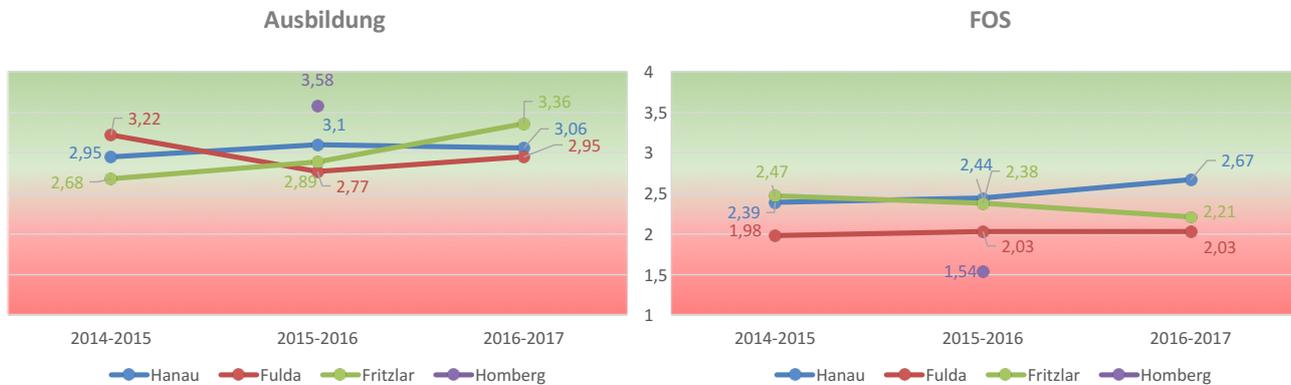
Ziel-Wiederholer Stufe I



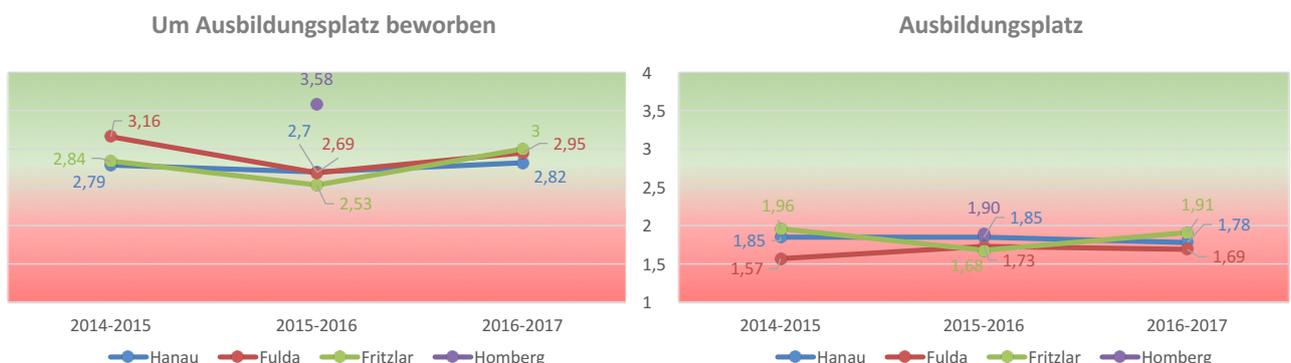
Zusammenfassung-Ziel SuS Stufe I

- Bezogen auf das unmittelbare Ziel des Besuches der gestuften Berufsfachschule kann man in den vier Pilotjahren keine signifikanten Unterschiede feststellen. Das Ziel der „mittleren Reife“ ist in allen Pilotschulen auf einem unveränderten hohen Niveau und deutlich über dem Niveau des Ziels „Ausbildungsstelle“.
- Wiederholer halten an Ziel des Erwerbs der mittleren Reife/FOS fest.

Ziel nach Erreichen des mittleren Abschlusses-SuS Stufe II



Ziel nach Erreichen des mittleren Abschlusses-SuS Stufe II



Hinweis: Befragung erfolgte Ende 1 HJ
2016/2017

Hanau: 75% der SuS haben noch keinen Ausbildungsplatz (28% haben sich noch nicht beworben)

Fulda: 74% der SuS haben noch keinen Ausbildungsplatz (36% haben sich noch nicht beworben)

Fritzlar: 68% der SuS haben noch keinen Ausbildungsplatz (12% haben sich noch nicht beworben)

Zusammenfassung Ziel Stufe II



- Auch in Stufe II verfolgen die Schülerinnen und Schüler nur mit mäßigem Engagement das Ziel eine Ausbildungsstelle zu bekommen.
- Obwohl die Befragungen Ende Januar durchgeführt wurden, hatten zu diesem Zeitpunkt viele Schülerinnen und Schüler noch keinen Ausbildungsplatz bzw. hatten sich noch nicht um einen solchen bemüht. Ob sich hierbei als Grund Ziellosigkeit bei den Schülerinnen und Schülern andeutet, oder der Wunsch nach einem höheren Schulabschluss ist schwer einschätzbar.
- durch Profilgruppenkonzept könnte diese (Beratung/Unterstützung) in Stufe II gesteigert werden
- Chancen der Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt haben sich trotz Aussicht auf mittleren Abschluss scheinbar nicht verbessert.

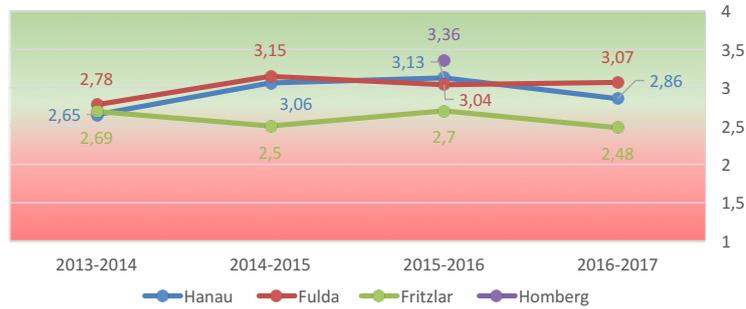
Fachunterricht



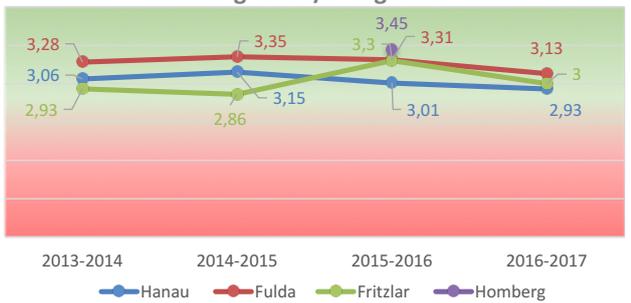
- Fachunterricht SuS Stufe I
- Fachl. Kompetenzraster SuS Stufe I
- Fachunterricht LuL Stufe I
- Fachl. Kompetenzraster LuL Stufe I
- Zusammenfassung Fachunterricht Stufe I
- Fachunterricht LuL Stufe II
- Zusammenfassung Fachunterricht Stufe II

Fachunterricht-SuS Stufe I

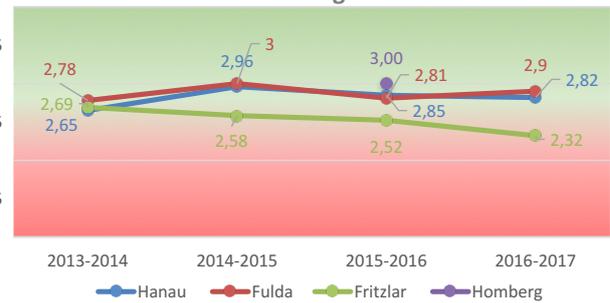
Fachunterricht hilft bei der berufl. Orientierung



Fachunterricht vermittelt interessanten Fähigkeiten/Fertigkeiten

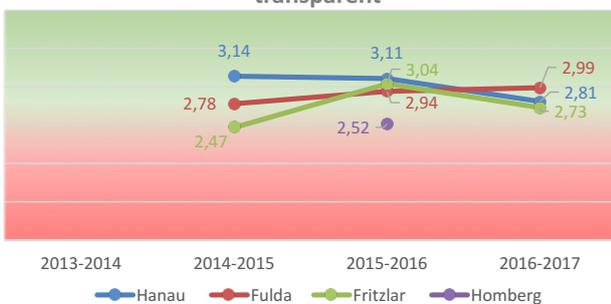


Der Fachunterricht hilft dabei eine interessante Berufsrichtung zu finden

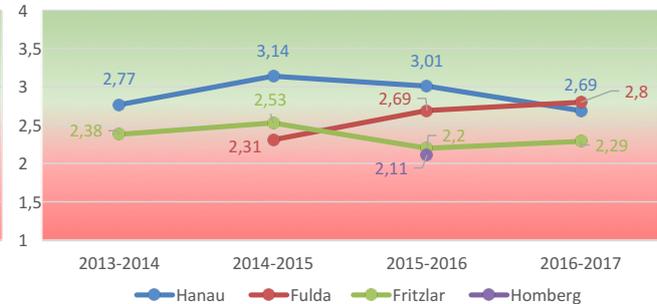


Fachl. Kompetenzraster-SuS Stufe I

fachl. Kompetenzraster nachvollziehbar und transparent

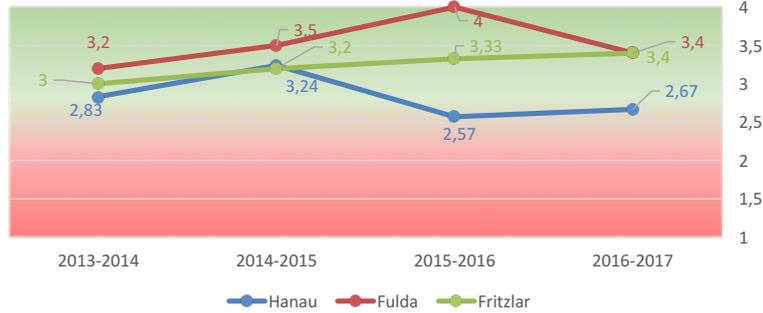


fachl. Kompetenzraster besser als Schulnoten

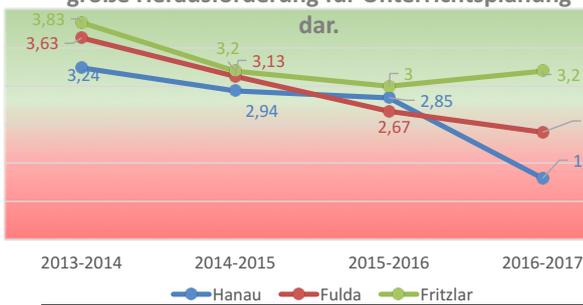


Fachunterricht-LuL Stufe I

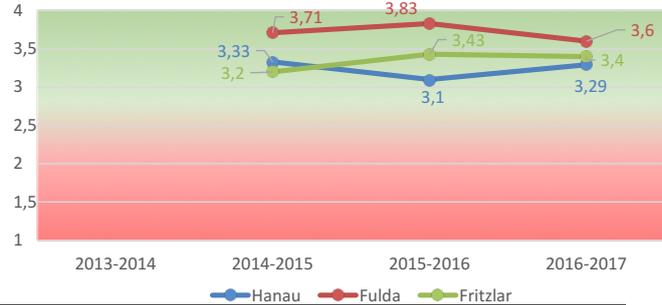
Verzahnung von Theorie und Praxis hilft realitätsnahe Inhalte zu vermitteln.



Entwicklung berufsorientierender Module stellt große Herausforderung für Unterrichtsplanung dar.

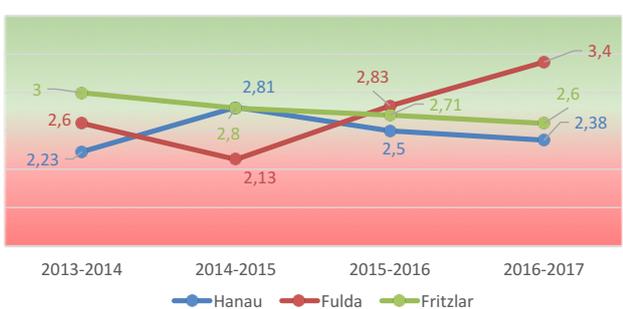


Rotation hilft bei der berufl. Orientierung.

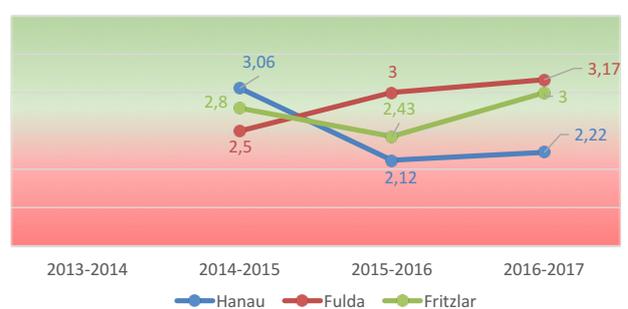


Fachl. Kompetenzraster-LuL Stufe I

Zur Beurteilung geeignet



Für SuS nachvollziehbar und transparent

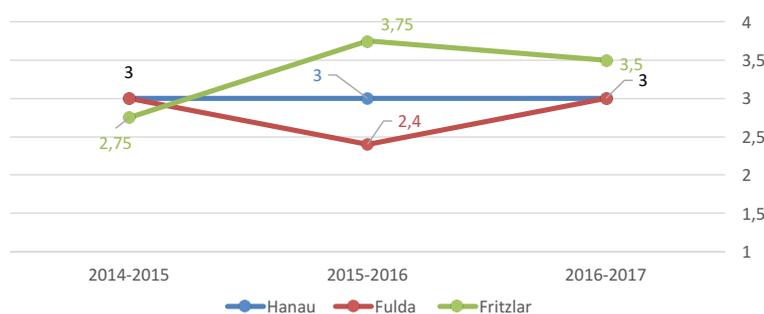


Zusammenfassung- Fachunterricht Stufe I

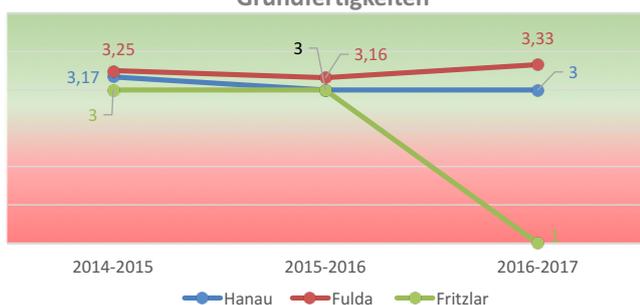
- Der Fachunterricht und die Rotation durch die einzelnen Fachbereiche wirken sich förderlich für die „berufliche Orientierung“ der SchülerInnen aus. Dies bestätigen einerseits die SchülerInnen aber auch die LehrerInnen.
- Die Kompetenzraster zur Bewertung der fachlichen Kompetenzen im beruflichen Lernbereich werden von den SchülerInnen in Bezug auf eine Erhöhung der Transparenz und Nachvollziehbarkeit hoch bewertet. Sowohl in der ESS als auch in der LGS ist die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Ansicht, dass die fachlichen Kompetenzraster zur Beurteilung besser geeignet wären, als herkömmliche Schulnoten.
- Auch die Lehrkräfte sind weitgehend überzeugt, dass die Kompetenzraster zur Beurteilung der fachlichen Kompetenzen geeignet sind und diese die Bewertung für die SchülerInnen transparenter und nachvollziehbarer machen. Der große Unterschied bei den (Mittel-) Werten der LGS könnte ein Selektionseffekt sein, da im SJ 2014/2015 16 Lehrkräfte diese Frage beantwortet haben, während sowohl im SJ 2015/2016 als auch im SJ 2016/2017 nur 9 Lehrkräfte zu dieser Frage Stellung bezogen haben.

Fachunterricht-LuL Stufe II

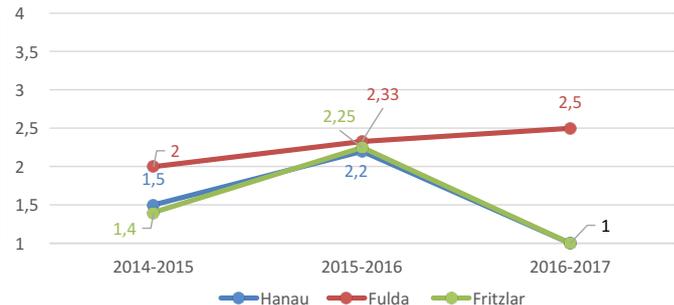
Entwicklung fachl. Module große Herausforderung



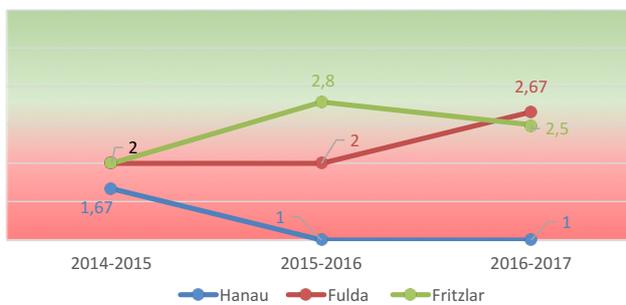
angemessene Vermittlung von berufl. Grundfertigkeiten



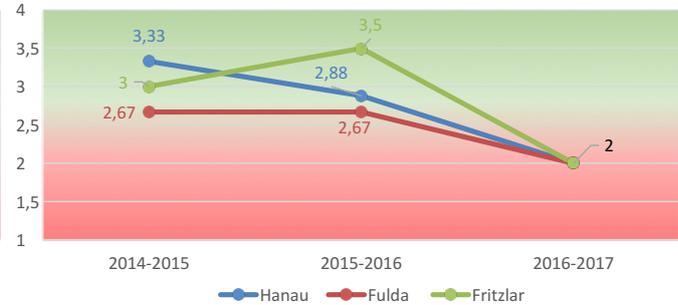
Theoretische Unterstützung nicht notwendig



FK wünschenswert



gestreckte Abschlussprüfung ist bereichernd



Zusammenfassung Fachunterricht- Stufe II

- Mehrheit der Lehrkräfte wünscht theoretischen Unterricht als Ergänzung des fachpraktischen Unterrichtes.
- Bewertung mit fachl. Kompetenzraster auch in Stufe II sowohl in Fulda und Fritzlar mehrheitlich gewünscht.
- Gestreckte Abschlussprüfung erscheint im Verlauf der Pilotstudie als nicht bereichernd

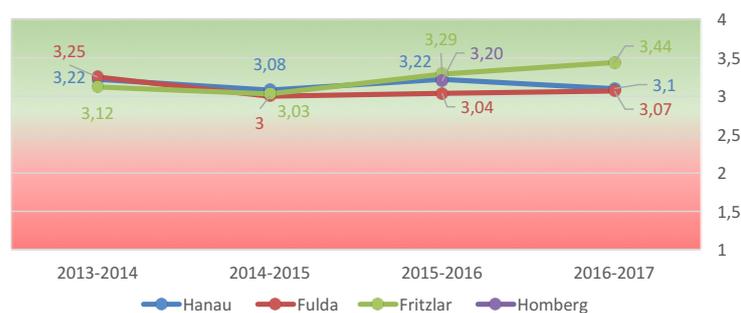
→ Dies könnte an einem erhöhten Arbeits-/Organisationsaufwand liegen, der durch mehrmaliges Prüfen entsteht

Allgemeinbildender Unterricht- Stufe I

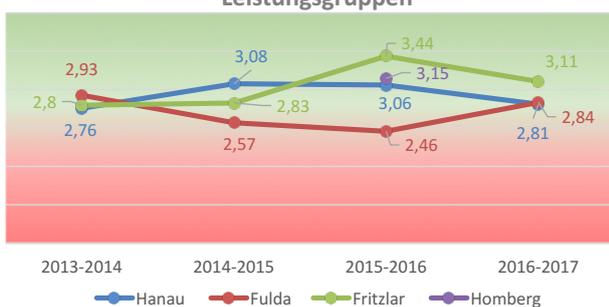
- Deutschunterricht SuS Stufe I
- Mathematikunterricht SuS Stufe I
- Englischunterricht SuS Stufe I
- Deutschunterricht Wiederholer Stufe I
- Mathematikunterricht Wiederholer Stufe I
- Englischunterricht Wiederholer Stufe I
- Allg. Lernbereich LuL Stufe I
- Allg. Lernbereich LuL Stufe I
- Zusammenfassung allg. Lernbereich Stufe I

Deutschunterricht-SuS Stufe I

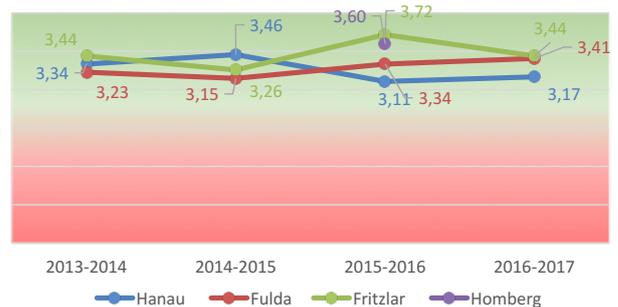
wurde dem persönlichen Stand gerecht



deutliche persönliche Weiterentwicklung durch
Leistungsgruppen

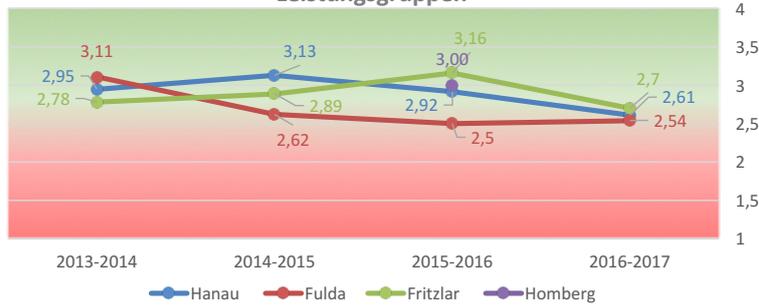


faire Notengebung

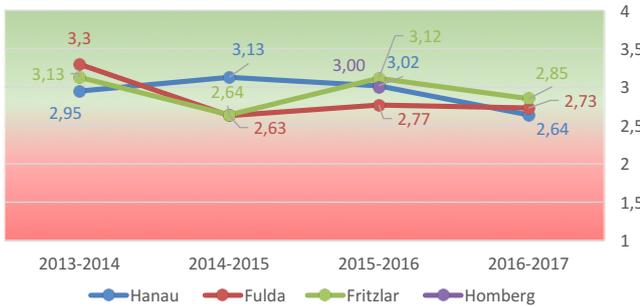


Mathematikunterricht-SuS Stufe I

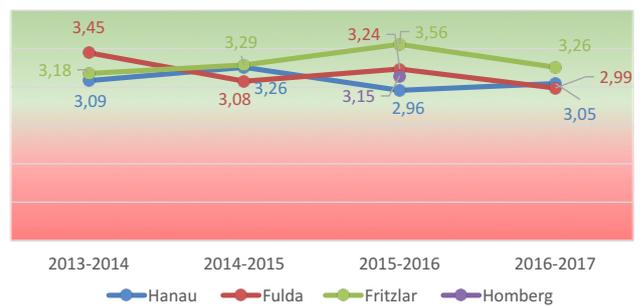
deutliche persönliche Weiterentwicklung durch Leistungsgruppen



wurde dem persönlichen Stand gerecht

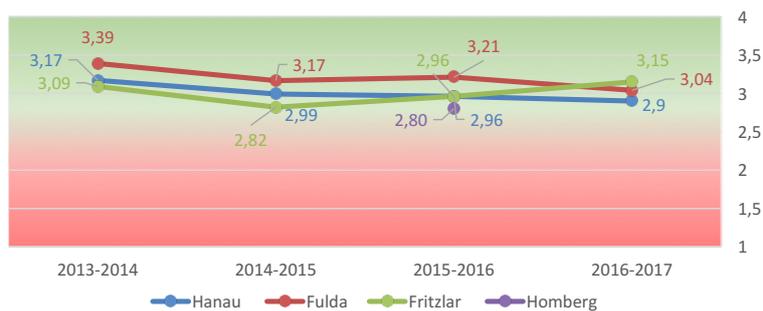


faire Notengebung

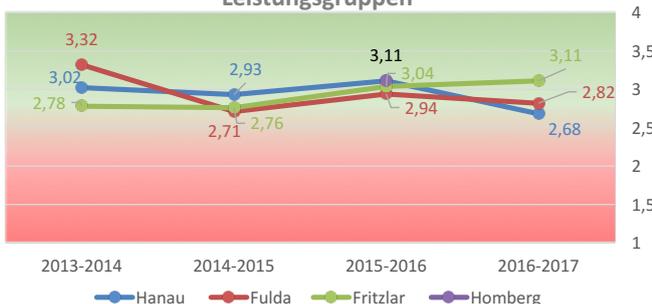


Englischunterricht-SuS Stufe I

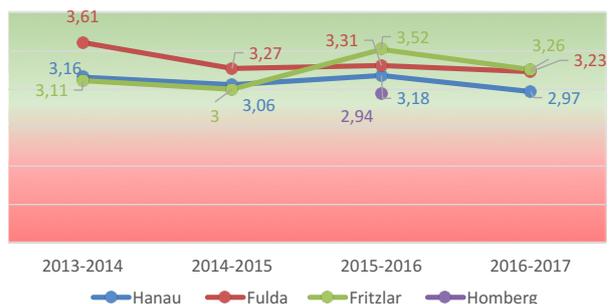
wurde persönlichem Stand gerecht



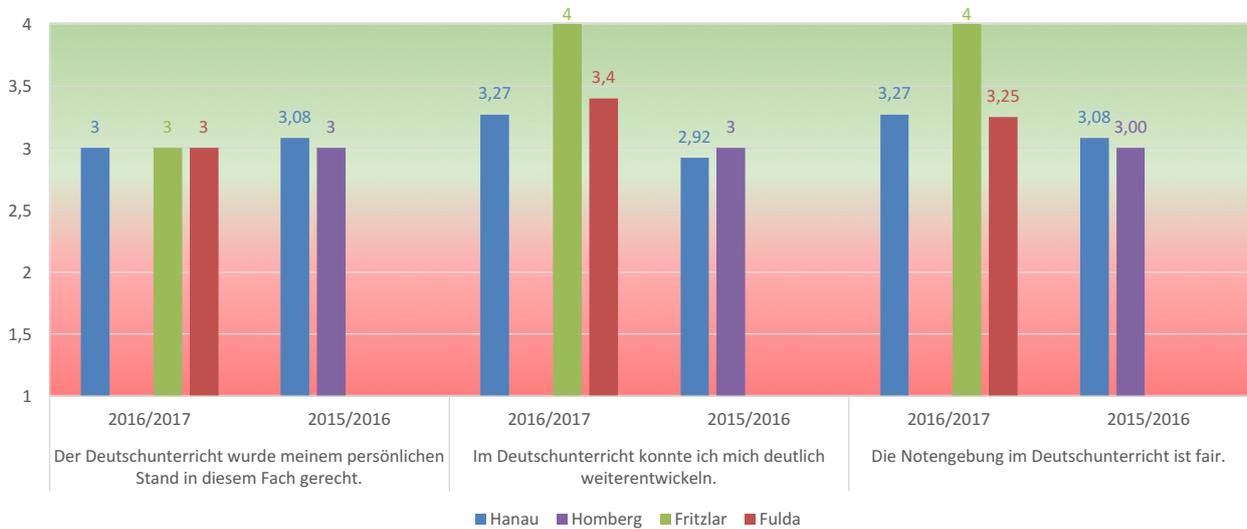
deutliche persönliche Weiterentwicklung durch Leistungsgruppen



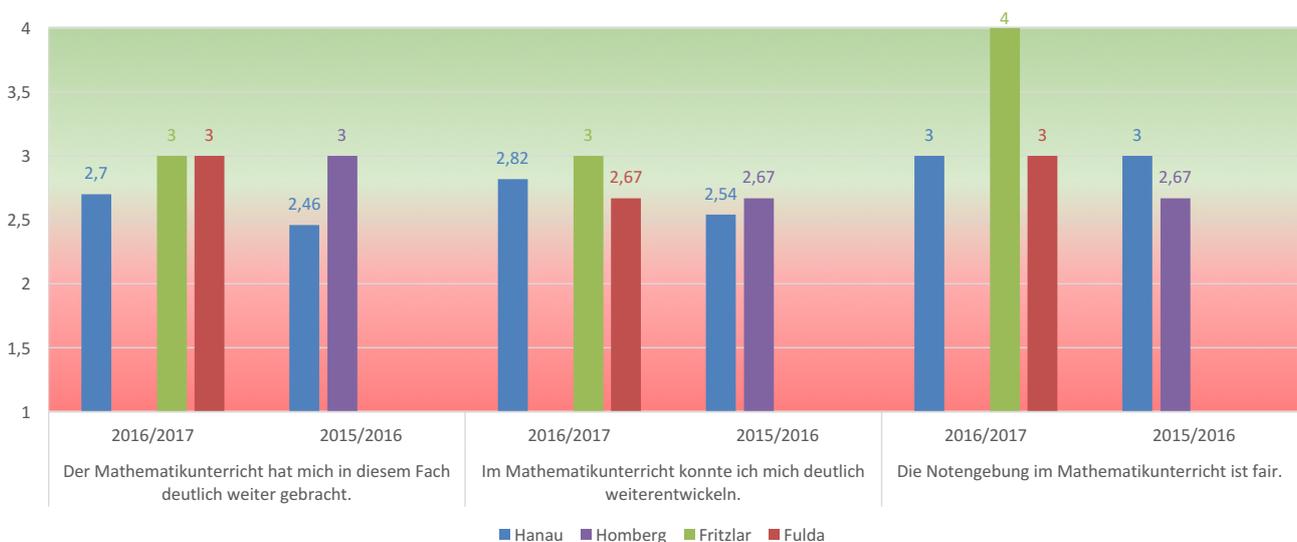
faire Notengebung



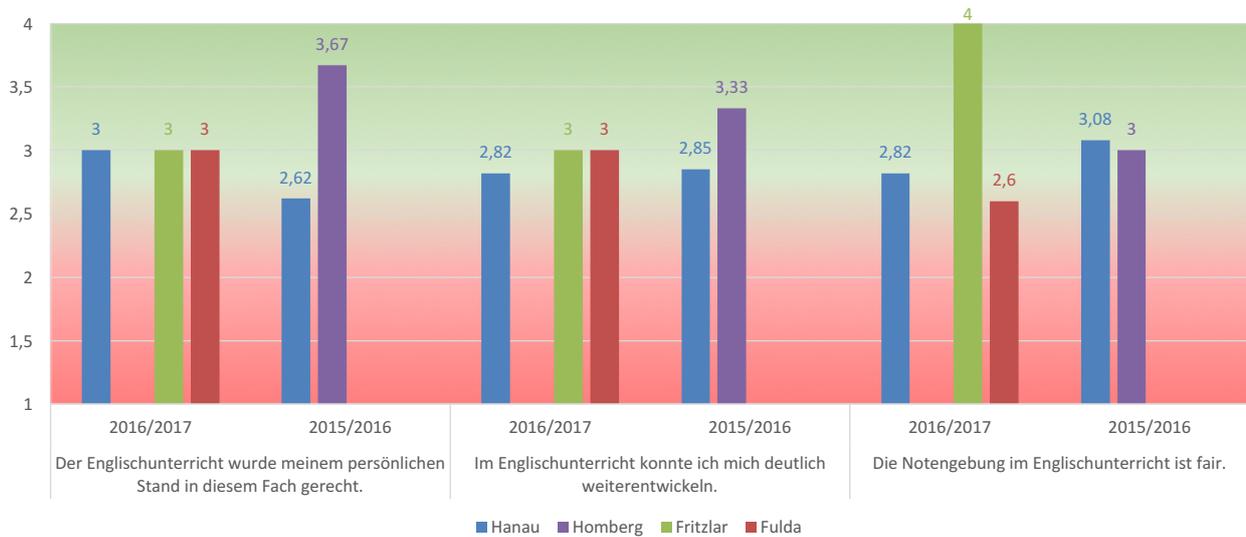
Deutschunterricht-Wiederholer Stufe I



Mathematikunterricht-Wiederholer Stufe I

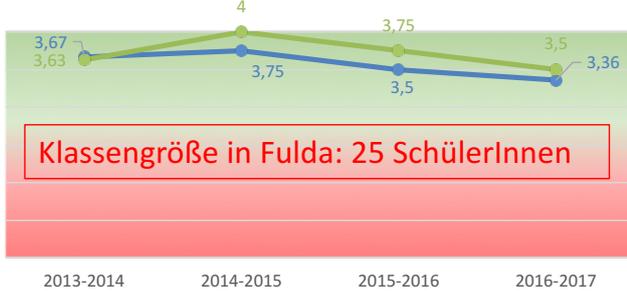


Englischunterricht-Wiederholer Stufe I



Allg. Lernbereich-LuL Stufe I

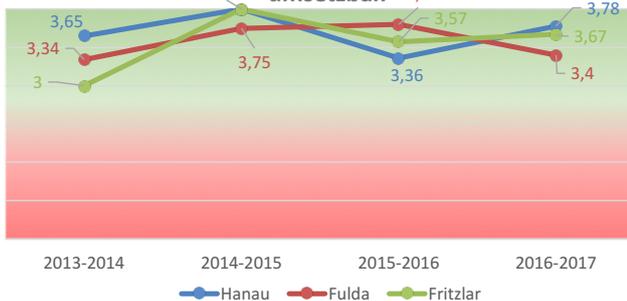
Kleine Lerngruppen beeinflussen Lernklima positiv



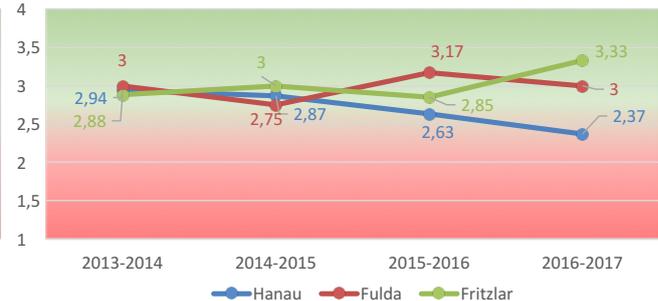
Stundenumfang



Beurteilung nach klass. Notenskala ohne Probleme umsetzbar.

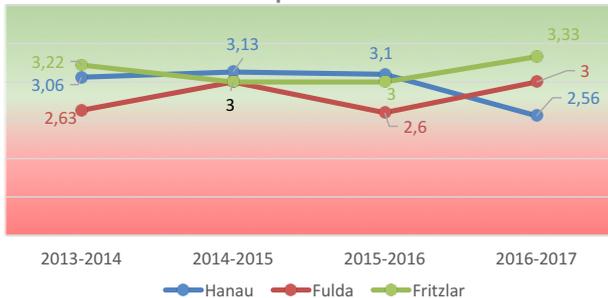


Leistungsstand entspricht den Erwartungen

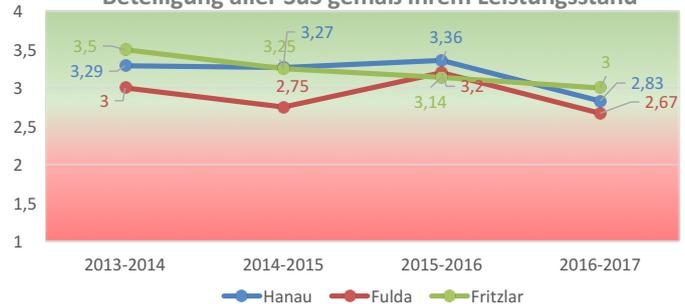


Allg. Lernbereich-LuL Stufe I

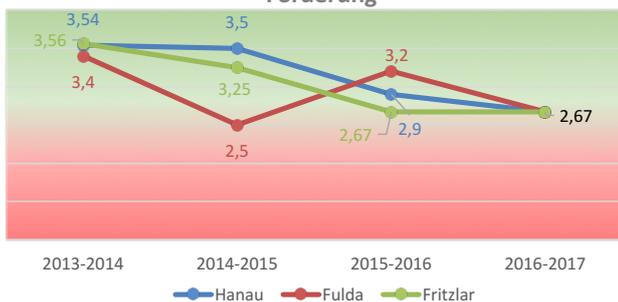
Homogene Lerngruppe beeinflusst Lernklima positiv



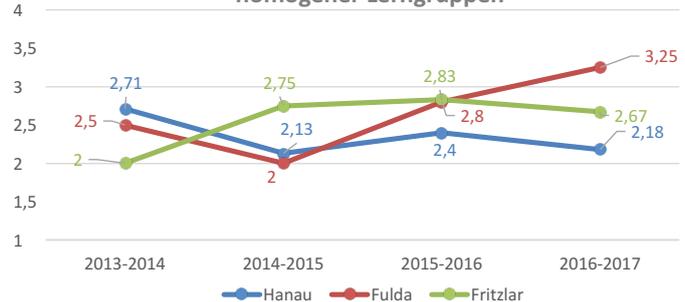
Homogene Lerngruppen ermöglichen aktive Beteiligung aller SuS gemäß ihrem Leistungsstand



Homogene Lerngruppen erlauben optimale Förderung



Bevorzugung heterogener Lerngruppen gegenüber homogener Lerngruppen



Zusammenfassung-allg. Lernbereich Stufe I

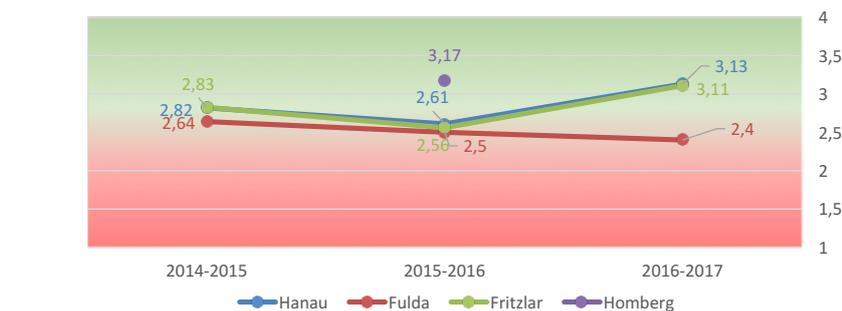
- Kleine Lerngruppen beeinflussen Lernklima positiv.
- Die SchülerInnen bestätigen in der Stufe I, dass durch die Leistungsdifferenzierung dem persönlichen Stand in den einzelnen Fächern (Deutsch, Mathematik, Englisch) gut entsprochen werden kann und die persönliche Leistungsentwicklung gefördert wird.
- Durch die Leistungsdifferenzierung im allgemeinen Unterricht wird das Lernklima positiv beeinflusst, die SchülerInnen können sich gemäß ihrem Leistungsstand aktiv am Unterricht beteiligen, zudem wird deren Förderung gewährleistet.
- Obwohl die Lehrkräfte in der Leistungsdifferenzierung durchaus Vorteile für die SchülerInnen sehen, stehen ihr auch einige Lehrkräfte skeptisch gegenüber. Dies liegt, wie sich in Fortbildungen bestätigt hat, zentral an den „unteren“ Leistungsstufen, denn dort ist es trotz größerer Homogenität und kleinerer Schülerzahlen methodisch sehr anspruchsvoll, die SchülerInnen optimal zu fördern. Damit zeigt sich ein großer Fortbildungs-Bedarf für die Förderung besonders leistungsschwacher SchülerInnen im allgemeinen Unterricht.

Allgemeinbildender Unterricht Stufe II

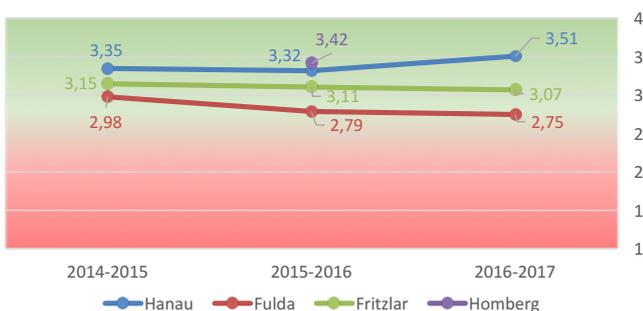
- Deutschunterricht SuS Stufe II
- Mathematikunterricht SuS Stufe II
- Englischunterricht SuS Stufe II
- Allg. Lernbereich LuL Stufe II
- Allg. Lernbereich LuL Stufe II
- Zusammenfassung allg. Lernbereich Stufe II

Deutschunterricht-SuS Stufe II

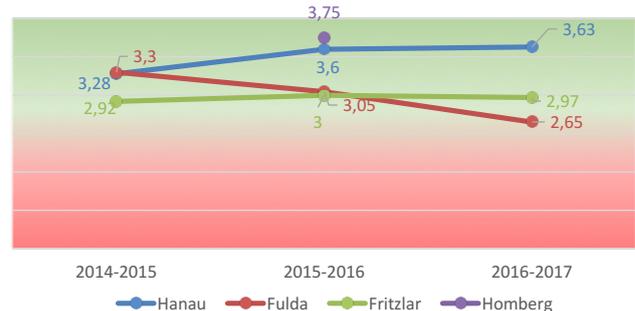
Vorbereitung auf Stufe II



"Gut mitkommen"

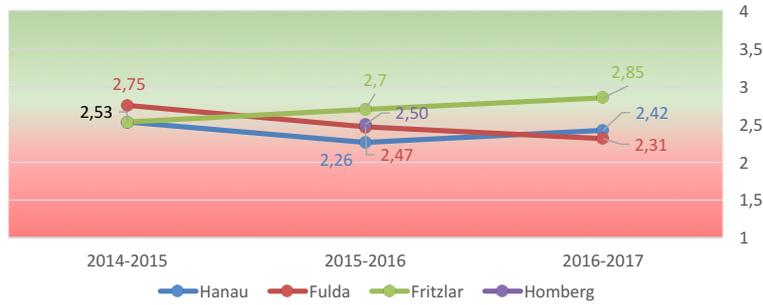


Faire Notengebung Deutsch



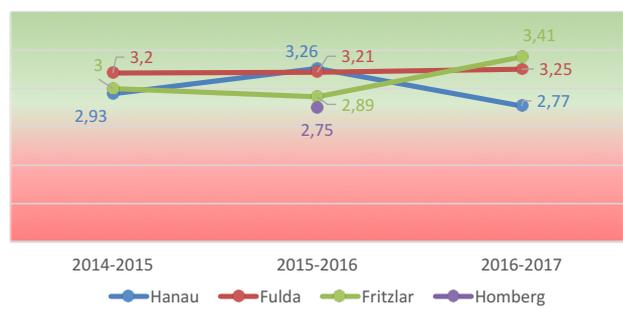
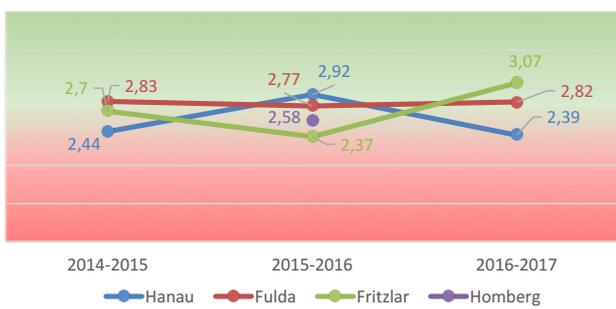
Mathematikunterricht-SuS Stufe II

Vorbereitung auf Stufe II



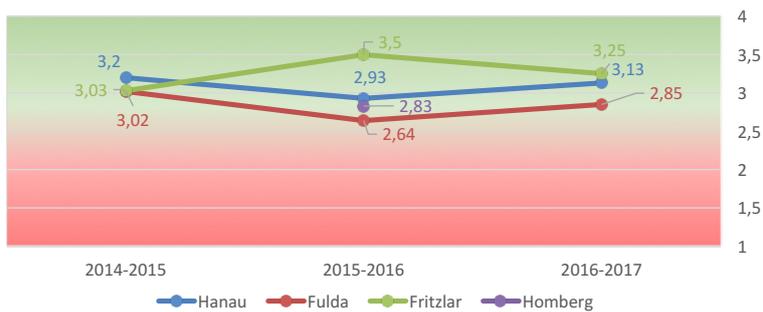
"Gut mitkommen"

Faire Notengebung Mathe



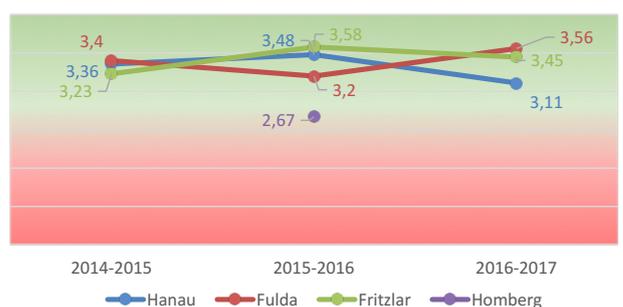
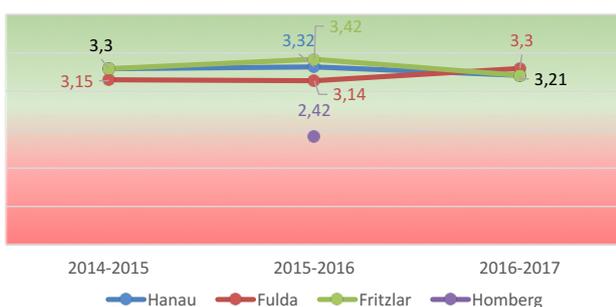
Englischunterricht-SuS Stufe II

Vorbereitung auf Stufe II



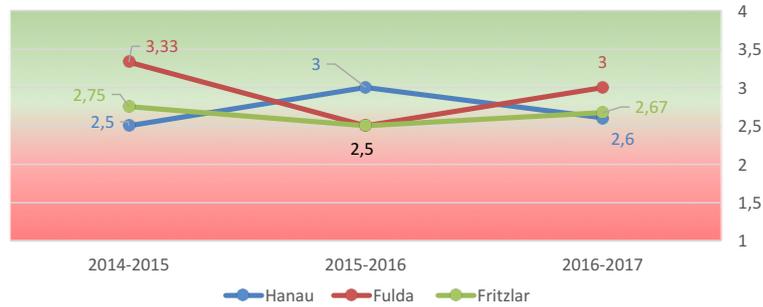
"Gut mitkommen"

Faire Notengebung

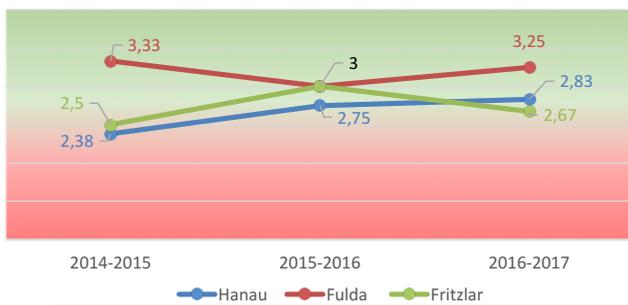


Allg. Lernbereich-LuL Stufe II

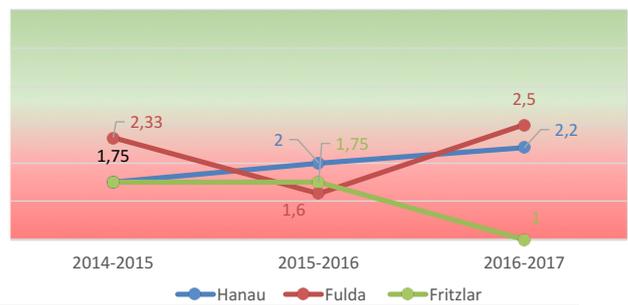
SuS können Erfordernissen stand halten



Anforderungen des Fachs gewachsen

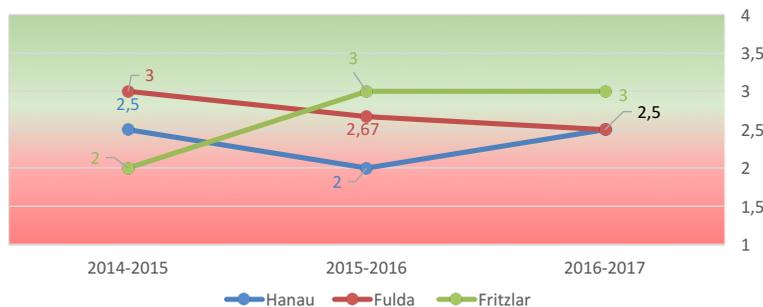


Homogenes Leistungsniveau

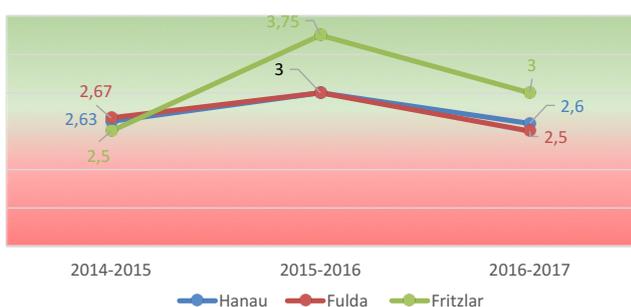


Allg. Lernbereich-LuL Stufe II

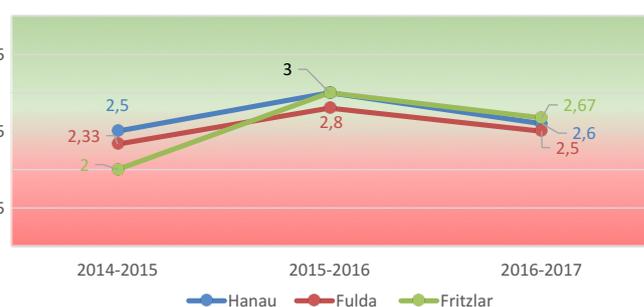
Beibehaltung des Niveaus



Individuelle Förderung schwächerer Schüler



Individuelle Förderung stärkere Schüler



Zusammenfassung allg. Lernbereich Stufe II



- Leistungsdifferenzierung wird von Seiten der SchülerInnen als gute Vorbereitung auf die Stufe II gesehen, wobei hier durchaus schulische bzw. fakultative Schwankungen vorliegen.
- In Stufe II sind die SchülerInnen nach eigenen Angaben den Anforderungen des Faches überwiegend gewachsen, was von den Lehrkräften der Stufe II weitgehend bestätigt wird.
- Um die SchülerInnen noch besser auf die Anforderungen bzw. den Erwerb des mittleren Abschlusses in Stufe II vorzubereiten, deuten sich jedoch durchaus methodische Optimierungsräume an.

Profilgruppe Stufe I

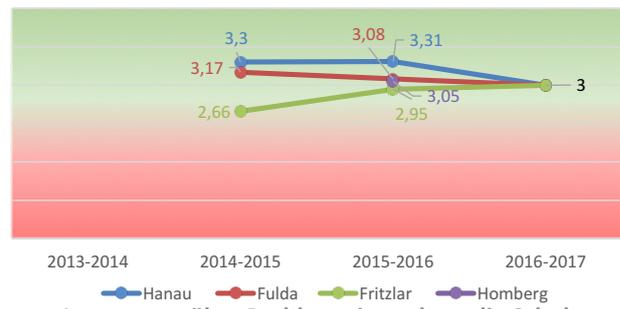
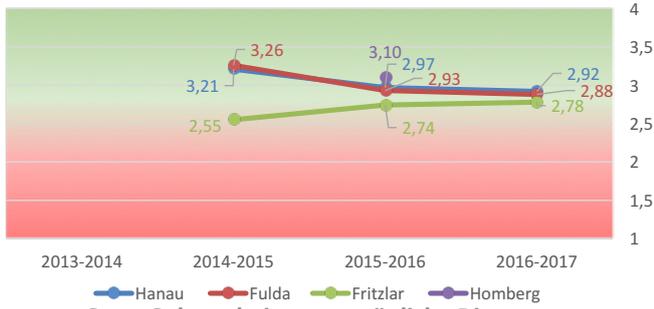


- Profilgruppe SuS Stufe I
- Profilgruppe SuS Stufe I
- Profilgruppe Wiederholer Stufe I
- Profilgruppe Wiederholer Stufe I
- Profilgruppe LuL Stufe I
- Zusammenfassung Profilgruppe Stufe I

Profilgruppe-SuS Stufe I

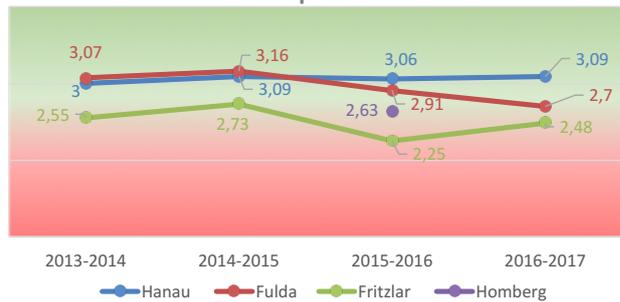
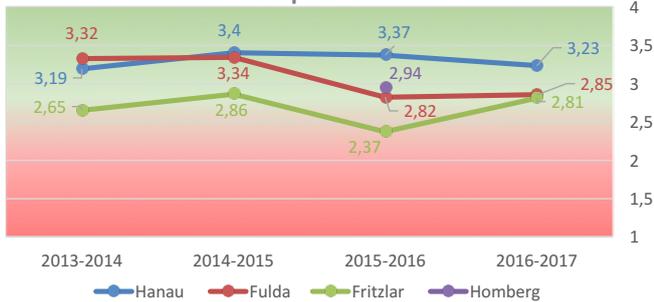
Unterstützung Praktikumsplatzsuche

Erörterung weiterer Berufsweg



Gute Gelegenheit um persönliche Dinge zu besprechen

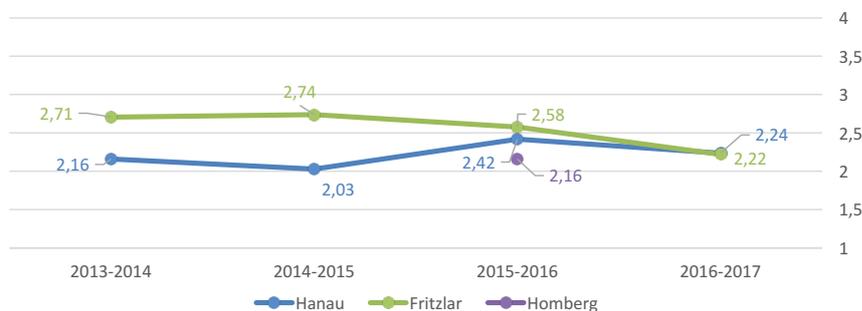
Interessant über Probleme in und um die Schule zu sprechen



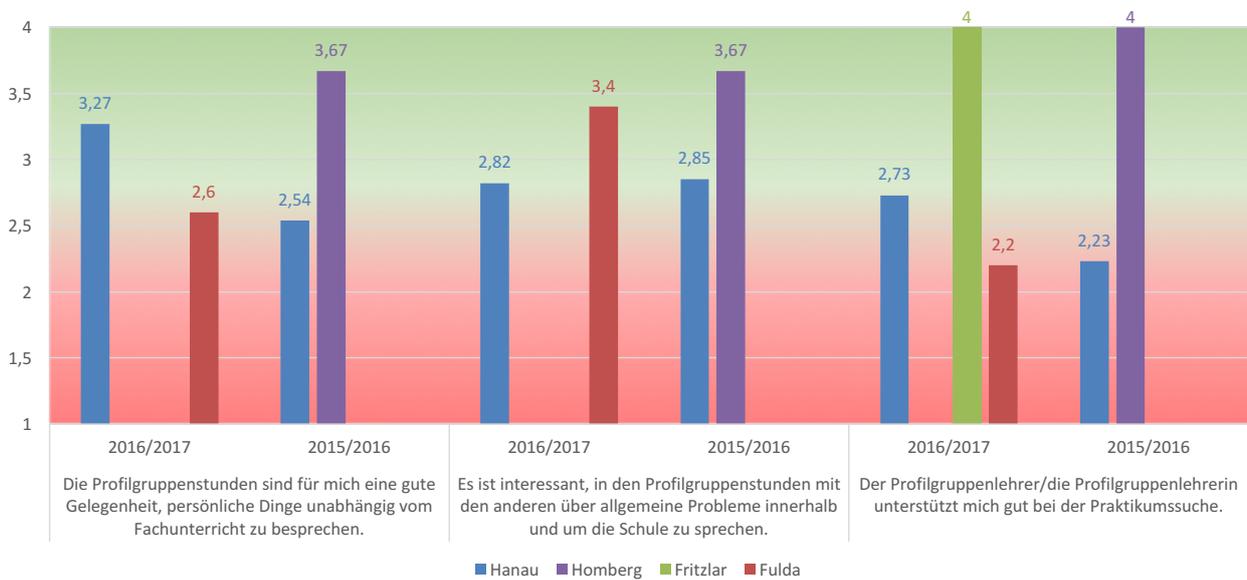
Profilgruppe-SuS Stufe I

Schulklasse statt PG

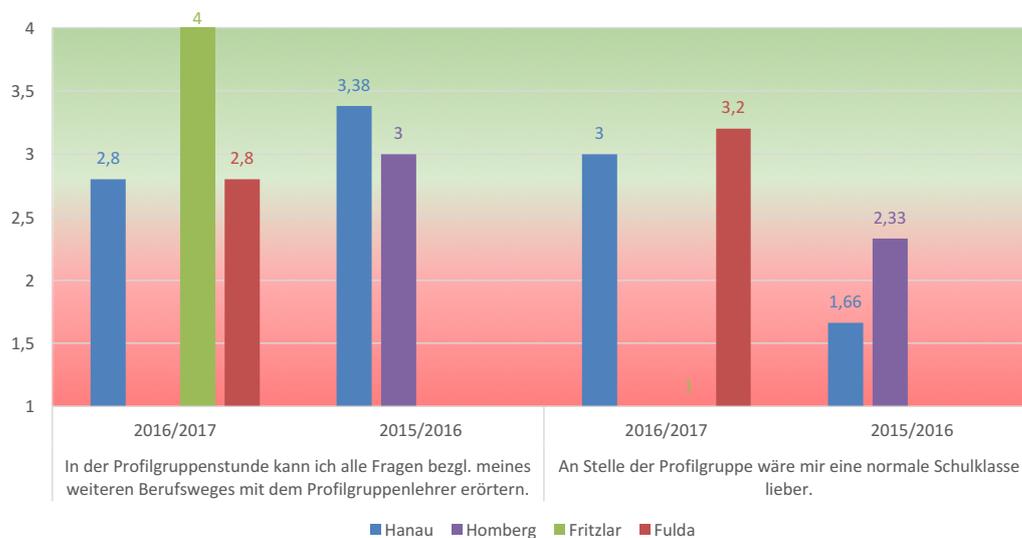
Hinweis:
Fulda hat keine
Profilgruppen



Profilgruppen-Wiederholer Stufe I

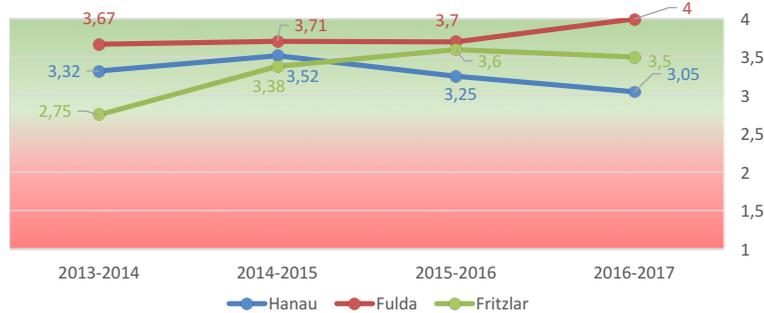


Profilgruppen-Wiederholer Stufe I

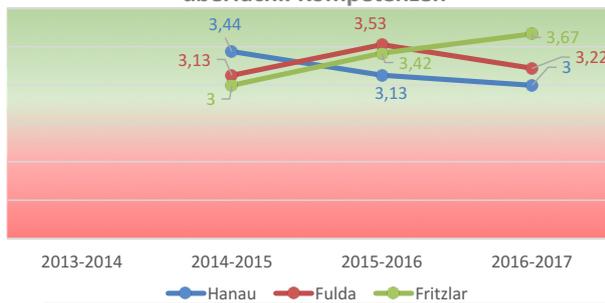


Profilgruppe-LuL Stufe I

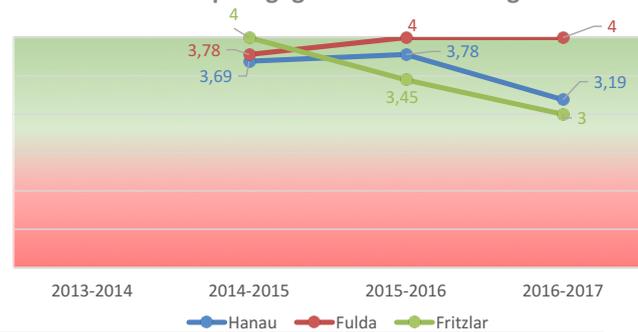
Sinnvolle Beratungstätigkeit



Leisten wichtigen Beitrag zur Entwicklung der überfachl. Kompetenzen



Sozialpädagogische Unterstützung



Zusammenfassung-Profilgruppe Stufe I

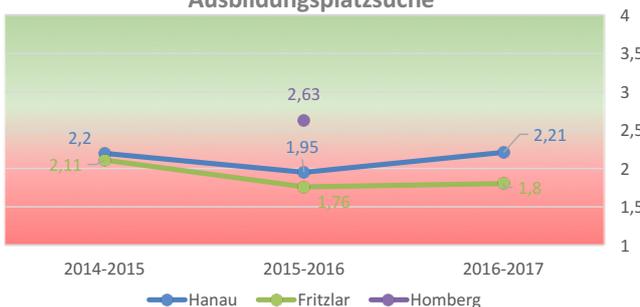
- Die SchülerInnen schätzen überwiegend die Unterstützung ihrer ProfilgruppenlehrerInnen bei schulischen oder/und privaten Problemen.
- Insbesondere im Hinblick auf die individuelle Beratung der SchülerInnen werden die ProfilgruppenlehrerInnen hoch bewertet.
- ProfilgruppenlehrerInnen sind wichtiger Bestandteil im beruflichen Orientierungsprozess.
- Die Lehrkräfte messen der Arbeit der ProfilgruppenlehrerInnen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen bei.
- Profilgruppenstunden sind auch im Wiederholungsjahr wichtiger Bestandteil der individuellen Beratungs-/Unterstützungsstruktur der SchülerInnen.

Profilgruppe Stufe II

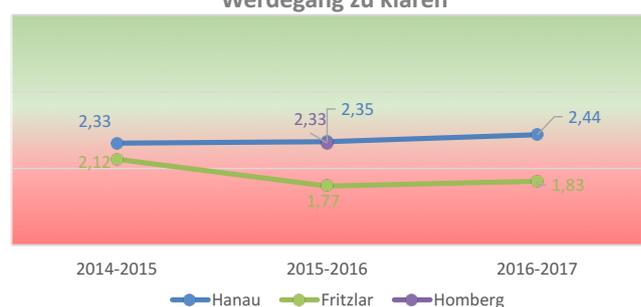
- Profilgruppe SuS Stufe II
- Profilgruppe LuL Stufe II
- Zusammenfassung Profilgruppe Stufe II

Profilgruppe-SuS Stufe II

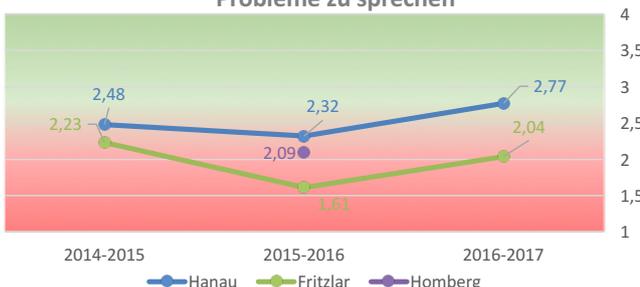
Mir fehlt die Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche



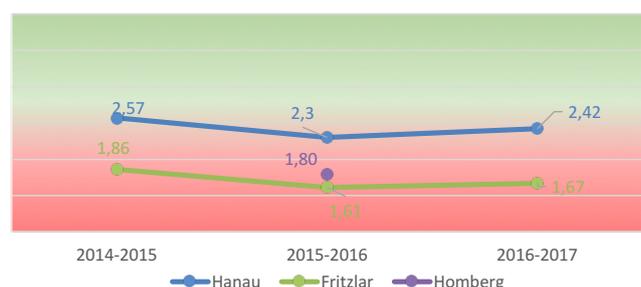
Mir fehlt PG um Fragen zum beruflichen Werdegang zu klären

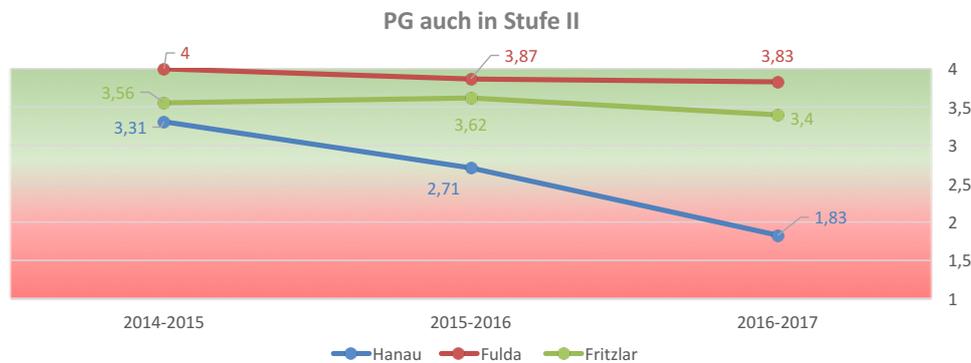


Mir fehlt PG um über schulische und persönliche Probleme zu sprechen



PG statt Klasse





Zusammenfassung-Profilgruppe Stufe II

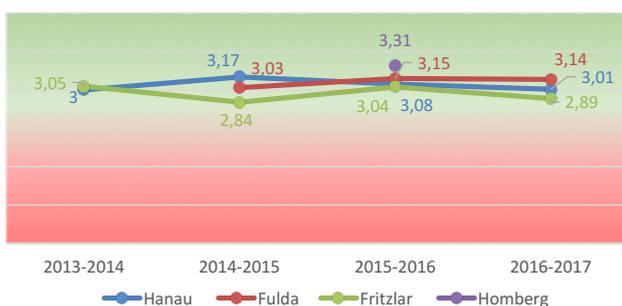
- Durch eine Umsetzung des Profilgruppenkonzeptes (2 stündige Verankerung im Stundenplan) auch in Stufe II und die damit implizierte gezielte Unterstützung und Beratung durch den/die ProfilgruppenlehrerIn, könnte das Bewerbungsverhalten von Seiten der SchülerInnen gesteigert werden.
- Als weiteres Argument für die Beibehaltung der Profilgruppenstunden in Stufe II könnte zudem die (Weiter-) Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen bei den SchülerInnen angeführt werden, da diese zwar weiterhin mittels überfachlicher Kompetenzmatrix beurteilt werden, allerdings für die Besprechung der selbigen kein „Zeitfenster“ zur Verfügung steht und eine aktive Adressierung unter diesen Umständen nur schwer möglich ist.

Überfachliche Kompetenzmatrix (ÜKM)

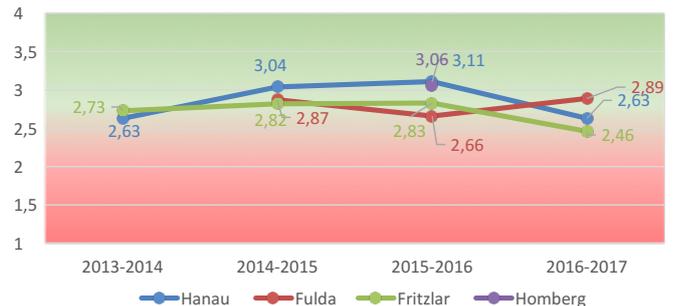
- ÜKM SuS Stufe I
- ÜKM Wiederholer Stufe I
- ÜKM LuL Stufe I
- ÜKM SuS Stufe II
- ÜKM LuL Stufe II
- Zusammenfassung ÜKM Stufe I/II

ÜKM-SuS Stufe I

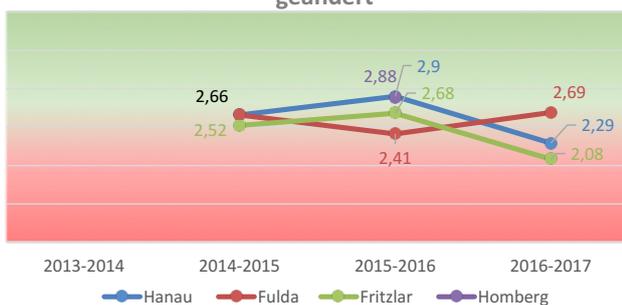
Zeigt welches Verhalten von mir erwartet wird



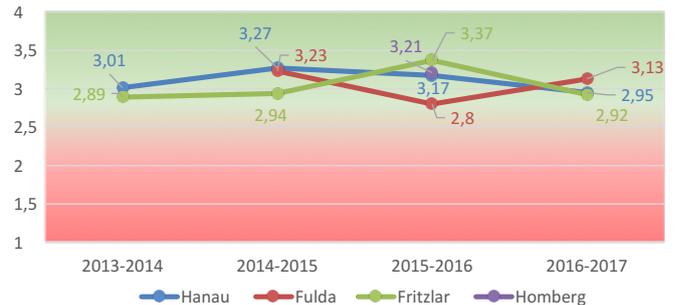
Persönliches Verhalten in Schule geändert



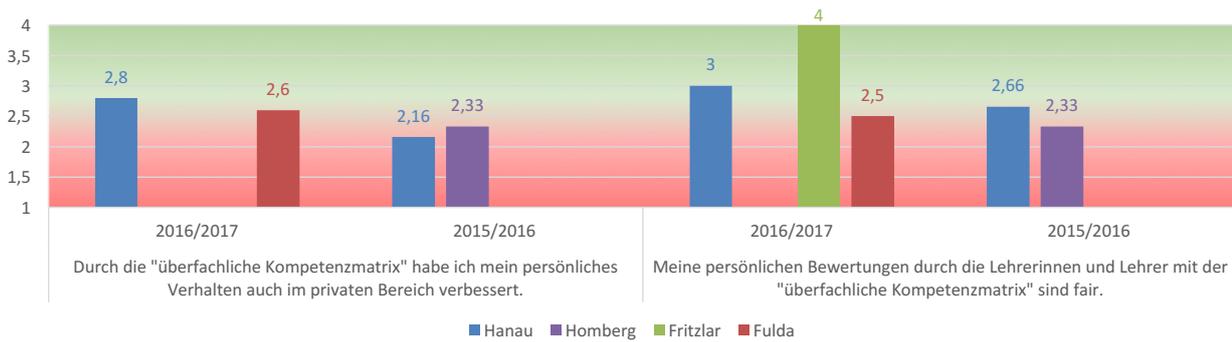
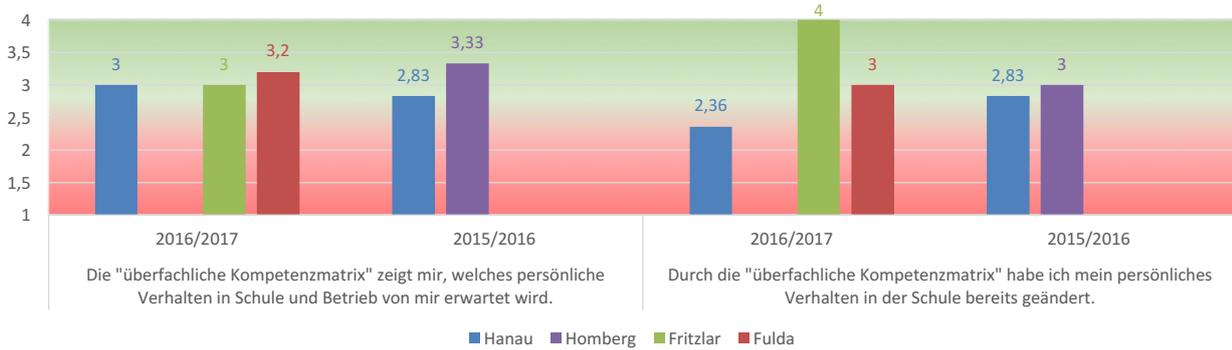
Persönliches Verhalten im privaten Bereich geändert



Faire Bewertung

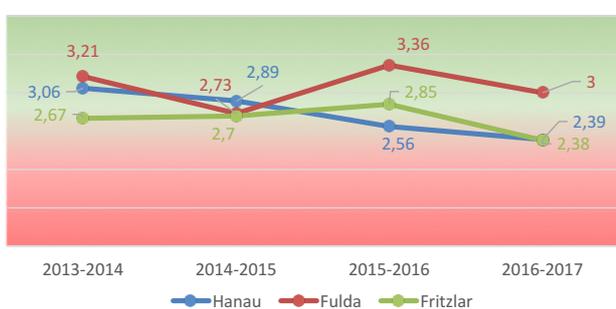


ÜKM-Wiederholer Stufe I

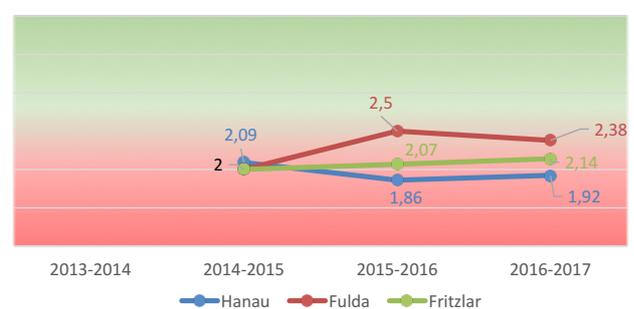


ÜKM-LuL Stufe I

Zur Beurteilung geeignet

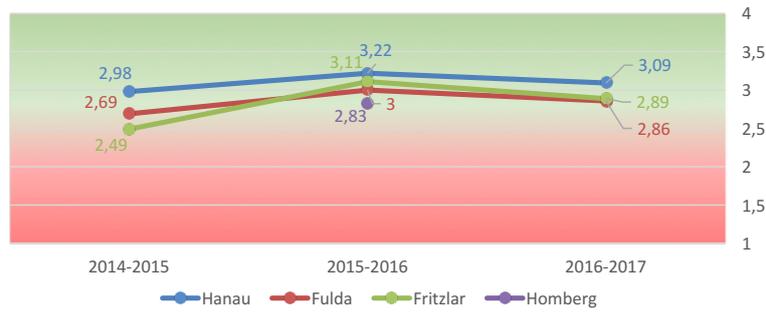


Verhalten von SuS hat sich geändert.

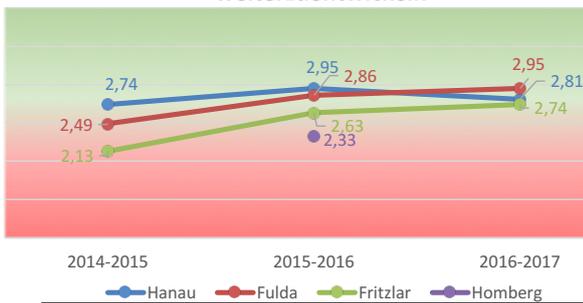


ÜKM-SuS Stufe II

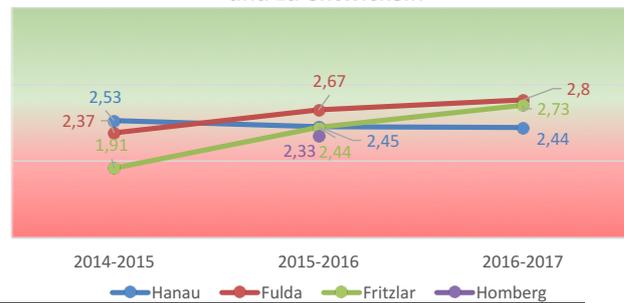
Faire Bewertung



Hilft Verhalten in der Schule zu reflektieren und weiterzuentwickeln

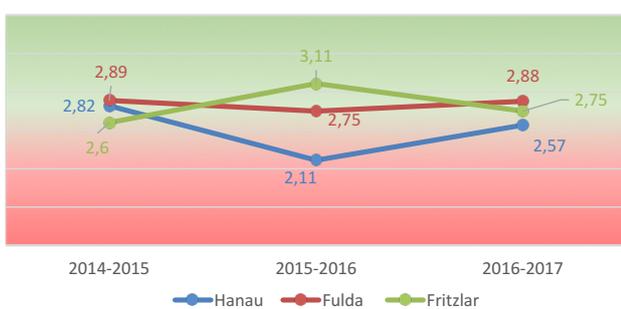


Hilft Verhalten auch im Privaten zu reflektieren und zu entwickeln

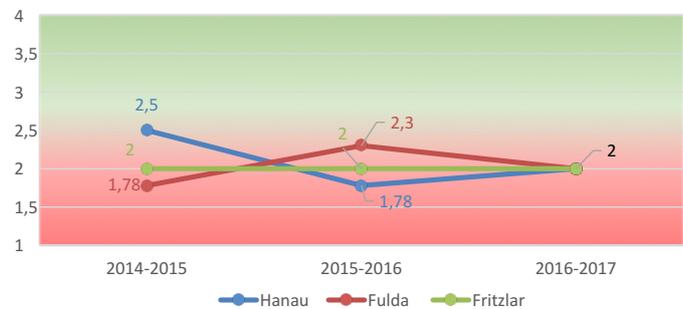


ÜKM-LuL Stufe II

Zur Beurteilung geeignet



Beeinflusst Verhalten erkennbar



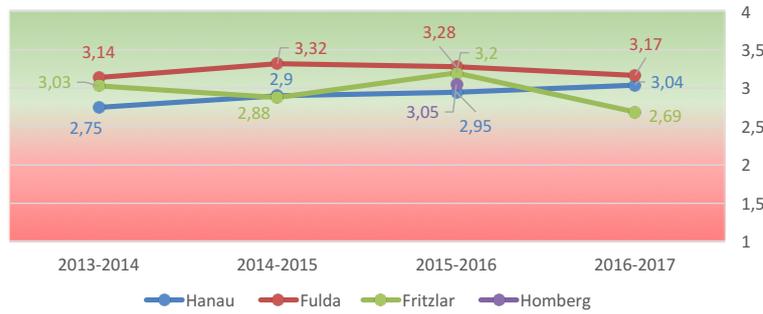
- Zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen hat sich die überfachliche Kompetenzmatrix als geeignet erwiesen, da diese den SchülerInnen offenlegt, welches Verhalten von Ihnen verlangt wird und dabei hilft, dass persönliche Verhalten sowohl in der Schule als auch im privaten Bereich zu ändern. Die Bewertungen mit Hilfe der überfachlichen Kompetenzmatrizen werden von den SchülerInnen auch als sehr fair betrachtet.
- Auch für die Lehrkräfte erscheint die überfachliche Kompetenzmatrix zur Bewertung der überfachlichen Kompetenzen weitgehend geeignet. Allerdings stellen sie den Effekt einer Verhaltensänderung bei den SchülerInnen im Gegensatz zu diesen durchaus in Frage.

Praktikum

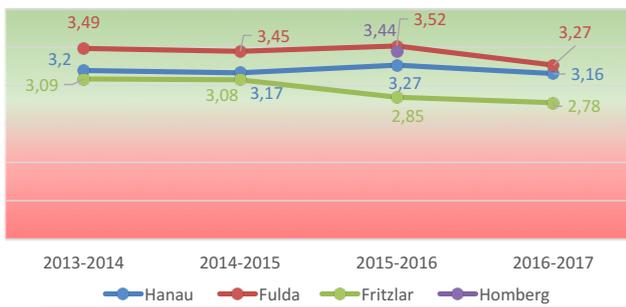
- Betriebspraktikum SuS Stufe I
- Langzeitpraktikum
- Langzeitpraktikum
- Zusammenfassung Praktikum

Betriebspraktikum-SuS Stufe I

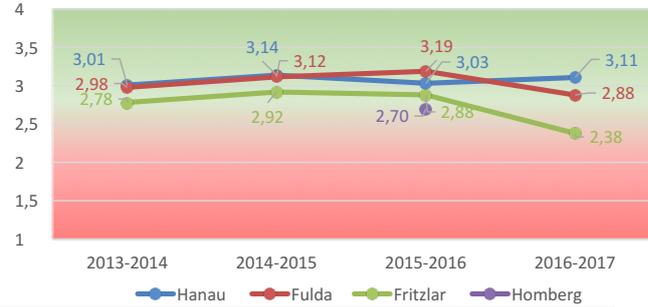
Schließt gut an Fachunterricht an.



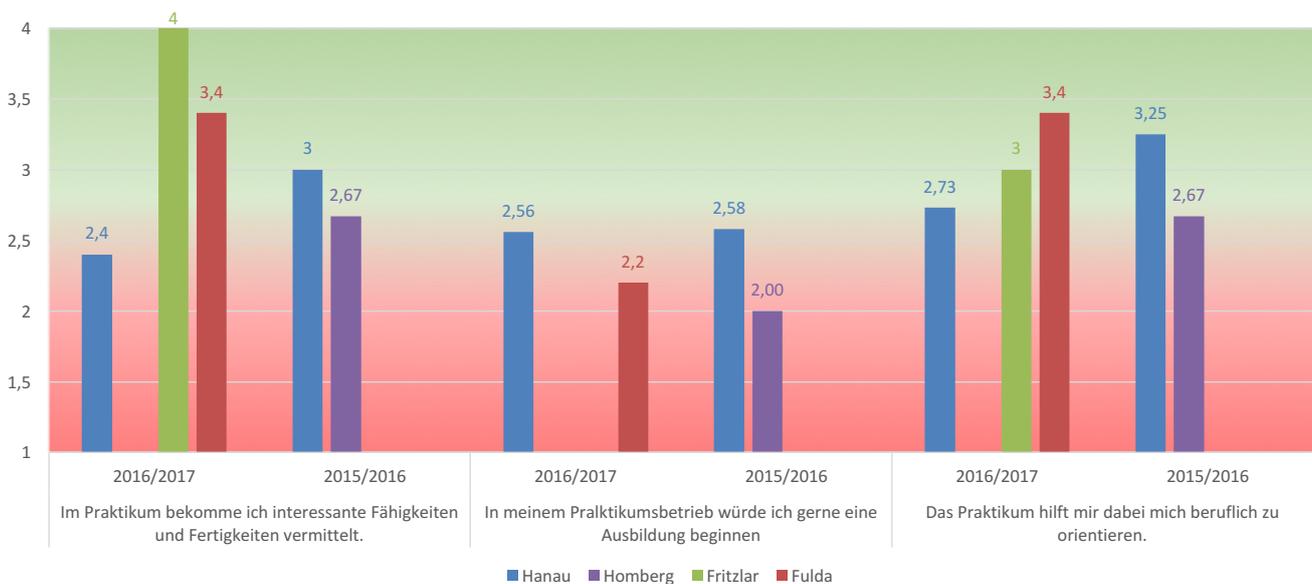
Hilft bei der berufl. Orientierung.



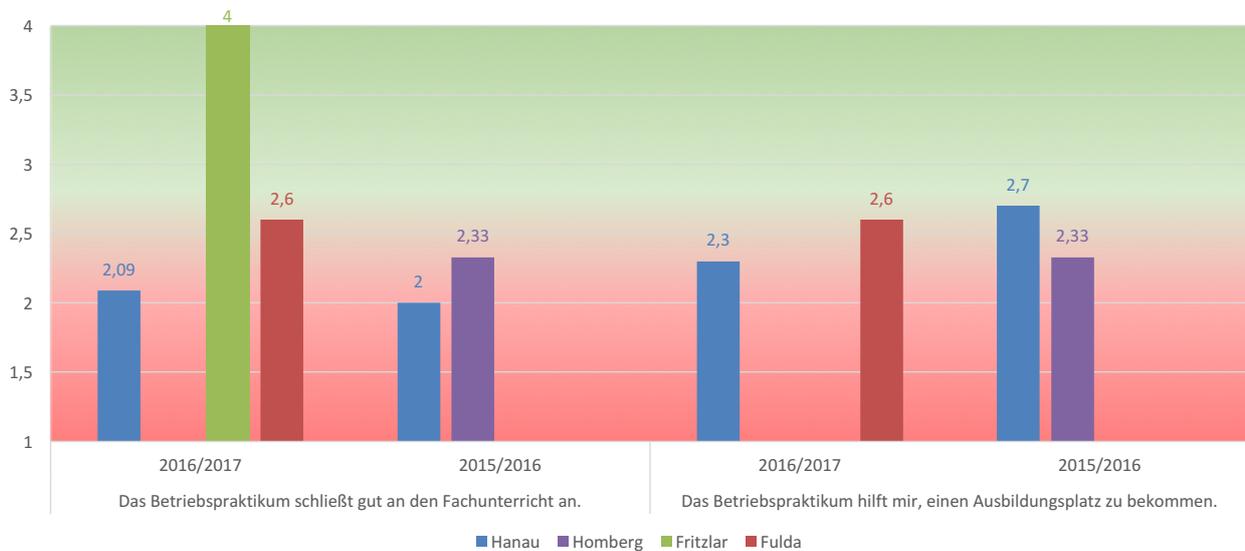
Hilft einen Ausbildungsplatz zu bekommen.



Langzeitpraktikum



Langzeitpraktikum



Zusammenfassung-Praktikum

- Praktikum leistet einen wichtigen Beitrag für die berufliche Orientierung der SchülerInnen.
- SchülerInnen sind überwiegend der Meinung, dass das Praktikum dabei hilft einen Ausbildungsplatz zu bekommen (Klebeffekt).
- Inwieweit ein Klebeffekt tatsächlich eintritt, kann nicht beurteilt werden.

Austausch/Konzept/Unterstützung



- Austausch Kollegium LuL Stufe I
- Austausch Kollegium LuL Stufe II
- Konzept GBFS LuL Stufe I
- Konzept GBFS LuL Stufe II
- Unterstützung/Rahmenbedingungen LuL Stufe I
- Unterstützung/Rahmenbedingungen LuL Stufe II
- Zusammenfassung

16.11.17

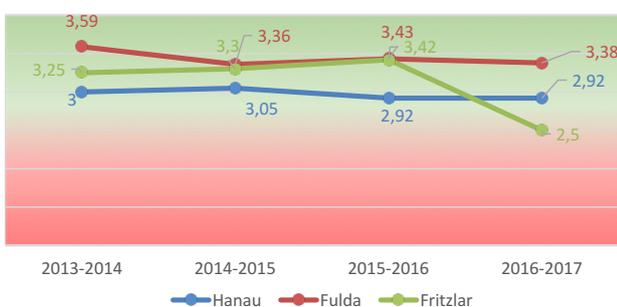
AB Technikdidaktik | Prof. Dr. Ralf Tenberg



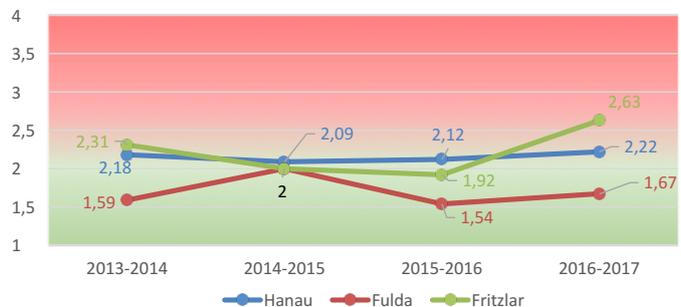
Austausch Kollegium-LuL Stufe I



Austausch Kollegium bereichernd



Austausch nur zusätzl. Belastung



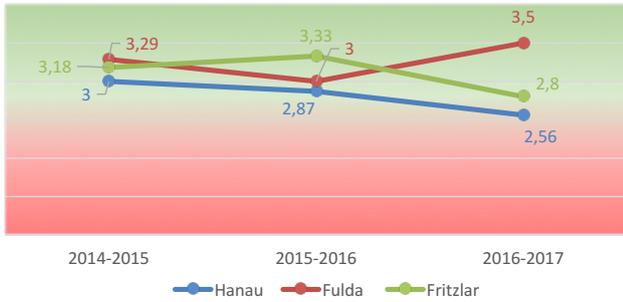
16.11.17

AB Technikdidaktik | Prof. Dr. Ralf Tenberg

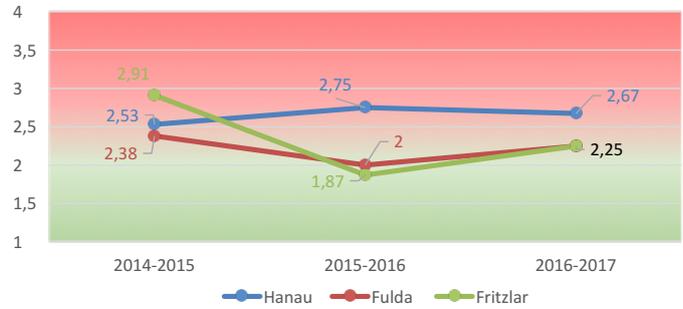


Austausch Kollegium-LuL Stufe II

Austausch bereichernd

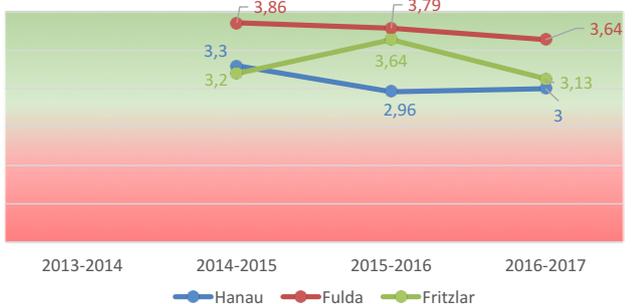


Austausch belastend

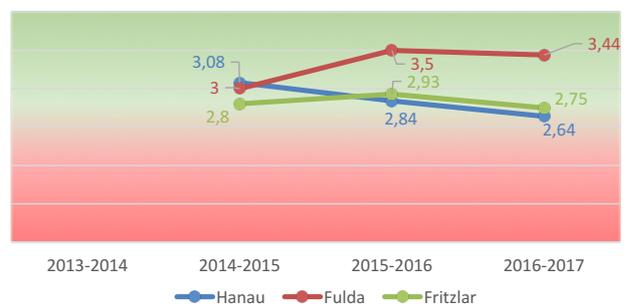


Konzept GBFS-LuL Stufe I

Ich unterrichte gerne in der GBFS

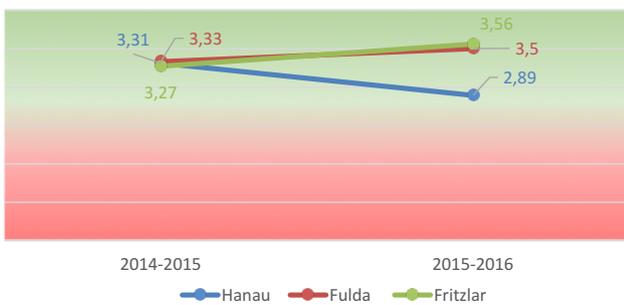


Ich stehe hinter dem Konzept der GBFS

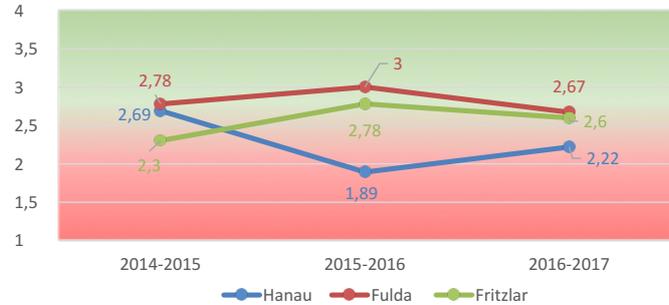


Konzept GBFS-LuL Stufe II

Ich unterrichte gerne in der GBFS

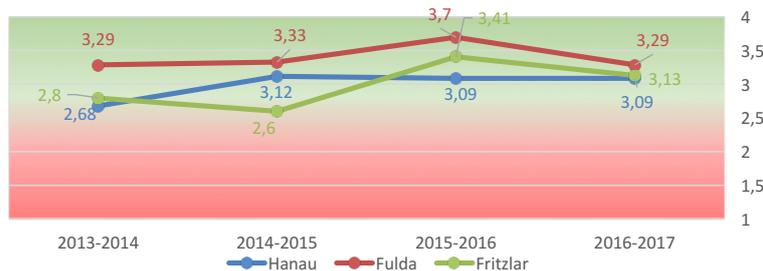


Konzept der GBFS überzeugt mich

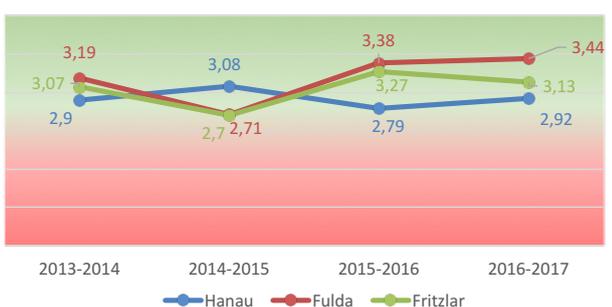


Unterstützung/ Rahmenbedingungen-LuL Stufe I

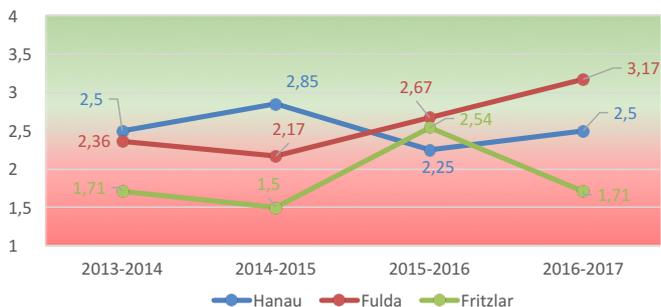
Unterstützung SL



Hinreichende schulische Rahmenbedingungen

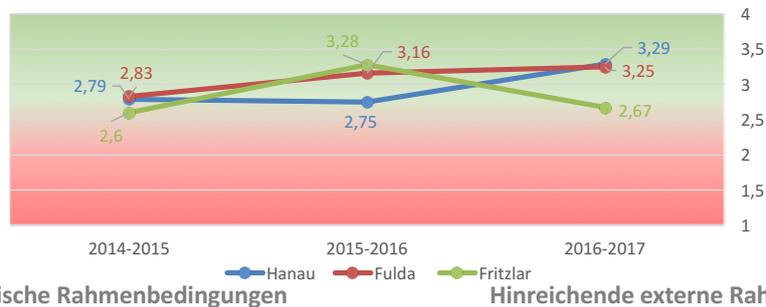


Hinreichende externe Rahmenbedingungen

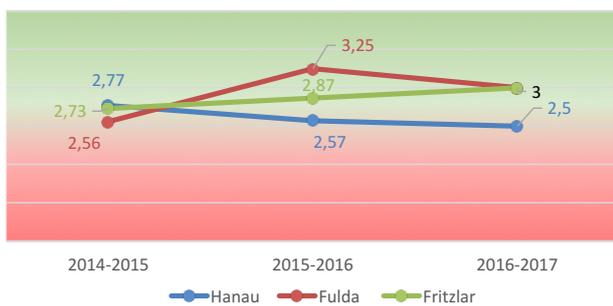


Unterstützung/ Rahmenbedingungen-LuL Stufe II

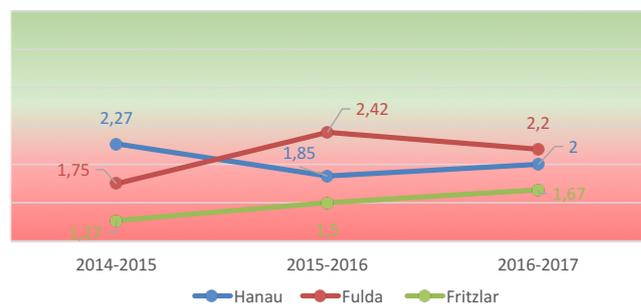
Unterstützung SL



Hinreichende schulische Rahmenbedingungen



Hinreichende externe Rahmenbedingungen



Zusammenfassung

- Intensive Zusammenarbeit/Austausch unter KollegInnen wird überwiegend als positiv wahrgenommen, aber auch als belastend.
- Lehrkräfte unterrichten gerne in der Gestuften BFS und stehen dem Konzept grundsätzlich positiv gegenüber. Wobei hier durchaus schulische Differenzen festzustellen sind.