

## Vor der gestuften Berufsfachschule zur Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA)

Ralf Tenberg, Britta Bergmann

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, 27) wird spätestens dann bewusst, wenn man die Neuzugänge in den Hauptsektoren des beruflichen Ausbildungssystems (duale Ausbildung<sup>1</sup>, Schulberufssystem<sup>2</sup>, Übergangssystem) miteinander vergleicht. Während das duale System in den letzten Jahren nachlassende Zugangszahlen zu verzeichnen hat, blieb die Zahl der Neuzugänge in das Übergangssystem<sup>3</sup> nahezu konstant. Dabei fällt auf, dass Schulabgänger ohne mittleren Bildungsabschluss tendenziell versuchen, diesen durch den Besuch einer Schulform im Übergangssystem nachzuholen. So machen die Neuzugänge in das duale System ohne bzw. mit max. Hauptschulabschluss nur ca. 30 % aus und im Schulberufssystem nur rund 18%, während sich der Anteil der Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung sowohl im dualen als auch im Schulberufssystem in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht hat.

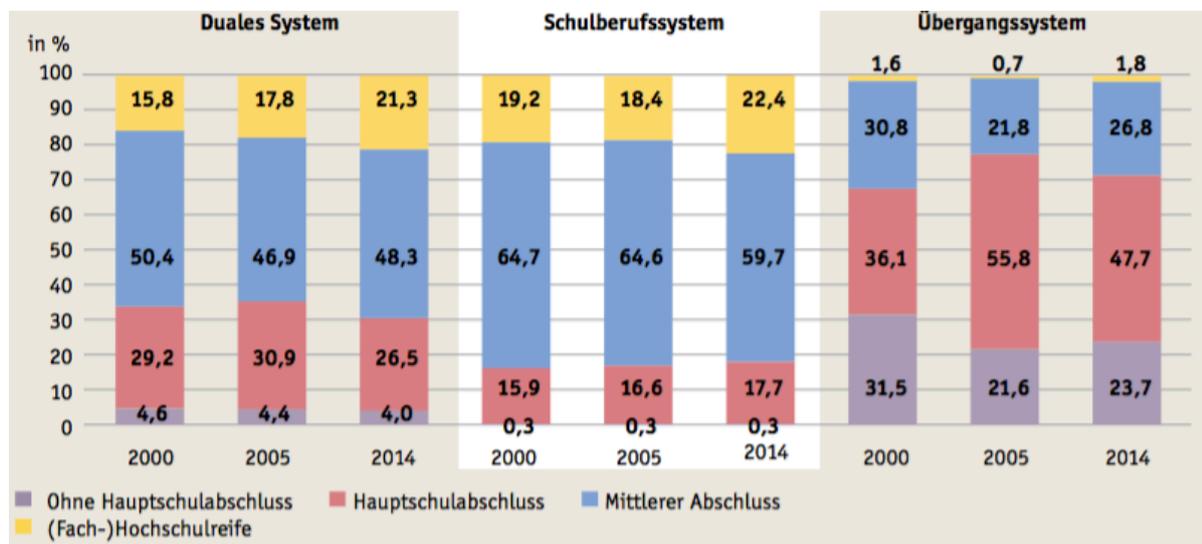


Abbildung 1-Zusammensetzung der Neuzugänge in den drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2012, S. 105)

<sup>1</sup> vermittelt qualifizierenden beruflichen Abschluss (Teilzeitberufsschule, betriebliche Ausbildung)

<sup>2</sup> vermittelt qualifizierenden beruflichen Abschluss in vollzeitschulischer Ausbildung

<sup>3</sup> 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)

Jugendliche ohne bzw. mit max. Hauptschulabschluss verfügen häufig nur über rudimentäre Kenntnisse über die Vielfalt interessanter und dabei auch erreichbarer Ausbildungsberufe haben. Damit ist deren Berufsorientierung erschwert und führt zu Bewerbungs-Ballungen in den wenigen bekannten Ausbildungsberufen, bei gleichzeitigem Mangel bei vielen unbekanntem Ausbildungsberufen (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2014, 20). Wenn schließlich ein Ausbildungsplatz gefunden ist, ist der Berufsabschluss keineswegs sicher, denn die Abbruchquote bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in handwerklichen Berufen liegt mit ca. 30% mehr als doppelt so hoch wie bei Jugendlichen mit mittlerem Bildungsabschluss (ca. 13%). Dies gilt insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund (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 vor ca. 5 Jahren die Problemlage im Bundesland Hessen wie folgt dar:

1. Die Quote Jugendlicher, die direkt nach der Hauptschule den Weg in eine (duale) Ausbildung finden war zu gering.
2. Die Zahl Jugendlicher im Übergangssystem und die damit zusammenhängende Verzögerung bei der Vermittlung in eine duale oder vollschulische Ausbildung blieb über Jahre gleichbleibend hoch.
3. 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)

Als Reaktion darauf 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 vor bzw. spätestens nach einem Jahr in die duale Berufsausbildung zu integrieren (Hessisches Kultusministerium, 2013). Der Pilotansatz einer Gestuften Berufsfachschule<sup>4</sup>, in dem die Zulassungsvoraussetzungen gegenüber dem bisherigen Konzept reduziert wurden (Hauptschulabschluss unabhängig vom Notendurchschnitt), war zweistufig aufgebaut, 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 1) 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) (Abb. 1). Das zweite Schuljahr (Stufe 2) sollte jenen SchülerInnen vorbehalten sein, die entweder eine Ausbildung planen, für die ein Mittlerer Bildungsabschluss formelle Grundvoraussetzung ist, oder aber den Besuch der Fachoberschule als Brücke zum Studium anstreben. Die Gestufte Berufsfachschule 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, spätestens nach der Stufe I. Deren damalige pädagogischen bzw. didaktischen Ausgangspunkte stellten sich wie folgt dar:

---

<sup>4</sup> siehe 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.

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, 2014a).
4. Umfassende Berufsorientierung durch einen berufsbildenden Unterricht, in dem die Vermittlung von Basiskompetenzen gegenüber expliziten Berufs-Einblicken eine nachgeordnete Bedeutung hat (Bergmann, Tenberg, 2015).

Zur Unterstützung dieser 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, das Fortbildungsmanagement, 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.

Die Evaluation wurde halbjährlich systematisch über alle 4 Jahre durchgeführt. Dabei wurden Schülerinnen und Lehrpersonen standardisiert über ihre Einschätzungen und Bewertungen in Stufe I und Stufe II befragt. Hinzu kamen SchülerInnen- und Lehrpersonen-Interviews über deren Wahrnehmung der überfachlichen Kompetenzmatrix, sowie Lehrpersonen-Interviews bzgl. der Differenzierungskonzepte im allgemeinen Unterricht. Mit wissenschaftlichen Instrumenten wurden darüber hinaus die soziodemographischen Daten der SchülerInnen erhoben, deren Sozialkapital, deren Berufswahlkompetenz, ihre Leistungsdaten und deren perspektivische Eigenverantwortlichkeit (Reife-Einstellungen zur eigenen Zukunft in Verbindung mit Erwerbsarbeit).

Ohne spezifische Teilstudien vorstellen, oder auf einzelne Befunde eingehen zu können werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse, Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus der wissenschaftlichen Begleitung entlang der oben festgestellten pädagogisch-didaktischen Ausgangspunkte zusammengefasst:

#### 1. Leistungsdifferenzierung im allgemeinbildenden Unterricht

Tendenziell bestätigen sowohl die SchülerInnen als auch die Lehrpersonen die Sinnhaftigkeit der Leistungsdifferenzierung in den allgemeinen Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, wobei es hier durchaus schulspezifische und auch fachspezifische Schwankungen gab. Je besser die einzelschulischen Differenzierungskonzepte gelungen waren, desto besser wurde die Leistungsdifferenzierung als solche bewertet. Für die SchülerInnen war hier am bedeutsamsten, dass durch die Leistungsdifferenzierung ihrem persönlichen Stand in den einzelnen Fächern gut entsprochen werden konnte und die persönliche Leistungsentwicklung gefördert wurde. Für die Lehrpersonen war hier am bedeutsamsten, dass durch die Leistungsdifferenzierung das Lernklima positiv beeinflusst wurde. Die SchülerInnen konnten insgesamt besser und aktiver am Unterricht beteiligt werden, Einzelförderung war eher möglich als in undifferenzierten Lerngruppen. Trotzdem gab es von Seiten der Lehrpersonen auch kritische Rückmeldungen zur Leistungsdifferenzierung. In einigen Äußerungen wurde auf methodische Unsicherheiten und auch auf pädagogische/didaktische Defizite für eine konsequente Leistungsdiagnostik und -differenzierung hingewiesen, denn gerade mit den jeweils untersten Leistungsstufen waren einige Lehrpersonen sowohl methodisch, als auch pädagogisch teilweise überfordert. Zudem wurde festgestellt, dass die hier vorgenommene äußere Differenzierung keineswegs die innere ersetzen könne.

Wegen der mit der Leistungsdifferenzierung einhergehenden zeitweisen Auflösung des Klassenverbandes wurde diese im Vorfeld der Pilotstudie nicht nur positiv eingeschätzt. Vielmehr sah man in

diesem Ansatz die Auflösung des bis dahin viel beschworenen Klassenlehrer-Prinzips, also einer intensiven Bindung dieser Schülerschaft an eine einzelne Lehrperson. Es wurde befürchtet, dass die SchülerInnen im Wechsel zwischen allg. Unterricht und Fachunterricht „verloren gehen“ würden und ihnen die Bindung sowie Verbindlichkeit des Klassenlehrers fehlen würde. Ein solcher Effekt konnte jedoch nicht festgestellt werden, nicht zuletzt durch den sogenannten Profilgruppenunterricht, der sich als Novität im Konzept der gestuften Berufsfachschule in hohem Maße bewährte.

## 2. Einführung eines „Profilgruppenunterrichts“:

Markantestes Organisationsmerkmal der gestuften Berufsfachschule war die Umwandlung 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 gaben den Jugendlichen den Raum, sich u.a. mit der eigenen (überfachlichen) Kompetenzentwicklung oder ihrer beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen bzw. darüber in den konstruktiven Austausch mit ihren ProfilgruppenlehrerInnen 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 Einflüsse zeigten sich insbesondere im Bewerbungsengagement der Schülerinnen und Schüler und deren Verbesserungen in deren überfachlichen Kompetenzen. Im überschulischen Vergleich zeigten sich in den Bewertungen des Profilgruppenunterrichts sowohl schüler- als auch lehrerseitig die geringsten Schwankungen. Dies unterstreicht dessen hohe Akzeptanz und die Identifikation der Lehrpersonen mit ihrer neuen Rolle, die vor allem in den spezifischen Fortbildungen zum Profilgruppenunterricht kollektiv und schulübergreifend entwickelt wurde. Dort wurde auch gemeinsam ein differenziertes Konzept für dieses neue Format entwickelt und diesbezüglich ein umfassendes Methodenspektrum ausgearbeitet.

## 3. Fokussierung überfachlicher Kompetenzen

Der Förderung überfachlicher Kompetenzen wurde große Bedeutung für die Gestufte Berufsfachschule 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 konsequent weiterentwickelt und 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 und Schülern 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 auch tendenziell positiver, als (zumindest zu Beginn der Pilotstudie) jene der Lehrpersonen. Diese bemängelten den damit entstehenden zusätzlichen Aufwand und empfanden Bewertungen hier auch teilweise als übergriffig. Die SchülerInnen hingegen empfanden ihre Bewertungen zumeist nachvollziehbar und fair und sie räumten auch klare Verbesserungen in ihrem sozial-kommunikativen Verhalten ein, was durchaus auch von den Lehrpersonen gesehen wurde, jedoch nicht so deutlich.

Mit der überfachlichen Kompetenzmatrix wurden Entwicklungen in persönlichen Bereichen eingeleitet, die langjährig vernachlässigt wurden. Die erkennbaren, jedoch moderaten Effekte sind hier erwartungskonform und erfreulich, unglaublich wäre, wenn hier schnelle und große Effekte konstatiert würden. Fest steht also, dass mit diesem Instrument Ausgangspunkte für die persönliche Entwicklung der SchülerInnen gesetzt werden konnten. Fest steht auch, dass die überfachliche Kompetenzmatrix hohe Akzeptanz bei den Betrieben findet. Dort wird wahrgenommen, dass die Schule in diesem Bereich aktiv ist und, dass deren SchülerInnen, die sich bei ihnen für einen Ausbildungsplatz bewerben, diesbezüglich sensibilisiert und reflektiert wurden.

#### 4. Umfassende Berufsorientierung

In der gestuften Berufsfachschule sollte die Berufsorientierung der SchülerInnen einerseits durch den berufsfachlichen Unterricht andererseits durch den Profilgruppenunterricht (s.o.) verbessert werden. Der berufsbildende Unterricht erfolgte daher in allen schulspezifischen Konzepten rotierend zwischen mehreren, unterschiedlichen Schwerpunkten einer Fachrichtung (z.B. Metalltechnik, Holztechnik, Elektrotechnik, Chemietechnik der Fachrichtung Technik). Die Sinnhaftigkeit dieser Rotation wurde seitens der SchülerInnen über alle Schulen und Jahre deutlich bestätigt. Bei den Lehrpersonen war dies ebenfalls der Fall, wobei es auch Skeptiker gab. In Frage gestellt wurde von diesen vor allem der darin liegende Zwang für SchülerInnen, sich mit solchen Schwerpunkten und den damit verbundenen Berufen auseinander zu setzen, welche sie ablehnten. Die SchülerInnen-Befragungen zeigten jedoch, dass es sich hierbei um wenige Einzelfälle handelte, viele SchülerInnen stellten fest, dass sie damit ein Berufsfeld positiv kennen gelernt hätten, das sie ansonsten ausgespart hätten. Die Befunde deuten aber auch an, dass die einzelnen Unterrichtskonzepte in ihrer berufsorientierenden Wirkung erheblich differierten, was wiederum – ähnlich wie in den Differenzierungskonzepten – 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 völlig neuen Form der Lern-Diagnostik wurde das Verfahren von den Lehrpersonen, aber insbesondere von den SchülerInnen 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 neu entwickelt und implementiert werden mussten und sich mit diesen der Bewertungsaufwand deutlich erhöht hat. Möglicherweise hat hier die hohe betriebliche Akzeptanz des Instruments eine bedeutende Rolle gespielt und die damit korrespondierende Gewissheit der Lehrpersonen, dass Berufsorientierung auch ein Kommunikationsthema zwischen Jugendlichen und Betrieben ist.

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

An erster Stelle wäre hier festzustellen, dass es nicht im erhoffen Maße gelang, den Eltern der SchülerInnen den neuen Grundansatz zu vermitteln. Dass das Beste für ihr Kind nicht mehr ein mittlerer Bildungsabschluss, sondern zunächst eine Berufsausbildung ist, wurde nur teilweise verstanden, die Tatsache, dass der mittlere Bildungsabschluss ausbildungsbegleitend erreicht werden kann, war in der Regel nicht bekannt. Zudem wirkte sich hier der gesamtgesellschaftliche Effekt einer Abwertung der Berufsausbildung und des Hauptschulabschlusses aus. Nach fast 4 Jahren Pilotstudie ist hier in den Bildungsaspirationen bislang keine deutliche 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 Lehrpersonen wurden durch die vielen konzeptbedingten Änderungen mit einem hohen Planungs-, Vorbereitungs- und Umsetzungs-Aufwand konfrontiert, denn neben der Handhabung einer völlig veränderten Unterrichtsorganisation, mussten aus den bestehenden Rahmenlehrplänen der

zweijährigen Berufsfachschule eigenständig didaktisch fundierte sowie konzeptionell konkretisierte Schulcurricula entwickelt werden, was zum Teil mit erheblichen Unsicherheiten und „Ängsten“ verbunden war. Zur Förderung der Professionalität der Lehrkräfte wurden daher entsprechende Möglichkeiten zur Nachqualifikation im Rahmen von Workshops angeboten, die umfassend angenommen wurden. Dass das neue Konzept für die Lehrpersonen der Pilotstudie inzwischen 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 gelungene betriebliche Beteiligung dar. Obwohl das neue Konzept von Anfang an regional und überregional kommuniziert wurde und sowohl die Betriebe, als auch deren Kammern und Dachverbände explizit auf ihre Bedeutung für das Gelingen der gestuften Berufsfachschule hingewiesen wurden, blieben die Übergangszahlen in der Stufe 1 unter der erhofften Quote. Damit wird einmal mehr deutlich, dass eine neue Schulform im beruflichen Bildungssegment in Deutschland erfolgreich nur gemeinsam mit der Wirtschaft implementiert werden kann.

Zusammenfassend ist für die Pilotstudie Gestufte Berufsfachschule festzustellen, dass sich die SchülerInnen mit dem neuen Ansatz zunehmend identifizieren, insbesondere dann, 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 finden weitgehenden Zuspruch, der neue Akzent einer verstärkten Berufsorientierung wird ebenso gut angenommen wie die überfachliche Kompetenzmatrix. Die Lehrerschaft steht dem neuen Gesamtansatz und dessen Details ebenfalls 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 zwar informiert, aber noch nicht völlig überzeugt. Dies gilt insbesondere für Eltern mit geringem Sozialkapital und mit Migrationshintergrund. Ähnliches gilt für die Betriebe und Kammern. Trotz dem hier eingebrachten hohen Informationsaufwand konnten nur punktuelle Effekte bei deren Ausbildungsbereitschaft für diese AdressatInnen-Gruppe festgestellt werden. Soll also der Transfer dieser Pilotstudie in das hessische Schulsystem gelingen, ist eine explizite und intensive Auseinandersetzung mit den involvierten Lehrpersonen, den Eltern und den Betrieben angezeigt.

#### Die Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA)

Mit dem Schuljahr 2017/18 erfolgt die konsequente Weiterführung der Pilotstudie Gestufte Berufsfachschule in die „Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung“ (BÜA) in Form eines Schulversuchs. In den kommenden vier Jahren wird das Pilotkonzept nun an 26, über ganz Hessen verteilte, Schulversuchsschulen versuchsartig implementiert werden. Damit soll zum einen ein Entwicklungsraum für diesen erheblichen Wandel einer bedeutenden Schulform geschaffen werden, zum anderen ein tragfähiger Übergang für deren verbindliche Einführung im Bundesland, sollte der Schulversuch gelingen.

Ausschlaggebend für diese Entscheidung war der hessische Bildungsgipfel 2015. Das Konzept der „Gestufteten Berufsfachschule“ wurde dort in der AG IV, welche sich mit dem Übergangsegment befasste, im Herbst 2014 vorgestellt und in den anschließenden Monaten umfassend diskutiert. Im Zentrum dieser Diskussionen standen weniger die strukturellen, pädagogischen und didaktischen Merkmale der Gestufteten Berufsfachschule, als die mit BÜA verbundene Restrukturierung des Übergangsegments, denn im Gegensatz zur Pilotstudie sollten in BÜA nun auch SchülerInnen aufgenom-

men werden, die über keinen Hauptschulabschluss oder bereits über einen mittleren Abschluss verfügen. Dies hieß konkret, dass neben der zweijährigen Berufsfachschule, die Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung (BzB) und die einjährige höhere Berufsfachschule, die auf einen mittleren Abschluss aufbaut, konzeptionell in BÜA aufgehen sollten. Die zweijährige höhere Berufsfachschule<sup>5</sup>, die mehrjährige Berufsfachschule mit Berufsabschluss sowie das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) bleiben weiterhin als Schulformen bestehen.

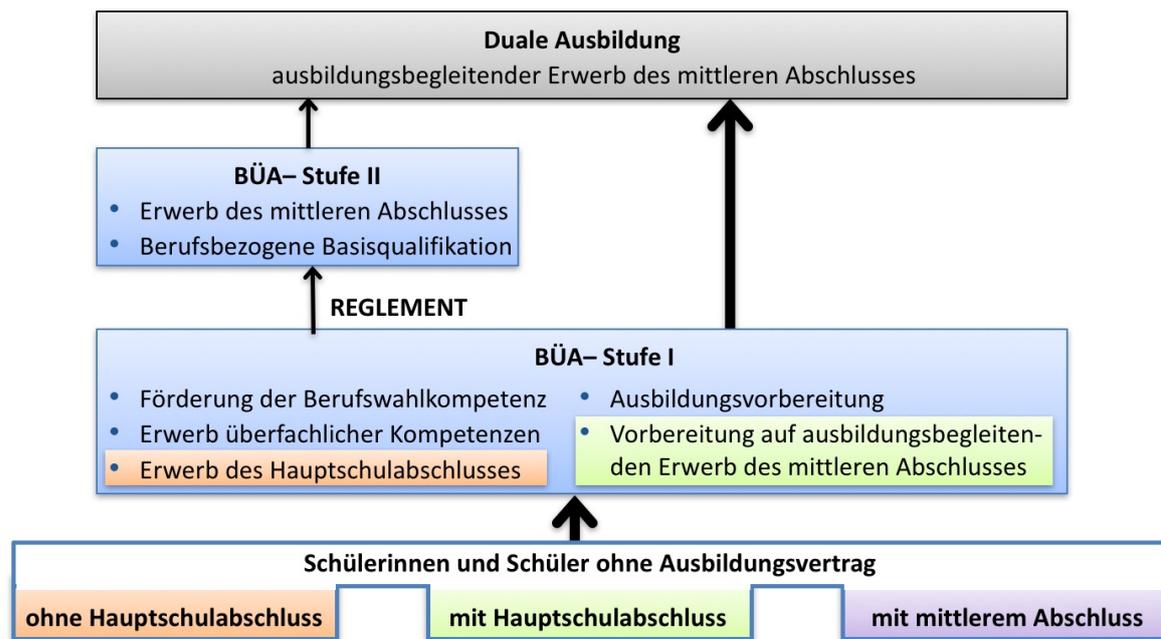


Abbildung 2: BÜA-Gesamtkonzept

Wie Abbildung 2 zeigt, ähnelt das BÜA-Konzept deutlich dem der Gestuften Berufsfachschule. In der Stufe 1 stehen Berufswahlkompetenz und überfachliche Kompetenzen im Zentrum. In beiden Stufen wird zentral die Einmündung in eine duale Ausbildung intendiert, wobei in der Stufe I der (qualifizierende) Hauptschulabschluss<sup>6</sup> erworben werden kann und zusätzlich auf einen späteren ausbildungsbegleitenden mittleren Bildungsabschluss<sup>7</sup> vorbereitet wird. In der Stufe II wird explizit der mittlere Bildungsabschluss<sup>8</sup> vorbereitet, hinzu kommt die Vermittlung beruflicher Basisqualifikationen. Für Jugendliche, die ohne Hauptschulabschluss in Stufe I eingetreten sind, bietet sich also die Möglichkeit bei entsprechenden Leistungen die BÜA nach zwei Jahren mit mittlerem Abschluss zu verlassen. Größter Unterschied zwischen Gestufter Berufsfachschule und BÜA ist die Aufnahme aller Schülerinnen unabhängig vom Schulabschluss (s.o.) ohne Ausbildungsvertrag. Ein weiterer Unterschied zwischen der Gestuften Berufsfachschule und BÜA besteht in der Aufstockung des Profigruppenunterrichtes von zwei auf vier Unterrichtsstunden pro Woche in Stufe I und die Implementierung des Profigruppenkonzeptes in Stufe II mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche. Auch die Regelung bezgl. der Dauer der Betriebsphasen wurde dahingehend verändert, dass die Schulen diese, anstelle der rigiden 2x2 Wochenregelung, nach eigenem Handlungsermessen, in Bezug auf Dauer und Häufigkeit der Betriebsphasen, flexibel gestalten können (insgesamt max. 12 Wochen).

<sup>5</sup> Assistentenberufe und Sozialassistenten

<sup>6</sup> zunächst auf Grundlage der geltenden BzB-Verordnung

<sup>7</sup> vgl. „Verordnung über die Berufsschule“ §9

<sup>8</sup> zunächst auf Grundlage der geltenden 2j. BFS-Verordnung, aber mit der Möglichkeit einer gestreckten Abschlussprüfung im berufsbildenden Bereich.

Der Übergang<sup>9</sup> von Stufe I in Stufe II sieht, wie in der Gestuften BFS, befriedigende Leistungen in zwei der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik und im dritten Fach keine schlechter als ausreichend bewertete Leistung vor. Zudem muss ein Nachweis über das erfolgreiche Absolvieren der Betriebsphasen, ein Eignungsgutachten der Klassenkonferenz über die Lernentwicklung, den Leistungsstand und die Arbeitshaltung im Hinblick auf das Erreichen eines mittleren Abschlusses<sup>10</sup> sowie ein Beleg über ein Beratungsgespräch bei der Arbeitsagentur<sup>11</sup> erbracht werden. Inwieweit die Bewertung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zur Versetzung herangezogen werden (können/sollen) wird im Laufe des Schulversuches zu prüfen sein. Sollte nach der Stufe I weder der Übergang in eine (duale) Ausbildung noch eine Versetzung in die Stufe II gelingen, haben die SchülerInnen<sup>12</sup> einmal die Möglichkeit, die Stufe I der BÜA zu wiederholen. Wie bereits in der gestuften BFS erprobt, werden diese SchülerInnen dann in einem Langzeitpraktikum in einem Ausbildungsbetrieb (anstelle des berufsbildenden Unterrichtes) betreut, aber in den defizitären Bereichen der allgemeinbildenden Fächer bzw. der Profilgruppen an der Schule gezielt gefördert.

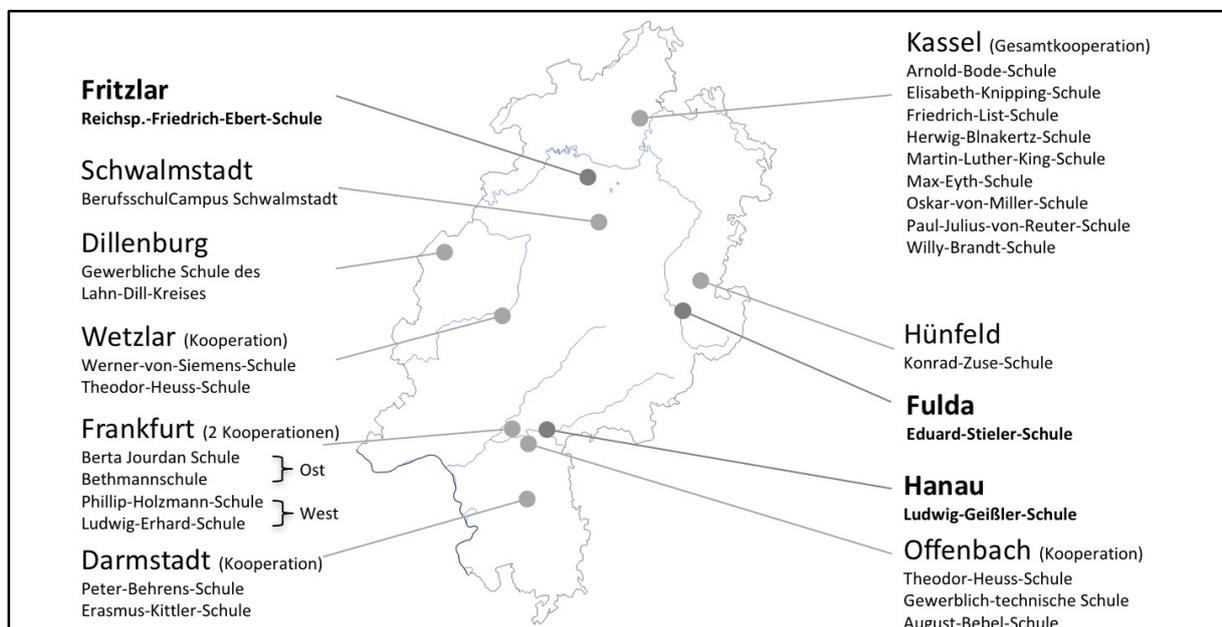


Abbildung 3: BÜA-Schulen und Schul-Verbunde in Hessen. Die fett markierten Schulen sind die Pilot Schulen der Gestuften Berufsfachschule.

In BÜA involviert sind 26 Berufsbildungszentren aus ganz Hessen (s. Abb.3). Dabei setzen 18 Schulen BÜA als Verbundkonzept um und 8 Schulen als singuläres Konzept. Der größte Verbund wird dabei im Raum Kassel gebildet, dort sind alle 9 beruflichen Schulen in BÜA involviert. Der BÜA-Schulversuch betrifft ca. 600 Lehrpersonen und ca. 8.000 SchülerInnen. Dabei werden alle drei berufsfachlichen Fachrichtungen<sup>13</sup> mit ihren Schwerpunkten abgedeckt, mit Ausnahme des Schwerpunktes „medizinisch-technische/krankenpflegerisch“ und „sozialpflegerisch/sozialpädagogisch“ der Fachrichtung Gesundheit und Sozialwesen, da in diesem Bereich erfahrungsgemäß<sup>14</sup> der mittlere Bildungsabschluss Voraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildung ist. Wie zukünftig mit diesem Sektor auf Berufsfachschulebene umgegangen werden soll, soll im Laufe des Schulversuches

<sup>9</sup> SchülerInnen, die bereits einen mittleren Abschluss mitbringen, können die Stufe II nicht besuchen

<sup>10</sup> neu zu erprobendes Versetzungskriterien gegenüber der Gestuften BFS

<sup>11</sup> neu zu erprobendes Versetzungskriterien gegenüber der Gestuften BFS

<sup>12</sup> Ausnahme: SchülerInnen, die bereits einen mittleren Abschluss mitbringen

<sup>13</sup> Wirtschaft, Technik, Gesundheit und Sozialwesen

<sup>14</sup> für den medizinisch-technischen Schwerpunkt wird dies durchaus kontrovers und regional unterschiedlich gesehen

geklärt werden (vor allem der Ausschluss im medizinisch-technischen Schwerpunkt soll nochmal grundsätzlich geprüft werden).

Erfolgsfaktoren für BÜA:

Im Folgenden werden aus den bisherigen Befunden der wissenschaftlichen Begleitung 10 Faktoren umrissen, welche den Erfolg von BÜA maßgeblich beeinflussen:

1. Die Lehrpersonen im allg. Unterricht sollten sich mit den erprobten Differenzierungskonzepten auseinandersetzen, diese evtl. implementieren und optimieren, oder eigene, weitergehende Ansätze entwickeln und erproben. Die äußere Differenzierung sollte durch zusätzliche innere Differenzierung ergänzt werden. Für die Förderung besonders leistungsschwacher SchülerInnen gilt es hierbei, sozial- und sonderpädagogische Kompetenzen zu erwerben bzw. auszubauen.
2. Die Lehrpersonen im berufsbildenden Unterricht müssen ihren Unterricht neu denken, indem sie ihre bisherige Ausrichtung auf die Vermittlung beruflicher Basiskompetenzen relativieren und versuchen, optimale Berufsorientierungsräume zu schaffen. D.h. für die SchülerInnen Zugänge zu beruflichen Szenarien schaffen, ihnen authentisch vermitteln, wie ein Beruf erlebt wird, was ihn kennzeichnet und ausmacht.
3. Der in der Pilotstudie erreichte hohe konzeptionelle Entwicklungsstand im Profilgruppenunterricht sollte konsequent in BÜA implementiert werden. Die Profilgruppenlehrpersonen haben hier eine Sonderrolle, einerseits als jene Personen, welche den SchülerInnen am nächsten stehen und andererseits als die Personen, die den zentralen Knoten im strukturellen Gesamtkontext bilden. Sie müssen sich Ihrer Sonderrolle bewusst werden und sich mit ihr identifizieren.
4. Sowohl für die fachliche, als auch für die überfachliche Kompetenzmatrix gilt es, die bisherigen Anwendungskonzepte weiter zu entwickeln. Einerseits, um deren jeweilige Effektivität zu gewährleisten, andererseits um zu einer Effizienz zu finden, die für den Unterrichtsalltag adäquat ist. Bei der fachlichen Kompetenzmatrix gilt dabei die Regel „weniger ist mehr“. D.h. dass man sich hier auf jene wesentlichen Kompetenzen konzentrieren sollte, die im jeweiligen berufsfachlichen Bereich zentral sind.
5. Für die überfachliche Kompetenzmatrix gilt zudem, dass für die damit durchzuführende halbjährliche Diagnostik ein klarer Prozess definiert werden muss, um zu sichern, dass hier die Bewertungen von allen Lehrpersonen valide aggregiert werden können. Darüber hinaus muss der gesamte BÜA-Unterricht auch so konzipiert sein, dass er diese überfachlichen Kompetenzen fordert und fördert.
6. Veränderungsprozesse sind „Chef-Sache“, daher müssen die Schulleitungen sich explizit hinter BÜA stellen, sowohl hinter den Gesamtansatz, als auch insbesondere hinter die Lehrpersonen, die den Schulversuch umsetzen. Sie sollten dieses hohe Engagement mit Wertschätzung bestätigen, darüber hinaus aber auch angemessene Entfaltungs- und Entwicklungsräume schaffen und schützen.
7. Im Zentrum der Entwicklungen stehen kollegiale Teams. Diese gilt es in ihrer Konstituierung und Entwicklung zu fördern und zu unterstützen, sowohl durch Zugeständnisse in der individuellen Zeit- und Unterrichtsplanung dieser Lehrpersonen, als auch durch entsprechende Räumlichkeiten.
8. Für alle involvierten Lehrpersonen sind Fortbildungen erforderlich. Im allgemeinbildenden Bereich zu den Themen Differenzierung und Förderung leistungsschwacher SchülerInnen, im berufsfachlichen Unterricht zum Thema Berufsorientierung, für den Profilgruppenunterricht spezifische Peer-Fortbildungen mit KollegInnen aus der Pilotstudie und sozialpädagogischen FachexpertInnen.
9. Die Elternschaft muss auf übergeordneter Ebene ebenso angesprochen werden, wie auf unmittelbarer Ebene. Dies bedingt grundlegende Informationen über die Ziele und Konzepte der BÜA,

aber auch deren pädagogische und didaktische Hintergründe. Dies genügt jedoch kaum für den hier erforderlichen Wandel in der Eltern-Orientierung. Um diesen einzuleiten, sind intensive Gespräche mit den Eltern erforderlich, an den Schulversuchsschulen ebenso wie mit den übergeordneten Elternbeiräten.

10. Ohne Wirtschaft und Verbände kann BÜA nicht gelingen. Für die BÜA-Schulen ergibt sich aus dieser Tatsache die Notwendigkeit in ihrer Region umfassend zu informieren, was jedoch absehbar nicht ausreichen wird. Deutlich mehr Effekt ist hier von einem regionalen Übergangsmanagement zu erwarten, in welches nicht nur BÜA-Schulen und Betriebe, sondern auch die Arbeitsagentur und die zuständigen Stellen involviert sind. Ebenfalls vielversprechend wären virtuelle Praktikums- und Ausbildungsbörsen, in welchen sich BÜA-SchülerInnen und Betriebe optimal finden können.

Ausblick:

Im Gegensatz zur Pilotstudie geht es im Schulversuch BÜA nun nicht mehr um die Frage, ob die bisherige zweijährige Berufsfachschule in Hessen in ein neues Konzept gewandelt werden soll, oder nicht. Vielmehr bedeutet der BÜA-Start im kommenden Schuljahr den Beginn der Implementierung des in der Pilotstudie Erprobten. Damit wird die zweijährige Berufsfachschule als ehemalige Brückenschule von der Hauptschule zum Mittleren Bildungsabschluss weiter entwickelt zu einer Schnittstellen-Schule zur Berufsausbildung. Die Prämisse „kein Abschluss ohne Anschluss“ wird gekippt in „Anschluss vor Abschluss“ und damit ein neues Kapitel aufgeschlagen, in dem der „Wartesaal Übergangssystem“ weitgehend geschlossen wird. Das Gesamtkonzept mit seinen Schwerpunkten in einer differenzierten Aufarbeitung von Allgemeinbildungsdefiziten, konsequenter Berufsorientierung, individueller Betreuung und Förderung der überfachlichen Kompetenzen ist dafür tragfähig, der überwiegende Teil der Lehrerschaft steht hinter dem Konzept und die SchülerInnen fühlen sich damit gut adressiert. Nun gilt es möglichst schnell und konsequent in den Bildungsaspirationen der Eltern die Mittlere Reife durch die Berufsausbildung zu ersetzen, was absehbar noch einige Überzeugungsarbeit erfordern wird. Insbesondere aber gilt es, die Betriebe in Hessen zu gewinnen, dass sie sich hinter BÜA stellen und nun all den Jugendlichen, die nun deutlich früher als bislang bei ihnen ankommen, in den Praktika oder durch Bewerbungen, eine Chance zu geben, indem sie sie in Ausbildung nehmen. Dass auch sie sich dazu weiter entwickeln müssen, liegt auf der Hand, aber sie tun es nicht nur für Jugend und Gesellschaft, sondern auch in ihrem ureigenen Interesse, denn der Fachkräftemangel schreitet voran, getrieben durch den demografischen Wandel und das, was aktuell als Akademisierungswahn bezeichnet wird. Hessen folgt damit einerseits dem bundesweiten Trend, die zweijährige Berufsfachschule zu verändern, setzt dabei aber den umfassendsten Neuansatz mit BÜA in die Schulrealität um.

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. (2014): Schulversuch „Gestufte Berufsfachschule“ in Hessen. Die berufsbildende Schule 66(2014)4, S. 135-139

Bergmann, B. / Tenberg, R. (2014a): Kompetenzerfassung in der Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule“ Hessen. In: berufsbildung 146 (2014) 9, S. 9-12

Bergmann, B. / Tenberg, R. (2015): Berufsorientierung im hessischen Pilotprojekt „Gestufte Berufsfachschule“. In: BWP@ 27, 19 S.

Bundesagentur für Arbeit. (2014). Der Arbeitsmarkt in Deutschland-Fachkräfteengpassanalyse Juni 2014. Nürnberg

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. (März 2012). Optimierung des Übergangsbereichs in Hessen. Frankfurt am Main.

Hessisches Kultusministerium. (2013): HKM-Programm zur Reform des Übergangssystems. Wiesbaden.

Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). Bildung in Deutschland. Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Münk, D. (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen - und von Übergängen, die keine sind. In: D. Münk / J. Rützel / C. Schmidt (Hg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 31–52.