

Wissenschaftliche Begleitung des Niedersächsischen Schulversuchs „Berufseinstiegsklasse“ (BEK)

1. Zwischenbericht

Dr. Peter Straßer
Prof. Dr. Günter Ratschinski

Projektleitung:
Prof. Dr. Arnulf Bojanowski

Inhaltsübersicht	Seite
1. Ausgangslage – Beschreibung der BEK-Konzeption	3
2. Forschungsverständnis und Untersuchungsdesign	4
3. Sichtung der Kommissionsarbeit – Dokumentenanalyse	7
4. Qualitative Befragung der Lehrkräfte	9
<i>4.1. Entwicklung des Befragungsinstruments</i>	<i>9</i>
<i>4.2. Durchführung</i>	<i>9</i>
<i>4.3. Auswertungsverfahren</i>	<i>10</i>
<i>4.4. Ergebnisse</i>	<i>11</i>
<i>4.4.1. Auswahl der Lehrkräfte</i>	<i>11</i>
<i>4.4.2. Schülersauswahl</i>	<i>12</i>
<i>4.4.3. Ausrichtung der BEK</i>	<i>14</i>
<i>4.4.4. Qualifizierungsbausteine</i>	<i>16</i>
<i>4.4.5. Kerncurricula</i>	<i>17</i>
<i>4.4.6. Kooperation</i>	<i>19</i>
<i>4.4.7. Was hat sich in der BEK bewährt?</i>	<i>20</i>
<i>4.4.8. Klassengröße</i>	<i>21</i>
<i>4.4.9. Ein erfolgversprechendes Modell?</i>	<i>22</i>
<i>4.4.10. Abschlüsse und Übergänge</i>	<i>23</i>
5. Quantitative Befragung der Schülerinnen und Schüler – Ergebnisse	25
<i>5.1. Die Fragebogendimensionen</i>	<i>26</i>
<i>5.2. Prä-Post-Vergleiche</i>	<i>27</i>
<i>5.3. Schülertypen</i>	<i>29</i>
<i>5.3. Fazit</i>	<i>31</i>
Literatur	32
Anlagen	33

1. Ausgangslage – Beschreibung der BEK-Konzeption

In den beiden Schulformen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und Berufsfachschule (BFS) befinden sich Schülerinnen und Schüler, die in diesen Schulformen nicht angemessen gefördert werden können. Dies spiegelt sich unter anderem darin wider, dass viele Schülerinnen und Schüler diese Schulformen ohne Erfolg absolvieren. So konnten im Schuljahr 2005/2006 nach Aussage des Niedersächsischen Kultusministeriums (MK) von 20500 Schülern lediglich 60% die absolvierten Schulformen BGJ/BFS erfolgreich abschließen.¹ Die Abschlussquoten legen die Vermutung nahe, dass für viele die Anforderungen in diesen Schulformen zu hoch sind. Ein Blick in die Zusammensetzung der Schülergruppen scheint die Annahmen zu bestätigen. Es zeigt sich, dass knapp 20% der Schülerinnen und Schüler keinen Hauptschulabschluss besitzen. Hinzu kommt eine weitere Anzahl von Schülerinnen und Schüler, die zwar einen Hauptschulabschluss erwarben, diesen aber mit mittleren bis schwachen Leistungen absolvierten.

Diese Aspekte und die Tatsache, dass ab 2009 die Anrechnungsverpflichtung des Berufsgrundbildungsjahres bzw. der Berufsfachschule auf eine berufliche Ausbildung wegfällt, veranlasste das Niedersächsische Kultusministerium dazu, eine neue Schulform zu konzipieren, die „Berufseinstiegsklasse“ (BEK). Diese Schulform bietet die Möglichkeit, einen qualifizierten Hauptschulabschluss zu erwerben. Schülerinnen und Schüler mit einem schwachen Hauptschulabschluss können ihre Qualifikationen in den Basisfächern Deutsch, Mathematik und Englisch verbessern. In die Berufseinstiegsklasse können Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, die eine Abschlussklasse des Sekundarbereichs I einer allgemein bildenden Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben und somit ein erfolgreiches Absolvieren einer BFS bzw. des BGJ's nicht erwarten lassen oder Schülerinnen und Schüler, deren Hauptschulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch im Durchschnitt unter 3,5 liegt.

Die Schulform „Berufseinstiegsklasse“ wurde Mitte Mai 2006 als zweijähriger Schulversuch genehmigt und zum 1.08.2006 eingeführt. Berufsbildende Schulen, die sich am Schulversuch beteiligen wollten, konnten sich um die Teilnahme beim Niedersächsischen Kultusministerium bewerben. Im ersten Jahr erhielten zwölf Berufsbildenden Schulen die Möglichkeit als

¹ Vgl. Durchführungsbestimmungen für den Schulversuch BEK vom 29.03.2006

„Pilotschulen“ am Schulversuch teilzunehmen. Alle anderen 27 Berufsbildenden Schulen, die sich beworben hatten, konnten als „Transferschulen“² am Schulversuch teilnehmen.

Im Vordergrund der Berufseinstiegsklasse stehen die *Vermittlung des Hauptschulabschlusses* und die *Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit*. Durch die vorrangige, an den neuen Kerncurricula der Hauptschulen orientierte Förderung der Basiskompetenzen in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Englisch sowie durch eine gezielte Unterstützung sozialer Kompetenzen soll auch die Ausbildungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler verbessert werden. Neben der Vermittlung schulischer und sozialer Qualifikationen soll die Ausbildungsfähigkeit durch eine *fokussierte Berufsorientierung* gefördert werden. Hierzu gehören: das Anbieten von *Qualifizierungsbausteinen*, abgeleitet aus den Berufsbildern einer beruflichen Fachrichtung, ein *Praktikum* (160 h) und eine *engere Verzahnung von fachtheoretischen und fachpraktischen Inhalten*. Curricular und methodisch wird eine *Zusammenlegung von Berufsbereichen zu übergreifenden Berufsfeldern* (z.B. Technik) ermöglicht. Schulfachlich wurde eine den Anforderungen des neuen Kerncurriculums der Hauptschule entsprechende Stundentafel eingeführt. Abbildung 1 zeigt die Aufteilung der Unterrichtsfächer. Es wird deutlich, dass für die Vermittlung der Basiskompetenzen in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Englisch der zeitliche Umfang im Vergleich zum Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) dem Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und der einjährigen Berufsfachschule (BFS) aufgestockt wurde.

2. Forschungsverständnis und Untersuchungsdesign

Da neben formalen Kriterien (z.B. Zugangsvoraussetzungen, Klassenstärke, Stundentafel, Praktikumszeit, Anzahl der Qualifizierungsbausteine usw.) nur wenige Vorgaben zur Umsetzung des Schulversuches von Seiten des Kultusministerium bestanden,³ galt es für die wissenschaftliche Begleitung, den Erkenntnisgehalt dieses offenen Gestaltungsprozesses früh zu sichern. Die wissenschaftliche Begleitung entschied sich daher, den Forschungsprozess in Form einer „*responsiven Begleitforschung*“ zu gestalten (Sloane, 2005). Kernstück dieses Forschungsverständnisses ist die Annahme einer sich gegenseitig beeinflussenden Interaktion zwischen Forschenden und Forschungsfeld.

² Zahlen vom 28.06.2006. Im Unterschied zu Pilotschulen sind Transferschulen nicht in der eigens für den Schulversuch eingerichteten „*Kommission zur Erarbeitung von curricularen Vorgaben für den Schulversuch „Berufseinstiegsklasse (BEK)“*“ zur Umsetzung des Schulversuchs vertreten. Sie erhalten auch keine Anrechnungstunden zur Erprobung der Schulform.

³ Vgl. Schreiben zum Kommissionsauftrag vom 20.09.2006 , Anlage I

Abb. 1 Stundentafel der Berufseinstiegsklasse (BEK)/ Quelle: MK 2006, Durchführungsbestimmungen)

Unterrichtsfächer	Zahl der Wochenstunden	Budget Zuweisung
Deutsch/Kommunikation	14	4
Englisch		2
Mathematik		4
Politik		1
Sport		2
Religion		1
Fachtheorie	16	4
Fachpraxis ¹⁾		24
Wahlpflichtangebote	2	2
Unterrichtsstunden pro Woche	32	44

Anzustreben ist ein Praktikum von 4 Wochen sowie die Einbindungen von Betrieben im Sinne einer Lernortkooperation für das Unterrichtsfach Fachpraxis. Fachtheorie und Fachpraxis sind in einem Berufsbereich anzubieten.

¹⁾ Für den Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung entfällt ein schulisches Unterrichtsfach Fachpraxis; Lernortkooperationen mit den Betrieben sind jedoch anzustreben.

Dies bedeutet, dass sowohl die Forschenden auf das Forschungsfeld einwirken als auch dass die Beteiligten des Forschungsfeldes Einfluss nehmen auf die Praxis und Ergebnisse der Forschenden. Im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Begleitung steht dementsprechend nicht ausschließlich die distanzierte, möglichst objektive Datenerhebung und Auswertung, sondern die beratende und rückmeldende Interaktion mit dem Forschungsfeld und seinen Beteiligten. Ausgehend von diesem Forschungsverständnis gestaltete sich der Forschungsprozess im Sinne einer „*formativen Evaluation*“. Dies bedeutete für die wissenschaftliche Begleitung, nicht nur zu halbjährlichen Datenerhebungszeitpunkten das Forschungsfeld zu betreten, sondern sich aktiv und regelmäßig am Umsetzungsprozess zu beteiligen.

Die aktive Teilnahme erfolgte in der Form, dass Erhebungsergebnisse rasch an die teilnehmenden Schulen rückgemeldet wurden; darüber hinaus war die wissenschaftliche Begleitung beratend in der eigens für den Schulversuch eingerichteten „*Kommission zur Erarbeitung von curricularen Vorgaben für den Schulversuch „Berufseinstiegsklasse (BEK)“*“ tätig, etwa durch Einbringung wissenschaftlicher Expertisen zu Fragen der „*Ausbildungsreife*“ und des „*Kompetenzverständnisses*“. Auch beteiligte sich die wissenschaftliche Begleitung an der Erstellung und Überarbeitung einer Materialie zur Umsetzung der curricularen Vorgaben für den

Schulversuch Berufseinstiegsklasse. Das Untersuchungsdesign umgreift drei verschiedene Forschungselemente:

1. Lehrerbefragung: Ausgehend von einem solchen Forschungsverständnis stand für die wissenschaftliche Begleitung der Umsetzungsprozess der Berufseinstiegsklasse im Forschungsmittelpunkt. Insbesondere die Gestaltungselemente *Kerncurriculum*, *Qualifizierungsbausteine*, *Fachtheorie-Fachpraxisverzahnung* und *Praktika* sollten sowohl in ihrer Umsetzungspraxis als auch in der subjektiven Einschätzung durch die Lehrkräfte näher untersucht werden. Die Lehrerbefragung wurde in Form von qualitativen, leitfadengestützten Interviews durchgeführt. Ein qualitatives Vorgehen bietet sich insbesondere dann an, wenn – wie im Schulversuch – wenig über den Forschungsgegenstand bekannt ist (vgl. Lamnek, 1995). Die Erhebung subjektiver Einschätzungen der Lehrkräfte ist von besonderem Forschungsinteresse, da die Unterrichtsgestaltung bzw. die Umsetzung curricularer Vorgaben wesentlich durch bestehende subjektive Theorien beeinflusst wird (vgl. Dann, 1994; Wahl, 1991). Die qualitative Befragung der Lehrkräfte erfolgte zu zwei Erhebungszeitpunkten - Dezember 2006 und Juni/ Juli 2007.

2. Schülerbefragung: Die quantitative Befragung der Lernenden sollte neben Hinweisen zur Umsetzung einen Eindruck von Veränderungen bei den Lernenden durch die Schulform BEK ermöglichen. Als Indikator für sich vollziehende Veränderungen wurde dabei die bei den Lernenden zu Beginn und am Ende des Schuljahres bestehende „Berufswahlkompetenz“ näher untersucht. Die quantitative Befragung der Lernenden mittels standardisiertem Fragebogen fand in den Monaten Oktober/ November 2006 und Juni/ Juli 2007 statt.

3. Analyse der Kommissionsarbeit: Den Kern der Datenerhebung bilden die genannten qualitativen und quantitativen Erhebungsinstrumente. Beide Instrumente werden durch ein weiteres Instrument, die prozessbegleitende Analyse der Kommissionsarbeit flankiert. Die Analyse der eigenen Teilnahmenotizen und die in Form von Protokollen dokumentierte Kommissionsarbeit erstreckt sich über das gesamte Schuljahr 2006/2007.

Die wissenschaftliche Untersuchung konzentriert sich somit auf die Forschungsbereiche:

- Leitfadengestützte qualitative Befragungen der Lehrkräfte,
- Quantitative Befragungen der Lernenden mittels Fragebogen,
- Analyse der Kommissionsarbeit.

Zwischen den Erhebungszeitpunkten war die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung geprägt durch Auswertungen, Darstellungen und Präsentationen der Forschungsergebnisse in beteiligten Berufsbildenden Schulen sowie durch die Mitarbeit in der Kommission zum Schulversuch.

Die nun folgende Darstellung der Ergebnisse wählt eine leicht veränderte Reihenfolge der Forschungsbereiche.

3. Sichtung der Kommissionsarbeit – Dokumentenanalyse

Die Kommission zur Erarbeitung von curricularen Vorgaben für den Schulversuch „Berufseinstiegsklasse (BEK) traf sich zehnmal im Zeitraum zwischen September 2006 und Mai 2007. Die Kommission bestand im Schuljahr 2006/2007 aus zwölf am Schulversuch beteiligten Lehrkräften von Pilotschulen und je einem Vertreter des MK, der wissenschaftlichen Begleitung und des Niedersächsischen Landesamts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS). Aufgabe der Kommission ist es, Umsetzungshilfen für die curricularen Vorgaben der Berufseinstiegsklasse zu erarbeiten, schriftlich aufzubereiten und weiteren berufsbildenden Schulen zur Verfügung zu stellen. Inhalte und Ergebnisse der Sitzungen wurden sowohl in eigenen Forschungsnotizen als auch in Protokollen der Kommission dokumentiert, nach thematischen Schwerpunkten hin strukturiert und je nach Bedarf in die aktuelle Kommissionsarbeit rückgemeldet. Bei der inhaltlichen Strukturierung kristallisierten sich drei Schwerpunkte der Kommissionsarbeit heraus:

- a. Ausrichtung und Zielverständnis der Berufseinstiegsklasse,
- b. Fragen der Umsetzung und formalen Ausgestaltung (Kerncurriculum, Qualifizierungsbausteine, Praktikum, Stundenaufteilung und -anrechnung)
- c. Gestaltung und Organisation von Transferveranstaltungen.

Zu a.

Insbesondere zu Beginn der Kommissionsarbeit kamen – unter Bezugnahme auf die kognitiven, sozialen und motivationalen Lernvoraussetzungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler – immer wieder Fragen auf, welches das vorrangige Ziel der BEK sei: die Förderung der Ausbildungsreife oder die Ermöglichung des Hauptschulabschlusses? Dabei wurde möglicherweise von vielen Beteiligten die Förderung der Ausbildungsreife mehr mit fachprakti-

schem Unterricht, mit Qualifizierungsbausteinen und Praktikum verbunden als mit der Durchführung des theoretischen Unterrichts in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Diese Interpretation wird dadurch gestützt, dass auch mehrmalige Hinweise, dass die Ausbildungsreife durch die Unterrichtsfächer mitgefördert werden soll, nicht dazu führten, dass in weiteren Kommissionssitzungen Nachfragen zur Zielausrichtung der BEK ausblieben. Die Beobachtungen und Schlussfolgerungen dieses wiederkehrenden Diskurses wurden in die qualitative Befragung in der Form aufgenommen, dass die Lehrkräfte nach den in der BEK vorrangig umzusetzenden Zielen befragt wurden (vgl. Anlage II).

Zu b.

Bei Durchsicht der angefertigten Notizen und Kommissionsprotokolle wird deutlich, dass entsprechend des Arbeitsauftrags Fragen zur Umsetzung der Gestaltungselemente Kerncurriculum, Qualifizierungsbausteine und Praktikum den thematischen Schwerpunkt der Kommissionsarbeit bildeten. Dabei waren es neben Ausgestaltungs- und Umsetzungsfragen Überlegungen nach der formalen Gestaltung (z.B. Zeugnis- und Zertifikatdokumentation, Anrechnungstunden, Fehlzeitenregelungen usw.), die die Bandbreite der Kommissionsarbeit auszeichnete. Ihren Ausdruck findet die inhaltliche und formale Auseinandersetzung insbesondere in der Materialie, die als Orientierungsgrundlage weiteren berufsbildenden Schulen die Umsetzung der Berufseinstiegsklasse erleichtern soll.

Zu c.

Die Erstellung der Materialie und ihre mehrmals überarbeiteten Vorversionen dokumentieren gut den Erprobungs- und Findungsprozess der beteiligten Pilotschulen. Während zunächst das Finden und Festigen eines eigenen Verständnisses der Berufseinstiegsklasse im Vordergrund stand, rückten ab der 5. Sitzung zunehmend auch Fragen nach der Ausführlichkeit der anzufertigenden Materialie in der Vordergrund der Diskussionen. Entlang des ausgegebenen Leitsatzes „so wenig Vorgaben wie möglich, so viele Vorgaben wie nötig“⁴ musste immer wieder im Einzelfall über die Ausführlichkeit der schriftlichen Darlegung in der Materialie entschieden werden. Zur Zeit liegt eine abrufbare Vorversion der Materialie im Internet⁵ vor, die nun im zweiten Jahr anhand weiterer Erfahrungen überarbeitet und abgeschlossen werden soll. Parallel zur Erarbeitung der Materialie wurde im Frühjahr 2007 auch mit Überlegungen und Vorbereitungen von Informationsveranstaltungen für die teilnehmenden Transferschulen begonnen.

⁴ Vgl. Schreiben zum Kommissionsauftrag vom 20.09.2006

⁵ <http://www.bvj.nibis.de/>

4. Qualitative Befragung der Lehrkräfte

Die Befragung der Lehrkräfte wurde in Form von offenen, leitfadengestützten qualitativen Interviews durchgeführt. Die offene Form der Befragung wurde gewählt, um einen möglichst umfassenden Eindruck über die Umsetzung und Einschätzung der Berufseinstiegsklasse durch die Lehrkräfte zu erhalten. Eine Befragung mittels quantitativem Fragebogen erschien ungeeignet, da es sich um eine Erprobung einer neuen Schulform mit neuer curricularer Struktur und noch zu erprobenden didaktisch-methodischen Gestaltungselementen handelt. Der Einsatz eines quantitativen Erhebungsinstruments hätte aufgrund seiner mehr geschlossenen (Antwort-) Form erfordert, den Untersuchungsgegenstand schon von Untersuchungsbeginn an stark einzugrenzen. Eine explorierende und gegebenenfalls nach notwendigen Veränderungen suchende Untersuchungsform wäre somit nicht möglich gewesen.

4.1. Entwicklung des Befragungsinstruments

Da sowohl Konzeption, Umsetzung, strukturelle Bedingungen und notwendige Veränderungen der Berufseinstiegsklasse aus Sicht der Lehrkräfte erfasst werden sollten, wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der entlang dreier Fragekomplexe eine wiederholende und vergleichende Befragung ermöglichen sollte. Der Interviewleitfaden strukturiert sich anhand der Themen „Zugang zur BEK“, „Umsetzung der Gestaltungselemente“ und „Gesamteinschätzung“ (vgl. Anlage II). Vor dem Einsatz in den Pilotschulen wurde der Interviewleitfaden an vier Transferschulen erprobt. Der Prätest sollte Aufschluss darüber geben, wie gut die genannten Themenkomplexe und die damit verbundenen Einzelfragen die Umsetzung des Schulversuchs bzw. die individuelle Einschätzung der Lehrkräfte erfassen. Des Weiteren sollte geprüft werden, ob trotz der Strukturierung und dem Umfang der Fragen ein „natürliches“ Gespräch möglich ist, oder ob der Eindruck eines bloßen „Abfragens“ entsteht. Nachdem der Prätest – nach Rücksprache mit den Interviewten und nach einer ersten Sichtung des Interviewmaterials – positiv verlaufen war, konnte im Dezember 2006 mit der Befragung der Pilotschulen begonnen werden.

4.2. Durchführung

In die Befragung wurden alle zwölf Pilotschulen miteinbezogen, um einen umfassenden Einblick in die unterschiedlichen Umsetzungsformen der Pilotschulen zu erhalten. Die Befragun-

gen der Lehrkräfte fanden im Dezember 2006 und Juni/ Juli 2007 statt. Die Interviews wurden von einem Projektmitarbeiter und von drei geschulten studentischen Hilfskräften durchgeführt. Pro Schule wurden zwei Lehrkräfte in einem 30 bis 45-minütigen Interview befragt. Die Auswahl erfolgte über Nennungen der an der Kommission beteiligten Lehrkräfte. Beabsichtigt war, pro Schule eine Lehrkraft aus dem Bereich Fachpraxis (Fp) und eine Lehrkraft aus dem fachtheoretischen bzw. aus den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik oder Englisch zu befragen (Ft). Letztlich wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten jeweils 24 Lehrkräfte befragt. Zehn Lehrkräfte waren in der Fachpraxis tätig (Umsetzung der Qualifizierungsbau- steine) und 14 Lehrkräfte in der Vermittlung theoretischer Inhalte (Umsetzung der Kerncurricula). Von den 14 theorievermittelnden Lehrkräften unterrichteten lediglich vier ausschließlich in einem der Unterrichtsfächer. Alle anderen zehn Lehrkräfte vermittelten sowohl Fach- theorie als auch ein Unterrichtsfach in der Berufseinstiegsklasse. Elf der Befragten waren weiblich, dreizehn männlich. Der Altersdurchschnitt lag bei 42 Jahren⁶. Von 24 Lehrkräften konnten 22 Lehrende zu beiden Erhebungszeitpunkten befragt werden. Für zwei über längere Zeit erkrankte Lehrkräfte wurden bei der Abschlussbefragung zwei Lehrkräfte befragt, die gleichfalls schon von Beginn an in der Berufseinstiegsklasse unterrichteten.

4.3. Auswertungsverfahren

Die digital aufgezeichneten Interviews wurden von den jeweiligen Interviewdurchführenden anhand einer Transkriptionsanleitung vollständig verschriftlicht. Die Auswertung der Interviews selbst erfolgt in Form einer strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003). Anhand eines aus dem Interviewleitfaden deduktiv gewonnenen Kategoriensystems wurde zunächst von allen Interviewenden eine Probecodierung vorgenommen⁷. In einem zweiten Schritt wurden die zugewiesenen Kodierungen verglichen und für nicht zuweisbare Aussagen nach weiteren oder zu verändernden Kategorien im Kodiersystem gesucht. Nachdem nach einer weiteren Probecodierung alle Interviewaussagen zugewiesen werden konnten, wurde mit der eigentlichen Kodierung anhand des überarbeiteten Kategoriensystems (vgl. Anlage III) begonnen. Für die Kodierungen der Interviewaussagen lag ein Kodierleitfaden vor. Nach Abschluss der inhaltlichen Kodierungen wurden in einem weiteren Schritt alle Aussagen einer zugewiesenen Kategorie gelistet, verdichtet (vgl. Mayring 2003), in aus den Aussagen induk-

⁶ zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung

⁷ Die Probecodierung erfolgte an den erwähnten Probeinterviews aus vier Transferschulen.

tiv gewonnenen zusammenfassenden Kategorien gebündelt⁸, quantifiziert und für die Ergebnispräsentation graphisch aufbereitet. Diese zusammenfassende und quantifizierende Bündelung wurde zur Kontrolle unabhängig von allen Befragenden für alle Interviews vorgenommen, verglichen und im Zweifelsfall anhand der transkribierten Interviews erneut gemeinsam interpretiert und zugewiesen.

Bei der folgenden Ergebnisdarstellung ist zu berücksichtigen, dass die dargestellten Quantitäten nur eingeschränkt die Qualität der durchgeführten qualitativen Befragung wiedergeben. In einem weiteren, noch ausstehenden Auswertungsschritt sollen beispielhafte Interviewaussagen die identifizierten Tendenzen und Gehalte verdeutlichen.

4.4. Ergebnisse

Ausgehend von den Forschungsschwerpunkten: Konzeption, Umsetzung und Einschätzung des Schulversuchs erfolgt die Ergebnisdarstellung anhand von zehn zentralen Auswertungskategorien⁹.

4.4.1. Auswahl der Lehrkräfte

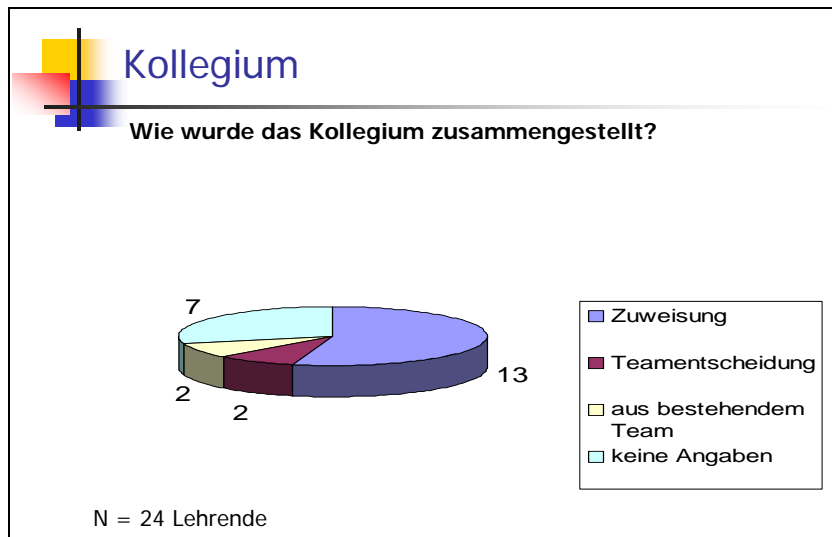
Die folgende Graphik (siehe Abb. 2) vermittelt einen Eindruck davon, wie die Lehrkräfte überhaupt in die Berufseinstiegsklasse kamen. In den Interviewaussagen wurde unter anderem darauf hingewiesen, dass die Zuweisung in das BEK-Kollegium durch den Theorie- bzw. Klassenlehrer (5x), durch den Koordinator (3x) oder auch unter Mitwirkung der Schulleitung (1x) vorgenommen wurde. Drei Lehrende aus verschiedenen Schulen geben an, dass sich die vorgenommene „Zwangs“-Zuweisung erschwerend auf die Umsetzung der Berufseinstiegsklasse auswirke. Verstärkt wird dieser Hinweis dadurch, dass an zwei dieser drei Schulen BEK-Schülerinnen und Schüler von den befragten Lehrkräften überwiegend aus defizitärer Sicht beschrieben werden. Lehrkräfte beider Schulen berichten auch davon, dass die Schülerinnen und Schüler die neue Schulform nicht gut annehmen.

⁸ So wurden z.B. Aussagen wie: „Angenehme Klasse, man konnte gut mit ihnen arbeiten“; „Die Disziplin der Schüler war ein Problem“; „Schüler beschimpfen sich gegenseitig“ in der Bezeichnung „Arbeits- & Sozialverhalten“ gebündelt und anhand der Beurteilung Verhalten ist (ausreichend) „ausgeprägt“ oder es besteht noch „Entwicklungsbedarf“ quantifiziert. Das differenzierte Kategoriensystem kann bei Bedarf beim Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover eingesehen werden.

⁹ Die qualitative Auswertung weiterer Unterkategorien soll nach noch durchzuführenden Schülerinterviews abgeschlossen werden.

Die Aussagen deuten eine Problemkumulation an, die möglicherweise durch eine andere Zusammensetzung des Kollegiums hätte gemildert werden können. Vermutlich sind die Selbst- (Lehrende) und Fremdwahrnehmung (Lernende) eng miteinander verflochten. Diese Interpretation legt nahe, dass hierdurch auch das Gelingen des Schulversuchs wesentlich beeinflusst wird.

Abb. 2: Auswahl der Lehrkräfte

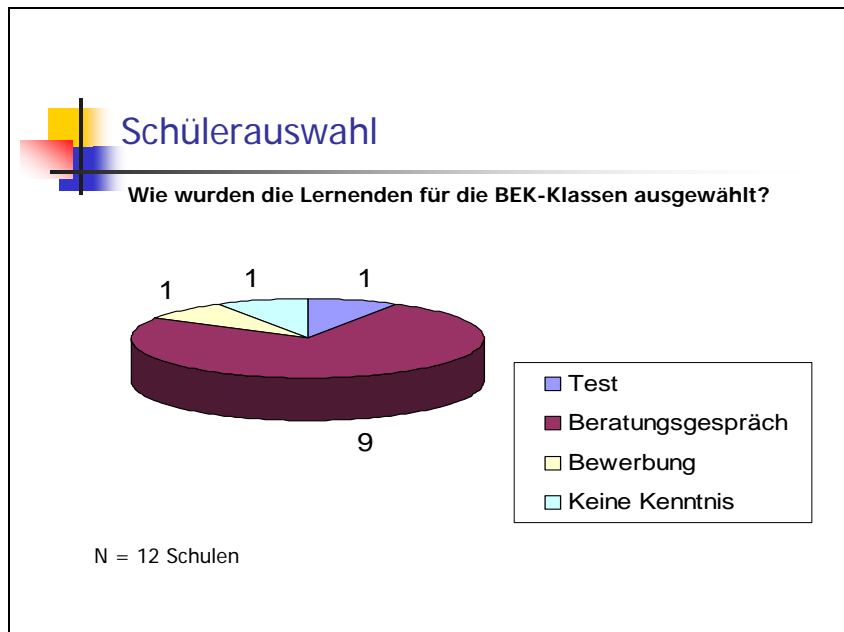


4.4.2. Schülerauswahl

Neben der Auswahl der Lehrkräfte scheint die Auswahl der Schülerinnen und Schüler einen zentralen Erfolgsindikator für die gelingende Umsetzung der Berufseinstiegsklasse zu sein. Abbildung 3 gibt einen Einblick, wie die Schülerinnen und Schüler an den jeweiligen Schulen für die Berufseinstiegsklasse ausgewählt wurden.

Eine Schule führte neben Beratungsgesprächen und der Sichtung von Zeugnissen auch einen Test durch. Der Test setzte sich aus Mathematik-, Geometrie- und Deutschaufgaben zusammen. Der größte Teil der Schülerinnen und Schüler wurde jedoch durch Beratungsgespräche in die Berufseinstiegsklasse vermittelt.

Abb. 3: Schülersauswahl



Aufgrund der „kurzen Vorlaufzeit“¹⁰ des Schulversuchs kam es nach Aussagen einiger Lehrkräfte teilweise dazu, dass an einigen Schulen Schülerinnen und Schüler schon Zusagen für BGJ oder BFS-Klassen gemacht wurden und so entweder Umberatungen vorgenommen werden mussten oder Schülerinnen und Schüler mit einem erhöhten Förderbedarf in die BEK aufgenommen wurden. Aus einem der Interviews: *„Wir konnten auf die geeigneten Schüler nicht zurückgreifen, weil die zum großen Teil schon ins BGJ gegangen sind auch ohne Hauptschulabschluss. D.h. die Schüler, diese Schüler jetzt, die für die BEK in Frage kommen sind uns ausgewichen, hatten die Möglichkeit sofort ins BGJ rein zu gehen und da blieb noch ein Restbestand von Schülern über, die diesen Anforderungen auch nicht gewachsen sind. Wir haben auf Schüler zurückgreifen müssen, die diese Leistung nicht bringen können. Das merken wir z. Z. auch ganz massiv. Wir werden uns auch von einigen Schülern trennen müssen, einige Schüler gehen wieder zurück ins BVJ“* (Fp 14, Z.49-57).

Die Schülersauswahl scheint auch einen unmittelbaren Einfluss auf die durch die Lehrkräfte zugeschriebenen Schülereigenschaften (Abb. 4) auszuüben. Entsprechend dem Entwicklungsbedarf, den viele Lehrende bei Lernenden im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens, der Lernvoraussetzungen und der kognitiven Leistungen sehen, könnte möglicherweise eine ge-

¹⁰ Z.B.: „Das ging alles viel zu kurzfristig holter-die-polter. Ich denke also auch bei uns war das nicht von Anfang an klar: kommt diese Klasse zu Stande usw. Also das war recht, recht kurzfristig“ (Fp 33, Z.19).

zielte Schülersauswahl insbesondere unter Berücksichtigung des vorhandenen Arbeits- und Sozialverhalten den in Abbildung 4 dargestellten Handlungsbedarf reduzieren.

Abb.4: Was zeichnet BEK-Lernende aus?

Schülereigenschaften (Mehrfachnennungen)	ausgeprägt		Entwicklungsbedarf	
	1. Erhebung ¹¹	2. Erhebung ¹²	1. Erhebung	2. Erhebung
Arbeits- & Sozialverhalten	7	5	19	17
Motivation	5	2	3	5
Lernvoraussetzungen ¹³	4	1	9	14
Anwesenheit	5	2	1	2
(Ausbildungs-) Reife	-	-	4	-
Kognitive Leistungen	2	2	4	8

Zu beiden Erhebungszeitpunkten sehen die Lehrkräfte bei den Schülerinnen und Schülern vor allem in den Bereichen des Arbeits- und Sozialverhaltens, der Lernvoraussetzungen und kognitiver Leistungen einen hohen Entwicklungsbedarf. Um den Unterstützungsbedarf decken zu können, ziehen die Lehrenden sozialpädagogische Unterstützung hinzu (vgl. hierzu Abb. 9) und wünschen sich klare Verhaltens- und Sanktionsregeln (vgl. Abb. 10, Kapitel 4.4.7). Der erhöhte Unterstützungsbedarf scheint auch zu einer stärkeren Sensibilisierung für mögliche Ursachen solcher Bedarfe zu führen. Interessant sind in diesem Zusammenhang die gestiegenen Hinweise der Lehrkräfte, dass viele Lernende erschwerende Lernvoraussetzungen mitbringen.

4.4.3. Ausrichtung der BEK

Die Förderung des Arbeits- und Sozialverhaltens spielte auch bei der individuellen Vorstellung der Lehrkräfte darüber, was durch die BEK erreicht werden sollte, eine wichtige Rolle. Angeregt durch die Diskussionen in der Kommission (vgl. Kap. 3.), was denn das vorrangige Ziel der BEK sei – die Verbesserung der Ausbildungsreife oder die Vermittlung des Hauptschulabschlusses – wurden alle Lehrende sowohl zu Beginn als auch am Ende des Schuljahres danach befragt, welche Ausrichtung die BEK ihrer Auffassung nach habe.

¹¹ N = 21 Lehrende/ Mehrfachnennungen (89 Nennungen insgesamt, davon 63 in den o. g. Kategorien, 10 im Bereich „Unterrichtsfach“, 17 „Sonstige“)

¹² N = 24 Lehrende/ Mehrfachnennungen (108 Nennungen insgesamt, davon 96 in den dargestellten Kategorien, 12 „Sonstige“)

¹³ Die Kategorie „Lernvoraussetzungen“ bündelt Hinweise zum „Durchhaltevermögen“, „Konzentrationsvermögen“, „Selbsteinschätzung“, „(fehlende) Unterstützung von Zuhause“ etc.

Abb. 5: Zielausrichtungen in der Berufseinstiegsklasse

BEK-Ausrichtung	1. Erhebung (N = 24 Lehrende, 5x keine Tendenz)	2. Erhebung (N = 24 Lehrende)
Hauptschulabschluss	9	8
Arbeits- & Sozialverhalten	6	9
Berufliche Handlungskompetenz	1	2
Keine Angaben	3	5

Die Ergebnisse in Abbildung 5 verdeutlichen, dass für viele Lehrkräfte weniger die Vermittlung beruflicher Qualifikationen (fachtheoretische bzw. fachpraktische Kenntnisse) im Vordergrund steht, als vielmehr die Vermittlung des Hauptschulabschlusses und die Stärkung des Arbeits- und Sozialverhaltens. Die aussagenbündelnde Kategorie „Arbeits- & Sozialverhalten“ konstituiert sich zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten leicht unterschiedlich. Während in den Interviews zu Beginn des Schuljahres unter Arbeits- und Sozialverhalten auch die Ausbildungs- und Berufsreife sowie damit verbundene „Arbeitstugenden“ (Durchhaltevermögen, Pünktlichkeit, Belastbarkeit) genannt wurden, taucht in der Abschlussbefragung der Begriff Ausbildungs- bzw. Berufsreife nicht mehr auf. Vielmehr werden nun neben „Arbeitstugenden“ vor allem Sozial- und Arbeitsverhalten als Begriffe erwähnt. Möglicherweise löste sich im Laufe des Schuljahres die „offizielle“ und begrifflich gefasste Zielvorgabe Hauptschulabschluss und Ausbildungsreife in der routinierten schulalltäglichen Bezeichnung „Arbeits- und Sozialverhalten“ auf.

4.4.4. Qualifizierungsbausteine

Ein neues curriculares und methodisches Gestaltungselement ist der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der schulischen Berufsvorbereitung. Ihre Entwicklung und Umsetzung in der Berufseinstiegsklasse war bis auf wenige formale Aspekte (wie z.B. Anzahl, Stundenumfang und Dokumentation) den Schulen überlassen. Für die meisten Befragten waren Qualifizierungsbausteine neu. Entsprechend groß war die Verunsicherung zu Beginn des Schuljahrs, wie Qualifizierungsbausteine entwickelt oder umgesetzt werden können. Da ähnlich wie in Lernfeldern des BGJ's oder der BFS auch Qualifizierungsbausteine sich auf Inhalte des Ausbildungsrahmenplans bestimmter Berufe beziehen, nutzen einige Lehrkräfte diese Ähnlichkeiten bei der Erstellung der eigenen Qualifizierungsbausteine. Hauptsächlich jedoch wurden als Hilfen zur Entwicklung der Bausteine genannt: Informationen aus dem Internet, Besuch einer

Fachtagung zu Qualifizierungsbausteinen in der schulischen Berufsvorbereitung¹⁴. Trotz Verunsicherungen und einem erheblichen Erarbeitungs- und Dokumentationsaufwand fiel die Beurteilung der verwendeten Qualifizierungsbausteine überwiegend positiv aus (vgl. Abb. 6). Lediglich ein Lehrender war zu beiden Erhebungszeitpunkten dem Einsatz von Qualifizierungsbausteinen eher skeptisch gegenüber eingestellt: Die Erstellung und Dokumentation sei aufwendig und es fehle vielen Lernenden an Vorkenntnissen, zumal diese vielleicht anders besser vermittelt werden könnten (vgl. Fp33). Gründe, die für den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen im Bereich der Berufsvorbereitung sprechen, sind aus Sicht der Lehrkräfte vor allem die motivierende Wirkung der (Erfolgs-)Rückmeldungen anhand der ausgestellten Zertifikate und der Einblick in ein berufliches Handlungsfeld und die damit verbundenen Tätigkeiten: „Ich denke, das ist eine sehr gute Sache. Zum einen, weil man Einblick in die vier Bereiche [vier Qualifizierungsbausteine] bekommt und man im Grunde genommen schon mal so eine Art Zertifikat in der Hand hat. Das man dann, wie gesagt, schon für die Bewerbung nutzen kann und das ist gerade für Schüler, die einen schlechten Hauptschulabschluss haben oder gar keinen natürlich eine tolle Sache“ (Ft35, Z. 453-457).

Abb. 6: Wie beurteilen die Lehrenden den Einsatz der Qualifizierungsbausteine?

Qualifizierungsbausteine (N = 24 Lehrende)	1. Erhebung	2. Erhebung
Einsatz geeignet	17	16 ¹⁵
Einsatz eher ungeeignet	1	1
Keine Angaben	6	7

Keine Angaben zu Qualifizierungsbausteinen machten überwiegend Lehrende die lediglich mit einem Unterrichtsfach (Deutsch, Mathematik oder Englisch) in der BEK vertreten waren.

4.4.5. Kerncurricula

Wie die Verwendung von Qualifizierungsbausteinen so stellt auch die Orientierung der Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Englisch an den Vorgaben des neuen Kerncurriculums für die Hauptschule eine Neuerung in der Berufsvorbereitung dar. Befragt danach, ob eine Orientierung am neuen Kerncurriculum für die Berufseinstiegsklasse geeignet sei, zeigt sich – wie bei den Qualifizierungsbausteinen – auch hier eine überwiegend positive Einschätzung

¹⁴ vgl. <http://www.quav.bildung-rp.de/>

¹⁵ Die positive Einschätzung verteilt sich gleichmäßig auf Fachtheorie- (8) und Fachpraxislehrende (8)

(vgl. Abb. 7). Begründet wird die Zustimmung häufig damit, dass das Kerncurriculum eine Orientierung für den Unterricht biete, eine Vergleichbarkeit der Leistungen gewährleiste und somit auch ein gewisser Standard erreicht werden könne.

Abb. 7: Halten die Lehrenden eine Orientierung an den neuen Kerncurricula für geeignet?

Kerncurricula (KC) (N = 24 Lehrende)	1. Erhebung	2. Erhebung ¹⁶
Orientierung am KC geeignet	17	14
Orientierung am KC eher ungeeignet	2	1
Keine Angaben	5	6 ¹⁷
Veränderungen notwendig	-	2

Eine differenzierte Analyse zeigt jedoch auch, dass die erkennbare Zustimmung unter anderem in die Zukunft projizierte Vorstellungen beinhaltet. So wird von einigen Lehrkräften eine Orientierung am neuen Kerncurriculum zwar positiv beurteilt, zugleich aber auch auf teils unrealistisch hohe Ansprüche des Kerncurriculums verwiesen: *„Manchmal sieht es so aus, als ob die Ziele zu hoch stehen. Aber ich denke ein Ziel runterzubrechen ist einfacher, als gar kein Ziel vor Augen zu haben. Und mir ist es so rum lieber, ich habe das Ziel, was angestrebt werden soll und kann das etwas abschwächen und sagen, das schaffen meine Schüler nicht, weil sie einfach auch von der Leistung auch noch schwächer sind (...).“* (Ft 10, Z.220-225).

Unter Umständen wird gar die Orientierung an den neuen Kerncurricula positiv bewertet und zugleich darauf hingewiesen, dass man diese nach kurzer Ansicht wieder beiseite gelegt habe. Offen sprach dies eine Lehrkraft an: *„Also wenn ich ein Curriculum nehmen soll, dann soll es bitte auch so formuliert sein, dass ich damit arbeiten kann.“* (Ft 34, Z.166/167). Und an anderer Stelle: *„Ich hab nur das von Mathe gesehen und war erst mal.. ich geb zu, geplättet. Hab dann das erst mal an die Seite gelegt und versuch jetzt (...) dass es läuft hinzubekommen.“* (Ft 34, Z.160-62).

Überaus deutlich wird die Differenz zwischen curricularer Zielbeschreibung und Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsfach Englisch. Da einige Schülerinnen und Schüler teils aus Sonderschulen ohne Englischkenntnisse kommen, ist eine Orientierung am Kerncurriculum nicht ohne weiteres möglich. Dies führte unter anderem auch dazu, dass Englisch in Anfänger- und Fortgeschrittenengruppen unterrichtet wurde, was auch im Zeugnis vermerkt

¹⁶ Eine Aussage konnte nicht eindeutig zugewiesen werden.

¹⁷ Vier der sechs Nennungen kamen von Fachpraxislehrenden, die „keine Angaben“ zum KC machten.

wurde. Die Aussagen der Befragten verdeutlichen: Neue Gestaltungselemente für den Unterricht bedürfen einer begleitenden Unterstützung. Für die weitere Arbeit in der Berufseinstiegsklasse wäre es daher hilfreich Begleitveranstaltungen zur Umsetzung der Qualifizierungsbausteine und der neuen Kerncurricula anzubieten, um die vorhandene positive Grundstimmung zu erhalten und konstruktiv zu nutzen.

4.4.6. Kooperation

Ein wichtiges Ziel des Schulversuchs „Berufseinstiegsklasse“ ist es, fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht besser zu verzahnen. Ein Gestaltungselement hierzu stellt der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen dar. Aber auch die Durchführung und Auswertung des Praktikums und die Umsetzung der Kerncurricula bedingen vielzählige und enge Absprachen zwischen den Lehrkräften. Zu Beginn des Schulversuchs schätzen die befragten Lehrkräfte sowohl die Kommunikation als auch die Zusammenarbeit überwiegend als vorhanden und ausreichend ein. Am Ende des Schuljahrs scheint sich die Situation jedoch stark verändert zu haben: Kommunikation und Zusammenarbeit hat – im Vergleich zur ersten Befragung – abgenommen. Bei beiden Aspekten der Kooperation zeigt sich nach Aussagen der Lehrkräfte ein gesteigener Entwicklungs- bzw. Verbesserungsbedarf. Während die Entwicklung quantitativ eindeutig erscheint, bietet eine nähere Betrachtung der Aussagen der zweiten Befragung einen Hinweis auf die Gründe der Veränderungen:

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung waren noch nicht alle Qualifizierungsbausteine an allen Schulen entwickelt. Auch die Umsetzung der ersten Bausteine hatte gerade erst begonnen. Die Aussagen der Lehrkräfte konnten sich dementsprechend noch nicht auf die Umsetzung der Qualifizierungsbausteine beziehen. Entsprechend berichteten die Lehrenden in der ersten Befragung zwar durchweg von Teamsitzungen und Absprachen – aber die Qualität der Kooperation war zu diesem Zeitpunkt noch wenig von der Umsetzungsrealität der Qualifizierungsbausteine beeinflusst. Gestützt wird diese Interpretation durch die Abschlussbefragung. Auch hier wird meist von vorhandener Kommunikation und vorhandenen Absprachen berichtet, aber insbesondere in Bezugnahme auf die Umsetzung der Qualifizierungsbausteine schätzen viele Lehrende die vorhandene und praktizierte Kooperation als „weiter ausbaufähig“ ein: *„Weil – das wäre wirklich noch etwas verbesserungswürdig: dass wir noch mehr parallel arbeiten. Fachpraxis, Fachtheorie – weil die Schüler das ja auch nachher brauchen für die Qualitätsbausteine, für die Überprüfung. Da müssen sie ja später auch eine kleine Ausarbeitung machen und wenn denen dann das theoretische Wissen fehlt - und alles können wir ja auch nicht auffangen im Fachpraxisunterricht – und da wäre es schon gut, wenn es etwas*

mehr parallel liefen. Also dass man sich noch mehr untereinander abspricht..“ (Fp 3, Z.150-156). Die in Abbildung 8 aufgeführten quantitativen Ergebnisse wirken also eindeutiger, als sich nach einer differenzierten qualitativen Auswertung der Aussagen sagen lässt: Zwar ist der Wunsch nach Kommunikation und Zusammenarbeit eindeutig gestiegen, die Steigerung impliziert aber auch ein anderes Reflexionsniveau zum Zeitpunkt der zweiten Befragung. Dies bedeutet, dass sich die qualitativen Ansprüche an Kooperation und damit verbunden auch die Einschätzung über Kooperation verändert haben.

Abb. 8: Wie ist die Zusammenarbeit zwischen Fachtheorie- und Fachpraxislehrenden?

Kooperation (Mehrfachnennungen)	vorhanden		Entwicklungsbedarf	
	1. Erhebung ¹⁸	2. Erhebung ¹⁹	1. Erhebung	2. Erhebung
Kommunikation (z.B. Teamsitzungen, Gespräche etc.)	19	11	2	7
Zusammenarbeit (z.B. gemeinsame Unterrichtsplanung/ Gestaltung, Materialaustausch etc.)	15	9	7	13

4.4.7. Was hat sich in der BEK bewährt?

Auch die Antworten auf die Frage, was sich in der Umsetzung der Berufseinstiegsklasse bewährt hat, verdeutlicht, dass Kommunikation und Austausch wichtige Erfolgsaspekte für die Lehrkräfte darstellen. Aber nicht nur die Kooperation untereinander, sondern auch das Zusammenarbeiten mit anderen Professionen, insbesondere der Schulsozialarbeit, wird als wichtige Rahmenbedingung genannt. Obwohl für die Berufseinstiegsklasse keine sozialpädagogische Unterstützung vorgesehen ist, wurde an allen Schulen sozialpädagogische Unterstützung für die Umsetzung der BEK in Anspruch genommen. Der Einsatz und die Wirkung von Sozialpädagogen in der Berufseinstiegsklasse lassen sich in den beiden Abbildungen 9 und 10 nach verfolgen.

¹⁸ N = 24 Lehrende/ Mehrfachnennungen (43 Nennungen zu den beiden Kategorien, 5 den beiden Kategorien nicht zuweisbare Einzelnennungen)

¹⁹ N = 24 Lehrende/ Mehrfachnennungen (40 Nennungen zu den beiden Kategorien)

Abb. 9: Welche Aspekte sind hilfreich bei der Arbeit in der Berufseinstiegsklasse?

Bewährtes	1. Erhebung ²⁰	2. Erhebung ²¹
Unterstützung d. Sozialpädagogen	4	8
Klassengröße	9	3
Teamkultur/ Austausch	-	5
Stundengestaltung ²²	-	3
Unterstützung d. Schulleitung	3	-

Während bei der ersten Befragung oft ein Bedarf an sozialpädagogischer Unterstützung genannt wird, scheint bei der Abschlussbefragung der sozialpädagogische Bedarf geringer geworden zu sein. Zugleich aber verdeutlichen die Befragungsergebnisse in Abbildung 9, dass sich die Unterstützung durch Sozialpädagogen „bewährt“ hat. Begründet wird der Einbezug sozialpädagogischer Unterstützung meist mit einem erhöhten Förderbedarf im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens bei den Schülerinnen und Schülern (vgl. Kap. 4.4.2; Abb. 4). Eine gezielte, weniger schulstrukturelle als vielmehr pädagogisch geleitete Schülersauswahl könnte einen Ansatz darstellen, Bedarfe im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens einzuzugrenzen. Dies spiegelt auch die Einschätzung der Lehrkräfte in Abbildung 10 wider. In welchem Maße dies jedoch mit dem Wegfall eines anrechenbaren BGJ's auf eine duale Ausbildung und den vorgeschlagenen Zugangsveränderungen für Berufsfachschulen realisierbar ist, wird sich in einigen Jahren zeigen, wenn Berufseinstiegsklassen den prädestinierten Weg zu einem Hauptschulabschluss im Bereich der schulischen Berufsvorbereitung darstellen. Eine andere Option wäre der reguläre Einbezug von Schulsozialarbeit in die Berufseinstiegsklasse.

4.4.8. Klassengröße

Beeinflusst durch den Unterstützungsbedarf im Bereich des Arbeits- und Sozialverhalten ist auch die Einschätzung der Klassengröße. Zu beiden Befragungszeitpunkten äußern sich viele Lehrende kritisch über die vorgegebene Klassenstärke von 18 Schülern. Die Schülerzahl sei zu hoch, um die gestellten (curricularen) Anforderungen und (individuellen) Bedarfe zu bewältigen (vgl. Abb.10).

²⁰ N=14 Lehrende/Mehrfachnennungen (insges. 21). Dargestellte Häufigkeiten – Kategorien mit ≥ 3 Nennungen

²¹ N=21 Lehrende/Mehrfachnennungen (insges. 35). Dargestellte Häufigkeiten – Kategorien mit ≥ 3 Nennungen

²² Zwei dieser drei Einschätzungen kommen von Fachtheorielehrenden. Sie schätzen den höheren Stundenanteil.

Abb. 10: Wo sehen die Lehrenden noch Verbesserungsbedarfe?

Verbesserungsbedarfe	1. Erhebung ²³	2. Erhebung ²⁴
Sozialpädagogische Unterstützung	7	4
Bessere Verzahnung von Fachtheorie und Fachpraxis	6	6
Bessere Ausstattung	5	5
Schülersauswahl	-	10
Klassengröße verringern	5	9
Andere Methodik/ Didaktik	6	-
Veränderungen im Stundenplan	5	6
Mehr Praxisanteile	4	-
Einheitliche Verhaltensregelungen	-	4
Fortbildungen/ Austausch	-	4
Hilfen & Modifikationen bei den Qualifizierungsbausteinen	4	-

Es fällt auf: Zunächst scheint bei der ersten Befragung die Schülerzahl angemessen zu sein bzw. sie wird gar als „bewährter“ Aspekt aufgeführt (vgl. Abb. 9). Eine genauere Aussagenanalyse verdeutlicht jedoch, dass schon zum Zeitpunkt der ersten Erhebung von den angegebenen neun Nennungen (entspricht neun Schulen) lediglich an drei Schulen 18 Schülerinnen und Schüler in einer Berufseinstiegsklasse sind. In den restlichen sechs Schulen befinden sich zu diesem Zeitpunkt zwischen 12 und 15 Schülerinnen und Schüler in einer Berufseinstiegsklasse. Verantwortlich für die abnehmende Schülerzahl sind meist Umberatungen in das BGJ, BVJ und Ausschulungen.

4.4.9. Ein erfolgversprechendes Modell?

Auf die Frage, ob die Berufseinstiegsklasse ein erfolgversprechendes Modell im Bereich der schulischen Berufsvorbereitung sei, antwortet der mehrheitliche Teil der Lehrkräfte mit einer positiven Einschätzung (vgl. Abb. 11). Die beiden eher skeptischen Einschätzungen zum Zeitpunkt der 2. Befragung nennen als Gründe für ihre Einschätzung: Zweifel an den in der BEK erreichten Qualifikationen, erhöhter Mehraufwand (vgl. Fp1, Fp 33).

²³ N=24 Lehrende/Mehrfachnennungen. Dargestellte Häufigkeiten – Kategorien mit ≥ 3 Nennungen

²⁴ N=24 Lehrende/Mehrfachnennungen. Dargestellte Häufigkeiten – Kategorien mit ≥ 3 Nennungen

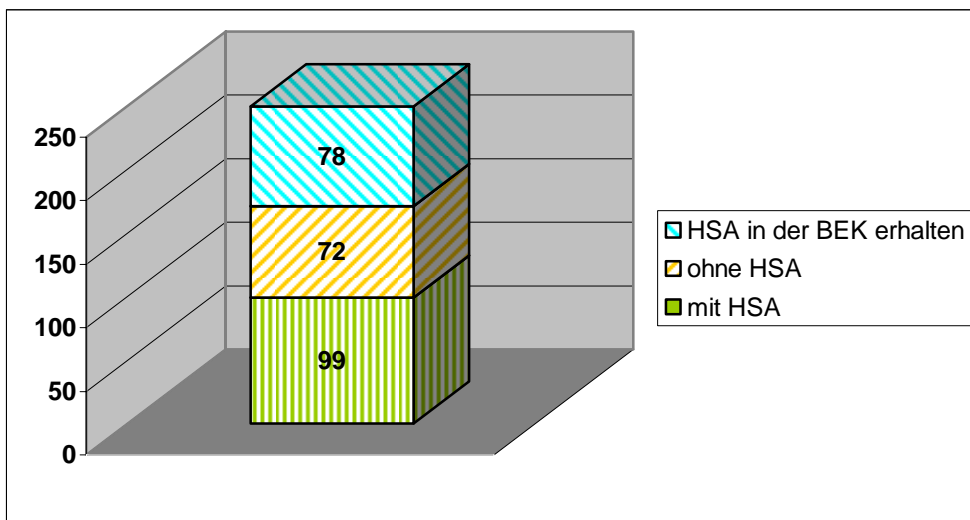
Abb. 11 Halten Sie die Berufseinstiegsklasse für ein erfolgversprechendes Modell?

Erfolgseinschätzung (N = 24 Lehrende)	1. Erhebung ²⁵	2. Erhebung
Positive Einschätzung	13	17
Negative Einschätzung	1	2
Keine Tendenz feststellbar	5	5
Keine Angaben	3	-

4.4.10. Abschlüsse und Übergänge

Die überwiegend positiven Einschätzungen der Lehrkräfte scheinen sich auch in der Anzahl der erreichten Hauptschulabschlüsse widerzuspiegeln. Von 150 Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn des Schuljahres kein Hauptschulabschluss besaßen, konnten 78 (= 52%) Schülerinnen und Schüler einen Hauptschulabschluss erwerben (vgl. Abb. 12). Auf welchem Niveau die erreichten Abschlussnoten liegen und in welchem Maße sich Lernende ohne Abschluss in ihren Noten verbesserten, darüber liegen – zum Teil auch aus datenschutzrechtlichen Gründen – keine differenzierten Erkenntnisse vor.

Abb. 12: Erreichte Abschlüsse (Schuljahr 2006/2007)



Neben den Abschlüssen kann aber auch die Vermittlungsquote in Ausbildung als Erfolgsindikator gelesen werden. Neben den begonnenen 56 betrieblichen Ausbildungen sind hierbei teilweise auch die Übergänge in das Berufsgrundbildungsjahr bzw. in Berufsfachschulen zu berücksichtigen, da in manchen Landkreisen das BGJ eine notwendige Voraussetzung dar-

²⁵ Hinzu kommen die Einzelnennungen „muss modifiziert werden“ und „nicht zuweisbar“

stellt, um in eine reguläre Ausbildung einzumünden (z. B. Papenburg). Den Verbleib der Schülerinnen und Schüler nach Absolvieren der Berufseinstiegsklasse stellt Abbildung 13 dar.

Abb. 13: Verbleib der Schülerinnen und Schüler nach dem Schuljahr 2006/2007

Verbleib²⁶	Anzahl
Wiederholen der BEK	4
Besuch der Schulform BGJ/BFS	87
Beginn einer betrieblichen Ausbildung	56
Beginn eines Arbeitsverhältnisses	17
Schwangerschaft/ Geburt	1
Nachholen des HSA an der VHS	2
Besuch weiterer Maßnahmen	5
Verbleib unbekannt	77

²⁶ Die Angaben über den Verbleib der Schülerinnen und Schüler sind das Ergebnis einer Umfrage des MK bei den Kommissionsmitgliedern der BEK-Pilotschulen.

5. Quantitative Befragung der Schülerinnen und Schüler – Ergebnisse

Die folgenden Ausführungen beschreiben Entwicklung, Dimensionen und Ergebnisse des quantitativen Erhebungsinstruments. Es wird deutlich, dass es gelungen ist ein differenziertes Instrument zur Erfassung der „Berufswahlkompetenz“ zu konzipieren. Da die Berufseinstiegsklasse eine neue Schulform darstellt, liegen keine wissenschaftlichen Bezugsgrößen vor, anhand derer die Entwicklung der Schüler innerhalb eines Schuljahres dargestellt werden kann. Entsprechend mussten bei der Instrumentenentwicklung und Ergebnisauswertung Vergleichsgruppen hinzugezogen werden. Die notwendige Hinzunahme von Vergleichsgruppen in Form der beiden Schulformen Berufsvorbereitungsjahr und Wirtschaftsgymnasium verfolgt jedoch weder bei der Fragebogenentwicklung noch bei der Ergebnisdarstellung das Ziel, die BEK als Schulform zu vergleichen und zu verorten. Was verglichen wird, sind die individuellen Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler, über natürlich stattfindende Reifungsprozesse hinaus.

Für die Erfassung differentieller Effekte der schulischen Maßnahme wurde ein Fragebogen erstellt, der zwölf Aspekte der Berufswahlkompetenz erfasst. Wir gehen davon aus, dass die Fähigkeit und Bereitschaft, eine den eigenen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Berufsentscheidung zu treffen (die Berufswahlkompetenz), eine Zentralposition im Berufswahlprozess einnimmt und als wesentliche Bestimmungsgröße des heterogenen Merkmals- und Dispositionsbündels angesehen werden kann, das umgangssprachlich mit Ausbildungsreife bezeichnet wird. Wenn eine selbstkonzeptkonforme Berufsentscheidung getroffen werden kann, wird die Berufsarbeit intrinsisch motivierend und Leitmerkmale der Ausbildungsreife, wie Pünktlichkeit, Verlässlichkeit und Lernbereitschaft werden für Jugendliche selbstverständlich. Berufswahlkompetenz ist eine grundlegende Haltung und Einstellung, die nicht direkt vermittelt werden kann, sondern in einer komplexen Person-Umwelt-Interaktion erworben bzw. herausgebildet wird. Wesentliches Merkmal und notwendige Bedingung ist die Eigenaktivität. Versuche der direkten Vermittlung führen zu Reaktanzen und u. U. paradoxen Effekten. Insofern zeigen Berufsentscheidungsprozesse die typischen Merkmale von Kompetenzen als Dispositionen zur Selbstorganisation. Der traditionelle Reifebegriff bildet diese Eigenarten nicht angemessen ab.

Pädagogische Maßnahmen arrangieren Bedingungen und Kontexte, die Kompetenzentwicklungen in unterschiedlichem Maße ermöglichen oder begünstigen. Unterschiede bestehen so-

wohl auf der Angebotsseite als auch auf der Seite der Adressaten. Zu rechnen ist nicht nur mit Sozialisationserfolgen oder -misserfolgen sondern auch mit Selektionseffekten.

Die Setzung der Ziel- und Effektgröße *Berufswahlkompetenz* hat einige Vorteile: Ihre Definition als Disposition ermöglicht eine komplexe Operationalisierung als latente Dimension und sie ermöglicht die Erfassung nicht-trivialer Effekte. Es ist keine Messung intendierter Lernergebnisse, sondern die Erfassung von Selbstkonzeptveränderungen in berufs- und entscheidungsrelevanten Dimensionen. Die abgebildeten Veränderungen betreffen Einstellungen, Haltungen und nur bedingt Fähigkeiten und sind daher nicht direkten Übungen zugänglich. Testtraining ist kaum möglich. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis von der Definition der Mitglieder des PISA-Konsortiums, die Kompetenz als rein kognitives Konstrukt auffassen (Klieme, Maag-Merki, & Hartig, 2007). Wir beziehen bewusst motivationale Komponenten in die Konzeptualisierung mit ein und orientieren uns damit an dem berufspädagogischen Begriffsgebrauch. Berufswahlkompetenz ist eine Personal- oder Selbstkompetenz, die neben Sozial-, Fach und Methodenkompetenz zur beruflichen Handlungsfähigkeit beiträgt.

5.1. Die Fragebogendimensionen

Die 12 Komponenten der Berufswahlkompetenz sind nach intensiver Bearbeitung von anfangs 16 Skalen erstellt worden. Sie umfassen Berufsinteressen, Einstellungen zur Berufswahl, wie die subjektive Wichtigkeit und das Engagement der Berufsfindung, Stressverarbeitung und die Überzeugung, den Berufswahlprozess und berufliche Anforderungen bewältigen zu können. Alle Skalen sind in Tabelle 1 aufgelistet. In einem Entscheidungsmodell, das an anderer Stelle beschrieben ist (Ratschinski, 2008, eingereicht, preprint unter www.ratschinski.net), kommt der letztgenannten beruflichen und berufswahlbezogenen Selbstwirksamkeit eine Schlüsselstellung zu. Sie hat sich zuletzt in der PISA-Studie 2006 als wichtiger Prädiktor für die Berufsentscheidung erwiesen (Schütte, Frenzel, Asseburg, & Pekrun, 2007).

Alle Aspekte und Einstellungen sollten sich theoretisch unter dem Einfluss der pädagogischen Maßnahmen verändern können, obwohl sie nur zum Teil oder implizit Gegenstand des Unterrichts sind. Im Altersbereich der BEK-Schüler ist Berufsorientierung, Berufsfindung und Berufsentscheidung für die meisten Jugendlichen die wichtigste Entwicklungsaufgabe, die eine Reihe von Überlegungen, Klärungen und Aktivitäten auslöst. Deshalb sind auch ohne gezielte

pädagogische Hilfe deutliche Veränderungen und Entwicklungen zu erwarten. Aussagen über Maßnahmeneffekte sind deshalb nur im Vergleich möglich. Als Referenzgruppen wurden n=53 Schüler aus Berufsvorbereitungsjahren herangezogen, die in einer ähnlichen beruflichen Situation sind, und n=41 Wirtschaftsgymnasiasten, die zwar eine Richtungsentscheidung, aber noch keine Berufsentscheidung getroffen haben. Am Ende des Schuljahres 2006/2007 lagen für insgesamt n=76 Schülerinnen und n=144 Schüler vollständige Antwortbögen vor (n=220), davon **n=126 aus den zwölf BEK-Pilotschulen**.

5.2. Prä-Post-Vergleiche

In Tabelle 1 sind die Vergleichsergebnisse von Prä- und Posttest für die Gesamtgruppe der 220 erfassten Berufsschüler und die Skalenkorrelationen zusammengestellt. Die mit Sternchen gekennzeichneten Unterschiede sind auf dem 5-Prozentsniveau (*) bzw. 1-Prozentsniveau (**) signifikant.

*Tabelle 1: Mittelwertvergleiche der Prä- und Posttests (n=220); * p<.05, ** p<.01*

		Prätest		Posttest		Korr	T	
		M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂			
1	Interessen-Differenzierung	17,52	9,32	18,83	9,80	0,52	-2,06	*
2	Entscheidungs-Unsicherheit	2,34	0,69	2,24	0,69	0,47	2,17	*
3	Berufswahl-Wunschdenken	2,05	0,61	1,94	0,58	0,58	2,83	**
4	Berufswahl nach Optionslogik	2,53	0,79	2,50	0,79	0,53	0,57	
5	Informationsbereitschaft	3,47	0,45	3,40	0,49	0,48	2,30	*
6	Urteilsabhängigkeit	1,70	0,54	1,66	0,59	0,52	1,06	
7	Berufliche Selbstwirksamkeit	3,00	0,48	3,01	0,48	0,47	-0,27	
8	Zukunftspessimistische Selbstzweifel	1,86	0,69	1,85	0,74	0,48	0,06	
9	Zukunfts-Optimismus	3,08	0,52	3,14	0,56	0,44	-1,52	
10	Mobilitätsbereitschaft	2,15	0,43	2,26	0,48	0,24	-2,93	**
11	Wichtigkeit sozialer Lebensziele	4,10	0,88	4,11	0,81	0,45	-0,30	
12	Wichtigkeit beruflicher Lebensziele	4,23	0,65	4,29	0,55	0,26	-1,17	

Für alle Jugendlichen gilt, dass ihre Berufsvorstellungen realistischer werden. Das Wunschdenken, z.B. durch den Beruf berühmt und reich zu werden, nimmt zugunsten realisierbarer Berufsvorstellungen deutlich ab. Nahezu ebenso deutlich steigt die Bereitschaft, auch berufliche Alternativen zum Wunschberuf in Betracht zu ziehen, obwohl insgesamt die Entscheidungsunsicherheit bei der Berufswahl sinkt. Basis dafür ist eine zunehmend ausgeprägte Interessenakzentuierung. Das Bedürfnis nach gezielten Berufsinformationen nimmt deutlich ab. Insgesamt verändern sich – bezogen auf die Gesamtgruppe von 220 Schülern – fünf von zwölf Aspekten signifikant in erwarteter Richtung.

Das Vertrauen in die Handlungsfähigkeit (Selbstwirksamkeit) gehört überraschenderweise nicht dazu. Gruppenvergleiche machen jedoch deutlich, dass die Veränderungen in den Schulformen nicht gleich ausfallen. In Tabelle 2 sind die Vergleichsergebnisse von BEK und BVJ-Klassen zusammengestellt. Die aufgelisteten F-Quotienten sind Kennwerte für Veränderungen der Gruppenmittelwert, die durch den Einfluss des Messzeitpunkts (MZP) erklärt werden. Wird nur der MZP (Spalte 3) signifikant (Haupteffekt), liegt eine gleichsinnige Veränderung in beiden Gruppen vor. Die Geraden steigen parallel an oder sie fallen parallel ab. Wichtig für die Erfassung differentieller Effekte ist die Erfassung von Wechselwirkungen zwischen Messzeitpunkt und Schulform (MZP * Schule in Spalte 4). Bei signifikanten Wechselwirkungen unterscheidet sich der Geradenverlauf bedeutsam; die Geraden schneiden sich. Einem Anstieg in der einen Gruppe steht ein Abfall (oder ein Parallelverlauf) in der anderen Gruppe gegenüber und umgekehrt.

Das ist – wie Tabelle 2 zeigt – in drei Kompetenzaspekten auf statistisch signifikante Weise der Fall: In der Entscheidungsunsicherheit, in Urteilsabhängigkeit und in der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit. Anscheinend war es in den untersuchten Berufsvorbereitungsklassen notwendig, unreife Omnipotenzvorstellungen der Schüler auf ein realistisches Maß zu reduzieren. Solche Maßnahmen führen zwangsläufig zu einer Verunsicherung (Entscheidungsunsicherheit) und dem Wunsch nach Unterstützung von vertrauten Personen, meist den Eltern (Urteilsabhängigkeit).

Tabelle 2: Varianzanalyse mit Messwiederholungen: F-Quotienten der Varianzen innerhalb der BEK-Schüler (n=126) und der BVJ-Schüler (n=53)

		Varianzen innerhalb			
		MZP	MZP*Schule	MZP*Sex	3-Weg
1	Interessen-Differenzierung	2,77	0,48	0,21	0,41
2	Entscheidungs-Unsicherheit	0,51	4,10*	3,82*	5,88*
3	Berufswahl-Wunschdenken	5,02*	1,36	0,48	0,20
4	Berufswahl nach Optionslogik	0,04	0,35	0,27	1,47
5	Informationsbereitschaft	0,81	0,41	0,31	3,16
6	Urteilsabhängigkeit	0,00	3,88*	1,11	0,00
7	Berufliche Selbstwirksamkeit	2,18	3,84*	0,76	2,36
8	Zukunftspessimistische Selbstzweifel	0,40	0,08	0,21	0,52
9	Zukunfts-Optimismus	1,55	0,01	1,86	2,15
10	Mobilitätsbereitschaft	4,28*	1,61	0,15	0,11
11	Wichtigkeit sozialer Lebensziele	1,54	0,32	0,51	0,62
12	Wichtigkeit beruflicher Lebensziele	0,00	0,35	0,09	0,50

Vergleichbare Effekte wurden in den Berufseinstiegsklassen nicht festgestellt. In den drei genannten Bereichen war der Maßnahmeneffekt in den Berufseinstiegsklassen signifikant höher als in den BVJ-Klassen. Betrachtet man Berufswahlkompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft, die Entwicklungsaufgabe Berufswahl zu bewältigen, dann wurden in der BEK wichtige Zielvorgaben erreicht. Handlungsfähigkeit wird durch Selbstwirksamkeit abgebildet und Handlungsbereitschaft durch Entscheidungssicherheit. In beiden Aspekten sind bedeutsame Fortschritte erzielt worden.

5.3. Schülertypen

Allerdings zeigen die erhobenen Daten auch, dass die Ausgangsbedingungen in den BVJ-Klassen ungünstiger waren. Um Personengruppen über die Schulformen hinaus bestimmen zu können, wurden neun der zwölf Skalen für eine Typenbildung der Schüler aller drei erfassten Schulformen mit einer Two-Step-Clusteranalyse herangezogen. Es wurden drei gut unterscheidbare Schüler-Cluster ermittelt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 zu ersehen.

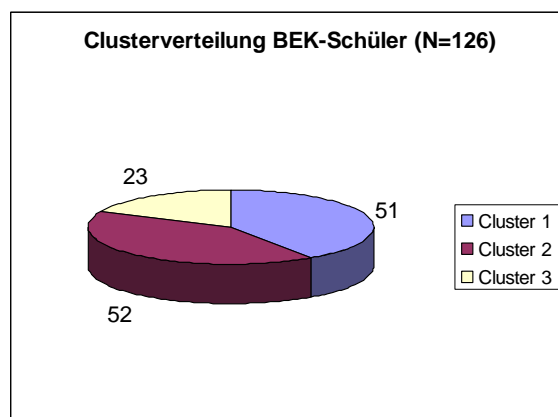
*Tabelle 3: Drei-Clusterlösung in einer Two-Step-Clusteranalyse: Skalenmittelwerte (T-Test * p<.05, ** p<.01)*

		Cluster 1 (n=87)		Cluster 2 (n=88)		Cluster 3 (n=45)	
		Prä	Post	Prä	Post	prä	Post
1	Interessen-Differenzierung	19,77	19,94	18,07	20,89**	12,11	12,64
2	Entscheidungs-Unsicherheit	2,44	2,39	2,02	1,87*	2,78	2,65
3	Berufswahl-Wunschdenken	1,79	1,89 *	2,00	1,84**	2,65	2,64
4	Berufswahl nach Optionslogik	2,35	2,39	2,47	2,39	3,02	2,95
5	Informationsbereitschaft	3,60	3,51	3,44	3,43	3,27	3,11
6	Urteilsabhängigkeit	1,58	1,43**	1,56	1,48	2,21	2,48*
7	Depressive Selbstzweifel	1,83	1,84	1,60	1,54	2,41	2,52
8	Berufliche Selbstwirksamkeit	2,97	2,99	3,19	3,22	2,67	2,62
9	Mobilitätsbereitschaft	2,24	2,29	1,99	2,13	2,30	2,47*

Cluster 1 ist gekennzeichnet durch vernünftige Einstellungen, einen vor allem anfangs hohen Realitätsbezug, ausgeprägte Interessen und Offenheit für Informationen. In diesem Cluster ist der Frauenanteil besonders hoch. 72 der 87 Clustermitglieder sind Frauen (83%). **51 Schüler besuchen die BEK (59%)**, 32 gehen ins Wirtschaftsgymnasium (37%) und nur 4 in das BVJ (5%). Der Ausländeranteil ist mit 15 von 83 (18%) gering, ebenso der Anteil der Förderschüler mit 5 von 80 (6%). Wir nennen dieses Cluster: *die vernünftigen, aktiven und angepassten Schülerinnen.*

Mitglieder des **Cluster 2** zeigen geringe Selbstwertzweifel, eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und insgesamt eine geringe Bereitschaft, andere als die gewünschten Berufsoptionen in Betracht zu ziehen. Sie sind sicher in ihrem Urteil und in der gesamten Lebensplanung und profitieren von den schulischen Angeboten, indem sie in ihren Auffassung und Planungen bestätigt werden. In diesem Cluster ist der Frauenanteil mit 8 von 88 gering (9%), ebenso der Ausländeranteil mit 11% (9 von 85). **Über die Hälfte (59%) der Mitglieder gehen in Berufseinstiegsklassen (52 von 88)** und ein Drittel (32%) ins Berufsvorbereitungsjahr (28 von 88). Nur 8 von 88 besuchen das Wirtschaftsgymnasium. Dieses Cluster nennen wir *selbstsichere, beruflich entschiedene Schüler*.

Das etwas kleinere **Cluster 3** ist charakterisiert durch hohe Unsicherheit, geringe Interessendifferenzierung, durch erhöhte Quote an zukunfts pessimistischen Selbstzweifeln und größere Urteilsabhängigkeit. Die Berufswahl folgt einer Optionslogik (Hauptsache eine Lehrstelle) und signalisiert die Bereitschaft auch Notlösungen in Kauf zu nehmen. **Diese Gruppe besteht etwa zu Hälfte aus BEK (23 von 45)** und BVJ-Schülern (21 von 45) und hat mit 45% einen hohen Anteil an Förderschülern (18 von 40) und mit 23% etwas mehr Ausländer (9 von 40). Cluster 3 enthält nur vier Frauen und ein Gymnasiasten. Wir nennen dieses Cluster die *unsicheren, selbstzweifelnden Problemschüler*. Es umfasst 40% (21 von 53) der BVJ-Schüler und 18% der Schüler in Berufseinstiegsklassen.



Die deutlichen Unterschiede im prozentualen Anteil von Problemschülern deuten auf Selektionseffekt hin. Es ist eine relative Positivauslese anzunehmen.

5.3. Fazit²⁷

Gemessen an wichtigen Aspekten war die pädagogische Arbeit in beiden Formen der Berufsvorbereitung gleichermaßen erfolgreich. Die Berufsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler sind realistischer geworden, ihr Informationsbedarf ist zurückgegangen, bestehende Berufsinteressen sind am Ende des Schuljahres ausgeprägter und differenzierter und mit Berufsvorstellungen wird flexibler umgegangen, indem mehrere Optionen berücksichtigt werden.

In drei wichtigen Bereichen sind jedoch in Berufseinstiegsklassen größere Fortschritte als im BVJ erreicht worden: Die BEK-Schülerinnen und Schüler trauen sich mehr zu, ihre berufliche Selbstwirksamkeit ist signifikant stärker erhöht als die der BVJ-Schülerinnen und Schüler, ihre Entscheidungssicherheit ist stärker gestiegen und die Abhängigkeit vom Urteil anderer stärker gesunken als die der BVJ-Vergleichsgruppe.

Insgesamt zeigen 8 von 12 Merkmalen Veränderungen entweder in der Gesamtgruppe (5 Veränderungen), in Subgruppen (2) oder in Form differentieller Effekte (2). Lediglich die Wichtigkeit sozialer Ziele, Selbstzweifel und Optimismus und die Berufswahl nach Optionslogik zeigen während des einen Schuljahres keine Mittelwertveränderungen. Individuelle Veränderungen sind dagegen durch die mittleren Retest-Korrelationen belegt. Drei der vier Konzepte differenzieren jedoch deutlich zwischen den Schulgruppen, nur die *sozialen Lebensziele* sind für alle gleichermaßen erstrebenswert.

²⁷ Ausführliche Darstellung des quantitativen Erhebungsinstruments und der Ergebnisse unter:
www.ratschinski.net

Literatur

- Dann, H. D. (1994): *Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften*. In: K. Reusser; M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. S. 163-205, Bern u.a.: Hans Huber.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2007): *Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen*. In: J. Hartig & E. Klieme (Eds.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (pp. 5-15). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie*. Weinheim: Beltz, PVU. 3. korrr. Aufl.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (2006): *Durchführungsbestimmungen für den Schulversuch „Berufseinstiegsklasse“ (BEK)*, vom 29.03.2006
- Ratschinski, G. (2008, eingereicht): *Von der Berufswahlunsicherheit zur Berufswahlkompetenz. Welchen Beitrag leisten berufsbildende Schulen? Diskurs Kindheit- und Jugendforschung*.
- Schütte, K., Frenzel, A. C., Asseburg, R., & Pekrun, R. (2007): *Schülermerkmale, naturwissenschaftliche Kompetenz und Berufserwartung*. In: M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Eds.): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 125-146). Münster: Waxmann.
- Sloane, P.F.E. (2005): *Modellversuchsforschung*. In: Rauner, F. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmannverlag, S. 658-664.
- Wahl, D. (1991): *Handeln unter Druck: der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Studien-Verlag

- Anlage I/ Kommissionsauftrag -

Kommission zur Erarbeitung von curricularen Vorgaben für den Schulversuch „Berufseinstiegsklasse (BEK)“

Arbeitsauftrag:

Die Ergebnisauswertung und Steuerung des Schulversuchs erfolgt durch eine gemeinsame Arbeitsgruppe, in der alle 12 am Schulversuch beteiligten Pilotschulen mitwirken. In den Durchführungsbestimmungen heißt es zwar noch, dass Rahmenrichtlinien zu erstellen sind, bei erfolgreicher Anwendung von Qualifizierungsbausteinen und Kerncurricula erübrigen sich jedoch traditionelle RRL. Vielmehr geht es darum, die Ergebnisse der Arbeitsgruppe in „Curricularen Vorgaben für den Unterricht in der Berufseinstiegsklasse“ zusammenzufassen.

Für diese Arbeiten und die eventuell notwendigen Nachsteuerungen ist eine arbeitsfähige Gruppengröße einzuhalten, d. h. pro Sitzung ist jede Pilotschule durch eine Teilnehmerin bzw. einen Teilnehmer vertreten. Die Mitarbeit in der Kommission ist nicht personenbezogen, sondern fachlich ausgerichtet. Zu bestimmten Themen kann eine BBS auch die fachlich zuständige Lehrkraft entsenden. Dieses ist jedoch mit der Kommissionsleitung abzustimmen.

Aufgabe der Kommission ist die Erarbeitung von Vorgaben für den Unterricht in der Berufseinstiegsklasse. Da es sich bei der BEK um eine neue innovative Schulform handelt, für die es auch bundesweit keinerlei Regelungen gibt, ist es eine Aufgabe der Kommission den Umfang dieser Vorgaben zu bestimmen. Es gilt der Leitsatz:

So wenig Vorgaben wie möglich, so viele Vorgaben wie nötig.

Die Berufseinstiegsklasse ist Bestandteil der Berufsvorbereitung, was bedeutet, dass nicht die zu vermittelnden Inhalte, sondern die individuelle pädagogische Förderung im Vordergrund steht. Ziel des Unterrichts muss es sein, die Ausbildungsreife der Schülerinnen und Schüler optimal zu entwickeln, um ihnen so eine bessere Perspektive auf dem Ausbildungsstellenmarkt

zu verschaffen. Hierzu gehört auch, die Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss so zu fördern, dass diese am Ende des Schuljahres im Rahmen einer Abschlussüberprüfung den Hauptschulabschluss erwerben können.

Konkret sind von der Kommission zu folgenden Themen Vorgaben zu entwickeln:

Qualifizierungsbausteine

In der Fachpraxis sollen, in Abstimmung mit der Fachtheorie, die Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit vermittelt werden. Dies soll insbesondere durch inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten erfolgen, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden (Qualifizierungsbausteine). In Anlehnung an das Berufsbildungsgesetz vom 23.03.2005 (BGBl. I S. 931), sollen diese „Qualifizierungsbausteine (QB)“

- zur Ausübung einer Tätigkeit befähigen, die Teil einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einer gleichwertigen Berufsausbildung ist,
- einen Vermittlungsumfang von wenigstens 60 und höchstens 120 Zeitstunden umfassen und
- durch eine Leistungsfeststellung abgeschlossen werden.

Von der Kommission sind Rahmenbedingungen festzulegen, nach denen QB einheitlich strukturiert werden können. Insbesondere sind Vorgaben für eine einheitliche Zertifizierung, Benotung und Gewichtung zu erstellen. Bei den Vorgaben zur inhaltlichen Gestaltung ist das Kompetenzmodell der KMK zu berücksichtigen.

Kerncurricula

Der Unterricht in den Basisfächern Deutsch, Mathematik und Englisch wird nicht mehr nach den traditionellen Vorgaben von Rahmenrichtlinien erfolgen, sondern hier sollen bereits die neuen Kerncurricula der Hauptschule Anwendung finden. Inwieweit diese direkt übernommen werden können oder ob doch eine entsprechende Adaption notwendig ist, ist im Rahmen des Schulversuchs zu erproben und von der Kommission entsprechend aufzubereiten. Dabei ist insbesondere darauf zu achten, dass der Unterricht auch in den Basisfächern grundsätzlich anwendungsbezogen und berufsorientiert ausgerichtet sein soll.

Praktikum

Vor dem Hintergrund der Gewinnung und Vermittelbarkeit von Ausbildungsplätzen sind Rahmenbedingungen bzw. Empfehlungen für das Praktikum festzulegen.

Soziale Kompetenzen

In den Durchführungsbestimmungen wird explizit darauf hingewiesen, dass die Stärkung der sozialen Kompetenzen ein wichtiges Ziel der BEK ist. Es sind Empfehlungen zu erarbeiten, wie dieses Ziel erreicht werden kann.

Fachtheorie

Es sind Hilfen für die Durchführung und Benotung von Fachtheorieunterricht zu erarbeiten. Hierbei geht es nicht um die Definition von Inhalten, sondern um eine einheitliche Kompetenzbeschreibung und um die Frage der Einbindung in die QB.

Transfer

Die Zwischenergebnisse sind so aufzubereiten, dass eine Weitergabe an die Transferschulen zeitnah und kontinuierlich erfolgen kann. In welcher Reihenfolge die einzelnen Themen bearbeitet werden, entscheidet die Kommission eigenverantwortlich.

- Anlage II/ Interviewleitfragen -

A. Zugang zur BEK

- Wie kam die BEK an Ihre Schule?
- Welche Rolle spielte die Schulleitung dabei?
- Wie wurde das Kollegium zusammengestellt?
- Wie kamen Sie in die BEK?
- Welche Erwartungen haben Sie an die Schulform BEK?

Eignungsauswahl

- Wie wurden bei Ihnen die Lernenden für die BEK ausgewählt?
- Wie viele Bewerber standen zur Auswahl?
- Wie wurden die Lernenden über die BEK informiert?
- Was unterscheidet BEK-Lernende von anderen (BVJ, BGJ)?
- Wie nehmen die Lernenden die BEK an?

B. Umsetzung der „Gestaltungselemente“

Kerncurricula (KC)

- Halten Sie eine Orientierung an den Hauptschul-KC für geeignet?
- Wie läuft die Umsetzung der Kerncurricula?

Qualifizierungsbausteine

- Wie ist der aktuelle Entwicklungs-/Umsetzungsstand der Qualifizierungsbausteine?
- Wie ist die Kooperation zwischen Fachpraxis und Fachtheorie dabei?
- Wie und mit welchen Hilfen und Quellen wurden die Qualifizierungsbausteine entwickelt?
- Halten Sie Qualifizierungsbausteine in der BEK für sinnvoll?

Praktikum

- Konzept/Umsetzung: Wie soll das Praktikum ablaufen?
- Wer übernimmt die Koordination/Betreuung?
- Wie werden Betriebe akquiriert?
- Werden die Betriebe abhängig von den angebotenen beruflichen Fachrichtungen ausgewählt?
- Welche Erwartungen verbinden Sie mit dem Praktikum?

Bewertung

- Wie beurteilen Sie den Einsatz der genannten Gestaltungselemente in der BEK?

C. Gesamteinschätzung

Rahmenbedingungen

- Welche organisatorischen Rahmenbedingungen haben sich bewährt?
- Welche Aspekte halten Sie für das Gelingen der BEK für notwendig – Wo sehen Sie Verbesserungsbedarfe?
- In welchen Bereichen wünschen Sie sich Unterstützung (z.B. Weiterbildung)?

Persönliche Einschätzung

- Welche Bedürfnisse/(Bedarfe) sehen Sie bei den BEK-Lernenden?
- Was unterscheidet die Arbeit in der BEK von der Arbeit im BVJ, BGJ?
- Welches Ziel sollte Ihrer Meinung nach in der BEK im Vordergrund stehen: soziale Kompetenzen – berufliche Qualifikationen/Kompetenzen - Hauptschulabschluss?
- Halten Sie die BEK für ein Erfolg versprechendes Modell?

- Anlage III/ Kategoriensystem -

Kodiersystem (Codebaum im Auswertungsprogramm „MAXQDA“)

Zugang BEK

- Schulformakquise
- Kollegium
- Eigenmotivation
- Erwartungen BEK
- Schülersauswahl
 - Schülereigenschaften
 - BEK-Annahme Schüler

Gestaltungselemente

- Qualifizierungsbausteine
 - Entstehung-Rahmung
 - Umsetzung-Realisierung
 - Einschätzung

Kerncurricula (allgemeine Hinweise, Umsetzung)

- Deutsch
- Mathe
- Englisch
- Einschätzung

Zusammenarbeit

Praktikum

- Suche der Plätze
- Ausrichtung (Berufsfelder)
- Ablauf-Betreuung
- Erwartungen

Gesamteinschätzung

- Bewährtes
- Entwicklungsbedarfe
- Schülerbedarfe
- Erfolgseinschätzung

BEK-Ziele

Sonstige